



Bund der Freien
Waldorfschulen

LEHRERRUNDBRIEF

100 Jahre Waldorfschule im Spiegel aktueller Publikationen

Einblicke weltweit – 100 Jahre Waldorfpädagogik

100 Jahre Erziehung zur Freiheit

Das ist Waldorfschule!

Geschichte der Waldorfpädagogik

1919 – als alles möglich schien

Die Waldorfschule und ihre Menschen. Weltweit.

Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919 – 1925

Die Morgensprüche in den Sprachen der Welt

Deutsch – ein Abenteuer

Wort(w)ende

Rudolf Steiner und das »Nicht-Wort« in der Lyrik des 20. Jahrhunderts

Allgemeine Menschenkunde · Methodisch-Didaktisches Seminar

Menschenkunde verstehen

Die Menschenkunde der Waldorfschule in der Vielfalt der Kulturen der Welt

Rudolf Steiner: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule

Zugänge zur Allgemeinen Menschenkunde Rudolf Steiners

Wissenschaften im Wandel

Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen

Selbst entfalten – Welt gestalten

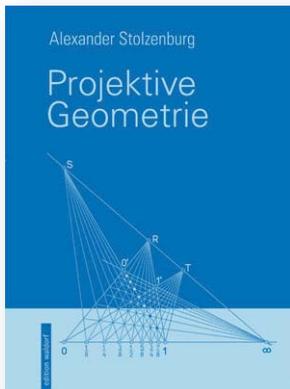
So lass ich mich nicht prüfen!

Bienen in der Waldorfpädagogik

Vom Wasser aufs Land

Streaming-Portal »Lernwerkstatt Klassenzimmer«

September 2019



In dem vorliegenden Buch bietet der Autor aus seiner über 30 Jahre währenden Erfahrung im Unterricht der Klassen 11 bis 13 Einblicke und Ausblicke in das Gebiet der „Projektiven Geometrie“. Wenn man als Lehrer dieses Gebiet unterrichten will, wird man um dieses Buch nicht herumkommen, aber es kann auch Schülern und interessierten Eltern dienen, sich mit Freude in die Geometrie einzuarbeiten und einzelne Gebiete zu vertiefen.

Alexander Stolzenburg
Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 2009
342 Seiten · 16,9 x 23,9 cm · Softcover
ISBN 9783940606471 · 24,00 €
Bestellnummer 1564

Projektive Geometrie



Diese Sammlung von Übungsaufgaben soll – als Ergänzung zu dem Buch „Projektive Geometrie“ des Autors – allen Interessierten helfen, die sich in die Projektive Geometrie einarbeiten wollen. Den Anfang bildet im Teil 1 eine kurz gefasste Zusammenfassung von Definitionen, Sätzen, Grundkonstruktionen für die Themen, die in den Aufgaben vorkommen. Es folgen als Teil 2 die Aufgaben, thematisch gegliedert, mit einfacheren und Grund-Aufgaben anfangend, dann sich steigierend. Im Teil 3 sind für alle Aufgaben Lösungen angegeben.

Alexander Stolzenburg
Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 2018
190 Seiten · 21 x 29,7 cm · Softcover
ISBN 9783944911571 · 15,00 €
Bestellnummer 1676



Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen

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

Inhalt

WALDORFSCHULE WELTWEIT

Nana Göbel, Freunde der Erziehungskunst (Hrsg.)	Einblicke weltweit – 100 Jahre Waldorfpädagogik	6
Nana Göbel, Christina Reinthal (Hrsg.)	100 Jahre Erziehung zur Freiheit Waldorfpädagogik in den Ländern der Welt	6
Wolfgang Held	Das ist Waldorfschule! Sieben Kernpunkte einer lebendigen Pädagogik	17

GESCHICHTE DER WALDORFSCHULE

Volker Frielingsdorf	Geschichte der Waldorfpädagogik Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart	21
Dietmar Schlecht-Nimrich	1919 – als alles möglich schien	28
Nana Göbel	Die Waldorfschule und ihre Menschen. Weltweit. Geschichte und Geschichten. 1919 bis 2019.	35
Tomáš Zdražil	Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919 – 1925 Rudolf Steiner – das Kollegium – die Pädagogik	44

SPRACHE UND SPRACHVERSTÄNDNIS IN DER WALDORFPÄDAGOGIK

Dorothee Prange, Christian Boettger (Hrsg.)	Die Morgensprüche in den Sprachen der Welt	49
Meike Bischoff (Hrsg.)	Deutsch – ein Abenteuer	58

2 Inhalt

Rainer Patzlaff	Wort(w)ende Die Geburt der modernen Lyrik im 20. Jahrhundert	63
Rainer Patzlaff	Rudolf Steiner und das »Nicht-Wort« in der Lyrik des 20. Jahrhunderts	66

ANTHROPOLOGIE DER WALDORFPÄDAGOGIK

Urs Dietler, Andrea Leubin, Susanne Speckenbach (Hrsg.):	Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde Methodisch-Didaktisches Seminar. Studienausgabe	71
Albert Schmelzer, Jan Deschepper	Menschenkunde verstehen Vierzehn Essays zu Rudolf Steiners Vorträgen zur »Allgemeinen Menschenkunde«	78
Tomáš Zdražil, Henning Kullak-Ublick (Hrsg.)	Die Menschenkunde der Waldorfschule in der Vielfalt der Kulturen der Welt	83
Andrea Leublin, Christof Wiechert (Hrsg.)	Rudolf Steiner: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924	88
Peter Lutzker, Tomáš Zdražil (Hrsg.)	Zugänge zur Allgemeinen Menschenkunde Rudolf Steiners Wissenschaftliche, künstlerische und schulpraktische Perspektiven	92

AKADEMISCHE PUBLIKATIONEN

Albrecht Hüttig (Hrsg.)	Wissenschaften im Wandel Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen	98
Stephan Sigler, Wilfried Sommer, M. Michael Zech (Hrsg.)	Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen	105

GELEBTE PÄDAGOGIK

- Wenzel M. Götte, Christian Boettger, Claus-Peter Röh (Hrsg.)
Selbst entfalten – Welt gestalten
 Das Künstlerische in der Waldorfpädagogik 113
- Holger Grebe **So lass ich mich nicht prüfen!**
 Plädoyer für eine Verwandlung des bewertenden Blicks 122
- Alexander Hassenstein (Hrsg.)
Bienen in der Waldorfpädagogik
 Ideen – Anregungen – Handreichungen 129
- Elisabeth von Kügelgen
Vom Wasser aufs Land
 Zum freien Religionsunterricht an der Waldorfschule
 – Schwerpunkt Mittelstufe 134
- Christian Boettger, Walter Riethmüller
Streaming-Portal »Lernwerkstatt Klassenzimmer«
[https://www.forschung-waldorf.de/publikationen/
 streaming-portal/](https://www.forschung-waldorf.de/publikationen/streaming-portal/) 141

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

Hinweise für Autoren:

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

Redaktion:

Florian Stille und Rita Schumacher, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Str. 30, 34131 Kassel, Tel. 0561 207568-25, lr@lehrerseminar-forschung.de

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

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

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

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

dass die Waldorfschule ihr hundertjähriges Bestehen feiert, ist angesichts der vielfältigen Festveranstaltungen, Jubiläumstagen und themenbezogenen Publikationen kaum zu übersehen und Anlass zu freudig gehobener Stimmung, aber auch zum Innehalten, zur Reflexion, zur Selbstvergewisserung. Dabei kann der Schwerpunkt der Betrachtungen nicht in erster Linie auf der Retrospektive oder gar auf der Verklärung des Vergangenen liegen – das widerspräche der Natur dieser nun in ihr zweites Jahrhundert tretenden Unternehmung, deren innerster Kern darin besteht, Pädagogik zukunfts offen zu gestalten. Vielmehr geht es darum, die Fruchtbarkeit dieser Pädagogik an vielfältigen innovativen Forschungsansätzen und Praxisfeldern abzulesen.

In diesem Sinne ist die vorliegende Ausgabe den Intentionen und Lebensleistungen gewidmet, die in Form von Monografien, Sammelbänden und Kommentaren zum Jubiläum dazu beitragen, unsere Schulbewegung weiter lebendig zu erhalten.

Die kurzen Buchvorstellungen und Leseproben geben interessante Einblicke in die Geschichte, in die vielfältige aktuelle Praxis und in diverse Forschungsfelder der Waldorfpädagogik. Mögen sie zu einer breiten Aufnahme dieser Schriften in den Kollegien beitragen.

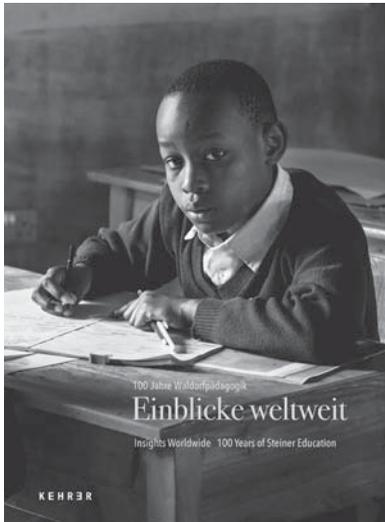
Für das Redaktionsteam

Florian Stille

WALDORFSCHULE WELTWEIT

Nana Göbel, Freunde der
Erziehungskunst (Hrsg.)

Einblicke weltweit – 100 Jahre Waldorfpädagogik



Kehrer Verlag
Heidelberg 2019
176 Seiten · 21 x 28 cm
Hardcover
111 Farb- u. 31 Schwarz-Weiß-Abb.
ISBN 978-3-86828-920-6
39,90 Euro

Nana Göbel, Christina Reinthal (Hrsg.)

100 Jahre Erziehung zur Freiheit

Waldorfpädagogik in den
Ländern der Welt



Verlag Freies Geistesleben
Stuttgart 2019
ca. 240 Seiten · 21 x 28 cm
Softcover
ISBN 978-3-7725-2919-1
ca. 30,- Euro
erscheint im September 2019

100 Jahre Waldorfschulen. Die Freunde der Erziehungskunst nehmen das große Jubiläum zum Anlass, gleich zwei Bücher zur weltweiten Waldorfschulbewegung herauszugeben. Eines davon wird ein besonderes Schmuckstück: »Einblicke Weltweit Insights – Worldwide« ist ein Fotobuch, das zur einmaligen Momentaufnahme der weltgrößten freien Schulbewegung wird. Wir freuen uns über die intensive Zusammenarbeit mit Familie Kaufmann und der Leica Camera AG. Exklusiv für dieses Buch, das im Kehler Verlag erscheint, reisten Leica Fotografinnen und Fotografen wie Dominic Nahr, René Perez, Herbie Yamaguchi, Fulvio Bugani, Sergej Melnitschenko, oder Laxmi Kaul um die Welt, um die Besonderheiten jedes Landes und die Verbindung zur Waldorfpädagogik zu visualisieren. Etwa 120 Farb- und Schwarzweißbilder zeigen aktuelle Einblicke in Waldorfschulen in 40 Ländern, die durch Zitate zur Waldorfpädagogik – unter anderem von Rudolf Steiner – in deutscher und englischer Sprache begleitet werden.

Begleitend dazu erscheint im Verlag Freies Geistesleben das Buch »100 Jahre Erziehung zur Freiheit. Waldorfpädagogik in den Ländern der Welt«. Hier erzählen die Menschen, die sich überall auf der Welt für Waldorfschulen und -kindergärten engagieren, wie in ihrem Land Waldorfpädagogik gelebt wird. Aus 80 Ländern berichten Pädagoginnen und Pädagogen über die spezifische Situation und das Besondere der Waldorfschulen in ihrer Heimat. Ein Teil dieser Berichte wird mit Fotos bebildert, die im Rahmen der Kooperation mit der Leica Camera AG für den Fotoband »Insights Worldwide – Einblicke Weltweit« entstanden sind.

Beide Bücher zeigen jeweils auf ihre Art die verschieden Gesichter der Waldorfpädagogik und sind gleichzeitig eine würdige Hommage an die Arbeit der Lehrer und Erzieher weltweit. Sie erscheinen pünktlich zu den großen Jubiläumsfeierlichkeiten im September 2019 und machen jedes auf seine Art das weltumspannende Netz sichtbar, das die etwa 1.800 Waldorfkinder- gärten und die 1.150 Waldorfschulen in 80 Ländern bilden.



Aus: Einblicke weltweit – 100 Jahre Waldorfpädagogik



Cixin Waldorf School in Dongshan, Taiwan Foto: © Li Yanan, Leica Camera



Aus: Einblicke weltweit – 100 Jahre Waldorfpädagogik



Litauen, Kazlu Ruda, Kazlu Rudos Elmos progimnazija Foto: © Dominic Nahr

Leseprobe aus »100 Jahre Erziehung zur Freiheit«:

Brasilien: Das große Herz des Kolibris

In seinem Buch über Südamerika schreibt Andreas Suchantke, es sei der Kontinent der Kolibris. Nirgendwo sonst auf der Welt können Kolibris in dieser Vielfalt angetroffen werden. Er beschreibt dabei, dass der bezaubernde, cholerische Winzling ein Meister der Flugtechnik ist, der regungslos vor der Blüte in der Luft stehen kann, wie auch rückwärts, senkrecht, nach oben und nach unten zu fliegen weiß.

Brasilien ist ein Land kontinentaler Größe, mit einer erstaunlichen klimatischen, kulturellen, landschaftlichen und sozialen Vielfalt. Die Menschen leben auf ganz unterschiedlicher Weise in den verschiedenen Landschaftsformen: im Regenwald, im Cerrado, in der Caatinga, im Atlantischen Küstengebiet, im Gebirge oder im Pantanal. In all diesen Gegenden gehen die Kinder auf eine jeweils typische Weise zur Schule: per Boot im Amazonas und im Pantanal, mit dem Pferd oder Esel im Cerrado, zu Fuß und ohne Schuhe an der Küste des Nordostens, aber auch in teuren Autos in der siebtgrößten Stadt der Welt, São Paulo, in der zwanzig Millionen Einwohner gezählt werden.

Den lebhaften Kolibri trifft man in allen Gegenden Brasiliens. Er besucht farbige und duftige Blüten, ernährt sich von ihnen und ist hauptverantwortlich für die Bestäubung der Pflanzen. Auf Portugiesisch nennt man ihn Beija-Flor (übersetzt: *Der die Blumen küsst*) und in der indianischen Tupi-Uainumby Sprache wird er Mainumby genannt.

Die Waldorfpädagogik kam mit den deutschsprachigen Auswanderern des zweiten Weltkrieges nach Brasilien. Sie entflohen dem Horror dieser Zeit in Europa und wurden auf freundliche Weise in Brasilien aufgenommen. Die ersten anthroposophischen Bewohner des Landes wollten sich für die Gastfreundschaft bedanken und drückten diese Dankbarkeit durch die Gründung einer Waldorfschule für die Brasilianer aus.

So kam es, dass 1956 der erste Waldorfkindergarten in der Stadt São Paulo gegründet wurde. Am Anfang führte die Schule bis zur 9. Klasse, in den 1970er Jahren wurde sie bis zum 12. Schuljahr aufgebaut. In den 1980er Jahren wurden neue Schulen ins Leben gerufen und heute

sind es 74, die zum brasilianischen Bund der Waldorfschulen gehören. Die Lebhaftigkeit des Kolibris und seine warme Körpertemperatur haben Brasilien mit der Waldorfschulbewegung bestäubt, und in allen Gebieten fingen neue Initiativen an.

Die ersten Klassen wurden zunächst in deutscher Sprache geführt und erlernten die portugiesische Sprache als zweite Sprache. Mit viel Enthusiasmus und Hingabe bildeten die ersten Lehrer der Escola Higienópolis brasilianische Lehrer aus, übersetzten Bücher ins Portugiesische, stellten Waldorf-Spielzeuge her und veranstalteten Tagungen. Aber ein sehr wichtiger Schritt war noch zu gehen; der waldorfpädagogischen Praxis fehlte die Aneignung der brasilianischen Kultur. Bei einem Besuch des Waldorfpädagogen Helmut von Kugelgen tauchte die Frage auf, in welcher Sprache sich die Kinder in der Pause unterhalten. Die Antwort lautete: Portugiesisch. Daraufhin sagte er: »Dann muss diese Schule eine brasilianische Schule werden.« Vom Kolibri sollte sich das Interesse dem Mainumby zuwenden, über dessen Ursprung sich die Indianer Mythen erzählen.

Ute Craemer, eine deutsche Waldorflehrerin, brachte Waldorfpädagogik in die Favela Monte Azul und versuchte dabei, den riesigen sozialen Bedürfnissen gerecht zu werden. So entstand eine der größten sozialen Einrichtungen in Brasilien auf anthroposophischer Grundlage. Mitten in dieser sozialen Realität begann eine Waldorfschule, die Kinder vom Kindergarten bis zum 5. Schuljahr betreut. Einige dieser Kinder werden dann in der 6. Klasse in anderen Waldorfschulen in São Paulo aufgenommen. Langsam wachsen die verschiedenen sozialen Wirklichkeiten ineinander.

In der brasilianischen Kultur pflegen wir unsere Musik mit einem lebhaften und freudigen Rhythmus. Aus den Klassenräumen der Schulen hört man die Stimmen der Kinder und die Töne der Instrumente, ein farbiges Orchester. Freudig tanzen unsere Kinder mit viel Rhythmus und Elan bei den Johanni-Festtagen; eine der schönsten und wichtigsten Feiern, die von Norden bis Süden im ganzen Land gefeiert werden.

Im Erzählstoff der Waldorfpädagogik dominieren bisher noch die europäischen Erzählungen. Doch seit einigen Jahren arbeiten Lehrerinnen und Lehrer ganz bewusst daran, die Kultur Brasiliens in ihre Pädagogik zu integrieren. Ein brasilianischer Lehrplan wurde aufgestellt und wird kontinuierlich weiterentwickelt. Märchen, Legenden, Mythen, Fabeln,

Biographien werden aus dem reichen Repertoire der Erzählungen des Landes gewählt.

Die kreativen und schönen Theaterstücke der verschiedenen Altersstufen bringen immer häufiger brasilianische Erzählungen auf die Bühne, die von der Dichterin Ruth Salles und anderen Theaterexperten angepasst werden. Die fünf großen Regionen Brasiliens tragen eine vielfältige Folklore zu den Theaterstücken bei.

Obwohl Eurythmie wegen der Größe des Landes und aufgrund von Lehrermangel nicht an vielen Waldorfschulen als eigenes Fach unterrichtet wird, wird diese Kunst in Brasilien mit viel Engagement und Liebe wo immer möglich in allen Klassen ausgeübt. In der Oberstufe werden sehr interessante lebhaft und weithin anerkannte Eurythmie-Programme erarbeitet. Schon mehrmals zeigten die Oberstufenschüler ihre brasilianischen Eurythmie-Programme in Europa.

In Brasilien gibt es 17 Lehrerbildungsstätten, die in einem eigenen Forum zusammenarbeiten. Auf diese Weise versuchen die Ausbilder auf die Qualität der Ausbildung zu achten und einen aktiven Austausch über Kompetenzen und Ziele zu pflegen. In den Ausbildungsstätten und in den Schulen lebt das Verständnis, dass Lehrer sich fortwährend weiterbilden müssen und dass die Selbsterziehung der einzig wahre Entwicklungsweg des Lehrers ist.

Waldorfschulen begegnen vielen Herausforderungen in Brasilien. Erstens: Waldorfschulen erhalten, bis auf vier Ausnahmen, keine finanzielle Unterstützung vom Staat und das Überleben hängt von den Schulgeldzahlungen der Eltern ab. Die zweite Herausforderung ist der Plan des Kultusministeriums, einen verbindlichen gemeinsamen Basis-Lehrplan für alle brasilianischen Schulen einzuführen. Sollte dieser Plan gelingen, wird die Freiheit der Waldorfschulen, einen autonomen Lehrplan auszuüben, genommen. Drittens herrscht in Brasilien eine traurige soziale Ungleichheit, die es Familien nicht ermöglicht, eine Waldorfschule für die Erziehung ihrer Kinder frei auszusuchen.

In den 63 Jahren der Waldorfschulbewegung in Brasilien entwickelte sich eine solide Grundlage für eine selbständige weitere Entwicklung. Die Menschenkunde und die Merkmale der Waldorfpädagogik werden mit Verantwortung behandelt und neue, kreative und landesangemessene

Lösungen gesucht und umgesetzt. Wir sind sehr stolz auf unsere Errungenschaften, aber wissen auch, dass uns vieles noch bevorsteht. Die Bewegung wächst in Brasilien, hauptsächlich die der Kindergärten und diese brauchen viel Unterstützung.

Der Kolibri fliegt in alle Richtungen Brasiliens. Sein Herz ist im Vergleich zum Menschen und zu anderen Tieren und Vögeln sehr groß: 22 Prozent seines Körpergewichts. Zwischen Adler und Kondor, Symbolen für Nordamerika und Lateinamerika, lebt Brasilien, unser Land, mit seinem großem Herzen, in schnellem Takt und in Wärme, dem Kolibri angemessen. So wachsen auch die Waldorfschulen in Brasilien: mit intensiver Arbeit, viel Rhythmus, Schönheit und Liebe.

Melanie Guerra

Offizieller Name: Brasilien

Hauptstadt: Brasília

Bevölkerungszahl: 207.969.667 Einwohner

Fläche: 8.516.000 km²

Waldorfkinderergärten

- Erste Gründung: 1956
- Anzahl der Einrichtungen: 35 unabhängige Einrichtung (gehören nicht zu Schulen)
- Anzahl der Kinder: 1757

Waldorfschulen

- Erste Gründung: 1956
- Anzahl der Einrichtungen: 39 Schulen die zum Bund gehören
- Schulform:
 - Waldorfschulen in freier Trägerschaft mit staatlicher Subvention: 0
 - Waldorfschulen in freier Trägerschaft: 39
 - Staatliche Schule: 4
 - Charter Schools:
- Anzahl der SchülerInnen: 8045
- Anteil der staatlichen Subvention am Schulhaushalt: 0

- Durchschnittliche Höhe des Schulgeldes an Waldorfschulen:
von Euro 250,00 bis Euro 550,00

Kindergartenseminare

- Erste Gründung: 1973
- Anzahl Vollzeitseminare: 1
- Anzahl Teilzeitseminare: 16

Lehrerseminare

- Erste Gründung: 1973
- Anzahl Vollzeitseminare: 1
- Anzahl Teilzeitseminare: 16

Wolfgang Held

Das ist Waldorfschule!

Sieben Kernpunkte einer lebendigen Pädagogik



Verlag Freies Geistesleben
 Stuttgart 2019
 221 Seiten · 13,5 x 21,5 cm
 Klappenbroschur
 ISBN 978-3-7725-1419-7
 15,- Euro

Hundert Jahren Waldorfschule, heißt zu fragen: Was ist die Waldorfschule? Es ist eine Frage für diejenigen, die Waldorfschule bisher nicht kennen und auch für die, die in ihr arbeiten und leben. Die Frage stellt sich neu, weil wir den Sprung ins digitale Zeitalter machen. Für seine Antwort hat Wolfgang Held, selbst Waldorflehrer und Autor, Waldorfschulen besucht, von Basel bis Berlin, von München bis Flensburg – für den Blick von Innen und etwas von außen. Es geht in der Waldorfschule um den Menschen, also ist und bleibt der Mensch hier die Antwort. Sie ist bei Held siebenfach: Es geht um den ganzen Menschen (1), er ist einzigartig (2), und kommt vom Himmel (3). Er sucht die Gemeinschaft (4) und findet sie über den Kopf zum Herzen zur Hand (5). Er schließt Partnerschaft mit der Zeit (6) und sucht uns Vorangegangenen, uns Ältere, um an unserer Seite ein ganzer Mensch zu werden (7). Lebens- und unterrichtsnah beschreibt Held, was diese sieben Kernpunkte, dieser Pakt mit dem werdenden in der Waldorfschule bedeuten. Dazu hat er zwölf Lehrerinnen und Lehrern über die Schulter geschaut – von Physik bis Eurythmie, von der 1. bis zur

12. Klasse. Bei den Hospitationen dauerte es nicht lang, um den besonderen Griff, die eigene Kunstform der Lehrerinnen und Lehrer zu entdecken und dann, einmal auf diese Spur gesetzt, zu beobachten, zu verstehen und aufzuschreiben, wie sie sich im Unterricht verwirklicht. Ist es bei einer Erstklasslehrerin das Spiel des Rhythmus zwischen Verstehen, Empfinden und Tun, bei einem Physiklehrer die Tugend, Fragen stellen zu lernen, so zeigt sich in einem Geschichtsunterricht, dass mit den Erzählungen von Alexander dem Großen, die ganze Menschheit im Klassenzimmer Platz hat.

Es gibt nicht »die« Waldorfpädagogik, es gibt vielmehr 40.000 Waldorflehrerinnen und -lehrer.

So entstanden zwölf »Unterrichtsbilder«, und ein Resümee: heute ist jeder Waldorfunterricht auf Augenhöhe zu den Kindern, Waldorfschule hat im 20. Jahrhundert mit Epochenunterricht und Notenverzicht überall inspiriert, jetzt, in einer Welt, in der die digitale Technik mit großen Schritten sich entfaltet, in der nah und fern, persönlich und virtuell sich verschränken, liegt ihr innerer Kern von den Kinderbesprechungen bis zur meditativen Arbeit der Lehrer in der Waagschale. Unter dem Druck von Regeln und Finanzen sind die Möglichkeiten doch großartig, denn die Lehrerinnen und Lehrer – auch das gehört zum Resümee dieser Arbeit – wissen oft nicht, wie gut sie sind.

Leseprobe: Einleitung zu den 12 Unterrichtsportraits:

Reisebericht Waldorfschule

»Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers, das zweite, was er tut, und das dritte erst, was er redet.« Romano Guardini

In meinem ersten Schulpraktikum als werdender Waldorflehrer vertrat ich an der Waldorfschule Hannover-Bothfeld den Lehrer einer 7. Klasse. Es war Januar, und auf dem Pausenhof lag knöchelhoch der Schnee. In der Konferenz am Vorabend hieß es: Wer mit seinen Schülern während des Unterrichts eine Schneeballschlacht machen wolle, sollte das Spiel bis zur Unterrichtspause aufgelöst haben, damit es nicht alle Klassen anstecke. Mit meiner 7. Klasse ging ich also im Unterricht hinaus, scheiterte aber völlig, das Schneewerfen rechtzeitig zu beenden, und so eskalierte es zu

einem Kampf der Klassen gegeneinander. Mittags kam mir dann eine Lehrerin auf dem Pausenhof entgegen. »Musste das sein?«, waren kopfschüttelnd ihre Worte. Dann begegnete mir nach der nächsten Ecke ihr Ehemann, ebenfalls Lehrer, und sagte: »Kein Lehrer hat's gemacht, dafür der Praktikant – super!« Es gibt nicht »die« Waldorfpädagogik, sondern es gibt etwa vierzigtausend Waldorflehrerinnen und -lehrer weltweit. Sie werden, wenn sie Klassenlehrer sind, fast alle Bruchrechnen und Tierkunde in der 4. Klasse behandeln, werden gerne die Geschichte des Kinderbuchs Milon und der Löwe erzählen, weil es kaum eine spannendere und einfühlsamere Geschichte zum alten Rom gibt. Sie werden vermutlich auch alle am ersten Schultag mit einem großen »I« und einem großen »C« als gerade und krumme Bewegung beginnen, deutschsprachig die beiden ersten Buchstaben von »Ich«. Sie werden vermutlich auch an der Tür die Kinder mit Handschlag begrüßen und ab dem fünften Schuljahr den Unterricht mit Rudolf Steiners Spruch »Ich schaue in die Welt ...« beginnen. Aber wie sie nun genau unterrichten und wann sie welchen Stoff behandeln, darin sind diese vierzigtausend Lehrer sehr verschieden.

In meiner Reise zu zwölf Waldorfschulen konnte ich mich von dieser Vielfalt überzeugen, und hätte ich sie auf andere Länder oder sogar Kontinente ausgedehnt, so wäre die Vielfalt noch größer geworden.

Mit gutem Grund gehört zur DNA der Waldorfschule, dass es keinen klaren Leistungskatalog gibt, kein strenges Curriculum. Immer wieder wird von Fachstellen kritisiert, dass solch ein Regelwerk fehle. Was macht aber denn Waldorfschule aus, wenn es keine eindeutige Roadmap gibt, was wann wie unterrichtet wird? Die sieben Kernpunkte der vorangehenden Seiten sind eine Antwort, die zweite Antwort folgt auf den nächsten Seiten. Ich habe nun eine Reihe von Lehrerinnen und Lehrern besucht und mich für einige Tage in ihren Unterricht gesetzt. Es dauerte nicht lange, da hatten die Kinder und Jugendlichen meine Gegenwart vergessen, und ich konnte so dem Auf und Ab, der Spannung und Entspannung im Unterricht folgen. Mich interessierte dabei, was die Kollegen tun, wenn es eine Störung gibt, wenn mit einem Mal ihre Geistesgegenwart gefragt ist, wenn also nicht ihre Vorbereitung sich erfüllt, sondern eigentlich nur das zählt, was sie sind.

Mich interessierte aber auch, zu verstehen, aus welcher Kraft und Liebe sie schöpfen, wie das, was sie aus Rudolf Steiners pädagogischen Hinweisen

und anthropologischen Erklärungen gewonnen haben, zur unbewussten pädagogischen Artistik wurde. Mein Resümee hier: Die meisten Lehrerinnen und Lehrer wissen nicht, wie gut, wie kreativ sie fortwährend sind. Sie schauen auf das, was noch besser sein könnte, und übersehen dabei den täglichen Zauber, den sie selbst hervorbringen. So möchte ich mich, bevor ich im Folgenden die Unterrichtstätigkeiten beschreibe, vor dieser Leistung für unsere Kinder verneigen – einer Leistung, die unbezahlbar ist, weil sie schließlich, bei aller Intelligenz und allem Wissen, das die Lehrer brauchen, nichts anderes ist als angewandte Liebe. Es war eine Reise, die von einer Waldorfschule in München bis zu jener in Flensburg, von Münchenstein in der Schweiz bis nach Berlin-Kreuzberg führte. Es war eine Reise durch den Waldorfkosmos von der 1. bis zur 12. Klasse, von Physik über Sport bis Eurythmie. Das geistige Band, das bei all der Verschiedenheit alle diese Unterrichtsstunden verbindet, will ich hier nicht knüpfen, das möge aus den zwölf Berichten selbst sichtbar werden. Eine Beobachtung möchte ich allerdings hier voranstellen, eine Beobachtung, die ich in dieser Form nicht erwartet hätte, weil das, was ich in allen Unterrichtsstunden gesehen habe, gar nicht unbedingt so von Anfang an in der Waldorfschule veranlagt war; dazu stammt die Waldorfschule doch zu sehr aus einer anderen Zeit. Bei allen Lehrerinnen und Lehrern, selbst in der 1. Klasse in München oder in Münchenstein/Schweiz, habe ich einen Unterricht in und auf Augenhöhe gesehen, in dem Lehrer und Schüler sich auf gleicher Höhe, in gleicher Würde begegneten. »O je, schaut mal, Kinder, jetzt hat der Herr von Grotthuss brüllen müssen und ist ganz rot geworden«, kommentiert beispielsweise der Lehrer Till von Grotthuss (siehe den Bericht von Seite 135ff.) vor der ganzen Klasse sich selbst, nachdem er für kurze Zeit laut werden musste. Dann tätschelt er seine Wangen und vergewissert sich bei den Kindern, ob denn die Rötung vom Ärgern jetzt wieder weg sei. Die Erstklässler nicken.

GESCHICHTE DER WALDORFSCHULE

Volker Frielingsdorf

Geschichte der Waldorfpädagogik

Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart



Beltz Verlag
 Weinheim und Basel, 2019
 480 Seiten · 16,8 x 24,5 cm
 Hardcover
 ISBN 978-3-407-25802-1
 29,95 Euro

Die im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojekts erarbeitete »Geschichte der Waldorfpädagogik« ist der erste systematische Versuch, die mittlerweile hundert Jahre umfassende Historie der Waldorfschulen von ihrer Begründung bis in die Gegenwart nachzuzeichnen und zu analysieren.

Die insgesamt rund 450 Seiten sind in zwei Hauptteile mit jeweils drei Großkapiteln gegliedert. Im ersten Kapitel werden die eigentliche Gründungsphase und der Aufbau der Stuttgarter »Mutterschule« bis 1925 dargestellt, wo-

bei auch die Entwicklungsgeschichte der von Rudolf Steiner begründeten Pädagogik und ihrer anthroposophischen Wurzeln beschrieben werden.

Das zweite Kapitel schildert die rasche Ausbreitung der Waldorfschulen nach Steiners Tod bis zum Beginn der NS-Herrschaft 1933, während im dritten Kapitel die Zeit der existentiellen Bedrohung und der Schließung aller deutschen Waldorfschulen thematisiert wird.

Der zweite Teil beginnt mit dem von großer Begeisterung getragenen Neubeginn der Waldorfschulbewegung 1945. Im vierten Kapitel wird sodann die weitere Entwicklung bis zum 50-jährigen Jubiläum der Waldorfpädagogik 1969 beschrieben. Das nachfolgende fünfte Kapitel schildert, wie und wodurch die erneute große Ausbreitungswelle der Waldorfschulen von 1970 bis 1989 möglich wurde. Das letzte Kapitel behandelt schließlich die vergangenen drei Jahrzehnte von der deutschen Wiedervereinigung bis in die jüngste Gegenwart.

Wie schon diese knappe Inhaltsübersicht zeigt, liegt der Fokus dieser Monographie auf der Entwicklungsgeschichte der deutschen Waldorfschulbewegung, wobei die Schweiz und Österreich durchgehend mit berücksichtigt worden sind.

Wegleitend für das gesamte Buch waren u. a. die folgenden Fragestellungen:

- Hat sich die Waldorfpädagogik in den verschiedenen Phasen ihrer Geschichte weiterentwickelt oder ist das von Steiner errichtete Fundament mehr oder weniger unverändert beibehalten worden?*
- Welche Innovationen sind durch die Waldorfpädagogik angestoßen worden? Wie ist sie mit Inklusion, Interkulturalität und den neuen Medien umgegangen?*
- Welche Rolle hat die Anthroposophie in der Zeit der Begründung der ersten Waldorfschule und im Verlauf der weiteren Epochen gespielt?*
- Wie haben sich die Waldorfschulen eigentlich früher finanziert, wie haben sie sich organisiert und verwaltet?*
- Hat es intensivere Formen des Austauschs mit anderen Schulsystemen, insbesondere mit der Reformpädagogik gegeben?*

- *Woher kommt es, dass die Waldorfpädagogik trotz ihrer stets allgemein zugestandenen Erfolge von großen Teilen der Öffentlichkeit und der Erziehungswissenschaft so lange mehr oder weniger ignoriert wurde?*
- *Welches Zukunftspotential steckt in der Waldorfpädagogik?*

Die im Beltz-Verlag erschienene »Geschichte der Waldorfpädagogik« ist mit 64 Bildtafelseiten illustriert, die viele Facetten gelebter anthroposophischer Erziehungskunst aus hundert Jahren sichtbar machen. Trotz des akademischen Anspruchs, den das Buch erhebt, richtet es sich an ein breiteres Publikum, das sich für die Fragen der Waldorfschulbewegung in Geschichte und Gegenwart interessieren und begeistern lässt. Insofern kann und soll die Lektüre dieser historischen Darstellung durchaus zu Diskussionen in den Kollegien und Schulen Anlass geben.

Leseprobe aus dem ersten Kapitel:

Schlussbemerkungen zur Epoche der Begründung der Waldorfpädagogik

Wenn wir rückblickend Steiners Leben und sein erzieherisches Werk betrachten, so mag die hier vorgenommene knappe Darstellung es begreiflich gemacht haben, warum seine philosophisch-anthroposophische Weltanschauung schon zu seinen Lebzeiten viele Anhänger und Freunde gefunden hat und wie es gelingen konnte, mit der gerade nach der Katastrophe des Ersten Weltkriegs weithin verbreiteten Sehnsucht nach Wandel und Neubeginn Praxisfelder zu erschließen, die eine bessere Zukunft verhießen und versprachen, spirituelle Impulse für die soziale Frage und für die Pädagogik einzubringen.

Dass es den Anthroposophen um Rudolf Steiner seit 1919 gelang, die Impulse ihres Lehrers aufzugreifen und in die seinerzeitige Lebenswirklichkeit umzusetzen, hat damals die Zeitgenossen überrascht und erstaunt, da man die Anthroposophie – wenn man sie überhaupt kannte – für bloße Esoterik hielt und kaum davon ausging, dass sie für das praktische Leben fruchtbar gemacht werden könnte. In dem Maße, wie dies in

den Jahren bis 1925 gelang, wurde die interessierte Öffentlichkeit gewahrt, dass Anthroposophie keineswegs eine Lehre für Schwarmgeister und Sekierer war, sondern dass sie zunehmend in Handlungsfeldern aktiv wurde, die viele Menschen interessierte und unmittelbar anging.

