

# RUNDBRIEF

Nr. 86

Ostern

März 2011

|  |          |
|--|----------|
| Rudolf Steiner – ein Rätsel?               | 2        |
| Briefwechsel zwischen Berg und Tal (XXXIV) | 8        |
| Vermischtes                                | 11       |
|  | Beilagen |

Liebe Leserinnen und Leser,

wer sich mit der Anthroposophie oder der Waldorfpädagogik beschäftigt, stösst in ihren wesentlichen Punkten auf ganz andere, oft sogar auf gegenteilige Auffassungen als die üblichen oder scheinbar selbstverständlichen. Dass dadurch Irritationen aufkommen können, ist verständlich. Muss das „ganz Andere“ aber automatisch auch schon abstrus, absonderlich oder gar entartet sein, nur weil es nicht zum Gewöhnlichen passt?

Vermutlich ist noch überhaupt nie so viel über Rudolf Steiner und die Anthroposophie zu lesen, zu sehen und zu hören gewesen wie in den vergangenen Wochen und Monaten. Aus Anlass des 150. Geburtstages am 27. Februar gab es kaum eine Zeitung, einen Radio- oder Fernsehsender, wo nicht über Steiner und seine vielen Wirkungen im Gegenwartsleben berichtet wurde. Auch drei namhafte Buchverlage (C.H.Beck, DVA und Piper) warteten mit neuen Biografien über Steiner auf. Die in all den vielen Kommentaren wahrnehmbaren Sichtweisen und Meinungen decken ein breites Spektrum ab: Da gab es reichlich Hohn und Spott („Rudolf Steiner: Anthroposoph und Teilzeit-Nasenbohrer“), es gab die polemische Verbreitung von Halbwahrheiten („Steinerschüler können nach der 2. Klasse weder schreiben noch lesen“) oder Ignoranz („Waldorfschüler finden sich im richtigen Leben kaum zurecht“), es gab sachlich ablehnende Kritik („Anthroposophie ist eine vorwissenschaftliche Weltanschauung“), natürlich fanden sich auch wohlwollende Würdigung oder sogar pathetische Verehrung. Auffallend ist, wie polarisiert das Feld um Steiner ist, differenzierte und

ausgewogene Kommentare waren selten. Positives war fast nur von anthroposophischer Seite zu vernehmen.

Bemerkenswert ist, dass sich sehr viele Kommentatoren auf die zwei neuen Steiner-Biografien von Helmut Zander und Heiner Ullrich berufen oder diese auch ausführlich zu Wort kommen lassen. Beide Autoren sind als Professoren im universitären Wissenschaftsbetrieb etabliert und gelten unterdessen als *die* Experten, wenn es um Rudolf Steiner oder die Anthroposophie geht. Sie kennen sich nicht nur zum Leben Steiners im historischen Kontext aus, sondern nehmen aus wissenschaftlich-objektiver Sicht auch Stellung zu Steiners Erkenntnistheorie, zu seinem Goetheverständnis, zur Anthroposophie als Geisteswissenschaft, zum Schulungsweg, zur Grundlage und Praxis der Landwirtschaft, der Medizin, der Pädagogik oder zu Steiners Verständnis des Christentums. Philosophisch sind die zwei Sachverständigen dem Kritizismus Kants verpflichtet, der auch Ausgangspunkt der empirisch-experimentellen Naturwissenschaft ist. Sowohl für Zander wie für Ullrich ist die Anthroposophie nichts anderes als eine vorwissenschaftliche Glaubenslehre und Steiner ihr Guru, dem die Anhänger unkritisch und verehrend nachfolgen. Die praktischen „Erfolge“ vermögen die Autoren zwar zu anerkennen, die Anthroposophie dagegen halten sie für eine nicht diskutierbare Gegenwelt mit anti-modernen Zügen, die besonders für eine bürgerlich-konservative Elite attraktiv sei.

Dass die beiden Autoren zu massgeblichen Autoritäten der medialen Anthroposophie-Kritik geworden sind, auf die man sich gerne beruft, die einem die Urteile samt illustrativen Beispielen liefern, und natürlich auch die Überzeugung stärken, endlich einen objektiven, weil schliesslich anerkannten wissenschaftlichen Standpunkt einnehmen zu können, ist befremdlich. Von einer kritischen Selbstbefragung, welche die beiden Autoren und ihre Nachahmer bei Steiner und seinen „Anhängern“ reklamieren, ist bei ihnen selber wenig bis gar nichts zu finden.

Die Auseinandersetzung mit der teils berechtigten Kritik an „anthroposophischen“ Erscheinungen ist anspruchsvoll, ebenfalls die Kritik an der Kritik. Wenn wir die Grundlagen der anthroposophischen Pädagogik aber ernst nehmen wollen, dann kommen wir nicht darum herum, auch die Kritik an ihr sorgfältig und differenziert zu überprüfen. Ich hoffe, dass der vorliegende RUNDBRIEF dafür einen weiteren Beitrag liefern kann.

Thomas Marti

# Rudolf Steiner – ein Rätsel?

## Leben und Lehre Rudolf Steiners aus der Sicht eines Erziehungs- wissenschaftlers

Von Thomas Marti

„Kaum eine andere intellektuelle Persönlichkeit des frühen zwanzigsten Jahrhunderts hat eine so starke und immer noch zunehmende erziehungs- und lebensreformerische Wirkung entfaltet und dabei eine vergleichsweise so geringe Beachtung in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit gefunden wie Rudolf Steiner. Seine Reformimpulse wirken weltweit, nicht nur im Bereich der Waldorfschulen, sondern auch auf den Gebieten der heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Arbeit, der alternativen Medizin, der biologisch-dynamischen Landwirtschaft, der betrieblichen Organisation, der darstellenden und bildenden Künste sowie der Architektur. Es gibt wohl auch kaum einen anderen Lebensreformer, dessen Denken und Wirken seit langem so kontrovers beurteilt wird. Das Spektrum der Reaktionen auf Rudolf Steiner reicht von enthusiastischer Bewunderung bis hin zur Verachtung.“

Mit diesen Sätzen beginnt Heiner Ullrich sein neuestes Buch über „Rudolf Steiner – Leben und Lehre“. Zum 150. Geburtstag Steiners möchte der Autor den Anspruch erfüllen, das „Rätsel Steiner“ „auf dem neuesten Forschungsstand“ und „aus einer kritischen, aber nicht polemischen Aussenperspektive“ zu lüften und klarzulegen, „was es mit der Lehre des Rudolf Steiner auf sich hat“ (12).

Ullrich steckt sich mit diesem Vorhaben ein hohes und auch ehrgeiziges Ziel. Wenn es nämlich zutrifft, dass die Anthroposophie und ihre zahlreichen Lebensfelder in den vergangenen rund 100 Jahren eine „eindrucksvolle weltweite Wirkung entfaltet“ (243) haben und deshalb als ein wirksamer Kulturfaktor angeschaut werden müssen, dann stellt sich die spannende Frage, ob hier eine „Aussenperspektive“ die angemessene

Sicht ist bzw. ob es da noch ein „Aussen“ und ein „Innen“ geben kann. Gehörte hier nicht die „ganze Welt“ dazu, wenn man verstehen möchte, wie sich die Anthroposophie in dieser auswirkt?

Heiner Ullrich ist studierter Philologe und Professor für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg Universität Mainz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Schulforschung und Schulpädagogik, insbesondere zu Reformpädagogik und Kindheitsforschung. Seine Dissertation hat er über „Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung“ (1991) geschrieben und sich seitdem durch eine Reihe von Forschungspublikationen zur Praxis in Waldorfschulen einen Namen gemacht. Ullrich darf zweifellos als ein fundierter nicht-anthroposophischer Kenner der Waldorfpädagogik gelten.

Der Autor ist sich des hohen Anspruchs seines Vorhabens bewusst. Deshalb möchte er „bescheidener“ bleiben und „den Zugang zu Werk und Wirkung Rudolf Steiners über seine intellektuelle Biographie“ suchen (10). Um dabei nicht ins Gestrüpp eines stark polarisierten Feldes zwischen bedingungslos-gläubigen Steineranhängern und polemisch-kritischen Gegnern zu geraten, versucht sich Ullrich in der Darstellungsform der Erzählung, durch die er ein *Bild* der Anthroposophie und ihrer Hintergründe *entwerfen und deuten* möchte. Dazu bewegt sich der Autor so nahe wie möglich am Quellwasser der grundlegenden Werke Steiners und seines zeitgeschichtlichen Zusammenhangs. Die Waldorfpädagogik ist für ihn von zentralem Interesse.

## „Lebensgang und Gedankenwelt“

Das Buch führt mit dem ersten Kapitel zunächst durch das Leben und die Entwicklung der Gedankenwelt Steiners. Ullrich erzählt hier von den wichtigsten Stationen im Lebensgang Steiners, er schildert seine Studienzeit und die darauf folgenden beruflichen Tätigkeiten, u.a. die Herausgabe und Kommentierung von Goethes naturwissenschaftlichem Nachlass. Dann wird von der „Bekehrung zur Theosophie“ (40) berichtet, dem baldigen Bruch mit der theosophischen Gesellschaft und schliesslich vom Übergang zur Anthroposophie (53) und dem „Weg ins Goetheanum“ (59). Hier setzten nun die eigentlich anthroposophischen Initiativen an, die zur „Erfindung der Eurythmie“, der Architektur, Landwirtschaft, Medizin, Pädagogik und Heilpädagogik führten. Dazu gehören ebenfalls die politischen und sozialreformerischen Initiativen Steiners, welche u.a. zur Gründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart führten (76).

Ullrich versucht herauszuarbeiten, dass Steiners Biografie keineswegs die innere Kontinuität aufweist, die dieser selber in seiner fragmentarisch gebliebenen



Ullrich Heiner: Rudolf Steiner. Leben und Lehre. C.H.Beck München 2011; 266 Seiten, CHF 30.50 / EUR 19.95; ISBN 3-406-61205-9

Lebensbeschreibung hervorgehoben habe und die von seinen Verehrern nach wie vor für erwiesen gehalten würde. Vielmehr sei diese Biografie von „geistigen Höhenflügen“ (26), „Höllenfahrten“ (34), „intellektuellem Herumirren“ (34), Brüchen (54), Rückschlägen und Scheitern (80) durchzogen, das Leben Steiners habe aber aus bescheidenen Familienverhältnissen mit einem „beschränkten kulturellen Horizont“ (16) zum „weltanschaulichen Führer“ der deutschsprachigen Theosophen und später der Anthroposophen geführt. Ullrich resümiert: „Für den Nichtanthroposophen und distanzierten Beobachter lässt sich Rudolf Steiners Leben und Wirken vielleicht am ehesten – in Anlehnung an die Pflanzenmorphologie seines Vorbildes Goethe – als ein produktiver Entwicklungsprozess verstehen, der ebenso durch Krisen und Metamorphosen gekennzeichnet ist wie durch Polaritäten und Steigerungen“ (96).

