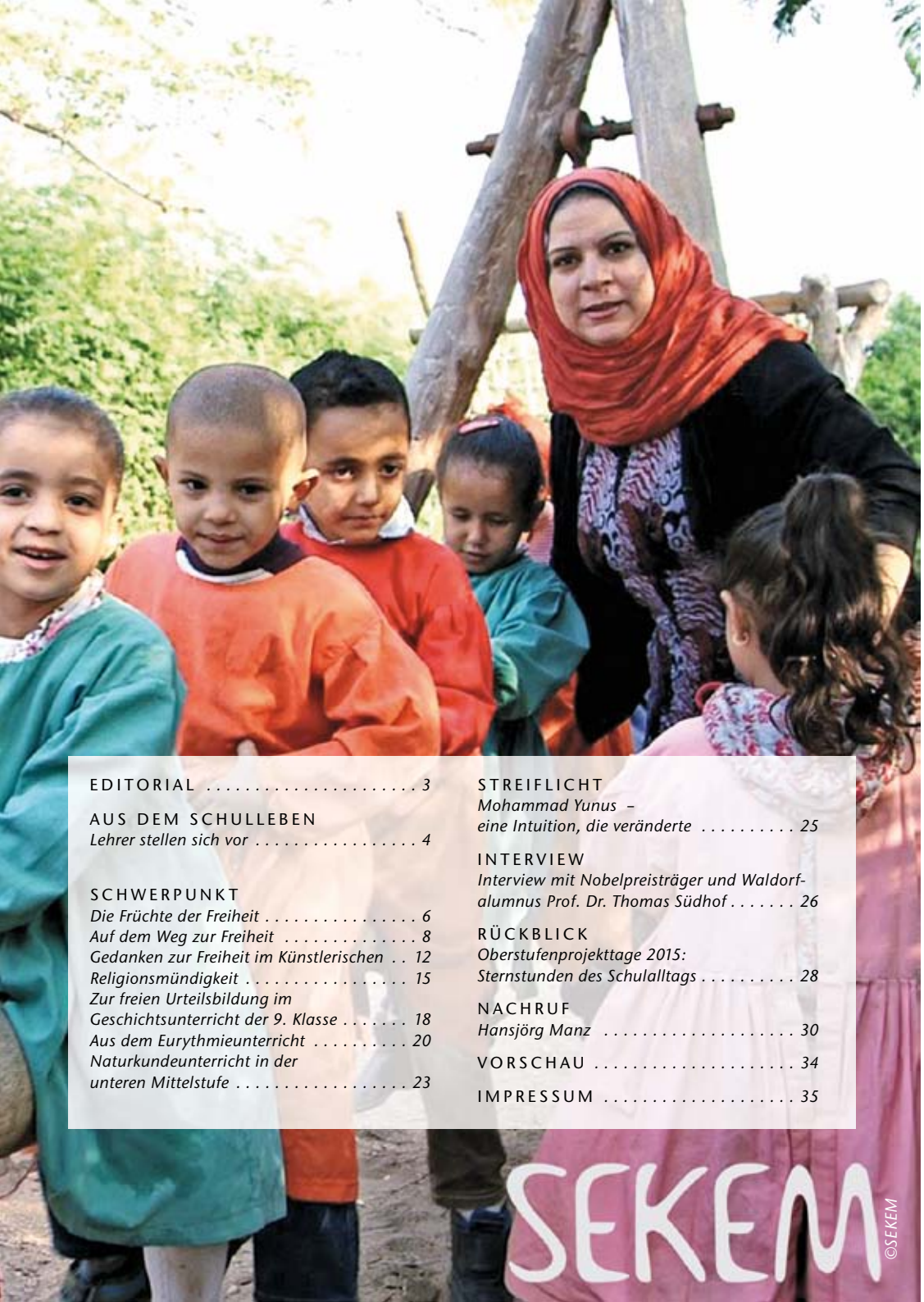
RUNDBRIEF

Nr. 146 | März 2016

ERZIEHUNG ZUR *Freiheit*

Freie Waldorfschule Uhlandshöhe
Haußmannstraße 44 · 70188 Stuttgart · Telefon 0711/21002–0 · Fax 0711/21002–55
waldorfschule@uhlandshoehe.de · www.waldorfschule-uhlandshoehe.de
GLS-Bank Stuttgart · IBAN DE86 4306 0967 0017 2187 10

Freie Waldorfschule Uhlandshöhe



EDITORIAL 3

AUS DEM SCHULLEBEN
Lehrer stellen sich vor 4

SCHWERPUNKT
Die Früchte der Freiheit 6
Auf dem Weg zur Freiheit 8
Gedanken zur Freiheit im Künstlerischen . . 12
Religionsmündigkeit 15
Zur freien Urteilsbildung im Geschichtsunterricht der 9. Klasse 18
Aus dem Eurythmieunterricht 20
Naturkundeunterricht in der unteren Mittelstufe 23

STREIFLICHT
Mohammad Yunus – eine Intuition, die veränderte 25

INTERVIEW
Interview mit Nobelpreisträger und Waldorfalumnus Prof. Dr. Thomas Südhof 26

RÜCKBLICK
Oberstufenprojekttage 2015: Sternstunden des Schulalltags 28

NACHRUF
Hansjörg Manz 30

VORSCHAU 34

IMPRESSUM 35

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Dr. Ibrahim Abouleish
Gründer von Sekem

in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts besuchte der Ägypter Dr. Ibrahim Abouleish, welcher in Europa Chemie, Medizin und Pharmakologie studiert hatte und inzwischen erfolgreicher Manager eines Schweizer Pharmakonzern wurde, sein Heimatland.
Was er dort erlebte, waren Umweltverschmutzung, Ödland, mangelnde Bildung und eine schlechte Gesundheitsversorgung. Zurück in Europa, beschloss er zu helfen, zu verändern was brach lag.
Er gab seinen Managerposten auf und zog zurück nach Ägypten. Er fand ein geeignetes 70 Hektar großes Stück Ödland. Zusammen mit Freunden brachte er dort mittels eines unterirdischen Bewässerungssystems »die Wüste zum Blühen«. Der damals noch junge Ägypter hatte in Freiheit seine Aufgabe in der Welt entdeckt.
Sekem, was Lebenskraft der Sonne bedeutet, ist heute ein Unternehmen, in welchem etwa 2000 Mitarbeiter auf Feldern, in Werkstätten, Schulen und Kindergärten erfolgreich arbeiten.
Im Jahr 2003 erhielt Abouleish den Alternativen Nobelpreis. Er wurde ausgezeichnet für ein Geschäftsmodell, das laut Jury wirtschaftlichen Erfolg mit der sozialen und kulturellen Entwicklung der Gesellschaft kombiniert. Mit den 200 000 Euro Preisgeld gründete er eine Privatuniversität: »Wir wollen zukünftigen Generationen eine umfassende Bildung ermöglichen und sie mit Idealen in die Welt entlassen«. So wird auch ihnen ermöglicht, in Freiheit zu handeln.
Die Artikel in diesem Rundbrief stehen unter einem wichtigen Motto der Waldorfpädagogik: Die Erziehung zur Freiheit.
Die Aufgabe des Waldorflehrers ist, die noch verborgenen inneren Anlagen des heranwachsenden Schülers so wahrzunehmen und ihn so zu unterrichten, dass er ihm hilft, physische und seelische Hindernisse zu überwinden und diese Anlagen zu entfalten. Dadurch kommt der junge Mensch nach und nach in die Lage, durch selbständiges Denken seine eigenen Entschlüsse zu fassen. Nur so findet der Heranwachsende zu seiner inneren Freiheit.
Wenn der junge Mensch, der die Schule verlassen hat, die Verantwortung für sein Handeln und seine Weiterentwicklung in die Hand nehmen kann, dann bedient er sich dessen, was ihm die Schule, der Unterricht zur Verfügung gestellt hat.
Mir ist bewusst, dass dieses Thema ein sehr anspruchsvolles ist und daher seien an dieser Stelle die Kollegen bedankt, die einen Beitrag dazu leisteten.

Beate Kötter-Hahn

»Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht, sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmenschen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende, soziale Organisation aus ihr machen will.«

Rudolf Steiner
»Freie Schule und Dreigliederung«

SCHWERPUNKT

Die Früchte der Freiheit

Alain Denjean, Französischlehrer

Was versteht man unter Erziehung zur Freiheit, dem Motto der Waldorfpädagogik, die von Rudolf Steiner, gegründet wurde, der selbst als Doktorarbeit eine Philosophie der Freiheit geschrieben hat?