Auch wenn Steiner in seinen letzten Lebensjahren u. a. auch in der Medizin, in der Landwirtschaft, in der Kunst und in der Heilpädagogik richtunggebende Impulse gab und nachhaltig wirksame Einrichtungen initiierte, war sein Wirken in keinem anderen Bereich so erfolgreich wie in der Pädagogik. Hierfür war er durch seinen ganzen Lebensweg (s. Kap. 1.1) und seine frühe intensive Beschäftigung mit Fragen von Schule und Erziehung besonders prädestiniert. Durch die extreme gesellschaftspolitische Gemengelage nach Ende des Ersten Weltkriegs und dank der beherzten Unterstützung durch Emil Molt konnte Steiner dann seit dem Frühjahr 1919 daran gehen, die von ihm schon seit geraumer Zeit umrisshaft gefassten pädagogischen Ideen auszugestalten und in einer Schule eigener Prägung konkret zu realisieren.

Dass dieses Wagnis gleich in den ersten fünf Jahren so gut gelang, dass auch viele externe Besucher von der Freien Waldorfschule höchst angetan waren, lag nicht zuletzt auch an den ersten Lehrern dieser Schule, die mit großem Enthusiasmus an die Arbeit gegangen waren und die sich bei allen Misshelligkeiten und Schwierigkeiten doch stets der großen Idee eines pädagogischen Neuanfangs verpflichtet fühlten.

Gleichwohl kann bei alledem Steiners Bedeutung kaum überschätzt werden. Er war es, der die neuen Lehrer ausgesucht und gewonnen hatte, und er war es, der ihnen das geistige Rüstzeug mitgegeben hatte, damit sie den Schulbetrieb und den täglichen Unterricht überhaupt beginnen konnten. Vor allem aber hatte Steiner »seinen« Lehrerinnen und Lehrern in Form der von ihm begründeten »Allgemeinen Menschenkunde« das eigentliche Fundament der zu begründenden Pädagogik gegeben.

Dieses Menschenbild der Anthroposophie stand quer zum damaligen Zeitgeist. Denn die Berücksichtigung und Hervorhebung der geistig-seelischen Dimension des Menschen war eine unübersehbare Entgegensetzung zum beherrschenden materialistischen Paradigma des frühen 20. Jahrhunderts. Die durchgängige Einbeziehung der von Steiner behaupteten geistigen Natur des Menschen in die Pädagogik war durchaus revolutionär. Sie war zugleich die Basis der nun zu entwickelnden Erziehungs- und Un-

terrichtskunst, der es gerade um die Integrierung der leiblich-physischen und der seelisch-geistigen Anteile der menschlichen Wesenheit ging.

Von daher bestimmten sich folgerichtig die konkrete Ausgestaltung und Bestimmung der Lehrstoffe, der Unterrichtsmethodik und des Stundenplans. Auch und gerade der ganzheitliche Charakter des Bildungskonzepts der entstehenden Waldorfpädagogik gründete so letztlich auf dem anthropologischen und entwicklungspsychologischen Menschenverständnis Steiners. Daher war es nur konsequent, in der Schule die handwerklichen und künstlerischen Fächer angemessen und gleichgewichtig zu integrieren, da nur so die angestrebte Berücksichtigung des Denkens, des Fühlens und des Wollens in der Erziehung zu erreichen war.

Insofern war das von Steiner entwickelte Konzept ebenso vielschichtig wie perspektivreich, sodass es nicht verwundert, dass sich davon vor allem jüngere Menschen angesprochen fühlten. Schon der vierzigjährige Rudolf Steiner hatte keinem geringeren als Stefan Zweig (1881–1942) ein gehöriges Maß an Bewunderung abgenötigt, der ihm um 1900 Universalität und eine ungemein beeindruckende breite Bildung bescheinigt hatte.¹

Noch mehr verstand es Steiner zwei Jahrzehnte später, eine große Zahl von Menschen zu begeistern. Denn bei Begründung der Waldorfschule war er nicht mehr nur, wie Stefan Zweig festgestellt hatte, ein Mann von

1 Stefan Zweig hatte rückblickend über seine Begegnungen mit Steiner, die im Berlin der Jahrhundertwende stattgefunden hatten, geschrieben: »Es war aufregend ihm zuzuhören, denn seine Bildung war stupend und vor allem gegenüber der unseren, die sich allein auf Literatur beschränkte, großartig vielseitig; von seinen Vorträgen und manchem guten privaten Gespräch kehrte ich immer zugleich begeistert und etwas niedergedrückt nach Hause zurück. [...] einem Mann solcher magnetischer Kraft gerade auf jener frühen Stufe zu begegnen, wo er noch freundschaftlich undogmatisch sich Jüngeren mitteilte, war für mich ein unschätzbare Gewinn. An seinem phantastischen und zugleich profunden Wissen erkannte ich, dass die wahre Universalität, derer wir uns mit gymnasiastischer Überheblichkeit schon bemächtigt zu haben meinten, nicht durch flüchtiges Lesen und Diskutieren, sondern nur in jahrelanger, brennender Bemühung erarbeitet werden kann«. In diesen seinen »Erinnerungen eines Europäers«, die unter dem Titel »Die Welt von Gestern« 1942 postum erschienen, fügte Zweig noch eine weitere sehr bemerkenswerte Aussage hinzu: »[...] wenn ich mich heute frage, ob ich damals diesem jungen Manne eine derartige philosophische und ethische Massenwirkung prophezeit hätte, muss ich es zu meiner Beschämung verneinen« (Zweig 1942/1972, S. 92).

stupendem Wissen und großer Bildung, sondern zudem ein geistiger Lehrer, der von seinen Schülern respektvoll anerkannt wurde und der so das notwendige Vertrauen entstehen ließ, aus dem heraus das Wagnis einer Schulgründung angegangen werden konnte.

Steiners überragende Stellung bei der Begründung der Waldorfpädagogik ist – wie auch immer man sie sonst bewerten mag – unstrittig. Seine immense Bedeutung bei der Gründung der Stuttgarter Waldorfschule ebenso wie in der Zeit der Ausgestaltung der anthroposophischen Erziehungskunst in den Jahren bis 1924/25 ist denn auch weder von seinen Anhängern und Schülern noch von Kritikern und Gegnern bezweifelt worden.

Nun allerdings nach seinem Tode war es an den von Steiner persönlich angeleiteten und intensiv begleiteten Lehrern, was sie aus seiner reichen Hinterlassenschaft machen würden und ob es ihnen gelingen würde, das pädagogische Erbe nicht nur zu verwalten, sondern lebendig weiterzuentwickeln.

Leseprobe aus dem Beginn des Epilogs:

Ausblick

Am Ende seines Lebens hatte Emil Molt 1936 rückblickend geschrieben, »bei all unserem subjektiven Versagen« werde »der Geschichtsschreiber einmal feststellen müssen, dass objektiv gesehen die Bilanz der [anthroposophischen] Bewegung jener Jahre immer noch einen Aktiv-Saldo aufweist« (Molt 1936/1972, S. 160). Darauf erwähnte Molt an erster Stelle die Waldorfschule, die sich damals Mitte der 1930er Jahre in ihrer schwersten Krise befand (s. Kap. 3).

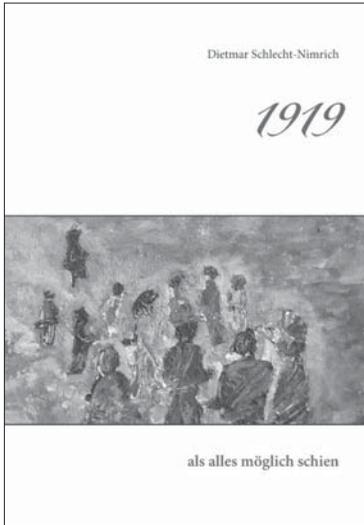
Wenn nun der Historiker mehr als achtzig Jahre später auf die Entwicklungsgeschichte der Waldorfpädagogik zurückschaut, wird er dem Begründer der ersten Waldorfschule gerne konzедieren, dass sich der »Aktiv-Saldo« seither bedeutend vermehrt hat, gerade auch in Hinblick auf die pädagogische Habenseite.

Angesichts von weltweit mittlerweile rund 1150 Waldorfschulen dürfte auch Rudolf Steiner als der eigentliche Inaugurator seine kühnsten Hoff-

nungen übertroffen sehen, hatte er doch lediglich davon gesprochen, dass es hoffentlich später einmal hundert Waldorfschulen geben werde (s. Kap. 5.2). Auch ein derartiges Ziel musste zu Steiners Lebzeiten angesichts von nicht einmal einer Handvoll Schulen, in denen nach den Prinzipien anthroposophischer Pädagogik unterrichtet wurde, als ungemein optimistisch und utopisch erscheinen.

Dietmar Schlecht-Nimrich

1919 als alles möglich schien



Books on Demand
2019
320 Seiten · 14,8 x 21,0 cm
Paperback
ISBN 978-3748173151
12,- Euro

Der Kaiser ist zum Teufel gejagt, aber wie soll es weitergehen? Viele machen sich Gedanken, vieles wird versucht. Mit diesem »Tagebuch« kann man durch das Umbruchsjahr 1919 wandern, mehr oder weniger bekannte Persönlichkeiten treffen, an Hoffnungen und Niederlagen teilnehmen. Es sind zwei Schienen, die parallel laufen: Zum einen die politisch-kulturellen Ereignisse und Taten, und zum anderen die Geburt und Entwicklung der Dreigliederungsbewegung – eine Entwicklung, die ins Stocken gerät, und dadurch den Weg frei macht für die Gründung der ersten Waldorfschule. 100 Jahre später feiern dies mehr als 1000 Waldorfschulen weltweit. Und natürlich sind die beiden Stränge miteinander verknüpft, mehr, als man oft denkt. Unter anderem sind sie verbunden durch die Augenzeugen, die aktiv oder als Beobachter am Geschehen beteiligt waren und ausgiebig zu Wort kommen: Erich Mühsam, Stefan Zweig und Hermann Hesse z. B., und vor allem Rudolf Steiner. Von ihm werden allerdings nur solche Ausschnitte aus seinen Vorträgen zitiert, die mit einem offenen, vorurteilsfreien Blick verständlich sind. So kann man das Jahr 1919

heiter (?) Tag um Tag durchschreiten, und – je nach persönlichem Schwerpunkt oder Interesse – an der einen oder anderen Stelle verweilen und die zitierte Literatur weiterlesen.

Leseprobe (ab 25. Januar):

Da Rudolf Steiner aus Dornach nicht wegkommt, besuchen ihn Emil Molt, Roman Boos (Redakteur der Waldorf-Astoria-Nachrichten) und der uns bereits bekannte Hans Kühn als Stuttgarter Delegation im Atelier in Dornach – in dem die unvollendete Christus-Plastik steht –, um mit ihm Möglichkeiten des weiteren Vorgehens zu besprechen. Dort weist Rudolf Steiner auf die Fragen der Außenpolitik hin:

Das Wichtigste ist die auswärtige Politik. [...] Ohne die auswärtige Politik, speziell die Schuldfrage, ins Auge zu fassen, kommt man nicht weiter. Es ist verderblich, dass in Deutschland kein Interesse für auswärtige Politik da ist [...].

Im Hinblick auf die in Paris stattfindende »Friedenskonferenz« sei besonders eine sachliche Darstellung der Ereignisse im Juli 1914, die zum Kriegsausbruch führten, erforderlich. Emil Molt macht Rudolf Steiner den Vorschlag, etwas auszuarbeiten, was »wir alle« unterschreiben. Er regt die Gründung eines »Bundes« als Rückhalt für das Wirken Rudolf Steiners in der Öffentlichkeit an. (CL 1)

Am 26. Januar wird die Verordnung Nr. 3563 über den Besuch des Religionsunterrichts und die Teilnahme der Schüler und Schülerinnen an religiösen Übungen vom Tag zuvor publik. Josef Hofmiller ist der Meinung:

Die Kirche kann nur froh sein, wenn der staatliche Zwang vom Kirchenbesuch genommen wird. Sie kann erst dann wirken, wenn die Leute, die zu ihr kommen, seien es nun wenig oder viele, ganz ohne Zwang kommen. Wieviel Unheil der zwang angerichtet hat, zeigt sich darin, daß die Abschaffung des Religionsunterrichtes durchweg eine der ersten

Forderungen der Schüler ist. Alles weiß das, nur die Religionslehrer wissen es nicht oder wollen es nicht wissen.

Dazu ist dreierlei zu sagen: 1. So froh ist die Kirche nicht, wie wir in ein paar Tagen noch sehen werden. 2. Von dem Recht, ihr Kind vom Religionsunterricht abzumelden, machen nur die allerwenigsten Eltern Gebrauch. 3. Ein Jahr später, unter einer anderen, konservativen Regierung wird der Religionsunterricht wieder für alle Schüler obligatorisch.

Im 9. »Goetheanismus«-Vortrag am 26. Januar weist Rudolf Steiner darauf hin, dass die »Anhänger von Karl Marx« glauben, dass Gedanken (oder Theorien) nichts ändern können, sich aber selbst auf Gedanken (oder ausgedachte Theorien) berufen, und dass ein bestimmter Inhalt nur eine Bedeutung hat in einem bestimmten Zusammenhang bzw. in einer gewissen Zeit. Er ist der Meinung, dass nicht ein Staat ein Organismus ist, sondern die ganze Welt (ein einzelner Staat folglich ein Organ), und dass man nicht vom Einzelnen aufs Ganze schließen kann, wohl aber vom Ganzen her kommend das Einzelne verstehen. Außerdem gibt er zu bedenken, dass die Arbeitskraft keine Ware sein darf, und demzufolge auch etwas, was mit wenig Aufwand geschaffen wurde, trotzdem teuer sein kann.

Am 27. Januar feiert der frühere deutsche Kaiser und König von Preußen, Wilhelm II., in den Niederlanden seinen 60. Geburtstag. Am selben Tag wird das Gespräch von zwei Tagen zuvor fortgesetzt – Rudolf Steiner verspricht, bis zum Ende der Woche (es ist bereits Donnerstag) den Entwurf für einen Aufruf zu verfassen. Er merkt an, dass

in sozialer Hinsicht nichts Erspriessliches entstehen könne, wenn es nur dem reinen Intellekt entspringe, also eine aus der Notlage des Volkes entstandene Konstruktion sei,

und dass man Mitteleuropa vor einer Bolschewisierung bewahren müsse. Er bemerkt jedoch auch:

Wir müssen zuerst mit dem Geld, das wir noch haben, freie Schulen gründen, um den Leuten das beizubringen, was sie brauchen.

Und er betont zum wiederholten Mal die Wichtigkeit, die Geschichte des Kriegsausbruchs darzustellen.

28. Januar: Die sowjetische Führung gibt den Alliierten die Schuld für den Krieg in Russland; der wendische Nationalausschuss in Bautzen fordert den Zusammenschluss der in Preußen und Sachsen lebenden Wenden zu einem selbständigen Wendenstaat innerhalb des Deutschen Reiches. Im Gefängnis von Deriabinsk, einer Vorstadt von Petrograd (wie St. Petersburg zwischen 1914 bis 1924 heißt), werden vier russische Großfürsten sowie 144 Männer und 281 Frauen erschossen. Die sowjetischen Behörden werfen den Hingerichteten vor, sich einer antisowjetischen britisch-französischen Organisation angeschlossen zu haben.

Heimgekehrte Frontsoldaten, die den Krieg überlebt haben, der ihre künstlerische Entwicklung unterbrochen und ihnen alle Illusionen genommen hat, gründen Ende Januar in Dresden die Sezession »Gruppe 1919«: Otto Dix, Wilhelm Heckrott, Constantin von Mitschke-Collande, allesamt Künstler (noch) ohne Namen, auch ein im Kriege internierter Russe gehört dazu: Lasar Segall. Lediglich der Jüngste der Gruppe, Conrad Felixmüller, besitzt schon eine Art Avantgarde-Status.

Die blutige Niederschlagung des Spartakusaufstandes (in Berlin) zieht sich bis Ende Januar hin, manche Kämpfe dauern noch bis März. Der deutsch-amerikanische Schriftsteller Oskar Graf, der sich 1917 den zweiten Vornamen Maria zulegte, um nicht mit einem Maler gleichen Namens verwechselt zu werden, schreibt in seinem Tagebuch »Wir sind Gefangene«, wie es in München zugeht:

Verschwörerisch ging es in München zu. Immer mehr und immer mehr flüchtige Spartakisten aus Berlin kamen an, stellten sich mit Mühsam, Levien und Leviné vor die Massen und schrien ihre Bannflüche in die stickig-vollen Säle. (OMG)

Von diesen stickig-vollen Sälen gibt es einige, und dort spielt sich das politische Leben ab. Da gibt es z. B. das Mathäser-Bräu am Stachus, ein oder das Hauptquartier der Revolutionsbewegung; ferner den Franziskaner-Bierkeller sowie das Hofbräuhaus, wo erst die kommunistische Räterepublik ausgerufen und ein Jahr später die NSDAP gegründet wird; dort

waren auch schon Herr und Frau Lenin zu Gast: Während seiner Emigration Anfang des Jahrhunderts hielt sich Lenin einige Jahre in München auf. Im Tagebuch seiner Ehefrau Nadeschda Krupskaja findet sich der Satz:

Besonders gern erinnern wir uns an das Hofbräuhaus, wo das gute Bier alle Klassenunterschiede verwischt.

Und seit Dezember 1916 treffen sich die Münchner Kriegsgegner jeden Montag im »Goldenen Anker« in der Schillerstraße: Felix Fechenbach von der sozialdemokratischen Jugend hatte Kurt Eisner gebeten, Aufklärungsabende für die Jugend zu veranstalten, zu denen mehr und mehr auch Erwachsene kommen. Auch Oskar Maria Graf verirrt sich eines Tages in ein Treffen ins Nebenzimmer des Goldenen Ankers:

Unerregt saß alles da und blickte auf einen Tisch vorne, hinter dem ein nicht sehr großer Mann mit wallendem grauem Haupthaar, einem ebensolchen Schnurr- und Spitzbart stand und eine Rede hielt. Einen Kneifer trug er, hinter dem sehr bewegliche kleine Augen saßen. Hin und wieder unterstrich er irgendeinen Satz mit einer kurzen Armbewegung oder streckte den Zeigefinger wie ein Schullehrer in die rauchige Luft. Er hatte eine ziemlich tonlose, etwas kratzende Stimme, sprach aber sehr flüssig. Seine Kleidung war lässig, und alles an ihm machte den Eindruck von einem pensionierten Schulrat oder Professor. Ich dachte nach und erinnerte mich an eine illustrierte Geschichte der deutschen Revolution von 1848. Da waren auch so ähnliche Gestalten abgebildet. »Wer ist denn der Redner?« erkundigte ich mich leise bei meinem Nebenmann. »Der Eisner«, war die Antwort. (OMG)

Diese »Verirrung« trug sich wohl im Frühjahr 1917 zu, als Eisner noch nicht so bekannt und noch nicht Ministerpräsident war. Eisner war wohl auch nicht so eine besonders einprägsame, stattliche Erscheinung:

Ein zartes, winziges, gebrechliches, gebeugtes Männchen. Dem kahlen Schädel fehlen imposante Maße, das Haar hängt schmutziggrau in den Nacken, der rötliche Vollbart wechselt ins Schmutziggraue hinüber, die

schweren Augen sehen trübgrau durch Brillengläser. Nichts Geniales, nichts Ehrwürdiges, nichts Heroisches ist an der ganzen Gestalt zu entdecken, ein mittelmäßiger verbrauchter Mensch, dem ich mindestens 65 Jahre gebe, obschon er noch ganz im Anfang der Fünfzig steht. Sehr jüdisch sieht er nicht aus, aber germanisch [...] erst recht nicht. (VK)

Unser nächster Held will unerkannt bleiben: Die politische Flugschrift »Zarathustras Wiederkehr« mit dem Untertitel »Ein Wort an die deutsche Jugend – Von einem Deutschen« erscheint Ende Januar anonym in Bern. Mit dieser Schrift nimmt Hermann Hesse Bezug auf die revolutionären Vorgänge der Jahre 1918 und 1919 (Aufstand der Matrosen, Bildung von Arbeiter- und Soldatenräten, Abdankung Kaiser Wilhelm II., Ausrufung der 1. Deutschen Republik, Spartakusaufstand), die das Ende des 1. Weltkriegs und gleichzeitig den totalen Zusammenbruch der alten Welt bedeuten. Wie der Untertitel der Schrift bereits andeutet, wendet sich Hesse an die geistige Jugend Deutschlands, in der er die einzige Hoffnung für eine Zukunft sieht. Die Schrift endet mit dem Appell, nicht mehr auf politische Führer, sondern nur noch auf die innere Stimme zu hören.

In Dornach hören zahlreiche Mitglieder auf Rudolf Steiner, der im 10. »Goetheanismus«-Vortrag (31. Januar) wichtige Gedanken bewegt: Die neuere Zeit ist innerlich und kann mit dem naturwissenschaftlichen Verständnis nicht verstanden werden; vor dem Erfurter Programm der SPD von 1891 war wichtig: die Abschaffung der Lohnarbeit und die Beseitigung der sozialen Ungleichheit, danach: die Verwandlung von Privatbesitz in gesellschaftliches Eigentum und die Umwandlung von Warenproduktion in sozialistische; man kann nicht einen Bereich des sozialen Lebens isoliert theoretisieren und dann verändern, sondern man muss dreigliedern, die Veränderung ergibt sich dann von selbst.

Am Abend schreibt Käthe Kollwitz in ihr Tagebuch:

Höre [...], dass ich in die Akademie der Künste gewählt bin. Große Ehre, aber ein bisschen peinlich für mich. Die Akademie gehört doch zu den etwas verzapften Instituten, die beiseite gebracht werden sollten.
(UH)

Ja, im Programm des Arbeitsrates für Kunst, in dem sie Mitglied ist, wird u. a. die Auflösung der Akademie gefordert.

Erfreulich: die als »Spanische Grippe« bekannte Influenza-Pandemie geht zu Ende; sie hat 1918 begonnen und ist mit drei Wellen und 20 bis 50 Millionen Opfern in absoluten Zahlen mit dem Ausbruch der Pest von 1348 vergleichbar, der damals mehr als ein Drittel der europäischen Bevölkerung zum Opfer fiel. Eine Besonderheit der Spanischen Grippe ist, dass ihr vor allem 20- bis 40-jährige Menschen erlagen, während Influenzaviren sonst besonders Kleinkinder und alte Menschen gefährden. Varianten des Subtyps A H1N1 werden 1977/1978 den Ausbruch der russischen Grippe und 2009 die »Schweinegrippe«-Pandemie verursachen. Die Alliierten und vor allem die USA sind von der zweiten Welle der Spanischen Grippe stärker betroffen als Deutschland – die Amerikaner haben durch sie mehr Soldaten als durch Kampfhandlungen verloren. Dazu muss man allerdings wissen, dass in Europa viel mehr der Krieg im Fokus war und die Todesopfer durch die Grippe lange nicht auffielen. Die besagte Influenza kommt übrigens nicht ursprünglich aus Spanien, wie der Name nahelegt, sondern die Amerikaner haben sie aus ihren Ausbildungslagern mitgebracht. Dort wurde sie *three-day fever* (weil sie heftig, aber kurz war) oder *knock-me-down fever* genannt und schlug sich auch in einem (makabren) Kinderreim nieder: »*I had a little bird, Its name was Enza. I opened the window and in-flu-enza.*«

Über das Ende der Epidemie freut sich unter anderem auch Alexej Jawlensky, der sich vor kurzem mit Marianne von Werefkin, der Haushälterin Helene und dem Sohn von Helene und Alexej, André, in einem baufälligen Castello in Ascona niedergelassen hat. Er fand es nämlich unheimlich, wenn der Campanile ständig läutete, um anzukünden, dass wieder jemand der Krankheit erlegen ist.

Nana Göbel

Die Waldorfschule und ihre Menschen. Weltweit. Geschichte und Geschichten. 1919 bis 2019.



Verlag Freies Geistesleben
Stuttgart, 2019
3 Bände im Schuber
Leinen mit Schutzumschlag
ISBN 978-3-7725-7919-6
79,- Euro

In diesen drei Bänden habe ich versucht, ein Gedächtnis für die weltweite waldorfpädagogische Bewegung zu schaffen und den tausenden Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen, Schülern und Eltern ein Denkmal zu setzen, die den Aufbau der weltweit größten freien Schulbewegung bewirkt haben. Der Schwerpunkt liegt folglich auf den Menschen und den Umständen, zumal den bildungspolitischen Umständen, in denen sie tätig waren.

Im ersten Band folgt auf eine Einleitung in die Entwicklung der Schulbewegung von 1919 bis 1945 eine so ausführlich als mögliche Darstellung aller Waldorf- oder Rudolf Steinerschulen, die es bis 1945 weltweit gab. Die Vielfalt der Zugänge wird dadurch genauso sichtbar, wie die enge Verflechtung der Waldorfbewegung jener Zeit.

Der zweite Band beginnt mit einer Einleitung in die Entwicklung der Waldorfbewegung in Europa von 1945 bis 2019. Ihr folgen Darstellungen der Waldorfbewegungen in den einzelnen Ländern Europas. In diesen Darstellungen findet sich manches Bekannte und viele neu gehobene Schätze, die mittlerweile dem Vergessen anheimgefallen sind. Ernst Weißert, dem Nestor der deutschen Waldorfbewegung, war es immer äußerst wichtig, dass die Waldorfschulbewegung ihre nächsten Schritte auf dem Boden der lebendigen Kenntnis der vergangenen Schritte plant. Diese lebendige Kenntnis ist vielerorts verloren gegangen und soll durch diese Erzählungen wieder erworben werden können. Dass der Aufbau der Waldorfbewegung nach dem Zweiten Weltkrieg eine lange Pionierphase brauchte, die bis in die Mitte der 1980er Jahre dauerte, wird genauso deutlich, wie die rasche Ausbreitung des waldorfpädagogischen Impulses danach.

Im dritten Band wird die Geschichte der Waldorfschulbewegungen in allen anderen Kontinenten genauso ausführlich vorgestellt, wie die Entstehung und Entwicklung der internationalen Zusammenarbeit. Von Nordamerika, über Lateinamerika, Australien und Neuseeland, Afrika und Asien wird die Entfaltung der Waldorfbewegung, also von Kindergärten und Schulen, in Länderporträts vorgestellt. Einerseits zeigt sich dabei die intensive Vernetzung der Waldorfbewegung, die nur durch gegenseitige Unterstützung und pädagogischen Austausch möglich war, andererseits schälen sich deutlich zwei in der Frühgeschichte der Waldorfbewegung verankerte Strömungen heraus, die mit der eigenständigen Entwicklung im deutsch-sprachigen und im englischsprachigen Raum zu tun haben – seit Rudolf Steiners Zeit.

In diesem Sinne ist eine Übersicht über die Entwicklung der Waldorfbewegung entstanden. Manches kann detailliert dargestellt, anderes nur erwähnt werden – abhängig von der Quellenlage und von der Größe der Schulbewegung. Ich hoffe, es wird für jede Leserin, jeden Leser eine spannende Fundgrube.

Nana Göbel

Leseprobe aus der Einleitung im 1. Band:

Es gehört zu den ganz entscheidenden pädagogischen Innovationen Rudolf Steiners, dass er den Gegensatz zwischen den plastischen und musikalischen Kräften im Menschen¹ und deren Bedeutung für sein Aufwachsen entdeckte und für die pädagogische Praxis nutzbar machte. Es sind Kräfte, die in die Leibbildung eingreifen und in den unterschiedlichen Fachrichtungen eingesetzt, d. h. gestärkt oder geschwächt werden können. Wenn ein Lehrer diese Kräfte aus Unkenntnis in die falsche Richtung verstärkt, werden Krankheitskeime gelegt. Die Kollegien der bisher schon gegründeten Waldorfschulen begannen nun, sich in solche Kräftegesetzmäßigkeiten einzuarbeiten und sie in der Vorbereitung für den pädagogischen Alltag zu berücksichtigen. In die richtige Richtung verstärkt, trägt eine diese Kräfte berücksichtigende Pädagogik zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen bei. Sie wirkt dann Resilienz bildend, das heißt: eine solche Pädagogik schafft Gesundheit für das ganze Leben.² Gerade die Studien von Eugen Kolisko unterstützten das wachsende Verständnis für diese Kräfte bei den ersten Waldorffkollegen.³ Er wurde als der erfahrenste Schularzt immer

- 1 Rudolf Steiner führt dieses Kräftepaar im September 1920 ausführlicher in seinem Vortragszyklus *Meditativ erarbeitete Menschenkunde* aus. Diese Vorträge wurden herausgegeben in dem Band: Rudolf Steiner: *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. GA 302 a, ⁴1993. Weiter ausgearbeitet wurde dieser Themenbereich von Armin J. Husemann: *Der musikalische Bau des Menschen. Entwurf einer plastisch-musikalischen Menschenkunde*. ³1993.
- 2 Untersuchungen dieses Zusammenhanges bei: Tomás Zdražil: *Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik*. 2000.
- 3 Eugen Kolisko: *Vom therapeutischen Charakter der Waldorfschule*. 2002; Eugen Kolisko: *Auf der Suche nach neuen Wahrheiten. Goetheanistische Studien*. 1989.

wieder zu den anderen, neu gegründeten Waldorfschulen, so auch nach Den Haag, eingeladen und vertiefte mit seinen erfahrungsgesättigten Beiträgen die Arbeit der Lehrer. Er wurde bei solchen Besuchen auch wegen einzelner Kinder gefragt und gab hygienische und medizinische Hinweise. Für beides wurde er sehr geschätzt.

Mit dem Jahr 1928 erfolgte die Ausbreitung der Waldorfbewegung auf den nordamerikanischen Kontinent. Die erste außereuropäische Waldorfschule wurde in New York sowohl von einigen Mitgliedern der anthroposophischen Kreise als auch von an neuen pädagogischen Formen interessierten Menschen begründet. Virginia Field Birdsall gab als Gründungslehrerin den ersten Unterricht, Irene Brown, langjährige Anthroposophin, Ideengeberin und treibende Kraft, stellte die Mittel zur Verfügung. Olin Wannamaker übernahm den Vorsitz des Schulvereins. Er war mit der Waldorfpädagogik bereits praktisch vertraut, weil seine Tochter die Stuttgarter Waldorfschule besuchte. Die Stuttgarter Waldorfschule war das Vorbild; dort wurden die Kurzausbildungen und Unterrichtshospitationen absolviert – und mit der Stuttgarter Schule fühlte sich die Gründergruppe im geistigen Impuls eng verbunden. Erst viele Jahre nach der Gründung kamen zunächst schweizerische Kollegen und dann deutsche Kollegen im Zuge der Emigration aus Nazi-Deutschland an die Schule und fanden dort eine geistverwandte Stätte, an der sie arbeiten konnten. Ebenfalls 1928 sollten drei weitere Waldorfschulen in Deutschland gegründet werden. Während der Beginn der Rudolf Steiner Schule in Berlin gelang, erhielten die Gründungsinitiativen in Nürnberg und Bremen keine behördliche Genehmigung. Beide abgelehnten Initiativen verfügten über gut ausgebildete Lehrer mit Lehrgenehmigungen und über passable Kontakte zur lokalen Verwaltung. Die Ablehnungen der Initiativen sind nur aus politischen Motiven zu verstehen. In Bremen und in Nürnberg entstanden Waldorfschulen dann kurz nach Ende des II. Weltkriegs, 1946 in Nürnberg und 1949 in Bremen. Die Rudolf Steiner Schule in Berlin hingegen entwickelte sich mehr und mehr zu einer stabilen Einrichtung mit vielen engagierten Lehrern, die einen pädagogisch blühenden Betrieb schufen. Einen ähnlich kräftigen Verlauf nahmen die Gründungen der Waldorfschulen 1929 in Dresden und Kassel sowie 1930 in Breslau. An all diesen Orten hielten die Stuttgarter Lehrer zuvor Vorträge und Seminare; und anthroposophische Gruppen waren oft über viele Jahre aktiv. Es zeigte sich, dass diejenigen

Schulen, die auf solch einem vorbereiteten Boden aufbauen konnten, weit bessere Ausgangsbedingungen vorfanden. Eine Schulgründungsinitiative 1929 in Dortmund kam über die ersten Schritte nicht hinaus, da sie auch von der lokalen anthroposophischen Gesellschaft nicht unterstützt wurde. Auch die Anfang der 1930er Jahre entstandenen Initiativen in Darmstadt, Frankfurt am Main und Meißen kamen über das Stadium von Wünschen nicht hinaus und entwickelten nicht genügend Kraft. Bereits in diesen Jahren gab es waldorfpädagogische Versuche innerhalb der staatlichen Schule. Lotte Riemann war eine solche Volksschullehrerin in Hamburg, die ihre Klasse soweit es ihr möglich war, im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners führte. Sie gehörte der Gruppe anthroposophischer Lehrer im Staatsdienst an.⁴

Leseprobe aus einem Schulporträt im 1. Band:

1929: Rudolf Steiner Schule in Bergen

Maren Marstrander (1882–1967) lebte mit ihrem Mann, dem Direktor der Mittelschule in Fjøsanger, in der Nähe von Bergen. Sie begann im Januar 1926 in ihrem eigenen Haus einige Kinder privat zu unterrichten, obwohl ihr Mann ja Direktor einer staatlichen Schule war. Selbst war sie eine in München ausgebildete Lehrerin und zu jener Zeit ohne Erfahrung und tiefere Kenntnisse der Waldorfpädagogik, aber mit großem Interesse. Da mit der Zeit immer mehr Kinder zu ihr kamen und das Haus für den Unterricht bald nicht mehr ausreichte, suchte sie nach einer Lehrerin, mit der gemeinsam sie eine Waldorfschule aufbauen könnte. Mitten in dieser Phase ereilte sie ein großes Unglück. Ihr Mann starb 1927 bei einem Verkehrsunfall. Ohne seine Förderung und allein gelassen mit vielen Aufgaben, um die sie sich zuvor noch nie kümmern musste, benötigte sie noch viel mehr Unterstützung. In dieser Lage wandte sie sich an Ellen Krebs, eine Eurythmistin in Dornach, die ihr von Signe Roll empfohlen worden war. Wie damals üblich, wurde der Vorstand am Goetheanum um Zustimmung zur Gründung einer Waldorfschule gebeten, so auch für die Schule in Bergen.

4 Nachruf. N 42, 21. 10. 1934, S. 169.

Mit Schreiben vom 22. April 1926 erteilte Günther Wachsmuth die Zustimmung des Goetheanums. Er war damals im Vorstand der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach für den gesamten Schriftverkehr zuständig.⁵ Mit dieser Unterstützung im Rücken zog Ellen Krebs erst einmal nach Norwegen und unterrichtete die bereits vorhandene kombinierte 1./2. Klasse sowie alle 25 Kinder der Schule in den Fächern Eurythmie und Malen. Diese *homeschool* im Hause der Familie Marstrander war die Vorläufereinrichtung für eine Waldorfschule in Bergen.

Gründung der Rudolf Steiner Schule

Die eigentliche Rudolf Steiner Schule in Bergen wurde 1929 von Mimi Grieg-Bing († 1941)⁶ in Zusammenarbeit mit Johanne Jebsen gegründet. Mimi Grieg-Bing leitete damals eine anthroposophische Gruppe in Bergen, schob die Gründung der Schule an und übernahm mit ihrer Ko-Initiatorin als Schulrätin die Verantwortung für die Finanzen des eigens dafür gegründeten Trägervereins. Die Schule begann mit einer kleinen ersten Klasse von fünf Jungen und sechs Mädchen in einer Villa im Stadtteil Kalvedalen. Ohne von der Öffentlichkeit wahrgenommen zu werden, arbeitete die kleine Schule während der nächsten Jahre ganz unbehelligt. Berghild Thunold (1900–1981), eine der beiden ersten Lehrerinnen, bereitete sich auf ihre Tätigkeit durch ein Studium am Lehrerseminar der Waldorfschule in Stuttgart vor und absolvierte ihre praktische Ausbildung an der Stuttgarter und an der Züricher Waldorfschule. Ihr innerstes und größtes Interesse war es, die Pädagogik Rudolf Steiners zu praktizieren – und so war sie im richtigen Augenblick da, als die Schule beginnen sollte. Ihr zur Seite stand Hilde Jung (1902–1958), eine Eurythmistin aus Tübingen. Die nächste erste Klasse wurde von Edith Mohn-Gundersen übernommen, die ebenfalls am Lehrerseminar in Stuttgart studiert hatte. Der Unterricht fand in dem sehr schönen Haus in der Kalfarveien 88 B statt, das zunächst für drei Jahre gemietet worden war. Um Miete, Gehälter der Lehrerinnen sowie alle anderen Kosten bezahlen zu können, wurde für

5 Brief von Günther Wachsmuth vom 22. 4. 1926. Archiv LS 3,16.02.

6 Ausführliche Beschreibung der Gründung im Brief von Mimi Grieg-Bing vom 10. 11. 1929 an E. A. K. Stockmeyer. Archiv LS 3,09.01.

jedes Kind ein Schulgeld von zwanzig Kronen im Jahr verlangt. Es war für manche Eltern gar nicht einfach, dieses Schulgeld aufzubringen, weshalb die Schulgeldeinnahmen durch Spenden des Schulvereins ergänzt werden mussten. Dass die Schule überhaupt ein wirtschaftliches Fundament hatte, verdankte sie dem großzügigen Einsatz von Wilhelm Jebesen, einem Reeder ohne Beziehung zu Anthroposophie oder Waldorfpädagogik. Er unterstützte einfach die Aktivitäten seiner Frau und stellte insgesamt 50.000 Kronen zur Verfügung.

