



Pädagogische Sektion
am Goetheanum

Rundbrief



Der Rundbrief der Pädagogischen Sektion

Herausgeber: Pädagogische Sektion am Goetheanum
Postfach, CH 4143 Dornach 1
Telefon: 0041 61 706 43 15
Telefon: 0041 61 706 43 73
Telefax: 0041 61 706 44 74
E-Mail: paed.sektion@goetheanum.ch
Homepage: www.goetheanum-paedagogik.ch
Redaktion: Florian Osswald, Dorothee Prange, Claus-Peter Röh
Lektorat: Karin Smith
Titelbild: Charlotte Fischer: Biologieunterricht in der Oberstufe, FWS Mannheim

Spenden und Beiträge zu Gunsten des Rundbriefes Richtsatz pro Jahr CHF 30/ EUR 20

**Innerhalb
der Schweiz** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Goetheanum, CH-4143 Dornach
Raiffeisenbank Dornach
Konto-Nr.: 10060.71
Clearing Nr.: 80939
Postscheckkonto: 40-9606-4
Vermerk: 1060

**Internationale
Überweisungen
USD-Konto** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Postfach, CH-4143 Dornach
IBAN: CH48 8093 9000 0010 0604 9
Raiffeisenbank Dornach, CH-4143 Dornach
BIC: RAIFCH22
Vermerk: 1060

**Euro
Überweisungen** Anthroposophische Gesellschaft Dornach
GLS Gemeinschaftsbank Bochum
Konto-Nr.: 988 100
BLZ: 430 609 67
IBAN: DE 53 4306 0967 0000 9881 00
BIC: GENODEM1GLS
Vermerk: 1060

Aus Deutschland Freunde der Erziehungskunst e.V.
Postbank Stuttgart
Konto-Nr.: 398 007 04
BLZ: 600 100 70
Vermerk: Pädagogische Sektion, Rundbrief

Inhaltsverzeichnis

3	Zu dieser Ausgabe	<i>Dorothee Prange</i>
5	Von der Ganzheit her erziehen	<i>Claus-Peter Röh</i>
12	Vom Konzept des Waldorflehrplans am Beispiel des Faches Biologie	<i>Albrecht Schad</i>
22	Wohin aber gehen wir?	<i>Valentin Wember</i>
32	Agenda	

Einleitung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

hiermit stellen wir Ihnen heute unsere neue Rundbriefausgabe vor.

Wir haben drei Artikel darin abgedruckt, die Ihnen Anregung für Ihren Unterricht, das Verständnis der Entwicklungsströme des Menschen im Kindes- und Jugendalter wie auch für Schulführungsfragen geben mögen.

In den Tagen, in denen diese Einleitung verfasst wird, steht die Renovation der Bühne im Grossen Saal des Goetheanum vor der Vollendung. Mit Beginn der Michaelitagung werden wir mit einem Festakt die Bühne offiziell eröffnen und einweihen. Wir freuen uns darüber, denn die Bühne wird sehr schön!

So haben wir für die vor uns stehenden Tagungen den Grossen Saal wieder zur Verfügung. Die Daten dieser Ereignisse der Pädagogischen Sektion, z.T. in Kooperation mit anderen Institutionen oder Sektionen seien hier vorausschauend genannt:

*Übergänge in der Kindheit
von der Geburt bis 14
Bedeutung, Herausforderungen, Konsequenzen
30. März – 3. April 2015*

*Internationale Mathematiklehrertagung
5. – 9. Oktober 2015*

*10. Welt-Lehrer- und Erzieherertagung
7. – 11. April 2016*

Vor einiger Zeit (17.09.2014) publizierte die Neue Zürcher Zeitung/CH einen Artikel mit dem Titel 'Lasst uns lieber über die Kinder sprechen als über Lehrpläne, denn das gibt

dem Ganzen die Würze'. Eine Lehrerin beschreibt, wie der Lehrplan einen Rahmen für den Unterricht gebe, aber wie er im Unterricht ausgeführt werde, darüber entschieden die Schüler und Schülerinnen, die der Lehrer in seiner Klasse bzw. Unterrichtsstunde zu unterrichten habe. Es kam so viel Fürsorge und Liebe um die Schüler darin zum Ausdruck, dass es einen bewegte und man sich nur freuen konnte.

Mit dieser Fürsorge und Liebe um die uns anvertrauten Schüler im Hintergrund möchten wir in den drei ganz verschiedenen Tagungen an den pädagogischen Fragen zu einzelnen Fächern, an der allgemeinen Methodik und dem anthroposophischen Hintergrund vertiefend arbeiten, um mehr und mehr aus der Erkenntnis heraus die Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert zu gestalten. Die drei Artikel beginnen mit dem dritten und letzten Teil der Ausführungen von Claus-Peter Röh zu der Übergängetagung 2015. Dieser bezieht sich auf die Ganzheit der Erziehung und die darin liegenden besonderen Entwicklungsschritte in der Zeit bis ins 14. Lebensjahr, also bis hin zu den Herausforderungen am Ende der Klassenlehrerzeit in der 7. und 8. Klasse.

In dem Artikel von Dr. Albrecht Schad wird der Blick auf den gesamten Lehrplan am Beispiel des Faches Biologie gerichtet. Wir hoffen, nicht nur Naturwissenschaftler werden an diesem Beitrag Interesse finden.

Der letzte Beitrag ist ein an die Kollegen gerichteter Brief. Unser Kollege Valentin Wember richtet die Frage 'Wohin gehen wir?' an die Kollegien und bringt z.T. provokante Gedanken und Fragestellungen. Es sind Fragen

an die Zukunft, die aus dem Weg durch die Vergangenheit gestellt werden. Wir drucken diesen Brief ab, weil wir denken, die Darstellung regt Gespräche in den Kollegien an und führt – wo nötig – zu Veränderungen. Es muss nicht in jeder Schule so sein, wie es beschrieben wird, aber Elemente davon lassen

sich wohl finden – auch wenn man es nicht so gerne wahrhaben will.

Wir hoffen, Sie als Leser lassen sich im positiven Sinne durch alle Beiträge anregen.

Ihre Pädagogische Sektion

** Die Redaktion nimmt gerne Reaktionen zu dem Artikel von Valentin Wember entgegen.*

Von der Ganzheit her erziehen – im Kreuzungspunkt der Entwicklungsströme – (Teil III)

Claus-Peter Röh

Das hohe Ziel der Waldorfpädagogik, „den ganzen Menschen zu erziehen“, fragt aus sich selbst heraus nach einer Erzieher- und Lehrer-Haltung, die selbst die Qualität der Ganzheitlichkeit enthält. Wer in der Dynamik des Unterrichtens steht, erlebt in jedem Augenblick die Herausforderung, einen inneren Massstab für die jeweilige Situation zu finden. Diese stetige Verortung und Urteilsfindung ist umso lebendiger und sicherer, je reicher das ganzheitliche Menschenbild ist, das sich der Erziehende erworben hat.

Nehmen wir allein das heute brisante Beispiel der „Verfrühungen“ und „Verspätungen“: Auf der einen Seite ist deutlich zu beobachten, dass eine gedanklich intellektuelle Wachheit in der Kindheit früher auftritt. Im Verhältnis dazu kommen motorische und seelische Fähigkeiten oft deutlich später zur Reife. Dort, wo in diesem Auseinanderklaffen, in dieser Dissoziation die frühe Gedankenwachheit nur partiell als „Lernpotential“ des kleinen Kindes ergriffen wird, entstehen vielerorts „Kleinkind-Lernprogramme“. So empörten sich Eltern vor einigen Monaten in einer Schweizer Zeitung: *„Nun gibt es schon Noten im Kindergarten! – Die Normierungsbemühungen in den Schulen nehmen derart zu, dass nun schon auf der Kindergartenstufe Lernberichte erstellt werden. ...“*¹ Aus der Perspektive der Waldorfpädagogik ist diese Tendenz nur schmerzlich zu ertragen, da sich aus dem Blick auf die Ganzheit der

Biographie ein anderer, konträrer Standpunkt ergibt.

Sich kreuzende Entwicklungsströmungen

Im Vortrag vom 14. März 1913 stellt Rudolf Steiner das Phänomen der Verfrühung in den Zusammenhang mit zwei unterschiedlichen Entwicklungsströmungen des Menschen. Zunächst schildert er die Entwicklung in 7-Jahres-Phasen, wie es in der Schrift „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“ ausgeführt ist: – von der physischen Geburt zum Zahnwechsel und zur Geburt des Astralleibes in der Erdenreife. Diese Verwandlung des Menschen in 7-Jahres-Schritten wird beschrieben als bewirkt und gelenkt von hohen geistigen Wesenheiten: *„Das ist so recht die fortschreitende Evolution, die da von sieben zu sieben Jahren verläuft, so dass wir sagen können, die eigentlich fortschreitenden göttlich-geistigen Mächte, die leiten und lenken diese Evolution von sieben zu sieben Jahren.“*²

Würde die kindliche Entwicklung einzig von diesen Mächten inspiriert, so würde das Kind noch viel länger eingebettet in geistige Kräfte erscheinen und es würde sich aus dem Träumerischen erst nach und nach bis hin zum 21. Jahr das eigentliche Ich-Bewusstsein herausarbeiten. Diese menschliche Entwicklung gemäss der höheren Wesen wird nun von einer zweiten geistigen Strömung durchkreuzt, die ausgeht von den luziferi-

1 Basler Zeitung vom 7. Februar 2014

2 R. Steiner, Die Welt des Geistes und ihr Hereinragen in das physische Dasein, GA 150, 1. Vortrag, 14. März 1913, S. 14

schen Mächten. Sie bewirken, dass der Mensch schon viel früher im 3./4. Lebensjahr zu einem Bewusstsein seiner selbst gelangt: *„Es ist der Zeitpunkt, bis zu dem der Mensch im späteren Leben sich zurückerinnert. ... Dass wir so frühzeitig zum Selbstbewusstsein kommen, dass wir so frühzeitig zu uns ‚Ich‘ sagen, das ist lediglich das Ergebnis der luziferischen Kräfte, die in den Menschen hereinwirken. ... Das Bewusstsein von Selbstständigkeit, von innerer Individualität und Persönlichkeit erlangen wir durch die zweite Strömung. So sehen wir zugleich, dass es weisheitsvoll ist, dass diese zweite Strömung sich in uns hineingießt.“*³

Beobachten und beschreiben wir nun, wie sich das Kind im 3./4. Jahr seine frühe individuelle innere Selbstständigkeit erringt [vgl. Rundbrief 50: Übergänge I.], so können wir aus ganzheitlicher Sicht auf die sich überkreuzenden Entwicklungsströmungen den Massstab für unseren Erziehungsansatz finden: Würden wir die früh auftretenden Bewusstseins- und Gedächtniskräfte aufgreifen oder gar forcieren, so würden wir der luziferischen Strömung zuarbeiten. Entscheiden wir uns dagegen bewusst für eine Orientierung hin zur Entwicklung in 7-Jahres-Rhythmen, so arbeiten wir den fortschreitenden Wesenheiten der Menschheitsentwicklung in die Hände: indem die Entwicklung des physischen Leibes bis zum Zahnwechsel in eine gesundende, von Lebensrhythmen getragene, fördernde Umgebung gestellt wird, bildet die Erziehung einen ausgleichenden, tragenden Grund für den Strom der Bewusstseinsentwicklung.

