

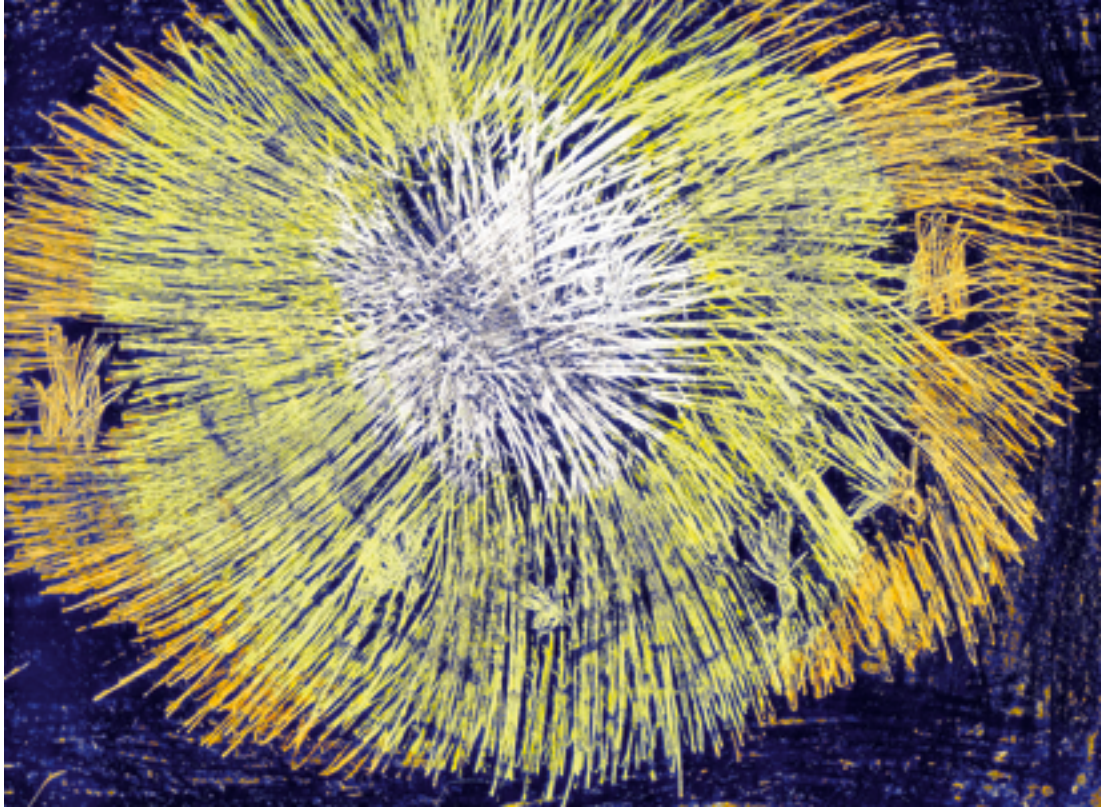
Blick auf die Welt

BLICK JETZT W^{#04}

Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik



Blickwechsel_4



Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde.¹
 Die Erde war wüst und wüde, und Finsternis war über der Tiefe und der Geist Gottes brütete über den Wasser.
 Und Gott sprach: Es werde Licht!
 Und es ward Licht.

<i>Inhalt</i>	VORWORT	5
	ZWÖLFMAL ANDERS — DER TIERKREIS ALS SCHLÜSSEL ZU EINER QUALITATIVEN DIFFERENZIERUNG IM SCHULALTER	
	<i>von Bärbel Blaeser</i>	6
	I	6
	Endlich Ferien!	6
	Resonanz	6
	Innenrevision	7
	Die Wand	8
	II	9
	Das pädagogische Gesetz	9
	Der poetische Weg - das junge Schulkind	10
	III	12
	Der Tierkreis - die zwölf Willensprofile	12
	Die Sternbilder des Tierkreises im Jahreslauf	15
	IV	17
	Wege durch den Tierkreis:	17
	1. Die zwölf Motive der Tierkreisbilder	17
	2. Die polaren Bilder - gemeinsame Fragen, gegensätzliche Antworten	21
	3. Tierkreisgesten im Schulleben	25
	4. Die sechs Achsen einer inklusive Schulgestalt	33
	5. Vier Schülerbetrachtungen	37
	V	
	Versuch einer Zusammenfassung	41
	Weiterführende Literatur	43
	Impressum	45
	Fragebogen zum Blickwechsel	47





LIEBE LESERIN, LIEBER LESER!