Freiheit hat unzählige Facetten:

»Wer von seinem Tag nicht zwei Drittel für sich hat, ist ein Sklave.«

Friedrich Nietzsche

»Geld ist geprägte Freiheit.«

Fjodor Dostojewski

»Die Freiheit besteht in erster Linie nicht aus Privilegien, sondern aus Pflichten.«

Albert Camus

»Als ich aus der Zelle durch die Tür in Richtung Freiheit ging, wusste ich, dass ich meine Verbitterung und meinen Hass zurücklassen musste, oder ich würde mein Leben lang gefangen bleiben«.

Nelson Mandela

Oft versteht man Bestimmung, Schicksal, Notwendigkeit als die Abwesenheit von Freiheit. Man stützt sich auf das Prinzip von Ursache und Wirkung. In der Wirkung liegt eine notwedige Folge der Ursache. Und man verallgemeinert: Ein Voriges bestimmt ein Nachträgliches. In der Sprache aber entdeckt man etwas anderes. Das Wort Haus wird in der Mehrzahl zu Häuser. Plötzlich ist es das Nachkommende, das das Vorherige bestimmt: Aus dem »a« von Haus wird durch die am Ende des Wortes auftauchende Mehrzahl ein »ä«. In den englischen Ausspracheregeln findet man viele Fälle, wo die nachfolgenden Laute die Aussprache des vorherigen bestimmen (tube, rule, tune … aber sun, up, cup …).

In einem Vortrag von 1924 gibt Rudolf Steiner ein originelles Beispiel für den Umgang mit der Freiheit. »Nehmen Sie einmal an, Sie fassen jetzt den Beschluss, sich ein Haus zu bauen. Das Haus braucht, um erbaut zu werden, meinetwillen ein Jahr. Sie werden nach einem Jahr drinnen wohnen. Werden Sie Ihre Freiheit dadurch beeinträchtigt fühlen, dass Sie sich dann sagen müssen: Jetzt ist das Haus da, ich muss da herein, ich muss da drinnen wohnen – das ist doch Zwang! Sie werden Ihre Freiheit nicht beeinträchtigt fühlen dadurch, dass Sie sich ein Haus gebaut haben«. Heute aber denken viele Menschen anders. Lieber bleibe ich zur Miete, denn ich weiß nicht, wie es in einem Jahr mit mir sein wird. Lieber werde ich nicht Mitglied dieser oder jener Vereinigung, deren Einsatz ich bejahe und mache lieber eine einmalige Spende; so bleibe ich frei. Heiraten? Lieber haben wir jeder eine eigene Wohnung, wir leben ja zusammen, aber ich brauche meine Freiheit. Die potentielle, die virtuelle Freiheit wird hochgeschätzt. Bei dem Beispiel mit dem Haus kommt R. Steiner zu dem Schluss, dass jemand, der in seine neue Wohnung nicht einziehen würde, weil er es als einen Zwang erleben würde, ein Fanatiker der Freiheit wäre. Pointiert formuliert könnte man sagen, dieser Mensch sei ein Gefangener seiner Freiheit.

So kommt man dazu, zwischen »Freiheit von« und »Freiheit für« zu unterscheiden. Sobald ich mich für etwas entscheide, gerate ich in ein Gebiet von Bestimmungen. Aber keine Entscheidung zu treffen ist auch eine Entscheidung. Welcher ist der Unterschied zwischen einer syrischen Familie, die beschließt in Aleppo zu bleiben und einer, die beschließt sich auf den Weg zu etwas Besserem zu machen, das sie aber nicht kennt?

Wenn ich in der Hochschule Stuttgart, im Lehrerseminar neben der Schule Studenten aufnehme, treffe ich oft junge oder jüngere Menschen, die bereit sind ihre geliebte Freiheit zu opfern, um einen neuen Beruf zu ergreifen, bei welchem sie hoffen, einen Einklang zu finden, zwischen ihren äußeren und inneren Werten. Manche sind erfolgreiche Menschen, die auf ihrem Gebiet Karriere gemacht und Wohlstand erreicht haben. In dieser Situation haben sie eine Zeit lang Freiheit und Unabhängigkeit bis zum Überdruss genossen. Durch ihr neues Engagement hoffen sie anders frei zu sein als bisher. Sie hoffen auf Früchte der Freiheit.

Dieses Verhalten gegenüber der Freiheit oder der vermeintlichen Freiheit zeigt, wie kompliziert die Frage der Freiheit ist. In der Erziehung, in der Schule lernen die Schüler durch Biografien, nicht nur von Parsival, Gandhi, Faust, sondern durch viele andere, was Freiheit für diesen oder jenen Menschen war oder ist, und wozu sie fähig macht. Sie lernen auch eine große Menge an Kenntnissen, sie machen Hausaufgaben, haben Tafeldienste, üben ihre Instrumente … Lauter Dinge, die die punktuelle Freiheit einschränken aber eine spätere vorbereiten wie das »ä« in der Mehrzahl von »Häuser«.

Hoffentlich ahnen sie im Unterbewussten, das sie dies oder jenes lernen, weil sie es für sich selbst brauchen werden, wenn sie sich entscheiden, nicht ein Räderwerk in der Maschine der Gesellschaft zu werden, sondern das zu tun, was ihnen wertvoll erscheint. Hoffentlich ahnen sie, dass sie jetzt ein Haus bauen sollen, in das sie später einziehen werden, um für sich und für die Welt da zu sein. Die darin verborgene Frage ist: Wo und wann hat man aus Freiheit beschlossen auf Erden ein Haus zu bauen?

SCHWERPUNKT

Auf dem Weg zur Freiheit oder »Die Schulgewohnheiten der niedergehenden Zeit und die Schulpraxis des kommenden Tages«

(Vortragstitel Rudolf Steiners, gehalten im Elternabend am 11. Juni 1920)

Siegmund Baldzun, Französischlehrer

So, da sind wir nun also auf dem Weg zur Freiheit. Montagmorgen. Der Lehrer, gut vorbereitet, mit neuen Ideen, entringt sich dem gewöhnlichen Alltagsleben, tritt in die Klasse und wird, wenn er es zulässt, kräftig in die so andere Realität der pädagogischen Beziehung katapultiert. Die Kraft geht von den Kindern aus. Aber auch sie kommen aus dem Alltagsleben, randvoll. Vibrierend oft die Kleinen, müde, erschlafft oft die Großen. Unsere Freiheitsgesellschaft fordert ihren Tribut. Und nun beginnt das Abenteuer: Erziehung zur Freiheit …

Französisch, 2. Klasse, eine dialogische Übung: Je zwei Schüler kommen nach vorne, einer fragt nach der Uhrzeit, der andere antwortet und der erste darf mit einen freien kleinen Kommentar reagieren, wie z. B. »oh la, la« … oder »bien, bien«. Dieser kurze, sich öffnende Moment der »Freiheit« einer Mini-Improvisation hat ungeahnte Folgen. Jedes Kind gibt dem Dialog eine andere, persönliche Färbung, es entstehen Erfindungen, lustige, spontane Reaktionen, die verwundern oder zum Schmunzeln bringen.
Den Rahmen gibt der Lehrer vor, er hat Ziele, entscheidet sich bewusst für bestimmte altersgemäße methodische Griffe. Aber diese anregenden, freien Momente lassen freudig etwas in den Kindern aufleben, was zu weiteren unterrichtlichen »Abenteuern« führen kann.
Als Polarität kann dann demgegenüber das chorische, von einfachen Gesten begleitete Sprechen eines jahreszeitlichen Gedichtes erlebt werden, wo der Lehrer darauf achtet, dass alle gleichermaßen zum kräftigen Sprechen kommen. Freiheit und Notwendigkeit in jeder Stunde im Wechsel. Das wache Persönlichkeitsbewusstsein der Kinder will berücksichtigt werden, stärker als vor 15 Jahren. Andererseits muss trotzdem jeder lernen, sich in die Klassengemeinschaft einzufügen.