Auch im 2. Jahrsiebt nach der Einschulung wird der Strom der fortschreitenden Entwicklung des Menschen von einer anderen

Strömung durchkreuzt. Im 9./10. Lebensjahr erlebt das Kind jenen inneren Umbruch, der sein ganzes Verhältnis zur Welt verwandelt: Das Ich-Bewusstsein verdichtet sich so stark, dass die vorherige kindliche Verbundenheit mit allem Umgebenden durchbrochen wird. Der junge Mensch erlebt sich nicht mehr *in* der Welt, sondern ihr *gegenüber* und sucht nun nach dem eigenen Verhältnis zu den Dingen [vgl. Rundbrief 51, Übergänge II.]. Diese zweite Durchkreuzung des Entwicklungsstromes beschreibt Rudolf Steiner in seiner Qualität der Verdichtung und Festigung als einen ahrimanischen Ausgleich zum luziferischen Bewusstseinsimpuls des 3./4. Lebensjahres. Lag die Gefahr im 3./4. Jahr in einem partiellen, einseitigen Aufgreifen der Gedächtniskräfte, so besteht sie in dieser Zeit des ersten Rubikon in einem partiellen Erfassen der früh selbständigen Urteilsgewohnheit: Würden wir uns als Erzieher in diesem Kindesalter aus der Lebendigkeit des Lernprozesses so herausziehen, dass wir das Kind möglichst früh den eigenen Urteilen überlassen, so würden wir wiederum den ahrimanischen Kräften zuarbeiten: *„Wir können nun dasjenige vollbringen, was dem Ahriman den grössten Gefallen tut, ... wenn wir uns sagen: Das Kind muss in dieser Zeit möglichst so abgerichtet werden, dass es überall zu einem eigenen, selbständigen Urteil kommt. – ... Man stellt sogar Rechenmaschinen hin, damit die Kinder nicht einmal veranlasst werden, das Einmaleins ordentlich gedächtnismässig zu lernen.“*⁴

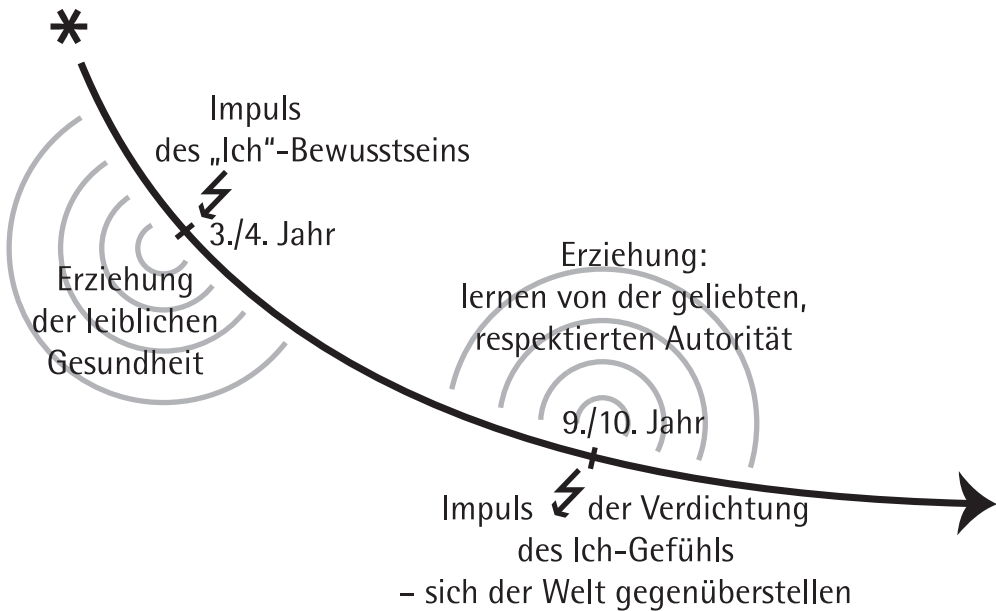
Blicken wir nun aus ganzheitlicher Perspektive auf diese zweite Durchkreuzung, im 9./10. Jahr, so wird deutlich, auf welche Weise sich die Waldorfpädagogik auch hier mit dem Strom der fortschreitenden menschlichen Entwicklung verbindet: In An-

3 Ebenda, S. 15 und S. 16

4 Ebenda, s. 17

erkennung dieses weisheitsvollen Impulses zur Selbständigkeit stellen sich Lehrerinnen und Lehrer als ganzer Mensch so entscheiden, herzlich und fachkundig in den Unterricht, dass sie den Schülern zur geliebten und respektierten Autorität werden können. Von der Schöpfungsgeschichte bis zur Handwerks-, Rechen- und Schreibkunst wird der Mensch des jungen Menschen Lehrer.

Zusammenfassend zeigt sich bei den genannten Übergängen, wie sich aus einer Gesamtperspektive der menschlichen Entwicklung neue Maßstäbe für den pädagogischen Umgang mit dem Phänomen einer verfrühten oder verspäteten Entwicklung ergeben. Einzelne kompensatorische, gesundende Wirkungen ergeben sich aus einer ganzheitlichen Orientierung:



Zur Bedeutung der Phantasie in der Mittelstufe

Richten wir den Blick nun auf die ganzheitliche Entwicklung des jungen Menschen in der Mittelstufe, zeigt sich im Übergang des 12. Lebensjahres eine nächste einschneidende Überkreuzung und Wandlung. Indem sich die Wachstumskräfte vom rhythmischen Atmungs- und Zirkulationssystem abwenden und sich nun stärker mit der Mechanik des Knochensystems verbinden, verändert sich das gesamte Wesen des Kindes: Das selbstverständliche Mitschwingen mit dem Musi-

kalisch-Rhythmischen, wie es in der 4. und 5. Klasse erlebt wurde, zieht sich zurück, während das Gesetzmässige des Skelettsystems stärker ins Bewusstsein rückt. Mit der immer stärker aufkommenden Frage nach dem „Warum und Wieso?“ beginnt das seelische Erleben der Kausalität. Auf diese neue Fähigkeit antwortet der Lehrplan mit der Erkundung neuer gedanklicher Zusammenhänge in der Mineralogie, Physik und Geschichte, – ab der 7. Klasse auch der Chemie. Mit diesem Aufbruch in die Zeit des kausalen Denkens, dem unter anderem die Entwicklung der Ge-

schichte bis hin zur 8. Klasse entspricht, erwächst dem Schüler die Gefahr einer Einseitigkeit: In dem Masse, wie der junge Mensch seinen Leib immer stärker ergreift und mit seiner ganzen Sinneswachheit auf die Erdenreife zugeht, können sich auch seine Vorstellungen, Gedanken und Urteilsbildungen ganz einseitig an der materiellen, äusseren Welt orientieren. Was kann nun gerade in dieser Zeit, in der mit der Geburt des Astralleibes höchste individuelle und menschheitliche Ideale aufkeimen, eine Brücke bilden zwischen einem äusserlichen, zur materiellen Mechanik hinneigenden Denken und den inneren geistig-seelischen Idealen?

In dieser Fragestellung weist Rudolf Steiner im 14. und letzten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde mit grosser Eindringlichkeit auf eine Seelenfähigkeit des Menschen hin, die nun vom 6. Schuljahr an von grösster Bedeutung ist. Im Vergleich wird zunächst geschildert, wie sich mit dem Zahnwechsel verwandelte ätherische Bildekräfte in das Seelische hineindrängen und wie dem Schulkind daraus die Fähigkeit erwächst, das Zeichnen, Schreiben und Lesen zu erlernen. – Nun, 6 bis 7 Jahre später, drängen sich in einem verwandelten Prozess die Kräfte der Gliedmassennatur stärker in das Seelenleben des jungen Menschen hinein. Auch hier wird eine seelische Fähigkeit frei, die aber darauf angewiesen ist, von der Erziehung entwickelt und gefördert zu werden: Die Kraft der eigenständigen, freien Phantasie: *„Und so wie sich anzeigt in der Fähigkeit, Schreiben und Lesen zu lernen in den ersten Schuljahren, das seelische Zahnens, 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 ... Lebensjahre an.“*⁵

Legen wir den Massstab der Ganzheitlichkeit auch an diese Entwicklungsstufe an, so zeigt sich vom 12. Jahr an der Strom der wachsenden Urteilskraft, die sich nach zwei Seiten hinneigen kann: Von den äusseren Sinneserfahrungen her kann das Denken sich mit materiellen Vorstellungen verbinden. – Gelingt es von der inneren seelischen Seite her, die Kraft der Phantasie im Schüler aufzurufen, so können sich ganz neue Qualitäten im Erleben und Erkennen entwickeln: Die äussere Anwendung von geometrischen Sätzen beim Zeichnen der Platonischen Körper in einer 8. Klasse wäre dann die eine Erfahrung. – Eine vollkommen andere Qualität entsteht, wenn die Schüler sich in ihrer Vorstellungskraft der Phantasie als „Spinne“ in die vorgestellten farbigen getönten Raumeskörper hineindenken und dabei Winkel-, oder Entsprechungen von Flächen entdecken. *„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 begrifflich zu machen, sondern die Flächennatur wirklich so begreiflich zu machen, dass das Kind seine Phantasie aufwenden muss selbst in der Geometrie und Arithmetik.“*⁶

Der Appell an die Kraft der Phantasie zur Verlebendigung des Lernens kann zum Beispiel im Grammatik-Unterricht einer 8. Klasse bedeuten, die Schüler zunächst im Entwickeln charakteristischer Sprach-Dialoge zu engagieren. Aus dem Durchleben und Durchfühlen der eigenen Tätigkeit können dann die Gesetze der Stilkunde entdeckt werden. – Offensichtlich trägt die Phantasie gerade in diesem Alter die Kräfte in sich, Themen und Gedanken in qualitativen Zusammenhängen zu erleben und zu erlernen.

5 R. Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA 293, 2005, 14. Vortrag, S. 226

6 Ebenda S. 227

Durch die Verwandlungskraft der Phantasie wird der blosse Wissensstoff in einen ganzheitlichen, immer neuen Bezug zur Erscheinung, zu Bedeutung und zum lernenden Schüler gestellt.

Ganz unmittelbar geht aus dem Geschilderten hervor, dass die belebende, beflügelnde Kraft der Phantasie gerade am Ende der Klassenlehrerzeit zunächst nur ausgehen kann von der Lehrerin oder vom Lehrer: Je lebendiger sie selbst den Unterrichtsstoff durchdringen, desto lebendiger werden die Schüler ihn aufnehmen und weiterbewegen. Finden wir im 2. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde die Qualität der Phantasie ganz auf der Seite des Willens, der Sympathie- und der Bluts-, bzw. Lebenskräfte, so kann das Anregungen für die Arbeit an den eigenen Phantasiekräften geben:

- Jede Willenstätigkeit, etwa durch künstlerische Arbeit am jeweiligen Thema, kann zu neuen Anregungen führen

- Wiederholungen, auch von früher phantasievollen Ansätzen, gehören eher zur Gedächtnis- und Begriffs-Qualität
- Unterlagen zum methodischen Vorgehen sollten daher im Grunde nicht aufbewahrt werden
- Bei der Vorbereitung ist es hilfreich, stets mindestens einen ganz fremden, anderen Ansatz durchzudenken und durchzuspielen
- Unbefangene Betrachtung: Welcher der Ansätze trägt am meisten Zukunft in sich?
- Gedanken an einzelne Schüler und an die Gemeinschaft der Klasse beflügeln oft die Phantasie

Lehrer- und Schülerbegegnung im Zeitenstrom

In den beschriebenen drei Stufen der kindlichen Entwicklung führte der Versuch, einen Erziehungsansatz aus ganzheitlicher Perspektive zu finden, jeweils zu einem Spannungsfeld zwischen den seelisch-geistigen Bewusstseinsritten, der äusseren Leibesentwicklung und dem Erziehungsansatz:

Bewusstseinserschlag - ↑ „Ich“ ↑	Erziehung durch die ↑ geliebte Autorität ↑	↑ Durchdringung ↑ des Lernens mit Phantasie
----- - 3./4. Jahr	----- 9./10. Jahr	----- 13./14./15. Jahr
----- - ↓ Erziehung ↓ zur Gesundheit	----- ↓ Verdichtung ↓ des Bewusstseins	----- seelische Einwirkung ↓ der materiellen Welt ↓

In diesen vertikalen Gesten klingt die grundsätzliche Aufgabe der Erziehung an, das Geistig-Seelische des heranwachsenden Menschen in eine Harmonie zu bringen mit dem Leiblich-Physischen⁷. Vergegenwärtigen wir uns nun noch einmal die zuletzt geschilderte Entwicklungsphase der Mittelstufe bis hin zu einer konkreten Unterrichtssituation. Hier

zeigt sich, dass der Spannungsbogen der vertikalen Polarität im unmittelbaren Geschehen von einer weiteren Ebene der Ganzheit durchkreuzt wird:

In einer 7. Klasse wurde die Biographie Leonardo da Vincis erarbeitet. Zum Abschluss erhielten die Schüler als Aufgabe, schriftlich-

⁷ Ebenda im 1. Vortrag

erzählerisch und zeichnerisch Motive aus dieser Biographie darzustellen. Als die Fähigkeit, noch weitere Beiträge aufzunehmen im Grunde schon erschöpft war, deutete ein gerne das Wort führendes Mädchen herausfordernd auf einen sehr zurückhaltenden Jungen, als wolle sie sagen: „Na, da bin ich mal gespannt.“ Alle Blicke richteten sich auf ihn, als er zögernd das Heft aufschlug und zu lesen begann. Mit jedem Satz, den er nun vortrug, verwandelte sich die Atmosphäre im Klassenraum von erster Neugier bis hin zu einer tief staunenden Aufmerksamkeit: Unmittelbar erlebbar wurde die Betroffenheit, mit der dieser Schüler Wort für Wort betonte. Offensichtlich hatte er eine Lebenssituation ausgewählt, die ihn selbst tief betraf und die er aus seiner Phantasie heraus wie in holzschnittartigen prägnanten Sätzen verfasst hatte:

