



Bund der Freien
Waldorfschulen

JOURNAL FÜR WALDORFPÄDAGOGIK

Sonderthema: Medienpädagogik



Inhalt

Pädagogik mit Medien oder Medienpädagogik

Waldorfschule in der digitalen Transformation

Medienpädagogik und Gesundheit

Algorithmen verstehen – Informatik ohne Computer

Im Netz von Wahrheiten, Halbwahrheiten und Lügen –

»Fake News« und Desinformation als pädagogisches Handlungsfeld

»Wikipedia is a scourge«

Auch digitale und Fernlern-Räume müssen bewusst gestaltet werden

Fächerübergreifender Unterricht – Interview mit Moritz Gritschneider

Waldorfpädagogik und Postkolonialismus: eine kritische Selbstreflexion

Bericht aus dem Bundesvorstand

*Ein kleiner Einblick in die Arbeit der Pädagogischen Forschungsstelle
in Stuttgart*

*Jugendsymposion *Conditio humana**

Wie ist es und was heißt es, ein Mensch zu sein?

Lebensbilder · Buchbesprechungen

März 2021



CONDITIO HUMANA

THE HUMAN CONDITION

Symposium vom 9. bis 12. Juni 2021

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

Eingeladene Rednerinnen und Redner:

Siri Hustvedt
Autorin

Hartmut Rosa
Soziologe

Thomas Fuchs
Philosoph

Weitere Informationen:
www.conditio-humana.de

KASSELER JUGENDSYMPOSION

Brabanter Straße 30 34131 Kassel info@jugendsymposion-kassel.de

Inhalt

MEDIENPÄDAGOGIK

Edwin Hübner	Pädagogik mit Medien oder Medienpädagogik	7
Katinka Penert	Waldorfschule in der digitalen Transformation	19
Franz Glaw	Medienpädagogik und Gesundheit	27
Robert Neumann	Algorithmen verstehen – Informatik ohne Computer	37
Elke Dillmann	Im Netz von Wahrheiten, Halbwahrheiten und Lügen – »Fake News« und Desinformation als pädagogisches Handlungsfeld	47
Franz Glaw	»Wikipedia is a scourge«	63
Ulrike Sievers	Auch digitale und Fernlern-Räume müssen bewusst gestaltet werden	70

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Katharina de Roos	Fächerübergreifender Unterricht Interview mit Moritz Gritschneder	83
Martyn Rawson	Waldorfpädagogik und Postkolonialismus: eine kritische Selbstreflexion	89

AUS DEM BUNDESVORSTAND

Eva Wörner	Bericht aus dem Bundesvorstand	94
------------	---------------------------------------	-----------

AUS DER PÄDAGOGISCHEN FORSCHUNGSSTELLE

Christian Boettger	Ein kleiner Einblick in die Arbeit der Pädagogischen Forschungsstelle in Stuttgart	98
--------------------	---	-----------

INFORMATIONEN

- Wilfried Sommer **Jugendsymposion *Conditio humana***
Wie ist es und was heißt es, ein Mensch zu sein? 102

LEBENSBILDER

- Peter Mitzenheim **Klaus Mitzenheim** (12. 6. 1932 – 19. 10. 2019) 108
- Gerhard Beilharz **Wolfgang Wunsch** (18. 6. 1926 – 17. 4. 2020) 112
- Birgit Kohn, Volker Alt
Anny Kossmann (26. 1. 1928 – 17. 8. 2020) 118
- Joachim Blümke, Viviane Harje
Horst Hecht (18. 8. 1956 – 24. 10. 2020) 123

BUCHBESPRECHUNGEN

- Wilfried Sommer **Der Erzähler Rudolf Steiner**
Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie
von Ulrich Kaiser 128
- Simona Grünhage, Marco Gerbig-Fabel
Zum Unterricht des Klassenlehrers
an der Waldorfschule
von Helmut Neuffer u. Ludger Helming-Jacoby (Hrsg.) 130
- Martina Wiemer-Brettreich
So lass ich mich nicht prüfen!
von Holger Grebe 133
- Sigrid Seidler **Streifzüge durchs Tierreich**
von Thomas Marti 134
- Thomas Neukirchner **Projektive Geometrie**
von Stephan Sigler 137
- Jan Deschepper **Autonomie der Blutbewegung**
von Prof. Dr. med. Branko Furst 139

Peer Friese

Römische Taten*von Bero von Schilling*

142

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

Hinweise für Autoren:

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

Redaktion:

Florian Stille, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, Tel. 0561 207568-25,
jfw@lehrerseminar-forschung.de

Redaktionsbeirat:

Christian Boettger, Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart,
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart, boettger@waldorfschule.de

Walter Riethmüller, Seminar für Waldorfpädagogik Berlin,
Weinmeisterstraße 16, 10178 Berlin, walter.rth@gmx.de

Rita Schumacher, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, jfw@lehrerseminar-forschung.de

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

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

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Waldorfschulen wollen Humanität im Zeitalter der Technisierung und der Digitalisierung befördern. Waldorfpädagogik steht nicht im Widerspruch zu den technischen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die mit der Digitalisierung einhergehen, und sie lehnt diese auch nicht ab. Im Gegenteil: Ihre Daseinsberechtigung gründet sich insbesondere auf den pädagogischen Herausforderungen, die durch die neue Welt der Medien und durch die Digitalisierung des Alltags gegeben sind.

Die hier versammelten Artikel geben Einblick in die pädagogische Forschung, wie sie am »von Tessin-Lehrstuhl für Medienpädagogik« an der Freien Hochschule Stuttgart stattfindet. In diesem Arbeitszusammenhang sind die ersten fünf Texte des Themenschwerpunkts entstanden.

Der Aufsatz von Edwin Hübner geht grundlegenden Fragen der Medienpädagogik nach und führt damit in die Thematik ein. Hübner skizziert einen an der kindlichen Entwicklung orientierten medienpädagogischen Ansatz, bei dem Sinnesentwicklung und Leiberfahrung im ersten Jahrsiebt im Vordergrund stehen (indirekte Medienpädagogik), das Kennenlernen und Beherrschen analoger Medientechniken in den ersten Schuljahren stattfinden und erst mit der Pubertät die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit den digitalen Medien erfolgt.

Katinka Penert widmet ihren Aufsatz der Frage, was Waldorfschulen tun können, um Heranwachsenden eine weitgehende Partizipation an dem zunehmend digital geprägten gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dabei beleuchtet sie einerseits die Schwierigkeiten, die mit pädagogischen Innovationen verbunden sind und diese mitunter auch verunmöglichen, zeigt aber auch Wege auf, die zu schulspezifischen medienpädagogischen Konzepten führen können. Ihr Text ermutigt insofern, als sie den Waldorfkollegien ein hohes Maß an medienpädagogischer Kompetenz attestiert.

Franz Glaw zeigt an zahlreichen erprobten Beispielen, wie sich aus den klassischen pädagogischen Angeboten der Waldorf-Oberstufe eine Fülle von digital gestützten Gestaltungstätigkeiten ergibt. Dabei wird deutlich, wie die Waldorfschule dazu beitragen kann, dass Heranwachsende nicht Medienknechte, sondern Medienmeister werden.

Eine Kernaufgabe der Waldorfpädagogik liegt darin, Heranwachsenden zu einem Grundverständnis der sie umgebenden Technik zu verhelfen. Robert Neumann bezieht in seinem Aufsatz diesen pädagogischen Auftrag auf das Verständnis von Algorithmen, die einen wichtigen Teil der uns umgebenden Technik ausmachen. Das Interessante ist hier: Programmieren lernt man zunächst am besten ohne Computer!

Elke Dillmann geht in ihrem Beitrag der Frage nach, welche pädagogischen Aufgaben sich aus dem Wust von »Wahrheiten, Halbwahrheiten und Lüge« ergeben, die sich uns via Internet täglich mitteilen.

In der Waldorfpädagogik wird bekanntermaßen großer Wert auf die konkrete Gestaltung der Lernumgebung gelegt. Ulrike Sievers gibt eine Fülle von Anregungen dazu, wie Raum und Zeit auch im »Fernlernraum« des digital gestützten Distanzunterrichts pädagogisch ge-griffen werden können.

Ich wünsche Ihnen eine spannende Lektüre!

Florian Stille

PS: Das Journal für Waldorfpädagogik hat eine neue E-Mail-Adresse, unter der Sie uns erreichen können: **jfw@lehrerseminar-forschung.de**

MEDIENPÄDAGOGIK

Der *von Tessin-Lehrstuhl für Medienpädagogik* an der Freien Hochschule Stuttgart wurde 2018 mit dem Ziel gegründet, medienpädagogische Themen in die Waldorflehrerausbildung zu integrieren. Ziel ist, dabei die Medienmündigkeit der Schülerinnen und Schüler an den Schulen zu fördern.

Neben dem Studienangebot gibt es Weiterbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer.

Prof. Dr. Edwin Hübner, von Tessin-Lehrstuhl für Medienpädagogik
Arbeitsgebiete: Phänomenologie der Medien, Transhumanismus, anthroposophische Grundlagen.

Katinka Penert, von Tessin-Lehrstuhl für Medienpädagogik,
RSS Winterthur
Tätigkeitsbereiche: Eurythmie, Mediendidaktik, Beratung
Forschungsinteresse: Lernen u. Lehren i. d. digitalen Transformation

Franz Glaw, von Tessin-Lehrstuhl für Medienpädagogik,
RSS Mönchengladbach
Arbeitsgebiete: Medienpädagogische Praxis, Mathematik, Deutsch

Dr. Robert Neumann, von Tessin-Lehrstuhl für Medienpädagogik,
Freie Hochschule Stuttgart
Arbeitsgebiete: Medienpädagogik, Informationstechnologie,
Mathematik, Physik · Forschungsschwerpunkte: Medienpädagogik,
Mathematik-, Physik- und informatische Didaktik

Elke Dillman, von Tessin-Lehrstuhl für Medienpädagogik,
Bayerischer Rundfunk
Forschungsschwerpunkte: Medienpädagogik, Mediengeschichte,
Medienpsychologie, Medienethik, praktische Medienarbeit

Edwin Hübner

Pädagogik mit Medien oder Medienpädagogik

1 Veränderte Lebenssituation

Die Stimmen, die seit Langem die »digitale Bildung« fordern, werden lauter, sie wittern Morgenluft:

»Seit Beginn der Corona-Pandemie führt an der Digitalisierung kein Weg mehr vorbei. Den Schub, den die digitale Bildung in den letzten Monaten bekommen hat, sollten wir nutzen. Denn die Pandemie hat einen Transformationsprozess in Gang gesetzt, der es uns ermöglicht, Schule grundlegend neu zu denken: Sie muss digitaler, vernetzter und individueller werden.«¹

Durch den politischen Umgang mit der Corona-Frage wurde eine Situation geschaffen, die dem Einbruch des digitalen Lernens in die Schule einen gewaltigen Schub gegeben hat. Wirtschaftliche Interessen haben derzeit freie Bahn, um in die Schule einzubrechen. Das ist ein Faktum, mit dem wir umgehen müssen. Deshalb dürfen grundsätzliche pädagogische Gesichtspunkte nicht aus den Augen verloren werden. Ja mehr: Sie bedürfen höchster Aufmerksamkeit.

Wenn man Zeitungsartikel und andere Verlautbarungen liest, dann gewinnt man immer wieder den Eindruck, dass einfach schon durch die Ausstattung der Schulen mit digitalen Geräten der notwendige Schritt getan sei, um das Lernen zu verbessern und die Kinder so auf das Leben vorzubereiten. Eine Versicherung beispielsweise spendet in einer Aktion insgesamt zwei Millionen Euro an Schulen in Deutschland, damit sie digitale Geräte für den Unterricht anschaffen können. Unter der Überschrift »Gemeinsam machen wir Ihre Schule digitaler.« heißt es:

»Overhead-Projektor ade: Wir machen Ihre Schule digitaler. Nicht erst seit der Corona-Krise sind digitale Kompetenzen auch im Unterricht gefragt. Doch viele Klassenzimmer sind dafür nur unzureichend ausgestattet. Damit Kinder und Jugendliche den medialen Herausforderungen in Schule und Berufsleben gewachsen sind, benötigen sie die richtige Ausrüstung.«²

Was man seit einem Vierteljahrhundert – besonders durch wirtschaftliche Interessen getrieben – auf die verschiedensten Weisen immer wieder versuchte,³ wird jetzt durch die äußeren Umstände erzwungen. Seit Mitte der 1990er Jahre wurde auf vielfältigste Weise propagiert, dass der Unterricht erst durch die Verwendung von digitalen Geräten zu einem zeitgemäßen werden würde.

An einem solchen Gedanken ist natürlich richtig, dass die Schule die Aufgabe hat, die Kinder und Jugendlichen auf das Leben in einer Welt, die in vielfacher Weise durch Informationstechnologien geprägt ist, vorzubereiten. Allerdings wird nicht gefragt, was man den Kindern an *innerer* Stärke mitgeben muss, damit sie den Anforderungen der medialen Umgebung gewachsen sind – und ab welchem Alter der Umgang mit digitalen Geräten sinnvoll ist.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) veröffentlichte Mitte Dezember 2020 aktuelle Studiendaten. Bei einer Befragung von 7000 Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 12 und 25 Jahren im Sommer 2019 lag der Anteil der 12- bis 17-jährigen, die eine problematische Internetnutzung aufzeigen, bei 30,4%. 2015 lag dieser Wert noch bei 21,7%. Eine Vorgängerstudie des BZgA im Jahr 2011 kam zu dem Ergebnis, dass männliche Jugendliche insgesamt 16,3 Stunden und die 12- bis 17-jährigen weiblichen Jugendlichen 10,9 Stunden pro Woche das Internet nutzten. Bei der Studie im Jahr 2019 ergaben sich für die männlichen Jugendlichen 23,0 Stunden und für die weiblichen Jugendlichen 22,6 Stunden. Der Anteil der Jugendlichen, bei denen man eine internetbezogene Störung vermuten muss, lag in der Studie von 2019 bei 8,4%. Die Dramatik der Entwicklung der letzten Jahre zeigt sich, wenn man diesen Wert mit dem der beiden Vorgängerstudien von 2015 und 2011 vergleicht: 2011 lag der Wert noch bei 3,2%; er stieg auf 5,8% im Jahr 2015, um vier Jahre später bei 8,4% zu liegen. Das ist eine Verdoppelung innerhalb

eines Jahrzehnts! Man muss allerdings dazu ergänzen, dass im jungen Erwachsenenalter diese Zahl wieder etwas zurückgeht, sie betrug 2019 bei den 18- bis 25-jährigen immer noch 5,5 % (2011: 2,1 %).⁴

Diese Zahlen wurden *vor* den coronabedingten Einschränkungen des Lebens erhoben. Nach dem ersten »Lockdown« im Jahr 2020 erhöhte sich allerdings, wie eine Studie der DAK zeigte, die Nutzungszeit bei den Jugendlichen um 75 %. Die DAK weist besorgt darauf hin, dass sich durch die Pandemie die Computerspielsucht ausweiten könnte.⁵

Solche Symptome weisen deutlich darauf hin, dass es mit dem alleinigen Blick auf die Ausstattung der Schulen mit digitalen Geräten eben nicht getan ist. Es muss auch der Blick darauf gelenkt werden, wie Kinder eine innere Stärke entwickeln können, die sie den Versuchungen durch die Gerätee Welt standhalten lässt. Dazu bedarf es anderer Blickrichtungen und Fragen an die Methodik des Unterrichts.

2 Virtueller Schulraum

Eine inhaltlich schlechte Overheadfolie wird nicht besser, wenn man sie digitalisiert und mit einem Beamer an die Wand wirft. Das leuchtet unmittelbar ein. Es ist überhaupt empirisch nachgewiesen, dass der bloße Ersatz eines »alten« Mediums durch ein moderneres Gerät keinen größeren Lerneffekt hat.⁶ Erst im Rahmen einer neuen methodischen Vorgehensweise kann der Einsatz digitaler Medien pädagogisch wertvoll werden.

Und genauso wenig sinnvoll ist es, das, was man im Klassenzimmer gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern machen kann, jetzt einfach ins Virtuelle zu übertragen, wie eine Journalistin unter dem Titel »Und es geht doch« schrieb:

»Mathematik, Religion, Deutsch, Französisch – der Stundenplan der elften Klasse am Jenaplan-Gymnasium Nürnberg sieht an diesem Donnerstag aus wie immer. Trotz Corona. Aber wie der Unterricht abläuft, das hat sich wegen Corona grundlegend verändert. Nur eine Woche nach Beginn der Schulschließung am 16. März sind die 150 Schülerinnen und Schüler in ein virtuelles Schulhaus umgezogen. Seitdem sitzen alle zu Hause in ihren Zimmern, allein vorm Rechner, auch die Fünftklässler. Eltern als Hilfspädagogen

sind nicht vorgesehen. Lehrer und Schüler bleiben unter sich, lösen Formeln, schreiben Texte, sprechen Englisch im Videochat.«⁷

Solche Sätze suggerieren, dass der Online-Unterricht doch ganz einfach sei, man macht eben das, was man normalerweise im Klassenraum tut, nun einfach in einem virtuellen Raum. Überspitzt gesagt: Eine Lehrerin steht allein an der Tafel, vor ihr eine Webcam, und sie erklärt wie gewohnt an der Tafel; die Klasse sitzt zwar nicht direkt im Raum, sondern vor ihren Bildschirmen zu Hause, aber die Schülerinnen und Schüler schauen zu, melden sich, geben eigene Beiträge usw.

Wenn man in der Realität so vorgeht, zeigt sich schnell, dass dies nicht zufriedenstellend funktioniert. Ganz abgesehen von den technischen Problemen – oft schlicht die mangelnde Übertragungskapazität in der Netz-anbindung der einzelnen Schüler*innen – stellen sich prinzipielle Probleme. Sie zeigen, dass die pädagogische Arbeit mit Online-Instrumenten eine *völlig* andere methodisch-didaktische Vorgehensweise braucht als ein normaler Unterricht, wo die Menschen sich in einem Raum befinden. Warum ist das so?

3 Grundcharakter aller Medien

Bei allen Medien, sowohl den analogen wie den digitalen, ist eine gemeinsame Grundsignatur zu beobachten: Aus der Vielfalt der Sinneserfahrungen im realen Hier und Jetzt werden einzelne Bereiche herausgenommen. Die Videokamera beispielsweise nimmt nur einen kleinen Ausschnitt der durch die Augen wahrnehmbaren Welt auf, das Mikrofon nur den dem Hörsinn zugänglichen Erfahrungsraum.

Bild, Film, Podcast sowie Schrift sind Mittel, um die zeitliche und räumliche Trennung zwischen Menschen zu überwinden. Allerdings nur für den Seh- und Hörsinn. Alle anderen Sinneserfahrungen sind ausgeblendet. Indem Ton und Bild übertragen werden, tritt daher für den Menschen, der vor dem Bildschirm sitzt, eine doppelte Situation auf: Mit Auge und Ohr »befindet« er sich in dem entfernten fremden »Raum«, den der tönende Bildschirm eröffnet. Alle anderen Sinne des Menschen, vor allem die leibgerichteten Sinne, wie Gleichgewichtssinn, Bewegungssinn (Propriozeption) usw. erleben sich nach wie vor in den gegenwärtigen realen

räumlichen und zeitlichen Verhältnissen, in die der Leib eingebunden ist. Man kann daher pointiert sagen: Ton- und Bildmedien ermöglichen eine Begegnung der Köpfe der Menschen, während die übrige Leiblichkeit alleine bleibt. In der Regel sieht man in einer Onlinekonferenz auch nur die Köpfe. Über die virtuellen Verbindungen haben die Menschen keine wirkliche Begegnung, sondern sie begegnen mit Auge und Ohr jeweils nur dem *Bild* des anderen Menschen, der auf dem Bildschirm erscheint.

Der Mensch ist dadurch prinzipiell in einer gespaltenen Situation. Was er durch den Bildschirm erfährt, hat mit den Erfahrungen seines Leibes nichts zu tun. Der Bildschirm spricht nur den Kopf an. Die Arbeit am Bildschirm macht leibvergessen.

Dies ist keine Kritik, sondern die Charakterisierung eines Sachverhaltes, von dem man ausgehen muss, wenn man über Online-Lernen nachdenkt. Es ist wesentlich, sich immer wieder klar zu machen, dass die Begegnung über ein Onlinekonferenztool qualitativ etwas völlig anderes ist, als die reale Begegnung im Hier und Jetzt.

4 Unterscheidung: Medienpädagogik und Pädagogik mit Medien

Eine große Gefahr für die Waldorfschulen besteht darin, dass man jetzt »realistisch« wird und eben digitale Medien im pädagogischen Alltagsgeschäft einsetzt – und das vielleicht genauso wenig reflektiert, wie man vorher oftmals einseitig »gegen« Medien war. Die Gefahr besteht, dass man Pädagogik unter Zuhilfenahme von Medien betreibt und glaubt, damit auch schon Medienpädagogik betrieben zu haben. Um es deutlich zu sagen: *Pädagogik mit Medien ist keine Medienpädagogik*. Onlineunterricht darf nicht mit Medienpädagogik verwechselt werden.

- **Medienpädagogik** hat das Verständnis der Medienwelt zum Inhalt. Sie fragt, wie Medien aufgebaut sind, wie sie funktionieren und wie man sie sinnvoll nutzt, welche Möglichkeiten sie eröffnen und welche sie verschließen. Medienpädagogik fragt darüber hinaus auch, wie sich der Mensch zu bilden hat, damit er überhaupt sinnvoll mit Medien umgehen kann.

- **Pädagogik mit Medien** setzt Medien ein, um den Kindern ein bestimmtes schulisches Thema zu vermitteln, beispielsweise Mathematik, Deutsch usw. Hier ist die Sache umgekehrt: Es wird gefragt, wie Medien als Mittel eingesetzt werden können, damit der Mensch etwas lernen kann.

Bei der *Pädagogik mit Medien* muss grundsätzlich beachtet werden, dass durch den Einsatz von Onlineverbindungen ein Wesentliches »weggefiltert« wird: die Einbeziehung des Leibes in die Lernprozesse. Daraus ergeben sich neue Fragen an die Methodik.

Die Lehrerin, die vor der Tafel steht und über die Webcam unterrichtet, erreicht zuerst nur die Köpfe der Kinder. Diese Situation erfordert also eine komplett andere Methodik des Lehrens. Die Vorgehensweisen, die während der *gemeinsamen* Arbeit innerhalb des gleichen Raumes sinnvoll sind, taugen nicht für das *individuelle* Arbeiten in verschiedenen realen Erlebnisräumen, die bloß durch medienvermittelte Schriften, Bilder oder Töne zusammengehalten werden. Daraus ergeben sich grundlegende Fragen:

- Die Beziehung der Lehrkraft zu ihren Klassen ist ein wesentliches Element aller Pädagogik. Diese wird im normalen Leben durch die konkreten leiblichen Begegnungen aufgebaut und gepflegt. Wenn die realen leiblichen Begegnungen wegfallen, wie kann man sie trotzdem – wenigstens etwas – pflegen?
- Das gemeinsame Arbeiten im Klassenraum fällt weg, es wird zu einem individuellen Arbeiten. Wie können die Arbeitsaufträge an die Schülerinnen und Schüler beschaffen sein, damit sie je nach Alter eine eigene Tätigkeit anregen und fördern?
- Wie können die Aufgaben beschaffen sein, dass sie ein echtes Interesse wecken?
- Welche Aufträge regen Kinder und Jugendliche an, auch praktisch etwas zu tun?
- Kann man überhaupt über Onlinetools die Unterrichtsinhalte so schnell gemeinsam bearbeiten, wie man das normalerweise im Klassen-

zimmer machen kann, oder muss man mehr Zeit investieren und deswegen den Inhaltsreichtum des Unterrichts reduzieren?

- Ist es notwendig, für den Onlineunterricht andere, vielleicht sogar sehr viel individuellere, auf die einzelnen Kinder bezogene Arbeitsthemen zu wählen?

5 Direkte und indirekte Medienpädagogik

Die Kinder sind jetzt sehr intensiv in eine von digitalen Technologien geprägte Welt hineingestellt. Das ist die Ausgangssituation, von der alle Pädagogik auszugehen hat. Deshalb gehört es heute zum Grundbestand des Bildungsauftrags der Schule, dass sie ein Verständnis der technischen Kultur ermöglicht, in der die Kinder und Jugendlichen aufwachsen und die sie zunehmend aktiv mitgestalten. Schülerinnen und Schüler müssen, wenn sie die Schule verlassen, neben vielem anderen auch wissen, wie das Internet funktioniert, wie eine Suchmaschine zu ihren Ergebnissen kommt. Sie sollten mit einer Programmiersprache umgegangen sein und auch die prinzipiellen Funktionsweisen eines Computers kennen. Sie müssen wissen, welche Regeln und Gesetze im Internet gelten (Bildrechte, Urheberrechte usw.). Sie sollten Grundregeln der Netiquette kennen und auch wissen, wie man sich verhält, wenn man gemobbt wird.

Kinder und Jugendliche haben bereits tausende Stunden mit dem Anschauen von Filmen und dem Hören von elektronisch erzeugter Musik verbracht. Deshalb ist es unumgänglich, dass sie auch einmal selbst einen Film gemacht oder einen Podcast produziert haben. Zur Entwicklung der Urteilsfähigkeit der Jugendlichen ist es ein pädagogisches »Muss«, dass ihnen neben ihrem privaten Medienkonsum auch einmal eine Möglichkeit zur Medienproduktion eröffnet wird.

Dieser Aspekt des pädagogischen Auftrags kann mit dem Wort »direkte Medienpädagogik« bezeichnet werden.

Allerdings reicht das nicht aus. Kinder und Jugendliche sind durch den alltäglichen Umgang mit digitalen Medien andere geworden. Dem hat jeder Unterricht Rechnung zu tragen. Man muss daher in der Pädagogik eine *indirekte* Medienpädagogik von der *direkten* Medienpädagogik unterscheiden.

Die indirekte Medienpädagogik fördert die Kinder in ihrer leiblich-seelischen Entwicklung; sie bildet ihre Selbstständigkeit und Kreativität so stark aus, dass sie *menschlich* den Anforderungen der intelligenten Gerätewelt gewachsen sind. Sie fragt, wie Kinder innere Stärke entwickeln können, die sie gegen die von den Geräten ausgehende Suchtgefahr immunisiert.

6 Entwicklungsorientierte Medienpädagogik

Die indirekte Medienpädagogik ist eine entwicklungsorientierte Pädagogik. Ihr Schwerpunkt liegt in der frühen Kindheit; dort hat sie unbedingten Vorrang, denn in dieser Zeit werden die *leiblichen* Grundlagen für die gesamte menschliche Biografie gelegt – es bildet sich das »Körper-Ich« aus. Es ist daher sinnvoll, dass Kinder während der ersten Lebensjahre in einer möglichst vielseitig gestalteten natürlichen Umgebung aufwachsen. Da sich alle Medien zwischen Mensch und Welt schieben und er dadurch von der direkten Erfahrung abgekoppelt wird, ist der Lebensraum der frühen Kindheit idealerweise medienfrei – das *reale Erleben* hat Vorrang.

Mit dem Eintritt in die Schule ist es wichtig und vor allem auch dem seelisch-geistigen Entwicklungsstand der Kinder angemessen, dass sie *analoge* Medientechniken verstehen und beherrschen lernen: Schreiben, Lesen, Rechnen, ein Instrument spielen, Zeichnen usw.

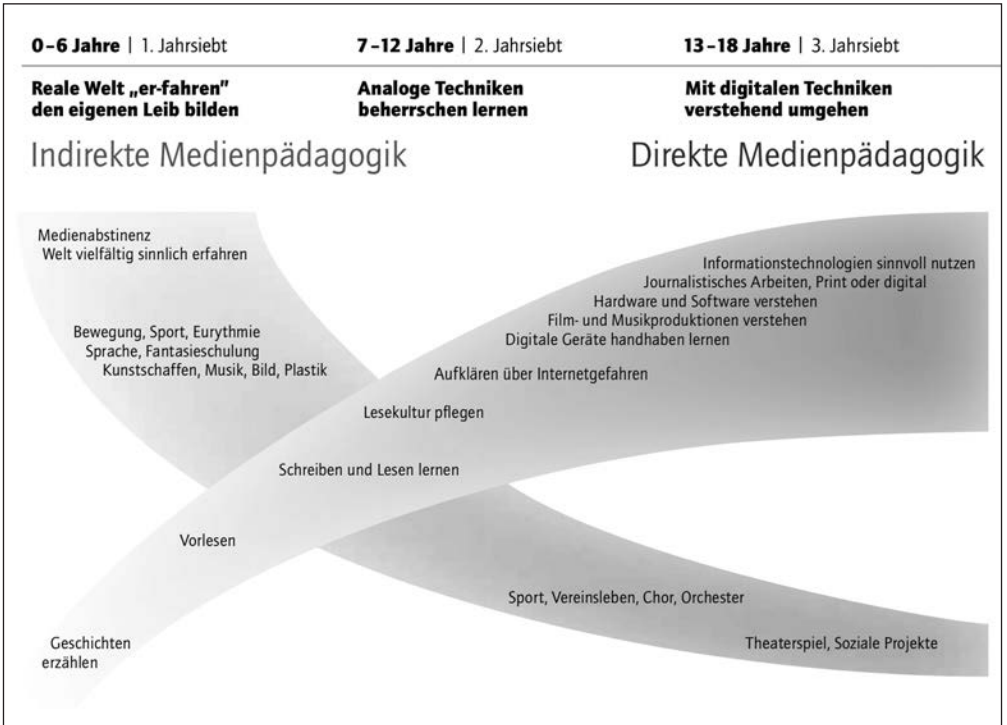
Mit etwa zwölf Jahren, wenn sich das kindliche Denken und Urteilen so weit entwickelt hat, dass es auch logisch-kausale Zusammenhänge genau erfassen kann, ist es sinnvoll und notwendig, über Computertechnologie zu sprechen. Auf der Beherrschung analoger Techniken können das fundierte Verständnis und der kompetente Umgang mit *digitalen* Technologien aufbauen.

Ein entwicklungsorientiertes Medienkonzept hat also drei Stufen:

- In den ersten Lebensjahren am intensiven Erlebnis der *realen Welt* den eigenen Leib bilden.
- In der beginnenden Schulzeit durch die Beherrschung *analoger Techniken* die Fähigkeiten des Leibes ins kulturelle Leben erweitern.

- Ab der Pubertät den verstehenden Umgang mit *digitalen Technologien* erlernen und souverän handhaben.

Als Grafik lässt sich dieser Gedanke folgendermaßen darstellen:



Grafik: Bund der Freien Waldorfschulen 2019

7 Entwicklung innerer Stärke

Der Sozialwissenschaftler und Autor Howard Rheingold äußerte sich auf die Frage, wie das Internet sein Denken verändert habe, in unmissverständlicher Weise:

»Digitale Medien und Netzwerke können nur diejenigen Menschen ermächtigen, die sie zu nutzen lernen – und stellen Gefahren für jene dar, die nicht wissen, was sie eigentlich tun. Gewiss ist es leicht,

in Ablenkungen abzudriften, ein Opfer von Fehlinformationen zu werden, die Aufmerksamkeit aufspalten zu lassen, anstatt sie zu konzentrieren. Aber diese geistigen Versuchungen stellen nur für den ungeschulten Geist Gefahren dar. Die geistige Disziplin zu lernen, Denkwerkzeuge zu gebrauchen, ohne die Konzentration zu verlieren, ist ein Preis, den ich gerne zu zahlen bereit bin, um das zu gewinnen, was das Web anzubieten hat.«⁸

Howard Rheingolds These ist, dass digitale Medien und Netzwerke nur von den Menschen sinnvoll genutzt werden können, die sich dazu mit bestimmten seelischen Fähigkeiten vorbereitet haben:

- *Geistige Disziplin*: Man kann digitale Denkwerkzeuge gebrauchen, ohne die Konzentration zu verlieren; kurz gesagt: man verfügt über eine disziplinierte Aufmerksamkeit.
- *Grundlegende Bildung*: Man besitzt eine gute Allgemeinbildung, die es ermöglicht, Unsinn von sachlich-richtigen Informationen zu unterscheiden.
- *Aktivität*: Man kann sich für etwas aktiv einsetzen, anstatt nur Vorgegebenes passiv zu konsumieren.
- *Netz-Bewusstsein*: Man weiß, warum und vor allem wie man seine Privatheit in einer zunehmend aufdringlicher werdenden digitalen Umwelt schützt.

Rheingold charakterisiert wesentliche Fähigkeiten, die der Mensch heute besitzen muss, wenn er den Versuchungen, die im Netz der Netze allgegenwärtig sind, gewachsen sein und die geistigen »Goldkörner«, die im Internet zweifellos und üppig vorhanden sind, finden will.

In welchen Fächern werden solche Fähigkeiten am stärksten geschult? Wie können methodische Vorgehensweisen im Unterricht aussehen, die geistige Disziplin, Konzentration, Achtsamkeit und Aktivität am besten fördern?

Damit ist ein zentraler Aspekt aller Pädagogik charakterisiert. Es kommt im 21. Jahrhundert noch mehr als in früheren Zeiten darauf an, *menschliche* Fähigkeiten zu üben, die man grundsätzlich für das Leben

braucht und die in besonderem Maße im Umgang mit dem Internet benötigt werden. Ob dann die neuesten Apparate im Klassenraum stehen oder nicht, ist demgegenüber zweitrangig, auch wenn es natürlich durchaus sinnvoll ist, über eine gute technische Ausstattung zu verfügen.

Der Transformationsprozess, den die Schulen durchmachen müssen, darf sich nicht auf das Vorhandensein von Geräten richten, sondern hat auf die Entwicklung und Intensivierung menschlicher Fähigkeiten zu achten.

Anmerkungen

- 1 Chammon, Jacob (2020): Schule neu denken: Die Zeit der Einzelgänger ist vorbei. In: Redaktionsnetzwerk Deutschland, 11. 11. 2020. <https://www.rnd.de/digital/schule-neu-denken-bildungssystem-hat-nachholbedarf-bei-digitalisierung-4W2C4EKS7BAHFBLROFTFBNY3L4.html> [Zugriff 02. 12. 2020]
- 2 <https://www.devk.de/kampagnen/smartereschulen/index.jsp> [Zugriff 02. 12. 2020]
- 3 Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München: Diederichs.
Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
Lankau, Ralf (2017): kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- 4 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2020): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2019. Teilband Computerspiele und Internet. BZgA-Forschungsbericht, Dezember 2020. https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/studien/Drogenaffinitaet_Jugendlicher_2019_Teilband_Computerspiele_u_Internet.pdf [Zugriff 16. 12. 2020]
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2017): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2015. Teilband Computerspiele und Internet. BZgA-Forschungsbericht, Februar 2017. https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/studien/drogenaffinitaet_jugendlicher_2015_teilband_computerspiele_und_internet--636b12366c1d5d32387b4f21a31e88ea.pdf [Zugriff 16. 12. 2020]
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2013): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2011. Teilband Computerspiele und Internet. BZgA-Forschungsbericht, Dezember 2013. https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/studien/drogen_af_2011_computer_internet--c2f67dc41da551f146e1eacoff9a9972.pdf [Zugriff 16. 12. 2020]

- 5 Die Studie des DAK hat für die Diagnose, ob ein riskanter Umgang mit dem Internet vorliegt, andere Diagnosekriterien als die BzGA und kommt daher zu niedrigeren Zahlen, was das riskante und pathologische Spielverhalten betrifft. <https://www.dak.de/dak/bundesthemen/computerspielsucht-2296282.html/> [Zugriff 16. 12. 2020]
- 6 Zierer, Klaus (2017): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 7 Klein, Susanne (2020): Und es geht doch. In: Süddeutsche Zeitung vom 24. 04. 2020 <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-corona-digitalisierung-1.4886193> [Zugriff 02. 12. 2020]
- 8 Rheingold, Howard (2011): Aufmerksamkeit, Erkennen von Unsinn und Netz-Bewusstsein. In: John Brockman (Hrsg): Wie hat das Internet ihr Denken verändert? Die führenden Köpfe unserer Zeit über das digitale Dasein. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, S. 202.

Katinka Penert

Waldorfschule in der digitalen Transformation

Waldorfschulen sind aufgerufen, pädagogische Herausforderungen aus der Sicht der Medienpädagogik neu zu denken. Waldorfschule muss den Bereich Medien-erziehung aktiv gestalten. Ein schuleigenes Medienkonzept kann dabei helfen.

Ausgangslage

Waldorfschulen möchten Kinder und Jugendliche auf die Zukunft vorbereiten und gewährleisten bei freier Methoden- und Fächerwahl die gesetzlich verankerte gleichwertige Bildung wie diejenige der öffentlichen Schule. Dabei beschreiten Waldorfschulen eigene Wege. Die besondere pädagogische Herangehensweise leiten die Lehrkräfte aus den 15 Vorträgen der Allgemeinen Menschenkunde ab, in denen Rudolf Steiner den Menschen als ein Wesen zwischen Himmel und Erde beschreibt, dessen Vielschichtigkeit im Lernprozess zentrale Bedeutung zukommen müsse. In diesen im Jahre 1919 in Stuttgart vor angehenden Lehrpersonen der ersten Waldorfschule gehaltenen Vorträgen finden sich in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung weder Rezepturen noch Anweisungen. Stattdessen erläutert Rudolf Steiner in wenigen exemplarischen Beispielen mögliche pädagogische Herangehensweisen und Haltungen der Lehrpersonen und entlässt die angehenden Lehrpersonen in voller persönlicher Verantwortung und erstaunlicher Freiheit in ihr Lehrerein. Im Verlauf der darauffolgenden Jahre werden bewährte Unterrichtsentwürfe und -methoden im Sinne der ersten Lehrergeneration entwickelt und weitergereicht, so dass sich die nach 100 Jahren von Florian Osswald als »Waldorf-Folklore« (Rohde 2018, 70) bezeichnete Unterrichtspraxis erstaunlicher Langlebigkeit erfreut. Das kann als bemerkenswertes Faktum angenommen werden, das Vor- und Nachteile mit sich bringt, und wird im Zusammenhang mit den Aufgaben der Zeit und besonders mit dem Aspekt »Digitale Bildung« noch näher in Betrachtung genommen. Seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts werden Waldorfpädagogik, -lehrpersonen, -eltern und ehemalige -schülerinnen und -schüler Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen u. a. zum Thema »Zukunft der Waldorfschule«.

Lehrpersonen wie Eltern erkennen und wünschen gleichermaßen Innovation in der waldorfpädagogischen Praxis. Dies ist neben der Sorge um Nachwuchs einer der dringenden Belange. Was liegt da vor?

Medienpädagogik an der Waldorfschule

Ein aktuelles Thema ist die Erziehung der Heranwachsenden zur Partizipation in einer zunehmend digital geprägten Welt. Dies wirft die Frage auf, wie digitale Medien in Schule und Unterricht implementiert werden können und wie dies alters- und entwicklungsabhängig umgesetzt werden soll. Zu diesem Zweck erstellen Waldorfschulen einrichtungsspezifische Medienpädagogische Konzepte (MPK), die einerseits das Schaffen einer verbindlichen Handlungsorientierung nach innen und andererseits eine klare Kommunikationsgrundlage nach außen zum Ziel haben. Darin formulieren sie sowohl eine Haltung zum Thema Medienerziehung als auch Wege, wie Medienbildung stattfinden soll. Ein MPK ist somit Teil der Organisationsentwicklung und bietet die Chance, dass »Betroffene« in einem partizipativ gestalteten Entwicklungsprozess zu »Beteiligten« werden. Auch Eltern müssen deshalb als wichtigste Bildungsakteure im größten außerschulischen Lernraum »Elternhaus« sowie Schülerinnen und Schüler (ab ca. Klasse 9) eingebunden werden. Der Weg hin zum einrichtungsspezifischen und maßgeschneiderten MPK muss breit abgestützt werden, was Stringenz in der Herangehensweise verlangt. Oft fühlen sich Kollegien von dieser Arbeit überfordert, besonders, wenn ihr zwar eine hohe Wichtigkeit zugeschrieben wird, diese aber neben drängenden Fragen wie Inklusion, Rekrutierung neuer Lehrkräfte, Finanzsorgen und anderen aktuellen Herausforderungen geleistet werden soll. Dass sich die Arbeit lohnt, zeigt ein Beispiel aus der Schweizer Rudolf Steiner Schule Winterthur, wo seit 2015 ein Medienkonzept implementiert ist. Dies enthält ein Curriculum mit Aspekten indirekter und direkter Medienpädagogik. Auf der Ebene der Elternzusammenarbeit finden regelmäßig sensibilisierende Themen-Elternabende statt. Auf diese Weise konnte im Vergleich zu anderen Schulen eine wesentliche Drosselung der »Ausstattungs geschwindigkeit« der Schülerinnen und Schüler mit digitaler Technik bemerkt werden, was sich positiv auf die pädagogische Arbeit auswirkt und darüber hinaus weitreichende als positiv berichtete Folgen zeigt, die in den Elternhäusern spürbar sind. Wenn Eltern sich in einem jährlich stattfindenden

Elternabend darüber verständigen, was aktuell von den Schülerinnen und Schülern in der Rubrik »Alle Kinder meiner Klasse haben das« oder »alle anderen dürfen das« berichtet wird, so werden daraus resultierende Forderungen an die Eltern allermeist ab dem Moment entkräftet, wo allseitig klar wird, dass darüber auch unter Erwachsenen ein reger Austausch stattfindet, der allermeist zu Tage fördert, dass »alle anderen« in der Tat eher »einzelnen wenigen« entspricht. Als ein Element dieses partizipativen Prozesses hat sich die sogenannte Freiwillige Elternvereinbarung (FEV) in den vergangenen Jahren insbesondere deshalb als gewinnbringend erwiesen, da Elternhäusern der (Geräteanschaffungs-)Gruppendruck, dem Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind und dessen Verstärker sie sind, erspart bleibt. Eine FEV kann beispielsweise beinhalten, auch in der 6. Klasse auf die Anschaffung eines Smartphones verzichten zu wollen und die gemeinsame Entscheidung, für welchen Zeitpunkt dies frühestens vorgesehen ist, auf einen untereinander abgestimmten Termin im nächsten Schuljahr festzulegen. Good Practice hat in Winterthur gezeigt, dass Elternhäuser sehr kooperativ sind, wenn die Schule den Weg aufzeigt, der im Bereich Medienerziehung beschritten werden soll. Dazu gehört auch ein Curriculum, aus dem hervorgeht, dass ab der 7. bzw. der 8. Klasse Fähigkeitsbildung an digitalen Geräten geübt, erlangt und im Schulkontext eingefordert wird (vgl. Penert 2019).