### „Die Lehre“

Im zweiten Kapitel „Die Lehre“ versucht Ullrich nun an die Quellen der Anthroposophie zu kommen. Dabei ist der geschulte Philologe und sein sachlich-sachkundiger Umgang mit Texten gut erkennbar. Zunächst beschäftigt sich der Autor mit dem erkenntnistheoretischen Frühwerk Steiners. Er bemerkt dazu einleitend, bereits der junge Steiner habe „unter der Entmythologisierung der Welt durch die exakten Naturwissenschaften und die kritische Philosophie“ gelitten, weshalb er in bewusster Opposition zum Kritizismus Kants nach einer mystischen All-Einheitserfahrung gesucht hätte (97). Dann versucht Ullrich, Steiners Erkenntnistheorie zu rekonstruieren und die Grundgedanken nachzuzeichnen. Steiners vorderster Grundgedanke sei, dass eine Erkenntnistheorie voraussetzungslos sein müsse, also auf nichts abstellen dürfe, was selbst einer Erkenntnis entspringe und damit also vor oder ausserhalb dieser liege. Steiner selber nannte dies das „unmittelbar Gegebene“ oder die „reine Erfahrung“. In der reinen Erfahrung sei der „Weltinhalt“ mannigfaltig, ungeordnet, zersplittert, zusammenhangslos. Zu dieser zusam-

menhangslosen Mannigfaltigkeit komme aber nun das Denken als eine ebenso ursprünglich erfahrbare Regsamkeit dazu, erst diese würde über das Zusammenhangslose der Sinneswahrnehmungen hinausführen und als etwas Ordnendes und Zusammenhang Schaffendes erfahren werden können. Steiner nannte das Denken „eine höhere Erfahrung in der Erfahrung“. Die Sinneserfahrung, so Steiner, sei nur eine unvollständige Wirklichkeit, vollkommen werde die Wirklichkeit erst durch das Denken. Wichtig für Steiner ist die Feststellung, dass das Denken eine ebenso reale Erfahrung sei wie die Sinneserfahrung, erst durch beide könnten wir dazu kommen, uns der vollen und ganzen Wirklichkeit bewusst zu werden.

Im weiteren Fortgang gelangt nun Steiner zur Einsicht, dass es prinzipiell nichts Wirkliches geben kann, das ausserhalb unseres denkenden Erkennens liege, – denn sonst könnten wir auch nichts von diesem Wirklichen wissen. Das Wissen von einem Wirklichen sei uns nur dank des Denkens und der sinnlichen Anschauung möglich. Letztere werde durch das Denken aber übersinnlich – was bedeutet, dass das im Denken Erfasste selber nicht mehr sinnlicher Natur ist und dieses quasi übersteigt. An dieser Stelle wird es müssig zu fragen, ob die Gedanken in uns drin sind oder in den bedachten Dingen. Was uns jedoch bewusst werden kann ist die Verbindung des Denkens mit den Gesetzen der Dinge, die wir bedenkend erforschen. Diese Gesetze der Dinge nannte Steiner ihr „Wesen“ (oder die „Idee“ oder das „Geistige“). Beweise für die Angemessenheit oder Richtigkeit des Denkens können immer nur durch das Denken selber erbracht werden. Aus der Erkenntnistheorie Steiners ergibt sich auch, dass es ein „Jenseits des Erkennens“ prinzipiell nicht geben kann. Den „Weltenlenker“ (Steiner) finden wir nicht in einem numinosen Jenseits, sondern in unserem denkenden Erkennen, das zugleich das Wesen (oder die Gesamtheit der Gesetze) der Welt ist. Erkenntnisgrenzen gibt es dagegen aus individuellen oder historischen Gründen. Deshalb

ist auch jeder Erkenntnisvorgang ein nie wirklich abgeschlossener oder gar irrumsfreier.

Ullrich vermag den Gedankengängen Steiners offensichtlich nicht zu folgen. Er scheint nicht zu bemerken, dass Steiner nicht das Sosein der Welt beschreibt, sondern einen methodischen Zugang zur Welt. Deshalb unterstellt er ihm einen Anspruch auf ein „Erleben der Wahrheit in der letztgültigen Einheit der Ideen“ (108). Und so muss Ullrich zum Schluss kommen: „Was Steiner ‚Erkenntnistheorie‘ nennt, ist im Grunde universale Seinsdeutung“ (104), „spekulative Deduktion aus dogmatischer Metaphysik“ (102), „ein Rekurs auf die mystische Philosophie des Neuplatonismus“ (102) und entspringe einem „fundamentalen psychologischen Missverständnis“ (176), das zweifeln lasse, ob Steiner Kant überhaupt je verstanden habe (107). Weil Steiner die fundamentale Erkenntnis Kants verkenne, wonach „der göttliche Ursprung der Seele als für das streng wissenschaftliche Denken unerreichbar angesehen“ werden müsse (107), könne die auf Steiner aufbauende Wissenschaft auch nicht „dem neuzeitlichen naturwissenschaftlichen Forschungsparadigma zugerechnet werden“ (109). Steiners Denken führe zu einem „abschliessenden einheitlichen Weltbild“ (110), seine Denkform sei deshalb „weder die der strengen Philosophie noch die der exakten wissenschaftlichen Forschung“ (110). Die sich für Ullrich aufdrängende Quintessenz ist radikal:

„Zwischen der ‚essentials‘ Wissenschaft Steiners (und auch Goethes) und der Forschungspraxis sowie dem theoretischen Selbstverständnis der modernen Wissenschaften besteht eine unüberbrückbare Kluft“ (109).

Damit hat Ullrich aus seiner Aussenperspektive eindeutig Position bezogen: mit Steiner und seiner „Anhängerschaft“ ist kein konstruktiv-wissenschaftlicher Dialog denkbar. Aus dieser Warte stellt der Autor nun auch die Anthroposophie und die „Grundlehre“ Steiners dar. Sehr ausführlich wendet er sich zunächst Steiners „Geheimwissenschaft im Umriss“ (1910) zu und gibt über viele Seiten eine an sich gelungene



und textnahe Zusammenfassung dieses höchst anspruchsvollen Werkes. Die für einen Nachvollzug dieses Buchs erforderlichen Erkenntnismethoden der *Imagination, Inspiration und Intuition*, wie sie Steiner sowohl hier wie auch anderswo vielfach und ausführlich dargestellt, begründet und mit Übungsanleitungen ergänzt hat, beschreibt Ullrich zwar durchaus sachlich und korrekt, aber ungefähr so, wie man auch Schwimmtechniken sachlich und korrekt beschreiben kann. Übt man aber diese Schwimmtechniken nicht und steigt ins Wasser, bleibt man am Ufer verstört zurück und kann es nicht fassen, dass man sich mit fuchtelnden Armbewegungen ohne unterzugehen durchs Wasser bewegen kann. Dem „distanzierten Beobachter“ können deshalb die Inhalte der „Geheimwissenschaft“ nicht anders als unverständlich, abstrus und absonderlich vorkommen – oder schicklicher ausgedrückt: als gnostisch, mythisch und vorwissenschaftlich und im krassen Gegensatz stehend zum empirisch-beweisenden exakten Vorgehen der gegenwärtigen Naturwissenschaften.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass Ullrich beispielsweise der physiologischen Dreigliederung, wie sie Steiner forschend entdeckte und 1917 veröffentlichte, nicht mehr abgewinnen kann als sich an die Seelenlehre Platons erinnert zu fühlen und sie der spekulativen Naturphilosophie zuzurechnen (134). Auch in der vom „medizinischen Laien Rudolf Steiner“ (87) angeregten Erweiterung der Medizin findet Ullrich nicht mehr als eine „Wiederanknüpfung an die antik-hippokratische und vorneuzeitlich-paracelsische Heilkunst“ (159) und ein Rückfall in die mittelalterliche Alchemie und Astrologie (185). Ein Hinweis auf Literatur aus der jüngeren anthroposophisch-medizinischen Forschung ist bei Ullrich weder im Literaturverzeichnis noch im Text zu finden, was die Bemerkung des Autors erhellt, das Verhältnis der „geistigen“ Heilkunst zur naturwissenschaftlichen Schulmedizin bleibe bei Steiner „im Unklaren“ (90). Der medizinische Laie Heiner Ullrich sieht

sich deshalb bemüht zu fordern: *„Die Klärung dieses Verhältnisses stellt sich als Aufgabe auch für seine heutige Schülerschaft in den anthroposophischen Arztpraxen und Gemeinschaftskliniken sowie in der Arzneimittelherstellung der pharmazeutischen Unternehmen Weleda und Wala“* (90).

### „Rezeption und Kritik“

Mit dem dritten Kapitel betreten wir nun die Bühne des neuzeitlichen wissenschaftlichen Denkens und werden Zeuge der Rolle, die der Anthroposophie hier zugedacht wird. Das meiste ist aus den vorangehenden Kapiteln bereits bekannt, wird aber jetzt zusammengefasst, ergänzt und vertieft. Einleitend wiederholt Ullrich seine Feststellung, wonach sich eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Schrifttum Steiners und seiner Anhängerschaft erschwere, weil dieses durchsetzt sei von unkritisch und gläubig übernommenen anthroposophischen Haltungen, Ansätze, die auf dem Boden „normalwissenschaftlicher“ Forschung diskutierbar seien, wären „selten“ (175).

Im weiteren erfahren wir erneut, dass die Steinersche Position „vorkritisch und naiv-realistisch“ sei, und angesichts der Behauptung, es gäbe eine „intersubjektiv überprüfbare rationale Wesenserkenntnis Gottes und des Absoluten“ (sic!), müsse die gesamte anthroposophische Anthropologie, Kosmologie und Ethik als in „hohem Masse fragwürdig“ beurteilt werden (177). Auch den bis heute von der „Schülerschaft Steiners“ erhobene Anspruch, „die spezialisierte normalwissenschaftliche Menschenforschung durch eine ‚geisteswissenschaftliche‘, ganzheitlich-intuitive Erkenntnis zu erweitern“, kann Ullrich nicht gelten lassen, da diese „das begrifflich-abstrakte Denken und die empirisch-quantitative Erkenntnisform der neuzeitlichen Wissenschaft“ nicht überschreitet, „sie begibt sich vielmehr in die bildhaft-analogisierenden Denkweisen des Mythos zurück und tradiert so von der modernen Wissenschaft längst verabschiedetes antiquiertes Wissen“ (183).