„... Eines Tages fand sein Vater die geheimen Skizzen in seinem Zimmer und ging damit zu dem bekannten Künstler Verrochio. Der sagte: ‚Dein Sohn soll morgen zu mir kommen.‘ Da sagte der Vater: ‚Dann geh morgen zu Verrochio.‘ Verrochio hatte viele Berufe: Goldschmied, Bildhauer, Steinschneider, Tischler, Maler, Konstrukteur, Schmied. Eines Tages bekam Verrochio den Auftrag, ein Bild mit Engeln zu malen. Er ging auch gleich an's Werk. In der Nacht malte auch Leonardo einen Engel. Am nächsten Morgen sagten die Gesellen einstimmig, dass Leonardos Engel besser wäre als der des Meisters. Verrochio hörte das, sah sich das Bild an und zerbrach seinen Pinsel. Ab jetzt war Leonardo Meister. – Eines Tages gab es einen Streit unter den Gesellen, ... jede Partei glaubte, sie hätte recht. Als Leonardo das hörte, rief er wütend: ‚Ihr Dummköpfe! Ihr glaubt nur, aber man muss erkennen und beobachten!‘ ...“

In jener staunenden Aufmerksamkeit war in rätselhafter Weise nicht nur diese Lebens-

szene in unmittelbarer Gegenwart präsent, sondern der ganze Werdegang des Jungen stand mit im Bewusstsein: Seine Scheu, in den ersten Jahren vor der Klasse zu sprechen. – Seine Überwindung, um dann den Zeugnisspruch in ruhiger Weise vorzutragen. – Sein Interesse im unablässig wachsamem, beobachtenden Blick. – Seine Fähigkeit, sich manchmal unerwartet zwischen streitende Mitschüler zu stellen. –

Mit diesen Bildern der Vergangenheit war zugleich in anderer Färbung und weniger konkret ein deutlicher Entwurf für die Zukunft anwesend, – als stiller Gedanke formuliert, etwa: „Die Szene, die Du ausgewählt hast, ist Deine Szene. Alles klingt in ihr zusammen: Jetzt wird deutlich, was Dir wichtig ist. Du wirst nun auch andere Herausforderungen in dieser Richtung bekommen – und bestehen.“

Das Erleben jener Unterrichtsstunde hatte deutlich gemacht, wie gerade im Ringen um eine künstlerische Gestaltung andere, tiefere Unterrichts-Erfahrungen möglich werden. Solche Begegnungen können nicht nur den Zusammenhang von Thema und jeweiliger Entwicklungsstufe, sondern darüber hinaus Aspekte der Ganzheit einer individuellen Biographie zur Erscheinung bringen: Je älter ein Kind wird, desto stärker kann ein Erzieher, der das Kind lange begleitet, aus solchen Lebensbegegnungen neben dem Gewordenen auch Impulse für die Zukunft lesen und fördernd in den weiteren Unterricht einbringen. Diese weitere Ebene der Ganzheit in der Begegnung mit dem Kind formuliert Rudolf Steiner mit folgenden Worten:

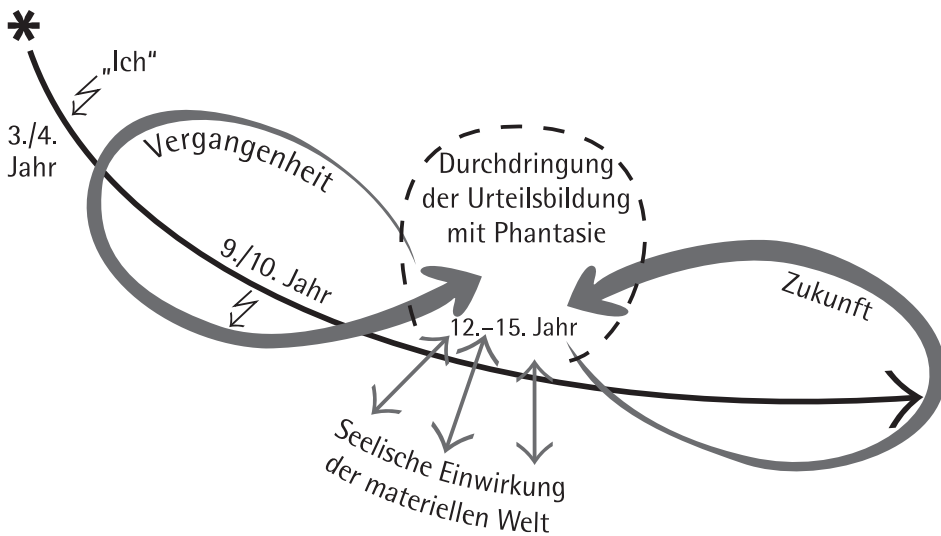
„Immer muss der Lehrer, der als Ganzes wirkt, neben dem dastehen, was er im Einzelnen am Kinde zu verrichten hat. Beides muss immer dastehen in der Pädagogik; auf der einen Seite das einzelne Unterrichtsziel,

auf der anderen Seite die tausend Imponderabilien, die intim von Mensch zu Mensch wirken.¹⁸

In diesem Sinne besteht die Kernaufgabe einer langjährigen Klassenlehrerzeit darin, gerade in der Mittelstufenzeit bis hin zur achten Klasse durch die phantasievolle, künstlerische Arbeit Begegnungsräume zu schaffen, in deren Gegenwart sowohl die

biographische Vergangenheit, als auch zukünftige Ziele erlebbar werden:

So wie im künstlerischen Element des Unterrichts ein ganzheitliches Erleben angeregt wird, so wird von Rudolf Steiner auch die Empfindungskraft des Pädagogen, die Thema, Situation und Schülerpersönlichkeit zusammenschaut, als eine künstlerische beschrieben:



„Es wird in der Methodik unsere Aufgabe sein, dass wir immer den ganzen Menschen in Anspruch nehmen. Wir würden das bestimmt nicht können, wenn wir nicht auf die Ausbildung eines im Menschen veranlagten

künstlerischen Gefühls unser Augenmerk richten würden. Damit werden wir auch für später den Menschen geneigt machen, seiner ganzen Wesenheit nach Interesse für die ganze Welt zu gewinnen.“¹⁹

8 R. Steiner, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage, GA 304, S. 83

9 R. Steiner, Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches, GA 294, 1. Vortrag, S. 11

Vom Konzept des Waldorflehrplans am Beispiel des Faches Biologie

Dr. Albrecht Schad

Wenn man eine Schule betreiben möchte, dann kann man sich zunächst einige Fragen stellen, die von entscheidender Bedeutung sind:

Was wissen wir vom Menschen, vom Menschsein?

Wie ist der Zusammenhang von Mensch und Welt?

Wie ist der Mensch entstanden?

Daraus kann sich dann ein pädagogisches Konzept ergeben.

Der Biologielehrplan an Waldorfschulen beschäftigt sich besonders intensiv mit diesen Fragen. Es sei hier versucht, anhand des Lehrplans für Biologie, das Konzept des Waldorflehrplans zu beleuchten.

Die ersten Lebensjahre des Kindes dienen der Akkulturation. Das kleine Kind erwirbt die ersten kulturellen Fähigkeiten wie Gehen, Sprechen und am Sprechen Denken.

In der Kindergartenzeit sollten die Erzieherinnen und Erzieher eine Kultur des Ätherleibes pflegen. Hier seien nur die Stichworte Rhythmus und Ernährung genannt. Mit der Schulreife ist der physische Leib so weit fertig ausgebildet, dass zum weiteren Wachstum nicht mehr alle Kräfte des Ätherleibes notwendig sind. Sie können teilweise in Lernkräfte umgewandelt werden. In den ersten drei Schuljahren ist das Fach Biologie noch nicht notwendig. Die Kinder wachsen vor allem noch und Steiner rät ja den Kollegen, ein guter Kamerad der Natur des Kindes zu

sein, das Wachsen soll also nicht durch zu frühe Inanspruchnahme der intellektuellen Fähigkeiten gestört werden. Die Untersuchungen von Tomáš Zdražil bestätigen dies in eindrucksvoller Weise (Zdražil, Tomáš 2000). Die Natur kommt im Unterricht vor in Form von „sinnigen Geschichten“. Das Kind ist noch so Teil der Natur, dass man ihm nicht von ihr objektivierend erzählen muss.

In der Zeit des 9./10. Lebensjahres haben viele Kinder tiefe Einsamkeitserlebnisse. An ihnen kann bemerkt werden, dass sich zwischen der Welt und dem Kind ein Spalt öffnet, den es vorher so nicht gab. Bis dahin hat sich das Kind als weitgehend eins mit der Welt erlebt. Nun beginnt es jetzt diesen „Himmel“ zu verlassen. Indem das Kind auf Distanz zur Welt geht, kann es beginnen sie zu erkennen, denn erkennen heißt immer auf Distanz gehen. Diesen Übergang nennt Steiner Rubikon. Denn er entspricht seelisch dem Schritt, den in der europäischen Kultur Caesar vor dem Überschreiten des Flusses Rubikon machen musste.

So beginnt in der **vierten Klasse** die erste Naturkundeepoche. Sie beginnt mit dem, was dem Kind am vertrautesten ist: dem Menschen.

„Da ist es nun von großer Bedeutung zu wissen, dass man das, was im naturgeschichtlichen Unterricht im Kinde bewirkt werden soll, gründlich verdirbt, wenn man nicht im naturgeschichtlichen Unterricht mit der Auseinandersetzung über den Menschen beginnt. Sie mögen mit Recht sagen: Man wird

dem Kinde von der Naturgeschichte des Menschen, wenn es 9 Jahre alt geworden ist, noch wenig sagen können. Doch es mag noch so wenig sein, aber das Wenige, was man dem Kinde vom Menschen beibringen kann, das bringe man ihm als Vorbereitung für allen anderen naturgeschichtlichen Unterricht bei. Sie werden wissen müssen, indem Sie das tun, dass im Menschen gewissermaßen eine Synthesis, eine Zusammenfassung aller drei Naturreiche vorliegt, dass die übrigen Naturreiche im Menschen auf einer höheren Stufe zusammengefasst sind. Sie werden das dem Kinde nicht zu sagen brauchen, aber durch den Gang des Unterrichtes werden Sie in dem Kind ein Gefühl dafür herbeiführen müssen, dass der Mensch eine solche Zusammenfassung aller übrigen Reiche der Natur ist. Sie werden es erreichen, wenn Sie der Besprechung des Menschen den nötigen Nachdruck geben, wenn Sie in der Art, wie Sie den Menschen behandeln, beim Kinde hervorrufen den Eindruck von der Wichtigkeit des Menschen innerhalb der ganzen Weltenordnung.“ (Steiner, Rudolf (1975): Methodisch-Didaktisches, Teil zwei, 7. Vortrag, S. 97).

Der Einwand, man könne dem neunjährigen Kind noch wenig sagen, ist eher rhetorischer Natur. Hingegen schlägt Steiner vor, wie urbildlich der Mensch geschildert werden soll und bezieht sich dabei auf seine Ausführungen im 10. Vortrag Allgemeine Menschenkunde (Steiner, Rudolf (1975). Steiner spricht hier selber vom vielleicht Schwierigsten, was in den Menschenkunde – Vorträgen vorkommt.

Steiner schildert hier den Kopf als sonnenhafte Kugel, die ganz abgeschlossen ist und ganz Leib ist. Der Kopf sei nicht allzu viel mehr, als was von ihm leiblich zu sehen ist. Er würde am wenigsten verbergen. Der Rumpf wird als mondenhaftes Kugelfragment ge-

schildert, das nach hinten als Leib sichtbar ist, aber nach vorne unsichtbar, weil nur seelisch. Für die Gliedmaßen wird beschrieben, sie seien die Radien einer dritten, ganz unsichtbaren Kugel, sie seien von außen in den Leib eingesetzt. Von ihnen sei nur sehr wenig sichtbar (die leiblichen Gliedmaßen). Sie würden aber als etwas Geistiges weit vom Kosmos einragen.

Der Mensch wird als ein Wesen geschildert, das erst durch seine besonderen Gliedmaßen vollkommen ist und nicht durch den „Faulpelz Kopf“. Die Epoche beginnt also mit Menschenkunde. Es folgt die eigentliche Tierkundeepoche. Die Behandlung von Tintenfisch, Maus, Lamm oder Pferd hat unter anderem das Ziel deutlich zu machen: der Mensch ist wegen seiner Gliedmaßen Mensch, nicht wegen seines Kopfes. Die Tiere sollten so geschildert werden, dass das Wesenhafte zum Ausdruck kommt. Ist das Tier ängstlich und nervös oder z.B. in sich ruhend und vital oder aggressiv usw. Also das Tier kann ein ganzes Stück weit aus seinem Seelischen heraus verstanden werden. Wesentlich ist auch, dass das Verhältnis der Tiere zur Umwelt deutlich wird.

In der **5. Klasse** wird die Tierkunde fortgesetzt. Es folgt dann eine Pflanzenkundeepoche. Die Welt des Lebendigen taucht in reiner Form auf. Auch hier wird die Pflanze mit dem Menschen verglichen. Steiner rät die verschiedenen Evolutionsstufen der heutigen Pflanzen so zu schildern, dass sie verglichen werden mit der Entwicklung des Menschen vom kleinen Kind bis zum Erwachsenen.