„Leistungsstarke und lernschwache Kinder sollen von Anfang an eine gemeinsame Schulklasse besuchen und voneinander lernen.“ Diese Forderung war Konsens zwischen den meisten Parteien vor den letzten Landtagswahlen in vielen Bundesländern. Alle Schulen sollten im Sinne der Inklusion weiterentwickelt werden, es wurde finanzielle Unterstützung zugesagt, mehr Lehrer und eine bessere Ausbildung wurden angekündigt.

Dieses Credo des Gemeinsamen Unterrichts und der integrativen Beschulung wirkt zunächst wie eine großzügige menschliche Geste. Aber ist es das wirklich? Wollten Sie, liebe Leserin, lieber Leser, in einer solchen inklusiven Klasse ein „lernschwaches“ Kind sein? Sieht so die Menschenwürde aus, von der in der UN-Konvention gesprochen wird? Die Kategorisierung von „guten Schülern“ und „schlechten Schülern“ ist uns allen tief eingeschrieben und sie liegt einem großen Anteil der verbreiteten Inklusionsskepsis zugrunde.

Die anthroposophische Menschenkunde kann Wege aus dieser Sackgasse aufzeigen, indem sie Forschungsfragen eröffnet, die – zu Ende gedacht – zu einer inneren Neuorientierung des Schullebens innerhalb der Waldorfschulen führen können.

Eine der wesentlichen Herausforderungen der Inklusion wird darin bestehen, einen neuen Blick zu entwickeln für die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen, neue Kriterien der Unterscheidung zu entdecken, die, wenn es uns gelingt, sie fruchtbar zu machen, eine wirkliche gegenseitige Bereicherung ermöglichen.

Rudolf Steiner hat in seinem Vortragswerk darauf hingewiesen, dass alle Verschiedenheit ihren Ursprung in einer kosmischen Zwölfheit findet, repräsentiert durch die Sternbilder des Tierkreises. Daraus lassen sich habituelle Kategorien

ableiten, die eine neuartige qualitative Differenzierung innerhalb des Schullebens ermöglichen. Diese Differenzierungskriterien liegen jenseits von gut und schlecht. Sie ordnen Kinder und Jugendliche nicht in eine entwürdigende Hierarchie von stark und schwach, begabt und behindert ein. Sie lassen in der methodischen Praxis vielmehr erlebbar werden, dass wir gerade aufgrund unserer Verschiedenheit einander brauchen, um die Welt umfassend erkennen und gestalten zu können.

Liebe Leserin, lieber Leser, mit der vierten Ausgabe des Blickwechsels möchten wir Ihren Blick auf diese Möglichkeit lenken, Ihre Schülerinnen und Schüler neu zu entdecken, und wir hoffen, damit das Bemühen um eine Pädagogik der Würdigung und der gegenseitigen Wertschätzung in der Waldorfschulbewegung zu unterstützen.

*Es grüßt Sie herzlich
aus der Redaktion*



Bärbel Blaeser

PS: Am Ende dieses Heftes finden Sie einen Fragebogen, in dem wir Sie um ein Feedback zum Blickwechsel bitten. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie uns mit Ihrer Rückmeldung (online, per Post oder per E-Mail an die Geschäftsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen) bei der Weiterentwicklung der Reihe unterstützen würden.

ZWÖLFMAL ANDERS

— DER TIERKREIS ALS SCHLÜSSEL ZU EINER QUALITATIVEN DIFFERENZIERUNG IM SCHULALTER

von Bärbel Blaeser



ENDLICH FERIE!