In der Fortsetzung zu diesen Einwänden wird nun deutlich, was Ullrich unter

einer „modernen Wissenschaftskonzeption“ versteht. Er beruft sich dabei auf den französischen Philosophen Gaston Bachelard (1884-1962), der den „wissenschaftlichen Geist (...) in der Entwicklung der modernen naturwissenschaftlichen Forschung“ in einer „geistigen Askese“ erkennt, durch welche der Forscher „die eigenen Intuitionen, die eigenen Lieblingsbilder durch einen ‚epistemologischen Schnitt‘ (*coupure épistémologique*) abstreift, das heisst zugunsten abstrakter Modelle und quantitativer Verfahren radikal mit dem Alltagswissen bricht“ (185).

Leider erfahren wir vom Erziehungswissenschaftler nichts darüber, wie man denn zu einer „geistigen Askese“ kommen kann, wie man die Kontrolle über „die eigenen Lieblingsbilder“, über das Bauchgefühl (Ullrichs „Intuitionen“?), die assoziativen Einfälle usw. gewinnt. Völlig offen bleibt auch die spannende Frage, wie man den „epistemologischen Schnitt“ und die Abtrennung vom Alltagswissen vollziehen soll, ohne in einen Elfenbeinturm zu geraten, aus der es kein fruchtbares Zurück zur Lebenswirklichkeit mehr gibt. Könnte es am Ende sein, dass der Erfolg der Anthroposophie darin begründet ist, dass sie den radikalen Bruch mit dem Alltagswissen vermeidet und sich stattdessen dem Leben des Menschen in allen seinen unterschiedlichen (und oft auch sich widersprechenden) Facetten zuwendet?

Solche Fragestellungen finden wir in Ullrichs Buch nicht. Sein Fazit aber lautet: *„Das Paradox der Anthroposophie ist, dass sie mit dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit auftritt, aber tatsächlich eine Rückkehr zum Mythos vollzieht. Denn ihr eigentlicher Gegenstand ist nicht die natürliche oder die kulturelle, sondern die übersinnliche geistige Welt. Ihre Methode ist nicht das kontrollierte Experiment oder die Analyse von Texten, sondern die meditative Versenkung in das Innere der eigenen Person. Ihre Logik ist nicht eine der Begriffe und Modelle, sondern eine der Bilder und Analogien. Die anthroposophische Erkenntnisart stellt daher keine Erweiterung der wissenschaftlichen Forschung dar, sondern in letzter Konsequenz deren Verabschiedung. Ideengeschichtlich gesehen erscheint die ‚Geisteswissenschaft‘*

*Steiners als ein Versuch der Rehabilitierung mythischer Denk- und Lebensformen inmitten einer verwissenschaftlichten und säkularisierten Zivilisation“ (191).*

Eine kritische Reflexion auf die hier genannte „moderne Wissenschaftskonzeption“ oder die „verwissenschaftlichte und säkularisierte Zivilisation“ finden wir im ganzen Buch von Ullrich an keiner Stelle. Stattdessen charakterisiert er die Anthroposophie als „moderne Form der Gnosis“, die einem „Heils- oder Erlösungswissen“ zustrebe, „wodurch das Innerste des Menschen in einer absolut-existentialen Einstellung zum Grund der Dinge und zum Wesen der Welt vorstossen will, um zur Eignung mit sich selbst oder zur Erlösung von den in ihr liegenden Gegensätzen zu finden. Das Heilswissen kann nur ein Wissen vom Ursprung, Wert und Ziel des Daseins sein“ (192). Zutreffend schreibt dann Ullrich: „Wie Mystik und Gnostik unterscheidet sich die Anthroposophie vom Objektivismus der positiven Wissenschaften durch die Überzeugung, dass das wahre Wesen dem menschlichen Selbst nicht äusserlich sein kann, sondern dieses im Innersten seiner Person ergreift und verändert“ (193). Es gehe dem Anthroposophen „um mehr als nur um Wissen und Verstehen; er sucht Antwort auf die existenziellen Grundfragen: Wer sind wir? Woher kommen wir? Wohin gehen wir?“ (192).

Ullrichs Charakterisierung ist hier durchaus zutreffend, seine Schlussfolgerungen daraus dagegen sind absurd: „Als Weg der Wiedervereinigung des Menschen mit dem Geistigen drängt die Anthroposophie zum kultischen Vollzug (...). Rudolf Steiner hat auf der Grundlage seiner Erkenntnisse über die geistige Welt einen umfassenden Vergeistigungskult entwickelt, der von der Tanzkunst und Architektur über die Wirtschaft, Heilkunst und Landwirtschaft bis zur Pädagogik reicht und für jedes dieser Handlungsfelder ein verbindliches Modell ‚geistgemässer‘ Lebensführung vorschreibt“ (195).

Eine Durchsicht der Literatur z.B. von A. Antonovsky (Salutogenese), V.E. Frankl (Logotherapie) oder Erich Fromm könnte einen darüber aufklären, dass das von Ullrich Beschriebene weder gnostisch oder mystisch noch spezifisch

anthroposophisch ist und dass es in unserer Gegenwart auch Denkansätze gibt, die nicht dem verengten Blick des Objektivismus der positiven Wissenschaften entspringen, wie ihn Ullrich als den allein gültigen hoch hält. Auch bei Jean Gebser oder Ernst Cassirer kann man sich darüber aufklären, dass sich *Bild* (Mythos) und *Begriff* (Ratio) nicht auszuschliessen brauchen und selbst in der neuzeitlichen Wissenschaft miteinander existieren und sich gegenseitig befruchten. Könnte vielleicht auch die „Geisteswissenschaft“ einen Versuch darstellen, die verschiedenen Formen von Weltaneignung zu integrieren, wozu es keiner metaphysischen Vorentwürfe bedarf, sondern einer unverstellten Sicht auf die Vielschichtigkeit kultureller Lebensformen? Darüber scheint Ullrich nicht nachzudenken. Stattdessen hält er am linearen Fortschrittsmodell fest, das ihm erlaubt, abzugrenzen, einzugrenzen und letztlich auch auszugrenzen und zu diskriminieren.

### „Der grösste Erfolg: Die Waldorfpädagogik“

Die Waldorfpädagogik kennt Ullrich durch eine Reihe eigener theoretischer und schulpädagogischer Forschungsarbeiten. An den Waldorfschulen findet er einige schulorganisatorische, pädagogische, didaktische und methodische Ähnlichkeiten mit der klassischen Reformpädagogik der vorletzten Jahrhundertwende. In der autoritativen Stellung des Klassenlehrers sieht er allerdings Anknüpfungen an Johann Friedrich Herbart (1776-1841). „Die herbartianische Lehre vom ‚erziehenden Unterricht‘ setzt voraus, dass man sicher weiss, nach welchen Modalitäten die Schüler im Unterricht lernen, auf welcher Entwicklungsstufe sich diese befinden und wie die Universalgeschichte der Menschheit verlaufen ist. Über ein solches umfassendes Bild der Welt und des Menschen meint die Waldorfpädagogik in der Anthroposophie zu verfügen“ (206). Deshalb soll der Klassenlehrer „ein universaler Geist sein, kein Spezialist“ (207). Ullrich sieht drei Hauptaufgaben des Klassenlehrers: Erstens müsse der Klassenlehrer die Temperamente der Schüler

erkennen und die Steinersche Temperamentenlehre richtig anwenden können, er müsse zweitens die Grundsätze der Bildhaftigkeit „zur Kultivierung der ‚freigewordenen‘ ätherischen Bildekräfte“ (207) verinnerlicht haben und beherrschen, und drittens müsse der Klassenlehrer individualisierte Zeugnisse schreiben können (208). Ganz im Sinne Herbarts sei auch der Lehrplan der Waldorfschulen genetisch-organisch aufgebaut und solle gewährleisten, „dass das Kind die Welt nicht in einzelne Wissensgebiete auseinandergerissen erlebt, sondern als geordneten Vorstellungskreis empfindet“ (212). Dazu dienen der Epochenunterricht und die goetheanistische Lehrmethode (214). An Stelle der standardisierten Lehrwerke treten der „lebendige Lehrvortrag“, „kunstvolle Tafelanschriebe“ und „von den Schülern selbst geschriebene und gemalte Merkbücher“ (214). Insbesondere im Naturkundeunterricht werde deutlich, dass es bis in die 8. Klasse um weltanschaulich-existenzuelle Fragen geht und um „eine bewusste Abkehr von der quantitativ-experimentellen, sogenannten ‚materialistischen‘ Forschungsweise der modernen Naturwissenschaften und ihren Modellen“ (215). Das ganze Schulleben finde rhythmisch statt und sei von „metamorphosierenden“ und kosmisch begründeten Bauformen umgeben (218). Erst mit dem Übergang in die Oberstufe würde ein Wechsel vom „Primat der Person“ zum „Primat der Sache und des Begriffs“ vollzogen (221).

Im Kontext der vorangehenden Buchkapitel wird deutlich, dass Ullrich die von ihm beschriebene Praxis der Waldorfschulen mit dem Prädikat „bedenklich veraltet und höchst fragwürdig“ belegen und zum Schluss kommen muss, dass die Waldorfschulen im Gegensatz zu den zwar andersartigen, aber doch weltoffenen Reformpädagogiken der Gegenwart im „Ausmass an weltanschaulicher Geschlossenheit (...) hierzulande noch ihresgleichen (suchen)“ (223).

Aus den Ergebnissen der jüngeren Schulforschung weiss Ullrich aber auch Erstaunliches zu berichten: So habe eine schwedische Untersuchung gezeigt, „dass Waldorfschüler in höherem Mass die Leitziele demokratischer Erziehung erreich-



ten. Sie entwickelten beispielsweise mehr Offenheit und Toleranz gegenüber gesellschaftlichen Aussenseitern – mit Ausnahme der Kriminellen, Nazis und Rassisten, gegen die sie sich entschlossen wehren würden. Insgesamt legen die Antworten die Schlussfolgerung nahe, dass die Waldorfschulern mehr aktive, verantwortungsbereite, demokratische junge Bürger hervorbringen als die Regelschulen“ (235). Mehr als die Hälfte (58%) der Waldorfschüler würden zudem ein akademisches Studium in Angriff nehmen, man finde sie in allen Fachbereichen der Universitäten und sie studierten mehr aus Interesse als aus Erwägungen der Nützlichkeit. „Die meisten von ihnen fühlen sich für die Anforderungen ihres Studiums von ihrer Schule besser vorbereitet als ihre Kommilitonen aus den öffentlichen Schulen“ (236).