Die Pflanzenkunde wird in der **6. Klasse** fortgesetzt. Dann folgt eine Geologieepoche, also die Behandlung der Gebirge und Gesteine, die Behandlung der toten Materie. Auch taucht in diesem Schuljahr ein neues Fach auf: der Gartenbau. Es taucht als Fach auf Arbeit an der Erde.

In den folgenden vier Schuljahren (**7. / 8. / 9. / 10. Klasse**) wird in der Naturkunde nur Menschenkunde betrieben. Die Jahre der Pubertät, während denen sich körperlich und seelisch so viel ändert, werden so begleitet (Schad, A. (2008): Erziehungskunst). So soll der Jugendliche darin unterstützt werden, ein geistvolles Verhältnis zu seinem Leib zu bekommen.

Mit der **11. Klasse** kommt die vorherige innere Labilität wieder mehr und mehr in ein Gleichgewicht. Das ergibt die Möglichkeit, den Blick wieder verstärkt in die Welt zu lenken. Die Hauptthemen sind Zellenlehre, Einzeller und niedere Pflanzen. Die Frage nach dem Beginn des Lebens mit den dazugehörigen Organismen gehören zu diesen Betrachtungen.

Auch kann Embryologie anfänglich behandelt werden.

Der Stoff der **12. Klasse** rundet die Waldorfschulzeit ab. Neben den höheren Pflanzen steht ein Gang durch das ganze Tierreich an. Es schließt sich eine ausführliche Betrachtung der Herkunft des Menschen an: die leibliche Evolution des Menschen. Die Methode sollte nicht so sehr sein, Regeln und Systeme aufzustellen, sondern die Inhalte sollen ins Prozessuale, ins Abwandelbare gebracht werden: Die Schöpfung ist nicht vollkommen und fertig. Das wäre alttestamentarisch, das erzählt die Barockmedizin. Sondern das Denken der 12.-Klässler soll beweglich werden. Die Entwicklung ist offen, sie war immer offen, wir können die Welt gestalten.

Das bisher Dargestellte zeigt im Überblick:

INKARNATIONSHILFE
vom Menschen bis zum Gestein

PUBERTÄT

DIE ERSTE SUCHE NACH DEM,
WAS WIR VERLOREN HABEN

4 Kl.: Menschenkunde/Tierkunde

Evolution des Menschen 12. Kl.
höhere Pflanzen/Tierreich

5. Kl.: Tierkunde/Pflanzenkunde

6. Kl.: Pflanzenkunde/Geologie
Gartenbau

Zellenlehre/niedere Botanik 11. Kl.
Aufstieg durch die Naturreiche

7 8 9 10
Menschenkunde

An vielen Waldorfschulen werden in der Weihnachtszeit die Weihnachtsspiele aufgeführt. In der Vertreibungsszene im Paradeisspiel sagt der Engel zu Adam und Eva, dass sie das Paradies verlassen sollen und was sie erwartet: Angst, Not und Schmerzen, das sind keine frohen Aussichten. Und dann kommt der Satz:

**„So geht nun aus dem Goat ´n nieda
I wüll eng langsam ruafa wieda“**

Da ist beides da, die Vertreibung und die Möglichkeit, das Verlorene wieder zu suchen. In diesem Satz ist eigentlich der ganze Lehrplan in konzentriertester Form da.

Die vier Wirksamkeitsebenen des Menschen:

Im Folgenden sollen die vier Wirksamkeitsebenen des Menschen einbezogen werden. Dabei ergibt sich die Reihenfolge aus dem Lehrplan.

Das Ich

„Nun hat der Mensch ein viertes Glied seiner Wesenheit, das er nicht mit anderen Wesenheiten teilt. Dieses ist der Träger des menschlichen Ich. ... Ja gerade darinnen liegt die Aufgabe des „Ich“, dass es die anderen Glieder von sich aus veredelt und läutert.“
(Steiner, R. 1969, S. 14/15).

Die Würde des Menschen ist unantastbar. Das Ich gibt dem Menschen die Würde der Unersetzlichkeit. Sie ist unabhängig von der unterschiedlichen Ausbildung des Körpers, von männlich/weiblich, von der geographischen Variation des Menschen, von seiner Religion.

Was ist da unantastbar? Das ist schwer zu beschreiben. Das Ich ist ja erst das „Baby“ unter den Wesensgliedern des Menschen. Es ist das Jüngste und daher auch das Unvollkommenste. Man könnte sagen, es ist unser Geistkern, aber was ist das? Interessanterweise nehmen wir lange bevor wir zu uns selber Ich sagen, das Ich der Mitmenschen wahr. Wir beginnen mit etwa 6 Monaten den Ichsinn zu betätigen, dann fremdeln wir gegen Fremde. Ab jetzt unterscheidet das Baby Menschen, die es kennt, von solchen, die ihm fremd sind. Für die folgenden zweieinhalb Jahre (0,5-3 Jahre) ist es wichtig, eine eindeutige Bezugsperson zu haben. Dadurch bekommt man ein Urvertrauen in die Welt. Dieser Vorgang kann durch nichts ersetzt werden und kann auch nicht später nachgeholt werden. Es ist nun wichtig, „das Ich“ zu üben. Dies geschieht meist erst einmal vertrauensvoll an den bekannten Personen. Vielfach erst gegen Ende dieser Zeit entdeckt

man dann, dass man selber ein Ich ist. Also man bemerkt es erst an den Anderen, dann an sich selber.

Eine andere Merkwürdigkeit besteht darin, dass, wenn wir schlafen und dann aufwachen, wir uns sicher sind, dass wir immer noch derselbe sind, obwohl wir während des Schlafes kein Selbstbewusstsein hatten. Das Ich kennt keine Diskontinuität, nur das Ichbewusstsein. Wenn aber das Ich auch unbewusst existiert, dann ist es nicht vom Großhirn konstituiert. Von ihm ist nur das Ichbewusstsein abhängig. Diese Einsicht hat Folgen: Das Ich ist nicht durch die Existenz eines Nervensystems gegeben. Es existiert auch ohne Leiblichkeit.

Worin unterscheidet sich aber nun der Mensch seelisch vom Tier? Da fallen einem schnell bestimmte Attribute ein: Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung, Selbstgestaltung, Selbstkontrolle, Selbstverantwortung, Selbstgefühl. Es gibt aber auch noch eine andere Seite von uns: Wir können auf andere zugehen, wir können uns anderen zuwenden. Wir kennen also auch Offenheit und Einsatz für andere, liebevolle Hingabe. All das gehört auch zum Menschentum des Ich: Zum Ich gehört auch seine Du-Fähigkeit. Das Menschliche Ich hat also zwei Seiten: eine selbstbezogene und eine altruistische Seite. Geben wir uns nur dem Selbstbezug hin, so ist das auf Dauer nicht gesund weil egoman; und wer permanent nur für andere da ist, der endet manisch im Helfersyndrom. Der Mensch ist in seinem Ich nur gesund, wenn er zwischen beidem wechseln kann. Soziale Zuwendung und Selbstfindung sind gleichberechtigte Seiten des Ich.

Wenn zum Ich Beides wesenhaft gehört, was kann es davon zuerst in der frühen Kindheit? Worin lebt es in der frühen Kindheit? Das ganz kleine Kind, das noch kein richtiges

Selbstbewusstsein hat ist noch reine Welt-hingabe. Es lebt in restlosem Urvertrauen zu den es umgebenden Menschen. Es ist ganz existenzielle Liebe. In der Nachahmung klingt das noch viele Jahre als eine Grundstimmung im Kinde nach.

Damit ein Ich auf der Erde wirken kann, braucht es einen dafür passenden Leib. Es ist ein Leib, der wenig spezialisiert ist, der Freiraum bietet. Er ist aus einem evolutiven Geschehen hervorgegangen, das nicht präformiert war, das offen war und das schiefgehen konnte, das Freiheit kennt. Freiheit bedingt aber die Offenheit für die Möglichkeit des Zufalls, des Unvorhersehbaren, des Unvorhergesehenen. So wenig wie am Anfang einer Biographie feststeht, dass sie gelingen wird, so wenig war es garantiert, dass die Menschwerdung gelingt.

Die Seele

„Das dritte Glied der menschlichen Wesenheit ist der sogenannte Empfindungs- oder Astralleib. Er ist der Träger von Schmerz und Lust, von Trieb, Begierde und Leidenschaft usw. Alles dies hat ein Wesen nicht, welches bloß aus physischem Leib und Ätherleib besteht. Man kann alles das Genannte zusammenfassen unter dem Ausdrucke: Empfindung.“ (Steiner, R. 1969, S. 13).

Damit das Ich auf der Erde wirken kann, braucht es die Ebene des Seelischen.

In der Welt der einzelligen Lebewesen gibt es noch keinen natürlichen Tod. Sie sind potentiell unsterblich. Dies gilt auch noch für die meisten Gewebe bei Pflanzen. Seelische Fähigkeiten sind erkaufte durch die Tatsache, dass wir einmal sterben werden. Die physische Grundlage für Empfindungen, und seien sie noch so einfach, sind Nervenzellen. So definieren wir eben, dass wir alle Lebewesen zu den Tieren rechnen, die Nervenzellen haben.

In diesem Sinne gehören wir auch zu der Ebene der Tiere.

Mit den Tieren haben wir die Fähigkeit zu subjekthaften Empfindungen gemeinsam und besitzen damit eine eigene Innerlichkeit. Wenn die Nervenzelle die physische Voraussetzung für Empfindungen ist, dann heißt das, dass alle Lebewesen, die keine Nervenzellen haben, keine Empfindungen haben können, zumindest nicht solche, wie Tiere und der Mensch. Pflanzen haben also keine Empfindungen. Sie empfinden z.B. keine Schmerzen, etwa wenn wir sie abschneiden.

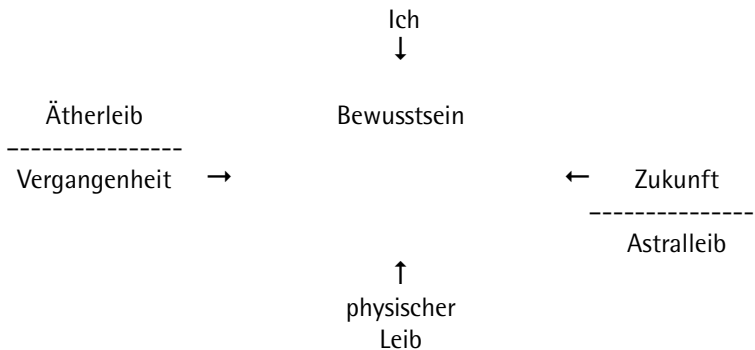
Beim Tier bleibt das Ich noch umkreishaft. Es kommt noch nicht zu einem eigenen Ichbewusstsein. Es hat nur ein umkreishaftes Gruppenich. Aber das Seelische wird verinnerlicht.

Steiner stellte 1910 das Zustandekommen des Bewusstseins beim Menschen folgendermaßen dar:

Er beschreibt einen Strom des Begehrens und einen Strom der Vorstellungen: *„Dass Begehren, Liebe Hass, Wunsch Interessiertsein usw. einen Strom bilden, der von der Zukunft in die Vergangenheit fließt“* (Steiner, R. (1931), S. 140). Also auf der einen Seite die Wunschnatur des Empfindungsleibes nach dem, was die Zukunft erst bringen kann. Dieser Zukunftsstrom kreuzt sich *„mit dem Strom der Vorstellungen, der aus der Vergangenheit fließt“* (Steiner, R. (1931), S.140). Der Vergangenheitsstrom strömt mit der biologischen Unterlage des Ätherleibes als die für das Bewusstsein zuständige kausale Voraussetzung, gewachsen aus der biologischen Vergangenheit. *„Dieses Übereinanderschlagen ist das Bewusstsein“* (Steiner, R. S. (1931), S. 141). In Steiners Zeitenkreuz des Bewusstseins stehen

sich Ich und physischer Leib dazu senkrecht gegenüber. Im Mittelpunkt steht das an allen drei Leiblichkeiten erwachte Ichbewusstsein. Diese seine Entdeckung nennt Steiner Psychosophie.

Es sei hier angemerkt, dass Steiner keinesfalls von einem allgemeinen Zukunftsstrom spricht, der meine Gegenwart bestimmt (präformiert), sondern von den Wünschen, Hoffnungen und Zielen eines Menschenwesens.



Das Leben

„Diesen Äther- oder Lebensleib hat der Mensch mit Pflanzen und Tieren gemeinsam. Er bewirkt, dass die Stoffe und Kräfte des physischen Leibes sich zu den Erscheinungen des Wachstums, der Fortpflanzung, der inneren Bewegung der Säfte usw. gestalten.“

(Steiner, R. 1969, S. 13).

Damit das Seelische sich im Physischen verwirklichen kann, braucht es als Verbindung zwischen Leib und Seele die Ebene des Lebendigen.