Der Juli 2015 brachte für einige Tage große Hitze nach Deutschland und über weite Teile Europas. Ich hatte das Glück, diese Zeit in der Einsamkeit der Haute-Provence zu verbringen, in einem kleinen Dorf im Gebirge unterhalb der Montagne de Mare. Die Gegend ist von überwältigender Schönheit, schneidet sich doch die Méouge, klein, aber mit energischer Strömung, seit Jahrtausenden immer tiefer und tiefer in die weichen Kalkfelsen hinein, gräbt Höhlen, hinterlässt links und rechts ihres Bettes wie spielerisch hingeworfene Terrassen und strahlt dabei in einem fort smaragdblau in den südlichen Himmel hinauf: eine Zauberwelt! Bei 30 °C im Schatten in ihren mit eiskaltem Wasser durchspülten Becken und Strudeln zu baden war ein Genuss und ein Geschenk nach Monaten nervenaufreibender Überanstrengung. Ich war erschöpft bis auf die Knochen und fiel der Schönheit dieser meiner neuen Freundin umgehend zum Opfer.

RESONANZ

Mein Lieblingsplatz war ein kleiner Strudel. Ich konnte mich mit dem Rücken ins Wasser lehnen, von runden, kissenförmigen Steinen gestützt, bis mich der volle, üppige Strom über beide Schultern hinweg umspülte. Dann legte ich meinen Kopf weit in den Nacken, schloss die Augen und gab mich ganz diesem wunderbaren, rauschenden, gurgelnden, auf und ab plappernden Klang des strömenden Wassers hin, der sich nun unmittelbar unter meinen Ohren ausbreitete.

Am Anfang war ich einfach entzückt über die Vielfalt der sich durchdringenden Stimmen. Allmählich konnte ich beobachten, wie sich diese Polyphonie zu einer Art geschlossener Klangwand fügte, in die ich mich hörend vorsichtig hineintasten konnte. Sie gab nach unter meinen Fühlern, bis sich die einzelnen Klänge in eine tiefe Landschaft öffneten, mit plastischen, räumlichen Formationen. Ein *Hörraum*.

Nach einer Weile beobachtete ich weiter, dass sich die Richtung im Prozess des

Hörens verändert hatte. Zuvor hatte *ich* die Klanggebilde aus meinem inneren Aufmerksamkeitszentrum abgetastet – immer in Not, dass das schnell strömende Wasser mir kein Verweilen in einmal gefundenen Klängen gönnte. Plötzlich merkte ich, dass nicht nur ich Aktivität aufbrachte. Jenseits der Klangwand – auf der anderen Seite – kam mir ein anderer Wille entgegen, eine Aktivität, eine Bewegung, ein Betasten dieser Grenze. Nicht nur ich schuf diesen Moment im Hören, sondern: *Es* klang, mehr noch: *Es sprach*, begierig, seinerseits klingend, sprechend die Wand zwischen uns zugleich aufzubauen und willentlich zu durchdringen! Was mich in diesem Moment des Erkennens durchflutete, war ein Gefühl reiner Freude!

Als ich am Abend versuchte, mir dieses beglückende Erlebnis noch einmal in die Erinnerung zu rufen, stieg mir allerdings zugleich mit beklemmender Deutlichkeit ins Bewusstsein, wie oft ich im vergangenen Jahr in meiner Tätigkeit als Lehrerin auch vor einer solchen *Wand* gestanden hatte, allerdings unfähig, diese zu durchdringen. Eine Erinnerung an Momente, in denen ich *ohne* Resonanz zurückgeblieben war.

