



Bund der Freien  
Waldorfschulen

# JOURNAL FÜR WALDORFPÄDAGOGIK

# 1

**Sonderthema: Zeugnisse**

## **Inhalt**

*Zeugnisse – ein schwieriges Thema seit 1919*

*Verständnis, Wertschätzung, Verbesserung*

*»Dialogzeugnisse« – Eine Chance für die  
Entwicklung zur Selbsteinschätzung?*

*Der Morgenspruch der oberen Klassen der Waldorfschule*

*Kein Unternehmen, kein Werkvertrag, kein Schulgeld –  
Waldorfschule ist anders (oder sollte es sein) ...*

*Mahnruf einer Waldorf-Lehrerin aus der Gründungszeit*

*Lernprozesse: Teil 3*

*Das Hormonsystem und sein Bezug zum Seelisch-Geistigen des Menschen*

*Die Polarität zwischen Schwere und Leichte im Reiche der Vierecke*

*Zum Gilgamesch-Epos im Rahmen der Waldorfpädagogik*

*Befund und Ausblick – Zum musikalischen Befund  
der Waldorf-Schulbewegung*

*Die Bothmer-Gymnastik und die christliche Spiritualität*

*Lebensbilder · Buchbesprechungen*

**Oktober 2020**



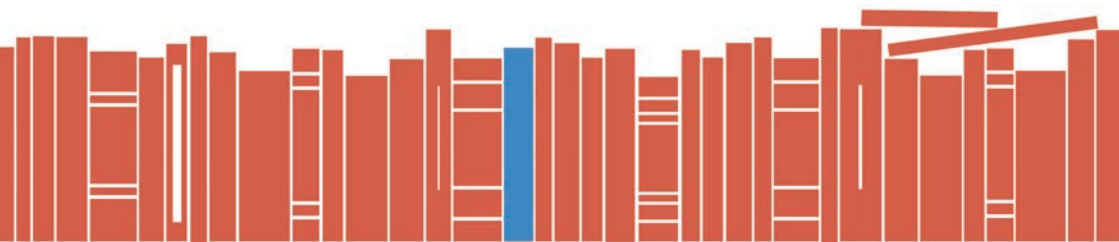
## Wie können wir ein lebendiges Verständnis der Tierwelt gewinnen?

Ein Verständnis, das nicht einseitig nur unsere Bedürfnisse nach Nutzen und Verwertbarkeit zur Grundlage hat, sondern die Tiere in den Mittelpunkt rückt.

In seinem neuen Buch richtet sich der Biologe Thomas Marti an eine breite Leserschaft, ganz besonders aber an Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen, die Tierkunde oder Biologie unterrichten. Sie finden in den Tierporträts sowohl eine Fülle von Ergebnissen aus der neueren Forschung wie auch beispielhaft Wege aufgezeigt, wie wir methodisch vom rein informativen Wissen zu einem Verständnis der Tiere und ihrem Wesen kommen können. Das Buch ist aus langjährigen Erfahrungen aus dem Tierkundeunterricht mit Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden, aus Wildtierbeobachtungen und Forschungsarbeiten entstanden und stellt eine solide Grundlage für einen lebendigen Tierkundeunterricht dar.

Thomas Marti:  
Streifzüge durchs Tierreich.  
Ein Lesebuch zur Tierkunde  
264 Seiten, Klappenbroschur  
Format: 21 x 27,9 cm  
ISBN 978-3-939374-85-5 | 30,- Euro  
Stuttgart 2020 | edition waldorf  
Best.-Nr.: 1757

»Unsere Streifzüge sind Erkundungsfahrten, auf denen in der Tierwelt Neues, noch Unbekanntes und vielleicht auch Überraschendes entdeckt, bereits Bekanntes neu gesehen und scheinbar Selbstverständliches mit bisher noch nie gestellten Fragen bedacht werden kann.« [Thomas Marti](#)



Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen

Bestellung bei: [www.waldorfbuch.de](http://www.waldorfbuch.de) • [bestellung@waldorfbuch.de](mailto:bestellung@waldorfbuch.de) • Fax: +49-711-21042-31

## Inhalt

### ZEUGNISSE

Walter Riethmüller	<b>Zeugnisse – ein schwieriges Thema seit 1919</b>	<b>6</b>
Kilian Hattstein-Blumenthal	<b>Verständnis, Wertschätzung, Verbesserung</b> Die Menschenkunde der »Dialogzeugnisse«	<b>12</b>
Henrike Grüber	<b>»Dialogzeugnisse« – Eine Chance für die</b> <b>Entwicklung zur Selbsteinschätzung?</b>	<b>20</b>

### ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Dirk Wegner	<b>Der Morgenspruch der oberen Klassen</b> <b>der Waldorfschule</b>	<b>27</b>
Reinald Eichholz	<b>Kein Unternehmen, kein Werkvertrag,</b> <b>kein Schulgeld – Waldorfschule ist anders</b> <b>(oder sollte es sein) ...</b>	<b>42</b>
Elke E. von Laue	<b>Mahnruf einer Waldorf-Lehrerin aus</b> <b>der Gründungszeit</b>	<b>56</b>
Martyn Rawson	<b>Lernprozesse: Teil 3</b>	<b>62</b>

### FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Benjamin Bembé, David Martin	<b>Das Hormonsystem und sein Bezug</b> <b>zum Seelisch-Geistigen des Menschen</b>	<b>71</b>
Uwe Hansen	<b>Die Polarität zwischen Schwere und Leichte</b> <b>im Reiche der Vierecke</b>	<b>89</b>

## 2 Inhalt

Susanne Hübner-Heß	<b>Zum Gilgamesch-Epos im Rahmen der Waldorfpädagogik</b>	98
Stephan Ronner	<b>Befund und Ausblick – Zum musikalischen Befund der Waldorf-Schulbewegung</b>	110
Jozef Bitzner Maly	<b>Die Bothmer-Gymnastik und die christliche Spiritualität</b>	119

### LEBENSBILDER

E.J. Hartmann	<b>George Saphir</b> (21. 3. 1923 – 2. 11. 2018)	135
Olaf Daecke	<b>Lotte (Charlotte) Wilke</b> (24. 12. 1930 – 7. 7. 2019)	139
Johannes Roth	<b>Klaus Mitzenheim</b> (12. 6. 1932 – 19. 10. 2019)	143
Ursula Ohlendorf	<b>Dorothea Czezka</b> (8. 12. 1924 – 11. 12. 2019)	146
Christian Pax	<b>Elisabeth Eggerding</b> (16. 1. 1928 – 18. 12. 2019)	151
Renata Wispler, Edgar Schaefer	<b>Michael Wispler</b> (29. 9. 1940 – 4. 4. 2020)	156
Peter Baum, Florian Stille	<b>Karl Fischer</b> (23. 1. 1930 – 13. 4. 2020)	160

### BUCHBESPRECHUNGEN

Jan Deschepper	<b>Die Eroberung des Raums. Zum Geographieunterricht in der Klassenlehrerzeit. Band 1 und 2</b> <i>von Gunter Keller und Hans-Ulrich Schmutz</i>	166
Christian Pax	<b>Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik</b> <i>von Angelika Wiehl (Hrsg.)</i>	169
Alexander Heinz	<b>Ein Leben mit Spuren</b> <i>von Karl-Dieter Bodack</i>	171

Michael Kalwa

**Julius Knierim**

173

*von Gerhard Beilharz*

Das Journal für Waldorfpädagogik wird im Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen e.V., Wagenburgstr. 6, 70184 Stuttgart, als internes Mitteilungsblatt herausgegeben. Jeder Autor verantwortet seinen Beitrag selbst. Die im Journal erscheinenden Texte werden mit Genehmigung der Rudolf-Steiner-Nachlass-Verwaltung abgedruckt. Die Beiträge des Journals für Waldorfpädagogik können nur nach Rücksprache mit der Redaktion nachgedruckt werden. Das Journal für Waldorfpädagogik wird der persönlichen Verantwortung der Empfänger anvertraut. Wenn Sie in den Verteiler aufgenommen werden möchten, senden Sie bitte eine Email an [walter.rth@gmx.de](mailto:walter.rth@gmx.de)

**Hinweise für Autoren:**

Einsendungen von Manuskripten gehen an [lr@lehrerseminar-forschung.de](mailto:lr@lehrerseminar-forschung.de). Die Redaktion behält sich Kürzungen und formale Korrekturen vor. Wenn Texte nicht in das Journal für Waldorfpädagogik aufgenommen werden können, erfolgt eine Benachrichtigung ohne Begründung per Email. Autoren des Journals für Waldorfpädagogik 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:**

Florian Stille, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,  
Brabanter Str. 30, 34131 Kassel, Tel. 0561 207568-25, [lr@lehrerseminar-forschung.de](mailto:lr@lehrerseminar-forschung.de)

**Redaktionsbeirat:**

Christian Boettger, Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart,  
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart, [boettger@waldorfschule.de](mailto:boettger@waldorfschule.de)

Walter Riethmüller, Seminar für Waldorfpädagogik Berlin,  
Weinmeisterstraße 16, 10178 Berlin, [walter.rth@gmx.de](mailto:walter.rth@gmx.de)

Rita Schumacher, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,  
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, [lr@lehrerseminar-forschung.de](mailto:lr@lehrerseminar-forschung.de)

Michael Zech, Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel,  
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, [zech@lehrerseminar-forschung.de](mailto:zech@lehrerseminar-forschung.de)

Der Redaktionsschluss für die zwei Hefte im Jahr ist jeweils am 15. Juni und 15. Dezember.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

vielleicht haben Sie sich gewundert, als Sie dieses vertraut anmutende Heft in der Erwartung, den Lehrerrundbrief aufzuschlagen, in die Hand genommen – und den neuen Namen gelesen haben: »Journal für Waldorfpädagogik«. Nach nunmehr 50 Jahren »Lehrerrundbrief« mit 110 Ausgaben haben wir uns zu einer Umbenennung entschlossen, die einerseits zu der Größe der inzwischen auf über 250 Schulen in Deutschland angewachsenen Schulbewegung passt und die zugleich so gewählt ist, dass sich alle Lehrerinnen und Lehrer repräsentiert sehen. Das generische Maskulinum im bisherigen Namen »Lehrerrundbrief« hat in den zurückliegenden Jahren zunehmend Irritationen und Rückfragen erzeugt und erschien uns nicht mehr zeitgemäß.

In der inhaltlichen Konzeption soll der alte »Lehrerrundbrief« im »Journal für Waldorfpädagogik« (JfW), das zweimal jährlich im Frühling und im Herbst erscheinen wird, weiterleben. Es ist als internes Kommunikationsorgan für Waldorflehrerinnen und -lehrer gedacht, in dem allgemeine Fragen der Waldorfpädagogik, der pädagogischen Anthropologie sowie fachpädagogische Themen vertieft dargestellt werden können. Weiterhin wird es Rezensionen, Berichte aus der Schulbewegung und Hinweise auf Veranstaltungen geben. Die Lebensbilder verstorbener Kolleginnen und Kollegen bleiben ein wesentliches Element. Ab dem nächsten Heft wird es auch regelmäßig kurze Berichte aus der Pädagogischen Forschungsstelle und aus dem Bundesvorstand geben.

Satz und Layout, die in dieser Form seit Heft 94 (Juli 2010) bestehen, wurden von Silke Fröhlich entwickelt und für das JfW kaum merklich umgestaltet, sodass die konzeptionelle Fortführung des alten Lehrerrundbriefs

auch ästhetisch zum Ausdruck kommt. Für ihren kompetenten, engagierten und stets auch das Inhaltliche berücksichtigenden Einsatz möchte ich Silke Fröhlich an dieser Stelle herzlich danken.

Mit diesem Publikationsorgan verbinden wir zwei Hoffnungen:

- 1., dass es einen Beitrag zur Bewusstseinsbildung hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben der Waldorfschulen und zum inneren Zusammenhalt der wachsenden und damit aber auch unübersichtlicher werdenden Waldorfwelt im deutschsprachigen Raum leisten kann;
- 2., dass es impulsierend auf die vielen Kolleginnen und Kollegen wirkt, die täglich anspruchsvollen pädagogischen Aufgaben gegenüberstehen.

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine anregende Lektüre.

Für die Redaktion

*Florian Stille*

## ZEUGNISSE

Walter Riethmüller

### **Zeugnisse – ein schwieriges Thema seit 1919**

*»Der muß auch seinen Senf dazu schreiben ...«*

Rudolf Steiner in der Konferenz vom 14. 6. 1920

#### **Alles auf Anfang: Steiner beim Wort nehmen!**

Hand auf's Herz: Wer wünschte sich nicht – jedenfalls viele oder einige unter den Klassenlehrer\*innen – in den gedrängten und letztlich auch bedrängenden letzten Wochen jedes Schuljahres zurück an den Anfang, zurück zum 4. September 1919? »Solange die Kinder in derselben Schule sind, wozu soll man da Zeugnisse geben?« (Steiner 2019, S. 702). Wenn Kinder abgehen, dann ja, so Steiner weiter, dann wäre so etwas wie eine Zensur fällig; aber von »tiefgehender pädagogischer Bedeutung« sei es nicht, neue Zensuren auszusinnen; ebenso sei »unter Umständen« die Mitteilung an die Eltern auch so etwas wie eine Zensur, das ließe sich wohl nicht ganz vermeiden.

Da ist sie wieder, möchte man meinen, die Schmiegsamkeit Steiners, die er auch vom Kollegium verlangt (ebenda, S. 32), wenn es um die Anpassung an das geht, was üblich ist: Die Außenwelt fordert es, also geben wir ihr es: »Als Mitteilung an die Eltern können wir ... Zeugnisse figurieren lassen« (ebenda, S. 703).

Doch sich schmiegsam erweisen, das gilt nur für dieses Anpassungsszenario, nicht aber für die Unterrichtspraxis: es komme hier an »... auf die praktische Handhabung dessen, was in pädagogischer Richtung im Allge-

meinen und im Speziell-Methodischen im Besondern aus Anthroposophie werden kann, wie Anthroposophie in die Handhabung des Unterrichts übergehen kann« (ebenda, S. 33).

Konkret wird dieses Motiv aus der Vorabendansprache zum »Menschenkundekurs« (20. August 1919) in der Antwort auf die Frage nach den Zeugnissen: Dem knappen »wozu soll man da Zeugnisse geben« folgt eine Charakterisierung der Wirkungen der (Waldorf-)Methode, welche im Grunde Zeugnisse, die ja doch den Charakter von Beurteilungen tragen, überflüssig machten. Der praktische Grundsatz der nachhaltigen Verbesserung sei zu verfolgen und nicht der der Konstatierung von Nichtkönnen: Diese zeige sich in der den ganzen Unterricht durchziehenden Beurteilungssucht, »... die der Lehrer sich aneignet dadurch, dass er ins Notizbuch notiert jeden Tag Noten ...« (ebenda, S. 702). »Umdrehen« sei diese Sucht in den Versuch, »... in jedem Momente dem Schüler immer wieder und wiederum zu helfen und gar keine Beurteilung an die Stelle zu setzen« (ebenda, S. 703). Wie eine »moralische Atmosphäre« müssten die Lehrer\*innen diese Stimmung verbreiten, dass das, was mit Zeugnissen zusammenhängt, »... nicht in erster Linie eine Bedeutung hat« (ebenda).

*Diese Stimmung, bei allem notwendigen Respekt, prägt sie tatsächlich die Atmosphäre der Waldorfschulen gerade in den Zeiten, in denen die praktische Ausfertigung der Zeugnisse zentraler Bestandteil des Lehrerlebens ist?*

### »Einfach das Kind beschreiben«

Sie wurden eben doch von Anfang an Jahr für Jahr geschrieben, wurden von Steiner *ernst* genommen als ein Dokument, mit dem man vor die Außenwelt tritt (Steiner 1975, Konferenz vom 21. 6. 1922, 300 b, S. 110) und entwickelten sich, wie zu erwarten, zu einem jährlich auftretenden Thema in den Konferenzen.

In seinen Bemerkungen legt Steiner auf diese von ihm so bezeichnete »moralische Atmosphäre«, wenn man denn schon Zeugnisse ausfertigt, sehr großen Wert; der »Geist der Waldorfschule«, der in der Handhabung praktisch-pädagogischer Psychologie wirkt, als das Beste, was sich in »Gemütern und Seelen« der Kolleg\*innen entwickelt, ist ihm dabei zentrales Anliegen. In diesem Sinne kritisiert er heftig Schlampereien in Formulie-

rungen oder gar in der äußeren Ordnung oder sich fundamental widersprechende Aussagen über ein Kind durch verschiedene Fachkolleg\*innen. Selbstverständlich kommen in diesen alle Fachlehrer\*innen der einzelnen Schüler\*innen zu Wort, auch die Religionslehrer, was im ersten Schuljahr des Bestehens der Schule noch eine Frage war (der Titel dieses Beitrags zitiert eine Äußerung Steiners zu dieser Frage [Steiner 1975, Konferenz vom 14. 6. 1920, GA 300a, S. 148]); alle Kolleg\*innen haben sich an dem zentralen Anliegen zu orientieren, Entwicklungen nachzuzeichnen und Möglichkeiten aufzuzeigen, an denen sich jedes Kind orientieren kann, abgerundet durch einen Jahresspruch, »an dem das Kind sich kräftigen kann, der ganz auf die Individualität des Kindes zugeschnitten ist« (Steiner 1979, Vortrag vom 24. 11. 1921, S. 181).

»Einfach das Kind beschreiben« – stimmt das Verhältnis zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen, dann verträgt das Kind auch »starke Dinge« im Zeugnis; dieses allerdings liebevoll, und daran mangelte es offensichtlich nach wenigen Jahren, was Steiner empört kritisierte: »Die Zeugnisse müssen mit mehr Liebe verfaßt werden. Sie sind nicht mit Liebe verfaßt. Auf die Schülerindividualität muß man mit mehr Liebe hinsehen« (Steiner 1975, Konferenz vom 2. 6. 1924, GA 300 c, S. 167–169). Floskeln und Phrasen in den Formulierungen mit ihrer sinnentleerten Aussagekraft, das ist es, was Steiner vehement kritisierte.

Dieser kurze historische Exkurs könnte, mit Verlaub, vermutlich als »Dauerschleife« im Hintergrund der für die Klassenlehrer\*innen rund sechswöchigen jährlichen Zeit des Zeugnisschreibens im atmosphärischen Hintergrund jeder Waldorfschule »rauschen«; ebenso dürften die Kritik-Themen, an denen sich Steiner in den Konferenzen mit den Kolleg\*innen abarbeitete, kaum an Brisanz verloren haben.

### **Der Mangel an »Liebe«**

Was sich allerdings in den vergangenen Jahren verändert hat, ist der in der menschlichen Zivilisationsgeschichte fast ins Unendliche rasant angewachsene Mangel an Liebe dem Kind gegenüber. Zwar steht das Kindeswohl über allem, wird der Schutz des Kindes in seiner Individualität als höchstes Gut angesehen, aber in einem ganz wesentlichen Bereich des

Kinderlebens, dem der schulischen Bildung, wird die Individualität des Kindes geradezu missachtet durch die institutionalisierte Sucht des Beurteilens, des Bemessens, des Vergleichens. Individuelle Lernwege eröffnen, selbstständiges Lernen anregen, selbstverständlich die Kinder in ihren Eigenheiten respektieren, das sollte im Grunde die Atmosphäre der Schule ausmachen: Spätestens mit den Vergleichstests und den Notenzeugnissen werden diese pädagogischen Motive als hohl entlarvt: Der Respekt vor der Individualität zerschellt an der Realität der Zeugnisnote. Man muss kein Prophet sein: Als Folge verstärkten und tatsächlich flächendeckenden Einsatzes digitaler Medien dürfte man infolge einer Uniformierung der Inhalte noch mehr Oberflächlichkeit im Bemerkten der Individualität erwarten sowie einen noch intensiveren Anpassungsdruck an die globale Vernetzungskultur hinsichtlich Standardisierung und Leistungsbemessung.

Waldorfschulen leben in dieser Spannung, am Ende einer Schullaufbahn, dem staatlichen Berechtigungswesen entsprechend, nach Prüfungen eben auch Zeugnisnoten auszustellen. Diese Schmiegsamkeit nach außen muss aber durch eine umso konsequentere Entwicklung der Möglichkeiten der Leistungsbewertung nach innen ausbalanciert werden. Die Verantwortung der Waldorfschule für die Weiterentwicklung einer individualisierenden Pädagogik ist gerade in den vergangenen Jahren der standardisierenden Leistungs-Vergleichsverfahren wie den PISA-Studien gewachsen. Ein wesentlicher Beitrag dazu ist ihre Zeugniskultur.

Diese wird mit Blick auf die heutigen Kindergenerationen grundsätzlich befragt, mit neuen Ideen belebt und ggf. aus Verantwortung den Schüler\*innen gegenüber auch verändert.

Der Niederschlag dieser dauerhaften Beschäftigung mit einem zentralen Thema der Waldorfpädagogik in der Fachliteratur ist beträchtlich; aktuell stehen dabei vor allem Fragen nach Möglichkeiten und Wegen, man muss wohl sagen: *neuen* Möglichkeiten und Wegen der Leistungsdokumentation und -beurteilung im Fokus (vor allem Weiss/Willmann 2018; darin für die Perspektive der Klassenlehrer\*innen besonders der Aufsatz von Tobias Richter); ebenso findet man von erziehungswissenschaftlicher Seite kritische Auseinandersetzungen (Ullrich 2015, S. 44–46) bis hin zur Beobachtung biographischer Wirkungen, welche u. a. Formulierungen und die hinter ihnen subtil durchscheinenden »Haltungen« der

Autor\*innen in den Zeugnissen der Klassenlehrerzeit auf die sie betreffenden Schüler\*innen ausüben (Idel 2007; Kunze 2011). Das Verantwortungsgefühl für diese Wirkungen beim Verfassen eines Textzeugnisses unbedingt wachzuhalten, das ist die Lehre, welche aus diesem Außenblick zu ziehen ist; die Schüler\*innen beim Zeugnisschreiben dialogisch mit einbeziehen, mit Verständnis, Wertschätzung und einem »prophetischen Blick« ihre Lernentwicklung liebevoll charakterisieren ist der Anspruch, den jeder Zeugnisschreibende an sich stellt bzw. stellen sollte.

Dennoch bleibt ein Mangelerslebnis: Eine Beschreibung zum Ende eines Prozesses, welcher sich über ein ganzes Schuljahr oder möglicherweise noch länger erstreckt hat, hellt zwar die Begegnung mit den Kindern in gewisser Weise auf, macht die Beziehung durchsichtiger, aber der »stumme« Dialog lässt den wesentlichen Partner nicht zu Wort kommen. Die Frage sei erlaubt, ob heute dieser »Partner« nicht endlich in das Gespräch zu seiner eigenen Lernbiografie mit einbezogen, leibhaftig gehört werden und zu Wort kommen sollte.

Als ein »besonderer Fall« werden in den beiden folgenden Artikeln Aspekte der »Dialogzeugnisse«, die an der Rudolf-Steiner-Schule Berlin seit einigen Jahren in der Unter- und Mittelstufe an die Stelle der Jahrgangzeugnisse getreten sind, vor- und zur Diskussion gestellt.

## Literatur

- Idel, Till-Sebastian** (2007): Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktion zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur. Wiesbaden. VS Verlag.
- Kunze, Katharina** (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, Tobias** (2018): Messen, was messbar und was nicht messbar – nicht messbar machen. Das Waldorfzeugnis als Modell einer Lernbiografie. In: Weiss/Willmann (Hrsg.) (2018) S. 167–182.
- Steiner, Rudolf** (1975): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart. GA 300 a–c. Dornach. Rudolf Steiner Verlag.
- Ders.** (1979): Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage. Neun öffentliche Vorträge, gehalten zwischen dem 23. Februar 1921 und 16. September 1922 in verschiedenen Städten. GA 304. Dornach. Rudolf Steiner Verlag.
- Ders.** (2019): Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches. Seminar. Studienausgabe. Dornach. Rudolf Steiner Verlag.
- Ullrich, Heiner** (2015): Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim, Basel. Beltz Verlag.
- Weiss, Leonhard/Willmann, Carlo** (Hrsg.) (2018): Sinnorientiert lernen – Zieloffen gestalten. Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik. Wien. LIT Verlag.

Kilian Hattstein-Blumenthal

## **Verständnis, Wertschätzung, Verbesserung**

Die Menschenkunde der »Dialogzeugnisse«

Wenn Zeugnisse nicht nur einen juristischen, sondern einen pädagogischen Sinn haben sollen, sollte es den Lehrkräften nicht darum zu tun sein, die Dinge auf den Punkt zu bringen. Sie können im Gegenteil daran arbeiten, die Dinge zwischen dem Kind, den Unterrichtsgegenständen, dem Lehrer/ der Lehrerin und den Eltern *ins Fließen* zu bringen. Die aus der Anwendung der pädagogischen-spirituellen Kriterien der »Allgemeinen Menschenkunde« entstandenen »Dialogzeugnisse« nehmen sich daher zum Ziel, Lernprozesse neu zu verlebendigen, statt ihnen mit dem Zeugnis einen Schlusspunkt zu setzen.

Die Dialogzeugnisse an der Rudolf Steiner Schule Berlin gehen einen Weg, der nichts mit anderweitig betriebenen »Lernstandsgesprächen« zu tun hat. Denn das, was sie im Gespräch bewegen, ist die Suche nach dem Verständnis für das geistige, soziale und lernbezügliche Wesen des Kindes, nicht eine Auseinandersetzung über seine »schulischen Ergebnisse«. Der Prozess dieser Gespräche erfolgt in drei Schritten, die jeweils ihre Grundlage in der »Allgemeinen Menschenkunde« haben, und deren Interesse es ist, den Blick der Lehrkraft mit dem der Eltern in tiefer Anerkennung der individuellen Lernweise des Kindes zu vereinigen. So wird auch das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer\*innen und Eltern gestärkt. Kurz gesagt stellt die Aufgabe der Gespräche dar, dem Kind eine liebevolle, auf Wertschätzung und Verbesserung ausgerichtete Rückmeldung für sein Lernen zu geben und gemeinsam mit ihm neue Zielsetzungen für dessen Fortgang zu finden.

Die drei Schritte der Dialogzeugnisgespräche geschehen in der Vorbereitung auf diese, dann während des Gespräches, und abschließend in der Nachwirkung und Nachbehandlung des Besprochenen.

## Verständnis

Im ersten Schritt des Dialogzeugnisprozesses arbeiten wir mit der seelischen Grundkraft *Empathie*. »Den anderen Menschen seelisch in sich auferstehen zu lassen«<sup>1</sup> – so definiert Rudolf Steiner Empathie. Zwar benutzt er dafür das zu seiner Zeit erst im Entstehen begriffene Wort selbst noch nicht, aber wir können ihn heute so verstehen<sup>2</sup>. Rudolf Steiners Wort für den Vorgang Empathie lautet – im Morgenspruch täglich zitiert, inhaltlich wenig bedacht: »Seelenlicht«. Seelenlicht sucht erhellende und wärmende Aufklärung über den Menschen, dem es sich zuwendet. Diese Arbeit leisten Lehrer\*innen, die sich auf Zeugnisse vorbereiten; Eltern können, indem man von ihnen ebenfalls eine Vorbereitung erbittet, darin einbezogen werden. Hierin unterscheiden sich die Dialogzeugnisse bereits von den Textzeugnissen. Praktisch geht es seitens der Lehrer\*innen darum, die Hefte und Arbeitsergebnisse einer Schülerin oder eines Schülers zusammenzuschauen, Erlebnisse des Schuljahres zu vergegenwärtigen, meditativ mit dem Wesen des Kindes umzugehen und die Ergebnisse all dessen in Notizen für das Gespräch festzuhalten. Entscheidend erscheint mir, dass das leitende Interesse des Empathie-Vorganges in der Gesprächsvorbereitung, sein geduldiges Zuwenden zum Kind, von einer fragenden, keinesfalls von einer beurteilenden oder vergleichenden Haltung ausgeht. Es gilt, durch Empathie *Verständnis* zu entwickeln. Behutsam und bilderreich, wie die Lösung eines Rätsels, von einführender Fantasie, nicht von kalter Urteilskraft getragen. Echtes Interesse an der Persönlichkeit des Kindes und wahrhaftige Bescheidenheit im Umgang mit den eigenen Wahrnehmungen wird sich später im Gespräch als heilsam erweisen.

Da Dialogzeugnis-Gespräche gemeinsam von Klassenlehrer\*innen und Erzieher\*innen (Klassen 1 bis 4) und mindestens einer/einem Fachlehrer\*in geführt werden, ergibt sich von selbst eine große Spannweite der Themen für das Gespräch. Von zentraler Wichtigkeit erscheint dabei, dass die auf empathischen Wegen Verständnis suchenden Erwachsenen die Individualität des Kindes kräftig und im Vertrauen auf die eigene Einschätzung *beschreiben*, aber nicht *beurteilen*. Der Gradmesser hierfür besteht in der fragenden Geste und der Öffnung des Beschreibens in die Runde der Anwesenden hinein. Vielseitigkeit entsteht durch das Aussprechen – *und Anhören!* vieler Wahrnehmungen. Vielseitigkeit der Perspektiven sollte

nicht nur als unter den Erwachsenen selbstverständlich anerkannt werden, sondern verdient es, explizit als gedeihliches Umfeld für das Aufwachen und Lernen des Kindes gewürdigt zu werden. Dies herauszustellen, also Dankbarkeit für das Verständnis zu artikulieren, das von den Beteiligten in das Gespräch eingebracht wird, obliegt der Person, die das Gespräch leitet. Einleitend *und* abschließend die Verständnis-Qualität zu erbitten und zu charakterisieren, darzustellen, was man selbst darunter versteht und wie man es erlebt hat, kann eine ideale Einleitung und einen wohltuenden Schluss des Gespräches bilden.

Die echtes Verständnis entwickelnde Haltung dem Lernprozess des Kindes gegenüber wird mit jedem Dialogzeugnis-Gespräch von allen Beteiligten neu geübt, so dass eine lebendige Kultur der beurteilungsfreien Einschätzung entstehen kann. Womit wir beim Herzstück der Dialogzeugnisse wären.

### Wertschätzung

Für das Herzstück der Dialogzeugnisse, das Gespräch, gibt es viele individuelle Gestaltungsmöglichkeiten und ein zentrales, unerlässliches Motiv: die Wertschätzung. Aus dem Geist einer spirituell orientierten Pädagogik geführte Gespräche unterscheiden sich gravierend von mündlichen Lernstands-Informationen, indem sie »gar keine Beurteilung« benutzen, wie Rudolf Steiner es erfrischend radikal für den Zeugnisgebungs-Prozess forderte<sup>3</sup>. Eine wertschätzende Beschreibung wird aber ebenfalls darauf achten müssen, nicht einfach nur »positiv gefärbt« zu sein, sondern wesentliche menschenkundliche Kriterien der Entwicklung mit großem Ernst – und lebendiger Freude! – zu behandeln. Wertschätzung entsteht konkret aus dem Geist der Sympathie – und die ist etwas ganz anderes als »Weißwäscherei«. »Sympathie verwandelt uns das Seelenleben in das, was wir als unseren Tatwillen kennen« – so Rudolf Steiner<sup>4</sup>. Wenn wir von und in Sympathie sprechen wollen, werden wir daher zunächst die *Werke* der betreffenden Schülerin bzw. des betreffenden Schülers betrachten – und das möglichst plastisch, anschaulich und genau! Die *Qualität unseres Betrachtens* – wie behutsam, vielseitig interessiert und vorurteilslos wir hinschauen, macht die Qualität unserer Sympathie aus – nicht das »Positive«! In einem Dialogzeugnisgespräch werden eine Fülle praktischer Arbeitsergeb-

nisse wie Epochenhefte, künstlerische Werke jeder Art, sowie die den Eltern vorgeführten Präsentationen aus dem Unterricht betrachtet und bewegt. Zum Beispiel anhand der Entwicklung der Handschrift kann die Konstitution und das Wesen eines Kindes bis in die Tiefe erlebend beschrieben werden, ohne dass dabei externe, dem individuellen Lernprozess fremde Kriterien übergestülpt werden. Einen ebenso unvergesslichen und vielseitig beschreibbaren Vorgang stellt das Sich-Zeigen des Kindes in den Unterrichts-Präsentationen dar!

Der zielführende Grundsatz der Dialogzeugnisse in puncto »keine Bewertung« lautet, *dass man einen Menschen nicht mit anderen, sondern nur mit sich selbst vergleichen darf*. Genau das, den Vergleich mit den Mitschülern und den Geschwistern, sind Lehrende und Eltern von einschätzenden Gesprächen allerorts aber stark gewöhnt. In unserer immer leistungsfixierteren Gesellschaft drängt sich das kränkende Stilmittel des Vergleiches mit anderen immer ausschließlicher vor. Die Unkultur, den Abschluss von Lernprozessen nicht in erworbenen Fähigkeiten, im Können, sondern im Zeugnis zu sehen, strebt einem Höhepunkt zu. Wie wohltuend wirkt dagegen der Vorgang, die jeweiligen Schüler\*innen nur *mit sich selbst* zu vergleichen! Zu sehen, wie ihre Entwicklung über das Jahr hin konkret gegangen ist – und dies anhand der Vielfalt ganz unterschiedlicher Aspekte der persönlichkeitsentwickelnden Unterrichtsgegenstände! Der Grundsatz, *einen Menschen nur mit sich selbst zu vergleichen* bedeutet, dass jegliche – übrigens stets willkürliche – »Objektivität« abgelegt und statt ihrer der Mut zur Subjektivität gepflegt wird. Alle Beteiligten sollten ermutigt werden, ihre Gedanken offen einzubringen und *persönliche Kriterien für ihr Erleben des Kindes zu formulieren*. Auch die Eltern werden feststellen, dass es ganz individuelle Dinge gibt, auf die sie in Bezug auf ihr Kind Wert legen. Es ist entscheidend, diese bewusst zu machen, zu reflektieren – und eventuell auch zu revidieren! Oft geht es auch darum, nicht ein schon fertiges Urteil über das Kind auszubreiten, sondern wieder das *Staunen* zu lernen. Mit einem Wort: Sich wirklich persönlich zu äußern, und nicht ein scheinbares »Expertenwissen« (Lehrer\*innen schulisch, Erzieher sozial, Eltern familiär) in den Vordergrund zu drängen. Es kann manchmal wichtiger sein, etwas *nicht* zu verstehen und zu fragen, wie es sich darum aus der Sicht der anderen verhält, als alles »expertenmäßig« zu erklären. Die Sprachwissenschaftlerin Kübra Gümüşay bringt dazu folgende Gedanken

vor: »Erst wenn wir widersprüchlich, facettenreich und unverstanden sein dürfen, können wir menschlich und frei sein«<sup>5</sup>. »Die Anforderung, in jeder Situation »vorbildlich« zu handeln, makellos aufzutreten, durchdringt unseren Alltag und nimmt uns die Menschlichkeit. Denn erst unsere Makel und Eigenarten machen uns zu Menschen«<sup>6</sup>. Die *Qualität* der Teilnahme der Erwachsenen macht das Lernumfeld des Kindes aus. Dialogzeugnisgespräche sind eine Chance, diese Qualität *gemeinsam* zu erhöhen.

Was im Arbeiten und Sich-Zeigen des Kindes von Eltern und Lehrer\*innen erlebt wurde, stellt also den hauptsächlichen Gesprächsgegenstand dar. Die wertschätzende Geste entsteht aus der fragenden Offenheit gegenüber dem sich entwickelnden Wesen des jeweiligen Kindes und dem Verzicht auf Bewertungsmaßstäbe jeglicher Art. Bewertungsmaßstäbe beleidigen nicht nur die vielfältige Persönlichkeit des besprochenen Kindes, sondern ebenso die Intelligenz und die Sensibilität der sie benutzenden Erwachsenen.

Aber gibt es denn gar keine Kritik in den Gesprächen? Nicht im Sinne von Bewertungen, sondern im Sinne von Anregungen zur Verbesserung; davon im nächsten Kapitel. Vorher gilt es, einen weiteren zentralen Aspekt der Dialogzeugnisse, ein weiteres Waldorf-Essential, herauszustellen. Es ist dies die altersgemäße Einbeziehung der Schüler\*innen in die Gespräche.

Die Betrachtung einer längerfristigen Entwicklung stellt weder ein Bedürfnis noch eine schon vorhandene Fähigkeit von Erstklässlern dar. Die Einbeziehung der Schüler\*innen der ersten beiden Klassen geschieht über das zu Hause stattfindende Erzählen der Eltern von dem Gespräch. Dies *schön* zu gestalten kann den Inhalten zu einer altersgemäßen Wirkung verhelfen. Lehrer\*innen arbeiten jeden Tag mit dem Kind, die pädagogische Wirksamkeit liegt in den ersten beiden Klassen im Alltäglichen, nicht in der Jahres-Reflexion; auch hier Rudolf Steiner folgend<sup>7</sup>. Ab dem Rubikon, also nach der 3. Klasse, erscheint es mir angezeigt, die Kinder konkret einzubeziehen. Noch nicht in ein Gespräch mit allen Erwachsenen, aber in ein die Werke des Schuljahres – Hefte, Bilder etc. – betrachtendes Gespräch mit dem/der Klassenlehrer\*in. Dieses findet vor dem Gespräch mit den Eltern statt und kann dann dort dargestellt werden. Eine inhaltlich und einschätzungsmäßig genauer nachfragende Steigerung dieser Gespräche erscheint mir für die Klassenstufen 3 bis 5 angezeigt. Es gibt natürlich eine Vielfalt an möglichen und praktizierten Formen. Der Grundsatz,

die Schüler\*innen nicht vor der 6. Klasse in der Runde der Erwachsenen dabei zu haben, hat sich bewährt. Denn die Kinder sind ja der »Gegenstand« des Gespräches, weshalb die Bedeutung des Gespräches von ihnen viel intimer gefühlt wird als von jeder anderen Person. Diese Intimität ist beschützenswert und wird, nachdem die Erwachsenen in der 6. Klasse bereits fünf Jahre lang lernen durften, wertschätzend über das Kind zu sprechen, auf eine gewachsene Fähigkeit von Seiten der Erwachsenen bauen. Die Entwicklung von Sechstklässler\*innen *ermöglicht* nun nicht nur gemeinsame Betrachtung, sondern ihr bewusstes Übernehmen von Verantwortung für den eigenen Lernprozess *fordert* sie nun auch. Allerdings erscheint mir eine besondere Form der Einbeziehung der Schüler\*innen angezeigt. Sie werden zwar in den Dialog mit ihrem/ihrer Klassenlehrer\*in treten, die anderen anwesenden Erwachsenen aber werden »nur« zuhören. Dies schützt das Kind vor einer »Beobachtungsüberfülle« durch die Erwachsenen und gibt den Eltern die ganz besondere, ja einmalige Gelegenheit, sich in die Qualität des Sprechens ihres Kindes mit der Lehrer\*in einzufühlen. Dergestalt sind die Schüler\*innen der 6. Klasse nicht an dem gesamten Dialogzeugnisgespräch beteiligt, sondern eröffnen dieses nur mit ihrem Dialog mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer. In den Klassen 7 und 8 kann dann die Anwesenheit der Schülerin bzw. des Schülers während des ganzen Gespräches erprobt werden. Wichtig erscheint mir hier, eine jeweils individuell angemessene Form für die jeweilige Persönlichkeit zu planen und umzusetzen.

### **Verbesserung**

Lernende Menschen verbessern sich gerne. Wenn das Sich-Verbessern-Wollen selbst das Problem darstellt, liegt eine Schwierigkeit auf einer Ebene vor, die im Vorfeld des Gespräches zu bedenken und für die im Vorhinein Lösungen zu überlegen sind. Wenn das Problem des Sich-Nicht-Verbessern-Wollens im Gespräch selbst auftritt, muss es dort festgestellt und eine besondere Bearbeitung geplant werden.

Da lernende Menschen ein hohes Maß an Empfindung davon besitzen, was ihnen Probleme bereitet, sind sie selbst die kompetentesten Auskunftgeber über das, was ihnen zu einem gedeihlichen Lernen fehlt. Hier liegt der Ansatz der Dialogzeugnisse. »Was fällt dir schwer?« und »Was willst du

anders machen?» lauten die beiden Fragen, mit denen der Weg zur Belebung des individuellen Lernwillens der Schüler\*innen gesucht werden kann. Selbstverständlich blühen Lehrer\*innen auf, wenn sie Vorschläge und Ideen unterbreiten können, wie Verbesserungen stattfinden können. Wirksam werden diese aber erst dadurch, dass die Schüler\*innen die wunderbar ausgedachten Verbesserungsvorschläge auch ergreifen. Deshalb gilt es, nicht zu schnell mit Ideen bei der Hand zu sein, sondern erst einmal geduldig und einfühlsam nachzufragen.

Die seelische Grundkraft, die uns zur Verbesserung unserer selbst verhilft, heißt Antipathie. »Die Antipathie verwandelt fortwährend unser Seelenleben in ein Vorstellendes« fand Rudolf Steiner heraus<sup>8</sup>. Landläufig wird Antipathie gerne als negative Energie missverstanden. Menschenkundlich verlagert sie einfach das, was ich fühle, von der Willens- und Empfindungsebene in die »Vorstellung«, also dorthin, wo ich geistig zugreifen, planen, Neues entwerfen kann. Dies gilt es nun zu nutzen. Denn derjenige, der sich verbessern will, sagt sich: »So, wie es ist, soll es nicht bleiben« – macht also gegenüber seinem eigenen bisherigen Sein eine antipathische Geste. Entscheidend für wirkliche Verbesserung ist, dass er oder sie diese Geste *selber* macht und ganz konkret benennt, was verbessert werden soll.

Dieser dritte Schritt der Dialogzeugnisse schließt das Gespräch ab. Das zu Verbessende wird gemeinsam unter den Gesprächsbeteiligten formuliert und konkret als umsetzbarer Plan und zu verfolgender Plan *voranschauend* durchgesprochen. Die einzigen notwendigen schriftlichen Ergebnisse des Dialogzeugnisgespräches sind diese sogenannten »Vereinbarungen«. In der Praxis haben sich viele verschiedene Formen der Dokumentation von Dialogzeugnisgesprächen herausgebildet. Die Konvention des am Schuljahresende ausgehändigten schriftlichen Zeugnisses, über viele Jahre gepflegt, erzeugt eine gewisse Anhänglichkeit – bei Eltern wie bei Lehrer\*innen. Der Dialogzeugnisprozess benötigt Schuljahres-Endzeugnisse nicht. Die starke Nachwirkung des Gespräches, das im nächsten Schuljahr, beim nächsten Gespräch, wieder ganz lebendig vor der Seele der Beteiligten steht, übertrifft alles Geschriebene um ein Vielfaches. Wenn die »Vereinbarungen«, aus einer möglichst klar blickenden Antipathie geboren, gedeihlich umgesetzt werden konnten, stellen sie den schönsten Beleg für das Gelingen des Gespräches dar.

## Hinweise

### *Fortbildung »Dialogzeugnisse«*

am 21. und 22. I. 2021

Rudolf Steiner Schule Berlin

Information über Bund der Freien Waldorfschulen,

Fortbildungsverzeichnis

Anmeldung über [dialogzeugnisse@dahlem.waldorf.net](mailto:dialogzeugnisse@dahlem.waldorf.net)

---

## Anmerkungen

- 1 Rudolf Steiner, Die soziale Grundforderung unserer Zeit – In geänderter Zeitalter, GA 186, Dornach 1990, S. 170f.
- 2 Kilian Hattstein-Blumenthal, Sympathie, Antipathie, Empathie – Was die Seele bewegt, Stuttgart 2015, S. 84ff.
- 3 Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, GA 295, Dornach 1984, S. 183; ausführlich dargestellt und kommentiert in: Kilian Hattstein-Blumenthal, Liebe, Krieg und Kommunikation, Motivationen zur Erziehung, Basel 2012, S. 21ff.
- 4 Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA 293, Dornach 1992, S. 41
- 5 Kübra Gümüşay, Sprache und Sein, Berlin 2020, S. 67
- 6 ebenda, S. 89
- 7 wie (3), ebenfalls S. 183
- 8 Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde, siehe oben, S. 35

## Literatur

**Kilian Hattstein-Blumenthal:** Liebe, Krieg und Kommunikation, Motivationen zur Erziehung, Basel 2012

**Kilian Hattstein-Blumenthal,** Sympathie, Antipathie, Empathie – Was die Seele bewegt, Stuttgart 2015

Henrike Grüber

## **»Dialogzeugnisse« – Eine Chance für die Entwicklung zur Selbsteinschätzung?**

In den Dialogzeugnissen, die seit 2014 an der Rudolf Steiner Schule in Berlin Dahlem fester Bestandteil des Schulkonzeptes für die Unter- und Mittelstufe sind, geht es in der Einschätzung der Kindesentwicklung um eine deutliche Hinwendung zum individuellen Lernprozess des Kindes an sich.

Das allein stellt für das herkömmliche Waldorfschulzeugnis der Klassenlehrer\*innenzeit allerdings noch keine nennenswerte Neuerung dar, da es sich ebenfalls auf die individuelle Einschätzung des Kindes beziehen und weitgehend von allgemeiner Vergleichbarkeit und bestimmten, zu erreichenden Leistungszielen absehen sollte.

Neu für ein Waldorfschulzeugnis ist zunächst der Fokus auf einen dialogischen Austausch über den lebendigen Lernprozess eines jeden Kindes. Ein wirkliches Novum für das Waldorfschulzeugnis in der Unter- und Mittelstufe stellt dabei die mögliche Einbindung der Schüler\*innen in das Zeugnisgespräch und damit in einen Austausch über ihren eigenen Lernprozess dar. Der Einschätzung der Schüler\*innen wird eine eigene Stimme gegeben, und zwar im Hinblick auf ihre eigenen schulischen Erlebnisse, auf das also, was sie und vor allem wie sie lernen. Ebenso neu ist die Teilhabe von Eltern am Gespräch über die Entwicklung ihrer Kinder und damit die Befreiung der Lehrkraft aus der Isolation des alleinigen Beurteilenden. Mit Hilfe des offenen Dialogs, der Wahrnehmung und Eigenwahrnehmung von allen am Gespräch beteiligten, der Achtsamkeit und des Zuhörens, eines echten Austauschs also, kann mit dem Dialogzeugnisgespräch eine neue Einschätzungs- und Selbsteinschätzungskultur gefördert und gepflegt werden (Hattstein-Blumenthal 2012).

Seit jeher ist ein zentrales Bildungsanliegen der Waldorfpädagogik »die Förderung von Eigenverantwortlichkeit und Autonomie im Lernen« (Martzog 2016). Zu einem selbstverantworteten Lernen gehört eine Feedbackkultur, die die Selbsteinschätzung der Schüler\*innen und die daraus resultierende Verantwortung für den eigenen Lernprozess miteinbezieht (Winter 2010). Wenn Bildung solchermaßen Selbstbildung sein soll, verfolgt auch die Waldorfpädagogik eine individualisierende Erziehung des Kindes, die nicht nur den Anspruch erhebt, die Individualität in ihrer Persönlichkeitsentwicklung anzuregen, sondern auch individuelle Lernwege, Kompetenzentwicklung und Leistungserbringung miteinbezieht (Götte et al. 2016).

Nur der im wahrsten Sinne des Wortes verständnisvolle Blick auf den eigenen Lernprozess, auf das, was man von seinen Fähigkeiten und Potentialen, aber auch über seine Lernhaltung und persönliche Verfasstheit kennt, kann die Schüler\*innen in der Gestaltung ihrer eigenen Lernbiografie befähigen und ihre Lernmotivation positiv beeinflussen (Winter 2010; Martzog 2016). Die Kompetenz einer angemessenen Selbsteinschätzung ist an der Rudolf Steiner Schule Berlin Dahlem daher deklariertes Ziel der Dialogzeugnisse für die Mittelstufe und bildet die Voraussetzung dafür, dass Schüler\*innen der Oberstufe ihren Bildungsprozess als den eigenen verstehen und sich selbst in die Verantwortung für diesen zu setzen in der Lage sein sollten.

Vor allem für die Oberstufe an Waldorfschulen finden sich bereits mehrere Ansätze für eigenverantwortliches Lernen, Fremd- und Selbsteinschätzung, die verschiedentlich in der Literatur beschrieben und diskutiert worden sind (z. B. Brown 2004; Winter 1991 und 2010, Martzog 2016; APF-Waldorf 2016).

Bezogen auf die Unter- und Mittelstufe an Waldorfschulen kommt das Thema Selbsteinschätzung jedoch nur selten vor<sup>1</sup>. Philipp Martzog bemerkt dazu, dass sich aus lehr- und lernpsychologischer Sicht die Frage aufdränge, ob sich die neuen »Feedbackformen«, wie sie etwa für die Portfolioarbeiten in der Oberstufe entwickelt wurden, »nicht bereits in der Mittel- und Unterstufe realisieren« ließen und sollten (Martzog 2016, S. 465).

Da die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und zu individuellem, selbstverantwortlichem Lernen in der Oberstufe als Kompetenz zur Verfügung stehen sollte, lohnt es sich, die Grundvoraussetzungen und die Möglichkeiten ihrer Ausbildung gerade in der Unter- und Mittelstufe an Waldorfschulen etwas genauer in den Blick zu nehmen.

Als Voraussetzung zur Bildung von Selbsteinschätzung gehört in besonderem Maße die individualisierte Fremdeinschätzung von Seiten der Lehrkräfte, der Eltern und der Lernumgebung. Ohne diese ist eine vernünftige Selbsteinschätzung unmöglich (vgl. Winter 1991 und Götte et al. 2016).

Im Zuge der Einführung der Dialogzeugnisse an der Rudolf Steiner Schule Berlin Dahlem wurden die Fragen, in welchem Alter der Schüler\*innen man überhaupt mit ersten Gesprächen, Fragen und Übungen zur Selbsteinschätzung an die Kinder herantreten sollte, und ab wann sie in der Lage seien, sich tatsächlich selbst zu reflektieren oder Feedback zu erhalten, viel diskutiert. Sie verunsicherte manche Pädagog\*innen, existieren doch waldorfpädagogisch begründete Haltungen, die eine Selbstreflexion, welche möglicherweise den noch nicht völlig »wachen« Intellekt zu früh anspricht, skeptisch beurteilen.

Selbsteinschätzung stellt einen Lernprozess dar, den Schüler\*innen nicht alleine im luftleeren Raum vollziehen. Idealerweise sind sie eingebettet in eine wohlwollende, von Offenheit geprägte Klassengemeinschaft und haben ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Lehrpersonen und deren zugewandte und unterstützende Leistungseinschätzung erfahren. Ein freundliches, realistisches Feedback, eine Rückkoppelung an die Lehrkraft ist eine wesentliche Voraussetzung für diesen Lernprozess; ebenso ein Vertrauen in die Lernumgebung (Götte et al. 2016).

Dieses Vertrauen, auf das im Waldorfschulunterricht besonders Wert gelegt wird, gründet sich in der Beziehung zwischen Kind und Pädagog\*innen ebenso wie in der Entwicklung einer guten Sozialkompetenz einer langjährigen Klassengemeinschaft. Dieses »Urvertrauen«, so Walter Riethmüller, stelle die Basis dar, auf der »Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein in die eigenen Fähigkeiten als Grundlage zum selbständigen Lernen« möglich werde (Riethmüller 2011, S. 172).

Die Beziehungskontinuität in der Klassenlehrer\*innenzeit stellt eine große Chance für ein Gelingen von Selbst- und Fremdeinschätzung dar. Sie liegt in dem Vorteil der zumeist jahrelangen Begleitung der Lernenden, der Kenntnis ihrer persönlichen Biographie und Lernbiographie und der Möglichkeit der adäquaten und individuellen Begleitung ihres eigenen Lernweges und in der Unterstützung zur Fähigkeit, Selbsteinschätzung zu entwickeln und zu nutzen.