Medienpädagogisches Beratungsangebot

Der gegenwärtig massive Bedarf an Handlungsorientierung, verschärft durch den bildungs- und gesellschaftspolitischen Digitalisierungs-Druck auf die Schulen, veranlasste das Team des Von-Tessin-Lehrstuhls für Medienpädagogik an der Freien Hochschule Stuttgart, Beratungen zur Entwicklung eines MPK anzubieten. Das mehrstufige Beratungsangebot wurde von mehreren geschulten Waldorflehrkräften konzipiert, ständig ergänzt und weiterentwickelt. Daran teilnehmende Schulen profitieren über knapp zwei Tage in den eigenen Schulräumlichkeiten von medienpädagogischen Workshops (analog und digital), je einem Vortrag für die Eltern und das Kollegium und der Verbindung des Themas mit der Menschenkunde und der Projektplanung.

In einem vorab stattfindenden Gespräch werden Details und Erwartungen geklärt und das interessierte Kollegium erhält die Aufgabe, noch vor

Beginn der Beratung eine Steuerungs-Delegation zu bilden, um den Prozess unter Mitarbeit aller Gremien zu moderieren: Eltern, Kolleginnen und Kollegen und Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, Geschäftsführung und Verantwortliche des Medienentwicklungsplans erarbeiten einen Meilenstein-Plan, der verbindliche Fristen formuliert, innerhalb derer inhaltliche Punkte für die einzelnen Stufen formuliert werden. Der erste Meilenstein besteht zum Beispiel darin, diese Beiträge für die einzelnen Altersstufen in den Stufenkonferenzen differenziert auszuarbeiten: Die breite Abstützung in den Stufen macht auch Kolleginnen und Kollegen (KuK) zu Beteiligten. Diese erkennen in dem konkreten Arbeitsprozess Fortbildungsbedarfe und können ressourcenorientiert neue Aufgaben planen.

Medienpädagogische Praxis

Waldorfschulen leisten mit der ausgewogenen breiten Förderung von kognitiven wie handwerklich-künstlerischen Fähigkeiten einen bedeutenden Beitrag auf dem Weg zur Medienmündigkeit. Viele medienpädagogische Themen sind darin bereits enthalten, ohne dass sich Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern dessen bewusst sind. Schulung und Betätigung in der dinglichen Welt fördern u. a. genau die Fähigkeiten, die nicht am Bildschirm erlernt werden können, aber für eine Teilhabe an einer zunehmend digitalisierten Welt unerlässlich sind. E. Hübner (siehe auch in diesem Heft) führt in diesem Zusammenhang bereits 2017 den Begriff »Indirekte Medienpädagogik« ein und identifiziert Lehrpersonen der Waldorfschule als Hauptakteure dieser Disziplin: Sowohl das Erlernen und die Pflege des Schreibens und Lesens, das jede Klassenlehrkraft ab der Unterstufe als Ziel hat, als auch die Pflege und Wertschätzung der gesprochenen Sprache leisten einen höchst wertvollen und unverzichtbaren Beitrag auf dem Weg zur Medienmündigkeit. Diese Meilensteine der Medienbildung werden in größter Bescheidenheit und Selbstverständlichkeit geleistet. Dabei ist gerade der Schriffterwerb ein hochkomplexer Vorgang: Bildhaftes Erleben wird verinnerlicht und in eine Abstraktion verwandelt, deren Darstellung bei den Kindern wiederum eine feinmotorische Höchstleistung voraussetzt. Demgegenüber gleicht das Erlernen der Schrift an Computern, wie es zum Beispiel in öffentlichen Schulen in Skandinavien praktiziert wird, der digitalen Darreichung einer Kulturlosigkeit und kommt nicht im Mindesten an den

Bildungswert der handschriftlichen Betätigung heran. Auch außerhalb der Schulzimmer finden sich in handwerklich-künstlerischen Fächern wie Malen, Musizieren, Eurythmie, Haus- und Ackerbau wichtige Produktions-tätigkeiten, die zur »Indirekten Medienpädagogik« zählen. Um Fake News zu erkennen, muss ich Weltkenntnis und Lebenserfahrung haben. Und die erwerbe ich mir nun mal nur, indem ich in und an der dinglichen Welt Lernerfahrungen mit allen Sinnen sammle. Wir stellen fest, dass Lehrkräfte hier eine hoch bedeutsame, medienpädagogische Höchstleistung erbringen und im Grunde zu den Lordsiegelbewahrern der Medienpädagogik zählen. Lehrkräfte der Waldorfschule sind sich ihres (medien-)pädagogischen Könnens im tagtäglichen Unterrichtsgeschehen entweder nicht bewusst oder sie schätzen ihre Arbeit in diesem Bereich im täglichen Unterricht so niedrig ein, dass man diese Gebärde als »Selbstverzweigung« bezeichnen möchte. Dies muss sich dringend ändern. Aber wie? Die wertvolle Arbeit und das dazugehörige Selbstverständnis (aus gutem Grund) sind tradiert und mögen in gewisser Hinsicht auch das Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl im Sinne von »Wir-haben-das-schon-immer-so-gemacht« stärken. Damit geht zwar ein identitätsbildender Charakter einher, es lässt aber im tagtäglich Erbrachten den »Honig, der daraus zu saugen« ist, außer Acht.

Die bewahrende Gebärde und deren Selbstverständlichkeit verleitet dazu, eine spezifisch medienpädagogische Reflexion zu vernachlässigen und offenbart den inhärenten ambivalenten Charakter. Das ist schade! So mag wenig erstaunen, dass Medienerziehung oft mit intensiver Arbeit und Beschäftigung an digitalen Medien assoziiert wird. Dabei kann Medienerziehung ohne den Einsatz digitaler Geräte das verstehende Erkennen des Menschen adressieren. Ein auf der Grundlage von persönlichem Erleben erlangtes Konzeptverständnis bewirkt eine nachhaltigere Medienerziehung als eine möglichst früh entwickelte Technikkompetenz, die allenfalls digitale Belastbarkeit trainiert und das Ertragen einer einseitig (audio-)visuellen Reizüberflutung als Kernkompetenz erfordert.

Eine Reise beginnt mit dem ersten Schritt. Wege zum Medienkonzept.

Wie kann die Arbeit an einem Medienkonzept begonnen werden, wenn KuK weder Zeit noch innere Freiräume haben, das Thema nachhaltig zu

bearbeiten? Und wie, wenn pädagogische Governance Waldorfunterricht und Besuche auf dem Bauernhof als einziges Mittel auf dem Weg zur Medienmündigkeit beschreiben? Die Arbeit an einem MPK als Teil der Organisationsentwicklung braucht Sach- und Weltkenntnis und fordert Teilnahme der KuK als Zeitgenossen der Gegenwart. Lehrkräfte der Waldorfschule gehören zu den am besten beforschten Berufsgruppen. Empirische Ergebnisse zeigen Erstaunliches: Die Notwendigkeit der Erneuerung wird von den Lehrkräften bereits in einer von Dirk Randoll 2013 initiierten Untersuchung erkannt: So wird besonders die Selbstverwaltung der Schule als Hinderungsgrund für Innovation gesehen, die trotz zeitintensiver und langfädiger Entscheidungsprozesse wenig Veränderung zeitigt. Sind es also die schuleigenen Strukturen selbst, die rasche und leichtfüßige Umstellungen und somit Innovation verhindern? Als weitere Herausforderungen werden die aufgrund des vermehrten Medienkonsums der Schülerinnen und Schüler neu hinzukommenden Aufgaben im Unterricht beschrieben. Eine Entwicklung, die sich dadurch verschärft, dass auch Eltern der Waldorfschule ihre Kinder und Jugendlichen immer früher (im Schnitt jedes Jahr um ein Altersjahr) mit digitaler Technik ausstatten.

Innovatives Handeln und Überzeugungen. Stehen wir uns selbst auf den Füßen?

Weil Schule per se in der Zukunft liegende Fähigkeiten veranlagend will, müssen sämtliche Bildungsbemühungen im Bewusstsein dessen darauf ausgerichtet sein, auch SuS der Waldorfschulen eine Teilhabe an einer sich beständig wandelnden Gegenwart zu ermöglichen. Dabei ist die Organisation Schule einerseits verantwortlich für die Lernbedingungen der SuS und andererseits gleichzeitig für die Lernfähigkeit der Organisation als solcher, die sich aus allen am gemeinsam verantworteten Erziehungs- und Bildungsauftrag Beteiligten zusammensetzt. Eine klare Deklaration von Zielen sowie sich daran orientierende Handlungen befähigen Kollegien, aus der inneren Perspektive stammende Innovationen umzusetzen und langfristig in die richtungsspezifischen Strukturen zu verankern. Demnach kann Plastizierbarkeit als Grundcharakteristik von Strukturen angenommen werden, was gut tönt, aber in der praktischen Handhabung sich als anspruchsvoll und verantwortungsvoll erweist. Fragestellungen und Befunde aus dem Feld der

Innovationsforschung sind sowohl im Bereich der pädagogischen Praxis wie auch der pädagogischen Forschung zu finden. Autoren wie Hauschildt (2007) und Rogers (2003) weisen darauf hin, dass Innovationsprozesse immer weitreichende Implikationen für die Organisation selbst wie auch für jedes einzelne Mitglied derselben haben. Lerngelegenheiten werden von Menschen und Gemeinschaften moderiert, deren Biografien und im Speziellen Bildungsbiografien maßgeblich für pädagogisches Handeln relevant sind. Ob und wie weit Innovationen in eine Schulorganisation oder zutreffender in einen Schulorganismus angenommen und implementiert werden, hängt im Wesentlichen von den Überzeugungen (Beliefs) der in ihm beschäftigten Lehrpersonen ab. Aspekte professioneller Handlungskompetenz berücksichtigen neben Beliefs außerdem Professionswissen, selbstregulative Fähigkeiten und motivationale Orientierungen der Lehrpersonen. Dieser Hintergrund verdeutlicht sowohl die Komplexität der Frage nach innovativem Handeln als auch die Herausforderungen, vor denen Schulen und Lehrpersonen stehen.

Digitalität und die Veränderung von Aneignungsprozessen – Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Eine Eigenschaft der heutigen fluiden Gegenwart ist die Gleichzeitigkeit verschiedener Vorgänge, die sich unserer Wahrnehmung entzieht und dennoch seinsbestimmende Wirkungen auf unser Leben in der Gegenwart hat. Während Lehrpersonen in Konferenzen im gegenseitigen Austausch beratend über Wege der Medienbildung zusammenarbeiten, verschränken sich in digitalen Prozessen verschiedene kulturelle Formen und bestimmen eine kulturelle Entwicklung, die der Zürcher Professor für Medienwissenschaft Felix Stalder »Digitalität« nennt (Stalder 2019). Diese Verschränkung verschiedener Bereiche zu Strukturen hat für jene Bedeutung, die an den Strukturen und Angeboten partizipieren. Dazu gehören zum Beispiel Schülerinnen und Schüler unserer Klassen. Sie beteiligen sich selbstverständlich und produktiv an den Prozessen und werden dadurch zum mitgestaltenden Teil der Struktur. Das ist gut so, denn es ist das gesunde Bedürfnis und Recht der Kinder und Jugendlichen, sich in diese Prozesse einbringen zu wollen. Schließlich obliegt der jetzigen Generation der Schülerinnen und Schüler, ebendiese umgestalten zu wollen und auch zu müssen. So berichten

Deutschlehrpersonen, dass mit Erscheinen der »Memes« es äußerst schwierig geworden ist, eine Humor-Epoche im Deutschunterricht ausschließlich mit kopierten Bildwitzen und lustigen Scherenschnitten bestreiten zu wollen. Daran wird der Charakter der digitalen Transformation deutlich, der weniger ein normativer Akt denn ein fließendes Geschehen ist. Gleichzeitig offenbart die Veränderung von Aneignungsprozessen, dass nicht nur tradierte Vermittlungsweisen, sondern auch die didaktischen Mittel im Setting Schule an Grenzen stoßen. Es müssen neue Ermöglichungsräume für KuK ergriffen, reflektiert und gestaltet werden. Dies kann gelingen, wenn Kolleginnen und Kollegen für die »Digitale Transformation« ein lebendiges Interesse haben.

Die Frage, wie wir an dieser Zukunft partizipieren wollen, drängt sich insbesondere durch die Realität, die die uns anvertrauten Heranwachsenden ins Schulzimmer und die Klassengemeinschaft hineinbringen, mehr denn je auf. Rudolf Steiner weist darauf hin, dass genau aus der (wie auch immer gearteten) Gegenwart und deren wahrnehmbaren Nöten und Aufgaben wir den Enthusiasmus für unser pädagogisches Handeln finden müssen. Diesen brauchen Lehrpersonen, um im Bewusstsein ihrer Zeitgenossenschaft den Schülerinnen und Schülern ein verlässliches Gegenüber zu sein.

Literatur

- Hauschildt, J., Salomo, S.** (2007): Innovationsmanagement. 6. Auflage München: Vahlen
- Nicholls, A.** (1983): Managing Educational Innovations. George Allen & Unwin (Publishers) London
- Penert, K.** (2019): Medienkonzept der Rudolf Steiner Winterthur.
<https://www.rssw.ch/de/index.php?section=Downloads&category=36&id=89>
 (am 22. 12. 2020)
- Rogers, E. M.** (2003): Diffusions of Innovations. New York: Free Press
- Rohde, D.** (2018): Was ist aktuell Waldorfpädagogik? in Lehrerrundbrief 107, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart
- Schmidt, R.** (2020): ICT-Professionalisierung und ICT-Beliefs. Professionalisierung angehender Lehrpersonen in der digitalen Transformation und ihre berufsbezogenen Überzeugungen über digitale Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT). Dissertation. Universität Basel. <https://bildungswissenschaften.unibas.ch/de/abgeschlossene-dissertationen/robin-schmidt/> (21. 12. 2020)
- Stalder, F.** (2019): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp

Franz Glaw

Medienpädagogik und Gesundheit

Der Aufsatz von Edwin Hübner hat bereits deutlich gemacht, dass es infolge der Corona-Pandemie nicht nur zu einem »Digitalisierungsschub«, sondern auch zu einer gewaltigen Verschiebung der Vorstellungen vom sinnvollen Lernen und der Aufgabe von Schule und Lehrerinnen gekommen ist. Die Ausstattung der Schulen mit Geräten und schnellem Internetanschluss löst alle pädagogischen Probleme, so glauben jedenfalls die Digitaladventisten¹. Thomas Kieckbusch, Lehrer an einer Schule im Geräte-technisch bestens ausgestatteten Bremen, befindet dann auch »Wir leben auf einer Insel der Glückseligen.«² Und nicht nur die Hardware wurde flächendeckend angeschafft, das »iPad der siebten Generation, der Mercedes unter den Tablets.« (ebd.), sondern es wurden auch Lerninhalte des Privatanbieters sofaturator für eine Million Euro pro Jahr gekauft. Schulforscher Dieter Dohmen kommentiert diese Entscheidung: »Natürlich ist es eigentlich eine Bankrotterklärung für das staatliche Schulsystem, wenn es solche Lizenzen kauft oder Kooperationen mit privaten Nachhilfeanbietern eingehen muss.«³ Vor allem wird die Umkehr der Begriffe deutlich, wenn das Lernen »am perfekten Pythagoras-Erklärfilm« dem Unterricht durch einen Lehrer gegenübergestellt wird: »Das ist effizienter, als wenn der Lehrer das in einem Monolog an der Tafel versucht.«²

Bedeutet diese Analyse nun: Zurück zu den Methoden der schulischen »Kreidezeit«? Und soll die berechtigte Skepsis angesichts einer Digitalisierungseuphorie zu einer Digitalisierungsverweigerung führen? Ist gar eine Medienpädagogik »nach Corona« obsolet?

Oder lässt sich die Waldorfpädagogik angemessen weiterentwickeln, indem wir uns auf unsere wesentliche Aufgabe besinnen, bei der Unterrichten immer auch »leises Heilen«⁴ bedeutet, ein »Herstellen des Gleichgewicht[s] zwischen dem Ahrimanischen und Luziferischen«?⁵

Denn Gesundheit im umfassenderen Sinne der Salutogenese⁶ ist kein Zustand, sondern ist ein dynamisches Geschehen, bei dem es unter anderem wesentlich darauf ankommt, ein Kohärenzgefühl zu entwickeln. Das Kohärenzgefühl entsteht dann, wenn ich die Welt erlebe als durchschaubar, als gestaltbar durch mein eigenes intentionales Handeln und wenn ich dabei einen Sinn für mich und für die Welt erlebe. Und wenn wir heute die Welt verstehen und mitgestalten wollen, so geht das nicht ohne eine bewusste und kritische Verwendung der digitalen Medien. Auch die Kinderärztin Michaela Glöckler meint »Wer eine vernünftige Erziehung erlebt hat und das Leben zur Entwicklung nutzen und etwas in der Welt bewegen will, der braucht heute das Internet.«⁷, meint dabei aber selbstverständlich nicht das Kind im Grundschulalter, sondern plädiert für einen altersangemessenen evolutionären Lehrplan, den Edwin Hübner ja in Form der indirekten und der direkten Medienpädagogik konkretisiert hat.⁸

Digitalisierung kann als sinnvolle pädagogische Weiterentwicklung einen Beitrag leisten im Sinne einer Entwicklungshilfe hin zu einem Menschen, der nicht durch Medien und die dahinter stehenden Interessen elektronisch außengesteuert ist, sondern der sich selbst zu einem freien Wesen gemacht hat⁹ und der (digitale oder analoge) Medien in Kenntnis der Wirksamkeiten und Gefahren für seine selbst gewählten Ziele einsetzen kann oder es eben auch nicht tut.

An den Medienformen Schrift und Bild soll exemplarisch deutlich gemacht werden, wie das Verhältnis von indirekter zu direkter Medienpädagogik als nicht bloß additives, sondern als ein evolutionäres aufgefasst und didaktisch umgesetzt werden kann.

Dabei können zwei Grundmotive der Waldorfpädagogik leitend sein: vom Nachahmen zum eigenen Tun und vom Produzieren zum Reflektieren.

In der Klassenlehrerzeit entwickeln die Schülerinnen gestalterische Fähigkeiten, die man an den künstlerisch erarbeiteten Epochenheften ablesen kann und die oftmals Staunen und Bewunderung auslösen. Reichtum an Formen, Farben und originellen Ideen, eine individuell geprägte Handschrift, die sich auch in Elementen ausdrückt, die man mit »Layout«, also dem Arrangement von Text, Bild, Grafik und Weißraum bezeichnen kann. Hat man als Lehrer über Jahre hinweg die Entwicklung der Schüler

beobachtet, so ist die Ausformung der persönlichen Handschrift ein wichtiges begleitendes Element und so manches Epochenheft mitsamt der charakteristischen Schrift erkennt man noch viele Jahre später auf Anhieb.

Schaut man dann die Produktionen von Schülern der Oberstufe an, so findet man oftmals am Computer erzeugte Dokumente, die mehr von der Gestaltungskraft der Softwareentwickler als von der des Nutzers zeugen und denen weitgehend Elemente von Individualität und Persönlichkeit fehlen.

An die reich angelegten und entwickelten Fähigkeiten lässt sich aber auch anknüpfen und sie können weiterentwickelt und dabei individualisiert werden.

Dazu ist es hilfreich, wenn die Klassenlehrerin in den letzten Klassen bei bestimmten Epochen oder Projekten auch den Gesichtspunkt des »Wie« ergänzend zu dem Aspekt des »Was« bespricht und bewusst macht, vorzugsweise bei Anlässen, zu denen auch Ergebnisse veröffentlicht werden: Das kann die Biografiearbeit sein oder das Programmheft zum Klassenspiel oder auch Hefte zu einem bestimmten Thema, von denen man weiß, dass sie ausgestellt werden. In der Begutachtung durch den Lehrer sollten dann die Gestaltungs-Aspekte auch eine Rolle spielen und systematisch Berücksichtigung finden. Ein bloßes »Anna hat ihr Epochenheft schön gestaltet« reicht dann nicht mehr aus. Und für ein Mathematikheft gelten gewiss andere Regeln als für ein Biologieheft, wenn Gestaltung nicht bloß Ornament sein soll. Nicht zuletzt kann man dann der Schülerin differenzierte Gesichtspunkte an die Hand geben, die fragt, »Was kann ich denn besser machen?«.

In der 9. Klasse, die in vielerlei Hinsicht einen Umbruch darstellt, kann das Landwirtschaftspraktikum einschließlich des dazu erstellten Berichts ein geeigneter Anlass sein, das in den Jahren zuvor Gelernte in die Welt des Digitalen zu transformieren. Nach den Erfahrungen an der Düsseldorfer Waldorfschule reichen wenige Stunden aus, den Schülern die erforderlichen Grundbegriffe und Grundfertigkeiten zu vermitteln. Textverarbeitungsprogramme (z. B. Word oder LibreOffice) sind inzwischen so weit ausgebaut, dass sie dafür vielfältige Möglichkeiten komfortabel zur Verfügung stellen.

In der Regel gehören auch Grafiken und Bilder in den Bericht, was aus technischer Sicht durch die Verfügbarkeit von Handy oder Digitalkamera unproblematisch ist, in anderer Hinsicht aber thematisiert werden sollte. Dass es sich da um ein weites und interessantes Feld handelt, machen exemplarisch die folgenden Fragen deutlich: Was beschreibe ich mit Worten und wo lasse ich ein Bild sprechen? Fertige ich eine Zeichnung an oder mache ich ein Foto? Welche Motive wähle ich? Welche Perspektive? Welchen Bildausschnitt? Wie arrangiere ich Text und Bilder? Wie groß soll das Bild abgedruckt werden? Was ist das richtige Maß für die Anzahl an Fotos? Wie bereite ich das Fotografieren vor? Welche rechtlichen Aspekte muss ich beachten? Geht man noch weiter, können auch technische Fragen wie Brennweite, Blende, Bokeh, Bewegungsunschärfe u.ä. thematisiert werden. Vor dem Hintergrund einer wirklichen Medienmündigkeit, die ein gewisses Maß an Durchschaubarkeit der genutzten Technik erfordert, ist beispielsweise auch die Frage interessant »Mache ich Fotos im Format jpg¹⁰ oder RAW?«. Im ersten Fall hat nämlich neben dem Menschen, der auf den Auslöser drückt, der komprimierende Algorithmus, also ein der Kamera innewohnendes Computerprogramm einen erheblichen Anteil an dem Erscheinungsbild des Fotos. Im RAW Format (raw = roh) bin aber ich als Autor des Bildes derjenige, der darüber entscheidet, was wie zu sehen sein soll. Die Formulierung »Die Kamera macht schöne Bilder« deutet ja auf ein eher unbewusstes Empfinden für diese Tatsache hin. Gleiches gilt für das Software-gesteuerte Erzeugen eines Bokeh-Effektes¹¹, der nicht Resultat physikalischer Gesetzmäßigkeiten ist, sondern ebenfalls von Algorithmen produziert wird. Diese Algorithmen nutzen den Unterschied zwischen den Bildern zweier Objektive¹² oder »erkennen« typische Formen eines menschlichen Gesichtes, »denken«: »Oh der Fotograf will bestimmt eine Portraitaufnahme machen«, identifizieren per Gesichtserkennung die Umrisse des Gesichts und verunschärfen die Umgebung, also den Hintergrund. Deutlich anders kann ich auf die Gestaltung eines Fotos Einfluss nehmen, wenn ich an die Kenntnisse aus der Optik-Epoche in Klasse 7 anknüpfe und weiß, was Brennweite und Lichtstärke eines Objektivs bewirken. Als Fotograf schneide ich gewissermaßen aus dem sich mir darbietenden optisch-räumlichen Gesamteindruck die »Scheibe« heraus, auf die es mir ankommt. Über die Verschlusszeit schneide ich aus der Zeit dasjenige Intervall heraus, das für mich von Bedeutung ist. So male (gr:

gráphein) ich als fotografischer Gestalter mit Licht (gr: Phos) **mein** Bild von der Welt.¹³ Gemeint ist natürlich nicht, wie im Übrigen bei allen technischen Aspekten, dass wir nun die Schülerinnen dazu anhalten sollten, nur noch auf diese Weise Fotos zu produzieren. Aber sie sollten diese Hintergründe durch eigenes Tun kennen lernen und exemplarisch anwenden, so dass sie urteilsfähig, eben medienmündig werden. Ob sie sich später dann mit den Fotos der Handykamera zufrieden geben oder sich eine entsprechende Fotoausrüstung anschaffen, ist ihnen selbst überlassen. Aber in Anbetracht der Allgegenwart von Bildern und ihrer Bedeutung für die Selbst- und Fremdwahrnehmung kommt diesem Thema sicher ein hoher Stellenwert zu.¹⁴

Und schließlich können auch ganz grundsätzliche Fragen erörtert werden, wie die nach dem Unterschied, der entsteht, wenn ich Teilnehmer an einem Ereignis bin oder mich herausziehe, um gute Fotos von diesem Ereignis zu machen. Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen wird auch klar, dass es nicht sinnvoll ist, permanent das Handy oder die Kamera dabei zu haben und ständig »mal eben schnell« ein Foto zu machen.

Die schwierigste, zugleich aber sehr fruchtbare pädagogische Aufgabe bei allen gestalterischen Überlegungen ist jeweils der Perspektivwechsel vom »Was gefällt mir selbst?« hin zu »Was will ich zum Ausdruck bringen?« und »Was hilft dem Leser und Betrachter, das Wesentliche zu erkennen?«. Vor dem Hintergrund dieser Fragen bekommt mancher Aspekt ein anderes Gewicht und es ist schnell klar, dass beispielsweise eine Ansammlung von 80 Fotos und die Verwendung von neun verschiedenen Schriftarten lediglich zeigt, dass der Autor sich zu wenig Gedanken über die kommunikative Funktion seines Werkes gemacht hat. Diese Funktion hat nämlich der Bericht in der Tat, wenn die Neuntklässler den Schülerinnen der achten Klasse, den Eltern beider Klassen und dem Klassenkollegium von ihren Praktikumserfahrungen berichten. Diese Veranstaltung wird traditionell mit einer Ausstellung der Praktikumsberichte eröffnet, bei der ein solcher Bericht Eye-Catcher und Gesprächseröffner sein kann, beispielsweise für einen Austausch zwischen der Verfasserin des Berichts und einem Elternteil, in dem vielleicht sogar die gemachten Erfahrungen bereichert werden.

Die Quote der pünktlich vorgelegten Praktikumsberichte war übrigens nahezu 100 %, Motivation und Vielfalt waren groß. Angebote von Lehr-

kräften zur Hilfestellung (außerhalb der Unterrichtszeit) wurden kaum in Anspruch genommen, wohingegen die gegenseitige Hilfe, das Konsultieren von YouTube-Videos und Elternratschlag dominierten.

In den höheren Klassen können zu verschiedenen Anlässen die Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Layout bzw. Text und Bild nach und nach weiter ausgebaut werden. Diese Anlässe sind immer dann besonders geeignet, wenn die Ergebnisse tatsächlich einer (Schul-)Öffentlichkeit präsentiert werden oder beispielsweise Bestandteil werden eines individuellen Portfolios wie das Abschlussportfolio (s. www.apf-waldorf.de) oder eines Portfolios, das die Schritte zur Berufs- und Studienorientierung dokumentiert (KAoA in NRW).

Der pädagogische Kern eines Gesprächs mit einer Schülerin über ihre Jahresarbeit, bei dem es auf den ersten Blick »nur« um Fragen des Layouts geht, tritt aber da in Erscheinung, wo über die äußeren Fragen »Was hebe ich hervor?« »Was lasse ich weg?« »Wie groß mache ich das Bild?« die Fragen nach dem Wesensgehalt der gemachten Erfahrungen und ihrer Konsequenzen das eigentliche, nicht immer ausgesprochene Thema sind. Denn bei einer selbst gewählten Aufgabe, der man über ein Jahr hinweg treu bleibt und deren Entwicklungsprozess man reflektiert und dokumentiert, bleibt es beinahe nicht aus, dass zentrale biografische Motive in den Blick rücken und im Gesprächsaustausch bewusst werden. Eine Schulung im Bereich Lernbegleitungsgespräch¹⁵ sensibilisiert für solche fruchtbaren Momente. Mir sind eine ganze Reihe von Fällen bekannt, wo die Jahresarbeit auch eine biografische und berufliche Weichenstellung bedeutete.

Einen Höhepunkt und Abschluss bildet die schriftliche Dokumentation der Jahresarbeit, weil dafür sowohl die ansprechende Form als auch die digitale Verfügbarkeit von Bedeutung für den Lernprozess sein können. In der Düsseldorfer Waldorfschule werden seit 2003 externe Gäste zu einem Abschlusskolloquium eingeladen; eine ergänzende Form der Präsentation, die trotz mehrfach wechselnden Verantwortlichkeiten bewährte Gewohnheit geworden ist. Diese Gäste kommen vielfach aus »abnehmenden Organisationen«, sind also Personal- oder Ausbildungsleiter, Vertreter der IHK, HWK, von Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen oder

Bildungspolitiker. In bis zu zwei Stunden intensiven Gruppengesprächs bekommen in der Regel drei Schüler die Gelegenheit zum Austausch, der sowohl in fachliche als auch persönliche Tiefen gehen kann. Voraussetzung dafür ist, dass die Teilnehmer vorab die jeweiligen Jahresarbeiten im pdf-Format bereits lesen konnten, wovon tatsächlich intensiv Gebrauch gemacht wird. Nicht unwichtig war dabei auch das »Programmheft«¹⁶, in dem sich jeder Gast einen Überblick und ersten Einblick verschaffen konnte und welches auch über die Hintergründe des Projekts Jahresarbeit informierte.

Weil für viele dieser Gäste die Waldorfschule vorher unbekannt oder aber vorurteilsbehaftet war, leisteten die Schüler durch ihre Präsentationen so ganz nebenbei auch eine wichtige Öffentlichkeitsarbeit¹⁷. Im Jahr 2008 hatte dies sogar wichtige und positive Auswirkungen auf die Bildungspolitik, als es in NRW um die Verfahren zum Erwerb der Abschlüsse der Sek I ging.¹⁸

Eine unerwartete Wirkung der Gästepresenz auf die Schülerinnen trat dadurch ein, dass sie sinngemäß äußerten »Wenn sich diese Menschen einen ganzen Tag Zeit für uns und unsere Arbeiten nehmen, scheint das ja wichtig zu sein, was wir hier machen.« Diese Erkenntnis hatte wiederum einen förderlichen Einfluss auf das Engagement der Schüler bei ihren Jahresarbeiten.

Durch ein offenes, internes Feedback der externen Gäste konnten Jahr für Jahr die Abläufe und Verfahrensweisen der Jahresarbeiten kontinuierlich verbessert werden. Aber es kam auch deutliche Kritik. Vielfach äußerten die Gäste ihr massives Erstaunen über die Diskrepanz zwischen einerseits dem persönlichen Auftreten der Schülerinnen auf der Bühne und im Kolloquium sowie die beeindruckende Gestaltung der Ausstellung und andererseits der schriftlichen Version der Jahresarbeit. Eine Ausbildungsberaterin der IHK sagte stellvertretend »Ich würde den meisten Schülern empfehlen, diese schriftliche Fassung ganz schnell verschwinden zu lassen und auf keinen Fall irgendwo vorzuzeigen.« Dabei waren wir gar nicht unzufrieden, hatten aber eingestandenermaßen sehr wenig Augenmerk auf diesen Aspekt der Arbeit gelegt, weil wir uns auf den Inhalt und auf den Lernprozess und seine Ergebnisse konzentriert hatten. Der Gedanke, dass die schriftliche Dokumentation aber in der Regel das Einzige ist, was die Schülerin auch später noch vorweisen kann, überzeugte uns davon, nun

auch auf diesen Aspekt ein Augenmerk zu legen. Es ist nämlich keineswegs so, dass man den »digital natives« nur die geeigneten Werkzeuge (Computer und Software) zur Verfügung stellen muss und »dann geht alles wie von selbst«¹⁹.

Im Zusammenhang mit dem Thema Berufs- und Studienorientierung bestärkte uns in unserem Vorhaben auch die Tatsache, dass die Gestaltung einer Bewerbung, sei sie analog oder digital, eine große Bedeutung haben kann und dass durchaus Form und Inhalt gleichermaßen stimmen müssen.

Im Rahmen einer Medienpädagogik, die alle Medienformen berücksichtigt und anlassbezogen in die Unterrichte einbindet, kann auch noch ein nächster Schritt im Zusammenhang mit der Jahresarbeit vollzogen werden. Da es im Idealfall nicht nur auf das Ergebnis und auf den Inhalt, sondern auf den Lernprozess und die dabei gemachten Erfahrungen ankommt und weil Interesse und Anteilnahme von anderen ein ganz wichtiger »Treibstoff« sein können, bietet sich ein Online-Tool wie WordPress²⁰ an, welches in der Variante wordpress.com kostenlos ist. Auf einer so erstellten Website können die Lernschritte und Ergebnisse präsentiert werden, wobei Texte, Bilder, Grafiken, Tondokumente und Filme integriert werden können, und wo es auch möglich ist, dass in einem (moderierten) und gegebenenfalls passwortgeschützten Forum ein Austausch stattfinden kann. Eine solche Website zeigt nebenbei das Spektrum der im Bereich Medien erworbenen Kompetenzen des Schülers und erfüllt alle Anforderungen, die Medienprojekte idealerweise auszeichnen:

- p: produktionsorientiert
- w: Weltbezug herstellend
- i: integriert in den schulischen bzw. unterrichtlichen Zusammenhang
- s: sinnstiftend, kein Selbstzweck
- e: entwicklungsfördernd

kurz p-wise.

Nach gleichen Gesichtspunkten lassen sich auch die Bereiche Ton und Bewegtbild / Film oder auch das Themenfeld Computer und Internet in den Unterricht integrieren. Eine Kenntnis der Hintergründe des menschenkundlich geprägten Lehrplans hilft dabei, die großen Schätze aus Unter-

und Mittelstufe zu erkennen, auf diese aufzubauen und sie in die Oberstufe und in den Bereich digitaler Technik so zu transformieren, dass die Schülerinnen nicht MedienKnechte²¹ sondern MedienMeister²² werden können.

Anmerkungen

- 1 https://www.zeit.de/2014/33/ueberwachung-dave-eggerts-circle?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F [abgerufen 19. 12. 2020]
- 2 <https://www.zeit.de/2020/53/fernunterricht-bremen-corona-schule-digitalisierung-bildung> [abgerufen 19. 12. 2020]
- 3 <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/lockdown-als-sachsen-digitale-schulstunden-kaufen-musste-a-7ffc809a-079f-4d70-8ca7-7add94242abb> [abgerufen 19. 12. 2020]
- 4 Rudolf Steiner: Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst. GA 316. Rudolf Steiner Verlag, Dornach 2009, S. 219
- 5 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs. GA 317. Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1995, S. 179
- 6 Antonovsky, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen 1997
- 7 http://www.anthroposophie-lebensnah.de/fileadmin/anthroposophie_lebensnah/user_upload/Ich_im_Netz.pdf
- 8 Hübner, Edwin: Medien und Pädagogik. Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik, Stuttgart 2015
- 9 Rudolf Steiner: Die Philosophie der Freiheit. GA 4. Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1995, S. 170
- 10 jpg, eigentlich jpeg steht für die Joint Photographic Experts Group, die eine Norm für die Komprimierung definiert hat
- 11 <https://www.fotos-fuers-leben.ch/fotobearbeitung/fotobearbeitungsprogramme/photoshop-der-kuenstliche-bokeh-effekt/> [abgerufen 20. 01. 2021]
- 12 <https://www.digitec.ch/de/page/smartphones-mit-bokeh-effekt-revolution-oder-spielerei-7032> [abgerufen 20.01.2021]
- 13 Dank an Charlotte Fischer, der »Waldorf-Fotografin«, die mich in vielen spannenden Gesprächen auf diesen Umstand hingewiesen hat.

- 14 höre z. B. <https://implizit-medienmeister.online/unterwegs#maedchenhaus>
- 15 Frank de Vries: Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen, Stuttgart 2011
- 16 kurzelinks.de/JA2008-P
- 17 Berichterstattungen durch das lokale Fernsehen gibt es unter kurzelinks.de/JA2007, kurzelinks.de/JA2009, kurzelinks.de/JA2007I und kurzelinks.de/JA-APF
- 18 »[...] sondern es gehe darum, dass das pädagogische Profil dieser Schulen nicht zerstört werde. Sie [Sigrid Beer, GRÜNE] würde es begrüßen, wenn auch einmal die Koalitionsfraktionen [CDU, FDP] das Angebot der Düsseldorfer Waldorfschule wahrnehmen würden, sich die Fach- und Jahrgangsarbeiten [gemeint sind die Jahresarbeiten] anzuschauen.« (Aus dem Protokoll der Debatte am 13.02.2008 zur geplanten Veränderung der Verordnung über den Erwerb von Abschlüssen der Sekundarstufe I an Waldorfschulen). Am Ende wurde die Möglichkeit eingeräumt, Jahresleistungen zu berücksichtigen sowie gegebenenfalls eine mündliche Nachprüfung zu absolvieren.
- 19 <https://de.wikipedia.org/wiki/HB-M%C3%A4nnchen> [abgerufen 29.12.2020]
- 20 <https://wordpress.com/de>
- 21 Paula Bleckmann
- 22 <https://implizit-medienmeister.online/>

Robert Neumann

Algorithmen verstehen – Informatik ohne Computer

Algorithmen gibt es schon lange und wir sind täglich mit ihnen konfrontiert: Beim Kochen eines Gerichtes nach einem Rezept, dem Steuern eines Autos oder dem Ausfüllen eines Formulars nach einer festen Regel, immer folgen wir einem Algorithmus, oft ohne uns im Klaren darüber zu sein.

Allgemein formuliert handelt es sich bei einem Algorithmus um:

»Eine schrittweise Anleitung zum Lösen eines Problems oder zum Erreichen eines Ziels, insbesondere durch einen Computer.«¹

Jedes Computerprogramm ist ein Algorithmus: Nach vorher festgelegten und dann programmierten Regeln wird ein Prozess abgearbeitet, dabei können Daten eingelesen und ausgegeben werden. Das kann eine Fußgängerampel sein, die im Takt zwischen Rot und Grün schaltet, oder ein Navigationsgerät im Smartphone oder Auto, das den kürzesten Weg berechnet. In der Schule begegnen wir Algorithmen auch da, wo wir es nicht vermuten würden, z. B. im Handarbeitsunterricht: Häkeln, Stricken, verschiedene Stiche – all dies sind Algorithmen.

Die heutige Welt ist sehr viel mehr von Algorithmen durchsetzt, als uns bewusst ist. Zum einen sind die Algorithmen inzwischen umfänglicher in das persönliche Leben eingedrungen, zum anderen werden sie genutzt, um menschliches Handeln zu analysieren und zu beeinflussen. Einige Beispiele:

Fast alle Jugendlichen und Erwachsenen haben ein Smartphone, viele einen Fitnesstracker. Diese beeinflussen unser Leben, indem sie alle Schritte zählen und uns vorschlagen, wie viel wir uns heute noch bewegen sollten. Jede:r von uns hat schon einmal am Telefon mit einem Sprachcomputer gesprochen, dieser folgt vorher programmierten Regeln. Auch die Reihenfolge der Ergebnisse beim Suchen im Internet wird durch Algorithmen festgelegt – diese legen z. B. fest, welche Ergebnisse für mein

Profil angezeigt werden. In Onlineshops hingegen überwachen Algorithmen das Kaufverhalten und zeichnen genau auf, an welchen Produkten wir interessiert sind, um danach maßgeschneiderte Werbung zu verschicken.

Ein typisches Beispiel für das unüberlegte Befolgen der Anweisungen von Algorithmen: Autofahrer:innen, die nach Anweisung ihres Navigationssystems an Stellen fahren, bei denen der gesunde Menschenverstand längst Alarm geschlagen hätte. Es scheint ein gängiges Phänomen zu sein, dass Menschen computergenerierten Ergebnissen zunächst weitgehend vertrauen, weil sie »objektiv« zu sein scheinen.²

Der erste Schritt, um in der »algorithmisierten« Welt souverän leben zu können, ist, diese zu durchschauen. Rudolf Steiner hat an mehreren Stellen nachdrücklich darauf hingewiesen, wie wichtig es sei, im Schulunterricht genau solche Dinge in der Welt verstehbar zu machen. Er wählte dabei das Beispiel der Straßenbahn und stellte die Frage, wie viele der Mitfahrenden wohl verstehen würden, wie der Motor, der die Straßenbahn antreibt, prinzipiell funktioniert.³ Im Unterricht der Waldorfschulen wird diese Thematik aufgegriffen, indem die Schüler:innen im Physikunterricht in der 8. Klasse z. B. einen kleinen Elektromotor selbst bauen und in der 9. Klasse die Verbrennungsmotoren im Zusammenhang mit der Wärmelehre besprochen werden.