Ein ähnliches Ergebnis zeitigte auch eine Untersuchung aus Deutschland und der Schweiz: „Im Rückblick auf die Schulzeit haben sich mehr als 80% der Ehemaligen in der Waldorfschule zugehörig, wohl und geborgen gefühlt; ein ähnlich hoher Anteil von ihnen würde – heute vor die Wahl gestellt – noch einmal auf eine Waldorfschule gehen. Knapp die Hälfte der Befragten (47%) hat auch die eigenen Kinder wieder einer Waldorfschule anvertraut oder hat die Absicht, dies in Zukunft zu tun. (...) Die überwiegende Mehrheit der Befragten (84,1%) hat die im Unterricht der Waldorfschule vermittelten Inhalte als sinnvoll erlebt und hier auch eigene Ideen verwirklichen können“. „Als Besonderheiten ehemaliger Waldorfschüler, durch die sie sich von den Mitmenschen unterscheiden, die keine Rudolf-Steiner-Schule besucht haben, werden von den Befragten die folgenden Aspekte genannt: Sie sehen sich als offener, interessierter, kreativer, selbständiger, toleranter und selbstsicherer, fühlen sich allerdings unterlegen im Hinblick auf Leistungsorientierung, Durchsetzungsvermögen, Exaktheit und Selbstdisziplin“ (238).

Zum Abschluss dieses Kapitels bezeichnet der Autor die Waldorfschulen als „pädagogische Gegenwelt“ mit bewussten Zügen einer Entmodernisierung (242). Die Waldorfschulen seien deshalb besonders für Eltern aus dem „alternativ-elitären“ Milieu interessant, „die unter den Lasten und Risiken der Modernisierung

leiden oder modernisierungskritische Haltungen zeigen“ (242).

## Bilanz

Den selbst gestellten Anspruch, das Leben und das Werk Steiners aus einer „nicht polemischen Aussenperspektive“ darzustellen, hat Ullrich m.E. über weite Strecken des Buches erfüllt. Die eingenommene Aussenperspektive erweist sich aber als einseitig, v.a. weil diese selber nicht kritisch reflektiert, vielmehr aber als die selbstverständlich richtige gehalten und anerkannt wird. Die Urteile des „distanzierten Beobachters“ muten deshalb an wie von einer hoheitlichen Warte aus gefällt, die für sich den Anspruch des unumstößlich Richtigen und Wahren erhebt. Genau diesen Anspruch unterstellt Ullrich aber Steiner und der Anthroposophie. Damit hat Ullrich mit seinem Buch die Chance verpasst, einen wirklichen Dialog zu eröffnen und einen fruchtbaren Beitrag zu leisten zur Bearbeitung der Differenzen, die sich sowohl wissenschaftlich wie auch pädagogisch ganz offensichtlich zeigen. Dem Autor ist zugute zu halten, dass er ein nicht-polemischer, sondern diskutierbares Buch vorgelegt hat. Alle diejenigen, die sich entweder wissenschaftlich oder praktisch mit der Waldorfpädagogik befassen, werden deshalb aus diesem Werk mit Sicherheit Gewinn ziehen können, da jede Aussenperspektive auch geeignet sein kann, neue Fragen an sich selbst zu generieren. Dagegen bezweifle ich, ob Ullrichs einseitige ideologiekritische Abhandlung über die Anthroposophie für die „Normalwissenschaft“ (falls es eine solche denn überhaupt gibt) eine Gelegenheit bietet, auch kritische Fragen an die eigene Adresse zu richten.

Ullrichs Auffassung, es gäbe in der anthroposophischen Literatur „hauptsächlich Versuche einer thematisch fokussierenden Paraphrase und erläuternden Strukturierung der Gedankenwelt Steiners durch Autoren, bei denen das Verständnis der Sache mit dem Einverständnis affirmativ zusammenfällt“ (174), teile ich nicht und halte sie für ignorant. Auch die Gruppenabgrenzung der bedingungslosen, unkritischen Verehrer und Anhänger Steiners von ihren polemischen Kritikern

(175) halte ich für eine tendenziöse, ja herabsetzende Schwarzweissmalerei. Dagegen gehe ich mit Ullrich an mehreren Stellen einig, dass die Praxis an vielen Waldorfschulen durchsetzt ist von tradiertem Pragmatismus und dass es besonders an der wissenschaftlichen Fundierung der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethodik mangelt. Hier gibt es einen erheblichen Forschungsbedarf, der durch Outcome-Studien und ihre weitgehend positiven Ergebnisse nicht gedeckt wird. Zum „neusten Forschungsstand“ gehört aber auch, dass die Waldorfpädagogik (ebenso die anthroposophische Medizin) längst im internationalen akademisch-wissenschaftlichen Raum angekommen ist, und zwar nicht nur im ablehnend-kritischen Sinn, sondern auch durch konstruktive, weiterführende Diskurse. Dass davon im Buch von Ullrich nicht viel zu finden ist, stellt angesichts des eingangs erhobenen Anspruchs eine erhebliche Unterlassungssünde dar.

Am bemerkenswertesten halte ich an Ullrichs Buch die völlig unaufgelöste Diskrepanz zwischen der offensichtlichen „Erfolgs-Story“ der Waldorfpädagogik und dem angeblich entmodernisierten und antiquierten Konzept der Anthroposophie als Grundlage dieser Pädagogik. Ullrichs Erklärung mit der Attraktivität in einem „alternativ-elitären“ Milieu mag auf mittel- und nordeuropäische oder amerikanische Verhältnisse zutreffen, greift aber angesichts des Vordringens des pädagogischen Impulses Steiners in aussereuropäische Kulturen und Gesellschaften (z.B. in die Slums von Sao Paulo oder Südafrikas oder im Gaza-Streifen) definitiv zu kurz. Damit erweist sich Ullrichs „Aussenperspektive“ selbst als eurozentrisch und einem anmassenden, elitären Wissenschaftsverständnis entspringend, mit dem er das „Rätsel Steiner“ ganz offensichtlich nicht aufzulösen vermag. Das Versprechen an die Leser, „die genauer wissen wollen, was es mit der Lehre des Rudolf Steiner auf sich hat“, hat Ullrich jedenfalls nicht einlösen können.



# Schulalltag XXXIV. Folge

## – ein Briefwechsel zwischen Berg und Tal

Von Rolf Bürklin  
und Thomas Schaerer

Lieber Thomas

Die Zeit im Bergwald ist nun schon länger vorbei. Ich will dir von der letzten Woche berichten. Es ist erstaunlich, zu was Jugendliche im Stande sind, wenn sie eine sinnvolle und sinnerfüllte Arbeit ausführen dürfen, ihnen eine Aufgabe gestellt wird, die im Inneren Anklang findet.

Wir hatten in dieser Projektwoche die unterschiedlichste „Klientel“. Teils unbeholfen und tapsig bewegen sich die Jugendlichen anfangs im Gelände. Das polterige und holperige Gelände passt sich nicht an, es muss von den jungen Menschen ein Schritt hinzu gemacht werden. Meist schaffen sie das im Verlaufe der Woche auf erstaunlich sichere Art und Weise. Der Umgang mit dem im Forst üblichen Werkzeug bereitet vielen Schwierigkeiten. Oft finden sich unter den jungen Menschen solche, welche zwei linke Hände haben.

Ein diesbezügliches Erlebnis hatte ich mit einem Jungen. Das erste, was er mir am Arbeitsmorgen beim Vorstellen sagte, war, dass er kein Schweinefleisch esse und ungeschickt sei. Diese Ansage entlockte den andern Gruppenteilnehmern ein herzhaftes Lachen. Mit allergrösster Sorgfalt handhabte er daher, aus eigener Erkenntnis heraus, Axt und Hobelzahnsäge. Als es darum ging, in kleineren Gruppen eine Fichte zu fällen, suchte er sich mit zwei Klassenkameraden einen ziemlich schwierigen Baum aus, was ich der Gruppe, zugegebenermassen mit einem leeren Schlucken, erlaubte. Schritt für Schritt wurde der Baum so präpariert, dass er in die korrekte Richtung fallen sollte. Mit einem farbigen Tuch hatten wir vorgängig die exakte Fällrichtung markiert. Als es soweit war, wurden mit kräftigen Hieben die Keile getrieben, um damit den Baum

aus dem Gleichgewicht zu bringen. Immer schneller begann sich der Baum zu neigen und fiel schliesslich krachend zu Boden. Weit über 30 m lang war die Fichte - der Wipfel hatte das Markierungstüchlein um wenige Zentimeter verpasst. Als dies der Junge wahrgenommen hatte, machte er einen Freudenhupf, stellte sich strahlend vor mich hin und meinte: „Rolf, jetzt habe ich gemeint ich habe zwei linke Hände“, wobei er seine Linke nach aussen drehte, so dass beide Daumen gegen links zeigten, „doch der Baum liegt ja richtig!“ - So kann man sich täuschen .....

Nach den Ferien, als meine Märkte vorbei gewesen waren, durfte ich drei Wochen eine Stellvertretung in einem Kur- und Bergdorf übernehmen. Ich sollte in vier Schulhäusern Stützunterricht (IF) erteilen. Das am höchsten gelegene Schulhaus steht auf über 1300 m ü.M. Als nicht ausgebildeter Heilpädagoge stand ich vor einer echten Herausforderung. Ab und zu wurde ich von Kindern deutlich auf meine Grenzen hingewiesen. So war es mir kaum möglich, mit einem recht jungen Kind (Kindergarten) zu arbeiten, das sich verweigerte und sich ständig zurückzog. Erst gegen Ende der Vertretung kamen wir uns ein wenig näher, als ich mit ihm ein Haus malte, mit einer wunderschönen violetten Katze vor der Eingangstür. Ein längeres Verweilen und Arbeiten mit dem Kind war mir vom gedrängten Stundenplan, kombiniert mit dem Verschieben von Schulhaus zu Schulhaus, verwehrt.

An einer anderen Schule traf ich auf einen portugiesischen Knaben, mit dem das Schreiben und Lesen gefestigt werden sollte. Zum Glück fragte ich ihn in der ersten Lektion, was er denn am liebsten esse. Strahlend meinte er: „Fisch von Mama!“ Die restlichen

Lektionen waren gleichsam ein Fest für uns beide, denn mit Essen und dem Drumherum arbeitete der Knabe gerne. So schrieb er das grosse „F“ nicht mehr von unten nach oben, sondern von oben nach unten, denn, so meine Begründung, schwimmt der Fisch ja kopf- und nicht schwanzvoran. Bescheidene Schilderungen und einfache Geschichtchen beflügelten zum Zeichnen der wieder entdeckten Buchstaben. Lieber Thomas, frag bitte nicht, aus welcher Richtung mir die beflügelnden Geschichten in den Sinn gekommen waren.