„Der Paradiesmythos erzählt von zwei Bäumen: dem Baum des Lebens und dem Baum der Erkenntnis. Adam, der Mensch, aß mit Eva vom zweiten Baum, und so trennten sie sich von Gott. Denn Erkennen heißt immer zuerst auf Distanz gehen. Durch diese Distanz von Gott mussten sie den Weg auf die Erde antreten, sie wurden zu Erdenmenschen mit Schweiß und Schmerzen.“

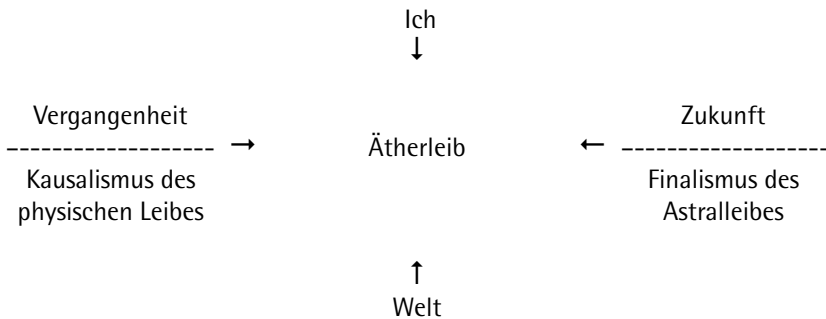
Vom Baum des Lebens haben beide nicht gegessen – ein Wahrbild dafür, dass die Dimension des Lebens bis heute erkenntnismäßig verschlossen ist. Sonst hieße das ja sich vom Lebenkönnen zu distanzieren. Es muss einen Sinn geben, dass weder eine Objektivierung noch eine Subjektivierung des Lebensrätsels den Zugang bietet. Kann doch das Ätherische als die Lebenspotenz gerade dadurch die Brücke zwischen Leib und Seele bilden, weil es – jenseits von dessen Objektivität und deren Subjektivität – diese Spaltung zwischen Innen und Außen nicht mitmacht.“ (Schad, Wolfgang (2013), S. 187). Die Lebensfähigkeit ist die ständige Überwindung der Subjekt/Objekt-Spaltung. Es hat die Fähigkeit diese Kluft zwischen den beiden Welten zu schließen, weil es weder das eine noch das andere ist. Deshalb kann es mit beiden Seiten kommunizieren. Wenn man aber die Welt nur aus der Selbstbeobachtung des Denkens erkennen will, dann beschließt man von vorneherein, dass einem das Rätsel des Lebens verschlossen bleibt. Das gilt genauso für denjenigen, der

die Welt nur aus dem Physischen heraus erklären will. Sowohl dem Materialisten (er leugnet die geistige Wirklichkeit) als auch dem Spiritualist (er leugnet die materielle Wirklichkeit) bleibt das Leben verschlossen.

Das was Steiner mit Ätherleib meint, ist etwas Übersinnliches. Von der materiellen Perspektive her ist also das Leben unzugänglich, da es nicht-sinnlicher Natur ist, nicht räumlich. Es ist im Räumlichen nicht zu finden, sonst käme es ja im Energieerhaltungssatz vor. Wenn also jemand behauptet, er könne Ätherisches mit irgendwelchen Apparaten messen, erreicht er, was auch immer, aber sicher nicht das Ätherische. Von der psychischen Seite her ist aber das Leben auch

unzugänglich, weil es im leibgebundenen Bewusstsein nicht bewusst sein kann, sprich: wir haben kein Bewusstsein davon. Das ist schon deshalb folgerichtig, weil unser Tagesbewusstsein an das als am meisten unter Abbau stehende Organ gebunden ist. Könnten wir mit der schlafenden Leber denken, wäre die Einsicht ins Leben möglich.

Stellen wir das Leben in den Mittelpunkt des Zeitkreuzes, dann ist die eine Grenze der Finalismus des Astralleibes aus der Zukunft her; auf der anderen Seite der Kausalismus des physischen Leibes aus der Vergangenheit her. Zeit ist im Leben also noch etwas anderes als in der Seele. Jede der vier Wirksamkeitsebenen des Menschen hat ihre eigene Zeitqualität.



Wenn wir also das Leben weder im Räumlichen noch im Bewusstsein finden, was bleibt uns dann noch?: die Zeit. So müssen wir, wenn wir uns mit dem Leben beschäftigen, immer auf die Zeitverhältnisse achten. Das Leben hat ein kontinuierliches Verhältnis zur Zeit. Eine Maus wird geboren, hat eine Kindheit, eine Jugend, wird erwachsen, altert und stirbt. Diese Reihenfolge kann man nicht umdrehen, und den Vorgang kann man nicht aufhalten. Leben können wir nicht kausal erfassen, weil es nicht dem Räumlichen angehört, und wir können es nicht final erfassen, also aus der Zukunft her erklären, weil

wir es nicht ins Bewusstsein bekommen. Leben erklärt sich aus seiner eigenen Gegenwart. Wie sagte Goethe?: „Leben ist Gegenwart“.

Ein grundlegender Lebensvorgang, wir sagten es schon, ist die Photosynthese. Aus toten Substanzen (Kohlendioxid und Wasser) wird mit Hilfe von Sonnenenergie Glucose, ein Zucker gebildet. Zucker hat eine höhere räumliche Ordnung als die beiden toten Stoffe und enthält mehr Energie. Damit widerspricht die Bildung von Glucose durch Photosynthese allen physikalischen Gesetzen.

mäßigkeiten der toten Welt. Denn die tote Materie strebt dem Zustand der Entropie zu. Wie soll also aus toter Materie Leben entstehen, wenn seine Gesetze dem Leben widersprechen. Nein, das Leben hebt die Stoffe vorübergehend ektopisch aus diesen Gesetzmäßigkeiten heraus. Solange der Organismus lebt, zerfällt der Körper nicht. Mit dem Tod unterliegt er wieder den Gesetzen der toten Welt.

Wodurch unterscheiden sich also Pflanze und Tier? Das Tier hat die Fähigkeit zur seelischen Subjektivität, die Pflanze hat das nicht, weil sie auch keine physische Grundlage dafür hat. Um so reiner können wir an ihr das Leben studieren mit ihren flächigen Blättern und dem reinen Wachsen ohne Ziel. Das Seelische bleibt im Umkreis, so wie das Ich im Umkreis des Tiere bleibt. Und so wie das Tier das Seelische verinnerlicht, so hat die Pflanze das Leben als verinnerlichten Vorgang. Die tote Welt ist dann nur eine Ausscheidung des Lebens. Wir wissen heute, dass die meisten Gesteine biogenen Ursprungs sind (Kalk, Bändereisenerze). Erst war das Leben, dann die toten Gesteine. Der Nachweis des Lebens ist inzwischen schon in den ältesten Gesteinen der Erde gelungen (Pflug, Hans D. (1984).

Die tote Welt

„Das was die Sinnesbeobachtung am Menschen kennenlernt, und was die materialistische Lebensauffassung als das Einzige im Wesen des Menschen gelten lassen will, ist für die geistige Erforschung nur ein Teil, ein Glied der Menschennatur, nämlich sein physischer Leib.

... Die Geisteswissenschaft ... bezeichnet am Menschen nur als physischen Leib, was dieselben Stoffe nach denselben Gesetzen zur Mischung, Verbindung, Gestaltung und Auflösung bringt, die auch in der mineralischen

Welt als Stoffe nach eben diesen Gesetzen wirken.“

(Steiner, R. 1969, S. 10).

Die tote Welt, die Welt der reinen Stofflichkeit hat nur ein lineares Verhältnis zur Zeit. Ein Kristall z.B. wächst in einer Nährlösung. Er wächst durch Anlagerung von außen. Wir können ihn aus der Nährlösung nehmen und nach 10 000 Jahren weiterwachsen lassen. Es spielt keine Rolle. Wir können ihn sogar wieder ein Stück weit auflösen. Das Verhältnis zu Zeit ist deutlich anders als bei den Lebewesen. Der gegenwärtige Zustand toter Materie lässt sich nur sinnvoll aus seiner Vergangenheit erklären. Als Charles Lyell (14.11.1797-22.2.1875) dies klar wurde führte er in die Geologie den Aktualismus ein. So konnte er erstmals die gegenwärtigen Zustände der Gesteine und der Erdoberfläche sinnvoll durch ihre vergangenen Zustände erklären. Wir nennen das heute Kausalanalyse. Sie findet in der Physik, Chemie, Geologie und Geographie eine sinnvolle Anwendung.

Die Welt der toten Stoffe strebt letztendlich einem Zustand zu, den man mit größtmöglichem räumlichen Chaos und dem möglichen niedrigsten Energieniveau (alle möglichen chemischen Reaktionen sind abgelaufen) beschreiben kann. Das ist die Zukunft aller toten Materie. Das kann unter Umständen lange dauern. Denn wir kennen Gesteine, die seit über vier Milliarden Jahren lückenlos als Materie existieren.

Das Wachstum bleibt bei den Kristallen umkreishaft, sie lagern von außen Stoffe an. Sie können aber nicht wie lebendige Organismen im Inneren umbauen.

Die Welt der toten Stoffe ist letztendlich dunkel und passiv (die Energie ist verbraucht), kalt (keine exothermischen Pro-

zesse mehr), formlos (keine Gestalt mehr). Umfassendes Chaos ohne Entwicklung.

Schlussbetrachtung:

So haben wir einen Lehrplan vor uns, der die Welt nicht aus dem Toten heraus erklärt, sondern von der Tatsache des Geistigen, Seelischen und Lebendigen multiperspektivisch ausgeht und die anderen Weltbereiche so auseinander ableitet, dass das Tote das letzte ist, was entstanden ist. In den Jahren der Klassenlehrerzeit bis zur 6. Klasse werden also die Kinder auf ihrem Inkarnationsweg begleitet. Mit der 6. Klasse kommen sie ganz im Irdischen an. Auf dem Lehrplan stehen nun Geologie und Gartenbau. Das ist der absteigende Teil des Lehrplans. Die Kinder werden darin unterstützt, sich schrittweise mit der Erde zu verbinden. Damit geht aber einher, dass wir die Verbindung zum Kosmischen verlieren, von dem wir ausgegangen sind. Darin könnte man ein weihnachtliches Motiv sehen. Für den christlich geprägten Kulturkreis nimmt das Christkind (Gottes Sohn) es auf sich, die Raumlosigkeit des Geistigen zu verlassen und sich die räumlichen Dimensionen anzueignen. Es durchschreitet sozusagen die Naturreiche. So wird das Christkind schließlich im Winter geboren, wenn es dunkel ist, wenn es kalt ist und wenn alles fest erstarrt ist. In diesem Sinne solidarisiert sich Gottes Sohn mit den Wesen, die auf der Erde leben und dem Schmerz und Tod ausgesetzt sind. Er begibt sich auf die Erde, um mit uns Schmerzen zu empfinden, mit uns zu leben und mit uns einen Leib anzunehmen. Und er hat sich schließlich geopfert.

In den folgenden vier Schuljahren begleiten wir die Schülerinnen und Schüler durch die Zeit der Pubertät. Die Kindheit endet. Sie kommen ganz im Irdischen an. Die Auseinandersetzung mit den irdischen Verhältnissen verändert die Schülerinnen und Schüler. Die Erdenreife beginnt. Damit gehen seelisch schmerzliche Jahre einher. Die Entdeckung des

eigenen seelischen Innenraumes, die Geburt des Astralleibes, wie es Steiner nennt, zieht sich über Jahre hin. Sie werden im Biologielehrplan mit Menschenkunde begleitet. Diese Jahre sind auch dadurch gekennzeichnet, dass es hier ein Minimum an Krebserkrankungen gibt und einen Höhepunkt an Selbstmorden.

Der aufsteigende Ast des Lehrplans mit der 11. und 12. Klasse hat einen ganz anderen Charakter. Die Epochen durchlaufen nun den umgekehrten Weg. Die Jugendlichen werden bei ihrer Suche nach dem unterstützt, was sie auf dem absteigenden Weg verloren haben. Es beginnt die Suche nach der geistigen Heimat wieder.

Indem die Stoffe der toten Welt zerfallen, dienen sie den Pflanzen als Nahrung. Die Pflanzen dienen, indem sie gefressen und zerstört werden, den Tieren und dem Menschen als Nahrung. So ist Seelisches möglich. Und ein Ich kann in den beseelten und lebendigen Leib nur einziehen, wenn Seelisches gebändig wird. Damit also die nächsthöhere Ebene sein kann, muss die niedrigere teilweise sterben oder sich zurücknehmen. Die Suche nach der geistigen Heimat ist dann der zweite Teil des Bogens, der aus der Perspektive der christlichen Kultur mehr den Charakter eines Pfingstgeschehens hat.

Zum Schluss sei noch eine Bemerkung erlaubt. Aus dem Ausgeführten ergibt sich, dass die Beantwortung der zu Beginn gestellten Fragen Folgen hat. Um Waldorfschule betreiben zu können, ist für den Lehrer ein anfängliches Verhältnis zum Wesen des Menschen eine wichtige Grundlage. Erst eine Kenntnis der verschiedenen Wesenheiten des Menschen ermöglicht es, ein Verhältnis zur Welt zu schöpfen. Die Themen Inkarnation / Reinkarnation und das Thema Entwicklung bzw. Evolution des Menschen erscheinen wesentlich zu sein. Sonst bleibt der Lehrplan

unverständlich. Es ist die Aufgabe der Ausbildungsstätten zum Waldorflehrerberuf, zur Weitergabe und weiteren Klärung dieser Grundfragen beizutragen.