Steiner betonte die Wichtigkeit dieses Verstehens sehr nachdrücklich:

»Gehen Sie hinunter in die Straße, wo die Tram einbiegt, sehen Sie sich die Leute an, die dort stehen, und auf die Tram warten, und überlegen Sie sich, wieviel von diesen Leuten wissen, auf welche Weise diese Tram in Bewegung gesetzt wird, wie da die Naturkräfte wirken, damit die Tram in Bewegung gesetzt werden kann. Ja, glauben Sie, daß das eine innere Wirkung hat für die Konstitution des Menschen, des Geistigen, Seelischen und Leiblichen! Es ist ein großer Unterschied, ob man durch das Leben geht, indem man wenigstens die Grundelemente desjenigen weiß, worinnen man lebt, oder nicht weiß. Für das Geistig-Seelische heißt, sich Verkehrsmittel oder anderer Mittel bedienen, ohne daß man die Grundelemente kennt – es heißt blind sein. Gradeso wie ein Blinder durch die

Welt geht ohne die Lichteffekte zu kennen, so gehen heute die Menschen blind durch die Kulturwelt, weil sie nicht sehen, nicht die Möglichkeit bekommen haben, die Dinge zu verstehen. Das ist ein seelisch-geistiger Defekt.«⁴

Später konnte man diese Aspekte wiederfinden in der Salutogenese-forschung von Aaron Antonowsky: Für ihn ist Gesundheit nicht ein Zustand, sondern ein Prozess, gebunden an etwas, das er als Kohärenz oder Kohärenzgefühl bezeichnet.⁵ Einer der drei wesentlichen Faktoren für Kohärenz ist die Fähigkeit, die Zusammenhänge des Lebens zu verstehen.

Dieses Verstehen von Algorithmen wird heute als »code-literacy« bezeichnet, also die Fähigkeit, zu verstehen, wie unsere technologisch geprägte Welt funktioniert. Wie kann das in der Schule aufgegriffen werden? In der Oberstufe geschieht dies im Computer- und Informatikunterricht, der heute in der Regel als Informations- und Kommunikationstechnologie-Unterricht (IKT) bezeichnet wird. Es ist unmittelbar nachzuvollziehen, dass Programmieren das Arbeiten mit Algorithmen in Reinform ist.

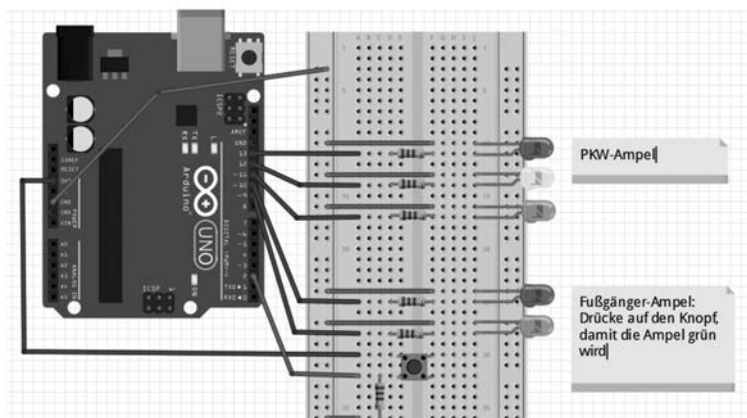


Abb. 1

Eine Fußgängerampel, die von einem selbst programmierten Arduino angesteuert wird.

Die gedankliche Durchdringung dieser Thematik in der Oberstufe könnte ausreichen, allerdings hat sich in den letzten Jahren das Alter, in dem bereits Kinder mit Algorithmen in Berührung kommen, deutlich verschoben.⁶ Wesentliche Ursachen dafür sind die Verfügbarkeit von Smartphones und sozialen Medien, d. h. die meisten Schüler:innen kennen oder nutzen die Geräte und damit die Software in jedem Fall bereits in jüngeren Jahren. Daher ist es sinnvoll, sich bereits in der oberen Mittelstufe, z. B. ab Klasse 7 mit diesen verstehend zu beschäftigen, denn die Waldorfpädagogik hat das Anliegen, nicht nur eine Medien-Bedienkompetenz beizubringen, sondern ihr Ziel ist Medienmündigkeit, also der reflektierte und selbstbestimmte Umgang mit den Medien.⁷

Ein Projekt, das diese Fragestellung passgenau aufgreift, ist CS Unplugged: »Informatik ohne Computer«. Die Ursprünge dieses Ansatzes reichen in das Jahr 1995 zurück, als Tim Bell, ein Informatiker an der University of Canterbury in Neuseeland, der 1. Klasse seines Sohnes erklären sollte, was er in seinem Beruf macht. Er entwickelte damals ein Set von »Spielen«, um Grundfunktionen des Computers zu erklären. Das Projekt blieb einige Jahre eher unbeachtet und wurde erst später populärer, weil es ab 2006 von der Fachwissenschaft entdeckt wurde.

Die Grundidee ist, dass Grundfragen der Programmierung bzw. der Arbeit mit Computerprogrammen nicht mit dem Computer gelernt werden, sondern anhand von »analogen« Aktivitäten, also mit Bleistift und Papier oder durch Bewegung im Raum.⁸ Im Folgenden sollen zwei Themen vorgestellt werden, die auf der Grundlage von CS Unplugged umgesetzt werden können.

Alltagsalgorithmen oder wie funktioniert eigentlich ein Roboter?

Ein Merkmal von Algorithmen bzw. Computerprogrammen ist, dass jede Aufgabe, die von dem Programm bearbeitet werden soll, in einzelne Schritte zerlegt werden muss. Dafür muss der gewünschte Ablauf zuerst gedanklich in die einzelnen Schritte zerlegt werden. Anschließend müssen sie so aufgeschrieben werden, dass ein Programm oder ein »Roboter« fähig ist, diese fehlerfrei zu durchlaufen. Bei CS Unplugged Projekten wird genau diese Tätigkeit geübt, allerdings nicht auf einem abstrakten Niveau, wie bei der Programmierung in der Oberstufe, sondern ganz konkret an sinnlich

fassbaren Aufgaben. Ein Beispiel kann sein, den Ablauf zu beschreiben, der stattfindet, wenn wir an der Tafel starten und aus dem Klassenzimmer gehen wollen. Diese Aufgabe wird danach so ausgeführt werden, dass eine Person die Anweisungen durchführt. Dadurch wird sofort deutlich, wo Denkfehler gemacht wurden oder die Anweisungen nicht präzise waren.

Die erste Hürde ergibt sich an der Stelle, wenn festgelegt werden muss, wie viele Schritte nötig sind, um zur Tür zu gelangen. Fast alle Schüler:innen geben am Anfang eine exakte Anzahl an. Es wird aber schnell klar, dass das schwierig ist, weil verschiedene Menschen verschieden große Schritte machen, außerdem wäre es ja auch sinnvoll, das Problem unabhängig von der Raumgröße zu lösen. Also muss man sich eine *Bedingung* überlegen, die allgemeingültig ist. Also eine Anweisung wie: »Gehe solange geradeaus bis links die Tür im rechten Winkel zu sehen ist, dann drehe dich 90° nach links«. Die nächste Anweisung lautet nun sinngemäß: »gehe so lange in Richtung Tür, bis du nicht mehr weitergehen kannst«. Man kann nun auch die Frage stellen, was eigentlich »gehen« bedeutet. Es ist die *Wiederholung* von einzelnen Schritten. Ein Schritt wiederum besteht aus den drei Elementen Fuß heben, Fuß nach vorne bewegen, Fuß absetzen. Wollte man einen echten Roboter programmieren, dann müsste man zu Beginn festlegen, dass die Anweisung »Schritt« aus diesen drei Einzelbefehlen zusammengesetzt ist.

Nun ergibt sich die nächste Herausforderung: Wie kann man erkennen, ob eine Tür nach innen oder außen aufgeht. Denn davon hängt ja ab, wie die folgenden Anweisungen lauten. Die Schüler:innen kommen recht schnell auf Lösungen, wie z. B. die Feststellung, dass die Tür nach innen aufgeht, wenn man die Türbänder (Türscharniere) sehen kann. Also können die nächsten Anweisungen entsprechend aufgeschrieben werden. Vielleicht kommt zum Schluss die Frage: »Und was machen wir bei einer Schiebetür?«

Wenn man jetzt auf die Tätigkeit blickt, die an dieser Stelle mit den Schüler:innen vollzogen wurde, fallen dabei verschiedene Aspekte auf:

- Die alltägliche Aufgabenstellung, nämlich einen Raum durch die Tür zu verlassen, wird sehr viel aufwändiger, wenn man diese formalisiert aufschreibt.

- Jeder Schritt muss genau durchdacht werden, damit er allgemein gilt und nicht nur für eine spezielle Person und einen speziellen Raum.
- Begriffe wie »Schritt« setzen sich aus »Grundbefehlen« zusammen und es ist sinnvoll, so etwas zuerst festzulegen, um Schreibarbeit zu sparen.

Die Schüler:innen können hier an einer konkreten, direkt wahrnehmbaren Aufgabenstellung üben, ein Problem zu analysieren und in Teilaufgaben zu zerlegen. Diese Art zu denken wird als »algorithmisches Denken« oder auch »computational thinking« bezeichnet. Das pädagogische Ziel ist, dass die Schüler:innen erleben und verstehen, dass man ganz anders denken muss, wenn man einem Computer Anweisungen geben will. Viele Dinge, die für uns selbstverständlich sind, müssen aufwendiger umgesetzt werden. Das Programmieren verlangt zum Beispiel absolute Eindeutigkeit in den Anweisungen, eben weil der Computer nicht »mitdenken« kann. Es ist daher sinnvoll, mit den Schüler:innen nach der Arbeit gemeinsam zu reflektieren, wie sie dies erlebt haben. Es wird dann schnell klar, dass wir als Menschen derartige Aufgaben ganz anders lösen als Maschinen.

Betrachtet man die besprochene Aufgabe unter dem Aspekt der code-literacy, also des allgemeinen Verstehens von Algorithmen, kann man sehen, dass drei wesentliche Elemente, die für alle Arten von Computerprogrammen gelten, hier bereits auftauchen. Diese sind: Bedingungen, (Wiederholungs-)Schleifen und Unterprogramme. Diese Elemente werden im Informatikunterricht der Oberstufe wieder aufgegriffen, dann aber auf einem abstrakteren Niveau; von Rudolf Steiner wird dies als »mitwachsende Begriffe« bezeichnet.⁹ Zusätzlich ist es sinnvoll, dass die Schüler:innen diese Denkbewegungen, die für die Problemanalyse in der Oberstufe oft eine Hürde darstellen, auf diese Weise schon an ganz konkreten Beispielen geübt haben.

Wie werden Bilder komprimiert und übertragen

Dass man sich elektronisch Bilder schicken kann, ist heute eine Selbstverständlichkeit und geht per Messenger in Sekunden. Kann man verstehen, wie dieser Vorgang abläuft und wie das Bild gleichzeitig so komprimiert wird, dass möglichst wenig Daten übertragen werden müssen?

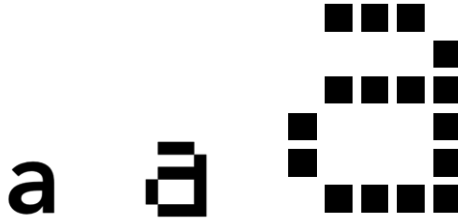


Abb. 2 Ein Buchstabe, gezeichnet, dann vereinfacht und zum Schluss in Pixel zerlegt.

Um dies prinzipiell zu verstehen, muss man wissen, dass ein Bild, das elektronisch bearbeitet und übertragen wird, in einzelne Pixel zerlegt wird. (Das Wort Pixel leitet sich aus dem englischen **P**icture **e**lement ab). Dieser Prozess kann auch auf Papier durchgeführt werden, man benötigt dazu ein Raster, ähnlich wie auf einem Karopapier. Das Motiv wird gezeichnet und anschließend wird pro Zeile geschaut, welche Kästchen weiß und welche schwarz sind.

Vereinbart man nun z. B., dass ein weißes Kästchen mit einer »0« und ein schwarzes Kästchen mit einer »1« codiert wird, ergibt sich für die oberste Zeile des gezeichneten Buchstabens »a« die Folge: 0,1,1,1,0.



Abb. 3 Die oberste Reihe der Buchstabenpixel, es ergibt sich 0,1,1,1,0.

Diese Zahlenkombination könnte man nun als Folge von Einsen und Nullen abspeichern oder elektronisch übermitteln. Beim Empfänger wird das Bild dann wieder Zeile für Zeile zusammengesetzt. Auf diesem Prinzip basiert auch die Ursprungsidee des Fernsehens, die Paul Nipkow 1883 in Berlin patentieren ließ.

Ein Problem ist, dass man auf diese Weise eine große Menge an Daten erhält. Schon ein DIN A4 Blatt Papier ergäbe bei einer Auflösung von Quadraten mit einem Millimeter Kantenlänge ca. 200 x 300, also 60.000 Zeichen. Es ist leicht, zu verstehen, dass diese Auflösung immer noch sehr grob wäre. Ein typisches Fax benötigt daher ca. 2 Millionen Zeichen pro Seite. Hier wird klar, dass es hilfreich ist, die Datenmenge zu verkleinern, da ja bei einem beschriebenen Blatt der größte Teil des Blattes weiß ist und nur ein verhältnismäßig kleiner Teil schwarz. Wie kann man die Daten also reduzieren? Dazu soll ein Blick auf die Zahlen, die neben der Zeichnung abgedruckt sind, geworfen werden.

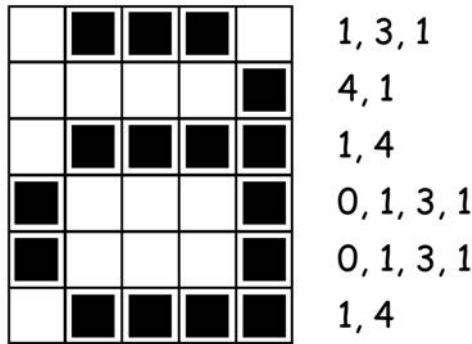


Abb. 4 Der komplette Buchstabe, mit den Zahlenwerten für die komprimierte Übermittlung.

Wie man sehen kann, wird als erste Zahl immer die Anzahl der weißen Pixel einer Zeile angegeben, entweder bis ein schwarzes Pixel kommt oder die Zeile zu Ende ist. Gerade bei der zweiten Zeile müssen nun viel weniger Daten übermittelt werden. Auf diese Weise kann die Anzahl der Daten deutlich reduziert werden.

Um dies auch eigenständig zu tun, bekommen die Schüler:innen ein Arbeitsblatt. Die erste Aufgabe besteht darin, aus den Zahlendaten eines komprimierten Bildes wieder ein Bild zu zeichnen. Danach geht es darum, zuerst ein eigenes Bild zu zeichnen, dieses dann in die entsprechenden Zahlen zu komprimieren und diese Zahlen innerhalb der Klasse an jemand anderen zu geben, der daraus wieder das Bild zeichnet.

Durch die eigene Tätigkeit des Zeichnens, Abzählens, Aufschreibens und wieder Zurückzeichnens können die Schüler:innen direkt erleben, wie der Prozess abläuft. Sie formulieren oft im Rückblick, dass sie die Tätigkeit als aufwändig und eintönig erlebt haben, sobald sie die Regeln, also den Algorithmus, einmal verstanden haben. An solchen Äußerungen zeigt sich der Mehrwert einer solchen Tätigkeit gegenüber einer rein verstehensorientierten Lektion am Computer, es wird nicht nur intellektuell begriffen, sondern handelnd erfahren, wie algorithmische Prozesse ablaufen. Eine Schülerin fasste das in den Worten zusammen: »Der Computer ist zwar nicht intelligent, dafür aber unglaublich fleißig und schnell.«

Ergebnis/Fazit

Die zwei dargestellten Beispiele zeigen, welche Bandbreite an Themen möglich ist. In dem einen Fall liegt der Schwerpunkt auf dem allgemeinen Verständnis von Algorithmen, im zweiten Fall auf dem Verstehen und Anwenden einer konkreten Technologie. Es gibt viele weitere Projekte, von binären Zahlen mit Karten, Sortiernetzwerken, die auf den Boden gezeichnet werden können, bis hin zu Projekten in der Oberstufe, bei denen Programmieren und maschinelles Lernen thematisiert werden. Überall kann dabei erlebt werden, dass Computer nicht *denken können*, sondern vordefinierten Algorithmen folgen. Wenn wir sie programmieren wollen, müssen wir uns auf diese Art zu arbeiten einlassen. Wir sollten dabei immer im Bewusstsein haben, dass dies eine spezielle Art des »Denkens« ist, und dies auch entsprechend mit den Schüler:innen thematisieren, z. B. indem sie nach den einzelnen Themen Essays über die Arbeit schreiben, in denen sie auch thematisieren, wie sie diese erlebt haben.

Gemeinsam ist allen Projekten, dass sie ein Verständnis davon erzeugen wollen, wie ein Computer funktioniert, der Weg hierzu aber gerade nicht den Computer benutzt. Ob ein Unterricht »zeitgemäß« ist, wie das heute in vielen euphorischen Pro-Digitalisierungsartikeln suggeriert wird, hängt in keiner Weise davon ab, ob er am Computer stattfindet. Ein Vorteil bei der CS Unplugged-Arbeit ist, dass die Mittelstufenschüler:innen sich voll auf den Inhalt konzentrieren können, in der Oberstufe kommt dann auch der Computer als Arbeitswerkzeug hinzu. Durch die enaktive, d. h. handlungsorientierte Komponente vollzieht sich der Erkenntnisprozess analog

zum methodischen Dreischritt der Waldorfpädagogik: Schluss-Urteil-Begriff. Auch hier steht das handelnde An-Schließen an die Welt an der ersten Stelle und der Begriffserwerb ist der Schlusspunkt. Insofern ist der Ansatz von CS Unplugged ein wichtiges Element im medienpädagogischen und IKT-Unterricht der Waldorfschulen.

Anmerkungen

- 1 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/algorithm>, übersetzt durch den Autor
- 2 <https://www.aclu.org/blog/privacy-technology/pitfalls-artificial-intelligence-decisionmaking-highlighted-idaho-aclu-case>
- 3 Steiner, Rudolf (1978): *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, GA 302, Vortrag am 16.6.1921. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 85
- 4 ebd.
- 5 Aaron Antonovsky, Alexa Franke: *Salutogenese, zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Dgvt-Verlag, Tübingen 1997, ISBN 3-87159-136-X.
- 6 Laut der IM-Studie 2019 besitzen bereits 84 % der 12-13-Jährigen ein Smartphone
- 7 Die verschiedenen Stufen sind dargestellt im von Paula Bleckmann entwickelte »Turm der Medienmündigkeit«
https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen//KiTaFT_Bleckmann_2014.pdf
- 8 Damit folgt es dem Dreischritt »Real-Analog-Digital«, der als Leitlinie für die Medienpädagogik der Waldorfschule gelten kann.
https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Blickpunkte_Reader/Medienpaedagogik_2._Auflage_M%C3%A4rz_2020
- 9 Rudolf Steiner hat dies am Beispiel des Satzes des Pythagoras erläutert: In der Mittelstufe lernen die Schüler:innen den Satz des Pythagoras im rechtwinkligen Dreieck kennen, in der Oberstufe können sie dann erleben, dass dieser Satz nicht nur im rechtwinkligen Dreieck gilt, sondern in seiner Erweiterung als Kosinussatz auch für alle Dreiecke.

Elke Dillmann

Im Netz von Wahrheiten, Halbwahrheiten und Lügen – »Fake News« und Desinformation als pädagogisches Handlungsfeld

»Eine falsche Lehre läßt sich nicht widerlegen, denn sie ruht ja auf der Überzeugung, daß das Falsche wahr sei. Aber das Gegenteil kann, darf und muß man wiederholt aussprechen«

Johann Wolfgang von Goethe
(Maximen und Reflexionen, Werke – Hamburger
Ausgabe Bd. 12, 9. Aufl. München: dtv, 1981, S. 409.)

»Fakten checken« hat zu Recht Konjunktur in einer Mediengesellschaft, in der viel Unsinn durchs Netz geistert. Laut einer im Dezember 2020 veröffentlichten Studie begegnen 76 % der 14- bis 24-Jährigen mindestens einmal pro Woche Falschnachrichten – ein Anstieg von 50 % innerhalb von zwei Jahren.¹ Die Zeit der professionellen »Gatekeeper« ist vorbei, der journalistisch ausgebildeten Schleusenwärter, die früher Informationen prüften, filterten, formten, bevor sie an die Öffentlichkeit kamen. Im Zeitalter des Internets können alle veröffentlichen, was immer sie wollen.

An uns allen ist es jetzt, einzuschätzen, was und wem wir glauben – und was wir weiterverbreiten und so selbst zu Nachrichten-Akteur:innen werden.

»Jeder prägt die Gestalt des Öffentlichen mit. Jeder ist mitverantwortlich für das kommunikative Klima auf diesem Planeten.«² sagt der Tübinger Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen. Und schon wird das Thema viel größer als das rein handwerkliche Fakten checken, wird ethisch, philosophisch, pädagogisch. Ein Drittel der Jugendlichen fühlt sich der eingangs zitierten Studie zufolge nicht kompetent im Umgang mit »Fake News«, 85 % fordern, das Thema verpflichtend in den Lehrplan von Schulen aufzunehmen.

Von Medien und Intermediären

Medien öffnen uns ein Tor zur Welt jenseits unseres eigenen Erlebens, sie liefern uns Informationen, Einordnungen, helfen uns, eigene Urteile mit denen anderer abzugleichen. Mit dem Internet und den sozialen Netzwerken haben sich zu den klassischen Medien sogenannte »Intermediäre« gesellt, die selbst keine Inhalte produzieren. Intermediäre unterscheiden sich von klassischen Medien: Zum einen setzen sich Facebook-Chronik und Twitter-Timeline aus ganz unterschiedlichen Inhalten zusammen: persönliche Status-Updates, journalistische Meldungen, Werbung ..., zum anderen wird dies alles ständig aktualisiert und personalisiert auf genau den einen Menschen zugeschnitten. Außerdem bieten Intermediäre einen direkten Interaktionskanal, wir können teilen, liken, kommentieren. All das verändert die Medienwelt fundamental.

Zur Glaubwürdigkeit von Medien

»Fake News« wird 2016 zum Anglizismus des Jahres gekürt – nicht zufällig kurz nach dem Amtsantritt von Donald Trump, der im Laufe seiner Zeit als US-Präsident für mehr als 26.000 Falschaussagen, glatte Lügen und irreführende Behauptungen verantwortlich sein soll – ein Faktencheck-Team der Washington Post zählt laufend mit und stellt in einer umfangreichen Datenbank richtig.³ Auf einer Pressekonferenz am 11. Januar 2017 kontert Donald Trump seinerseits kritische Nachfragen von Journalisten der »New York Times« und von CNN mit dem Vorwurf: »You're Fake News!«⁴ – nicht zum letzten Mal.

Falschaussagen, glatte Lügen, irreführende Behauptungen, Medien, die nicht ins Konzept des Präsidenten passen – hier zeigt sich die große Bandbreite dessen, was unter dem Begriff »Fake News« subsumiert wird und wie problematisch dieser Begriff als politisch instrumentalisierter Kampfbegriff ist. Die Wissenschaft hat sich deshalb auf die neutrale Bezeichnung »Desinformation« geeinigt.

Der Begriff und seine Dimensionen sind neu, das Phänomen selbst ist es nicht: Seit jeher haben (Medien-)Mächtige versucht, ihre Weltsicht zur allgemein gültigen zu machen.

Betrachten wir zunächst die Macht der Bilder. Eines der berühmtesten Beispiele der Mediengeschichte: Am 5. Mai 1920 hält Lenin eine Rede vor dem Bolschoi-Theater in Moskau, mit dabei sind auch Leo Trotzki und Lew Kamenew. Ein Fotograf hält die Szene fest, das Bild erscheint in einer Zeitschrift, als Postkarte und in einem Buch. Doch Stalin setzt sich im parteiinternen Machtkampf gegen Trotzki durch und lässt die nun in Ungnade gefallenen ehemaligen Weggefährten nicht nur ermorden und aus den Geschichtsbüchern verschwinden, sondern auch aus diesem Foto retuschieren.⁵ Spätestens damit war die Vorstellung entzaubert, Fotografie sei ein getreues Abbild der Wirklichkeit und eine glaubwürdige historische Quelle.

Doch es geht nicht nur um plumpe Fälschungen. Ein aktuelleres Beispiel zeigt, wie allein die Wahl des Bildausschnitts die Wahrnehmung einer Situation verändert: Am 27. Dezember 2020 twittert die ehemalige Skirennläuferin Nicola Werdenigg⁶ zwei Screenshots von kurz nacheinander veröffentlichten Webcam-Bildern aus einem österreichischen Skigebiet, das nach dem Corona-Lockdown zum ersten Mal wieder geöffnet hat. Ihr Kommentar: »Bergbahnbetreiber reagieren bereits auf den großen Andrang. Sie haben als Sofortmaßnahme die Position der Webcams geändert.« Nach der Änderung zeigt die Kamera nicht mehr die dicht gedrängte Warteschlange am Lift, sondern die wenig belebte Skipiste. Welches Bild ist wahr?

Medien – Abbild der Realität?

Können Medien jemals ein getreues Abbild der Realität sein? Und wäre das der Anspruch?

Edwin Hübner schildert das »mediale Urphänomen«: Wer fotografiert, wählt subjektiv einen Moment, einen Blickwinkel, einen Ausschnitt aus, um ihn aus Zeit und Raum zu lösen und zu konservieren. »Eine Fotografie ist Dokumentation und persönliche Meinung zugleich«. Ja, mehr noch, wer einen Augenblick medial festhält, distanziert sich selbst aus der sinnlichen Wahrnehmung dieses Augenblicks. Indem wir vom zukünftigen Ergebnis, dem Foto, her denken, sind wir nicht mehr ganz verbunden mit dem Erlebnis. Der französische Philosoph Roland Barthes beschreibt in seinem Essay »Die helle Kammer«, was Fotografien ausmacht: »Das, was

ich sehe, befand sich dort, an dem Ort, der zwischen der Unendlichkeit und dem wahrnehmenden Subjekt liegt.«

Eine einfache Übung im Unterricht: Schicken Sie Schülerinnen und Schüler auf das Schulgelände mit dem Arbeitsauftrag, eine Blume, einen Stein, ... irgendetwas Vorgegebenes, aber alle das Gleiche zu fotografieren; vergleichen Sie mit der Klasse die Ergebnisse – schnell wird die Klasse zu der Erkenntnis gelangen, dass es »das wahre Bild« nicht gibt. Bei manchen Bildern wird eine »Handschrift« zu erkennen sein, es wird schnell klar sein, wer sie fotografiert hat. Und es wird Bilder geben, die als »besser« als andere erachtet werden – warum? Nach welchen Kriterien beurteilen wir die Qualität von Bildern, nach welchen die Wahrhaftigkeit? Wie gehen Ihre Schülerinnen und Schüler mit den heute gängigen digitalen Möglichkeiten der Bildmanipulation um, setzen sie Filter und Effekte ein?

Wir halten eine Binsenweisheit fest: Bilder geben nicht 1 : 1 die Wirklichkeit wieder.

Wie Nachrichten entstehen

Und wie ist das mit Texten? Schon 1922 schreibt der Journalist und Medientheoretiker Walter Lippmann »All the reporters in the world working all the hours of the day could not witness all the happenings in the world.« Es geht in der Berichterstattung also immer um Auswahl. Diese Auswahl verleiht auch dem zugrundeliegenden Ereignis erst seine Bedeutung.

»Ereignisse werden erst dadurch zu Nachrichten, dass sie aus der Totalität und Komplexität von Geschehen ausgewählt werden. Nur durch die Unterbrechung und Reduktion der raum-zeitlichen Kontinuität und der Ganzheit des Weltgeschehens lässt sich Realität umsetzen in Nachrichten.« (Schulz 1976, S. 9)

Um dies zu verdeutlichen, bietet sich eine weitere einfache Übung für den Unterricht an:

Kopieren oder drucken Sie ca. 10 bis 15 tagesaktuelle Meldungen aus verschiedenen Medien aus, Meldungen aus verschiedenen Rubriken, Politik, Inland, Ausland, Sport, Wirtschaft, Kultur, Lokales, Boulevard ... Hängen Sie die Meldungen auf oder legen sie aus und verwandeln Sie Ihre

Klasse in eine Redaktion, die entscheiden soll, welche drei Meldungen sie heute veröffentlicht hätte. Alle Schüler*innen bekommen drei Klebepunkte, die sie auf die Meldung ihrer Wahl kleben. Je nachdem, wie groß Ihre Gruppe ist, bilden Sie Untergruppen, die jeweils das gleiche Set Meldungen haben und sich als Gruppe für drei der Meldungen entscheiden, dann haben Sie im Idealfall unterschiedliche Ergebnisse, über die Sie mit der Klasse ins Gespräch kommen können. Oft entsteht schnell eine Diskussion über die Zielgruppe: »Machen wir das für Jugendliche oder für Erwachsene?«, die Art des Mediums »Sind wir Bunte oder Süddeutsche?« und natürlich über die sogenannten Nachrichtenfaktoren oder den sogenannten Nachrichtenwert: »Nach welchen Kriterien wählen wir aus, was wichtig ist und was nicht?«

Nachrichtenwert

Das Journalismus-Lehrbuch aus der bekannten »Gelben Reihe« (Schwiesau, Ohler 2016) zitiert eine Meldung der »Augsburger Allgemeinen«, die sich schnell im Internet verbreitete:

Unbekannter reißt Zweige von Strauch ab.

An einem Strauch in der Schulstraße in Pfaffenhofen sind mehrere Zweige abgerissen und mitgenommen worden. Der Täter ist unbekannt. Die Polizei bittet um Mithilfe.

Nun verbreitete sich diese Meldung nicht wegen ihres Nachrichtenwerts, sondern wurde gerade deshalb zur viralen Lachnummer, weil sie absolut keinen hat. Anhand einer solchen Meldung können die verschiedenen Faktoren, die für den Nachrichtenwert relevant sind, mit Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. Der oben erwähnte Walter Lippmann hat schon 1922 zehn Kriterien festgelegt; diese wurden und werden immer wieder überarbeitet und ergänzt. Dietz Schwiesau und Josef Ohler definieren Nachrichtenwert und Nachrichtenfaktoren z. B. wie in der Grafik auf der nächsten Seite oben zu sehen.

Die Auswahl von Nachrichten nach diesen Kriterien kann, so mahnen Kritiker, zu »Medienimperialismus« führen. Die Weltnachrichtenagenturen berichten dieser Kritik zufolge vor allem über die Industriestaaten, in

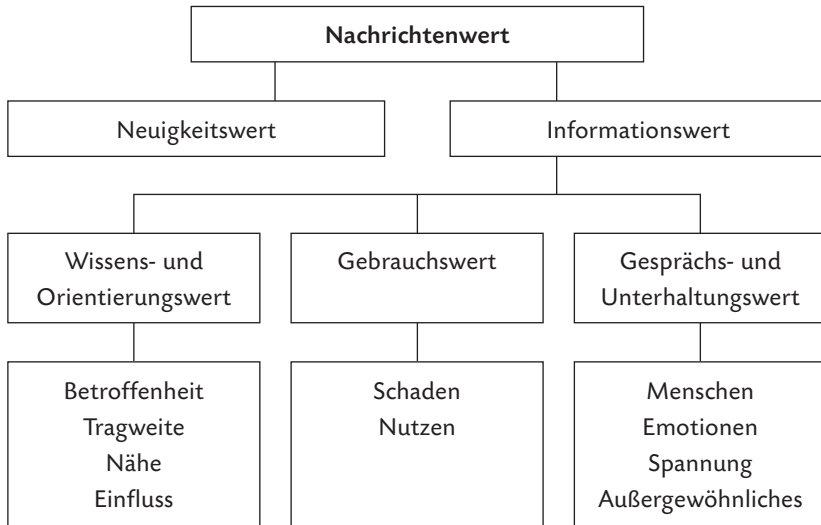


Abb. 1 Nachrichtenwert und Nachrichtenfaktoren bei Schwiesau & Ohler (2003)

denen sie angesiedelt sind, und bevorzugen deren Perspektive. Staaten des globalen Südens laufen Gefahr, klischeehaft dargestellt zu werden – berichtet wird über Katastrophen, Konflikte, Kriege und Korruption. Außerdem führt die Betonung des Neuigkeitswerts dazu, dass Ereignisaktualität vor Zustandsaktualität gestellt wird – im Jahr 2020 hat z. B. die Berichterstattung über die Corona-Pandemie viele andere, in ihren Auswirkungen ebenfalls wichtige Themen wie Migration, Klimawandel ... auf die hinteren Plätze verdrängt.

Und dann kam Knut. Für das Netzwerk Recherche haben Georg Ruhmann und Roland Göbbel die Veränderung der Nachrichtenfaktoren untersucht und festgestellt, wie weit sich die redaktionelle Praxis von den Lehrbüchern entfernt hat.⁷ Im März 2007, so berichten sie, schafft es das Berliner Eisbärbaby Knut (einer von mehr als 70 Eisbären, die seit 1980 in deutschen Zoos geboren wurden) bei Sat 1 und RTL unter die Top 3 Nachrichtenthemen, bei ARD und ZDF kommt er nicht mal unter die ersten 20 – er entspricht ja auch nicht wirklich den etablierten Nachrichtenkriterien. Der Deutsche Presserat hat bereits 2006 das »G U N-Prinzip« identifiziert: Gesprächswert, Unterhaltung, Neuigkeit sei, was zählt. Ab

dem 24. März 2007 sendet dann auch die ARD jeden Samstag deutschlandweit eine Folge »Knut-Doku« und macht damit Quote. Das Internet ist heute voll von solchen »News«, die es nach traditioneller Definition allenfalls ins »Vermischte« geschafft hätten.

Der »Faktor Mensch«, seine Entscheidungen und sein verantwortliches Handeln, sein Weltbild, seine Herkunft, seine Bildung, sein Geschlecht ... sind also zentral, wenn es darum geht, welche Nachrichten ausgewählt werden und uns erreichen – und welche nicht. Dazu kommt das gesellschaftliche Klima, die Erwartungen, die Menschen an Nachrichten haben, ökonomische Zwänge und politische Rahmenbedingungen.

Medien als Abbild der Wirklichkeit, diese Vorstellung ist überholt. Nora Frerichmann schreibt: »Mittlerweile werden Medien oft eher aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet. Dabei wird angenommen, dass Medien an der Konstruktion der Wirklichkeit maßgeblich beteiligt sind und damit ein bestimmtes Bild der Realität erzeugen.«⁸

Wahrhaftigkeit im Journalismus

Und dennoch: »Sagen was ist« hat Spiegel-Gründer Rudolf Augstein von Journalist:innen erwartet, und vom langjährigen Moderator der Tages-themen Hanns Joachim Friedrichs ist die Forderung überliefert: »Einen guten Journalisten erkennt man daran, dass er sich nicht gemein macht mit einer Sache – auch nicht mit einer guten Sache; dass er überall dabei ist, aber nirgendwo dazu gehört.« Professionelle Distanz, gründliche Recherche, Kontextwissen, all das sind Merkmale von Qualitätsjournalismus. Das Netzwerk Recherche hat in seinem »Medienkodex« journalistische Qualitätsstandards definiert, hier Auszüge⁹:

- Journalisten recherchieren und berichten unabhängig, sorgfältig und umfassend. Sie achten die Menschenwürde und Persönlichkeitsrechte.
- Journalisten garantieren handwerklich saubere und ausführliche Recherche aller zur Verfügung stehenden Quellen.
- Journalisten unterscheiden erkennbar zwischen Fakten und Meinungen.

- Journalisten überprüfen ihre Arbeit und legen ihre Fehler und Korrekturen offen. Sofern es publizistisch sinnvoll ist, informieren sie über ihren Rechercheweg.

Noch ausführlicher ist der Pressekodex des deutschen Presserats, der die ethischen Standards für den Journalismus festlegt.¹⁰

Wie entstehen »Fake News« und woraus bestehen sie?

Bis zur Jahrtausendwende galten satirische Medienangebote wie die »Heute Show« oder der »Postillon« als »Fake News«. Mittlerweile hat sich die Bedeutung des Begriffs gewandelt, es existieren sehr viele unterschiedliche Definitionen von »Desinformation« – dem wissenschaftlichen Fachbegriff für »Fake News«. Desinformation entsteht durch Unachtsamkeit oder wird ganz bewusst inszeniert. »Schwarze Propaganda« heißt das, wenn der Urheber im Dunkeln bleibt. Sie entsteht, wenn Informationen verkürzt wiedergegeben werden, aus dem Zusammenhang gerissen oder in einen falschen Bezug gesetzt – oder eben frei erfunden.

Immer wieder kursieren z. B. Bilder im Internet, die Muslimen unterstellen, christliche Symbole zu schänden. »Neubürger urinieren an das christliche Gotteshaus«¹¹ heißt es da – tatsächlich lehnen sich junge eritreische Christen ihrer Tradition gemäß an die Kirchenwand der St. Getrud-Kirche in München und beten. Das Bild ist also echt, der Zusammenhang bewusst falsch.

Doch es werden nicht nur Fakten aus dem Zusammenhang gerissen und falsch dargestellt, es werden auch Bilder und Videos verändert und manipuliert, so entstehen z. B. sogenannte »Deep Fakes«¹².

Manche Definitionen von Desinformation setzen die Absicht voraus, andere die Machart, sie definieren als Desinformation, was im Gewand klassischer Nachrichten auftritt. Die Bundeszentrale für politische Bildung stellt in ihrem Webvideo-Projekt »FakeFilter«¹³ für Jugendliche fest: Wenn du deinen Eltern vorflunkerst, dass die Schule heute ausfällt, sind das noch keine Fake News. Professionelle Fake-News-Produzierende würden in so einem Fall vielleicht folgendermaßen vorgehen:

»Wegen eines Stromausfalls im Netz des kommunalen Energieversorgers fällt der Unterricht heute an allen Schulen aus. Laut eines Sprechers des Stromkonzerns (*erfundene Quelle*) ist eine defekte Hochspannungsspule im Umspannwerk (*komplizierte Erklärung*) für die technische Störung verantwortlich. Betroffen seien ausschließlich kommunale Gebäude (*schwer nachzuprüfende Behauptung*). Der letzte Defekt dieser Art hat im Jahr 2008 zu mehrtägigen Schulausfällen geführt. (*Tatsächliche Fakten*)«

Doch selbstverständlich kursiert auch jede Menge Desinformation, die einfach nur emotional aufrüttelnde Behauptungen aufstellt, ohne Quellen, ohne Belege, ja, die sich ganz bewusst vom sogenannten »Mainstream« abheben will.

Und warum das Ganze? 1998 erklärt Georg Franck die Aufmerksamkeit zur neuen gesellschaftlichen Währung und spricht von Aufmerksamkeitsökonomie:

»Die Aufmerksamkeit anderer Menschen ist die unwiderstehlichste aller Drogen. Ihr Bezug sticht jedes andere Einkommen aus. Darum steht der Ruhm über der Macht, darum verblasst der Reichtum neben der Prominenz.« (Franck 1998)

Aufmerksamkeit, in Internetwährung Klicks, lässt sich umwandeln in Geld, Macht und politischen Einfluss.

Wie verbreitet sich Desinformation?

Desinformation wird von Menschen geteilt, von Bots, also technischen Systemen, oder von Trollen, also Menschen, die das aus Überzeugung tun oder dafür bezahlt werden.

Das Ziel kommerzieller sozialer Netzwerke ist es, uns User so lange wie möglich auf der Plattform zu halten, damit wir so viel Werbung wie möglich sehen. Sensationelle Nachrichten führen nachweislich zu längerem Verweilen – bad news is good news für die, die daran verdienen. Dank Micro-Targeting wissen die Plattformen genau, wofür wir uns interessieren, und ihre Algorithmen können uns mit genau den Inhalten beliefern,

die zu dem von uns erstellten psychologischen Profil passen. Rund um das Brexit-Referendum und die US-Wahl 2016 wurden diese Mechanismen von der Firma Cambridge Analytica gezielt eingesetzt, um politisch Stimmung zu machen.¹⁴

Bots und Trolle setzen auf die ständige Wiederholung, die scheinbare Glaubwürdigkeit verleiht – oder doch zumindest einen »negativen Geruch« hinterlässt. »Verrotteter Hering« nennt sich die Strategie, die z. B. Prominenten immer und immer wieder Böses andichtet, bis wir irgendwann denken »na ja, es könnte ja doch was dran sein.« In den USA kursierte z. B. hartnäckig die Falschmeldung, Hillary Clinton betreibe in einer Pizzeria einen Kinderpornoring, oder die, dass Barack Obama kein amerikanischer Staatsbürger sei, für beide Behauptungen gibt es keinerlei Belege.