Ich hatte an den drei Wochen Stellvertretung grosse Freude. Als ich das Mädchen, von dem ich dir im Folgenden schreibe, das erste Mal sah, kam mir Gfellers „Zwölfischlegel“ in den Sinn. Das Kind mahnte mich an die jüngste der Wirtefamilie, die dem Zwölfischlegel den Zuckerschleckstengel zum Probieren hatte geben wollen. Da J. Mühe mit Reihen hatte, übte ich an der Wandtafel die 4-er- und die 6-er Reihe. Dem Mädchen gefiel insbesondere der Fünfstern, der beim Besuch der Reihen auf dem Ziffernkreis entsteht. Das Bild des Pentagrammes prägte sich ein. Als ich ihm etwas später zu zeigen versuchte, dass in uns selber die Reihen zu finden sind, wenn wir dastehen und den linken Arm als Zwei sehen, das linke Bein als Vier etc. spüren, schaute es mich aus seinen klaren, blauen Augen an und meinte: „Du, Herr Bürklin, dann ist ja der Mensch ein Stern!“

Solche Begebenheiten berühren mich jeweils tief und lassen vor der Weisheit der Kinder mich innerlich verneigen. Das gleiche Mädchen musste im Zahlenbuch mit Geld rechnen, respektive Herausgeld abzählen. Unermüdlich versuchten wir's, doch es ging schlicht nicht. Ich war der Verzweiflung nahe. Meine Notbremse bestand darin, dass ich kurzentschlossen mit dem Kind den nächstgelegenen Laden aufsuchte, meinen Lunch einkaufte und die Verkäuferin bat, dem Mädchen profimässig das Herausgeld abzuzählen. Auf dem Weg zur Bäckerei spürte ich plötzlich in meiner Rechten ein kleines Händchen - wir schlenderten Hand in Hand die paar hundert Meter zum Geschäft. Das „richtige“ Einkaufen öffnete Schleusen. Was ich als „gelernter“ Lehrer nicht schaffte, machte mir eine gelernte Handelsfachfrau mit viel Liebe und Geduld vor. Zwei Tage später erklärte J. ihrem Klassenkameraden das korrekte Herauszahlen. Ich höre die feine Stimmer immer noch „... und einer

ist dreizehn und zwei ist fünfzehn und fünf ist zwanzig ...weisst, musst immer mit dem Kleinsten anfangen.“

In naher Zukunft wird mich wohl keine Schleckstängelaufgabe erwarten, wo ich mit einzelnen Kindern derart intensiv arbeiten kann. Dabei ist mir wiederum bewusst geworden, welche gewichtige Aufgabe der Klassenlehrer hat, wenn er sich mit allen Kindern seiner Klasse beschäftigt. Die Aufgabe ist eine andere. In beiden Bereichen stehen die Bemühungen für das Kind und mit dem Kind im Zentrum. Treffend hat das Erich Kästner in seiner Art formuliert: „Früchtchen seid ihr, Spalierobst sollt ihr werden.“ Wohl gemerkt, nicht „Wir machen aus euch Spalierobst!“

Lieber Thomas, aus dem sonnigen Voralpental sende ich dir beste Grüsse, wünsche dir mit deinen Kindern ganz viele Schleckstängeleinsichten, knospende Frühlingsergebnisse und tiefe Berührungen.

*Herzlich - Rolf*

Lieber Rolf,

Das ist ja wirklich ein bewegtes Berufsleben, das du da gegenwärtig führst. Du weisst sozusagen in keinem Monat, was dir im nächsten wartet, musst dich immer auf Neues einstellen... abenteuerlich! Und ich bin natürlich stets darauf gespannt, von welchem Berg dein Echo beim nächsten Mal kommt.

Mir geht dabei durch den Kopf, dass ich dir vor genau acht Jahren erstmals an dieser Stelle geschrieben habe. Ich wäre also einmal um, stehe wieder dort, wo ich schon einmal stand: zweite Klasse, zweite Hälfte, der Rubikon in Sichtweite - gleichsam greifbar. Ist das vielleicht ein Augenblick zum Innehalten, zum Nachdenken? Muss ich jetzt aufpassen, dass ich nicht wieder vorne anfangen mit Erzählen, mich wiederholen? – Sicher auch, aber lassen wir das Grübeln, denn wo wir es mit Menschen zu tun haben, ist so oder so alles einmalig und was gleich wäre, wiederholt sich stets mit einem anderen Gesicht.

Da wäre z.B. die Sache mit den hospitierenden jungen Damen (es sind tatsächlich nur Damen), von welchen ich dir kürzlich geschrieben habe. Das Spielen mit Puppen habe ich in einer solchen Intensität noch nicht erlebt, in keiner anderen Klasse. Die sind nun wirklich auf Schritt und Tritt unsere Begleiter – überall hin. Einige sind auch zu den Weihnachtsspielen gekommen.

Am Paradeisspiel ist die Louisa allerdings eingeschlafen, weil sie nicht nachkam. Aber das Christgeburtsspiel hat ihr enorm gefallen. Und weißt du, was mich am meisten beeindruckt: Niemand stört dieses Spiel oder würde es belächeln, auch die Buben nicht. Die achten und akzeptieren, was die Mädchen tun. Vielleicht sind sie sogar manchmal ein klein wenig neidisch.

Ja, acht Jahre sind in der Tat eine lange Zeit, auch wenn der Schein trügt und wir geneigt sind auszurufen: „Was, schon acht Jahre vorbei!“ – Manchmal möchte ich behaupten, es sei jetzt eine andere Generation, so anders, so neu sind die Kinder – und die Eltern – und die Anforderungen der Zeit. - Und wie steht es wohl mit dem Lehrer?

Ich erinnere mich, dass ich dir vor acht Jahren von unserem Weihnachtsspiel geschrieben habe. Drum lasse ich es diesmal sein und pflücke nur eine Randerscheinung heraus. Ich hatte die Idee, es einzurahmen mit einem Orchester. Ja, wirklich, mit einem Orchester! Denn es spielen bereits etwa die halben Zweiteler ein Instrument. Zwar kann die Hälfte dieser Hälfte doch noch nicht Noten lesen, was ich nicht bedacht hatte, aber es zeigte sich, dass dies gar kein Problem war. Da hatte es also 5 Geigen, 2 Celli, 2 Kontrabässe, ein Klavier, eine Querflöte, eine Oboe, eine Bambusflöte, eine C-Flöte und eine Ukulele. Das ist ein ziemlich exotisches Instrumentarium. Das erste Vereinigen all dieser Instrumente hat denn auch recht schräg und vor allem laut getönt. Mit einigen Proben ist aber ein Klang entstanden, der mir fast das Augenwasser hervorrief. Zwei Kontrabässe im Orchester, davon kann jeder Dirigent nur träumen.

Wir haben in den vergangenen Wochen vor und nach Weihnachten das Lesen so richtig in Angriff genommen. Mir schien dieser Apfel nun pflückreif zu sein. Bei so vielen Kindern in einer Klasse ist allerdings gerade das Lesen mitunter eine sehr heterogene Sache. Wir haben vom Kind, das noch mit den Einzelbuchstaben ringt bis zu dem, welches bereits Bücher aus der Bibliothek liest, alles in 29 Abstufungen. Da durfte ich erfahren, wie gute Lehrer und Lehrerinnen achtjährige Kinder sind. Wir können immer wieder ein Kind, das es schon besser kann mit einem anderen, das noch Mühe hat, zusammen üben lassen. Das lieben sie über alles und tun es fürs Leben gern. Dann liegen stets zwei Kinder mit einem Leseblatt auf dem Bauch im Schulzimmer oder im Korridor

am Boden und sind intensiv beschäftigt – und lernen etwas!

In diesem Alter ist die Freude an oft unspektakulären und für Erwachsene wenig bedeutenden Dingen gross. Bis jetzt hatten wir nur mit den Wachsblöcken und den dicken Wachsstiften gezeichnet und auch geschrieben. Jetzt hat es zum Schreiben drei – nicht eine ganze Schachtel voll – drei dicke Minen-Farbstifte, zusammengehalten von einem Stück Veloschlauch gegeben. War das ein Ereignis! Und wie haben sich die Kinder jetzt bemüht, sauber und schön zu schreiben mit diesen „feinen“ Werkzeugen. Mir wurde einmal mehr klar, wie vor allem wir Erwachsenen lernen müssen, uns am Kleinen zu freuen. Die Kinder können es nämlich.

Ich habe erwähnt, der Rubikon, die Neunjährigkeit sei in Sichtweite. Das spüre ich handfest im Abnehmen der Nachahmungskräfte. Ich neige übrigens zur Behauptung, dass diese bei regelmässiger Pflege etwas länger anhalten. Das wird immer dann sichtbar, wenn während der ersten oder zweiten Klasse Kinder als Zuzüger kommen, welche in der Schule nie oder selten nachahmend gelernt haben. Die haben oft grosse Schwierigkeiten gerade im Flötenspiel oder im Rhythmischen und in den Fremdsprachen, wo wir noch ganz aus der Nachahmung heraus zu arbeiten versuchen. - Aber einmal hört diese dann eben doch auf und das ist ganz klar um die Neunjährigkeit herum. So haben wir also noch einmal profitiert und in den letzten vier Wochen das ganze, lange Fingerhütchen von C.F. Meyer erlernt. Ist das eine schöne Sache für dieses Alter!

Als Geschichte im Erzählen hat uns der Reineke Fuchs begleitet. Ich habe ihn zwar, vor allem der zarten Mädchen wegen, etwas entschärft, was die Blutrünstigkeit angeht. Die Kinder haben diese Bilder aber mit grossem Mitgefühl begleitet, haben mitgefiebert und nach jeder Sequenz gab es welche, die sagten, wer sie seien. Ja, sie alle leben ja auch in uns: der Wolf Isegrim, die Wölfin Gieremund, der Kater Hinze, die Krähe Kratzfuss, Braun der Bär, Grimbart der Dachs, der arme Hase Lampe oder König Nobel, der Löwe. Und was Reineke mit seiner List all den andern für Leid antut, das ist ja schrecklich und geht auf keine Kuhhaut. Das hat jedes Kind mitempfunden. Dass schliesslich aber trotz des Leides, das er verbreitet hat, alle sich auf die Seite Reinekes geschlagen haben, das hat mich erstaunt.