Französisch, 4. Klasse, vielfältige Übungen zum Lesen des Alphabets mit den besonderen französischen Lauten. Wir kommen in eine lebendige, auf und ab wogende Übungsbegeisterung. Wer kann das Alphabet rückwärts ablesen? Im TGV-Tempo? Und dann plötzlich die neue Übungsidee: Wenn einer beim A, der andere beim Z anfängt, wo werden sie sich treffen? Wer hört es? Das Ergebnis dieser Übungsvariante hat bisher noch keine Klasse gefunden. Die Freude ist groß. Und da war er wieder, dieser schwer zu beschreibende Flow, diese gemeinsame, produktive, freudige Arbeitsstimmung mit der alles, aber auch alles möglich wird. Auch dies ein deutlich erlebbares Freiheitsmoment, dem im gewissen Sinne abstrakten Stoff »Alphabeth schreiben und lesen« abgerungen. Natürlich geht das nur in einer entsprechenden Lebens- und Lernatmosphäre, die Lehrer und Eltern um eine Klasse herum erzeugen müssen. Aber das Schöne ist: Die Kinder merken sofort, dass sie in ihrem ureigenen Wesen gesehen und anerkannt werden und gehen mit, als wenn sie genau das gesucht hätten.
Als Polarität kann dann das gemeinsame Schreiben im Heft Ruhe bringen. Der Lehrer führt, gibt die Zeilen an, die Farben, die Stifte. Er hat seine Gründe, seine Ziele. Wie wohltuend ist das, wenn man hier mit sicherer Hand geführt wird, noch. Und dennoch gibt es auch hier Schülerpersönlichkeiten, die mehr Freiheitsraum fordern, sich nehmen und schließlich mit Gefühl und Gemüt gut betreut werden müssen. Das ist wie im echten Leben heute, wo allgemeine Regeln auf ihre noch gültige Authentizität geprüft werden.

Französisch, eine halbe 6. Klasse, Grammatik, die Präpositionen. Jeder soll als Hausaufgabe die 10 besprochenen und auch anfänglich geübten Präpositionen des Ortes festigen und »bearbeiten«: als Gedicht, Pantomime, Chanson oder als Zeichnung. Die Ergebnisse sprengen den Unterricht, so originell und verschieden waren sie. Von der kaum vorbereiteten Pantomime (kritisiert von der Klasse), über Bilder, Comic-Zeichnungen, kleine Bildgeschichten bis hin zu eigenen thematisch geordneten Beispielsätzen. Jede Arbeit wurde vorgestellt und in ihren Stärken gelobt. Gelungene Differenzierung. Wahrscheinlich unwiederholbar. Welch eine schöpferische, freie (Haus-)Arbeit!
Als Polarität kann die gemeinsame Erforschung von Form, Bildung und Anwendung der Reflexiven Verben gesehen werden. Die »Selbst-Verben« hat sie ein Schüler getauft. Der gestufte Weg von bekannten Sätzen hin zur abstrakten, gedanklich klaren Regel und wieder zurück in den normalen Sprachgebrauch fordert und bildet andere Kräfte als die obige Hausaufgabe. Aber auch hier das Freiheitsmoment: Verstehen bzw. das Lernen überhaupt kann der Lehrer nicht erzwingen. Er kann für günstige Bedingungen sorgen, dass es stattfinden kann, mit Güte und gesunder Strenge. Und dennoch: Wie verschieden sind die beiden Gruppen dieser Klasse, wie unterschiedlich muss der Lehrer sie führen! Mit gleichem Maß und Druck für alle ist da nichts Gesundes zu erreichen.

Französisch, eine halbe 10. Klasse, freie Textarbeit. Die Schüler sollen zu einer bestimmten Situation einen Dialog schreiben, wobei plötzlich ein Problem auftauchen soll, was dann jedoch eine Lösung findet. In diese Arbeit sollen aus einer vorgegebenen Liste von willkürlich gegebenen Dialog-Antworten mindestens zwei Antwortsätze möglichst doch passend eingefügt werden. Frei nach dem Prinzip: Hürden bremsen nicht, vielmehr fordern sie die Kreativität heraus. Die Ergebnisse gehören trotz der restriktiven Aufgabenstellung zu den besten Hausaufgaben dieses Schuljahres. Das Vorlesen in der Klasse später erzeugt freudige

Erwartung: Welcher Antwortsatz wurde wie und mit welchem stilistischen Geschick eingefügt?
Die Palette der Unterrichtsaktivitäten bzw. der Arbeitsanforderungen ist reich in der Oberstufe. Lehrererzählungen, Literatur-Erarbeitung, Gespräche, Sachtexte, sprachliche Ausdrucksübungen, Aktuelles aus Frankreich, individuell ausgewählte Referatsthemen, Filme, Rezitationen und Chanson usw. Der Weg zur eigenen freien Urteilsbildung, zum freien Ausdruck der eigenen Gedanken ist anregend aber auch lang und mühsam. Manche Schüler leben gerne vom ererbten Gepäck ihrer Begabungen ohne sich wirklich anzustrengen. Sie sind so frei und es fällt auch scheinbar kaum auf. Manche haben angefangen selbständig zu üben und zu arbeiten, überwinden Widerstände und lernen dabei sich und die Welt kennen. Andere Schüler wiederum wünschen sich mehr Druck. Sie scheinen instinktiv zu spüren, dass sie noch nicht gerüstet sind für die moderne Freiheitsgesellschaft.
Die Frage nach Impuls und Durchhaltekraft des eigenen Willens ist nicht nur unter uns Erwachsenen virulent. Was bildet den Willen? Wie muss er jeweils neu in der Unter-, Mittel- und Oberstufe angeregt werden? Und wo ist das Freiheitswesen KIND geblieben?
In den Besprechungen in Klassenkonferenzen der Mittel- und Oberstufe wird immer wieder deutlich, wie vielseitig unser Blick werden muss und auch werden kann, um dieses verborgene Freiheitswesen, das goldene Königskleid unter dem Bärenfell zu entdecken. Insofern bin ich auch immer wieder zur Bescheidenheit mit meinem Fach aufgerufen, dieweil gerade erst der Zusammenklang der verschiedenen Fächer, die Zusammenarbeit der verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten die anregende pädagogische Lebens- und Lernatmosphäre ergeben kann, die Kinder und Jugendliche heute brauchen.
Aus den herkömmlichen, alten, im Alltag wirkenden Lebensgewohnheiten unserer technisierten, wirtschafts-liberalen, globalisierten Gesellschaft ist schwerlich der nötige Freiheitsraum für Kindheit und Jugend zu erwarten. Zu groß sind dort die Spezialinteressen. Zu stark wirkt der Schattenwurf des Freiheitslichts der Moderne.
Aber aus einer im Sinne der Erziehungskunst der Waldorfpädagogik täglich neu zu erringenden Unterrichtspraxis im gesellschaftlichen Rahmen eines Freien Schulwesens, in der freien, mit Bewusstsein neu ergriffenen Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern kann eine Erziehung zur Freiheit weiterhin gewagt werden. Davon bin ich fest überzeugt! Und so verstehe ich auch heute Steiners Formulierung damals zum Elternabend: Die Schulgewohnheiten der niedergehenden Zeit und die Schulpraxis des kommenden Tages; Vortrag, gehalten im Elternabend am 11. Juni 1920 in Stuttgart. (GA 298)

Gedanken zur Freiheit im Künstlerischen

Marian von Bonin, Werklehrer

Wie können wir die Frage der Freiheit im Künstlerischen verstehen? Mir scheint, dass eine solche nicht per se gegeben ist, wenn man von der Ebene der Willkür absehen will, sondern man sich die Freiheit erst erwerben muss. Dazu ist sicher eine erste Schicht darin zu suchen, dass man nicht von fehlenden Kenntnissen und Fertigkeiten behindert wird. Um zu einer Freiheit im Ausdruck zu kommen, braucht es daher erst den Erwerb von Fähigkeiten. Das kann man an vielen Künstlerbiographien beobachten, die durch eine klassische Schulung gegangen sind und die eigene Formensprache erst zeigen konnten, nachdem sie sich unter anderem im Abbildenden geschult hatten. Da kann man z.B. an Picasso denken, der seine Fertigkeit zum Abstrahieren und ganze Bewegungsabläufe in einer Linie zusammenfassen zu können durch genaues Sehen und Nacharbeiten geübt hatte.

Nun ist es auch im Unterricht an der Waldorfschule ein wichtiges Motiv, Arbeitsgänge im künstlerisch-praktischen Bereich ganz elementar zur Erfahrung zu bringen und im Üben zu vertiefen. Dies bildet den ganzen Menschen unabhängig davon, ob später einmal ein Beruf gewählt wird, der mit den erübten Tätigkeit zu tun hat. So kann in den künstlerischen Epochen je nach Fach und Kollegen mehr das schulende Element oder die Wahlmöglichkeit im Vordergrund stehen. Dies möchte ich anhand der Steinhauepochen darstellen:

Mit dem Beginn dieses Fachs in der 10. Klasse ist damit zugleich die Vertiefungsepoche in dieser Klasse gegeben. In jeder Oberstufenklasse ist im künstlerisch-praktischen Bereich ein Fach länger, um dort die Erfahrung zu vertiefen. Wie in der 9. Klasse Schreinern/Schneidern , in der 10. Klasse Steinhauen/Keramik ist es in der 11. Klasse das Malen und in der 12. Klasse das halbjährige Wahlfach.