»Außerdem muss gesagt werden, dass man sich über Zeiträume, in denen die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Selbstbewertung ausgebildet werden kann, keine Illusionen machen darf. Hier muß in Jahren gedacht werden« (Winter 1991, S. 147). Daher sollte von Anfang an im Bewusstsein aller in einer Klasse tätigen Pädagog\*innen die Ausbildung und Pflege von Selbsteinschätzung verankert sein.

Waldorfpädagogik in der Unterstufe übt nicht explizit die Selbst- und Fremdeinschätzung, aber die Wahrnehmung in verschiedensten Unterrichtssituationen von sich selbst und der Gemeinschaft, von Mitschüler\*innen und deren Darbietungen. Reaktionen der Eltern und Pädagog\*innen bei Präsentationen ermöglichen ebenfalls ein Vertrauen in die Lernumgebung und tragen maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Außerdem gewöhnen sich die Kinder bereits von Anfang an an erste Situationen von Öffentlichkeit, die sie als vertrauensvoll erfahren und die den Weg zu einem transparenten Dialog über Präsentiertes und Geleistetes ebnen können. Das gilt nicht nur für die extra für die Dialogzeugnisse eingerichteten Präsentationen vor den Eltern, die ab der ersten Klasse stattfinden, sondern vor allem für die zahlreichen Unterrichtssituationen, die präsentierenden Charakter haben und an Waldorfschulen ab der ersten Klasse zahlreich anzutreffen sind. Dort erleben sich die Kinder im künstlerischen Ausdruck, in Bewegungsspielen, in Kommunikation und Lernsituationen. Dazu gehören sowohl Zeugnisprüche, Theaterspiele, Darbietungen jeglicher Künste und Unterrichtseinblicke auf Monatsfeiern als auch Erfahrungen in Musik, Sprachgestaltung und Eurythmie, die es ermöglichen, sich selbst in der Gruppe wahrzunehmen. Ebenso führen die Anfertigungen und Ausstellungen eigener Epochenhefte und Bilder, Werkstücke aus der Handarbeit oder dem Werken immer wieder zum Selbsterlebnis, fordern die Lehrenden und die Klassengemeinschaft zu einem

Feedback auf und fördern gleichermaßen, dass sich das Kind inmitten seiner Lernumgebung selbstwirksam erlebt und seine Fähigkeiten einschätzen lernt. Die Kinder lernen Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, was mehr und mehr gelingt, je besser man sich seiner selbst bewusst werde, so Peter Loebell. Er hält die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit und die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit, »sich seiner selbst bewusst zu sein«, für den grundlegenden Antrieb für eigenständiges Lernen. Ist eine Tat vollbracht, wird sich das Kind »mehr oder weniger bewusst damit identifizieren. Es übernimmt die Verantwortung und damit werden gleichzeitig neue Voraussetzungen für künftiges Handeln verlangt« (Loebell 2006, S. 73).

Die Grundvoraussetzungen für eine angemessene Selbsteinschätzung sind zahlreich. Die persönlichen, entwicklungspsychologisch kognitiven Möglichkeiten, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, Selbstwirksamkeit, offener Austausch mit und Feedback von der zugewandten Lehrperson, Eltern oder Klassengemeinschaft und eine positive, Vertrauenspendende Lernumgebung sind einige Komponenten, die ein Schulkind erfahren sollte, um zu einer angemessenen Selbsteinschätzung zu gelangen und um damit seine Lernprozesse und Lernergebnisse selbstverantwortlich mitgestalten zu können.

Die Schüler\*innen sollten über die Jahre immer wieder mit Situationen konfrontiert werden, in denen sie bereits Gelerntes anwenden können, und somit Sinnhaftigkeit des vorher Erworbenen und Selbstwirksamkeit erfahren; alles andere wirkt demotivierend. »Reines Prüfungswissen, das anschließend nie wieder verwendet wird, untergräbt die Würde der Lernenden sowie die natürliche Autorität der Lehrerpersönlichkeit« (Götte et al. 2016, S. 49). Soll in der Mittelstufe bereits die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung möglich sein, muss die Ausbildung, die Jahre dauert (Winter 1991), schon ab Beginn der Schulzeit angelegt werden.

Wenn als ein wesentliches Element der Dialogzeugnisse in der Mittelstufe die Fähigkeit zur Selbstreflexion gilt, so scheint die Waldorfpädagogik geradezu dafür prädestiniert, diese auch von Beginn der Schulzeit an zu veranlassen, da sie das Potenzial hat, die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu stärken, Selbstwirksamkeit erfahrbar werden zu lassen und langjähriges Vertrauen in die Lernumgebung aufzubauen.

Die Dialogzeugnisse bieten die Chance, den Aspekt der Selbsteinschätzung und des selbstverantwortlichen Lernens über das Zeugnisgespräch hinaus auch im Schulalltag bereits von Anfang an im Bewusstsein der Pädagog\*innen lebendig zu halten, um deren Entwicklung mehr Gewicht zu verleihen.

---

## Anmerkungen

- 1 Götte et al. (2016) haben sich in ihrem umfassenden Werk über »Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen« eingehend mit dem Thema Selbstkompetenz für jede Altersstufe befasst, wobei auch die Signifikanz der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung immer wieder betont wird.

## Literatur

- APF-Waldorf, Koordinationsgruppe Abschlussportfolio** (2016): Leistungsbewertung & Kompetenzerwerb im Abschlussportfolio der Waldorfschulen, Stuttgart [http://apfm.de/fileadmin/user\\_upload/media/Material/Leistungsbewertung\\_und\\_Kompetenzerwerb.pdf](http://apfm.de/fileadmin/user_upload/media/Material/Leistungsbewertung_und_Kompetenzerwerb.pdf). Zuletzt aufgesucht: 18.8.2020
- Brown, Jane Morris** (2004): Entwicklungsprofile und Selbst-Evaluation in England. In: *Erziehungskunst* 3/2004, S. 288–291
- Götte, Wenzel; Loebell, Peter; Maurer, Klaus-Michael** (2016): Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- Hattstein-Blumenthal, Kilian** (2012): Liebe, Krieg und Kommunikation – Motivationen zur Erziehung, Basel: Futurum Verlag
- Hattstein-Blumenthal, Kilian** (2020) Verständnis, Wertschätzung, Verbesserung. Die Menschenkunde der Dialogzeugnisse. *Journal für Waldorfpädagogik* 1, 2020.
- Loebell, Peter** (2006): Die Verwandlung der Selbstwirksamkeitserfahrung und ihre Bedeutung für das Lernen. In: *Erziehungskunst, Bildungsstandards* (Sonderheft der Zeitschrift *Erziehungskunst*) 11/2006, S. 69–78
- Martzog, Philipp** (2016): Lehr-Lernforschung und zeitgemäße Feedbackkultur. In: *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*, Schieren, J. (Hg.), Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 447–474
- Riethmüller, Walter** (2011): Der Klassenlehrer. In: *Waldorfschule heute*, Loebell, P. (Hg.), Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- Winter, Felix** (1991): Schüler lernen Selbstbewertung: ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang

**Winter, Felix** (2010): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Hohengehren: Schneider Verlag.

## ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Dirk Wegner

### Der Morgenspruch der oberen Klassen der Waldorfschule

In den Optik-Epochen der 12. Klassen habe ich mehrmals den Morgenspruch auch inhaltlich in den Unterricht einbezogen. Die folgende Besinnung nimmt die Gedanken daraus auf, führt sie weiter und vertieft sie.

*Ich schaue in die Welt,  
In der die Sonne leuchtet,  
In der die Sterne funkeln;  
In der die Steine lagern,  
Die Pflanzen lebend wachsen,  
Die Tiere fühlend leben,  
In der der Mensch beseelt,  
Dem Geiste Wohnung gibt;  
Ich schaue in die Seele,  
Die mir im Innern lebet.  
Der Gottesgeist, er webt  
Im Sonn'- und Seelenlicht,  
Im Weltenraum, da draußen,  
In Seelentiefen, drinnen. –  
Zu Dir o Gottesgeist  
Will ich bittend mich wenden,  
Dass Kraft und Segen mir  
Zum Lernen und zur Arbeit  
In meinem Innern wachse.*

Gegeben am  
26. September 1919  
von Rudolf Steiner

## 1. Ich schaue in die Welt

Der Spruch beginnt mit dem Wort »Ich«. Während der Morgenspruch der Unterstufe mit einem Es, beziehend sich auf das Licht der Sonne, eröffnet, steht hier am Anfang dasjenige, was im Bewusstsein des heranwachsenden und erwachsenen Menschen als Zentrum seiner Welt erlebt wird, das Ich. Das Ich ist dieser besondere Ort, der den eigenen Standpunkt definiert und den einen einzigartigen Blick auf die Welt ermöglicht und zulässt, der nur meiner ist und den kein anderer hat.

Gleichzeitig wird in dieser Eröffnung als Antipode die Welt als Nicht-Ich konstituiert. Ich und Welt: der fundamentalste und bedeutendste Gegensatz, der alle Probleme, Fragen, Konflikte in sich birgt – und deren Lösung, wenn es gelingt, das Spannungsverhältnis lebendig zu gestalten. Das Antipodenpaar Ich und Welt ist anwesend in jeglichem Wahrnehmungsakt, denn in einem solchen tritt unmittelbar ein Seeleninhalt auf, der nicht Eigenem entstammt. Es ist weiterhin anwesend im Denken über die Welt, indem das Gedachte als Inhalt etwas anderes ist als das Denken selbst als Tätigkeit. Und es ist anwesend in jeglichem Handeln, in dem es gilt, in die Welt hinein zu wirken und sie so gestaltend zu verändern.

Die im Morgenspruch genannte Beziehung zwischen Ich und Welt ist das Schauen. Das Schauen ist eine Art des Sehens, die eher ungezielt und tendenziell absichtslos versucht eines größeren Panoramas gewahr zu werden. Der Blick ist weit und ruhend, höchstens schweifend, keinesfalls fixierend oder gar verfolgend. Die zugehörige innere Haltung ist offen und empfangend, bereitwillig annehmend, was da erscheinen mag. So beinhaltet das Schauen, indem es ein Ganzes zu erfassen versucht, die Möglichkeit, dass sich der Sinn, der in dem geschauten Kontext enthalten ist, einem anschließenden ruhigen Nachsinnen eröffnet.

Jedes Sehen setzt eine Zweiheit voraus, den Sehenden und das Gesehene (hier eben Ich und Welt). Gleichzeitig damit entsteht ein Dazwischen, der Raum als Zwischenraum. Denn ein Auge kann sich selbst nicht sehen und es kann auch nicht sehen, was sich in ihm oder auf ihm befindet; solches würde als Berührung (Tastempfindung), Einschränkung oder Störung des Sinnesorgans bis hin zum Schmerz wahrgenommen werden.

Was ist in dem Satz »Ich schaue in die Welt« gegeben? – Alles.

## 2. In der die Sonne leuchtet

Das Schauen der Welt ist nur möglich, wenn diese erhellt ist. Mit diesem Motiv beginnt, wie bereits erwähnt, der Morgenspruch der unteren Klassen. Die leuchtende Sonne lässt Religiöses anklingen. Bereits im 3. Vers des 1. Buch Mose, der Schöpfungsgeschichte, heißt es nach dem Schaffen von Himmel und Erde: »Und Gott sprach: Es werde Licht! Und es ward Licht.«<sup>1</sup> Goethe formuliert in seiner Farbenlehre als erste Quintessenz aus der Auseinandersetzung mit Newton: »Das Licht ist das einfachste, unzerlegteste, homogenste Wesen, das wir kennen. Es ist nicht zusammengesetzt.« Er steigert sich sogar in einen sprachlich zweifelhaften Superlativ, um das heilige, quasi-göttliche Wesen des Lichts herauszustellen. In der Einleitung zu seiner Farbenlehre beschreibt er das Licht und das Auge als Manifestationen *eines* Wesens und bringt dies in Analogie zum Göttlichen im Zitat des bekannten Spruchs des Mystikers Jakob Böhme:

*Wär' nicht das Auge sonnenhaft,  
Wie könnten wir das Licht erblicken?  
Lebt' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,  
Wie könnt' uns Göttliches entzücken?*

In der ersten Spruchhälfte wird die gleiche Beziehung zwischen Sehsinn und Licht deutlich wie in den ersten beiden Zeilen des Morgenspruchs.

Die fundamentale Bedeutung des Lichts zeigt sich in der selbstlosen Weise, in der es anderen Wesen und Dingen zur Erscheinung verhilft. Sie zeigt sich auch in der Energie, durch welche die Sonne alle Lebensvorgänge auf der Erde erst ermöglicht und stetig speist. Mit Ausnahme der Kernkraft und der inneren Erdwärme, welche aus der Entstehungszeit des Kosmos übrig geblieben sind, lassen sich alle bekannten Energiequellen wie Verbrennung fossiler (Torf, Kohle, Gas) oder lebendiger Stoffe (Holz, Pflanzen), Wind, Wellen und natürlich die Solarenergie selbst auf die Wirkung des Sonnenlichts zurückführen.

In der Zeile »In der die Sonne leuchtet« öffnet sich das Panorama auf die gesamte tote und lebende Schöpfung.

### 3. In der die Sterne funkeln

Sonne und Sterne sind, naturwissenschaftlich betrachtet, gleicher Art. Aber welch ein Kontrast in der Erscheinungswelt zwischen dem Sonnenlicht und dem Sternenlicht! Während unsere Sonne, wie oben ausgeführt, die Erde erhellt und das Leben erhält, funkeln die Sterne dagegen im finstern Nachthimmel. Die Finsternis ist die notwendige Voraussetzung dafür, dass wir die Sterne sehen können. Ihr Leuchten bringt nicht anderes, sondern nur sie selbst in Erscheinung, löscht aber so die absolute Finsternis aus. Denn ein funkelnder Stern gibt Richtung und Orientierung. Jahrhunderte lang diente der messende Blick in den Sternenhimmel der Positions- und Richtungsbestimmung. Sternbilder und Tierkreiszeichen können Menschen helfen sich in den Wirren der Welt und der eigenen Biographie zu orientieren und einen eigenen Leitstern zu finden, der dem Leben Richtung zu geben vermag.

Die Sterne sind Bild des Kosmos, also der großen Ganzheit, die Sonne, Erde und jeden Menschen beherbergt. Die Sonne als Zentralstern unseres Sonnensystems und der Sternenhimmel in seiner unbegrenzten Weite stehen, auch als räumliches Bild, in polarer Beziehung.

Am Anfang des Johannes-Evangeliums heißt es:

*»Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort. Dasselbe war im Anfang bei Gott. Alle Dinge sind durch dasselbe gemacht und ohne dasselbe ist nichts gemacht, was gemacht ist. In ihm war das Leben, und das Leben war das Licht der Menschen. Und das Licht scheint in der Finsternis, und die Finsternis hat's nicht ergriffen.« (Joh. I, 1–3)*

und später

*»Jesus spricht: Ich bin das Licht der Welt. Wer mir nachfolgt, der wird nicht wandeln in der Finsternis, sondern wird das Licht des Lebens haben.« (Joh. 8,12).*

In der Beschreibung des Christus-Wesens durch Johannes treten beide Qualitäten des Lichts, wie sie in den beiden Zeilen des Morgenspruchs gefasst sind, auf: das Licht, das in der und gegen die Finsternis besteht,

und das Licht, das Leben ermöglicht und schafft. Der Bezug auf »das Wort« (Logos) und der Evangeliumskontext überhaupt zielen vor allem auf den Menschen als geistiges Wesen.

**4. In der die Steine lagern,  
Die Pflanzen lebend wachsen,  
Die Tiere fühlend leben**

In der vierten bis sechsten Zeile des Spruchs wird der Blick auf die Naturreiche der Steine, Pflanzen und Tiere gelenkt. Sie werden charakterisiert durch je eine wesentliche Eigenschaft, nämlich Schwere (»lagern«), Gestaltveränderung (»lebend wachsen«) und Innerlichkeit (»führend leben«). In einer jeglichen Naturphilosophie und als Teil der Philosophia perennis findet sich diese grobe Gliederung der Naturwesen. Es handelt sich nicht um nebeneinander stehende Kategorien, sondern um evolutionär zu denkende Abstufungen und Erweiterungen. Die Eigenschaft der Schwere findet sich auch in Pflanzen und Tieren, aber beide transzendieren sie auch; die Eigenschaft des Wachsens zeigen auch Tiere, aber sie können sich dabei von einem nährenden Substrat lösen und beweglich sich in verschiedenste Beziehungen zu ihrer Umwelt und zu ihresgleichen begeben.

Auch für den Menschen gilt, dass ihm die Qualitäten der Schwere, des lebenden Wachsens und des fühlenden Lebens eignen. Gerade im Jugendalter, wenn sich der Leib rasch und deutlich verändert, die zunehmende Gravitationskraft das morgendliche Aufstehen erschwert und neuartige und starke Gefühle in der Seele auftreten, kann diese Verwandtschaft mit den Naturreichen erlebt werden.

Rudolf Steiner verbindet die Unterscheidung der Naturreiche mit den übersinnlichen Leibern der Lebewesen. Den Pflanzen und höheren Lebewesen eignet der Ätherleib, auch Bildekräfteleib genannt, dessen Aufgabe die Bildung der lebenden Formen ist, welche aus dem nur Mineralischen heraus nicht denkbar ist. Der Astralleib wiederum kommt den Tieren und Menschen zu und ermöglicht, dass zu dem nur äußerlich Veranlassten und Sichtbaren innerliche Seelenregungen hinzukommen, die dem Eigenwesen entstammen und in konkretes Verhalten einmünden können.

In den drei Zeilen wird nicht nur der Blick auf die Naturreiche der Schöpfung differenziert. Gleichzeitig erscheinen sie als Heimat des Menschen, aus der er heran- bzw. herauswächst.

### **5. In der der Mensch beseelt, Dem Geiste Wohnung gibt**

Die hierarchische Stufung der Naturreiche wird fortgesetzt und endet in der Nennung des Menschen. Das Beseeltsein, das der Mensch mit dem Tier gemeinsam hat, erfährt eine Steigerung dadurch, dass die Seele nicht nur leiblichen Einflüssen unterliegt, sondern geistige Impulse aufnehmen, geistige Ziele verfolgen, Geistestempel sein kann. Meistens wird das Wort »beseelt« als Attribut gesprochen und gedacht: der beseelte Mensch. Nimmt man jedoch das Komma nach »beseelt« ernst, handelt es sich im Morgenspruch um eine Aufzählung: Der Mensch beseelt erstens, zweitens gibt er dem Geiste Wohnung. »Beseelt« ist dann ein Verb. Offen bleibt zunächst, was der Mensch beseelt. Nun beziehen sich die Relativsätze der zweiten bis sechsten Zeile alle noch auf »die Welt«. Somit wäre eine wesentliche Eigenschaft des Menschen, dass er die Welt beseelt, dass also nicht nur eine Seele in ihm lebt, sondern dass seine Seele sich durch sein Denken und Handeln in die Welt ergießen und diese formen und gestalten kann. Biblisch gesprochen: Der von Gott zu dessen Bilde geschaffene Mensch hat den Auftrag erhalten »sich zu mehren, die Erde zu füllen und sie sich untertan zu machen« (1. Mose 1, 28), letztes im Sinne der Fortsetzung und sachwalterischen Pflege der göttlichen Schöpfung.

Dem Geiste Wohnung zu geben, kommt als weitere, zumindest potentielle Eigenschaft noch hinzu. Sie ist aber unabhängig vom Beseelen der Welt, denn dieses kann auch geistarm oder geistlos geschehen. Die Formulierung »Wohnung geben« beinhaltet, dass der Mensch kraft seines Wesens dafür auch geeignet ist, und lässt anklingen, dass dies auch seine Aufgabe ist. Auf der anderen Seite schließen die Wörter ein, dass der Geist im Menschen heimisch werden kann, nicht nur kurzzeitiger Gast ist, dass er ihn aber auch wieder verlassen kann.

In den zwei Zeilen »In der der Mensch beseelt, dem Geiste Wohnung gibt« schaut der Mensch in der Welt den Menschen als seelisch-geistiges Wesen; er sieht seinesgleichen; er begegnet als Wesen sich selbst. Damit

schließt sich ein erster Kreis. Folgerichtig findet sich danach kein Komma; es ist ein Semikolon.

## **6. Ich schaue in die Seele, Die mir im Innern lebet**

Erneut heißt es »Ich schaue«; ein zweites Mal öffnet sich der Blick, nun aber wendet er sich um, nicht nach außen, in die Welt, sondern nach innen, in die Seele. Auch hier gilt, wie am Anfang:

Das Ich markiert den besonderen Ort, der ausschließlich meiner ist. Nur ich habe einen unmittelbaren Einblick in meine Seele. Mag der nicht umfassend und überschauend sein, mag auch ein anderer Mensch nicht zu verheimlichende meiner Seelenregungen erkennen; ich bin doch der nächste Beobachter, und als Erwachsener, der verantwortliche einzige Wächter und Beschützer meines Seelenlebens, auch Arbeiter in meinem Seelenraum.

Ich bin nicht identisch mit meiner Seele. Ich und Seele stehen, wie am Anfang des Morgenspruchs Ich und Welt, einander gegenüber. Meine Seele ist Objekt der Betrachtung und diese ereignet sich also ganz innerhalb der Seele. Das Schauen ist jetzt ein nur inneres. Ein aktiv tätig Wahrnehmendes in meiner Seele schaut in dieselbe als Schauplatz verschiedenster fluktuierender Regungen. Sie folgen eigenen, anderen Regeln als die Vorgänge der äußeren Welt. Der Relativsatz »Die mir im Innern lebet« spricht explizit aus, dass meine Seele ein Eigenleben hat, ein Eigenleben für mich. Zunächst bin nicht ich der Produzent meines Seelenlebens. Auch wenn ich im Laufe des Lebens lernen kann, mein Seelenleben zu kultivieren, geht dem unvermeidlich voraus das Wahrnehmen der rege fluktuierenden Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle und Handlungsimpulse, deren Entstehensursachen und -bedingungen dabei vage oder ganz im Dunkeln bleiben. So sind mir auch die Regeln, nach denen Seeleninhalte auftreten, nicht gegeben; am ehesten erschließen sie sich der Erkenntnis in solchen Bereichen, in denen das Denken sinnvoll angewendet werden kann, d. h. im Feld der sinnlichen Wahrnehmungen und der Vorstellungsbildung.

Die Intensität der seelischen Selbstbeobachtung kann von der äußeren Welt entfremden. Es scheint nur noch inneres Seelenleben zu geben und alles außerhalb der Seele, nicht nur die Außenwelt, sondern auch der

eigene Leib, erscheinen fremd, als Hinter- oder Untergrund, der gegebenenfalls noch mannigfache Impulse in die Seele sendet, aber höchstens als Auslöser, nicht als Verursacher der Seelenereignisse gilt. Als Erkenntnisweg oder in einer *vita contemplativa* wird diese Seelenbeobachtung bewusst kultiviert. In der ersten Seelenreifephase, dem Jugendalter, kann es zu einer Krise führen. Die Frage nach der Beziehung zwischen Innen- und Außenwelt und dann zwischen meinem und dem Seelenleben anderer ist in dieser Zeit existenziell bedeutend, und das seelisch erlebte eigene Sosein sieht sich allein durch die Fremdheit der Welt und das Anderssein der anderen implizit in Frage gestellt. Das gilt es zuzulassen, auszuhalten und zu durchleben. Der Rückzug ins Innere oder Orientierung an Mitmenschen bis hin zur exzessiven Spiegelung in Anderen ermöglichen zwar zeitweise Entlastung, aber keine Lösung.

Auch das Umgekehrte, die Eigenseelenschau zu vermeiden, ist möglich. Dem dienen alle Arten der Ablenkung oder des (betäubenden) Rausches. Die moderne Technik stellt gerade dafür ein breites und ausgetüfteltes Arsenal an »Hilfsmitteln« zur Verfügung.

Nach den zuletzt betrachteten Zeilen des Morgenspruchs steht zum ersten Mal als Satzzeichen ein Punkt. Hier endet die Auffächerung dessen, was vom Ich in der Welt und in der Seele erschaut wird.

## **7. Der Gottesgeist, er webt**

Die Waldorfschulpädagogik ist überkonfessionell. Sie ist christlich nur in dem Sinn, dass Liebe zum Menschen eine Erziehungsmaxime ist. Diese Wesenseigenschaft trennt sie aber, wie auch die weltweite Praxis zeigt, nicht von anderen Religionen. Wenn es also im Morgenspruch heißt: »Der Gottesgeist«, ist damit nicht allein der jüdisch-christliche gemeint.

Die zuletzt betrachteten Zeilen des Spruchs endeten mit einem Punkt. Es liegt nahe, dass mit der nächsten Zeile ein neuer Gedanke ansetzt. Während der erste Teil des Spruchs zentriert auf das schauende Ich ist, steht am Anfang des zweiten Teils das schaffende Nicht-Ich, eine All-umfassende Kraft, die alles hervorgebracht hat und alles durchdringt, in allem und durch alles wirksam sein kann. Wie diese Kraft, hier Gottesgeist, genannt wird, ist kultur- und sprachabhängig. Der vorangestellte bestimmte Arti-

kel »Der« bedeutet, dass es sich nicht um irgendein höheres geistiges Wesen handelt, sondern eben dasjenige, außer dem nichts mehr ist.

Weben ist ein Vorgang, bei dem aus einem eindimensionalen Faden eine zweidimensionale Textur entsteht, also nicht nur etwas anderes, sondern auch Höherdimensionales, das demgemäß auch neue, andere Eigenschaften hat, ohne aber die alten zu verlieren. Beispielsweise kann mit einem Gewebe etwas umhüllt werden, damit abgeschirmt gegen Blicke, Wärmeverlust; das kann ein Faden nicht, trotzdem kann der eine Faden, der das Gewebe bildet, immer noch reißen. Der webende Gottesgeist ist aktiv schaffend, er führt die Schicksalsfäden und lässt Neues entstehen, indem sie sich kreuzen. In den Worten Goethes spricht der von Faust hervorgerufene Geist und charakterisiert sich selbst (1. Teil, Studierzimmer, Z 501–509):

*In Lebensfluten, im Tatensturm  
Wall ich auf und ab,  
Wehe hin und her!  
Geburt und Grab,  
Ein ewiges Meer,  
Ein wechselnd Weben,  
Ein glühend Leben,  
So schaff ich am sausenden Webstuhl der Zeit,  
Und wirke der Gottheit lebendiges Kleid.*

Oder ähnlich in

*Antipirrhema*

*So schauet mit bescheidnem Blick  
Der ewigen Weberin Meisterstück,  
Wie ein Tritt tausend Fäden regt,  
Die Schifflin hinüber herüber schießen,  
Die Fäden sich belegend fließen,  
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt,  
Das hat sie nicht zusammengebettelt,  
Sie hat's von Ewigkeit angezettelt,  
Damit der ewige Meistermann  
Getrost den Einschlag werfen kann.*

## 8. Im Sonn'- und Seelenlicht

Diese Zeile nimmt Bezug auf die zweite »In der die Sonne leuchtet«. Weiter behauptet sie die Existenz eines Seelenlichtes. Die Sprache ist voller Redewendungen, die dieses Seelenlicht beschreiben: Wenn ein Mensch strahlt, strahlt sein Seelenlicht durch seine Physiognomie, insbesondere seine Augen. Ein Erkenntnisvorgang wird als Klarwerden, Einsehen bis hin zur Erleuchtung beschrieben. Im Sehen als Sinneswahrnehmung ist das Seelenlicht unmittelbar erlebbar: Schließe ich die Augen, ist das zuletzt Gesehene immer noch als inneres Bild vorhanden. Wer den Sehsinn eingehender studiert, stellt fest, dass in der Wahrnehmung ein Äußeres sich immer in das Innere des Menschen fortsetzt und schließlich in die Produktion des inneren Bildes mündet. Wie Goethe in der Einleitung seiner Farbenlehre schreibt: »Das Auge hat sein Dasein dem Licht zu danken. ... und so bildet sich das Auge am Lichte fürs Licht, damit das innere Licht dem äußeren entgegentrete.« Eine gewöhnliche Imagination, die Bildung einer Vorstellung ist eine Emanation des Seelenlichts.

Das Apostroph an Sonn' ist wegen des durchgehenden Rhythmus eingefügt. Aber auch die Formulierung »Im Sonnen- und im Seelenlicht« wäre rhythmisch durchgängig. Letztere würde das Sonnenlicht als eine und das Seelenlicht als eine andere Entität nennen. Es geht aber genau darum, das Sonn' und Seelenlicht als eines zu kennzeichnen, als eines Wesens oder wenigstens eines Ursprungs. Wie bereits unter 2. ausgeführt, ist Licht geistig-göttlicher Natur; es manifestiert sich im Physischen wie im Seelischen.

Das Licht im Physischen ist selbst nicht sichtbar; es erwirkt aber im Aufeinandertreffen mit Materie physische Helligkeit und somit, dass beider Vorhandensein, Licht und Materie, in Erscheinung tritt; auch in der Netzhaut des Auges geschieht eine weitere Koinzidenz von Licht und Materie. Das Licht im Geistigen ist selbst nicht sichtbar; es erwirkt in Seelenwesen seelische Helligkeit; diese erscheint im Aufeinandertreffen mit der Leiblichkeit des Menschen.

## 9. Im Weltenraum, da draußen, In Seelentiefen drinnen

Die scheinbar verschiedenen Offenbarungen des Sonnen- und Seelenlichts, bei gleichzeitiger substanzieller Identität, werden betont, in dem sie ausgedehnt auf das Räumliche und somit noch gesteigert werden. Die Polarität von Ich und Welt am Anfang des Morgenspruchs, dort noch verbunden durch das Schauen, tritt abermals auf, hier verbunden durch die gemeinsame Quelle des beide Sphären durchdringenden Lichts. Wie in jeder Polarität, enthält der eine Pol auch die Qualität des anderen. Wiederrum in den Worten Goethes:

*Epirrhema*

*Müset im Naturbetrachten  
Immer eins wie alles achten.  
Nichts ist drinnen, nichts ist draußen;  
Denn was innen, das ist außen.  
So ergreift ohne Säumnis  
Heilig öffentlich Geheimnis!*

*Freuet euch des wahren Scheins,  
Euch des ernstesten Spieles!  
Kein Lebend'ges ist ein Eins,  
Immer ist's ein Vieles.*

Ich und Welt sind nur scheinbar getrennt; sie sind im Geistigen wie im Sinnlichen zusammenhängend verbunden. In die Welt schauend, sehe ich das Ausfließen meiner Ich-Wirksamkeit; in die Seele schauend, sehe ich das Einfließen der Weltqualitäten. Hiermit schließt sich ein zweiter Kreis. Folgerichtig steht am Ende dieser Zeile des Morgenspruchs zum zweiten Mal ein Punkt, dazu noch ein Gedankenstrich. Eine neue Wendung ist zu erwarten.

## 10. Zu Dir o Gottesgeist Will ich bittend mich wenden

Hier ist sie, die Wendung, gedanklich wie auch sprachlich. Diese Wendung ist nicht als eine räumlich-richtungsbezogene zu verstehen wie im gewöhnlichen Sprachgebrauch. Denn nach dem Vorangegangenen ist der Gottesgeist gerade nicht lokal, sondern allüberall. Die Wendung liegt in einer Änderung der seelischen Gebärde vom Schauen zum Bitten. Dieses Bitten ist nicht demütig: Es heißt nicht »... wende ich mich bittend«, sondern eben »... *will* ich bittend mich wenden«. Es ist ein Akt in Freiheit. Gestützt wird diese Gebärde zum einen durch die Häufung des Vokals i, vor allem in der zweiten dieser Zeilen, zum anderen durch den Rhythmus.

Der gesamte Morgenspruch wird fast durchgehend in Jamben gesprochen, einem Versmaß, das, herzsclagähnlich, weckend wirkt. Es gibt allerdings eine einzige Ausnahme, welche sich in der gerade besprochenen Zeile befindet. Liefte das Versmaß durch, hieße es: »Zu Dir o Gottesgeist Will ich bittend mich wenden«, mit einer unsinnigen Betonung auf bittend. Der rhythmische Strom wird also in dieser Zeile unterbrochen, und zwar indem das Sprechen des Wortes »bittend« eines willentlichen Impulses bedarf: »Will ich bittend mich wenden«. Dieser Impuls verhindert gleichzeitig, unmittelbar danach wieder in den alten Rhythmus zurückzufallen. Dieser wird erst in der folgenden Zeile wieder aufgenommen.

Das Bitten erfolgt in dem Bewusstsein, dass zum Gelingen einer Tat stets etwas hinzukommen muss, das außerhalb meiner Wirkungssphäre liegt; es erfolgt im Selbst-Bewusstsein das Meine dazu tun zu wollen und im Vertrauen, dass mein Bitten eine Wirkung hat.

## 11. Dass Kraft und Segen mir

Kraft im Physikalischen hat eine Größe und eine Richtung. Sie liegt jeglicher Dynamik als Verursachendes zugrunde. Sie verändert den Ort, die Bewegung und die Form von physischen Objekten. Dabei ist eine im Äußeren wirkende Kraft sinnlich nicht wahrnehmbar. Nur ihre eben genannten Wirkungen sind es, die auf das Vorhandensein einer Kraft schließen lassen. Im Kraftwirken gelten zwei Grundsätze.

- (i) Mit der Kraft eines Gegenstands auf einen anderen tritt stets eine so genannte Gegenkraft des anderen auf den ersten Körper auf, die gleich groß und entgegengesetzt gerichtet ist. Ein Kraft- und Gegenkraft-Paar ist beispielsweise im Rückstoß erkennbar.
- (ii) Ein Körper kann keine Kraft auf einen anderen ausüben, ohne selbst unter Spannung zu stehen und sich abzustützen bzw. festzuhalten. An der der Kraftausübung gegenüberliegenden Seite wirkt also eine genau so große, entgegengesetzt gerichtete Kraft. Ein Kraft- und Rückkraft-Paar ist beispielsweise an den Enden einer gespannten Feder erkennbar.

Wenn ich als Person eine Kraft aufwende, kann ich also dessen gewärtig sein, dass ich gleichzeitig mit der Größe und Richtung der Kraft und weiter der mit der Kraftausübung zugrunde liegenden Absicht zwei weitere Kräfte hervorrufe, eine Gegenkraft von außen und eine Spannung im Inneren sowie Rückkraft von innen. Der Gedanke, dass ich unberührt und unbeeinflusst eine Kraft aufwende, um etwas in meiner Umgebung zu verändern, ist eine Illusion. Vielmehr bin ich stets Teil eines Weltzusammenhangs, der sich natürlich auch in mein Inneres erstreckt. Erzeuge ich eine Kraft, verändere ich den Gesamtkontext, indem ich eine Spannung bzw. Bewegung hervorrufe, innen wie außen.

Diese im Physischen erkennbaren Gesetze gelten auch im Seelisch-Geistigen. Ein Gedanke, den ich hervorbringe, verändert mein Denken und das Gedachte und er verändert mich, der ihn hervorgebracht hat. So wenig eine Handlung im Physischen ungeschehen gemacht werden kann, gilt auch für das Denken Unwiderruflichkeit: Ein gedachter Gedanke kann nicht zurückgenommen werden.

Das Wollen, dem die leibliche Tat und das Denken entspringen, liegt im Bewusstseinsdunkel. Ich nehme wahr, wenn die Muskeln angespannt sind, und das damit verbundene Motiv ist mir potentiell bewusst. Die Entstehung der Kraft selbst aus den Produkten meines Stoffwechsels aber ist mir unbewusst. Ich nehme den Inhalt meines Denkens wahr, ich kann es sogar führen, wenn ich zum Beispiel die Lösung eines Problems suche. Die Entstehung des Denkens selbst liegt aber nicht in meinem Bewusstsein.

So gibt es für das gewöhnliche Bewusstsein, wenn eine physische wie auch eine seelisch-geistige Kraft aufgewendet wird, zwei Sphären, die nicht unmittelbar erlebbar sind, in denen sich aber gleichzeitig und gesetzmäßig Vorgänge abspielen. Die eine Sphäre ist die der Quelle der Kraft, die andere die der Weiterungen nach innen, aber wichtiger noch und schwerer zu durchdringen, nach außen. Beide Sphären arbeiten nach ihren jeweiligen, höchstens partiell erkennbaren Gesetzmäßigkeiten.

Deshalb bedarf jede von einem Menschen ausgehende Krafftat, um das ihr innewohnende Ziel zu erreichen, eines Weiteren. Sie bedarf dessen, sich nicht unbeabsichtigt in Gegensatz zu den Gesetzmäßigkeiten dieser genannten Sphären zu begeben. Ist sie konsistent mit ihnen, liegt Segen über der Tat.

## 12. Zum Lernen und zur Arbeit

Beide, Lernen und Arbeit, sind Tätigkeiten des wollenden Vorstellens. Sie erfordern Willenskraft, die aus einer unbewussten Sphäre quillt, und ein Motiv oder Ziel, die der Tätigkeit Richtung und Ordnung geben.

Beide, Lernen und Arbeiten, sind Umgestaltungen. Das Lernen ist eine nach innen gerichtete Tätigkeit. Es besteht nicht darin, dem vorhandenen Wissen und Können ein weiteres summarisch hinzuzufügen nach dem Lernmodell des »Nürnberger Trichters«. Jegliches Lernen ist Anverwandlung. Denn eine neue Information muss in Beziehung gesetzt werden zu Bekanntem, zunächst um als neu und anders identifiziert zu werden; dann beleuchten sich Neues und Altes gegenseitig, wodurch sich Bedeutungen verschieben, und schließlich findet eine Vernetzung, eine Integration statt. Aus dem Hinzugekommenen und dem Bestehenden ist ein Drittes hervorgegangen.

Auch das Arbeiten als absichtsvolles Tätigsein, meist in der äußeren physischen Welt, zielt auf Umgestaltung. Insbesondere im Handwerklichen und im künstlerischen Bilden gilt, dass Materie (um)geformt wird, so dass ein zweckdienliches oder schönes Objekt entsteht. Der arbeitende Mensch erlebt sich als wirksam. In der Art seiner Wirksamkeit erkennt er sich selbst; ganz elementar spiegelt sich darin seine Existenz, aber mehr noch erkennt er seine Eigenschaften und Qualitäten als Ausdruck seines Wesens.

### 13. In meinem Innern wachse.

Mit diesen Worten ist die Bitte in der Wendung an den Gottesgeist ausformuliert. Sie beziehen sich auf »Kraft und Segen« in der vorletzten Zeile. Wie dort erläutert sind Kraft und Segen als nur innere Qualitäten eigentlich nicht denkbar. Umso erstaunlicher ist hier in dieser Zeile die Betonung des Innern. Da es sich aus der Sache heraus nicht ergibt, handelt es sich um eine bewusste, nicht ausschließende, Fokussierung, gewissermaßen eine letzte meditative Vergegenwärtigung dessen, der aktuell sprechend den Morgenspruch hervorbringt. Der Sprechende spricht ihn für sich.

So schließt sich ein letzter Kreis, indem das »Ich« des Spruchanfanges als Subjekt sich am Ende als Objekt gegenübersteht.

Lässt man nur das erste und das letzte Wort stehen, zwischen denen sich der Morgenspruch entfaltet, ergibt sich:

**Ich wachse.**

Die Ausführungen sind entstanden während der gemeinsamen Meditation des Kollegiums der Waldorfschule Eckernförde während der Corona-Krise im März 2020.

---

### Anmerkungen

- 1 Bibelzitate nach der Übersetzung Martin Luthers (Deutsche Bibel-Gesellschaft, Stuttgart, 1980)

Reinald Eichholz

**Kein Unternehmen –  
kein Werkvertrag –  
kein Schulgeld –  
Waldorfschule ist anders (oder sollte es sein ...)**

Es gehört zu den guten Traditionen der Waldorfschulbewegung, sich in der Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen immer wieder neu auf den Weg zu machen, um Lern- und Lebensorte für die Erziehung zur Freiheit zu schaffen. Unverändert ist der Impuls lebendig, in der Gemeinsamkeit von Lehrern und Eltern Schulen zu gründen und zu unterhalten, wo und wann immer es geht. Notfalls auch widrigen Verhältnissen zum Trotz wird Neues gewagt und verwirklicht: Wir sind Unternehmer! In Gründungssituationen ebenso wie in den Mühen des laufenden Betriebs ist der Appell an unternehmerische Initiative immer ein kraftspendender Impuls, nicht zuletzt, um die beachtlichen Mittel aufzubringen, die für die Unterhaltung einer Schule notwendig sind.

Diese uns gewohnten Gedankengänge wurden gestört, als das Kammergericht Berlin 2016 eine überraschende Entscheidung verkündete.<sup>1</sup> Es hieß, als Folge der sich meist auf mehrere Mio. Euro belaufenden Finanzhaushalte von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen müssten sich diese folgerichtig in den Rechtsformen des Wirtschaftslebens konstituieren, eine wirtschaftliche Betätigung von Idealvereinen sei deshalb zu verhindern. Plötzlich war die Rechtsform des (nichtwirtschaftlichen) Idealvereins, in der in Deutschland rund 10.000 Einrichtungen betrieben werden, nicht nur für die Waldorfschulen in Frage gestellt.

Trotz der Hochschätzung unternehmerischer Initiative musste sich ein ungutes Gefühl regen, dass die von uns als Einrichtungen des *Geisteslebens* verstandenen Waldorfschulen nun Institutionen des *Wirtschaftslebens* in der Verantwortung eines ›ordentlichen Kaufmanns‹ werden sollten. Zahlreiche juristische Fragen waren zu klären.<sup>2</sup> Angeregt durch Beiträge von Michael Zech<sup>3</sup>, Detlef Siebeck<sup>4</sup>, Raymond di Ronco<sup>5</sup> und Wolfgang Rau<sup>6</sup> soll im Folgenden die Frage im Mittelpunkt stehen, ob denn die Rechts-

formen des Wirtschaftslebens tatsächlich für Einrichtungen geeignet sein können, die sich als dem Geistesleben zugehörig verstehen.<sup>7</sup>

## I Initiative und Unternehmertum

Es lohnt sich, daran anzuknüpfen, dass hinter den Strukturfragen eine geradezu paradigmatische Differenzierung der sozialen Wirklichkeit auftaucht, eine Dreigliederung, die das ganze Dasein durchzieht. Sie findet sich in unserer menschlichen Konstitution, im Denken, Fühlen und Wollen, – und eben auch im sozialen Leben mit den Bereichen der wirtschaftlichen Produktion, der Beziehungssphäre des Rechts und dem Gebiet des geistigen Schaffens, sodass »in jeder Institution des Lebens die Dreigliederung implizit enthalten ist«<sup>8</sup>. Für die Ebene staatlicher Funktionen spricht Rudolf Steiner vom Wirtschaftsleben, vom Rechtsleben und vom Geistesleben.<sup>9</sup>

Diese Glieder des sozialen Lebens haben je für sich typische Schwerpunkte, wenngleich stets auch Elemente der anderen – nicht anders als bei Denken, Fühlen und Wollen auch.<sup>10</sup> Die Typik des *Wirtschaftens* besteht idealiter in der bedarfsgerechten Produktion. Die Leistungen werden unternehmerisch erbracht und durch Handel am Markt vertrieben. Zwar ist das Beziehungselement bedeutend für den Marktmechanismus von Angebot und Nachfrage, das Produkt selbst ist aber Ergebnis allein der von Seiten des Produzenten erbrachten *Fertigungsleistungen*. Dabei sind Sachverstand und Erfindungsreichtum, also ideelle Leistungen, nicht wegzudenken. Sie bleiben aber dem wirtschaftlichen Zweck des Unternehmens dienend untergeordnet.

Das Feld des *Rechts* sehen wir meist äußerlich als die Welt der Paragraphen. Doch wohlverstanden hat das Recht »kein Daseyn für sich, sein Wesen ist vielmehr das Leben der Menschen selbst, von einer besonderen Seite angesehen«.<sup>11</sup> *Vor allen Regelungen* ist es deshalb das Leben selbst, das Aufmerksamkeit fordert, ausgerichtet an den großen Ideen des Rechts, Gerechtigkeit und Menschenwürde, die in uns als Menschen ethisch-individuell verwurzelt sein müssen.<sup>12</sup> Im »Streben nach dem Richtigen« (Rudolf Stammler) geht es um zwischenmenschliche *Beziehungsleistungen*, die der Mensch erbringt<sup>13</sup>. Ihre Bedeutung kann in Einrichtungen bewusst werden, wenn man an Lebensorte für alte oder behinderte Menschen

denkt: alles wirtschaftlich und konzeptionell Notwendige muss vorhanden sein; wenn aber nicht im Alltag die menschenwürdige Gestaltung der Beziehungen konkret und ›anfühlbar‹ gelingt, kann der eigentliche Zweck der Einrichtung nicht verwirklicht werden: einen Ort zu schaffen, an dem sich Menschen geachtet, verstanden und beheimatet fühlen. Dafür ist keineswegs nur der Einrichtungsträger verantwortlich. Die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen erfordert ihrer Natur nach Wechselseitigkeit.

Was als *geistiges Schaffen* auf dem Feld von Kunst, Wissenschaft und Religion entsteht, hat demgegenüber seine Quelle im weitesten Sinne in ganz individueller geistiger Tätigkeit.<sup>14</sup> Alles Material *dient*. Bildung folgt nicht aus der Optimierung der äußeren materiellen Bedingungen, sondern ergibt sich originär aus den *ideellen Leistungen* der im Bildungsgeschehen handelnden Menschen. Die wirtschaftliche Basis und tragende Beziehungsstrukturen sind dafür unerlässlich. Der Bildungserfolg setzt indessen mehr voraus. Ob sich der pädagogische Auftrag der Schule erfüllt, hängt allem voran von den Lehrerinnen und Lehrern ab. *Allerdings*: Bildung entsteht nicht ohne den lernwilligen Einsatz von Schülerinnen und Schülern als den »Akteuren ihrer Entwicklung«. Der Bildungserfolg in der Schule ist deshalb kein vom Schulträger zu erbringender ›*Fertigungsprozess*‹, er wird als *ideelle Leistung* – getragen von der Elternschaft – durch das individuelle Engagement von Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie von Schülerinnen und Schülern als *Gemeinschaft* geschaffen.

Aus diesen Gründen geht es in einer Schule nicht einfach um die rechtlich dem Träger obliegenden Gestellungsleistungen, die im Rahmen von Werkverträgen zu erbringen wären, auch nicht um Dienste von Lehrerinnen und Lehrern, die sich darin erschöpfen, bloß die zu erbringenden Unterrichtsdeputate im Klassenzimmer als dem ›*point of sale*‹ anzubieten, wie Detlef Siebeck es in seinem Artikel *Die Waldorfschule als Unternehmen* vorschlägt.<sup>15</sup> Dies alles macht die Schule nicht zur Schule. Obwohl wir ohne Zweifel lebendige Initiative im Sinne des Unternehmerischen wollen, muss für die rechtliche Betrachtung im Ergebnis die ideelle Leistung der Pädagogik im Mittelpunkt stehen, wenn eine Schule nicht letztlich wirtschaftlich geprägt und die eigentliche pädagogische Aufgabe an den Rand gedrängt werden soll. Zwar betont Siebeck zu Recht, dass es die Zukunftsfähigkeit der Waldorfschulen untergraben würde, wenn man die Be-

deutung des Wirtschaftlichen unterschätzen, also auch entsprechende Fähigkeiten, wie sie in der Unternehmensführung erforderlich sind, vernachlässigen würde. Eine Reduktion aber auf die untergeordneten wirtschaftlichen und rechtlichen Aspekte schneidet das Entscheidende, das den Charakter der Schule als Einrichtung des Geisteslebens prägt, ab. So ist zu begrüßen, dass der Bundesgerichtshof die Entscheidung des Kammergerichts Berlin aufgehoben und die wirtschaftliche Betätigung zum unschädlichen »Nebenzweck« erklärt hat.<sup>16</sup> Man kann nur hoffen, dass jede Schule ein Ort vielfältiger Initiative ist, aber das Wirtschaftliche ist eben nur ein Nebenzweck. Deshalb ist die Schule *kein Unternehmen*.

## II Wie entsteht ›Pädagogik‹?

Betrachtet man die Schule als genuine *Einrichtung des Geisteslebens*, wirkt dies auf das gesamte Schulleben zurück – auf die Rechtsgestalt der Schule und vor allem auf den ›Schulvertrag‹ mit den Eltern. In diesem Vertrag sind als Trägerleistungen durchaus dienst- und etwa auch mietvertragliche Elemente enthalten. Im Vordergrund steht indessen die pädagogische Arbeit. Die dafür nötigen Vorkehrungen zu treffen, ist Trägersache. Dies aber trifft noch nicht den Kern. Mit einem bloßen *Angebot* schulischer Leistungen von »erbrachtem Unterricht« ist es nicht getan.<sup>17</sup> Die Realität im pädagogischen Alltag ist denn auch eine andere. Sie ist ein täglich intensives Ringen um die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Gemeinschaft. Dies vor allem ist der mit einem Schulvertrag verbundene Inhalt, der sich aus der Natur der Sache ergibt, ebenso wie die Mitwirkung der Eltern und der Schülerinnen und Schüler. Nur dies ermöglicht, den Vertragszweck zu erreichen.

Was im Übrigen gewöhnlich untergeht, ist, dass die Eltern durch ihre Unterschrift der Erziehung und Bildung in der Schule zustimmen. Als Ausfluss des Erziehungsrechts ist darin ein Element der ›Gestattung‹ zu sehen, die das für pädagogisches Handeln unerlässliche Vertrauen dokumentiert und überhaupt erst pädagogische Maßnahmen der Lehrerinnen und Lehrer legitimiert. So erweist sich der ›Schulvertrag‹ als Komposition mit sehr unterschiedlichen Elementen. Es ist ein der Vertragsfreiheit entspringender gemischter Vertrag und insgesamt jedenfalls *kein Werkvertrag*.

### III Sind Eltern ›Kunden‹?

Die Nichtberücksichtigung des komplexen Verhältnisses von Schule und Eltern hat sehr praktische Folgen: Wenn man die Eltern, die ihre Kinder in die Schule schicken, als ›Abnehmer‹ der schulischen Leistungen betrachtet, werden sie zu ›Kunden‹. Das ›Schulgeld‹ ist dann die Gegenleistung für die von der Schule erbrachten Leistungen, ein gegenseitiger Austauschvertrag. So sieht es Siebeck, wenn er vom ›*point of sale*‹ spricht; so unterstellt es auch Wolfgang Rau<sup>18</sup>, so sah es das Kammergericht Berlin und so sieht es die Finanzverwaltung.

Für die Waldorfschulen, die sich in der Regel als Einrichtungen in Eltern-Lehrer-Trägerschaft verstehen, kann das nicht richtig sein. Hier nämlich sind die Eltern als Vereinsmitglieder *selbst* Träger der Schule. Als Träger sind sie *Leistungserbringer* mit allen Aufgaben, Risiken und Sorgen, die dem Träger einer Einrichtung zufallen. Sie stehen der Einrichtung nicht als ›Kunden‹ *gegenüber* – es ist ihre eigene Einrichtung, für die sie sich stark machen. Bei dem, was Eltern für die Schule aufbringen, handelt es sich deshalb nicht um ›Entgelte‹, sondern um Beiträge zur Eigenleistung des Trägers, die nach den Ersatzschulfinanzierungsgesetzen der Länder als ›Interessenquote‹ aufgebracht werden muss.