In den Wochen vor meiner Reise hatte ich nämlich, wie die meisten meiner Waldorflehrer-Kolleginnen und Kollegen, viele Stunden am Computer verbracht, um über die Kinder meiner Klasse Zeugnistexte zu schreiben. Ich kannte diese Kinder gut, hatte ich doch die meisten von ihnen schon seit vielen Jahren als Klassenlehrerin begleitet. Und so kämpfte ich bei vielen eher um gute Formulierungen als um ein charakterisierendes Bild. Ja, mehr noch: Einigen der Kinder fühlte ich mich so vertraut, dass mir die Beschreibungen leicht aus den Fingern flossen – und das waren oft gar nicht einmal diejenigen, die auch in diesem Schuljahr wieder eine rundum glückliche Entwicklung genommen hatten. Es waren vielleicht sogar vor allem jene, um deren Entwicklungsschritte ich

hatte ringen müssen, und einige waren auch darunter, an denen ich gescheitert war. Wirklich ernst aber wurde es bei zwei Kindern (und ich wusste: Es gab ein oder zwei in *jedem* Jahr), die ich ganz ans Ende meiner Liste geschoben hatte. Wenn ich an sie dachte, dann kam nichts – kein Bild, keine Frage, keine Empfindung. Sie waren in meinem Gemüt wie Schatten, eine unangenehme, diffuse Trübe. Es war, als wäre eine Wand zwischen uns errichtet, die mir den Blick auf das Kind verwehrte, die mich nicht durchhören ließ.

Diese Erfahrung war mir nicht neu, ich kannte sie aus allen Jahren, in denen ich Zeugnisse geschrieben hatte. Sie war mir aber auch ein leiser, ungeliebter Begleiter, wenn ich meine Unterrichte vorbereitete, wenn ich über die Kinder meiner Klasse nachdachte oder mit Kollegen über sie sprach. Es waren dabei gar nicht immer die gleichen Kinder, die mir wegrutschten; das konnte durchaus wechseln. Zum ersten Mal aber beobachtete ich jetzt die Empfindungen, die in mir daran aufstiegen.

INNENREVISION

Als Erstes ist da immer wieder dieses unangenehme Gefühl von Peinlichkeit: Eigentlich darf das doch gar nicht sein! Ich *liebe* meine Kinder doch und *natürlich* habe ich Kontakt zu ihnen – alles andere wäre in meinem Beruf schließlich eine Bankrotterklärung!! Die Privat-Insolvenz einer Klassenlehrerin!

Und dann, unfähig, diese Möglichkeit des Scheiterns überhaupt auszuhalten, wische ich meine Hilflosigkeit schnell zur Seite, löse zum Beispiel das Zeugnisproblem pragmatisch mit einem eher oberflächlich charakterisierenden Text und hinterlasse in mir einfach Gleichgültigkeit: Man ist ja auch nur ein Mensch ...

Darunter aber bleibt etwas Nagendes, das immer und immer wieder unterschwellig aufschäumt und sich manchmal, meistens ohne dass ich es direkt bemerke, in Stiche

heftigen Ärgers und in Antipathie verwandelt: Warum kommt da nichts?! Das muss am Kind liegen! Es entzieht sich, ist nicht offen, es will eigentlich keinen Kontakt ...

Vor allem aber habe ich mich immer wieder betrogen, indem ich in Aktionismus verfiel. Denn die Schwächen, Störungen, Einseitigkeiten eines Kindes äußerlich zu benennen, dafür braucht man keine Einfühlung. Und nicht selten war mein Ruf nach einem Therapeuten, einer Fördermaßnahme, vor allem nach Aktivitäten der Eltern der verzweifelte Versuch, mein Unvermögen, zu hören, zu überdecken.

Was ist das für ein seelisches Phänomen, das so eine überragende Bedeutung zu haben scheint für das Gelingen oder Scheitern eines pädagogischen Prozesses und für die innere Beheimatung des Lehrers – für das Gefühl, im eigenen Beruf eingewurzelt zu sein?