So manch ein Zweitklässler hat geäußert, wer auf solche Listen hereinfalle, sei doch am Ende selber schuld. Geschichten sind nach wie vor das tägliche Highlight und dürfen nie fehlen. Und sie gehen tief. Da hat mir doch kürzlich im Wald ein Knabe eine Bergzwergeingeschichte aus der ersten Klasse wiedererzählt mit allen

Details, als wäre es gestern gewesen, wo er sie gehört hat. Zuletzt hat er abgeklärt festgestellt: Ob ich diese Geschichten eigentlich alle selber erfände. Ja, lieber Rolf, dieses Alter ist einfach ein goldenes. Wenn wir Formenzeichnen haben, fragt eine Schülerin: „Weisch, was ig i der Schuel am liebschte ha? – Forme-

zeichne!“ Haben wir danach Rechnen, fragt mich dieselbe Schülerin: „Weisch, was ig am liebschte ha? – Rächne!“ Gibt es noch ein Alter, wo dir so etwas passiert?! So grüsse ich dich herzlich und wünsche dir das Beste für alles Neue, was da kommen wird,

Thomas

## Pisa, Bologna und Waldorf

### China in der PISA-Studie 2009 auf Platz 1

#### Auswendiglernen sehr gut

Im Jahr 2009 nahmen die Schüler Shanghais zum ersten Mal an der Pisa-Studie teil – und holten prompt Platz eins. Ihre herausragenden Ergebnisse in Mathematik, Naturwissenschaften sowie beim Lesen und Verstehen von Texten lassen Lehrer und Politiker in Deutschland und anderswo neidvoll staunen. Der Erfolg hat aber einen hohen Preis: Der harte Schulalltag raubt Chinas Schülern nicht nur die Kindheit, sondern auch den Einfallsreichtum.

#### Chinesen fehlt soziales Geschick

Ohne gute Testergebnisse kommt ein Kind nicht in eine gute Mittelschule. Ohne eine hohe Punktzahl in der Prüfung der fünften Klasse bleiben ihm bessere Oberschulen verschlossen. Zuletzt entscheidet die Aufnahmeprüfung, ob es auf eine gute Hochschule kommt, die wiederum seine Chancen am Arbeitsmarkt bestimmt. Die Eltern sorgen deswegen heute schon dafür, dass die Kleinen büffeln wie verrückt. Nirgendwo lernen Kinder so intensiv vor Prüfungen wie in China – nirgendwo können sie besser auswendig lernen. Chinesische Schulen sind sehr gut darin, ihre Schüler auf standardisierte Tests einzustellen.

Die Folgen von starrem Auswendiglernen sind bekannt: Ein Mangel an sozialen und praktischen Fähigkeiten, fehlende Phantasie und Neugier. Multinationale wie chinesische Unternehmen haben die gleichen Klagen über Chinas Universitätsabsolventen: Sie können nicht unabhängig arbeiten, ihnen fehlt soziales Geschick, um im Team zu arbeiten.

#### Schüler haben zu wenig Phantasie

Notwendig sei die Fähigkeit, Probleme zu identifizieren, in Einzelteile zu zerlegen, aus verschiedenen Blickwinkeln zu analysieren und eine Lösung zu finden, die auch über kulturelle Grenzen hinweg vermittelt werden könne.

In einer Studie in 21 Ländern, die im November in China für Aufsehen sorgte, waren chinesische Schüler mit ihrer Phantasie das Schlusslicht. In Kreativität kamen sie nur auf den fünftletzten Platz. Diese Ergebnisse sind schockierend. Die Kinder haben kaum die Chance, ihre Vorstellungskraft und Phantasie zu nutzen. Direkt vom ersten Schultag an werden sie in eine Kultur von Prüfungen und noch mal Prüfungen gedrängt. Um zu bestehen, müssten sie nur Standard-Antworten auswendig lernen. Damit ersticken sie die Neugier der jungen Geister.

Quelle: Spiegel-Online 29.1.2011

### Korea ist PISA-Weltspitze

#### Lernen heißt leiden

Bei Pisa sind Südkoreas Schüler Weltspitze. Betrachtet man einzig die Leistungen der Schüler, macht Südkorea offenbar einiges richtig: Bei der jüngsten Pisa-Studie landete das Land in allen Bereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) weit vorn. Überhaupt dominieren asiatische Staaten und Regionen die Spitzenplätze. Doch der Erfolg ist teuer erkauft. Ab der Mittelschule beginnt für koreanische Jugendliche der Stress.

Für hiesige Schüler ist schwer vorstellbar, unter welchem Druck Kinder und Jugendliche in Südkorea stehen. Alles, was Spass macht, bleibt auf der Strecke. Und persönliche Freiheiten ebenso. Beim

Unterricht geht es stets um das Ziel, es später auf eine der Top-Hochschulen zu schaffen. Alles ist auf Tests, Klausuren und Examen ausgerichtet. Das einzige, was an den koreanischen Schulen zählt, ist das Erreichen der staatlich geforderten Standards.

Quelle: Spiegel-Online 9.12.2010

### Waldorfschulen im PISA-Test

#### Naturwissenschaftlich überdurchschnittlich interessierte Schüler

Für Österreich hat das Bundesinstitut für Bildungsforschung die Pisa-Daten in den Naturwissenschaften miteinander verglichen. Dabei kam heraus, dass Waldorfschüler – auch wenn man ihre bessere soziale Herkunft berücksichtigt – mit ihren Leistungen im nationalen Durchschnitt liegen. Ihre Lernmotivation jedoch liegt bedeutend darüber. Insbesondere zeichneten sie sich im Erkennen naturwissenschaftlicher Fragestellungen aus. Fast doppelt so viele Waldorfschüler (80%) wie Regelschüler (47%) geben an, dass sie sich im naturwissenschaftlichen Unterricht aktiv beteiligen und ihre Interessen einbringen dürften. Auch deutlich mehr Waldorfschüler als Regelschüler halten das im Unterricht Gelernte als relevant für ihr Leben. Die Autoren der Studie schliessen aus den Ergebnissen auf einen didaktisch guten Unterricht, bei dem Beobachten, Besprechen, Experimentieren und das Interesse der Schüler zum selbstverständlichen Konzept dieser Schulen gehöre. Mit den österreichischen Studienergebnissen würden sich die Ergebnisse aus einer Pilotstudie in Deutschland bestätigen.

Quelle: www.bifie.at/buch/322/9/6

**Macht PISA die Schulen besser?**

Der Erziehungswissenschaftler Hans Brügelmann von der Uni Siegen zweifelt, dass die PISA-Studien der Qualität der Schulen und insbesondere Schülern und Lehrern zugute komme. Aus den Querschnittsergebnissen, den Länder-Ranglisten und der Scheinpräzision statistischer Kennwerte würde man keine pädagogischen Ideen ableiten können, zudem mache die Studie die Schüler nur prüfungsgerechter, nicht aber gebildeter. Ihm widersprechen seine Fachkollegen Eckhard Klieme und Manfred Prenzel, die beide Pisa-Autoren sind. Diese wenden ein, anders als zu Zeiten Rousseaus vor 250 Jahren würde heute der Blick allein auf das Individuum nicht mehr ausreichen, empirische Forschung sei nötig, um zu allgemeinen Erkenntnissen zu kommen. Mit romantischen Bildungsvorstellungen kämen wir heute nicht mehr weiter. Auf Grund der bisherigen Pisa-Studien wäre auch eine Qualitätsverbesserung der Schulen festzustellen. Brügelmann sei ein hervorragender Pädagoge, erziehungswissenschaftlich aber nicht auf dem neusten Stand.

*Quelle: DIE ZEIT vom 13. und 27. Jan 2011*

**PISA-Koordinator Andreas Schleicher schätzt die Waldorfschulen**

In einem Interview in DIE ZEIT gibt sich Schleicher überzeugt, dass die Waldorfschulen keine Gegenwelt darstellen, sondern dem Kompetenzverständnis von Pisa deutlich näher stehen als viele öffentliche Schulen. Sie verstünden den Unterricht nicht als Anhäufung von Fachwissen, sondern setzten auf exemplarisches Lernen sowie die Fähigkeit, erworbene Kenntnisse auf andere Bereiche zu übertragen. Die Waldorfschulen bräuchten sich deshalb nicht zu verstecken und sollten ihr bewährtes Profil schärfen.

Schleicher ist selber ehemaliger Schüler einer Rudolf Steiner Schule in Hamburg.

*Quelle: DIE ZEIT vom 17.2.2011*

**Wissenschaftsrat anerkennt die Freie Hochschule Mannheim nicht für wissenschaftsfähig**

Ende Januar hat sich der Wissenschaftsrat in Berlin gegen eine Anerkennung der Freien Hochschule Mannheim ausgesprochen.

In seiner Begründung schreibt der WR, die Waldorfpädagogik entspreche den Standards der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft nicht, die Waldorfpädagogik sei vorwissenschaftlich und einer veralteten Erziehungslehre verhaftet. Die Praxis an den Waldorfschulen stellt der WR jedoch nicht *per se* in Frage. Mit diesem Urteil fallen die Bezeichnung „Hochschule“ sowie die bereits akkreditierten Bachelor- und Master-Studiengänge dahin. Für die FHS bedeutet dies eine existenzielle Bedrohung, da der Staat zunehmend Bologna-Abschlüsse fordert.

Der WR ist das höchste wissenschaftliche Gremium und wird von der Bundesregierung und dem Bundespräsidenten berufen. Seine Entscheide liegen im rechtsfreien Raum und sind nicht anfechtbar. Die FHS Mannheim bildet seit über einem Vierteljahrhundert erfolgreich Lehrer und Heilpädagogogen für Waldorf- und Steinerschulen aus. Darüber hinaus ist sie an der Konzeptionierung und wissenschaftlichen Begleitung der Interkulturellen Waldorfschule in Mannheim engagiert, die wegen ihrer Novität und der Erfolge weites Ansehen genießt.

*Quelle: www.freie-hochschule-mannheim.de*

**Morgenspruch      ɹɹɹɹɹɹɹɹɹɹɹɹ**

Ich schaue in die Welt,  
In der die Sonne leuchtet,  
In der die Sterne funkeln;  
In der die Steine lagern,  
Die Pflanzen lebend wachsen,  
Die Tiere fühlend leben,  
In der der Mensch beseelt  
Dem Geiste Wohnung gibt.

Ich schaue in die Seele,  
Die mir im Innern lebet.  
Der Gottesgeist, er webt,  
Im Sonn'- und Seelenlicht,  
Im Weltenraum da draussen,  
In Seelentiefen, drinnen. –

Zu Dir, o Gottesgeist,  
Will ich bittend mich wenden,  
Dass Kraft und Segen mir  
Zum Lernen und zur Arbeit  
In meinem Innern wachse.

*Rudolf Steiner*

Ich schaue in die Welt,  
In der ein atomarer Ofen lichterloh sich selbst verbrennt,  
In der des Weltenurknalls tote Trümmer, sinnlos blinkend, am so genannten  
Himmel oben kreisen,  
In der der Erde herrenloser Rohstoff auf seine Industrie-Verwertung wartet,  
Die Pflanzen uns zur Nahrung nutzen,  
Die Tiere für uns grausam sterben,  
In der das Menschentier, entseelt,  
Unwissend nur sich selbst und die Natur zerstört.