Die Konsequenzen sind beträchtlich. Während die Beiträge zur Unterhaltung einer gemeinnützigen Einrichtung wie einer Schule spendenbegünstigt sind, sind als Gegenleistung anzusehende Entgelte nicht als Spende absetzbar. Bei Anerkennung der Schule als gemeinnützig müsste das sog. ›Schulgeld‹ (ohne Erstattung von Verbrauchskosten wie Essensgeld o. ä.) also *in vollem Umfang* spendenabzugsfähig sein. Das mag im Hinblick auf die heute gegebene Abzugsfähigkeit in Höhe von 30 % nach § 10 Abs. 1 Nr. 9 EStG<sup>19</sup> hinnehmbar sein. Man akzeptiert jedoch ein Grundverständnis, nach dem Pädagogik Ware ist, insbesondere wenn ›nach Schülerköpfen‹ gerechnet wird. Genau genommen müsste sich der individuelle Aufwand für die Unterrichtung eines Kindes dann ja in der ›Preisgestaltung‹ niederschlagen und ein höheres »Entgelt« berechnet werden, wenn ein Kind besondere Hilfe braucht oder auch nur die Kapazitäten des Klassenlehrers in besonderer Weise bindet. Mit der schulischen Wirklichkeit hat das wenig zu tun. Es besteht daher aller Anlass, das Verhältnis zwischen Schule und Eltern von einer ›Bezahlung‹ frei zu halten und stattdessen ver-

einsrechtliche Beiträge zu erheben. Schon mit Blick auf das Selbstverständnis der Waldorfschulen sollte es *kein Schulgeld* geben.

#### IV Die Rolle der ›Dreigliederung‹

Akzeptiert man, dass die Waldorfschule *kein Unternehmen*, der Schulvertrag *kein Werkvertrag* und der Elternbeitrag *kein Schulgeld* ist, drängt sich die Frage auf, was die Waldorfschule denn stattdessen ist. Wird die Schule von einem gemeinnützigen Verein getragen, kann die Mitgliederversammlung einen ersten Gesichtspunkt liefern. Sie repräsentiert den Schulträger. Meist wird dabei allerdings nur an das Konstrukt gedacht, das mindestens einmal jährlich zusammentritt und in einer lähmenden Sitzung Formalitäten abhandelt. Es lohnt sich aber, von diesen Lästigkeiten abzusehen und vor allem wahrzunehmen, dass diese Menschengemeinschaft es ist, die den *Auftrag* zum Betreiben der Schule erteilt. Wenn es gut gemacht wird, spiegelt sich dies als *Mission* oder *Leitbild* einer Einrichtung des Geisteslebens im Satzungszweck oder einer ausführlicheren Präambel zur Satzung wider.

Dieser Auftrag prägt die Gestalt der Schule; er ist die Grundlage der im Einzelnen wahrzunehmenden Aufgaben. Drei Wirkungsbereiche sind – ganz im Sinne der Dreigliederung des Sozialen – zu unterscheiden: die vorherrschenden pädagogischen Prozesse, die dem untergeordneten rechtlich-verwaltungsmäßigen Aufgaben, die in einer Einrichtung des freien Geisteslebens im Kern als Selbstverwaltung zu organisieren sind;<sup>20</sup> und drittens muss die wirtschaftliche Seite Berücksichtigung finden. Die in diesen drei Bereichen jeweils ablaufenden Prozesse haben eine Eigendynamik mit unterschiedlichen Anforderungen an Kompetenz und Erfahrung. Deshalb dient es der Klarheit, diese Bereiche im Sinne ihrer Dreigliederung auch sichtbar zu machen. Die von Michael Zech<sup>21</sup> vorgeschlagene Gliederung in den *pädagogischen Prozess* mit dem *Kind* im Mittelpunkt, den *sozialen Prozess* als *Selbstverwaltung* und den *institutionellen Prozess*, der die *Institution* repräsentiert, ist an dieser Stelle zu undeutlich. Zum einen wird die Dimension des Wirtschaftlichen unzureichend abgebildet und die mit diesem Bereich verbundenen professionellen Anforderungen bleiben zu blass. Vor allem aber geht durch die Trennung des Vorstands von den sozialen Prozessen ein wesentliches zwischenmenschlich-soziales Element verloren, dem der Vorstand doch über seine formalen Aufgaben

hinaus unbedingt verpflichtet ist. Es ist deshalb sinnvoll, die Waldorfschule durchaus streng im Sinne der Dreigliederung vor Augen zu haben und auf dieser Grundlage ein Gesamtbild zu entwickeln.

## V Differenzierung der Aufgaben

Untersucht man die einzelnen Bereiche für sich, besteht bei den pädagogischen Prozessen Einigkeit, dass hier das Kollegium als »freie Geistgemeinschaft« (Steiner) *aller* Lehrerinnen, Lehrer und der förderpädagogisch-therapeutisch Tätigen verantwortlich ist. Die Betrachtung der Kinder – auch im Dialog mit den Eltern – und die daraus folgenden Gestaltungsaufgaben der Schule als Lern- und Lebensort stehen im Zentrum der praktizierten Waldorf- und Heilpädagogik. Daraus schöpfend hat die Pädagogische Konferenz für die pädagogische Qualität der Arbeit einzustehen – durch ständiges Gespräch und besonders durch interne Fortbildung. Zwar darf die pädagogische Freiheit der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer nicht beeinträchtigt werden, doch auch ohne Weisungsrecht muss die Pädagogische Konferenz dem pädagogischen Geschehen in der Schule ständige Aufmerksamkeit schenken und, wenn Probleme sichtbar werden, Lösungen in die Wege leiten. Anders als es Zech beschreibt<sup>22</sup>, können sehr wohl auch gewichtige *Entscheidungen* pädagogischer Natur notwendig sein, wie z. B. bei der Frage, ob sich die Schule für ein Konzept der Inklusion öffnen soll. Dem Gewicht solcher Fragen entspricht es, die Entscheidungsfindung von Polarisierungen frei zu halten, Streitige Fragen durch kleine Gruppen vorklären zu lassen und statt Mehrheitsentscheidungen die bewährte Einmütigkeit anzustreben, die darauf zielt, fortbestehende Bedenken im Interesse des Ganzen zurückzustellen und so eine Entscheidung ›ohne Verlierer‹ zu ermöglichen. Diese originäre Verantwortung der Pädagogischen Konferenz für die pädagogischen Prozesse muss unangetastet bleiben.

Von diesen ureigenen pädagogischen Aufgaben zu unterscheiden sind die Unterrichtsorganisation und die Fragen der Unterrichtsverteilung, Gehaltsfragen und Sozialleistungen und – auch zusammen mit Eltern – Öffentlichkeitsarbeit und Information. Dass diese Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern verantwortlich übernommen werden, muss ein Kernelement freier Schulen sein, um zu verhindern, dass Abhängigkeitsverhält-

nisse außerpädagogischen Instanzen gegenüber entstehen. Diese Pädagogische Selbstverwaltung muss jedoch nicht notwendig von dem gesamten Kollegium wahrgenommen werden, hier können kleinere Gruppen mit einem Mandat der Pädagogischen Konferenz versehen werden, die ihre Arbeit im Rahmen des erteilten Auftrags einschließlich übernommener Entscheidungsbefugnisse verrichten, etwa in einem *Aufnahmegremium* für die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler, in einem *Personalkreis* für die Personalangelegenheiten oder für Sonderaufgaben, die ad hoc erledigt werden müssen.

Als Teil der Selbstverwaltung muss auch an die Schülermitwirkung gedacht werden, um das Kindern und Jugendlichen zustehende Recht auf Beteiligung im Sinne lebendiger Demokratie in der Schule zu verwirklichen. Ein offener Dialog mit den Schülerinnen und Schülern muss ergeben, wie die Beteiligung bestmöglich erfolgen kann.

\*

Während die Wahrnehmung dieser Aufgaben vornehmlich nach *innen* wirkt, stellen sich für eine Einrichtung des freien Geisteslebens Selbstverwaltungsaufgaben auch nach *außen*. Schulrechtlich bedarf es einer *Schulleitung*, indem eine nach außen für den ordentlichen Schulbetrieb verantwortliche Instanz zu benennen ist. Hier allerdings – und nicht nur hier – lauert eine strukturelle Gefahr, indem durch einen ›stillen Direktor‹ informelle Machtstrukturen entstehen können. Deshalb sollte hier ein Schulleitungsteam (m/w) gebildet werden, das die vorgeschriebenen schulrechtlichen Belange wahrnimmt, auf den Zeugnissen als *Schulleitung* verantwortlich zeichnet und – legitimiert durch Pädagogische Konferenz und Vorstand – auch als ›Krisenrat‹ eingeschaltet werden kann, wenn Probleme auftauchen und dringende Entscheidungen notwendig sind.

\*

Für die *vereinsrechtlichen* Aufgaben und die rechtliche Vertretung nach außen schreibt das Vereinsrecht einen *Vorstand* vor. Er wird in der Praxis von Lehrern und Eltern gebildet. Ihm obliegt die Führung der Geschäfte des Vereins, insbesondere die Bearbeitung juristischer Fragen. Bei arbeitsrechtlicher Anstellung der Lehrkräfte hat er die Funktion des Arbeitgebers. Auch wenn neben der Elternschaft Lehrerinnen und Lehrer im Vorstand

sind, bleiben pädagogische Fragen ausgenommen, jedenfalls solange damit nicht juristisch relevante Probleme verbunden sind. Dementsprechend muss die Entscheidung, ob ein Lehrer in das Kollegium aufgenommen oder ihm gekündigt werden soll, in pädagogischer Hinsicht vom Kollegium getroffen werden. Vorstandsangelegenheit ist nur die Beurteilung der Rechtslage und der Vollzug der Kündigung in den vorgegebenen juristischen Formen. Stets einzuschalten ist der Vorstand, wenn geltendes Recht verletzt wird wie bei strafrechtlich relevanten Vorgängen oder diskriminierendem Verhalten. Hier schränkt die Haftungsverantwortung des Vorstands die Autonomie der anderen Organe ein.

\*

Schließlich muss die wirtschaftliche Verantwortung angemessenen Ausdruck finden. Auch wenn der Vorstand für die Ordnungsmäßigkeit der Wirtschaftsführung verantwortlich bleibt, verlangt die ökonomische Sicherung des Schulbetriebs Erfahrung aus der Elternschaft, z. B. in einem Finanzkreis, der von den pädagogischen Aufgaben getrennt ist oder in einem Beitragskreis, der sich um die Elternbeiträge kümmert. Nicht zuletzt kommt besonders hier zum Tragen, dass ein Vorstand in aller Regel eine Geschäftsführung bestellt, deren Kompetenz gerade bei den komplizierten betriebswirtschaftlichen, finanz- und förderrechtlichen Fragen unverzichtbar ist. So bildet die Geschäftsführung ein wichtiges Bindeglied zwischen dem Vorstand und einem Finanzkreis.

## VI Dialog als Arbeitsprinzip

Ohne weiteres ist deutlich, dass das Zusammenspiel dieser Funktionsbereiche eine komplizierte Angelegenheit ist, zumal die Organe angesichts ihrer spezifischen Aufgabenstellung bei einzelnen Fragen zu durchaus unterschiedlichen Einschätzungen kommen können. Klärungsbedürftig ist deshalb, wie sich die drei Aufgabenfelder zueinander verhalten. Es scheint, wie Siebeck meint, dass hierfür »die Idealbilder der sozialen Dreigliederung ... geläufig«<sup>23</sup> sind. Doch gerade hier lauern Missverständnisse. Zwar ist die *Dreigliedrigkeit* des Sozialen zu Recht grundlegend: zu unterscheiden sind die eigentliche pädagogische Arbeit, Recht und Verwaltung und die Sicherstellung der Ressourcen. Doch auf das Verhältnis dieser Bereiche

untereinander passt nicht, was Rudolf Steiner in den *Kernpunkten* zum Verhältnis der Glieder des *sozialen Organismus* schreibt. Dort wird klar, dass Geistesleben, Rechtsleben und Wirtschaftsleben nicht nur funktional zu *unterscheiden* sind, sondern jeder Bereich soll mit je eigenem Auftrag bei seiner Aufgabenwahrnehmung *autonom* sein und gerade durch diese *Autonomie* zum Wohl des Ganzen beitragen. Dies gilt aber eben nur für den *sozialen Organismus im Sinne der Kernpunkte*, also auf der Ebene der Gesellschaftsverfassung, um wechselseitige Übergriffe zu vermeiden, insbesondere Eingriffe des Staates in ein freies Bildungswesen. Für die Binnenverhältnisse einer Institution wie einer Schule gilt anderes. Hier gibt es nur den *einen* (von der Mitgliederversammlung erteilten) Auftrag, der sich gleichermaßen an alle Organe richtet und den sie in Kooperation zu erfüllen haben. Anders als im staatlichen Bereich<sup>24</sup>, sind hier Parallelen zur menschlichen Konstitution fruchtbar, weil im menschlichen Organismus ebenfalls kein Organ autonom ist, vielmehr alle – unbeschadet ihrer spezifischen Funktionen – im ständigen Austausch stehen. Für eine Schule kann dieses Wechselspiel richtungsweisend sein. Interner Austausch und transparente Abstimmung müssen, wann immer nötig, zur Gewohnheit werden.

\*

Michael Zech schlägt für die notwendigen Abstimmungsprozesse eine »koordinierende Schulleitung« vor, um über »Grundsatzentscheidungen, Neuaufnahmen ins Kollegium bzw. Trennungen vom Kollegium, über Besetzungen von Ämtern und Delegationen demokratisch zu entscheiden.«<sup>25</sup> Das führt zu Grundsatzproblemen. Es besteht die Gefahr, dass sich ein zusätzliches, koordinierend *über* den drei Funktionsbereichen stehendes Organ bildet. Bei den aufgezählten Aufgaben sind aber auch solche genannt, die eindeutig der Verantwortung der Pädagogischen Konferenz, der pädagogischen Selbstverwaltung vorzubehalten sind oder allein dem Vorstand bzw. der Mitgliederversammlung zustehen. So werden die Verantwortlichkeiten diffus, Übergriffe und unnötiges Missverstehen werden zum Risiko.<sup>26</sup>

Zu ganz ähnlichen Problemen muss es führen, wenn Vorstandsaufgaben und pädagogische Selbstverwaltung in *einem* Gremium vermischt werden. Als vereinsrechtlich haftendes Führungsorgan, als Arbeitgeber, als

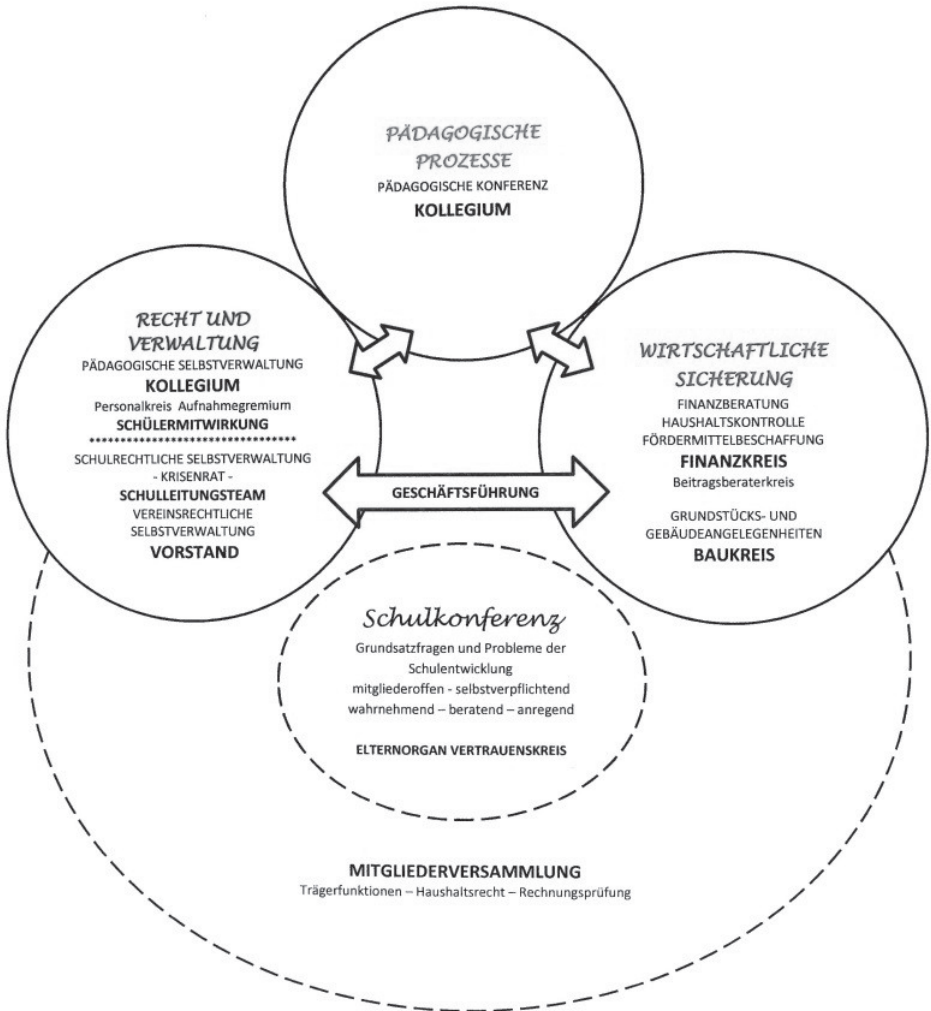
Inhaber der Dienstaufsicht und als weisungsbefugt gegenüber der Geschäftsführung ist die Aufgabenwahrnehmung des Vorstandes mit der Legitimation durch die Mitgliederversammlung unvermeidlich stark ›hierarchisch-direktiv‹ geprägt. Der weisungsfreie Bereich des Pädagogischen mit der Legitimation der Pädagogischen Selbstverwaltung durch die Pädagogische Konferenz hat eine andere Prägung. Hier geht es um kollegiale Abstimmung des pädagogisch Erforderlichen ohne Hierarchie und Weisungsrechte: das Binnenverhältnis ist ›egalitär-dialogisch‹. Es handelt sich jeweils um elementar verschiedene Grundgesten. Werden diese Bereiche nicht *wahrnehmbar* unterschieden, schleicht sich der hierarchisch-direktive Duktus der Vorstandsarbeit allzu leicht auch bei der Wahrnehmung der pädagogischen Aufgaben gegenüber den Lehrern oder der Elternschaft ein. Existenzgefährdende Konflikte können die Folge sein. Deshalb muss unbedingt vermieden werden, dass formell oder informell ein ›Überorgan‹ entsteht, das tendenziell die Entmündigung der anderen Organe begünstigt, nicht nur indem eine solche Schulleitung Entscheidungen der anderen Gremien an sich zieht, sondern auch dadurch, dass die anderen verantwortungsscheu werden und schwierige Entscheidungen gerne abgeben. Der Gedanke der Selbstverwaltung wird unmerklich ausgehöhlt.

## VII Vorschlag zur Diskussion

Die Lösung müsste anders aussehen – wie im Einzelnen, muss aus den konkreten Lebensverhältnissen jeder Schule entwickelt werden. Benennbar sind aber Prinzipien, die beachtet werden sollten:

- Die drei Funktionsbereiche sollten klar unterschieden werden
- Die pädagogischen Prozesse und die Pädagogische Selbstverwaltung müssen weisungsfrei bleiben
- Pädagogische Selbstverwaltung, Vorstand und schulrechtliche ›Schulleitung‹ sind klar zu trennen
- Die Organe treten in Austausch, wenn die Aufgaben der anderen berührt sind

- Unterstützt durch eine mitgliederoffene Schulkonferenz sollte erreicht werden, dass die Belange der Schule als Ganzer transparent bleiben und eine Kultur des Dialogs entstehen kann.



## Anmerkungen

- 1 Kammergericht Berlin, Beschl. v. 11. 04. 2016, Az.: 22 W 40/15 – <https://openjur.de/u/893231.html> (Zugriff 25. 6. 2019)
- 2 Eichholz, Reinald (2014), Schulen in Elternträgerschaft als Idealverein – eine Argumentationshilfe – mit weiteren Nachweisen, in: Recht und Bildung, September 2014, Jahrgang 11, Seite 6 – <https://institut-ifbb.de/wp-content/uploads/2017/04/RuB-3-14-Internet.pdf>
- 3 Zech, M. Michael, Die Waldorfschule, die Dreigliederungsidee Rudolf Steiners und der komplizierte Auftrag einer republikanischen Schulverwaltung, in: Lehrerrundbrief Nr. 108, Februar 2019, hrsg. von der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, S. 7 ff.
- 4 Siebeck, Detlef, Die Waldorfschule als Unternehmen, in: Lehrerrundbrief Nr. 108, a. a. O., S. 25 ff
- 5 di Ronco, Raymond, Führung und Selbstverwaltung – Versuch einer Versöhnung, in: Lehrerrundbrief Nr. 108, a. a. O., S. 7 ff.
- 6 Rau, Wolfgang, Die Vereinbarung von Arbeit und Einkommen an Waldorfschulen – eine Strukturfrage, in: Lehrerrundbrief Nr. 108, a. a. O., S. 60 ff.
- 7 Ausgeklammert werden hier die Schulen, deren Träger Genossenschaften sind. Auch auf den Vorschlag, Waldorfschulen als »Körperschaften des öffentlichen Rechts« zu betreiben (vgl. Wolfgang Rau, Thesen zur Weiterentwicklung der Waldorfschulen als Korporationen des freien Geisteslebens, Lehrerrundbrief 108, a. a. O., S. 50) wird nicht eingegangen
- 8 Steiner, Rudolf (1993), Vortrag vom 13. 6. 1921, Gesamtausgabe Bd. 342, S. 55
- 9 Steiner, Rudolf (1976), Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft, Gesamtausgabe Nr. 23, 6. Auflage, Dornach
- 10 Steiner, Rudolf (1998), Anthroposophische Leitsätze, Gesamtausgabe Bd. 26, Leitsatz 97
- 11 von Savigny, Carl (2013), Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft, Verlag Georg Olms, Hildesheim, TB Reprint, S. 30
- 12 Eichholz, Reinald (2011), Der Mensch im Recht – das Recht im Menschen, Basel: Futurum Verlag
- 13 Herrmannstorfer, Udo (1999), Die Arbeit am Menschen – ein Produktionsvorgang? Zur Charakteristik von Beziehungsdienstleistungen – Ein Beitrag zur Debatte über die Qualitätssicherung, aus: Rundbrief »Dreigliederung des sozialen Organismus«, Heft 2/1999 – <https://www.sozialimpulse.de/fileadmin/pdf/Beziehungsdienstleistung.pdf>
- 14 Picht, Georg (1969), Die Kunst des Denkens, in: Wahrheit, Vernunft, Verantwortung, Stuttgart, S. 428 f.

- 15 Siebeck, a. a. O., S. 25 ff.
- 16 Bundesgerichtshof, Beschluss vom 16. Mai 2017 – II ZB 7/16 – <http://juris.bundesgerichtshof.de/cgi-bin/rechtsprechung/document.py?Gericht=bgh&Art=en&nr=78318&pos=0&anz=1> (Aufruf 30. 10. 2019)
- 17 So Siebeck, a. a. O., S. 26
- 18 Rau, a. a. O.
- 19 Kultur- und Stiftungsförderungsgesetz vom 13. 12. 1990 BGBl. Jahrgang 1990 Teil I Nr. 70, Seite 2775
- 20 Ausführlich Zech, M. Michael, a. a. O.
- 21 a. a. O., S. 14
- 22 a. a. O., S. 15
- 23 Siebeck, a. a. O., S. 30
- 24 So aber Rohen, Johannes W. (2006), Die funktionale Struktur von Mensch und Gesellschaft – elementare Funktionsprinzipien im menschlichen und sozialen Organismus, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- 25 Zech, a. a. O., S. 15
- 26 di Ronco, a. a. O., S. 42

Elke E. von Laue

**Mahnruf einer Waldorf-Lehrerin aus der Gründungszeit**  
zum Gedenken ihres 125. Geburtstags und ihrer 75-jährige Befreiung  
aus dem KZ Theresienstadt

*Redaktionelle Vorbemerkung:* Der nachstehende »Mahnruf« kann als ein Beispiel dafür angesehen werden, wie konkret Rudolf Steiner seinen Hinweis am Ende des ersten Vortrags der »Allgemeinen Menschenkunde« über die erzieherische Wirksamkeit der »Haltung« der Lehrer\*innen verstanden wissen wollte; es ging ihm um die »Gedankenrichtung« und ihren Vollzugsaspekt. Das im Folgenden geschilderte Beispiel der ersten beiden Schulstunden ist von besonderem Interesse: Es macht darauf aufmerksam, wie wichtig eine Kontextualisierung der schriftlich überlieferten Schilderungen Rudolf Steiners zu methodisch-didaktischen Beispielen ist, um diese in ihrer Bedeutung umfassend zu verstehen; ebenso zeigt es auch die innere Verpflichtung einer Generation von Waldorflehrer\*innen der mündlichen Überlieferung von Äußerungen Rudolf Steiners gegenüber, welche den die Waldorfpädagogik tragenden esoterischen »Untergrund« betrafen. Es kann dieses nun allerdings nicht bedeuten, das geschilderte Beispiel als äußerlich verpflichtend zu verstehen. Denn Steiner lässt am Ende des vierten Vortrags des Methodisch-Didaktischen die Zuhörer wissen, dass seine dort gemachten Ausführungen über die Erweckung des Ich-Gefühls beim Kinde »... für Sie gesprochen [sind] als das, was Sie als Erziehende und Unterrichtende durchdringen soll«.

Aus diesem Verständnis heraus dürfte der »Mahnruf« auch aktuell bedeutsam und anregend sein.

*Walter Riethmüller, 30. 8. 2020*

Jeder Waldorfschüler lernt am ersten Schultag die Gerade und die Krume malen und verinnerlichen. Der Vorschlag von Rudolf Steiner für die Gestaltung des zweiten Schultags wurde bisher kaum beachtet.

Wir möchten in diesem Leserbrief an eine heute fast vergessene Waldorf-Lehrerin – Frau Hannah Krämer-Steiner (29. 10. 1895 – 20. 03. 1984) erinnern: Der 125-jährige Geburtstag und der 75. Jahrestag ihrer Befreiung aus dem KZ geben Anlass, an ihren lebenslangen Einsatz für die Anthroposophie und die Waldorf-Bewegung und ihre individuelle Biographie als Jüdin zu erinnern.

Meine eigenen Erfahrungen als Eurythmistin haben mich gelehrt, wie wichtig die bewusste Gestaltung der eurythmischen Bewegungen des Streckens (die »Gerade«) und Beugens (die »Krumme«) sind. Ich unterstütze daher das Anliegen von Frau Hannah Krämer-Steiner zur Bedeutung des zweiten Schultags, wie sie ihn schilderte.

Wir kennen alle die Angaben Rudolf Steiners für den ersten Schultag<sup>1</sup>: Der Klassenlehrer malt eine Gerade »I« (blau) und eine krumme Linie »(« (rot) an die Tafel. Jedes Kind darf einzeln zur Tafel gehen und die Gerade »I« in Blau, die Krumme »(« in Rot malen. Diese Übung soll dann am nächsten Tag wiederholt werden. Die von Rudolf Steiner vorgeschlagene Weitergestaltung des zweiten Schultages ist anscheinend leider nur mündlich tradiert und auch nach 100 Jahren für viele unbekannt geblieben. Frau Hannah Krämer-Steiner hat diese Fortsetzung persönlich gehört, sie war ihr lebenslang besonders wichtig. Sie schrieb an Frau Christa Slezak-Schindler im Juli 1983 einen Brief, der erst am 28. 04. 1996 in der Beilage des »Goetheanum«<sup>2</sup> unter dem Titel: »Ein beachtenswerter Brief an alle, die um die Waldorfpädagogik bemüht sind« veröffentlicht wurde. Dort berichtet sie u. a.: »Ein Beispiel, das mich tief kränkt: In der gedruckten Ausgabe des Methodisch-Didaktischen<sup>1</sup> steht für den ersten Schultag: I C, also gerader und krummer Strich und damit Schluss. Dr. Steiner ergänzte das aber und sagte: Am nächsten Tag wiederholen Sie I (, fügen aber etwas hinzu: I C )-( und sagen den Kindern: Jetzt habt ihr euer erstes Wort geschrieben, nämlich das Wort I C H. Mir scheint dies ganz wichtig, denn es ist ja das einzige Wort, das auch im alten Goetheanum stand«. Sie bezieht sich auch auf einen uns unbekanntem Text, den Walter Johannes Stein »... im Auftrage von Rudolf Steiner« 1922 verfasst habe und der »... mir in der Hitlerzeit verlorengegangen« ist.

Frau Hannah Krämer-Steiner hat später ihre Erinnerung zum zweiten Schultag Herrn Dr. Andreas Worel persönlich genau beschrieben und gab

die Reihenfolge an: I<sub>1</sub> ( <sub>2</sub> )<sub>4</sub> - <sub>3</sub> ( <sub>5</sub> ). Ihm verdanken wir auch die biographischen Notizen und die Nennung der Farben.

Der Inhalt des Briefes<sup>2</sup> im Goetheanum 1996 war für mich als Eurythmistin ein wichtiger Hinweis und bestätigte meine eigenen Erfahrungen. Mir war im eigenen Arbeiten die Bedeutung der beiden Urbewegungen des Streckens (Gerade) und Beugens (Krumme) für die pädagogische und therapeutische Eurythmie immer stärker bewusst geworden. Beide Bewegungen liegen als Gestaltungs-Kräfte der Natur zugrunde. Die Kinder sollen sie zum ersten Schultag bewusst ergreifen. In der Zusammenführung dieser polaren Prinzipien zum Wort I C H steigern sich die Bewegungen zum Ausdruck der Menschen-Aufgabe, zum Ziel aller Waldorf-Pädagogik. Mit dem Wort I C H klingt in allen Sprachen das Zukunftsmotiv an: die Seelen-verwandelnde Kraft des Christus-Prinzips ist in diesem Wort verborgen und soll im Menschen geweckt werden. Mir scheint es wichtig, dass die Kinder am zweiten Schultag diesem Urbild des I C H – selbstverständlich in der eigenen Sprache – begegnen und dadurch unbewusst eine ätherische Begegnung mit dem Christus-Prinzip haben.

Diese Notwendigkeit geht auch aus der Aufforderung Rudolf Steiners hervor, die er am Ende des Vortrages zum ersten Schultag ausspricht: »Wir verdanken vieles in unserem Ich-Gefühl, dass wir uns als Persönlichkeit fühlen, gerade der Sprache. Und es kann sich schon im Menschen sogar bis zu so etwas wie Gebetsstimmung das Gefühl erheben: Ich höre sprechen in der Sprache um mich her, da fließt die Kraft des Ich durch die Sprache in mich hinein. Haben Sie dieses Gefühl von der Heiligkeit des Aufrufens des Ich durch die Sprache, dann werden Sie es auch bei den verschiedenen Maßnahmen [wie das erste Schreiben] in den Kindern erwecken können ... Wenn man es richtig erweckt, wirkt es zur Anfachung des Willens, gerade zur Selbstlosigkeit, gerade zum Leben mit der Außenwelt«<sup>1</sup>. Die Gerade und Krumme sind als Metamorphose dieses Urprinzips in Wort und Schrift in jeder Sprache des ICH-Wortes verwirklicht. Die Kinder sollen sie am ersten Schultag zunächst getrennt malend bewegen und am zweiten dies Urwort ergreifen.

Ich habe seit der Veröffentlichung des Briefes 1996 viele Lehrer und Schüler nach dem ersten und zweiten Schultag befragt. Das gemeinsame Motiv der beiden Grundbewegungen im Wort I C H klang kaum an. In meinen Eurythmie-Kursen habe ich immer wieder die beiden Grund-

formen der Geraden I und Krumpfen ( getrennt geübt und dann zum Wort I ( )-( zusammengeführt. Bei Kolleginnen und Laien – also bei Erwachsenen – kamen danach spontane Äußerungen: »Da entsteht ja ein ganz neues Bewusstsein von eigenem Ich«.

Die Gerade und Krumpfe sind eine der vielen Ausdrucksformen, wie die Kräfte von Ahriman und Luzifer als Spuren in der außermenschlichen Natur und in der Leibbildung erscheinen. Hierzu wird von Rudolf Steiner gesagt: »Wenn sie einen Kristall, ein Mineral in die Hand nehmen oder eine Pflanze, da werden Sie nicht bemerken, dass da ein Streit ist zwischen den beiden Wesenheiten. ... Die luziferischen Wesenheiten [sagen] zu den ahrimanischen: ›Wir haben dem Vatergott versprochen, dass wir um die Mineralien, die Pflanzen, die Tiere und auch um den Menschen, solange er noch ein altes, unbewusstes Wesen war, ... dass wir über sie nicht streiten. ... Aber um den Menschen, der sein Selbstbewusstsein errungen hat, da wollen wir bis aufs Messer kämpfen.«<sup>3</sup>.

Mit der Einschulung übernimmt der Lehrer die Verantwortung, dieses beginnende Selbstbewusstsein so zu begleiten, dass es sich entfalten kann – ohne dem Egoismus zu verfallen. Das Kind soll die Kraft entwickeln, sich im Gleichgewicht zwischen beiden Mächten zu behaupten, um sein Zukunfts-Ich zu verwirklichen.

### **Wer war Frau Hannah Krämer-Steiner (29. 10. 1895 – 20. 03. 1984)<sup>4,5</sup>?**

Sie wurde als einzige Tochter einer gut situierten jüdischen Bürgerfamilie in Wien geboren. Sie besuchte dort das Lehrerinnen-Seminar, später studierte sie Philosophie und interessierte sich auch für Anatomie, Botanik und Naturgeschichte. Nach dem Examen wurde sie Lehrerin und Direktorin der jüdischen Volkshochschule in Wien. Sie war als 23-Jährige noch während des Studiums 1917 Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft und nach 1917 auch esoterische Schülerin Rudolf Steiners geworden. Sie hatte am Lehrerkurs 1919 und 1922 am »Pädagogischen Jugendkurs« teilgenommen und fühlte sich diesem Impuls ganz zugehörig. Rudolf Steiner erlaubte ihr auch, an folgenden Kursen teilzunehmen und alle Nachschriften zu studieren, denn sie hatte den starken Willensimpuls, in ihrer Heimatstadt Wien eine Waldorfschule zu begründen. Durch ihre geburtsbedingte Geh-Behinderung nahm sie ganz vorne halb liegend an der

Weihnachtstagung 1923/24 teil und wurde von Rudolf Steiner direkt als Mitglied in die 1. Klasse der Hochschule aufgenommen. Aufgrund einer schon 1926 durch E. A. K. Stockmeyer ausgesprochenen Empfehlung wurde sie von Maria von Nagy 1927 als Gründungslehrerin der Waldorf-Initiative nach Budapest<sup>6</sup> berufen. Die komplizierte Geschichte dieser Waldorfschul-Initiative ist gut dokumentiert. Parallel liefen auch verschiedene Bemühungen in Wien. 1928 wurde Frau Hannah Krämer-Steiner von den Verantwortlichen in Wien gebeten, nach Österreich zu kommen, weil dort für eine Waldorf-Initiative keine Leiterin mit offizieller Lehrberechtigung gefunden wurde. Dort war Gusti Bretter (1896–1946) eine wichtige Initiativ-Trägerin, die sich als Jüdin auch schon 1929 zurückziehen musste<sup>5</sup>. Nach langem Zögern und im Wissen, dass ihr Fortgehen Frau Maria von Nagy verletzen würde, verließ Frau Hannah Krämer-Steiner Anfang 1929 die Budapester Initiative. Sie wurde dann vor den existentiellen Abgrund gestellt, als ihr am ersten Arbeitstag der Vorstand des Wiener Schulvereins mitteilte, dass sie als Jüdin nicht eingestellt werden könne. Als 33-Jährige verlor sie dadurch sowohl die Freundschaft mit Maria von Nagy in Budapest (Ungarn) als auch ihre berufliche Existenz und ihr Lebensziel in Wien. Sie fand in Pressburg (Bratislava, Tschechoslowakei) eine freundliche Aufnahme und konnte 1930 dort eine Waldorfschule mitbegründen und leiten. Diese kleine Waldorfschule war trotz der zunehmenden Deutschfeindlichkeit die letzte deutschsprachige Schule in diesem Lande.

Hannah Krämer-Steiner wurde 1944 ins KZ Theresienstadt deportiert und überlebte das Lager. Sie wohnte nach Kriegsende in Brünn (Brno, Tschechoslowakei). Eine öffentliche Arbeit für die Anthroposophie war nicht möglich. Sie lebte dort zurückgezogen und beteiligte sich im Untergrund an der Zweigleitung. Erst 1959 konnte sie wieder nach Wien zurückkehren. Aufgrund der Vergangenheit schien für die inzwischen 64 Jahre alte Waldorflehrerin ein Wiederbeginn dort nicht möglich zu sein. Auf diesem tragischen Hintergrund drückt sie ihre Betroffenheit in dem oben genannten Brief 1996 aus: Der zweite Schultag, wie sie ihn erfahren und in den drei Donau-Ländern praktiziert und gelehrt hatte, war in der Waldorfschul-Bewegung weitgehend unbeachtet geblieben. Für sie war es dann doch eine späte Wiedergutmachung, als sie 1971 kurzfristig in die Wiener Waldorfschule als Lehrerin berufen wurde: Einzelne Lehrer der 1969 eröffneten Rudolf-Steiner-Schule Wien-Mauer hatten sich an sie

erinnert und baten die schon 76-jährige, eine verwaiste Klasse als Vertretung zu übernehmen. Fast 4 x 7 Jahre waren seit ihrer Befreiung aus dem KZ und 6 x 7 Jahre seit ihrer schicksalsschweren Enttäuschung 1929 vergangen. Nun konnte sie an ihren Schicksals-Entschluss wieder anknüpfen.

---

### Anmerkungen

- 1 Steiner, Rudolf Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches (II) GA 294 Vortrag vom 25.08.1919 6° 1990 R. Steiner Verlag Dornach / Schweiz
- 2 Goetheanum 28. 04. 1996 Beilage »Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht« auf S. 21
- 3 Steiner, R. Geistige Zusammenhänge in der Gestaltung des menschlichen Organismus GA 218, Vortrag vom 16. 11. 1922 S. 148, Rudolf Steiner Verlag Dornach
- 4 Worel, A. Hannah Krämer-Steiner, Lebensskizze einer Menschenlehrerin
- 5 Worel, A. Krämer-Steiner, Hannah – Biographische Notiz
- 6 Göbel, N. Die Waldorfschulen und ihre Menschen Bd. 1 u. Bd. 2 Geschichte und Geschichten 1919 bis 1929; Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2019

Martyn Rawson

### Lernprozesse: Teil 3

*Vorbemerkung der Redaktion:* Dies ist der dritte und letzte Teil des Aufsatzes. In Teil 1 (LR 108) wurde auf den Zusammenhang zwischen den 7 Lebensprozessen und charakteristischen Lernprozessen hingewiesen. In Teil 2 (LR 110) wurden 3 Lernprozesse (1. Partizipieren, aufnehmen und erleben; 2. Vergessen; 3. Sich erinnern, analysieren und Begriffe bilden) genauer dargestellt. In diesem Text geht es nun um die Lernprozesse 4 bis 7 (4. sich verbinden; 5. anwenden und üben; 6. Fähigkeitsbildung; 7. Neues hervorbringen, Verwandlung).

#### Lernprozess 4: Sich verbinden

Der nächste zentrale Schritt im transformativen Lernen ist das Sich-Verbinden. Lernen beginnt mit dem Merken und dem Lenken der Aufmerksamkeit auf ein Phänomen. Die Verbindung geschieht schon durch die Sinnestätigkeit (ich muss hinschauen bzw. hinhören wollen), aber auch durch die praktische, leibliche Beteiligung an einer Tätigkeit. Seelisch hinterlassen die Erlebnisse Eindrücke und geistig geschieht die Verbindung durch die unbewusste, wesenhafte Begegnung. Wenn Lernen die Lernenden nachhaltig verwandeln soll, darf es nicht oberflächlich bleiben, sondern muss in die Tiefe gehen. Wenn die Lernenden sich nicht mit dem Gelernten verbinden können und wenn der erlebte Lernstoff bzw. das Erlebnis nicht in einen weiteren Zusammenhang eingebettet werden, bleibt das Lernen oberflächlich. Der Vorgang des Sich-Verbindens geschieht von Anfang an und zieht sich durch alle anderen Lernschritte hindurch. Peter Loebell<sup>1</sup> hat die Verbindlichkeit im Lernvorgang als Vorstufe zur Evidenz-erfahrung gekennzeichnet, in der der Lernende die Wahrhaftigkeit des Phänomens mit seinem ganzen Wesen erfährt.

Bei dem Lebensprozess, der in diesem Lernschritt verwandelt erscheint, handelt es sich um einen Vorgang der Verbindung oder Sondierung. In unserem Organismus wird entschieden, was wir aus den aufgenommenen Nahrungsmitteln oder Sinneseindrücken machen, ob wir die darin enthaltene Energie zum Eigensubstanzaufbau oder als Impuls zur Eigentätigkeit verwenden und was ausgeschieden werden soll. Im Lernprozess verbinde ich mich mit der gemachten Erfahrung und verwende sie, um mich zu verändern und neue Beziehungen zur Welt zu suchen oder auch nicht. Lernen ist also mehr als Wissen, das einfach nur aufbewahrt und reproduziert wird, ohne dass es mich verändert. Wenn das Kind oder der Jugendliche von der Wahrhaftigkeit und Gewissheit des erarbeiteten Begriffs und den damit verbundenen Erfahrungen überzeugt ist, und zwar aus eigener Einsicht, und diese durch die Lerngemeinschaft bestätigt werden, dann hat eine Verwandlung der Person stattgefunden. Die Person sieht die Welt jetzt anders, steht anders in der Welt und ist von daher anders geworden. Das ist transformatives Lernen. Der Mensch ist nicht nur im Kognitiven gewachsen, sondern ist jetzt auch in seiner ganzen Seele, im Denken, Fühlen und Wollen anders.

Der Lernschritt des Sich-Verbindens geschieht ohne Zutun der Lehrkraft oder Lerngemeinschaft, ist ein höchst individuelles Moment und hängt mit individuellen Dispositionen und biographischen Interessen zusammen. Dabei können bestimmte Bedingungen den Vorgang allerdings fördern oder behindern. Die pädagogische Kunst liegt darin, den Vorgang des Sich-Verbindens in seiner Bedeutung für das Lernen anzuerkennen und ihn zu ermöglichen.

Es gehört zum pädagogischen Handwerk, beobachten zu lernen, ob, wie und in welcher Vollständigkeit die Schüler\*innen sich mit dem Thema oder mit der Tätigkeit verbinden, um dann daraus abzulesen, was einen Lernschritt ermöglicht oder eventuell verhindert hat (z. B. zu wenig Beteiligung, das Nicht-Verstehen der Darstellung, zu schwache Erinnerung) und welche Hilfestellung notwendig wäre. Wenn Schüler\*innen Gelegenheit haben, ihren Lernweg und das, was ihnen besonders wichtig (und schwierig) war, selbst zu beschreiben, bekommen wir manchmal aufschlussreiche Einsicht in ihre Lernprozesse. Wenn wir ihnen, z. B. durch ein Portfolio, die Möglichkeit geben, die Arbeiten, bei denen sie am meis-

ten gelernt haben, darzustellen und zu kommentieren, gewinnen sie und wir neue Einblicke in ihr Lernen.

**Mögliche pädagogische Fragestellungen:** Wie können wir erkennen, wann Schüler\*innen sich mit einer Sache verbinden? Wie können wir erkennen, was sie eventuell daran hindert dies zu tun?

### **Lernprozess 5: Anwenden und üben**

Sich mit einer Sache zu verbinden bedeutet nicht gleich, dass man alles versteht und kann. Durch variierte Anwendung des Gelernten anhand strukturierter Übungen wird das Gelernte befestigt. Es geht darum, die neuen Begriffe bzw. Fertigkeiten in Beziehung zu anderen zu setzen und in sinnvolle Zusammenhänge zu bringen, sie auszuführen, zu erweitern und auszuarbeiten. In dieser Phase sind zeitnahe Rückmeldungen während des Prozesses ganz wichtig, vor allem, wenn diese auf den nächsten konkreten Lernschritt hinweisen und wenn sie positiv formuliert sind (z. B.: *»Die Beschreibung ist detailliert, welche anderen Faktoren spielten eine Rolle dabei?«* Oder: *»Das ist soweit gut gelungen, jetzt darf es zu einem schönen Abschluss kommen, in dem die .... bearbeitet werden.«* Oder: *»Es sind mehrere interessante Texte dabei, vielleicht könnte die Mappe jetzt eine passende Gestaltung bekommen.«*)

Eine Selbstevaluation, in der die Lernenden selber identifizieren, was besser gemacht werden kann, steigert den Lernvorgang der Anwendung. Bei der Zusammenarbeit in Teams wird das Gelernte flexibel angewendet, mit vielen situierten Rückmeldungen von den Partnern, was vor allem dann gelingt, wenn die Aufgaben als sinnvoll und herausfordernd empfunden werden. Im Berufsleben und im sozialen Miteinander ist Teamarbeit unentbehrlich und angesichts der zunehmenden Komplexität der realen Herausforderungen in der Welt ist es notwendig, dass Schüler\*innen lernen, Probleme gemeinsam zu lösen. Das verlangt von allen Beteiligten, dass sie von ihrer eigenen Position abrücken müssen, wenn nachhaltige Lösungen gefunden werden sollen. Üben ermöglicht eine immer vollständigere Partizipation an der Praxis der Lerngemeinschaft, was schließlich zur Verwandlung der Gemeinschaft führt.

Hattie und Donoghue (2018) unterscheiden zwischen flachem und tiefem Lernen. Der Unterschied liegt in dem Grad der Integration der Erfahrungen in einen weiteren Zusammenhang. Oberflächliches Lernen umfasst die Vokabeln eines Faches (z. B. die Namen der Organe oder Lebensdaten einer Person), die Inhalte als Fakten und die Verfahren, die dazu gehören (z. B. Notizenmachen, Heftführung, technische Fertigkeiten). Wiederholung, Proben und regelmäßiges Üben sowie kleine Tests zu diesen Inhalten (z. B. »Wie heißen die Organe der Verdauung?« »Was wissen wir über seine Kindheit?«), konsolidieren dieses Lernen. Tiefes Lernen integriert das Gelernte in einen weiteren Zusammenhang und ermöglicht es den Lernenden, metakognitive Strategien zu entwickeln. Sie lernen, wie sie mit dem Gelernten umgehen können und was sich noch erarbeiten ließe. Tiefes Lernen kann man selbst anwenden, um neue Situationen zu verstehen. Dieses Lernen wird befestigt, indem Lernende über ihr Lernen sprechen und mit anderen zusammen komplexe Probleme angehen. Zum tiefen Lernen gehört Laut-Denken, Diskussion, Reflexion, Überprüfung von Nachweismaterial sowie den Schlüssen, die daraus gezogen wurden, Anknüpfungen an bisherige Erfahrungen, anderen etwas beibringen und helfen, Selbstevaluation und Selbstidentifikation von Schwächen. Es gehört ebenfalls zum tiefen Lernen, Begriffe mit anderen in Beziehung zu bringen oder sogar zu kombinieren sowie zugrundeliegende Begriffe zu finden, die mehrere Phänomene miteinander verbinden.

**Mögliche pädagogischen Fragestellungen:** Welche Rückmeldekultur haben wir und welche Wirkung hat diese? Wie differenziert sind die Übungen, die wir den Schüler\*innen geben? Wie lebensnah sind die Aufgaben, die wir stellen? Was können wir tun, um tiefes Lernen zu fördern?

### **Lernprozess 6: Fähigkeitsbildung**

Aus dem Üben erwachsen Expertise, neue Fähigkeiten und Dispositionen. Erfahrungen werden im Gedächtnis aufbewahrt und, wie Steiner es formulierte, der Geist bildet sich, indem er die einverlebten Erfahrungen aufnimmt und sie in Fähigkeiten verwandelt, selbst. Wenn wir zu etwas fähig sind, sind wir nicht auf spezifisches Wissen oder Können angewiesen, sondern wir können anders mit neuen Erfahrungen umgehen. Sobald

wir, zum Beispiel, eine Sprache einigermaßen sprechen, lesen und schreiben können, brauchen wir die Sprache nicht mehr gezielt zu lernen. Wir sind jetzt fähig in dieser Sprache zu leben und unser Sprachvermögen wächst mit dem Gebrauch. Wir hören nie auf, eine Sprache oder auch jede andere Fähigkeit zu lernen, indem wir diese Fähigkeit ausüben. Das heißt, Fähigkeiten werden zu Dispositionen und diese beeinflussen, wie wir die Welt erleben, was unsere Handlungsmöglichkeiten sind und was wir neu hinzulernen können.

Unsere bisherige Lerntheorie besagt, dass viele Erfahrungen in Fähigkeiten und Dispositionen umgebildet werden. Fähigkeiten bestehen nicht aus einer Anhäufung von Wissen und Können, sondern sie sind vor allem einverlebte (engl. *embodied*) Erkenntnisse und Fertigkeiten, die zu einer bestimmten Praxis gehören, wie zum Beispiel Klavierspielen, Fahrradfahren, aber auch wissenschaftliches Arbeiten und Sprachen beherrschen. Dispositionen sind Positionen, die wir in bestimmten Situationen einnehmen, wie z. B. eine bestimmte Sichtweise auf die Dinge zu haben oder eine bestimmte Denkgewohnheit und Urteilsbildung. Hier merkt man, wie nah Disposition und Individualität zusammengehören. Dispositionen beeinflussen, wie wir auftreten und wie wir handeln.

Das heißt, was nach einer gelungenen drei- oder vierwöchigen Epoche in Chemie oder Geografie nachhaltig bleiben soll, sind nicht alle Fakten, die während der Epoche angesammelt wurden, sondern die Disposition, die Welt anders, nämlich aus der Perspektive der Chemie bzw. Geografie zu betrachten. In dem wir uns intensiv geografisch mit Europa auseinandergesetzt haben, sind wir fähiger geworden, geografisch zu denken und zu handeln. Wenn wir nun – vielleicht erst nach einem Jahr – Afrika betrachten, geht es nicht darum, Fakten Europas auf diesen Kontinent zu übertragen. Aber wir können ähnliche Methoden anwenden. Und darüber hinaus betrachten wir Afrika aus einer gewissen gewonnenen Erfahrung, die uns damals verändert hat. Es geht also um eine Befähigung, nicht um Wissen. Dabei ist es allerdings notwendig, dass die Begriffe, die in der Epoche gebildet wurden, zu Evidenzerfahrungen geworden sind. Man muss kurz wieder an sie anknüpfen und dann sind sie wieder da, genau wie man nicht vergessen kann, wie man Fahrrad fährt oder Geige spielt. Man ist zwar etwas rostig und muss wieder in die Bewegungen kommen, aber man hat die Tätigkeit nicht grundsätzlich vergessen.

Das eben Gesagte hat Konsequenzen für das tiefe Lernen, das Verstehen von komplexeren Zusammenhängen, vor allem dafür, wie dieses geübt und befestigt wird. Dass man durch das Lernen verändert wird, bedeutet auch, dass man für diesen Lebensbereich sensibel geworden ist. Wenn ich geografisch gebildet bin, bemerke ich geografische Angelegenheiten viel schneller als zuvor. Zwischen den Geografie-Epochen befasse ich mich unter Umständen immer wieder mit geografischen Themen, weil ich etwas Einsicht bekommen habe und mein Interesse angeregt wurde. Ebenso spreche, lese und höre ich zwischen den Englisch-Epochen bei jeder Gelegenheit Englisch.