Die Theorie der Filterblasen ist inzwischen überholt – so hermetisch ist das Internet dann doch nicht, gerade in den Kommentarspalten sind wir in der Regel mit anderen Meinungen konfrontiert. Und doch ziehen wir uns im Netz gern in Gruppen mit Gleichgesinnten zurück, Christoph Türcke spricht 2019 von der »digitalen Stammesgesellschaft«. Besonders anfällig sind wir für Desinformation, die unser Weltbild bestätigt, da sticht der sogenannte »Confirmation Bias«. Mittlerweile verlagert sich ein Teil des digitalen Diskurses weg von den öffentlichen sozialen Netzwerken wie facebook oder twitter in geschlossene Messenger-Gruppen bei WhatsApp oder Telegram ins sogenannte »Dark Social«. Nachrichten, die in solchen Chatgruppen geteilt werden, wird von den Usern unabhängig vom Inhalt eine größere Glaubwürdigkeit attestiert, kommen sie doch von »Freunden«. Messenger-Gruppen sollen im Jahr 2018 beim Entstehen der Gelbwesten-Bewegung in Frankreich und beim Wahlsieg Jair Bolsonaro in Brasilien eine große Rolle gespielt haben; die Telegram-Gruppe von Attila Hildmann hat 115 000 Mitglieder.

Individuelle und gesellschaftliche Auswirkungen von Desinformation

Wenn Menschen Desinfektionsmittel trinken, weil sie glauben, das schütze gegen Corona-Viren, dann ist das lebensgefährlich. Wenn Desinformation Menschen das Kohärenzgefühl nimmt, geraten sie ins Trudeln. Doch Desinformation wirkt nicht nur auf Einzelne.

Manche bezeichnen die »Konstantinische Schenkung«, ein gefälschtes Dokument aus dem 8. Jahrhundert, als erste »Fake News« der Geschichte. Sie diente jahrhundertlang als Legitimierung der Herrschaft der Päpste über Rom und begründet die bis heute andauernde Trennung zwischen West- und Ostkirche.

Am 10. Oktober 1990 berichtet eine junge Frau aus Kuwait einem informellen Menschenrechtskomitee des US-Kongresses von irakischen Soldaten, die angeblich 300 Frühgeborene in einem Krankenhaus aus Brutkästen gerissen und zum Sterben auf dem kalten Boden liegengelassen haben. Die Medien nehmen die Geschichte auf, Präsident Bush bezieht sich in den folgenden Wochen immer wieder darauf, sie findet Eingang in einen Report von Amnesty International. Erst nach dem zweiten Golfkrieg wird bekannt, dass die junge Frau Nayirah as-Sabah, die Tochter des kuwaitischen Botschafters ist, nie im Krankenhaus gearbeitet hat und die sogenannte »Brutkasten-Lüge« eine Erfindung der PR-Agentur Hill & Knowlton im Auftrag der kuwaitischen Regierung war. Am 12. Januar 1991 befürwortet der US-Senat mit fünf Stimmen Mehrheit die Kriegsresolution der Bush-Administration. Sechs Senatoren geben die Brutkasten-Geschichte als ausschlaggebenden Grund für ihre Entscheidung an, einem Krieg zuzustimmen. Am 17. Januar 1991 beginnt die »Operation Wüstensturm«.

Desinformation hat Auswirkungen auf die Gesellschaft. 1928 formulieren zwei amerikanische Soziologen das sogenannte »Thomas-Theorem«:

»Wenn die Menschen Situationen als wirklich definieren, sind sie in ihren Konsequenzen wirklich.«

Matthias Schule von der Stiftung Wissenschaft und Politik schreibt: »Desinformation hat das Ziel, positive Bedeutungsinhalte und innerhalb von Gesellschaften geltende Wahrheiten und Glaubenssätze zu (zer)stören. Desinformation beschränkt sich dabei nicht nur auf Politiker, sondern kann Institutionen, Organisationen und ganze Länder betreffen. Oftmals ist es das Ziel, die Legitimität von Institutionen oder Personen zu untergraben, die insbesondere in mehrheitsbasierten, demokratischen Herrschaftssystemen von zentraler Bedeutung sind. Desinformation zielt auf die Willensbildung in öffentlichen Diskursen. Durch das Stören dieser soll

politische Apathie und Politikverdrossenheit erzeugt werden. Die Philosophin Hannah Arendt hat in ihrer Analyse totalitärer Herrschaft bereits gut dargelegt, dass der massenhafte Einsatz von Lüge und Halbwahrheiten dazu führt, dass die Bevölkerung ein gemeinsames Konzept von Wahrheit verliert, was Orientierungslosigkeit und konstanten Zweifel erzeugt. Als politisches Ziel verfolgt Desinformation als aktive Maßnahme den »teile und herrsche« Ansatz: der gesellschaftliche Zusammenhalt soll gebrochen werden, damit Gesellschaften in voneinander isolierte Splittergruppen zerfallen.«¹⁵

Was tun gegen Desinformation?

Vielleicht helfen alte Geschichten gegen ein neues Phänomen. Sokrates fragt seinen Freund, ob die Geschichte, die er erzählen will, denn schon die drei Siebe passiert habe: das Sieb der Wahrheit, das der Güte und das der Nützlichkeit.

Das Internet ist voll von Anleitungen zum Faktenchecken, Verifizieren von Quellen, zur Bilder-Rückwärtssuche, am Ende des Artikels finden Sie einige Links zu entsprechenden Seiten. Also lassen Sie doch einmal Schülerinnen und Schüler Meldungen mitbringen, die ihnen suspekt vorkommen, bringen Sie selbst welche ein, checken Sie sie gemeinsam und lernen so die Werkzeuge der Verifikation kennen – sie sind ein unverzichtbarer Baustein der Medienmündigkeit.

Nachdem wir in einer Mediengesellschaft leben, in der wir alle sowohl Medien nutzen als auch gestalten, brauchen wir alle handwerklich-journalistisches Basiswissen und die Überlegungen der Medienethik, meint Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen. Im Interview mit der NZZ sagt er:

»Wir müssen Diskursformen trainieren. Und hier beginnt wirklich die Bildungsaufgabe, die wieder auf Abkühlung, Mässigung, Austausch, den zwanglosen Zwang des besseren Arguments (...) setzt. Das ist eine konkrete Bildungsutopie, die Idee der redaktionellen Gesellschaft. Ich sage: Wir haben mit dem guten Journalismus ein publizistisches Wertegerüst und ein Handwerk, das heute zu einem Bestandteil der Allgemeinbildung werden sollte. In den Prinzipien des guten Journalismus – arbeite wahrheitsorientiert, prüfe erst, pu-

bliziere später, sei skeptisch, versuche der Verführung durch Ideologien zu entgehen, benutze mehrere Quellen, unterscheide klar zwischen Werbung und Berichterstattung, skandalisiere nur, was tatsächlich relevant ist –, in solchen Maximen verbergen sich die Kommunikationsregeln, die aus meiner Sicht heute für die Allgemeinheit gelten sollten. Vielleicht noch eine ganz wichtige: Höre auch die andere Seite.«

Die Mannheimer Medienwissenschaftler Matthias Kohring und Fabian Zimmermann gehen noch einen Schritt weiter. Nicht nur um die Verifikation einzelner Meldungen gehe es, sondern um die zugrundeliegenden Strategien und Narrative. »Der Schlüssel aber, um den Einfluss von Desinformation zurückzudrängen, liegt darin, das verlorene Institutionsvertrauen wiederherzustellen.«¹⁶ Der Pädagogikprofessor Rolf Arnold weist in seinem 2018 erschienen Buch »Ach die Fakten!« ebenfalls darauf hin, dass Fakten checken alleine nicht genüge, zu groß sei die Gefahr eines mechanistischen, unterkomplexen Weltbilds. Er plädiert für eine »spürende Vernunft« und für Lern-Szenarien, die auf den Umgang mit Unsicherheit vorbereiten – »wider den Aufstand des schwachen Denkens«.

Wie entsteht Wahrheit?

Wir selbst sind gefragt, denn Wahrheit, so schreibt Rudolf Steiner im Vorwort zu »Wahrheit und Wissenschaft«, ist nichts, was unabhängig von uns existiert: »Das Resultat dieser Untersuchungen ist, dass die Wahrheit nicht, wie man gewöhnlich annimmt, die ideelle Abspiegelung von irgendeinem Realen ist, sondern ein freies Erzeugnis des Menschengeistes, das überhaupt nirgends existierte, wenn wir es nicht selbst hervorbrächten. Die Aufgabe der Erkenntnis ist nicht: etwas schon anderwärts Vorhandenes in begrifflicher Form zu wiederholen, sondern die: ein ganz neues Gebiet zu schaffen, das mit der sinnfällig gegebenen Welt zusammen erst die volle Wirklichkeit ergibt. Damit ist die höchste Tätigkeit des Menschen, sein geistiges Schaffen, organisch dem allgemeinen Weltgeschehen eingegliedert. Ohne diese Tätigkeit wäre das Weltgeschehen gar nicht als in sich abgeschlossene Ganzheit zu denken. Der Mensch ist dem Weltlauf gegenüber nicht ein müßiger Zuschauer, der innerhalb seines Geistes das bild-

lich wiederholt, was sich ohne sein Zutun im Kosmos vollzieht, sondern der tätige Mitschöpfer des Weltprozesses; und das Erkennen ist das vollendetste Glied im Organismus des Universums.«

Die wichtigsten Faktencheck-Seiten im Netz

<https://correctiv.org/faktencheck/>

<https://www.mimikama.at/>

<https://www.tagesschau.de/faktenfinder/>

<https://br.de/faktenfuchs>

Unterrichtsmaterialien

(eine sehr knappe Auswahl, das Netz ist voll davon)

Fake News erkennen – Tutorial der Tagesschau

<https://www.tagesschau.de/faktenfinder/fakenews-erkennen-tutorial-101.html>

Die Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (FSM e. V.) bietet eine Weiterbildungsplattform für Lehrende mit Online-Workshops und Unterrichtsmaterialien

<https://www.weitklick.de/>

Stefan Voß verifiziert täglich für die dpa Material aus dem Netz und stellt hilfreiche Werkzeuge vor

https://www.mdr.de/medien360g/medienwissen/interview_stefan_voss_dpa-100.html

Plant Wissen des WDR:

https://www.planet-wissen.de/kultur/medien/fake_news/fake-news-erkennen-102.html

Videos von mimikama:

<https://www.verein-mimikama.at/video-06-alles-fake-sekundarstufe-i-10-14j/>

Ein Planspiel der Bundeszentrale für politische Bildung:

<https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/288387/make-a-fake>

Videos und Unterrichtsmaterialien der ARD u. a. zu »Fake News«:
<https://www.br.de/sogehmedien/index.html>

Literatur

- Die Bundeszentrale für politische Bildung** hat ein umfangreiches Dossier zu »Digitaler Desinformation« zusammengestellt:
<https://m.bpb.de/gesellschaft/digitales/digitale-desinformation/>
- Arnold, Rolf.** Ach, die Fakten! wider den Aufstand des schwachen Denkens. Systemische Horizonte – Theorie der Praxis. Heidelberg, Neckar: Carl-Auer Verlag, 2018.
- Barthes, Roland, und Dietrich Leube.** Die helle Kammer: Bemerkung zur Photographie. Frankfurt, M: Suhrkamp, 2017.
- Franck, Georg.** Ökonomie der Aufmerksamkeit: ein Entwurf. Edition Akzente. München: Hanser, 1998.
- Frerichs, Stefan.** Bausteine einer systemischen Nachrichtentheorie: konstruktives Chaos und chaotische Konstruktionen. Wiesbaden: Westdt. Verl, 2000.
- Hohlfeld, Ralf, Michael Harnischmacher, Elfi Heinke, Michael Sengl, und Lea Lehner.** Fake News und Desinformation. Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung. Baden-Baden: Nomos, 2020.
- Hübner, Edwin.** Medien und Pädagogik: Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik. Stuttgart: ed. waldorf, 2015.
- Lippmann, Walter.** Public Opinion. New York: Harcourt, Brace and Company, 1922.
- Pörksen, Bernhard.** Die große Gereiztheit: Wege aus der kollektiven Erregung. München: Carl Hanser Verlag, 2019.
- Schulz, Winfried.** Die Konstruktion von Realität in den Nachrichtenmedien: e. Analyse d. aktuellen Berichterstattung. Bd. 4. Freiburg ; München: Alber, 1976.
- Schwiesau, Dietz, und Josef Ohler.** Nachrichten – klassisch und multimedial: ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. Journalistische Praxis. Wiesbaden: Springer VS, 2016.
- Steiner, Rudolf.** Wahrheit und Wissenschaft Vorspiel einer »Philosophie der Freiheit«. Basel: Rudolf Steiner Verlag, 2015.
- Thomas, William I., und Dorothy S. Thomas.** The Child in America: Behavior Problems and Programs. New York: Knopf, 1928.
- Türcke, Christoph.** Digitale Gefolgschaft: auf dem Weg in eine neue Stammesgesellschaft. München: C.H.Beck, 2019.
- Warren, Carl Nelson.** Modern News Reporting. New York: Harper & Brothers Publishers, 1934.

Anmerkungen

- 1 <https://www.vodafone-stiftung.de/desinformation-jugend-coronakrise/>
- 2 <https://www.nzz.ch/feuilleton/bernhard-poerksen-wir-sind-auf-dem-weg-zur-empowerungsdemokratie-ld.1355041>
- 3 <https://www.washingtonpost.com/graphics/politics/trump-claims-database/>
- 4 <https://www.youtube.com/watch?v=Vqpzk-qGxMU&feature=youtu.be>
- 5 Diese und viele andere Bildmanipulationen:
<https://www.spiegel.de/geschichte/manipulierte-bilder-a-947326.html#fotoSTrecke-4fb5abfo-0001-0002-0000-000000107186>
Der britische Journalist und Kunstexperte David King hat unzählige Dokumente aus der Sowjetunion gesammelt und solche Bildmanipulationen aufgedeckt, sein Nachlass ist heute in der Tate zu finden; <https://www.tate.org.uk/research/features/human-tragedy-david-king-collection>
- 6 <https://twitter.com/NicolaWerdenigg/status/1343154480372711425>
- 7 <https://netzwerkrecherche.org/files/nr-studie-nachrichtenfaktoren.pdf>
- 8 <https://www.mdr.de/medien360g/medienwissen/journalismus-und-objektivitaet-100.html>
- 9 <https://netzwerkrecherche.org/ziele/zentrale-forderungen/medienkodex/>
- 10 <https://www.presserat.de/pressekodex.html>
- 11 <https://correctiv.org/faktencheck/2020/04/24/nein-diese-menschen-haben-nicht-an-eine-kirchenwand-uriniert-sondern-gebetet/>
- 12 <https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDmieLo>
- 13 <http://www.fakefilter.de/>
- 14 <https://netzpolitik.org/2020/abschlussbericht-der-datenschutzbehoerde-nein-der-cambridge-analytica-skandal-faellt-nicht-in-sich-zusammen/>
- 15 <https://m.bpb.de/gesellschaft/digitales/digitale-desinformation/290487/desinformation-vom-kalten-krieg-zum-informationszeitalter>
- 16 <https://m.bpb.de/gesellschaft/digitales/digitale-desinformation/290561/fake-news-als-aktuelle-desinformation>

Franz Glaw

»Wikipedia is a scourge«¹

Hinweise zu einer ausgewogenen Urteilsbildung
im schulischen Zusammenhang

»Wikipedia ist eine Plage« oder, ein wenig freundlicher, »Wikipedia ist keine Quelle«². Solche und ähnliche Urteile hört man häufig und erfährt konsequenterweise, dass die Arbeit mit dem Online-Lexikon nicht nur für Schüler, sondern sogar auch im Hochschulbereich verboten ist³ oder zumindest Wikipedia als Quellenangabe nicht gestattet sei. Als Begründung erfährt man dann zumeist »Da kann ja jeder irgendeinen Blödsinn schreiben und alle glauben und übernehmen das.« Nun, eines der wesentlichen Wikipedia-Prinzipien nennt sich KTF, keine Theoriefindung, womit gemeint ist, dass alle veröffentlichten Aussagen belegt werden (Belegpflicht) und dass man sich dabei nur auf zuverlässige Publikationen stützen soll (Glaubwürdigkeit). Dadurch soll die Nachprüfbarkeit von Informationen in Wikipedia-Artikeln gewährleistet werden. Wenn man dieses Prinzip auf die oben zitierte Aussage vom Blödsinn in der Wikipedia anwendet und zwecks Überprüfung nachfragt, kommt in der Regel ein »Das weiß doch jeder.« oder »Hab ich mal gelesen.«, womit sich der Vertreter dieser Überzeugung zumindest als Wikipedia-Autor in mehrfacher Weise disqualifiziert hat.

Mich erinnert die Qualität einer solchen Aussage an die Warnungen von Medizinern, die sich nach dem Aufkommen der Dampfeisenbahnen in zahlreichen Studien der »Pathologie der Eisenbahnreise«⁴ widmeten und vor gesundheitlichen Folgen einer Geschwindigkeit jenseits von 30km/h warnten. Bis zum Mai 2008 war ein solcher Vandalismus in der Wikipedia zwar möglich, aber seitdem, also schon seit geraumer Zeit, gibt es das Sichtungssystem. Dieses System hat mir schon zum Gewinn vieler Wetten verholfen. Fordert man nämlich einen solchen Kritiker auf, das Behauptete unter Beweis zu stellen und einfach mal irgendeinen Blödsinn in einen Wikipedia-Artikel hineinzuschreiben, so wird dieser Neu-Autor überrascht feststellen, dass die von ihm vorgenommene Veränderung gar

nicht sichtbar ist. Sichtbar wird sie nämlich erst dann, wenn ein sogenannter Sichter die Veränderung überprüft und für gut befunden hat. Sichter wird man erst, wenn man angemeldeter Benutzer ist und sich bereits bewährt hat. Und man tut als Sichter gut daran, sorgfältig zu arbeiten, wenn man seinen einmal erworbenen Status nicht verlieren möchte. Und selbst ein kleiner Vandalismus, den ich mit meinem Admin-Account (unter Hinzufügung der entschuldigenden Anmerkung, dass es sich um ein pädagogisch begründetes Experiment handele) vorgenommen habe, hat bislang nie die 20-Minuten-Pause »überlebt«.

Ein anderer Vorwurf, der dem Projekt Wikipedia gemacht wird, betrifft die Möglichkeit der Beleidigung oder Verleumdung von Personen in den sogenannten Personenartikeln.

Exemplarisch habe ich einmal die Vorwürfe genauer überprüft, die im Beitrag »Ist der Ruf erst ruiniert«⁵ von Heather Anne De Lisle erhoben werden (Schwarzbuch Wikipedia, S. 293–295). Sowohl dieser Beitrag als auch der angesprochene Wikipedia-Artikel einschließlich der zugehörigen Diskussionsseite lassen sich nämlich recht schnell überblicken.

Die Autorin beginnt ihren Beitrag direkt und unumwunden mit der Feststellung »Wikipedia ist keine Quelle« (a. a. O., 293), belegt ihre Aussage mit Zitaten von »meiner Seite« und verallgemeinert schließlich »Verleumdung gehört nun mal zum Geschäft bei Wikipedia«. (294). Dass es Verleumdungen und Versuche dazu in Wikipedia-Artikeln gibt, ist ganz gewiss der Fall. Dass es aber »zum Geschäft gehört«, ist durch die von Frau De Lisle geschilderten Umstände jedenfalls nicht belegbar.

Denn Frau De Lisle suggeriert, dass die verleumderische Bezeichnung ihrer Person als »konservative Schlampe« in ihrem Artikel auftauchte, der als Informationsquelle für andere Menschen dienen konnte. Das ist aber keineswegs der Fall. Sie unterscheidet nämlich nicht zwischen der Artikelseite und Diskussionsseite. Grundsätzlich gilt: Die Diskussionsseite ist niemals eine Quelle. Die Diskussionsseite dient der Absprache der verschiedenen Autoren über die Frage, was in den Artikel hineingehört und wie es gegebenenfalls eingebaut wird. Eine oftmals sehr interessante Seite, die man zur Beurteilung der Zuverlässigkeit und Qualität des (Haupt-) Artikels verwenden kann. Hier darf es auch durchaus zu persönlicher Meinungsäußerung kommen. Allerdings wird auch auf diesen Seiten darauf

geachtet, dass der Umgangston sachlich und konstruktiv bleibt. Nutzer können bei Verstoß gegen Regeln durchaus auch gesperrt werden. Für Diskussionsseiten gibt es auch das Sichterverfahren nicht.

Was ist der genaue Anlass für die von Frau De Lisle geschilderten Umstände?

Am 12.04.2011 um 23.31 Uhr hat ein anonymen Nutzer (mit der IP 79.227.85.175 – ein Anschluss der Deutschen Telekom AG in Düsseldorf) den Text »Konservative Schlampe« als Überschrift formatiert auf der Diskussionsseite zum Personenartikel (also nicht in den Artikel selbst) eingefügt. Am 04.05.2011 hat ein ebenfalls anonymen Nutzer (mit der IP 78.53.36.83 – ein Anschluss der Telefonica aus Berlin-Mitte, PLZ 10178) unter dieser Überschrift den Text »nein, nur hübsch und ein bisschen doof :-« ergänzt. Am 21.05.2011 um 17.34 Uhr wurde diese Bemerkung vom (seinerzeit sehr fleißigen und konstruktiven) Benutzer Times (<https://de.wikipedia.org/wiki/Benutzer:Times>) begleitet vom Kommentar »Angemessenheit der Wiedergabe im Artikel« entfernt. Er erschien daraufhin auch nicht wieder erneut.

Die Diskussionsseite wurde am 8. November 2008 eröffnet, und die am 12.04.2011 eingefügte Bemerkung war dann erst der vierte relevante Beitrag auf dieser Seite. Insofern kann man davon ausgehen, dass diese Seite sehr wenig bis gar nicht beachtet wurde. Das bedeutet, dass niemand die Diskussion auf seiner persönlichen Beobachtungsliste hatte, um schnell bei Vandalismus zu reagieren. Ein solches vandalisierendes Vorgehen ist leider üblich, so wie Kinder gern mal Klingelknöpfe drücken. Passiert so etwas in einem Artikel, dauert es aber in der Regel nur wenige Minuten, bis ein konstruktiver Wikipedianer den Unsinn entfernt. Wie schon geschildert, habe ich entsprechende Versuche schon häufig mit Schülern unternommen.

Immerhin: der zweite Teil von De Lisles Vorwurf, dass man ihr fälschlicherweise unterstellt habe, dass sie sich »deutlich gegen Gerichtsverhandlungen für Terroristen aus [gesprochen]« habe, stand vom 9. Mai 2011, 22:52 Uhr (IP 62.158.66.253) an im Artikel, bis er nach einigem Hin und Her am 27. Mai 2011, 00:17 vom Nutzer Kmhkmh endgültig entfernt wurde.

Die Vorgänge um die Bearbeitung des Wikipedia-Artikels wurden am Tag nach dem Erscheinen der Kolumne im European auf der Seite Wiki-Watch aufgegriffen⁶ und minutiös nachgezeichnet. Dabei beteiligten sich auch die verschiedenen Bearbeiter des Artikels an der Rekonstruktion und schildern auch ihre Motive für die Veränderungen.

Betrachtet man den gesamten Vorgang einschließlich dieses »Nachspiels« auf Wiki-Watch, so lässt sich zusammengefasst sagen: »Vor allem aber ist es auch lehrreich, da das Ganze letztlich ein Musterbeispiel dafür ist, wie ein Teil der (guten) Inhalte bei WP entsteht.« (Kmhkmh am 23. Mai 2011 um 19:58, <http://blog.wiki-watch.de/wikipedia-is-watching-you-eine-us-journalistin-ein-talkshow-auftritt-und-eine-wuste-debatte/>).

Die dort geführte Aufarbeitung und Rekonstruktion beendet Frau De Lisle selbst mit der Bemerkung »Vielen Dank, dass ihr alle zusammen eine Fassung gefunden habt, die jetzt objektiv und gerecht ist.

Bedauerlich ist, dass Mäckler, der Herausgeber des Schwarzbuches, das nicht vermerkt und den ursprünglichen Artikel von Frau De Lisle lediglich um die Bemerkung »Ihr Personenartikel in der Wikipedia wurde nach ihrer öffentlichen Kritik schließlich überarbeitet.« ergänzt und so einen völlig anderen Eindruck von der Arbeit an der Wikipedia entstehen lässt.

Frau De Lisle kann übrigens aus gesundheitlichen Gründen seit mehreren Jahren in die Debatte nicht mehr selbst eingreifen.

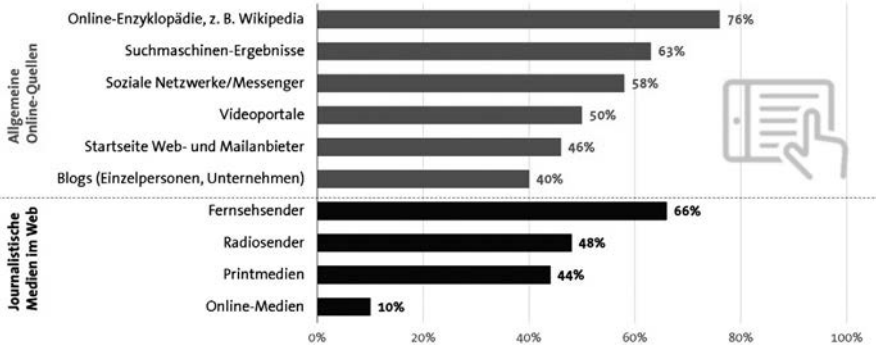
Zu diesem wirklich sensiblen Thema der persönlichen Angriffe sollte man auch Folgendes wissen:

- Wikipedia stellt den Vorlagenbaustein BLP⁷ zur Verfügung, der auf allen Diskussionsseiten zu Artikeln über lebende Personen eingefügt werden soll. Darin wird u. a. erklärt, an welche Mail-Adresse sich eine Betroffene wenden kann, wenn mit »ihrem« Artikel etwas nicht stimmt.
- Noch ausführlicher bietet Wiki-Watch Informationen und Hilfestellungen⁸ insbesondere bei Verstößen gegen Persönlichkeitsrechte an.

Gleichwohl enthält das »Schwarzbuch Wikipedia« neben ernst zu nehmenden Hinweisen und Warnungen auch fruchtbare Anregungen für den eigenen Umgang mit der Wikipedia und auch für den Bereich der Schule, in der Wikipedia zum Thema gemacht werden sollte.

Wikipedia vertrauen Schüler mehr als journalistischen Medien

Für wie vertrauenswürdig hältst du die folgenden Informationsquellen im Internet ganz allgemein, wenn es um den Wahrheitsgehalt von Informationen geht?



9 Basis: Alle Schüler (n=503) | Antworten für »sehr vertrauenswürdig« und »vertrauenswürdig« | Quelle: Bitkom Research 2020

bitkom

Denn einerseits ist Wikipedia eine Quelle, die großen Einfluss dadurch ausübt, dass nicht nur viele Suchmaschinen-Treffer sich des Eintrags in der Wikipedia bedienen, sondern ebenso unter Zeit- und Produktionsdruck stehende Journalisten, wobei dies nicht in jedem Fall deutlich erkennbar ist. Andererseits gehört Wikipedia bei Jugendlichen zu den vertrauenswürdigsten Quellen.⁹

Anregung zu einer Thematisierung in der Schule geben die oben dargestellten Untersuchungsmethoden am Beispiel des Artikels über Frau de Lisle. Wenn man sich selbst nämlich als Wikipedia-Benutzer registriert und als aktiver Wikipedianer Artikel editiert, macht man ganz andere Erfahrungen als der reine Nutzer – gewissermaßen »Wikipedia vom Backend«. Man kann sich angewöhnen, nicht nur den Artikel selbst zu lesen, sondern ebenso die Versionsgeschichte, in der minutiös dokumentiert wird, wer wann welche Veränderung vorgenommen hat. Außerdem sollte man sich die Diskussionsseite anschauen, um festzustellen, welche Aspekte des Artikels gegebenenfalls umstritten sind. Und natürlich gehört zu einer Recherche dazu, dass man die angegebene Literatur, die aufgeführten Quellen (Einzelnachweise) und die Weblinks befragt. Geht man noch einen Schritt weiter, so lässt sich viel erfahren, wenn man nachschaut, wer sich hinter

den einzelnen Bearbeitern verbirgt. Viele Autoren haben eine eigene Benutzerseite, auf der sie Auskunft über sich geben, und man kann unter »Benutzerbeiträge« sehen, womit sich der entsprechende Autor sonst noch beschäftigt und welche Reputation er besitzt. Für Anfänger gibt es ein Mentorenprogramm¹⁰, und man kann auch in vielen Fällen »abseits der Öffentlichkeit« durch eine persönliche »E-Mail an diesen Benutzer senden« Kontakt aufnehmen. Diese Option erscheint allerdings nur für angemeldete Benutzer.

Das bedeutet »Wikipedia ist immer ein guter Anfang für eine Recherche, aber niemals das Ende.«

So wird deutlich, dass es pädagogisch weder sinnvoll ist, Wikipedia für die Verwendung in der Schule kategorisch zu verbieten, noch ist es eine kluge Strategie, ungeprüft allen Inhalten Glauben zu schenken. Das kritisch reflektierte und aktive Arbeiten¹¹ mit der Wikipedia schafft hingegen die Grundlage dafür, dass die Schüler:innen sich eine Urteilsfähigkeit erwerben, die sie auch auf Entwicklungen unserer Informationsgesellschaft anwenden können, von denen wir zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht einmal eine Ahnung haben.

Anmerkungen

- 1 »Wikipedia is a scourge that needs to die!« https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia_in_webcomics
- 2 in: Andreas Mäckler, Schwarzbuch Wikipedia, Hör-Grenzhausen 2020
- 3 Wikipedia-Verbot an der TU Dortmund, ebd.
- 4 Balthasar, Andreas: Zug um Zug. Eine Technikgeschichte der Schweizer Eisenbahn aus sozialhistorischer Sicht, Basel 1993. Die oft angeführte Warnung eines Bayrischen Obermedizinalkollegiums vor einer Gehirnkrankheit ist allerdings eine unbelegbare Legende. s. https://izgmf.de/Aktionen/Meldungen/Archiv_07/eisenbahnkrankheit/eisenbahnkrankheit.html
- 5 Erstmals erschienen am 22.05.2011 als Kolumne im European (www.theeuropean.de/heather-de-lisle/5158-wikipedia-und-der-gute-name)
- 6 <http://blog.wiki-watch.de/wikipedia-is-watching-you-eine-us-journalistin-ein-talkshow-auftritt-und-eine-wueste-debatte/>

- 7 https://de.wikipedia.org/wiki/Vorlage:Artikel_%C3%BCber_lebende_Person
- 8 <http://de.wiki-watch.de/index.php?Content=HilfeGesucht>
- 9 https://www.bitkom.org/sites/default/files/2020-03/prasentation-bitkom-pk-schulerstudie-26-03-2020_final_o.pdf
- 10 <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Mentorenprogramm>
- 11 Die hier dargestellte Form der Arbeit an und mit Wikipedia ist Bestandteil der Aus- und Weiterbildung am von-Tessin-Lehrstuhl für Medienpädagogik.

Ulrike Sievers ist Waldorf-Fremdsprachenlehrerin in Hamburg. Seit 2016 engagiert sie sich für die Entwicklung eines ergänzenden online-Weiterbildungsangebotes für Waldorflehrkräfte, **elewa-eLearningWaldorf**. Im Sommer 2020 ist **#waldorflernt**, eine Kooperation zwischen elewa-eLearningWaldorf und der pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen entstanden, um tätige Lehrkräfte durch verschiedene online-Angebote zu unterstützen.

Ulrike Sievers

Auch digitale und Fernlern-Räume müssen bewusst gestaltet werden

Die Umgebung wirkt auf den Menschen – die Atmosphäre ist wichtig – Akustik und Beleuchtung beeinflussen unser Wohlbefinden – Farben haben eine Wirkung – Augenkontakt, Körpersprache, Tonfall, ... Zeitstrukturen, Rhythmen, Atmen zwischen Stille und Bewegung, Wechsel von kognitiven, emotionalen und handwerklich/künstlerischen Tätigkeiten, zwischen Ruhe und Bewegung ... Die Gestaltungselemente eines Waldorf-Klassenzimmers und Waldorfunterrichtes sind vielfältig und kaum jemand wird bestreiten wollen, dass sie in ihrer Gesamtheit, bewusst gegriffen, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung und das Lernen unserer Schülerinnen und Schüler haben. Deshalb investieren Waldorfschulen und -lehrkräfte in der Regel viel Zeit, Kraft und Geld, um die passenden und richtigen Bedingungen und Räume für nachhaltiges Lernen zu schaffen.

Der vorliegende Artikel ist ein Plädoyer dafür, all dieses Wissen um die Wirkung von bewusster Gestaltung von Raum und Zeit auch im Kontext des analogen oder digitalen Hybrid- oder Fernlernunterrichtes und beim Einsatz digitaler Medien zu berücksichtigen. Ich meine sogar, je mehr Zeit

wir alle vor dem Bildschirm verbringen, abgeschnitten von direkter zwischenmenschlicher Nähe und einer lebendigen Lerngemeinschaft, um so aufmerksamer müssen wir digitale Räume bewusst gestalten. Gleichzeitig plädiere ich dafür, die im Fernunterricht gesammelten Erfahrungen als Ausgangspunkt für eigene Lernprozesse willkommen zu heißen. Wir haben jetzt die Chance, unser Tun genau anzuschauen und gegebenenfalls neu zu definieren.

So wurde kurze Zeit nach Beginn des Corona-Lockdowns Ende März 2020 vielen Eltern und Pädagog:innen deutlich, dass es beim Fernunterricht nicht in erster Linie auf eine Stoffvermittlung ankommt, sondern dass im Bereich der Kommunikation und gegenseitigen Wahrnehmung am schnellsten die größten Nöte und Lücken auftraten. Vielfach fehlten uns damals die technischen Mittel und die nötige Erfahrung, um diesen Bedürfnissen schnell genug angemessen zu begegnen. Seitdem ist allerdings viel passiert: Viele Waldorf-Lehrkräfte haben – überall auf der Welt – wunderbare Ideen entwickelt, wie sie ihre Schüler:innen auch zu Hause erreichen, zu lebendigen Lernerlebnissen in und an der Welt einladen und somit nachhaltige Lernprozesse anregen können. Die Wahl der passenden Medien und eines alters- und situationsgemäßen Umgangs mit diesen spielen dabei eine nicht unerhebliche Rolle und sollen deshalb im Folgenden näher betrachtet werden. Die richtigen Werkzeuge allein stellen allerdings noch keine Garantie für tatsächlich stattfindende Begegnung dar. In den letzten Monaten hat sich gezeigt, wie hilfreich es ist, eine positive Haltung zu Zusammenarbeit und Teamgeist – bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen – aktiv zu pflegen, um die Herausforderungen dieser ungewöhnlichen Zeit zu meistern.

Gemeinsam lernen wir schneller

Kollegiale Zusammenarbeit an pädagogischen Themen war ein Grundanliegen Rudolf Steiners, für das in Präsenzzeiten die wöchentlichen Konferenzen eine zentrale Rolle spielen. Im August 1923 sagt Steiner in Ilkley, England: »diese Schulkonferenzen sind eigentlich die fortlaufende lebendige Hochschule für das Lehrerkollegium. Sie sind das fortdauernde Seminar.« (GA 307, S. 234). Um die Idee einer lernenden Waldorf-Gemeinschaft über die Ebene der einzelnen Schulen hinaus zu öffnen und

Kolleg:innen aus aller Welt zu einem Dialog und Erfahrungsaustausch einzuladen, ist 2016 die Onlineplattform www.e-learningwaldorf.de entstanden. Im Frühjahr 2020 haben wir dort mit dem Kurs *Waldorf digital: gemeinsam kreativ gestalten* Kolleg:innen aus dem In- und Ausland eingeladen, Beispiele aus ihrer Praxis vorzustellen, ihre Erfahrungen miteinander zu teilen, sich in Foren miteinander auszutauschen und gemeinsam neue Ideen zu entwickeln. Im Sommer 2020 ist dann **#waldorflernt**, eine Kooperation zwischen elewa-eLearningWaldorf e.V. und der pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen entstanden, um tätige Lehrkräfte durch verschiedene online-Angebote zu unterstützen. Wie in einer »lebendigen Hochschule« wollen wir nicht nur den digitalen Lernraum »am eigenen Leib« erleben, sondern auch im gemeinsamen Diskurs und aus der Praxis heraus daran arbeiten, Waldorfpädagogik weiterzuentwickeln, auch in einen digitalen Raum hinein. Gerade der über die eigene Schule hinausgehende kollegiale Austausch kann Anregungen geben und Mut machen, wenn es darum geht, gewohnte Verhaltensweisen neu zu bewerten und liebgewonnene Vorgehensweisen loszulassen. Durch den Blick über den Tellerrand erhalten wir die Chance, unser Tun auf seinen eigentlichen Ursprung und die dahinterliegenden Absichten hin zu befragen. Was ist das eigentliche Ziel und was ist Gewohnheit oder Tradition? Nur wenn wir unser Ziel genau kennen, können wir darüber nachdenken, wie wir auch auf neuen Wegen dort hingelangen.

Worum geht es eigentlich?

Die Krise hat deutlich gemacht, dass es um weit mehr geht, als die Inhalte des Lehrplans *an das Kind zu bringen* oder junge Menschen für Abschlüsse zu qualifizieren. Unser Bildungsauftrag besteht auch darin, unsere Schüler:innen mit den Regeln und Vereinbarungen in einer Gemeinschaft vertraut zu machen, ihnen zu zeigen, wie Gesellschaft funktioniert, und sie auf ihrer Suche nach der eigenen Identität, der Suche nach der eigenen Rolle und ihrem Menschsein zu begleiten. Dazu gehören Fragen einer gesunden Lebensführung ebenso wie der verantwortungsvolle Umgang mit den verschiedenen Medien und die Möglichkeiten ihrer sinnvollen Nutzung.

Mit diesem Ziel vor Augen müssen wir feststellen, dass sich altbewährte Inhalte und Vorgehensweisen des Präsenzunterrichts beim Wechsel zu Hybrid- und Fernunterricht nicht einfach so in ein anderes Medium übertragen lassen. Genauso wenig, wie ein Text einfach Wort für Wort in eine andere Sprache »übersetzt« werden kann. Nicht umsonst werden im Englischen diejenigen, die für diesen Vorgang zuständig sind, als *Interpreteur* bzw. der Vorgang selbst auch als *Mediation* bezeichnet. Für ein erfolgreiches *Übersetzungsvorhaben* ist es notwendig, sowohl die eine wie auch die andere Sprache gut zu kennen, sich den Inhalt des Ausgangstextes genau zu erschließen und dann die richtigen Worte und Strukturen der Zielsprache auszuwählen, um eben diesen Inhalt, diese Botschaft in der neuen Sprache zu erzeugen.

Im Kontext des Fern- oder Online-Unterrichts – aber auch beim Umgang mit digitalen Medien in Präsenzzeiten – bedeutet dies, dass wir uns genau verdeutlichen müssen, *was*, *wie* und *warum* wir so unterrichtet haben, wie wir es bisher gewohnt waren, um dann zu entscheiden, wie wir unsere Absichten und Ziele auch in einem neuen, um die digitale Dimension erweiterten Unterrichtsraum umsetzen können.

Allgemein betrachtet können wir feststellen, dass durch die Notwendigkeit des Umdenkens Ideen entstehen, die unser pädagogisches Tun auch nach dem Lockdown bereichern können.

Eine neue Sprache entdecken

Dieses Vertraut-Werden mit der *Sprache*, die im digitalen Raum *gesprochen* wird, bzw. mit den *Stilmitteln*, die uns zur *Gestaltung* dieses Raums zur Verfügung stehen, stellt für viele Lehrkräfte zunächst eine große Herausforderung dar. Mit der *Sprache des digitalen Raumes* meine ich all das, was notwendig ist, um sich in diesem Raum zu bewegen, zu verständigen und zurechtzufinden. Das umfasst auch die Gestaltungsmittel, die diesen Medien ihre besonderen Qualitäten verleihen und den Stil verschiedener digitaler Räume ausmachen. Es geht um die Anwendung von Umgangsformen, Werkzeugen, Kommunikationswegen und -regeln ebenso wie um das Wissen um die Wirkung, die diese *Sprache* mit ihren spezifischen *Stilmitteln* auf uns haben kann.

Es liegt in unserer Verantwortung, auch im digitalen Raum pädagogische Räume für entwicklungsgemäßes, sinnhaftes und nachhaltiges Lernen zu schaffen.

Der digitale Raum erweitert das Spektrum an Medien, Orten und Zeitstrukturen, mit denen wir Unterricht und Schule gestalten. Zu den analogen Medien Sprache, Bild und Schrift in Form von Texten, Büchern, Bildern, Illustrationen, Grafiken, Zeitungen, Gesprächen, Vorträgen, Liedern, Theaterstücken kommen Sprache, Ton, Bild und Schrift in digitalen Verpackungen hinzu. Neben den bisherigen Gestaltungselementen des Unterrichts, wie etwa dem Wechsel von Sozialformen (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit) und Methoden sowie dem Einsatz unterschiedlicher Materialien spielt gerade auch beim Fernunterricht die Frage einer mehr oder weniger starken Führung des Lernprozesses eine wichtige Rolle sowie die Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen. Darüber hinaus stellt der Wechsel zwischen synchronen und asynchronen Lernphasen ein wichtiges Gestaltungselement dar.