Das Thema der 10. Klasse im Steinhauen ist die Kugel. Ein geniales Thema, das wenig Interpretationsspielraum gibt, eine klare Vorgabe, eine handwerkliche Übung, an deren Ausführung man viele Erfahrungen für das künstlerische Arbeiten und mit sich selbst gewinnen kann. Und dazu eine vorzügliche Übung, übersichtliche Arbeitsgänge ganz zu Ende von Hand durchzuführen! Dies als Hauptteil der Epoche. Wer rasch vorankommt, hat die Freiheit der Wahl: eine in der verbleibenden Zeit zu bewältigende Arbeit, dann aus Weichgestein.

In der 12. Klasse heißt eine der sechs Wahlepochen dann »Gestalten in Stein«, womit schon einiges umrissen ist. Wir führen einleitend einige plastische Arbeiten in Ton aus, um anhand der daraus gewonnenen Erfahrungen das Hauptthema individuell wählen zu können. Da ist sehr Verschiedenes möglich, je nach Gestein, Kraft, gewähltem Thema und eigenem Engagement!

Im Verlauf der Epoche zeigt es sich bald, wieweit der Einzelne in der Lage ist, sein Thema in dem vorhandenen Zeitrahmen adäquat zu bewältigen. Da spielen dann die verschiedensten Faktoren mit.

Oft ist das entscheidende Element gar nicht die körperliche Kraft, sondern vielmehr die Fähigkeit, sich im entscheidenden Moment konzentrieren zu können, künstlerischer Sinn und ein gewisses Durchhaltevermögen, auch bei langwierigen Arbeitsgängen. Daraus kann man sich schon leicht vorstellen, welch ein großes Spektrum an Themen und Ausführungsqualitäten möglich ist!

Schließlich kommt das Fach als »Gestalten in Stein« wahlweise zusammen mit dem »Gestalten in Holz« als berufsbezogener Teil innerhalb der Fachhochschulreifeprüfung vor. Da wird dann über ein Dreivierteljahr hinweg ein selbst gewähltes Thema ausgearbeitet und durch die dazu gehörige Fachkunde ergänzt. Sowohl in der Themenwahl, als auch der Konsequenz in der Ausarbeitung ist dann nochmal eine Steigerung gegenüber den Vorjahren die Regel! Dies ist durch die altersmäßige Reife, wie auch die aus der Vielfalt der Epochen gewonnene Freiheit im Ausdruck möglich.

Religionsmündigkeit

Oder: von der gesicherten Verwirrung

Dorothea Krüger, Sprachgestalterin, Religionslehrerin

Unsere Schüler sind umgeben von Menschen unterschiedlicher religiöser Herkunft. Sie sind konfrontiert mit den Konflikten und Streitigkeiten in aller Welt, für die religiöse Motive verantwortlich gemacht werden. Auf ihre religiösen Fragen bekommen sie unter Umständen viele widersprüchliche Antworten. Wie kann eine Schule, die in der mitteleuropäisch-christlichen Kultur verankert ist, der Vielfalt an Religionen gerecht werden? Wie kann der Unterricht das gegenseitige Verstehen und Achten fördern? Wie können wir die Schüler gegen Manipulation stärken und sie ihren eigenen individuellen Weg finden lassen?

Die Waldorfpädagogik versucht auf die religiösen Fragen in altersgemäßer Weise einzugehen. Im Laufe der zwölf Jahre lernen die Schüler von einer Vielzahl von Blickrichtungen das Rätsel Mensch zu betrachten. Wenn im 12. Schuljahr die Weltanschauungen und Weltreligionen behandelt werden, so können die Schüler auf einen reichen Erfahrungs- und Erkenntnisschatz zurückgreifen, den sie sich im Laufe der Schulzeit erworben haben. Dies mögen die Erlebnisse von Aurelia verdeutlichen.

Aurelia geht in die vierte Klasse. Begeistert nimmt sie seit Wochen die Geschichten von den germanischen Göttern auf. Aber genauso hingebungsvoll hatte sie vor einem Jahr den Erzählungen aus dem Alten Testament gelauscht. Eines Tages ist sie verwirrt. Wo ist denn der »eine Gott«, auf den es im vergangen Jahr ankam? Warum spielt dieser in den germanischen Erzählungen scheinbar keine Rolle? Was war denn nun richtig? Offensichtlich beides. Es war ja dieselbe Klassenlehrerin, die beide Bilderwelten mit der gleichen Überzeugung schilderte und keinen Zweifel ließ, dass beide ihre Berechtigung haben.

Nun kommt Aurelia in die fünfte Klasse. Sie taucht ganz ein, wenn die Klasse einen altindischen Spruch rezitiert, in dem das Streben nach dem geistigen Ursprung zum Ausdruck kommt. Aber noch mehr begeistert sie der Spruch aus der altpersischen Kulturepoche:

»Trage die Sonne auf die Erde! Du Mensch bist zwischen Licht und Finsternis gestellt. Sei ein Kämpfer des Lichtes. Liebe die Erde. In einen leuchtenden Edelstein verwandle die Steine, verwandle die Pflanzen, verwandle dich selbst.«

Ja, das will sie auch, das ist genau, was sie gerne täglich in die Welt rufen würde! Die Erde gestalten und sich für das Gute einsetzen! Am Ende der Epoche, in der noch die Babylonische Kultur und die Ägyptische Kulturepoche behandelt wurde, bemerkt sie im Gespräch, dass ihre Mitschüler teilweise ihre Begeisterung für die persische Kultur teilen, teilweise aber von anderen Kulturen mehr angesprochen wurden als sie.

SCHWERPUNKT

Der Bericht von Aurelia veranschaulicht, wie in der Waldorfpädagogik versucht wird, das Urteilsvermögen auf Grundlage eines tiefen Eintauchens in die jeweilige Bilderwelt auszubilden. Die für die menschliche Entwicklung so wichtigen Empathie- und Vertrauenskräfte dürfen sich dem Stoff gegenüber frei entfalten und zu einem vorbehaltlosen Verstehen führen. Die Vielfalt der religiösen und wissenschaftlichen Grundstimmungen, die im Laufe der Schulzeit durchlaufen werden, ermöglichen dem Schüler seine eigenen Neigungen zu entdecken und diese als Teil von vielen möglichen Haltungen zu erkennen, mit denen wir der Welt gegenüberstehen können. Aurelia bemerkte, wie sie die persische Kultur besonders anspricht. Sie konnte aber auch anerkennen, dass ihre Mitschüler andere Erfahrungen gemacht haben. Über die Jahre hinweg konnte sie beobachten, wie sich ihre eigenen Einstellungen auch veränderten.

Auch in der 12. Klasse, wenn das urteilende Denken bereits geschult ist, werden die Weltreligionen nicht aus kritischer Distanz behandelt, sondern immer mit dem Anliegen, das Berechtigte einer jeden Religion verstehen zu lernen, d.h. so, dass ein Anhänger der jeweiligen Religion sich im Unterricht verstanden fühlen würde. Durch das empathische Einnehmen unterschiedlicher Standpunkte übt sich der Schüler in geistiger Beweglichkeit. Er kann auf diesem Wege entdecken, was ihm selbst als innerer Weg besonders entspricht. Gleichzeitig lernt er den Weg des anderen zu achten.

Wo bleibt da das kritische Hinterfragen, das die moderne Welt so dringlich fordert? Die Geschichte von Aurelia zeigte, dass es sich auf Grundlage der Vielfalt von alleine entwickelt. Durch das selbstverständliche, mitfühlende Einnehmen unterschiedlicher Haltungen ist eine produktive Verwirrung gesichert. Bei Aurelia trat sie in der vierten Klasse auf, bei anderen erwacht sie vielleicht etwas später, bei anderen vielleicht schon früher. »Gesichert« ist die Verwirrung, weil sich scheinbare oder wirkliche Widersprüche aus dem Miterleben der Vielfalt früher oder später zwangsläufig ergeben. Immer wieder erlebte Aurelia, wie alte Standpunkte ins Wanken gerieten oder eine Erneuerung erfuhren, weil sich neue Sichtweisen auftaten. Gesichert ist die Verwirrung aber auch, weil der Schüler diese Verwirrung nicht als Haltlosigkeit oder Beliebigkeit erfährt, sondern als die Frage nach dem Menschsein, der von so vielen Seiten nachgegangen wurde und wird.