Anstatt am Ende einer Epoche einen Gedächtnistest schreiben zu lassen, wäre es wesentlich wichtiger, jeden Schüler und jede Schülerin eine Mindmap zeichnen zu lassen, die die wichtigsten Begriffe in einen Zusammenhang stellt. Darüber hinaus ist eine persönliche Reflexion sinnvoll, verbunden mit der Frage, was sie am meisten an der Epoche interessiert hat und welche weiterführenden Fragen sie haben. Solch eine abschließende Auseinandersetzung würde den Lerneffekt deutlich mehr steigern, als das Abfragen von angelerntem Wissen!

**Mögliche pädagogische Fragestellungen:** Wie stellen wir fest, was in einer Epoche gelernt wurde und welche Fähigkeiten sich entwickelt haben? Welche Verfahren geben uns wirklich Auskunft über den Lernvorgang in seiner Vielschichtigkeit und vor allem in seiner Tiefe? Flaches Lernen lässt sich leicht überprüfen und nachweisen, tiefes Lernen ist schwieriger und verlangt wahrscheinlich authentische Aufgaben im Kontext. Es wäre auch wichtig zu formulieren, was von einer Epoche nach einem Jahr in der Form von Erkenntnissen und/oder in der Form von Fähigkeiten noch feststellbar ist. Wenn der Epochenunterricht Konzept ist, wie funktioniert das, wenn man nur eine oder zwei Epochen im Jahr hat? Diese Frage soll nicht den Epochenunterricht an sich in Frage stellen, sondern das Augenmerk auf die Notwendigkeit angemessener Zielsetzungen und Methoden lenken.

### **Lernprozess 7: Neues hervorbringen**

Durch die Verwandlung der gesamten Person geschehen bedeutende Entwicklungsschritte, die Lernen auf einem nächsten Niveau ermöglichen. Jeder gelungene authentische Lernschritt verändert, was man lernen kann, und ermöglicht es, dass man von sich aus Neues hervorbringen kann. Ein gelungenes Bild oder handwerkliches Produkt führt zum nächsten Versuch, jeder gelungene Aufsatz öffnet den Weg zu neuen Ausdrucksformen, je mehr man in der Fremdsprache sagen und verstehen kann, desto sicherer bewegt man sich in der Sprache und desto mehr beginnt man in der Sprache zu denken, fühlen und handeln. Keine zwei Lernsituationen und Probleme sind identisch, deswegen ist es besonders hilfreich, erkennen zu können, was in der neuen Situation ähnlich und was anders ist als bei den bisherigen Erfahrungen. Schöpferische Lösungen in echten Lebenssituationen sind immer eine Mischung aus dem, was wir geworden sind, was wir einverleibt haben und der Intuition hinsichtlich dessen, was jetzt dran ist. Auch die Fähigkeit, neue Möglichkeiten in neuen Situationen erkennen zu können, hängt mit dem, was wir geworden sind und was wir noch werden können, zusammen. Das heißt, wir müssen pädagogisch die Zukunft begreifen, wie sie entsteht.

**Mögliche pädagogische Fragestellung:** Wie erkennen wir in dem, was die Schüler\*innen aus sich ›neu‹ hervorbringen, was sie geworden sind und was aus ihnen werden kann?

### **Schlusswort**

Durch die Befähigung verwandelt sich der Mensch. Wenn wir fähig sind, sind wir grundsätzlich anders geworden. Durch Befähigung werden wir disponiert, die Welt anders zu betrachten, anders zu verstehen und so handeln wir auch anders. So hat sich unsere Wirkung auf die Welt verändert, so verändern wir die Welt und so wachsen wir. Von daher ist Lernen auch das Wachsen der Person und die Entwicklung der Individualität. Wie wir mit der Welt, in die wir eingebettet sind, umgehen, macht für andere unsere Individualität sichtbar. Wenn wir das Lernen und langfristig die Entwicklung eines Menschen sichtbar machen, erkennen wir Individualität.

Individualität wird vor allem in Beziehungen erlebbar. Von daher ist Lernen ein Werden, durch und mit anderen. Nachhaltiges Lernen ist transformativ.

Wie in Steiners Analogie zur Verdauung eines Butterbrotes, ist das, was aufgenommen und internalisiert wird, nicht die materielle Quelle des Lernens und des geistigen Wachstums. Das, was wirksam und wesenhaft im ›Brot‹ ist, das heißt, das, was in unseren Erfahrungen sinnvoll und sinn-schaffend ist, ist eine Kraft, die ursprünglich aus der geistigen Welt stammt und die uns anregt, tätig zu werden.

Durch unsere Tätigkeit verwandeln wir uns selbst ebenso wie die soziale Welt, in die wir eingebettet sind. Lernen ist Tätigsein, und zwar am besten in der Beteiligung an sinnvoller und sinn-schaffender Praxis. Lernen ist interaktiv, zwischenmenschlich und findet in der Begegnung mit der Welt statt. Die offene, respektvolle, ehrfürchtige, vorsichtige Begegnung mit dem Anderen, mit dem Unbekannten, Vieldeutigen, Andersartigen, Fremden wird dann keine Eroberung, Inbesitznahme oder Beherrschung, sondern wird zu einem neuen Schritt der Partizipation. Der Andere spricht zu uns und wir sind dafür offen. Wir bieten einen geschützten Raum an, in dem der Andere etwas von seinem Wesen offenbaren kann. Dadurch kommt es zu einer Fusion der Horizonte, zu Veränderungen und zu Entwicklung.

Lernen ist vor allem biographisch und ist damit Selbstbildung. Der Mensch bildet sich in und durch die Kulturwelten, in die er eingebettet ist. Peter Faulstich (2013)<sup>2</sup> charakterisiert Bildung in diesem Sinne als »einen lebensgeschichtlichen Vorgang, in dessen Verlauf und Ergebnis die Individuen sich bemühen, Identität herzustellen. Sie eignen sich im Lernen Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. Sie lernen. In diesem Prozess entsteht in der individuellen Biographie mögliche Identität (...) Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Sicherung von Identität und der Entfaltung von Persönlichkeit, ist demnach gebunden an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben, von erweiterter Handlungsfähigkeit, das heißt, von Lernchancen« (2013, S. 214).

Somit sind Laves Kriterien (1997) für eine Lerntheorie folgendermaßen beantwortet. In dieser Lerntheorie ist Lernen erkenntnistheoretisch eine produktive Tätigkeit, in der der Lernende Realität hervorbringt und sich einverleibt. Das tut er, indem er die Erfahrungen durch Begriffe deutet,

die ihren Ursprung in der Welt der allgemeinen Ideen haben. Dabei bringt der Lernende sich selbst als erkennendes und lernendes Subjekt hervor. Durch das Lernen werden wir. Das Lernen ist ein Vorgang des Erfahrener-Werdens. Indem wir in diesem Sinne lernen, verbinden wir uns enger mit der Realität, das heißt, mit immer größer werdenden Zusammenhängen. So gesehen ist Lernen mehr als der Erwerb von Fakten und Wissen. Es ist wahrlich eine Begegnung zwischen Wesen, ein In-Beziehung-Treten, eine Beteiligung am Weltgeschehen und sogar ein Mitschaffen der Realität. Dabei ist die Beziehung des Individuums zur Gesellschaft am Anfang die eines Aufnehmenden, aber nach und nach wird sie zur Rolle des Mitgestaltenden. Durch Lernen können wir uns zunehmend aktiv an sozialen Prozessen und gesellschaftlichen Aufgaben beteiligen. Wir werden mündig. Mit Hilfe von Reflexion und Reflexivität, die sich erst mit der Reife als Fähigkeiten ausbilden können, entstehen Kritikalität und ein Bewusstsein von der Wirkung der Strukturen, die uns prägen. Diese bilden den Ausgangspunkt für die Möglichkeit des Widerstandes und der Emanzipation.

Die Richtung der Veränderungen oder das *Telos* des Lernens geht hin zur Selbstbildung durch die Auseinandersetzung mit der Kultur (Kulturen), in der wir eingebettet sind. Das Lernen zielt auf eine soziale, bewusste Individualität hin. Auch wenn die Selbstbildung des Subjektes die zentrale Zielsetzung ist, gehören zur Bildung auch die Sozialisierung und die Qualifizierung. Diese verschiedenen Zielsetzungen können zumindest teilweise auch evaluiert und bewertet werden. Das ist vor allem dann sinnvoll, wenn die Kriterien und Evaluationsmodalitäten durch diejenigen gesetzt werden, die als Lehrkräfte den Prozess unmittelbar verantworten.

Zu den Hauptmechanismen des Lernens gehört somit die Beteiligung an diversen sinnvollen und Sinn-schaffenden kulturellen Praktiken über die Zeit, wie der Waldorflehrplan sie vorschlägt.

---

### Anmerkungen

- 1 Loebell, P. (2000). Lernen und Individualität: Elemente eines individualisierenden Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- 2 Faulstich, P. (2013). Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatische Lerntheorie (Human learning – a critical-pragmatic theory of learning). Bielefeld: transcript Verlag.

## FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Benjamin Bembé, David Martin

### **Das Hormonsystem und sein Bezug zum Seelisch-Geistigen des Menschen**

#### **Einführung**

Neben dem vegetativen Nervensystem besitzen wir mit dem Hormonsystem ein weiteres Steuerungs- und Regulationssystem. Hormone werden von unserem Organismus eingesetzt, um gezielt Informationen zwischen Organen oder Geweben zu verbreiten, welche sich stets wechselseitig beeinflussen. Dadurch haben sie Auswirkungen auf die verschiedenen Ebenen des Organismus bis hin zur seelisch-geistigen. Hormone sind somit **Botenstoffe**, die in spezialisierten Zellen ganz unterschiedlicher Organe gebildet und ins Blut gegeben werden. *»Das Entscheidende dieses Systems ist, dass die Hormone nicht über das Nervengewebe, sondern über den Blutkreislauf im Körper verteilt werden, also immer ubiquitär vorhanden sind und überall wirken können, wo die Zellen entsprechende Rezeptoren besitzen«* (Rohen 2016: 333).

Die Orte ihrer Entstehung und die Orte ihrer Wirkung, die sogenannten **»Zielorgane«**, sind daher räumlich voneinander getrennt. Der Mensch besitzt ca. 50 verschiedene Hormone. Ihre Wirkung wird oft von kaum vorstellbar kleinen Substanzmengen hervorgerufen. Sie setzt meist langsamer ein als die Wirkung des Nervensystems, kann aber deutlich länger anhalten. Wie lange sich ein Hormon im Blut befindet ist je nach Stoffgruppe unterschiedlich. Manche werden sehr schnell wieder abgebaut, so haben einige Hormone des Hypothalamus nur Halbwertszeiten von unter 10 Minuten (Kleine und Rossmann 2014). Da Hormone ins Blut gegeben,

also »nach innen abgesondert« werden, spricht man auch von **Enkreten** bzw. dem endokrinen System. Im Gegensatz zu diesen werden **Sekrete** wie Speichel, Bauchspeichel oder Galle, die ebenfalls in Drüsenzellen entstehen, ins Verdauungssystem abgegeben. Nach außen abgesondert werden dagegen die **Exkrete**, wie dies beispielsweise bei Schweiß- oder Talgdrüsen der Fall ist.

Der Übergang vom Nervensystem zum Hormonsystem ist ein fließender, da viele hormonausschüttende Zellen direkt an Nervenzellen anschließen und von ihnen gesteuert werden (z. B. neurosekretorische Zellen des Hypothalamus). Ähnlich, aber noch intensiver als beim vegetativen Nervensystem (Sympathikus/Parasympathikus), hat die Wirkung von Hormonen mit dem Eingreifen der Seele in den Leib zu tun. Beispielsweise helfen uns die Hormone der Nebennieren (Adrenalin, Kortison) Stress zu kompensieren und trotz oder gerade durch seelische Anspannung leistungsfähig zu bleiben. Viele Hormone haben auch eine exkarnierende oder inkarnierende Wirkung und beeinflussen damit das Verhältnis zwischen Körper und Geist.

Neben dem **Hormon-** und dem **Nervensystem** existiert noch ein drittes System in unserem Körper, in dem ebenfalls Informationen weitergegeben und verarbeitet werden. Es ist unser **Immunsystem**. Allen drei Systemen ist gemeinsam, dass sie sowohl durch Nervenverknüpfungen als auch durch Botenstoffe (weite Wirkung: Hormone, kurze Wirkung: Neurotransmitter) gesteuert werden. Alle drei beeinflussen sich wechselseitig und sind daher eng miteinander verknüpft (Kleine und Rossmann 2014).

### Die Biologieepoche der 10. Klasse

In der Biologieepoche der 10. Klasse stehen in der Waldorfschule die inneren Organe des Menschen im Mittelpunkt. Oft werden ausgehend vom Blut das Herz-Kreislaufsystem, die Atmungsorganisation, die Verdauungs- und Ausscheidungsorgane und das Nervensystem durchgenommen (Richter 2016, Zimmermann & Wallmann 2019). All diese Organe, viele lebenswichtige Prozesse und zahlreiche Krankheitsbilder stehen in engem Zusammenhang mit dem endokrinen System des Menschen. Wohl das bekannteste Beispiel hierfür ist der Diabetes, der oft in dieser Epoche besprochen wird und deshalb hier auch relativ ausführlich beschrieben wird.

## Das endokrine System des Menschen

Die wesentlichen Hormondrüsen des Menschen liegen etwa auf einer zentralen Linie vom Gehirn bis zu den Geschlechtsorganen (Abb. 1). Von oben nach unten sind dies: Epiphyse (Zirbeldrüse), Hypothalamus, Hypophyse (Hirnanhangdrüse), Schilddrüse (mit Nebenschilddrüsen = Epitelkörperchen), Thymus, Pankreas (Bauchspeicheldrüse), Nebennieren, endokrine Zellen im Magen-Darm-Trakt, Eierstöcke und Hoden. Aber auch an vielen weiteren Stellen des Körpers werden Hormone gebildet und ausgeschüttet, wie beispielsweise in der Haut, der rechten Herzkammer, im Nierengewebe (Nierenrinde) und sogar in der Netzhaut des Auges. Außerdem nutzt unsere Plazenta, die keine Nerven besitzt, für alle Regulierungen ausschließlich Hormone, welche sie auch selbst bildet.

Hormone werden nicht gleichmäßig, sondern schubweise ausgeschüttet. Entweder dem jeweiligen Bedarf entsprechend oder nach endogenen Rhythmen. Zahlreiche Hormone stehen über **Regelkreise** oder **Rückkopplungskreise** in enger Wechselwirkung miteinander in Verbindung. Solche Regelkreise bestehen zum Beispiel zwischen der Hypophyse und mehreren Hormonen der Schilddrüse oder der Nebennieren.

In den meisten Fachbüchern werden hormonregulierte Prozesse unseres Körpers so beschrieben, als würden sie von einer maschinenartig eingreifenden Steuerungsebene aus gelenkt. Dabei wird zumeist die Frage vernachlässigt, von wo aus wiederum diese Ebene reguliert wird. Gelegentlich wird diffus auf die Gene verwiesen, die jedoch ihrerseits auch reguliert werden. Mittlerweile weisen zahlreiche Biologen darauf hin, dass es eine solche Steuerungsebene nicht gibt, sondern dass sich alle Ebenen im Organismus im Sinne eines **biologischen Systems** wechselseitig beeinflussen (Weiss 1970, Nobel 2006, Rosslénbroich 2011, 2020). Von einem maschinenartigen Abspielen von Programmen und der Kontrolle durch einzelne privilegierte Strukturen oder Regulationsebenen kann dabei keine Rede sein. *»Das ist genau das Gegenteil einer Maschine, in der die Struktur des Produktes in kritischer Weise von den starr vorprogrammierten Operationen der Einzelteile abhängt. In einem System bestimmt die Struktur des Ganzen die Tätigkeit der Teile; in einer Maschine bestimmt die Tätigkeit der Teile das Ergebnis.«* (Weiss 1970: 22, zitiert nach Rosslénbroich 2020, Hervorhebung BB).

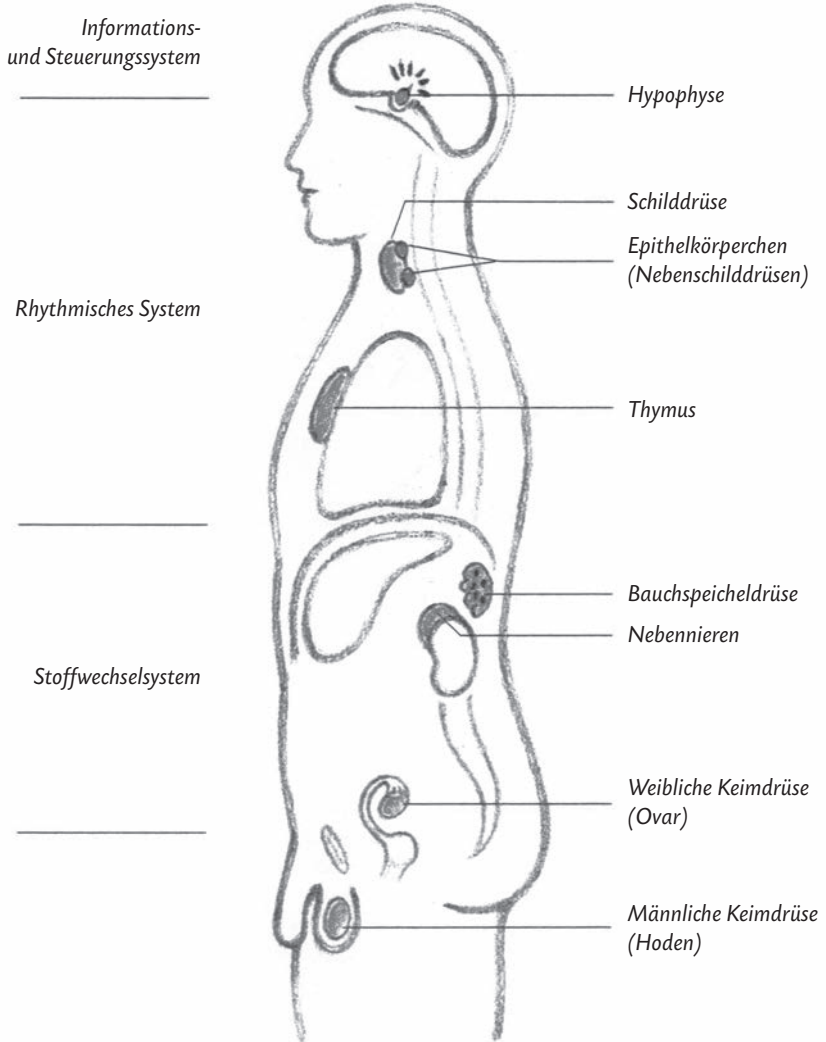


Abb. 1 Die Lage der wichtigsten Hormondrüsen im Körper  
(aus Rohen 2016, S. 337: Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung des Verlags  
Freies Geistesleben, verändert)

In populärwissenschaftlichen Darstellungen findet sich mitunter sogar die Formulierung, dass Hormone von sich aus etwas regeln oder steuern würden. Eine solche Formulierung suggeriert eine Eigenaktivität oder eine Tätigkeit des Hormons, die eine solche chemische Substanz aber gar nicht haben kann. Ein zutreffendes, organisches Bild entsteht vielmehr, wenn man beschreibt, dass unser Organismus die Hormone zur Steuerung zahlreicher Prozesse nutzt, wobei er stets Einflüsse aus anderen Regulations-ebenen mit einbezieht.

Auf derartige Weise durch Hormone reguliert werden beispielsweise zahlreiche Stoffwechselfprozesse, unser Salz- und Wasserhaushalt, der Blutzucker, der Wärmehaushalt, der Kreislauf, der Blutdruck und das Blutvolumen, Sexualfunktionen, der weibliche Menstruationszyklus, die Reaktion auf Angst und Stress, Appetit und Hunger, der Schlaf-Wach-Rhythmus, das Knochenwachstum, der Muskelaufbau und weitere Entwicklungsprozesse in den Wachstumsphasen.

Biochemisch betrachtet sind Hormone zumeist Peptide, Steroide, Glykoproteine oder Abkömmlinge einer Aminosäure (so die Tyrosinderivate der Schilddrüse, Dörner 1989). Bei manchen dieser vom Körper gebildeten Hormone handelt es sich chemisch um dieselben Substanzen, die man bereits lange Zeit vor ihrer Entdeckung im Menschen als hoch wirksame Pflanzengifte kannte (z. B. Fingerhutgifte, Sommer 2010a).

### **Wirkung in geringsten Mengen**

Um sich ein Bild davon zu verschaffen, in wie geringen Mengen Hormone wirksam werden, kann man sich folgendes Beispiel vor Augen führen: Das Hormon Kortison<sup>1</sup> wurde in den ersten Jahrzehnten des 20. Jh. von Tadeus Reichstein und seinen Mitarbeitern entdeckt und isoliert. Um 1/10 g Kortison zu erhalten, mussten die Forscher die Nebennieren von über 25.000 Rindern »verarbeiten«, die bei Schlachtabfällen anfielen. Um 1g dieses Hormons zu isolieren, hätten sie also mehr als 250.000 Rinder bzw. über eine halbe Million Nebennieren benötigt (Sommer 2010b).

Ein weiteres Beispiel für die Wirkung extrem geringer Substanzmengen bietet das weibliche Geschlechtshormon Östrogen. Dieses Hormon wird nicht nur bei Mädchen, sondern auch in sehr geringem Maße bei Jungen in der Pubertät gebildet. Dadurch kommt es bei einem Drittel bis zur

Hälfte aller Jungen in diesem Lebensabschnitt zu einem leichten Brustwachstum, welches sich in der Regel bald wieder vollständig zurückbildet. Da dieses Phänomen keine Seltenheit ist, ist es durchaus sinnvoll, es im Sexualkundeunterricht anzusprechen. Betroffene Jungs werden oft stigmatisiert oder schämen sich derart, dass sie sich nur mit nach vorne gebeugten Schultern durch die Welt bewegen, um ihre Körperform möglichst zu verbergen.

Diese körperliche Veränderung kann hervorgerufen werden durch einen Östrogenspiegel von 10 pg/ml (= 0,01 pg/l). Dieselbe Konzentration in einer Flasche würde man erreichen, indem man 1 g Östrogen 11 Mal 1/10 verdünnen würde. Das würde einer homöopathischen D11 Potenz entsprechen. Das heißt allerdings nicht, dass man etwas bewirken würde, wenn man 20 Tropfen (= 1 ml) Östrogen D11 verabreichen würde, denn diese wäre wiederum im Körper auf 1 ml zu ca. 50 Liter (= 50.000 ml) verdünnt, abgesehen davon, dass die Leber ca. die Hälfte des Östrogens bereits bei der ersten Passage abbauen würde. Dafür müsste man ca. 100.000 mal mehr Östrogen verwenden, was in etwa einer D6-Potenz (1 µg) entsprechen würde.

Aus der ärztlichen Praxis (allerdings bei Mädchen und nicht bei Jungen) weiß man, dass eine tägliche Dosis von 1 µg Östrogen bereits eine leichte Veränderung bewirken kann. Transdermale Östrogenpflaster enthalten 25 µg, und diese werden geviertelt oder sogar geachtelt, um die Pubertät bei Mädchen langsam zu induzieren. (Auf diese Weise therapiert man Mädchen, deren Eierstöcke nicht ausreifen und die folglich von alleine nicht oder nur unvollständig in die Pubertät kommen.) Demnach bewirken 3,125 µg Östrogen pro Tag *durch die Haut* in der Tat bereits erste Anzeichen der Pubertät bei einem Mädchen.

Neuerdings ergaben Studien, dass noch viel geringere Konzentrationen eine Wirkung haben können, vor allem, wenn sie rhythmisch angewendet werden. So könnten bereits kleinste Mengen von Hormonen aber ebenso Substanzen aus Plastik oder Insektizide körperliche Veränderungen verursachen (Vandenberg et al. 2012). Ein Beispiel ist das heute allgegenwärtige **Bisphenol A** aus zahlreichen Kunststoffen, das zu den **hormonellen Schadstoffen** gehört, die bereits in winzigen Mengen in unseren Hormonhaushalt eingreifen können. Im Fall von Bisphenol A zeigen Untersuchungen, dass es die Wirkung weiblicher Sexualhormone verstärkt und die männ-

licher Sexualhormone sowie der Schilddrüsenhormone hemmt (Umweltbundesamt 2010).

### **Mögliche Beispiele für den Unterricht**

Für den Unterricht kann beispielsweise so vorgegangen werden, dass zuerst eine allgemeine Einführung zum Hormonsystem des Menschen gegeben wird, in der das bisher Ausgeführte zusammengefasst wird. Für einen zweiten Teil bietet es sich an, einige ausgesuchte Hormone, Regelkreise oder Krankheitsbilder zu bearbeiten. Hierzu möchten wir einige Beispiele anbieten.

#### *Die Blutzuckerregulierung*

Die Blutzuckerregulierung wird durch die gegensätzliche Wirkung der beiden Hormone Insulin und Glukagon erreicht: durch **Insulin** wird der Blutzuckerspiegel gesenkt, durch **Glukagon** erhöht.

Die beiden Hormone werden durch die Bauchspeicheldrüse (das Pankreas) ins Blut gegeben, ein Organ, das uns erlaubt, ständig die richtige Menge an Energie für Bewusstsein und Bewegung an allen Körperstellen zur Verfügung zu haben. Es ermöglicht uns ein fortwährendes dynamisches Gleichgewicht auf der Ebene des Zuckers, der stoffgewordenen Sonnenenergie. Damit dieses Organ gesund bleibt, ist es neben einer ausgeglichenen Ernährung wichtig, dass die peripheren Organe, vor allem die Muskeln, sich in lockerer, entspannter Bewegung betätigen. (Dies weist darauf hin, dass zwischen unserem Stoffwechsel- und unserem Gliedmaßensystem ein enger funktioneller Zusammenhang besteht, weshalb wir beide gemeinsam als Stoffwechsel-Gliedmaßen-System ansprechen. Dagegen verbrauchen unsere Nervenzellen im Gehirn den Zucker ohne die Vermittlung von Insulin.) Ist die Ernährung oder die Bewegung stark unausgeglichen, so bekommen wir eine Insulinresistenz und sind auf dem Weg zu einem Typ-2-Diabetes. Deshalb ist es wichtig, dass wir uns ausreichend bewegen, aber auch, dass wir immer wieder ausatmen, entspannen und Stress abbauen können.

Insulin und Glukagon werden in den Langerhans-Inseln der Bauchspeicheldrüse gebildet. Der Blutzuckerspiegel ist hierbei selbst die aus-

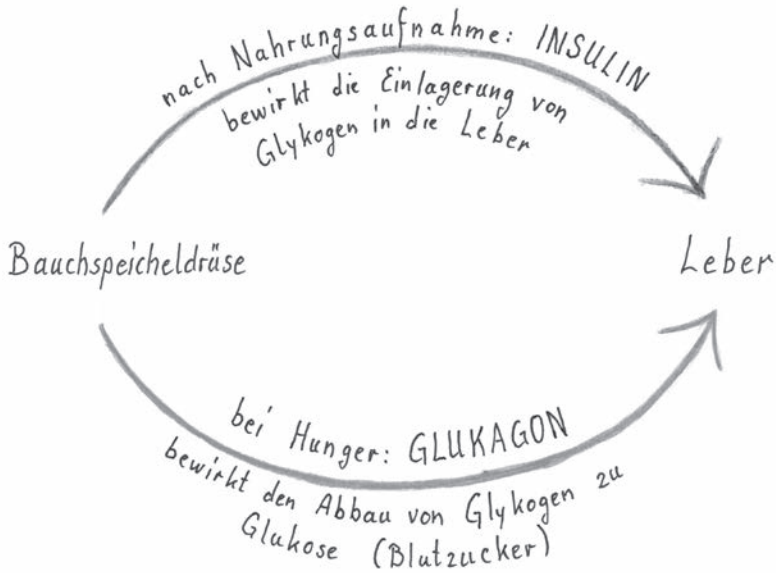


Abb. 2 Die Blutzuckerregulierung durch die Hormone der Bauchspeicheldrüse.

lösende Ursache. Steigt der Blutzuckerspiegel nach einer Mahlzeit an, so nimmt die Bauchspeicheldrüse dies wahr und gibt die entsprechende Insulinmenge ins Blut. Dieses fließt über die Pfortader direkt und komplett in die Leber. Diese reagiert auf die Insulinmenge und fixiert entsprechend Blutzucker (Glukose) in Form von Glykogen (Leberstärke). Bis zu 10 % ihres Eigengewichtes kann unsere Leber Glykogen in sich einlagern. Sinkt der Blutzuckerspiegel ab (bei zunehmendem Hunger), so wird dies wiederum von der Bauchspeicheldrüse wahrgenommen und sie gibt die passende Menge Glukagon ins Blut. Je nach Höhe des Glukagonspiegels spaltet die Leber entsprechend Glykogen auf und gibt die daraus entstandene Glukose ins Blut (Abb. 2). Die beiden Hormone werden ebenfalls in der Leber relativ schnell wieder abgebaut (bis zu 50 % bei der ersten Leberpassage, »first pass effect«, Girke 2010).

Obwohl man die Blutzuckerregulierung durch ein solches Schema gut erklären kann, sollte man dabei nicht vergessen, dass man die Realität damit vereinfacht (und leicht verfälscht).

Denn die Insulinrezeptoren sitzen bei weitem nicht nur in der Leber, sondern überall in der Skelettmuskulatur und auch im Fettgewebe (Girke 2010). Das merken Menschen mit Diabetes sehr deutlich: an Tagen in denen sie intensiv Sport treiben, brauchen sie viel weniger Insulin bei gleicher Nahrungs- und Kohlenhydratmenge. Wie alle physiologischen Parameter unseres Körpers ist auch der Blutzuckerspiegel nicht den ganzen Tag über exakt konstant, sondern schwankt tagesrhythmisch (Rosslenbroich 1994). Auch die Empfindlichkeit des Körpers auf Insulin ist am Morgen und am späteren Nachmittag höher als zu anderen Zeiten des Tages.

Ist unser Insulinstoffwechsel gestört, so kommt es zur Zuckerkrankheit: dem **Diabetes mellitus**. Hierbei unterscheidet man zwei Typen: den Typ-1-Diabetes (juveniler Diabetes) und Typ-2-Diabetes (Altersdiabetes). Die Namen können verwirren, da beide Diabetesformen grundsätzlich auch in anderen Lebensaltern auftreten können. Seit einigen Jahren sind Patienten mit Typ-2-Diabetes im Jugendalter leider keine Seltenheit mehr. Die beiden Krankheiten unterscheiden sich polar, da beim Typ-1-Diabetes die Bauchspeicheldrüse zu wenig Insulin produziert. Es handelt sich folglich um einen **Insulinmangel**. Bei den Betroffenen zerstört das eigene Immunsystem die insulinproduzierenden Zellen der Bauchspeicheldrüse. Bei Typ-2-Diabetes liegt dagegen eine **Insulinresistenz** vor, d.h. die Leber, aber auch die Skelettmuskulatur und das Fettgewebe reagieren immer schwächer auf die vorhandene Insulinmenge, was dazu führt, dass die Bauchspeicheldrüse immer mehr arbeitet, bis sie erschöpft ist.

Die beste Vorbeugung gegen Diabetes ist eine gesunde Ernährung und regelmäßiges körperliches Training. Als Risikofaktoren für die Entwicklung eines Typ-2-Diabetes zählen Übergewicht, ungesunde Ernährung mit reichlich Zuckerkonsum, fehlende Bewegung und in nicht unerheblichem Maße auch Bildschirmkonsum. (In einer groß angelegten prospektiven Studie zeigte sich eine Risikozunahme besonders im Zusammenhang mit körperlicher und mentaler Inaktivität beim Fernsehen: jeweils 2 Stunden mehr Fernsehen pro Tag erhöhte das Risiko für Übergewicht um 20 % und für Diabetes um 14 %. Interessanterweise führte eine zweistündige Zunahme des Sitzens bei der Arbeit nur zu einem Anstieg des Übergewichtes um 5 % und zu einem Anstieg des Diabetesrisikos um 7 %. Die beiden polaren Formen der Zuckerkrankheit sind ausführlich dargestellt bei Girke 2010: 296 ff. sowie bei Bie et al. 2016.)

### *Oxytocin*

Dieses Hormon ist ein Neuropeptid, das unter anderem in der Hypophyse gebildet wird. Durch Oxytocin, welches von der Plazenta (bzw. vom Chorion, dem vermittelnden Organ zwischen Mutter und Embryo) gebildet wird, werden die Wehen und damit der gesamte Geburtsvorgang ausgelöst. Außerdem steuert es den Milcheinschuss der Brustdrüsen in der Stillzeit und fördert die Mutter-Kind-Bindung. Weiterhin verringert es den Blutdruck, beschleunigt die Wundheilung, wirkt stressverringern und vertrauensbildend. Seine Ausschüttung wird angeregt bei jeglichem angenehmen Hautkontakt, wie Streicheln, Umarmungen, Sex, Massagen, interessanterweise aber auch beim Singen. Daher hat dieses Hormon viele verschiedene Namen bekommen wie »Bindungshormon«, »Liebeshormon« oder »Kuschelhormon«.

Diese vertrauensbildende Seite ist allerdings nicht uneingeschränkt zutreffend. Hier hilft eine Studie aus Holland weiter: dort wurde festgestellt, wenn man Menschen Oxytocin in die Nasenlöcher spritzt und ihnen Bilder von Personen zeigt, die ihnen nahestehen, so fühlen sie sich diesen näher und vertrauter. Zeigt man ihnen aber Bilder von fremden zum Beispiel sehr fern stehenden Menschen oder Volksgruppen, dann fühlen Sie sich diesen entsprechend ferner, abgeneigt und sogar antipathischer. Durch Oxytocin werden also bereits bestehende seelische Zu- oder Abneigungen im Menschen verstärkt.

### *Erythropoetin und Doping*

Erythropoetin (Erythropoietin, EPO) wird in sauerstoffmessenden Zellen der Nierenrinde gebildet und freigesetzt. Im Knochenmark fördert es die Ausreifung der Vorläuferzellen der roten Blutkörperchen, die sich daraufhin zu Erythrozyten ausdifferenzieren. Das Fehlen von EPO bewirkt daher einen Erythrozytenmangel und führt zu Anämie (Blutarmut). Zusätzliches EPO steigert dagegen die Kapazität des Blutes Sauerstoff zu transportieren, dadurch ist es zur Modedroge für Ausdauersportler geworden. Enthält das Blut zu viele rote Blutkörperchen, kann es jedoch zu Gefäßverstopfungen (Thrombosen) kommen, welche im Gehirn, im Herzmuskel und in den Lungen lebensbedrohliche Folgen haben können. Da der Körper das

Hormon selbst bildet, kann die Einnahme von EPO im Gegensatz zu anderen Dopingmitteln nicht direkt nachgewiesen werden. Deshalb wird bei zu hoher Blutdichte nur ein Wettkampfverbot erteilt, aber keine Doping Sperre (Kleine und Rossmann 2014). Trainieren Leistungssportler allerdings für mehrere Tage im Hochgebirge, so regt der geringere Partialdruck des Luftsauerstoffs ebenfalls die Bildung von EPO an und es werden deutlich mehr Erythrozyten gebildet als dies bei gleichem Training in tieferen Lagen der Fall wäre. Diese effektive Trainingsform ist selbstverständlich legal und hat nichts mit Doping zu tun.

### *Dopamin*

Dopamin ist sowohl ein Hormon als auch ein Neurotransmitter. Es fungiert als Zwischenprodukt bei der Entstehung von Noradrenalin und Adrenalin und wird im Zentralnervensystem und im Nebennierenmark gebildet. Durch Dopamin wird die Durchblutung der Verdauungsorgane geregelt und es ist an der Steuerung der Nieren beteiligt. Als Neurotransmitter im Gehirn (im dopaminergen System) wird es bei allen aufregenden Erlebnissen ausgeschüttet, die uns im positiven wie im negativen Sinne seelisch berühren. Hier bewirkt es eine Verstärkung jeglicher Handlungsbereitschaft; es wirkt also antriebssteigernd, stark motivierend, fördert Mut, Bereitschaft und Konzentration. Wahrscheinlich deshalb wird es auch immer wieder mit dem zweifelhaften Begriff »Glückshormon« bezeichnet (s. u.).

Dopamin spielt aber auch eine wichtige Rolle in der Drogenproblematik. Substanzen wie Kokain wirken beispielsweise als Dopamin-Wiederaufnahme-Hemmer. Dies hat zur Folge, dass das körpereigene Dopamin im Gehirn von den Zellen nicht wiederaufgenommen werden kann und sich dadurch zunehmend in der Zwischenzellflüssigkeit ansammelt. Die berausende oder halluzinogene Wirkung entsteht also durch körpereigenes Dopamin und nicht direkt durch das Kokain. Dadurch kann das dopaminerge System jedoch komplett zerstört werden. Dies hat zur Folge, dass keinerlei Handlungsimpulse mehr umgesetzt werden können und keine Freude mehr empfunden werden kann (Entzugsproblematik). – Auch gewöhnlicher Zucker bewirkt einen schnellen Dopaminanstieg im Gehirn und kann aus diesem Grunde ebenfalls suchterzeugend wirken.

### *Serotonin*

Auch Serotonin ist sowohl ein Gewebshormon als auch ein Neurotransmitter. Es entsteht im Zentralnervensystem, in den Nerven des Darms und des Herz-Kreislauf-Systems. Durch seine Eigenschaft als Hormon wirkt es beispielsweise auf Blutdruck, Gefäßsystem, Blutgerinnung, Darmtätigkeit und an zahlreichen weiteren Orten in unserem Körper (ein guter Überblick hierzu findet sich auf Wikipedia).

Als Transmitter im Gehirn (serotonerges System) wirkt es allgemein harmonisierend. Der Organismus stärkt dadurch Zufriedenheit, Gelassenheit und innere Ruhe. Außerdem vermindert Serotonin Angstgefühle, Kummer oder Aggressivität und macht uns allgemein stressresistenter, weshalb ein Serotoninmangel oft auch als mitverantwortlich für Depressionen gesehen wird. Auch für Serotonin trifft man immer wieder auf den Begriff »Glückshormon«, was schon deshalb nicht richtig ist, da die Substanz die Blut-Hirn-Schranke nicht überwinden kann. Es gelangt also nicht aus dem Körper ins Gehirn, während der umgekehrte Weg möglich ist. Wie auch für Dopamin ist dieser Begriff aber auch deshalb nicht richtig, da Serotonin zwar als Neurotransmitter Glücksempfindungen vermittelt, nicht aber als Hormon. Die Wirkung mancher Drogen wie Ecstasy beruht darauf, dass quasi das gesamte Serotonin des Gehirns auf einmal ausgeschüttet wird. Auch hier wird die Wirkung direkt durch die körpereigene Substanz und nur indirekt durch die Droge ausgelöst. Eine Einzeldosis kann hier ausreichen, um das serotonerge System dauerhaft zu schädigen oder zu zerstören, sodass u. a. kein Glücksgefühl mehr möglich ist.

### *Die Schilddrüsenhormone als Beispiel für einen Regelkreis*

Anfangs wurde über die Regulationsebenen des Organismus gesprochen, in welche auch das Wirkungsgefüge der Hormone eingegliedert ist. Innerhalb ihrer Ebene stehen alle Hormone über Regelkreise miteinander in Verbindung. Hierfür ist die Schilddrüse mit ihrem thyreotropen Regelkreis ein gutes Beispiel:

Vereinfacht kann man diesen Regelkreis so beschreiben: Die Hirnanhangsdrüse (Hypophyse) schüttet das Steuerhormon Thyreotropin (Thyreoidea-stimulierendes Hormon = TSH) aus, welches die Schilddrüse dazu

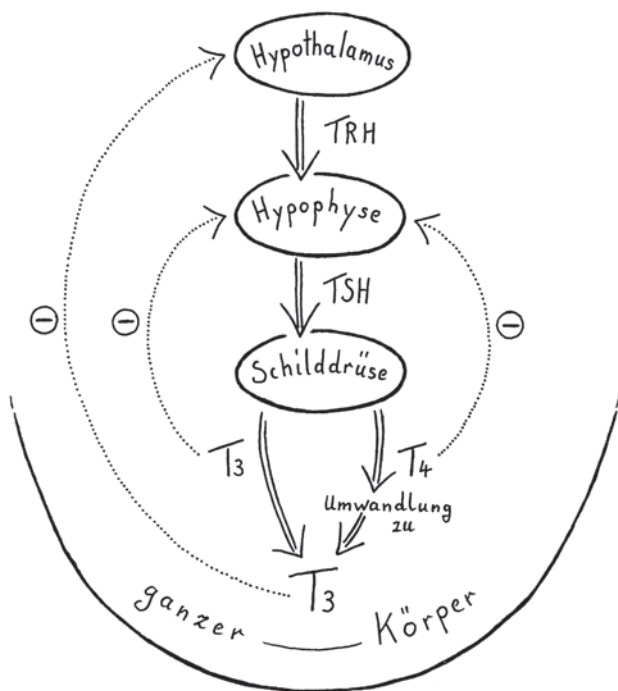


Abb. 3 Der thyreotrope Regelkreis der Schilddrüsenhormone. Erklärung im Text.

veranlasst, die Hormone Thyroxin (T<sub>4</sub>) und Trijodthyronin (T<sub>3</sub>) zu bilden und ins Blut zu geben. Im Körper wird T<sub>4</sub> in T<sub>3</sub> umgewandelt. T<sub>3</sub> ist vor allem das aktive Schilddrüsenhormon. Sowohl T<sub>3</sub> als auch T<sub>4</sub> wirken hemmend auf die Ausschüttung von TSH, so dass weniger T<sub>3</sub> und T<sub>4</sub> ausgeschüttet werden (negative Rückkopplung).

Dieser TSH-T<sub>4</sub>-T<sub>3</sub> Regelkreis ist wiederum beeinflusst von einem übergeordneten Regelkreis, bei dem der Hypothalamus die TSH-Ausschüttung durch das Thyroid-Releasing-Hormone (TRH) ankurbelt. Die TRH-Ausschüttung wird ebenfalls durch T<sub>3</sub> gehemmt.

Schon hieran sieht man, dass die frühere Vorstellung eines einfachen Regelkreises zwischen TSH und freiem T<sub>4</sub> eine grobe Vereinfachung war. Noch lebendiger wird es, wenn man weiß, dass auf jeder dieser Ebenen eine Vielzahl weiterer Faktoren Einfluss aufeinander nehmen können.

Daher kann man auch nicht linear sagen, welches Organ von welchem geleitet wird, sondern es ist der ganze Organismus, der sich fortwährend selbst reguliert.

### Der Bezug zum Seelisch-Geistigen des Menschen

Die Wirkung der meisten Hormone hat mit dem Eingreifen der Seele in den Leib zu tun. Dies kann man sich an den Hormonen der Nebenniere verdeutlichen, vor allem an **Kortison** und **Adrenalin**. Sie stellen uns Energie für die Anforderungen der Gegenwart zur Verfügung und erleichtern uns die Stresskompensation bei großer Anstrengung. In stressfreien Zeiten, vor allem im Schlaf, baut der Körper dieses Zukunftspotenzial wieder auf.

Markus Sommer (2010b: 24) schreibt über das Adrenalin, welches uns durch den bekannten Adrenalinstoß erleichen lässt und damit das Herz zum Rasen bringt: *»in der Hand des Notarztes kann es dazu beitragen, ein stillstehendes Herz wieder zum Schlagen zu bringen. Hier sehen wir unmittelbar, dass eine Seelenregung über die Nebenniere im Leib wirksam werden kann. Umgekehrt kann dieses Nebennierenhormon dazu beitragen, die Seele »im Leib zu halten«, die sich bei Herzstillstand von ihm löst.«* Daran lässt sich zeigen, dass das Hormon primär in einem seelischen Zusammenhang steht, sekundär aber körperliche Funktionen auslöst. In diesem Beispiel übernimmt es sogar eine inkarnierende Funktion.

In der Nebennierenrinde entstehen außerdem ähnliche Sexualhormone wie in den Geschlechtsorganen, welche das Sexualleben regeln und viele Prozesse in der Pubertät steuern und beeinflussen. Die Sexualhormone sind ebenfalls intensiv mit dem Seelenleben des Menschen verknüpft. Weitere Hormone der Nebennierenrinde (Gluco- und Mineralkortikoide, z. B. Kortison) regulieren Zucker- und Salzgehalt des Blutes und unseren Blutdruck. Ist ihre Produktion beispielsweise durch die »Addison-Krankheit« eingeschränkt oder unterbunden, so ist der Patient nicht mal mehr in der Lage selbstständig aufzustehen. Sein Blutdruck kann sich dem jeweiligen Bedarf des Körpers nicht mehr anpassen und lässt ihn beim ersten Schritt zusammenbrechen. Außerdem hat der Addison-Kranke keine Stresskompensationsmöglichkeit mehr. Auch hier sind die Aktivitäten des Seelenlebens im Leib sehr stark eingeschränkt.

Nicht zu vernachlässigen sind auch die Auswirkungen der hormonellen Verhütung durch die **Pille** auf das Seelische der Frau oder des Mädchens. In Deutschland nehmen über 50 % der Frauen zwischen 14 und 24 Jahren die Pille ein (Maris 2006). Neben Hinweisen auf gefährliche physische Nebenwirkungen finden sich beispielsweise im Internet auch zunehmend Artikel zu nicht unerheblichen seelischen Veränderungen. Diese reichen von Müdigkeit und Stimmungseintrübungen über Verlust der Libido bis zu deutlich höherem Vorkommen von Depressionen. Anschaulich sind die Auswirkungen der Pille auf das Wesensgliedergefüge des Menschen bei Maris (2006) wiedergegeben. Er beschreibt, dass der gesunde Menstruationszyklus einen beweglichen, individualisierten Rhythmus von ungefähr 28 Tagen zeigt, der auf Einflüsse wie Stress, Reisen, Krankheiten oder Gewichtsveränderungen reagiert. Seelisch liegt eine Polarität zwischen der ersten und der zweiten Hälfte des Zyklus vor. Während die die Frau in der ersten Hälfte tendenziell leicht extrovertiert veranlagt ist, zeigt die zweite Hälfte eine eher introvertierte Konstitution. In dieser Dynamik zeigt sich ein Wechsel zwischen einem weniger tiefen Eingreifen der oberen Wesensglieder (Astralleib und Ich) in die unteren Wesensglieder (Ätherleib und physischer Leib) in der ersten Hälfte und einem tieferen Eingreifen in der zweiten Zyklushälfte. (Eine anschauliche Grafik zum Hormonverlauf findet sich z. B. bei Zimmermann und Wallmann 2019.)

Durch die Pille wird dieser individuell variable Wechsel beendet. Der Rhythmus wird zu einem von außen bestimmten Takt, welcher dadurch klar berechenbar wird. Sowohl im Körperlichen als auch im Seelischen wird die lebendig-variable Schwingung somit zu einer Art Maschinentakt. Ein lebendig-flexibles Sich-Verbinden und wieder Lösen der oberen Wesensglieder mit den unteren ist nicht mehr gegeben. Die Folgen davon sind neben Vitalitätsabnahme (körperliche Nebenwirkungen) die erwähnten seelischen Veränderungen wie Müdigkeit, Libidoverlust und Neigung zu depressiver Verstimmung (Maris 2006).

Ähnlich eng wie mit dem Seelischen steht unser Hormonsystem auch mit dem Geistigen des Menschen in Verbindung. Schon allein die Lage der wichtigsten Hormondrüsen des Menschen (Abb. 1) hat große Ähnlichkeit mit der Lage der Chakren, wie sie von Rudolf Steiner im Kopf- und Rumpfbereich des Menschen angegeben werden (Steiner 1948). Viele Wirkungen des Hormonsystems betreffen bei genauerem Hinsehen inkar-

nierende oder exkarnierende Vorgänge. Dies beginnt bereits mit der hormonellen Grundlage für unsere Wachheit und Konzentrationsfähigkeit.

Insbesondere auf eine polare Wirkung von Schilddrüse und Nebennieren weist Rohen (2016: 339) hin. So heißt es dort: »*Während die Schilddrüsenhormone die Inkarnation des Geistig-Seelischen in die Körperlichkeit (Wachstum, Steigerung des Grundumsatzes, Erhöhung des Sauerstoffverbrauches usw.) fördern, unterstützen die Nebennierenrinden-Hormone die Lösung der geistig-seelischen Kräfte aus dem Bereich des Lebendigen. Daraus wird auch verständlich, dass diese Stoffe im Bereich des Nervensystems die Wahrnehmungsfähigkeit, die ja auf Abbauprozessen basiert, erhöhen und dass der Alterungsprozess beschleunigt wird.*« Man kann daher sagen, dass die **Nebenniere** Energie, Kraft und Vitalität für die *jetzt* notwendige seelische und geistige Regsamkeit des Menschen freisetzt. Allerdings geschieht dies auf Kosten der Zukunft, dies wird deutlich, wenn dem nicht jede Nacht regenerativ entgegengewirkt wird. Durch die **Schilddrüse** wird hingegen das *Tempo* dieser Regsamkeit reguliert. Wenn man zu wenig Schilddrüsenhormone besitzt, wird man träge, langsam und wässrig bis hin zu einem Hang zum Übergewicht – obwohl man wenig isst. Hat man zu viel Schilddrüsenhormone, wird man hastig, schnell und trocken bis hin zu Untergewicht obwohl man viel isst.

### Fazit

Mit diesem Text soll ein Überblick zum Thema Hormone gegeben werden, der es ermöglicht, das Thema in die Biologieepoche der 10. Klasse zu integrieren, um damit ein besseres Verständnis für den ganzen Menschen zu vermitteln. Die Grundaussage soll dabei nicht diejenige sein, wir wären weitgehend hormongesteuert – wie man es oft lesen kann; etwa im Sinne von: »*Körpereigene Botenstoffe und Hormone sind auch für unsere Launen und Gefühle verantwortlich*« (Surholt 2019). Sondern es soll ein Grundverständnis dafür aufgebaut werden, wie unser Körper Substanzen – in diesem Falle die Hormone – gezielt einsetzt. Manche Hormone stehen primär in einem seelischen Zusammenhang und lösen sekundär bestimmte körperliche Funktionen aus. Diese stehen beim gesunden Menschen immer wechselseitig in einem dynamischen Gleichgewicht und sind dadurch lebendig miteinander verknüpft.

## Anmerkungen

- 1 Der Verständlichkeit halber werden hier die beiden Begriffe Kortison und Kortisol synonym verwendet. Kortison, welches auch als Medikament Anwendung findet, ist die durch Oxidation inaktivierte Form (also eine Vorstufe) des eigentlichen Hormons Kortisol.