Zwei Jahre später ergänzte Dan Lindholm (1908–1998) das Kollegium und blieb für sieben Jahre als Klassenlehrer in Bergen. In den folgenden Jahren kamen Ernst Sørensen (1903–1972), Jørgen Smit (1916–1991) und Nils Gustav Hertzberg (1913–1995), Gustava Hertzberg sowie Sissi Tynæs (1905–1979) als neue Lehrer hinzu. Nach wie vor fühlte sich das Kollegium der Stuttgarter Waldorfschule für die Qualität und Entwicklung der Waldorfpädagogik verantwortlich. Die Kollegen versuchten daher, den jungen Schulgründungen so viel als möglich zu helfen und die Ausbildung durch Unterrichtsbesuche zu ergänzen. Im Zusammenhang mit diesen Schulbegleitungen kam Herbert Hahn 1927 und 1928 zu Mentorenbesuchen nach Bergen. Der oben schon genannte Ernst Sørensen begann 1935 als Klassenlehrer und wurde bald ein tragender Kollege. »Es ist in großem Masse sein Verdienst, dass die Schule in weitem Umfange den Menschen Respekt abgezwungen hat, und dass von Seiten der Eltern der Schule endlich wirkliches Verständnis entgegengebracht wird. Ohne dies kann eine Steinerschule ja nicht bestehen. Als Vortragender und Schriftsteller, Redakteur des Mitteilungsblattes der Schule u. a. hat er eine Bresche geschlagen von der Schule aus zum öffentlichen kulturellen Leben.«⁷ 1939 ergänzte Bjarne Eliassen (1901–1986) das Kollegium und übernahm zudem die Geschäftsführung der Schule. Er ermöglichte es den Lehrern, vorerst ohne zu große ökonomische Sorgen zu arbeiten. Von 1938 an lebte Signe Roll-Wikberg mit ihrem Mann und den beiden Söhnen wieder in Norwegen, dieses Mal in Bergen. Sie nahm in diesem Jahr ihre Arbeit als Klassenlehrerin an der Rudolf Steiner Schule auf und setzte diese als Eurythmielehrerin bis 1951 fort. Mit dem Zuwachs schöpferischer Lehrerpersön-

7 Signe Roll-Wikberg in einem Bericht über die Rudolf Steiner Schule in Bergen von 1946. Archiv BFWS.

lichkeiten im Laufe der 1930er und 1940er Jahre erreichte der Unterricht an der Waldorfschule ein hohes fachliches und pädagogisches Niveau, trotz – oder gerade wegen – ärmlicher materieller Umstände, die mit der Besetzung Norwegens durch das NS-Regime ab April 1940 noch zunahmen. Ständig musste man von einem gemieteten Schulhaus in ein nächstes umziehen. Jørgen Smit zog im Herbst 1940 zurück in seine Heimatstadt Bergen, nachdem er in Oslo und Basel Klassische Philologie studiert und in die Anthroposophische Gesellschaft aktiv eingestiegen war. Er übernahm im Januar 1941 eine erste Klasse und gab sich damit zufrieden, auf einem Klappbett in seinem Klassenzimmer zu schlafen bzw. sein Klassenzimmer als Wohnung zu nutzen, denn eine Miete war von dem spärlichen Gehalt nicht zu leisten. Dan Lindholm erzählte später: »Den fast zwei Meter hohen Jørgen unter den Schulkindern zu sehen, die ihm nicht viel über die Knie ragten, war eine entzückende Schau! Dazu war seine gewissenhafte Fürsorge auffallend und sein geduldiger Beistand.«⁸ »Der Einsatz für seine Schüler muss enorm gewesen sein. Er war ein Mann der Tat, der für und mit seinen Schülern lebte. Eine tiefe spirituelle Menschenkenntnis wurde kombiniert mit einem ausgesprochen praktischen Ansatz. Eine Schülerin der Waldorfschule in Bergen, die in Gymnastik nicht gut war und Jørgen Smit als Sportlehrer hatte, erzählte mir, wie sehr er immer wieder zum Üben, Üben und noch mehr Üben anzuspornen wusste. Das war sein Lebensmotto für alles. An der Waldorfschule in Bergen arbeitete er insgesamt 24 Jahre. Zwischendurch hatte er im Schuljahr 1955/56 ein Freijahr. Er machte eine Reise durch sein geliebtes Griechenland und besuchte der Reihe nach die verschiedenen anthroposophischen Initiativen in Europa: 33 Schulen insgesamt, wie er nicht ohne ein Lachen in seinen Augen erzählte, [...] keine Blitzbesuche, sondern ausführliche mit einem sehr großen Interesse dafür, wie andere arbeiten, und einem entschiedenen Blick für das Wesentliche. Es war nicht immer einfach für seine Umgebung, daß er für jeden small-talk vollkommen ungeeignet war. Unwesentliches Geschwätz wurde von ihm zurückgewiesen, schwierige Sachen konnten mit einem, maximal zwei Worten abgetan werden.«⁹ Er blieb bis

8 Dan Lindholm: Jørgen Smit (21. 6. 1916 – 10. 5. 1991). LR 43, 1991, S. 71.

9 Rembert Biemond: http://joergensmit.org/de/html/biografie/biografie_biemond.html (abgerufen am 14. 10. 2016)

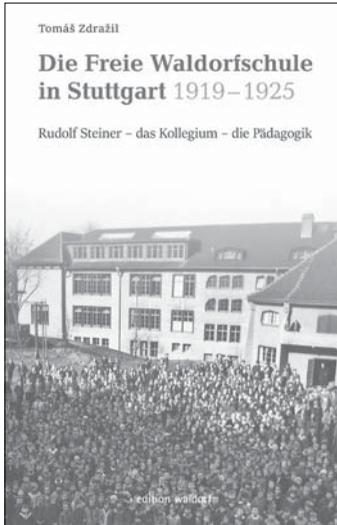
1965 Klassenlehrer in Bergen und führte dreimal eine Klasse von der ersten bis zur siebten Klasse. Jörgen Smit und Nils G. Hertzberg, der im Herbst 1941 an die Schule gekommen war, übernahmen beide neben der Lehrertätigkeit ein starkes öffentliches Vortragsengagement, wenn auch mit sehr verschiedenen Themen. Während der deutschen Besatzungszeit wurde die Schule offiziell vorübergehend geschlossen, aber von 1940 bis 1945 in einer katakombenartigen Existenz aufrechterhalten.¹⁰ Die Klassen wurden im Winter 1944/45 wegen der Bombengefahr an verschiedene Orte außerhalb der Stadt evakuiert und konnten relativ unbehelligt weiterarbeiten.

¹⁰ Zur Geschichte der Waldorfpädagogik in Norwegen: Erik Marstrander: *Menneske først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926 – 1996*. 1996.

Tomáš Zdražil

Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919 – 1925

Rudolf Steiner – das Kollegium – die Pädagogik



Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart, 2019

528 Seiten · 14,5 x 23,0 cm

Hardcover

ISBN 978-3-944911-93-9

32,- Euro

Die Gründung der Waldorfschul-Pädagogik vor hundert Jahren ist Zeugnis für soziales Empfinden, Initiativekraft und Kreativität. Die schulischen wie auch die anderen biographischen Erlebnisse Rudolf Steiners und nicht zuletzt seine wissenschaftliche wie auch pädagogische Arbeit sind für die Waldorfpädagogik grundlegend. Ganz besonders sind es seine pädagogische Erstlingsschrift »Die Erziehung des Kindes«, die ab 1917 ausformulierte Anschauung des dreigliedrigen Menschen wie auch die des dreigliedrigen sozialen Organismus, die mit der Waldorfpädagogik untrennbar verbunden sind. Bei der Vorbereitung der Stuttgarter Schulgründung haben während der revolutionierenden Monate nach dem Ersten Weltkrieg die beiden Persönlichkeiten, der hiesige Unternehmer Emil Molt und der Mannheimer Lehrer E. A. Karl Stockmeyer, eine zentrale Rolle gespielt. Emil Molt hat 1919 beschlossen, eine freie Schule nach anthroposophischen Gesichtspunkten für die Kinder seiner Angestellten zu gründen und zu finanzieren. Für die Durchführung seiner Pläne hat er E. A. Karl Stockmeyer gewinnen können und ihn mit der konkreten Einrichtung beauf-

trägt. Schließlich hat er sich wegen der pädagogischen Schulleitung an Rudolf Steiner gewendet. Erst als Rudolf Steiner gesehen hat, dass die Schule frei von staatlichen Fremdbestimmungen arbeiten kann, hat er sich mit dieser Aufgabe vollverantwortlich verbunden. In den ersten sechs Schuljahren nach 1919 hat er dann maßgeblich die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums wie auch den Lehrplan der Schule bestimmt. Die Schule war einerseits einem nicht nachlassenden Zustrom neuer Schüler ausgesetzt, andererseits mit aggressiven gegnerischen Attacken und großer finanzieller Not konfrontiert. In diesem Rahmen wurde in der Arbeit der ersten Waldorflehrer um die Verwirklichung der neuen Erziehungskunst gerungen. Diesem hohen Ziel wurden sämtliche organisatorische, rechtliche, wie auch wirtschaftliche Aspekte der Schulgestalt unterstellt.

Methodisch wird eine überwiegend chronologische Schilderung der Vorbereitung der Schulgründung (einschließlich des Lehrerkurses) und der einzelnen Schuljahre einer themen- oder schwerpunktbezogenen Darstellung vorgezogen. Bei den Schilderungen der jeweiligen Schuljahre ergeben sich aber auch thematische Exkurse und Ausführungen, die eingefügt werden. Die Geschichte der ersten Schuljahre wird im Zusammenhang mit der Entfaltung der pädagogischen Ideen Rudolf Steiners gesehen und in einer mehr andeutenden als wirklich ausschöpfenden Weise geschildert. Dazu gehört auch die pädagogische Menschenkunde als Basis dieser Pädagogik. Wichtig war hier vor allem auch alles, was Rudolf Steiner über die Praxis der Schule und über seine Erlebnisse in ihr berichtete. In der Darstellung wird wegen der angestrebten Authentizität wichtig, originellen Wortlauten und Zitaten viel Platz einzuräumen. Viele Ereignisse in der Entwicklung der anthroposophischen Bewegung und Gesellschaft finden sich im Leben der Waldorfschule wieder. Die politische und sozialgeschichtliche Entwicklung dieser Jahre wurde nur insoweit herangezogen, als sie direkt die Schule betraf.

Aus einer umfassenden Recherche von zahlreichen archivalischen Quellen wie von mehr als zweihundert Veröffentlichungen aus der betreffenden Zeit entsteht ein lebendiges Bild der ersten Waldorfschule in den Anfängen ihrer Existenz mit ihren prägenden Lehrerpersönlichkeiten. Der Text wird durch mehr als zweihundertfünfzig Dokumentarfotos illustriert.

Leseprobe aus dem Kapitel »Das dritte Schuljahr 1921/22: Die Grundsteinlegung und die erste Inspektion«:

... Im Sommer 1922 konnte sich Rudolf Steiner mit dem Prüfungsbericht vertraut machen und war über die von Eisele festgestellten Mängel entsetzt. Erst Mitte Oktober fand er Gelegenheit, in der Konferenz darüber zu sprechen, und zwar mit unmissverständlich kritischen Worten: *»Etwas Bedrückendes war für mich der Bericht des Schulrats Eisele. Ich habe aus dem, was Sie mitgeteilt haben, die Meinung gehabt, daß er unwohlwollend abgefaßt sei. Wohlwollend ist der Bericht! Ich muß gestehen, daß ich alles notwendig fand, was er hineingeschrieben hat, zum Beispiel, daß nicht darauf geschaut wird, daß die Schüler fortwährend voneinander abschreiben. Die Dinge sind wahr, die darin stehen, das ist das Bittere. Sie haben die Vorstellung erweckt, als ob er das ganz unwohlwollend gemacht hätte. Es ist eigentlich abgefaßt so, daß man sieht, der will gar nicht der Schule auf den Leib. Natürlich kommt es heraus, daß er so spricht, wenn wir die Kinder total ruinieren [...]«* (Steiner GA 300b, S. 141). Und etwas später: *»Andererseits bebe ich zurück, wenn ich sehe, dass die Kinder auch so wenig können. Es ist kein aktives Können in den Kindern, auch in den sachlichen Dingen. Die Kinder können so wenig von der Geschichte. Im allgemeinen ist es doch so, daß die Kinder wenig wissen und wenig können«* (ebd., S. 145).

Rudolf Steiner fand in dem Bericht manches wieder, was er während der letzten Monate selbst in der pädagogischen Arbeit des Kollegiums wahrgenommen und da und dort in Andeutung angesprochen hatte. Manches davon wussten ja die Lehrer selbst und haben es in den Konferenzen ohne Rudolf Steiner thematisiert. Steiner klagt über mangelnde Mitarbeit, über mangelnde Lebendigkeit der Schüler und über zu geringen Zusammenhang unter den Lehrern. Es habe sich eine gewisse Ermüdung und Gleichgültigkeit, eine Lässigkeit und Interesselosigkeit ausgebreitet, ja ein Schlendrian in der Handhabung des Unterrichtes. Es ist gut möglich, dass es sich auch um die Folgen einer lange andauernden Kräfteüberspannung handelte, vielleicht aber auch um Folgen einer Vernachlässigung der geistigen Quellen. Vor allem schien sich ein Einzelkämpfertum eingestellt zu haben, ein mangelndes Interesse aneinander: die pädagogische Arbeit des ganzen Kollegiums zeigte deutliche Schwächen. So wird z. B. über die Abwesenheit bestimmter Kollegen in den Konferenzen geklagt, die andern-

orts Vorträge halten. Es wird eine stimmige Reihenfolge der Konferenzteile besprochen: »*Wir könnten von 4–6 pädagogisch arbeiten und von 6–7 verwaltungstechnisch*« (Stockmeyer in der Konferenz am 4. II. 1921, unveröffentlicht, Archiv der FWS Umlandshöhe). Man griff Rudolf Steiners Ermutung auf und referierte in der pädagogischen Konferenz über eigene Erfahrungen aus dem Unterricht: »*Wir sollten zu pädagogischen Referaten keine Vorbereitungen zu pflegen haben. Ganz skizzenhaft die Sache machen, wie auf einem Spaziergang, und dann eine fruchtbringende Aussprache daran anknüpfen*« (Steiner GA 300b, S. 80).

Am 13. 4. 1921 äußerte sich Stockmeyer in einer Konferenz ohne Rudolf Steiner: »*Das Zusammenarbeiten läßt furchtbar viel zu wünschen übrig.*« Er kritisierte die mangelnde Pünktlichkeit der Lehrer: »*Wenn alle Kollegen kurz vor 8 da wären, wäre es besser. Wir müssen es als Notwendigkeit empfinden, daß wir zu einer gemeinsamen Arbeit gemeinsam schreiten.*« Das Problem sprach Rudolf Steiner in einer der Anfangskonferenzen an: »*Wir müssen sehr darauf sehen, daß die Klassenlehrer nicht zu spät in die Klassen hineinkommen. Das ist die hauptsächliche Veranlassung, daß die Kinder ins Toben hineinkommen, wenn sie sich selbst überlassen sind, und der Lehrer nicht kommt*« (Steiner GA 300b, S. 35). Auch die Unpünktlichkeit der Schüler wurde in den Konferenzen thematisiert und Gegenmittel wurden beraten. Der nicht eingehaltene Aufsichtsplan wurde angemahnt. Es kam immer mehr zu kleineren und größeren Diebstählen, sowohl im Schulgebäude wie außerhalb (Brief von Stockmeyer an Steiner vom 24. 3. 1922, Rudolf Steiner Archiv).

Am 4. II. 1921 wird in der Konferenz ohne Steiner der Brief einer Mutter besprochen, die sich beschwert, dass ihr Sohn durch »*zu vieles Rauchen ohnmächtig geworden ist [...] Die Cigaretteengeber sind Walter Molt [...]*« Berta Molt bemerkt dazu, sie werde dafür sorgen, »*dass Walter keine Cigaretten mehr bekommt [...]*«

Um das Rauchen der Schüler abzuschaffen, kam das Kollegium überein, ein scharfes Rauchverbot mit Androhung des Ausschlusses zu erlassen und dies den Schülern der drei obersten Klassen zu verkünden. Als dann weitere pädagogische Probleme angesprochen wurden, teilte Herr Uehli mit, »*dass seine Schülerin aus Österreich an der Waldorfschule ihm erzählt hätte, dass sie und viele andere Schülerinnen ganz empört seien über das Benehmen der Buben gegenüber den Mädchen. Namentlich sei das von Walter*

Molt zu sagen.« Als dann die verschiedenen Ansätze, wie den Problemen entgegenzutreten sei, besprochen wurden, fühlte sich Herr Baumann veranlasst, »*seine Samstagsabendkonzerte abzusagen, da er dadurch nicht Gelegenheit zu nächtlichen Spaziergängen der Schüler geben will.*«¹

Alle neuen Lehrer bekamen die Kursnachschriften, zum Teil jedoch erst, nachdem sie einige Monate angestellt waren. Auch wurde versäumt, neuen Kollegen die Meditationssprüche von Rudolf Steiner mitzuteilen, was nachgeholt wurde (Konferenz ohne Rudolf Steiner vom 12. 10. 1921, unveröffentlicht, Archiv der FWS Uhlandshöhe).

Eine gewisse Ratlosigkeit über die Fülle der pädagogischen Probleme machte sich im Kollegium breit, es setzten sich Tendenzen durch, auf eine äußerliche schulmeisterliche Art die Disziplinprobleme anzugehen. Es wurden Verordnungen erlassen, Schüler wurden ausgeschlossen.

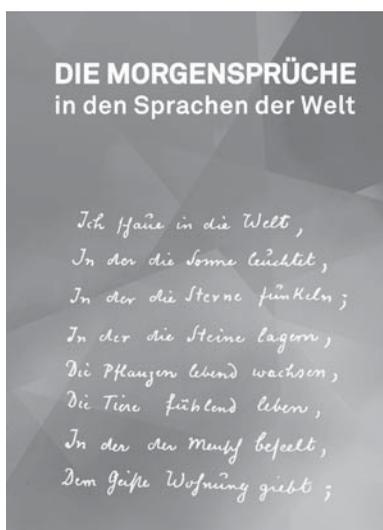
Demgegenüber forderte Rudolf Steiner »*lebhaftes Interesse [...] für Arbeiten, die aus dem Lehrerkollegium heraus geleistet werden [...] es belebt das ganze Lehrerkollegium [...] es sollte gegenseitige Teilnahme da sein*« (Steiner GA 300b, S. 43f.). Er bat um Milde gegenüber den Ungezogenheiten der Schüler (»*in aller Güte damit fertig zu werden*«) (ebd., S. 92), um Vermeiden von Strafen (vgl. Steiner GA 303, S. 150f.), um Einfühlungsvermögen und vor allem um Interesse für die Schüler ...

1 Walter Molt war wohl wiederholt eine pädagogische Herausforderung für verschiedene Lehrer. In einer Konferenz am Ende des ersten Schuljahres äußert sich über ihn kritisch Paul Baumann, der damals neben der Musik auch Turnen unterrichtet hat. Hans Neumeister, der für kurze Zeit Werk- und Gartenbaulehrer war, nennt Walter Molt »unsozial« und »träge« (14. 6. 1920). Am 23. 3. 1921 berichtet Edith Röhrle, dass Walter Molt ihre Eurythmiestunde gestört habe.

SPRACHE UND SPRACHVERSTÄNDNIS IN DER WALDORFPÄDAGOGIK

Dorothee Prange, Christian Boettger (Hrsg.)

Die Morgensprüche in den Sprachen der Welt



Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart 2019
104 Seiten · 12,6 x 17,0 cm
Klappenbroschur
ISBN 978-3-944911-90-8
10,00 Euro

Mit dem vorliegenden Band zu den beiden Morgensprüchen der Waldorfschulen in 40 Sprachen der Welt möchten wir anregen, diese Sprüche im Klassenzimmer nicht nur in der eigenen Sprache erklingen zu lassen, sondern auch die Melodie und den Klang der Worte in anderen Sprachen als der Muttersprache zu sprechen. 100 Jahre Waldorfpädagogik haben eine Entwicklung gezeigt, die von einer Schule in Stuttgart ausgehend zu einem globalen Netzwerk gewachsen ist. In den Sprachen der Welt wird dieses Netzwerk erlebbar. Ein Gedanke hat uns bei den Vorbereitungen des Jubiläumsjahres immer wieder begeistert, der auch mit diesen Sprüchen und ihrem Erklingen in den Klassenzimmern

der Waldorfschulen zu tun hat. Morgens kurz vor Sonnenaufgang beginnen die Vögel auf den Wiesen und Wäldern ihren Morgengesang, der durch die Drehung der Erde der Sonne entgegen einmal um die Erde herumläuft wie eine Begrüßung des Sonnenlichts. Ebenso ist es mit den Morgensprüchen der Welt. Auch in den Waldorfklassen wird Längengrad für Längengrad die Sonne in den Klassenzimmern der Unterstufe begrüßt. In den Klassenzimmern der Mittel- und Oberstufen findet die zunehmend selbstbewusstere Vergewisserung für einen erkennenden, liebenden und gestaltenden Umgang mit der Erde statt. Auch wenn jede Routine in der Oberstufe zu Recht hinterfragt wird und in Deutschland zeitweise auf den Spruch verzichtet wurde oder wird, gibt es viele Variationen und Umgehensweisen mit diesem Spruch. Dieses Buch kann eine Anregung sein, ihn auch in anderen Sprachen erklingen zu lassen.

Das Buch wird begleitet durch die Homepage der Pädagogischen Forschungsstelle, auf der wir ergänzend die Sprüche in einer gesprochenen Tonaufnahme in den meisten hier abgedruckten Sprachen anbieten. So gibt es die Möglichkeit, sich den Originalklang anzuhören und sich ihn anzueignen. Auf der Homepage werden auch Sprüche in Sprachen angeboten, die zum Zeitpunkt des Druckes noch nicht vorhanden waren.

Mein Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen, die mitgeholfen haben, die Sprüche zu sammeln und auch die Hörproben zu erstellen. Insbesondere aber Dorothee Prange, die aufgrund ihrer vielen Kontakte in die Welt unermüdlich an die Abgabetermine erinnerte, und Martina Schmölling, die schließlich die gesamte Zusammenstellung des Buches arrangierte.

Weiterhin möchten wir auf ein Kapitel aus dem Buch von Tomáš Zdražil hinweisen: »Die Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919–1925, Rudolf Steiner – das Kollegium – die Pädagogik«, das im Jahr 2019 bei edition waldorf erschienen ist. Hier wird die Genese der Sprüche in den ersten Monaten und Jahren der Waldorfschule beschrieben.

Leseprobe:

Die Einführung der Morgensprüche durch Rudolf Steiner

Am 25. September 1919 wurde Rudolf Steiner durch Johannes Geyer, den ehemaligen Pastor, eine interessante Frage mit schwerwiegenden Folgen gestellt, nachdem in den Klassen verschiedene Versuche und Erfahrungen mit dem Unterrichtsbeginn und seiner pädagogischen Gestaltung gemacht worden waren: »Würde es nicht gut sein, die Kinder eine Art Morgengebet sprechen zu lassen?« (GA 300a, S. 81). Rudolf Steiner reagierte geistesgegenwärtig und vorbereitet: »Ich hatte auch schon die Aufmerksamkeit darauf gewendet. Ich werde Ihnen morgen noch etwas darüber sagen [...]« (ebd.). Sofort wies er aber auch darauf hin, dass das Wort »Gebet« problematisch und nicht stimmig sei, schon wegen der missverständlichen Wirkung in der Öffentlichkeit. »Das meiste, was bei uns gesündigt wird, wird durch Worte gesündigt« (ebd.). Man darf nicht vergessen, dass es damals in erster Linie die Vertreter beider Konfessionen waren, die die neue Schule am meisten in Frage stellten.

Am Tag darauf, zu Beginn der Konferenz am 26. September 1919, gab Rudolf Steiner dem Kollegium einen Morgenspruch für die Klassen 1 bis 4 und am 27. September einen Morgenspruch für die höheren Klassen. Es war wohl Johannes Geyer, der vorschlug mit dem Vaterunser zu beginnen. Steiner antwortete: »Ich würde es sehr schön finden, mit dem Vaterunser den Unterricht zu beginnen. Dann gehen Sie über zu den Sprüchen, die ich Ihnen sagen werde« (GA 300a, S. 96). Steiner wollte offensichtlich vermeiden, dass man die Morgensprüche als anthroposophische Indoktrinierung interpretiert und die Schule in den Verruf geriet, sie wolle die Anthroposophie zur neuen Religion erheben. Wie sehr er das Vaterunser geschätzt hat, dokumentieren viele seine Äußerungen dazu (s. Selg 2009).

Rudolf Steiner gab dann sowohl inhaltliche wie auch methodische Hinweise, wie man den Kindern den Spruch nahebringen könne und wie sie ihn lernen sollten. »Erst müssen sie es haben, dann erst erklären. [...] Nicht befehlen, dass sie es auswendig lernen!« (Steiner GA 300a, S. 97). Während einer Ansprache bei der Feier zum Abschluss des zweiten Schuljahres am 11. Juni 1921 richtete Rudolf Steiner folgende Worte an die Schülerinnen und Schüler: »Wenn ihr des Morgens in die Schule hereinkommt, wenn

ihr den Morgenspruch sagt, dann sollt ihr euch erinnern: Ich bin da, um ein tüchtiger Mensch zu werden« (Steiner GA 298, S. 89). Am 30.12.1921 beschrieb Rudolf Steiner den Unterrichtsbeginn in der Waldorfschule mit dem Charakter und der Wirkung des Morgenspruchs: »Der Lehrer also betritt, in der gekennzeichneten Weise vorbereitet, am Morgen das Schulgebäude. Die Kinder erscheinen etwas früher in der Sommerszeit, um acht Uhr, etwas später im Winter, und nachdem sie sich in den Klassen versammelt haben, werden sie zunächst dadurch gesammelt, daß jeder Lehrer, jede Lehrerin in ihrer Klasse mit einem möglichst an das allgemein Menschliche und auch Religiöse herangehenden Spruch beginnt, der entweder in Sprach- oder Gesangsform, aber zugleich mit einer Art Gebetscharakter von der ganzen Klasse im Chore vorgebracht wird. Ein wirkliches Gebet kann sich dann daranschließen. Die Einzelheiten sind ja in unserer Freien Waldorfschule immer ganz der Individualität des betreffenden Lehrers überlassen« (Steiner GA 303, S. 140). Damit fand ein ganz besonderes, überaus wichtiges, prägendes, belebendes und auch durchgeistigendes Element Eingang in den Unterricht der Waldorfschule, eine Einstimmung auf den Unterricht, auf das gemeinsame Lernen und Arbeiten von Schülern und Lehrern. Sogar noch im allerletzten Schuljahr sprach Steiner über die Wirkung des Morgenspruchs im sog. Heilpädagogischen Kurs, indem er eine gewisse entlastende und befreiende Wirkung des Spruchs schilderte. »Bei uns in der Waldorfschule werden die Stunden begonnen mit einem Spruch, der schon an sich in rhythmischer Folge jeden Tag das Vorstellungsleben in einer gewissen Weise durchsetzt. Dadurch wird schon manches gerade von dem zu starken Absorbieren im Organismus freigelegt. [...] Und da kann etwas ganz Wunderbares herauskommen, wenn man einen gebetartigen Spruch die Kinder sagen läßt, selbst wenn solche darunter sind, die nichts sagen können. Es ist doch eine wunderbar ausgleichende Wirkung in dem, was da chormäßig zustande kommt« (Steiner GA 317, S. 85).

Die Audiodateien der einzelnen Sprüche finden Sie auf:
<https://www.forschung-waldorf.de/morgenspruechel>

Morning verse for grade 1~4

光芒和煦的太陽，照亮我們的每一天，
使我的心能賦予四肢力量。
在陽光清晰閃耀中，神阿！我敬畏
敬畏您親切植入我心的力量，
願我以全能力樂於工作與學習。
我昇起愛與感恩，回饋從您而來的光與力！

Morning verse for grade 5~8

我放眼看向世界
在那兒陽光普照，在那兒星光閃耀，在那兒礦石躺臥
植物生長不息，動物活潑有情，
人有靈性恩賜，安住我心深處
我細細觀看心靈，它存在於我心內在
神的聖靈安居穿梭，在外面世界的高處，也在人的心靈裡面
喔 神的聖靈啊！
為了學習和工作
我要向您尋求
願力量、恩典和技巧
在我裡面常存，而且成長。

მზის ნათელი, საყვარელი,
განმინათებს ცისმარე დღეს;
სამშვინველის სულისძალი
აძლიერებს ჩემს კიდურებს;
მზის ბრწყინვალე ნათებაში
მოწიწებით ვუმზერ ძალას,
რომელიც ჩემს სამშვინველში
ღმერთო, ისე მადლით ნერგე,
რომ ბეჯითი სწავლისა და
შრომა-გარჯის ვიყო შემძლე.
შენგან იშვის სინათლე და ძალა,
მადლობა და სიყვარული დიოდეს შენთანა.

მე ვუმზერ სამყაროს,
 სადაც მზე ბრწყინავს,
 სად ვარსკვლავი კრთის,
 და სადაც ქვა ძევს,
 მცენარე ხარობს,
 ცხოველნი გრძნობენ,
 ხოლო კაცი კი
 სულს ბინას აძლევს.

მე ვუმზერ სამშვინველს,
 ჩემში რომ ცხოვრობს.
 ღვთიური სული, იგი
 მზისა და სამშვინველის ნათელში ქმედებს,
 სამყაროულ სივრცეში გარეთ,
 სამშვინველის სიღრმეში შიგნით.

სულო ღვთისაო,
 მე შენ წინაშე
 მსურს, თხოვნით წარვსდგე,
 ძალა და მადლი სწავლა-გარჯისთვის,
 ჩემსავ წიაღში აღმომიზარდე.

เบิกฟ้าด้วยแสงรักจากตะวัน
ทุกทิวาฉิดฉั่นสุขสดใส
พลังจิตวิญญาณศักดิ์สิทธิ์แห่งดวงใจ
มอบความเข้มแข็งเกรียงไกรให้กายา
โอ..องค์พระโปรดประจักษ์เกิดหนา
ใต้แสงตะวันเจิดจ้าแจ่มใส
คือศรัทธาพลังมนุษยชาติอันเกริกไกร
ทรงบรรจงบ่มเพาะไว้ในกมล
เพื่อเราจะทุ่มเทพลังมัน
บากบั่นงานรักการเรียนเพียรฝึกฝน
พระประธานแสงสว่าง พลัง เราทุกคน
จึงเปี่ยมล้นรักซึ่งใจในพระองค์.

Morgensprüche aus Thailand:
oben: Klasse 1 – 4
rechts: Klasse 5 – 8

ทอดสายตาออกไปในโลกกว้าง
ที่ตะวันพรายพร่างพราวฟ้า
ที่ดาราแวววับระยับแสง
ที่โชดหินกร้าวแกร่งดาดดา
ที่มวลพฤกษายังชีพเติบโตใหญ่
ที่ปวงสัตว์โลดเริงใจไปทุกหน
ณ ที่ดวงจิตมนุษย์ทุกรูปชน
อุทิศตนเพื่อสิ่งสถิตจิตวิญญาน
เฟ่งพินิจพิจารณาดวงจิต
ซึ่งยังชีวิตอยู่ในกายใจข้า
พระเจ้าผู้ศักดิ์สิทธิ์สถิตทั่วทุกอาณา
กลางแสงเจิดจ้าแห่งดวงตะวันและดวงใจ
ท่ามกลางโลกภายนอกกว้างไกลแสน
และในห้วงแดนล้ำลึกแห่งดวงจิต
อ้อ...องค์พระเจ้าผู้ศักดิ์สิทธิ์
ข้าขอน้อมนำจิตอธิษฐาน
โปรดประทานพรและพลังยิ่งยี่นนาน
ให้การเรียนการงานจงเติบโตใหญ่
แนบแน่นอยู่ในตัวข้าเทอญ.

Meike Bischoff (Hrsg.)

Deutsch – ein Abenteuer



Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart, 2018
2. überarbeitete Auflage
540 Seiten · 17,0 x 24,5 cm
Hardcover
978-3-944911-96-0
30,- Euro

Gedanken zur Neuauflage dieses Lesebuches.

In den zehn Jahren seit dem ersten Erscheinen von »Deutsch – ein Abenteuer« hat sich in sozial-politischer Hinsicht die Situation in Deutschland, in Europa, ja weltweit sehr verändert. Wir erleben, dass wir neue Wege finden müssen, einem menschengemäßen Zusammenleben Zukunft zu öffnen. Die Zukunft ist in der Schule schon Gegenwart: die Schüler und Schülerinnen tragen sie in sich. Wie sie aussehen wird, wissen wir nicht, keine Mutter, kein Vater, kein Lehrer, keine Lehrerin. Noch nie war deren gemeinsame Verantwortung für das Zusammenleben auf unserem Globus so vielschichtig wie jetzt im 21. Jahrhundert, weil das Bewusstsein, dass der Mensch ein »Freigeborener« ist, wie Herder es formulierte, also ein sein Leben selbst Bestimmender, in jedem immer stärker lebt, und die technische Entwicklung Grenzen ins Maßlose verschiebt und weil zugleich die Zahl der Menschen wächst. Bildung und davon untrennbar Sprache sind Schlüsselbegriffe für die Zukunft. Die Schulen in

Deutschland stehen vor neuen Herausforderungen angesichts der jungen Menschen, die sich in unsere Gesellschaft hineinfinden sollen.

Die Sprache ist ein soziales Phänomen, sie gestaltet, bildet, entwickelt, entfaltet sich unter Menschen, die sich etwas erzählen, die Worte und Bilder finden für das, was sie bewegt. Wer in einer reichen Erzählwelt aufwächst, lernt die Welt des Anderen als eine von der seinen verschiedenen und doch gültigen, stimmigen kennen, er hat die wunderbare Chance, ein verständnisvolles Mitglied der Gesellschaft zu werden.

Darum geht es und ging es in diesem Lesebuch. Es ist neu und alt zugleich.

Die Zusammenstellung der Texte ist verändert, Lieder und Rezepte sind ausgeschrieben und auch manche Texte, die mir sprachlich dem Anliegen nicht angemessen schienen. Viele Texte sind hinzugefügt aus der Literatur der letzten zehn Jahre: Bilder der Situation, die wir heute durchleben und die so schnell nicht Geschichte sein wird.

Der Anspruch ist hoch. Weder eine einfache Sprache noch inhaltliche Spannung durch Fantasiewesen oder durch Szenarien aus Vampiren, Monstern oder äußere Sensationen zu erzeugen, war ein Kriterium für die Auswahl der Texte. Anschaulichkeit, aber nicht im äußeren Sinne, sondern der sich an ihr entzündende Fantasievorgang, Bilder zu schaffen, war ausschlaggebend.

Wie können die Polaritäten von Lachen und Weinen, Mitleid und Widerwillen, Staunen und Entsetzen, Bewunderung und Abscheu im Unterricht wirksam werden? Welche Geschichten bringen zum Lachen oder zum Weinen, welche machen traurig, rufen Entsetzen hervor, oder Anteilnahme, berühren die Schüler und Schülerinnen? Eine an Bildern, an Melodie, an Rhythmus, an Farben, an Bewegtheit reiche Sprache ist die Vermittlerin, die über Verständnishürden hinweghilft. Wir verstehen im tieferen Sinn nicht allein durch die Wörter! Wir verstehen Bilder und Sinnzusammenhänge. Man denke nur an die Sprichwörter!