Dr. Albrecht Schad ist Oberstufenlehrer für Biologie, Chemie und Geographie sowie Professor für Methodik-Didaktik des Unterrichts der Oberstufe in Stuttgart.

Literaturverzeichnis:

- Pflug, Hans, D. (1984): Die Spur des Lebens. Springer-Verlag. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo.
- Schad, Albrecht (2008): Warum Pubertät? Erziehungskunst 2008, S. 529-534.
- Schad, Wolfgang (1966): Biologisches Denken. Elemente der Naturwissenschaft Nr. 5, S. 10-19. Dornach.
- Schad, Wolfgang (2013): Verstehen wir das Leben in Entwicklung? In: Jahrbuch für Goetheanismus 2013, S. 187. Tycho Brahe-Verlag.
- Steiner, Rudolf (1931): Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie. Dornach/Schweiz.
- Steiner, Rudolf (1969): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Dornach/ Schweiz.
- Steiner, Rudolf (1975): Allgemeine Menschenkunde, 10. Vortrag, Dornach/Schweiz
- Steiner, Rudolf (1975): Methodisch-Didaktisches, Teil zwei, 7. Vortrag, S. 97
- Zdražil, Tomáš (2000): Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik. Dissertation

Wohin aber gehen wir?

Ein Brief an die Kolleginnen und Kollegen.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

je mehr Waldorfschulen auf der Welt man kennenlernt, desto mehr kommt man – bei aller Freude über so viele wunderbare Initiativen – doch auch ins Nachdenken: Wie wird sich die Waldorfbewegung weiter entwickeln? Und: Welche Rolle spielen dabei die Schulen in Deutschland – vor allem angesichts des Pensionierungs-Tsunamis, der auf viele Schulen zukommt? Sind wir noch auf dem richtigen Weg? Wo wollen wir in jeder einzelnen Schule in 7 oder in 12 Jahren stehen?

Mein Brief an Sie ist recht lang geworden. Es dauert sogar 20 Minuten, ihn zu lesen. Aber ich hoffe, dass trotz der abschreckenden Länge möglichst viele von Ihnen die Zeit finden werden, sich mit den provozierenden Fragen zu befassen. Ich glaube tatsächlich, dass wir in jeder einzelnen Schule wichtige Grundsatz-Entscheidungen werden treffen müssen. Denn wenn wir sie nicht treffen, werden andere Faktoren entscheiden.

In diesem Sinne möchte ich Sie an einigen Gedanken und Fragen Anteil haben lassen.

Mit herzlichen Grüßen,

Valentin Wember

1. „Schulleitung“ und die „Mission“ der Waldorfschulen

„Führung“ oder „Leitung“ ist etwas anderes als „Management“. Marvin Bower (1903-2003) brachte das durch zwei Buchtitel zum Ausdruck: „The Will to Lead“¹ und „The Will to Manage“.² Stephen Covey (1932-2012) fand für den gleichen Unterschied ein eindrückliches Bild³: Wenn es darum geht, sich Wege durch ein noch unerschlossenes Gebiet zu bahnen, ist es eine *Management*-Aufgabe, das zu organisieren. (Wo werden welche Wege gebaut? Welche Arbeitskräfte brauchen wir und wie gewinnen wir sie?

Wie und zu welchen Kosten wird Material herangeschafft? Wie können insgesamt die Kosten gering gehalten werden bei möglichst hoher Qualität der Wege?) Die *Führung* oder *Leitung* hat – im Unterschied zum Management – eine ganz andere Aufgabe: Sie muss das Gebiet festlegen und dafür gute Gründe haben. Mit den Worten Coveys: „Sind wir überhaupt im richtigen Wald?“ Oder an anderer Stelle: „Es nützt nichts, sich enorm anzustrengen und die Verfahren zu optimieren, wenn man im falschen Gebiet ist, so wie es auch nichts nützt, auf einer Leiter immer höher zu klet-

1 Marvin Bower, *The Will to Lead. Running a Business with a network of Leaders*. Harvard Business School Press. Boston 1997.

2 Marvin Bower, *The Will to Manage: Corporate success through programmed Management*. McGraw-Hill, 1966.

3 Stephen Covey (1989), *The Seven Habits of Highly Effective People*. Deutsch: *Die sieben Wege zur Effektivität*. (Verschiedene Ausgaben.)

tern, wenn die Leiter am falschen Baum steht.“

Was wir in den meisten Waldorfschulen jahrzehntelang in den sogenannten Schulleitungs- oder Schulführungs-Konferenzen oder „inneren“ Konferenzen gemacht haben, war zu weit mehr als 90 Prozent die Bearbeitung von *Management*-Aufgaben. Und davon waren – wenn man es selbstkritisch anschaut – 90 Prozent „Von-Hand-in-Mund-Management“.

Die mangelnde Unterscheidung zwischen dem „Willen zur Leitung“ und dem „Willen zum Managen“ ist bei den Waldorfschulen verständlich und auch verzeihlich. Misslich sind die Folgen trotzdem.

Verständlich ist der Fehler, weil wir Waldorflehrerinnen und Lehrer in erster Linie Pädagogen sind und – in unserem Selbstverständnis – höchstens in zweiter und dritter Linie „Schulleiterinnen“ oder Schulleiter.⁴ Uns beschäftigt das Tagesgeschäft der Erziehung und des Unterrichts und das nimmt viele von uns zuweilen bis an die Belastungsgrenzen in Anspruch. Da bleibt nicht allzu viel Sinn und Luft für grundsätzliche Schulleitungsfragen. Verständlich und verzeihlich ist die mangelnde Unterscheidung auch deshalb, weil die allermeisten von uns für die Leitungs- oder Führungsfragen gar nicht ausgebildet wurden. Wir haben die Selbstverwaltungs-

aufgaben gemacht, weil sie eben zu machen waren. Aber das war nicht unser Zentralanliegen. Und selbstverständlich haben wir die Selbstverwaltung – im Goetheschen Wortsinne – „dilettantisch“ gemacht: als Laien und manchmal sogar als Liebhaber. In der Summe mit einem gewaltigen Maß an gutem Willen, einem hohen Maß an Ernsthaftigkeit⁵ und zuweilen sogar poetisch. Trotzdem ist es misslich, wenn zentrale Führungsaufgaben zu kurz kommen.

*

„Führung“ oder „Leitung“ hat – Marvin Bower zufolge – überall auf der Welt und in jeder Organisation oder Firma zwei Hauptaufgaben:

Aufgabe Nr. 1: Die Firmen-Mission von Jahr zu Jahr intensivieren.

Aufgabe 2: Führen heißt, möglichst viele Mitarbeiter zur Führung befähigen.

Wenn die Mission einer Firma im Shareholder-Value-Prinzip gesehen wird, wie das einst ein Vorstandsvorsitzender eines großen Autokonzerns formulierte, dann muss Jahr für Jahr dieses Ziel angestrebt werden. Und am Ende jedes Jahres ist sorgfältig zu untersuchen, ob das Ziel erreicht oder verfehlt wurde.

Schulführungs- oder Schulleitungsaufgabe Nr. 1 in einer Waldorfschule ist es, die „Mis-

4 Allerdings wurde bereits im Planungsstadium der ersten Waldorfschule besprochen, dass es zur Aufgabe der künftigen Lehrerinnen und Lehrer gehören sollte, auch Management- und Führungsaufgaben zu übernehmen. Und zwar aus einem *pädagogischen* Grund: Ein Lehrer, der gelernt hat, auch bis in die wirtschaftlichen und rechtlichen Bereiche hinein für seine Schule Verantwortung zu übernehmen, wächst an dieser Verantwortung und steht dadurch als anderer Mensch vor seinen Schülern. Er ist mehr „geerdet“ und unterstützt dadurch als Vorbild – auf „imponderablen“ Kanälen – eine „Erdung“ der Schüler. Die *Kollegiale* Selbstverwaltung (im Unterschied zur *direktorialen* Selbstverwaltung) war also ein bewusst auferlegtes anstrengendes Selbsterziehungsprojekt. Nicht nur – wie in jeder Firma – um der zweiten Führungsaufgabe gerecht zu werden, sondern zusätzlich pädagogisch motiviert.

5 Elternbeobachter in den Leitungsgremien zeigen sich in der Regel erstaunt über den großen Arbeitsumfang und über die Ernsthaftigkeit, mit der dort um die besten Entscheidungen gerungen wird.

sion" der Waldorfpädagogik umzusetzen und von Jahr zu Jahr zu verstärken. Aber hier fängt die Schwierigkeit schon an: Was ist die *Mission* der Waldorfpädagogik?

Bei den Wegen zur Antwort auf diese Frage gibt es zwei Grundrichtungen. Die eine Richtung besteht darin, dass jedes Mitglied eines Kollegiums seine eigenen Vorstellungen äußert und man auf diese Weise *Meinungen* darüber sammelt, was man für diese Mission hält. Aus der Sammlung aller Äußerungen kann man dann einen gemeinsamen Nenner destillieren.

Die andere Grundrichtung besteht darin, dass man sich klar macht, welche Aufgabe bzw. „Mission“ Rudolf Steiner den Waldorfschulen ursprünglich gegeben hat. (Und tatsächlich handelt es sich um ein ganzes Aufgaben-Bündel, das Rudolf Steiner den Schulen mit auf den Weg gab.)⁶

Nun ist es eine unbestrittene Tatsache, dass inzwischen an zahlreichen Waldorfschulen erstaunlich viele Lehrer von diesem Aufgaben-Bündel wenig Kenntnis haben. Auch das aus verständlichen Gründen. Die Folge von Unkenntnis ist aber immer, dass man sich nicht *frei* entscheiden kann. Ohne Kenntnis keine echte Freiheit.

Wenn „*Leitung*“ oder „*Führung*“ einer Organisation oder eines Unternehmens heißt, die Firmen-Mission ständig zu verstärken und weiter zu entwickeln, dann *muss* sich jede Waldorfschule und jedes einzelne verantwortliche Mitglied tatsächlich darüber klar werden, was sie unter ihrer „Mission“ verste-

hen. Sie *müssen* sich zweitens entscheiden, auf welchem Weg sie das klären wollen. Und als drittes und vor allem müssen sie *Instrumente oder Organe entwickeln*, mit denen sie diese Mission von Jahr zu Jahr *verstärken* und mit denen sie Misslingen oder Gelingen des Prozesses ehrlich und sachlich untersuchen.

Wirklich „*müssen*“? *Müssen* sie das? Ja, sie *müssen* es. Es sei denn, man hat einen schwächeren Begriff von *verantwortlicher Leitung*.

- Was ist unsere Mission bzw. unser Auftrag?
- Auf welchem Weg und bis wann wollen wir diese Frage beantworten?
- Welche Instrumente und Organe entwickeln wir, um die Umsetzung unseres Auftrages / unserer Mission von Jahr zu Jahr zu verstärken und weiter zu entwickeln?

Jedes Kollegium sollte seine *eigenen* Antworten finden und selbstverständlich wäre es eine legitime Antwort zu sagen: „Wir haben bereits unser eigenes Leitbild entwickelt und darin steht, dass wir auf der Grundlage der Pädagogik Rudolf Steiners arbeiten. Ein weitergehender „*Auftrag*“ oder eine „*Mission*“, die Steiner den Waldorfschulen gab, ist für uns *als Schule* nicht weiter von Belang. Das betrachten wir als Privatsache.“ Ein derartiges Statement – so unscharf es im ersten Teil auch ist⁷ – wäre im zweiten Teil zumindest klar und ehrlich.

6 Zwischen beiden Grundausrichtungen gibt es zahlreiche und sinnvolle Zwischen- und Mischformen. Zu dem, was Steiner als „Mission“ der Waldorfschule beschrieb, siehe: „Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik. Dornach 1990.“ Oder: Peter Selg, *Der geistige Kern der Waldorfschule*. Arlesheim/CH, 2009. Oder: Eugen Kolisko, *Vom therapeutischen Charakter der Waldorfschule*. Aufsätze und Vorträge. Dornach 2002.