## Literatur

- Bie G van der, Ghelman R, Loes H van den, Luske K, Maaren M van** (2016): Endocrinology – A methodological approach towards integrative understanding. *Bolk's Companions on the practice of medicine*. Driebergen
- Dörner K** (Hrsg.) (1989): *Klinische Chemie*. Stuttgart
- Girke M** (2010): *Innere Medizin – Grundlagen und therapeutische Konzepte der anthroposophischen Medizin*. Berlin
- Kleine B, Rossmannith W** (2014): *Hormone und Hormonsystem – Lehrbuch der Endokrinologie*. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg
- Maris B** (2006): Orale Kontrazeption und ihre Auswirkung auf die Frau. *Der Merkur* 59 (5), 441–444
- Nobel D** (2006): *The music of life – Biology beyond genes*. Oxford
- Richter T** (2016): *pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. 4. Aufl. Stuttgart
- Rohen JW** (2016): *Morphologie des menschlichen Organismus*. Stuttgart
- Rosslbroich B** (1994): *Die rhythmische Organisation des Menschen – Aus der chronobiologischen Forschung*. Stuttgart
- Rosslbroich B** (2011): Outline of a concept for organismic systems biology. *Seminars in Cancer Biology* 21 (3), 156–164. DOI: 10.1016/j.semcancer.2011.06001
- Rosslbroich B** (2020): Eigenschaften des Lebendigen. Schritte zu einem eigenständigen Begriff von Organismus. In: Rosslbroich (Hrsg.) *Perspektiven einer Biologie der Freiheit*. Stuttgart
- Sommer M** (2010a): Unser innerer Heilpflanzengarten – Pflanzen bilden Menschenhormone – der Mensch Pflanzengifte. *A Tempo* 1 (2010), 24–25
- Sommer M** (2010b): Die Nebenniere – Organ der Seele. *A Tempo* 2 (2010), 24–25
- Steiner R** (1948): *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* (1904/1905). Stuttgart
- Surholt B** (2019): Alles eine Frage der Chemie. *Die Techniker, Das Magazin* 1 (2019)
- Umweltbundesamt** (2010): Bisphenol A – Massenchemikalien mit unerwünschten Nebenwirkungen. <https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/publikation/long/3782.pdf>

- Weiss PA (1970): Das lebende System: Ein Beispiel für den Schichtendeterminismus. In: Koestler A, Smythies JR (Hrsg.): Das neue Menschenbild – Die Revolutionierung der Wissenschaften vom Leben. Ein internationales Symposium. Molden, Wien, Zürich
- Vandenberg LN, Colborn T, Hayes TB, Heindel JJ, Jacobs DR, Lee DH, Shioda T, Soto AM, Saal FS, Welshons WV, Zoeller T, Myers JP (2012): Hormones and Endocrine-Disrupting Chemicals: Low-Dose Effects and Nonmonotonic Dose Responses. *Endocrine Reviews*. 33(3): 378–455. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3365860/>
- Zimmermann Y-M, Wallmann R (Hrsg.) (2019): *Biologie in der Waldorfschule – Ein Praxishandbuch für Oberstufenlehrer*. Stuttgart

Die Langfassung dieses Artikels (als Auszug aus der Publikation »Beiträge von der Biologielehrertagung 2019 in Hamburg zu Neurophysiologie, Mikrobiom und Hormonen«) findet sich als Anhang der Internetausgabe dieses Heftes: [www.forschung-waldorf.de/publikationen/jfw](http://www.forschung-waldorf.de/publikationen/jfw)

### Autorennotiz

**Dr. rer. nat. Benjamin Bembé**, geb. 1972, Besuch der Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing. Studium in Biologie und Geographie an der LMU München. 1999–2002 Südbayerisches Seminar für Waldorfpädagogik. 2002–2018 Oberstufenlehrer an der Freien Waldorfschule Landsberg am Lech für Biologie und Geographie. Seit 2018 Mitarbeiter am Institut für Evolutionsbiologie und Morphologie an der Universität Witten/Herdecke im Rahmen des Projektes »*Goetheanismus im Unterricht der Waldorfschulen*«.

**Univ.-Prof. Dr. med. David Martin**, geb. 1973, aufgewachsen in den USA, Frankreich und England. Nach seiner Habilitation im Fach Kinder- und Jugendmedizin wurde er Professor für Pädiatrie an der Universität Tübingen. Er ist leitender Facharzt in der Filderklinik für Kinder- und Jugendmedizin, pädiatrische Endokrinologie und Onkologie und hat mehrere Preise für seine Forschung auf dem Gebiet des Wachstums, der Skelettentwicklung und der Endokrinologie erhalten. Seit 2017 Inhaber des »*Gerhard-Kienle-Lehrstuhls für Medizintechnik, Integrative und Anthroposophische Medizin*« an der Universität Witten/Herdecke, und Leiter des dortigen Zentrums für Integrative Medizin.

Uwe Hansen

## **Die Polarität zwischen Schwere und Leichte im Reiche der Vierecke**

*Verfasst im April 2019*

In dem folgenden Beitrag wird versucht, durch eine Metamorphose und durch das Herausarbeiten einer bestimmten Polarität die Harmonie im Bereich der Vierecke erlebbar zu machen. Durch die Behandlung von Polaritäten wird auch das sich entwickelnde seelische Leben des jungen Menschen sehr angeregt.

Das Quadrat ist das vollkommenste Viereck. Es ist zugleich Rechteck, Rhombus, Parallelogramm, Trapez, Drache ...<sup>1</sup> Es enthält also als Ganzes alle Vierecke. Daher ist es naheliegend, die anderen Vierecke aus dem Quadrat zu entwickeln.

Das Quadrat kann auf einer Seite liegen, dann wirkt es ruhend, lastend und stabil. Es kann aber auch auf einer Ecke stehen, dann wirkt es wie im Gleichgewicht schwebend und labil.

Ein Quadrat, das auf einer Seite liegt, wird schwerer, stabiler, wenn es in die Breite gezogen wird. Dann wird es zu einem Rechteck, bei dem die vier Winkel – wie beim Quadrat – noch gleich groß, aber nur noch je zwei Seiten gleich lang sind. Wird das auf der Seite liegende Quadrat aber in die Höhe gestreckt, dann verliert es an Stabilität. Strecken wir das auf der Spitze stehende Quadrat in die Höhe, so wirkt es ebenfalls noch leichter, noch schwebender, noch labiler. Es wird zu einem Rhombus, bei dem nicht mehr alle Winkel gleich groß sind. Auch das auf der Spitze stehende Quadrat wird schwerer, wenn es in die Breite gezogen wird (siehe Abbildung 1).

Die Verwandlung des Quadrats führt also durch denselben Vorgang – Streckung in die Breite oder Höhe – je nach Ausgangslage zu zwei verschiedenen Vierecken, die sich hinsichtlich der Seiten und Winkel polar zu einander verhalten: Das entstandene Rechteck hat vier gleich große Winkel, aber nur je zwei gleich lange Seiten, und der entstandene Rhombus

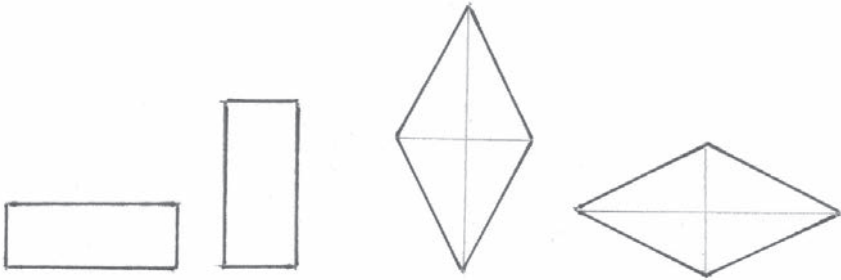


Abb.1 Rechteck und Rhombus

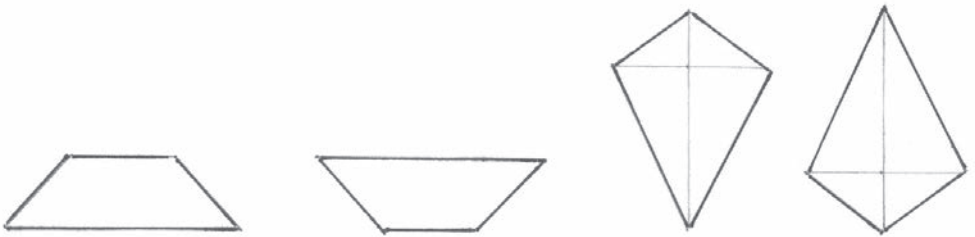


Abb.2 Trapez und Drache

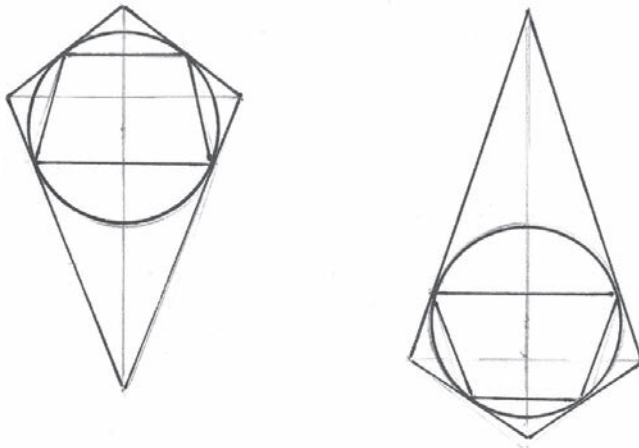


Abb.3 Symmetrisch

hat vier gleich lange Seiten, aber nur je zwei gleich große Winkel. Rechteck und Rhombus sind ein »Geschwisterpaar«, denn ein Viereck, das gleichzeitig Rechteck und Rhombus ist, ist ein Quadrat. Auch hat ein Rechteck immer einen Umkreis, ein Rhombus dagegen immer einen Inkreis.

Wir können das Rechteck entweder weiter in die Schwere führen oder es weniger stabil erscheinen lassen, wenn wir es zum symmetrischen (gleichschenkligen) Trapez werden lassen. Entsprechend können wir den Rhombus leichter oder schwerer werden lassen, wenn er zum symmetrischen (rechtwinkligen) Drachen wird (siehe Abbildung 2).

Auch symmetrisches Trapez und symmetrischer Drache sind ein »Geschwisterpaar«: ein Viereck, das gleichzeitig symmetrisches Trapez und symmetrischer Drache ist, ist ein Quadrat. Beim symmetrischen Trapez sind zwei gegenüberliegende Seiten gleich lang und zwei Paare anliegender Winkel gleich groß. Entsprechend gilt: Beim symmetrischen Drachen sind zwei gegenüberliegende Winkel gleich groß und zwei Paare anliegender Seiten gleich lang. In der folgenden Abbildung wird der Zusammenhang von symmetrischem Drachen und symmetrischem Trapez vermittelt durch einen Kreis, der gleichzeitig Umkreis des Trapezes und Inkreis des Drachens ist. Die Seiten des Drachens sind dann die Tangenten, die Seiten des Trapezes die Sehnen des Kreises. Hier zeigt sich: ist das eine Viereck schwer, so ist das andere Viereck leicht (siehe Abbildung 3).

Trapez und Drache werden unharmonischer, wenn sie ihre Symmetrie verlieren. Daher ist ein Viereck, das zugleich Trapez und Drache ist, ein Parallelogramm, aber nicht notwendig ein Quadrat. Der Parallelität zweier Seiten beim Trapez entspricht bei dem polaren Viereck, dem Drachen, dass die eine Diagonale die andere Diagonale halbiert. Sind bei einem Trapez die Diagonalen gleich lang, so ist es symmetrisch. Entsprechend gilt: Schneiden sich bei einem Drachen die Diagonalen senkrecht, so ist er ein symmetrischer Drache. Auch gilt: Hat ein Trapez einen Umkreis, so ist es symmetrisch, und entsprechend: Hat ein Drache einen Inkreis, so ist er symmetrisch. Die hier entwickelte Polarität wurde durch das Gegenüberstellen von Rechteck und Rhombus bzw. von symmetrischem Trapez und symmetrischem Drachen entwickelt. Sie gilt auch für das Parallelogramm.

Wir sind zu den folgenden Polaritäten gekommen:

Gegenüberliegende Seiten haben gleiche Länge.

Gegenüberliegende Winkel haben gleiche Größe.

Zwei Seiten sind parallel.

Eine Diagonale halbiert die andere.

Die Diagonalen sind gleich lang.

Die Diagonalen schneiden sich rechtwinklig.

Das Viereck hat einen Umkreis.

Das Viereck hat einen Inkreis

Ein Parallelogramm ist zu sich selbst polar: Es sind die Gegenseiten gleich lang und die Gegenwinkel gleich groß; auch sind die Gegenseiten parallel und es halbieren sich die Diagonalen gegenseitig.

Ein Parallelogramm, dessen Diagonalen gleich lang sind, hat einen Umkreis und muss daher ein Rechteck sein.

Polar gilt: Ein Parallelogramm, dessen Diagonalen sich rechtwinklig schneiden, hat einen Inkreis und muss ein Rhombus sein.

Ein Viereck, das gleichzeitig Parallelogramm und symmetrisches Trapez ist, ist ein Rechteck.

Polar: Ein Viereck, das gleichzeitig Parallelogramm und symmetrischer Drache ist, ist ein Rhombus.

Der Zusammenhang der Vierecke, die bis jetzt betrachtet wurden, kann durch ein Schema dargestellt werden (siehe Abbildung 4).

Steht in dem Schema ein Viereck A über dem Viereck B und sind A und B durch einen Pfeil verbunden, so heißt das: Das Viereck A ist auch ein Viereck B. So ist z. B. ein Quadrat auch ein Rechteck, ein Rhombus auch ein Parallelogramm. Außerdem zeigt die Symmetrie dieses Schemas die Polarität der entsprechenden Vierecke.

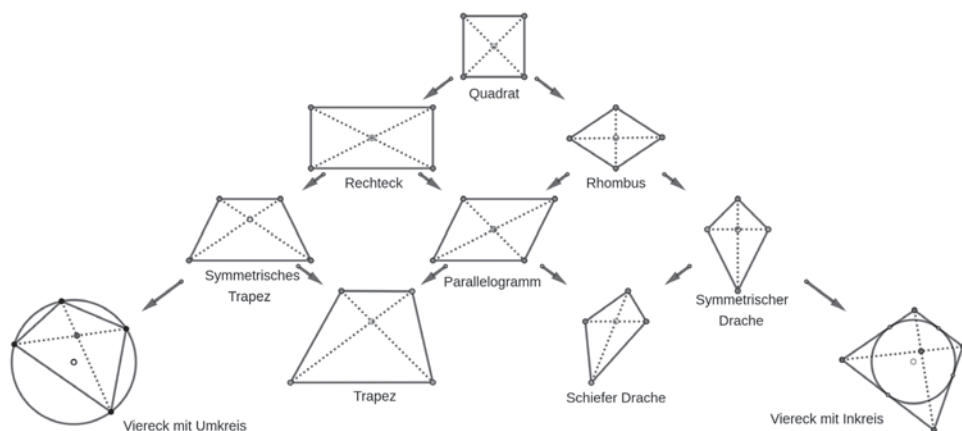


Abb.4 Übersicht

Die folgende Gegenüberstellung zeigt, wie weit die hier dargestellte Polarität Gültigkeit hat.

Ein Rechteck, bei dem sich die Diagonalen rechtwinklig schneiden, ist ein Quadrat.

Ein Rhombus, bei dem die Diagonalen gleichlang sind, ist ein Quadrat.

Ein Rechteck, das einen Inkreis besitzt, ist ein Quadrat.

Ein Rhombus, das einen Umkreis besitzt, ist ein Quadrat.

Ein Parallelogramm mit Umkreis ist ein Rechteck.

Ein Parallelogramm mit Inkreis ist ein Rhombus.

Ein Viereck, das Umkreis und Inkreis mit demselben Mittelpunkt besitzt, ist ein Quadrat.

Ein Trapez mit Umkreis ist ein symmetrisches Trapez.

Ein Drache mit Inkreis ist ein symmetrischer Drache.

Ein Trapez mit gleich langen Diagonalen ist ein symmetrisches Trapez.

Ein Drache mit sich senkrecht schneidenden Diagonalen ist ein symmetrischer Drache.

Ein Viereck, das gleichzeitig Parallelogramm und symmetrisches Trapez ist, ist ein Rechteck.

Ein Viereck mit Umkreis und gleich langen Diagonalen ist ein symmetrisches Trapez.

Sind in einem Viereck zwei gegenüberliegende Winkel gleich groß und zwei gegenüberliegende Seiten gleich lang, so ist es ein Parallelogramm.

Wenn bei einem Parallelogramm zwei gegenüberliegende Winkel  $90^\circ$  sind, so ist das Parallelogramm ein Rechteck.

Ein Viereck, das gleichzeitig Parallelogramm und symmetrischer Drache ist, ist ein Rhombus.

Ein Viereck mit Inkreis und mit sich rechtwinklig schneidenden Diagonalen ist ein symmetrischer Drache.

Wenn bei einem Parallelogramm zwei gegenüberliegende Seiten je ein Viertel des Umfangs haben, so ist das Parallelogramm ein Rhombus.

Es gibt viele Vierecke mit In- und Umkreis. Ein solches Viereck ist genau dann ein Quadrat, wenn Um- und Inkreis einen gemeinsamen Mittelpunkt haben.

Ein besonders einfacher Fall ergibt sich aus dem symmetrischen Drachen, wenn die gleichen Winkel sogar  $90^\circ$  sind, also ein Viertel der Winkelsumme  $W$  eines Vierecks. Dann entsteht ein Thaleskreis um den Drachen. Hier (siehe Abbildung 5 links) gilt die Formel:

$$\beta = \delta = \frac{1}{2}(\alpha + \gamma) = \frac{1}{4}W \quad (1)$$

Dieser spezielle Drache hat also – wie alle symmetrischen Drachen – einen Inkreis und den Thaleskreis als Umkreis. Polar dazu erhält man aus dem gleichschenkligen Trapez ein Viereck mit Inkreis, wenn die Längen der beiden Schenkel  $b$  und  $d$  gleich dem arithmetischen Mittel der Längen der parallelen Seiten  $a$  und  $c$  sind. Die Schenkel entsprechen den rechten Winkeln des Drachens. Ihre Länge ist jeweils ein Viertel des Gesamtumfangs  $U$ .

Es gilt:

$$b = d = \frac{1}{2}(a + c) = \frac{1}{4}U \quad (2)$$

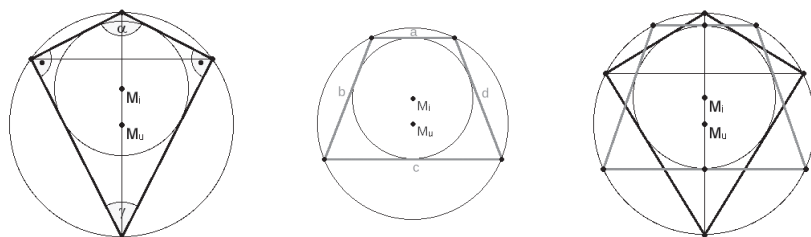


Abb.5 Um- und Inkreis

Auch an den beiden sich entsprechenden Formeln (1) und (2) erkennt man die Polarität von senkrechtem Drachen und gleichschenkligen Trapez.

Konstruktion eines gleichschenkligen Trapezes mit Inkreis: Man zeichne zwei Parallele mit einem Inkreis und lege zwei symmetrische Tangenten an den Kreis. Man erhält dann ein symmetrisches Trapez mit Inkreis und Umkreis (siehe Abbildung 5 Mitte).

Es ergibt sich also die folgende Polarität:

Wenn bei einem symmetrischen Trapez die beiden nicht parallelen Seiten die Länge des Viertels vom Gesamtumfang haben, dann gibt es nicht nur einen Umkreis, sondern auch einen Inkreis.

Wenn bei einem symmetrischen Drachen zwei gegenüberliegende Winkel  $90^\circ$  sind, dann gibt es nicht nur einen Inkreis, sondern auch einen Umkreis (Thaleskreis).

Es ist nun sehr überraschend, dass ein symmetrischer Drache mit In- und Umkreis auch ein symmetrisches Trapez bestimmt mit demselben In- und Umkreis. Man zeichne dazu die beiden Tangenten an den Inkreis, deren Berührungspunkte auf der Symmetrieachse des Drachens liegen. Die Schnittpunkte dieser beiden Tangenten mit dem Umkreis sind die Ecken des gesuchten symmetrischen Trapezes (Abbildung 5 rechts). Diese Abbildung zeigt in schöner Weise den Ausgleich von Schwere und Leichte.

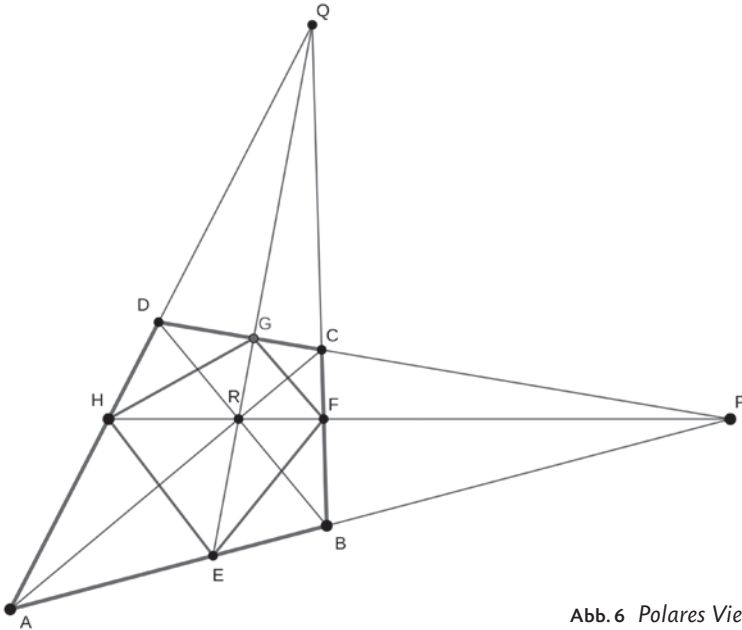


Abb. 6 Polares Viereck

Es kann die Frage entstehen: Gibt es eine Konstruktion, die ein Viereck in das polare Viereck überführt? In Abbildung 6 ist ein beliebiges Viereck ABCD gezeichnet. Diese vier Eckpunkte haben sechs Verbindungsgeraden, die drei neue Schnittpunkte P, Q, R erzeugen. Die Seiten des Dreiecks PQR schneiden dann die Seiten des gegebenen Vierecks ABCD in den vier Punkten E, F, G, H. Das Viereck EFGH ist das zum Viereck ABCD polare Viereck.<sup>2</sup>

Ist das Viereck ABCD ein Quadrat, so ist auch das Viereck EFGH ein Quadrat. Ist das Viereck ABCD ein Rechteck, so ist das Viereck EFGH ein Rhombus. Ist das Viereck ABCD ein symmetrisches Trapez, so ist das Viereck EFGH ein symmetrischer Drache. Ist das Viereck ABCD ein beliebiges Trapez, so ist das polare Viereck EFGH ein beliebiger Drache. Aber: Hat das Viereck ABCD einen Umkreis, so hat das Viereck EFGH nicht notwendig einen Inkreis.

Man kann auf diese Weise stets ein polares Viereck bestimmen. Es ist aber nicht möglich, auf diese Weise auch isolierte Eigenschaften zu polari-

sieren. Sind bei einem Viereck z. B. die Diagonalen gleich lang, so hat das polarisierte Viereck nicht notwendig Diagonalen, die sich senkrecht schneiden.

---

### Anmerkungen

- 1 Rechteck: Viereck mit vier rechten Winkeln.  
Rhombus: Viereck mit vier gleich langen Seiten.  
Parallelogramm: Viereck, in dem gegenüberliegende Seiten parallel sind.  
Trapez: Viereck mit mindesten zwei parallelen Seiten.  
Drache: Viereck, in dem mindestens die eine Diagonale durch die andere halbiert wird.
- 2 Die 11 benannten Punkte gehören zur harmonischen Grundfigur, die aus 13 Punkten und 13 Geraden besteht und aus dem vollständigen Viereck ABCD mit dem Nebendreieck PQR erzeugt wird.

Susanne Hübner-Heß

## Zum Gilgamesch-Epos im Rahmen der Waldorfpädagogik

Unter dem Titel »Sumerische Legenden« behandelte der Künstler Willi Baumeister (1889–1955) das Gilgamesch-Epos, das für ihn jahrzehntelang ein Lebensthema geworden war. Es ist das älteste literarische Werk der Menschheit aus der sumerischen Zeit, der babylonisch-chaldäischen Kulturepoche. Anlässlich einer Führung durch das graphische Werk Baumeisters im Saarlandmuseum Saarbrücken ergab sich eine willkommene Gelegenheit, das Gilgamesch-Epos im Hinblick auf den Waldorfunterricht noch einmal mit neuen Augen anzusehen. Rudolf Steiner empfiehlt in Gesprächen mit den ersten Waldorflehrern die altorientalischen Kulturen als Erzählstoff für die fünfte Klasse.

Wie hängt die chaldäisch-babylonische Kulturepoche mit der Entwicklungsphase des etwa elfjährigen Kindes zusammen und was hat speziell das Gilgamesch-Epos hier beizutragen?

Ich will im Folgenden kurz die kindliche Entwicklung bis zum elften Lebensjahr umreißen, bevor es an die Kurzfassung des Epos und um andere Aspekte gehen soll.

Wenn das Kind auf die Welt kommt, bringt es für den Aufbau seines Leibes Kräfte mit, die bereits im Kopf veranlagt sind, von dort ausstrahlen und seinen ererbten Leib so durchorganisieren, dass sein Ich sich darin immer besser einleben kann.<sup>1</sup> R. Steiner schildert, dass nach dem Zahnwechsel ein Teil der Kräfte nicht mehr für den körperlichen Aufbau gebraucht wird, also »frei« wird und jetzt für das Lernen und das Erkennen zur Verfügung steht: *»In das, was da eigentlich frei wird, ob wir es nun Ätherleib oder Intelligenz nennen –, in das strömt gewissermaßen das schon mit der Geburt heruntergestiegene Ich ein und durchorganisiert es nach und nach; so dass also in dieser Zeit stattfindet ein Durcheinanderströmen des ewi-*

*gen Ich mit dem, was sich da bildet: die freiwerdende Intelligenz, der geborenerwerbende Ätherleib.«*

Physisch kommt dies besonders in seiner Muskulatur zum Ausdruck, die bis zum Zahnwechsel an innerleiblichen Aufbauprozessen mitgewirkt hatte. Mit zunehmender Wachheit des Kindes »vibrieren« sozusagen die Eindrücke der äußeren Welt stärker durch seine Seele, die wiederum in der Folge die ganze Muskulatur prägt. R. Steiner zufolge seien die Muskeln sogar »in ihrem Schwellen und Längerwerden« davon abhängig, wie sich die kindlichen Seelenkräfte entwickeln. Bis gegen das zehnte Lebensjahr »geht eben im Kinde nichts anderes vor, als dass mit dem Seelischen das Muskelsystem mitarbeitet, und zwar in seinen intimeren Wachstumskräften mitarbeitet.«<sup>2</sup>

Am Übergang vom 9. ins 10. Lebensjahr (bekannt auch als typisches »Rubikon«-Erlebnis) beginnt eine Phase innerlicher, einsamer Auseinandersetzung mit Fragen nach der Herkunft und dem Tod, in der es u. a. sein Verhältnis zur geliebten Autorität auf den Prüfstand stellt.

Zwischen dem zehnten und zwölften Jahr verarbeitet das Kind äußere Eindrücke nicht mehr so gemüthhaft. Ihm ist der mentale, verbale und interaktive Dialog mit der Außenwelt immer wichtiger. R. Steiner weist darauf hin, dass sich die Ausrichtung seiner Muskulatur verändert: Sie spielt jetzt intensiv zusammen mit dem Atmungs- und Zirkulationssystem. Indem die Muskeln den Austausch von Luft und Blutbewegung stärker als früher mitvollziehen, kommt sozusagen »frischer Wind« auch auf anderen Ebenen auf: Es wächst die Freude an geschmeidiger Bewegung, an der Erfindung neuer Bewegungsabläufe, an Kraft und Geschicklichkeit und im sozialen Kontext vollzieht sich das Thema »Austausch« auf einer mehr seelischen Ebene. Da werden Freundschaften intensiviert, die Kinder suchen den vertraulichen Dialog und wollen Erlebnisse und Abenteuer miteinander teilen. Sie reflektieren die Zusammenhänge in ihrer Familie und beobachten die Erwachsenenwelt zuweilen schon recht kritisch, auch wenn sie noch meist fraglos deren Schutz und Führung beanspruchen.

Gegen das zwölfte Jahr verliert sich die enge Bindung des Muskelsystems an das Atmungs- und Zirkulationssystem und mit ihr der tendenziell atmende Austausch mit der Umwelt. Anstelle der Bindung an die Atmung und den Puls stellen sich die Muskeln um auf die statischen, dynamischen und mechanischen Kräfte des Knochenbaus. Jetzt spielen

Kräftewirkungen im Zusammenspiel der Muskulatur mit dem Knochengerüst die entscheidende Rolle. Intellektuell kann das Kind jetzt erst etwas anfangen mit Statik, Dynamik, Mechanik und mit der mineralischen Natur an sich, mit Gesetzmäßigkeiten wie Schwerkraft, Hebelwirkung usw., weil es sie aus unbewusstem eigenen Körpererlebnis kennenlernt und somit nachvollziehen kann, in welchem kausalen Zusammenhang eine Kraft mit einer anderen steht.

*»Der Mensch geht durch sich durch und kommt dann in eine Beziehung zu der ganzen Welt. Zuerst Kräfte des Kopfes; diese Kräfte des Kopfes werden dann später in die Muskeln hineingossen, dann in die Knochen hinein; der Mensch setzt sich in die Knochen hinein, und wenn er geschlechtsreif geworden ist, setzt er sich in die ganze Welt hinein. Da steht er erst in der Welt in Wirklichkeit drinnen.«<sup>3</sup> In Bezug auf den Unterricht erklärt R. Steiner: »... Daher müssen wir in der Geschichtsbehandlung, die wir auch schon zwischen dem zehnten und zwölften Lebensjahre einfügen müssen, so vorgehen, dass wir abgeschlossene Bilder, an denen sich das Gefühl erwärmen kann, zu denen das Gefühl hinaufschauen kann, erzählen. Biographisches, Charakteristiken abgeschlossener Ereignisse, nicht abstrakte, durchgehende Impulse.«*

Im 4. Vortrag der »Meditativ erarbeiteten Menschenkunde«<sup>4</sup> schildert R. Steiner, wie sämtliche Lehrgegenstände dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend behandelt werden können. Die Geschichtsbetrachtung beispielsweise bewirkt tendenziell, dass das Kind nicht nur Interesse für den materiellen Teil der Welt aufbringt, sondern innerlich lebendig bleibt, seine Phantasiekräfte weiterentwickelt und das Empfinden für Geistiges nicht verliert. Die Unterrichtenden sollen bis gegen das zwölfte Jahr des Kindes die handelnden Personen mit großem Gemütsanteil schildern, so dass es Verehrung oder Ablehnung empfindet, wenn die Personen verehrungswürdig oder problematisch sind. Falls das Kind durch solche Betrachtungen etwas zu »schwärmerisch« werden sollte, so lenkt man seinen Blick außerdem auf die soziokulturellen Zusammenhänge, auf »durch die Geschichte gehende Ideen«<sup>5</sup> Gegen das zwölfte Lebensjahr soll die Geschichtsbetrachtung explizit durch eine differenzierte Darstellung ideeller Tendenzen in der Geschichte ergänzt werden, denn die Fähigkeit, kausal zu denken ist dann soweit ausgebildet, dass abstrakte, intellektuell anspruchsvollere Inhalte zu der gemüthhaften Darstellung hinzutreten dürfen. Eine wahre Fundgrube dafür wäre beispielsweise das Gilgamesch-Epos.

Es gibt einige Parallelen zwischen dem Gilgamesch-Epos und der Entwicklungsphase der Fünftklässler\*innen: Elf- bis Zwölfjährige wissen, dass man manche Autoritäten wohl hinterfragen kann, – ein Aspekt, der auch im Epos eine Rolle spielt, denn Gilgamesch verweigert der Göttin Ishtar seinen Gehorsam und bekämpft sie zusammen mit Enkidu sogar. Kindern in diesem Alter ist der vertrauensvolle Dialog mit einem Gegenüber wichtig, er kann auf die Seelensprache eines anderen intimer hinhören – Gilgamesch und Enkidu vertrauen einander blind und tauschen ihre Gefühle und Träume miteinander aus. Das Kind an der Schwelle zum zwölften Jahr erfährt die Welt bis in das Kräftespiel seines Skeletts, das ja ein Sinnbild des Todes ist, es setzt sich in seinen physischen Leib hinein und ahnt dessen Endlichkeit. Für Gilgamesch wird das Erlebnis des Todes seines geliebten Freundes Enkidu zur treibenden Kraft auf seiner Suche nach dem ewigen Leben. Die Schauplätze »Wald« und »Stadt« stehen für die wilden, unbewussten Naturkräfte einerseits und die Eingliederung in einen größeren kulturellen Zusammenhang andererseits. Dies sind Schritte, die jedes Kind irgendwann mehr oder minder vollzieht und die im Epos in der Gestalt von Enkidu ins Urbildliche gesteigert dargestellt sind.

Und wer war nun der Priesterkönig Gilgamesch? Der Sohn der Ninsun, ihres Zeichens Tempelpriesterin im Ishtar Heiligtum und des göttergleichen Lugalbanda, auf den man die Kunst der Metallbearbeitung und somit den Beginn der Bronzezeit um 3000 v. Chr. zurückführte, war zu einem Drittel Mensch, zu zwei Dritteln Gott, so steht es geschrieben. Die beiden göttlichen Drittel stammten vom Sturmgott Adad und vom Sonnengott Schamasch. Gilgamesch war also gewissermaßen ein stürmischer Repräsentant eines Sonnenkults. Trotz all seiner merkwürdigen Lebensschritte ringt er letztlich um ein Höheres, Sonnenhaftes.

### **Freie Zusammenfassung des Gilgamesch-Epos:**

Der junge König Gilgamesch weiß kaum, wohin mit seiner Kraft. Er hat die Stadt Uruk erobert und eine gewaltige Stadtmauer aus Backsteinen erbauen lassen, um sie vor allgegenwärtigen Feinden zu schützen. Oft treibt er sein Spiel mit jungen Männern und Frauen, doch dies Spiel ist nicht für alle Teilnehmer gleich lustig, denn er zwingt sie, für seine Vergnügungen und Lüste zur Verfügung zu stehen. Die Götter hören die Klagen und

beschließen, Gilgamesch einen gleichstarken Gefährten zu erschaffen: **Enkidu**, der gesäugt von Gazellen in der Steppe heranwächst. Eines Tages entdeckt ein Jäger Enkidu und berichtet dem König Gilgamesch von einem großen, starken Mann, der am ganzen Leib dicht behaart sei, mit den wilden Tieren zusammenlebe und der immer wieder die Fallen der Jäger öffne. Gilgamesch ist nicht überrascht, denn zwei Träume kündeten ihm bereits von einem, der einmal sein Freund werden solle. Darum weiß er gleich, wie er der Sache beikommen kann. Er gibt dem Jäger die liebreizende Tempeldienerin des Ishtar Heiligtums namens Schamchat mit auf den Weg in die Steppe. Dort soll sie den Wilden mit der Kraft der Liebe zähmen und ihn zu ihm bringen. Schamchat nähert sich verlockend dem wilden Enkidu. Der lässt sich nur zu gerne von ihrer Schönheit verführen und widmet sich ihr tagelang. Doch die wilden Tiere fliehen Enkidu fortan, da er seine Reinheit verloren hat. Dafür aber schärft die Liebe indessen seine Sinne und »macht ihn verständig«. Schamchat führt ihn dann zunächst zu einem Hirten, bei dem Enkidu den Genuss von Speise und Trank kennenlernt und sein Haar scheren lässt. Hier lernt er, der vormals selbst einer Herde angehörte, Schafe zu hüten. Nach einiger Zeit geleitet Schamchat ihn nach Uruk zu dem von ihr hochgepriesenen König Gilgamesch. In der Stadt auf offener Straße provoziert Enkidu einen Ringkampf mit dem König um Schamchats Gunst, ein Kampf, der unentschieden endet. Die Kontrahenten erkennen sich gegenseitig an, schließen Frieden und nicht nur das, – sie werden unzertrennliche Freunde. Enkidu wird von Gilgameschs Mutter Ninsun adoptiert. Es dauert nicht lange, da sehnt sich Enkidu zu den Tieren zurück, er weint. Gilgamesch tröstet ihn zuerst ganz zartfühlend. Um ihn auf andere Gedanken zu bringen, fordert Gilgamesch ihn dann auf, mit ihm zusammen den dämonischen Hüter des Zedernwaldes und der Steppe, Chumbaba zu erlegen. Enkidu kennt den Hüter der Steppe von früher, doch weder seine erschrockene Mahnung noch die der Ältesten der Stadt können Gilgamesch von seinem Vorhaben abbringen. So empfiehlt man den tollkühnen König dem Schutz seines starken Freundes. Die Mutter Ninsun erbittet für beide im Tempel den göttlichen Segen. Versehen mit den besten Waffen und dem Beistand des Sonnengottes ziehen die Freunde schließlich in die heiligen Zedernwälder, wo Chumbaba den Eingang zum Reich der Götter bewacht. Ein dramatisches Kampfgeschehen entbrennt. Chumbaba fährt alle Wetter und seine sieben

»Auren« auf, aber er unterliegt. Da fleht er Enkidu, den früheren Bewohner »seiner« Steppe um Erbarmen an, umsonst. Enkidu schwankt zwar innerlich, bleibt aber standhaft. Der Kampf endet mit Chumbabas Tod. Zum Dank opfern die Helden ihren hilfreichen Göttern und reisen auf Wasserwegen zurück nach Uruk.

Die Göttin Ishtar erblickt von den Zinnen des Tempels die Heimkehrenden und verliebt sich in den strahlenden König. Huldvoll umgarnt sie ihn und will ihn ganz für sich allein vereinnahmen. Er aber schilt ihre Liebesgunst als wetterwendisch und schmäht sie mit fürchterlichen Beschimpfungen. Zutiefst verletzt und vor Zorn weinend wendet sie sich an ihren Himmelsvater Anu und fordert von ihm unter Androhung unterweltlicher Schrecken, den Himmelsstier gegen Gilgamesch und dessen Volk wüten zu lassen. Der weigert sich, denn schließlich hätte Ishtar sich durch ihre Anbiederung selbst in diese missliche Lage gebracht! Doch sie hat Anu mit ihrer Drohung in der Hand. So lässt er notgedrungen den Himmelsstier auf die Erde hinabrasen, wo der die Ernte verwüstet und das ganze Land verstört. Enkidu gelingt es, den Stier zu halten, wodurch Gilgamesch ihm den tödlichen Stoß versetzen kann. Diese Tötung ist ein erneuter Affront gegen die göttliche Ordnung und erbot alle Götter mit Ausnahme des Sonnengottes, der zu Gilgamesch hält. Die härteste Strafe, die den anderen Göttern einfällt, besteht in einer tödlichen Krankheit, die sie seinem liebsten Freund Enkidu angedeihen lassen. Nicht lange, da siecht Enkidu dahin. Voll Verzweiflung verflucht er auf seinem Krankenlager die Menschen, denen er Schuld an seinem nahenden Tod gibt, – den Jäger, der ihn in der Steppe fand und Schamchat, die Tempeldienerin, die er einst liebte. Da nähert sich sanft der Sonnengott Schamasch und führt Enkidu behutsam vor Augen, wie er nur aufgrund dieser Begegnungen von einem Naturwesen zu einem ganzen Menschen werden konnte. Berührt und wie verwandelt von diesen Worten verzeiht Enkidu denen, die er zuvor verflucht hatte und segnet sie aus übervollem Herzen, bevor er sein Leben aushaucht.

Gilgamesch indes ist untröstlich und trauert tagelang an Enkidus Totenlager. Es graut ihm, wie der Tod die Gestalt seines Freundes allmählich verändert. So lässt er Enkidu eine unvergleichliche Begräbnisstätte errichten, verlässt die Stadt und zieht nun seinerseits in die Wildnis. Wird er ebenso sterben müssen wie Enkidu, kann er der Macht des Todes ent-

rinnen und ewiges Leben finden? Geheimnisvoll sind die Stationen seiner Suche:

Er erlegt Löwen und kleidet sich mit ihrem Fell. Er gelangt zu den Zwillingbergen, an deren Fuß zwei Skorpionmenschen wachen und erhält von ihnen die Erlaubnis, das Gebirge in einem langen Tunnel zu durchqueren, um den allwissenden Utnapischtim zu suchen. Nach zwölf Doppelstunden in gänzlicher Finsternis kommt er auf der anderen Seite in einem schimmernden Edelsteingarten an, der am Ufer des Meeres liegt. Er findet dort eine kleine Schenke. Eine als Wirtin verkleidete Göttin fragt ihn nach dem Grund und Ziel seiner Reise. Ihr erzählt er von seiner Trauer, seinem Grauen vor dem Tod und seinem Wunsch, ewig zu leben, und fragt sie nach dem Weg zum weisen Utnapischtim. Sie antwortet, nur ein Fährmann und der Sonnengott höchstselbst dürften den Weisen, der am Ende der Welt auf einer Insel lebe, aufsuchen. Gilgamesch ist erzürnt, rast davon und trifft auf den Fährmann, dessen Stakstangen er zerbricht. Er fordert wütend die Hilfe des Fährmanns beim gefährlichen Durchqueren der Wasser des Todes, doch um die in Anspruch nehmen zu können, muss er für die Überfahrt aus Stämmen neue schnitzen. Die Überfahrt gerät hochdramatisch und ist nur durch den Einsatz einer Erfindung zu lösen. Auf der Insel angekommen, bestürmt Gilgamesch den Allwissenden mit seiner Frage, wie er ewig leben könne. Utnapischtim aber macht Gilgamesch zuerst einmal ganz klar, mit wem er es hier zu tun habe. Er und die Seinen hätten vor langer Zeit als einzige Menschen die Sintflut durch den freundlichen Wink eines Gottes mit Mühe durch den Bau eines Bootes überlebt, auf dem sie viele Lebewesen mitgenommen hatten. Aufgrund dieses Umstandes wären sie nach dem Rat der Götter mit dem ewigen Leben bedacht worden. Dann herrscht Utnapischtim den König an, ob er denn nichts Besseres zu tun habe, als hier um sein kleines Leben zu bangen? Als ein wahrer König müsse er umkehren, Verantwortung für sein Volk übernehmen und die vorsintflutlichen Kulte und Tempel erneuern! Gilgamesch aber lässt nicht nach in seinem Drängen. Da erlegt ihm Utnapischtim schließlich die Prüfung auf, sechs Tage und sieben Nächte zu wachen. Seine Frau hilft ihm, die Prüfungsdauer mittels täglich gebackener Brote zu dokumentieren. Diese Prüfung besteht Gilgamesch aber nicht. Die sieben verschieden durchgetrockneten Brote bei seinem Erwachen beweisen es. Utnapischtim behält deshalb auch das große Geheimnis des

ewigen Lebens für sich und verrät Gilgamesch lediglich, wo er ein Kraut zur Verjüngung finden könne. Gilgamesch dankt kaum, sucht sogleich das Kraut und bringt es aus der Tiefe eines Sees ans Licht. Mit dem Fährmann, den Utnapischtim verstoßen musste, weil er gegen göttliches Gebot einen lebenden Menschen zu ihm gerudert hatte, zieht er zurück nach Uruk. Vor der Stadt will er sich noch vom Schmutz der Reise reinigen und steigt in einen Brunnen. Während er badet, beraubt ihn eine Schlange des Krautes. Tief betroffen geht Gilgamesch in sich. Erst jetzt versteht er das Eigensinnige seiner Suche und erkennt seine eigentliche Aufgabe. Angekommen in Uruk weist er daher dem Fährmann die Stadtmauer, sein Werk, das ihn zwar nicht physisch, aber im Bewusstsein des Volkes unsterblich machen würde. Er weiht sein Leben fortan der Aufgabe, die vorsintflutlichen Kulte und Tempel zu erneuern und sorgt gütig und gerecht für sein Volk, bis er am Ende seiner Tage im Tempel stirbt. Die Götter erkennen die leidvolle Suche des Gilgamesch an, auch wenn er die Prüfung nicht bestanden, die höchsten Weihen nicht erhalten hat. Sie lassen ihn wissen, dass er nach seinem Tode ein König in der Unterwelt sein soll.

Damit endet die 11. Tafel aus der jungbabylonischen Zeit. Aus der sumerischen Zeit gibt es eine Tafel, die man als 12. dem Epos hinzufügte: Darin schildert der verstorbene Enkidu dem Gilgamesch gute, weniger gute und schreckliche Schicksale einzelner Seelen in der Unterwelt. Gilgamesch ist bestürzt, er weint und kehrt zurück in sein Reich, wo er fortan seine Aufgaben mit großer Hingabe erfüllt.

### **Zur Rezitation im Unterricht:**

Der Sprachrhythmus und die Stimmung einer so fern liegenden Zeit im Originaltext zu lesen und zu hören, ist ungemein schön! Bei der Suche nach geeigneten Rezitationstexten lohnt es sich, die hervorragende Übersetzung des Originaltextes von Stefan Maul in einer stillen Stunde zu lesen<sup>6</sup>. Nur um einige Beispiele zu nennen: Es eignen sich gleich die ersten Sätze des Epos, die in blockhafter Wucht das Wesentliche zu Gehör bringen. Zauberhaft und zart ist die Gebetsszene der Priesterin Ninsun mit einer Fülle an Details über die damaligen Tempelrituale. Für ganz »harte Jungs« mag es durchaus interessant sein, wie diese Helden mit ihren schwachen Seiten umgehen, sich gegenseitig trösten und Mut machen, ihre

Träume deuten und Ängste eingestehen. Die schrecklichen Kampfszenen mit Chumbaba oder dem Himmelsstier werden vielleicht die Choleriker besonders ansprechen. Von ganz anderem Reiz sind die Frauenszenen mit der Tempeldienerin Schamchat, mit der Priesterin Ninsun und mit der so vielschichtig geschilderten Liebesgöttin Ishtar. Das Gespräch des Sonnengottes mit dem todgeweihten Enkidu ist auch sehr berührend. Spannend könnte man sprachlich darstellen, wie Gilgamesch während der zwölf Doppelstunden den Tunnel durchwandert.

### **Allgemeines zu Mesopotamien:**

Das Wort »Meso-potamien« heißt übersetzt »zwischen den Strömen«, den Zwillingströmen Euphrat und Tigris, die im Osten der heutigen Türkei entspringen und südwärts in den Persischen Golf fließen. Das Gebiet zwischen ihnen umfasst das heutige Nordsyrien und einen großen Teil des Irak, der seinen Namen von der Stadt Uruk ableitet. 1932 gegründet, war der Irak von 2003 bis 2011 in kriegerische Handlungen verwickelt und kommt noch immer nicht wirklich zur Ruhe. Die Ausgrabungsstätten von Ur in der Nähe des heutigen Ortes Nasiriva und Uruk gehören zum Unesco Weltkulturerbe.

An der Mündung der Flüsse in den Persischen Golf lag die bedeutende Hafen- und Handelsstadt Ur, aus der auch Abraham stammte. 60 km nordwestlich von Ur und 280 km südöstlich von Bagdad lag die Stadt Uruk mit etwa 50 000 Einwohnern, das heutige Warka am Euphrat, mittlerweile ist es 20 km vom Fluss entfernt. Die Küstenlinie zum Persischen Golf verlief damals mehrere hundert Kilometer weiter landeinwärts und so breitete sich in Mesopotamien die Schwemmlandebene aus, auf der das Reich Babylonien hervorstach. Dieses fruchtbare, lehm- und tonreiche Marsch- und Sumpfland bot beste Weideflächen. Viehzüchtern gelang die Zucht prachtvoller Stiere. Getrocknete Lehmziegel wurden für den Hausbau verwendet. Die Entwicklung der Töpferscheibe um 5000 v. Chr. ermöglichte es, aus irdenen Gefäßen zu essen und zu trinken, Speisen einzulagern und über größere Entfernungen Handel mit Lebensmitteln zu betreiben. Die Erfindung des Rades erlaubte den Transport von schwersten Gegenständen. Man trieb von Ur aus Seehandel bis nach Indien ins Tal des Indus und weit in den Westen hinein. Zinn importierte man aus Irland

und England, Kupfer aus Cypern. Aus der Legierung beider Metalle gewann man Bronze. Somit begann die frühe Bronzezeit in Mesopotamien im 3. Jht. v. Chr.

**Im Osten von Uruk** erhob sich das Zagrosgebirge im heutigen Iran mit reichen Vorkommen an Halbedelsteinen wie Lapislazuli, Karneol und Achat. Hier meint man die physische Vorlage für den mythischen »Edelsteingarten« aus dem Epos zu sehen. **Im Westen**, dem heutigen Libanon und Antilibanon, wuchsen Zedernwälder. Die Beschaffung des Zedernholzes, die auf einem ausgeklügelten Kanalsystem basierte, wie auch das Eröffnen von Wasserwegen und die Kunst des Brunnenbaus galten als Heldeneistung aller mesopotamischen Könige. Nördlich von Uruk lag die wildreiche Steppe, die als »rein«, als Sitz der Götter galt, dahinter das Taurusgebirge im heutigen Anatolien.

Uruk, das heutige Warka, gliederte sich in einen Tempelbezirk der Inanna oder Ishtar, in umgebende Häuser der Stadtbewohner und Anbauflächen. Man kann die »Wirksamkeit« der Liebesgöttin Ishtar in dem gut funktionierenden Sozialwesen für Arme, Schwache, Waisen und Bettler erahnen, ebenso im arbeitsteiligen System, in dem die Sozialkompetenz über die Liebe zur Familie hinausgeht, und auch in der Existenz von öffentlichen Plätzen, an denen Kunst dargeboten wurde, beispielsweise die um 3000 v. Chr. aus weißem Marmor geschaffene »Dame von Warka«, ein lebensecht wirkendes Frauenantlitz, mit dessen Ausdruckskraft die Porträtkunst des ägyptischen Reiches erst mehrere Jahrhunderte später Schritt halten konnte. Bei der Arbeit auf den Gerstenfeldern, in Dattelpalmhainen und Obstgärten bediente man sich der neu entwickelten Kanal- und Bewässerungssysteme. Die Stadtmauer von Uruk, fünf Meter breit und etwa 9,5 km lang, war mit 900 Türmen versehen, auf denen Wächter Ausschau nach Feinden hielten und Astrologen, die zugleich Traumdeuter und Mathematiker waren, das Himmelsgeschehen beobachteten. Ihnen verdanken wir das Zwölfersystem unserer Zeitrechnung mit den zwölf Tages- und Nachtstunden und den 60 Minuten. Man rechnete mit genormten Maßen und Gewichten und dokumentierte alle Handelsbewegungen sorgfältig auf Tontafeln mit Hilfe der Keilschrift, die in Uruk im 4. Jahrtausend v. Chr. aus anfänglich etwa 1000 Bildzeichen entstand und sich bis ins 6. Jhd. v. Chr. zu circa 60 Silben- und Buchstabenzeichen weiterentwickelte.

### Entstehung und Wiederentdeckung des Gilgamesch-Epos:

König Gilgamesch trat laut der sumerischen Königsliste historisch »als 27. Priesterkönig nach der Sintflut« etwa im 21. Jhd. v. Chr. in der frühdynastischen Zeit in Erscheinung, doch ist der Name Gilgamesch in der Götterliste von Fara schon im 26. Jhd. v. Chr. bezeugt. Allgemein nimmt man seine Lebenszeit ungefähr zwischen den Jahren 2700–2350 v. Chr. an. Klimaforscher und Archäologen sind sich einig, dass vor einigen Jahrtausenden auf die gemeinhin als »Sintflut« bezeichnete Überflutungskatastrophe eine langanhaltende Trockenperiode folgte, in deren Verlauf sich eine Hochkultur entwickelte, angeführt von inspirierten, weitblickenden Führern.<sup>7</sup>

Nachdem im Jahre 1857 erstmals die Keilschrift entziffert werden konnte, fand der britische Assyrologe George Smith im Jahre 1872 ein Textfragment des Gilgamesch-Epos. Nach ihm widmeten sich weitere Wissenschaftler der Zusammensetzung abertausender tönernen Bruchstücke, die in der königlichen Bibliothek von Ninive unter meterhohem Schutt entdeckt und dann in London aufbewahrt worden waren. Es bestehen noch vereinzelte Textlücken, die zusammengenommen etwa ein Viertel des Epos ausmachen.