Andreas Schleicher, der Koordinator der PISA-Studie, wurde anlässlich der Veröffentlichung seines Buches: World Class, worin er beschreibt, was die nach PISA erfolgreichen Länder besser gemacht haben, gefragt, ob es ein gemeinsames Merkmal für diesen Erfolg gäbe. Ja, sagte er, hohe Anforderungen samt dem Glauben, dass sie jeder Schuler bewältigen kann. Die Sprache, die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen können nicht intensiv ge-

nug gepflegt werden. Dazu braucht es den Anreiz einer Geschichte, die Ermunterung durch die Lehrer und Lehrerinnen und deren Freude an dem »unendlichen Gebrauch endlicher Mittel«, wie Wilhelm von Humboldt Sprache charakterisiert, Freude am ernstesten Spiel mit der Sprache. Und die Achtung vor dem Wort. In seinem Tagebuch (Zeichen am Wege) schreibt Dag Hammarskjöld:

»Achtung vor dem Wort ist die erste Forderung in der Disziplin, durch welche ein Mensch zur Reife erzogen werden kann – intellektuell, im Gefühl und sittlich. Achtung vor dem Wort – seinem Gebrauch in strengster Sorgfalt und in unbestechlicher innerer Wahrheitsliebe –, das ist auch die Bedingung des Wachstums für Gemeinschaft und Menschengeschlecht. – Das Wort missbrauchen, heißt die Menschen verachten. Das unterminiert die Brücken und vergiftet die Quellen. So führt es uns rückwärts auf der Menschwerdung langem Weg.«

Eine wichtige Sprachübung ist sinngerechtes Vorlesen. Es erfordert sehr viel Geduld, gelingt erst, wenn der Leser den Bau der Sätze durchschaut und den Sinn erfasst hat. Was ein Schauspieler beherrschen müsse, wurde Peter Stein, berühmt für seine großen Inszenierungen, einmal gefragt. Die Grammatik eines Textes verstehen und Pausen machen, war seine Antwort. Pausen zu machen ist schwer, muss sehr geübt werden! In ihnen aber geschieht Verstehen.

Wir haben kein anderes Mittel als die Sprache, uns zu verständigen im Anerkennen der Verschiedenheiten. Wir müssen uns tausend Geschichten erzählen und noch viel mehr!

Im Sommer 2018 Meike Bischoff

Leseprobe:

Werner von Siemens

»Zehn Jahre Festungshaft für die beiden Duellanten, fünf Jahre für die beiden Sekundanten« – so lautete das Urteil des preußischen Kriegsgerichts. Werner Siemens war auf dem Weg zum Arzt, als ihm dieses Urteil überbracht wurde. Duelle waren bei schwerer Strafe verboten, jetzt hatte

er es schwarz auf weiß. Fünf Jahre Festungshaft für ihn, den Sekundanten, der einen Freund nicht im Stich lassen wollte. Das bedeutete 60 Monate Verzicht auf Freiheit! Ganze 60 Monate! Werner Siemens hatte gerade seinen Dienst in Magdeburg als preußischer Leutnant angetreten. Und nun dieses Urteil – er war verzweifelt.

Der Arzt untersuchte seine Ohren. Die Mischung für ein neues Zündmittel, das Siemens herstellen wollte, war zu schnell explodiert: Beide Trommelfelle waren geplatzt. Siemens war taub, er hörte nichts mehr. Ein Unglück kommt selten allein! Siemens erzählte dem Arzt sein neues Missgeschick. Der Arzt schrieb ihm auf ein Rezeptblatt: »Das Gesetz schreibt bei Duellen schwerste Bestrafung vor, aber der König hat das Recht der Begnadigung und macht von diesem Recht immer Gebrauch. In einem halben Jahr sind Sie wieder frei, dafür verwette ich meinen Kopf.«

Sechs Monate konnte man es in der Zitadelle von Magdeburg aushalten. Siemens nahm sich vor, die Zeit zu nutzen.

Er suchte eine Chemikalienhandlung auf und erwarb dort die Chemikalien und die Geräte, die er für seine geplanten elektrolytischen Versuche brauchte. Der Händler versprach ihm, alles in die Festung zu schmuggeln.

Als sich die Tore des Gefängnisses hinter dem Häftling geschlossen hatten, ging der sofort daran, seine Zelle in ein Laboratorium zu verwandeln.

Das Wichtigste hatte er, aber es fehlten ihm die Bücher, Nachschlagewerke, Tabellen – er musste also ohne diese Hilfsmittel, sozusagen ins Blaue experimentieren. Er arbeitete konzentriert, niemand und nichts lenkte ihn ab. Ungestört beobachtete er die chemischen Reaktionen. Dabei durchfuhr ihn eines Tages ein freudiger Schreck: er sah die Funken nicht nur, er hörte sie knistern! Ja, er hörte sie! Er war nicht mehr taub.

Seine Versuche fesselten ihn, sie entwickelten sich überraschend gut. Eines Abends nahm er, nachdem er gegessen hatte, seinen Löffel – er war aus Zinn – verband ihn mit dem Zinkpol eines Daniell'schen Elementes (dem Minuspol einer Batterie) und tauchte ihn in einen Becher mit Goldlösung, wobei der Kupferpol mit einem Golddukatens als Anode (Pluspol) verbunden war. Als er den Löffel aus der Lösung nahm, glänzte er, als sei er aus reinem Gold!

Tags darauf riss Murr, der alte Festungsvogt, gewaltig die Augen auf, als er kam, das Geschirr und Besteck vom Vorabend zu holen. Er wusste doch

ganz genau, dass er dem Häftling von Zelle 17 einen Zinnlöffel gebracht hatte, und jetzt lag ein Löffel aus purem Gold auf dem Tisch. Der Graukopf, der aus einem Jahrhundert stammte, in dem man noch an Zaubermittel und Hexenmeister glaubte, bekreuzigte sich beim Anblick des glänzenden Dings. Nach seiner Meinung musste dieser Siemens mit dem Teufel im Bunde stehen. So erzählte er es anderen.

Wenige Tage später fuhr Siemens nachts aus dem Schlafe auf. Er spürte, dass er nicht allein in seiner Zelle war. Vor der hellen Wand hoben sich die Umrisse eines Mannes ab.

»Wer sind Sie? Wie kommen Sie hier herein? Was wollen Sie?«, fuhr er den Eindringling an.

»Pscht, pscht, nicht so laut«, flüsterte der zurück, »mein Name ist Beierlein, ich bin Juwelier. Sie sind doch der Mann, der den ›Stein der Weisen‹ gefunden hat, nicht wahr?«

»Blödsinn!«, brummte Siemens, »›Stein der Weisen!‹ So etwas gibt es doch gar nicht! Gehen Sie, raus hier, ich will schlafen.«

Aber so rasch wurde er Herrn Beierlein nicht los. Der hatte die Wächter bestochen, um in die Festung schleichen zu können, denn er hatte sich in den Kopf gesetzt, als Erster zu erfahren, wie das Verwandlungsverfahren funktionierte. Daraus ließe sich Gewinn schlagen!

»Herr Offizier, hören Sie mich doch wenigstens an. Der alte Murr erzählt, dass er Ihnen einen eisernen Löffel aus Zinn oder Nickel oder was es sonst war, brachte und dass Tags darauf dasselbe Ding auf Ihrem Tisch lag, aber jetzt aus Gold. Der alte Murr ist ein ehrlicher Mann, der lügt nicht.«

»Wissen Sie, was Elektrolyse ist?«, fragte Siemens.

»Nein.«

»Dann kann ich Ihnen auch nicht erklären, was mit dem Löffel geschehen ist. Lassen Sie sich gesagt sein, dass er immer noch aus Zinn oder Nickel oder was es sonst eben war, besteht.«

»Aber er sieht doch wie Gold aus«, wandte der Juwelier ein.

»Das stimmt. Er ist mit Gold überzogen – vergoldet könnte man es nennen. Wenn Sie wollen, kann ich Ihnen erklären, wie man das macht.«

Werner von Siemens lebte von 1816 bis 1892.

Rainer Patzlaff

Wort(w)ende

Die Geburt der modernen Lyrik im 20. Jahrhundert



Info3 Verlag
 2019
 128 Seiten
 Klappenbroschur
 ISBN 978-3-95779-094-1
 14,- Euro

*R. Patzlaff führt behutsam anhand von rund 40 modernen Gedichten von Hilde Domin, Rose Ausländer, Nelly Sachs und vielen anderen in die moderne Lyrik ein und zeigt auf, wie die Dichter*innen ihre Zeit verarbeiten (nicht aber von dem Zeitgeschehen determiniert werden) und zum Beispiel angesichts der Ereignisse des Ersten Weltkrieges nahezu verstummen. Das führt zu einer bisher ungekannten, nicht ohne Weiteres zugänglichen Form der Lyrik, zu einem Schweigen, zum Nicht-Wort. Patzlaff deutet an, wie sich dahinter eine anfängliche Wahrnehmung geistiger Realitäten verbergen könnte. Überraschend werden in diesem Zusammenhang auch Stellen aus Steiners Wahrspruchworte und dem Seelenkalender behandelt, wo es sich ebenso um ein Suchen nach Worten für eine Welt, die (noch) kaum beschrieben werden kann, handelt.*

Aufs engste verbunden mit der Entwicklung der modernen Lyrik beschreibt Patzlaff in klaren Linien und gut verständlich die Geschichte des 20. Jahrhun-

derets, insbesondere die des Ersten Weltkriegs, die an Deutlichkeit nichts zu Wünschen übrig lässt.

Behandelte Dichter:

*Oskar Loerke (1884–1941) / Paul Zech (1881–1946) / Alfred Lichtenstein (1889–1914) / Georg Heym (1887–1912) / Ernst Stadler (1883–1914) / Jakob von Hoddis (1887–1942) / Franz Werfel (1890–1945) / Otto Nebel (1892–1973) / Hans J(ean) Arp (1887–1966) / Christian Morgenstern (1871–1914) / Hugo Ball (1886–1927) / August Stramm (1874–1915) / Henry Jelinek / Ernst Jandl (1925–2000) / Peter Handke (*1942) / Michael Hamburger (1924–2007) / Ingeborg Bachmann (1926–1973) / Marie Luise Kaschnitz (1901–1974) / Ernst Wilhelm Lotz (1890–1914) / Ernst Meister (1911–1979) / Paul Celan (1920–1970) / Nelly Sachs (1891–1970) / Yvan Goll (1891–1950) / Rose Ausländer (1901–1988) / Hilde Domin (1909–2006) / Rudolf Steiner (1861–1925)*

Ramon Brüll

Leseprobe:

Vorwort

Ende des Jahres 1919 gab der deutsche Schriftsteller und Journalist Kurt Pinthus die erste Anthologie expressionistischer Lyrik heraus unter dem Titel »Menschheitsdämmerung – Symphonie jüngster Dichtung«, zunächst in einem Kleinverlag, ab 1920 dann im Rowohlt-Verlag. Sie war damals ein erregendes avantgardistisches Pionierwerk und blieb bis heute das Standardwerk des lyrischen Expressionismus und sogar eine der erfolgreichsten Anthologien der Literaturgeschichte überhaupt.

Das hundertjährige Jubiläum der Erstausgabe dieses Meilensteins der deutschen Dichtung möchte ich zum Anlass nehmen, auf ein Kernproblem aufmerksam zu machen, mit dem die Expressionisten historisch als erste zu ringen hatten und das sich wie ein roter Faden durch die weitere Lyrik des 20. Jahrhunderts hindurchzieht: das Problem der abgenutzten Sprache, die in ihrer leeren Phrasenhaftigkeit kaum mehr geeignet ist, die erlebte Wahrheit unverfälscht wiederzugeben.

Die Erfahrung des Ersten Weltkriegs, in dem mehrere der von Pinthus zitierten Lyriker auf dem Schlachtfeld fielen, hat dabei eine wichtige, wenn nicht sogar die entscheidende Rolle gespielt als Geburtsmoment eines neuen, zuvor undenkbaren Umgangs mit dichterischer Sprache. Eine Wende bahnte sich an, die Pinthus zu Recht als ein Menschheitsereignis ansah.

Es ist mir bewusst, dass dieser revolutionäre Aufbruch nicht allein in Deutschland stattgefunden hat. Die Expressionisten selbst pflegten ja rege Kontakte auch zu verwandten Bestrebungen in den Nachbarländern. Dennoch schien es mir berechtigt, die Darstellung auf ausgewählte Beispiele aus der deutschsprachigen Dichtung zu beschränken, da sich das Wesentliche hier besonders eindrücklich herausarbeiten lässt.

So lohnend es zweifellos wäre, zusätzlich aus kunsthistorischer Sicht die Querverbindungen zwischen den expressionistischen Lyrikern und den zeitgleichen Avantgardisten in den bildenden Künsten zu untersuchen, so würde das gleichwohl meine Kompetenz wie auch den Rahmen dieses kurzgefassten Buches überschreiten. Eine Parallele indessen möchte ich nicht übergangen, nämlich die zu dem Begründer der Anthroposophie, Rudolf Steiner. Seine sprachlichen Neugriffe sind bisher noch nirgends in ihrem inneren Zusammenhang mit der Lyrik des 20. Jahrhunderts gewürdigt worden, und so soll das letzte Kapitel des Buches wenigstens ein Schlaglicht darauf werfen. Eine ausführliche Darstellung ist der Broschüre vorbehalten, die als Ergänzung zu dem Buch angeboten wird.

Meine Darstellung wird deutlich machen, dass die phrasenhafte Hohlheit neuzeitlicher Sprache, deren zerstörerische Gewalt während des Ersten Weltkriegs in aller Drastik erlebbar wurde, nicht ein Spezialproblem von Dichtern und Literaten war, sondern weit darüber hinaus im sozialen und politischen Leben der Menschheit eine bis heute anhaltende Bedrohung darstellt, der wir uns stellen müssen. Die Lyriker haben das Verdienst, uns darauf frühzeitig aufmerksam gemacht zu haben. Deshalb würde ich mir wünschen, dass dieses Buch nicht nur von Freunden der Dichtkunst und von Deutschlehrern gelesen wird, sondern von allen, die mit wachem Auge das Zeitgeschehen verfolgen.

Stuttgart, zu Michaeli 2018
Dr. Rainer Patzlaff

Rainer Patzlaff

Rudolf Steiner und das »Nicht-Wort« in der Lyrik des 20. Jahrhunderts



Info3 Verlag
2019
50 Seiten
Klappenbroschur
ISBN 978-3-95779-095-8
6,- Euro

Der vorliegende Essay Rainer Patzlauffs – in Ergänzung zu seinem Buch Wort(w)ende – nimmt die verbürgte Sympathie Rudolf Steiners für die Lyrik des Expressionismus zum Anlass, nach einer Verwandtschaft zwischen den Zielen des Expressionismus und den Anliegen des Begründers der Anthroposophie zu fragen. Ausgehend von der Aufbruchsbewegung einer jungen Generation im beginnenden 20. Jahrhundert, die in der Figur des Jugendlichen als Hoffnungsträger des Neuen ihr Schlüsselthema fand, wird eine Nähe zu den Zielen der Anthroposophie deutlich: hier wie dort die Durchdringung der Lebenswelt mit Kunst, hier wie dort die Suche nach einer Wahrhaftigkeit, die alle Künste durchdringt. Daneben das Verstummen angesichts der Erschütterung durch den Ersten Weltkrieg und der leeren Phrasenhaftigkeit einer zu Worthülsen verkümmerten Sprache. Gerade aber das Verstummen – und darin liegt eine weitere Parallele – ermöglicht nicht allein die Ausbildung einer neuen Sprache, sondern auch die Entstehung eines neuen Wahrnehmungsorgans, das zwischen den Worten und Sätzen findet, was aus den Worten selbst ausgezogen ist.

Steiners Auffassung von der Entwicklung der Sprache wird hier für die Genese moderner Lyrik produktiv gemacht.

Rainer Patzlaff

Leseprobe (die ersten beiden Abschnitte):

Aufbruch in Deutschland am Jahrhundertbeginn

Die ersten 14 Jahre des 20. Jahrhunderts waren in Deutschland von zwei gegenläufigen Strömungen geprägt: Politisch forderte das Kaiserreich seinen »Platz an der Sonne«, rüstete massiv auf, brüskierte damit die anderen europäischen Mächte und verwickelte sich zunehmend in internationale Krisen. Gleichzeitig kulminierte die Industrialisierung. In rasant wachsenden Städten wie Berlin ballte sich das Industrieproletariat zusammen als eine neue Gesellschaftsschicht, ausgebeutet und dem Diktat der Maschine unterworfen. Diesen Auswüchsen des Materialismus, aber auch der geistigen Verkrustung des Bürgertums stellte sich vehement eine junge Generation entgegen und suchte nach menschlicheren Formen des Lebens, nach einer Verwirklichung des Individuums statt der Vermassung. Im »Wandervogel« strebte sie aus der Stadt in die freie Natur, die Jugendbewegung entstand, und in Wechselwirkung mit ihr auch Bestrebungen wie die Reformpädagogik, die Frauenbewegung, die Lebensreform-Bewegung.

Besonders eindrucksvoll zeigte sich der damals einsetzende Aufbruch in den bildenden Künsten. An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entwickelte sich international in der Architektur, aber auch in der Grafik und Malerei der Jugendstil. In Deutschland und Frankreich trat eine künstlerische Bewegung hervor, die unter dem Namen Expressionismus bekannt wurde. Maler wie Henri Matisse, Wassily Kandinsky, Franz Marc, Emil Nolde, August Macke, Erich Heckel suchten jeweils individuell neue Wege der Darstellung, und auch in der Dichtung setzten tastende Versuche einer neuen Sprachkunst ein, die in dem Jahrzehnt von 1910 bis 1920 ihre Hochphase erlebte. Allen Künstlern gemeinsam war ein Lebensgefühl des Aufbruchs und der bevorstehenden Umwälzung, das Herwarth Walden 1910 mit dem Titel seiner führenden avantgardistischen Zeitschrift

Der Sturm treffend einfiel, erinnernd an den »Sturm und Drang« der Goethezeit.

Rudolf Steiners Nähe zu den Expressionisten

Auch Rudolf Steiner erlebte die Jahrhundertwende als eine Umbruchsituation.¹ 1897 nach Berlin umgezogen, stürzte er sich mit größter Intensität in das einzigartig rege und vielfältige kulturelle Leben der Stadt, verkehrte ständig in diversen Künstler- und Literatenkreisen, gab das »Magazin für Litteratur« heraus, unterrichtete u. a. an der Berliner Arbeiterbildungsschule und schloss sich auf der Suche nach Gleichgesinnten zwei Vereinigungen an, die im Jahr 1900 gegründet wurden: Zum einen dem »Giordano-Bruno-Bund für einheitliche Weltanschauung«, dessen Spektrum philosophisch weit gespannt war, und zum anderem dem Kreis der »Kommanden«, mit dem sein Freund, der Lyriker Ludwig Jacobowski, ein Forum schuf für jüngere Literaten, Künstler und Wissenschaftler. Zu dessen regelmäßigen Lesezirkeln kamen Persönlichkeiten wie die expressionistische Dichterin Else Lasker-Schüler und ihr Ehemann Herwarth Walden, der Dichter und Anarchist Erich Mühsam, die Künstlerin Käthe Kollwitz, der Schriftsteller Stefan Zweig und viele andere. Noch im selben Jahr übernahm Steiner die Leitung der Abende und hielt dort zwei Vortragsreihen.² Ebenfalls im Jahr 1900 begann er mit Vorträgen in der Berliner »Theosophischen Bibliothek«, wo er zum ersten Mal auf Zuhörer traf, die sich offen zeigten für seine intimen Erfahrungen aus der übersinnlichen Forschung.

Alles das trug dazu bei, dass Steiner in Berlin kein Unbekannter mehr war, als er 1902 Generalsekretär der deutschen Sektion der Theosophischen Gesellschaft wurde. Die von ihm vertretene Theosophie (die er später nach der Lösung von der Theosophischen Gesellschaft »Anthroposophie« nannte) wurde von einem breiten Publikum wahrgenommen, und nicht zuletzt von expressionistischen Künstlern wie z. B. dem Maler Kandinsky, der sich in seinem Schaffen nachhaltig von Steiners Anschauungen inspirieren ließ.

- 1 Er bezeugt dies in seiner Autobiographie »Mein Lebensgang«, Gesamtausgabe (GA) Bd. 28
- 2 Näheres dazu bei Lindenberg S. 66

In einem solchen Umfeld verwandter Bestrebungen und wechselseitiger Befruchtung kann es nicht als Zufall gelten, dass in genau denselben Jahren bis 1914, in denen in Deutschland expressionistische Maler und Dichter engagiert nach neuen Möglichkeiten des künstlerischen Ausdrucks suchten, dass in diesen Jahren auch Steiner einen vergleichbaren Schritt vollzog: Die Grundlagen der von ihm erstrebten Geisteswissenschaft waren geschaffen und dokumentiert.³ Jetzt aber drängte es Steiner, die Anthroposophie künftig nicht nur in Form von Vorträgen und Büchern darzulegen, sondern sie auch in neu zu schaffenden künstlerischen Formen zur Erscheinung zu bringen.

Den Anfang dazu machte er 1907 auf dem Internationalen Kongress der Theosophischen Gesellschaft in München, der sich entgegen den Gepflogenheiten nicht auf Vorträge und Diskussionen beschränkte, sondern auch künstlerische Darbietungen einfügte und das »Heilige Drama von Eleusis« als Mysterienspiel auf die Bühne brachte⁴, während man im Zuschauerraum ringsum auf die von Steiner entworfenen Bilder okkultur Siegel und Säulen blickte. Hier deutete sich bereits die Innengestalt des künftigen Goetheanum-Baus an.⁵

1908 fasste Steiner die Idee zu einer völlig neuen Kunstform, der »Eurythmie«, deren Ausarbeitung allerdings erst 1911 beginnen konnte. Sie entfaltete sich zu einer komplexen Bewegungskunst, welche die plastisch-dynamischen Lautbildungsvorgänge im Stimmtrakt des Menschen (die erst heute dank modernster Technik genauer bekannt sind⁶) umsetzt in Bewegungen des ganzen Körpers, so dass eine »sichtbare Sprache« entsteht.

Von 1910 bis 1914 schuf er die ersten vier von sieben geplanten »Mysteriendramen« – ein überaus kühner Versuch, rein geistige Vorgänge der übersinnlichen Welt, zum Teil mit Hilfe der Eurythmie, genauso real auf

3 Gemeint sind hier vor allem die Grundlagenwerke »Die Philosophie der Freiheit« (1893), »Theosophie« (1904), »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« (1904/05), »Die Geheimwissenschaft im Umriss« (1910).

4 In einer Rekonstruktion von Eduard Schuré.

5 Der Band 284 der GA enthält dazu Materialien und auch die Abbildungen der genannten Bilder okkultur Siegel und Säulen.

6 Nähere Angaben und Bilder dazu in meinem Buch »Sprache – das Lebenselixier des Kindes« im Kapitel 9.

die Bühne zu bringen wie das Lebensdrama von Persönlichkeiten in der Sinneswelt.

1912 veröffentlichte er den »Anthroposophischen Seelenkalender«, der weiter unten noch zu besprechen sein wird – auch dies eine neue Kunstgattung.

1913 begann Steiner in Dornach bei Basel mit dem aus Holz plastisch gestalteten Bau des Goetheanums, das als »Haus des Wortes« der anthroposophischen Geisteswissenschaft, der Eurythmie, den Mysteriendramen und anderen Künsten die äußere Hülle geben und mit dem Geschehen im Inneren zu einem Gesamtkunstwerk verschmelzen sollte.

Die Zeitgleichheit dieser Entwicklung bei Steiner mit derjenigen bei den Lyrikern und Malern des Expressionismus ist evident. Das soll nicht bedeuten, dass Steiners Werk dem Expressionismus zuzuordnen wäre. Bemerkenswert ist aber seine Verwandtschaft mit der Zielsetzung der Expressionisten, verstärkt das Geistig-Seelische mit künstlerischen Mitteln wahrnehmbar zu machen. Das gilt insbesondere für Steiners Umgang mit der Sprache, der zu demselben Impuls führte, den auch expressionistische Dichter erstmals verfolgten.

ANTHROPOLOGIE DER WALDORFPÄDAGOGIK

Urs Dietler, Andrea Leubin, Susanne Speckenbach (Hrsg.)

**Rudolf Steiner:
Allgemeine Menschenkunde
Methodisch-Didaktisches Seminar. Studienausgabe**



Rudolf Steiner Verlag
Basel, 1. Auflage 2019
944 Seiten · 14,0 x 21,5 cm
Klappenbroschur
ca. 79,- Euro / 88.- CHF
ISBN 978-3-7274-5716-6

Gesamtausgabe Bände 293 – 295. Der erste Lehrerkurs Rudolf Steiners bei der Begründung der Freien Waldorfschule in Stuttgart. Alle Vorträge und Seminarbesprechungen in chronologischer Reihenfolge und ergänzende Notizbucheintragungen Rudolf Steiners.

Mit dieser Studienausgabe wird realisiert, was für die Herausgabe des ersten Lehrerkurses oft vorgeschlagen und gewünscht wurde. Die Vorträge und Seminarbesprechungen liegen hier in chronologischer Reihenfolge vor und geben dadurch ein Bild des tatsächlichen Verlaufs dieses vierzehntätigen Kurses vom 21. August bis 6. September 1919. Es kann nun besser nachvollzogen werden, was die vierundzwanzig Teilnehmer Tag für Tag aufnehmen, überdenken und zusammen besprechen konnten und in welcher Intensität dies geschah; begann der Kurs doch jeweils um neun Uhr mit den Vorträgen zur Menschenkunde – von Rudolf Steiner damals »Allgemeine Pädagogik« genannt – gefolgt um 10:30 Uhr von jenen zum Methodisch-Didaktischen und dem seminaristischen Arbeiten ab drei Uhr nachmittags. Hier stellte Rudolf Steiner den Teilnehmern jeweils auch Aufgaben, die sie auf den nächsten Tag zu erledigen hatten, Aufgaben inhaltlich-didaktischer Natur, aber auch solche zum sozialen Umgang mit den Schülern.

Die so chronologisch vorliegende Ausgabe bietet in ihrer Anlage nun auch die Möglichkeit, explizite und implizite Querbezüge der drei Veranstaltungen aufzufinden. Explizite sind der Sache gemäß einige zu finden – »wie ich gestern ausführte; worauf ich morgen zu sprechen komme« – implizite, z. T. zunächst verborgene, sehr oft. So führte Rudolf Steiner ein Thema als Allgemeines morgens um neun Uhr ein, leitete es im zweiten Morgenvortrag ins Methodische und führte es in Gesprächen am Nachmittag weiter aus. Andererseits konnte ein Thema drei Tage später – oft in verwandelter Form – in einer der drei Veranstaltungen wiederauftauchen. Solchen Bezügen nachzugehen wird sehr interessant und aufschlussreich sein, sie können in der Folge die eigene pädagogische Praxis vertiefen und handlungsleitend werden.

Für diese Ausgabe wurden die drei getrennt vorliegenden Bände der Gesamtausgabe – die Allgemeine Menschenkunde, der Band zum Methodisch-Didaktischen und die Seminarbesprechungen – neu herausgegeben und in einem zweiten Schritt in der Studienausgabe vereinigt. In dieser wurden auch die drei Sonntagsvorträge, welche Rudolf Steiner im Laufe des Kurses u. a. für die Eltern und eine ausgewählte Öffentlichkeit hielt, aufgenommen.

Die Vorträge wurden aufgrund des vorliegenden Quellenmaterials nochmals überarbeitet, wobei der Grad der Überarbeitung verschieden war. Die größten Veränderungen und Ergänzungen erfolgten bei den Seminarbesprechungen, wo die Namen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nun genannt werden, ihre Beiträge (z. B. die Arbeiten zu den gestellten Aufgaben) um-

fassender dokumentiert sind. Allgemein wurde darauf geachtet, den mündlichen Charakter der Vorträge und der Gespräche wiederzugeben und frühere Glättungen ins Schriftliche (von Rudolf Steiner angeregt) rückgängig zu machen. Auch dies soll ein Eintauchen in den damaligen Lebenszusammenhang ermöglichen.

Zum ersten Mal werden in dieser Ausgabe – wie in den drei Neuauflagen der Gesamtausgabe – Rudolf Steiners Eintragungen zu diesem Kurs in seine Notizbücher und auf Notizzetteln faksimiliert und transkribiert wiedergegeben. Sie geben einen einmaligen Einblick in seine Ideenwerkstatt und inhaltlichen Vorbereitungen und können Ausgangspunkt für manche Forschungen und Gespräche sein. Zudem werden im Anhang auch die Bücher erwähnt, die sich in Rudolf Steiners Privatbibliothek – nun im Rudolf Steiner Archiv – befanden und auf die er sich in den Vorträgen direkt oder indirekt bezog.

Diese Studienausgabe wurde initiiert, ermöglicht und begleitet durch die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschule (Christian Boettger) und die Pädagogische Sektion am Goetheanum (Florian Osswald). Herausgebende sind Andrea Leubin und Susanne Speckenbach und Urs Dietler.

Leseprobe:

Beispiel für die Querbeziehungen innerhalb eines Tages:

Und so wie sich anzeigt in der Fähigkeit, Schreiben und Lesen zu lernen in den ersten Schuljahren, das seelische Zahnen, so kündigt sich an in alledem, was Phantasietätigkeit ist und was von innerer Wärme durchzogen ist, alles dasjenige, was die Seele entwickelt am Ende der Volksschuljahre vom zwölften, dreizehnten, vierzehnten und fünfzehnten Lebensjahre an. Da tritt ganz besonders hervor alles dasjenige, was an seelischen Fähigkeiten darauf angewiesen ist, von innerer seelischer Liebe durchströmt zu werden, das heißt also dasjenige, was als Phantasiekraft sich zum Ausdruck bringt. Die Kraft der Phantasie, an sie müssen wir appellieren insbesondere in den letzten Jahren des Volksschulunterrichts. Wir dürfen dem Kinde viel mehr zumuten, wenn es durch das siebente Jahr in die Volksschule eintritt, an Schreiben und Lesen die Intellektualität zu entwickeln, als wir

unterlassen dürfen, in die herankommende Urteilskraft – denn die Urteilskraft kommt dann langsam heran vom zwölften Jahr ab – die Phantasie fortwährend hineinzubringen. Die Phantasie des Kindes anregend, so müssen wir an das Kind heranbringen alles dasjenige, was es in diesen Jahren lernen muss; so müssen wir an das Kind alles heranbringen, was zum geschichtlichen, zum geografischen Unterricht gehört.

Und auch dann appellieren wir ja eigentlich an die Phantasie, wenn wir zum Beispiel dem Kinde beibringen: Sieh, du hast gesehen die Linse, die Sammellinse, welche das Licht ansammelt; solch eine Linse hast du in deinem Auge. Du kennst die Dunkelkammer, in der äußere Gegenstände abgebildet werden; solch eine Dunkelkammer ist dein Auge. Auch da, wenn wir zeigen, wie hineingebaut ist die äußere Welt durch die Sinnesorgane in den menschlichen Organismus, auch da appellieren wir eigentlich an die Phantasie des Kindes. Denn dasjenige, was da hineingebaut ist, es wird ja nur in seiner äußeren Totheit gesehen, wenn wir es aus dem Körper herausnehmen; das können wir ja am lebenden Körper nicht sehen.

Ebenso muss der ganze Unterricht, der dann erteilt wird in Bezug auf Geometrie, sogar in Bezug auf Arithmetik, nicht unterlassen, an die Phantasie zu appellieren. Wir appellieren an die Phantasie, wenn wir uns immer bemühen, so wie wir es versucht haben im praktisch didaktischen Teil, dem Kinde Flächen nicht nur für den Verstand begreiflich zu machen, sondern die Flächennatur wirklich so begreiflich zu machen, dass das Kind seine Phantasie anwenden muss selbst in der Geometrie und Arithmetik. Deshalb sagte ich gestern, ich wunderte mich, dass niemand darauf gekommen ist, den pythagoreischen Lehrsatz auch so zu erklären, dass er gesagt hätte: Nehmen wir an, da wären drei Kinder. Das eine Kind hat so viel Staub zu blasen, dass das eine der Quadrate mit Staub überdeckt ist; das zweite Kind hat so viel Staub zu blasen, dass das zweite Quadrat mit Staub bedeckt ist, und das dritte so viel, dass das kleine Quadrat mit Staub überdeckt ist. Da würde man dann der Phantasie des Kindes nachhelfen, indem man ihm zeigte: Die große Fläche, die muss mit so viel Staub bepusht werden, dass der Staub, der zu der kleinsten Fläche, und der, der zur größeren Fläche gehört, ganz gleich ist dem Staub, der in der ersten Fläche ist. Da würde dann, wenn auch nicht mit mathematischer Genauigkeit, aber mit phantasievoller Gestaltung, das Kind seine Auffasskraft in den ausgepushten Staub hineinbringen. Es würde die Fläche verfolgen mit

seiner Phantasie. Es würde den pythagoreischen Lehrsatz durch den fliegenden und sich setzenden Staub, der auch noch quadratförmig gepustet werden müsste – das kann natürlich nicht in Wirklichkeit geschehen, die Phantasie muss angestrengt werden –, es würde das Kind mit der Phantasie den pythagoreischen Lehrsatz begreifen.

(aus: vierzehnter Vortrag, *Allgemeine Menschenkunde*, Freitag, 5. September 1919, 8:45 Uhr)

Sehen Sie, da ist auch noch etwas wichtig, außerordentlich wichtig, was heute in der offiziellen Pädagogik ziemlich falsch beurteilt wird. Ich habe die vorherige Stunde gerade damit geschlossen, dass ich von der Moral der Pädagogik gesprochen habe. Diese Moral der Pädagogik muss aber in der Didaktik Unterrichtspraxis werden. Unterrichtspraxis wird sie nur, wenn man dasjenige vermeidet, was heute vielfach in den Beispielen gegeben wird, die in den Büchern stehen, die von Didaktik handeln. Da wird von Anschauungsunterricht gesprochen. Er ist schon recht, wir haben auch darauf hingewiesen, wie er gepflegt werden soll. Aber immer mussten wir betonen, dass dieser Anschauungsunterricht nirgends trivial werden darf, dass er nirgends über ein notwendiges Maß hinausgehen darf. Das ewige Abfragen des Schülers nach selbstverständlichen Dingen zur Pflege des Anschauungsunterrichts, das heißt: über den ganzen Unterricht eine Sphäre der Langweile breiten, die nicht da sein darf. Und es nimmt dem Unterricht gerade dasjenige, was ich eben am Schlusse der vorigen Stunde als so notwendig hervorgehoben habe: die Ausbildung der Phantasiefähigkeit bei den Zöglingen. Besprechen Sie mit den Zöglingen die Form eines beliebigen Kochtopfes, um Anschauungsunterricht zu treiben, vergleichsweise gesprochen, so werden Sie seine Phantasie untergraben. Besprechen Sie mit ihm die Formen einer griechischen Vase und überlassen Sie ihm selbst, von der Auffassung der Formen der griechischen Vase die Seelenkräfte auch zum Verstehen eines gewöhnlichen, trivialen Kochtopfes hinüberzuziehen, dann werden Sie etwas Besseres tun, als was heute oftmals der Anschauungsunterricht treibt. Denn dieser Anschauungsunterricht ist oftmals gerade für die Phantasie ertötend. Und es ist nicht uneben für den

Unterricht, wenn Sie gerade daran denken, mancherlei im Unterricht un-
ausgesprochen sein zu lassen, sodass das Kind veranlasst ist, sich in seinen
Seelenkräften weiter mit dem zu befassen, was es im Unterricht aufgenom-
men hat. Es ist gar nicht gut, bis zum allerletzten i-Tüpfelchen alles erklä-
ren zu wollen im Unterricht. Dann geht das Kind nur aus der Schule und
hat das Gefühl, dass es alles schon aufgenommen hat, und sucht nach an-
derem Allotria. Während, wenn Sie der Phantasie beim Kinde Keime ge-
ben, dann bleibt das Kind gefesselt durch dasjenige, was ihm im Unter-
richtgeboten wird, und sucht weniger nach anderem Allotria. Dass heute
unsere Kinder solche Rangen werden, das hängt nur damit zusammen,
dass wir zu viel falschen Anschauungsunterricht und zu wenig Willens-
und Gefühlsunterricht treiben.

...

Da aber ist es auch möglich, schon auf manches hinzuweisen, was den
ganzen Unterricht durchdringt mit Gefühlsmäßigem. Und wenn Sie ge-
wissermaßen Ihrem Unterrichtsstoff überall etwas Gefühlsmäßiges anhän-
gen, dann bleibt das, was durch den Unterricht erreicht werden soll, durch
das ganze Leben hindurch. Wenn Sie aber in dem Unterricht in den letzten
Volksschuljahren nur Verstandesmäßiges, Intellektualistisches vermitteln,
dann bleibt fürs Leben sehr wenig da. Daher müssen Sie darauf sinnen,
dasjenige, was Sie in den letzten Volksschuljahren phantasievoll ausgestal-
ten, zugleich mit Gefühlsmäßigem in ihrem eigenen Selbst zu durchdrin-
gen. Sie müssen versuchen, anschaulich, aber gefühlsmäßig anschaulich,
Geografie, Geschichte, Naturgeschichte in den letzten Schuljahren vorzu-
bringen. Zum Phantasiemäßigen muss das Gefühlsmäßige kommen.