Die richtigen Wege wählen

Um eine Sprache angemessen zu verwenden, muss ich mir nicht nur meiner Botschaft bewusst sein, ich muss auch mein »Publikum« vor Augen haben. Um dem Bedürfnis nach Austausch und Begegnung Rechnung zu tragen, kommen eine Reihe von analogen und digitalen Medien in Frage: Kleinere Kinder können Briefe schreiben oder sich gegenseitig anrufen, für die etwas Größeren gibt es verschiedenste Kanäle für kurze Chat-Mitteilungen oder Emails für längere Botschaften. Digitale Pinnwände ermöglichen den Austausch von Nachrichten ebenso wie die Übermittlung von Materialien und Arbeitsaufgaben; die diversen Schul-Clouds oder Lernmanagement Systeme, wie z. B. Moodle oder Learnpress, vereinen verschiedene dieser Funktionen. Alle diese Wege erfüllen ihren eigenen Zweck und bieten unterschiedliche Möglichkeiten. Ganz gleich welchen Wege wir wählen, müssen wir mit den Schüler:innen die Möglichkeiten und Gefahren besprechen und klare Regeln für einen sinnvollen Umgang vereinbaren. So können wir zusammen mit den Kindern und Jugendlichen authentische Erfahrungen im Umgang mit Kommunikationsmedien machen und gemeinsam daran lernen.

Video-Konferenzen

Gemeinsames Lernen findet auch in den uns mittlerweile schon so vertraut gewordenen Video-Konferenzen statt, deren Einsatzbereiche sich in den letzten Monaten immer wieder gewandelt haben. Zuallererst gilt auch hier, immer wieder genau hinzuschauen und zu hinterfragen, was genau wir beabsichtigen mit einer Video-Konferenz, wie wir unsere Absicht umsetzen können und wie das wirkt, was wir tun.

Im Bereich der Gestaltung von Video-Konferenzen ist eine große Qualitätsspanne erkennbar. Die enormen Unterschiede lassen sich zum einen an *äußeren* Faktoren festmachen: Bild- und Tonqualität, Stabilität der Internetverbindung, Beleuchtungssituation und Geräuschkulissen seien hier exemplarisch benannt. Meines Erachtens weitaus dramatischer wirken sich die *inneren* Faktoren aus, vor allem, wenn es um schulischen Unterricht geht. *Wie wird das Treffen moderiert? Hat jede:r Teilnehmer:in das Gefühl, gesehen und gehört zu werden? Findet ein gesunder Wechsel von passiven und aktiven Phasen statt? Kommt es zu Begegnung und Dialog? Gibt es Raum für Fragen? Können die Lernenden mitgestalten?* sind nur einige der Fragen, die wir uns beim Online-Video-Unterricht noch dringender als im Präsenzunterricht stellen und ehrlich beantworten müssen. Denn während im Präsenzunterricht immer noch die Klassengemeinschaft da ist, die die einzelnen mitträgt, sitzt beim Video-Unterricht zunächst mal jede:r alleine vor dem Bildschirm. Wir tragen also bei unserer Moderation die Verantwortung dafür, dass niemand alleine bleibt, verloren geht, nicht teilhaben kann oder gar unsichtbar wird.

Beim Einsatz von Video-Konferenzen kommt es also darauf an, durch eine bewusst wertschätzende Moderation ausreichend Gelegenheit für die gegenseitige Wahrnehmung zu geben und gleichzeitig fruchtbare Arbeitsräume zu schaffen, z. B. durch einen bewusst gestalteten gemeinsamen Anfang, für den verschiedenste Aufgaben in Frage kommen. Eine Kollegin aus der sechsten Klasse berichtet, dass sie mit Gruppen von 13 Schüler:innen jeweils zweimal in der Woche einen Video-Hauptunterricht macht, in dem sie zunächst mit den gewohnten Ritualen wie Morgenspruch, Zeugnissprüchen, Austausch von wichtigen Begebenheiten, Geburtstagskerze etc. beginnt. Anschließend wird ein neuer Aspekt des gerade bearbeiteten Themas eingeführt, zu dem die Kinder dann Aufgaben erhalten, an denen

sie in Kleingruppen (3 Schüler:innen) für einen Zeitraum von 25 bis 30 Minuten selbstständig arbeiten. Wie bei Gruppenarbeitsphasen im Klassenzimmer schaut die Lehrerin in die verschiedenen Breakout-Räume, beantwortet Fragen oder gibt Hilfestellung. Wenn Kinder schneller fertig sind, können sie in andere Gruppen wechseln und dort behilflich sein. Die Ergebnisse der Arbeitsphase werden dann noch einmal ausgetauscht und die Aufgaben für die selbstständige Arbeit am folgenden Tag genau erklärt. Auf einer digitalen Klassen-Pinnwand finden die Schüler:innen alle wichtigen Informationen und können gleichzeitig auch eigene Beiträge dort posten. Der Gedanke der gegenseitigen Unterstützung wird auch über die Gruppenarbeit hinaus gepflegt, indem es Lernpartnerschaften gibt und Anrufe bei den Lernpartner:innen fester Bestandteil in den Aufgaben für die Woche sind.

Wenn es darum geht, bestimmte Arbeitsabläufe sichtbar zu machen, z. B. bei der Freihandgeometrie wie an einer Tafel die einzelnen Schritte vorzuführen und die Kinder zum mitmachen einzuladen, hat sich der Einsatz einer sogenannten Dokumenten-Kamera bewährt. Auch Bewegungsabläufe oder handwerkliche Tätigkeiten lassen sich auf diesem Wege gut sichtbar machen, so dass die Kinder zuhause mitarbeiten können. Natürlich ist immer darauf zu achten, dass die Bildschirmphasen nicht zu lang werden und die Kinder durch ausreichend viele Bewegungs- und Entdeckungsaufgaben genügend Ausgleich haben.

Unserer besonderen Aufmerksamkeit bedarf der Umstand, dass manche Jugendliche versuchen, an online-Treffen mit ausgeschalteter Kamera im Zuhörmodus teilzunehmen, dabei zu frühstücken oder auch anderen Tätigkeiten nachzugehen. Die Verlockung ist besonders dann nachvollziehbar, wenn der Unterricht nicht für ein Mitmachen konzipiert ist. Aber auch eine gewisse *Netikette* (aus dem englischen net für das »Netz« und dem französischen *etiquette* für »Verhaltensregeln«) kann da gegensteuern. Eine Mittelstufenkollegin hat mit ihrer Klasse einige Regeln aufgestellt, die für das Zustandekommen einer gemeinsamen Arbeitshaltung sehr hilfreich sind: Alle sind angezogen und haben gefrühstückt, sitzen an einem Arbeitsplatz, an dem es möglichst ruhig ist; lässt es sich nicht vermeiden, dass andere Personen im Raum sind, werden diese zu Beginn einmal kurz vorgestellt. Das Ausstellen der Kameras wird nur in absoluten Ausnahmefällen akzeptiert. So eingestimmt, kann die gemeinsame Arbeit beginnen.

Neben Aktivitäten wie Dialog und Partner- sowie Gruppenarbeit mittels Breakout-Räumen, liegt eine gewisse Herausforderung darin, auch bei größeren Gruppen oder ganzen Klassen alle am Klassenaustausch zu beteiligen, um keine Passivität aufkommen zu lassen. Hier bietet es sich an, zu Chatbeiträgen einzuladen, die den verbalen Austausch ergänzen können und mehr Teilnehmer:innen in kürzerer Zeit ermöglichen, sich zu beteiligen, während digitale Pinnwände sich z. B. für das kooperative Erstellen von Mindmaps zum Thema anbieten. Wie im Klassenraum, so lässt sich auch die Qualität einer Video-Konferenz steigern, indem wir Momente der gemeinsamen Besinnung sowie gemeinsame Bewegungsphasen einplanen; aber auch Raum für künstlerische Aktivitäten wie Malen oder kreatives Schreiben schaffen. Auch ein gemeinsames Ende, für das sich zumindest hin und wieder eine Runde der Dankbarkeit anbietet, hinterlässt ein besseres Gefühl, als wenn alle einfach den Raum verlassen.

Dieser kurze Überblick erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und kann sicher noch ergänzt werden. Mein Anliegen ist es, deutlich zu machen, wie viele Gestaltungsmöglichkeiten auch der digitale Raum zu bieten hat. Ich meine sogar, dass die Herausforderung des Fernlernens gerade an dieser Stelle zu einem stärkeren Bewusstsein für die Qualität zwischenmenschlicher Begegnung und Zusammenarbeit führen kann. Gerade im Hinblick auf die Bedeutung der Team- und Gruppenarbeit ist zu hoffen, dass die jetzt gemachten Erfahrungen auch in den Klassenzimmern fortwirken werden.

Materialien / Präsentationsformen

Unabhängig davon, ob wir uns im Präsenzunterricht oder im Fernunterricht befinden, müssen wir uns bei der Nutzung sowohl von analogen als auch von digitalen Medien immer wieder die Frage stellen, mit welchen Materialien wir in welchem Kontext und mit welcher Klassenstufe arbeiten wollen. Das fängt bei der Auswahl von Stiften und Heften, dem Umgang mit Kopien, der Frage nach dem Einsatz von Lehrbüchern, z. B. in den Fremdsprachen, an und setzt sich mit Blick auf den Einsatz von Audio- und Videotexten und der Nutzung des Internets in die Oberstufe hinein fort. Wohlwissend, dass sich an dieser Frage die Geister scheiden,

möchte ich einige für mich in diesem Zusammenhang wesentliche Aspekte anhand von Beispielen aus der Fernlernzeit erläutern.

Als erstes sei der Fremdsprachenunterricht in den ersten drei Klassen genannt. Im März 2020 waren sich wohl die meisten Fachlehrer:innen einig, dass es nicht sinnvoll sei, in den Klassen 1 bis 3 Spanisch, Russisch, Englisch oder Französisch zu unterrichten, da der Sprachunterricht in dieser Zeit ja mündlich stattfindet und digitale Medien für diese Altersstufen nicht in Frage kommen. Nach einiger Zeit regten sich dann Zweifel an dieser kategorischen Entscheidung und es entstand die Frage, ob es nicht auch für die Schüler:innen der unteren Klassen wichtig und wünschenswert sei, sowohl mit ihren vertrauten Sprachlehrer:innen als auch mit den Klängen und Wörtern der zu lernenden Sprachen im Kontakt zu bleiben. So entstanden verschiedene Lösungsansätze: a) Eltern bekamen »Material« zugeschickt, das sie den Kindern vorlesen oder vorsprechen sollten (bietet sich nicht bei allen Sprachen an); b) Lehrkräfte riefen die Kinder einzeln an und sangen ein Lied oder sprachen einen Vers zusammen; c) Lehrer:innen erstellten Audio-Dateien, auf denen sie Lieder und Sprüche in der gewohnten Weise vortrugen, damit die Kinder ihnen zuhören konnten; d) Lehrkräfte erstellten Videos, mit Hilfe derer die Kinder die angeleiteten Sprüche und Bewegungen mitmachen konnten; e) es gab kurze Video-Treffen, bei denen alle zusammen für kurze Zeit in die Sprache eintauchen und etwas zusammen tun konnten.

Jeder dieser Wege bringt Vor- und Nachteile mit sich, die bedacht und abgeschätzt werden müssen. Dabei spielen die Bedürfnisse der jeweiligen Kinder eine Rolle, aber auch die Eltern, die in diesem Alter noch eine wichtige Rolle bei der »Übermittlung« spielen, wollen eingebunden werden. An unserer Schule waren die Rückmeldungen zu sowohl Audiodateien von Liedern und Geschichten als auch Videos mit Liedern und Aktivitäten überwiegend positiv. Eltern berichteten, dass die Kinder begeistert mitgesungen und mitgemacht hätten, voller Freude darüber, ihre Lehrerin zu hören oder zu sehen. Hierbei war nicht die Professionalität entscheidend, sondern die persönliche Note und die vertraute Stimme, die Zusammenhalt bedeutete und den Kindern ein Zugehörigkeitsgefühl vermitteln konnte. Bei dieser Diskussion kommt es meines Erachtens darauf an, die Entscheidung unter Berücksichtigung der besonderen, konkreten Situation zu treffen – wohlwissend, dass diese in Präsenzzeiten anders ausfallen

würde. Wir sollten gemeinsam den Mut aufbringen, Wege auszuprobieren und das Erlebte und Beobachtete ehrlich und offen auszuwerten, aber auch Unterschiede zu akzeptieren und Vielfalt willkommen zu heißen.

Ein zweites Beispiel betrifft den Biologieunterricht, ist aber sowohl auf andere Fächer als auch auf analoge Medien übertragbar. Es geht dabei um die Frage der Urteilsbildung ausgehend von der Betrachtung eines Phänomens. Was mache ich, wenn ich die Schüler:innen nicht selber mikroskopieren lassen kann oder wir nicht gemeinsam in den Wald gehen können? Auch wenn im Internet eine riesige Zahl von Videos zu allen möglichen Phänomenen zu finden ist, so gibt es dabei leider meist eine Stimme, die alles erklärt und benennt, ohne dem/der Betrachter:in Zeit für eigene Beobachtungen zu lassen. Zeige ich so einen Film im Unterricht, könnte ich den Ton ausstellen. Möchte ich Videos für den Fernunterricht oder für das selbstständige Arbeiten nutzen, muss ich Videos finden, die eben nur die Beobachtung zeigen, ohne eine vorschnelle Erläuterung des Phänomens zu liefern. Dieses Problem ist nicht neu und weder auf die Biologie noch auf digitale Medien beschränkt. Auch die meisten Schul- und Lehrbücher bieten die Phänomene in der Regel gleich mit der Erklärung an; den Schüler:innen wird von vornherein vermittelt, was sie hinterher in den Beispielen und Abbildungen sehen sollen.

Abgesehen von der Tatsache, dass es im Internet mittlerweile Erklär-Videos zu fast jeder denkbaren Frage gibt, liegt die Chance des World Wide Web in der Fülle authentischer Quellen und Materialien, die nicht nur, aber besonders für den Fremdsprachenunterricht ein unschätzbares Potential darstellt. Während in den ersten Schuljahren das gesprochene Wort und dann aufgeschriebene Geschichten (Lektüren) die Quelle des Spracherwerbs sind, hat das Internet für die Schüler:innen der Oberstufe vielfältige interessante und motivierende Webseiten, Texte und Videos in zahlreichen Sprachen zu bieten. (Dass es dazu eines fundierten Heranführens an die Kunst der Recherche bedarf ist selbstverständlich, auch ohne dass das »Wie« hier näher erläutert werden kann.) Blogs und TED talks, online-Zeitungen und Sachtexte regen nicht nur durch aktuelle Themen zum Sprechen an, sondern können auch als Phänomen betrachtet, analysiert und anschließend selbst hergestellt werden. (Im online-Kurs zu Medien im Fremdsprachenunterricht auf www.e-learningwaldorf.de sowie in meinem Buch »Creative teaching, sustainable learning« finden Fremd-

sprachenlehrkräfte zahlreiche Anregungen hierfür.) So eingesetzt, tragen der Umgang mit authentischen Medien und vor allem auch die eigene Herstellung von Texten, Blogs, Videos, Zeitungen etc. zur Medienmündigkeit der Schüler:innen bei.

Erforshtes mit der Gemeinschaft teilen

Das Heranführen der Schüler:innen an das Selbsterstellen von Medien spielt auch im Zusammenhang mit dem Thema Präsentation eine wichtige Rolle. Aus dem Präsenzunterricht kennen wir vor allem das Vortragsformat. Schüler:innen halten Referate, die meist durch Abbildungen in unterschiedlicher Form ergänzt und veranschaulicht werden. In Video-Konferenzen sind Vorträge eher anstrengend und in größerer Menge schwer zu ertragen. Für Oberstufenschüler:innen bieten sich verschiedene Alternativen an: Auf einer digitalen Pinnwand können schriftliche Beiträge und Bilder hochgeladen und ausgestellt werden. Sogar Videos lassen sich einbinden, um die Darstellung zu ergänzen. Power-Point-Präsentationen werden nicht zum Live-Vortrag abgespielt, sondern so gestaltet, dass sie alle wichtigen Informationen enthalten, und dann als pdf-Dateien gespeichert. Beim »blended learning«, auch »inverted classroom« genannt, werden diese von Jugendlichen erarbeiteten Themen in unterschiedlicher Form der Klasse zur Verfügung gestellt. Anstatt einem Referat zuzuhören, lesen dann alle die vorbereiteten Texte im Vorwege, während die anschließende Zusammenkunft dazu dient, Fragen zu klären, Aspekte hinzuzufügen und das Thema miteinander zu vertiefen. Ich hatte den Eindruck, dass durch die erhöhte Eigenaktivität der Einzelnen die Thematik insgesamt sogar intensiver bearbeitet wurde als bei einem Referat.

Schöne Erfahrungen habe ich in den letzten Monaten mit dem Erstellen von Erklär-Videos gemacht. Nachdem ich zuerst selber einige Videos für das Fernunterrichten gedreht hatte, habe ich zunächst mit einer 11. Klasse, dann mit einer 10. Klasse im Biologie-Unterricht mehrere Erklär-Videos und Dokumentationen angeschaut und verglichen, gemeinsam mit den Jugendlichen besprochen, wie die Filme gemacht sind, welchen Zweck sie verfolgen und welche Gestaltungselemente es dafür gibt. Anschließend haben die Schüler:innen zu einem eigenen Thema zuerst recherchiert, dann ein Skript geschrieben und schließlich ihre eigenen

Videos gedreht. Technisch war das für die meisten kein Problem, da sie Handys mit Kameras besitzen und einfache Schneideprogramme frei zugänglich sind. Die Ergebnisse wurden mit viel Interesse angeschaut und mit wertschätzendem Feedback bedacht.

Wenn die Schüler:innen im Laufe der Zeit verschiedene analoge und digitale Präsentationsmöglichkeiten und Darstellungsformen kennenlernen dürfen, können sie zu gegebener Zeit die für sie geeignete Form auswählen und anwenden. Nach einer einwöchigen Projektwoche in einer 10. Klasse gestalteten die Jugendlichen eine bunte digitale Pinnwand mit den Ergebnissen ihrer Arbeit. In der Fernunterrichtszeit hatten sie die Aufgabe erhalten, sich eine Woche lang jeden Tag für 1,5 bis 2 Stunden mit einem Thema ihrer Wahl zu beschäftigen. Die Aufgabe wurde begeistert aufgegriffen. Das Spektrum der Tätigkeiten war breit und dementsprechend bunt war die Pinnwand gestaltet: Es wurden Oberteile aus alten Hosen genäht, philosophisch-praktische Betrachtungen zum Thema Aufräumen und Ordnung angestellt, Bett, Bilderrahmen und ein Holztisch aus Paletten gebaut, ein Online-Shop erstellt, ein Teppich geknüpft, Porträts gezeichnet und ein Lied komponiert. Die Jugendlichen waren erfüllt und zufrieden, weil sie ihr Lernen selber in die Hand nehmen durften und die Ergebnisse mit anderen teilen konnten.

Differenzierte Angebote

Digitales Unterrichten und Lernen bringt gerade auch mit Blick auf Differenzierung und Individualisierung des Unterrichtsangebotes einige interessante Möglichkeiten mit sich. Über z. B. digitale Pinnwände oder in Online-Kursen können wir – vor allem den Jugendlichen ab der siebten oder achten Klasse – unterschiedliche Lernmaterialien zur Verfügung stellen, die sie dann in individuell gestalteten Lernphasen für selbständiges Arbeiten nutzen können. Texte, Videos, Dokumentationen, Interviews, Webseiten – das Internet bietet ein reiches Spektrum an Informationsmaterial, aus dem wir natürlich mit wachem Bewusstsein eine altersgemäße Auswahl treffen müssen.

Vor allem am Anfang ist es hilfreich und notwendig, den Umgang mit und die Wirkung von verschiedenen Materialien regelmäßig mit den Schüler:innen zu thematisieren und zu reflektieren, damit die Jugend-

lichen im Laufe der Zeit ein kritisches Bewusstsein für verschiedene Quellen und Ressourcen entwickeln können. Wer die Chance hat auszuwählen, braucht Kriterien, um eine sinnvolle Auswahl treffen zu können. Hierzu gehört es auch, unterschiedliche Lernmethoden und verschiedene Lern-typen kennenzulernen und gemeinsam darüber zu sprechen, was »lernen« eigentlich bedeutet, worum es dabei geht und auf welchen Wegen transformierendes, nachhaltiges Lernen stattfinden kann. Je besser junge Menschen sich selber kennenlernen und je mehr sie sich in einem sicheren Raum ausprobieren dürfen, desto besser sind sie für ihre Zukunft gerüstet. Wer die Entwicklung selbstständiger Menschen unterstützen will, muss sich Gedanken machen, welche Lernschritte nötig sind auf diesem Weg, und Gelegenheiten schaffen, diese zu gehen.

Als Pädagog:innen tragen wir die Verantwortung, junge Menschen auf eine von digitalen Medien stark geprägte Welt vorzubereiten. Dafür ist es einerseits wichtig, mediale Räume und Werkzeuge nicht als notwendiges Übel zu betrachten, sondern sie im Rahmen unseres Unterrichts mit Kreativität und Bewusstsein zu Räumen der Begegnung und gegenseitigen Wahrnehmung, des Einander-Zuhörens und Miteinander-Arbeitens werden zu lassen. Andererseits sollten wir alles dafür tun, durch unsere Aufgabenstellungen den Kontakt der Jugendlichen zur realen Welt zu stärken, ihnen durch die Anleitung zu selbst durchgeführten Experimenten, Naturbeobachtungen oder Erkundungsgängen in ihrer Umgebung Erlebnisse aus erster Hand zu verschaffen, sie äußerlich und innerlich zu bewegen – und das nicht nur in Fernlernzeiten. Wenn uns das gelingt, dann tragen wir damit Wichtiges zu einer gesundenden und zukunftsorientierten Bildung bei.

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Katharina de Roos

Fächerübergreifender Unterricht

Interview mit Moritz Gritschneder

Moritz Gritschneder ist Waldorfklassenlehrer aus München und Stipendiat des Graduiertenkollegs Waldorfpädagogik an der Alanus Hochschule. Er unterrichtet zudem in der Waldorflehrerausbildung am Südbayerischen Seminar. Er promoviert zu dem Thema »Fächerübergreifender Unterricht«. In einem Interview mit Katharina de Roos erläutert er die zentralen Aspekte seines Forschungsprojektes und reflektiert über den (auch persönlichen) Spagat zwischen Theorie und Praxis.

Herr Gritschneder, Sie sind Waldorflehrer und Stipendiat des Graduiertenkollegs Waldorfpädagogik an der Alanus Hochschule. Wie kam es dazu?

Ich habe vor fünfzehn Jahren Philosophie studiert und hatte damals auch schon die Überlegung zu promovieren, aber habe das dann relativ schnell beiseitegelegt, weil ich wirklich Waldorflehrer werden wollte und mir auch gesagt habe, das wäre jetzt auch so eine Fleißarbeit, nach dem Studium dann direkt eine Promotion zu machen. Vor vier Jahren – damals war ich gerade Klassenlehrer einer sechsten Jahrgangsstufe – habe ich gemerkt: Das Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik interessiert mich, aber zeitlich möchte ich der Schule gegenüber nicht abspringen. Ich habe dann die Klasse noch zwei Jahre bis zum Abschluss der Klassenlehrerzeit geführt und mich inhaltlich nebenher schon etwas eingearbeitet, sodass ich dann 2019 in das Promotionsprogramm eintreten konnte.

In Ihrer Dissertation befassen Sie sich mit Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichtens an Waldorfschulen. Wie haben Sie »Ihr« Thema gefunden?

Für mich war klar, ich möchte an etwas arbeiten, das mit meiner Praxis zu tun hat. Das ist ja eine ziemlich klassische Einstellung, die Theorie mit der Praxis verbinden zu wollen. Es wurde mir aber relativ schnell ersichtlich, dass das gar nicht mehr unbedingt so gängig ist. Ein Teil der Bildungswissenschaft ist sehr theoretisch und hat nicht so viel mit dem zu tun, was in den Schulen passiert. Und dies trifft auch auf einen Teil der Schuldidaktik zu. Da gibt es viele Konzepte, die nicht richtig erprobt wurden und die sich dann auch nicht wirklich durchgesetzt haben. Ich habe daher ein Thema gesucht, das praxisorientiert ist und mit meiner Tätigkeit als Klassenlehrer zu tun hat. Ich habe mich dann für das fächerübergreifende Unterrichten entschieden. Das ist etwas, was meiner Ansicht nach der Klassenlehrer sehr gut bewerkstelligen kann. Zudem ist der fächerübergreifende Unterricht wirklich auch in der DNA der Waldorfpädagogik schon vorhanden.

Ich habe im ersten Forschungsteil Grundlagenarbeit betrieben: Ich bin verschiedene Steiner-Texte und die sogenannten Waldorf-Lehrpläne durchgegangen und habe geschaut: Was findet man da für Aussagen zu fächerübergreifendem Unterricht, auch wenn es vielleicht anders genannt wird? Die Idee ist wirklich von Anfang an vorhanden, auch schon bei Steiner selbst, er hat sich dazu geäußert. Zugleich ist es aber auch ein Thema, das nicht nur waldorfspezifisch interessiert, sondern das auch in der didaktischen Forschung eine Rolle spielt. Es schien mir einfach reizvoll, ein Thema zu bearbeiten, zu dem man aus Waldorfsicht etwas sagen kann, das aber auch außerhalb von Waldorf Relevanz hat. So verstehe ich auch das Anliegen des Graduiertenkollegs: die Waldorfpädagogik in den Dialog zu bringen. Und das geht ja am besten mit einem Thema, das für beide Seiten von Interesse ist.

Wie erleben Sie vor diesem Hintergrund die Arbeit am Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik?

Ich denke, dass das Graduiertenkolleg (und die Alanus Hochschule allgemein) eine Stätte ist, wo wirklich versucht wird, die Waldorfpädagogik

zeitgemäß und selbstkritisch zu behandeln. Ich erlebe sehr stark das Bemühen, die Ansprüche, die die akademische Wissenschaft mit sich bringt, auch an die Waldorfpädagogik anzulegen und dadurch die Waldorfpädagogik wissenschaftlich darstellbar zu machen. Ich finde, das ist eine sehr spannende Aufgabe. Es ist nicht nur ein plumpes Übersetzen, es ist immer wieder auch ein Nachspüren: Was ist eigentlich das Wesentliche? Und es ist auch eine Angelegenheit des Respekts anderen pädagogischen Strömungen gegenüber, dass man sagt: Wir schöpfen vielleicht aus anderen Quellen, weil wir auch die Texte Steiners mit einbeziehen, aber die pädagogischen Probleme sind eigentlich oftmals ähnliche, und man kann unseren Lösungsansatz auch im normalen Jargon darstellen und eben nicht nur im Jargon der anthroposophischen Welt, der Waldorfbewegung usw.

Für mich als Klassenlehrer ist es eine sehr schöne Möglichkeit, jetzt wissenschaftlich tätig zu sein, gerade auch in dem Bereich, den ich vorher praktisch durchdrungen habe. Und ganz allgemein gesprochen ist es eine Chance – ich hätte jetzt ja auch noch drei, vier weitere Durchgänge als Klassenlehrer machen können –, mal etwas Neues auszuprobieren. Durch die finanzielle Unterstützung, die man erhält, kann man eine Zeit lang das Unterrichten etwas zurücktreten lassen, seine Praxis reflektieren und ein etwas anderes Leben führen.

Bereichern sich da Theorie und Praxis gegenseitig?

Ja, genau. Ein konkretes Beispiel: Ich habe vergangenen November eine dreiwöchige Epoche von einer Kollegin übernommen und habe da genau die Epoche unterrichtet, die ich in meiner Arbeit auch als didaktische Ausgestaltung ausgearbeitet habe. Ich habe da am Schluss sogar noch einen kleinen Fragebogen gemacht. Der ist natürlich nicht wissenschaftlich valide, aber ich wollte einfach für mich wissen, ob bei den Schülern auch ankommt, was ich versucht habe. Ich bin jetzt 15 Jahre lang Lehrer, 13 davon Klassenlehrer, und da hat man natürlich einen Haufen Fragen und einen Teil der Fragen findet man in dem, was man liest, irgendwie behandelt. Das finde ich immer wieder total spannend. Zum Beispiel bin ich auf Hartmut Rosa gestoßen, der sinngemäß sagt: Um Kompetenzen zu messen, ist es durchaus angebracht, Tests zu schreiben oder Prüfungen abzuhalten. Aber wenn man Unterrichtsqualität messen will, dann muss man eigentlich auf das Leuchten der Schüleraugen schauen. Ein Stück weit

über den eigenen pädagogischen Tellerrand hinauszublicken, ist auf jeden Fall eine bereichernde Erfahrung.

Gibt es auch Herausforderungen?

Auf jeden Fall. Das Klassenlehrerdasein ist ja schon ein sehr spezielles. Man ist sehr im Künstlerischen und Atmosphärischen tätig und trägt die Verantwortung für eine ganze Klasse. Im Gegensatz dazu ist die Arbeit am Rechner und mit den Büchern eher stringent, logisch, rational – schon auch kreativ – aber eben in einer sehr klaren Weise, und man hat eben vor allem mit Gedanken und nicht mit Menschen und Künsten usw. zu tun. Das ist schon ein ganz schöner Spagat. Es ist natürlich auch spannend, am Vormittag mit der ersten Klasse im Englischunterricht z. B. das Eichhörnchen nachzumachen und dann am Nachmittag Wolfgang Klafki zu studieren, das muss man auch mögen. Also, es ist abwechslungsreich, aber es ist natürlich auch eine gewisse Herausforderung vor allem im Bereich des Klassenlehrers.

Welche Impulse erhoffen Sie sich von Ihrem Forschungsprojekt für die waldorfpädagogische Praxis?

Für die Waldorfbewegung an sich, denke ich, ist es mittelfristig schon zentral, dass wir uns auch öffnen und zeigen, dass wir auch aktiv auf der Ebene der Bildungswissenschaft auf die anderen zugehen. Nicht zuletzt könnte das ja auch irgendwann einmal von bildungspolitischer Relevanz werden, dass wir in einer breiteren Öffentlichkeit wahrgenommen werden, z. B. wenn es um die staatliche Bezuschussung der Waldorfschulen geht. Je mehr kommunikative Kanäle vorhanden sind, desto besser, würde ich meinen. Außerdem denke ich schon, dass mein Thema auch für jeden Klassenlehrer von Interesse sein kann. Gerade habe ich mit einer Lehrstätigkeit als Assistent am Südbayerischen Seminar für Waldorfpädagogik begonnen, das ist eine willkommene Ergänzung zur wissenschaftlichen Tätigkeit. Als Student habe ich es selbst immer sehr geschätzt, wenn die Lehrerausbildung auf breitere Füße gestellt war und sich die Dozenten auch mit der aktuellen akademischen Forschung auskannten. Die Arbeit mit den Studierenden ist für mich selbst auf jeden Fall ein sehr schönes Betätigungsfeld. Noch dazu gibt es einige Synergie-Effekte mit den Inhalten meiner Dissertation, das ist dann äußerst motivierend!

Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik

Das Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik wurde 2015 an der Alanus Hochschule begründet. Es dient der Forschung und der Wissenschafts- und akademischen Nachwuchsförderung im Bereich der Waldorfpädagogik und hat sich zum Ziel gesetzt, Forschungsfragen der Waldorfpädagogik systematisch aufzugreifen, zu verfolgen und dadurch die Waldorfpädagogik wissenschaftsbasiert in den akademischen Diskurs zu integrieren. Es vergibt Promotionsstipendien an DoktorandInnen (derzeit max. 1.500,-/monatlich für 3 Jahre) und begleitet die Promotionen mit Studienveranstaltungen, DoktorandInnenkolloquien und wissenschaftlichen Fortbildungen.

Das Graduiertenkolleg liegt in der akademischen Verantwortung der Alanus Hochschule und kooperiert mit anderen Universitäten, national und international. Es finanziert sich aus Mitteln der Software AG-Stiftung, der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, der Waldorf-Stiftung und weiterer Förderer. Im Dezember 2020 hat der erste Absolvent des Graduiertenkollegs Frank Steinwachs seine Promotion abgeschlossen zum Thema »Literaturdidaktik und Deutschunterricht an Waldorfschulen. Fachwissenschaft, pädagogische Implikation, Curriculum und Didaktik im Deutschunterricht an Waldorfschulen im Kontext des aktuellen literaturdidaktischen Diskurses am Beispiel der 11. Klasse («Parzival«/Entwicklungsroman)«.

Leitung:

Prof. Dr. Jost Schieren (Alanus Hochschule)

Kollegiumsmitglieder:

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg (Universität Bochum)

Prof. Dr. Gert Biesta (Maynooth University/Irland; University of Edinburgh/Schottland)

Christian Boettger (Pädagogische Forschungsstelle BdFW)

Prof. Dr. Volker Frielingsdorf (Alanus Hochschule)

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel (Universität Oldenburg)

Prof. Dr. Guido Pollak (Universität Passau)

Walter Riethmüller (Pädagogische Forschungsstelle BdFW)

Dr. Dirk Rohde (Freie Waldorfschule Marburg)

Prof. Dr. Wilfried Sommer (Alanus Hochschule)

Prof. Dr. Michael Toepell (Universität Leipzig)

Prof. Dr. Marcelo da Veiga (Alanus Hochschule)

Derzeitige Stipendiat*innen / Dissertationsthema:

Dr. Julia Schilter: »Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Waldorfkindergärten. Eine ethnografische Studie zur Praxisforschung«

Larissa Beckel: »Bildungserfahrungen geflüchteter Jugendlicher an der Freien Waldorfschule Kassel«

Philipp Gelitz: »Pädagogische Qualität in Waldorfkindergärten und -krippen«

Moritz Gritschneider: »Die Möglichkeiten des interdisziplinären Unterrichtens für den Klassenlehrer an der Waldorfschule in den Jahrgangsstufen 6 bis 8«

Florentine Mostaghimi-Gomi: »Untersuchung anthropologischer Reflexions- und Vermittlungslinien an der Berührungsfläche von Gesundheitsförderung und Allgemeiner Didaktik in der Waldorfpädagogik«

Neelashi Mangal: »The Role of Experience in Waldorf Education«

Es können 11 weitere Promotionsstipendien vergeben werden. Informationen und Bewerbungsrichtlinien zum Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik und der Stipendienvergabe unter graduierenkolleg-waldorfpaedagogik.de

Martyn Rawson

Waldorfpädagogik und Postkolonialismus: eine kritische Selbstreflexion

Der deutsche Philosoph und Universalgelehrte Dr. Anton Wilhelm Amo¹ wurde im Alter von 5 Jahren als Sklave verschleppt und als »Kammermohr« an den Herzog Anton Ulrich von Braunschweig und Lüneburg-Wolfenbüttel verschenkt. Geboren war er um 1700 im heutigen Ghana im Nzema Stamm der Akan Völker und wurde am Hof von Braunschweig-Wolfenbüttel Protagonist eines Versuchs: Der Fürst wollte untersuchen, ob er als Schwarzer bildungsfähig sei. So wurde Amo getauft und im adligen Haushalt eingegliedert. Er besuchte eine Ritterakademie und studierte dann Medizin, Jura und Philosophie an den Universitäten in Helmstedt und Halle. Später lehrte er in Halle und Jena und trug Wesentliches zum philosophischen Diskurs seiner Zeit bei. Er beherrschte Deutsch, Englisch, Französisch, Niederländisch, Latein, Griechisch und wahrscheinlich Twi, seine Muttersprache. 1734 promovierte er an der Universität Wittenberg. In seiner Dissertation kritisierte er Descartes Idee des Dualismus' von Leib und Geist. Er argumentierte für die potenzielle Souveränität des Geistes, frei von der Wirkung der Leiblichkeit, obwohl er die seelische Interaktion zwischen Leib und Geist genau beschrieb. Er charakterisierte den Geist als nicht-materiellen Träger des Bewusstseins, als Quelle und Ursache aller Tätigkeiten und Handlungen im Menschen und als Organ der Erkenntnis. Seine differenzierte Beschreibung der Stufen von Empfindung über Wahrnehmung zur Vorstellung und zum Begriff ist mit Steiners vergleichbar. Seine bedeutenden philosophischen Werke wurden später aber unerklärlicherweise von den Jenaer Klassikern des Idealismus und der Romantik wie Schiller, Fichte, Hegel, Schelling etc. völlig ignoriert. 1747, müde von der wachsenden Intoleranz und von finanziellen Problemen geplagt, ging er zurück nach Ghana, in sein Geburtsland. Ihm fiel es aber schwer, wieder in seiner Heimat Fuß zu fassen, und er starb als Eremit.

Ich bin durch das Buch *The Lies That Bind: Re-Thinking Identity* (2019)² des Philosophen Kwame Anthony Appiah auf Amos Biographie gestoßen. Appiah, der ebenso aus Ghana stammt und in New York Philosophie lehrt, ist vor allem durch seine Philosophie des Weltenbürgertums (z. B. Der Kosmopolit) bekannt, ein Thema, das ich mit der 11. Klasse im Rahmen einer Epoche zur Postkolonialen Erfahrung durch Kurzgeschichten und jetzt in der 12. Klasse im Englischunterricht bespreche.

Gerade als wir uns dem Abi-Thema *African-American Experience* widmeten, explodierten die Proteste gegen Gewalt an Afro-Amerikanern und lösten tsunami-artige Proteste gegen alle Formen der Diskriminierung aus. Meine Schülerinnen und Schüler (hier als SuS abgekürzt) der 12. Klasse hatten gerade angefangen im Fernunterricht das Thema zu behandeln, und zwar unter anderem anhand von Auszügen aus Appiahs Buch sowie des Romans *Home Going*. Er wurde 2016 von Yaa Gyasi veröffentlicht, die auch in Ghana geboren, aber in Alabama, USA aufgewachsen ist. Das Buch bietet ein historisches Panorama von Biographien über Generationen von Asante an der Goldküste um 1764, über die Sklaverei bis in die Gegenwart in Alabama und New York an. Das Buch ist von hohem literarischen Wert und bietet exemplarisch viele Elemente der *language arts*, der Kunst des Schreibens an. An dem Roman kann man alle möglichen Modalitäten der *narrative voice* (Erzählperspektive), *narrative structure*, und vielfältigste Stilmittel thematisieren – also für das Abitur optimal: Textanalyse mit aktuellem Bezug.

Wir hatten gerade das Kapitel über den Sohn eines englischen Sklavenhändlers und einer Asante Mutter gelesen, der von seinem Vater nach England zur Schule geschickt wurde, um seine homoerotischen Neigungen zu seinem Asante Freund zu überwinden, als im Guardian Newspaper ein Bericht über den Sturz der Statue von Edward Colston im englischen Bristol erschien. Black-Live-Matters-Protestierende hatten die Statue ähnlich dem Sturz der Saddam-Hussein-Figur von ihrem Sockel geholt und sie dann in das Hafenbecken gerollt, gerade an der Stelle, wo die Sklavenschiffe von Bristol anlegten, genau dort, wo die ersten Afrikanischen Sklaven an Land traten. Die Symbolik der Aktion wurde sehr deutlich, vor allem als ein Mann sein Knie auf den Hals der gestürzten Statue legte.

Edward Colston³ (1636–1721) war 11 Jahre lang CEO der Royal African Company (RAC) gewesen, die über ein Handelsmonopol verfügte und so der kommerzielle Vorreiter der eigentlichen Kolonisierung war. Colston war an der Versklavung von mehr als 80.000 Menschen beteiligt und gelangte dadurch zu einem beachtlichen Reichtum. Später erlangte Colston in seiner Heimatstadt Bristol Bekanntheit, da er mit seinem Vermögen Schulen, Krankenhäuser und Kunst, aber auch Politiker seiner konservativen, christlichen Überzeugung, großzügig förderte. Deswegen hatte man ihm eine Statue mitten am Rathausplatz in Bristol gewidmet. Es hat in den letzten Jahren etliche Vorstöße gegeben, seine Statue zu entfernen und sie in einem Museum der Sklaverei unterzubringen, aber der letzte Versuch 2017 wurde von einflussreicher lokaler Business-Prominenz blockiert.

Die Koinzidenz der aktuellen Ereignisse und des Unterrichtsstoffs zeigte: Aktueller könnte Unterricht kaum sein! Und ist eine solche Aktualität nicht genau das, was wir uns für ›guten‹ Unterricht immer wünschen?

Gleichzeitig entzündeten sich daran für mich eine Reihe von Fragen.

Diese waren zum einen sehr grundlegender Natur zur postkolonialistischen Perspektive in der Waldorfpädagogik und bezogen sich zum anderen auf die Art, wie wir aktuelle Ereignisse in den Unterricht einbeziehen: Irgendwie hatte ich ein mulmiges Gefühl dabei, ein Thema zu behandeln, das die Lebensrealität ganz vieler Menschen existentiell berührt, indem wir hier sitzen und Texte analysieren, Aufgaben bearbeiten, und ja: dabei Punkte sammeln. Ich stellte mir vor, diese jungen Menschen schreiben eine Prüfung zu diesem Thema und ich muss penibel, sachlich, nüchtern jeden Punkt dokumentieren und begründen. Ich frage mich: Kann man wirklich solche bedeutenden biografischen Erfahrungen als Prüfungsstoff benutzen? Was geschieht mit uns, wenn wir es tun? Wird nicht unsere Empathie und Betroffenheit abstrahiert, entfremdet, vermessen, instrumentalisiert und zu den Akten gelegt? Ist das nicht auch eine Art von Kolonisierung, im Sinne von blinder Vereinnahmung?