Es wurde ersichtlich, dass Gilgamesch bis ins sechste vorchristliche Jahrhundert als weiser König, Heiler der Kranken, Helfer der Sterbenden, Fürsprecher und Richter in der Totenwelt verehrt wurde, wie zahlreiche Inschriften es bezeugen.

Das Gilgamesch-Epos, das älteste Werk der Weltliteratur ist so vielschichtig, dass es in seiner etwa fünf Jahrtausende währenden Existenz nicht nur von zahlreichen Dichtern abgeschrieben und in Variationen tradiert wurde, sondern auch seit seiner Wiederentdeckung im 19. Jhd. erneut begeisterte Leser fand und Scharen von Künstlern aus den Bereichen der bildenden Kunst, des Films, der Oper (Martinu), der Literatur (u. a. Rilke) und nicht zuletzt der Eurythmie bis heute inspiriert.

## Anmerkungen/Literaturverzeichnis

- 1 **Rudolf Steiner:** Meditativ erarbeitete Menschenkunde. GA 302. 2. Vortrag 16. 9. 1920, Dornach 1994, S. 25
- 2 **Rudolf Steiner:** Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. GA 303. II. Vortrag 2. I. 1922, Dornach 1987, S. 202 – 204
- 3 **Rudolf Steiner:** Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. GA 303, II. Vortrag 2. I. 1922, Dornach 1987, S. 205
- 4 **Rudolf Steiner:** Meditativ erarbeitete Menschenkunde. GA 302. 4. Vortrag 22. 9. 1920, Dornach 1994, S. 59
- 5 **Rudolf Steiner:** Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. GA 303. 12. Vortrag 3. I. 1922, Dornach 1987, S. 227
- 6 **Stefan Maul:** Das Gilgamesch-Epos, C. H. Beck Verlag 2012
- 7 **Louis Charpentier:** Die Riesen und der Ursprung der Kultur, Günther-Verlag, Stuttgart 1972

## Weiterführende Literatur

**Walther Sallaberger:** Das Gilgamesch Epos, Mythos, Werk und Tradition, C. H. Beck Verlag 2013

Sekundärliteratur und in Waldorfkreisen entwickeltes Lesematerial, beispielsweise von

**Dan Lindholm** und **Christoph Lindenberg:** Geschichte Lehren, Stuttgart 1996

Für eine vertiefende Betrachtung der Zusammenhänge von Gilgamesch und Enkidu:

**Rudolf Steiner:** Okkulte Geschichte, GA 126, Vortrag vom 28. 12. 1910

**Rudolf Steiner:** Die Weltgeschichte in anthroposophischer Beleuchtung und als Grundlage der Erkenntnis des Menschengestes, GA 233

**Rudolf Steiner:** Weltenwunder, Seelenprüfungen und Geistesoffenbarungen, GA 129

Stephan Ronner

**Befund und Ausblick –  
Zum musikalischen Befund der Waldorf-Schulbewegung**  
Ausblick ins zweite Waldorf-Jahrhundert

*»Musik gehört in den Organismus der Schule wie Herz und Atemorgane in den Körper des Menschen.«*

Paul Baumann

Nach einhundert Jahren und entsprechenden Feierlichkeiten gilt es, initiativ Ausblicke ins zweite Waldorfjahrhundert vorzunehmen. Haben die Jubiläen sattsam auf das Gewordene abgehoben, so gilt es nun die Neuimpulsierung konkreter in den Blick zu nehmen. Mit tiefer Ehrfurcht und allem Respekt vor den großen Leistungen der Vorgänger drängt sich in einer gewissen Dringlichkeit die Frage nach dem neuen Griff auf. Was sich im Laufe der Entwicklung der Waldorfschulbewegung musikalisch entfaltet und verzweigt hat, bewegt sich gegenwärtig in mancher Hinsicht auf Niederungen weitgehender Profanisierung zu oder befindet sich bereits dort. Die ungefähren Konturen eines gewissen Konzepts deuten sich zwar an, der generierende Strom des sich täglich erneuernden Schöpfens und Verwandelns jedoch erscheint schmal, zuweilen lau geworden oder an manchen Stellen bereits zu verebben. Der überhandnehmende Anpassungsmodus, das Andocken an allerlei allgemeine Trends und Mainstreams greift üppig um sich und etabliert schließlich ein Amalgam pragmatisch-populistischer Crossovers, das sich landauf landab wenig mehr unterscheidet. Ein munteres buntes Treiben genügt oftmals sich selbst – warum denn nicht – und dennoch fehlt darin etwas, das, vielleicht als eine Art Alleinstellungsmerkmal der Waldorfpädagogik, auf noch andere Dimensionen als die des »Musizierens um des Musizierens willen« bzw. »Spielens um des Spielens willen« verweisen könnte.

Der erste Waldorfmusiklehrer überhaupt, Paul Baumann (1887–1964), formulierte sein Verständnis der Aufgabe: »Musik gehört in den Organismus der Schule wie Herz und Atemorgane in den Körper des Menschen«.

Er akzentuierte außerdem den »pädagogischen Geist«, den »Geist der Waldorfschule«, dass es gilt, überall im Schulleben »musikalische Stimmung aufzubringen«. – Mit »Herz« betont er im anthroposophisch erweiterten Sinne das besondere »Wahrnehmungsorgan«, das feingliedrige Kreislaufnetz als ausgebreitetes inneres Ohr, das hämodynamische Strömen und Pulsieren als inneres Klingen u. a. Mit »Atemorgane« werden die strömenden Wechselgeschehen zwischen Ich und Du, zwischen Welt und Ich, zwischen Werdendem und Gewordenem angetönt u. a. Mit »Geist der Waldorfschule« verweist er weit über ein begrenztes System oder Programm hinaus zu einem gänzlich neuen Entwicklungsverständnis basierend auf ebensolchem Menschenverständnis – ein Vorstoß mit weitreichenden Dimensionen und Konsequenzen.

Im Vergleich mit diesen dezidiert großdimensionierten und mutigen Vorstößen aus den Aufbauphasen von 1919 sowie der Wiederaufbauzeit seit 1945, wo die Nähe zu den geistigen Quellen genauso mit Händen noch zu greifen war, befinden wir uns derzeit eher in einer Phase der Nüchternheit und des Pragmatismus. Lehrpläne geben Inhalte und Ziele vor, Projekte produzieren veräußerbare Events – und substantielle Quellenpflege rückt eher weit in den Hintergrund und gerät etwas indifferent neben alle möglichen anderen Systembauteile alternativer Pädagogiken. Der originäre Impetus verkürzt sich dadurch etwas auf ein historisch eigrenzbare Phänomen unter Einbuße seiner inhärenten weitgreifenden Zukunftsdimensionen.

Die enorme Ausbreitung der Waldorfschulen steht in keinem Verhältnis zur inneren Re-Generation. Substanzbildung als Quelle pädagogischen Handelns steht im Schlagschatten vorgefertigter Didaktisierung: für alles gibt es Vorlagen und Modellbauteile, das Feld ist breit abgedeckt mit »Was« und »Wie«. Das »Warum« als Mark der Waldorfpädagogik jedoch, authentisch-entwicklungsbedingtes Entstehen-Lassen im Hier und Jetzt, prozessuales Sich-Ereignen-Lassen von gegenwärtig Fälligem und Notwendigem, gemeinsames Gefäß-Bilden, Sich-Aussprechen-Lassen der Elemente und Phänomene etc. rücken aus dem Blickfeld. Der Gestus des Funktionierens zum glatten Absolvieren, Erledigen und Überleben etabliert sich, rückt in die Mitte und verdeckt qualitative Alleinstellungsmerkmale, die sich aus menschenkundlichen Grundlagen der Waldorfpädagogik allein prozessual-lebendig ereignen bzw. verwirklichen können.

Das Nachwuchsproblem schreit zum Himmel und führt zu abstrusen Ersatzkonstruktionen. Was im Allgemeinen sich ereignet, spitzt sich im Musikalischen (vielleicht öfters mal zunächst unbemerkt) in prekärem Maße zu.

Hinsichtlich zukunfts-offenen Musikverständnisses und entsprechender Musikpädagogik gilt es auf wesentliche Beweggründe und Quellen zuzugehen. Es gilt dem, was neu in die Welt kommen will, förderlich zu begegnen und unter die Arme zu greifen. Dabei mögen uns hier nun drei Ur-Bilder helfen, die wir folgendermaßen vor uns ausbreiten. Ein erstes umfaßt »die beiden Türen der Welt«, ein zweites geht mit dem »Künstler als Tänzer« um, ein drittes mit »Stufen« der Entwicklung und Verwandlung, tiefer Freude und Erfüllung, wahren Glücks und höchster Gnade, eines konsequenten »Stufengangs« von Prim bis Oktav.

Lassen wir zunächst das erste dieser Ur-Bilder als Ganzes auf uns wirken:

*Die beiden Türen der Welt stehen offen:  
geöffnet von dir in der Zwienacht.  
Wir hören sie schlagen und schlagen  
und tragen das ungewisse,  
und tragen das Grün in das Immer.*

(Paul Ancel/Celan, 1953)

Die beiden Türen der Welt – damit klingen Lebensdimensionen in vielerlei Maßstäben an, denken wir etwa an den einzelnen Ton und sein Erscheinen und Verschwinden. Jeder lebendige Einzelton erklingt und verklingt, tritt ein und tritt wieder aus, kommt herein und verabschiedet sich. Lebendige Musik lebt von diesen Dimensionen im winzig Kleinen, die ihrerseits wiederum mit größeren und ganz großen Dimensionen innigst verbunden sind. Die beiden Türen der Welt umfassen Vorgeburtliches und Nachtodliches, die jeden Lebenslauf eröffnen und abschließen, jeder Biographie ihren Rahmen setzen. Die beiden Türen der Welt sind im Gewordenen aller historischen Ereignisse anwesend und demgegenüber in aller Zukunftsoffenheit, allen Eventualitäten, Optionen, Zukunftsaspekten: Gewordenes und Werdendes – zwei große Welt-Türen wie Alpha und Omega. In Rudolf Steiners dynamisch-generativer Menschenkunde begeg-

nen wir ihnen in archaischer Form, der Urpolarität von Bild und Keim, sowie schließlich von Vorstellung und Wille als größtmöglichem Kräftegegensatz. Die beiden Türen der Welt sind in jedem lebendigen musikalischen Ereignis unmittelbar zugegen und vermitteln vitalisierenden Auftrieb, lebensfördernde Regsamkeit, gesundende Lebenskraft. Authentisch-lebendige Musik repräsentiert dynamisch-generative Kraft per se, repräsentiert keimende Willenswirksamkeit, wie wir sie in Arthur Schopenhauers »Welt als Wille und Vorstellung« apostrophiert finden. – Lebendige Musik ereignet sich unmittelbar aus dem warmen, atmend-pulsierenden, weit ausschwingenden Lebensstrom. Hierbei ist klares Differenzierungsvermögen entscheidend zwischen Schallhülle, Klanghülle und Tonkern, die als konstituierende Faktoren das Gesamt eines klingenden Tones ausmachen. Als lebendig bezeichnen wir hier also diesen vollständigen Ton und weniger seine Surrogate als digitalisierte Schallhüllen. In jedem lebendigen Ton sind Vergangenheit und Zukunft für einen kurzen Moment live als Gegenwart erfahrbar, kreuzen sich die beiden Zeitströme im Ereignis des einzelnen Tones, sind hier und jetzt präsent mit all ihren Konstituenten. Die beiden Türen der Welt / stehen offen / geöffnet von dir! Jeder bestimmt seinen Ein- und seinen Ausgang, jeder entwirft und webt seinen eigenen Lebensplan, jeder gestaltet im Kleinen wie im Großen die Bewegungen von Einlässen und Ausgängen.

»... geöffnet von dir / in der Zwienacht«: Die zweifache Nacht bzw. Unbewusstheit bzw. Nachtbewusstheit – aus anders dimensionierter Bewusstheit als der des normalen Tagesbewusstseins gestaltete Ränder und Grenzen. »Zwienacht« ist nicht linear einfältig, sondern zwiefach durchlässig, d. h. in diverse Kräftepolaritäten mehrdimensional eingebunden. »Wir hören sie schlagen und schlagen«, d. h. wir spüren das Heranwehen von beiden Seiten, aus beiden Richtungen beider Türen, die wir selbst geöffnet haben. Bis hin zum »Grün das wir ins Immer tragen« und damit eine höhere Daseinsform möglich sein lassen, eine Entelechie stammend aus Vorzeiten und ausgerichtet in Folgezeiten. Lassen wir die Celan-Worte, diese neugeschaffene postholocaustische Ausdrucksweise, in dieser offen dimensionierten Weise musikalisch wirken und erklingen, wird daraus mehr als irgendein Gedicht – es entfalten sich urbildliche Qualitäten vor uns und verweisen auf tieferen Sinn musikpädagogischen Handelns und menschlicher Existenz.

Das zweite Ur-Bild lautet:

*Ein Künstler muss tanzen: sein Tanz ist die Schrift seines Körpers, welche Glück und Schmerz der Existenz ausdrückt. Andere werden zusehen, die Schrift entziffern, bewundern und tadeln ... Doch sein Tanz wird zur Manier werden, seine Schrift nur noch Totes beschreiben, betet er nicht täglich zu seinen Göttern!*

*Täglich! Das heißt: immer.*

*Im Augenblick der Inspiration wird der Tanz neu geboren; es gibt keine alten oder neuen Tänze, es gibt nur Leben – oder tote Routine.*

*Wird der Tanz das Ziel des Tanzes, oder gar das Geld: so stirbt er.*

*Wird er den Göttern dargebracht, so sprechen diese durch ihn.*

*Wer sind sie, die Götter? – Tänze den Tanz, nur du weißt es.*

*Schreibe die Schrift immer neu und du wirst sie verstehen – immer neu.*

*– Und dann? ... bete zu den Göttern aus deiner neuen*

*Erfahrung heraus; und bitte, dass sie dich auch noch den nächsten*

*Tanz tun lassen.*

(Hans Zender, 2019, Meditation aus

»Sehen – Verstehen – SEHEN« 2019)

Ein Künstler muss tanzen – heißt: eine Künstlerin bzw. ein Künstler, Erziehungskünstlerin bzw. Erziehungskünstler muss in Bewegung sein im ganzmenschlichen Sinne, in leiblicher, seelischer und geistiger Hinsicht, in wollender, fühlender und denkender Weise. Zum einen sind es die beziehungskünstlerischen Seiten, das Lauschen auf die Impulse aus Kinder- und Jugendseelen, die sich uns im gemeinsamen Musizieren manifestieren. Dieses Tanzen ist äußerst vielschichtig und erfordert hohes Maß an Reagibilität, an Resonanzfähigkeit, an tänzerischem Ein- und Ausdrucksvermögen. Zum andern sind es die impulsierenden Gesten und Gebärden, das nonverbale Ausdrucksvermögen, das initialisierende Vorleben und Vorlernen, das im Gegenüber zur Eigentätigkeit animiert und stimuliert – denn lernen kann der Mensch letztendlich nur aus sich selber. Der Weg dahin führt immer über auslösende Impulse, über das Impulsiert-Werden, über das interagierende Resonieren mit anderen. »Ein Künstler muss tanzen« drückt als markantes Bild die vielschichtigen Bewegungsbeziehungen

aus, die Erziehungskünstlerinnen und -künstlern und ganz besonders Musikerzieherinnen und -erziehern als erforderliche Disziplin obliegen. Der Kampf um Gleichgewicht zwischen schöpferischem Geist und dem erforderlichen Maß an gesunder Routine ist heikel und lebensentscheidend. Hier verläuft die scharfe Grenze zwischen einem echten Waldorfpädagogen und einem konventionellen Unterrichten. Die Meditation von Hans Zender (1936–2019) bringt dies im Bilde auf den Punkt: Tanze den Tanz, nur du weißt es [wer diese Götter für dich sind]. Schreibe diese Schrift immer neu und du wirst sie verstehen – immer neu. ... bete zu den Göttern aus deiner neuen Erfahrung heraus; und bitte, dass sie dich auch noch den nächsten Tanz tun lassen. – Entgegen dem trendigen Wortgebrauch und exhibitionistischen Umgang mit dem Begriff Meditation wird an dieser Stelle höchst Geistiges mit der realen Werkwelt in lebendig-tätige Beziehung gebracht und *in medias res findet wahre Kommunion statt, im Musizieren, im musikalischen Verbundensein, im musikalischen Durchstoßen zu anderen Dimensionen, im Durchmusikalisieren jedes Unterrichtens, im Durchmusikalisieren eines jeden Schulorganismus*’ (... Herz und Atemorgane ...).

Ein drittes Ur-Bild kann im Folgenden erscheinen:

Saint Francois d’Assise [Der heilige Franziskus] von Olivier Messiaen (1908–1992) steht als Jahrhundertwerk erratisch in unserer Zeit. Ein Bühnenwerk in solch eigenwilliger Form kennt keine Vergleiche. An Länge steht es dem Wagnerschen Parzifal nicht nach, erscheint jedoch eher als ein gigantisches Oratorium von seinem inneren Aufbau und [un-]dramatischen Verlauf her. Wie ein archaisches Mysterienspiel bricht es in unsere getaktete Gegenwart ein. Der Stufenweg, den die acht Bilder vor uns entfalten, zeigt sich bei näherer Bekanntschaft zunehmend als ein innerer Stationenweg in einem gewaltigen geistigen Entwicklungs- und Einweihungsprozess. Dabei kann man stufenweise zu einem ganz neuen Erkennen dessen durchstoßen, was wir lapidar die aufsteigende Reihe der acht Intervalle von der Prim zur Oktav nennen. Hier handelt es sich allerdings nicht mehr um musikalische Fachtermini, sondern um Stufen der Verwandlung, der Erhebung, der Transformation, ja der tiefgreifenden Metamorphose. Das mechanische Einmaleins intervallischen Schablonierens zerbröselt. Die Intervallqualitäten bilden sich neu, völlig unerwartet, aus ganz anderer

Dimension und Stofflichkeit, aus wachsender innerer Offenheit und diaphaner Gefäßbildung. Angekündigt werden die acht Stufen in den folgenden Motiven:

1. Bild. »La Croix« – Das Kreuz [Prim]
2. Bild. »Les Laudes« – Die Lobgesänge [Sekunden]
3. Bild. »Le Baiser au Lépreux« – Der Kuss für den Aussätzigen [Terzen]
4. Bild. »L'Ange voyageur« – Der reisende Engel [Quart]
5. Bild. »L'Ange musicien« – Der musizierende Engel [Quint]
6. Bild. »La Prêche aux oiseaux« – Die Vogelpredigt [Sexten]
7. Bild. »Les Stigmates« – Die Stigmata [Septimen]
8. Bild. »La Mort et la nouvelle Vie« – Der Tod und das neue Leben [Oktav]

Das jeweilige zeitliche Verweilen auf einer solchen Bild-Stufe entfächert sich in gut halbstündiger Dauer und spannt insgesamt einen über vierstündigen Bogen bis hin zum unvergesslichen Oktavereignis. Was sich innerlich an Intervallqualität heranbildet, weist auf ein Vielfaches an Kräftewirksamkeiten, Charakteristika, Strebensrichtungen und Formgebärden. Weit ab von niedlicher Elementarmusiklehre erweisen sich die intervallischen Bildekräfte als entwicklungsgenerierende Urgewalten mit ihren vieldimensionalen Beziehungen und Stoßrichtungen. Angefangen bei den hochdramatischen Energien des Prim-Intervalls bis hin zu unfassbarer Strahlkraft der Oktav-Überhöhung bewegt man sich in Stratosphären-Stufungen auf immer weitere Sphären-Ringe – und sei es mit geschlossenen Augen auf rein musikalischer Wanderschaft.

Dieses Werk erschließt sich Stufe um Stufe demjenigen, der sich ihm mit allen Sinnen hörend nähert, sich seiner einzigartigen musikalischen Sprache zu öffnen vermag und der die Geduld aufbringt, sich diesen Stationen gewachsen zu zeigen. Es kann nicht ausbleiben, dass man jedes Mal in tieferer Weise Verwandlungen in sich selber erfährt und sich ein Drang einstellt, erneut den Stufengang dieses Werkes zu vollziehen. Olivier

Messiaen hat acht Jahre an dem Werk gearbeitet (1975–1983) und in un-nachahmlicher Weise ein Opus summum geschaffen, in das sämtliche seiner kompositorischen Erfahrungen sowie Kenntnisse anderer musikalischer Werke, die er mit seinen Studierenden analysierend explorierte, einfließen und in einer Art höherer Synthese zu Ausdruck und Wirkung kommen. – Erneut zeigen sich hier deutliche Grenzen medialer Art: kaum wird man es schaffen, allein mit digitalisierten Schallhüllen zurecht zu kommen – diese Musik entzieht sich solchen Möglichkeiten bzw. bleibt schwer zugänglich. Der musikalisch versierte Hörende muss einiges dazu-geben, um den Schallhüllenklang innerlich soweit zu verlebendigen, dass er im lebendig-musikalischen Sinne zu sprechen bzw. zu klingen beginnt. Was bei Aufnahmen als scheinbar abstrakt und unvermittelt an Klang-geschehen hervortritt, verlangt ein hohes Maß an Einbindung in die Musizierbedingungen, an die Energien, die beim Hervorbringen solcher Musik am Anfang stehen. In jeder Live-Aufführung wird man von den gegenwärtigen energetischen Intentionen und Vorgriffen der Ausführenden berührt und mitgenommen, dadurch erfährt man ganz persönlich das Entstehen der musikalischen Gesten und Gebärden und wird von ihnen unmittelbar angesprochen bzw. steht in unmittelbarem Nachvollzug.

Daher sind es die eher seltenen Gelegenheiten von Live-Darbietungen, die notwendig sind, um an die wahre Potenz solcher Musik heranzukommen – dann allerdings vollziehen sich u. U. unvergessliche Wandlungen und tiefe Verbindungen zu Musik des anbrechenden Bewusstseinsseelen-Zeitalters. – Aus dieser bzw. solcher Musik geht eine Kraft hervor, die das eigene Handeln auf jeden Fall beeinflusst, bereichert, verändert, erweitert. Und darin liegt das Urbildhafte: auf einmal wird aus der lapidaren Intervall-Leiter ein tief [überkonfessionell] christliches Mysterien-Drama der Schöpfungsmysterien. Daraus schöpft der tätige Musiker, Musikpädagoge, Begegnungskünstler Kraft und Vieldimensionalität für sein zukunfts-gerichtetes Wirken.

Was in dem Anliegen Paul Baumanns zum Ausdruck kommt wenn er sagt: »Musik gehört in den Organismus der Schule wie Herz und At-mungsorgane in den Körper des Menschen«, bildet das Tor zu einem neu-en Jahrhundert der Durchmusikalisierung des Schulwesens. Die Waldorf-schule könnte als Modellschule mit solchen Vorbildern vorangehen – da-rin läge ein Alleinstellungsmerkmal dieser Pädagogik. Es könnte auch sein,

dass andere Institutionen ihr den Rang ablaufen und sie dabei rechts überholen – die Hoffnung bleibt bis zuletzt. Der Weg dahin, der Weg in solche Richtung geht über Innen, über ein inneres Vertiefen dessen, was wir außen mit Begeisterung tun. Der Weg geht über das Erkennen, warum und woraus wir etwas tun und es so angehen und damit nicht allein unterhaltsam miteinander musizieren, sondern darüber hinaus etwas für die Nöte der Zeit unternehmen, Kräfte mobilisieren, die den Zeitforderungen begegnen können und mit Nachhaltigkeit in die kommende Zeit hinein wirken können.

*Die beiden Türen der Welt  
stehen offen:  
geöffnet von dir –  
Wir hören sie schlagen und schlagen –*

Machet die Tore weit – die beiden Tore der Welt – und lasst Musik pulsieren und schwingen, eingespannt zwischen die Pole von Vergangenenem und Künftigem, in den Doppelstrom des Zeitlichen, in die Dimensionen menschlicher Entfaltungskraft und Zukunftsgestaltung! Schule neu erfinden heißt hier – Musizieren im Hier und Jetzt aus dem jeweils authentischen Moment des Sich-Begegnens – Tag für Tag neu – jedes Mal authentisch und unwiederholbar – so dass wir daran wachsen und immer mehr wir selbst werden können!

Jozef Bitzner Maly

## Die Bothmer-Gymnastik und die christliche Spiritualität

März 2020

### Einführung <sup>A</sup>

Georg Soldner, ein Arzt und stellvertretender Leiter der medizinischen Sektion am Goetheanum schrieb in seinem Artikel »Das Coronavirus« über die Ausbreitung des Virus im Körper und auch allgemein im Zusammenhang mit dem Verlauf von Viruserkrankungen, dass die Ich-Präsenz im Körper eine wichtige Rolle dafür spielt, wie schwer der Verlauf einer solchen Krankheit sei. Je weniger präsent ich in meinem Körper sei, je weniger er in diesem Sinne ganz von mir durchdrungen sei, desto leichter könne sich die Infektion im Körper ausbreiten.<sup>1</sup> Daran sieht man die Wichtigkeit der eigenen Ich-Präsenz im Körper bzw. des vom eigenen Ich durchdrungenen Leibes. Die Frage ist: Wo befindet sich unser Ich, das den Körper mal mehr und mal weniger durchdringen kann?

**In diesem Aufsatz soll u. a. gezeigt werden, auf welche Weise die Bothmer-Gymnastik die Ich-Präsenz im Körper schulen kann.** Die Grundlage für unsere eigene Präsenz im Leibe sind unsere täglichen Bewegungen in und mit dem Körper. Wie entsteht eine menschliche körperliche Bewegung?

Die körperlichen Bewegungsübungen und -spiele wie z. B. die aus dem antiken Griechenland stammende Gymnastik und Athletik, aus Mittel- und Südamerika stammenden Vorläufer des Basketballs, oder aus Asien stammenden Kampfkünste und Yoga, haben ihren Ursprung im Kultischen des Tempels bzw. in spirituellen Übungen und Erfahrungen der Eingeweihten. Diese körperlichen Bewegungsübungen sind aus bestimmten geistigen Intentionen entstanden. In welcher Intention haben unsere täglichen Bewegungen ihren Ursprung? Welche Entwicklung fördern sie in uns?

Durch das tägliche Üben der Maschinenbedienung, wie z. B. die Bedienung eines Autos, kann bei uns der Gedanke entstehen, dass wir unseren Körper bewegen wie ein Autofahrer seinen Wagen: im Innern sitzend und lenkend. Doch stimmt dieser Gedanke? Wie entsteht eine menschliche Bewegung überhaupt?

Um diese Frage beantworten zu können, wird im Laufe dieses Aufsatzes beschrieben, welcher Natur das Ich des Menschen ist und wo wir es finden können. Daraus ergibt sich auch, wie das Ich mit christlicher Spiritualität zusammenhängt und was die beiden mit Bothmer-Gymnastik zu tun haben.

**Wenn ich im Folgenden über christliche Spiritualität spreche, geht es mir nicht um die Beziehung zu irgendeiner Art von Konfession, zu einem Glauben oder zu einer Institution, sondern um die individuelle Beziehung zum Christuswesen, die alle Lebensbereiche durchdringen kann.** Zum besseren Verständnis was damit hier gemeint ist, beziehe ich mich u. a. auf die Ausführungen von Rudolf Steiner und Wolfgang Schad. Der Teil über das antike Griechenland und das paulinische Christentum kann für den einen oder anderen mühsam erscheinen, ist aber notwendig, um später die Zusammenhänge der Bothmer-Gymnastik mit der christlichen Spiritualität entsprechend nachvollziehen zu können.

### **Zur Entstehung der Bothmer-Gymnastik**

Rudolf Steiner investierte viel Energie in die Entstehung der von ihm initiierten neuen Bewegungskunst: die Eurythmie. In den letzten drei Jahren seines Lebens spricht Steiner aber auch über die Notwendigkeit eines neuen Turnens. Zum Zusammenhang der Eurythmie mit dem neuen Turnen äußerte sich Steiner beispielsweise wie folgt: *»Jede eurythmische Bewegung ruft aus den tiefsten Grundlagen der menschlichen Wesenheit heraus Seelisches, und jede turnerische Bewegung, wenn sie nur in der richtigen Weise angewendet wird, ist so, daß sie im Menschen hervorruft gewissermaßen eine geistige Atmosphäre, in die dann das Geistige nicht abstrakt tot, sondern lebendig eindringen kann.«<sup>2</sup>*

Im Jahr 1922 bat Rudolf Steiner Fritz Graf von Bothmer den Turnunterricht an der Waldorfschule zu übernehmen. Rudolf Steiner gab ihm wichtige Anregungen, die zur Entstehung der sog. Bothmer-Gymnastik

beitragen. In der Ansprache zum Tode und zur Kremation von Fritz G.v.Bothmer sagte Karl Schubert (Pionier der anthroposophischen Heilpädagogik) Folgendes:

*»Er hat an der Schule gearbeitet und eine neue Gymnastik herausgebracht, die unser Lehrer Rudolf Steiner so gelobt hat. Er nannte sie eine Offenbarung des objektiven Waldorfschulgeistes. ›Der Geist der Waldorfschule‹ so sagte Rudolf Steiner einmal, ›ist der Christusgeist.‹ So war die Gymnastik von Fritz von Bothmer eine Turnkunst im Sinne des auferstehenden Menschen, die im sterbenden Leben und im sterbenden Leibe die Aufrichtekräfte der Menschenseele aufgerufen und verstärkt hat.«<sup>3</sup>*

Im Folgenden möchte ich genauer ausführen, warum die Bothmer-Gymnastik eine Offenbarung des Christus-Geistes sein kann.

### **Das antike Griechenland und das paulinische Christentum**

Da die Bothmer-Gymnastik in ihrer menschenbildenden Qualität der Gymnastik im antiken Griechenland verwandt ist, setzen wir dort an. Im antiken Griechenland, der »Wiege« der europäischen Kultur, war die körperliche Bewegungsschulung ein umfassendes Bildungsmittel. Man kann das noch erahnen, wenn man die wunderbar harmonischen Plastiken aus der damaligen Zeit betrachtet. Man sieht ihnen die Bewegung noch an. Sie sind wie geronnene Bewegung. Die Olympischen Spiele waren damals das von den Priestern vorbereitete und geführte höchste Fest in ganz Griechenland. Der Träger der griechischen Kultur und Zivilisation war der Gymnast. In der gymnastischen Erziehung ging es vor allem darum, die göttliche Schönheit und Harmonie bis in die körperliche Bewegung sichtbar werden zu lassen. Dadurch wollte man das Seelisch-Geistige mit dem Körperlichen in Harmonie bringen.

**Der antike Grieche liebte die Formgestalt des menschlichen Körpers, weil er fühlte, dass sein Ich-Gefühl und -Bewusstsein aus der Spiegelung an der Form des Körpers hervorgeht.** Gleichzeitig schaute der Grieche mit Schaudern auf das hin, was mit dem Ich nach dem Tode wird. Rudolf Steiner schildert, wie damals für die gesamte Entwicklung der Menschheit die Gefahr bestand, dass die eigentliche Errungenschaft der Erdenentwicklung, das Ich-Bewusstsein, durch den Zerfall der Formgestalt des menschlichen Körpers verlorengelange. Dieser Zerfall war so weit fortgeschritten,

»daß jede Aussicht schwand, daß das, was durch den physischen Leib beziehungsweise durch seine Form bewußt wird, wirklich von einer Inkarnation in die andere hinüberziehen kann.«<sup>4</sup> So konnte z. B. die Lehre von Gotama Buddha entstehen, die die Befreiung von der körperlichen Hülle predigt.

Der Zerfall der Formgestalt des menschlichen Körpers bedeutete den Zerfall des ältesten, weisheitvollsten und vollkommensten Wesensgliedes des Menschen. Rudolf Steiner beschreibt, dass das Erste, was von der Menschheit in »Urzeiten« entstand und mit seiner Entwicklung anfang, der physische Leib in seiner geistigen Gestalt war. Sein Ursprung liegt in den höchsten Regionen der geistigen Welt.<sup>5</sup> Man kann heute staunen, wenn man z. B. den Wunderbau des Gehirns oder die zweckmäßigste Verteilung der Reibung bei den Gelenkflächen, um eine richtige Art von Beweglichkeit zu erzielen, studiert. Jede Form und Gestalt, die wir wahrnehmen können, hat ihren Ursprung in einer immateriellen Bewegung. Jede Gestalt ist eigentlich eine geronnene geistige Bewegung.<sup>15</sup>

Die Formgestalt des menschlichen Körpers (**auch Phantom des physischen Leibes genannt**) ist nach Steiner ein geistiger Kraftleib, der von Urzeiten bis heute durch die Arbeit von großen göttlichen Geistern geschaffen wird. Ein hohes göttliches Wesen, nämlich Luzifer, stellte sich gegen diese Arbeit der großen göttlichen Geister *»und die Folge davon war die Zerstörung des Phantoms des physischen Leibes. Das ist es, wie wir sehen werden, was uns in der Bibel symbolisch mit dem Sündenfall ausgedrückt wird, und mit der Tatsache, wie es im Alten Testament gesagt wird, daß auf den Sündenfall der Tod folgte. Der Tod war eben die Zerstörung des Phantoms des physischen Leibes. Und die Folge davon war, daß der Mensch zerfallen sehen muß seinen physischen Leib, wenn er durch die Pforte des Todes schreitet. Diesen zerfallenden physischen Leib, dem die Kraft des Phantoms mangelt, hat der Mensch überhaupt sein ganzes Erdenleben hindurch, von der Geburt bis zum Tode. Das Zerfallen ist fortwährend eigentlich vorhanden, und das Zersetztwerden, der Tod des physischen Leibes, ist nur der letzte Prozeß, der Schlußstein einer fortdauernden Entwicklung, die im Grunde genommen fortwährend geschieht. Denn wenn nicht in gleicher Art, wie die Zerstörung des Phantoms vor sich geht, durch Aufbauprozesse diesem Abbauen entgegengetreten wird, kommt es schließlich zu dem, was wir den Tod nennen.«<sup>4</sup>*

Steiner führt weiter aus, dass dadurch, dass uns der physische Leib nicht in seiner Vollständigkeit gegeben ist, wir nicht wissen, was wir sind.

Denn das menschliche Ich-Bewusstsein hängt »von der Vollkommenheit der Spiegelung eines physischen Leibes«<sup>4</sup> ab. So verfiel das antike Griechenland letztendlich in eine tragische Stimmung, weil *»der Grieche wegen der Schätzung des physischen Leibes, das heißt dessen, was das Phantom ausmacht, und wegen der Zerstörung des physischen Leibes, sich unglücklich fühlte gegenüber dem Hinschwinden und Hindämmern des Ich, weil er fühlte, daß das Ich nur beim Ichbewußtsein bestehen kann.«*<sup>4</sup>

In dieser Zeit kam Paulus nach Griechenland, um dort das Christentum zu verkündigen. Paulus war ein griechisch gebildeter und in Tiefen der jüdischen Lehre und Spiritualität eingeweihter Jude. Wie man in der Bibel (1. Kor. 15, 45-47) nachlesen kann, sprach er über den ersten Adam von dem alle Menschen den dem Tode verfallenden physischen Leib erben und über den letzten Adam, den Christus, (s. a.: Röm. 5, 12-19) der das Phantom bzw. die geistige Gestalt des physischen Leibes heilte und von Tod und Zerstörung befreite. Und wenn man sich im Laufe der Zeit die entsprechende Beziehung zu dem Gotte, der im menschlichen Körper lebte und als Mensch starb, zum Christus, aneignet, kann man die auferstandene geistige Gestalt (das Phantom) des physischen Leibes von Christus erhalten. Und dadurch kann das menschliche Ich nach dem Tode bestehen. Im ersten Brief des Paulus an die Korinther steht folgendes: *»Denn es ist nötig, daß dieses Vergängliche anzieht Unvergänglichkeit und dieses Sterbliche anzieht Unsterblichkeit.«*<sup>6a</sup> Im zweiten Brief des Paulus an die Korinther heißt es auch: *»Solange wir noch in dem Leibeszelt wohnen, seufzen wir freilich schwer bedrückt, weil wir nicht entkleidet, sondern überkleidet werden wollen, damit das Sterbliche völlig verschlungen werde vom Leben.«*<sup>6b</sup>

Rudolf Steiner sagt über diesen Inhalt der Paulus-Briefe folgendes: *»Und es ist möglich, jene Beziehung zu dem Christus herzustellen, durch welche der Erdenmensch seinem sonst zerfallenden physischen Leib einfügt dieses Phantom, das aus dem Grabe von Golgatha auferstanden ist. Es ist möglich, daß der Mensch in seiner Organisation jene Kräfte, die damals auferstanden sind, so erhält, wie er durch seine physische Organisation im Erdenanfang infolge der luziferischen Kräfte die Adamorganisation erhalten hat. (...) Das heißt: was ihm dazumal genommen worden ist durch den luziferischen Einfluß, das kann ihm wiedergegeben werden dadurch, daß es vorhanden ist als auferstandener Leib des Christus. Das ist es, was eigentlich Paulus sagen will.«*<sup>4</sup>

**Durch die auferstandene und in einer fortwährenden Aufrechterhaltung sich befindende geistige Formgestalt des Körpers kann der Mensch sein Ich-Bewusstsein so stärken, dass es auch nach dem Tode erhalten bleiben kann.** Das Mysterium von Golgatha kann man also als die Rettung des menschlichen Ich betrachten.

So wie die geistige Gestalt des menschlichen Körpers das älteste und vollkommenste Wesensglied des Menschen ist, ist das Ich das jüngste und unvollkommenste Wesensglied des Menschen. Wo befindet sich unser Ich? Sitzt es im Gehirn?

Warum zeigen wir nicht auf den Kopf sondern auf das Herz, wenn wir »Ich« sagen?

Im Folgenden kommen wir anhand der Frage nach der Entstehung menschlicher Bewegung noch darauf, dass das Ich eine Doppelnatur hat, wodurch auch nachvollziehbar wird, warum wir nicht auf den Kopf zeigen, wenn wir »Ich« sagen.

### **Wie entsteht die menschliche Bewegung?**

Das Neue Testament, im Original auf Altgriechisch verfasst, spricht unter anderem von der Heilung eines Menschen, der sich nicht bewegen kann. Diese Heilung, die in allen vier Evangelien beschrieben ist, wird für mich verständlich auf Grund der Verbindung der Bewegung mit der moralisch-geistigen Sphäre. Bei Johannes z. B. steht, dass Jesus Christus einen Gelähmten unter vielen Kranken beim Teich Bethesda sieht und ihn fragt, ob er gesund werden will. Der Kranke antwortet, dass er niemanden hat, der ihn ins Wasser bringt und er selber dort nicht rechtzeitig hinkommen kann. Darauf sagt Jesus Christus zu ihm etwa: »Steh auf, nimm dein Bett und geh umher!«.

Was ist hier gemeint mit »geh umher«? Diese Stelle wird unterschiedlich übersetzt. Zum Beispiel in der Zürcher Bibel und in der Interlinear-Übersetzung (Hrsg. SCM R. Brockhaus und Deutsche Bibelgesellschaft) steht »geh umher«. In den der Anthroposophie nahestehenden Übersetzungen von E. Bock und von H. Ogilvie stehen Worte wie »geh«, »geh einher«, »wandle«. Im griechischen Original steht in allen 4 Evangelien das gleiche Wort: περιπατέω. Die Präposition περι (mit Akkusativ) zeigt auf den Umkreis hin. πατέω (zielend auf etwas einwirkend) heißt trete, zer-

trete. *πατέω* (nicht zielend auf etwas einwirkend) heißt trete, gehe, wandle. Was ist hier gemeint mit wandle, gehe, trete in Zusammenhang mit dem Umkreis?

Das wird im Folgenden vor allen im Zusammenhang mit der Bothmer-Gymnastik noch Thema sein.

Wenn wir sprechen, muss unbewusst schon allein im Kehlkopf eine Vielzahl von Gelenken und Muskelgruppen in mannigfaltigster Weise koordiniert werden. Wer macht diese unbewusste Arbeit?

Unser aufrechtes Stehen ist nichts Statisches, sondern ein fortwährendes Ringen um ein labiles Gleichgewicht. Das geschieht durch die Muskelorganisation. Die Muskelorganisation des Menschen reagiert als eine Einheit auf jede Änderung der Körperhaltung. Dadurch wirkt sie fortwährend gegen die Schwerkraft der Erde. Was oder wer koordiniert die ganze Muskelorganisation? Wie entsteht eine menschliche Bewegung überhaupt? Macht das die Nervenorganisation mit ihrem Zentrum im Gehirn? Wird unsere Intention und die Vorstellung einer Bewegung vom Gehirn aus über die Nerven zu den Muskeln geleitet?

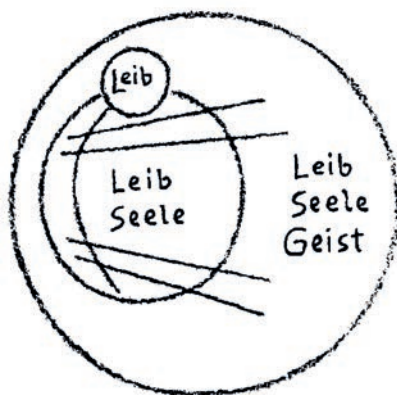
Im 19. Jahrhundert wurden die polaren Leitungsrichtungen im Nervensystem entdeckt. Damit untermauerte man die Theorie, dass der menschliche Geist vom Gehirn aus mit der Welt kommuniziert: a) über die afferenten [sensiblen] Nerven erhält er die gefilterten Informationen von der Um-Welt; b) über die efferenten [sog. »motorischen«] Nerven sollte er die eigenen Handlungen [Bewegungen] steuern. Diese Theorie etablierte sich so, dass wir heute tendenziell den Eindruck haben, selbst im eigenen Schädel zu sitzen. Demnach bekommen wir hier die Eindrücke von außen über die Sinne und von hier aus setzen wir unsere Handlungen wieder nach außen in Bewegung. Wir können den Eindruck haben: »Ich bin irgendwo in meinem Gehirn und da draußen ist alles andere, was man die Welt nennt.«

Mit diesem Eindruck war Rudolf Steiner nicht einverstanden. Schon 1911 spricht er auf dem philosophischen Bologna-Kongress darüber, dass **der menschliche Geist, das Ich, sich gar nicht im Körper, sondern außerhalb dessen befindet. Der Körper wird vom Ich als Spiegel eingesetzt, um sich selbst bewusst zu werden.**<sup>12</sup>

Steiner sagte auch immer wieder, dass es die sog. motorischen Nerven gar nicht gäbe, weil auch sie sensible seien. Diese Aussagen R. Steiners konnte man Jahrzehnte lang wissenschaftlich nicht nachvollziehen. Darum haben sich später mehrere Persönlichkeiten bemüht, manche auch erfolgreich, z. B. der Biologe Wolfgang Schad, der im Jahr 2014 einen Sammelband mit dem Titel »Die Doppelnatur des Ich – Der übersinnliche Mensch und seine Nervenorganisation«<sup>13</sup> herausgegeben hat. Dieser Sammelband bildet einen wissenschaftlich nachvollziehbaren Boden für die Bemühungen Rudolf Steiners, darzustellen, dass alle Nerven Wahrnehmungen vermitteln. Die Frage ist nur, an wen die Wahrnehmungen vermittelt werden.

In dem Sammelband wird u. a. gezeigt, dass das menschliche Nervensystem allein nur reflexartige Reaktionen pathologischer Natur, also keine koordinierten Bewegungen erzeugen kann. Das menschliche Nervensystem dient nur der Wahrnehmung, Bewusstwerdung und Vorstellung der Bewegungsgestalt. **Das eine koordinierte Bewegung zustande kommen kann, verdanken wir unseren durchbluteten Muskeln, die den Bewegungsimpuls direkt von unserem sphärischen Umkreis-Ich aufnehmen.** Die Doppelnatur des Ich, d. h. des zentrischen und des Umkreis-Ich, ist auch mit dem dualen Nervensystem in die Leiblichkeit des Menschen eingeprägt: Das eigene zentrische Ich (Ego) empfängt über die afferenten (sensiblen) Nerven die gefilterten Informationen von unseren Sinnesorganen. **Die efferenten (sog. »motorischen«) Nerven sind sensible Nerven für die Wahrnehmungen des höheren, Umkreis-Ich.**

Wolfgang Schad bezieht sich in dem Sammelband auf den von Rudolf Steiner neugewonnenen Geistbegriff, vor allem aus dem 10. Vortrag der »Allgemeinen Menschenkunde« (GA 293). In diesem Vortrag verbindet Steiner die Gesichtspunkte des Geistigen, Seelischen und Leiblichen, um, wie er sagt, einen vollständigen Überblick über den Menschen zu bekommen. Er verdeutlicht seine Ideen mit einer Zeichnung (siehe Abbildung). Die kleinste, leibliche Kugel ist der Kopf. Von der mittleren, leiblich-seelischen Kugel ist der Rumpf sichtbar. Die dritte, leiblich-seelisch-geistige Kugel ist riesengroß und umfasst die ganze Welt, den ganzen Kosmos. Von dieser sehen wir nur ein winziges Atom: unsere Gliedmaßen.



Die Gliedmaßen wachsen beim Menschen vom Umkreis, von der Peripherie her. In der Embryonalentwicklung werden zuerst Finger und Zehen, dann Hände und Füße, dann Unterarme und Unterschenkel und so weiter angelegt. Und wie wachsen die Beine später z. B. in der Pubertät? Erst die Füße, dann die Unterschenkel und dann die Oberschenkel.

**In der unendlich großen Kugel des Gliedmaßenmenschen lebt das Umkreis-Ich.** Steiners Geistbegriff zeigt das Umkreis-Ich in seiner Beziehung zum Gliedmaßenmenschen und das zentrische Ich in seiner Beziehung zum Gehirn als Zentrum des Nerven-Sinnes-Systems. **Das Umkreis-Ich** (von W. Schad auch als wahres Ich bezeichnet) ermöglicht aus seiner Verbundenheit mit der ganzen Welt die leiblichen Bewegungen, unser Handeln. **Das zentrische Ich** ermöglicht aus seiner Gebundenheit an das Gehirn die Sinnes-Wahrnehmungen, das Bewusstwerden und Vorstellen, nicht das Handeln.

Möchte ein Mensch etwas in der Welt verändern, macht das zentrische Ich Vorausprogramme und Planungen. Das Umkreis-Ich spürt die Weltenwirklichkeit situativ im Handeln ab. Unser zentrisches Ich oder Ego mit seinem gehirngelunden Bewusstsein nimmt den meist unbewussten Bereich des Umkreis-Ich, das die guten wie auch die unguuten Taten ermöglicht, selbstverständlich in Anspruch. Aus dieser Anschauung heraus kann uns bewusst werden, welchen unaussprechlichen Vertrauensvorschuss der Mensch, von dem ihn in Hoffnung tragenden, geistigen Kosmos bekommt.

Dass das selbstbezogene, zentrische Ich wirklich und nachhaltig zusammenkommt mit dem Umkreis-Ich, dass sie sich wirklich gegenseitig ergänzen können, schafft der Mensch nicht aus eigener Kraft. Will man die Doppelnatur des Ich überwinden, kommt man, wie W. Schad in dem Sammelband feststellt, in den Bereich der Christologie. Hier öffnet sich das Gebiet der individuellen Beziehung zum Christus, den man auch als »ICH aller Iche« bezeichnen kann.

### Die geistige Formgestalt des Körpers und die Bothmer-Gymnastik

Die Formgestalt des menschlichen Körpers zeigt eine besondere Beziehung zu den jeweils verschiedenen Qualitäten der drei Dimensionen des Raumes. Ein Seiltänzer könnte ein Bild für das Üben der Überbrückung der Doppelnatur des Ich sein.

Ein Seiltänzer muss verstärkt die Verbindung zu den drei Dimensionen des Raumes suchen, um ein Gleichgewicht, ein In-sich-Zentriertsein zu halten. Um dies zu können, musste er über eine längere Zeit viele Scheiterversuche zulassen. Um sich auf dem Seil halten zu können, muss er eine äußere wie innere Verbindung zur Weite herstellen, was äußerlich in ausgebreiteten Armen oder im Halten einer langen Stange zum Ausdruck kommt. Der senkrecht gestreckte Oberkörper und der Nacken helfen eine Verbindung zur Höhe herzustellen. Das Ziel vor ihm sollte er nicht »aus den Augen verlieren«, sonst droht ihm ein Sturz.

Hätte ein Seiltänzer vor einigen Jahren die Entscheidung getroffen, nicht weiter zu üben, weil er schon viele Male gescheitert ist, würde er heute nicht Seil laufen können. Das Scheitern kann in der Seele eine »Schwerkraft«, die nach unten in eine depressive Stimmung zieht, hervorrufen. Man kann vieles spüren, was einen von nochmaligen Versuchen ablenken kann. Trotz Scheiterns sein vorgenommenes Ziel nicht zu verlieren und eine innere Aufrichte immer neu zu finden, ist nicht leicht. Hundertmal zu fallen und trotzdem weiter zu üben, das Ziel der Aufrechte nicht zu verlieren, das kann man auf wunderbarste Weise beim Kinde im ersten Lebensjahr erleben.

Im Jahre 1932 formuliert Fritz Graf v. Bothmer, worauf es in »seiner« Gymnastik ankommt, folgendermaßen: »*Wir haben eben noch einen zweiten Schwerpunkt als Menschen (außer dem körperlichen Schwerpunkt), der*

*uns nur zugänglich ist kraft unseres Willens, und das ist der Umkreis, die Peripherie, so paradox es klingt. Die Wege dorthin sind die drei Dimensionen. Höhe – Weite – Ziel: in diesen drei Namen leben die drei Dimensionen. Sie sind die Richtmaße gymnastischen Übens.»<sup>7</sup> Durch gymnastisches Üben über die drei Dimensionen zum Umkreis kommen? Was meint er damit?*

Im Johannes-Evangelium kann man lesen, dass, nachdem Jesus Christus gekreuzigt war, ihm die Beine nicht zerschlagen wurden, wie bei den anderen Mitgekreuzigten. Der Schreiber des Evangeliums fügt dazu: »Denn dies geschah in Erfüllung des Schriftwortes: ›Nicht ein Knochen soll ihm zerbrochen werden.«<sup>8</sup> Warum sollte Jesus Christus kein einziger Knochen beschädigt werden?

Die Knochen sind das härteste und festeste Gewebe des Körpers. Im Inneren des Knochens entsteht das lebendigste Organsystem des Menschen, das Blut, das den ganzen Körper durchströmt. **Das Knochensystem ist es, das dem menschlichen Leib die charakteristische Formgestalt gibt.** Am Kopf bestimmt es die äußere Modellierung des Leibes, im übrigen Körper bildet es ein inneres Gerüst, an das sich die Leibesorgane angliedern. **Das Besondere am Skelett ist, dass es dem Körper die aufrechte Haltung ermöglicht.** So wird z. B. durch den dreifachen Kuppelbau in den Füßen, Knien und Becken die Beinmuskulatur von ihrer tragenden Funktion entlastet und der Rumpf getragen. Die Arme sind durch die aufrechte Haltung besonders entlastet und stehen sozusagen dem Menschen frei zur Verfügung. Der aufrecht stehende Mensch spürt vom Gewicht seines Kopfes fast nichts. Alle dem Menschen nahestehenden höheren Tiere haben einen Körper, der die Kraft der Schwere nicht vollständig überwinden kann. Einen Körper, der das kann, hat nur der Mensch.