Wie unsere Gedanken und Empfindungen unser Tun und Lassen beeinflussen und welche verheerenden Folgen es haben kann, wenn religiöse Vorstellungen missbraucht und dogmatisiert werden, ist auch ein wesentliches Thema im Unterricht. So wird das kritische Hinterfragen aufgefordert, wo Religion nicht mehr der Ausbildung menschlicher Fähigkeiten dient, sondern für mehr oder weniger berechtigte Interessen ausgenutzt wird.

Die gesicherte Verwirrung vermag – so ist zu hoffen – vor Dogmatisierung und Missbrauch des Religiösen bewahren, zum Verstehen und Achten andersartiger Gesinnungen befähigen und eine vorurteilsfreie Suche nach dem eigenen individuellen Weg anregen.

SCHWERPUNKT

Zur freien Urteilsbildung im Geschichtsunterricht der 9. Klasse

Dr. Regina Dennig, Lehrerin für Deutsch und Geschichte

Geschichte, eines der faktenreichen Schulfächer und wie kaum ein anderes Fach auf politisch-gesellschaftliche Fragestellungen ausgerichtet, steht ganz besonders im Fokus, wenn es um die Frage der freien Urteilsbildung geht. Gerade im historisch-politischen Zusammenhang, so die staatlichen Lehrpläne, sei der Schüler imstande, auf »objektiven« historischen Sachverhalten aufbauend seine Urteilsfähigkeit zu schulen und damit seine »Demokratiefähigkeit« auszubilden. Geschichtsunterricht der 9. Klasse könnte dementsprechend so aussehen, dass die »freiheitlich-demokratische« Entwicklung Deutschlands in der Zeit der Weimarer Republik durch die faktenorientierte, chronologische Darstellung der Ereignisse von der Novemberrevolution bis zur Verabschiedung der Verfassung vermittelt wird. Um eine solche Lehrerdarstellung wenigstens einigermaßen anschaulich zu gestalten, würde der Lehrervortrag durch das Einstreuen einiger Episoden aus dem Leben Rosa Luxemburgs, Friedrich Eberts oder Walther Rathenaus gewürzt. Ziel und Mittelpunkt jedoch bliebe das Verfassungsschema selbst mit seinem genuin demokratischen Element, dem Reichstag.

Häufig jedoch bleiben die Schülerreaktionen auf einen solchen Vortrag seltsam kalt und es kommt keine rechte Euphorie über die »freie« Staatsverfassung Deutschlands im 19. Jahrhundert auf.

Wie anders jedoch die Stimmung im Klassenraum, wenn es im Lehrervortrag um einen Ausschnitt der Lebensgeschichte eines jungen Volksschullehrers aus den Jahren 1918 – 1933 geht: Seine Volksschullehrerausbildung in Cannstatt beginnt er mit 15 Jahren.

» *Der war so alt wie wir, als er schon Lehrer wurde!* «

Die Tagesration Schwarzbrot im Lehrerseminar in der Zeit der Inflation und der Wirtschaftskrise: 200 g. Trotz dieses kargen Lebens aber auch Glück und Stolz, Mitglied einer Wandervogelgruppe sein zu können, das Ertragen von Kälte in der Nacht beim Zelten im Wald; das Schnitzen eines Bogens, um vielleicht ein Kaninchen zu erlegen …

Plötzlich geht es in den Gesprächen und in den Aufsätzen der Schüler um Freiheit:

» *Hier konnte er sich entwickeln!* «

» *Er hat die wirtschaftliche Krise überstanden, weil er wirkliche Freunde hatte.* «

Aber auch:

» *Vielleicht hat er trotz seines starken Willens und seines Freiheitsdrangs Hitler gewählt?* «

Möglicherweise ja. An dieser Stelle bewegen sich die Schüler im Zusammenhang mit der Frage

» *Wie war Hitler möglich?* «

plötzlich auf der Ebene der Urteilsbildung – wenn auch noch tastend und erst langsam bewusst reflektierend.

An dieser Stelle des Geschichtsunterrichts wird deutlich: Das »Freiheitswesen« der Schüler der 9. Klasse, ihr Potenzial zu einer eigenständigen Urteilsbildung kann sich nicht durch die Vermittlung des Demokratiegedankens über Diagramme und Verfassungsschemata entwickeln, sondern nur durch seelische Bewegung, die z. B. durch eine bildhafte biographische Lehrererzählung angestoßen werden kann.

Aus dem Eurythmieunterricht

Silvia Piccione, Eurythmielehrerin

Es war eine vierte Fachstunde, die Schüler hatten schon einige Unterrichtsstunden hinter sich gebracht und waren an diesem Tag entsprechend etwas geschafft und müde. So gesehen befanden sie sich in einer nicht gerade freien Situation, denn trotz allem mussten wir uns kräftig in Bewegung setzen, um für unser Ziel, dem Eurythmie-Abschluss der 12. Klassen, zu arbeiten. So saßen also meine sonst motivierten Schüler etwas matt und kraftlos auf der Bank. Warum gibt es eigentlich das Fach Eurythmie, fragte plötzlich ein Schüler. Es war eine Frage, die ich schon oft beantwortet hatte, doch dieses Mal hielt ich inne – einerseits weil die Antwort doch sicher noch mehr Zeit meines Unterrichts in Anspruch genommen hätte und andererseits weil dieses Mal in mir neue Fragen aufkamen. Wie könnte ich meinen Schülern in Kürze eine Antwort geben, die ihnen geeignete Gedankenansätze bieten würde, mit denen sie sich frei fühlen konnten, damit umzugehen oder auch nicht? Wie kann man etwas in Worte fassen für etwas, was so stark über das Tun und Erleben im Moment geht. Ich entschied mich also an diesem Tag weiterzuarbeiten und vertröstete meine Schüler damit, ein anderes Mal darüber zu sprechen. Auf dem Heimweg spielte ich gedanklich alle möglichen Situationen meines Studiums durch, in denen ich auf meine Fragen Antworten suchte. Die Antworten die ich von meinen Lehrern damals bekam, waren meistens so, dass ich sie im Tun selbst überprüfen konnte. Nie wurde mir etwas »aufgedrückt«. Ich finde, das ist ein sehr wichtiger Aspekt für die heutige Schülergeneration. Sie prüfen uns, ob wir authentisch sind in dem was wir tun, sie möchten Gesagtes nicht einfach so hinnehmen, sondern auch hinterfragen dürfen. Das sehe ich als eine Form der Freiheit, die viele Schüler brauchen.

So erinnerte ich mich also an eine Unterrichtsstunde, in welcher ich das sogenannte »Dreiteilige Schreiten« lernen sollte. Ich habe es noch ganz präsent vor mir, wie meine Lehrerin voller Dynamik und Begeisterung auf den Hacken vor uns Studenten hin und her lief, um uns dieses neue Element zu verdeutlichen.

»So«, sagte sie, »was Sie hier sehen, ist das ganz normale alltägliche Gehen. Das machen wir ja immer so, darüber denken wir auch nicht länger nach. Als Eurythmist geht man aber anders und ich zeige Ihnen jetzt wie. Beobachten Sie was passiert, wenn Sie den Fuß heben und bewusst zuerst

auf den Fußballen absetzen und vorsichtig bis zur Ferse abrollen. Merken Sie einen Unterschied? Haben Sie jemals im alltäglichen Gehen darüber nachgedacht, dass ihr Fuß kurz ohne Bodenkontakt ist, und somit ein Freiheitsmoment entsteht? Es liegt jetzt an Ihnen, wohin Sie Ihren Fuß als Nächstes setzen.« Ein einfaches Beispiel, das mich sehr beeindruckte, denn es war ein weiteres Element, das mir einen sehr wichtigen Aspekt dieser Kunst zeigte, nämlich den des Bewusstseins. Allem, was wir in der Eurythmie in Bewegung umsetzen, geht etwas ganz bewusst von innen Geführtes voraus. Wenn wir das nicht tun würden, wären die Gebärden die wir machen, einfache Stellungen ohne inneren Bezug und somit seelisch nicht erfüllt. Doch davon lebt diese Kunst, dass die Sprache und Musik durch den Menschen spricht und klingt und auf ihn innerlich belebend wirkt. Und das braucht der Mensch heute so dringend, dass die Seele wieder atmen lernt. Und genau darin liegt ein großes Freiheitspotenzial: Diese Kunst bietet die Möglichkeit, uns von innen her einen Freiraum zu schaffen. Hinzu kommt auch der Freiraum für das Soziale. Schüler haben in diesem Fach die Möglichkeit, sich auf eine andere Art zu begegnen. In den Formen, die sie gehen, ist jeder in einer Weise auf den anderen angewiesen. Gruppenformen können nur dann gelingen, wenn sich die Schüler zusammen bewegen können. Sie lernen bei sich selbst zu bleiben und gleichzeitig eine Wahrnehmung für den anderen zu entwickeln. Dadurch öffnet sich ein neuer Raum für das Miteinander. Eurythmie birgt, finde ich, ein großes Freiheitspotenzial in sich, in der Art der Begegnung mit sich selbst und seinen Mitmenschen und ich glaube, das größte Kompliment, das ein Eurythmielehrer bekommen kann ist, wenn sich die Schüler mit einer Übung ganz verbinden können und somit dieser Freiraum da sein darf.