(aus: vierzehnter Vortrag, *Methodisch-Didaktisches*, Freitag, 5. September
1919, 9:45 Uhr)

Hertha Koegel fährt fort zu schildern: Übersiedlung eines Teils des Adels in
die Städte. Städtebildung, Entwicklung und Ausbau der Städte mit zuneh-
mendem Reichtum. Pflege und Aufschwung von Kunst, Architektur.

Rudolf Steiner: Ich würde Sie nur bitten, recht anschaulich das alles zu bringen, recht lebendig zu verfahren, damit die Kinder innerlich anschauliche Bilder bekommen, sodass die Kinder förmlich alles greifen können. Sie müssen die Phantasie in Anspruch nehmen und solche Dinge benutzen, wie ich sie Ihnen gezeigt habe bei dem Konkretmachen der Zeit. Man hat tatsächlich nichts davon, zu wissen, in welchem Jahre zum Beispiel die Schlacht bei Zama gewesen ist und so weiter, aber wenn man sich vorstellt, wenn man weiß, dass Karl der Große zum dreißigsten Vorfahren hinaufreicht, wenn man sich durch die Generationen hindurch die Hände reichen würde, dann erhält man dadurch eine anschauliche, konkrete Vorstellung von der Zeit. Da rückt diese Zeit viel näher – ja freilich, sie rückt viel näher! –, wenn man weiß, dass Karl der Große bis zum dreißigsten Vorfahren hinauf zu finden ist.

(aus: vierzehnte Seminarbesprechung, *Seminar*, Freitag, 5. September 1919, 15:30 Uhr)

Albert Schmelzer, Jan Deschepper

Menschenkunde verstehen

Vierzehn Essays zu Rudolf Steiners Vorträgen zur
»Allgemeinen Menschenkunde«



Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart, 2019
264 Seiten · 17 x 24 cm
Softcover
ISBN 9783944911915
24,- Euro

Die vierzehn Vorträge Rudolf Steiners zur Allgemeinen Menschenkunde stellen sicherlich die bedeutendste Darstellung seiner spirituell orientierten Anthropologie dar. Doch bieten sie dem heutigen Leser manche Verständnisschwierigkeiten. Das hängt zum einen damit zusammen, dass sich an zahlreichen Stellen anthroposophische Termini finden bzw. knappe Hinweise auf Zusammenhänge, die an anderer Stelle im Werk Rudolf Steiners ausführlich erläutert werden. Angesichts der Teilnehmer des damaligen Kurses erscheint das wenig erstaunlich: Die allermeisten der vierundzwanzig Zuhörer waren langjährige Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft und dementsprechend vorgebildet. Zum anderen mag der Vortragsduktus und Sprachstil verunsichern: Einerseits sind die Vorträge sorgfältig komponiert und von einer großen inhaltlichen Dichte, andererseits fallen das Aphoristische und Keimhafte der Ausführungen auf. Dieser Befund verweist auf eine dritte Schwierigkeit: Es wird nicht unmittelbar deutlich, vor welchem Verständnishorizont sich die Vorträge erschlie-

ßen lassen. Sind sie ein anthropologischer Entwurf mit wissenschaftlichem Anspruch? Liefern sie metaphysische Wesensbestimmungen des Menschen, die nicht hinterfragbar sind? Oder handelt es sich um eine künstlerische Darstellung, vergleichbar mit Manifesten moderner Künstler, die aus einem bildnerischen Denken heraus entstanden sind?

Vor dem Hintergrund solcher Fragestellungen verfolgt die Publikation konsequent eine einheitliche interpretatorische Linie: Sie fasst die Vorträge als Skizze einer Pädagogischen Anthropologie auf, welche Grundlagen für Erziehung und Bildung vermittelt. Dem entspricht die Intention Steiners, wie er sie in den Schlussworten des Kurses beschrieben hat: »Ich habe gerade in diesen vierzehn Tagen nichts anderes gesagt, als was im Unterricht unmittelbar dann praktisch werden kann, wenn Sie es in Ihren Seelen wirken lassen« (GA 295. Dornach 1977, S. 185).

Die Vorträge sind also auf den Transfer in die pädagogische Praxis ausgerichtet – und genau das suchen Albert Schmelzer und Jan Deschepper in ihren vierzehn Essays deutlich zu machen. Dem entsprechen die Vorerfahrungen der Autoren: Beide waren über lange Jahre Lehrer an Waldorfschulen und sind aktuell in der Lehrerbildung tätig; ihre Darstellungen sind aus Vorträgen entstanden, die sie in diesem Kontext gehalten haben. Da der eine von ihnen eher geisteswissenschaftlich orientiert ist, der andere eher naturwissenschaftlich, haben sie sich bemüht, einander zu ergänzen; doch lässt sich sagen, dass die Einleitung und die Vorträge eins bis neun vorwiegend von Albert Schmelzer, die Vorträge zehn bis vierzehn vorwiegend von Jan Deschepper bearbeitet worden sind.

Das Buch richtet sich an alle, die Anregungen und Hilfen zum Studium von Rudolf Steiners Vorträgen zur Allgemeinen Menschenkunde suchen.

Leseprobe:

Von wachen, träumenden und schlafenden Kindern

An dieser Stelle erfolgt ein Schritt in die Pädagogik; Rudolf Steiner weist auf die Unterschiedlichkeit der Kinder in Bezug auf die Wachheit ihres Bewusstseins hin: »Denn sie werden finden, dass Kinder, bei denen das Gefühl der Anlage gemäß überwiegt, träumerische Kinder sind [...]«

(S. 95), während Kinder, die »schlafend« und selbst gegenüber starken Gefühlen stumpf erscheinen, im Willen begabt sein können. Wenn solche Kinder gleich als »schwachsinnig« eingestuft und in eine »Wenigerbefähigten-Schule« (S. 96) abgeschoben werden, verkenne man ihr Potential. Vielmehr habe man sich die Frage zu stellen, wie solche Kinder zum Aufwachen geführt werden könnten.

Im Fortgang des Vortrags skizziert Steiner nun pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Er empfiehlt, auf die eher träumenden, vorzugsweise im Gefühl lebenden Kinder mit starken Gefühlen zu wirken, bei den »schlafenden«, besonders im Willen veranlagten Kindern direkt bei der Tätigkeit anzusetzen. Konkret gibt er den Hinweis, man solle solche Kinder einen Satz sprechen und dabei die einzelnen Worte gehen lassen, also die Sprache mit Bewegungen begleiten lassen. Von verblüffender Schlichtheit erscheint dabei die lebensweltliche Begründung: Denn »alles Schlafen hat dem Lebensrhythmus gemäß die Tendenz, nach einiger Zeit aufzuwachen« (S. 96).

In dieser Passage liegen zwei pädagogische Herausforderungen versteckt. Zum einen gilt es, die unterschiedlichen Bewusstseinszustände der Kinder unterscheiden zu lernen, zum anderen stellt sich die Aufgabe, differenziert mit ihnen umzugehen. Vergegenwärtigen wir uns das an einigen Beispielen.

Da ist Daniel aus einer zweiten Klasse. Er hat einen runden Kopf und einen harmonischen Körperbau, allerdings sind Arme und Beine etwas dünn im Verhältnis zum Gesamtorganismus. Die Muskeln sind zumeist angespannt, auffallend erscheinen die scharf beobachtenden Augen. Er ist äußerst ehrgeizig und lernt gut. Manchmal kommt es vor, dass er versucht die Rechenreihen immer schneller aufzusagen – dann verhaspelt er sich. Ähnlich in der Eurythmie: Er steigert bei manchen Formen das Tempo so sehr, dass sie ungenau werden. Daniel sucht die Nähe der Erwachsenen und wirkt gelegentlich altklug. Als er mit einer Lehrerin über den Schulhof geht und von Klassenkameraden gerufen wird, schaut er nicht zu ihnen hinüber. »Die habe ich ignoriert«, bemerkt er. Die Eltern berichten, dass er schon mit zweieinhalb Jahren formvollendet gesprochen habe; sie nannten ihn oft: »unser kleiner Professor«. Im Übrigen war er ein sonniges Kind bis zum Alter von fünf Jahren. Dann aber bekam er öfter Wutanfälle, bei denen er den Kopf auf den Boden schlug; auch Bettnässen trat auf.

Bei einer Kinderbetrachtung versucht das Kollegium den Jungen zu charakterisieren und den Gesamteindruck symbolisch zu verdichten. Dabei fällt auf, dass Bilder angeführt werden, die mit dem Erleben der Höhe zu tun haben: eine Gestalt im Hochgebirge, ein Adler, der hinabstößt, eine Sonne, die untergehen möchte, aber nicht untergehen kann ... Diese Bilder sind ein Schlüssel zur Diagnose: Offensichtlich liegt eine Störung der Harmonie zwischen dem »oberen« Menschen, dem Sinnes-Nerven-Pol, und dem »unteren« Menschen, dem Stoffwechselfol, vor. Der Junge ist überwacht am Tag und daher dauernd angespannt – in der Nacht, wenn er dann endlich eingeschlafen ist, schlägt das Pendel in die Gegenrichtung aus. Daher empfiehlt es sich, in den Tageslauf Phasen zu integrieren, in denen der Junge entspannen kann – etwa beim Anhören einer Geschichte oder beim Singen mit der Mutter. Im Unterricht benötigen sehr wache Kinder auf der einen Seite anspruchsvolle Herausforderungen im Kognitiven, auf der anderen Seite sollten sie motiviert werden, sich künstlerisch oder auch handwerklich-praktisch zu betätigen.

Ein zweites Beispiel: Manuela aus der ersten Klasse. Sie hat einen großen Kopf und einen rundlichen Körperbau, im Laufen und Springen ist sie nicht sonderlich geschickt, ihre Schuhe kann sie noch nicht binden. Beim Formenzeichnen fällt es ihr schwer, Spiegelungen exakt zu gestalten. Im Schulranzen und auf der Bank herrscht Chaos; eine systematische Ordnung einzuhalten, ist ihre Sache nicht. Besonders charakteristisch erscheint eine Szene beim »Adventsgärtlein«, einem Ritual, das aus der heilpädagogischen Bewegung stammt: Die Kinder gehen in einem abgedunkelten Raum in eine mit Tannenzweigen ausgelegte Spirale hinein, entzünden ihre eigene Kerze an der großen Kerze, die in der Mitte steht, und bewegen sich dann wieder hinaus und stellen ihre Kerze der Reihe nach auf die Tannenzweige. Manuela ist tief beeindruckt von dem Geschehen. Mit zögernden Schritten geht sie vorsichtig in die Spirale hinein und schafft es eben noch, ihre Kerze in der Mitte zu entzünden. Aber dann bleibt sie stehen, überwältigt von Licht, Wärme und Feierlichkeit. Die Lehrerin hilft ihr den Weg zurückzufinden.

Ein träumendes Kind, das in starken Gefühlen lebt! Genau hier, beim Gefühl, gilt es pädagogisch anzusetzen, etwa durch Märchen und Legenden, die eine gewisse Dramatik in sich tragen. Wenn Manuela dann zum Nacherzählen aufgefordert wird, kann schon ein erstes Erwachen erfolgen.

Als drittes Beispiel sei ein Junge angeführt, den ich in einer 9. Klasse kennengelernt habe. Ingmar, klein und drahtig, fiel mir durch seinen festen Händedruck auf. An Deutsch und Geschichte, Mathematik und Physik, Biologie und Chemie schien er wenig interessiert; er hatte es offensichtlich schwer, eineinhalb Stunden lang still zu sitzen. Dafür war er ein fähiger und begeisterter Sportler; auch in den handwerklichen Fächern, vor allem im Kupfertreiben und Schmieden, bewies er Geschick und Ausdauer. Allerdings blieb er immer wieder dem Unterricht fern: Er arbeitete stundenweise in einem Unternehmen für Gebäudereinigung mit. Nach der zehnten Klasse verließ Ingmar mit einem nicht gerade überzeugenden Hauptschulabschluss die Schule.

Zehn Jahre später, beim ersten Klassentreffen, kam Ingmar strahlend auf mich zu, sein Händedruck war eher noch kräftiger geworden. Er hatte inzwischen geheiratet, war Vater einer Tochter, hatte ein Haus gebaut und eine Firma für Gebäudereinigung gegründet, in der zehn Mitarbeiter beschäftigt waren. Eine verblüffende Entwicklung – besonders im Vergleich zu manchen Abiturienten, die noch wenig lebensstüchtig wirkten.

Was sich hier zeigt, ist die Keimkraft des Willens. Aber es fällt nicht leicht, diese Keimkraft in den unteren Klassen zu entdecken: Kinder wie Ingmar sind im betrachtenden Unterricht kaum ansprechbar und wirken zunächst wenig interessiert und aufnahmebereit. Völlig anders ist es, wenn sie handeln, wenn sie schaffen können – in der Handarbeit, im Handwerk, im Sport.

In welcher vielfältiger Weise auch zu diesen Kindern eine Beziehung aufgebaut werden kann, wird deutlich, wenn man sich im Kollegium die Passage im sechsten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde über die Unterschiedlichkeit der Bewusstseinszustände bei Kindern vergegenwärtigt und sich darüber verständigt, wie die »wachen«, »träumenden«, »schlafenden« Kinder sich zeigen und wie man differenziert auf sie eingehen kann.

Tomáš Zdražil, Henning Kullak-Ublick (Hrsg.)

Die Menschenkunde der Waldorfschule in der Vielfalt der Kulturen der Welt



Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart, 2019
200 Seiten · 14,8 x 21,0 cm
Softcover
ISBN 9783944911892
24,- Euro

Im Sommer 1919 entwickelte Rudolf Steiner in Stuttgart im ersten Lehrerkurs die Menschenkunde der Waldorfpädagogik und die daraus resultierende Methodik und Didaktik mit einem Lehrplan. In den folgenden Jahrzehnten verbreitete sich die Waldorfpädagogik in der ganzen Welt und über alle Kontinente, weil ihre Methode sich in den unterschiedlichsten sozialen, historisch gewachsenen und wirtschaftlichen Verhältnissen als fruchtbar erwies. Ihr pädagogischer Ansatz zeichnete sich durch die Orientierung am Menschen und seine gesunde Entwicklung aus und zeigt sich als durchaus flexibel und imstande, sich den Kulturen der Welt anzupassen.

In dieser Publikation werden ausgewählte Motive des Grundlagenkurses Allgemeine Menschenkunde und ihrer pädagogischen Menschenkunde im Zusammenhang mit der (waldorf-)pädagogischen Praxis in den verschiedenen Kulturen mit ihren sozialen und spirituellen Werten sowie wissenschaftlichen und künstlerischen Traditionen untersucht. Die Autoren aus zehn Ländern und fünf Kontinenten beschreiben anhand eines konkreten Motivs aus der

Allg. Menschenkunde, wie sie die Menschenkunde der Waldorfpädagogik lesen, erleben, verstehen und interpretieren.

Es wird gezeigt, wie die Menschenkunde der Waldorfpädagogik im Zusammenhang mit der pädagogischen Erfahrung des Autors in der eigenen Kultur und deren sozialen und spirituellen Werten, sowie ihren wissenschaftlichen und künstlerischen Traditionen steht. Der Fokus liegt also sowohl auf der menschheitlichen Universalität der Menschenkunde wie auf ihrer Schmiegsamkeit an die kulturelle Vielfalt der Welt. Die Publikation ist aus der Arbeit der Internationalen Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung entstanden.

Tomáš Zdražil

Leseprobe:

Die Ich-Empfindung und die Kreisform in der japanischen Kultur Betrachtungen zum 10. Vortrag

Rieko Hata

Die japanische Seele scheint eine starke Fähigkeit zu besitzen, sich an ein Fremdes hinzugeben, damit zu verschmelzen und eins zu werden. Sowohl in menschlichen Beziehungen als auch in der Art und Weise, wie sich die Japaner fremde Kulturen und Kenntnisse aneignet haben, hat diese Assimilationskraft das menschliche und soziale Leben immer mit gestaltet. Diese Kraft kann zu einer vertieften Erkenntnis und Darstellung beitragen, indem das Subjekt mit dem Objekt eins wird; sie kann auch im Verhältnis von Gemeinschaft und Individuum als eine Tugend der Hingabe auftreten. Andererseits kann man durch diese Assimilationskraft in einem großen Strom verschlungen sein, ohne sich verselbständigt zu haben, und sich in Anderen vergessen.

Die japanische Sprache kann ohne die erste Person Sätze und Diskurse zustande bringen; sie hat auch nicht die Konjugationen der Verben, die im Lateinischen zu finden sind.¹ Wie schon erwähnt, ändert sich die Form der

1 Die japanische Sprache ist als kontextsensitiv zu bezeichnen, da mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln sowohl die soziale Stellung als

ersten Person je nach dem Lebensalter, Geschlecht oder Stand, und man kann sie im Alltagsleben abwechselnd benutzen. Daher bekommt man den Eindruck, dass das japanische Ich beweglich im positiven, oder passiv und undeutlich im negativen Sinne sei.

Aus der europäischen und amerikanischen Kultur heraus mag es überraschend erscheinen, wie lange das Kind in Japan sich mit seinem Namen identifiziert und sich selbst mit dem Namen anspricht. Etwa die Hälfte der Kinder sprechen sich bis in die Unterstufe an, und es kommt oft – meistens bei Mädchen – vor, dass sie erst um die Pubertät herum aufhören, sich in der Öffentlichkeit mit eigenem Namen anzusprechen.

Diese Art vom Sein, sich selbst nicht von innen aus sondern von außen zu erfassen, liegt auf der Seite des Mondes, und nicht der Sonne, wo das Wesen nicht selber ausstrahlt, sondern nur reflektiert. In Asien herrscht die Mondkultur, in der der Mond auf das Leben gestaltend wirkt. Auch in Japan ist die Mondkultur die Lebensgrundlage gewesen. Vor allem in der Periode von der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts machte die Selbstaufopferung für das Gemeinwohl die höchste Tugend aus, unterstützt durch die damals herrschende Politik der Abschließung des Landes.

[...]

Obwohl in der heutigen Gesellschaft die hartnäckige Tendenz immer noch lebt, die Werte der Selbstaufopferung für eine Firma, eine Partei, eine Gemeinschaft weiter erhalten zu wollen, hat sie schon an verbindender Kraft von früher verloren. Wie überall in der Welt werden auch in Japan die Kriterien zu allem Beurteilen immer weiter individualisiert. Unter diesem Zeitgeist wird auch hier bei einzelnen Menschen verschiedentlich versucht, sich den Anderen gegenüber zu eröffnen, sich selbst zu bleiben im Zusammenleben mit der Gemeinschaft, im individuellen Leben und in der Beziehung zum Anderen.

auch das Verhältnis der Gesprächspartner zueinander ausgedrückt werden können (sogenannte »Höflichkeitssprache«). Zudem gibt es viele Varianten von Personalpronomen, zum Beispiel zehn verschiedene Arten, »Ich« zu sagen, abhängig beispielsweise vom Alter, dem Geschlecht oder dem jeweiligen Gesprächspartner.

Können wir hier nicht eine Möglichkeit sehen, wie durch die Waldorfpädagogik – und speziell die Eurythmie – zur heutigen Gesellschaft und Kultur Japans beigetragen werden könnte? Das menschliche Ich, das hier »watashi« heisst, macht eine Ganzheit aus, indem es einen Kreis mit Anderen gestaltet. Der Kreis ist die Form der Welt, des Friedens, und hat eine Beziehung zum Kosmos. Das Ich macht einen winzig kleinen, aber unersetzlichen Mittelpunkt aus, der von keinem anderen Wesen berührt werden kann. Indem ein solcher Mittelpunkt sich eröffnet, um andere Wesen aufzunehmen, wird der Ich-Sinn zu einem neuen Erwachen und Entwicklungsstadium gelangen, wo vielfältige Kreise mit einem gleichen Mittelpunkt und komplexen Seelenerweiterungen gleichzeitig leben und über die Assimilationstendenz hinaus als fremde Wesen zusammenklingen.

Die pädagogische Übung im Eurythmieunterricht in der Unterstufe, wo im Kreis mit benachbarten Freunden vom »Ich und Du« zum »Wir« die Grenze überschritten und wieder zum »Ich« zurückgekehrt wird, könnte als Beispiel aufgeführt werden. Diese Übung verwandelt sich bei den zur Reife gelangten Jugendlichen in eine neue soziale Schöpfungskraft, mit der sich das »Ich« mit den »Anderen« kreuzt und die Grenze durchbricht zur Gemeinschaft.

Das hier Geahnte wird sichtbar innerhalb der Solo- und Ensemble-Aufführung im Rahmen des Eurythmieabschluss der 12. Klasse. Im Solo kommt das Individuelle lebendig zum Vorschein, was durch die persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Licht- und Dunkelseite erst möglich geworden ist. Im Ensemble wird die Art und Weise, wie vielfältige Wesen sich selbst bleibend gegenseitig ergänzen, zu sichtbarer Sprache und Musik.

Bei der jährlichen Präsentation der Jahresarbeiten der Zwölfklässler an Waldorfschulen sind beeindruckende Worte zu hören: »Verwirklichung einer Gesellschaft, in der jeder Einzelne ein winzig kleines Projekt verwirklichen kann«; »Ich will eine Form der internationalen Zusammenarbeit suchen, die über die bisherigen Rahmenbedingung hinausgeht, innerhalb derer die materielle Unterstützung nicht zur geistigen Verbundenheit führt«; »Wie wird das Zusammenleben mit den anderen Lebewesen der Erde möglich, indem die gefährdeten Tierarten mit ihren eigenen »Wesensarten« anerkannt werden?« In diesen Worten der Schüler kann der Keim eines neuen Ich empfunden werden, der einen Schritt über das bisherige

japanische Ich hinaus geht, indem es sich nicht nur nach außen richtet, sondern sich selbst als bewegliches Gefäß für Andere versteht und zugleich auf natürliche Weise zu sich selbst als ganz eigenartiges einsames Wesen bekennt.

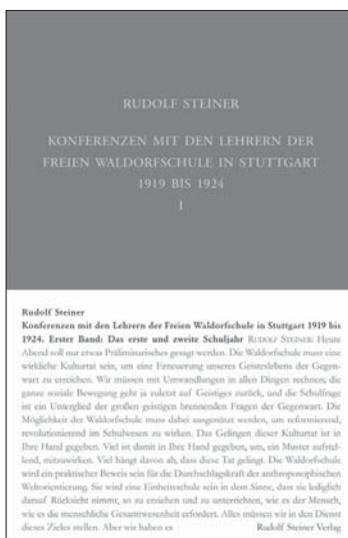
[...]

Andrea Leublin, Christof Wiechert (Hrsg.)

Rudolf Steiner: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924

Die Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart sind ein einmaliges Dokument, denn sie sind am Puls des Schullebens angesiedelt, dort, wo die Pädagogik gewissermaßen tagtäglich neu entsteht. Indem Rudolf Steiner auf die Fragen, Anliegen und Probleme der Lehrenden eingeht, individualisiert sich das in den Vorträgen Entwickelte und zeigt die Tragfähigkeit der Grundlagen. Die Konferenzen sind zu einer unerschöpflichen Fundgrube pädagogischer Ideen geworden, sie zeigen vorbildlich, wie pädagogische Beratung verlaufen kann, sie führen in die Phänomenologie der Menschenbeobachtung ein und sie vermitteln einen Eindruck von der Atmosphäre der damaligen Aufbruchstimmung. Alle drei Bände sind nun überarbeitet worden und bieten eine geprüfte und erweiterte Textfassung. Für historisch Interessierte sind nun erstmals auch die Lehrernamen in den Text eingefügt, die Schüler mit den Monogrammen ihrer richtigen Namen.

Rudolf Steiner Verlag Basel, 2019
3., vollständig überarbeitete Neuausgabe
3 Bände · ca. 870 Seiten · 15,5 x 22,8 cm
gebunden mit Buchschleife
ISBN 978-3-7274-3002-2
ca. 138,- Euro / 158,- CHF



Erster Band: Das erste und zweite Schuljahr

Text vom Buchcover:

RUDOLF STEINER: Heute Abend soll nur etwas Präliminarisches gesagt werden. Die Waldorfschule muss eine wirkliche Kulturtat sein, um eine Erneuerung unseres Geisteslebens der Gegenwart zu erreichen. Wir müssen mit Umwandlungen in allen Dingen rechnen; die ganze soziale Bewegung geht ja zuletzt auf Geistiges zurück, und die Schulfrage ist ein Unterglied der großen geistigen brennenden Fragen der Gegenwart. Die Möglichkeit der Waldorfschule muss dabei ausgenützt werden, um reformierend, revolutionierend im Schulwesen zu wirken. Das Gelingen dieser Kulturtat ist in Ihre Hand gegeben. Viel ist damit in Ihre Hand gegeben, um ein Muster aufstellend, mitzuwirken. Viel hängt davon ab, dass diese Tat gelingt. Die Waldorfschule wird ein praktischer Beweis sein für die Durchschlagkraft der anthroposophischen Weltorientierung. Sie wird eine Einheitsschule sein in dem Sinne, dass sie lediglich darauf Rücksicht nimmt, so zu erziehen und zu unterrichten, wie es der Mensch, wie es die menschliche Gesamtwesenheit erfordert. Alles müssen wir in den Dienst dieses Zieles stellen. Aber wir haben es [...]



Zweiter Band: Das dritte und vierte Schuljahr

Text vom Buchcover:

RUDOLF STEINER: [...] Nun wäre es gut, wenn heute damit begonnen würde, dass Sie alles vortrügen, was Sie auf der Seele haben. Morgen wird die Schulvereinskonferenz nicht so lange dauern, dann kann vielleicht nach der Schulvereinskonferenz [noch] gesagt werden, was gesagt werden muss. Ich möchte herausbekommen, was aus dem Lehrerkollegium selbst hervorgeht. KARL STOCKMEYER: Wir haben Samstag Schuleröffnungsfeier. Es ist [darüber] noch nicht gesprochen worden. RUDOLF STEINER: Die Sache ist schwierig, dass diese zwei Dinge rasch aufeinanderfolgen, Schluss und Eröffnung. Haben Sie irgendwas gedacht, wie Sie es beginnen möchten? PAUL BAUMANN: Wir halten es für geeignet, wenn wir Herrn Doktor bitten dürften, zu sprechen. Rudolf Steiner: Ich werde das gerne tun, [...] dass ich etwas sage. Aber ich halte es für unbedingt notwendig, wenn in der Antwort zur Frage doch wieder die Klassenlehrer die Kinder empfangen würden, ganz kurz empfangen würden. Und ich weiß nicht, ob man [nicht] überhaupt das sichtbare Symbolum des Schulanfangs entwickeln soll. Es macht doch einen [...]



Dritter Band: Das fünfte und sechste Schuljahr

Text vom Buchcover:

RUDOLF STEINER: Meine lieben Freunde! Das, was ich zuerst sagen möchte, das ist das, dass ja der Rückblick, den wir auf die verflossene Epoche machen können, uns mit tiefer Befriedigung erfüllt. Die Veranstaltung war eine außerordentlich befriedigende, und man kann schon sagen, so, wie die Dinge in sich als Waldorfschul-Angelegenheit gegliedert waren, wie die einzelnen Dinge durchgeführt worden sind, wie die einzelnen Redner gesprochen haben, war es gewiss auch nicht nur innerlich eine außerordentlich gute Veranstaltung, sondern es war auch eine Veranstaltung, die als solche wohl einen großen Eindruck hat auf die Besucher machen können. Und es ist zweifellos, dass durch solche Veranstaltungen von Seiten der Waldorfschule die Schwierigkeiten, die bestehen, namentlich auch, was sehr in Betracht kommt, in finanzieller Beziehung, nicht auf einmal, aber nach und nach vielleicht doch überwunden werden können, wenn wir nur so lange aushalten können, so lange es notwendig ist auszuhalten, um auf möglichst weite Kreise in solcher Weise zu wirken. Also, es ist wirklich dankbar anzuerkennen von jedem Mitwirkenden [...]

Peter Lutzker, Tomáš Zdražil (Hrsg.)

Zugänge zur Allgemeinen Menschenkunde Rudolf Steiners

Wissenschaftliche, künstlerische und schulpraktische Perspektiven



Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart, 2019
416 Seiten · 16,5 x 23,5 cm
Softcover
ISBN 978-3-944911-92-2
28,- Euro

Dem vorliegenden Band liegt folgende Fragestellung zugrunde: Wie können wir hundert Jahre nach der Entstehung der Allgemeinen Menschenkunde aus den Bedürfnissen unserer Zeit die Menschenkunde – und damit auch die Waldorfpädagogik – lebendig und fruchtbar in der praktischen pädagogischen Arbeit verwirklichen? Daraus entstand das Konzept, das dem Buch zugrunde liegt: die Menschenkunde aus verschiedenen und einander ergänzenden Perspektiven zu betrachten. Es werden von den rund 30 Autoren verschiedene Themen aus den 14 Vorträgen aus wissenschaftlichen, künstlerischen oder pädagogischen Sichtweisen beleuchtet und vertieft. Mit dieser pluralistischen Herangehensweise versuchen wir vielfältige Möglichkeiten zu eröffnen, mit den Herausforderungen und Ansprüchen, die die Menschenkunde stellt, fruchtbar umzugehen.

Die Tatsache, dass seit hundert Jahren diese Vorträge immer noch als Grundlage der Waldorfpädagogik verstanden werden und bis heute eine tra-

gende Säule der Waldorflehrerbildung sind, ist an sich schon bemerkenswert. Dass die zentrale Stellung der Allgemeinen Menschenkunde nicht nur in Deutschland, sondern weltweit unter Waldorfpädagogen anerkannt ist, kann als ein weiterer Beleg für die Einzigartigkeit dieses Werkes gesehen werden. Viele verschiedene zeit-, ort- und kulturbedingte Ausprägungen, die der Waldorfpädagogik heute ein so reichhaltiges Erscheinungsbild geben, haben sich aus den Gedanken der Allgemeinen Menschenkunde ergeben, in der universelle Dimensionen des Menschseins angesprochen werden. Das diesen Vorträgen zugrundeliegende dreigliedrige Verständnis des Menschen als gleichermaßen geistiges, seelisches und leibliches Wesen bietet möglicherweise einen Schlüssel zu diesem Phänomen. Es handelt sich um eine umfassende Sichtweise auf die Entwicklung des Kindes, das jeweils unter drei Gesichtspunkten betrachtet wird. Die hier vorliegenden Aufsätze thematisieren die Entwicklung des Kindes jeweils unter diesen drei Gesichtspunkten.

Die Vielzahl und Verschiedenheit der Beiträge entspricht sowohl unserer Überzeugung, dass dieser gedankliche Reichtum in der Menschenkunde selber begründet ist, als auch der Realität, dass verschiedene Menschen auch verschiedene Zugänge zur Menschenkunde suchen. In diesem Sinne hoffen wir, dass dieser Band die individuelle und die kollegiale Arbeit an den Themen der Allgemeinen Menschenkunde befruchten kann.

Der Band wird zu dem Stuttgarter Kongress 2019 »Am Anfang steht der Mensch« (7.–10. September), bei dem die Arbeit an der Allgemeinen Menschenkunde auch im Mittelpunkt steht, pünktlich erscheinen. Die meisten Autoren des Buchs werden auch bei dem Kongress mitwirken.

Peter Lutzker, Tomáš Zdražil

Leseprobe:

Christian Boettger

**Offene und teilweise bearbeitete Fragen
aus dem ersten Lehrerkurs Rudolf Steiners**

Einleitung

Die Besonderheit dieses Lehrerkurses¹ ist schon vielfach hervorgehoben worden. Zu keiner Zeit hat sich Rudolf Steiner so ausschließlich einem Thema gewidmet wie in dieser ersten Lehrerausbildung, indem er über zwei Wochen, vom 20. August bis zum 6. September 1919, mit den angehenden Kolleginnen und Kollegen und einigen geladenen Gästen ausschließlich an der pädagogischen Menschenkunde gearbeitet hat. Hinzu zählen muss man eigentlich weitere die Waldorfpädagogik vorbereitende Vorträge aus dem Jahre 1919, insbesondere die drei Vorträge über Volkspädagogik (s. GA 192) und die Vorträge für Mitglieder (veröffentlicht in GA 193) zumindest aber den Kurs vom 9. bis 17. August 1919 in Dornach, »Die Erziehungsfrage als soziale Frage« (GA 296). Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Arbeiten von Tomáš Zdražil².

Dieser Lehrerkurs kann als ein umfassender Wurf Steiners aufgefasst werden. Ist er auch eine vollständige Grundlegung der Waldorfpädagogik? Als Antwort darauf kann man einerseits auf die vielen offenen Fragen von heute blicken, die vielfach Details aufgreifen und manche zeitgebundenen

- 1 Mit dem ersten Lehrerkurs ist der Kurs bezeichnet, den Rudolf Steiner vom 20. 8. 1919 bis 6. 9. 1919 in Stuttgart gegeben hat. Für das Jahr 2019 ist eine chronologische Studienausgabe dieses Kurses vorgesehen. Bisher gibt es drei Bände: Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293), 9. Auflage, Dornach 1992; Rudolf Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches (GA 294), 6. Auflage, Dornach 1990; Rudolf Steiner: Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (GA 295), 4. Auflage, Dornach 1984.
- 2 Tomáš Zdražil: Anthroposophie und Pädagogik: Beiträge zur Allgemeinen Menschenkunde Rudolf Steiners, Stuttgart 2017 und das zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Beitrags noch nicht veröffentlichte Buch: Die Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919–1925, Rudolf Steiner und das erste Lehrerkollegium, Stuttgart 2019.

Dinge bewusst machen, man kann aber auch auf die Geschlossenheit von Steiners Ansatz blicken. Er geht aus von dem dreigliederten Menschenwesen und betrachtet es unter drei Gesichtspunkten: dem seelischen, geistigen und leiblichen Gesichtspunkt. Und er arbeitet mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen in drei unterschiedlichen Formaten: In den Vorträgen zur Allgemeinen Pädagogik (oder Allgemeinen Menschenkunde, wie Marie Steiner diese Vortragsreihe Jahre später im Nachwort beschreibt und schließlich benennt), in den methodisch-didaktischen Vorträgen, die Steiner täglich am späteren Vormittag anschließt, und in den seminaristischen Übungen, in denen er mit den angehenden Lehrerinnen und Lehrern intensiv und übend menschenkundliche Themen und Unterrichtsfragen bearbeitet. Auch hier geht Steiner meines Erachtens umfassend vor, indem er mit den Darstellungen »über allgemein-pädagogische Fragen«³ mehr die gedankliche Seite der Zuhörerinnen und Zuhörer anspricht, während er ihre Herzen, also die seelische Seite, mit den methodisch-didaktischen Vorträgen bewegt und die Willensseite oder das pädagogische Handwerk besonders in den seminaristischen Übungen betont. Insgesamt verstehe ich diesen Kurs in erster Linie als eine Schulung für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die er vor sich hatte. Allerdings ist sehr deutlich, dass Steiner den Kurs in schriftlicher Form allen Waldorfflehrern und -lehrerinnen später als unverzichtbares, grundlegendes Studienmaterial zur Verfügung stellen wollte. Denn er selber war an der Verteilung und Verschriftlichung des Kurses beteiligt, wie Zrdažil² herausgearbeitet hat. Das Studienmaterial dieses Kurses umfasst aber nicht nur ein Themengebiet, das man sich als Wissensstoff erarbeitet, sondern es stellt meines Erachtens den Lehrerinnen und Lehrern einen vielfältigen Strauß von Lebensfragen zur Verfügung, die zu bewegen es sich immer wieder lohnt – parallel zum pädagogischen Alltag alleine oder zusammen mit Kolleginnen und Kollegen.

Ist die inhaltliche Arbeit an diesen drei Zyklen, die in den letzten 100 Jahren vielfach durchgearbeitet und auch durch ergänzende und kommentierende Darstellungen (siehe Literaturliste) erweitert wurde, abgeschlossen? Wurden alle Fragen, die entstehen können, geklärt? Braucht man als

3 Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293), Dornach 1992, S. 4.