DIE WAND

Im Jahr 1969 schrieb Marlen Haushofer einen Roman, der das oben beschriebene Phänomen in einer unerhörten Weise zum Ausdruck bringt. Er trägt den Titel *Die Wand*¹. Die Geschichte erzählt von einer Frau, die eine Reise in die österreichischen Berge macht, auf eine Hütte, in der sie nach einigem Hin und Her alleine zurückbleibt. Um sie herum, in einer Entfernung von einigen Kilometern hat sich buchstäblich über Nacht eine unsichtbare Mauer erhoben, durch die sie an keiner Stelle hindurchdringen kann. Läuft sie auf diese Mauer zu, so stößt sie unvermittelt dagegen, als wäre sie vor eine undurchdringliche Glaswand gelaufen. Auf der anderen Seite scheint alles Leben erstorben. Was sie nun erfährt, ist völlige Isolation.

Diese Wand ist natürlich eine beklemmende Fiktion. Und doch greift die

Geschichte einen seelisch-geistigen Sachverhalt auf, den wir als Alltagswirklichkeit eigentlich jeden Tag erfahren. Diese Wand ist immer zwischen uns und der Welt und zwischen uns und den anderen Menschen. Wir durchbrechen sie in den Momenten, in denen wir in unseren Sinneswahrnehmungen ganz ausfließen in die Welt, doch richtet sie sich augenblicklich wieder auf, wenn wir uns über das Wahrgenommene Vorstellungen und Begriffe bilden. Erst diese aber lassen uns zu wachem Bewusstsein und damit zu Erkenntnissen kommen.

Um nun eine wirkliche Kommunikation, ein Einvernehmen mit dem anderen Menschen erfahren zu können, ohne unser waches Bewusstsein dabei aufzugeben, muss diese Mauer selbst in Schwingung gebracht werden, und es bedarf einer Resonanz auf beiden Seiten. Die Wand muss Membran werden und im Schwingen tönen, damit ich mich bei wachem Bewusstsein einhören kann in das, was der Andere von jenseits der Wand zu mir spricht, und damit ich die einzige Frage stellen kann, deren Antwort mich aus der oben beschriebenen Peinlichkeit und Einsamkeit wirklich erlösen kann. Diese Frage lautet:

WER BIST DU?

Nun kenne ich als Lehrerin durchaus Wege, die mir auch im Alltagsleben ein leichtfüßiges Durchschreiten dieser Wand ermöglichen. Das ist zum Beispiel der Humor. Wenn wir lachen miteinander, dann öffnen sich die Wände wie von selbst ... Dann ist da ausgelassenes Spiel, aus Bewegung und Reiz, aus Versunkenheit und Gemeinschaft. Und schließlich noch das, was uns aneinander überrascht, das Paradoxe, das Unerwartete. Sie alle sind Wandöffner des Alltags, Momente, in denen wir, gemeinsam schwingend, dem anderen Menschen ungehindert begegnen können. Aber – sie kommen und gehen ... Und für den Lehrer bedarf es einer

Marlen Haushofer:¹

Die Wand, Stuttgart 1986

bewussten inneren Arbeit am Kontakt zu den Kindern, vor allem zu denen, die sich eben jener leichtgängigen Resonanz entziehen und die wir nicht selten, aus der eigenen Isolation heraus, als „schwierig“ bezeichnen.

II

DAS PÄDAGOGISCHE GESETZ

Rudolf Steiner beschreibt im ersten und zweiten Vortrag des Heilpädagogischen Kurses², wie der Lehrer einen Übungsweg gehen kann, der ihm ein Durchdringen dieser Wand in einem inneren Schulungsweg ermöglicht.

Er schildert dort nämlich, dass in der allgemeinen Erziehung, und mit ihr ebenso in der heilenden Erziehung, der Heil-Pädagogik, in den frühen Schuljahren in erster Linie die Forderung an den Lehrer gestellt wird, auf die ätherischen Kräfte des Kindes zu wirken; das Ätherische, also die Lebenskräfte des Kindes, sind der eigentliche Austragungsort dessen, was wir Erziehung im zweiten Jahrsiebt nennen.