Naturkundeunterricht in der unteren Mittelstufe

Hans Waldenmaier, Klassenlehrer

Die zweite naturkundliche Epoche in der 4. Klasse ist die Tierkunde. Wir suchen Einseitigkeiten am Tier abzulesen und wählen deshalb Tiere, die diese Einseitigkeiten besonders deutlich zeigen können. Ein Beispiel eines »Kopftieres« ist der Tintenfisch (Sepia), als Beispiel für ein so genanntes »Rumpftier« kann man die Maus, das Reh oder das Schaf wählen. Und als Beispiel für »Gliedmaßen-Tiere« kann das Pferd genommen werden.

Am Ende kommen wir auf den Menschen zurück. Die Schüler haben das Besondere des Tintenfisches, das Besondere von Maus, Reh oder Schaf und vom Pferd kennen gelernt und entdeckt, dass der ganze Tintenfisch eine wunderbare, differenzierte, hochspezialisierte Kopfbildung ist; sie haben auch bemerkt, dass die anderen Tiere eine Reihe höherer Organe ausbilden, und sie haben schließlich verstanden, dass dies doch alles stets lediglich der Selbst- und Artenerhaltung dient. Rumpftier sein heißt, eine nach Nützlichkeit organisierte Existenz des Selbsterhaltens zu führen.

Es schließt sich noch das Rätsel des Besonderen des Menschen an. Alles was man sich im Leben an Geschicklichkeit wünschen kann, besitzen die Tiere in einem das Menschliche übersteigenden Maß. Der Mensch kann weniger gut laufen, springen, hören, klettern oder riechen. Aber eines steht ihm offen, und das ist nur im Menschen möglich: Er kann dem Zwang der Nützlichkeit entkommen. Er kann seine Beine, vor allem aber seine Hände und Arme, einsetzen, um Werke des Guten und Schönen zu verrichten. Er kann helfen um des anderen Wesens willen, er kann malen oder musizieren um des Schönen willen, er kann beten um der Verehrung des Verehrungswürdigen willen.

»Durch seine Gliedmaßen wird der Mensch zu einem Wesen der Freiheit.«[1]

Stellt im 4. Schuljahr die morphologische Dreigliederung des Menschen, ablesbar in seiner Gestaltung, den Ausgangspunkt der Tierbetrachtung dar, so bietet sich in der 5. Klasse besonders die funktionale Seite des dreigliedrigen Menschen an. Eine Betrachtung des Nerven-Sinnes-Systems, des rhythmischen Systems und des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems wird dabei am Anfang der Epoche stehen. Sie sollte das Seelenleben des Menschen einbeziehen und die Verbindung zu den Tätigkeiten von Denken, Fühlen und Wollen innerlich anschauend verdeutlichen. »Der Blick auf den Menschen eröffnet dann das Verhältnis für das Urbild dieser Dreiheit in der Tierwelt: Adler, Löwe und Stier«[2] und viele verwandten Formen werden zum Erlebnis gebracht.

Nach dieser Fülle der Tierformen sollte der Blick wiederum zum Menschen zurückkehren und aus der funktionalen Physiologie zum Erfassen des Seelischen im Menschen führen. Aus der Dreigliederung erwächst ein Höheres.

Das Menschliche harmonisiert das Adler-, Löwen-, und Stierhafte im Menschen.

Um Gestalt und Gliederung der Pflanze in der ersten Pflanzenkundeepoche in der 5. Klasse zu zeigen, erweisen sich besonders geeignet der Löwenzahn oder der Gemeine Hahnenfuß. An ihnen lernt das Kind die Gliederung von Wurzel-, Stängel-Blatt- und Blüten-Frucht-Bereich kennen.

Sodann wird die Beziehung des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Menschen zum Blüten- und Fruchtbereich der Pflanze herausgearbeitet. Das Leben in Licht und Wärme, die Anregung aus dem Umkreis und in den Umkreis ist beiden gemeinsam. Ähnlich entsprechen das rhythmische Ausbreiten und Verengen der mittleren Pflanze in Stängel und Blatt, ihr pulsierendes Leben im Säfteströmen und in Luftwirkungen dem rhythmischen Spiel von Blatt und Atem im menschlichen Organismus. Das ruhige Verhaftetsein im kühlen Grund, das zurückgehaltene Wachstum, der mineralische Ernährungsstoff deuten schließlich auf die Verwandtschaft des Wurzelbereiches mit dem Kopfsystem des Menschen.

Die Entdeckung der Pflanze als »umgekehrter Mensch«, ist überraschend und begeisternd.[3]

Literatur:

[1] *Zur Unterrichtsgestaltung im 1. – 8. Schuljahr an Waldorf- und Rudolf Steiner Schulen, S. 108*

[2] *Wolfgang Schad, Säugetier und Mensch*

[3] *Ernst-Michael Kranich, Pflanzen als Bilder der Seelenwelt, Stuttgart 1993*

Mohammad Yunus – eine Intuition, die veränderte

Beate Kötter-Hahn

Der aus Bangladesh stammende Wirtschaftsprofessor Mohammad Yunus begab sich eines Tages auf eine Exkursion mit seinen Studenten, als ihm eine Frau auffiel, die Bambusstühle verkaufte. Im Gespräch mit ihr erfuhr er, dass sie sich das Geld für den Bambus für horrende Zinsen bei einem Kredithai leihen musste und dadurch keinen Gewinn erwirtschaften konnte.

Schockiert erkannte Yunus, dass es sich um eine Summe von 27 Dollar handelte, die es der Frau und vielen anderen erlauben würden, ihre Familien zu ernähren.

Er gab der Frau die 27 Dollar.

Die Idee Yunus' wurde zum Geschäftsmodell: 1983 gründete er eine Bank für Arme, die Grameen Bank.

Sein Konzept war, Menschen die wenig haben zu Kleinunternehmern zu machen, so dass ihre Einkommen steigen. »Arme brauchen keine Almosen sondern Kredite«.

Im Jahr 2006 erhielt er dafür den Friedensnobelpreis. Weltweit gibt es inzwischen mehrere Tausend derartiger Mikrofinanzinstitute.

Was macht diese Biographie, die hier nur sehr kurz angerissen werden konnte, zu einer Besonderen?

Es ist ihm gelungen, in einem entscheidenden Moment alles, was er während seiner Ausbildung zum Wirtschaftswissenschaftler gelernt und erfahren hatte, so weit in den Hintergrund zu schieben, dass Platz für eine Intuition, eine Idee war. Es war ein Moment der Freiheit, die es ihm ermöglichte, das in die Tat umzusetzen, was er als nötig erachtet hat:

Die Hilfe für den Mitmenschen.

»Lehrerpersönlichkeiten am stärksten in der Erinnerung«

Celia Schönstedt, Prof. Dr. Thomas C. Südhof, Henning Kullak-Ublick

Berlin/Hamburg, 17. Februar 2014/CU. Das frühe Erlernen abfragbarer Leistungen wirkt sich nicht positiv auf die intellektuelle und geistige Entwicklung von Schülern aus. Hierin stimme er der Auffassung der Waldorfpädagogik »vollständig zu«, betonte Nobelpreisträger und Waldorfalumnus Prof. Dr. Thomas C. Südhof im Interview in Berlin.