Es werden viele Leser, auch Waldorfflehrpersonen vielleicht denken: »Das ist ja völlig überzogen. Was ist dabei falsch? Das zeigt doch, wie bildungsrelevant und aktuell der Abi-Stoff sein kann.« Ja und nein. Ich möchte

fragen, ob und wie man die Dinge trennen kann, und, wenn wir es tun, was wir dabei verlieren. Vielleicht bin ich übersensibel. Ich könnte meine pädagogische Vernunft und meine Rationalität walten lassen und sagen, ja, da spricht nichts dagegen, man kann das Zweckmäßige von dem Existentiellen trennen. SuS können existentiell betroffen sein und ihre Punkte sammeln und ich als Waldorflehrkraft bin in der Lage, diesen Spagat zu ermöglichen und auch auszuhalten.

Oder ich kann auf meine Intuition lauschen und sagen: Ich kann die Ebenen leider nicht auseinanderhalten, weil ich meine Seele nicht teilen kann oder will.

Der Erziehungsphilosoph Gert Biesta blickt seit Jahren mit Sorge auf die Wirkung der *Global Education Measurement Industry*, weil er die Gefahr sieht, dass das Messen von Lernergebnissen dazu führt, dass wir in der Erziehung faktisch immer mehr das für wertvoll halten und privilegieren, was man in Prüfungen messen kann, auch wenn wir etwas anderes intendieren.

Biesta⁴ stellt als eine Hauptaufgabe von Schule heraus, neben Sozialisierung und Qualifizierung die Subjektwerdung zu ermöglichen. Dabei handelt es sich um die Persönlichkeitsbildung und die Individuation sowie die Ausbildung der autonomen Urteilsfähigkeit und der ethischen Handlungsfähigkeit. Die Subjektwerdung, so Biesta, kann nicht unterrichtet werden. Biesta spricht von Ereignissen, in denen eine Begegnung mit dem Anderen geschieht, wodurch das Subjekt hervorgerufen wird. Man solle nicht versuchen, die Subjektwerdung oder Individuation zu messen oder zu instrumentalisieren, weil es den Egoismus als Lernmotivation fördere. Wenn Schule alles bis ins letzte Lernergebnis versucht zu bestimmen, dann erzieht man nicht zu Autonomie, sondern zu Abhängigkeit und Bevormundung.

Mit den Fragen, die die *Black-Lives-Matter-Bewegung* aufwirft, wird deutlicher denn je: Das Thema der Kolonisierung ist viel umfassender als die historischen Vorgänge der Europäischen Kolonialzeit. Die postkoloniale Literatur hat zusammen mit dem Feminismus unseren Blick auf die Welt grundsätzlich verändert und uns sensibilisiert, die Welt aus der Sicht der Differenz zu betrachten. Beide Ansätze verlangen eine ganz andere Welt-

sicht und Erkenntnistheorie. So müssen wir uns als Waldorflehrpersonen auch fragen: Wie inklusiv und postkolonial ist der Lehrplan? Hat jemand in der Lehrplankommission diese Frage gestellt? Wie selbstverständlich ist es, dass wir Puppen mit unterschiedlichen Haut- und Haarfarben haben, dass wir schwarze und braune Gesichter in Tafelbildern und Lektüren sehen, dass weibliche Helden im Erzählstoff auftreten, dass die Zeit der Entdeckungen auch durch die Augen der eroberten Kulturen dargestellt wird, dass man den Alltagsrassismus nicht nur in Bezug auf die USA thematisiert, dass man das Leben und die Philosophie Anton Wilhelm Amo bespricht? Reicht es, ein paar interkulturelle Waldorfschulen zu haben? Unterrichten in dieser Zeit verlangt von uns mehr denn je eine selbstkritische Reflexivität, um die eigenen Dispositionen, Haltungen, Gewohnheiten, Selbstverständlichkeiten und Vorurteile zu erkennen und zu verändern. Unser Ziel sollte sein, dass alle Lernenden nicht nur qualifiziert die Schule verlassen, sondern dass jede/r in der Lage ist, aufgeschlossen und empathisch-partizipierend in Beziehung zu der Welt und zu den Anderen zu treten und jegliche Form der Diskriminierung durch sein/ihr Handeln zu überwinden.

Anmerkungen

- 1 Meyns, C. (2019). Anton Wilhem Amo's Philosophy of Mind. *Philosophy Compass*, 14. doi:<https://doi.org/10.1111/phc3.12571>
- Nwala, T. U. (1978). Anthony William Amo of Ghana on the mind-body problem. *Présence Africaine*, 108, 158–165.
- Wiredu, K. (2004). Amo's critique of Descartes' Philosophy of Mind. In K. Wiredu (Ed.), *A Companion to African Philosophy* (pp. 200–206). Oxford: Blackwell.
- 2 Appiah, K. A. (2019). *Lies That Bind. Creed, Country, Colour, Class, Culture*. London: Profile Books.
- 3 Morgan, K. (1999). *Edward Colston and Bristol* (Vol. 96). Bristol: Bristol Branch of the Historical Association of the University, Bristol.
- 4 Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO.: Paradigm Publishers.

AUS DEM BUNDESVORSTAND

Eva Wörner

Bericht aus dem Bundesvorstand

Frankfurt am Main, 5. Februar 2021

Der amtierende Bundesvorstand ist zurzeit mit 6 Persönlichkeiten besetzt, die im März 2017 gewählt wurden. Die reguläre Amtszeit wurde um ein Jahr verlängert, da im Jubiläumsjahr 2019 keine Vorbereitungen für eine Neuwahl im März 2020 durchgeführt werden konnten. Nele Auschra, Stefan Grosse, Hans-Georg Hutzler, Henning Kullak-Ublick, Thomas Lutze-Rodenbusch und Eva Wörner – wir alle haben thematisch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, arbeiten allerdings eng in regelmäßigen Vorstandssitzungen zusammen. Außerdem sind wir im Austausch mit den Bundesgremien, insbesondere mit unserem zentralen Resonanzraum, der Bundeskonferenz. Hier treffen sich die Vertreter:innen aus den einzelnen Bundesländern und andere Interessengruppen, wie zum Beispiel die Bundeselternkonferenz oder die Kindergartenvereinigung.

Die Arbeit des Bundesvorstands ist sehr geprägt von zeitlichen Rhythmen, die die organisatorischen Abläufe, aber auch die inhaltlichen Entwicklungsprozesse im Bund der Freien Waldorfschulen (BdFWS) bestimmen. Es sind die Treffen der Bundesgremien und die Treffen der Delegierten und Schulträger, die ermöglichen, dass wir im direkten Austausch sind, uns gegenseitig wahrnehmen und Gespräche geführt werden können. Ende Januar 2020 trafen wir uns zu diesem Zwecke auf der Delegiertentagung in Berlin und Ende Februar 2020 fand eine Bundeskonferenz in Frankfurt statt. Das waren die letzten persönlichen Begegnungen in großer Runde. Seit Mitte März 2020 treffen wir uns nur noch »auf Distanz« in

Videokonferenzen und hierbei können wir uns zumindest sehen und hören. Leider spürt man sich nicht.

Im November 2020 fand dann die erste Hybrid-Mitgliederversammlung im BdFWS statt. Eine intensive Vorbereitung war diesem Format vorausgegangen. Es mussten rechtliche Fragen abgeklärt werden, inhaltliche Themen wurden in Online-Sprechstunden im Vorfeld beraten, und auch in technischer Hinsicht war der Aufwand enorm. Eine speziell aufgelegte Website informierte über alle Belange der MV, es gab die Möglichkeit, via Video zugeschaltet zu werden, und wir hatten einen nicht-öffentlichen Chat für Rückfragen aller Art. Im Grunde waren wir zufrieden über den Ablauf und die Ergebnisse, allein die geringe Anzahl der Teilnehmenden macht uns Sorgen. So dachten wir, wenn Reisezeit und Übernachtung wegfallen, wäre eine Teilnahme besser möglich. Eine Umfrage ergab allerdings die unterschiedlichsten Gründe für die Nicht-Teilnahme und eine hohe Akzeptanz des neuen Formats unter den gegebenen Umständen. Hinweise auf Verbesserung nahmen wir dankbar entgegen – wir werden es wieder brauchen.

Anfang Dezember 2020 zeichnete sich ab, dass die Pandemie unsere gewohnten Abläufe weiter bestimmen wird. So kam es, in Absprache mit einzelnen Mitverantwortlichen, zum Beschluss des Bundesvorstands, die Mitgliederversammlung (MV) vom März in den Mai 2021 zu verschieben. Wir planten eine Kombination aus Delegiertentagung und MV, damit Begegnung wirklich stattfinden kann – insbesondere vor dem Hintergrund, dass wir in diesem Jahr vor großen Entscheidungen stehen, was die Zukunft der Beitragsaufbringung für die gemeinsame Aufgabe der Lehrer:innen-Bildungs-Finanzierung im BdFWS betrifft. Dazu wünschten wir uns Gesprächsräume und ausreichend Zeit für einen intensiven Austausch von Delegierten und Schulträgern und den betroffenen Ausbildungsstätten. Mitte Januar 2021 wurde klar, dass wir selbst im Mai dieses Jahres »nur« eine hybride Veranstaltung durchführen können, als MV über zwei Tage, jedoch gerne – soweit dann zulässig – mit mehr Teilnehmenden vor Ort, um je nach Wunsch des einzelnen Mitglieds sowohl eine Anwesenheit als auch eine Teilnahme via Videozuschaltung zu ermöglichen.

Der Bundesvorstand hatte sich für diese Amtszeit große Ziele vorgenommen: Zum einen die zuverlässige Weiterführung der gut ausgebauten Öffentlichkeitsarbeit, dann die Etablierung und Intensivierung der poli-

tischen Netzwerkarbeit; als nächstes die Stabilisierung der Rechtsberatung in den unterschiedlichen Rechtsbereichen und als viertes die überfällige Stärkung der Arbeit in der Pädagogischen Forschungsstelle.

Bereits seit längerem beschäftigt sich der Bundesvorstand außerdem mit dem Thema Qualität. Dabei bewegt uns besonders die Frage, was wir als Bundesvorstand tun können, damit das Thema in den Waldorf-Einrichtungen mehr aufgegriffen wird? In einer Klausur Anfang Dezember 2020 entwickelten wir erste Ideen. Die Fragestellung ist so umfassend, dass wir zurzeit beraten, wie das Thema in Zusammenarbeit mit der Bundeskonferenz aufgegriffen werden kann und wie wir gemeinsam zu einer Initiativkraft für die Waldorfschulen kommen können. Wir hoffen sehr, dass es uns gelingt, bei nächster Gelegenheit mit den Delegierten und Vertreter:innen der Eltern, der Kindergärten und des Anthropoi Bundesverbands an diesen Fragen in einer persönlichen Begegnung zu arbeiten.

Seit mehreren Jahren herrscht in den Mitgliedsschulen des BdFWS eine große Unzufriedenheit über die derzeitige Finanzierung der Lehrer:innenbildung hinsichtlich der Mittelaufbringung und der Mittelverwendung. Dies führte zu verschiedenen Initiativen, u.a. zum sogenannten 33er-Kreis und den Beschlüssen auf der MV 2015 in Kassel. Die dort verabschiedeten Richtlinien konnten jedoch die Herausforderungen nicht alle lösen. Zwar hat die große Vielfalt unserer Ausbildungslandschaft in den vergangenen Jahren zu einer engen Vernetzung der einzelnen Ausbildungseinrichtungen geführt. Die berufsbegleitenden Seminare werden in der fachdidaktischen Ausbildung von den Vollzeiteinrichtungen unterstützt, die postgraduierten Vollzeitseminare stehen in einer engen Kooperation mit den grundständig ausbildenden Hochschulen und Seminaren. Durch dieses Netz haben wir ein solides Ausbildungsgeschehen im BdFWS, von dem die Schulen einen direkten Nutzen haben. Gleichzeitig lösen die unterschiedlichen Kosten der einzelnen Ausbildungswege intensive Diskussionen zwischen den Regionen und Schulen aus. Im Auftrag der Bundeskonferenz wurde durch die Räte im März 2019 eine Prozesskoordinationsgruppe (ProKo) eingerichtet, die nach ausführlichen Expert:innengesprächen verschiedene Finanzierungsmodelle prüfte und schließlich ein Modell bis zur Beschlussreife vorbereiten soll. Hierzu sind die Räte und der Bundesvorstand im Austausch. Wir merken, dass zahlreiche Informationen bereits vorliegen, dass es dennoch schwer ist, das Bewusstsein

für die grundlegende Problematik aufrechtzuerhalten. Der Bundesvorstand hat der Proko erneut Mut gemacht, den eingeschlagenen Weg trotz der durch Corona bedingten Umstände weiter zu gehen.

Nach mehreren unentschuldabaren Fällen von Lehrgewalt an Kindern sind wir zurzeit an drei Waldorfschulen aktiv an einem Aufarbeitungsprozess beteiligt. Dies setzt die Kooperation und das Vertrauen aller Beteiligten voraus, was nicht immer selbstverständlich ist. Dennoch ist es uns gelungen, Ansprechpartner:innen zu finden, mit denen wir gut vorankommen, und Lösungen im Sinne der Gewaltprävention zu entwickeln. Die schlimmen Vorfälle zeigen, wie wichtig eine schulische Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen nicht nur für die Unterrichtsqualität, sondern auch zum Schutz der Kinder ist.

Das letzte Live-Treffen des Bundesvorstands fand Anfang Januar 2021 in Stuttgart statt und wir beschlossen, alle regelmäßigen Präsenztermine während des von der Regierung verhängten Teil-Lockdowns auszusetzen. Es fiel uns schwer, weil wir merkten, wie gut wir in die Themen eintauchen können, wenn wir uns mit allen Sinnen wahrnehmen, aber es erschien uns in Bezug auf unsere jeweilige Arbeitsumgebung und auch mit Rücksicht auf die eigenen Familienverhältnisse sowie die Unterstützung der politischen Beschlüsse als angemessen. Uns ist sehr bewusst, dass die Qualität der inhaltliche Arbeit darunter leidet.

Der Bundesvorstand ist sehr dankbar, dass er sich auf die Loyalität aller Beteiligten verlassen kann, auf das Mitdenken und auch auf das kritische Feedback, wenn etwas nicht gut läuft. Das gilt für die Kolleg:innen in der Geschäftsstelle, die Bundesgremien und alle mit den Gremien vernetzten Menschen in den verschiedenen Regionen. Nur so können wir als Gemeinschaft unsere Ideen und Ziele umsetzen und dazu beitragen, dass Schulen, Kindergärten und Horte zum Wohle der Kinder arbeiten können.

Vielleicht gelingt es, beim Lesen inne zu halten und an die großen Aufgaben, aber auch an die großen Chancen zu denken, die in Schulen, Kindergärten und Horten ergriffen werden können. Die Kinder vertrauen auf uns alle. Vertrauen wird geschenkt und kann nur durch gute Pädagogik vor Ort erhalten bleiben. Für die nähere Zukunft wünsche ich mir noch, dass es immer wieder gelingt, die technischen Geräte abzuschalten, inne zu halten und Zukunftsoffenheit zu üben.

AUS DER PÄDAGOGISCHEN FORSCHUNGSSTELLE

Christian Boettger

Ein kleiner Einblick in die Arbeit der Pädagogischen Forschungsstelle in Stuttgart

Vier Aspekte der umfangreichen Tätigkeiten in der Pädagogischen Forschungsstelle sollen im Folgenden betrachtet werden:

1. **Die Mitarbeiter*innen in Stuttgart:** *Christian Boettger* leitet die Forschungsstelle und ist insbesondere im Bereich der Projektbegleitung für viele der knapp 70 Forschungs- und Buchprojekte tätig. Dazu gehören die teilweise umfangreichen Vorarbeiten bis ein Projekt antrags- und abstimmungsreif ist. Weiterhin arbeitet er in der Steuerungsgruppe des Graduiertenkollegs mit. Daneben ist Christian Boettger außerdem mit Aufgaben im Bund der Freien Waldorfschulen betraut.

Alexander Hassenstein ist seit dem Herbst 2020 auch zur Entlastung von Christian Boettger in die Projektbegleitung mit eingestiegen. Ansonsten ist er zuständig für die Weiterentwicklung der Homepages und der Datenbanken der Forschungsstelle und damit für die Koordination der alltäglichen Abläufe im Büro.

Petra Drammeh ist seit Oktober 2020 unsere neue Mitarbeiterin und hat sich inzwischen intensiv in die Vorbereitung unserer gesamten Buchhaltung und die Pflege der Internetauftritte eingearbeitet. Weiterhin betreut sie die Organisation von Forschungs- und Arbeitstreffen sowie die Messen.

Martina Schmölling ist mit einer halben Stelle in der Pädagogischen Forschungsstelle tätig und verantwortlich für die Kundenberatung im

Bereich der Bücher, für die Organisation der Nachdrucke und Neudrucke. Sie ist leider seit dem Frühjahr 2020 krank. Ihre Aufgaben werden von den drei oben genannten Kolleg*innen zusätzlich übernommen.

2. **Vereinsangelegenheiten:** Aufgrund der Corona-Situation konnte die Mitgliederversammlung des Vereins Pädagogische Forschungsstelle im November 2020 nicht stattfinden. Die Vereinsgeschäfte wurden weitergeführt, Vorstand und Beirat blieben in ihrem Amt und die MV wurde in den Mai 2021 verschoben.
3. **Zu den Projekten:** In der letzten Beiratssitzung konnten 12 neue Projekte in die Förderung und Begleitung durch die Forschungsstelle aufgenommen werden. An den untenstehenden Kurztiteln wird ersichtlich, wie weit gespannt das Spektrum der Arbeiten ist. Ausführlichere Informationen finden Interessierte auf der Webseite der Forschungsstelle. Die Namen der Projektverantwortlichen sind kursiv dargestellt.

Mackensen, Regina von: Pflanzenkunde

Sommer, Wilfried: Physik 10. Klasse

Eidner, Reinhard: Seifenherstellung, Publikationszuschuss

Ulrike Sievers, Christian Boettger: #waldorflernt – Kooperationsprojekt der PöFo mit Elewa

Zientz, Elisabeth: Neue Wege in der Selbstverwaltung

Dürr, Marion: Zweitklass-Untersuchung

Rohde, Dirk: Gefährdungsbeurteilungen für den Chemieunterricht

Saar, Sven: Sexualkunde

Bembé, Benjamin: Gestaltbildung im Lebendigen

Grünzel, Eckard: Literaturunterricht der Mittelstufe

Sigler, Anette: Kurzfilme Finger- und Fadenspiele

Bleckmann, Paula; Pemberger, Brigitte: Handlungsorientierte Medienpädagogik

4. **Zu den Büchern:** Wir planen, für die wichtigsten Bücher nach und nach Rezensionen in diesem Journal zu veröffentlichen. Ansonsten sei für kurzfristige Informationen über Neuerscheinungen auf unseren Webshop verwiesen: waldorfbuch.de. Ein neues Gesamtverzeichnis ist gerade in den Druck gegangen und wird noch vor Ostern an die Schulen und Einrichtungen des BdFW verschickt. Eine pdf-Datei ist in Kürze auf der Homepage forschung-waldorf.de zu finden. An dieser Stelle sei auch auf unser Angebot einer »Standing Order« hingewiesen. Damit erhalten unsere Kunden automatisch ein Exemplar der Neuerscheinungen zugeschickt zur Auslage im Lehrerzimmer oder in der Bibliothek. Die Kosten für dieses Angebot belaufen sich in der Regel auf unter 400 Euro im Jahr. Sie sind abhängig von den Buchpreisen unserer Neuerscheinungen, denn wir unterliegen auch mit diesem Angebot der Buchpreisbindung in Deutschland.

Neben den Publikationen auf Deutsch war die Forschungsstelle in der letzten Zeit bei vielen Übersetzungen und Publikationen auf Englisch engagiert. Dazu zählen:

- a. Rudolf Steiner: The first teacher course – anthropological foundations (Die Studienausgabe zur Allgemeinen Menschenkunde)
- b. Wolfgang Schad: Threefoldness in Humans and Mammals (Säugetier und Mensch)
- c. Tobias Richter: Tapestry of a Waldorf Curriculum (Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – Teile 1 und 2; Teil 3 erscheint bei <https://www.waldorf-resources.org/de/>)
- d. Rita Schumacher: Literature in Waldorf Schools
- e. M. Michael Zech: History in Waldorf Schools
- f. Stephan Sigler: Mathematics in Waldorf Schools
- g. Wilfried Sommer: Physics in Waldorf Schools

Neben dem Bereich der Bücher möchten wir an dieser Stelle auf das umfangreiche Filmmaterial aus der Langzeitstudie von Maria Knilli hinweisen, in der sie eine Waldorfschulklasse über acht Jahre mit der Kamera begleitete. Aus dieser Arbeit bieten wir Ihnen neben den bekannten DVDs nun den Dokumentarfilm an: »Reden wir von Leben und Tod«, in dem die Schülerinnen und Schüler der damals gefilmten Klasse während ihres Steinhau-Praktikums in der Toskana aus ihrer Perspektive die großen Themen des Lebens: politische Fragen, Fragen an die Zukunft, Fragen an sich selbst reflektieren. Dieser Film zeigt authentisch und begeisternd, wie offen, nachdenklich, idealistisch, kritisch und kraftvoll diese jungen Frauen und Männer auf das Leben blicken. Zusätzlich bieten wir über unsere Webseite die kostenlose Webdoku »Nachgefragt« an, in der die Klasse auf ihre Schulzeit sehr eindrücklich: kritisch und empathisch zurückblickt.

INFORMATIONEN

Wilfried Sommer

Jugendsymposium *Conditio humana* Wie ist es und was heißt es, ein Mensch zu sein?

Vom 9. bis 12. Juni 2021 findet das Jugendsymposium *Conditio humana* in der documenta-Halle Kassel statt. Dort blicken Oberstufenschüler*innen, Studierende und Professionals, welche die Lehrerbildung, Forschung und Koordinationsabläufe der Schulbewegung tragen bzw. leiten, gemeinsam auf die Frage, wie es ist und was es heißt, ein Mensch zu sein. Siri Hustvedt hält eine Vorlesungsreihe *Conditio humana*; Festvorträge geben Hartmut Rosa zu *Resonanzfiguren im Pulsschlag der Zeit* und Thomas Fuchs zum *Leiblichen und interpersonalen Raum*. Weitere Informationen über die Veranstaltung fasst die Webseite www.conditio-humana.de zusammen.

Wer ist Siri Hustvedt?

Siri Hustvedt wurde 1955 in Northfield, Minnesota, geboren, studierte Literatur an der Columbia University und wurde mit einer Arbeit über Charles Dickens promoviert. Mit dem Roman *Was ich liebte – What I loved* hatte sie ihren internationalen Durchbruch, zuletzt erschien der autobiografische Roman *Damals – Memories of the Future*. Zugleich ist sie eine profilierte Essayistin.

Seit den neunziger Jahren beschäftigt sie sich mit neurowissenschaftlichen Themen, über die sie seit Erscheinen ihres Buches *Die zitternde Frau – The Shaking Woman or A History of My Nerves* viel beachtete Vorträge hält. Hierzu sind zuletzt *Die Illusion der Gewissheit* und *Eine Frau schaut*

auf Männer, die auf Frauen schauen: Essays über Kunst, Geschlecht und Geist erschienen – die beiden Bücher sind im Original in einem Band enthalten: *A Woman Looking at Men Looking at Women. Essays on Art, Sex, and the Mind.*

Wer ist Hartmut Rosa?

Hartmut Rosa absolvierte ein Magisterstudium der Politikwissenschaft, Philosophie und Germanistik an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg im Breisgau und wurde an der Humboldt-Universität zu Berlin mit einer Arbeit zum Thema Identität und kulturelle Praxis promoviert. Er ist Professor für Allgemeine und Theoretische Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Direktor des Max-Weber-Kollegs für kultur- und sozialwissenschaftliche Studien der Universität Erfurt und langjähriger Akademieleiter der Deutschen Schülerakademie.

In der von ihm untersuchten Soziologie der Weltbeziehung charakterisiert er Anverwandlungsprozesse als Beziehungsweisen, in denen Unverfügbares in seinem Sosein angenommen und zugleich transformiert wird. *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* ist ein Bestseller, zuletzt erschien von ihm *Unverfügbarkeit* in der Reihe *Unruhe bewahren*.

Wer ist Thomas Fuchs?

Thomas Fuchs promovierte nach dem Studium der Medizin, Philosophie und Geschichte in Medizingeschichte und Philosophie. Er ist u. a. Karl-Jaspers-Professor für Philosophische Grundlagen der Psychiatrie und Psychotherapie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Leiter der Sektion Phänomenologische Psychopathologie und Psychotherapie an der Universitätsklinik Heidelberg und Koordinator des Marsilius-Projekts *Verkörperung als Paradigma einer evolutionären Kulturanthropologie – Embodiment as Paradigm for an Evolutionary Cultural Anthropology*.

Thomas Fuchs setzt gegen die Selbstverdinglichung des Menschen einen Humanismus der Verkörperung: Unsere Leiblichkeit, Lebendigkeit und verkörperte Freiheit sind die Grundlagen unserer selbstbestimmten Existenz. Hierzu ist zuletzt *Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie* erschienen.

Charakterisierung einer Forschungslandschaft

In dem Einladungsschreiben sowohl an Studierende und Seminarist/-innen, die sich auf eine Lehrtätigkeit an Waldorfschulen vorbereiten, als auch an Promotionsstudierende im Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik charakterisieren die Veranstalter*innen des Jugendsymposiums eine Forschungslandschaft, die den inhaltlichen Rahmen des Symposiums absteckt. – Im Folgenden wird die Charakterisierung aus dem Einladungsschreiben hier übernommen.

»Lehrkräfte an Waldorfschulen streben in besonderem Maße an, ihre unterrichtliche und erzieherische Praxis an der Entwicklung der Schüler/-innen zu orientieren. Der anthropologische Entwurf Steiners *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* hat die Lehrkräfte von Anfang an dafür sensibilisiert, Menschsein und Bildung als ein Ganzes zu denken und das eigene Handeln auf dieser Grundlage weiterzuentwickeln.

2019 wurde anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Waldorfpädagogik durch viele Publikationen der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen deutlich, mit welcher Sorgfalt und mit welcher Aspektvielfalt diese Aufgabe von zahlreichen Autorinnen und Autoren angegangen worden ist.

2021 jährt sich der Oberstufenunterricht an Waldorfschulen zum hundertsten Mal. Im Oberstufenunterricht liegt ein besonderes Augenmerk auf der Frage, wie sich der Mensch in dialogischer Erkenntnis mit der Welt verbinden kann, es stehen *Erkenntnisfiguren des weltverbundenen Selbst im Zentrum*.

Damit ist zugleich die Frage berührt, wie Erkenntnis möglich wird, ohne dass einen die Abstraktion in prinzipieller Weise von der Welt entfremdet. So werden im Oberstufenunterricht Einzelbeispiele von hoher Wirklichkeitsdichte aufgesucht, in denen ein Besonderes auf ein Allgemeines weist. Das Besondere wird durch die Lehrkräfte didaktisch aufgeschlossen, das Allgemeine wird den Lernenden als Erkenntnisaufgabe übergeben.

Viele Unterrichtsvorschläge, die sich vor diesem Hintergrund bewährt haben, gehen auf fachliche und fachdidaktische For-

schungsarbeiten der letzten Jahrzehnte zurück und haben zusätzlich durch erkenntnistheoretische Arbeiten ein Fundament bekommen.

Durch neuere Forschungsarbeiten zur Resonanzpädagogik haben sich weitere Gesichtspunkte ergeben, wie dialogische Erkenntnisfiguren in der Schule ihren spezifischen Resonanzraum entwickeln können. Die Anverwandlungsvorgänge, welche die Resonanzpädagogik beschreibt, eröffnen zusammen mit Forschungen zur phänomenologischen Anthropologie neue Perspektiven auf die Praxis der Waldorfpädagogik. Es kommen gewissermaßen der anthropologische Entwurf Steiners und neue anthropologische Perspektiven auf die Waldorfpädagogik zusammen.

Wir wollen gerne diese Innovationschance ergreifen und damit 100 Jahre Oberstufenunterricht an Waldorfschulen zum Anlass nehmen, mit den bezeichneten Perspektiven auf die Bildungsvorgänge des Unterrichtes zu blicken. Dabei gehen wir von der Frage aus, wie es ist und was es heißt, ein Mensch zu sein, und verfolgen insbesondere, was der Mensch nach Maßgabe seiner Weltverbundenheit werden kann.

Wir haben dafür ausgesprochen prominente Redner/-innen bzw. Forscher/-innen gewinnen können: In ihrer Vorlesungsreihe *Conditio humana* wird Siri Hustvedt entwickeln, wie wir nicht nur unser Leben schreiben, sondern von unseren Begegnungen mit Menschen und mit dem Milieu, in welchem wir leben, selbst geschrieben werden. Sie stellt dar, wie das eigene Selbstverhältnis zugleich immer auch ein Weltverhältnis ist. In den Festvorträgen *Resonanzfiguren im Pulsschlag der Zeit* von Hartmut Rosa und *Der leibliche und der interpersonale Raum* von Thomas Fuchs treffen dann die Vertreter von Resonanzpädagogik und phänomenologischer Anthropologie aufeinander.

Alles Weitere entnehmen Sie der Webseite

www.conditio-humana.de.

Wenn Sie außerdem einen Eindruck von den erwähnten Forschungsleistungen bekommen wollen, können Sie sich auf dem Blog dieser Webseite informieren.«

Was sind die Kasseler Jugendsymposien?

Eine kurze Beschreibung der Kasseler Jugendsymposien findet sich ebenfalls in dem Anschreiben an die Studierenden.

»Seit 2009 finden die Kasseler Jugendsymposien zweimal jährlich statt. Zivilgesellschaftlich engagierte und überdurchschnittlich interessierte Oberstufenschüler/-innen können sich für die Teilnahme an der Zukunftswerkstatt im Bund der Waldorfschulen mit einem Essay bewerben.

Ziel ist es, an aktuellen wie brisanten Themen unter unterschiedlichsten Perspektiven zu arbeiten. In diesem Sinne versteht sich das Kasseler Jugendsymposion als Zukunftswerkstatt. Es werden Plenarvorträge von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens angeboten sowie in Fachseminaren politische, gesellschaftliche, naturwissenschaftliche, soziale und philosophische Fragen bewegt. Praxisorientierte Trainingskurse bieten die Möglichkeit, sich in bestimmten Fähigkeiten oder Kompetenzen zu verbessern bzw. diese zu erwerben.

Die Dialoge der über 20 zurückliegenden Symposien fasst die Frage nach der *Conditio humana* zusammen. Damit liegt es nahe, neue Perspektiven für den Oberstufenunterricht an Waldorfschulen auf der Plattform des Jugendsymposions zu verhandeln. Da die angesprochenen Forschungen so vielversprechend sind, werden einmalig auch Lehrende, die weltweit den Oberstufenunterricht und die Lehrerbildung an Waldorfschulen verantworten, zusammen mit ihrem akademischen Umfeld zu diesem Jugendsymposion *Conditio humana* eingeladen. Zusätzlich können Studierende und Seminarist/-innen und Studierende des Graduiertenkollegs Waldorfpädagogik dieses Symposion besuchen, wenn sie in gleicher Weise interessiert und engagiert sind, wie es bei den Oberstufenschüler/-innen vorausgesetzt wird.

Einen Überblick über das Jugendsymposion finden Sie auf *www.jugendsymposion.de*. «

Die Eintrittskarte: ein Essay

Wie die Oberstufenschüler/innen müssen sich auch die Studierenden mit einem Essay bewerben, um an dem Jugendsymposion teilnehmen zu können. Im Anschreiben heißt es:

»Sie sind hiermit herzlich eingeladen, sich für die Teilnahme mit einem Essay zu bewerben. Hinweise zum Rahmen des Essays finden Sie unter Bewerbungsverfahren auf www.jugendsymposion.de. Für Sie als Studierende und Seminarist/-innen in den im Bund der Freien Waldorfschulen assoziierten Lehrerbildungseinrichtungen lautet das Thema des Essays: *Im Unterricht durchdringen sich das Selbst- und Weltverhältnis der Lernenden. So realisieren sie sich fortlaufend auf immer neue Weise. Geben Sie in Ihrem Essay von eigenen Beobachtungen aus.*

[...] Die Anzahl der Plätze ist beschränkt. Die Bearbeitung der Essays erfolgt in der Reihenfolge des Eingangs bei uns im Hause. Sofern Sie ein überzeugendes Essay vorlegen, aber alle Plätze schon belegt sind, teilen wir Ihnen mit, auf welchem Platz der Warteliste Sie sich befinden.«

Die Hoffnung

Waldorfpädagogik ist eine spezifische Alternativpädagogik, sie ist weder »die eigentliche« noch »die richtige« Pädagogik, für die »in Wirklichkeit« dieses oder jenes zu fordern wäre. Sie verbindet ihre spezifischen pädagogischen Zugänge mit der Frage, wie es ist und was es heißt, ein Mensch zu sein.

Wenn sie nicht mit »Diskursen des Eigentlichen« belastet wird, sondern wenn an Waldorfschulen gesellschaftliche Aufgaben mit einem vertrauensvollen Blick auf menschliche Entwicklungswege verbunden werden, so befindet sich die Waldorfpädagogik in der Mitte zivilgesellschaftlicher Aushandlungsprozesse.

Das Jugendsymposion *Conditio humana* tritt mit diesem Selbstverständnis an die Öffentlichkeit. Die Beteiligten hoffen, dass die Entwicklung der Corona-Pandemie eine möglichst breite Teilnahme in Präsenz zulassen wird.

LEBENSBLDER

Klaus Mitzenheim

12. 6. 1932 – 19. 10. 2019



Am 12. Juni 1932 wird Klaus als fünftes Kind der Familie Mitzenheim in Jena geboren. Der Vater unterrichtet als Studienrat an einem Gymnasium. Er stirbt zwei Jahre nach der Geburt seines Sohnes an einer Leberinfektion, die er sich bei seinem Einsatz

im Ersten Weltkrieg zugezogen hatte, und hinterlässt die Mutter mit dem kleinen Klaus und vier älteren Schwestern.

Die frühe Kindheit war vom Tod des Vaters überschattet. Schon bald jedoch schöpft die Mutter neuen Lebensmut, leiht sich Geld bei der Bank und lässt für sich und die Kinder ein Haus am Rande von Jena bauen, in das die Familie bald einzieht. Hier wächst Klaus unter der Obhut der Mutter und der vier älteren Schwestern auf. Und damit die Raten für das Haus bezahlt werden können, leben immer noch einige Schulkameraden mit im Haus, die von entfernten Orten stammen und in Jena die Schule besuchen.

Die Volksschulzeit von 1939–42 an der Universitätsschule in Jena und auch die ersten Jahre am dortigen Gymnasium stehen unter dem Einfluss der NS-Zeit und besonders des Zweiten Weltkrieges. Nach Ende des Krieges wird die Schule unter der Führung der sozialistischen Regierung in eine »Zwölfjahresschule« umgewandelt. Diese verlässt der 18-jährige Klaus im Juni 1950 mit einem humanistischen Abitur. Griechisch und Latein waren seine Lieblingsfächer. Außerdem lernte er mit Begeisterung Cello spielen und hatte Klavierunterricht.

Nach dem Abitur verlässt er die sowjetische Besatzungszone über die grüne Grenze in Richtung Westen, wo er nach Stuttgart reist und ein Jahr lang am Priesterseminar der Christengemeinschaft studiert und seinen Kommilitonen Unterricht in Altgriechisch gibt. Anschließend zieht es ihn nach Lüneburg, wo seine ältere Schwester Ulla Kliewer an der Pädagogischen Hochschule studiert. Dort lässt er sich zum Volksschullehrer ausbilden. »Goethe und die Erziehungslehre Rudolf Steiners« ist das Thema seiner Zulassungsarbeit. Schon früh interessiert ihn die Waldorfpädagogik, sodass er nach bestandener Lehrerprüfung nach Frankfurt am Main zieht, wo er ein Philosophiestudium beginnt und nebenher an der dortigen Waldorfschule Griechisch und Latein unterrichtet. Dort lernt er wenig später auch seine erste Frau kennen, die er 1955 heiratet und mit der er zwei Söhne hat.

Die Waldorfpädagogik hat ihn nun ganz in ihren Bann gezogen. Was zunächst nur Interesse war, wächst zu seiner Lebensaufgabe heran. Und so gibt er das Philosophiestudium nach zwei Jahren auf und geht für ein Jahr nach Dornach, um sich dort zum Klassenlehrer an Waldorfschulen ausbilden zu lassen. Zurück in Frankfurt übernimmt er 1956 eine sechste Klasse als Klassenlehrer. Es folgen drei weitere Klassen, die er von der 1. bis zur 8. Klasse betreut. Er gilt als ein sehr engagierter und manchmal strenger Lehrer, der seinen Schülern viel abverlangt, dem aber nicht nur die humanistische Bildung, sondern auch die seelische Entwicklung seiner Schüler am Herzen liegt. Bald wird er auch in den Vorstand der Schule berufen und übernimmt schon nach kurzer Zeit Aufgaben in der Schulleitung.

Während seine berufliche Karriere sich sehr positiv entwickelt, ist das Familienleben eher schwierig und wenig glücklich. Zu verschiedenen sind

die Persönlichkeiten des Ehepaares. Und so endet der Familientraum nach vielen Krisen 13 Jahre später 1968 vor dem Scheidungsrichter.

Seine nächste Verbindung geht er mit Erika ein. Beide haben bereits einen ersten Eheversuch hinter sich und Erika bringt drei Buben mit in die Ehe, während seine eigenen Kinder bei seiner ersten Frau bleiben. Zusammen mit seiner neuen Partnerin entdeckt er die Liebe zur Malerei. Es entstehen viele zarte Landschaftsaquarelle, die dann zu Hause die Wände des Familienhauses im Frankfurter Dornbuschviertel zieren.

Er war eine der tragenden Säulen der Frankfurter Schule. Seine Kunst, in wenigen Worten schwierige, Feingefühlige erfordernde, komplexe Zusammenhänge in Worte zu fassen, war im Schulkollegium und auch in Teilen der Elternschaft bekannt und geschätzt. In Lehrerkonferenzen, wenn um heikle Dinge gerungen wurde, war seine psychologisch-diplomatische Art oft sehr hilfreich. Allerdings kannte man auch die Kehrseite dieser Kunst: Er schwieg lange und viel. Und er erregte mit dieser Schweigsamkeit auch Unwillen, denn manchmal ging sein Schweigen zu weit.

Nach 27 Jahren Klassenlehrtätigkeit an der Frankfurter Waldorfschule – die Kinder sind inzwischen ausgeflogen – sucht er eine neue berufliche Herausforderung und findet diese in einer Dozentenstelle an der neu gegründete Hochschule für anthroposophische Pädagogik in Mannheim. Zusammen mit seiner Frau Erika gibt er das Familienhaus in Frankfurt auf, zieht in die Pfalz und beide gehen an das Seminar, um dort junge Lehrer zu Waldorfpädagogen auszubilden. Diese Arbeit ist für ihn eine echte Herausforderung, denn die Studenten an der Hochschule verlangen ganz andere Antworten auf ihre oft kritischen Fragen, als früher die Kinder in der Schule. Nur allmählich gelingt es ihm, sich auf die neue Situation einzustellen, aber er stellt sich der neuen Aufgabe.

Sieben Jahre arbeitet er in Mannheim, dann bemerkt er eines Tages an sich eine Artikulationsstörung beim Sprechen. Es kostet ihn viel Mühe und Disziplin, seiner Vorlesungs- und Vortragstätigkeit weiter nachzugehen. Das Ereignis löst bei ihm eine tiefe Krise aus, die zu einer erneuten Wende in seinem Leben führt. Zum ersten Mal beschränkte er seinen beruflichen Einsatz etwas, um sich mehr um seine körperliche Ertüchtigung zu kümmern.

Nach der Maueröffnung trieb es ihn – noch intensiver als während der DDR-Zeit – immer wieder in seine alte Heimat, nach Jena.

Eine neue Beziehung führt zur Trennung von seiner zweiten Frau. Er verlässt das Mannheimer Seminar und beschließt für den Rest seines Berufslebens wieder Kinder zu unterrichten. Sein Weg führt ihn zunächst nach Werder, später an die Waldorfschule nach Luxemburg, wo er mehrere Jahre eine Klasse führt, bevor er sich mit 65 Jahren berenten lässt und mit der Familie nach Kassel zieht. Das Rentnerdasein hält er nicht lange aus und so arbeitet er als Coach für Berufsanfänger an verschiedenen Waldorfschulen in Deutschland, wo er seine langjährige Erfahrung den jungen Kollegen für ihren Berufsstart zur Verfügung stellt.

Als auch seine dritte Ehe scheitert, zieht er 2007 nach Überlingen, wo seine Schwester Ulla Kliewer im Haus Rengold lebt und ihn herzlich empfängt. Nun beginnt für ihn noch einmal eine ganz neue Lebensphase: Durch eine gemeinsame Freundin erfährt er, dass seine Jugendfreundin, die in Passau lebt, ihren Mann durch ein Krebsleiden verloren hat. Sie nehmen den Kontakt wieder auf und beide stellen fest, dass die alte Liebe noch nicht gerostet ist. Und so beschließen sie, den Rest ihres Lebens gemeinsam im Haus Rengold zu verbringen. Er selbst bezeichnet diese Zeit als die schönste seines Lebens. Nach acht glücklichen Jahren verstirbt seine Lebensgefährtin und er – zunehmend auf die Hilfen des Pflegedienstes angewiesen – bezieht ein Zimmer auf der Pflegestation. Von dort kommt er im Oktober nach einem Hüftbruch ins Krankenhaus, erleidet einen Herzinfarkt und stirbt zwei Wochen später am 19. Oktober 2019.