*»Das Knochensystem offenbart am eindrucksvollsten die drei elementaren Gestaltungsprinzipien des Raumes, in der der aufrecht stehende Mensch eingegliedert ist.«<sup>9</sup> Die menschliche Gestalt offenbart in jeder der drei Dimensionen des Raumes ein anderes, mit den Qualitäten dieser Dimension zusammenhängendes Gestaltungsprinzip. Diese Gestaltungsprinzipien lassen sich auch im Bereich des Seelischen wiederfinden. So herrscht z. B. in der Oben-Unten-Dimension das Prinzip der Polarität. Hier lebt die Polarität z. B. zwischen »Schwere« und »Leichte«. Die unteren Gliedmaßen sind in das Schwerefeld der Erde durch die vertikale Orientierung – die Wirkensrichtung der Schwere – eingegliedert, der Kopf ist dagegen auf der*

Halswirbelsäule getragen und das in der Liquor-Flüssigkeit schwimmende Gehirn ist der Schwere entzogen. Die Oben-Unten-Dimension als Fläche durch den Körper vorgestellt, bildet die Frontal-Ebene, die den Körper in eine Vorderseite und eine Rückseite trennt. Diese Frontal-Ebene hat viel mit dem menschlichen Willen zu tun. Wir stellen uns in diese Ebene, z. B. breitbeinig mit den Händen in die Seiten gestemmt, wenn wir uns gegen etwas stellen wollen oder uns behaupten wollen. In der Bothmer-Gymnastik arbeitet man bewusst mit den aus den drei Dimensionen des Raumes hervorgehenden drei Trennebenen und drei Gestaltprinzipien des Körpers und wirkt damit auf die drei Seelenkräfte (Denken, Fühlen, Wollen) des Menschen, deren Gleichgewicht ein Anliegen der Bothmer-Gymnastik ist.<sup>16</sup>

Das Charakteristische an der menschlichen Formgestalt ist also die aufrechte Haltung, der das Knochensystem das Grundgerüst gibt. Die aufrechte Haltung ist letztendlich dank der Muskelorganisation ein fortwährendes dynamisches Ringen um ein labiles Gleichgewicht. **Beim aufrechten Stehen ist der Mensch fortwährend in wenig bewussten, feinen Ausgleichsbewegungen** z. B. zwischen vorne und hinten, links und rechts. **Durch solche Ausgleichsbewegungen erlebt sich der Mensch als ein Wesen, das in sich zentriert sein kann. Alle Bewegungen der Muskelorganisation werden, wie oben beschrieben, durch das geistige Umkreis-Ich impulsiert. Im Halten des Gleichgewichtes vom peripheren Umkreis-Ich her wird im Spannungsfeld der drei Dimensionen des Raumes durch unseren Körper das In-sich-Zentriertsein ermöglicht. Kann sich der Mensch das In-sich-Zentriertsein auch nach dem Tode, nach dem Ablegen des Körpers behalten?**

Nachdem der Mensch gestorben ist und seinen Körper abgelegt hat, verliert er körpergebundene Wahrnehmungen, Vorstellungen und das körpergebundene Bewusstsein. Rudolf Steiner schildert, dass man nach dem Tode im peripheren Umkreis lebt. Von diesem peripheren Umkreis blickt man auf die Erde hin.<sup>10</sup>

Können wir ein solches zentrisches mit dem peripheren vereinigt Ich-Bewusstsein entwickeln, das den Tod überwinden kann? Einer der Wege ist die Bothmer-Gymnastik.

Jesus Christus wusch beim Abendmahl seinen Jüngern nicht den Kopf, sondern die Füße. **In der Bothmer-Gymnastik können wir eine von den**

**Füßen ausgehende und mit dem kosmischen Umkreis verbundene Aufrichtung erleben.** Das gibt der Bothmer-Gymnastik die Möglichkeit, die Beziehung zwischen dem zentrischen, gehirngelassenen Ich und dem Umkreis-Ich des Gliedmaßenmenschen zu harmonisieren. **Durch die Bothmer-Gymnastik kann man die Vereinigung des zentrischen mit dem peripheren Ich-Bewusstsein üben** und dadurch die Doppelnatur des Ich Schritt für Schritt überwinden.

Durch die besondere Bewegungsschulung der Bothmer-Gymnastik kann man sich die aufrechte Haltung der durch Christus auferstandenen geistigen Formgestalt des Körpers verinnerlichen. Dadurch kann man Stück für Stück eine Stütze für ein von Materiellem unabhängiges Ich-Bewusstsein, das die Doppelnatur des Ich überwindet, erhalten.

Die Bothmer-Gymnastik kann also eine besondere Meditationsübung in der körperlichen Bewegung werden; denn **Umkreis und seine Verdichtung zum Zentrum, wie auch die Dimensionen Oben-Unten, Rechts-Links, Vorne-Hinten sind geistige Kraftströme, die sich nicht nur im materiellen Körper, sondern auch im nicht materiellen Bereich der Seele begegnen.** Als Menschen kennen wir doch seelische Höhen und Tiefen, »Leichte« und »Schwere«, seelische Weite und Enge, das Vorwärts und Rückwärts. Im räumlichen und seelischen Spannungsfeld z. B. zwischen Höhe(n) und Tiefe(n) lebt die Oben-Unten-Dimension, im räumlichen und seelischen Spannungsfeld zwischen dem »Ausgang« hinter mir und dem »Ziel« vor mir z. B. lebt die Vorne-Hinten-Dimension.<sup>17</sup> Durch die Bothmer-Gymnastik kann man den menschlichen Körper und die ihm inwohnende Seele als den Tempel anschauen, wo sich Höhen, Weiten und Ziele des ganzen Kosmos begegnen. **Die aufrechte Haltung ist die gleichgewichtschaffende Gestaltung dieser Kraft- und Wesens-Ströme im Menschen.**

Fritz G. v. Bothmer charakterisierte das Wesen »seiner« Gymnastik mit einer Durchlässigkeit des Körpers für »einen größeren Menschen im unbegrenzten Raum«<sup>11</sup> **Der Mensch kann sich letztendlich aufrichten und diese aufrechte Haltung äußerlich und innerlich nur bewahren, wenn er für das Christus-Wesen durchlässig ist.** Das Christus-Wesen ist die Quelle moralischen Handelns. Und letztendlich ist es diese Durchlässigkeit für das Umkreis-Ich, das aus Christus hervorgeht, das, was in der Bothmer-Gymnastik geübt werden kann.

Beim Üben kommt es dabei darauf an, ob man z. B. die Arme zur Seite nur streckt oder mit so wenig Kraft wie möglich, mit entlasteten Gelenken und wahrnehmenden Händen zur Seite hebt. Breite ich mich dabei nur in die Weite hinein aus oder empfangen ich ebenso mit meinen Gelenken und Muskeln die grenzenlose Weite? Diese grenzenlose Weite ist ähnlich wie das Erlebnis des bis ins Unermessliche sich dehnenden Horizontes am Meer.

Jesus Christus, der immer eine moralische, Kraft und Vertrauen spendende Dimension anspricht, sagt in den drei synoptischen Evangelien zur Heilung eines Gelähmten etwa Folgendes:

»Was ist leichter zu sagen – Dir sind deine Sünden vergeben, oder zu sagen – Steh auf und gehe mit dem Umkreis?«

Bei jedem Sturz erlebt man eine Krise, die zu einer Wende führen kann. In jeder Überwindung der Schwere, in jedem Aufrichten steckt eine moralische Dimension. In den Bewegungsübungen von Fritz Graf von Bothmer kann dies erlebbar werden. **Diese moralische, Kraft und Vertrauen spendende Dimension kann besonders in den Umkehr- oder Wendemomenten, die in jeder Bothmer-Übung wesentlich sind, erlebbar werden.** In jeder noch so komplizierten Lage wird in diesen Umkehr- oder Wendemomenten ein Weg zur Aufrechte gezeigt. Davon kann unsere Seele lernen. So kann eine tiefgreifende Begegnung mit den von Christus ausgehenden Aufrichtekräften stattfinden.

Man kann durch die Bothmer-Gymnastik ein Gespür dafür entwickeln, wie der ganze Kosmos uns bewegt und gleichzeitig durch uns mitbewegt wird.

Durch die in der Bothmer-Gymnastik bewusst gepflegte Beziehung zum Umkreis-Ich kann z. B. auch ein Fall so effektiv verlaufen, dass wir uns dabei nicht verletzen, nicht einmal eine Beule bekommen. Unser Alltags-Ich kann sich darüber nur wundern.

### Schlusswort

Im dem Aufsatz wurde versucht, nachvollziehbar zu machen, warum die Bothmer-Gymnastik die Aufrichtekräfte der Seele und des Körpers aufrufen und verstärken kann und warum diese Bewegungsschulung eine Offenbarung des Christus-Geistes sein kann. Die Durchlässigkeit für das Umkreis-Ich, die Bothmer-Gymnastik üben kann, ist eigentlich Durch-

lässigkeit für die Quelle des moralischen Handelns. Dabei spielt die Beziehung zur geistigen Formgestalt des Menschen, die Novalis den einzigen Tempel in der Welt nennt, eine Schlüsselrolle.

*»Es gibt nur einen Tempel in der Welt, und das ist der menschliche Körper. Nichts ist heiliger als diese hohe Gestalt. Das Bücken vor Menschen ist eine Huldigung dieser Offenbarung im Fleisch.«*

Novalis<sup>14</sup>

**Zum Autor:** Jozef Bitzner Maly ist Sport-, Bothmer-Gymnastik- und Ethiklehrer an einer Waldorfschule sowie Dozent für Bothmer-Gymnastik am Priesterseminar Stuttgart.

---

## Anmerkungen

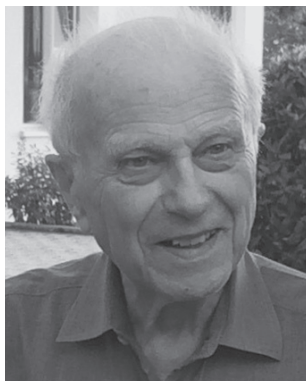
- A Dieser Aufsatz ist als ein Arbeitsmaterial, das zum tieferen Verständnis der Bothmer-Gymnastik beitragen möchte, gemeint.  
Die Hervorhebungen in den Zitaten sind zusätzlich gemacht.  
Alle Rechte vorbehalten.
- 1 Georg Soldner: *Das Coronavirus*; in: «Das Goetheanum», 13. März 2020
  - 2 GA 302a, 15. 10. 1923
  - 3 Hans-Jürgen Hanke: *Karl Schubert – Lebensbilder und Aufzeichnungen*, Dornach 2004, S. 82f
  - 4 GA 131, 19. 10. 1911
  - 5 GA 99, 31. 05. 1907, oder »Geheimwissenschaft im Umriss«
  - 6a 1. Kor. 15, 53; in der Interlinear-Übersetzung (Hrsg. SCM R. Brockhaus und Deutsche Bibelgesellschaft)
  - 6b 2. Kor. 5, 4; in der Übersetzung von H. Ogilvie
  - 7 Fritz Graf von Bothmer: *Erziehung durch Gymnastik als Kunst im Geiste des Goetheschen Metamorphosegedankens*, in: Fritz Graf von Bothmer: *Gymnastische Erziehung*, Hrsg. von G. Husemann, 1989
  - 8 Joh. 20, 36
  - 9 J. W. Rohen: *Morphologie des menschlichen Organismus*, 2007
  - 10 GA 208, 21. 10. 1921
  - 11 Fritz Graf von Bothmer: *Gymnastische Erziehung*, Hrsg. von G. Husemann, 1959

- 12 GA 35, 8. 4. 1911
- 13 Wolfgang Schad: *Die Doppelnatur des Ich – Der übersinnliche Mensch und seine Nervenorganisation*, Stuttgart 2014. ( Als eine Alternative dazu sei auf das einfacher geschriebene Buch von W. Schad »*Der periphere Blick – Die Vervollständigung der Aufklärung*« hingewiesen.)
- 14 Novalis: *Fragmente*, Dresden 1929
- 15 vgl. Theodor Schwenk: *Das sensible Chaos*, Stuttgart 1980
- 16 Für die Beziehung der drei Seelenkräfte zu den drei Gestaltprinzipien, drei Trennebenen und den drei Dimensionen siehe: J.W. Rohen »*Die Gestaltprinzipien des menschlichen Organismus und ihre Beziehung zu den drei Dimensionen des Raumes*« in: Alheidis von Bothmer »*Die Bothmer-Gymnastik*«, 2. Auflage, Stuttgart 2013 (In der 1. Auflage ist diese Stelle anders).
- 17 Im räumlichen und seelischen Spannungsfeld zwischen Weite und Enge spielen alle drei Dimensionen eine Rolle. Dies genauer zu beschreiben würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen.

## LEBENSBLDER

### George Saphir

21. 3. 1923 (Wien) – 2. 11. 2018 (Schopfheim)



Fünf Jahre nach Ende des ersten Weltkrieges wurde George Saphir in Wien in eine angesehenen, der Musik verbundene Anwaltsfamilie hinein geboren. Nach dem Einmarsch der Nazi-Truppen 1938 konnten er und sein älterer Bruder Severin, brutal aus ihrem behüteten Leben herausgerissen, nur durch Flucht ihr Leben retten. Im Gepäck hatten sie, mitgegeben von ihrer geliebten Tante Sofie Korner, die selbst vor der Vernichtung nicht fliehen konnte, Steiners »Seelenkalender« und »Wie erlangt man Erkenntnisse höherer Welten«. Ihren Weg von Bremen nach Bremerhaven, die letzten Schritte auf europäischem Boden, begleitete, unerschrocken, der Konzertmeister der Bremer Philharmoniker, Carl Berla, der der Familie schon in Wien lange verbunden war.

In Chicago fanden die Brüder Aufnahme bei Verwandten und konnten ihren Schulbesuch fortsetzen, sie mussten aber zum Lebensunterhalt beitragen. Mit 20 wurde George eingezogen, in der Armee als Radiotechniker

ausgebildet und ab Dezember 1944 für ein Jahr nach Neu-Guinea verlegt. Eine Tropenkrankheit ereilte ihn dort.

Nach der Rückkehr konnte er an der University of California in Berkeley mit großem Erfolg bei bedeutenden Lehrern sein in Chicago begonnenes Studium der Physik fortsetzen und die neuesten Forschungsergebnisse, deren Resultate bis dahin ungeahnte Zerstörungsmöglichkeiten gezeitigt hatten, kennen und verstehen lernen. Er wurde 1948 Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft und schloss sein Studium, nach Bachelor- und Master-Examen, 1955 mit der Promotion ab. Auf das wiederholt an ihn herangetragene Angebot, in der Atomindustrie Karriere zu machen, ging er nicht ein. Er zog es vor, an der University of San Francisco als hoch geschätzter Lehrer zu unterrichten. Zum ausgesprochenenmaßen großen Bedauern der Universität entschloss sich die inzwischen vierköpfige Familie nach 9 Jahren, die seitens der Universität unkündbar gewordene Professur aufzugeben. Kurz vor Michaeli 1964 erreichte ihr Schiff Bremerhaven. Das Ziel war eine zunächst auf ein Jahr geplante Mitarbeit in der naturwissenschaftlichen Sektion in Dornach. Tragischerweise wurde die erforderliche Arbeitserlaubnis von den Schweizer Behörden nicht erteilt, da der Antrag durch eine Verkettung widriger Umstände erst nach einer Gesetzesänderung eintraf.

Die Familie hatte nördlich von Schopfheim im »Freundehof« eine erste Unterkunft gefunden. Ernst Weißert wurde auf George Saphir aufmerksam gemacht und bat ihn um Mitarbeit als Oberstufen-Lehrer an der Freien Waldorfschule in der Stuttgarter Haussmannstraße. Der Freude über diese unerwartete Möglichkeit stand die raue schwäbische Schülerschaft gegenüber. Lotte Ahr vermittelte 1968 den Kontakt zur Freien Waldorfschule Bremen, wo die Familie wieder Herrn und Frau Berla begegnete. George Saphir unterrichtete auch hier Physik, Mathematik und Freie Religion. Die zunächst mangelhaften räumlichen und instrumentellen Gegebenheiten verbesserte er mit bescheidensten finanziellen Mitteln Schritt für Schritt und entwarf für den 1974 fertiggestellten Neubau in der Toulouer Straße großzügige Fachräume. Er scheute bei der Vor- und Nachbereitung weder Zeit noch Mühe, seinen Schülerinnen und Schülern Fakten und Begrifflichkeiten moderner Physik zu vermitteln. Ein experimenteller Höhepunkt war die mit einfachsten Mitteln realisierte Nebelkammer, in

der Spuren der allgegenwärtigen, aber von Menschen völlig unbemerkten kosmischen Strahlung sichtbar werden.

Konsequenz und Gründlichkeit waren ihm selbstverständlich, Schülerinnen und Schülern begegnete er mit großem Respekt, interessiert und zugewandt. Gespräche im Kollegium beobachtete er aufmerksam und kritisch, griff aber nur selten aktiv ein. Er verfügte über eine umfassende, ins Detail gehende Erinnerung. Er konnte sich freuen, wenn man, ohne viel darüber zu sprechen, bei der Beurteilung einer gegebenen Situation zum gleichen Ergebnis kam wie er – er schien dann nichts anderes erwartet zu haben.

Schwere Schicksalsschläge blieben ihm weiterhin nicht erspart. 1974 starb sein Bruder Severin, 1979 verlor er seine geliebte Frau Ilse Saphir, die ihm so vieles ermöglicht und mit ihm durchgetragen hatte, beide durch Krebs. Der dritte Sohn, der in Stuttgart geboren wurde, war beim Tod seiner Mutter noch nicht 12 Jahre alt.

Die drei Söhne zogen in den achtziger Jahren in die USA. George Saphir blieb, als er 1988 in den Ruhestand ging, dennoch in Bremen, und half Waldorfschulen in Washington DC, New York City und Oldenburg mit Gastepochen. Zurückgezogen und bescheiden, begleitet von einem kleinen Freundeskreis, lebte er bis 2017 nahe der Weser.

2017 konnte er nach einem unglücklichen Sturz nicht mehr in die von ihm selbst mit größter Sorgfalt gepflegte Wohnung zurück. Nach einem Intermezzo in verschiedenen Einrichtungen fand sich im Mai 2017 im Haus Columban in Schopfheim ein Zimmer. Von hier aus konnte er, befreit von den Sorgen des Alltags, seine Interessen weiter pflegen und mit einem seiner Söhne, der 2008 nach Mitteleuropa zurückgekehrt war, das Goetheanum und liebe Freunde nach Jahrzehnten noch einmal aufsuchen und Ausflüge in die Schweizer Bergwelt unternehmen. Am 2. November 2018 ist er friedlich über die Schwelle gegangen. Das sterblich Zurückgelassene wurde auf seinen Wunsch am 19. März 2019 in Bremen in der Grabstelle der Familie Berla neben seiner Frau Ilse den irdischen Elementen zurückgegeben.

Eine ausführlichere biografische Notiz kann angefordert werden bei  
Henry Saphir, Apfelseestrasse 53, CH-4143 Dornach, Schweiz,  
E-Mail [henry@physicsfun.org](mailto:henry@physicsfun.org)

*F.J. Hartmann*

## Lotte (Charlotte) Wilke

24. 12. 1930 (Frankfurt/Main-Höchst) – 7. 7. 2019 (Göppingen)



In der heißesten Zeit des Jahres hat Charlotte Wilke – *sie wollte immer Lotte genannt werden* – nach einem langen, reichhaltigen und vielseitigen Leben die irdische Welt verlassen. Sie starb am 7. Juli 2019 in ihrem 88. Lebensjahr (sie hätte es am 24. Dezember vollendet) in Göppingen, wo sie ihren Lebensabend im Haus Orplid verbrachte.

Charlotte (ihr Taufname) wurde am 24. Dezember 1930 in Frankfurt/Main-Höchst geboren. Sie war das jüngste Kind, die Schwester von zwei 15 und 11 Jahre älteren Brüdern. Zu dem älteren Bruder hatte sie eine besondere Beziehung. Er war ihr Lieblingsbruder, der leider aus dem 2. Weltkrieg nicht zurückkehrte.

Als Kind war sie sehr kommunikativ und spielte gerne mit den Nachbarkindern.

Lotte Wilke besucht in Frankfurt-Höchst die Grundschule und dann das Lyzeum. Im Sommer 1946, also nach Kriegsende, siedelte die Familie nach Berchtesgaden um, wo Lotte nun ihre Jugend verbrachte und ihre Schulzeit am dortigen Realgymnasium beendete. In dieser Zeit baute die junge *Lotte* eine innere Beziehung zu der Oberbayrischen Landschaft, zu ihren Menschen und der Kultur auf. Sie war sehr naturliebend. Mit dieser Landschaft fühlte sie sich ihr ganzes Leben lang verbunden. Zu der oberbayrischen Kultur gehörte auch die Holzbildhauerkunst, von der sich die junge Schulabsolventin angezogen fühlte.

Es lag wohl nichts näher als sich für diese Arbeit zu interessieren und eine Ausbildung zur Holzbildhauerin zu beginnen und sie nach einer vierjährigen Ausbildungszeit mit einem Gesellenbrief erfolgreich zu beenden,

ja, sie arbeitete sogar noch einige Zeit in diesem Beruf und wenige Jahre später ließ sie sich dann in München zur Werklehrerin ausbilden.

In dieser Zeit lernte sie die Anthroposophie kennen und lieben. Immer mehr zog es sie in soziale Zusammenhänge hinein und sie wollte die verschiedensten anthroposophischen Einrichtungen kennen lernen. Ihr Weg führte sie zunächst an das Priesterseminar der Christengemeinschaft nach Stuttgart, das sie eineinhalb Jahre besuchte (1952–1954). Dort lernte sie viele ebenfalls interessierte und aufgeschlossene junge Menschen kennen und wertschätzen. Daraus entstanden zum Teil lebenslange Freundschaften.

Dann folgte ein Jahr an der Freien Waldorfschule in Hannover, wo sie in verschiedenen Klassenstufen und Unterrichtsgebieten hospitierte, also Waldorfpädagogik lebendig kennen lernte. Und schließlich arbeitete sie fast ein Jahr in einem anthroposophischen, heilpädagogischen Heim in Bayrisch-Gmein als Gruppenbetreuerin.

Wie sollte es nun weiter gehen? »Ziemlich spät«, sagte sie einmal von sich selbst, »begann ich mit 27 Jahren die staatliche Volksschullehrerausbildung«. Zu dieser Ausbildung verschlug sie es wieder in ihre hessische Heimat, an das pädagogische Institut (PI) nach Jugenheim an der Bergstraße, etwas südlich von Darmstadt, am Fuß des Odenwaldes. Nach dieser Ausbildung unterrichtete sie drei Jahre im hessischen Schuldienst.

Nun, mit fast 33 Jahren, fand sie 1963 den Weg in die Waldorfschule. Nürnberg war ihre erste Station, wo sie mehr als 10 Jahre als Klassenlehrerin tätig war. Es folgten die Waldorfschulen in Göppingen (acht Jahre) und die Freie Waldorfschule in Prien. In Prien gehörte sie als Klassenlehrerin dem Gründungslehrerkollegium an. Sie hatte dort eine herzliche Beziehung zu ihren Kindern und diese zu ihr. Die Elternarbeit hingegen gestaltete sich, wie sie einmal sagte, durch die katholischen Wesenszüge der Menschen in dieser Gegend etwas schwieriger. Hier am Chiemsee war sie ihrer lieb gewonnenen oberbayrischen Heimat wieder näher.

Im Jahre 1986 kam Lotte Wilke schließlich an die Waldorfschule nach Nürtingen. Sie war nun fast 56 Jahre alt. Noch einmal wagte sie sich an eine Klasse, (eine der Doppelklassen), um diese acht Jahre als Klassenlehrerin zu unterrichten und ihre Kinder zu betreuen. Als Abschlusspiel am Ende der 8. Klasse inszenierte sie die Komödie »Der Bauer als

Millionär« von *Ferdinand Raimund*. Der Humor dieses Stücks passte zu Lotte Wilke.

Sie erteilte außerdem Handarbeit und den Freien Christlichen Religionsunterricht in der Unter- und Mittelstufe. Dieser war ihr, zusammen mit den Sonntagshandlungen für die Kinder, ein wichtiges Anliegen. Die kultischen Handlungen am Sonntag gestaltete sie mit verinnerlichter Hingabe über viele Jahre, bis lang in ihre Ruhestandszeit hinein, weiter mit.

Frau Wilke war eine Lehrerin, die nicht viel redete, sondern stets ihre Aufgaben mit einem tief gegründeten inneren Anliegen aus dem Geist der Anthroposophie und des Künstlerischen – auch auf musikalischem Gebiet – erfüllte.

Sie war eine in sich ruhende Persönlichkeit, die Schönheit um sich herum liebte und ihre Umgebung gestaltet wissen wollte, so auch in ihrem Klassenzimmer. Dazu gehörten auch die vielen Tafelbilder für die Kinder. Sie war für Gespräche stets offen und war geprägt von einer positiven Lebenshaltung. Von sich selbst gab sie jedoch kaum etwas preis.

In Gesprächen konnte sie eine ansteckende Fröhlichkeit verbreiten, bei denen zuweilen ein besonderer, man könnte sagen »kntzer, spitzbübiger Humor« hervor blitzte. Sie spielte oft in den Oberuferer Weihnachtsspielen mit, den Crispus oder einen der Wirte und mehrmals auf besonders humorige Art den Sternsinger.

Mit fast 70 Jahren beendete Lotte Wilke im Jahre 2000 ihre Tätigkeit an der Nürtinger Waldorfschule. 2001 zog sie von Kleinbettlingen, wo sie ein eigenes Häuschen bewohnte (das ihr Eltern ihrer Klasse hilfreich bewohnbar umgebaut hatten), in das Mehrgenerationenhaus »Haus Orplid« der Christengemeinschaft nach Göppingen um.

Bis weit in ihr fortgeschrittenes Lebensalter hinein unternahm sie mutig und stets alleine mit ihrem großen Auto etliche weite Reisen, oft in die Schweiz, aber auch nach Irland und bis an das Nordkap. Eine Reise führte sie sogar nach Georgien. Gerne hielt sie sich wiederholt Jahr für Jahr an Pfingsten in Berchtesgaden auf, also in ihrer oberbayrische Heimat. Einmal befragt, ob sie denn bei den langen, weiten Reisen keine Angst habe, antwortete sie: »Ich sitze in meinem Auto, da kann mir doch nichts passieren!«

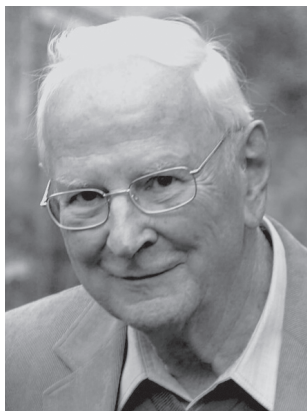
Die Bestattung von Charlotte Wilke wurde von der Christengemeinschaft in Göppingen im Sommer 2019 vollzogen.

In einer Feierstunde zum Totengedenken gedachte und würdigte das Nürtinger Lehrerkollegium im November Lotte Wilke. Mit einer Vielfalt von ernsten und auch heiteren, humorvollen Beiträgen gelang es, ein lebendiges Bild von der Verstorbenen zu zeichnen. Lotte Wilke war in dieser Feierstunde im Raume gefühlt lebendig anwesend.

*Für die Rudolf Steiner Schule Nürtingen  
Olaf Daecke am 7. November 2019*

## Klaus Mitzenheim

12. 6. 1932 (Jena) – 19. 10. 2019 (Überlingen)



### Erinnerungen an den Klassenlehrer Klaus Mitzenheim

Zwischen 1976 und 1984 war Klaus Mitzenheim an der Frankfurter Waldorfschule mein Klassenlehrer, also als er (in seinen Mars- und Jupiter-Jahren) wohl auf einem Höhepunkt seines Schaffens war.

Für mein Erleben war er zunächst einmal einfach grundsätzlich *immer da*; ich

kann mich nicht entsinnen, dass er je krank war, obgleich das nach aller Erfahrung recht wahrscheinlich ist. D. h. so früh man auch kam, war er schon in der Klasse, ruhig und freundlich (in der typischen Weise den einen Mundwinkel nach oben ziehend) und hat gewissenhaft und sorgfältig manches geordnet, vorbereitet – und war ansprechbar bzw. hat auch seinerseits angesprochen, z. B. wenn am Vortag etwas vergessen worden war. Da war er absolut unerbittlich, ging den Versäumnissen immer nach.

Er war stets schön gekleidet, als wolle er uns deutlich machen, dass jeder Hauptunterricht *ein Fest* ist! Auch schaute er auf unser Äußeres; diejenigen Kinder, die mit dem Zeugnisspruch dran waren, wurden angeschaut – und es hieß dann etwa: »Deine Schuhe schreien nach Schuhfett!« oder es wurde auf schmutzige Fingernägel hingewiesen ... und selbstverständlich vergaß er am Folgetag niemals, zu prüfen, ob das Angemahnte erledigt worden sei!

Mit Hingabe hat er für uns gearbeitet und uns im besten Sinn die Welt gezeigt: Wenn z. B. Chemie-Epoche war, war er durch und durch *Chemiker* und wirkte professionell. Und wenn er etwa von Goethe, Pestalozzi oder Magellan erzählte, war es so, als ob er dabei gewesen wäre. Bei den

Rechenepochen war er entsprechend ein wenig pedantisch: Man musste besonders hierbei immer schön und sorgfältig schreiben, saubere Doppelstriche machen. – Wurden nach einem Diktat die Texte nicht ganz richtig verbessert, war es eben nur eine »Befälschigung«, also: nochmal machen ... Natürlich ärgerlich und mühsam, aber eben doch eine Hilfe. – Auch haben wir später vierstimmig gesungen, Bach-Choräle, und wenn auch mancher Siebtklässler innerlich rebellierte, empfand er dann doch das Festliche des Wohlklangs.

Unser Achtklassspiel hat er selbst verfasst; ich habe den in seiner schönen, sorgfältigen Handschrift geschriebenen und dann kopierten Text noch, der auf den russischen Mythos von den »Drei Fragen« zurückgeht (Tolstoj bzw. Lermontov). Es ist deutlich, dass er dabei ganz konkret die Kinder vor sich hatte, die die Rolle übernehmen sollten. Was für eine Leistung! Das gilt auch für die Zeugnissprüche, die großenteils von seiner Provenienz waren.

Manches von dem, was er machte, würde heute als übergriffig erlebt werden, d. h. es wurde schon auch mal körperlich in den unteren Klassen: an den Ohren gezogen, aber nach meiner Wahrnehmung niemals geschlagen o. ä. Er war sehr streng auch mit Worten; einmal sagte er zu mir: »Man vergisst nur, was man vergessen *will*.« Das hat mich sehr getroffen, war also wohl in der späteren Klassenlehrerzeit, aber es stimmt halt in einer Schicht einfach ... Auch waren Sätze wie diese möglich: »Meine Mama hat gesagt ... « – »*Dann hat Deine Mama nicht genug nachgedacht!*« Ganz trocken und lakonisch, ohne Sarkasmus, sachlich. Wenn man lange krank war, konnte man einen persönlichen, sinnigen und warmherzigen Brief bekommen. – Kurz, er war fähig, kenntnisreich, gewissenhaft, führungsstark, treu, wach und konsequent, wie man sich die »geliebte Autorität« nur wünschen kann! – Für diejenigen unserer Lehrer in der Mittel- und Oberstufe, bei denen die 4. und 7. der hier aufgezählten Tugenden unterrepräsentiert waren, war es kein Vergnügen mit unserer Klasse und waren, soweit ich weiß, die »Mitzenheim-Klassen« von jeher ziemlich verschrien.

Der Höhepunkt war für uns die Siebtklassfahrt, die uns nach *Maloja im Oberengadin* führte. Schon Monate vorher hing in unserem Klassenzimmer rechts vorn neben der Tafel ein großes Photo mit den drei Seen, wel-

che der junge Inn dort bildet. Das weckte Vorfreude; es war ein gemeinsames Darauf-Zugehen, das die ganze Klasse erwärmte. Wir wohnten dann zehn Tage in der Jugendherberge, die es seit einigen Jahren leider nicht mehr gibt, und unternahmen große Touren. Diese waren so, dass Klaus Mitzenheim uns in den Pausen die umliegenden Gipfel zeigte und die rätoromanischen oder italienischen Namen erläuterte – unvergessen: Monte Disgrazia, der »Ungnädige«. Er hatte sich in fleißiger Arbeit diese Gegend so zu eigen gemacht, dass er sie uns zeigen konnte; gemeinsam *schauten wir in die Welt*, entdeckten ihren Reichtum und freuten uns daran. An den Tagen, an denen kleinere Touren anstanden, hatten wir morgens Unterricht, dabei erfuhren wir manches über die Geologie, Flora, Fauna, Geschichte und Kultur des Engadins. Natürlich gehörte auch eine abendliche Geschichte dazu – und ein Austausch i. S. v.: Was haben wir heute gesehen? Tagebuchsreiben, Singen! So wurde diese Unternehmung von einer reinen Natur- und Grenzerfahrung (die Touren waren teils wirklich herausfordernd, jedenfalls so, wie sie heute wohl kaum mehr in einem 38-köpfigen Klassenverband durchzuführen wären) zu einem *ganzheitlichen Erlebnis*, das noch sehr lange nachwirkte. Entsprechend den damaligen Möglichkeiten gab es hinterher nicht wie heute eine E-Mail mit dem Hinweis auf eine Dropbox, in welcher man angesichts der dort vorhandenen Riesenauswahl von hunderten Bildern doch recht schnell resigniert, sondern Klaus Mitzenheim hatte mit großer Sorgfalt einige Dutzend Photos auf große Pappdeckel aufgeklebt und nummeriert. Sie hingen dann wochenlang im Klassenraum, sodass wir immer wieder an das gemeinsame Erlebnis erinnert wurden. Es ist ja nicht so, dass dergleichen heute nicht mehr möglich wäre, nur ist es eben sehr viel Arbeit: Pädagogische Gesichtspunkte in wirklich allen Bereichen anzustreben. Das hat er mit Mut zur persönlichen Prägung in einzigartiger Weise vorgelebt.

*Johannes Roth, Kassel*

*Anmerkung der Redaktion:*

*Ein ausführliches Lebensbild von Klaus Mitzenheim folgt in JfW 2, März 2021*

## Dorothea Czezka

8. 12. 1924 – 11. 12. 2019

42 Jahre lang hat Dorothea Czezka an der Kasseler Waldorfschule unterrichtet. In den ersten schwierigen Jahren war die Improvisation und menschliche Nähe das Lebenselixier der Arbeit. Sie erlebte große Raumnot und schöne neugebaute Klassenräume; sie verteilte noch letzte »Quäkerspeisung« und aß im schuleigenen Speiseraum die Mahlzeit, die in der schuleigenen Küche gekocht wurde. Sie fing mit einem Gehalt von 150,- DM an, sprach aber nie vom Geld, sondern »machte mit ihrem leeren Beutel große Sprünge«, u. a. bis Sizilien und Griechenland.

Am 8. Dezember 1924 wurde Dorothea Czezka als zweites Kind von Ingenieur (Landvermesser) Theodor Czezka und seiner Ehefrau, geb. Vollbrecht, in Breslau geboren. Die Eltern waren bekannt mit der Anthroposophie, denn noch im Alter von 94 Jahren erinnert sich Frau Czezka, dass »meine arme Mutter zu Pfingsten 1924 nicht zu dem landwirtschaftlichen Kurs von Rudolf Steiner in Koberwitz gehen konnte«. Die frühe Kindheit war für Dorothea in ein goldenes Licht getaucht: »Wir konnten im Wald spielen, mit der Mutter Pilze suchen, stundenlang mit Geschwistern und Nachbarkindern Reigenspiele singen; und ... auf den Wiesen nahe der Oder stolzierten die Störche.«

Zu Ostern 1931 wurde sie in die Breslauer Waldorfschule eingeschult. 1938 wurde die Schule – wie die meisten deutschen Waldorfschulen – durch das Aufnahmeverbot der nationalsozialistischen Regierung gezwungen zu schließen. Die Schüler wurden auf staatliche Schulen verteilt. Die 9. bis 12. Klasse verbrachte Dorothea auf einer staatlichen Mädchenschule. Das Abitur legte sie Ostern 1944 vor einer staatlichen Kommission ab. Sie wurde sogleich zum Arbeitsdienst verpflichtet und musste als Luftwaffenhelferin Suchscheinwerfer bedienen. Nach Kriegsende konnte sie ihre Eltern in Waldenbuch wiederfinden.

Da nach dem Umbruch die deutschen Schulen in Schlesien geschlossen wurden, mussten Privatlehrer den fehlenden Unterricht ersetzen. Fräulein Czezka wurde als Schulhelferin von einer größeren Fabrik eingestellt. »In einem Kreis von 15–20 Schulkindern durfte ich hier meine ersten pädagogischen Erfahrungen sammeln«, so schreibt sie in ihrem Lebenslauf 1950. Leider wurde dieser Tätigkeit schon im Oktober 1945 ein rasches Ende gesetzt, da die polnische Regierung mit einer Evakuierung der deutschen Bevölkerung begann. Im Thüringer Wald fand die Familie eine neue Heimat. Von den gewiss aufregenden und erlebnisreichen Vorgängen der Umsiedlung hat sie wohl erzählt, aber nichts Schriftliches hinterlassen. Aus ihrem Lebenslauf zur Bewerbung an der Kasseler Schule: »Da mein Ziel, Volksschullehrerin zu werden feststand, bemühte ich mich jetzt um eine entsprechende Ausbildung. Von 1945–1947 studierte ich in Jena Geographie und Biologie.«

Im Sommer 1947 nahm sie teil am Waldorflehrerseminar in Stuttgart. Es passt zu ihrer Persönlichkeit, dass sie auch die staatliche Ausbildung anstrebte und sich an dem pädagogischen Institut in Stuttgart bewarb. Aufgrund ihres Studiums in Jena und der Waldorfausbildung durfte sie in den obersten Kurs einsteigen und legte im Januar 1950 die erste Dienstprüfung für Volksschullehrer ab.

Sie übernahm zu Ostern 1950 eine erste Klasse an der Kasseler Waldorfschule.

Die Wohnverhältnisse in Kassel waren zu dieser Zeit miserabel. Die Stadt war am 22. 10. 1943 zu 80 % zerstört worden. Sie erhielt ein Zimmer in der Nähe des Hauptbahnhofs. Der Schulweg war weit, für die Benutzung der Straßenbahn brauchte man damals eine Bewilligung. Die Klassen waren groß, meist mehr als 40 Kinder. So erlitt sie zu Weihnachten 1951 einen Zusammenbruch ihrer Kräfte, heute würde man wohl von einem »Burnout« sprechen. Aber sie erholte sich, setzte die Arbeit zu Ostern 1952 fort und führte die Klasse bis zum Abschluss der Klassenlehrerzeit weiter. In den restlichen 42 Jahren ihrer Tätigkeit war sie auffällig gesund und einsatzbereit. In der Todesanzeige der geschätzten Kollegin stand:

»Durch ihre gewissenhafte und gründliche Vorbereitung konnte sie ihre Begeisterung für die Unterrichtsinhalte auf die Schülerinnen und Schüler nachhaltig übertragen.«

Eine Beurteilung ihrer eigenen Schulzeit gibt Aufschluss zu ihrer »preußischen« Persönlichkeit: »Ich verließ die Waldorfschule Breslau mit dem Gefühl nichts gelernt zu haben«. Das spornte sie an, ihre Schüler sehr sorgfältig zu betreuen. Sie erzählte – wie es die Waldorfschule fordert – sehr bildhaft und lebendig; so sicher und genau entstanden die Eigenarten fremder Städte und Landschaften vor dem inneren Auge der Zuhörer, dass manche Schülerinnen und Schüler später sagen konnten, wenn sie mit den Eltern in die betreffenden Städte verreisten: »Das kennen wir schon, das hat uns Frau Czezka so gut erzählt.« Von dieser Erzählkunst waren sogar die Eltern ihrer Schüler beeindruckt: In der Klasse, die sie von 1984 bis 1989 führte, waren Kollegen der Kasseler Schule Eltern. Von denen war zu hören: Ihre Elternabende waren sehr gut besucht, es kam häufig nicht nur ein Elternteil, sondern Vater und Mutter. Alle lauschten mit Hingabe den Unterrichtsberichten, die sachlich, bildhaft und spannend vorgetragen wurden.

Oft bestellte sie einzelne Kinder eine halbe Stunde vor dem allgemeinen Unterrichtsbeginn, übte und wiederholte das Gelernte. Dabei benutzte sie auch die Handarbeit als pädagogisches Mittel zur Willensbildung der schwächeren Schüler oder Schülerinnen.

Ihr Unterricht war streng aufgebaut: Die Epochen hatten eine klare Struktur. Sowohl die Naturwissenschaften (Physik, Sternkunde, Chemie, Wetterkunde, Geographie, Pflanzenkunde und Tierkunde) bearbeitete sie gründlich und detailreich, ebenso Deutsch und Geschichte. Neben dem vielseitigen Hauptunterricht hatte sie die französische Sprache als Unterrichtsfach.

Bemerkte Frau Czezka bei sich selbst einen Mangel an Fähigkeiten, z. B. ein gutes »sauberes« Singen, so bat sie um kollegiale Hilfe. Eine Handarbeitskollegin, die gut Geige spielte, war während der Hauptunterrichtszeit frei und kam für lange Zeit für 10 bis 15 Minuten in den Klassenraum; dann wurden die Jahreszeitenlieder gesungen, die Frau Czezka ausgesucht hatte und über mehrere Jahre wiederholte.

Sie lebte ganz für »ihre« Kinder. Während der Schulzeit ging sie früh zu Bett, leistete sich keine Vergnügungen, auch wenig Konzerte, Theaterbesuche oder Kollegiumstreffen; so streng sie mit sich selber umging, so führte sie die Kinder fast genauso streng. Oft äußerten Jahre später Schü-

lerinnen und Schüler ihre Dankbarkeit für die konsequente Arbeitshaltung, die von ihnen verlangt worden war.

In den 42 Berufsjahren hat Frau Czezka sechs verschiedene Klassen in den Hauptunterrichtsfächern betreut, und zwar die ersten vier Züge von der 1. bis zur 8. Klasse. Den fünften Zug übernahm Frau Czezka in der 3. Klasse, weil die vorangehende Lehrerin heiratete und aus Kassel wegzog. Den sechsten Zug übernahm sie als 1. Klasse in einem Alter von mehr als 65 Jahren und gab diese nach der 3. Klasse ab. 1989 zum Schuljahresende wurde nach 39 Arbeitsjahren Dorothea Czezka vom Lehrerkollegium mit einem großen Blumenstrauß und herzlichen Dankesbezeugungen verabschiedet, aber nach den Ferien war die Not unvermutet sehr groß: Eine festgestellte neue Lehrerin, die eine neue 1. Klasse übernehmen sollte, musste aus gesundheitlichen Gründen absagen. So sprang Dorothea Czezka im Alter von 65 Jahren ein und unterrichtete die Kinder noch 3 Jahre lang. In dieser Zeit konnte man öfters von ihr hören: »Ich bin zu alt für die Kinder, ihr müsst einen anderen Lehrer finden.« Erst 1992 begann für sie der wohlverdiente Ruhestand. Sie blieb noch ein paar Jahre in Kassel und führte ihren kleinen Haushalt allein bis sie in Dortmund im Altersheim »Keiner-Haus« eine angemessene Bleibe fand, im 9. Stock eine 1½ Zimmerwohnung mit einem schönen Balkon nach Südwesten. An dem regen geistigen Leben dieses Hauses beteiligte sie sich gerne sowohl als interessierte ZuhörerIn wie auch aktiv mit Vorträgen und Berichten. Es sagt über Frau Czezka viel, dass sie die Tagungen von Karen Swassjan regelmäßig auch von Dortmund aus besucht hat. Sein inhaltlich reicher Vortrag war für sie die gesuchte, anthroposophisch beleuchtete Geschichte. Ihren Balkon benutzte sie regelmäßig zur Sternbeobachtung, besonders Planeten erweckten ihr Interesse, bis sie mit ihren Augen, die altersgemäß immer schwächer wurden, nichts mehr sehen konnte. Dennoch wusste sie noch über alle Planetenkonstellationen Bescheid, dank der monatlichen Beiträge von Wolfgang Held in der Zeitschrift *á Tempo*. Erst im hohen Alter fand Dorothea Czezka Freude an einer für sie neuen »Forschungsarbeit«: Sie betrieb mit einer anderen, sehr alten Heimbewohnerin Bildbetrachtungen der großen italienischen Meister Leonardo da Vinci, Raffael und Michelangelo.

Um von den letzten Tagen ihres langen Lebens etwas zu hören, habe ich den Pfarrer Hornemann der Christengemeinschaft in Dortmund angerufen. Er hat sie nach einem Sturz kurz vor ihrem 95. Geburtstag seelsorgerisch betreut. Frau Czezka konnte nicht mehr aufstehen, feierte aber auf dem Krankenlager noch mit einigen Freunden ihren Ehrentag. Wenige Tage später besuchte der Pfarrer sie zur letzten Ölung, traf sie in schwerer Atemnot und schlafend an. Auf seinen Ruf »Frau Czezka, wir wollen die letzte Ölung miteinander feiern« wachte sie noch einmal vollbewusst auf und antwortete mit klarer Stimme »Ja!«.

Dorothea Czezka gehört zu derjenigen Lehrergeneration, welche die Waldorfschule in der Nachkriegszeit unter schwierigen Bedingungen wiederaufleben ließ. Sie hat mit großer Intensität und Konsequenz gearbeitet. Ihr bedeutete die pädagogische Arbeit kein Opfer, sondern Erfüllung ihres Lebens. Viele Schülergenerationen haben dankbar von ihrem Unterricht profitiert.

*Ursula Ohlendorf*



*Das Kollegium der Freien Waldorfschule Kassel 1982. Dorothea Czezka sitzt in der vordersten Reihe, zweite von rechts.*

## Elisabeth Eggerding

16. I. 1928 – 18. 12. 2019



Elisabeth Nora Maria Eggerding wurde am 16. Januar 1928 in Hamburg geboren. Sie war ein deutlich zu früh geborenes Kind und wog bei der Geburt nur 1500 Gramm. Immer wieder sah sie es als ein Wunder an, dass sie bei dem damaligen Stand der Gynäkologie überlebt habe. Sie war eine Tochter des Kaufmanns Bodo Eggerding und seiner Ehefrau Annemarie, geb. Reinhold und hatte drei Geschwister. Zu den prägendsten

Erlebnissen ihrer Kindheit und Jugend gehören die Bombenangriffe während des Zweiten Weltkriegs auf ihre Heimatstadt Hamburg. Immer wieder erzählte sie, dass sie verschüttet wurde und dass die Mutter und die drei Geschwister umgekommen sind. Sie allein und der Vater überlebten. Um sich zu retten, durchschwamm sie als Jugendliche die brennende Elbe, denn die Mineralölhäfen und zahlreiche Schiffe waren bombardiert worden. Diese Bombardierungen mit den dadurch ausgelösten Feuerstürmen übersteigen alles vorstellbare Maß. So stand sie an der Wende zum dritten Jahrsiebt fast allein da und blieb in familiärer Hinsicht auch später ein einsamer Mensch.

Elisabeth Eggerding kam als gereifte Persönlichkeit 1975 zu uns und gehörte zum Gründungskollegium der Freien Waldorfschule Würzburg, zusammen mit Peter Bauer und Adelheid Reichert. Schon Jahre zuvor – so berichtete sie vielfach – war sie in Würzburg gestrandet und hatte die damals noch ausgebrannte Stadt erlebt. Todmüde fand sie im Hofgarten der Residenz eine intakte Bank, auf der sie einschlief und träumte, dass es in Würzburg eine Waldorfschule gebe. In Wirklichkeit begannen die

Aktivitäten, in Würzburg einen Kindergarten zu gründen, erst viele Jahre später.

In der Phase der Kollegiumsbildung lag ihr die Gestaltung der Jahresfeste besonders am Herzen. Sie fand die Formen, die die Kinder und Eltern ergriffen. Jahrelang wirkte sie als Engel in den Weihnachtsspielen mit und sagte stets – sie ist ihr ganzes Leben alleinstehend geblieben – dass die Weihnachtsspiele ihr Weihnachten gewesen seien. Die großen Flügel ihres Kostüms im Paradeisspiel brachten so manchen Schüler bei den Umgängen in Versuchung ... Als sie nicht mehr aktiv mitspielte, sorgte sie für das leibliche Wohl der Kumpanei und den guten Sitz der Kleidung auch noch des ärmsten Hirten.

Ihr Leben war reich an Wendungen und unverhofften Begegnungen. Nach der Mittleren Reife machte sie einen Vorkurs zur Ausbildung zur Krankenschwester und begann eine zweijährige Ausbildung zur Kindergärtnerin am staatlichen Hamburger Fröbelseminar, die sie 1949 erfolgreich abschloss. Bis zum Frühling 1952 arbeitete sie in städtischen Einrichtungen in Hamburg. Die Zeugnisse spiegeln die ungeheure Aufbauarbeit, die auch in ganz materiellen Dingen in der Nachkriegszeit zu leisten war, sowie die wachsenden Fähigkeiten, die sie sich erwarb. Sie brachte den Kindern »Liebe und Wärme« – so ein Zeugnis – entgegen.

Aus eigenem Antrieb ging sie danach nach Stockholm in einen Privathaushalt und vom 1. Mai 1953 bis 30. Sept. 1953 an das Institut Saint Christophe de Pédagogie Curative in Haute-Vaudoise (Schweiz). Sie hatte dort acht seelenpflegebedürftige Kinder zu umsorgen und zu betreuen – eine für sie völlig neue Aufgabe. Geschicklichkeit, Liebeskräfte, guter Wille und künstlerische Fähigkeiten wurden ihr bescheinigt. Es spricht vieles dafür, dass sie dort der Eurythmie erstmals begegnete. Sie studierte ab 1955 Eurythmie in Dornach bei Lea van der Pals und wirkte nach dem Ende ihrer Ausbildung am Goetheanum als freischaffende Künstlerin und Garderobière. Auch die Ausbildung zur Heileurythmistin schloss sie in Dornach ab. Davor hatte sie noch kurz in Paris als Privatlehrerin und in Arth (Schwyz) in einem Landerziehungsheim gearbeitet.

In den Jahren 1961/62 leitete sie den Waldorfkindergarten in Wien. Doch war es ihr eigentliches Bestreben, Kinder *aller* Altersstufen mit der Eurythmie bekannt zu machen, und so wechselte sie im Herbst 1963 an die

Escola Higienopolis in Sao Paolo, wo sie als Eurythmistin den Kindergarten und die Klassen 1 bis 7 zu betreuen hatte. Mit Willenskraft und Begeisterung bemühte sie sich um jedes Kind, die Vorführungen hatten ein hohes künstlerisches Niveau.

Die wohl wichtigste Zeit und Höhepunkt ihrer Wanderjahre war dieser zweieinhalbjährige Aufenthalt in Brasilien, wenigstens spielte er in ihren Erzählungen eine so große Rolle, dass man ohne Kenntnis der Daten gemeint hätte, sie wäre mindestens zehn Jahre dort gewesen. Von dort brachte sie nicht nur Edelsteine und Kunstgegenstände mit, die ihre Wohnung schmückten, sondern auch reiche Erfahrungen.