Leser und Interessierter nur in der Sekundärliteratur zu suchen, um Antworten auf die aufkommenden Fragen zu finden? Oder gibt es offene, unbearbeitete Fragen? Vielleicht auch Fragen, die jede Generation für sich neu zu bearbeiten hat? Fragen, die aufgeworfen werden, damit sie offenbleiben, damit durch die Arbeit an ihnen sich Inspirationen für die tägliche Arbeit mit den Kindern ergeben? Fragenfelder, die Lebensfragen berühren, die ehrlich und mutig gestellt werden wollen und immer wieder einer neuen Klärung im Gespräch der Kollegien, im Konferenzgespräch bedürfen, die eine Schale bilden können, aus der dem Kollegium ein gemeinsames Geschenk im Sinne einer Intuition erwachsen kann? Die Arbeit an den Lebensfragen des ersten Lehrerkurses kann gemeinschaftsbildend wirken, wenn sie lebendig ergriffen wird. So soll dieser Beitrag einige ausgewählte Fragen des Zyklus *Allgemeine Menschenkunde* (GA 293) in sechzehn Themenblöcken herausgreifen und zu zeigen versuchen, dass die Arbeit an der Menschenkunde Rudolf Steiners auch in den nächsten 100 Jahren nicht abgeschlossen ist oder sein wird.

Fortsetzung der Arbeit der geistigen Welt

Rudolf Steiner betont zu Beginn des einleitenden Vortrages die Größe der Aufgabe, die vor den angehenden Lehrerinnen und Lehrern stehe. Zugleich weist er auf die Verbindung mit den geistigen Mächten hin, »in deren Auftrag und Mandat jeder einzelne von uns gewissermaßen wird arbeiten müssen«⁴. Im weiteren Verlauf knüpft er daran an und betont schließlich: »Das wird unserem Erziehungs- und Unterrichtswesen allein die richtige Stimmung geben, wenn wir uns bewusst werden: Hier in diesem Menschenwesen hast du mit deinem Tun eine Fortsetzung zu leisten für dasjenige, was höhere Wesen vor der Geburt getan haben.«⁵

Sicherlich haben die angehenden Kolleginnen und Kollegen diese Einführung Steiners in die Dimensionen der neuen Erziehungskunst mit großer Ehrfurcht, aber auch großem Enthusiasmus erlebt; mit Enthusiasmus, weil sie sich als vom Schicksal und von ihrem Lehrer Rudolf Steiner ausgewählt empfanden. Für jede folgende Erzieher- und Lehrergeneration ist die Einbeziehung der geistigen Dimension, wie Steiner sie hier fordert,

4 Ebd., S. 17.

5 Ebd., S. 21.

eine wichtige, zu klärende Lebensfrage, die jeden einzelnen persönlich und in seiner Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen zutiefst betrifft. Diese Frage sollte jede Generation für sich neu zu klären versuchen oder auch als Lebens- und Beobachtungsfrage offen halten. Wo erhalte ich in meinem Erzieher- und Lehreralltag durch die Begegnung mit den Kindern, ihren Eltern und auch mit meinen Kolleginnen und Kollegen Bestätigungen dafür, dass die Kindergarten- und Schulkinder, schon mit einer langen Vorgeschichte aus der geistigen Welt und aus vorangegangenen Inkarnationen kommend, nun gerade von mir eine Begleitung ihrer weiteren Entwicklung zur Erdenreife hin wünschen?

Im Verlauf der fünfzehn Tage des Kurses spricht Steiner öfters diese Dimension an, insbesondere jeweils zum Einstieg in einzelne Vorträge; als Beispiel dafür möge vor allen Dingen der Beginn des 3. Vortrages dienen: »Der gegenwärtige Lehrer müsste im Hintergrunde von allem, was er schulmäßig unternimmt, eine umfassende Anschauung über die Gesetze des Weltenalls haben. Es ist ja selbstverständlich, dass gerade der Unterricht in den unteren Klassen, in den unteren Stufen der Schule, einen Zusammenhang der Seele des Lehrenden mit den höchsten Ideen der Menschheit fordert.«⁶ Und weiter unten: »Wir bringen im Unterricht an das Kind heran auf der einen Seite die Naturwelt, auf der anderen Seite die geistige Welt.«⁷ Und ein zweites Beispiel: »Anders wird er [der Lehrer] fühlen, wenn er sagt: Da ist ein Mensch, von dem gehen Beziehungen aus zur ganzen Welt, und in jedem einzelnen aufwachsenden Kind habe ich etwas, wenn ich daran etwas arbeite, tue ich etwas, was in der ganzen Welt eine Bedeutung hat. Wir sind da im Schulzimmer: in jedem Kind liegt ein Zentrum von der Welt aus, vom Makrokosmos aus. [...] Denken Sie sich, lebendig das gefühlt, was das bedeutet! Wie da die Idee vom Weltenall und seinem Zusammenhang mit dem Menschen übergeht in ein Gefühl, welches durchheiligt alle einzelnen Vornahmen des Unterrichtes.«⁸ Die Fragen, die sich an solche Perspektiven anschließen, sind eben keine, die sich durch Sekundärliteratur erschließen lassen, sondern es sind Fragen, die in jeder Ausbildung und dann auch immer wieder in Gesprächen unter den Pädagogen bewegt werden sollten.

6 Ebd., S. 45.

7 Ebd., S. 45.

8 Ebd., S. 158.

AKADEMISCHE PUBLIKATIONEN

Albrecht Hüttig (Hrsg.)

Wissenschaften im Wandel

Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen



Berliner Wissenschafts-Verlag
2019
383 Seiten · 15,3 x 22,7 cm
Hardcover
ISBN 978-3-8305-3928-5
66,- Euro

Die Waldorfpädagogik besteht seit 100 Jahren. Viele Unterrichtsfächer der Oberstufe, die heute in dem Curriculum der Waldorfschulen stehen, waren auch in der ersten Waldorfschule anzutreffen. Es ergaben sich jedoch seit dieser Zeit immense historische Veränderungen und damit auch Weiterentwicklungen der Wissenschaften.

Die epistemologischen Ansätze der Anthroposophie, bei denen es ebenfalls keinen Stillstand gab, werden in der vorliegenden Publikation in einen aktuellen wissenschaftsgeschichtlichen Kontext gestellt und bilden mit einer Dar-

stellung, welche Rezeption im 20. Jhd. die Goethesche Phänomenologie in akademischen Auseinandersetzungen über wissenschaftliche Methoden erfahren hat, Bezugspunkte.

Dem Wandel der Wissenschaften in den einzelnen Disziplinen haben sich zehn Autoren gewidmet und arbeiten ihn an exemplarischen Inhalten und Methoden heraus, wobei Bezüge zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen dargelegt werden. Das Inhaltsverzeichnis kann darüber einen Eindruck vermitteln:

Albrecht Hüttig, Was sind die Anliegen für die vorliegende Publikation?

Albrecht Hüttig, Aspekte zum wissenschaftshistorischen Kontext anthroposophischer Epistemologie

Walter Hutter, Goethe und die Wissenschaftsphilosophie im 20. Jahrhundert

Bernd Rosslenbroich und Ylva Zimmermann, Das Verhältnis des Biologieunterrichtes in der Waldorfschule zur modernen Wissenschaft

Martin Rozumek, Atomistische und goethenistische Chemie – komplementäre Betrachtungsweisen einer Wissenschaft

Florian Theilmann, Licht und Denken. Motive moderner Weltbegegnung im Erkenntnisprozess der Physik

Albrecht Schad, Der Geographieunterricht an Waldorfschulen und sein Verhältnis zur modernen Wissenschaft

Walter Hutter, Mathematik – Signaturen ihrer Genese. Von fachlichen zu fachpädagogischen Fragestellungen

Peter Lutzker, Die Waldorffremdsprachenpädagogik im Kontext aktueller fremdsprachendidaktischer Ansätze

Jörg Soetebeer, Rezeptionsästhetik aus der anthropologischen Perspektive von Selbstbildung. Grundlinien fachwissenschaftlicher Basierung des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen

Frank Steinwachs, Mediävistik, Anthropologie und Unterricht. Epistemologische Überlegungen zur Rezeption mittelalterlicher Literatur und ihre Bedeutung für den Unterricht an Waldorfschulen

Albrecht Hüttig, Neuere Entwicklungen in der Geschichtswissenschaft – Methodologische, inhaltliche und pädagogische Dimensionen

Angesichts der bewusst gewählten Vielfalt der Fächer ist es natürlich nicht möglich, ein Résumé zu formulieren. Das erfolgt in differenzierter Weise in den Einzelbeiträgen. Ohne Gefahr zu laufen, die sich ergebende Vielschichtigkeit zu reduzieren oder gar zu eliminieren, ergibt sich für alle Disziplinen das nachvollziehbare Bild, wie unterschiedlich in ihnen geforscht wird. Eigentlich darf man z. B. weder von der Biologie noch von der Geographie sprechen. Denn die Forschungsmethoden – und damit die jeweiligen Erkenntnisse – sind differenziert, widersprüchlich bis konträr. Man kann auch berechtigter Weise sagen, dass sie äußerst komplex sind. Interessant sind sowohl methodische Annäherungen wie konträre Positionen, die sich mit den epistemologischen Vorgehensweisen der Anthroposophie ergeben. Dass es Überschneidungen gibt, wird in den Einzelbeiträgen genauso aufgezeigt wie die Diskussionen und Entwicklungslinien wissenschaftlicher Methoden und ihr historischer Wandel hin zu einem Pluralismus. Zu diesem gehört auch die Anthroposophie. Sie wird von den Autoren, die sich in sechs Kolloquia getroffen haben, als wissenschaftliche Erkenntnismethode verstanden, nicht als ein fertiges System. Die Erkenntnismethode wird wie folgt thesenartig in der Publikation angeführt:

- Der Mensch gehört zum Kosmos.*
- Die Welt ist prinzipiell erkennbar, umfassend und geisterfüllt.*
- Erkenntnisgrenzen bestehen nicht absolut.*
- Die Wahrnehmung bildet den Ausgangspunkt, sie ermöglicht die primäre reale Teilhabe an den Phänomenen.*
- Die Wahrnehmung ist nicht auf das Physische begrenzt.*
- Durch die gedankliche Durchdringung der Phänomene entsteht ein hermeneutischer, dialektischer Prozess einer Synthese: Teilhabe an der Welt aus Erkenntnisakten.*

- *Der Mensch verändert sich durch den Erkenntnisakt ontologisch.*
- *Er gewinnt daraus die eigene Orientierung für sich und seine Handlungen.*
- *Die angewandte Erkenntnismethodik ist*
 - *nachvollziehbar,*
 - *undogmatisch,*
 - *holistisch, ganzheitlich,*
 - *weltzugewandt,*
 - *standpunktdefiniert,*
 - *diskursiv.*

Leseprobe:

Martin Rozumek

Atomistische und goetheanistische Chemie – komplementäre Betrachtungsweisen einer Wissenschaft

Einleitung: Zur spezifischen Problematik der Chemie

1. Entwicklungen im Weltbezug der Chemie
 - 1.1 Entsinnlichung
 - 1.2 Schöpfung einer künstlichen Welt
 - 1.3 Technisierung, Computerisierung, Automatisierung, Miniaturisierung
 - 1.4 Atomisierung und scheinbare Wieder-Versinnlichung
 - 1.5 Ökologisierung
2. Zusammenfassung: Chemie heute
3. Vom Stoff zum Prozess
4. Von der Natur zum Menschen
5. Goetheanistische Naturwissenschaft (Goetheanismus)
6. Pädagogischer Ausblick

Literaturverzeichnis

Einleitung: Zur spezifischen Problematik der Chemie

An allgemeinbildenden Schulen zeichnet sich das Fach Chemie durch eine auffallende, sich schnell einstellende Nicht-Übereinstimmung der ersten Erfahrungen der Schüler mit ihren Erwartungen aus: *»Befragungen von Schülern ergaben immer wieder, dass das Fach Chemie in einer Rangliste der Beliebtheit der Schulfächer bei Schülern der Klasse 7 eines der beliebtesten Fächer ist. In der Klasse 8, wenn der Unterricht in Chemie beginnt, vermindert sich das Interesse rapide und das Fach Chemie gehört von da an zu den unbeliebten Fächern«*, so der emeritierte Gießener Chemiedidaktiker Helmut Gebelein (Gebelein 2011:10). Gebelein führt dies aus guten Gründen auf den Chemieunterricht zurück. Doch der Unterricht kann Eigenarten der Chemie, wie sie heute betrieben und gelehrt wird, weder ausblenden, noch umschiffen. Der Widerspruch zwischen hoffnungsvoller Erwartung und dem das Interesse lähmenden Charakter des Faches ist mehr als ein didaktisches Problem, auch wenn sich mit Gebeleins diesbezüglichen Anregungen zweifellos einiges verbessern ließe.

Hinter dem didaktischen Problem steht die Artung des Faches, der Wissenschaft Chemie selbst. Ulrich Wunderlin (1959–2016) stellt seinem für den Chemieunterricht an Waldorf-/Rudolf-Steiner-Schulen entwickelten, aber nicht darauf beschränkten dreibändigen *Lehrbuch der phänomenologischen Chemie* die nachvollziehbare Diagnose Max Borns voran, die Chemie sei durch eine *»weite Kluft zwischen wahrgenommener Wirklichkeit und Symbol«* gekennzeichnet. Einerseits gäbe es praktisch nichts, was *»ohne Beeinflussung durch zivilisationsbedingte chemische Prozesse«* entstanden sei – populärer lautet die anmaßende materialistische Formel dafür: *»Alles ist Chemie!«* (Dorling Kindersley 2017). Andererseits werden *»die Stoffe und chemischen Vorgänge [...] aus den Formelvorstellungen erklärt, [...] die zu wenig oder gar nicht mit dem täglichen Umgang mit den Stoffen verbunden werden«* können (Wunderlin 2011:8). Die Chemie lässt nicht erkennen, welchen Bezug ihre Vorstellungen zur Alltagswirklichkeit haben.

Auch Wunderlin sieht hier zunächst ein didaktisches Problem, auf das hin er einen phänomenologisch ausgerichteten Ansatz für die Chemie entwickelt, der die Prozesse, seien es chemische Vorgänge in Labor und Technik, seien es die großen Stoffkreisläufe der Erde, an den Anfang stellt. Die Stoffe gehen daraus hervor, anstatt dass die Prozesse aus ihnen erklärt wer-

den. – Handelt es sich dabei um eine andere Darstellung derselben Inhalte oder doch um einen anderen wissenschaftlichen Ansatz mit eigenen Prämissen?

Zum Glück ist es nicht erforderlich, diese Frage jetzt und hier zu klären. Ich möchte aber zeigen, inwiefern die zwei Chemien, die vom Stoff ausgehende, im Rahmen des herrschenden materialistisch-mechanistischen Paradigmas zuletzt immer atomistische Chemie einerseits, die prozess- oder zusammenhangsorientierte phänomenologische, anknüpfend an Goethe auch goethenistisch zu nennende Chemie andererseits, *komplementäre* Betrachtungsweisen darstellen, die uns durch je andere Prämissen, Blickrichtungen und Forschungsintentionen in je andere Weltverhältnisse führen.¹

Komplementarität in allgemeinerem, nicht auf die Physik beschränktem Sinne bedeutet, dass sich zwei Aspekte einer Beschreibung ausschließen, aber beide gleichermaßen notwendig für ein volles Verständnis der Sache sind (vgl. Pais 1991:24).² Komplementär zu sein, heißt, sich in und durch seine Gegensätzlichkeit zu ergänzen; nicht sich auszugleichen wie Unter- und Überdruck, eher sich zu fordern, zu akzeptieren und im besten Fall zu fördern wie Mann und Frau. – Im Falle der Chemie liegt die Sache allerdings so, dass die ungleichen Partner gar nicht voneinander wissen, manchmal nicht voneinander wissen wollen oder sogar nicht einmal ahnen, dass da ein Komplementäres existiert und womöglich nötig und hilfreich wäre. So ist die atomistische Chemie heute derart erfolgreich, dass selbst in Krisenzeiten kaum eine Frage nach etwas grundsätzlich Anderem auftritt. Das goethenistisch, ja überhaupt phänomenologisch bearbeitete Feld in der Chemie hingegen ist beinahe un wahrnehmbar klein. Der Atomismus steht als Kernbestandteil des herrschenden naturwissenschaftlichen Paradigmas trotz philosophischer Fragen an seinen ontologischen Status nicht in Frage, während die goethenistische Chemie sich womöglich als »Waldorfchemie« selbst marginalisiert und ihr Potential verkennt.

- 1 Auch Bernadette Bensaude-Vincent (2008:48 f.) bestimmt das Verhältnis der stoffzentrierten und der prozess- oder verwandlungsorientierten Betrachtungsweise in der Chemie als komplementär im Sinne Niels Bohrs. Hasok Chang (2013) versteht dagegen unter »komplementärer Chemie« die historisch-philosophische Reflexion der Chemie.
- 2 Ich danke Peter Pedersen für den Hinweis auf dieses Werk.

Ich möchte zeigen, dass und inwiefern atomistische und andererseits phänomenologische, ästhetische, (anthroposophisch-)goetheanistische Chemie sich als komplementär darstellen und gemeinsam zu einer erweiterten Chemie beitragen können. Diese verspräche ein umfassendes Verständnis der Stoffe und stofflichen Vorgänge sowie des Umgangs damit, das auf seinem Gebiet den Gegensatz des menschlichen Handelns mit der Natur versöhnen und die Selbsterkenntnis des Menschen als geistig-seelisch-stoffliches Wesen befördern kann. Der Schwerpunkt wird dabei auf dem Weltverhältnis liegen, das durch die jeweilige wissenschaftliche Betrachtungsweise eingenommen und im pädagogischen Zusammenhang folglich auch gelehrt und beim Schüler veranlagt wird. Ich beginne mit einem chemiegeschichtlichen Abriss unter diesem Gesichtspunkt.

Stephan Sigler, Wilfried Sommer, M. Michael Zech (Hrsg.)

Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen



Beltz Juventa
Weinheim, 2018
516 Seiten · 15,5 x 23,5 cm
Hardcover
ISBN 978-3-7799-3135-5
39,95 Euro

*Das von Stephan Sigler, Wilfried Sommer und M. Michael Zech herausgegebene Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen wendet sich an Erziehungswissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen, Studierende, Lehramtsstudierende bzw. Quer- und Seiteneinsteiger*innen sowie an Waldorfpädagogen, die den Oberstufenunterricht an den Waldorfschulen bzw. die dort angebotenen Fächer wissenschaftlich diskutieren bzw. einordnen wollen. Es soll ausdrücklich dazu beitragen, den Begründungszusammenhang und die Inhalte der Waldorfpädagogik für ein wissenschaftlich qualifiziertes Publikum zu erschließen. Angesichts des dringenden Bedarfs an Nachwuchs-Lehrpersonal ist es geboten, die Besonderheiten und Zielsetzungen der Waldorfpädagogik an die aktuellen politischen und fachwissenschaftlichen Diskurse anzuschließen. Durch die hier vorgenommene Überbrückung von terminologischen und konzeptuellen Hindernissen, aber auch durch die Bezugnahme auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen wird der Unterricht an den Waldorfschulen für potentielle Lehrkräfte zugänglich und einschätzbar. Es ergänzt mit seinen fachdidaktischen Verortungen das 2016 von Jost Schieren he-*

rausgegebene, ebenfalls im Beltz-Verlag erschienene Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft.

Der von M. Michael Zech verfasste einleitenden Teil diskutiert das waldorfpädagogische Bildungsverständnis und seine methodische Umsetzung in den Klassen 9–12 im Epochenunterricht sowohl bildungstheoretisch als auch hinsichtlich des curricularen Gesamtaufbaus. Insbesondere werden dort das Format des Epochenunterrichts, die Schulung von Denk- und Urteilsformen im Unterricht, die Notwendigkeit von Resonanzenerfahrungen im Lehr-Lern-Prozess und ganz allgemein Bildung als Individuations- bzw. personaler Transformationsprozess thematisiert.

*Im zweiten Teil werden die in der Oberstufe der Waldorfschulen im Format des Epochenunterrichts erteilten Fächer Ästhetik/Kunstbetrachtung (Johannes Renzenbrink), Biologie (Dirk Rohde), Chemie (Ulrich Wunderlin), Deutsch (Rita Schumacher), Geographie (Klaus Weißinger), Geschichte (M. Michael Zech), Mathematik (Stephan Sigler) und Physik (Wilfried Sommer) für Wissenschaftler, Studierende und praktizierende Lehrer*innen bildungstheoretisch, didaktisch und methodisch diskutiert.*

*Die Anordnung der Fachartikel erfolgte in ihrer alphabetischen Reihenfolge. In ihrem Fokus steht die didaktische Begründung des Fachunterrichts, der sich an den Waldorfschulen in Vielfalt und permanenten Neuschöpfungen realisiert. Sie wurden von einem Team von Autor*innen verfasst, die ihre langjährigen Praxiserfahrungen in Waldorfschulen, in der Lehrerbildung und fachdidaktischen Forschung unter Einbeziehung aktueller Diskurse wissenschaftlich reflektieren. In ihren Beiträgen stehen die fachdidaktischen und fachmethodischen Implikationen des Oberstufenunterrichts im Fokus. Ihre Inhalte wurden auf waldorfinernen Fachtreffen bzw. Fachtagungen, in Lehrerbildungsveranstaltungen, teilweise aber auch auf Kongressen und Fachtreffen an Hochschulen und Universitäten vorgestellt und diskutiert. Dabei wurden die domänenspezifischen Zielsetzungen in Bezug zum Waldorflehrplan, zum jeweiligen fachdidaktischen Diskurs sowie zu aktuellen und grundsätzlichen Bildungsfragen gesetzt. D. h. die Unterrichtsansätze werden fachwissenschaftlich und fachdidaktisch sowohl hinsichtlich ihrer waldorfpädagogischen Begründungszusammenhänge als auch ihrer erziehungswissenschaftlichen Relevanz reflektiert. Eine Festschreibung curricularer Inhalte oder die Reklamation einer diesbezüglichen Deutungshoheit ist mit den Beiträgen ausdrücklich nicht intendiert.*

Leseprobe aus »Bildungstheorie und Waldorfpädagogik« von M. Michael Zech (S. 39–44):

Goethes Phänomenologie und das Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik

Steiners Rezeption von Goethes Phänomenologie prägte nicht nur seine Anthroposophie, sondern auch die Unterrichtsmethodik der Waldorfschule (Schieren 2010). In seinem Weltverständnis ging Goethe davon aus, dass allen sinnenfälligen Erscheinungen eine allgemeine Idee zugrunde liegt. Insofern verfolgte er den Erkenntnisweg, das Wesen von etwas dadurch zu erfassen, dass von einem Phänomen auf eine ihm zugrunde liegende allgemeine Ursache zu schließen sei. Er fasste das Besondere als Symbol auf, in dem sich das Allgemeine bzw. Wesen offenbarte: »Das ist die wahre Symbolik, wo das Besondere das Allgemeinere repräsentiert, nicht als Traum und Schatten, sondern als lebendig- Augenblickliche Erfahrung des Unerforschlichen.« (Goethe 1998, Bd. 12, S. 471) In seiner hier zitierten Sentenzen-Sammlung »Maximen und Reflexionen« unterschied er diesen induktiven Weg vom deduktiven Schließen: »Es ist ein großer Unterschied, ob der Dichter zum Allgemeinen das Besondere sucht oder im Besonderen das Allgemeine schaut. Aus jener Art entsteht Allegorie, wo das Besondere nur als Beispiel, als Exempel des Allgemeinen gilt. Die letztere aber ist eigentlich die Natur der Poesie. Sie spricht ein Besonderes aus, ohne ans Allgemeine zu denken oder darauf hinzuweisen. Wer nun dieses Besondere lebendig faßt, erhält zugleich das Allgemeine mit.« (Ebd., S. 471) Dabei ging er nicht davon aus, das Wesen einer Erscheinung letztendlich erfassen zu können: »Die Symbolik verwandelt die Erscheinung in Idee, die Idee in ein Bild, und so, daß die Idee im Bild immer unendlich wirksam und unerreichbar bleibt und, selbst in allen Sprachen ausgesprochen, doch unaussprechlich bliebe.« (Ebd., S. 470) Stattdessen suchte er sie künstlerisch bzw. sprachlich ins Bild zu setzen, um sie sich in dieser poetischen Leistung anzuverwandeln. Insofern ging er davon aus, dass Ideen anschauliche Erfahrung sind.

Die Differenzierung dieser Erfahrung zur individualisierten Erkenntnis vollzieht sich zum einen im wiederholten Einlassen (Schieren 2010, S. 201) bzw. übenden Beobachten, indem sich das Phänomen nach und nach er-

schließt, zum anderen in der daraus resultierenden Organbildung des Beobachtenden: »Daß die Erfahrung [...] von der ich vorzüglich spreche, den größten Einfluß habe und haben solle, wird niemand leugnen, so wenig als man den Seelenkräften, in welchen diese Erfahrungen aufgefaßt, zusammengenommen, geordnet und ausgebildet werden, ihre hohe und gleichsam schöpferisch unabhängige Kraft absprechen wird.« (Goethe 1998, Bd. 13, S. 12) Damit ist Erkenntnis gemäß Goethes Phänomenologie nicht ein rein rezeptiver bzw. deskriptiver Akt, sondern ein den Betrachter transformierender und damit letztendlich dialogischer Weg.

Dabei war Goethe sich des Problems bewusst, dass sich im Akt des Einlassens, – man würde heute von Empathie als Verstehensleistung sprechen –, nicht subjektive Projektionen und Vorannahmen kundtun, sondern das Objekt sein Wesen im Betrachter selbst offenbart: »Sobald der Mensch die Gegenstände um sich gewahr wird, betrachtet er sie in Bezug auf sich selbst, [...]. Ein weit schwereres Tagewerk übernehmen diejenigen, deren lebhafter Trieb nach Kenntnis die Gegenstände der Natur an sich selbst und ihren Verhältnissen untereinander zu beobachten strebt: denn sie vermissen bald den Maßstab des Gefallens und Mißfallens, des Anziehens und Abstoßens, des Nutzens und Schadens; diesem sollen sie ganz entsagen, sie sollen als gleichgültige und gleichsam göttliche Wesen suchen und untersuchen, was ist, und nicht, was behagt.« (Goethe 1998, Bd. 13, S. 10) Goethe sah diese Selbstentäußerung als Voraussetzung dafür, dass sich im Betrachter der Sinn bildet, der mit dem Betrachteten korreliert:

*»Wär nicht das Auge sonnenhaft,
die Sonne könnt' es nie erblicken;
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt uns Göttliches entzücken?«*
(Goethe 1998, Bd. 1, S. 367)

Ebenso wichtig wie diese Bemühung um Selbstlosigkeit im Betrachten war Goethe die Würdigung der Erscheinung in ihren Relationen zu Anderem bzw. zu ihren Umgebungsbedingungen: »Sobald wir einen Gegenstand in Beziehung auf sich selbst und in Verhältnis mit anderen betrachten und denselben nicht unmittelbar entweder begehren oder verabscheuen, so

werden wir mit einer ruhigen Aufmerksamkeit uns bald von ihm, seinen Teilen und Verhältnissen einen ziemlich deutlichen Begriff machen können.« (Goethe 1998, Bd. 13, S. 10) Die Isolation eines Erkenntnisobjekts aus seinem Zusammenhang betrachtete Goethe dabei ebenso als Erkenntnishindernis, wie deutende Konstruktionen: »So soll den echten Botaniker weder die Schönheit noch die Nutzbarkeit der Pflanze rühren, er soll ihre Bildung, ihr Verhältnis zu dem übrigen Pflanzenreiche untersuchen; und wie sie alle von der Sonne hervogelockt und beschienen werden, so soll er mit einem gleichsam ruhigen Blick sie alle ansehen und übersehen und den Maßstab zu dieser Erkenntnis, die Data ihrer Beurteilung nicht aus sich, sondern aus dem Kreis der Dinge nehmen, die er beobachtet.« (Goethe 1998, Bd. 13, S. 10)

In seinem als »Theosophie« betitelten Einführungswerk leitete Steiner aus Goethes hier auszugsweise zitierten Aufsatz »Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt« drei Ebenen der Ich-Welt-Beziehung ab: »Und der Mensch wird daher gewahr, daß er in einer dreifachen Art mit der Welt verwoben ist. Die erste Art ist etwas, was er vorfindet, was er als eine gegebene Tatsache hinnimmt. Durch die zweite Art macht er die Welt zu seiner eigenen Angelegenheit, zu etwas, was eine Bedeutung für ihn hat. Die dritte Art [die Erkenntnisse, die er sich über die Gegenstände erwirbt] betrachtet er als ein Ziel, zu dem er unaufhörlich hinstreben soll.« (Steiner 1995, S. 25) Die erste Ebene ist die der wahrnehmenden Beziehung eines verleblichten Selbsts zu der sinnenfällig-umgebenden Welt. Die zweite betrifft die sich aus dieser Beziehung transformierende seelische Aneignung, in der die Eindrücke artikuliert und im bisherigen Erfahrungsraum kontextualisiert werden, also die Eindrücke zur Eigenwelt in Beziehung gesetzt werden. Aus dieser wiederum kann in der denkenden Erschließung des im Besonderen aufscheinenden Allgemeinen, also im individuellen Erkennen von Gesetzen, Begriffen und Ideen, die Ich-Welt-Beziehung zur geistigen Grundlage des Selbst werden. Hier fallen, wie schon oben bei Buber und Rosa festgestellt, Individuation und Erkenntnis über die Umgebungsbedingungen zusammen. Der individuelle Erkenntnisakt wird hierbei als Selbstwirksamkeit erfahren, wobei er nur im Ausnahmefall abgeschlossen wird, meist aber in weiterführende Fragen und neues Orientierungsbedürfnis führt.

In seinen als »Allgemeine Menschenkunde« (Steiner 1992, S. 130–136) veröffentlichten Einführungsvorträgen für die angehenden Lehrkräfte der ersten Waldorfschule erhebt Steiner diesen idealtypischen Dreischritt zum grundsätzlichen Gestaltungsprinzip des hier schematisch dargestellten Lehr-Lern-Prozesses:

1. die Aufnahme neuen Stoffes
2. den diesen erschließenden, ordnenden, strukturierenden Arbeitsprozess
3. Begriffsbildungen und individuelle Stellungnahmen zum Stoff bzw. die diesen in allgemeine Erkenntnisvorgänge integrierenden Prozesse.

Steiner stellte dabei diesen an Goethes Erkenntnismethode orientierten Aufbau in Zusammenhang mit der aus der klassischen philosophischen Logik bekannten Differenzierung von *Schluss*, *Urteil* und *Begriff*, wobei er diese Begriffe inhaltlich und in ihren wechselseitigen Bezügen mit neuen Bedeutungen belegt. Er fundiert durch diese Prinzipien eine allgemeine Didaktik der Waldorfpädagogik, auf die sich auch alle fachdidaktischen Überlegungen beziehen. Die nachfolgende Kurzcharakterisierung wurde von mir erstmals im Lehrerrundbrief des Bundes der Freien Waldorfschulen Nr. 104 publiziert und in ähnlicher Form auch in anderen Publikationen aufgeführt (Zech 2016, S. 40–42).

Die rezipierende oder imaginierende Aufnahme neuer Inhalte definiert Steiner als *Schluss*. Die idealtypische Haltung der lernenden Individuen ist dabei ihre vollwache leibliche Präsenz, aus der sie ihre Wahrnehmungen bzw. ihr Beiwohnen unmittelbar vollziehen. Damit wird in dieser Phase seelischer Affektion die Basis für einen subjektgebundenen, individuellen Lernvorgang gelegt. Es gehört zur Erziehungskunst, diese grundlegende Ich-Welt-Beziehung intensiv zu gestalten, um dieses Erlebnis im weiteren Lehr-Lern-Prozess zu Erfahrung ausdifferenzieren zu können. Die Bedeutung der gesteigerten leiblichen Präsenz wird unter Heranziehung der Erkenntnisse über die neuronalen Prozesse, die mit dem Verstehen von Wahrnehmung korrelieren, verständlicher (Rizzalotti 2008, S. 186 ff.). Diese besagen, dass der Realisierung bzw. Interpretation von Wahrnehmung

ein durch die Aktivierung von sogenannten Spiegelneuronen ausgelöster Prozess des Mitvollzugs an der eigenen Leiblichkeit zugrunde liegt. Die am eigenen Leib nachvollzogene bzw. bewusst werdende Wahrnehmung des Anderen bezeichnet Rizzalotti als »Als-ob-Körperschleife«. Dabei ist ungeklärt, inwieweit diese Prozesse über mimetisch gestützte Lernvorgänge hinaus Bedeutung haben. Unbestritten aber ist aus erziehungswissenschaftlicher und neuronaler Sicht, dass von seelisch verdichteten Lernsituationen nachhaltiges, weil interessegestütztes Lernen ausgeht. Je intensiver durch die Begeisterung bzw. Präsenz der Lehrkraft und einen klar aufgebauten Unterricht aufmerksame Aufnahme und erlebte Beziehung zum Objekt oder Inhalt ermöglicht wird, desto intensiver ist auch die seelische Aktivierung der Lernenden und damit der Aufbau einer interessegetragenen Beziehung zum Lerninhalt gewährleistet.

Individuelles *Urteilen* vollzieht sich sowohl auf emotionaler als auch kognitiver Ebene und schließt sich an jede Wahrnehmung und Imagination, in der Regel aber verstärkt an die Bezugnahme auf Neues, Anderes und Fremdes an. Es ist auch ein Prozess des Hinausgehens über die Phase der Hingabe und des Staunens. Dies geschieht durch Verbalisierung und Charakterisierung der Eindrücke sowie indem das aktuelle Erlebnis in den bisherigen Erfahrungszusammenhang eingeordnet wird. Damit setzt das lernende Subjekt den aktuellen Eindruck in Beziehung zu sich selbst bzw. macht sich das Erlebte zu eigen. Der Vorgang kann, indem diese Ein- und Zuordnung unproblematisch verläuft, zu Sicherheit oder, falls sie kompliziert und irritierend verläuft, zu Krise und Verunsicherung führen. Letzteres kann sich dann als produktiv erweisen, wenn jetzt intrinsische Lern- und Orientierungsbedürfnisse das lernende Subjekt aktivieren. Es hängt vom Fach und Gegenstand ab, ob sich diese Beziehung eher gedanklich, ästhetisch oder moralisch ausdifferenziert. Weil sich Urteile oft in schon etablierten Formen vollziehen – Steiner nennt sie Urteilsgewohnheiten (Steiner 1992, S. 136) – und immer auch emotionale Aspekte beinhalten, werden ihre Grundlagen und Prämissen nur teilweise bewusst. Deshalb charakterisiert Steiner diese Prozesse als halbbewusst.

Was Steiner als Phase der *Begriffsbildung* definiert, umfasst Individualisierung der Erkenntnisse ebenso wie deren Verallgemeinerung. Im Sinne Goethes wird jetzt der subjektiv geprägte Horizont verlassen und werden

aus dem Besonderen das Allgemeine, die Gesetze und Begriffe denkend erschlossen. Die Personenperspektive bzw. zentrische Perspektive weitet sich eine exzentrische bzw. universale Perspektive. Gleichzeitig wird in der Selbstwirksamkeitserfahrung der eigenen Erkenntnisbemühung die *Begriffsbildung* als individueller Prozess erfahren. Die dialogische Beziehung zwischen Ich und Welt verändert sich und schließt eine geistige, weil allgemeine Dimension mit ein. Steiner unterscheidet zwischen abstrakten, auf der Vorstellungsebene konstruierten Begriffen, Gesetzen sowie Konzepten einerseits und sogenannten »lebendigen« Begriffen andererseits (Steiner 1988, S. 73–80), die aus der Annäherungsbewegung an das Wesentliche eines Phänomens im Sinne einer allgemeinen Erfahrung resultieren, ohne diese modellartig bzw. definitorisch zu fixieren. Wilfried Sommer verdeutlicht die pädagogischen Implikationen, die mit einer derartigen (offenen) Begriffsbildung einhergehen: »Es wird in der Waldorfpädagogik von Anfang an die Potenz des Individuums, in seinen Vorstellungen und Gedanken Elemente zu reduzieren, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, Grundlegendes herauszuarbeiten usw. in eine bestimmte Richtung gelenkt: in eine Richtung, wo diese Potenz dazu dient, Beobachtungen zu schärfen, »an die Dinge heranzukommen« und vielgestaltige Charakteristiken auszubilden. Hingegen wird eine weitere Möglichkeit des Vorstellungsebens, die sich darin zeigt, dass Elemente als absolut oder universell erklärt werden, in ihrer entfremdenden »Nebenwirkung« erkannt. Schließt man durch absolute Setzungen eine Sache ab, verbaut man sich unter Umständen eine weitere offene und tastende Begriffsbildung und muss damit in Kauf nehmen, dass der weitere Dialog unterbleibt und man sich entfremdet. Charakterisieren statt definieren heißt in der Praxis immer wieder, ein dialogisches Vorgehen anzustreben und so bei den Schülerinnen und Schülern eine dialogische Urteilsdisposition anzulegen« (Sommer 2010, S. 38). Die Ausdifferenzierung der Ich-Welt-Beziehung in einem solchermaßen strukturierten Lehr-Lern-Prozess wird an den Waldorfschulen im Epochenunterricht gestaltet, der im Teil II dieser Einführung erörtert wird.