Und jetzt entwickelt er, wie der Erwachsene jeweils auf die verschiedenen Wesensglieder – auf den physischen Leib, den Ätherleib, den Astralleib und das Ich – des Kindes wirken kann, indem er darstellt, dass jeweils das nächsthöhere Wesensglied des Erwachsenen die Kräfte in sich trägt, die auf die Wesensglieder des Kindes pädagogisch wirken:

KIND

ICH

ASTRALLEIB

ÄTHERLEIB

PHYSISCHER LEIB

ERWACHSENER

GEISTSELBST

ICH

ASTRALLEIB

ÄTHERLEIB

Dieses Kräfteverhältnis nennt Rudolf Steiner lapidar **das pädagogische Gesetz**, und er führt weiter aus, dass der Erwachsene, um mit seinen pädagogischen Mitteln auf das Ätherische des Kindes wirken zu können, seinen eigenen Astralleib erziehen muss, um über diesen dann, über den geschulten und differenzierten Träger seiner eigenen Empfindungen und Gefühle, auf den Ätherleib des Kindes wirken zu können. Und nun schließt Rudolf Steiner an einen Gedanken an, den er in Variationen auch in vielen seiner Grundlagenwerke zur Selbsterziehung nicht müde wird zu beleuchten:³ Es ist der Gedanke, dass wir erst dann „sehend“ und „hörend“ und damit **wirksam** als Pädagogen und Erzieher werden, wenn wir Antipathien

Rudolf Steiner:²

Heilpädagogischer Kurs,

GA 317, Dornach⁷1985

Z.B. Rudolf Steiner:³

Die Geheimwissenschaft im Umriss,

GA 13, Dornach 1968, S. 222ff.



und Sympathien in unserem Astralleib überwunden haben. Denn in der geistigen Welt wird die Wahrnehmung Tat!⁴

Das klingt zunächst einmal wie eine erhebende Ansprache für einen späten Sonntagvormittag: lange bekannt, doch immer wieder erbaulich ... Für den Lehrer ist es aber absolute Praxis, genau wie die inhaltliche Vorbereitung auf den Stoff oder wie das Kopieren von Arbeitsblättern! Erst wenn wir den Erscheinungen, dem Verhalten, der Ausstrahlung eines Kindes keine persönlichen Sympathien und Antipathien mehr entgegenbringen, können wir pädagogisch wirken!

Meine Sympathien, aber insbesondere auch meine verborgenen, latenten Antipathien, mein Empfinden „Eigentlich müsstest du doch anders sein!“, machen die feine Membran taub – wie meine Haut manchmal „taub“ ist, gefühllos, stumpf – und verhindern, dass der *Hörraum* zum Kind sich weitet und die Membran zwischen uns zu schwingen beginnt.

Rudolf Steiner gibt im ersten Vortrag des Heilpädagogischen Kurses⁵ auch ein Beispiel dafür, wie der Lehrer zu einer solchen Überwindung seiner Sympathien und Antipathien kommen kann. Er beschreibt hier zunächst einen Jungen, der unbedarft durch die Stadt marschiert, auf dem Weg zu seiner Straßenbahn. An der Haltestelle angekommen, öffnet sich die Tür und der Junge will einsteigen – aber es geht nicht. Er kann es nicht. Er kann nicht tun, was er sich vorgenommen hat. Es gelingt ihm einfach nicht, einzusteigen! Man sieht es vor dem inneren Auge, wie der Junge da steht, unfähig, die Glieder zu bewegen. Er steht und rührt sich nicht ... bis die Straßenbahn die Türen wieder schließt und abfährt ...

Und nun fordert Rudolf Steiner die Lehrer auf, sich von dieser geschilderten

Situation im Inneren ein ganz deutliches *Bild* aufzubauen, sehr genau dieses Kind vor sich zu sehen, wie es auf dem Weg zur Straßenbahnstation ist, wie es sich bewegt, absolut willens, diese Straßenbahn zu nehmen, um das Ziel zu erreichen. Und schließlich wie hineinzuschlüpfen in dieses Kind, eins zu werden mit dem Impuls, die Straßenbahn zu besteigen, ganz in den Willen des Kindes einzufließen – und im Moment des Scheiterns nichts als tiefes, warmes Mitleid mit diesem Kind zu empfinden. Immer und immer wieder – ganz still, ganz bescheiden – für einige wenige Minuten dieses Bild aufbauen und durchfühlen, das innigliche Mitleid auffluten lassen – und loslassen.