Zwei Vertreter des Bundes der Freien Waldorfschulen (BdFWS), Celia Schönstedt und Henning Kullak-Ublick, hatten die Möglichkeit, den 59-Jährigen anlässlich eines Deutschlandaufenthaltes zu treffen. Sie befragten ihn zu seiner Forschungstätigkeit, seinem Leben als Nobelpreisträger sowie zu seinen Erinnerungen an die Waldorfschulzeit.

Südhof, der 2013 mit zwei Kollegen zusammen für die Erforschung der Kommunikation zwischen den menschlichen Zellen mit dem Nobelpreis für Medizin ausgezeichnet wurde, ist Absolvent der Waldorfschule Hannover-Maschsee, die er bis zum Abitur 1975 besuchte. Seit 1983 lebt und forscht er in den USA.

Auf die Frage, was er jungen Leuten heute empfehlen würde, die wie er damals nach dem Abitur nicht wüssten, welchen Berufsweg sie einschlagen sollten, meinte Prof. Südhof: »Sie sollten das machen, was sie wirklich interessiert und weniger nach Jobs und der Zukunft fragen«. Auch jungen Wissenschaftlern, die noch am Anfang ihrer Laufbahn stehen, rate er stets, in erster Linie ihren Interessen und Neigungen zu folgen.

Er selbst habe sich zunächst das Medizinstudium gewählt, weil es ihm viele Möglichkeiten eröffnet habe und der Beruf des Arztes ihm sinnvoll erschienen sei. Erst im Lauf des Studiums habe er sich für den Weg des Wissenschaftlers entschieden, weil er in der Medizin starke Unzulänglichkeiten erlebt habe: »Die Medizin versteht nicht, wie Krankheiten entstehen. Das war der Ausgangspunkt für mein Forschungsinteresse.«

Auf die Frage, was ihm von seiner Waldorfschulzeit am stärksten in Erinnerung geblieben sei, nannte Südhof vor allem die Persönlichkeiten der Lehrer. »Es waren sehr viele verschiedene Lehrer, die eigene Auffassungen hatten, aber auch die Toleranz, sie mit uns zu diskutieren«. Die Begegnung mit diesen Lehrern beeindrucke ihn noch heute. Da sei z. B. sein

Interview mit Nobelpreisträger und Waldorfalumnus Prof. Dr Thomas Südhof

Klassenlehrer gewesen, der viel von seiner früheren Ausbildung als Geograph erzählt habe und davon, wie er als Forscher in Spitzbergen überwintert habe. »Das ist mir noch ganz stark im Gedächtnis«, sagte Südhof. Außerdem habe er in der Oberstufe mit den Lehrern immer wieder über Sinn und Zweck der Eurythmie debattiert.

In der Waldorfpädagogik sieht Südhof »viele Stärken«, die wichtigste sei die Erziehung zur Unabhängigkeit. »Dass man selber initiativ wird, das hat auch mit Kreativität zu tun«, meinte er. Später sei es nicht so wichtig, was man könne, sondern dass man Initiative ergreife und tatsächlich selber tätig werde. Einen weiteren Pluspunkt der Waldorfschule sieht der Wissenschaftler in ihrem Gesamtschulcharakter, der Schüler nicht zu früh selektiert. Verbesserungswürdig findet er im Rückblick auf die eigene Schulzeit den Dialog der Waldorfschulen mit ihrem Umfeld.

Gefragt nach den wichtigsten Aufgaben der Wissenschaft im 21. Jahrhundert verwies der Nobelpreisträger – neben Klimawandel und durch Überwachung bedrohte Meinungsfreiheit – auf die Erforschung der Krankheiten des Nervensystems. Hier zeige sich erheblicher Forschungsbedarf sowohl bei den Jugendlichen mit Autismus, Depression und Schizophrenie als auch bei den älteren Menschen mit Alzheimer oder Parkinson. »Das ist eine wahnsinnige Herausforderung, weil wir nicht wirklich verstehen, was da passiert.«

Am Ende des Gesprächs standen Erfahrungen von Südhof mit den »Alumni Clubs« in den USA, da auch bei den Waldorfschulen derzeit ein Alumni-Netzwerk im Aufbau begriffen ist. Diese Einrichtungen seien »extrem hilfreich«, betonte der derzeit berühmteste Waldorf-Alumnus, weil man Menschen aus Schule und Studium einfach am besten kenne und sie oft zu den engsten Freunden gehörten. Dies hänge auch mit der Struktur des Gedächtnisses zusammen, das Zeit in verschiedenen Lebensaltern anders erlebe, erläuterte der Neurochemiker.

Copyright: Bund der Freien Waldorfschulen

RÜCKBLICK

Sternstunden des Schulalltags

Paul Stephan, 11a

Wenn ich als Schüler jeden Morgen unsere Schule betrete, dann weiß ich, dass ich die Schule am Nachmittag wesentlich schlauer wieder verlassen werde. Das ist ein ganz natürliches Phänomen. Es wäre ja auch schlimm, wenn dem nicht so wäre. Immerhin versteht sich unsere Schule als eine Bildungseinrichtung. Dafür zahlen unsere Eltern ihr Schulgeld. Was die rein theoretische Bildung aber angeht, wird der Schulalltag vielleicht ein bisschen zu grau und eintönig. Das hängt damit zusammen, dass im Hauptunterricht immer wieder dieselben Epochen auftauchen: Biologie, Mathematik, Deutsch usw.

Gerade deshalb sollte man dem Ganzen das eine oder andere Mal entfliehen können. Drei Tage mal etwas anderes machen. Dafür gab es dieses Jahr die Projekttage.

Unsere SV (die sich selbst – in unglaublicher Bescheidenheit – »KEKS, Komitee Extrem Kompetenter Schüler«, nennt) hat für drei Tage das Ruder in die Hand genommen und sowohl drei Vorträge organisiert, aber auch unglaublich viele Workshops – von Mobilität der Zukunft, über Yoga bis zur Innenarchitektur.

Das Ganze stand unter dem Motto »Unsere Zukunft?». In diesem Sinne begann der Vortrag mit einem Trendforscher, der darstellte, wohin es gehen kann. Von ihm wurden verschiedene Produkte vorgestellt, darunter eine Gabel, die vibrierte, wenn man zu schnell isst, aber auch ein Mobiltelefon, das nichts anderes konnte, als tatsächlich zu telefonieren.

Danach begannen die Workshops. Stellvertretend möchte ich auf den Workshop »MEDIEN, MACHT, MÖGLICHKEITEN« eingehen, da ich nur diesen besuchen konnte. Vor den Projekttagen durfte man drei Kurse wählen, wovon man letztlich einen besuchen durfte. »MEDIEN, MACHT, MÖGLICHKEITEN« war meine erste Wahl. Geleitet wurde der Workshop von zwei Redakteurinnen des SWR. Zunächst kamen wir gemeinsam zu dem Schluss, dass es im Prinzip keinen objektiven Journalismus gibt. Da Zahlen nur den Schein einer Wissenschaftlichkeit vortäuschen, ist es entscheidend, in welcher Variante sie dargestellt werden. Entweder ist das Glas halb voll oder es ist halb leer.

Nur sehr selten ist das Wasservolumen so groß wie das Luftvolumen.

Danach wurde es praktisch. Ziel des Workshops war es, einen Blog im Internet zu erstellen, in dem verschiedene Beiträge gesammelt wurden. Zu diesem Zweck scherten wir am Nachmittag aus und recherchierten. Manche sind ins Altersheim gegangen, andere haben mit Straßenmusikern geredet.

Am nächsten Morgen kam der Vortrag »Du musst dein Leben umstülpen!«. Obwohl die technischen Probleme, die mit dem Sound aufgetaucht waren, im Laufe des Vortrages gelöst werden konnten, blieb der Vortrag zum größten Teil unverständlich. Die wenigsten Schüler hatten ein abgeschlossenes Studium vorzuweisen, das es ihnen ermöglicht hätte, dem Vortrag zu folgen.

Danach ging es mit dem Workshops weiter. In unserem Falle war die Arbeit nun sehr, sehr praktisch. Die Aufnahmen und O-Töne mussten geschnitten, die Texte korrigiert werden. Doch allmählich nahm unser Blog Gestalt an.

Der nächste Vortrag kam von DM-Gründer Götz Werner. Dieser war wirklich sehr interessant und gut aufgebaut. Der umweltbewusste Veganer, der sich seit Jahren für das bedingungslose Grundeinkommen einsetzt, hielt einen Vortrag unter dem Zitat von Albert Einstein: »Probleme kann man nicht mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind«.