GELEBTE PÄDAGOGIK

Wenzel M. Götte, Christian Boettger, Claus-Peter Röh (Hrsg.)

Selbst entfalten – Welt gestalten

Das Künstlerische in der Waldorfpädagogik



Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart, 2019
296 Seiten · 17 x 24 cm
Hardcover
ISBN 9783944911946
24,- Euro

Weder kann es eine Definition des »Künstlerischen« geben – es wäre eine contradictio in adjecto – noch Vollständigkeit bei der Behandlung von Aspekten des Künstlerischen in der Pädagogik. Die in diesem Band zusammengeführten Beiträge beleuchten aber einige der wichtigen Seiten des Themas unter verschiedenen Fragestellungen. Dass hier die Themen weniger auf die Künste fokussiert sind, soll zeigen, dass – bei aller Wichtigkeit die diesen zukommt – das Künstlerische ein die ganze Schule durchdringendes Element sein soll.

Der erste Teil ist gedanklichen Zugängen zum Thema gewidmet. Jost Schieren behandelt unter verschiedenen, auch erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten die Notwendigkeit einer Pädagogik, die nicht nur zu intellektuellem Verstehen, sondern durch ein auch die Phantasie beflügelndes Erleben zu einem Wirklichkeitsbezug führt. In dem Beitrag von Stephan Ronner wird ein Lernen als ästhetischer Prozess vorgestellt und entwickelt. Edwin Hübner zeigt, wie die »Verschränkung von Ich und Welt« durch Wahrnehmen, sinnliche Erfahrung und ein lebendig tätiges Denken zu einer Wesensbegegnung mit der Welt führt und die Isolation im bloß Virtuellen überwindet.

Im zweiten Teil richtet sich der Blick auf konkrete pädagogische Themen, wie sie vor allem in Bezug auf die Kinder und angehenden Jugendlichen relevant sind. Hier wird von Franziska Spalinger gezeigt, wie das Ästhetische im Bereich des Kindergartens in all dem, was die Kinder an Wahrnehmungen bekommen bis in die Gestaltung des Zeit-erlebens für die künftige Entwicklung entscheidende Entwicklungsimpulse erhalten, ergänzt durch die Betrachtungen von Matthias Mochner zu der Bedeutung der Gestaltung der äußeren Hülle des Kindergartens, des Baues und der Wirkungen, die von ihm ausgehen. Claus-Peter Röh fragt: Wie können »menschliche Qualitäten der Empathie, der Phantasie, des Gestaltungswillens und der Sinnfindung angelegt und ausgebildet werden?« und zeigt an Beispielen, wie ein ästhetisch geprägter Unterricht dazu beitragen kann. Die Eurythmie – nicht so sehr als Kunst, sondern im Hinblick auf ein künstlerisches Unterrichten – steht im Zentrum des Beitrages von Gisela Beck.

Ein dritter Teil enthält Beiträge, die sich vor allem mit der Frage befassen, wie im Bereich der Oberstufe – auch und gerade – bei stärker dem Intellektuellen zugewandten Fächern durch einen künstlerisch durchdrungenen Unterricht lebendiges, bewegliches Denken die Welt erschließen kann – Mona Doosry für die Behandlung der Sprache und Dichtung im Deutschunterricht und Peter Lutzker für den Fremdsprachenunterricht. Wie Denken in einen spannenden Bewegungsprozess versetzt werden kann, entwickelt Florian Osswald, exemplifiziert für das Fach Mathematik von Christian Boettger und für den naturwissenschaftlichen Unterricht von Johannes Köhl.

Im letzten Teil wenden sich zwei Autoren der Frage zu, wie eine künstlerische Gestaltung der beiden Hüllen des Schullebens aussehen kann: für die Schulbauten führt Christian Boettger dies an Beispielen vor und Mathias Maurer widmet seinen Beitrag dem »sozialgestalterischen Impuls« in der Bil-

dung einer künstlerischen Form des Zusammenlebens in der Schulgemeinschaft.

Möge dieser Band den Leserinnen und Lesern einige Farben und Formen des Bildes von Waldorfschule und deren künstlerische Gestaltungsmöglichkeiten vermitteln und – was das Schönste wäre – dazu anregen, diese Impulse weiter zu verfolgen und weiterzuentwickeln.

Leseprobe:

Wenzel M. Götte

Unsere Zeit stellt besonders der Pädagogik neue Fragen. So wird uns die sogenannte Digitalisierung auf verschiedenen Gebieten des Lebens mit neuen Fragen konfrontieren. Dazu gehört die Herausforderung: Wie können Kinder noch einen Weg zur Realität der Welt und der Natur finden angesichts der wachsenden Macht der Virtualität in ihrem Leben? Welche Kräfte braucht der Mensch im späteren Leben, wenn er vor das Problem gestellt wird: Wie kannst du dein Leben neben oder gar außerhalb der eindimensionalen werdenden Anforderungen der Arbeitswelt nicht nur fremdbestimmt, sondern aus eigenen Kräften schöpferisch gestalten?

Für die Kinder wird es immer notwendiger, sie die Welt in ihrer ganzen Sinnlichkeit erleben zu lassen. Das ist zunehmend auch eine Aufgabe der Pädagogik. Die Fähigkeiten zur Führung eines selbstbestimmten Lebens bedürfen einer Kraft, die nicht durch intellektuelles Training angeregt wird: es geht um die Kraft des Schöpferischen, wozu die Phantasie und die Gefühls- und Willenskräfte gehören, die zu Freiheit im schöpferischen Handeln führen können.

Der Schlüssel hierzu ist das Künstlerische. Entscheidend ist dabei auch, dass die Künste in der Schule selbst eine besonders wichtige Rolle spielen sollen, nicht aber ein Inseldasein führen dürfen. Der Kern ist jedoch, dass alles Pädagogische im Kindergarten, in der Schule »künstlerisch« sein soll, ob es der Eurythmieunterricht oder der Mathematikunterricht, das Spielzeug, der Raum ist, alle pädagogischen Elemente gilt es künstlerisch zu durchdringen. Dann erst wird Erziehung »Erziehungskunst«.

Kultur durch Kunst

Im Jahre 1889 schrieb Rudolf Steiner in einem Aufsatz: »Das Bedürfnis nach der Kunst ist so alt wie die Menschheit ...« (Steiner 1961, 27). Tatsächlich: Kultur begann mit Kunst. Erst kam anatomisch die Aufrechte, die Umbildung des ganzen Knochenbaues über die Füße bis zum Kopf – u.a. durch die berühmte, 3,2 Mio. Jahre alte Lucy dokumentiert. Die Freiheit der Hände von der Last des Tragens wurde zur Urzündung für das menschliche Schaffen. Zunächst standen alle Verrichtungen unter dem Zwang der Nahrungsgewinnung, allgemein des Überlebens. Ein wesentlicher weiterer Schritt kam durch den Gebrauch der Hände zur Werkzeug- und Waffenherstellung. Aber schon hier ist zu sehen: Die Technik und die Form sowohl der Waffen als auch der Werkzeuge hatten nicht nur Nützlichkeitscharakter. Werkzeuge wurden schön, symmetrisch und schließlich sogar kaum noch zum Gebrauch geeignet gestaltet, wie das bei den sogenannten Faustkeilen der Fall war. Ihre Mandorla-Form mit zweifacher Symmetrie-Ebene war nicht mehr dem Werkzeugzweck geschuldet. Nicht nur zweckfreie Gegenstände wurden so geschaffen, auch die Waffen wurden künstlerisch bearbeitet. Was spricht sich in dieser Neigung zum Schönen, zur ästhetischen Gestaltung aus?

Die nächste gewaltige Stufe in der Entwicklung war der Schritt vom bloßen Nutzer der umgebenden Schöpfung zu eigenem schöpferischem Tun. Die Kunst entsteht. Der künstlerische Impuls ist der schöpferische Antrieb, Neues zu schaffen. Der Mensch erzeugt eine neue Schöpfung innerhalb der großen göttlichen Schöpfung, von ihm geformte Dinge, die es in der Natur nie gegeben hat. Er wird selbst zum Schöpfer.

Wir sehen das an den großartigen ersten menschlichen Kultur-Erzeugnissen, an den vor vierzig- bis zehntausend Jahren gefertigten Skulpturen und den erstaunlichen malerischen Schöpfungen in den Höhlen und an den Felsen, die wir vor allem aus dem Jungpaläolithikum, der sogenannten Eiszeit, kennen.

Mit diesem Fanal begann der Mensch, Kultur zu schaffen. Sein Denken veränderte sich. Er lernte Dinge zu schaffen, die weit über all das Gesehene, Erlebte hinausgingen. Er lernte Welten in seiner Phantasie zu erschaffen. Und dann die neue Welt seiner eigenen Produktion. Sein Den-

ken eroberte Reiche jenseits des Gegebenen. Seine Phantasie, die Muse der Kunst, sein Wille und seine Tatkraft schufen neue diesseitige Reiche.

Das Künstlerische in der Pädagogik

Folgt man Steiner in seiner Interpretation des Künstlerischen, so stößt man vor allem auf die Sichtweisen Goethes und Schillers. Schiller, als wahrer Interpret Goethes, hatte in seinen Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« (Schiller 1959, 570 ff.) im Kern herausgearbeitet, wie der Mensch aus dem Diktat des »Stoffes« (Stofftrieb) einerseits und dem der »Vernunft« (Formtrieb) andererseits im freien Spiel ein »Drittes, Neues, Höheres, Unerwartetes« (Goethe 1963, 173 f.) aus dem »ästhetischen Gemüt« das Kunstwerk schaffen solle – ganz in das Reich der Schönheit und Freiheit aufgehend.

Für das pädagogische Handeln gilt freilich, dass wir es hier mit drei Aspekten zu tun haben: dem lehrenden Menschen, dem lernenden Schüler – und dem, was wir als »Stoff« bezeichnen. Die »Behandlung« des Stoffes kann in dem Sinne als »ästhetische Aufgabe« gesehen werden, als hier das schöpferische, freie Gestalten aus den Bedingungen des Stoffes und den Fähigkeiten des Lehrenden ins Spiel kommt. Allerdings wäre das noch ohne die Teilnahme des dritten, des lernenden jungen Menschen gedacht. Hier erst kann der Lehrende ganz zum Künstler werden, wenn er den Stoff, sich selbst und im Zentrum befindlich den jungen Menschen mit seinen Bedingungen und Bedürfnissen in die Gestaltung als mitwirkendes Element ganz einweben kann.

Es sind also drei Aufgaben zu lösen. Die eine betrifft den Stoff, um den es im Unterricht geht. Dabei geht es nicht nur darum, schlicht parat zu haben, was man den Schülern »beibringen« will. Die Aufgabe besteht darin, sich so intensiv mit den Tatsachen zu befassen, dass sie mit allen Aspekten angeeignet werden, gleichsam zum Bild werden, das innerlich anschaulich wird. So dass man die Darstellung aus dieser tief innerlichen Verbindung heraus neu und frei hervorbringen kann – so wäre also beispielsweise wichtig, eine Kunst der Darstellung zu entwickeln. Freiheit in der Gestaltung des Stoffes ermöglicht die Freiheit, situationsgerecht auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Die zweite Aufgabe wäre die fortwährende Arbeit an sich selbst, wie sie angedeutet wurde. Wobei hinzu-

kommt, dass alle Voraussetzungen in permanenter Arbeit an sich selbst geschaffen werden müssen, die unsere elementaren Fähigkeiten für den Umgang mit den Schülern betreffen. Dazu gehören Konzentrationsfähigkeit, um den »roten Faden« im Unterricht zu halten, Initiativefähigkeit für das Handeln, die Neues an Einfällen, Intuition im Umgang mit den Schülern zulässt, Gelassenheit in den verschiedensten Situationen, denen wir begegnen. Weiter bedarf es einer positiven Grundhaltung den jungen Menschen gegenüber, die alle Neigung zu unpädagogischem Kritisieren und pedantischem Ordnungsfanatismus vermeidet und – nicht zuletzt, bedarf es der Offenheit gegenüber dem, was offen oder verborgen in den Schülerindividualitäten lebt, denn sie sind Zukunftswesen und wir sind diejenigen, die ihnen helfen, ihre eigene Zukunft erst zu gestalten und zu entwickeln (Steiner 1997, 55 ff.).

Die dritte Aufgabe betrifft die Erarbeitung einer lebendigen, tiefgehenden Erkenntnis der Menschenkunde, die die Grundlage für ein Verständnis des sich entwickelnden Menschen sein soll. Sie erfordert ein Sich-Vertiefen in die Entwicklungsvorgänge und -bedingungen für das Seelische, für das Geistige und das Leibliche und schließlich deren Zusammenwirken in den Kindern und Jugendlichen (Steiner 1992). Für die Waldorfpädagogik sind für ein solches Studium nicht nur eine Fülle von Anregungen in dem umfangreichen Werk von Steiner zur Pädagogik enthalten, sondern auch in der weiteren Ausarbeitung der Pädagogik durch die praxiserfahrenen Waldorflehrer seit Steiner. Dieses Studium soll die Sensibilität der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit für die einzelnen individuellen Schüler und ihre Entwicklungsbedürfnisse anregen. Es soll die Basis dafür sein, dass schließlich im Unterricht zusammenfließen können die Inhalte des Unterrichts, die Wirkung der Persönlichkeit der Lehrer und die Individualität der Schüler.

Das Gelingen eines Unterrichts bleibt dabei immer auch ein Risiko, ein Wagnis, denn Routine kann daraus nicht entstehen. Doch darin liegt eben auch die Freiheit der pädagogischen Arbeit, dass diese drei Elemente in einer freien Handlung sich verbinden können. Es könnte das insofern missverstanden werden, als ob daraus Willkür entstehen könnte. Nein, wie in der Kunst ist auch hier das Künstlerische die freie Gestaltung aus den Bedingungen des Stoffes, den Gesetzen der Form und dem individuellen Willen des Künstlers heraus.

Das Künstlerische (Ästhetische) in der Pädagogik ist nicht die Manipulation des Kindes oder Jugendlichen durch die Lehrenden zum Zwecke des Hervorbringens eines zum Edlen, Schönen bestimmten, fleißigen, intelligenten, nützlichen Menschen. Das Künstlerische soll dem jungen Menschen dienen, indem es in ihm die Kräfte anregt, die ihn aus sich selbst heraus zur Entwicklung bringen. Die Aufgabe ist nicht, den jungen Menschen zu »bilden« oder zu formen. Bildung würde also heißen: geeignete Anreize geben, die die schöpferischen Kräfte hervorlocken, die das Kind, die Jugendlichen sich selbst bilden lassen.

Die Aufgabe der Lehrenden ist dabei, sich eine Ahnung zu verschaffen darüber, was in dem jungen Menschen zur Entfaltung kommen möchte und sich die Mittel zu verschaffen, die für diese »prophetische« Aufgabe geeignet sind.

Dafür bedarf es beim Lehrenden der Ausbildung von Wahrnehmungsorganen höherer Art, das heißt von Fähigkeiten, durch liebevolle achtsame Beobachtung Empathie so weit zu entwickeln, dass die dem Wesen des Kindes gemäßen Handlungen daraus hervorgehen können. Dem dient die Beschäftigung mit der »Menschenkunde«. Beschäftigung heißt Studium der allgemeinen Gesetze des Heranwachsens des Menschen und der besonderen Bedingungen der einzelnen Individualität. Studium allein führt aber noch nicht zu dem Handeln, das erforderlich ist, um die Anregung zur Selbstbildung positiv zur Wirkung zu bringen. Denn ein Studium kann damit enden, dass man sich einen Strauß von Erziehungsprinzipien aneignet, die man in der Praxis »zur Anwendung bringt« und damit dem individuellen Wesen des Kindes oder Jugendlichen Gewalt antut.

So fehlt also noch etwas beim Studium, das dieses fruchtbar macht für die Erringung einer Erziehungs-Kunst. Steiner stellt erziehungswissenschaftliches Studium dem Handeln aus pädagogischem Instinkt gegenüber (Steiner 1979, 9 ff.). Beide sind nicht zureichend, um zu einer Erkenntnis des Wirkens des Geistigen, des Wesens des Menschen in seiner ganzen existenziellen Verfasstheit vorzudringen. Der Sinn, mit dem man von der Abstraktheit der Ideen zu einer lebendigen Anschauung des menschlichen Wesens gelangt, sei, so Steiner, »der künstlerische Sinn«, derselbe, der uns das Auffassen der Kunst ermöglicht (Steiner 1979, 18 ff.). Dieser kann uns »jenes Scheinen des Geistes in der Materie« geben, das auch zu einer »wahren Menschenerkenntnis« wird, die in jeder ihrer Anschauungen zu

gleicher Zeit »Wille, Tätigkeit« ist. Diese Menschenerkenntnis geht über »in künstlerisch-pädagogisch-didaktische Gesinnung«, schafft uns »jene Gesinnung, in der diese Menschenerkenntnis als Liebe lebt«. Kurz: so wird Menschenerkenntnis »pädagogische Kunst«.

Die Organe, die gebraucht werden, um eine Ahnung oder Erkenntnis der Bedürfnisse des Schülers zu bekommen, müssen selbst zur Entwicklung gebracht werden. Das ist die Entwicklungsaufgabe, die die Lehrenden sich selbst stellen müssen. Das geistig-seelische Milieu, in dem diese Entwicklung gefördert wird, entsteht durch die meditative Vertiefung (Steiner 1972, 50 ff.).

Dies gilt auch in Bezug auf die Mittel, das heißt den Stoff, die didaktischen Handhabungen. Studium, Erleben, Sich-ergreifen-Lassen, sinnende Vertiefung als Vorbereitung des Stoffes.

»Stoff« und »Idee« sollen nicht in ihrer rohen bzw. abstrakten Form als Unterricht zur Erscheinung gebracht werden. Beides ist weder individuell noch originell. Beides muss gestaltet werden, erst durch einen schöpferischen Vorgang Gestalt bekommen. Denn dann erst wird es authentisch, lässt den Schüler den Lehrenden als Persönlichkeit erleben, als realen Menschen, zu dem er eine innerliche Verbindung aufnehmen kann. Alles muss durch den Menschen, der unterrichtet, durchgegangen sein. So erst kann das Wissen sich aufschließen und die Schüler sich anschließen lassen. Das Humanum des erlebten und durchlebten Wissens ist die Brücke zu ihm. Alles andere kann eine Maschine leisten. Es ist menschliche Wärme und Kälte, Nähe und Distanz. Nicht nur aus der Quelle von Stoff, Idee und Lehrseele, sondern auch aus der wirkend erlebten Nähe zu den Menschen, auch den einzelnen, an die es sich richtet. Es ist die Atmosphäre, die entsteht in einem gemeinsamen physischen und seelischen Raum, in dem zusammenströmen die Erlebnisse, Stimmungen, Erfahrungen, Fragen, Sorgen und Nöte etc., die die Unterrichtenden und die Schüler mitbringen, in der »Unterricht« entsteht.

Dieses Gestalten aus diesen Elementen ist schöpferisch, ist künstlerisch, das ästhetische Element der Pädagogik. Es ist ihr eigentliches »Wie«, das das »Was« verwandeln muss.

In der Schule ist alles »pädagogisch«. Was oben gesagt ist, gilt in abgewandelter Weise für alles, was sich in der Schule bewegt und nicht bewegt – auch die Gebäude und die Raumgestaltung, auch die Zeitgestaltung

ebenso wie alle »Fächer«. In ihnen muss sich das Prinzip »Ästhetik« jeweils in besonderer Weise brechen.

Zusammengefasst wird das bei Steiner wie folgt:

Die pädagogische Kunst kann nur auf echter Menschenerkenntnis beruhen. Und diese wird nicht eine vollendete sein können, wenn sie sich in einer bloßen Betrachtung erschöpft. Man lernt das menschliche Wesen nicht in einem passiven Wissen kennen. Was man über den Menschen weiß, muss man wenigstens bis zu einem gewissen Grade als das Schöpferische des eigenen Wesens empfindend erleben; man muss es im eigenen Wollen als wissende Tätigkeit erfahren [...] Wird, was hier gemeint ist, Gesinnung des Pädagogen, dann hat er die Vorbedingung, um lebensvoll und belebend Menschensein vor den Zöglingen zu entfalten, und werdendes Menschenwesen zur Selbststoffbarung anzuregen.« (Steiner 1961, 288 f.)

Schiller hat das alles in den folgenden Sätzen in schönster Weise ausgedrückt:

»Wer mir seine Kenntnisse in schulgerechter Form überliefert, der überzeugt mich zwar, daß er sie richtig faßte und zu behaupten weiß; wer aber zugleich im Stande ist, sie in einer schönen Form mitzutheilen, der beweist nicht nur, daß er dazu gemacht ist, sie zu erweitern, er beweist auch, daß er sie in seine Natur aufgenommen und in seinen Handlungen darzustellen fähig ist. Es gibt für die Resultate des Denkens keinen andern Weg zu dem Willen und in das Leben, als durch die selbstthätige Bildungskraft. Nichts, als was in uns selbst schon lebendige That ist, kann es außer uns werden, und es ist mit Schöpfungen des Geistes wie mit organischen Bildungen: nur aus der Blüthe geht die Frucht vor.« (Schiller 1959, 8)

Holger Grebe

So lass ich mich nicht prüfen!

Plädoyer für eine Verwandlung des bewertenden Blicks



Pädagogische Forschungsstelle
Kassel, 2018
130 Seiten · 17 x 24 cm
Softcover
ISBN 978-3-939374-37-4
17,- Euro

Wer über viele Jahre als Prüfungslehrer an einer Waldorfschule tätig ist, der kann sich eines Eindrucks kaum erwehren: Das bestehende Prüfungswesen ist janusköpfig. Dies gilt besonders für das Flaggschiff Abitur. Auch wenn viele unserer Abschluss-Schüler in der Prüfungsphase zu einer bemerkenswerten Wachheit und Selbstdisziplin finden, so bringt doch die Ausrichtung auf die staatlichen Abschlüsse nicht nur in der Oberstufe unserer Schulen große Schattenenergien mit sich. Wie ein unterirdisches Myzel, man kennt das von bestimmten Pilzarten, prägt die Prüfungs- und damit Ergebnisorientierung die Motivation der Schülerinnen und Schüler, die Richtung ihrer Interessekraft, die Gewichtung bestimmter Lerninhalte und -methoden, aber auch das pädagogische Selbstverständnis vieler Eltern und Pädagogen. Der bewertende Blick kann beim Pädagogen gar zu einer Art Berufsdeformation werden, weil er die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler trübt, bisweilen gar beendet. Verscharft wird die Situation dadurch, dass sich das Abitur vor dem Hintergrund einer ganzheitlichen Pädagogik als »Prüfung ohne Ich« erweist. Denn es fehlt

dem formal-juristischen Begriff von Reife, der als »mittlere« oder »allgemeine Hochschulreife« durch die Zeugnisformulare geistert, ein menschenkundliches Fundament.

Der Autor, seit 28 Jahren Deutsch- und Geschichtslehrer an der Freien Waldorfschule Balingen, versucht in der vorliegenden Essay-Sammlung das weite Feld der Prüfungen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Zu den verschiedenen Pfaden, über die sich der Leser den Prüfungen nähern kann, gehört eine rechtliche und bildungspolitische Bestandsaufnahme, aber auch eine kulturgeschichtliche Betrachtung. Dabei erweist sich die chinesische Beamtenprüfung (ca. 600 bis 1900 n. Chr.), die in der frühen Neuzeit über Jesuitenmissionare in Europa bekannt wurde und aufgeklärte Monarchen zur Nachahmung ermunterte, als »Urbild deutscher Schalexamina«. Schrittweise brachten Staaten wie Preußen die höhere Bildung immer mehr unter staatliche Kontrolle. So wurde 1788 das preussische Abiturreglement eingeführt und das Abitur 1834 in allen Ländern des Deutschen Bundes mit dem Privileg auf Hochschulzugang gekoppelt. Seither scheint es immer wichtiger, einen Schüler zu berechtigen als ihn zu befähigen. In der Frühzeit dieser Regelung legten kaum 1 % eines Altersjahrgangs in Deutschland die Abiturprüfung ab – als einer der ersten etwa der 17-jährige Karl Marx, der 1835 an einem Trierer Gymnasium eine fünfstündige Betrachtung des Römischen Reichs unter Kaiser Augustus ableisten muss, in Latein wohlgemerkt. 1950 waren es dann 5 %, 1968 über 20 %. Aktuell hat diese Zahl die 50%-Marke überstiegen, ein Beleg für den Nimbus und die gesellschaftliche Sogwirkung des höchsten Schulabschlusses in Deutschland. Mit diesem »Akademisierungswahn« (Prof. Nida-Rümelin) geht einher, dass sich im Kampf um die Gestaltung von Prüfungen längst die Juristen durchgesetzt haben, während die Pädagogen, die ihren Auftrag darin sehen, Biografien zu begleiten und nicht staatliche Selektionsmaßnahmen zu bedienen, auch an den Waldorfschulen um eigene Akzente ringen, bisweilen aber auch verstummen. Alternative Formen der Leistungsbewertung wie die Portfolio-Kultur werden eher in kleineren Netzwerken diskutiert, obwohl die Verwandlung des Prüfungswesens zu den dringenden Gestaltungsaufgaben an unseren Schulen gehört.

Ein weiterer Gedankenpfad im ersten Teil der Publikation führt zu archetypischen Initiationsprüfungen wie sie in den Mysterienkulten der Antike oder auch noch in der mittelalterlichen Gesellschaft üblich waren, etwa am Übergang vom Knappe zum Ritter oder vom Gesellen zum Meister (Wanderjahre).

Die Grundsignatur, bestehend aus Tod und Wiedergeburt, lebt heute noch in sog. Übergangsriten, wie sie Jugendlichen auch in unserem Raum von schamanistischen Kreisen als »Visionssuche« in nächtlicher Einsamkeit, als »Reifeprüfung Wildnis« (Shanti Eberhard Petschel), angeboten werden. Brauchen unsere Jugendlichen solche »Modelle gelungenen Wandels«, wenn wir verhindern wollen, dass sich selbstgemachte Initiationsrituale, die häufig mit Exzess und Ekstase einhergehen, in den Jugendmilieus durchsetzen?

Im mittleren Teil der Essaysammlung wird der Versuch unternommen, auf der Grundlage des aphoristischen Werkes von Friedrich von Hardenberg (1772–1801) und ausgehend von der Sinneslehre bzw. der Menschenkunde Rudolf Steiners einen spirituellen Ich-Begriff zu bilden. Dabei wird Waldorfpädagogik als »Ich-Pädagogik« (Jost Schieren) verstanden. Wie kann man im Unterrichten die innere Selbsttätigkeit des Heranwachsenden steigern und Aufgaben stellen, die dabei helfen, das eigene Denken zu verlebendigen, statt es in Denkformen wie der Definition erstarren zu lassen? Ein Pädagoge, der mit dem »Ich« rechnet, muss sich vor Augen führen, dass er »Bewahrer eines Rätsels« ist. Der menschliche Wesenskern ist nicht nur »unantastbar«, wie es in unserem Grundgesetz über die Würde des Menschen heißt, sondern auch unergründbar. Der Oberstufenpädagogik an den Waldorfschulen ist damit die Aufgabe gegeben, den Blick auf das Zukunftspotential des Heranwachsenden auch dort offen zu halten, wo es eng wird – etwa im Prozess der innerschulischen Zulassungsverfahren zu den höheren Prüfungen.

Der letzte Teil der Publikation steht unter dem Motto: »Schule und Lehralltag neu denken«. Auf den ersten Blick wird hier das Feld der Prüfungen verlassen. Bei genauerem Hinsehen bleibt der Autor auch dort einem pädagogischen Ansatz verpflichtet, der vom ergebnisorientierten Arbeiten zu einer konsequenten Prozessorientierung führen möchte. Durch konkrete Erfahrungen mit der Portfolio-Kultur, etwa im Rahmen einer Geschichtsepoche in Klasse 12, aber auch durch Anregungen zu einer Selbstschulung des Lehrers im wertschätzenden Blick, statt sich nur der Macht des bewertenden Blicks auszuliefern, soll der schulische Alltag ins Zentrum rücken. Dabei werden Anregungen aus der Praxisforschung (Martyn Rawson) ebenso aufgegriffen wie Gesichtspunkte einer humanistischen Pädagogik, wie sie durch große Pädagogen des 20. bzw. 21. Jahrhunderts (etwa Janusz Korczak, Martin Wagenschein, Henning Köhler) eingebracht worden sind.

Die Essaysammlung versucht auf 130 Seiten und durchsetzt mit humorvollen Karikaturen des fränkischen Künstlers Klaus Martin Grebe den Blick auf Prüfungen zu weiten, Schattenenergien freizulegen und zum 100-jährigen Bestehen der Waldorfschulen zu einer Neujustierung in der Oberstufengestaltung zu ermutigen.

Holger Grebe

Leseprobe:

Die Liste der Abiturkritiker ist lang. So betonte der Gründer der Bielefelder Laborschule Hartmut von Hentig 1980: »Prüfungen lenken von dem ab, was richtigerweise gelernt werden soll.«¹ Von Hentig spricht in seinem umfangreichen Werk von einer dreifachen Krise, in der das 200 Jahre alte System der Hochschulzugangsberechtigung steckt: »Als Regulativ in einem Verteilungssystem wird das Abitur heute weder der pädagogischen, noch der allgemeinbildenden, noch der studienvorbereitenden Aufgabe des Gymnasiums gerecht.«² Mit der Gründung des Oberstufenkollegs in Bielefeld 1965 versuchte er eine Institution zwischen Schule und Hochschule zu schaffen, in der das punktuelle Abitur, das als Abschluss der Allgemeinbildung fungierte, durch einen mehrjährigen Prozess der Orientierung und Selbststeuerung abgelöst wurde.

Die Kritik am Prüfungswesen ist aber älter. So stöhnte bereits ein Schulmann der Weimarer Republik in einer Art Nachruf auf das Abitur – man arbeitete gerade an seiner Abschaffung – über das »Prüfungsverfahren mit seiner ›kulturlosen Flachheit«, das dem Schüler zur Qual, der Kommission zur Langeweile, dem Schulrat zum Anlass hoffnungsloser Melancholie gereichte«.³ Während die Prüfungsfixiertheit den Bildungsprozess eines Schülers zu korrumpieren droht, weil selbständige Aktivität und Engagement unter einem Mangel an Motivation leiden, wird auf Lehrerseite die

1 Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart 1980, S. 152.

2 Ebenda, S. 55.

3 Bruno Sandkühler: Normschüler fürs Abitur oder Bildung von Persönlichkeiten? Zeitschrift »waldorf« Nr. 12, Oktober 2003.

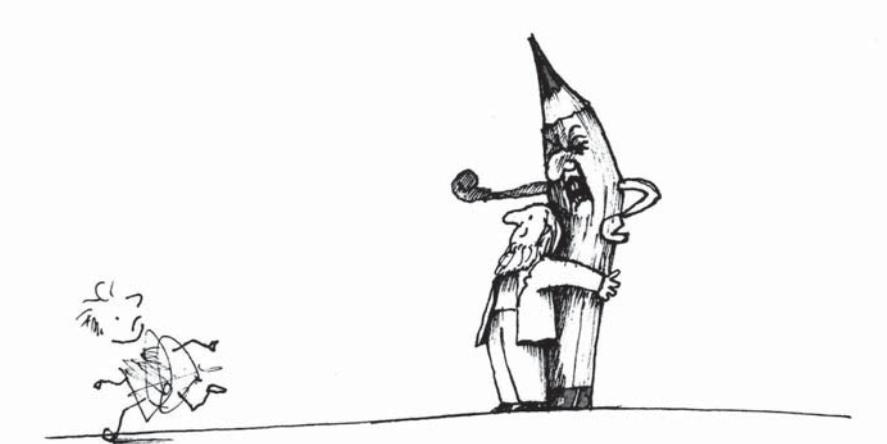
vornehme Aufgabe der Leistungsbewertung durch das Korrekturritual bedroht. Mancher Prüfungslehrer degeneriert zu einer Korrekturmaschine. Die Verwandlung von Qualitäten (Lernprozesse) in Quantitäten (Noten), wie sie im Prüfungsverfahren üblich ist, mag Juristen überzeugen. Pädagogisch ist sie hochproblematisch.

Aufschlüsse statt Abschlüsse

Angesichts dieser zwiespältigen Gesamtlage muss man Dietrich Esterl, dem langjährigen Oberstufenlehrer an der Stuttgarter Uhlandshöhe und Dozenten an verschiedenen Seminaren, zustimmen, der schon vor Jahren den Waldorffkollegien zurief: »Aufschlüsse statt Abschlüsse«. Waldorfschule muss zwar auf *Abschlüsse* vorbereiten, solange keine alternativen Leistungsnachweise als Hochschulzugang anerkannt sind. Aber der eigentliche Auftrag besteht darin, Biografien *auf*zuschließen. Wofür? Für die schöpferische Dimension der eigenen Persönlichkeit, die Kräfte des eigenen Ich.

Vor dem Hintergrund eines zeitgenössischen Begriffs von Reife, der in seiner Erscheinungsform als mittlere oder Hochschulreife nur noch ein formaljuristisches Schattendasein fristet, täten wir gut daran zu fragen: Woran erkennen wir die reife Schülerpersönlichkeit? Lässt sich unser Entwicklungsziel pädagogisch-menschenkundlich beschreiben? Dabei stehen wir vor einem Dilemma: Je mehr die Leistung aus juristischen Gründen messbar sein muss, desto mehr orientiert sich die Betrachtung am Ergebnis. Eine reife Persönlichkeit zeichnet sich aber dadurch aus, dass sie die Qualität ihrer Handlungen, also von Prozessen, im Blick hat. Leistungsbeurteilung muss wieder in den pädagogischen Raum zurückgeholt werden. Dazu gehört, Schüler am Bewertungsvorgang zu beteiligen statt sie nur zu Opfern von Benotung zu machen. Der bewertende Blick muss durch den wertschätzenden Blick ergänzt werden.

Schulentwickler wie Felix Winter, Rüdiger Iwan oder Frank de Vries nennen dies »Bewerten im Dialog«, wie es inzwischen in der Portfolio-Kultur als ein Abgleichen von Selbstbild und Fremdbild fest verankert ist. Welche Wohltat, wenn ein Zehntklässler bemerkt, dass er seine selbst erstellte und gestaltete Portfolio-Mappe zur Poetik auch der literarisch interessierten Großmutter in die Hand drücken kann, um eine »beauftragte Bewertung« einzuholen! In Schulen, die sich um eine andere Bewertungs-



Die Jagd nach dem Fehler

kultur bemühen, müsste es selbstverständlich sein, dass sich die am Bildungsvorgang Beteiligten gegenseitig Feedback geben – offen, transparent und auf der Grundlage jener Wertschätzung, die Lernvorgänge erst möglich macht. Die Lehrerinnen und Lehrer könnten damit anfangen, indem sie regelmäßig hospitieren und in geschwisterlicher Geste zurückspiegeln, was sie bei der Kollegin bzw. dem Kollegen sehen und erleben. Den Schülern könnten am Ende einer Epoche gemeinsame Rückmelderunden angeboten werden, in denen sie den Blick weg von Stoffen und Ergebnissen und hin zu Lernprozessen lenken. Was hat mich besonders angeregt und warum? Was hätte ich gerne vertieft? Und wo habe ich einen Fehler gemacht, der sich im Nachhinein als fruchtbar herausgestellt hat? Auch das ist ja ein Zeichen von Reife: dass der Fehler nicht nur vom Rotstift des Korrektors gejagt und damit diskriminiert wird.

Zur Reife gehört die Einsicht, dass Entwicklung nur stattfindet, wenn Fehler möglich sind. Auch die öffentlichen Präsentationen, die zu den guten Gewohnheiten an unseren Schulen gehören, sollten in ihrem Prüfungscharakter neu entdeckt und gewürdigt werden. Denn sie bieten ja immer auch eine Form, Rechenschaft abzulegen für das eigene Tun. Wer seine Arbeit für die Schulöffentlichkeit transparent macht, wie es im Rahmen des Waldorfabschlusses in Klasse 12 üblich ist, sei es etwa bei der Aufführung von Moritz Rinkes »Nibelungen«, bei der eurythmischen Gestaltung eines Prélude von Bach oder in der Präsentation einer Jahresarbeit

über Regionalgeld, der lässt sich prüfen. Als Lehrer sollten wir auf diese Vorgänge nicht nur pragmatisch blicken, sondern mit einem Gespür für angemessene Schwellenübergänge, die es dem Heranwachsenden ermöglichen über sich hinauszuwachsen. Die Verwandlung des Prüfungswesens ist ein dringender Gestaltungsauftrag an die Waldorfschulen. Vielleicht gelingt es langfristig, mit dieser Energie im Hintergrund auch die Juristen mit ins Boot zu holen. Dann hätten wir als Reifeprüfung keine Reproduktionsrituale mehr, sondern Examina aus einem an menschlicher Innovationsfähigkeit orientierten Geist.