Ich schaue in das Nichts,  
Das mir im Innern dräuet  
Denn Gott ist tot,  
Und Finsternis umgibt mich hier von allen Seiten,  
Im leeren Weltenraum da draussen,  
Im Nichts der Illusion des Nichts da drinnen.

Zu diesem Nichts, aus dem ich einst gekommen,  
Will ich bittend mich wenden,  
Dass ich nicht merke, was durch mich mit mir und mit der Welt geschieht,  
Damit ich leichter mich gewöhne, fraglos tüchtig mitzutun am Untergang der  
Menschheit und der Welt,  
Und wenigstens ein bisschen Spass in meinem armen Dasein mir erwachse.

*Rüdiger Blankertz (Das Goetheanum 51/52 2006)*

## Drei Rezensionen von Martin Reinhard:

### Wandern auf Walserwegen und entlang sagenhafter Suonen

Ein Buch für ausdauernde Entdeckertouren!

### Vom Hinterrhein in den Rätikon

Irene Schuler:  
Walserweg Graubünden  
In 19 Etappen vom Hinterrhein in den Rätikon  
Rotpunktverlag 2010  
(319 S., Fr. 44.- / EUR 28.-)

Das Wort „Walser“ klingt irgendwie bekannt in unserem Ohr. Wer von uns weiss aber Genaueres? Kennen wir ihre Geschichte, Sprache, ihre Kultur?

Anhand von neunzehn fortlaufenden Tageswanderungen führt uns Irene Schuler von San Bernardino bis nach St. Antönien und zum Schweizertor.

Alle nötigen Angaben, auch für die jeweiligen Anfahrtswege mit Zug und Bus, sind vorzüglich zusammengestellt. Die Routenbeschreibungen samt geografischen Kartenausschnitten und reichhaltigem Fotomaterial machen uns „gluschtig“, die verschiedenen Bündner Pässe, Berge und Täler mit Blick auf die Walser neu zu entdecken. Das Safiental, Obermatten, Juf, Monstein, Sapün...lassen grüssen. Die eingestreuten Sachbeiträge namhafter Autoren geben einen guten Einblick ins Wesen der Walser. Neben den obengenannten Themen werden auch das Alltagsleben, die Architektur und letztlich die Identität der Walser beleuchtet.

### Suonen im Wallis

Seit jüngster Zeit lebt unter vielen Menschen ein Interesse für die historischen und zum Teil auch heute noch genutzten Suonen. Diese bringen belebendes Nass aus den grossen Bergbächen auf trockene, sonnige Hänge.

Johannes Gerber, ein ehemaliger Schüler der Rudolf Steiner Schule Bern-Ittigen-Langnau, hat vermutlich zu dieser Renaissance beigetragen. Sein toller Wanderführer, seit 2008 bereits in mehreren Auflagen (deutsch und französisch) erschienen, begleitet uns quer durchs Wallis auf 47 sowohl einfachen, gemütlichen als auch höchst spektakulären Suonenwegen.

Gerber macht charakteristische Angaben zu den einzelnen Wanderstrecken, deren Höhenunterschiede und allen Zufahrtsmöglichkeiten.

Auf den ersten 40 Seiten des Buches gibt uns Gerber eine spannende Einführung ins Thema mit allem Wissenswerten: von der Notwendigkeit der Suonen über deren Bau und Geschichte bis zur Fauna und Flora entlang dieser künstlichen Wasserläufe.

Zu jeder Bisse oder Suone wurde eine kurze Sage ausgewählt.

Mit „Gorperi“ und „Niwärch 1 und 2“, drei Suonenwanderungen aus dem Balm-schiedertal heraus, testete ich diesen Führer. Es klappte vorzüglich. Eine mir bisher verborgene Welt beginnt mich zu begeistern, erschliesst mir (buchstäblich) lebenswichtige Einblicke in die Walliser Weide- und Weinbergbewässerung.

Johannes Gerber  
Wandern an sagenhaften Suonen  
Mit vielen Fotos und Landkarten  
Rottenverlag Visp, 2010 (3. Auflage, in der 2. überarbeitet und erweitert)  
(245 S., Fr. 35.-)  
Französischer Titel: Bisses de légende

### Robert Pfister aus fünf persönlichen Perspektiven

2009 gab die Freie Pädagogische Vereinigung des Kantons Bern zwei Bücher des aussergewöhnlichen Pädagogen Robert Pfister heraus: „Dem Menschen, der Natur und dem Geist verpflichtet“, dazu den Sonderband mit Anregungen für den Unterricht (auch im Hauptband enthalten). Jetzt folgt durch den initiativen Bernhard Frank ein Büchlein ganz besonderer Art.

Fünf Persönlichkeiten, die Robert Pfister von Mensch zu Mensch kennengelernt hatten, schildern, was sie durch ihn gelernt haben, was er in ihrem Dasein

bewirkte. Da erzählen eine anthroposophische Ärztin und Grossrätin, eine ehemalige Schülerin, ein Vollblutpädagoge vom Lande, ein langjähriger Pflanzenforscher und –zeichner, dazu ein Sekundarlehrer-Student und langjähriger Berufsmann von ihren Begegnungen mit Pfister.

Worum geht es dabei? „Das Wichtigste war ihm das Erleben der Phänomene selbst.“ „I ha glehrt luege, vorhär ha-ni nid gluegt!“

Pfister war Künstler im Resonanz-Herstellen zwischen dem Menschen und

der Pflanzen- und Tierwelt. Er tat dies sinnenkraftig und aus vollem Herzen. Zudem beschäftigte er sich mit der Evolutionslehre und zentral mit dem soliden freiheitlichen Erkenntnisstreben.

Bernhard Frank sei Dank! Geeignet als kleines grosses Geschenk.

Bernhard Frank:  
Begegnungen mit Robert Pfister  
Vom Vertrauen in die Sinne und das Denken

Im Selbstverlag, 2010: Bernhard Frank, Fichtenweg 1, 4514 Lommiswil, Tel. 032 641 04 74; (50 S., Fr. 12.-)

### Zum nebenstehenden Text

Der Morgenspruch, wie er in den meisten Klassen von Rudolf Steiner- und Waldorfschulen mit den Kindern und Jugendlichen alltäglich gesprochen wird, ist häufiger Grund für Irritationen. So titelete bspw. DIE ZEIT vom 17.2.2011: „Jeden Morgen rufen die Schüler Gott und die Sonne an“. Die damit

vermittelte Botschaft ist deutlich: Waldorfpädagogik ist religiöse Weltanschauung und damit höchst obsolet.

Der von Rüdiger Blankerz in sein Gegenbild verkehrte Text macht die nihilistische Weltanschauung deutlich, die im selten hinterfragten „Realismus“ verborgen ist

und neben dem der Steinersche Morgenspruch nicht mehr als „Anrufung“ von Göttern erscheint, sondern als Aufruf einer lebensbejahenden Grundstimmung als Voraussetzung eines Unterrichts, der ins Leben und die Zukunft führen und die Kinder stärken soll. □



## LESERBRIEF

### zu Thomas Marti im FPV-Rundbrief Weihnachten 2010: *Ist der Mensch eine Pflanze? \**)

Lieber Thomas!

Erst mal war ich über das Thema sehr verwundert. Wie kommt diese Frage zustande? Ist es ein Thema, das Du in der „naturwissenschaftlichen Sektion“ der FPV bearbeitet haben willst? Oder geht es Dir mehr um etwas Geisteswissenschaftliches? Um Soziologie oder Pädagogik? Oder um anthroposophische Meditationstechnik?

Der Bau des menschlichen Körpers entspricht ja erst mal gar nicht dem einer Pflanze, sondern dem der höher entwickelten Säugetiere; Lunge, Verdauung, Gehirn, Herz, Gliedmassen, all das finden wir bei den Säugern auch- nicht aber bei den Pflanzen. Andererseits finden wir kein Tier, das die Aufrichtekraft des Menschen besitzt; diese aber haben alle höher entwickelten Pflanzen mehr oder weniger.

Ich meine beinahe, dass das der Hauptgrund ist, weshalb die menschliche Natur auch immer wieder mit Pflanzen verglichen wird: die erhabene Baumgestalt einer Eiche beeindruckt uns tief. Oder bei einer Blütenpflanze sprechen wir vom Blütenköpfchen. Bekannt sind auch die Stammbäume in der Ahnenforschung. Bäume haben auch eine Krone. Und Jesus wird als Schoss „aus einer Wurzel zart“ angesehen, oder mit einem „Ros entsprungen“ verglichen. Die Blütenfarben der Sommerblumen erfreuen unser Gemüt ähnlich einer Begegnung mit einem lieben Menschen. Ein Menschenantlitz hat eine Ausstrahlung, ähnlich einer Blüte einer Pflanze. Über die Atmung ist unsere Lunge eng mit den grünen Blättern von Pflanzen in Luft und Meer verbunden.

So gibt es eine Vielzahl von Entsprechungen, Vergleichsmöglichkeiten. Die Lungen erinnern in ihrem Bau an einen Baum; das Gehirn an eine Baumnuss, die Iris der Augen an Blütenfarben, die Wangen im Gesicht an einen roten Apfel. Die Gestalt der Geliebten sei „gleich der Libanonzedern“ (biblisch) etc.

Oder die Taten, die der Mensch in der Welt vollbringt, werden mit „Früchten“ verglichen. Oder man spricht in übertragenem Sinne von „Was Du säst, wirst Du auch ernten“. – Da ist man wahrlich erstaunt, wie bildhaft unsere Sprache und unsere Philo-

sophie eigentlich sind. Ohne die ständigen Anleihen bei Naturausdrücken könnten wir wohl unseren Lebenssinn gar nicht adäquat beschreiben und begreifen.

Deshalb aber zu sagen, der Mensch sei de facto eine Pflanze, kann wohl niemandem in den Sinn kommen. Handlungsfrüchte, Denkfrüchte, Lebensblätter (im Buch des Lebens) sind dann eben doch nur bildhafte Redewendungen.

Und so muss es wohl auch mit dem Satz Steiners sein, der „das ganze Leben des Menschen“ „mit einer Pflanze“ in Beziehung setzt, und damit den Entwicklungsgedanken, der für die Pflanze gilt, auch für den Menschen proklamiert.

Wie nun die einzelnen Faktoren der Entwicklung des Menschen genau aussehen: darüber sind sich Denker und Pädagogen nicht völlig einig: Vielleicht könnte man aber doch sagen, dass die Ergänzungen all der möglichen Aspekte wohl die ganze Wirklichkeit erst ausmachen: der Mensch als Mängelwesen – aber auch als Fähigkeitenwesen; der Mensch als sozial Abhängiger – aber auch als sozial Gestaltender; der Mensch als Anpassungsfähiger – aber manchmal auch als Widerborstiger; der Mensch als Zutraulicher – aber auch als Kämpfender.