Peter Mitzenheim

Wolfgang Wunsch

18. 6. 1926 – 17. 4. 2020



Am 17. April 2020, am Karfreitag der Orthodoxen Christenheit, hat Wolfgang Wunsch seinen irdischen Lebensweg vollendet, den Weg eines außergewöhnlichen Lehrers.

Wolfgang Wunsch wächst in Halle a.d. Saale als ältester von drei Brüdern in einem kleinbürgerlichen Elternhaus auf. Der Vater ist technischer Kaufmann bei den An-

haltischen Braunkohlewerken, die Mutter arbeitet als Kauffrau in einer Bank. Der eine der jüngeren Brüder wird später Chemiker, der andere Bauingenieur. Wolfgang ist den Naturwissenschaften und der Mathematik zugetan. Sehr früh ist in ihm aber auch schon ein starkes Interesse an der Musik erwacht. Ist er mit den Eltern irgendwo zu Besuch, wo ein Klavier steht, will er sofort spielen. So ermöglichen ihm die Eltern schließlich, Klavier zu lernen.

Mit dem Jahr seiner Einschulung beginnt die Zeit des Nationalsozialismus. Als dann der Krieg beginnt, ist Wolfgang 13 Jahre alt. In seinem 16. Lebensjahr tritt das schulische Lernen völlig in den Hintergrund. Er wird Flakhelfer und mit 17 Jahren kommt er in eine zweijährige Ausbildung zum Reserve-Offizier. Zwei Wochen vor Ende des Weltkriegs wird er als Offiziersbewerber zur Frontbewährung nach Tschechien geschickt und gerät in russische Kriegsgefangenschaft. Seinen 19. Geburtstag verbringt er, zusammengepfert mit den Kameraden, in einem mit Stacheldraht bewehrten Eisenbahnwaggon, der die Gefangenen nach Astrachan an der Wolga bringt. Und hier, in der Gefangenschaft, geschieht etwas für sein Schicksal Ausschlaggebendes: In all der äußeren Not, den Härten, den

Entbehrungen, den Krankheiten, begegnet er guten Menschen. Er ist so stark berührt von den Begegnungen mit Russen, dass er sogar die Gelegenheit eines Kranken-Rücktransports nach Deutschland verstreichen lässt und so insgesamt vier Jahre in russischer Kriegsgefangenschaft verbringt. – Für ihn im Rückblick eine Schicksalsnotwendigkeit: Hier lernt er russische Art und Sprache gründlich kennen. Dies ermöglicht ihm, Jahrzehnte später beim Aufbau der Waldorfpädagogik in Russland maßgeblich zu helfen.

1949 kehrt er in die Heimat zurück, holt mit 23 Jahren sein Abitur nach. Seine Heimatstadt Halle gehört jetzt zur Sowjetischen Besatzungszone. Mit seinem freiheitlichen Denken fällt er auf, eckt an und flieht auf abenteuerliche Weise, als registrierter Staatsfeind, mit dem Fahrrad nach West-Berlin, um einer drohenden Verhaftung zu entgehen. Eigentlich möchte er Mathematik studieren. Seine Bewerbung an der Freien Universität scheitert jedoch. Und jetzt geschieht wieder etwas Schicksalhafter: Der Leiter des Flüchtlingslagers hört ihn Klavier spielen und rät ihm dringend, sich an der Evangelischen Kirchenmusikschule in Spandau zum Studium zu bewerben. So stellt er sich der Aufnahmeprüfung und wird hereingerufen zu einem Gespräch, das er später auf diese Weise schildert hat:

»Also Herr Wünsch, Sie möchten Kirchenmusiker werden.« Ich dachte sofort »nein«, sagte aber laut und deutlich »ja«. Und im Rückblick weiß ich, ich habe das gesagt aus höherer Warte. Und es war irgendwie gelogen irdisch, aber im geistigen Lebenslauf war es nicht gelogen. Ich wollte diesen Weg gehen. Sonst wäre ich nie zur Pädagogik gekommen, nie zur Musik gekommen.

Er studiert also Kirchenmusik, sehr gründlich – so wie er alles in seinem Leben sehr gründlich macht, – sieben Jahre lang, denn er hat ja so viel nachzuholen. Er hat ausgezeichnete Lehrer, die ihm nicht nur das äußere Handwerk, sondern auch die spirituelle Dimension der Musik erschließen. Zu ihnen gehört Ernst Pepping, einer der großen Meister der Vokalpolyphonie im 20. Jahrhundert. Über ihn sagt er rückblickend:

Auf Pepping habe ich später meine ganze Pädagogik aufgebaut. Dass ich auch bei dem Schüler schaue: Wohin möchte er sich entwickeln? Es ist wie mit Melodie und Rhythmus: Wie kommt es zusammen? Wie fügt sich eins ins andere?

Mit ihm zusammen studieren gleich drei Menschen, die sich später in der Waldorfmusikpädagogik bzw. in der Schule der Stimmenthüllung einen Namen gemacht haben: Klaus Knigge, Christa Waltjen und Jürgen Schriever, durch den er die Anthroposophie kennenlernt. Nach bestandener A-Prüfung – er ist jetzt immerhin schon 31 Jahre alt – will er noch genauer wissen »was die Welt im Innersten zusammenhält« und schließt, seinem ursprünglichen Wunsch entsprechend, in Freiburg ein Studium in Physik, Mathematik und Geographie an. Obwohl ihn der Studienbetrieb in vieler Hinsicht enttäuscht, hält er doch zehn Semester durch – durch Arbeit nebenher muss er sein Studium finanzieren –, bricht aber dann ohne Abschluss ab. Das Studium gibt ihm eine strenge Denkschulung. Und für die Fragen, die an der Universität nicht beantwortet werden, bekommt er entscheidende Anregungen von dem anthroposophischen Naturwissenschaftler Ernst Lehrs, der in Freiburg regelmäßig Vorträge hält.

In den Freiburger Jahren lernt er Erdmuthe Schmidt kennen, die später als Gesangspädagogin arbeitet. Bald nach der Heirat ziehen beide nach Stuttgart. Wolfgang Wünsch hat sich für eine Lehrerstelle an der Waldorfschule Uhlandshöhe beworben. Seine fachliche Qualifikation steht außer Frage, doch das Kollegium hat Zweifel, ob er für den Beruf kräftig genug ist, »so ausgemergelt wie Sie sind.« Man gewährt ihm schließlich eine zweimonatige Probezeit als Assistenzlehrer. Dann wird, weil ein Lehrer schwer erkrankt, die 8. Klasse vakant. Wolfgang Wünsch springt ein und meistert diese Aufgabe mit Bravour. Nun möchte ihn das Kollegium nicht mehr gehen lassen. Er hat aber bereits versprochen, an der Marburger Waldorfschule mitzuarbeiten. Dort wirkt er dann von 1964 bis 1971. In dieser Zeit kommt auch die Tochter zur Welt. Bereits 1969 wird er dann gebeten, bei der Initiative zur Gründung der Bonner Waldorfschule durch regelmäßige Kurse und Vorträge mitzuwirken. 1971 öffnet die Schule ihre Tore, mit ihm als Gründungslehrer. Neben der zu leistenden Aufbauarbeit und gelegentlichen naturwissenschaftlichen Unterrichtsepochen ist der Musikunter-

richt durch sämtliche Klassenstufen hindurch seine Haupttätigkeit. Er arbeitet mit einer ungeheuren Selbstdisziplin, übernimmt viel Verantwortung, viele Aufgaben. »Sein Enthusiasmus ließ uns Jüngere oft mit der Frage zurück, was wir gegen die eigene Verbürgerlichung tun könnten. Er trug ein Geheimnis mit sich: Er verfolgte hohe Ziele und weigerte sich, je aufzugeben, zu resignieren.«¹

Im Musikunterricht mit den Schülern pflegt er einen Ansatz des entdeckenden Lernens. Dabei nimmt sein auch innerhalb der Waldorfmusikpädagogik ganz eigenständiger Übungsweg durch die Klassenstufen mehr und mehr Form an: Durch wohldurchdachte Improvisationsübungen, vornehmlich mit Metallophonen, wird die Musik von den Grundelementen bis zu komplexen Formen aktiv erschlossen und dadurch ein vertieftes Verständnis der musikalischen Phänomene, Prozesse und Stile ermöglicht. Neben seinen schulischen Aufgaben unterrichtet er am berufsbegleitenden Waldorflehrerseminar, ab 1978 an der Alanus-Kunsthochschule in Alfter und ab 1988 zunehmend am Institut für Waldorfpädagogik in Witten-Annen. 1991 beendet er seine Arbeit an der Bonner Schule – er ist jetzt im Rentenalter – und steigt nun voll in Witten ein, um ein Hauptfachstudium Musik aufzubauen. Bereits 1990 ist seine Frau Erdmuthe nach schwerer Krankheit verstorben. 1991 schließt er mit seiner zweiten Frau, Barbara, die Ehe.

1995 veröffentlicht er sein Buch »Menschenbildung durch Musik«, die erste umfassende Gesamtdarstellung zum Musikunterricht in der Waldorfschule, bis heute eines der wichtigsten Grundlagenwerke zu diesem Fachgebiet. Es wird in den Folgejahren in sieben Sprachen übersetzt. – Im Zuge eines von den Behörden geforderten neuen Anerkennungsverfahrens fällt das Hauptfach Musik aus der Wittener Lehrerausbildung heraus. Wolfgang Wunsch beendet daraufhin seine Tätigkeit in Witten und übersiedelt 1997 mit seiner Frau Barbara in die Nähe von Hamburg. Die bereits zuvor begonnene Reisetätigkeit erfährt nun eine enorme Ausweitung. Neben den verschiedenen in Deutschland stattfindenden Kursen und Tagungen zur Aus- und Fortbildung im musikpädagogischen Bereich ist Wolfgang Wunsch ein international gefragter Gastdozent an Aus- und Fortbildungs-

1 So schreibt der langjährige Kollege Christian Breme über ihn.

stätten für Waldorflehrer. Außer nach den Niederlanden, verschiedenen skandinavischen und osteuropäischen Ländern, zieht es ihn vor allem immer wieder in den russischen Sprachraum. Eine langjährige Zusammenarbeit und Freundschaft verbindet ihn mit dem Waldorflehrerseminar in Moskau, und er unterstützt und begleitet Waldorfinitiativen insbesondere in Russland.

Auch das Komponieren nimmt jetzt einen breiten Raum ein. Waren es in den Bonner und Wittener Jahren hauptsächlich Lieder, Liedsätze und kleine Chorstücke für den Unterrichtsgebrauch, so entstehen nun vermehrt auch größere Formen, u. a. fünf Kinderopern.

Zentrales Anliegen ist ihm aber das Unterrichten. So sagt er in einem 2016 geführten Gespräch: *Das Lehren war mir immer sehr wichtig. Das hat mich eigentlich immer begleitet.* Und gefragt, wann dies begonnen hat, fügt er lachend hinzu: *Ungefähr mit vier Jahren. Wir spielten draußen immer Schule. Ich war der Lehrer.* Diesem Lehrerimpuls ist er bis ins hohe Alter treu geblieben. Noch bis zu seinem 90. Lebensjahr wird er immer wieder eingeladen, Gastepochen oder Unterrichtsvertretungen im Musikunterricht mit verschiedenen Klassenstufen zu geben. In der aktuellen Begegnung mit den Kindern und Jugendlichen richtet sich sein Blick immer stärker auf fundamentale pädagogische Fragen, weit über das Fach Musik hinaus. Er erkennt, dass die von den Kindern auf die Erde mitgebrachten Fragen eine radikale Neuorientierung in der Pädagogik erfordern, jenseits der herkömmlichen Art der Stoffvermittlung. Eine Pädagogik, die diese Fragen ernst nimmt und die Heranwachsenden nicht mit vorgefertigten Antworten abspeist. Dafür muss sich die Lehrerbildung, auch die waldorfgeprägte, ändern. 2007 geht eine erste kleine Veröffentlichung aus dieser Fragestellung hervor, mit dem vielsagenden Titel »Verstehen wir die Botschaft der Kinder?« Dies ist fortan sein Hauptthema, in Kursen und Vorträgen immer wieder neu beleuchtet. Wenige Monate vor seinem Tod hält er bei der Waldorfmusiklehrertagung in Magdeburg im Januar 2020 seinen letzten Kurs und verabschiedet sich sehr bewusst von seiner musikpädagogischen »Großfamilie«, deren jährliche Tagungen er seit gut 20 Jahren aktiv mitgestaltet hat.

Im letzten Lebensjahr fasst er sein Hauptanliegen noch einmal schriftlich. Wenige Wochen vor seinem Tod erscheint es als knapp gefasstes, schmales

Büchlein, denn er ist kein Mann großer Worte. Das Wichtigste ist schnell skizziert. »Eine junge Generation sucht nach einem neuen Verhältnis zur Schöpfung«, und dafür müssen die Lehrerinnen und Lehrer wach sein und Hilfestellung geben. In seinem kleinen Brevier, man könnte es auch sein pädagogisches Vermächtnis nennen, ruft er die jüngeren Kolleginnen und Kollegen auf, in diesem Sinne »gleich anzufangen« und nicht zu warten »bis man soweit ist«, denn – so auch der eindringliche Buchtitel – »Es ist an der Zeit«.

Gerhard Beilharz

Anmerkung: Die kursiven Zitate sind entnommen dem in der edition zwischenentöne von G. Beilharz herausgegebenen Band *Wolfgang Wünsch. Der Lehrer*. Im selben Verlag sind auch die erwähnten Bücher von Wolfgang Wünsch erschienen.

Anny Kossmann

26. 1. 1928 – 17. 8. 2020



Was veranlasst Menschen, eine private Schulgründung anzugehen?

Sich den Mühen endloser politischer und behördlicher Genehmigungsverfahren zu unterziehen? Ein idealistisch gesinntes Lehrerkollegium aufzubauen? Millionen von Spendengelder für die Baukosten zu sammeln? Bei Frau Kossmann und ihren Mitstreitern waren es vor allem die befeuernden Ideen von Rudolf Steiner!

Sie war gerade in ihrer Lebensmitte angekommen, als sie zusammen mit ihrem Mann den Entschluss fasste, die Gründung einer Waldorfschule im Raum Göppingen aktiv anzugehen. Sie hatte bis dahin in ihrer elsässischen Heimat jahrelange Erfahrungen als Waldorflehrerin gesammelt, die sie in ein solches Vorhaben einbringen konnte. Ihr Mann Karl Kossmann war Geschäftsführer der WALA und besaß umfangreiche unternehmerische Erfahrungen und viele lokale Kontakte. Im November 1970 gewannen sie das Göppinger Ehepaar Bader für ihr Vorhaben, das an der Engelberger Schule als Eltern schon Erfahrungen aus der Vorstandsmitarbeit und auch pädagogischer Art sammeln konnte. Der gemeinsame Entschluss wurde auf einer Veranstaltung im Göppinger anthroposophischen Zweighaus gefasst, ein sprechendes Bild für die Motive der Gründerpersönlichkeiten. Frau Kossmann und Frau Bader gestalteten viele Informationsabende und vergrößerten so rasch die Zahl der an einer Waldorfschule interessierten Eltern. Eine Schule sollte entstehen, die auf neue Weise auf das praktischwerktätige Leben vorbereitet, die andererseits das Künstlerische als einen Schwerpunkt besitzt und ihren Schülern bei Bedarf auch therapeutische Hilfen geben kann. Jeder Unterricht sollte von Lebenskunde erfüllt

sein. Eine Frucht aus den vielen offiziellen und inoffiziellen Gesprächen, die geführt wurden, war die Information, dass in Auendorf ein aufgegebenes Schulhaus zu mieten sei, zwar mit nur drei Klassenräumen, aber für den Start einer Waldorfschule geeignet und vor allem: zu haben!

Diese der Gründung vorangehende Zeit war außerordentlich intensiv und anstrengend für Anny Kossmann und trotzdem eine der schönsten in ihrem Leben, konnte sie doch mit ihrem Mann und dem wachsenden Team fruchtbar zusammenarbeiten und sich mit ihrer Erfahrung zielführend einbringen. Nach weniger als 2 Jahren der Vorbereitungszeit sollte die neue Waldorfschule als »Zweigschule Engelberg« in Auendorf ihre Türen öffnen. Den Verantwortlichen im »Bund der deutschen Waldorfschulen« ging das zu schnell, – sie sagten: Nein!, vor allem aus Sorge um die Lehrerengewinnung. Auch für die »Patenschule« Engelberg schien der Anfang zu früh. Der Gründungsvorstand erwiderte: »Wir gründen auf jeden Fall« und erhielt ein zögerliches Ja durch die Selbstverpflichtung, die nächsten Jahre mit eigener Lehrerengewinnung auszukommen. Und das gelang! Mit den ersten Klassenlehrerinnen, Inge Bader für die 1. und Anny Kossmann für die 2. und damit oberste Klasse der neuen Schule.

Anny Kossmann wurde als Anny Ehresmann am 26. Januar 1928 in Straßburg geboren. Sie wuchs in guten Verhältnissen auf. Allerdings erkrankte die Mutter dauerhaft, als Anny 7 Jahre alt war. Das bedeutete eine große Herausforderung für die gesamte Schulzeit. Die wechselnden Herrschaftsverhältnisse im Elsass in ihrer Kindheit und Jugend bedeuteten große Belastungen: Die Schul- und später Studiums-Sprache wechselte vom Französischen ins Deutsche und wieder zurück ins Französische, verbunden mit der Ächtung des Elsässischen Dialekts, mit dem Anny ja aufgewachsen war. Durch die leichte Färbung ihres Französischen hatte sie viel Spott und Missachtung zu erleiden. Sie spürte bald den Wunsch, Lehrerin zu werden, und wählte dieses Studium. Nach einigen Jahren Unterrichtstätigkeit wechselte sie zur Waldorfpädagogik und unterrichtete mehrere Jahrgänge in einer Klasse an der Straßburger Waldorfschule.

Im Jahre 1961 machte Anny eine Griechenlandreise. Es war eine Reise mit dem Schiff und dem Bus zu den weltbekannten antiken Stätten, an der auch ihr späterer Ehemann Karl Kossmann teilnahm. Sie hatten schon nach wenigen Tagen das Gefühl, zusammen zu gehören. Besonders auch

die Anthroposophie Rudolf Steiners verband die beiden. Karl Kossmann besuchte Anny in der folgenden Zeit oft in Straßburg und sie bauten in diesen Treffen an ihrer gemeinsamen Zukunft.

Am 14. April 1962 wurde Hochzeit in der Waldorfschule in Straßburg gefeiert mit einer großen Schar ihrer Freunde, mit Lehrern und Schul-Eltern. Heikel war, dass der Bräutigam eine größere Menge von Ampullen der WALA mitbrachte, die von den französischen Ärzten erbeten worden waren. Eine normale Einfuhr war damals noch nicht möglich. Er schmuggelte sie glücklich durch den Zoll. So konnte die Hochzeit planmäßig stattfinden! Anny Kossmann siedelte dann nach Eckwälden über und war bald in Karls großen Freundeskreis integriert. 1963 wurde ihnen die Tochter Christiane geboren. Sie starb wenige Stunden nach ihrer Geburt. Ein Gedenkstein stand zur Erinnerung an dieses tragische Geschehen fortan im Garten des Hauses in Eckwälden. Im Januar 1966 kam Nicolas zur Welt. Auf ihn konzentrierte sich die ganze Liebe von Vater und Mutter. Nicolas sollte freiheitlich erzogen werden und natürlich eine ganzheitliche, umfassende Bildung bekommen. Diese Wünsche motivierten die Eltern, in Eckwälden einen Waldorfkindergarten und später die Göppinger Waldorfschule zu initiieren.

Am 11. September 1972 wurde dann wirklich die »Freie Waldorfschule Filstal« mit 43 Kindern eröffnet und Nicolas kam in die 1. Klasse. Bis zum Schuljahresende waren es schon 70 Kinder in den beiden Klassen und erste Wartelisten mussten angelegt werden. Engelberg war die Patenschule, Frau Sorg behielt jedoch – getreu der Übereinkunft – ihre Klasse in Winterbach und kam nur mittwochs nach dem Hauptunterricht nach Auendorf, gab dort Religionsunterricht und leitete die Konferenzen bis 1979. Fritz Schumacher kam für einen Nachmittag und gab das Spielturnen, wechselte dann später aber ganz als Klassenlehrer herüber. Anny Kossmann hatte mit ihrer Klasse die Aufgabe übernommen, alle Unterrichte und Unternehmungen als Erste der Schule zu gestalten. Das Dörfchen Auendorf auf der Alb bot dafür wunderbare Möglichkeiten mit seiner einzigartigen Natur, den Dorfbauern, ihrem Vieh, den Handwerkern, deren Türen für die Kinder immer offen standen. Anny Kossmann kümmerte sich liebevoll um jedes einzelne Kind und die Elternhäuser. Es bildete sich ein intensives Mit-Einander-Schaffen von Lehrern, Kindern und Eltern: Die Räume

mussten farbig gestaltet werden, ein Schulgarten angelegt, später Container und Baracken errichtet werden, denn vor dem Umzug in das neu errichtete Schulgebäude auf dem Haier war die Schule auf 6 volle Klassen angewachsen! Anny Kossmann legte viel Wert auf die musikalische Bildung der Kinder. Sie sang viel mit ihnen und führte von Anfang an die Flöten ein, baute ihr Klassenorchester kontinuierlich aus mit Bass-, Alt-, Piccolo- und allen sonstigen Flöten, sodass ein reiches Klangbild entstand. In der Oberstufe zeigte sich die Frucht dieser Arbeit: Auf der 12.-Klass-Abschlussfahrt konnten viele mehrstimmige Chöre in Kirchen und Sälen der damals noch kommunistischen Tschechoslowakei dargeboten werden, eine ungewöhnliche Fähigkeit und Bereitschaft für eine 12. Klasse!

In ähnlicher Weise wurde schon die 8-Klass-Abschlussfahrt durch Frau Kossmann in ganz eigener Weise geplant: Als erstes Ziel wurde das Goetheanum in Dornach besucht, dann die Kirche von Ronchamp (durch le Corbusier errichtet), dann ein 14-tägiges Baupraktikum auf dem »Lärchenhof« von Kossmanns in Orbey durchgeführt mit Wanderungen an der Kampflinie des 1. Weltkrieges entlang mit ihren Resten von Bunkern und Drahtverhauen, und schließlich – als Zuckerchen – der Besuch im Europapark in Rust! Die Oberstufenbetreuer Alt/Dahlinger dieser Klasse waren bereits mit dabei und auch Herr Trenkel als Bauleiter. Frau Kossmann hatte schon in der 7. und 8. Klasse Epochen an die zukünftigen Oberstufenlehrer abgegeben, weil sie das Gefühl hatte, dass ihre Klasse mehr Futter braucht, als sie es bieten konnte. Das zeigt, dass sie vor allem das Wohl ihrer Klasse wie der ganzen Schule im Blick hatte und sich gerne zurücknahm. Entschlüsse, die sie gefasst hatte, verfolgte sie allerdings mit großer Entschiedenheit. Schon in der Zeit ihrer 7. Klasse fanden Wochenenden des Kollegiums und Vorstands mit den bereits bekannten Oberstufenlehrern und externen Beratern auf dem »Lärchenhof« statt, um die Gestalt und Besonderheit der Oberstufe zu planen. Frau Kossmann hatte sich für diese frühen Termine eingesetzt und argumentierte auch mit der Chance des intensiveren Zusammenwachsens des Kollegiums durch solche externen Zusammenkünfte.

Frau Kossmann gab nach ihrer Klassenführung ihre kollegialen Führungspositionen zunehmend ab, übernahm auch keine weitere Klasse mehr, sondern war bis 1990 vorwiegend als Religionslehrerin und Mit-

verantwortliche für die Kinderhandlungen, Jugend- und Opferfeiern tätig. Sie fand so Zeit zum Malen, für musikalische und chorische Zusammenkünfte und die Organisation von Belegungen des »Lärchenhofes« mit den verschiedensten Tagungen. Bis zu ihrem Schwellenübertritt war sie geistig klar, und an allem Geschehen in der Schule interessiert und bei vielen Veranstaltungen anwesend. Ihr 50-jähriges Verbunden-Sein mit der Freien Waldorfschule Filstal und besonders ihre Leistungen bei der Schulgründung und ihren ersten Aufbaujahren erfüllen uns mit tiefer Dankbarkeit. Frau Anny Kossmann hat einen festen Platz im Ätherleib unserer Schule!

Birgit Kohn und Volker Alt

Horst Hecht

18.8.1956 – 24.10.2020



Am Abend des 24. Oktober 2020 ist unser Kollege Horst Hecht nach langer Krankheit verstorben.

Geboren wurde er am 18. August 1956 in Hamburg. Seine Eltern suchten für ihr einziges Kind eine Schule, die ihm die besten Voraussetzungen für das Leben mitgeben konnte. Durch ein Apothekerehepaar wurden sie auf die Waldorfschule aufmerksam gemacht, die sie dann auch als die passende

Schulform für ihren Sohn wählten, ohne dass sie selbst einen inneren Bezug zu den Hintergründen der Waldorfpädagogik hatten. Nach dem Abitur studierte er zunächst eine kurze Zeit Chemie, um den Wünschen der Eltern Rechnung zu tragen, wechselte dann aber in ein Lehramtsstudium mit den Fächern Sport, Geschichte und Geographie. Während seiner Studienzeit in Marburg lernte er auch seine Frau Anke kennen. Der gemeinsame Weg führte die beiden dann nach Kiel, wo seine Frau eine Stelle als Klassenlehrerin übernahm.

Zum 1. August 1987 begann Horst Hecht zunächst als Sportlehrer an der Freien Waldorfschule Eckernförde seine Unterrichtstätigkeit. Die Schule befand sich zu dieser Zeit – vier Jahre nach ihrer Gründung – noch in der Pionierphase und Horst Hecht übernahm daher schnell über den Sportunterricht hinaus weitere Aufgaben. Er wirkte entscheidend mit beim Aufbau der Oberstufe und unterrichtete außerdem noch in den Klassen 7 und 8 Latein – und dies mit großer Freude, hatte er doch sowohl zu dieser Sprache als auch zu diesen Klassenstufen eine besondere Beziehung.

Seinen eigentlichen pädagogischen Schwerpunkt fand er aber über dreißig Jahre lang in der Oberstufe. Hier unterrichtete er die Fächer Geo-

graphie, Geschichte und in den Anfangsjahren auch Kunstbetrachtung. Auch begleitete er die Schüler*innen als Lehrer und auch als Prüfungsverantwortlicher über Jahrzehnte durch das Abitur und stand vielen Klassen tatkräftig und zuverlässig als Klassenbetreuer und Fahrtenbegleiter zur Verfügung.

Mit großem Selbstverständnis hat er sich ebenfalls in der Selbstverwaltung der Schule über all die Jahre in verschiedenen Aufgabenbereichen stets zuverlässig und kompetent eingebracht. Über 14 Jahre war er als Vertreter des Kollegiums in die Vorstandsarbeit eingebunden und vertrat über zwei Jahrzehnte die Schule in Prüfungsfragen auch den staatlichen Einrichtungen gegenüber.

Vor etwa 8 Jahren erhielt er nach einer Operation die Diagnose: Krebs. Diese Krankheit forderte vieles von ihm, aber es war für ihn immer klar: Ich kämpfe dagegen an! Die Arbeit an der Schule mache ich, solange es mir möglich ist, denn sie gibt mir Kraft!

Vor eineinhalb Jahren dann ließen es seine physischen Kräfte nicht mehr zu, sich dem normalen Schulalltag auszusetzen.

Wenn man versucht, sich zentrale Lebensthemen in Horst Hechts Biographie zu vergegenwärtigen, dann erscheinen zwei als besonders dominant: Sein pädagogischer Impuls als Lehrer und sein ganz besonderes und eigenes Verhältnis zur Geschichte. Der Lehrerberuf half ihm, beides in fruchtbringender Weise zu verbinden.

Die Entscheidung der Eltern, ihren Sohn auf eine Waldorfschule zu schicken, erwies sich dabei für Horst Hecht als ungeheuer bedeutsam für seine weitere Biographie, wie er es selbst in einem Rückblick bei seiner Verabschiedungskonferenz erzählte. Die Schule öffnete ihm völlig neue Räume, zeigte ihm den Weg aus der mit Erwartungen an den einzigen Sohn überfrachteten Enge seines Elternhauses. Sie brachte ihn in vielfältiger Weise in Berührung mit Idealen, die ihm im weiteren Verlauf seines Lebens und seiner späteren Lehrtätigkeit wegweisend wurden. In den letzten Wochen vor seinem Tod hat er immer wieder einmal von dieser Schulzeit erzählt, insbesondere über die ersten Jahre. In diesen Erzählungen wurde deutlich, wie stark er diese eigenen Erlebnisse als Grundlage verinnerlicht hatte, die in ihm den Wunsch reifen ließen, selbst als Lehrer

anderen jungen Menschen tragende und zukunftskräftige Impulse mitzugeben.

Stellvertretend hierfür sei der Spruch von Rudolf Steiner genannt, dem sich Horst Hecht seit der 2. Klasse innerlich in besonderer Weise verbunden fühlte:

Das Schöne bewundern,
 Das Wahre behüten,
 Das Edle verehren,
 Das Gute beschließen:
 Es führet den Menschen
 Im Leben zu Zielen,
 Im Handeln zum Rechten,
 Im Fühlen zum Frieden,
 Im Denken zum Lichte;
 Und lehrt ihn vertrauen
 Auf göttliches Walten
 In allem, was ist:
 Im Weltenall,
 Im Seelengrund.

Das hier in diesem Spruch Angesprochene ist sicherlich etwas, was in vielerlei Hinsicht zentral für seine Lebensgestaltung und seine pädagogische Haltung war. Das Schöne bewundern, das konnte Horst Hecht in vielfältiger Weise, wenn er fast andachtsvoll z. B. von Kupferstichen Albrecht Dürers sprach, die er sich bereits als junger Mann in einer kostbaren Faksimile-Ausgabe gekauft hatte und für deren Besonderheiten er gerne auch die Schüler*innen erwärmen wollte. Und schön waren ihm auch alle historischen Stätten: Selbst bis kurz vor seinem Lebensende unternahm er noch viele Reisen in Städte und an Orte, die ihm wichtig waren, mit denen ihn ein irgendwie gearteter innerer Umstand verband. Und es wurde in all diesen Reisen deutlich: Horst Hecht unterrichtete nicht Geschichte, er war gelebte Geschichte! Historische Orte konnte er durch Erzählungen wieder auferstehen lassen. Wenn er zwischen alten, verfallenen Mauern eines antiken Theaters herum kletterte, dann war er in dieser Geschichte. Nicht umsonst gaben ihm die Schüler*innen einer Abschlussklasse, mit

denen er auf 12.-Klassenfahrt war, den liebevoll gemeinten Beinamen: »Imperator Hotte«.

Das Wahre behüten, das war sicher nicht nur ein zentrales Anliegen seines Geschichtsunterrichts, sondern auch stets die Grundlage seiner klaren und auch im Konflikt stets um sachliche Objektivität bemühten Konferenzbeiträge. Das Gute beschließen – das konnte man jederzeit in Horst Hechts Umgang mit seinen Schüler*innen und in seinem warmherzighumorvollen Blick gerade auch auf manche ihrer Unzulänglichkeiten und pubertären Nöte erleben. Durch seinen feinen, hintergründigen und niemals verletzenden Humor, durch seine immer um Sachlichkeit und Objektivität bemühte Haltung gewann er das Vertrauen der Oberstufenschüler*innen, die sich immer auf seinen Beistand verlassen konnten.

Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen konnten an Horst Hecht erleben, dass er ein Mensch war, der sich der Schule und insbesondere den Schülern gegenüber tief verbunden fühlte. Ob Klassenspiele, Martinsmarkt, Projektwochen, Weihnachtsspiele, Infoabende etc. – er stellte sich ganz in den »Dienst der Sache«. Uneitel übernahm er selbstverständlich die ihm sinnvoll erscheinenden Aufgaben, nicht aus einem Pflichtgefühl heraus, sondern aus »reinem Herzen«, um die Schüler in ihrer Arbeit zu begleiten und zu unterstützen. Im Umgang mit den Schüler*innen konnte man ihn immer als einen klaren, sachlichen, aus lauterem Impuls heraus agierenden Lehrer erleben, dem die Begleitung der Schüler*innen wichtig war, dem es wichtig war, Lebenshelfer und Entwicklungshelfer zu sein. Nie haben wir ihn wirklich ungehalten den Kindern und Jugendlichen gegenüber erlebt; immer war er in der Tiefe seines Herzens geneigt, ihnen alles zu verzeihen, ohne die Wichtigkeit von Grenzen zu ignorieren oder gemeinsam festgesetzte Regeln zu vernachlässigen.

Und er wusste aus seiner eigenen Schulzeit, dass es nicht nur die gedanklichen Inhalte waren, die es den Schüler*innen ermöglichen, eigene innere Werte und Richtlinien zu entwickeln, sondern dass hierbei auch tiefere Bilder einen großen Wert besitzen. So lagen ihm auch die Aufführungen der Weihnachtsspiele am Herzen, in denen er verschiedenste Rollen übernahm. Unvergesslich für Kollegen, Eltern und Schüler*innen sind sicherlich hiervon der »Adam« und »Gottvater« dieser Spiele in der Verkörperung durch Horst Hecht. In der Rolle des Adams wurde die Qualität des

Staunen-Könnens, dieser Persönlichkeitsanteil einer naiven Entdeckerfreude, in einer ganz besonderen und ganz berührenden Art deutlich und sichtbar. Auch die Rolle des »Gottvater« passte, verlangte sie doch ebenfalls Qualitäten, die Horst Hecht im realen Leben immer wieder zeigte, nämlich die des Fürsorglichen, des Gerechten, des an den Tatsachen orientierten – ob in seiner Aufgabe als Lehrer, als Vater oder als Ehemann: Das war ein Teil von ihm.

Die 8 Jahre seiner Krankheit trug er mit großer Geduld und sein »Optimismus«, sein Lebensmut und die Kraft, sich weiterhin in die ihm so wichtige Arbeit einzubringen und seinen eigenen Wünschen jetzt mehr Raum zu geben, nötigte allen, die ihn in dieser Zeit begleiteten, den größten Respekt ab.

Bis zu seinem Tode verfolgte er alle Prozesse und Entwicklungen unserer Schule mit großer Anteilnahme. Immer suchte er den Kontakt und den Austausch mit Kolleg*innen und Schüler*innen, stets freilassend und von einem wirklichen Interesse geleitet. Dass dies im letzten halben Jahr nur noch eingeschränkt möglich war, war ihm schwer zu ertragen.

Sein Mut und seine lebensbejahende Haltung im Umgang mit der Krankheit, seine uneigennützig und immer zuverlässige Arbeit für so viele junge Menschen und für die gesamte Schulgemeinschaft können uns Vorbild sein und werden uns fehlen.

Joachim Blümke, Viviane Harjes

BUCHBESPRECHUNGEN

Der Erzähler Rudolf Steiner Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie

von Ulrich Kaiser

Info3 Verlag, Frankfurt/Main

1. Auflage 2020

280 Seiten, 14,9 x 21,1 cm, Klappenbroschur

ISBN 978-3-95779-111-5, € 22,00



Es kann schlichtweg beglückend sein, sich mit Kolleginnen und Kollegen über die Grundlagen der Waldorfpädagogik auszutauschen und dabei unter anderem zu erfahren, mit welchen gedanklichen Suchbewegungen sie dem Werk Steiners begegnen.

Ulrich Kaiser macht uns mit dem Band *Der Erzähler Rudolf Steiner – Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie* ein solches Geschenk. Er führt dort Essays zusammen, die er seit 2013 in der Zeitschrift *Die Drei* publiziert hat, und rahmt sie durch zwei fundierte, neue Essays. In ihnen stellt er nicht nur das Spezifische seines Anliegens heraus, sondern er verdichtet zugleich in unterschiedlichen Gedankenbewegungen, wo für ihn essentielle Erfahrungen liegen, wenn er mit dem Werk des »Erzählers« Rudolf Steiner umgeht. Er schließt damit an *Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners* an, die Johannes Kiersch 2010 in *Research on Steiner Education* (Volume I, Number 2, pp. 73–82) veröffentlicht hat.

Kaiser war viele Jahre Waldorf-Klassenlehrer in Hamburg. Er hat bei dem Philosophen und prominenten Vertreter der Phänomenologie Bernhard Waldenfels promoviert. So ist er philosophisch sensibilisiert, wenn er sich anthroposophischen Fragestellungen nähert. Gleichwohl bewahrt er sich einen sehr zugänglichen Stil. Er hält die Vielschichtigkeit der Anthroposophie gelassen aus. Für ihn ist es klar, dass sich deren Ambiguitäten nicht einfach auflösen lassen, sondern gerade zu einer Eigendynamik gehören können, welche in der Hermeneutik der Anthroposophie selbst liegt.

Schon im Klappentext des broschiierten Bandes findet sich ein Zitat aus einem Brief Rudolf Steiners an Rosa Mayreder vom 4. November 1894, auf welches Kaiser immer wieder implizit Bezug nimmt: »Ich lehre nicht; ich erzähle, was ich innerlich durchlebt habe. Ich erzähle es so, wie ich es gelebt habe.« Wie ist es möglich, sich aufzuschließen, was von Steiner innerlich *durchlebt* und – diese Differenzierung ist im vorliegenden Kontext wesentlich – *gelebt* wurde? Kaiser legt den Fokus auf jenen Moment, in dem den Lesenden die Erzählung bewusst wird, in dem sie sich unmittelbar auf die Erfahrung und den Vollzug eines Gedankens einlassen, ohne dabei ganz von ihm eingenommen zu werden. Er nähert sich Steiners Erzählungen nicht nur hermeneutisch, sondern insbesondere performativ.

Performativ ist dabei, dass der Gedanke, wie er in Erscheinung tritt, nicht als fertiger Ausdruck oder reiner Inhalt, sondern als produktive Erfahrung genommen wird. Die Erzählung Steiners von einem spirituellen Weltverhältnis, welches sich ihm als Erfahrung erschlossen hat, wird gewissermaßen durch eine innerliche Dynamik im Selbstverhältnis der Lesenden aufgeschlossen und bewegt. Kaiser führt in dem Schlusskapitel *Narrative Asymmetrie*, einem der beiden neu verfassten Essays des Bandes, aus: »Im Denken lauschen heißt, sein eigenes Denken erfahren. Es heißt aber auch, sein eigenes Erfahren zu denken. Wenn wir uns Rudolf Steiner explizit als einem Erzähler zuwenden und dies reflektieren, heißt das, dass wir über unser eigenes Erfahren nachdenken.« (S. 255)

Damit rundet Kaiser ab, was er im Einführungskapitel *Der Stachel des Wissenschaftsanspruchs*, dem zweiten neuen Essay des Bandes, bereits angelegt hat: »Ein Erzähler vermittelt Erfahrung, die innerlich reicher macht, die berührt, verändert und die doch zugleich einen sachlichen, neutralen Ton anschlagen kann, der frei lässt, einen Spielraum der Distanz und Distanzierung eröffnet und insofern befreien kann.« (S. 30 f.) Philosophisch zugespitzt formuliert Kaiser am gleichen Ort: »Das Ideal der Nachprüfbarkeit findet in der Erfahrungsbezogenheit der Erzählung ein Medium.«

Ohne dass es Kaiser explizit so fasst, wird in dem Kapitel die Frage, ob das Werk Steiners wissenschaftlichen Ansprüchen genüge, in die Frage modifiziert, was am bzw. im Werk Steiners als wissenschaftlich beurteilt bzw. wissenschaftlich aufgeschlossen werden könne. Wie bereits skizziert lautet eine Antwort Kaisers: Für diejenigen, für welche die Erfahrungsbezogenheit der Erzählung hinreichend gehaltvoll werden kann, und dort, wo Steiner die Erzählung hinreichend ergiebig angelegt hat, wird ein – durchaus spezifischer – wissenschaftlicher Zugang möglich.

Der Anthroposophie wird immer wieder ein eigener Dogmatismus zugeschrieben. Diesen Zuschreibungen widmet sich Kaiser im nachfolgenden Kapitel und dekonstruiert sie, wie er in einem späteren Kapitel Hypothesen als sensible Behauptungen charakterisiert und damit zugleich ihre blicklenkende, aber freilassende Funktion bezeichnet. Schließlich führt er Relationalitäten an, die nicht belehrend, sondern voller unbemerkter Aufbrüche sind. Er wendet sich im Fortgang des Bandes der performativen Dimension der Anthroposophie mit ihrem transformatorischen Potenzial zu und untersucht nicht nur für den Erzähler Rudolf Steiner das Wechselverhältnis von Erzählung und Erfahrung, sondern zugleich, wie es sich in ausgewählten Erzählungen zeitigt.

Schlagen wir das »Buch der Natur« auf und lernen in ihm zu lesen, so können wir verschiedene Stile antreffen: Beispielsweise Modellierungen, die in Passung zur Natur stehen und erklärungs mächtig sind, aber ohne Wahrheitsanspruch konzipiert werden; oder Erscheinungsreihen, die auf Kontexte weisen und als Bedingungsurteile gefasst sind. Beide Stile erweisen sich als unterschiedliche Ausprägungen des naturwissenschaftlichen »Lesens« im »Buch der Natur« bzw. als verschiedene Aspekte von *scientific literacy*. – Kaiser umreißt mit seinen Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie eine spezifische Form von *spiritual literacy*, deren Stil mit der Erfahrungsbezogenheit des Lesens selbst und der Autonomie der Lesenden rechnet. Er nimmt sie auf einem Weg mit, bei dem Lesen zugleich Geistesgegenwart anstrebt. Ihn dabei zu begleiten, erweist sich im Gang durch das Buch als ausgesprochen lohnende wie erfahrungsreiche Unternehmung.