Alexander Hassenstein (Hrsg.)

Bienen in der Waldorfpädagogik

Ideen – Anregungen – Handreichungen



Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart, 2019
208 Seiten
21 x 21 cm
Hardcover
ISBN 9783944911977
22,- Euro

Das Buch wendet sich an Pädagogen aller Fachbereiche und Jahrgangsstufen sowie an Eltern, Schülerinnen und Schüler, die sich für Bienen und Pädagogik interessieren. Am Anfang stehen einige Kapitel, die Grundlagen beleuchten. So wird die jahrtausendealte Beziehung des Menschen zur Honigbiene skizziert und ein spiritueller Blick auf das Leben der Honigbiene im Jahreslauf gewagt. Ausführlich werden die Bedürfnisse der Wildbienen dargestellt und einige leicht zu fördernde Arten porträtiert. Den Anlass für dieses Buch bot das Projekt »Bees & Trees« aus den Jubiläumsprojekten zu 100 Jahre Waldorf. So wird am Beispiel einer Linde die Bedeutung der Bäume für den Menschen dargestellt. Grundlegende Aspekte der Honigbienenhaltung leiten zum nächsten Abschnitt des Buches über.

Dieser zweite Teil widmet sich der Pädagogik. In einem Gang durch die gesamte Kindergarten- und Schulzeit wird exemplarisch gezeigt, was getan werden kann, damit Wild- und Honigbienen für jedes Lebensalter zum Erlebnis werden. Honigbienenhaltung im Schulgarten, Wildbienenförderung im Kindergarten und auf dem Schulgelände, Rezepte, geschichtliche und mathe-

matisch-physikalische Betrachtungen zeigen wie Bienen den Unterricht verschiedener Fachbereiche bereichern.

Alexander Hassenstein

Leseprobe:

Honigbiene und Mensch – eine besondere Beziehung

Seit uralten Zeiten besteht eine besondere Beziehung zwischen dem Menschen und der staatenbildenden Honigbiene. Der Honigjäger von Bicorb (Spanien), eine mehr als 8.000 Jahre alte Höhlenmalerei, gehört zu den ältesten Zeugnissen dieser Beziehung. Alle Hochkulturen des Altertums berichten von den Honigbienen (→ 10. Schuljahr, Geschichte – S. 102)¹. Im Alten Ägypten war die Honigbiene sogar das Zeichen des Pharaos von Unterägypten. Für Griechen, Römer und Germanen war sie und ihr Honig etwas Besonderes, das teilweise verehrt wurde, von dem in jedem Fall heilende und stärkende Kräfte ausgingen.

Bediente sich der Mensch anfangs unter gefährlichen Bedingungen bei wildlebenden Bienenvölkern (→ S. 108)¹, so entwickelte sich parallel zum wissenschaftlich-analytischen Denken die Honigbienenzucht mit dem Fokus auf der Optimierung des Honigertrags (Kornberger, 2017). Die Honigbiene wurde vom heiligen Insekt zum landwirtschaftlichen Nutztier.

Selbst unter diesen Vorzeichen gilt die Honigbiene als ganz besonderes Insekt. So schildert Jürgen Tautz, bekannt durch seine Forschungen, Publikationen und das HOBOS-Projekt (→ S. 106)¹, wie der Superorganismus Bienenvolk als logischer Schritt der Evolution nach dem mehrzelligen Organismus (wie z. B. dem Menschen) entsteht, wenn angenommen wird, dass die Evolution das Ziel hat, Erbinformationen sicher zu duplizieren. Außerdem findet er im Bienenvolk – wenn man es als Ganzes betrachtet – Eigenschaften von Säugetieren (Tautz, 2007).

1 Die Verweise in dieser Leseprobe beziehen sich auf die angegebenen Seiten in dem Buch »Bienen in der Waldorfpädagogik«.

- So hat ein Bienenvolk wenige Nachkommen pro Jahr (in der Regel ein Schwarm).
- Honigbienen füttern ihre Larven mit einer Art »Muttermilch«, mit einem Futtersaft, der in besonderen Drüsen erzeugt wird.
- Eine hohe Lernfähigkeit zeichnet den Organismus Bienenvolk aus.
- Die Temperatur im Bienenvolk ist unabhängig von der Umgebungstemperatur.
- Die Brutnesttemperatur beträgt konstant 35 °C, beinahe so warm, wie die Körpertemperatur vieler Säugetiere. Selbst die 37 °C des Menschen liegen nur wenig höher.

Rudolf Steiner äußerte sich verschiedentlich vor unterschiedlichem Publikum über die Beziehung von Honigbiene und Mensch. So stellte er 1907 in Stuttgart dar, dass die Innenwärme des Bienenvolkes und des Menschen Ausdruck der gemeinsamen Vergangenheit der Bienen- und Menschenwesen sei. Dabei bezog er sich auf einen physisch-geologisch nicht fassbaren, »feurigen« Entwicklungszustand unseres Planeten und wies darauf hin, dass es in ferner Zukunft einen wiederum wärmedominierten Entwicklungszustand geben werde, den das Bienenwesen in seinem Bewusstsein schon heute erreicht habe. So äußert sich in der einzelnen Biene ein Entwicklungszustand, wie ihn der »Menschenleib« in dem erwähnten vergangenen »feurigen« Zustand durchgemacht hat, während der »Geist des Bienenstocks« bereits die künftige Entwicklung vorausnimmt (Steiner, 1992, S. 167f). Im Unterschied zu anderen Tierarten, die laut Steiner nur eine einzige Gruppenseele besitzen (Steiner, 1983, S. 46), ist die Seele eines jeden Bienenvolks »ein besonderes Wesen für sich«.

In Ausführungen für die Arbeiter, die in Dornach am ersten Goetheanum bauten, verglich Steiner in der Adventszeit 1923 das Bienenvolk direkt mit Vorgängen und Organen des menschlichen Körpers und wies darauf hin, dass diese Verwandtschaft ein Grund für die starke Beziehung des Menschen zur Honigbiene sei (Steiner, 1999, S. 142). Anwesend war auch ein Imker namens Müller, der sein fachliches Wissen beitrug. Als er von den Fortschritten in der Königinnenzucht berichtete, warnte Steiner: »... aber dieses starke Zusammenhalten [...] einer Bienengeneration, einer

Bienenfamilie, das wird dadurch doch auf die Dauer beeinträchtigt werden. Man wird heute noch allgemein die künstliche Bienenzucht, wenn alle die Vorsichtsmaßregeln getroffen werden, die Herr Müller ausgeführt hat, natürlich in gewisser Beziehung nur loben können. Aber wie die Sachen in fünfzig oder achtzig Jahren sind, das muss abgewartet werden, denn da werden einfach gewisse Kräfte, die bisher im Bienenschwarm organisch wirkten, mechanisiert, die werden mechanisch gemacht. Es ist nicht mehr jene innige Verwandtschaft herzustellen zwischen der gekauften Bienenkönigin und den Arbeitsbienen, wie sie sich herstellt, wenn die Bienenkönigin von der Natur selber da ist« (Steiner, 1999, S. 146f).

Tatsächlich erleben wir heute ein Insektensterben, das durch den Tod einer großen Anzahl von Honigbienenvölkern ins öffentliche Bewusstsein dringt. Die Ursachen werden im Pestizideinsatz, in den Monokulturen der Landwirtschaft, in Beeinträchtigungen durch Mobilfunkstrahlung und der Einschleppung von Parasiten wie der Varroamilbe gesucht. Horst Kornberger analysiert in seinem Buch »Weltwunder Bienenstock« die Krise der Honigbiene und kommt zum Schluss, dass die genannten Faktoren nur Symptome darstellen. Er sieht die Ursache in unserem analytisch-wissenschaftlichen Denken, das in immer kleinere Details der uns umgebenden Natur und Kultur vorzudringen vermöge, uns aber zugleich dem Wesen der Dinge entfremde (Kornberger, 2017). Goethe charakterisiert dieses Denken, indem er Mephisto (einen Teil jener Kraft, »die stets das Böse will und doch das Gute schafft«) sagen lässt:

*»Wer will etwas Lebendigs erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist heraus zu treiben,
Dann hat er die Teile in seiner Hand,
Fehlt, leider! nur das geistige Band.«*
(Goethe, 1992)

Diesem Denken haben wir alles zu verdanken, was heute als fortschrittlich gilt. Das Insektensterben zeigt aber, dass die Blütezeit dieser Denkart überschritten ist und neue Impulse gefordert sind. Wie immer bei neuen Entwicklungen in der Menschheitsgeschichte, wird der notwendige nächste Schritt rechtzeitig vorbereitet, von der Mehrheit aber verkannt. So ist Goethe laut Kornberger zu Lebzeiten bereits als Dichter zu Ruhm gekom-

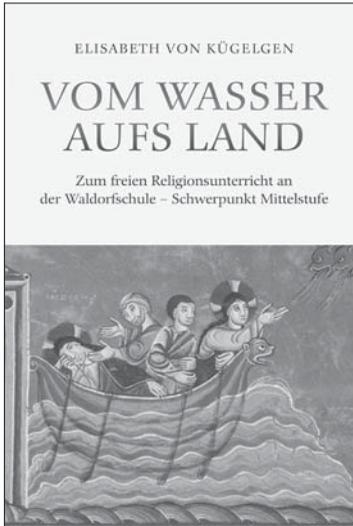
men, als Naturwissenschaftler aber weitgehend unbeachtet geblieben. Mit seiner Art, eine Pflanze in ihrer Metamorphose als Ganzheit zu sehen, bereitete er das Denken vor, das aus der aktuellen Krise führen kann, denn es negiert nicht die bisherige Entwicklung – es nimmt vielmehr die gefundenen Teile auf und führt durch ihre Synthese zum Wesen des Beobachteten. Steiner entwickelte dieses Denken weiter und wandte es, ergänzt um seine Fähigkeit, hinter die Fassade des Irdisch-Vergänglichen zu schauen, auf andere Lebensbereiche an. So konnten sich u.a. die Demeter-Landwirtschaft, die Anthroposophische Medizin, die Christengemeinschaft und die Waldorfpädagogik entwickeln.

Auf die Honigbiene angewandt, führt dieses lebendig-empathische Denken zu Betrachtungen, wie sie im folgenden Kapitel Michael Hertel anstellt.

Elisabeth von Kügelgen

Vom Wasser aufs Land

Zum freien Religionsunterricht an der Waldorfschule
– Schwerpunkt Mittelstufe



Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart, 2019
448 Seiten · 16 x 24 cm
Hardcover
ISBN 978-3-944911-95-3
28,- Euro

Die in diesem Buch versammelten Texte mögen ob ihrer Unterschiedlichkeit auf den ersten Blick vielleicht erstaunen. Es ist der Versuch, Antworten zu geben auf oft geäußerte Fragen bei Aus- und Fortbildungsveranstaltungen sowie in Kursen zur religiösen Erziehung: Wo kann man das Gehörte nachlesen? Wie kann man sein Evangelien-Verständnis vertiefen, sich mit den Biografien der Evangelisten und Apostel vertraut machen? Wo findet man Hilfen zur Beschäftigung mit der Jugendfeier, den Lehrplan, eine Literaturliste, Anregungen für den Unterricht speziell an der Mittelstufe – und wo kann man etwas über die Entstehung dieses freien Religionsunterrichts und seine menschenkundliche Begründung nachlesen?

R. Steiner richtete den freien Religionsunterricht an der Freien Waldorfschule in Stuttgart ab 1919 mit zwei Wochenstunden für die Klassen 1 bis 12 für alle Schüler verbindlich ein, die nicht anderweitig mit einem Religionsunterricht »versorgt« waren, wie er es nannte. Er stellte sehr hohe Ansprüche an

seine Qualität und an das Verantwortungsbewusstsein des Lehrers. Religion ist ein Fach, das viel eigene Lektüre und Vorbereitung verlangt. Der hier vorliegende Band möchte den Kollegen und interessierten Erziehern eine Hilfe sein. Der Schwerpunkt liegt auf der Arbeit mit der Mittelstufe.

So enthält ein erster Teil Informationen über die natürliche Beschaffenheit des Heiligen Landes, den geschichtlichen Hintergrund der Zeitenwende, Biografien der Evangelisten und der zwölf Apostel sowie Texte über ein spirituelles Verständnis der Evangelien. Es folgen Ausführungen über die menschenkundlichen Grundlagen religiöser Erziehung und zum Jugendalter und Texte zur Einführung und zum Verständnis des von R. Steiner gegebenen Rituals der Jugendfeier. Ein zweiter Teil enthält konkrete Beispiele und Anregungen für den Unterricht: für die Arbeit mit dem Neuen Testament, Bildbetrachtungen, eine Fahrt nach Colmar zum Isenheimer Altar von Matthias Grünewald, eine Unterrichtseinheit zum Abendmahlsbild von Leonardo da Vinci in Klasse 7. Diese Arbeit entstand im Rahmen des Weiterbildungsstudiums für Lehrer des freien Religionsunterrichts. Die abendländische Kunst ist durch Legenden und Erzählungen aus dem Neuen Testament tief geprägt. Dass die Schüler solche Kunstwerke verstehen, weil sie die Geschichten kennen, ist auch ein Anliegen des Unterrichts und eine Frage allgemeiner Bildung. Ein dritter Teil enthält eine Darstellung zur Entstehung des freien Religionsunterrichts und der Handlungen, den Lehrplan, Textauszüge R. Steiners zu Religion und Ethik, zum Verhältnis von Anthroposophie und Religion sowie zum Thema Gebet; besondere Wortlaute aus dem neuen Testament und einige Dichtungen.

Einer Klärung bedarf das methodische Vorgehen in der Mittelstufe. Der mit moderner Theologie vertraute Leser wird sich über die Art, wie hier scheinbar unkritisch und naiv Biografien erzählt werden und mit dem Text der Evangelien umgegangen wird, wundern. In dem Beitrag: »Anmerkungen zu einem spirituellen Evangelien-Verständnis« wird auf diese Fragen eingegangen. Grundsätzlich geht es in allem Unterricht in der Mittelstufe darum, mittels lebendiger, bildhafter Schilderungen, Erzählungen und Biografien Inhalte an den jungen Menschen heranzutragen, die einen Gefühls- und Gemütseindruck hinterlassen, nicht nur gedanklich zu erfassende Informationen. Eine Beziehung zu einem Menschen, einem Land, einem Sachverhalt herzustellen, einen offenen Raum der Begegnung zu schaffen, bevor später das Urteil darüber einsetzt, ist überall das Bestreben. Das gilt insbesondere für den freien Religionsunterricht und die Begegnung mit den Grundlagen des Christentums,

anderen Religionen und Kulturen. Bild und Mythos sind – wie Symbol oder Gleichnis – immer in ihrer Bedeutung unerschöpflich, berührend, anregend, sie können mitwachsen, sich wandeln, immer neu und anders verstanden werden und: sie lassen frei! Sie vermitteln Werte. Ein Bild oder Kunstwerk – und als solches können wir auch das Evangelium betrachten, – fordert uns zu einem Gespräch auf. Solche »Gespräche« sollen angeregt werden. Echte Toleranz setzt neben Verständnis eigenes Erleben und Kenntnisse voraus. Für die Erziehung ist also die Frage relevant: Wie erzeuge ich eine unbefangene und ehrfürchtige Haltung gegenüber religiösen Urkunden und Überlieferungen, die vielen Menschen kostbar sind, und die die Geschichte geprägt haben? Wie lasse ich einen Seelen-Raum entstehen, in dem sich später ein spirituelles Verhältnis, Verständnis und Erleben dem Christentum oder einer Religion gegenüber bilden kann, und Achtung vor Menschen, die weltanschaulich andere Wege gehen als ich selbst? Der Lehrplan für die Oberstufe zeigt, dass es in einem nächsten Schritt darauf ankommt, urteilsfähig zu werden, sich aber auch über die Religionen der Welt wirkliche Kenntnisse anzueignen. Dass die Schüler, wenn sie die Schule verlassen, in der Lage sein sollen, sich ihre Lebensorientierung selber zu suchen, formulierte R. Steiner als Ziel des freien Religionsunterrichts.

Mit dem Bild »vom Wasser aufs Land« kann man den Weg charakterisieren, den die Schüler ab der 5. Klasse gehen. Aus der ätherischen Bildekräfte-Lebenswelt, die Fühlen und Denken prägte, tritt der Sechstklässler heraus. »Die Stillung des Sturms« auf dem Cover des Buches ist Bild für das Seelenleben der jugendlichen, in welchem das Ich als »Herr im Haus« noch schläft, das aber erwachen soll. In den Schulungswegen der Religionen und ihrer Bildhaftigkeit begegnen wir dieser Grenze von Wasser und Land erneut: Dem Weg des sich erweiternden Bewusstseins vom Land aufs Geistes-See.

Leseprobe:

Jakobus d. Ä. und sein Bruder Johannes Zebedäus

Und Er gab Jakobus und seinem Bruder Johannes den Namen Boanerges, das heißt Donnersöhne, auch Donners-Kinder oder Söhne des Wetters

(Mk 3, 17)

(...) Jakobus und Johannes Zebedäus waren sich ihrer bevorzugten Stellung zwar bewusst, nicht aber ihrer Schwächen: Ehrgeiz und Selbstüberschätzung. Nach der dritten Vorverkündigung von Tod und Auferstehung durch Jesus eilten die beiden zu ihm und sprachen: »Meister, wir wollen, dass du tust, was wir von dir erbitten. Gib uns, dass wir sitzen einer zu deiner Rechten und einer zu deiner Linken in deiner Herrlichkeit. Jesus aber sprach zu ihnen: Ihr wisst nicht, was ihr bittet. Könnt ihr den Kelch trinken, den ich trinke, oder euch taufen lassen mit der Taufe, mit der ich getauft werde? Sie sprachen zu ihm: Ja, das können wir. Jesus aber sprach: Zu sitzen zu meiner Rechten und zu meiner Linken steht mir nicht zu euch zu geben, sondern welchen es bereitet ist von meinem Vater. Als die anderen zehn Jünger das hörten, wurden sie unwillig über Jakobus und Johannes. Da rief Jesus sie alle zusammen und sprach: Ihr wisset, dass die weltlichen Fürsten ihre Völker niederhalten und ihnen Gewalt antun. Aber so soll es nicht sein unter euch, sondern wer groß sein will unter euch, der sei euer Diener; und wer unter euch will der Erste sein, der sei aller Knecht. *Denn auch des Menschen Sohn ist nicht gekommen, dass er sich dienen lasse, sondern dass er diene und gebe sein Leben zur Erlösung für viele.*« (Mk 10, 35–45; Mt 20, 20–28).¹

Scham und Schmerz müssen Jakobus und Johannes im Rückblick auf ihr völliges Versagen am Gründonnerstagabend empfunden haben. Jesus war nach dem letzten gemeinsamen heiligen Mahl mit seinen Jüngern aus dem Coenaculum auf dem Zionsberg hinab in den Garten von Gethsemane am

1 Matthäus berichtet in seinem Evangelium, dass die Mutter zusammen mit ihren Söhnen Jakobus und Johannes diese Bitte aussprach; der weitere Ablauf ist dann fast identisch.

Fuße des Ölbergs gegangen. Hier hatten sie sich oft zum vertrauten Gespräch versammelt. Als sie nun den Garten betraten und Jesus sie aufforderte, sich nieder zu lassen, ahnten sie noch nicht, dass ihr Kreis, diese Gemeinschaft der Zwölf, brüchig geworden war: Judas hatte den Raum vorzeitig verlassen, sie wähten, er habe noch einen besonderen Auftrag. Jesus entfernte sich etwas von den anderen, um zu beten; er nahm aber Petrus, Jakobus und Johannes mit sich. Trauer und eine große Ermattung und Erschütterung bemächtigten sich seiner und Jesus sprach zu ihnen: »Meine Seele ist betrübt bis an den Tod; bleibet hier und wachet mit mir!« Und er ging ein wenig abseits, fiel nieder auf sein Angesicht, betete und sprach: »Mein Vater, ist's möglich, so gehe dieser Kelch an mir vorüber; doch nicht wie ich will, sondern wie du willst!« Als er zu den Dreien kam, fand er sie schlafend. Und er rief sie an: »Könnt ihr denn nicht e i n e Stunde mit mir wachen?« Und er ging wieder hin und betete und sprach: »Mein Vater, ist's nicht möglich, dass dieser Kelch an mir vorübergehe, ich trinke ihn denn, so geschehe dein Wille.« Und er fand sie abermals schlafend; und er ließ sie, ging hin und betete zum dritten Male. Und wieder fand er sie in Schlaf versunken und sie wussten nicht, was sie ihm antworten sollten. Da sprach er zu ihnen: »Ach, wollt ihr nun schlafen und ruhen? ... Siehe, er ist da, der mich ausliefert.« Und als er noch redete, siehe, da kam Judas mit einer großen bewaffneten Schar, küsste ihn und sie ergriffen ihn. Jakobus und Johannes, kaum erwacht, ließen ihn abermals im Stich: sie flohen davon mit den andern. (Mt 26, 36ff.; Mk 14, 32ff.; Lk 22, 39ff.; Joh 18, 1ff.)

Er, von dem immer Kraft, Weisheit, Hilfe, Rat und Heilung ausgegangen waren, hatte sie ein einziges Mal um Beistand gebeten: Wachet und betet mit mir – und sie hatten ihn in seiner Not, in seinem Ringen allein gelassen. Und dann hatte sie das Entsetzen über seine Verhaftung ergriffen und sie waren geflohen! War das nicht auch Verrat? Als sich Jakobus und sein Bruder Johannes oben in der Stadt wieder trafen, wohin sie wie blind gelaufen waren, wagten sie nicht, sich anzuschauen; sie wussten auch so, was der andere dachte: Als Jesus sie gefragt hatte, ob sie den Kelch trinken könnten, den er trinken werde, hatten sie stolz und in völliger Verblendung »Ja, das können wir!« erwidert.

Am Abend des ersten Tages nach dem Sabbat hatten die Jünger die Türen des Raumes, in welchem sie waren, aus Furcht vor den Juden fest verschlossen. Da kam Jesus und trat in ihre Mitte und sprach zu ihnen: *Friede sei mit euch! Wie mich der Vater gesandt hat, so sende ich euch.* Und als er das gesagt hatte, hauchte er sie mit seinem Atem an und sprach: Nehmet hin heiligen Geist! (Joh 20, 19–23) Und von Jakobus und Johannes fiel eine große Last. (...)

Die Mission des Jakobus Zebedäus

Der Legende nach begab sich Jakobus in die römische Provinz Hispania ...

Seine eigentliche Wirksamkeit entfaltete Jakobus aber erst nach seinem Tode. Es wird überliefert, dass seine Jünger den Leichnam des in Jerusalem Enthaupteten in ein Schiff betteten, mit Muscheln bedeckten und ohne Besatzung dem Meer anvertrauten. Durch Wind und Wellen, von Engeln begleitet, trieb es an die Küste Galiciens im nordwestlichen Spanien. Hier wurde das Boot von Gläubigen empfangen, die seinen Leichnam in einem Wald beisetzen.

Um 813 n. Chr. sah der Eremit Pelayo in jenem Wald ein helles Leuchten und hörte ein wunderbares Klingen. Auf Grund dieser Lichterscheinung wurde der Platz, an dem man dann das Grab des Apostels fand, »Campus Stellae«, Feld des Sternes, genannt; daraus entstand der uns heute noch geläufige Name »Compostela«. Die spanische Form von »heiliger Jakob« (Sankt Jakob) ist San Tiago; und so erhielt der Ort, an dem man dem Apostel nun eine Kirche erbaute, den Namen »Santiago de Compostela«. Jakobus wurde der Schutzheilige Spaniens, Santiago ein bedeutendes christliches Zentrum. (...)

Santiago de Compostela gehörte ursprünglich zu einer anderen geistigen Strömung als die entstehende Amtskirche in Rom. Einen Hinweis darauf bietet die mit Jakobus verbundene Symbolik: Die Muschel und der »Camino«, was Weg heißt, also der Pilgerweg im Sinne des Christus-Wortes »Ich bin der Weg«. Um Christus wirklich zu begegnen, musste man sich auf den Weg machen, ein Bild für den Weg nach innen, den Weg der Kontemplation und Meditation. Jakobus wird als Pilger dargestellt mit

Mantel, Hut, Stab und Muschel.² Der Camino endete nicht bei der Kathedrale, dem Grab des Apostels, sondern am Ozean, am »Ende der Welt«: *Finis terrae*, dem Kap Finisterre an der Westküste Galiciens. Hier stand man am Abgrund, bzw. an der Schwelle von der irdischen in die geistige Welt. Das meinte der Spruch: »Wer nach Santiago geht und nicht nach El Padron, der hat die Pilgerfahrt nicht unternommen.«

Wer den Camino nach Santiago de Compostela ging und nach dem Erreichen des Ozeans weiterging, trug die Muschel: das Zeichen des Jakobus und eine Gabe des Meeres. Zur Muschel gehört die Perle, die sich bildet, wenn im tiefsten Mantelgewebe der Muschel eine Verletzung auftritt durch Eindringen eines Sandkorns oder Parasiten ...

Die Seelen-Schale gebiert in sich eine höhere Frucht. Hier berührt sich das Muschel-Symbol mit der Grals-Symbolik. Es geht um die Geburt des höheren Ich in der Menschenseele. Die Muschel, die der Camino-Pilger sich anheftete, war nur ein anderes Symbol für die Grals-Suche. Im mittelalterlichen Verständnis war die Perle der Logos und der die Muschel am Hut trug, brachte zum Ausdruck, dass er den Logos in sich aufnehmen wollte. Wie die Muschel, so sagt man, unter Schmerzen die Perle hervorbringt, so brachte der Pilger zum Ausdruck, dass er auf dem Weg war, den Christus in sich als höheres Selbst aufnehmen zu wollen. Das setzt Läuterung, Vorbereitung und Wandlung voraus. Davon sprach Paulus nach seinem Damaskus-Erlebnis, wenn er sagte: »Nicht mehr lebe ich, sondern Christus lebt in mir.« (Gal 2,20) (...)

Jakobus, der Impulsator dieses Pilgerweges, gelangte »über das Meer«, als Verstorbener nach Compostela. Er entfaltete seine tiefgreifende Wirksamkeit in Spanien erst nach seinem Tod. Die Ausstrahlung dieses Ortes scheint ungebrochen: Europa ist von »Jakobswegen« durchzogen. Noch heute pilgern unzählige Menschen auf dem Camino nach Santiago de Compostela, die auf eine Wende, Wandlung, auf spirituelle Erfahrungen oder einen Neuanfang in ihrem Leben hoffen. Für viele bedeutet den Jakobsweg zu gehen, eine Reise zu sich selbst; eine Begegnung mit der spirituellen Dimension des Daseins.

2 Die Etappen dieses Schulungs- und Einweihungsweges schildert M. Schmidt-Brabant in: *Sternenwege*, Dornach 1996; und in: *Compostela, Sternenwege alter und neuer Mysterienstätten*, Dornach 1999/2004

Christian Boettger, Walter Riethmüller

Streaming-Portal »Lernwerkstatt Klassenzimmer«

<https://www.forschung-waldorf.de/publikationen/streaming-portal/>

Mit einem deutsch- und englischsprachigen Streaming-Portal stellt die Pädagogische Forschungsstelle auf ihrer Homepage ab sofort bisher unveröffentlichtes Filmmaterial für Lehrerbildung und Forschung online.

Dieses Material, welches während der filmischen Begleitung einer Klasse und deren Klassenlehrerin an der Landsberger Waldorfschule vom ersten Schultag bis zum letzten Tag des achten Schuljahres auf mehr als 700 Stunden angewachsen war, wurde von Christian Boettger (PäFo) und Walter Riethmüller (PäFo) zusammen mit Filmemacherin Maria Knilli gesichtet, beraten und eine Auswahl schließlich zu verschiedenen thematischen Blöcken zusammengestellt.

Für die Lehrerbildung nicht nur der Waldorfschulbewegung sondern auch im universitären Kontext steht damit ein umfangreiches »Nachschlagewerk« zu Verfügung, in das man sich je nach Fragerichtung und Interessenschwerpunkt auch wiederholt im Studium vertiefen kann. Die Möglichkeit z. B., die Entwicklung einzelner Kinder im Klassenzusammenhang in einem Zeitraum von acht Jahren in den verschiedensten Unterrichtssituationen wie im Zeitraffer mitvollziehen zu können, dürfte einzigartig sein: Keine Unterrichtshospitation böte einen vergleichbaren »Überblick«! Behandelt man mit Studierenden in der Entwicklungspsychologie die Entwicklung des Kindes in der Altersstufe der Klassenlehrerzeit – 6 bis 14 Jahre –, wäre hier die Möglichkeit einer Vertiefung und Konkretisierung des zuvor durch Textstudium und mündlicher Darstellung Erarbeiteten. Dabei ist es besonders reizvoll, die individuelle Entwicklung einzelner Kinder im Kontext mit der Entwicklung der Klassengemeinschaft in ihren gegenseitig sich bedingenden Bezügen zu beobachten.

Ebenso wird der Lehrplan exemplarisch in verschiedenen Fachgebieten des Hauptunterrichts, den die Klassenlehrerin täglich in ihrer Klasse verantwortet, nicht nur ansichtig, sondern durchsichtig, sprechend: So kann

die Dokumentation z. B. des muttersprachlichen Unterrichts, aufsteigend vom Erlernen der ersten Buchstaben im ersten Schuljahr bis hin zur Lektüre der »Klassiker« im achten Schuljahr, dazu anregen, innere Bezüge innerhalb des Lehrplans aufzudecken, Verwandlungen von Fragestellungen durch die acht Jahre hindurch zu verfolgen, die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu studieren oder auch den Zuwachs an Souveränität im selbstständigen Erarbeiten verschiedener Aufgabenstellungen individuell oder in Gruppen zu beobachten.

Auch die immer wieder kritisch aufgeworfene Frage nach der »Autorität« der Klassenlehrerin kann nun in gewisser Weise »lebensnah« an Hand vieler filmischen Facetten diskutiert werden.

Der Fokus der verschiedenen Themenblöcke des bisher unveröffentlichten Materials liegt somit anders als in der vom Bayerischen Rundfunk produzierten und als DVD-Box erhältlichen filmischen Langzeitdokumentation (»Guten Morgen, liebe Kinder«, »Eine Brücke in die Welt«, »Auf meinem Weg«) eindeutig auf der Möglichkeit, das Filmmaterial unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten zu sichten und zu befragen. Die Langzeitdokumentation wird mit diesem neu erarbeiteten Material durch ein Lern- und Entwicklungstagebuch einer Klasse, das niemals seinen Werkstattcharakter verleugnet, ergänzt.

Die verschiedenen Themenbereiche sind in zeitlich überschaubaren Filmkapiteln aufbereitet, so dass in seminaristischen Veranstaltungen noch genügend Gesprächszeit zur Verfügung steht. Als Dozentin hat man so die Möglichkeit durch Forschungsfragen und Blicklenkungen das Material »zum Sprechen« zu bringen.

Keineswegs soll dieses Material dokumentieren, »wie man es eben an der Waldorfschule macht«, und es ist selbstverständlich nicht als ein Vorbild, an dem man sich zu orientieren habe, gedacht. Ganz im Gegenteil: Die für die Materialaufbereitung Verantwortlichen sähen sich in ihrer Arbeit dann verstanden, wenn sich in der Befragung der einzelnen Sequenzen im seminaristischen Kontext auch kontroverse Gespräche und Diskussionen einstellten, umgehend Ideen entstünden, wie und was man anders, evtl. besser oder gar nicht gemacht hätte, welcher Aspekt noch hätte dringend behandelt gehört, oder auch: was unbedingt als vorbildlich angesehen werden könnte.

Solch ein lebhafter, anregender Umgang mit dem Material wäre die richtige Antwort auf den »Kochlöffel« als ein gern zitiertes Beispiel eines jetzt hundertjährigen, angeblich durch nichts und niemanden zu erschütternden Stoffkanons des Waldorfschullehrplans. Das Gegenteil ist richtig! Fruchtbar wäre es, durch das Medium »filmische Unterrichtsbeobachtung« Impulse für eine eigene phantasie- und verantwortungsvolle Weiterentwicklung der Methodik und Didaktik der Waldorfschulpädagogik zu gewinnen.

Die unter dem Link <https://www.forschung-waldorf.de/publikationen/streaming-portal/> abrufbaren Filmreihen umfassen bisher folgende Themen: Muttersprachlicher Unterricht, Rechnen, Theaterprojekte, Zeugnisprüche. Die Themen Formenzeichnen und Wasserfarbenmalen sind noch in Arbeit.

Alle Filmreihen stehen auch mit englischen Untertiteln zur Verfügung, um die weltweite Waldorfschulbewegung in den Diskurs miteinzubeziehen.

Das Projekt wäre ohne das großzügige Zur-Verfügung-Stellen des Filmmaterials durch die Verantwortlichen des Bayerischen Rundfunks gar nicht möglich gewesen; ein herzlicher Dank sei auch an dieser Stelle dafür ausgesprochen. Ebenso ist der Klasse und ihrer Klassenlehrerin von Herzen zu danken. Die Realisierung dieses Projekts ermöglichten die Waldorf-Stiftung, die DAMUS-Donata e. V., die GLS-Treuhand e. V., die Mahle-Stiftung und nicht zuletzt die Pädagogische Forschungsstelle.

Walter Riethmüller

Chemie-Praktikum 9. Klasse + 10. Klasse

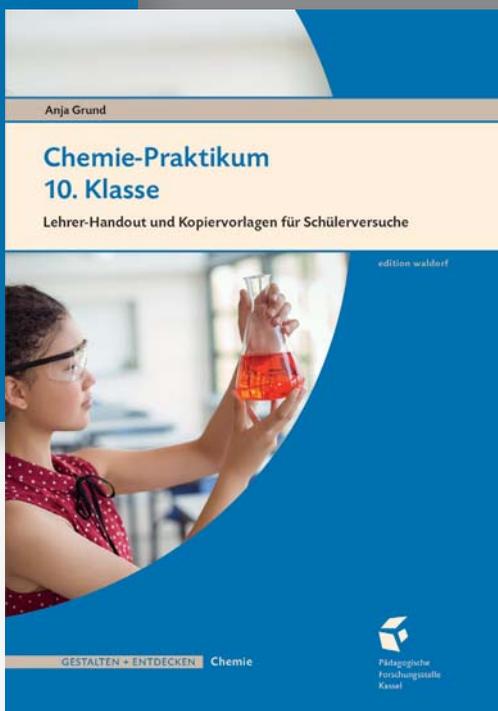
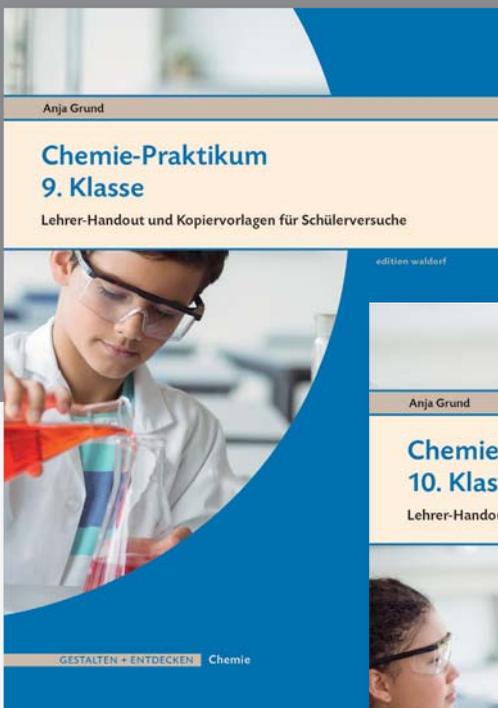
Lehrer-Handout und
Kopiervorlagen für Schülerversuche

Anja Grund

An zahlreichen Waldorfschulen ist in der 9. und 10. Klasse im Rahmen der handwerklich-künstlerischen Epochen ein Chemie-Praktikum vorgesehen. Die Autorin Anja Grund hat ihre Erfahrungen für beide Klassenstufen je in einem Lehrer-Handout mit zahlreichen Tipps und Tricks zu langjährig erprobten Versuchen zusammengefasst. Außerdem enthält jeder Band Kopiervorlagen für Arbeitsanweisungen, anhand derer die Schüler*innen die Versuche durchführen und ihre Beobachtungen gliedern können.

Chemie-Praktikum 9. Klasse
108 | DIN A4 | Softcover
2. verbesserte Auflage 2019
ISBN 978-3-939374-38-1
14,00 Euro

Chemie-Praktikum 10. Klasse
108 Seiten | DIN A4 | Softcover
1. Auflage 2018
ISBN 978-3-939374-39-8
14,00 Euro



www.waldorfbuch.de
bestellung@waldorfbuch.de



Pädagogische
Forschungsstelle
Kassel