7 Was heißt konkret „Auf der Grundlage der Pädagogik Rudolf Steiners“?

Anders formuliert: Diejenigen Schulen, die den genannten Entscheidungen *ausweichen*, machen – so hart es auch klingt – einen schlechten Führungs-Job. Aber was heißt: „diejenigen Schulen“? Eine „Schule“ ist kein individueller Mensch und kann deshalb nicht Verantwortung tragen und Entscheidungen fällen. Verantwortung tragen und Entscheidungen treffen können immer nur Menschen. Deshalb heißt der obige Satz: „Diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die den genannten Entscheidungen ausweichen, machen einen schlechten *Führungs-Job*.“ Der Satz klingt furchtbar, ich weiß, aber das liegt daran, dass er eine unangenehme Wahrheit ausspricht: „*Ich* bin verantwortlich. Ich kann mich nicht verstecken hinter einem Begriff wie „die Schule.“ Und gerade deshalb, weil diese Wahrheit unangenehm ist, ist die Versuchung so groß, einer Entscheidung und der Verantwortung auszuweichen. Man vergisst allerdings: eine vermiedene Entscheidung ist trotzdem eine Entscheidung. Und wie jede Entscheidung hat sie Folgen. Die Folgen zeigen sich zwar nicht sofort, aber langfristig. Und dann umso deutlicher und schwerer korrigierbar: Wenn zwei Schiffe den Hafen von Biarritz verlassen und anfangs nur eine Kursabweichung von wenigen Winkelgrad haben, sind das nach 30 Minuten nur wenige Kilometer Abstand zwischen beiden Schiffen. Nach 3 – 4 Wochen landet das eine Schiff in Boston, das andere in Patagonien.

Eine Waldorfschule, die der Führungsfrage aus dem Weg geht, steht nach 7 Jahren an einem anderen Punkt als eine Schule, die eine klare Entscheidung getroffen und umgesetzt hat. Nicht ohne guten Grund hatten deshalb Indianer-Häuptlinge bei ihren Entscheidungen zu erwägen, welche Folgen eine Entscheidung – zum Beispiel die Verlegung

der Hauptsiedlung – für die nächsten drei Generationen haben wird.

Drei Generationen – das ist viel verlangt. Wir haben nicht die Fähigkeiten von Indianer-Häuptlingen. Aber die nächsten 7 bis 12 Jahre ins Auge zu fassen, gehört zu den Pflichten *jeder* Organisationsführung. Vor allem angesichts der massenhaften Pensionierungen, die auf viele Waldorfschulen in Deutschland zukommen, liegt eine erhebliche Bedeutung darin, welche Antworten man auf die oben genannten Fragen in nächster Zeit geben wird.⁸ Die entsprechende *Verantwortung* ist objektiv vorhanden. Man kann ihr nicht entinnen. Man hat im Grunde nur die Wahl, ob man die Verantwortung erkennt oder nicht.

In früheren Jahrzehnten gingen die meisten Schulen davon aus, dass „Aufgabe“ und „Mission“ allgemein bekannt seien. Die Instrumente zur jährlichen Verstärkung des Impulses waren wenige. Zum einen glaubte man, dass die Arbeit in den Konferenzen diese Verstärkung bewirken würde. Zum zweiten vertraute man auf die individuelle Vertiefungsarbeit der einzelnen Lehrer. Und zum dritten vertraute man auf die Wirksamkeit von Tagungen und Fortbildungen (und ähnlichen *schulinternen* Veranstaltungen). Diese Instrumente hatten in der Vergangenheit eine große Wirkung. Tausende von Lehrern verdanken ihnen viel. Und viele Schulen verdanken diesen Instrumenten ihre damalige Stabilität. Aber schon seit Jahren wird bezweifelt, ob diese Instrumente heute noch ausreichen. Umso mehr müssen die Kollegien jeder einzelnen Schule klären und entscheiden, welche veränderten (oder neuen) Instrumente sie entwickeln und einsetzen wollen. Nur die Haupt-Aufgabe der Schulführung bleibt konstant: Wie kann man die

8 Je nachdem, wohin eine Schule will und welche Instrumente sie zu ihrer Weiterentwicklung benutzt, zieht sie auch neue Mitarbeiter an oder stößt sie ab.

Umsetzung der Mission *verstärken* – trotz und gerade angesichts deutlich veränderter Rahmenbedingungen?

2. Notwendige Voraussetzungen *kollegialer Schulführung*

Die zweite Aufgabe der Leitung eines Unternehmens lautet: „Führen heißt, möglichst viele zur Führung befähigen.“ Auch hier stellt sich die Frage, *wie* man dieser Führungsaufgabe gerecht wird. In früheren Jahrzehnten dachte man, dass sich die Qualifizierung gleichsam von selbst einstellt, nämlich im Rahmen der Selbstverwaltung durch die Teilnahme an den Schulführungskonferenzen und durch das Übernehmen von sogenannten Ämtern oder Delegationen. Auch das muss man inzwischen in Frage stellen.

Der Begriff der „Selbstverwaltung“ war in den Waldorfschulen jahrzehntelang ein Synonym für „*Kollegiale* Schulführung“. Aber zunächst ist der Begriff „Selbstverwaltung“ ein rein politischer Begriff. Sein Inhalt ist bemerkenswert schlicht und besagt nur: Der Staat verwaltet die Einrichtung *nicht*. Der Begriff der „Selbstverwaltung“ sagt aber als solcher noch nichts darüber aus, *in welcher Form* man die „Selbstverwaltung“ praktiziert.⁹ Die meisten der Millionen selbst-

verwalteten Einrichtungen in Deutschland (Firmen, Vereine, Universitäten) werden direktorial geführt. Wenn die Waldorfschulen „Selbstverwaltung“ in der Form *kollegialer* Schulführung praktizieren, so geht das auf Rudolf Steiner zurück. Aber man muss hier genauer hinschauen:

Rudolf Steiner hat tatsächlich mehrfach betont, dass die erste Waldorfschule, die 1919 in Stuttgart begründet wurde, *keinen Direktor* habe. Schaut man genauer hin, so wird man sagen müssen: keinen Direktor *im üblichen Sinne*. Denn zunächst war ja Steiner selbst durchaus der *Leiter* der Schule: Er repräsentierte die Schule nach außen und er leitete sie im Innern. Er richtete alle Strukturen ein, vom Lehrplan bis zum Stundenplan, er stellte Lehrer ein und entließ sie. Er tauschte Lehrer aus, wenn eine Klasse mit einem Lehrer nicht zu Recht kam, und vor allem stellte er sehr direkte Forderungen, was die Unterrichtsmethoden betrifft, und griff mit intensiven Worten ein, wenn er die Pädagogik der Waldorfschule verletzt sah: „Daher ist es (...) meine Forderung *als Leiter* der Waldorfschule, dass (...) alles, was (...) in Büchern fixierte Wissenschaft ist, (...) aus dem Schulunterricht herausgelassen werden sollte.“¹⁰

9 Universitäten sind in Deutschland selbstverwaltete Einrichtungen, genauso wie Wirtschaftsunternehmen, Arztpraxen und Anwaltskanzleien es sind. Anderes ist das bei staatlichen Schulen, bei denen der Staat auch die Verwaltung übernimmt. Aber auch bei selbstverwalteten Schulen kann der Staat die Verwaltung übernehmen, nämlich dann, wenn die Selbstverwaltung in so hohem Maße versagt, dass eine Schule handlungsunfähig wird. In einem solchen Fall greift der Staat (per Amtsgericht) ein, entzieht einer Schule die Selbstverwaltung und stellt sie unter „Zwangsverwaltung“. Der vom Amtsgericht eingesetzte Zwangsverwalter ist dann als Schulleiter mit sämtlichen Macht- und Entscheidungsbefugnissen ausgestattet. Etliche Missstände einer *schwachen* kollegialen Selbstverwaltung (wie selbstherrliches Beurlauben von Konferenzen, Unterlaufen von Entscheidungen, Unpünktlichkeit bei Lehrern und weitaus Schlimmeres) werden dann autoritär abgestellt. (Der Zwangsverwalter erklärt seine Anweisungen zu „Dienstweisungen“ und ahndet Zuwiderhandlungen mit Abmahnungen.) Ein unschönes, aber lehrreiches Szenario.

10 Diese Äußerung darf nicht missverstanden werden. Wenn man sie im Zusammenhang liest (in: GA 310, Seite 61), wird klar, dass es Steiner *nicht* darum ging, Wissenschaft aus dem Unterricht herauszuhalten. Aber es ging ihm darum, dass der Lehrer sich Wissenschaft *lebendig aneignet* und erst diese persönlich verlebendigte Wissenschaft in den Unterricht einfließen lässt, nicht aber mit fixierter Wissenschaft arbeitet.

Wie passt dieses Vorgehen mit der Aussage zusammen, dass die Waldorfschule nicht direktorial geführt werde?

Der scheinbare Widerspruch löst sich tatsächlich auf. So merkwürdig es auch klingt: Die anthroposophische Menschenkunde und Didaktik wurden von Steiner verstanden als *der unsichtbare Leiter der Schule*. Sie – die anthroposophische Menschenkunde und Didaktik – wurden 1919 von Steiner als der *Geist der Schule* angesprochen, der alle an der Schule Tätigen befeuern sollte.

Es handelt es sich um einen der merkwürdigsten Leiter der Welt: Weder ist er physisch sichtbar, noch arbeitet er mit *command and control*, sondern er *individualisiert sich* in jeder einzelnen Lehrerin und in jedem einzelnen Lehrer, die ihn suchen.¹¹

Der *unsichtbare pädagogische Direktor oder Leiter*, nämlich der Geist der neuen Pädagogik, ermöglicht dies. Er lebt auf individuelle Weise als ein und derselbe in verschiedenen Häuptern und Herzen der Lehrerinnen und Lehrer. Er lebt in ihnen und sie leben in ihm. Nur auf diese Weise werde – so Steiner – die Einheitlichkeit der Schule hergestellt, die sonst durch ein Rektorat sichergestellt würde:

„In einer wirklichen Lehrerrepublik werden wir nicht hinter uns haben Ruhekissen, Verordnungen, die vom Rektorat kommen, sondern wir müssen hinein tragen (in uns tragen?) dasjenige, was uns die Möglichkeit gibt, was jedem von uns die volle Verantwortung gibt für das, was wir zu tun haben. Jeder muss selbst voll verantwortlich sein.

Ersatz für eine Rektoratsleistung wird geschaffen werden können dadurch, dass wir diesen Vorbereitungskurs einrichten und hier dasjenige arbeitend aufnehmen, was die Schule zur Einheit macht.“¹²

Ein erstaunliches und faszinierendes Projekt: Größtmögliche Einheitlichkeit in einer Schule bei gleichzeitig höchstmöglicher Individualisierung der einzelnen Lehrer!

Umgekehrt heißt das: Wenn immer mehr Menschen einer Schule den Bezug zu diesem *unsichtbaren pädagogischen Leiter* verlieren oder gar nicht erst finden, dann – so Steiner – funktioniere eine *kollegiale* Schulführung nicht. Denn, so Jörgen Smit (1916–1991), der frühere Leiter der Pädagogischen Sektion, „dann *verduftet* der neue pädagogische Impuls nach drei Generationen.“

Wenn also Steiner als Leiter der Schule fordernd eingriff, so verstand er sich selbst in solchen Momenten nur als das befeuernde oder mahnende Sprachrohr dieses unsichtbaren Schulleiters. Lieber war es ihm, wenn dieser physisch unsichtbare Geist der Schule *im Inneren der einzelnen Lehrer* vernommen werden konnte.

Wie jeder gute Leiter einer Einrichtung hielt Steiner es für wichtig, sich als Leiter im Laufe der Zeit überflüssig zu machen. Möglich wird das immer dann, wenn es dem Leiter gelingt, die Führungsqualitäten in möglichst vielen einzelnen Mitgliedern zu entwickeln. Die Bereitschaft, sich darauf einzulassen, ließ sich Steiner am Ende des Begründungskurses von 1919 von jedem einzelnen der 12 designier-

11 Steiner war deshalb immer froh, wenn er sah, wie die Lehrerin einer Klasse 5a völlig anders unterrichtete als der Lehrer der Klasse 5b, aber in beiden derselbe neue pädagogische Geist lebte.

12 Aus der Ansprache Rudolf Steiners am 20. August 1919, nach einer Rekonstruktion von Ernst Gabert. Zit. nach: Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik. Dornach 1990. S.69. Der Zusatz in Klammern ist eine von den Herausgebern eingefügte Lesart-Variante. Die Hervorhebung des letzten Satzes von V. Wember.

ten Lehrerinnen und Lehrer in die Hand versprechen.

Man muss heute mit dieser sehr ungewöhnlichen Schulführungsform nicht einverstanden sein. Aber man sollte sehr wohl von ihr wissen. Vor allem: *Kollegiale* Schulführung hatte im Sinne Steiners eine *notwendige Voraussetzung*, nämlich eine starke innere Beziehung jedes einzelnen Mitglieds eines Lehrerkollegiums zu den *lebendigen* geistigen Grundlagen der neuen Pädagogik. Ist diese Voraussetzung nicht oder zu schwach erfüllt, so wird die kollegiale Schulleitung hochgradig problematisch.¹³ Die kollegiale Schulleitung der Waldorfschulen ist aus diesem Grund kein Dogma. Im Gegenteil. Sie ist eine Möglichkeit, die an Bedingungen geknüpft ist.¹⁴ 100 Jahre später bloß aus Tradition oder Gewohnheit an alten Formen festzuhalten

ohne die notwendigen Voraussetzungen zu erfüllen, ist deshalb keine gute Option. Man sollte sich in diesem Fall nach Alternativen im Rahmen der Selbstverwaltung umsehen. Oder man findet Wege, wie der Bezug zu dem *geistigen Leiter* der Schule bei jedem einzelnen Mitglied eines Kollegiums ständig wächst. Das ist – wenn man die *kollegiale* Leitungsform will – die Schulführungsaufgabe schlechthin. Und nicht nur das. Die Lösung aller *Managementaufgaben* bezieht aus dieser Dimension ihre Färbung und Kraft.