Es ist bewundernswert, wie sie immer wieder in neuen Lebenslagen Energie und Kraft schöpfte, um die Eurythmie und die Institutionen, an denen sie tätig war, zu fördern.

Zur Zeit des zweiten Mondknotens, mit 37 Jahren, kehrte sie nach Deutschland zurück, um ab 1965 an drei Waldorfschulen fortan zu arbeiten: Heidenheim/Brenz, Hamburg-Nienstedten und Würzburg. Da an den beiden erstgenannten Orten fast niemand mehr gefunden werden konnte, der sich ihrer persönlich erinnerte, müssen die Arbeitszeugnisse für sie sprechen. In Heidenheim werden die »größte Ausdauer, Gewissenhaftigkeit und Hingabe«, mit der sie ihre Aufgaben erfüllte, hervorgehoben. Sie achtete auf alle Äußerlichkeiten, sorgte für die schönste Form der Kleider und zauberte echte Kunstwerke mit den ihr anvertrauten Klassen. – In ihrer Geburtsstadt baute sie eine Vorschulgruppe im Kindergarten auf und unterrichtete Eurythmie und Heileurythmie. Mit außerordentlichem Einsatz, außergewöhnlicher Energie und Einsatzfreude schuf sie Spielzeug und Inventar und richtete auch gleich den Garten und Spielplatz mit ein. Väter und Mütter wurden in eurythmische Darbietungen integriert. So wird berichtet, dass die hanseatischen Herren alle als Hähne, die Mütter als Hühner und die Kinder als Küken auftraten. Besonderen Eindruck machte aber, dass sie in ihrer Heimatstadt Hamburg ein Dirndl trug und eine Wohnung mit Elbblick bezog. Die Arbeit in Hamburg-Nienstedten umspannt genau ihre Lebensmitte. Nach Abschluss des Aufbaus wechselte sie 1975 nach Würzburg.

Eine große Beweglichkeit in allen künstlerischen Dingen zeichnete Elisabeth Eggerding aus. Dies zeigte sich im Handarbeitunterricht, den sie – ohne eine Ausbildung genossen zu haben – in den ersten Jahren an der Würzburger Schule gab, und besonders in den künstlerischen Gestaltungen in der Eurythmie. Hier nähte sie mit Hilfe der Mütter Gewänder, Schleier und stimmte die Ausstattung bis ins feinste Detail farbig ab. So war ihrer Ansicht nach für Toneurythmie eine andere Schleierseide erforderlich als für Lauteurythmie. Oft geschah es, dass sie alle Formen und Abläufe, die sie mit den Schülern eingeübt hatte, zu deren Verwunderung von einer Stunde zur anderen grundlegend änderte, was nicht nur von diesen, sondern auch von den Klavierbegleitern ein hohes Improvisationstalent und Anpassungsfähigkeit erforderte. Dass sie sich die Unterstützung in solchen Situationen nicht verscherzte, zeugt von ihrer Fähigkeit, die Änderungen zu begründen und als Verbesserungen erleben zu lassen.

Die Aufführungen beeindruckten Schüler, Eltern und Außenstehende. Mit der Unterstufe wurden Tiergeschichten und Märchen inszeniert, mit den höchsten Klassen Musik aus dem klassischen Repertoire und der Planetentanz. Viele Schüler haben sie geschätzt und verehrt.

Sie übernahm in der sich aufbauenden Schule für die jungen Klassenlehrer die Aufgabe, Elternbesuche zu machen und fand den richtigen Ton in der Kommunikation mit den Eltern.

Eine ganze Reihe von Lehrern, die teilweise nur geringe Kenntnisse der Waldorfpädagogik mitbrachten, arbeitete sie ein und vermittelte ihnen künstlerisches Gestalten und feines Beobachten in ihren Fächern. Mit weiteren Eurythmisten aus dem Umkreis und begabten Schülern gestaltete sie Aufführungen und wusste die Qualitäten ihrer Kollegen gut zur Geltung zu bringen.

Ihr Umgang mit Menschen wurde sehr verschieden erlebt. Einerseits setzte sie sich für andere mit großer Energie ein, andererseits empfanden viele den Kontakt zu ihr als zu intensiv, sogar als bedrängend. Aber durch den Humor des Gründungslehrers konnte manche Situation entspannt werden und sie nahm Kritik auch an. Für harte Arbeit war sie sich nie zu schade. Täglich kam sie mit dem Mofa zur Baustelle und geduldig und geschickt arbeitete sie in Jeans beim Ausbau der ersten Räume rittlings auf der Leiter. Andererseits beeindruckte sie durch erlesene Parfums und geschmack-

volle Seidenkleider. Sie besaß sogar eine Boa, die aber nur selten zum Einsatz kam.

Unvergeßlich sind die Konferenzpausen. Damals war es üblich, dass derjenige, der Geburtstag hatte, das Essen richtete, denn eine Schulküche gab es noch nicht. War sie an der Reihe, sorgte sie für ein opulentes Buffet mit frischen südamerikanischen Früchten und allen Aromen der Welt.

Während der großen Stuttgarter Lehrertagungen in den siebziger und achtziger Jahren fühlte sie sich durch die Vorträge und das Erleben einer herzlichen Gemeinschaft so angeregt, dass sie spät abends, nach dem letzten Vortrag, vor Freude Samba auf der Straße tanzte.

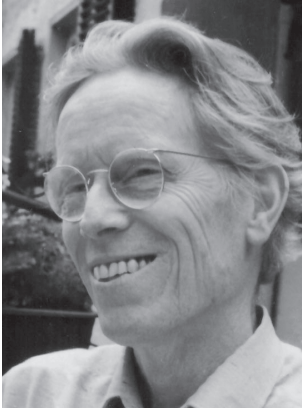
Nach dem Ausscheiden aus der Schule, die wohl ihr Lebenselixier gewesen ist, verschlechterte sich ihr Gesundheitszustand leider bald deutlich.

In den letzten Jahren wurde sie von einem Pflegedienst betreut und lebte in einer nahezu familiären Umgebung, wobei sie nach und nach immer weniger von ihrer Umwelt wahrnehmen konnte und jahrelang fast ohne Bewusstsein künstlich ernährt wurde. Bei Besuchen reagierte sie jedoch noch auf Gedichte oder auf Musik, ohne dass eine wirkliche Kommunikation möglich gewesen wäre, weil das Sprechen nicht mehr gelang. So hat sie – die zu früh Geborene – ihre Lebenszeit weit, weit auf 13 Jahrsiepte ausgedehnt und es entsteht eine ausdrucksvolle Signatur, denn mit etwa 26 Jahren lernte sie die Eurythmie kennen. Fast ebenso lange lebte sie nach ihrem Ausscheiden aus dem Beruf, die meiste Zeit davon mit großen Beeinträchtigungen. Vor ihrem Tode am 18. Dezember 2019, einen Monat vor ihrem 91. Geburtstag, konnte sie die letzte Ölung erhalten. Es ist merkwürdig, dass ihr Geburtsdatum und ihr Todestag die Weihnachtszeit umschließen, die für sie der Höhepunkt des Jahres gewesen ist.

*Christian Pax  
Würzburg, im Februar 2020*

## Michael Wispler

29. 9. 1940 – 4. 4. 2020



Michael Wispler wurde am 29. 9. 1940 in Hamburg geboren.

Er war das dritte Kind der Familie. Zwei Schwestern waren deutlich älter als er, Maria 15 Jahre und Almuth 19 Jahre. Er und seine bald nach ihm geborene Schwester Caroline wurden von den großen Schwestern liebevoll betreut. Die Bombennächte verbrachte Michael auf dem Schoß seiner Schwester Almuth und ließ sich immer

wieder das gleiche Märchen erzählen. Dies half ihm gegen die allgegenwärtige Angst. Seine erste Erinnerung ist, wie er mit seiner Familie auf einem offenen Laster durch das brennende Hamburg fuhr. Zweimal wurde er aus unmittelbarer Todesgefahr gerettet. Zweimal schlug eine Brandbombe in seiner unmittelbaren Nähe ein, die beide nicht explodierten.

Der Vater hatte wegen einer politisch nicht erwünschten Bemerkung seine Arbeit verloren und war in der Folge arbeitslos. Trotzdem konnten beide ältere Schwestern in der letzten Zeit vor der erzwungenen Schließung der Hamburger Waldorfschule diese besuchen und dort auch die wohl sehr berührende Schließungsfeier der Schule miterleben. Dadurch fanden die Eltern den Weg zur Anthroposophie.

Nach dem Krieg zog die Familie in ein unmittelbar am Dieksee gelegenes Haus in Malente in der holsteinischen Schweiz.

In der Grundschule, die Michael dort besuchte, regierte noch der Stock. Unter diesen Bedingungen litt er und es bestand keine Aussicht auf einen Wechsel in ein Gymnasium.

So kam er mit 12 Jahren in die 6. Klasse unserer Waldorfschule in Schloss Hamborn. Seine Schwester Almuth, die dort seit 1948 lebte, wurde

seine Klassenlehrerin. Das tat ihm gut. Er entdeckte seine Liebe zur Mathematik und zur Musik. Beiden widmete er sich mit großem Fleiß, mit einem Fleiß und einer Treue, die ihn sein ganzes weiteres Leben begleitet haben, wenn es galt, selbstgesteckte Ziele zu verfolgen.

Weil in Hamborn damals das Abitur noch nicht möglich war, wechselte er für die letzten zwei Schuljahre an das musische Gymnasium in Detmold mit dem Hauptfach Musik. Das intensive Leben in der Musik, er selbst spielte Geige und vor allem Klavier, hat er freudig ergriffen.

Noch in Hamborn hatte er durch den Komponisten Raimund Schwedeler die Zauberflöte lieben gelernt. Dazu kam seine eigenständige Beschäftigung mit Rudolf Steiners Werk: »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten«. Beides erlebte er als zusammengehörend. Er hat darüber eine Arbeit geschrieben, die von seinem Musiklehrer am Gymnasium zwar akzeptiert, aber nicht wirklich verstanden wurde.

Nach dem Abitur arbeitete er ein halbes Jahr als Gärtnergehilfe, Chauffeur, Vorleser und Klavierspieler bei Max Müller, einem sehr wohlhabenden alten Herrn, der in einer großzügigen Villa oberhalb des Lago Maggiore lebte und viele Anthroposophen der ersten Stunde bei sich zu Gast hatte.

In Tübingen begann er das Studium der Mathematik und Philosophie. Er gehörte dort zu den ersten Bewohnern des eben fertiggestellten anthroposophischen Studentenwohnheimes, dem Fichtehaus. Mit anderen gleichgesinnten Studenten erarbeitete er sich die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners. Andere Zugänge zur Anthroposophie konnte er in diesem Stadium nur schwer anerkennen.

Nach Abschluss des Studiums in Münster übernahm er eine Assistentenstelle an der Uni Freiburg, um dort Studienbriefe zur Einführung in die damals favorisierte Mengenlehre zu verfassen.

In dieser Zeit heiratete er und gründete eine Familie, in der vier Kinder aufwuchsen.

Mit 33 Jahren ergriff er den Beruf, auf den er immer hingearbeitet hatte. Nach einem vorbereitenden Jahr am Seminar in Stuttgart bei Stefan Leber und Michael Kranich wurde er Lehrer für Mathematik und freie Religion an der Waldorfschule in Tübingen. Neben dem Unterricht war er bald auch tätig in der Schulorganisation. Im Zusammenhang mit der freien

Religion wurden für ihn die Handlungen wichtig, die Rudolf Steiner für die Schüler gegeben hatte, die keiner Religionsgemeinschaft angehörten.

1985 wechselte er in die Schule von Schloss Hamborn, weil dort auch seine Frau als Schulärztin tätig sein konnte. Hier hatte er eine Mittlerfunktion zwischen den älteren Lehrern, die kurz vor der Berentung standen und auch schon seine Lehrer gewesen waren, und einer Gruppe von tatkräftigen, jungen Menschen, die aber noch wenig Erfahrung besaßen. Die Schüler\*innen schätzten seinen Unterricht, da er nicht nur äußerliche Methoden zur Lösung mathematischer Formate vermittelte, sondern die Aufgaben immer sinnhaft durchdrungen waren und ästhetisch zum Staunen anregten.

Zusätzlich übernahm er die Mitverantwortung für die Gesamtorganisation der Rudolf Steiner Werkgemeinschaft mit all den verschiedenen Einrichtungen, z. B. in der Schulleitung, im Vorstand der Werkgemeinschaft, in der Zweigarbeit und in der freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Als Kollege, Werkgemeinschaftsmitglied und Anthroposoph durfte man Michael Wispler immer hochinteressiert an allen Fragen des gegenwärtigen Menschseins erleben. Er wurde uns ein leuchtendes Vorbild in der Wirksammachung der Anthroposophie in den verschiedensten Lebensfeldern und darin, was es heißt, ein Leben aus dem Zentralmotiv der Philosophie der Freiheit zu gestalten

»Leben in der Liebe zum Handeln  
und Lebenlassen  
im Verständnis des fremden Wollens  
ist die Grundmaxime der freien Menschen«.

Nach seiner Berentung gab er Mathematikunterricht in der benachbarten Waldorfschule Soest und half auch dort in der Organisation der Schule. Aus dieser Tätigkeit wurde er im 72. Lebensjahr durch einen heftigen Schlaganfall gerissen, der zu einer Halbseitenlähmung führte. Die dadurch bestehende Behinderung trug er mit großer Geduld. Der herbste Verlust war sicher, dass er nicht mehr Klavier spielen konnte. Die Werke von Bach hatten ihn bis dahin immer begleitet. Er zog sich aus dem öffentlichen Leben zurück, arbeitete aber weiter an der Ausarbeitung des Werkes von Rudolf Steiner. Hierbei beschäftigte er sich nicht nur mit dem Inhalt eines Vortrages oder einer Schrift, er suchte auch nach deren künstlerischen

Gestaltung, mit der der Inhalt dieser Werke eigentlich erst wirklich verstehbar wird. Die letzten fast 8 Jahre waren erfüllt mit dieser Arbeit.

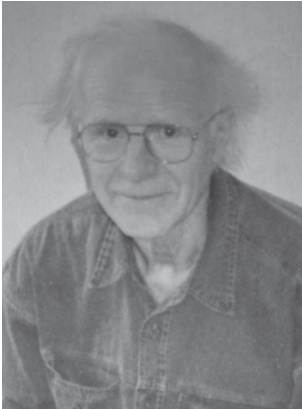
Ende des letzten Jahres konnte er im Rahmen seiner inzwischen groß gewordenen Familie die Goldene Hochzeit mit seiner Frau feiern. Danach verließen ihn seine Kräfte mehr und mehr. Am 4. 4. 2020, dem historischen Karsamstag hat er ganz friedlich seinen Leib verlassen und ist in seine geistige Heimat zurückgekehrt.

Wir verdanken ihm sehr viel!

*Renata Wispler  
und für das Schulkollegium der  
Rudolf-Steiner-Schule Schloss Hamborn,  
Edgar Schaefer*

## Karl Fischer

23. 1. 1930 – 13. 4. 2020



Karl Fischer war von 1958 bis 1995 an der Freien Waldorfschule Kassel als Lehrer für Geschichte, Sozialkunde, Latein und Griechisch tätig. Viele Schülerinnen und Schüler erlebten in ihm einen sehr vielseitig gebildeten Lehrer, der sein Leben lang ein Lernender und Übender war und sich weit über die Schule hinausgehend zivilgesellschaftlich und politisch engagierte.

Karl Fischer wurde am 23. Januar 1930 in Neckarsteinach, einem kleinen Örtchen unweit von Heidelberg, als fünftes von zehn Geschwistern geboren. Er wuchs auf in einer Mühle in Ziegelhausen bei Heidelberg. Der Vater führte ein kleines Produktions- und Handelsunternehmen, produzierte Tabakpulver, Seifenpulver, Kernseife – Produkte, die nach dem Krieg besonders gefragt waren. Die wirtschaftlichen Verhältnisse blieben trotzdem bescheiden; immer wieder notierte der Vater seine finanziellen Sorgen im Tagebuch.

Seine Eltern charakterisierte Karl Fischer im Rückblick als herzenswarmer Menschen, die mit Musik und Kultur, mit einem starken Sozialimpuls das Interesse am anderen Menschen in ihm veranlagten. Durch Freunde kamen die Eltern in Kontakt mit der Christengemeinschaft und der Anthroposophie. Das hatte zur Folge, dass der Vater mit anderen Persönlichkeiten zusammen in den Fünfzigerjahren in Heidelberg eine Waldorfschule gründen wollte, eine Initiative, die jedoch durch den Stadtrat ausgebremst wurde. Karl Fischer selbst konnte keine Waldorfschule besuchen, wurde aber von seinen Eltern durchaus im Geiste der Waldorfpädagogik erzogen.

Dem Nationalsozialismus standen die Eltern kritisch gegenüber, besonders die Mutter hat sich zu Hause immer wieder unmissverständlich über die NS-Regierung und ihre menschenverachtende Ideologie geäußert. Karl Fischer hat die Hitlerjugend noch erlebt, wo er als Jugendlicher indoktriniert wurde. Nur mühsam konnten die Eltern den Fünfzehnjährigen von einem Einsatz im sogenannten Volkssturm abhalten.

Nach dem Krieg studierte der intellektuell Hochbegabte Latein, Griechisch und Geschichte in Heidelberg, Tübingen und Göttingen. Er besuchte die großen Jugendtagungen der Christengemeinschaft und begründete in Heidelberg einen Jugendkreis. 1966 heiratete er. Zusammen mit seiner Frau Sonja zog er einen Adoptivsohn und eine gemeinsame leibliche Tochter groß. Seine Frau hatte ihren ersten Mann und ihre 3 Kinder bei einem Autounfall verloren, ein Schicksal, das Karl Fischer stets mittrug.

Der Zusammenbruch des Dritten Reichs und die damit verbundene Aufklärung über die ungeheuren Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes hinterließen bei Karl Fischer tiefe Spuren der Scham darüber, als Jugendlicher der ideologischen Verblendung aufgesessen zu sein.

Diese Lebenserfahrung verwandelte Karl Fischer in ein pädagogisches Motiv, das für seine ganze Berufsbiografie als Waldorflehrer prägend wurde: Die Schule soll einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche ein tiefes Gefühl entwickeln für den unschätzbaren Wert jedes einzelnen Menschen, unabhängig von Herkunft, Familie und Glauben; Erziehung und Bildung sind nur dann von Wert, wenn sie gegen menschenverachtende Ideologien immunisieren.

So war es ihm im Geschichtsunterricht ein besonderes Anliegen, die Schülerinnen und Schüler über die Zeit des Nationalsozialismus' gründlich aufzuklären, insbesondere über den Rassismus und die aus ihm hervorgehende Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden, der Sinti und Roma. Dabei ging es ihm aber nicht nur um Aufklärung: An seinem ganzen Habitus, seinem Blick und seiner Sprache konnten die Oberstufenschüler\*innen eine starke innere Beteiligung, ein brennendes Engagement erleben, weil es ihm darum ging, dass sich ähnliche Verbrechen niemals wiederholen mögen.<sup>1</sup>

Aus diesem Geist erfolgte auch seine langjährige Tätigkeit als Vorstandsmitglied im Förderverein der Gedenkstätte Breitenau, einem ehe-

maligen Konzentrations-, Schutzhaft- und Arbeitserziehungslager, in Guxhagen bei Kassel. Für den Rundbrief des Vereins verfasste er regelmäßig Beiträge, in denen er zur lokalgeschichtlichen Aufarbeitung der NS-Zeit beitrug.

Auch der Sozialkunde-Unterricht, den Karl Fischer erteilte, war von seiner Auseinandersetzung mit dem Totalitarismus geprägt. So war es ihm ein entscheidendes Anliegen, den Jugendlichen, die keine eigenen Erfahrungen mit Diktatur und Totalitarismus hatten, den Wert der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu vermitteln. Diese war ihm aber niemals abstrakte Lehre, sondern Grundlage für konkretes staatsbürgerliches Engagement. So engagierte sich Karl Fischer seit 1960 bis zuletzt in der Friedensbewegung. Er war ein Ostermarschierer der ersten Stunde. Dass am 10. 10. 1981 von Kassel aus drei Busse, gefüllt mit fröhlich skandierenden Oberstufenschüler\*innen der Freien Waldorfschule, auf die Friedensdemonstration nach Bonn fahren, ging maßgeblich auf sein Engagement zurück, – nicht nur zur Freude mancher Kolleginnen und Kollegen.

Mit ähnlicher Intensität engagierte sich Karl Fischer über viele Jahrzehnte in der ökologischen Bewegung. Dabei war es ihm wichtig, dass der bürgerlich-kämpferische Einsatz gegen den Raubbau an der Natur nicht im Widerspruch zum eigenen Konsum- und Mobilitätsanspruch stand. Bis ins hohe Alter sah man Karl Fischer auf dem Fahrrad, das er für das beste Verkehrsmittel hielt, durch Kassel fahren.

Auch in vielen anderen Fragen des Gemeinwohls engagierte sich Karl Fischer. Wenn diesem nach seiner Meinung gewisse Vorhaben der Regierung zuwiderliefen, fühlte er sich verpflichtet, an Protestkundgebungen teilzunehmen, Leserbriefe zu schreiben oder den Abgeordneten seines Wahlkreises einen Besuch abzustatten.

Das Gemeinwohl war für ihn eine Aufgabe, die man nicht der Politik allein überlassen kann, sondern die auch persönliches Engagement auf lokaler Ebene fordert. So arbeitete er im Vorstand eines Vereins für Nachbarschaftshilfe mit und engagierte sich für den genossenschaftlichen Wohnungsbau.

Dieses Engagement konnte mitunter auch das eigentlich pädagogische Moment des Unterrichts überformen. Dies spürten seine Schülerinnen und Schüler, die bisweilen durch gezielte Fragen zu einem empfindlichen

Thema, die dann eine »Philippika« Karl Fischers auslösen konnten, für Abwechslung im Unterricht sorgten. Hier konnte sich manchmal die Kehrseite von Karl Fischers idealistischem politischen und zivilgesellschaftlichen Engagement zeigen: ein gewisser Mangel an Abstand zum Unterrichtsgegenstand. Dies stand aber nicht im Widerspruch zu der Sympathie, die ihm aufgrund seiner Herzlichkeit und menschlichen Verbindlichkeit von vielen Schüler\*innen entgegengebracht wurde.

Nachdem 1969 die Kasseler Schule die Werkstätten einrichtete, um den allgemeinbildenden Unterricht mit der Erzieher-Ausbildung und den Berufsausbildungen in den Bereichen Metall, Elektronik und Holz zu verbinden, übernahm Karl Fischer mit großem Engagement den Unterricht in Sozialkunde für die Auszubildenden. Das Gedeihen des Berufsbildenden Gemeinschaftswerkes als wirtschaftlichem Träger der Ausbildungen lag ihm sehr am Herzen.

Ein weiteres Anliegen waren ihm die Industriepraktika in den 11. Klassen, die er im Rahmen des Sozialkundeunterrichts organisierte und betreute. Hierüber schrieb er profunde Artikel in der Zeitschrift »Erziehungskunst«.<sup>2</sup>

Neben dem Unterricht in Latein hat er auch dafür gesorgt, dass die Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen mit der griechischen Sprache und dem griechischen Alphabet in Berührung kamen, und zwar in Form einer elementaren Kulturkunde des Griechischen.

In der sogenannten Lebenskunde, einer Veranstaltung für Schüler\*innen, die ab der siebten Klasse in nur einer Fremdsprache unterrichtet wurden, hat Karl Fischer elementare Wirtschaftslehre und Regional- und Kulturgeschichte der Stadt Kassel unterrichtet.

Mit Umsicht, treu und sehr fleißig hat er lange Jahre die Lehrerbibliothek betreut und die Bestände aktualisiert.

Karl Fischer war auch ein begeisterter Sportler, der sich mit dem Surfbord (Windsurfing) und mit dem Segelflugzeug gerne den Elementen, die es zu beherrschen galt, aussetzte.

Was lebenslanges Lernen heißen kann, konnte man an dieser markanten Persönlichkeit ablesen. Nach seiner aktiven Zeit als Lehrer begann er

im fortgeschrittenen Alter mit dem Orgelspiel und absolvierte eine kirchenmusikalische Ausbildung mit C-Prüfung. Das ermöglichte ihm, in der Christengemeinschaft, aber auch regelmäßig in evangelischen und katholischen Gottesdiensten die Orgel zu spielen.

Als seine Frau erkrankte, pflegte er sie über viele Jahre mit voller Hingabe. So sagte er einmal, dass er in seinem Leben drei Berufe ausgeübt habe: Lehrer, Organist und Pfleger.

Mit seiner Herzlichkeit, seiner Menschenliebe und seinem Engagement hat Karl Fischer bleibende Eindrücke bei Schüler\*innen, bei vielen Kolleg\*innen aber auch in weiteren Kreisen der Kasseler Zivilgesellschaft hinterlassen. Trifft man heute Menschen, die bei ihm Unterricht hatten, dann hört man immer wieder die Frage: Wie geht es Herrn Fischer?

*Für das Kollegium der Freien Waldorfschule Kassel  
Peter Baum und Florian Stille*

---

### Anmerkungen

- 1 Karl Fischer hat zu diesem Themenkreis mehrere Aufsätze publiziert. Zum Beispiel: »Das Einwirken des Bösen am Beispiel des Nationalsozialismus«. Ein Beitrag zum Geschichtsunterricht in der 9. Klasse. Erziehungskunst, Heft 4, April 1993. Oder: »Regionale Zeitgeschichte – Schüler auf den Spuren des 3. Reiches«. Erziehungskunst, Heft 7/8, Juli/August 1997.
- 2 Erziehungskunst, Heft 10, Oktober 1979; Erziehungskunst, Heft 5, Mai 1987.



# CONDITIO HUMANA

---

# THE HUMAN CONDITION

Symposium vom 10. bis 13. Juni 2021

*Wie ist es ein Mensch zu sein?  
What is it like to be human?*

Eingeladene Rednerinnen und Redner:

**Siri Hustvedt**  
*Autorin*

**Hartmut Rosa**  
*Soziologe*

**Thomas Fuchs**  
*Philosoph*

Weitere Informationen:  
[www.conditio-humana.de](http://www.conditio-humana.de)

---

**KASSELER JUGENDSYMPOSION**

Brabanter Straße 30 34131 Kassel [info@jugendsymposion-kassel.de](mailto:info@jugendsymposion-kassel.de)

## BUCHBESPRECHUNGEN

### Die Eroberung des Raums. Zum Geographieunterricht in der Klassenlehrerzeit. Band 1 und 2

von Gunter Keller  
und Hans-Ulrich Schmutz

*Pädagogische Forschungsstelle Kassel, 2019*

*Band 1: Klasse 4 und 5*

*238 Seiten, 17 x 24 cm, Softcover*

*ISBN 978-3-939374-41-1, 27,00 €*

*Band 2: Gesteinskunde in Klasse 6*

*198 Seiten, 17 x 24 cm, Softcover*

*ISBN 978-3-939374-42-8, 24,00 €*



Die beiden in der Pädagogischen Forschungsstelle Kassel erschienenen Bände gehören einer vierteiligen Reihe für den Geographieunterricht in der Unter- und Mittelstufe an. Band 1 richtet sich an KlassenlehrerInnen der 4. und 5. Klasse mit der Heimatkunde und der Rhein-Epoche. Band 2 beschäftigt sich mit der Gesteinskunde der 6. Klasse. Die Bände 3 und 4 für die Geographie-Epochen der 6. bis 8. Klasse sind in Vorbereitung. Die Texte mit thematisch überschriebenen Unterkapiteln sind übersichtlich strukturiert und lassen so Schwerpunkte beim Lesen setzen.

Am Anfang wird die zentrale Bedeutung, die Rudolf Steiner dem Fach Geographie beigemessen hat, ausgearbeitet. Diese wird schon ersichtlich, wenn man nach der Hauptaufgabe der Pädagogik fragt: Es ist die Unterstützung der Inkarnation des seelisch-geistigen Menschenwesens hier auf der physischen Erde zu einem tüchtigen, mitfühlenden und selbständig urteilenden Menschen. Sowohl der geographische Raum, als auch der innere seelische Fähigkeitsraum sind dabei zu erobern. Ziel der vier Bände ist es, dies methodisch-didaktisch für die verschiedenen Altersstufen anzuregen.

Den Epochendarstellungen jeder Klassenstufe sind menschenkundliche Charakterisierungen der jeweiligen kindlichen Entwicklungsstufe vorangestellt. Zusammen mit den Querverbindungen zu anderen Fächern sind sie ausgezeichnet für Elternabende verwendbar. Die feinen Beobachtungen, die das Wesen des Kindes ins Bild bringen, motivieren dazu, die eigene Klasse noch bewusster wahrzunehmen und so das pädagogische Handeln zu vertiefen.

Insbesondere die für dieses Jahrsiebt wichtige Entwicklung des Fühlens während des Prozesses der Urteilsbildung wird erläutert und immer wieder demonstriert; so z. B. bei der Verbindung des Kindes mit der Landschaft in der Charakterisierung von Berg und Tal. Dazu wird bei jedem Thema auch gezeigt, wie man die Kinder tätig werden lassen kann. Die erkenntniswissenschaftlichen Zwischenbemerkungen über die Sinne oder die altersgerechte Entwicklung der Vorstellungsfähigkeit sind stets in die alltägliche Praxis des Unterrichtens eingebettet und ermöglichen eine bewusste methodische Herangehensweise. So wird das Vorgehen beim Kartenzeichnen als Weg zur Bildung einer Vorstellung unseres dreidimensionalen physischen Raumes oder die Bedeutung der Geometrie für die Kristallkunde nachvollziehbar. Das Verstehen durch Gleichnisse statt durch kausal-logische Erklärungen und das Anbinden der Unterrichtsinhalte an den Menschen werden immer wieder vorgeführt. Bei der Einführung in eine elementare, prozessorientierte Wirtschaftskunde, werden durch das im Unterricht Erlebte Grundbegriffe gebildet, die den Wertschöpfungsvorgang durch den Menschen ins Zentrum stellen. So entstehen offene, charakterisierende Begriffe.

Die beiden langjährig tätigen Lehrer stellen eine Fülle an erprobten Ideen und Konzepten für die Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung. Die Ausführungen sind exemplarisch gedacht. Beispielhaft dargestellt sind die Städte Berlin, Freiburg, Hiroshima, Mannheim, Wetzikon sowie die mitteleuropäischen Landschaften der Schweizer Alpen, Oberrheingraben und das Rheindelta in der holländischen Tiefebene. Das Fach beinhaltet aber, dass jeder für die Einführung seiner Kinder in die eigene unmittelbare Umgebung dennoch selber eigenständig forschend tätig sein muss. Man wird aber mit den beiden Büchern dafür vorbereitet. Auch für die geologischen Wanderungen werden praktische Hinweise mitgegeben.

Die vielen schönen und zum Betrachten einladenden Zeichnungen und Karten können gut als Vorlage für Tafelzeichnungen benutzt werden. Auch die abgebildeten Schülerzeichnungen machen das Lesen lebendig. Der erzählende Stil und das Pflegen der genauen, einprägsamen Beschreibung der Phänomene und persönlichen Erlebnisse lassen die Leser\*innen selber erfahren, wie bildhafter Unterricht direkt die führende Seele anspricht. Man kann nachvollziehen, dass Schüler\*innen sich zwanglos zu Gefühlsurteilen anregen lassen und sich gerne im Vorstellen der realen Welt – statt in virtuellen digitalen Räumen – aufhalten. Ja, man bekommt selber Lust auf Bergwanderungen und möchte neue Städte und Länder bereisen.

Landschaft wird als vom Menschen gestaltete Natur dargestellt. Die Tätigkeit des Menschen wird stets positiv hervorgehoben. In Anbetracht der ökologischen Folgen, z. B. bei Begradigung des Rheins, scheint dies manchmal befremdlich. Hier ist aber zu bedenken, dass in diesem Alter die menschenbildende Wirkung der Stärkung der

Initiativkräfte angestrebt wird durch die Wahrnehmung dessen, was Menschen schaffen können. Eine kritische Betonung würde diese gerade korrumpieren. Sind in der Kindheit und Jugend starke Seelenkräfte gewachsen, ist der Mensch später auch in der Lage, statt in Resignation zu verfallen, die Fehler zu korrigieren und mit bewusster Abwägung wieder fördernd auf die Natur einzuwirken.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lektüre dieser beiden Bände nicht nur kompetente fachliche Inhalte und Konzepte für den Unterricht gibt, sondern man wird selber im Schauen und Urteilen gebildet. Bereichert, mit neuen Augen und einem offenen Geist, schließt man die Lektüre ab und ist gespannt auf die noch folgenden Bände.

*Jan Deschepper*

## Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik

von Angelika Wiehl (Hrsg.)

Verlag Julius Klinkhardt, utb 5231

Bad Heilbrunn, 2019

336 Seiten, 15,2 x 21,6 cm, kartoniert

ISBN 978-3-8252-5231-1, 21,99 €



Der vorliegende Band vereint 23 Beiträge von insgesamt 25 Autoren zu einem breit gefächerten Überblick über die Waldorfpädagogik in der Schule. Die Verfasser sind in der Mehrzahl am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Studienzentrum Mannheim tätig. Die Mehrzahl von ihnen hat zum Teil langjährige Unterrichtserfahrung an Waldorfschulen. Angesichts des hundertjährigen Bestehens umfassen die Beiträge Rückblicke (»Das Verhältnis der Waldorf- und Heilpädagogik: ein historisch kritischer Blick« von Christiane Drechsler) und zeigen Entwicklungen auf (»Medien und Schule. Neun Thesen zu einer entwicklungsorientierten Medienpädagogik« von Edwin Hübner). Teilweise weisen sie über die eigentliche Schulzeit hinaus wie z. B. der Beitrag von Sophie Pannitschka, die zu den Lernprozessen im Erwachsenenalter referiert. Kernelemente der Waldorfpädagogik wie die »Klassenführung an Waldorfschulen«, das Lehrplankonzept oder »Waldorfschule und Gesundheit« werden vorgestellt und die Waldorfflehrausbildung thematisiert.

Die Schwierigkeiten, die in der Auseinandersetzung zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik seit langem bestehen, werden – auch historisch – besonders gründlich im Beitrag von Wolfgang Bernhard Nieke herausgearbeitet. Aus Sicht der Erziehungswissenschaften ist die der Waldorfpädagogik zugrunde liegende Anthroposophie intersubjektiv nicht nachvollziehbar. Somit sind nur die Erscheinungen, das konkrete pädagogische Tun einer wissenschaftlichen Haltung zugänglich. Andererseits versteht sich die Waldorfpädagogik als *Erziehungskunst*, wodurch eine zweite, schwer überwindbare Trennungslinie zur *Erziehungswissenschaft* markiert ist. Diese Aufgabe wird von R. Steiner bereits 1920 im ersten Vortrag vor der Basler Lehrerschaft thematisiert (Rudolf Steiner, »Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft«, hier Vortrag vom 20. April 1920) und prägt auch die Beiträge des vorliegenden Bandes. Nieke z. B. leistet hier hervorragende Arbeit, wenn er die erziehungswissenschaftlichen Ansätze der Kindzentrierung der Pädagogik (Paradigma der *Supportivität*) mit der »Zentrierung [der Waldorfpädagogik] auf das einzelne Kind«

(S. 54) in Zusammenhang bringt. Auch im Beitrag von Christiane Adam und Albert Schmelzer »Waldorfpädagogik als Interkulturelle Pädagogik – Herausforderungen in der Migrationsgesellschaft« gelingt der Spagat: Die Berücksichtigung jeder einzelnen Individualität – in der Waldorfpädagogik aufgrund des mittlerweile hundertjährigen Umgangs mit »nicht selektierten Klassen im Rahmen des Gesamtschulkonzepts« (S. 48) gründlich erarbeitet – ist der Schlüssel für die Integration der Migranten, was seitens der Erziehungswissenschaft positiv rezipiert wird.

Damit werden Brücken zwischen Anthroposophie und Erziehungswissenschaften geschlagen.

Besondere Stärken des vorliegenden Bandes sehe ich darin, dass thematische Bezüge der Beiträge aufeinander sorgfältig herausgearbeitet sind. Hinweise auf Vertiefungen der Fragestellung in anderen Kapiteln sind hilfreich. Ferner, dass manche Aspekte der Waldorfpädagogik zu Recht problematisiert werden, wie z. B. Steiners Anregungen zum Lehrplan, die über lange Zeit zu sehr als unverrückbar aufgenommen wurden und erst seit etwa zwei Jahrzehnten gründlich hinterfragt werden. Denn die weltweite Ausbreitung der Waldorfpädagogik in verschiedene Kulturräume erfordert heute ein besseres Verständnis der den Angaben damals zugrunde liegenden Intentionen.

Aus Sicht des Rezensenten, der immer wieder Waldorfpädagogik an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten vorzustellen hat, wären noch mehr konkrete Unterrichtsbeispiele zur Illustration für das Zielpublikum hilfreich gewesen.

Selbstverständlich bleiben in einem Sammelband mit begrenztem Umfang etliche Themenbereiche unbehandelt oder werden nur angerissen. Insbesondere die exemplarische Darstellung eines wissenschaftlichen, eines künstlerischen und eines praktischen Fachs sollte in einem Folgeband nicht fehlen. Ebenso sollte die Entwicklung der Sinne und die Sinnesschulung im digitalen Zeitalter berücksichtigt werden, und die Bedeutung der Rhythmen für die Zeitgestaltung des Unterrichts müsste vertieft werden; ist doch die Relevanz chronobiologischer Abläufe wissenschaftlich unzweifelhaft, wie die Verleihung des Nobelpreises für Medizin 2017 an Hall, Rosbash und Young zeigt.

Die Angaben zur Literatur sind erfreulich umfassend und weiterführend. Vermisst habe ich ein Stichwort- und Personenregister. Das Lektorat hat gute Arbeit geleistet, Trennungen wie »Bildung-schancen« (S. 212) bleiben die Ausnahme.

*Christian Pax*

## Ein Leben mit Spuren

von Karl-Dieter Bodack

*Als Anthroposoph bei der Deutschen Bahn  
info3 Verlag, Frankfurt/Main*

*1. Auflage 2019,*

*320 Seiten, 13,6 x 21,8 cm, Klappen-Broschur*

*ISBN 978-3-95779-103-0, € 24,00*



Karl-Dieter Bodack hat sich über Jahrzehnte zuerst bei der Bahn und später auch in Waldorfkreisen einen Namen gemacht durch innovative Ideen und besonders auch mit deren unkonventioneller und effektiver Umsetzung. In seiner Autobiografie sind seine beiden öffentlichen Schaffenskreise eng miteinander verwoben und werden nun retrospektiv-chronologisch einem breiten Publikum vorgestellt.

Nach Stationen wie der Hibernia-Schule in Wanne-Eickel mit Ausbildung zum Betriebsschlosser, einem Maschinenbau-Studium und einer Tätigkeit an der Hochschule für Gestaltung in Ulm schloss sich noch ein wissenschaftliches Studium in Berkeley an, bevor er eine leitende Position bei der Deutschen Bundesbahn antrat. Hier gestaltete er über viele Jahre wesentliche Entwicklungsschritte mit: die Einführung eines nationalen Fahrplans im Stundentakt (damals ganz neu als »InterCity«), später federführend die Realisierung des populären InterRegio, der auch weniger besiedelte Regionen regelmäßig bediente. Er bekam aus unmittelbarer Nähe mit, wie der ICE aufgegleist wurde, mit dem die Bahn sich anschickte unter enormen wirtschaftlichen Investitionen dem Flugzeug Konkurrenz zu machen. Er arbeitete mit daran, wie sich die Bahn vom unflexiblen Staatsunternehmen zu einem modernen Dienstleister entwickelte, und erlebte dabei, auch unter dem politischen Druck der Privatisierungspläne, wie die Bahn durch verschiedene Krisen ging.

Auch mit Niederlagen lernte er konstruktiv umzugehen. Schlüssel dazu und zu seinen großen und auch vielen kleineren erfolgreichen Projekten war nach seiner Auskunft immer wieder die Idee der Sozialen Dreigliederung und das unvoreingenommene Gespräch mit Mitarbeitern; ebenso mit Vorgesetzten, welche mitunter Ziele verfolgten, die er aufgrund seiner Kompetenz und seiner Auffassung einer »Bahn für alle«, nicht mittragen konnte, wie etwa das umstrittene Projekt Stuttgart 21. Gespräche auf Augenhöhe, so Bodack, ermöglichten ihm, Kompetenzen der Mitarbeiter freizusetzen und gemeinsam kreative Lösungen zu realisieren, die oft zunächst wenig Erfolgsaussichten zu haben schienen, jedoch den Gesetzmäßigkeiten und den Zusammenhängen des Geistes-, des Wirtschafts- und des Rechtslebens entsprachen, und deshalb dann doch erfolgreich waren.

Diese Fähigkeiten stellte er auch bei Planung, Bau und Organisation der Waldorfschule in Gröbenzell unter Beweis. Politisch regelrecht vom Bundesland Bayern sabotiert, klagte das Team, dem auch er angehörte, erfolgreich gegen das Land. Auch die Gemeinde vor Ort konnte durch große Offenheit für das Projekt gewonnen werden, dank der, wie er selber es formuliert, »manichäischen« Arbeit der Eltern. Die bayerische Bildungsministerin attestierte der Schule schließlich eine besonders herausragende Qualität. Für die Schule wurde eine Organisationsstruktur entwickelt, die sich an den Grundideen der Sozialen Dreigliederung orientiert.

Was Karl-Dieter Bodack in all diesen Aufgaben lernte, möchte er gerne weitergeben: So ist das Buch durchsetzt von zahlreichen Lehrsätzen und Grafiken, die das individuelle Handeln in einen gesetzmäßigen Zusammenhang von Sozialen Prozessen bringen. So wendet es sich eigentlich an drei Gruppen von Lesern: Eisenbahn-Enthusiasten, Anthroposophen und sozialwissenschaftlich Interessierte. In dieser Kombination ist das ziemlich viel auf einmal. Will man dies gebührend würdigen, so bedarf es Geduld, Konzentration und Übersicht, alles auseinanderzuhalten und doch auch wieder zusammenzubringen.

Die Spuren seines Lebens sind bezeichnend für wesentliche Entwicklungen der vergangenen 50 Jahre. Das Buch lässt sich nicht nur als retrospektiven Rückblick in die Zeitgeschichte mit Gewinn lesen: Auch die Lehren, die Karl-Dieter Bodack aus seinen Erfahrungen gewonnen hat, geben für den Arbeits-Alltag im sozialen Miteinander wertvolle Anregungen.

*Alexander Heinz*

## Julius Knierim

von Gerhard Beilharz

*Quellort muss immer die Kunst bleiben*  
 edition zwischentöne, 2019  
 383 Seiten, gebunden  
 mit zahlreichen Fotos und Notenbeispielen  
 ISBN 978-3-937518-34-3, € 39,-



Julius Knierim – Musiker, Leierspieler, Pianist, Komponist, Musikwissenschaftler, Musikpädagoge, Musiktherapeut, Heilpädagoge, Entwickler neuer Instrumente, Chor- und Orchesterleiter, Regisseur und noch so vieles mehr. Und: Inzwischen nur noch wenigen bekannt als aus dem »Quellort« Musik schöpfender Begründer und Erneuerer wesentlicher musikalischer Ansätze in der Waldorfpädagogik, der waldorfpädagogischen Heilpädagogik und der Therapie.

Es ist das Verdienst Gerhard Beilharz', in seinem Buch diesen Tausendsassa oder – neudeutsch – »Allrounder« Julius Knierim wieder in Erinnerung zu bringen – 20 Jahre nach seinem Tod und nach wie vor höchst lebendig in vielem, das in den genannten Bereichen auch heute noch Praxis ist.

Beilharz hat sich einer großen Aufgabe gestellt – und sie bravourös gemeistert. Dem Leser eine derart facettenreiche – bisweilen auch schillernde – Persönlichkeit nahezubringen, sie lebendig werden zu lassen, sie erlebbar zu machen in all den vielen Tätigkeitsfeldern und nicht zuletzt als Menschen, war sicher nicht leicht, vor allem, wenn man bedenkt, dass Knierim – wie man heute sagen würde – ein »hochvernetzter« Mensch war: Mutig und selbstbewusst suchte er immer wieder neue Verbindungen zu Menschen, konnte daraus Ideen schöpfen, sie weiterentwickeln, sie pflegen und all das entstehen lassen, was uns heute in den genannten Arbeitsfeldern glücklicherweise immer noch als originelle, wenn nicht geniale Ideen und Handlungspraxen begegnet – leider oft, ohne dass man überhaupt noch vom Urheber weiß.

Beginnend in der Kindheit zeichnet Beilharz Julius Knierim als ein konstitutionell und seelisch zartes, oft krankes Kind, das schon früh die Musik als Lebenselixier entdeckt – mit sieben Jahren erhält er den ersten Klavierunterricht – und schon bald große und großartige Werke unmittelbar entdecken darf. Besonders prägend sind hier sicher die Auftritte des damals weithin bekannten, von Bruno Lehmann geleiteten Kasseler Knabenchores am dortigen Staatstheater, besonders in Mozarts »Zauberflöte«, in der Knierim als knapp Vierzehnjähriger den Ersten Knaben singen darf – ein biographischer Moment, der ihn, wie Beilharz zeigt, für sein ganzes Leben

beeindruckt und geprägt hat. So gehören die Aufführungen der »Zauberflöte« am Michaelshof in Hepsisau, Heil- und Erziehungsinstitut für seelenpflegebedürftige Kinder, der Hauptwirkungsstätte Knierims, zu den Höhepunkten seiner Biographie. Und gleichzeitig zeigt sich hier auch eine wesentliche Seite des engagierten Pädagogen, gehören doch Kinder und Jugendliche der Heimschule selbstverständlich mit zum Ensemble.

Beilharz gelingt es mit einem Kunstgriff, dem Leser die vielen maßgeblichen Impulse, die, von Knierim ausgehend, in die unterschiedlichsten Bereiche gelangt sind – in Pädagogik und Heilpädagogik, in die Sozialtherapie, in die Medizin, in den Instrumentenbau u. v. m. –, anhand von Menschenbegegnungen lebendig werden zu lassen. So begegnen einem in der Lektüre viele Persönlichkeiten, die, manch einem dem Namen nach bekannt, nun auch dem Leser lebendig werden: Edmund Pracht und Lothar Gärtner, aus deren Zusammenarbeit die erste moderne Leier entstand; Knierims Mitsstudent Sergiu Celibidache, der später durch seinen Kommilitonen die Leier kennenlernen wird; verschiedene Pioniere der anthroposophischen Heilpädagogik; der Komponist und Musiklehrer Alois Künstler; Norbert Visser – aus dieser Begegnung entsteht der Impuls des Choroï-Instrumentenbaus; der Komponist und geniale Musikpädagoge Pär Ahlbom und viele mehr, die hier aufzuzählen den Rahmen sprengen würde.

Zwei zentrale Momente in Julius Knierims Leben und Schaffen sollen hier noch genannt werden, denen Beilharz zu Recht größeren Raum gibt: Die »moderne Leier«, das zukünftige Instrument im Bewusstsein Knierims, und das »Freie Tongespräch«, das den Umgang mit Instrumenten und allem, was klingt, geradezu revolutioniert und für Pädagogik und (Sozial-)Therapie erschlossen hat. Beides wird zusammengehalten durch das, was Knierim ein »neues Hören« nennt: ein Hören, das nicht auf den Genuss eines musikalischen Kunstwerkes gerichtet ist, sondern auf die subtilen kommunikativen und spirituellen Selbstoffenbarungen des Anderen in der musikalischen Improvisation, denen mit aller Geistesgegenwart zu begegnen zur Aufgabe wird, mit gesteigerter Wachheit und Sensibilität und dem Ziel, den Anderen als Menschen wahrzunehmen – wenn man so will: ein »altruistisches« Hören im Gegensatz zum konventionellen, tendenziell »egoistischen« Hören, das – wenngleich nicht ausschließlich – der Befriedigung des eigenen ästhetischen Bedürfnisses dient.

Knierim hat diesen Impuls im Rahmen der von ihm in den 70er-Jahren mitbegründeten »Freien Musik Schule« weitergegeben, viele der damaligen Studenten tragen ihn seither weiter. Und doch ist gerade dieser so wichtige Impuls längst nicht überall dort angekommen, wo er vonnöten wäre. Das zeigt beispielsweise ein Blick in die aktuelle Situation des Musikunterrichtes an Waldorfschulen, wo so vieles – und viel zu viel – konventionell geworden ist und immer konventioneller zu werden droht.

Das Bild eines Mensch, dessen Lebenselixier Begegnungen sind, ist nicht »rund«, ohne dass auch diejenigen Menschen, die ihm begegnen durften, zu Wort kommen. So lässt Beilharz das Buch ausklingen mit kurzen, prägnanten Bildern von Menschen, die Knierim in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen und -situationen

begegnet sind: Interessante und bunte ›Puzzle-Teile‹, die das Ganze erst komplett werden lassen.

Man möchte wünschen, dass Beilharz' Buch nicht nur das Andenken an Julius Knierim zu erhalten und neu zu beleben imstande ist, sondern dass es auch bis in konkrete musikpädagogische und damit – im Sinne Knierims – immer auch musiktherapeutische Situationen hinein wirksam werden kann, dass es ein neues Interesse und neue Offenheit gegenüber all den genialen Impulsen hervorruft, die wir ihm verdanken.

Auch dies ein – und sicher nicht der einzige – Grund, das Buch wärmstens zu empfehlen!

*Michael Kalwa*

Dies ist ein Plädoyer dafür, Erziehung und Bildung radikal an den Erfordernissen der gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auszurichten.

Die Zunahme psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen und die wachsende Anzahl der von Burnout betroffenen Pädagog\*innen zeigt deutlich, dass das bestehende Bildungssystem eine neue Orientierung braucht. Hierfür einen Beitrag zu leisten, ist das Anliegen dieses Buches. Dies ist auch angesichts der weltweit steigenden Lebenserwartung ein dringendes Erfordernis, denn eine gesunde körperlich-seelisch-geistige Reifung ist für ein kreatives Leben im Alter die beste Voraussetzung. Daher stehen die Jahresmeilensteine der menschlichen Entwicklung im Zentrum dieses Buches und die Begründung, warum jeder Mensch in den ersten 18 Jahren seines Lebens das Recht auf Bildung haben muss – unabhängig davon, welchen Schulabschluss er anstrebt.

In der Breite der Darstellungen ist dieses Buch nicht nur eine Fundgrube für Lehrer\*innen, die einen Elternabend oder eine pädagogische Konferenz vorbereiten möchten, sondern auch für Eltern von Kindern jeden Alters.





**2. überarbeitete  
Auflage jetzt lieferbar!**



Michaela Glöckler:

**Kita, Kindergarten und Schule als Ort gesunder Entwicklung  
Erfahrungen und Perspektiven aus der Waldorfpädagogik  
für die Erziehung im 21. Jahrhundert**

251 Seiten, Softcover, Format: 17 x 24 cm, 2. Auflage, Stuttgart 2020

ISBN 978-3-939374-86-2 (Print), 18,- Euro, Best.-Nr.: 1751

ISBN 978-3-939374-88-6 (ePDF), 15,99 Euro, Best.-Nr.: 1758

ISBN 978-3-939374-87-9 (ePub und andere gängige E-Book-Formate  
nur über den Buchhandel) 15,99 Euro

**Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart**