Im Workshop wurde am Vormittag noch das letzte Eckchen des Blogs abgeschliffen, danach durften wir den Redakteurinnen Fragen zu ihrem Beruf stellen. Ich war verblüfft, mit welcher Offenheit sie geantwortet haben.

Am Nachmittag war dann die große Abschlusspräsentation. Der erste Höhepunkt war ein Film über die Zubereitung schwäbischer Maultaschen. Meistens jedoch wurde aus jedem Workshop etwas erzählt. Die Börse kam zu dem Schluss, man müsse den Kapitalmarkt für das Gute einsetzen, die Mobilität erzählte über Elektroautos und autonomes Fahren, die Globalisierung warnte vor den Gefahren derselben. Der zweite Höhepunkt war aber der Referent des Workshops Digitale Selbstverteidigung der plötzlich vorlas, wessen Handy in genau diesem Moment angeschaltet war. Dass der Workshop Passworte. seinen Film nicht vorspielen konnte, da die Soundanlage nicht mitspielte, war schade, aber kein Weltuntergang.

Am Abend gab es zum Abschluss noch einen Ball. In der Ansprach zu diesem wurde der KEKS als »Extra, extra kompetentes Forum« bezeichnet. Nach diesen drei Tagen, die ohne größere Zwischenfälle abliefen, kann ich mich dem nur anschließen.

Die Projekttage waren ehrliche Sternstunden des Schulalltags. Ich für meinen Teil freue mich, falls diese nächstes Jahr wieder stattfinden sollten.

NACHRUF

Hansjörg Manz

18. November 1937 – 24. Dezember 2015

Am 24. Dezember 2015 verstarb überraschend unser ehemaliger, sehr geschätzter Kollege Hansjörg Manz.

Nachdem er am selben Tag im Nikolaus-Cusanus-Haus das Christgeburtspiel mit seiner Schwester Christa gesehen hatte, ging er nach Hause, da er sich nicht wohl fühlte. Sein ältester Sohn Thomas schaute nach ihm und machte ihm den Vorschlag, den Weihnachtsabend bei ihm zu verbringen, doch Hansjörg Manz schickte ihn nach Hause. Als sein Sohn später wieder nach ihm schaute, fand er ihn friedlich verstorben vor. Bei der Trauerfeier am 30. Dezember fanden sich viele Menschen aus seinem großen Familien- und Freundeskreis zusammen. Acht Kinder und 17 Enkelkinder begleiteten ihn auf seinem letzten Weg.

Ich erinnere mich an Hansjörg Manz' blitzend wache Augen, an sein verschmitztes Lächeln. Zuletzt begegneten wir uns am ersten Tag der Weihnachtsferien bei einem Spaziergang in der Sonne. Wie immer schritt er schnell voraus, er fragte nach bekannten Personen und Begebenheiten, hörte interessiert zu und bat, Grüße auszurichten. Zufrieden erzählte er über seine Tätigkeit als Betreuer in der Silberwaldschule.

Vor 19 Jahren begannen wir parallel eine erste Klasse an der Uhlandshöhe. Kleine Gesten sind mir noch heute klar in Erinnerung: Einmal drückte er einem seiner Schüler einen kleinen Blumenstrauß in die Hand, wies auf den Schulflur – von weitem war die Sprachgestalterin zu sehen – und forderte den Schüler in seiner gelassenen Art auf: »Lauf schnell und gib ihr mit einem freundlichen Gruß die Blumen.«

Knorrige Wurzeln, Steine, die er in der Natur gefunden hatte, und grobe Leinentücher arrangierte er in seinem Klassenzimmer. Ich bewunderte, mit welch sicherem Empfinden er diese einfachen Dinge liebevoll platzierte. Er pflegte die Beziehung zu seiner Umgebung – die menschliche wie auch die gegenständliche. Hansjörg Manz war ein großer Ästhet!

Als erfahrener Kollege war er da, wenn ich ihn brauchte, ansonsten grüßte er wohlwollend und ließ mich machen. Hatte ich ein Anliegen, ließ er alles stehen und liegen und hörte zu. Er nahm die Fragen ernst, kramte innerlich in seinem bis ins Alter lebendig gebliebenen reichen Erfahrungsschatz und hatte stets Antworten und gute Lösungen anzubieten. Jedoch erwartete er nicht, dass ich seinen Rat immer umsetzte – eine große, freilassende Geste!

Die äußeren Lebensdaten zeigen ein klares Bild.

Am 18. November 1937 wurde Hansjörg Manz in Stuttgart geboren. Seine Eltern, Mutter Lieselotte und Vater Emil, genannt Miles, lernten sich über die Christengemeinschaft kennen. Sie fühlten sich der Anthroposophie innerlich verbunden und halfen mit, die Christengemeinschaft zu stärken. Beide waren künstlerisch veranlagt, ihren Kindern lebten sie durch Gesang und alltägliche Gesten diese künstlerische Seite vor – die Kinder sollten später die Freie Waldorfschule besuchen. Dann brach der Krieg aus. Die Mutter wurde mit der älteren Christa und dem jüngeren Hansjörg evakuiert. In Bolsterlang im Allgäu konnten sie der harten Faust des Krieges entfliehen. 1942 besuchte der Vater die Familie im Kriegsurlaub. Den fünfjährigen Hansjörg immer wieder auf seinen Schultern tragend, erklommen sie im Allgäu zusammen einen Berg. Dieser Ausflug war es wohl, der Hansjörg die Bergwelt eröffnete: Dort im Allgäu lernte er die Berge lieben, die er zeitlebens aufgesucht hat, zum Wandern oder zum Skifahren. Noch im April 2015 besuchte er, wie so oft, mit seinen beiden ältesten Söhnen Thomas und Markus St. Moritz.

Im Allgäu besuchte er die Volkschule und dort saß und lernte er die ersten Schuljahre in einem Klassenzimmer inmitten verschiedener Altersgruppen. Seine tiefe Frömmigkeit hat Hansjörg in der katholischen Umgebung und den dort lebenden Gebräuche entwickelt.

1946 kam der Vater aus amerikanischer Gefangenschaft zurück. Christa und Hansjörg konnten von nun an die wieder eröffnete Freie Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart besuchen.

Nach der Schulzeit machte Hansjörg eine Ausbildung zum Buchdrucker, anschließend studierte er an der Pädagogischen Hochschule in Esslingen. Sieben Jahre arbeitete er in Leonberg als Grund- und Hauptschullehrer, bis er dem Impuls folgte, Waldorflehrer zu werden. Dazu besuchte er von 1972-73 das Lehrerseminar in Stuttgart und im Schuljahr 1973/74 startete er als Klassenlehrer mit einer ersten Klasse in seiner ehemaligen Schule. Daneben war er auch als Sportlehrer tätig. Ganze 29 Jahre war Hansjörg Klassenlehrer, immer führte er seine Klassen acht Jahre und fing ohne Pause gleich wieder mit einer ersten Klasse an. Bei seinem letzten Klassenzug schließlich ging er nach der fünften Klasse in Pension.

Viele Kolleginnen und Kollegen haben Hansjörg Manz als Adam im Paradeisspiel oder als Zirkusdirektor im beliebten Hort-Zirkus in Erinnerung. Hier übernahm er die Rolle von seinem Vater, der jahrelang Zirkusdirektor in diesem besonderen Zirkus mit von Kindern dargestellten Akrobaten, Clowns und Tieren war.

Als ich ihn in der Christengemeinschaft im Aufbahrungsraum besuchte und an den vier Wänden die Symbole der Apostel sah, erinnerte ich mich an ein Gespräch, das wir anlässlich der Einführung in die Menschen- und Tierkunde führten. Seine Ausführungen enthielten gezielte methodisch-didaktische Tipps und Hinweise; was ich jedoch noch mehr schätzte, waren die tieferen Hintergründe aus verschiedenen Bereichen, die er mit einfließen ließ: »Rind, Adler, Löwe, Engel …, dieser Zusammenklang – erinnert er dich an etwas? Welche Apostel symbolisieren sie?«

Jedes Gespräch mit ihm machte seine intensive Beschäftigung mit den geistigen Grundlagen der Waldorfpädagogik deutlich.

Hansjörg Manz war ein weiser Berater. Staunend, suchend, beweglich erlebte man ihn, wenn er sich mit einer Thematik oder mit der Begegnung mit einem Menschen beschäftigte. Was man dem hohen Alter oft nachsagt: Härte, fest stehende Meinungen, das Alte zitierend – das war Hansjörg nicht. Er blieb jung.

Im Namen des Kollegiums
Kyra Karastogiou