*

Man arbeitet heute in etlichen Schulen an Strukturreformen oder hält an scheinbar Bewährtem fest. Aber jede Reform (und nicht selten auch das scheinbar Bewährte) kann in die Irre gehen, wenn man nicht die Haupt-

- 13 Kollegiale Selbstverwaltung – ohne starken Bezug zur Mission bei den Verantwortlichen – führt aufgrund psychologischer Gesetzmäßigkeiten *immer* zu einer Schwächung der Mission und *immer* zu Missständen im Management (auch wenn sich das in aller Regel erst im Laufe von etlichen Jahren zeigt). Insgesamt kommt es zu einer Abwärts-Spirale mit vereinzelt Zwischen-Aufschwüngen (die aus der Initiativkraft Einzelner hervorgehen). Zu den Missständen gehören unter anderem: Selbstherrlichkeiten (z.B. Selbstbeurteilungen), Duldung von pädagogischen Missständen, weil „keine Krähe der anderen ein Auge aushackt“, erhöhte Anfälligkeit Einzelner, sich in einer Opferrolle zu fühlen („Bin viel zu schlecht bezahlt für das, was ich leiste“, „Bekomme zu wenig Anerkennung.“ „Werde verkannt“), geringe Bereitschaft Aufgaben zu übernehmen, Anfälligkeit für interkollegiale Konflikte, Verteidigung von Pfründen, groteske Selbsttäuschung über den tatsächlichen Arbeitsumfang (gemessen weniger als 1.300 Jahresarbeitszeitstunden bei vollem Deputat) im Unterschied zu dem „gefühlten“ Arbeitsaufwand („Ich arbeite hier 2.400 Zeitstunden pro Jahr“), rückläufiges Engagement, Resignation und Defaitismus („Man kann doch nichts ändern!“), Schuldzuweisungen an andere bei gleichzeitigem Wachstum der eigenen blinden Flecken – und wie dergleichen Plagegeister noch heißen. – Alle diese Missstände treten anfangs immer als Haar-Riss auf und werden – bei kollegialer Selbstverwaltung – *systematisch unterschätzt*. (Dabei fängt jeder Damm-Bruch mit einem Haar-Riss an.) Das Unterschätzen der Haar-Risse ist symptomatisch und gehört mit zum Syndrom *kollegialer* Selbstverwaltung, die glaubt *ohne ständig verstärkten inneren Bezug zur Mission* auszukommen. (Vor allem unterschätzt man die negativen Synergie-Effekte mehrerer gleichzeitiger Haarrisse.) Die gründlich erforschte „natürliche Tendenz von Kollektiven zur Verantwortungslosigkeit“ wird deutlich im Unterschied zu Fluggesellschaften: Dort muss jedes Flugzeug nach einer bestimmten Anzahl von Flugstunden vollständig zerlegt, untersucht, repariert und wieder zusammgebaut werden. Etwas Entsprechendes für die Strukturen von Schulen gibt es bis jetzt nur in Ausnahmen und ist weit entfernt davon, Standard zu sein.
- 14 Die „Selbstverwaltung“ der Waldorfschulen ist keine „Errungenschaft“, sondern vom *Staat* vorgegeben. Sie gilt für alle Schulen in freier Trägerschaft und ist insofern trivial. Allerdings behält sich der Staat vor, Schulen das Selbstverwaltungsrecht zu entziehen, nämlich dann, wenn zum Beispiel ein Schulverein handlungsunfähig geworden ist. In solchen Fällen wird dann ein Schulverein unter „Zwangsverwaltung“ gestellt.

aufgabe jeder Schulführung *in den Mittelpunkt* stellt.¹⁵ Und das heißt: Die vorrangige Aufgabe aller Schulführung besteht immer darin, den Bezug zur Mission zu *verstärken* und nicht der Beliebigkeit oder ausschließlich der Privatinitiative zu überlassen. Für die 1919 gegründete Schule war diese „Mission“ das, was Rudolf Steiner darüber gesagt hat. 100 Jahre später wird man sich neu besinnen müssen, wie man sich dazu stellen will. Und wenn irgendwo ein Fehler gemacht werden könnte, dann der, zu glauben und zuzulassen, dass man sich um diese Besinnung und Entscheidung herumogeln kann.

2019 wird man in der weltweiten Waldorfbewegung zu Recht vieles zu feiern haben. Und bei den vielen Feier-Talenten, die es in der Schulbewegung gibt, wird man sich darüber keine Sorgen machen müssen. Aber die Feierlichkeiten können auch Gefahr laufen, auf tönernen Füßen zu stehen, wenn die entscheidende Frage der Schulführung nicht gestellt und ehrlich beantwortet worden ist. Und wie auch immer die Antworten ausfallen, die entscheidende Frage lautet: *Wohin aber gehen wir?*¹⁶

3. Die spirituelle Dimension

Von anthroposophischer Seite aus wurde den hier dargestellten Gedanken gegenüber der Vorwurf erhoben, dass sie eine wichtige spirituelle Dimension außer acht lassen würden:

Rudolf Steiner gab – das ist heute wenig bekannt – den sogenannten anthroposophischen „Zweigen“ eine eminent spirituelle Aufgabe: Durch das gemeinsame Studium der Anthroposophie sollte eine Art spirituelle Substanz entstehen, die den sogenann-

ten *Meistern* der geistigen Welt entgegengebracht wird. Was dann diese spirituellen Meister mit der entstandenen geistigen Substanz machen und auf welche Weise sie diese für die Weltentwicklung einsetzen, das müssen die Menschen den Meistern überlassen.

Gemeinsames Studium der Anthroposophie in den „Zweigen“ war also von Steiner eingerichtet als eine Art Dienst an der Welt. Es ging nicht darum, was dem Einzelnen das Studium der Anthroposophie „bringt“ oder ob es ihn befriedigt. Es ging und geht darum, was der Einzelne durch seine Zusammenarbeit mit den anderen Mitgliedern *der geistigen Welt* zur Verfügung stellt. Mit einem Satz: Ein anthroposophischer „Zweig“ ist kein Fitness-Center.

In einem Fitness-Center geht es um die *eigene* Fitness. Bei der Zweigarbeit ist die eigene spirituelle Fitness nicht einmal sekundär.

Ungezählte und heute unbekannte Menschen haben Jahrzehnte lang in dieser Gesinnung nach besten Kräften gearbeitet. Aber nicht nur das: noch bis in die 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts hinein gab es auch in vielen Waldorfkollegien einige Menschen, die die Arbeit in einem Kollegium in diesem Sinn aufgefasst haben. Es ging für sie um geistige Substanzbildung für die Welt. Die Frage, was einem eine Konferenz denn gebracht habe, wäre diesen Menschen absurd vorgekommen. Sie fragten umgekehrt: Was können wir durch unsere Arbeit der geistigen Welt und den Kindern zur Verfügung stellen?

15 Manchmal haben sogar die Reformbemühungen – bei allem Berechtigten – etwas von einem unbewussten Ausweichen vor der zentralen Aufgabe. Es handelt sich dabei um einen ganz natürlichen psychologischen Reflex. Man kann ihm begegnen, indem man sich fragt: „Rennen wir vor der eigentlichen Aufgabe weg?“

16 Aus: Ingeborg Bachmann, „Reklame“.

Diese Menschen wussten, dass dabei die Treue zu der einmal so verstandenen Aufgabe von erheblicher Bedeutung war. Gerade die *Treue zur spirituellen Aufgabe* wurde aufgefasst als eine wirksame geistige Kraft. Und insofern verwundert es im Rückblick nicht, dass diese Menschen mit einer inzwischen fast unvorstellbaren Zuverlässigkeit immer anwesend waren. Nicht weil sie das mussten, sondern weil sie es aus den angedeuteten Gründen *wollten*.

Solche Gesichtspunkte klingen heute für die meisten Menschen befremdlich. Aber wer die geschilderten Menschen mit ihrer doch sehr besonderen Gesinnung noch erlebt hat, der erinnert auch, welche innere Aufrichte-Kraft durch diese Menschen in eine Schule einströmte. Vielleicht – aber das ist nur eine Vermutung – bezogen einige dieser Menschen auch einen erheblichen Teil ihrer oft frappierenden Belastbarkeit aus dieser Art von Arbeit und inneren Einstellung.

Liest man vor diesem Hintergrund die brillante Studie des im Juni 2014 verstorbenen Frank Schirrmacher „*Ego. Das Spiel des Lebens*“, so kann einem verständlicher werden, warum es die skizzierte Gesinnung heute nur noch sehr vereinzelt in Schulen gibt. Schirrmacher war Mit-Herausgeber der FAZ. Mit einem frappierenden Kenntnisreichtum, einer erstaunlichen Verarbeitungstiefe und einer unbestechlichen Klarheit zeigt er in seinem Buch die treibenden Kräfte und Impulse auf, die heute die Welt beherrschen. Es gefriert einen, wenn man das alles dermaßen detailliert vorgeführt bekommt. Mephisto live in Concert. Dabei schildert Schirrmacher nüchtern, sachlich und vor allem zutiefst besorgt um das Menschwesen. Zugleich kann einem im Laufe der Lektüre deutlich werden, dass die gigantischen Kräfte, die alles um das goldene Kalb des Ego zentrieren, nicht vor den Toren der Waldorf-

schulen halt machen. Wir heutigen Lehrer und Eltern sind – ob wir es uns eingestehen oder nicht – von diesen Tendenzen genauso betroffen. Ob es sich um die Monetarisierung von Arbeitsaufträgen handelt, die zu bezahlen noch vor 30 Jahren grotesk gewesen wäre, oder ob es um die innere Einstellung zur gemeinsamen Konferenzarbeit geht: was Schirrmacher in seinem Buch beschreibt, ist *überall*.

Eine spirituelle Auffassung der gemeinsamen Arbeit in einer Schule, wie es sie in vergangenen Jahrzehnten immer gegeben hat, hat es unter den heutigen Zeitumständen schwer. Aber sie ist nicht unmöglich. Im Gegenteil: Es gehört zur Signatur der Moderne – oder wie Steiner sagte: „des Bewusstseinsseelenzeitalters“ – dass *alle* gesunden Prozesse absterben oder angegriffen werden. Diese unangenehme Tatsache werde sich kontinuierlich weiter ausbreiten. Es gebe – so Steiner – künftig *keine* aufbauenden Impulse mehr, die nicht umkämpft wären. Vielmehr sei es sogar die *natürliche Tendenz* auch der besten Kräfte, dass sie absterben, wenn man sie sich selbst überlässt. Aber genau daran könne das Bewusstsein aufwachen. Und genau das sei „modern“. *Alle* natürlichen Entwicklungsprozesse führen künftig – so Steiner – in den Tod. Auch und gerade vor den besten Entwicklungsprozessen werde diese „natürliche Tendenz zum Tode“ nicht halt machen. Man könne darüber traurig sein und depressiv werden, man könne aber auch damit rechnen, darauf vorbereitet sein und die Ärmel hochkrepeln. „Schon wieder ein wunderbarer geistiger Impuls, der langsam verloren geht. Schade, aber damit war zu rechnen. Die Herausforderung ist deshalb: Aufwachen! Und: nicht bloß reagieren, sondern eine *Antwort* erfinden.“

Bequem ist das nicht. Aber es fordert die schöpferischen Kräfte heraus. Und zutiefst,

wenn auch unbewusst, will vermutlich jeder Mensch, dass seine schöpferischen Kräfte gefordert werden.

Das ist bei Schülern nicht anders als bei Lehrern.

Das vorliegende Schreiben will nichts anderes, als daran *erinnern*. Und es will ermutigen, die eigene Situation gründlich zu *besinnen*, um dann Zukunftswege zu sehen (vielleicht sogar zu *schauen*) und wesentliche Entscheidungen zu treffen.

Agenda

2014

26. – 29. Oktober

Förderlehrertagung zum Thema:
Lernen verstehen – den individuellen Ansatz
finden

2015

13. – 15. Februar

Meditative Praxis

30. März – 3. April

Übergänge in der Kindheit von der Geburt
bis 14:
Bedeutung, Herausforderung, Konsequenzen
Aufgaben für Erzieher und Lehrer

29. – 31. Mai

Trinitatistagung

5. – 9. Oktober

Internationale Mathematiklehrertagung

1. – 3. November

Förderlehrertagung

2016

28. März – 2. April

Welt-Lehrer- und Erziehertagung