Bei all dieser Dialektik kommen wir eher an die seelischen Nuancen heran, die wir auch

beim Tier finden. Ein Buddha, der erhaben über all den Leidenschaften, Wirrungen und konkreten Lebensumständen schwebt, kann uns nicht ein Modell für den Alltag der menschlichen Entwicklung sein – er ist eher ein Gegenpol zu all der vielfältigen „tierischen Dynamik“. Wenn Schiller sagt: „Suchst du das Höchste, das Grösste? Die Pflanze kann es dich lehren. Was sie willenlos ist, sei du es wollend! Das ist's“, so meint er wohl das Finden eines Ruhepols im Wechsel der Erscheinungen. Studiert man aber sein Leben, so sieht man, dass dieses trotzdem dynamisch blieb.

So möchte ich vielleicht zusammenfassend sagen: Der Mensch ist Tier (Waagrechte) und Pflanze (Senkrechte) zugleich. Oder wie Pascal sagte: Der Mensch ist Tier und Engel zugleich. Und wo kommen wir hin, bei dieser Verbindung der Gegensätze, der Verbindung von Waagrechte und Senkrechte? Zum Kreuz. An diesem Kreuz der Begegnung von Oben und Unten, Links und Rechts entscheidet sich unser individuelles Schicksal. In welche „Sektion“ gehört eine solche Arbeit? – Die Sektion müsste wohl noch gegründet werden: Es ist die psychologische...

Konrad Zimmermann

\*) Der richtige Titel war: „Ist das Kind ein Pflänzchen?“ (Redaktion)



Rudolf Steiner Schule  
Oberaargau

Wir suchen ab Schuljahr 11/12 (Beginn Aug. 10):

**Oberstufenlehrer/in in naturwissenschaftlicher Richtung**  
für die Klassen 8. / 9. / 10.

**Handarbeitslehrerin**  
für die 1. bis 5. Klasse, Wochenpensum 12 Lektionen.

**Französischlehrer/in**  
für die 7. -10. Klasse, Wochenpensum 17 Lektionen.

Anfragen unter: Frau Bucheli 062 923 14 52 abends  
Bitte senden Sie Ihre schriftliche Bewerbung an:

Personalgruppe Rudolf Steiner Schule Oberaargau  
Ringstrasse 30, 4900 Langenthal, info@rso.ch



Für unsere besonderen, schulbildungsfähigen Kinder suchen wir für die Oberstufe (8 bis max. 12 Jugendliche) ab August 2011 eine freudige, initiative

### Teilpensen-Lehrkraft

Montagvormittag, ganzer Dienstag und Mittwochvormittag

Profil: Staatl. Diplom in Heilpädagogik mit zusätzlicher Lehrer Waldorfausbildung

Arbeitszeit: 16 Lektionen gemäss Stundenplan der Schule

Teilnahme an der Lehrerkonferenz

Mithilfe bei Schulanlässen (Theaterprojekte, Ausflüge, Lager, Herbststand u.a.)

Besoldung: Arbeitsvertrag: Entschädigung nach Lektionenzahl plus Ferien, abzüglich Sozialversicherungen und PK-Beiträge

Schulferien: Der Zeitpunkt richtet sich in der Regel nach der Ferienordnung der Stadt Bern (Frühlingsferien 3 Wo.)

Wir sind ein kleines Schulteam. Unsere selbst verwaltete Schule liegt im Herzen von Bern, in ruhiger Umgebung. Mit dem öffentlichen Verkehrsmittel ist die Schule in 7 Minuten ab Hauptbahnhof Bern erreichbar. Fühlen Sie sich angesprochen?

Bewerbungen an: [f.folletete@bluewin.ch](mailto:f.folletete@bluewin.ch) oder ans Sekretariat, Eigerstrasse 24, 3007 Bern

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung!

## Kontakt FPV

### Präsidentin

Bigler Ruth, Turmholzweg 30, 3173 Oberwangen  
031 301 22 48; [ruthbigler@bluewin.ch](mailto:ruthbigler@bluewin.ch)

### Vorstand

Bähni Susanne, Dorfstrasse 18, 3115 Gerzensee  
031 781 09 93; [sbaehni@greenmail.ch](mailto:sbaehni@greenmail.ch)

Bosshart Dieter, Asylstrasse 46, 3063 Ittigen  
031 921 39 20; [d.bosshart@freesurf.ch](mailto:d.bosshart@freesurf.ch)

Bürklin Rolf, Schwandi, 3713 Reichenbach  
033 671 38 43; [rbuerklin@tiscali.ch](mailto:rbuerklin@tiscali.ch)

Kägi Jolanda, Stationsstrasse 29, 3626 Hünibach  
033 222 71 68; [jolanda.kaegi@bluewin.ch](mailto:jolanda.kaegi@bluewin.ch)

Loosli Thomas, Mühle Vechigen, 3067 Boll  
[thomas.loosli@koeniz-lerbermatt.ch](mailto:thomas.loosli@koeniz-lerbermatt.ch)

Müller Pius, Schwerzistr. 18; 6017 Ruswil  
041 495 27 55; [pi.mueller@bluewin.ch](mailto:pi.mueller@bluewin.ch)

Niedermann Martin, Sambuco, 3825 Wengen  
033 855 25 82; [m-niedermann@bluewin.ch](mailto:m-niedermann@bluewin.ch)

Schaerer Thomas, Staldenscheuer 251, 3419 Biembach  
034 461 40 90; [thschaerer@datacomm.ch](mailto:thschaerer@datacomm.ch)

Schwerzmann Christina, Buechmätteli, 3852 Ringgenberg  
033 822 94 34; [christina.schwerzmann@bluewin.ch](mailto:christina.schwerzmann@bluewin.ch)

Tardent Marie-Louise, Färichweg 1, 3038 Kirchlindach  
031 829 07 65; [ml.tardent@gmx.ch](mailto:ml.tardent@gmx.ch)

Vanoni Edith, Aarestrasse 60, 3052 Zollikofen  
031 911 72 05; [vanoni@bluewin.ch](mailto:vanoni@bluewin.ch)

Varley Christine, Lindenhof, 3208 Gurbüri  
031 755 52 36; [cr.v@gmx.ch](mailto:cr.v@gmx.ch)

### Sekretariat

Bigler Ruth, Turmholzweg 30, 3173 Oberwangen  
031 301 22 48; [ruthbigler@bluewin.ch](mailto:ruthbigler@bluewin.ch)

### Redaktion RUNDBRIEF

Marti Thomas, Moschlauer Kamp 26,  
D-22159 Hamburg, 0049 40 644 45 41;  
[thoma49@gmail.com](mailto:thoma49@gmail.com)

### Kurswoche Trubschachen

Bigler Ruth, Turmholzweg 30, 3173 Oberwangen  
031 301 22 48; [ruthbigler@bluewin.ch](mailto:ruthbigler@bluewin.ch)

Trauffer Rudolf, Wegmatte, 3555 Trubschachen  
034 495 52 74; [rudolf.trauffer@bluewin.ch](mailto:rudolf.trauffer@bluewin.ch)

### Buchhaltung und Adressverwaltung

Brönnimann Marc, Stockerenstr. 10, 3065 Bolligen  
031 921 34 80; [broenni.marc@bluewin.ch](mailto:broenni.marc@bluewin.ch)

# Einführung in die Pastellmalerei

Als ergänzende Technik zum Wasserfarbenmalen und zum Zeichnen bietet die Pastellmalerei neue Gestaltungsmöglichkeiten.

Es können lebendige Farbmischungen durch das Ineinanderwischen der Farben erzeugt, aber auch klare Konturen gesetzt werden. Eine interessante Variante bietet dabei das Zeichnen auf farbigem Papier. Das Pastellmalen eignet sich vor allem für die Mittelstufe. Darum werden wir sie auch an Mittelstufenthemen erüben und entdecken.

Pastellkreiden bringe ich mit, wer eigene besitzt, kann sie jedoch gerne als Ergänzung mitbringen.

**Anmeldung:** Schriftlich oder telefonisch bei Antje Brodbeck, Mittelweg 6 | 3063 Ittigen | Tel: 031 921 10 86

**Datum:** Samstag, 30. April 2011

**Zeit:** 10.30 bis ca. 16.00 Uhr

**Ort:** Rudolf Steiner Schule in Ittigen, 6. Klass-Zimmer

**Kurskosten:** Fr. 80.- + Fr. 5.- Materialkosten



**PP**  
CH-3000 Bern 25

Die Zumutung, die darin liegt, in Rudolf Steiner dem letzten Vertreter der grossen Totale zu begegnen, die Welt, Geschichte, Natur, Kultur, Kunst und Mensch mit grossem Ernst noch als ein untrennbares Ganzes las, sollte man nicht kleinreden. Eine Schule, der es nicht in erster Linie um Wissensvermittlung, sondern um Seelenbildung geht; eine Medizin, die Krankheit nicht zum Feind, sondern zum Teil des Lebens erklärt; eine Kunst, die keine Sicht-, sondern Seinsweisen ausdrücken will; (...) ein Denken, das Geist und Materie, Sinnliches und Übersinnliches als die zwei Seiten einer Medaille begreift; ein Christentum, das den fernöstlichen Glauben (...) in sich aufgenommen hat – all das lässt sich nicht einfach zum alternativen Wohlfühlangebot herunterbrechen. *Iris Radisch, DIE ZEIT 17.2.2011*



ausschneiden und einsenden an: Sekretariat FPV, Bigler Ruth, Turmholweg 30, 3173 Oberwangen

ja, ich möchte die FPV unterstützen und jetzt Mitglied werden. Als Mitglied helfe ich mit an der Verwirklichung einer Pädagogik, die den Menschen und seine gesunde Entwicklung in den Mittelpunkt stellt. Dazu gibt es viele Möglichkeiten, z.B. aus Interesse an den Kursangeboten, durch reine Sympathie oder aktiv durch Mitarbeit in einer Fach-/Studiengruppe bzw. regionalen Arbeitsgruppe.

Jahresbeitrag: Einzelmitglieder Fr. 40.-; Paare Fr. 50.-

für nur Fr. 8.- / Jahr möchte ich nur den RUNDBRIEF abonnieren

Name, Vorname: .....

Beruf: ..... Stufe: .....

Strasse: ..... PLZ, Ort: .....

bitte senden Sie mir noch ..... Expl. des RUNDBRIEFS Nr. .... zum Weitergeben

Ort und Datum: ..... Unterschrift: ..... 86