Wilfried Sommer

Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule

von Helmut Neuffer und
Ludger Helming-Jacoby (Hrsg.)

Verlag Freies Geistesleben
4. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage 2020
1357 Seiten, gebunden
ISBN 978-3-7725-2571-1, € 79,00



Nach zwölf Jahren erschien 2020 die nunmehr vierte überarbeitete und erweiterte Auflage des Handbuchs »Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule« im Verlag Freies Geistesleben, von Klassenlehrer:innen oft kurz »Das Kompendium« genannt. Für die Überarbeitung der Sammlung von Artikeln aus der Erziehungskunst von Helmut Neuffer konnte mit Ludger Helming-Jakoby ein neuer Herausgeber gewonnen werden, der auf viele Jahre konkreter Lehrerfahrung in der Waldorfpädagogik zurückblicken kann – sowohl als Klassenlehrer als auch als Dozent und Mentor in der Aus- und Fortbildung für Klassenlehrer:innen. Sein praxis- und erfahrungsgesättigter Blick ist von der ersten bis zur letzten Seite dieser umfassenden Aufsatzsammlung deutlich wahrnehmbar. Helming-Jakoby bedenkt und verknüpft in seiner Analyse der gegenwärtigen pädagogischen Situation die Grundlagen und das Bewährte der Waldorfpädagogik mit den pädagogischen Herausforderungen der Gegenwart.

Auf 1357 Seiten sammelt Helming-Jakoby vor dem Hintergrund seiner zeitgenössischen Analyse fachpädagogische Thementexte, die in den vergangenen Jahrzehnten in der Erziehungskunst publiziert wurden, und gliedert sie in 18 Kapitel. Die umsichtige Auswahl ist um einen umfangreichen und vielschichtigen Anhang-Apparat ergänzt, der auf zahlreiche weitere Publikationen und Internetquellen verweist. Für die 60 neu hinzugekommenen Aufsätze musste eine entsprechende Anzahl an Schriften weichen. Diese sind nun Teil des Hinweis-Apparats, sind dort aufgeführt und können im Online-Archiv der Erziehungskunst aufgerufen werden. So ist es dem Herausgeber gelungen, den äußerlichen Umfang des ohnehin stattlichen Kompendiums zu wahren und handhabbar zu halten.

Insgesamt sind nun etwa 460 Hinweise auf Erziehungskunst-Beiträge aus den letzten 30 Jahren dokumentiert: Aufsätze sowie Zuschriften zu Artikeln, kontroverse Diskussionen, die es in der Erziehungskunst zu einigen Themen gab (z. B. Klassenlehrer:in acht Jahre?, Legasthenie, Inklusive Beschulung). Sie ermöglichen es, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Im Literaturverzeichnis finden sich des Weiteren an die 200 Hinweise auf Buch-Rezensionen, die in der Erziehungskunst erschienen sind. So finden Klassenlehrer:innen in der Vorbereitung oder in der Not des Augenblicks eine umfassende Orientierung und eine Fülle konkreter Anregungen, Perspektiven, Antworten auf Fragen und Lösungs- bzw. Forschungswege.

So lässt sich sagen, dass die vorliegende Neuauflage des Kompendiums viel mehr als nur ein aktualisierter Sammelband geworden ist. Was Ludger Helming-Jakoby vorlegt, ist ein fachpädagogischer Möglichkeitsraum, in dem Grundlegendes, Erfahrungsberichte, Werkzeuge, Blickrichtungen und Wege den Lesenden zur Anverwandlung und Weiterentwicklung an und in die Hand gegeben werden. Die einzelnen methodisch-didaktisch sowie fachunterrichtlich fundierten Texte sind so gewählt, dass sie keine letztgültigen Erkenntnisse, dafür aber fundiertes Wissen in Form von Argumenten, Thesen, Hypothesen, Ideen, Erfahrungen, Beobachtungen oder Wahrnehmungen anbieten.

Jeder einzelne Text und auch jedes Kapitel wird als eine Art informationeller Knotenpunkt innerhalb eines waldorfpädagogisch sowie didaktisch und methodisch fundierten Fachdiskurses konzipiert. Auf der Grundlage dieses mit erheblichem Aufwand und großer Sorgfalt erarbeiteten Verweis-Apparats birgt jeder der hier vorliegenden Texte für seine Leser:innen die Möglichkeit, diesen als Ausgangspunkt für den eigenen, individuell gestalteten Lern- und Lehrweg zu verwenden.

In der Auswahl an Themenfeldern und Fragestellungen, die Ludger Helming-Jakoby adressiert, berücksichtigt er nicht nur die unverzichtbaren und notwendigen Standardthemen der Unterrichtsgestaltung in den Klassen 1 bis 8, sondern bemüht sich auch um neue pädagogische Arbeitsfelder. In den Kapiteln zu den Inhalten

- Aufgaben der Klassenlehrer:innen
- Der Unterricht der Klassenlehrer:innen
- Der Blick auf das Kind (Allgemeines, Temperamente, Kinderbesprechungen, Zweitklassuntersuchung, Intelligenz und Begabung, therapeutische Fragen)

- Altersstufengemäßer Erzählstoff
- Erarbeitung der Muttersprache
- Rechnen, Mathematik und Geometrie
- Sach- und Naturkunde
- Das Erleben von Zeit und Raum in Geschichte und Geografie
- Auf dem Weg zu den Naturwissenschaften
- Der Übergang von der Kindheit zur Jugend
- Malen, Zeichnen, Plastizieren
- Pädagogische Projekte
- Spezielle pädagogische Fragen (z. B. Hausaufgaben, Zeugnisse, soziales Lernen, elektronische Medien)
- Zusammenarbeit mit Eltern und Zusammenarbeit im Kollegium
- Besondere Schulmodelle
- Ausblicke

finden sich auch übergeordnete entwicklungspsychologische Gesichtspunkte, der Blick auf medizinisch-psychologische Aspekte, die Frage nach verändertem Unterricht aufgrund veränderter Kinder, Sinneslehre, Gewalt und Mobbing und der Auftrag zu sozialer Erziehung oder die Selbsterziehung der Lehrerin und des Lehrers. Aber auch Zirkuspädagogik und Sexualerziehung haben Einzug in das Kompendium gehalten.

Kleine Wermutstropfen sind das Titelbild sowie die fehlende Anpassung der älteren Artikel an eine gendersensible Schreibweise. Beides vermittelt ein überholtes Bild, das dem Inhalt nicht entspricht.

Fazit: Im Preis von 79 Euro sind nicht nur die »Hardware« der gedruckten Artikel enthalten, sondern mit den Lektürehinweisen, Links und Gesichtspunkten eine unschätzbare Fülle zusätzlicher Materialien sowie eine Art Fahrplan für die eigene Unterrichtsgestaltung. Suchanfragen im Internet können ein solches Hilfsmittel kaum ersetzen.

Simona Grünhage und Marco Gerbig-Fabel

So lass ich mich nicht prüfen!

von Holger Grebe

Plädoyer für eine Verwandlung des bewertenden Blicks
 Pädagogische Forschungsstelle Kassel, 2018
 130 Seiten, 17 x 24 cm, Softcover
 ISBN 978-3-939374-37-4, € 17,- Euro



Prüfungstermine, Berge von Klausuren, Abschlussarbeiten auf dem Tisch – auch Waldorfehrer sitzen wie die Staatsschulkollegen oft lange im »Rotstiftmilieu« mit dem bewertenden Blick, der von unserem gegenwärtigen (staatlichen) Prüfungssystem verlangt wird.

Sollte eine solche Prüfung den Abschluss einer Waldorfschulzeit bilden oder kann dabei noch eine andere Perspektive eingenommen werden?

Holger Grebe, langjähriger Oberstufenlehrer in Balingen auf der Schwäbischen Alb, befragt in einem Plädoyer die Möglichkeiten einer ganzheitlichen Pädagogik, die die langfristige Wirkung der Bildungsinhalte in einer Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen sieht. Kann man die traditionellen Instrumentarien der Leistungsbewertung, die zu Abschlüssen führen, nicht in einen »biografischen Aufschluss« verwandeln?

Dieser Frage geht Grebe nach. Zunächst folgen wir einem kulturgeschichtlichen Überblick, der die juristischen und historischen Wurzeln unserer Prüfungstradition bis nach China verfolgt; dann richtet der wesentliche Teil der so anregend geschriebenen Essays den philosophischen und anthropologischen Blick auf die Menschenkunde des dritten Jahrsiebts vor dem Hintergrund der Ich-Bestimmung Fichtes und Novalis' und gelangt darüber schließlich zu Steiners Sinneslehre:

Der Begriff »Reife« erfährt eine inhaltliche Füllung – der/die Leser/in macht sich dabei auf eine Entdeckungsreise von Unterrichtsbeispielen, die im Prozess des Lehrens wieder das eigene Lernen erlebbar machen können. So sind konkrete Handhabungen beschrieben, wie zum Beispiel die Portfoliomethode, die Selbstprüfung oder auch die Praxisforschung des Lehrenden.

Ich wünsche diesem zukunftsweisenden Essayband interessierte Leserinnen und Leser, die sich mit den Gedankenspaziergängen und den neuen Sichtweisen auf den Weg machen.

Martina Wiemer-Brettreich

Streifzüge durchs Tierreich

von Thomas Marti

Ein Lesebuch zur Tierkunde
 Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart
 1. Auflage, 2020
 164 Seiten, 21,0 x 29,7 cm, Klappenbroschur
 ISBN 9783939374855, € 30,-



Was Thomas Marti hier aus seinen reichhaltigen Erfahrungen aus dem Tierkundeunterricht mit Schülern und Studenten an Beobachtungs- und Forschungsmaterial zu dem Thema zusammengestellt hat, wendet sich dezidiert **nicht** an Kinder und Jugendliche, sondern an Erwachsene, denen er einen überaus differenziert beschriebenen und begründeten Schulungsweg zur Ausbildung eines bildhaften Denkens und damit zu lebendig bleibenden Begriffen an die Hand gibt. Die Notwendigkeit, diese Denkart zu entwickeln, wird in Rudolf Steiners pädagogischen Schriften immer wieder ausgesprochen. Marti leitet sie aus einer kulturhistorischen Betrachtung der Mensch-Tier-Beziehung von der Verehrung über liebevolle Wertschätzung bis hin zur Behandlung als seelenloses, optimiertes Produktionsmittel der modernen Agrarwirtschaft ab. Damit gingen ein in der Tierwelt als erstes auffällig gewordenes Artensterben in erschütterndem Ausmaß einher sowie die Zunahme ökologischer Krisen in der Gegenwart. Was hier offensichtlich verloren gegangen ist, urständet nach Marti in der Entwicklung eines Wissenschaftsverständnisses, das bereits mehrere Generationen prägte und das bestrebt war und ist, allem Subjektiven, nicht physikalisch Belegbaren, den Wirklichkeitsgehalt abzuspüren. Dass es darum geht, genau dieses aber wieder wahr- und ernstzunehmen, sich bewusst zu machen und mit dem faktisch Objektiven zu einer Einheit zusammenzuschließen, zeigt Marti bereits durch die Wahl seines Titelmotivs: Franz Marcs »Turm der blauen Pferde« führt jeden, der aufmerksam beobachtet, was dieses Bild innerseelisch in Bewegung bringt, mitten hinein in das beglückend und irritierend Unruhevolle der unabgeschlossenen Begriffsbildung, mit anderen Worten: des durch Fragen unbegrenzt erweiterbaren Interesses.

Werke hervorragender Künstler bleiben auch im Weiteren neben der Fülle an staunenswerten Fotos und ausführlichen Beschreibungen der Lebensweise und des Verhaltens von Tieren ein von Marti gezielt eingesetztes Mittel, um bspw. zu zeigen, wie die verinnerlichte Konzentration aller Sinne der Kuh auf die Stoffverwandlung in ihrer Verdauung und die damit einhergehende Wärme- und Duftstimmung in Farbwahl und Beleuchtung zur Erscheinung gebracht und so der Wahrnehmung des

Betrachters unmittelbar zugänglich gemacht werden. Diese »ins Auge springende« Nach- oder Vorhilfe der zu leistenden Bewusstwerdung von Unwägbarkeiten kann dann, derart sensibilisiert, auch in der realen Begegnung mit dem Tier immer umfassender selbstständig vollzogen werden.

Als Konzentrat des Prozesses einer gründlichen phänomenologischen Arbeit des Lehrers fügt Marti Tafelbilder ein, die nicht nur ihn selbst als Meister dieser Disziplin ausweisen; sie führen durch eine geschickte Zusammenstellung mit Fotos entsprechender Motive vor Augen, wie viel mehr an Aussagekraft sowohl in Bezug auf spezielle Organe einer Tierart, ihre Umwelt, ihr Sozialverhalten als auch in Bezug auf das in der Seele des Lehrers entstandene Bild ihres Wesens davon ausstrahlt. Durch die Art der Komposition, der gewählten Pflanzenhülle um die Tiere und der Farben wird bspw. an seiner gemalten Elefantenherde unmittelbar erlebbar, wie diese Tiere ihren Rüssel kommunikativ »handhaben« und welche Sensibilität und Wärme im Sozialen hier waltet, während im Foto die Herde als Gemeinschaft in der offenen Savanne sich zwar physisch zu erkennen gibt, aber noch kein Erlebnis der genannten Qualitäten bieten kann.

Dass aber gut ausgewählte Fotos wertvollstes Material für die Erkundungsarbeit sein können, wenn man die Möglichkeit erhält, eine Tierart durch eine Reihe von einzelnen Bewegungsstudien, anatomischen Detailstudien, Form-, Farb- und Musterstudien sowie klein- und großräumigen Umweltbildern kennenzulernen, erfährt man bei jeder vorgestellten Tierart aufs Neue. Die Vielzahl dieser Bilder erfordert eben das innere Verknüpfen zu einer Ganzheit, die wiederum in Einklang gebracht werden muss mit allen Forschungs- und Expeditionsberichten des jeweiligen Kapitels.

Eine genaue Darstellung der Methodik der Phänomenologie gibt Marti im Kapitel »Pädagogischer Ausblick«, das er systematisch untergliedert in die Themen Fachmethodik, Unterrichtsmethodik, Didaktik und Curriculum. Einige daraus zitierte Sätze mögen die jeweils ausführlich behandelte Thematik blitzlichtartig aufleuchten lassen:

- Phänomenologie beginnt mit einem ergebnisoffenen Erkunden ... Eine Gewichtung oder Unterscheidung von »haupt«- und »nebensächlich« findet nicht statt ... Zur phänomenologischen Methode gehört im Anschluss an die Erkundung das Charakterisieren ... heißt, eine Sache von möglichst vielen Seiten anzuschauen ... gedankliches Verbinden zu einer Zusammenschau ... ein Lebensbild gewinnen ... Voraussetzung ist die unbedingte Fragehaltung.
- Kinder bis zum 9. Lebensjahr leben gegenüber Naturerscheinungen in einem überwiegend animistischen Verständnis (Nickel), sind bis zum ca. 15. Lj. veranlagt zur bildhaften Erfassung und erst dann beginnt das begriffliche Verständnis von Kausalitäten zu dominieren. (Es folgen einfache, gut nachvollziehbar begründete Beispiele für Erklärungen auf diesen drei Ebenen zu dem Phänomen, dass Vögel im Frühjahr singen.)
- Das fachmethodische Erkunden eines Tieres erfordert nicht zwingend langwierige Freilandbeobachtungen. Ideale Quellen für Lehrerinnen und Lehrer sind Bücher

oder Filme, durch die man dem Beobachter quasi über die Schulter schauen kann... Eine besondere Berücksichtigung bei der Wahl der Medien bedarf der Umstand, dass Tiere seelische Wesen sind. Seelisches manifestiert sich zur Hauptsache in der Zeit. Besonders im Film sind Zeitverhältnisse aber kaum abbildbar ...

- Erfahrungen aus dem Unterrichten zeigen, dass fertige Bilder (Fotographien, Tafelbilder) der eigenen Bildproduktion des Kindes im Wege stehen können, wenn diesen nicht eine ausführliche Erzählung all dessen, was z. B. an einem Hauschwein erlebt werden kann, vorausgeht ...
- Phantasie und Gedächtnis müssen in einem ausgewogenen und sich ergänzenden Verhältnis zueinander geschult und ausgebildet werden. Ein einseitig stoffbasierter Unterricht bleibt reproduktiv und tötet das Interesse, ein einseitig erlebnisorientiert betriebener Unterricht bleibt diffus und vermittelt nicht den Eindruck, etwas gelernt zu haben.

Martis Streifzüge durch 53 Tierportraits über 200 Seiten hinweg werden gerahmt durch die Kapitel »Der Mensch und die Tierwelt« und »Der Mensch und seine Haustiere«. Ausgehend von der Frage, was der Mensch mit den Tieren gemeinsam hat, wird nach phänomenologischer Methode ein Lebensbild des Menschen entworfen, das ihn in seiner anatomisch begründeten Vielseitigkeit und den sich daraus ergebenden universellen Handlungsmöglichkeiten zeigt. In den künstlerischen Darstellungen der Gestalt, der Proportionen und der Hände und Füße findet dann das Eingreifen und Sich-Darstellen des individuell Seelischen und des allgemein Geistigen seine Ausdrucksform.

Abgerundet werden die Streifzüge mit 12 Tierarten, die ihr Vorkommen dem Menschen erst verdanken: den Haustieren, wie sie in früheren Zeiten auf jedem Bauernhof lebten. Marti zeigt in liebevollen Charakterisierungen auf, mit welchen Eigenschaften sich diese Tiere jeweils in den Dienst des Menschen stellen, wie sie aber andererseits in der Komposition ihrer Einseitigkeiten wieder einen in sich harmonischen Organismus mit Stoffwechsel- und Bewegungsfunktionen, rhythmischen Funktionen und Organen des Sinnes-Nervensystems abgeben. Eine Sonderstellung misst er der Biene oder vielmehr dem übergeordneten Wesen des Bien als 13tem Haustier zu: Dieser sei von allen Haustieren dem Menschen am ähnlichsten. Auch diese Zuordnung begründet Marti mit einer Fülle an Wissenswertem, das geeignet ist, diesem Superorganismus den Respekt zu zollen, der ihm gebührt als dem Tierwesen, das in sich selbst den Menschen repräsentiert.

Das Tafelbild dieses Kapitels zeigt die bäuerliche Familie im geschlossenen Kreis ihrer Haustiere: zuunterst der violette Halbkreis der Stoffwechsel/Krafttiere, sich zur Mitte aufhellend Hund, Katze und Schwein als die emotional temperamentvollsten und wachsamsten Tiere und sich oben schließend die Gruppe der geflügelten Haustiere. Alle Tiernamen dieser Sphäre sind verbunden durch kleine gelbe Sterne, die in leuchtendem Gelb im Inneren des Kreises über den Menschen ihren Namen tragen: die Bienen. Die Bienen aber sind es, die derzeit am sensibelsten auf die Vergiftung der Landschaft und der Atmosphäre reagieren. So weist dieses Kapitel ebenso auf die

Entfremdung zwischen Mensch und Tier hin wie es auch ein für beide Seiten heilsames Verhältnis als Möglichkeit beschreibt, vorausgesetzt, der Mensch lernt wieder, in Zusammenhängen zu denken.

Mit diesem Buch ist Thomas Marti ein Meisterwerk gelungen, das sein Anliegen, einen systematischen Übungsweg am Beispiel der Tierwelt aufzuzeigen, in Form einer überaus spannenden Entdeckungsreise anbietet. Was im erkenntniswissenschaftlichen und im fachmethodischen Teil den Lesern als Methode ausführlich dargelegt wird, ist selbst in die Komposition des Buches so eingewebt, dass man nicht umhinkommt, mit den Inhalten bereits auch die Phänomenologie ein Stück weit zu verinnerlichen. Was außerdem unvermeidlich geschieht, ist, dass Martis tiefe Verbindung zum Tierreich, die er uns in völlig freilassender, sachlicher Form offenbart, uns in tieferen Schichten berührt und das Verantwortungsgefühl aufruft. Dies aber ist die Voraussetzung dafür, dass wir als Lehrerinnen und Lehrer nicht eine reduzierte, sondern eine ganzheitliche Welterkenntnis an die kommende Generation vermitteln können.

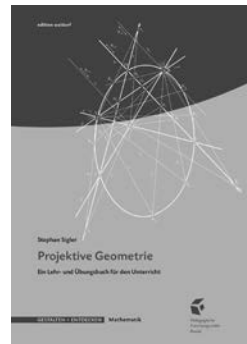
Allen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern sowie den Biologielehrern der Oberstufe ist dieses schöne Buch mit seiner Fülle an Anschauungsmaterial wärmstens zu empfehlen. Es sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen!

Sigrid Seidler

Projektive Geometrie

von Stephan Sigler

Ein Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht
Pädagogische Forschungsstelle Kassel
 1. Auflage, 2020
 228 Seiten, 21 x 29,7 cm, gebunden
 ISBN 9783939374848, € 25,-



Ein Mathematiklehrbuch assoziiert man meist mit Seiten voller Rechnungen, Formeln, abstrakter Begriffsbildungen. Ganz anders der Duktus dieses Buches: Stellen Sie sich vor, Sie blicken durch eine Glasscheibe auf eine Landschaft oder auf Gebäude längs einer Straße und übertragen das Gesehene mit einem Stift auf diese Scheibe. Wie zeigen sich die geometrischen Eigenschaften der Gegenstandswelt in diesem

perspektiven Bild auf der Scheibe? Welche Eigenschaften bleiben erhalten, welche ändern sich? Gewohnte Konzepte, wie Längen und Winkel helfen hier wenig, da sie je nach Standpunkt des Betrachters einem ständigen Wandel unterworfen sind. Und trotzdem scheint es in den gegenseitigen Lagebeziehungen von Punkten, Geraden und Flächen Gesetzmäßigkeiten zu geben, die Auskunft über Gestalt und Lage der Gegenstände in der Welt geben.

In dieser Art beginnt jedes Kapitel mit einer handlungsorientierten Fragestellung, einem konkreten Arbeitsauftrag, den Leser einladend, das Thema unvoreingenommen zu erforschen, zu erkunden. Im Anschluss werden die Erfahrungen und Erkenntnisse, die man dabei machen kann, zusammengetragen, reflektiert und sortiert. Daraus ergeben sich ganz natürlich neue Begriffe und Zusammenhänge. Die Fachterminologie wird dabei so geschickt an den richtigen Stellen in den Text eingeflochten, dass es dem Leser ganz logisch und selbstverständlich erscheint. Schließlich folgen zu jedem Themengebiet Übungsaufgaben (mit Lösungen), die das Behandelte in vielfältiger Weise variieren und vertiefen. Kurz: Beim Durcharbeiten dieses Buches kann man an sich selbst ein Erlebnis haben, das man Schülern in dieser Form für Schüler nur wünschen würde: das Ideal eines gelungen Epochenunterrichts in seiner rhythmischen Gestaltung!

Bei der Lektüre kann man sich also ganz in die Rolle des Lernenden, d. h. in die fachliche Perspektive begeben, und wird an sicherer Hand durch den Stoff geleitet, was vor allem Lesern zugutekommt, die noch nicht so vertraut sind mit dieser Materie. Aber auch Kenner werden durch die lebendige, dialogische Darstellung viele inspirierende Anregungen für die eigene Unterrichtsgestaltung entdecken. Im systematischen Aufbau und der Fokussierung auf das Wesentliche spiegelt sich die reiche Erfahrung des Autors als Lehrer und Dozent wider. In jedem Kapitel wird ein charakteristischer Wesenszug der projektiven Geometrie entfaltet. Am Beginn steht die Begegnung mit der Unendlichkeit. Hier stößt man mit der anschaulichen Vorstellungskraft an Grenzen, die sich jedoch gedanklich überwinden lassen und zu einem sicheren Umgang mit den sogenannten Fernelementen führen. Diese Kraft des Denkens, die über die Anschauung hinaus trägt, ist ein Leitmotiv dieser Epoche in der 11. Klasse. Im Weiteren offenbart sich, dass jedem geometrischen Gebilde eine duale Entsprechung an die Seite gestellt werden kann, indem Punkte durch Geraden ersetzt werden und umgekehrt. In unserer Leiblichkeit empfinden wir den punkthaften und geradenhaften Aspekt sehr unterschiedlich – die vollkommene Strukturgleichheit zeigt sich auch hier erst im Denken. Ein drittes Merkmal der projektiven Geometrie ist die ihr innewohnende Beweglichkeit und Fähigkeit zur Verwandlung. Formen, die in der Euklidischen Geometrie als separate Fälle nebeneinander stehen, wie z. B. Ellipse, Parabel und Hyperbel, erscheinen so plötzlich als Ausdrucksform eines einheitlichen Prinzips.

Das letzte Kapitel enthält neben einem ausgearbeiteten Vorschlag für einen Epochenang auch zahlreiche didaktische Hinweise für die praktische Unterrichtsgestaltung. Im Anhang befinden sich 45 ganzseitige Zeichenvorlagen zur direkten Verwendung im Unterricht – ein äußerst wertvoller Fundus!

Es stellt sich zum Schluss unweigerlich die Frage, wie es dazu kommen konnte, dass die projektive Geometrie – ein an Schönheit, Voraussetzungslosigkeit und Vollkommenheit kaum zu überbietendes mathematisches Juwel – aus dem Bildungskanon herausfallen konnte und auch an Waldorfschulen keinen sicheren Stand mehr zu haben scheint. Möge dieses vortrefflich gelungene Buch mit dazu beitragen, diesen Trend wieder umzukehren.

Thomas Neukirchner

Autonomie der Blutbewegung

von Prof. Dr. med. Branko Furst

Ein neuer Blick auf Herz und Kreislauf
 Salumed Verlag, 1. Auflage, 2020
 433 Seiten, gebunden
 ISBN 978-3-928914-33-8, € 78,-



Autonomie der Blutbewegung ist die deutsche Übersetzung der 2020 im renommierten Springer-Verlag erschienenen und stark erweiterten zweiten Auflage von *The Heart and Circulation – An Integrative Model*.

Der Autor, Branko Furst, ist Professor für Anästhesiologie in Albany/NY und sowohl in der klinischen Praxis als auch in Forschung und Ausbildung tätig. Diese Vielfalt zeigt sich in der Tiefe und Breite der Darstellungen, die von der Grundlagenforschung bis zur rezenten therapeutischen Praxis der Herzkammer-Unterstützungspumpen reichen.

Im ersten Teil des Buches werden zunächst an embryologischen und vergleichenden phylogenetischen Phänomenen die Grenzen des Herzpumpenparadigmas aufgezeigt: In der Embryonalentwicklung und bei niederen Organismen ist z. B. strömendes Blut oder Hämolymphe ohne das Vorhandensein eines Herzens beobachtbar! Des Weiteren wird sichtbar, dass das sich entwickelnde Herz diese Blutströmung staut, statt zu fördern. Auf Karl Schmid und Rudolf Steiner zurückgehend wird – alternativ zum Pumpenmotor – für ein Verständnis der mechanischen Tätigkeit des Herzens das Modell des hydraulischen Widders als regulierender Widerstand diskutiert, der mit seiner rhythmischen Unterbrechung der Strömung Druck erzeugt.

Im zweiten Teil des Buches werden anatomisch-physiologische und pathologische Beobachtungen des voll entwickelten Kreislaufs wie auch experimentelle Ergebnisse dargestellt. Aus der großen Fülle an sichtbar gewordenen Zusammenhängen wird die Komplexität des Blutkreislaufgeschehens, aber auch die Inkonsistenz des mechanistischen Blutdruckantriebsmodells offenkundig. Das von Branko Furst vorgeschlagene alternative Erklärungsangebot ist die in der anthroposophischen Medizin vertretene Idee des Blutes als ein fließendes lebendiges Organ, welche hier durch moderne Entdeckungen untermauert wird. Dazu gehört z. B. die Fähigkeit der roten Blutkörperchen, ATP frei zu setzen und damit in Interaktion mit dem Gefäßepithel und den Organbedürfnissen einen Blutfluss zu erzeugen und zu regulieren. Die neue Sichtweise auf dieses hochvitale Blut-Organ (wozu sowohl das Blut als auch das daraus hervorgegangene Gefäßsystem samt dem Herzen gehört) wurde in der deutschen Übersetzung des Titels (*Autonomie der Blutbewegung*) stärker hervorgehoben als in der englischen Ausgabe.

Im traditionellen kardiozentrischen Denkmodell wird der periphere Bereich des Blutkreislaufs (das Kapillarbett mit seinen Arteriolen und Venolen) angesehen als ein feines Röhrensystem mit einem Druckwiderstand, der von der als inert angesehenen Blutflüssigkeit zu überwinden ist. In dem jungen Forschungsfeld der Mikrozirkulation dagegen treten die Organkapillaren und das Interstitium als Orte der Aktivität und als Strömungsquellen neu in den Fokus. Im Vergleich zu der ersten englischen Auflage sind das 15. und 21. Kapitel, welche dieses Thema behandeln, erfreulicherweise erweitert worden.

Der neu hinzu gekommene dritte Teil mit seinen vier Kapiteln ist ein großer Gewinn für das Verständnis des vorgeschlagenen integrativen Kreislaufmodells. Branko Furst stellt hier die realen Lebensphänomene des Herz-Blutkreislaufs dar, in der Rhythmik im arteriellen Puls und dem Bezug zur Atmung sowie in der menschlichen Aufrechte. Die übliche Wissenschaftsmethode, die die Erklärung der Phänomene aufbaut aus der Zusammenschau und der Wirkungsweise der konstitutiven Elemente (bottom up, »Aufwärts«-Kausalität), wird durch jene Sichtweise erweitert, die polar dazu steht und die ausgeht von dem hierarchisch übergeordneten menschlichen Organismus und der seelisch-geistigen Wesenheit (top down, »Abwärts«-Kausalität). Neben den Lehrbüchern von Prof. J. W. Rohen hat die Idee der funktionellen Dreigliederung des menschlichen Organismus nun in ein weiteres akademisch-medizinisches Fachbuch Eingang gefunden. Branko Furst betont sein Anliegen im letzten Satz: *»dass ein solcher anthropozentrischer Ansatz die heutige Physiologie auf eine feste epistemologische Grundlage stellt und damit zu einem weitreichenden und ergebnisoffenen Paradigmenwechsel für die Zukunft beiträgt.«* (S. 418)

Das gesamte Themengebiet ist übersichtlich aufgeteilt, und die Kapitel können auch einzeln für sich gelesen werden. Vielleicht für die Unterrichtenden am interessantesten, weil themenübergreifend und den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht beleuchtend, ist das letzte Kapitel. Die dort enthaltenen geschichtlichen und erkenntnistheoretischen Ausführungen über das Mechanismus- und Organismus-

Denken können auch gut zuerst gelesen werden, denn sie schärfen das Problembewusstsein von Anfang an und konfrontieren den Leser mit seiner eigenen Denkweise und Weltsicht.

Diese ausgezeichnete Monographie mit ihren über 1200 Literaturverweisen gibt einerseits gute Hinweise für ein eigenes Weiterstudium, andererseits eine hervorragende Übersicht über mehr als zwei Jahrtausende Forschung. Jugendliche daran exemplarisch teilhaben zu lassen, ist aus mehreren Gründen empfehlenswert. Es führt u. a. zu Erkenntnistiefgang, aber auch zur Erkenntnisbescheidenheit, zum Weiterforschen und zur Einsicht, dass frühere Kulturen andere Erkenntniszugänge besaßen, als sie unserer westlichen Kultur zur Verfügung stehen. So verweist Branko Furst auch auf die hochdifferenzierte Methode der Pulsdiagnose in der modernen chinesischen und ayurvedischen Medizin (S. 313) und zitiert am Ende der Darstellungen zum arteriellen Puls die Ansicht des Herausgebers des Standardwerks *McDonald's Blood Flow in Arteries*: Es »kehrt die Zukunft der Pulswellenanalyse vermutlich in die Vergangenheit zurück, wo die Pulswellenformanalyse in der klinischen Praxis weit verbreitet war, um die Art und Schwere einer klinischen Erkrankung zu bestimmen, die Diagnose zu stellen und die medikamentöse Behandlung zu überwachen« (S. 333).

Dank der Initiative des Salumed-Verlags ist nun mit dem ausgesprochen fundierten Buch von Branko Furst die schon bestehende anthroposophisch orientierte Literatur zum Herz-Kreislaufsystem (A. Husemann, H. Chr. Kümmell, P. Selg, T. Fuchs) erweitert. *Autonomie der Blutbewegung* macht offenbar, dass die Ideen und Ansichten Rudolf Steiners für die Entwicklung einer modernen medizinischen Anthropologie durchaus fruchtbar sind. Daher verdient das Buch einen Platz in der Bibliothek jeder Bildungsinstitution.

Die Lektüre verlangt das Durcharbeiten des medizinischen Fachvokabulars. Die Darstellung geht weit über das Niveau des Schulunterrichts hinaus und man erwirbt sich ein profundes medizinisches Hintergrundwissen auf dem Stand der aktuellen Forschung. Dies hebt das Gesprächsniveau im Unterricht und bietet auch den wissenschaftlichen Rückhalt, wenn man bei Schüler*innen in der Humanbiologie Gedanken anregen möchte, die das Lebendig-Seelisch-Geistige des Menschen mitberücksichtigen.

Jan Deschepper

Römische Taten

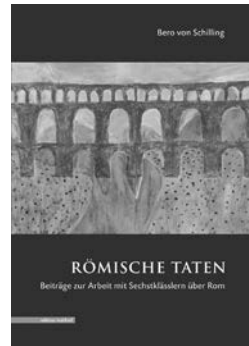
von Bero von Schilling

Beiträge zur Arbeit mit Sechstklässlern über Rom
Pädagogische Forschungsstelle Kassel

1. Auflage, 2021

202 Seiten, 21,0 x 29,7 cm, Softcover

zu bestellen bei waldorfbuch.de, € 24,-



Das neue Arbeitsbuch Bero von Schillings setzt die Reihe der »Hellenika«-Bände zum Thema Griechenland nun in die 6. Klasse mit dem Thema der Römischen Kultur fort. Sein Inhalt ist, wie der seiner Vorgänger, vom Autor in jahrzehntelanger Schulpraxis entwickelt, erprobt und erhärtet worden.

Lässt man sich auf die Welt der Römer ein und nimmt die Taten und das Leben dieses Volkes in den Blick, kann man immer wieder erstaunt sein, wie viele der römischen Themen, Namen, Bezeichnungen, Inhalte und Erfindungen der Technik und Kunst, aber auch der Politik, des Militärs und der Wirtschaft in unserer europäischen Kultur der Gegenwart sich wiederfinden. Diese mit den Kindern im Unterricht aufzusuchen, sie kennen zu lernen und ihre Bedeutung zu erfahren, kann für die Schülerinnen ein wichtiger Schritt zur Orientierung in der eigenen Kultur und ihrem Verständnis werden. Vieles Römische wirft ein helles Licht auf unser Handeln und Tun. Wir sind den Römern sehr nahe, in Vielem. Schüler suchen diesen direkten Bezug und sind oft sehr beeindruckt von der »inneren Nähe« zu Rom.

Aus eigenem altsprachlichen Hintergrund und Erfahrungsschatz setzt von Schilling das überaus reichhaltige Thema in einen überschaubaren, exemplarischen Rahmen, der durch die Deutlichkeit und Aussagekraft der ausgewählten Beispiele in Bild und Text ein eigenes Ganzes formt, das zu überzeugen vermag. Warum?

Die nach Anleitung, Übersicht und gewisser Tiefe suchenden Lehrerinnen werden schrittweise an die Römische Kultur herangeführt. Von der Gründung Roms durch Romulus und Remus über die Königszeit mit ihrer Auseinandersetzung mit der etruskischen Kultur bis hin zu den Anfängen und der Ausgestaltung der Republik reichen die Hintergrundinformationen, die von Schilling den Lesern an die Hand gibt. Die Kaiserzeit findet keine Berücksichtigung. Seine Beiträge ersetzen nicht ein erzählendes Geschichtswerk als Vorlage für die eigene Unterrichtserzählung. Diese lässt sich durch andere Texte erarbeiten¹.

Der Vorzug dieses Arbeitsbuches ist der sich mit dem Gang einer Unterrichts-epoche aufbauende Inhalt, der dem Lesenden in wichtigen, aussagekräftigen Beispielen an die Hand gegeben und erläutert wird. Überlegungen zum methodischen

Vorgehen im Unterricht wechseln sich mit inhaltlichen Exkursen ab. Originalabbildungen, Fotos und Seitenbeispiele aus Epochenheften der Sechstklässler illustrieren den Band.

Ein erster Teil behandelt mögliche Einstiege für den Unterrichtsbeginn. Dem folgen Beispiele von römischen Tätigkeiten, Lebenshaltungen und Einrichtungen. In einem weiteren Abschnitt wird auf die lateinische Sprache geblickt und was sie über das Wesen der Römer verrät, immer mit Beispielen verbunden, die unmittelbare unterrichtliche Anwendung finden können.

Bilder, wie die Römische Wölfin, der Aquädukt oder der Triumphbogen, werden aufgeschlüsselt und für die zeichnend-malende Arbeit mit Sechstklässlern aufbereitet. Wichtige Begriffe erfahren inhaltliche Füllung. Bei jedem Beispiel hat man den Eindruck, man erfährt etwas Substanzielles über die Römische Kultur, das einen selbst bereichert und Aspekte der Welt beleuchtet.

In einem nächsten Teil findet man das sprachliche Arbeitsmaterial für den Unterricht in vielfältige Gruppen gegliedert, sodass ein gezielter Zugriff möglich ist. Immer schwingen neben der reinen Übersetzung des Originals der viel größere Sachhintergrund und die Wortbedeutung bei von Schilling mit. Dieser Reichtum ermöglicht den Unterrichtenden, sich auch ohne lateinisches Fachwissen in den römischen Dingen zuhause fühlen zu dürfen. Eine wichtige Voraussetzung für das Unterrichten. Am Ende runden ein Kapitel mit Hintergrundtexten aus der Sekundärliteratur und eines mit Schülerarbeiten, Tafelbildern, Beispielen für Klassenraumgestaltungen und Literaturhinweise die Publikation ab.

Bero von Schillings Arbeitsbuch eröffnet auf handhabbaren 200 Seiten neben aller sachlichen Fülle einen wirklich hochqualitativen Zugang zur Römischen Kultur, den neben dem Lesenden auch die Schüler in seiner Auswirkung auf den Unterricht wertschätzen können. Diese Publikation ist im besten Sinn »sinnstiftend«.

Peer Friese

1 z. B.: W. A. Grube »Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Geschichtsunterricht«, Leipzig 1886, oder Charles Kovacs »Ancient Rome«, Floris Books Edinburgh 2005

Die Entstehung der modernen Zivilisation

Technik, Wirtschaft, Umwelt und Soziales
Ein Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler

von M. Michael Zech

unter Mitarbeit von Ernst-Christian Demisch,
Ines-Bianca Vogdt und Simone Weber

Der Geschichtsunterricht an den Waldorfschulen soll in Klassenstufe 8 die Entstehung unserer Zivilisation bis in die Gegenwart verfolgen. Das vorliegende Geschichtsbuch ist für Schülerinnen und Schüler geschrieben. Es kann im Klassensatz im Präsenz- und Distanzunterricht eingesetzt werden, soll darüber hinaus aber auch Geschichtsinteressierten die Möglichkeit bieten, sich weiter zu informieren. Die Sammlung von historischen Einführungen, Karten, Bilddokumenten, Quellentexten und Kurzbiographien zu den technischen, wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Veränderungen seit dem 18. Jahrhundert wird durch Fragestellungen und Aufgaben aufbereitet und kann auch der Vorbereitung von Kurzreferaten dienen. Das Arbeitsbuch bietet nicht nur eine verlässliche Materialgrundlage, sondern durch seinen Aufbau die Möglichkeit, geschichtliche Zusammenhänge denkend zu erschließen und so das individuelle Geschichtsbild zu erweitern.

Eine Material- und Arbeitsgrundlage für eine ganze Geschichtsepoche – als Klassensatz bestellen und dann schülerzentriert arbeiten. Das Begleitheft mit didaktisch-methodischen Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer gratis auf der Webseite der Pädagogischen Forschungsstelle herunterladen:

https://www.waldorfbuch.de/_files_media/media_center/download/modernezivilisationbegleitheftendfassung_18.pdf

GESCHICHTE – MITTELSTUFE

Auch sehr geeignet für
den Distanzunterricht!



1. Auflage 2021
199 Seiten, 21 x 28 cm
Klappenbroschur
ISBN 978-3-949267-08-6
13,50 €

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

Inhalt:

- I. Wie unsere Zivilisation in den letzten Jahrhunderten entstanden ist
- II. Rohstoffe und Energiegewinnung – Baumwolle, Kohle, Stahl, Öl, Elektrizität
- III. Verkehr und Kommunikation – die technische Überwindung des Raumes
- IV. Mensch und Technik – individuelle, soziale und ökologische Folgen der Industrialisierung
- V. Die Folgen der modernen Zivilisation für Mensch und Umwelt



Pädagogische
Forschungsstelle
Kassel