Diese Seelenübung berührt das Kind durch die uns trennende Wand hindurch, denn in dem Moment, in dem der Wille des Kindes gestaut wird, in dem er eben *nicht* in die Tat einfließen kann, in dem Moment wird die Wand ganz dünn und gespannt und damit der Möglichkeit nach zur Membran.

DER POETISCHE WEG – DAS JUNGE SCHULKIND

In seinem Buch *Schwierige Kinder* gibt es nicht greift Henning Köhler diese Anregungen Rudolf Steiners auf und entwickelt daraus einen ganz eigenen Übungsweg, den er den „poetischen Weg“ nennt.⁶ Er regt den Erzieher an, das Kind in einer Spielsituation wahrzunehmen, einer Situation also, in der es ganz hingebungsvoll versunken ist in sein Tun. Und aus dem, was sich da beobachten lässt, ein kleines Gedicht, vergleichbar einem japanischen Haiku, zu formulieren und dieses, im oben beschriebenen Sinne, wieder und wieder zu besinnen.

Hier soll also wieder eine Situation aufgesucht werden, in der das Kind etwas in

Rudolf Steiner:⁴

Heilpädagogischer Kurs,
2. Vortrag (1924), Dornach ⁷1985, S. 34ff.

Rudolf Steiner:⁵

Heilpädagogischer Kurs,
1. Vortrag (1924), Dornach ⁷1985

⁶ Henning Köhler:

Schwierige Kinder gibt es nicht,
Stuttgart 1997, S. 129



voller Hingabe tut, womit es völlig verbunden ist. Aber, und das führt Henning Köhler eindringlich aus, wir sollten uns hüten, die untergründigen eigenen Willensimpulse zu unterschätzen, die uns dauernd signalisieren, wir müssten das Kind verbessern und zurechtbiegen:

Worauf kommt es dabei an? Ich darf keine Gedanken und Empfindungen des Lobes oder Tadels aufkommen lassen, nicht neugierig sein und nicht die Absicht haben, aus dem, was ich erlebe, Schlüsse zu ziehen. „Inneres Eingreifen“ ist genauso zu vermeiden wie äußeres. Man kann das Spielgeschehen „belauschen“ oder „belauern“, das macht einen großen Unterschied. Innerlich eingreifend ist der bewertende und auswertende Blick, aber auch das distanzlos „entzückte“ Hinstarren, das aufgesetzte „Ich-bin-ein-Kinderfreund-Gehabe“, dergleichen die Ironie, die selbstgefällige Kennermiene, leicht befremdet, aber gönnerhaft gewähren lassend.⁷

Doch Henning Köhler beschreibt auch in wunderbarer Weise, was der Lehrer mit einem solchen regelmäßig, bescheiden gepflegten Schulungsweg für die tägliche Arbeit mit den Kindern gewinnen kann:

Das Kind kommt aus der Fülle des Künftigen in die Kargheit der von Vergangenheitskräften beherrschten Welt (...) und vertraut uns sein Geheimnis an. Dieses ist

uns aber nicht als „Wissen“ im Sinne von Vorstellungen gegeben, sondern als ein Vermögen, welches zur Erscheinung kommt eben in jener Stimmung gesteigerter Aufmerksamkeit: das Vermögen, gefühlssicher die richtige (würdigende) Haltung, Gestik, Stimmlage, Sprache und so weiter zu finden. In diese produktive Erwartungsstimmung kann sich das Kind hineingestalten.⁸

Und an früherer Stelle im gleichen Aufsatz:

„Vom Duwerden berührt und aufgeschmolzen“ (Martin Buber), erfährt meine Aufmerksamkeit eine Steigerung, durch die das Zukünftige (nach Gestalt drängende) des Kindes gleichsam gegenräumlich vorgebildet wird.⁹

Diese „nach Gestalt drängende“ Zukunftskraft des Kindes „gegenräumlich vorzubilden“ ist die heilpädagogische Substanz der Waldorfpädagogik, die ihr innewohnende Heilpädagogik. Das Bemühen darum, als Lehrer Fähigkeiten auf diesem Gebiet zu erlangen – sei es im Üben des aktiven Hörens, sei es durch den Aufbau von Bildern, wie Rudolf Steiner ihn im Heilpädagogischen Kurs anregt, oder sei es durch den „poetischen Weg“, wie Henning Köhler ihn beschreibt –, ist damit eine der Grundlagen inklusiver Waldorfpädagogik.

Ebd., S. 131 ⁷

⁸ Ebd., S. 104

⁹ Ebd.





DER TIERKREIS – DIE ZWÖLF WILLENSPROFILE

Die Beschreibungen oben setzen menschenkundlich die leiblich-seelisch-geistige Konstitution des jungen Kindes voraus, in ihrer Zartheit und Bildsamkeit: das Kind, das sich erst allmählich aus dem allgemeinmenschlichen, kosmischen Mantel herauschält, um, wie Rudolf Steiner es nennt, seinen „Erbkörper“¹⁰ Schritt für Schritt in eine individualisierte Leiblichkeit umzuwandeln. Diese Entwicklung ist der Abstieg aus der Geborgenheit des Kosmos hinein in die Freiheitssphäre der irdischen Welt.

Die Stufe, die Rudolf Steiner dabei als „Geburt“¹¹ zur Erdenreife beschreibt, hat auf diesem Weg einen besonderen Stellenwert, den auch jeder Pädagoge des Jugendalters kennt. Nach den goldenen Jahren in der Mitte der Kindheit, dem 10., 11., 12. Lebensjahr, stürzt das Kind in einer heftigen Krise manchmal innerhalb weniger Monate in seinen Leib hinein. Alles das, was in den Jahren zuvor so harmonisch und leichtfüßig war, gerät aus den Fugen. Einerseits spürt der Jugendliche, dass er mehr und mehr Herr im eigenen Haus werden will, andererseits werden alle Bewegungen sowie auch die seelischen Abläufe ungeschickt, eckig und sperrig. Wir ahnen die sich abzeichnende individuelle Persönlichkeit, aber sie verbirgt sich hinter einem wie überzeichneten Habitus: zu laut, zu heftig, zu ungeschickt.

Und damit wirft uns der Alltagsblick auf den Jugendlichen gerade in diesem

Lebensalter unerbittlich auf uns selbst zurück. Durch diese Wand hindurchzudringen bedarf nun einer anderen Bildsprache, als wenn wir dem jungen Schulkind begegnen – und einer anspruchsvoll gewachsenen Fähigkeit, unbefangen auf den anderen Menschen zu blicken. In der karikaturartigen Einseitigkeit wirken nämlich zugleich verborgen große, erhabene Gesetze, durch die bis in die Alltagsgesten hinein die kosmische Herkunft des Menschen zutage tritt. Durch das äußere Gebaren der Jugendlichen hindurch schimmern Gesten und Gebärden, die eine überaus machtvolle, erhabene Sprache vom Menschen sprechen.

Bauen wir uns, um diesen Zusammenhang verstehen zu können, anhand der Schilderungen Rudolf Steiners¹² ein Bild auf über jene Zeit, die der Geburt des Menschen hier auf dieser Erde vorangegangen ist, auf das Vorgeburtliche. Die Sphäre, in der die menschliche Seele vor dem Eintritt in das Irdische beheimatet war, liegt – im Bild gesprochen – jenseits der Sterne ... Unsere irdische Sphäre reicht durch die Welt der Wandelsterne, der Planeten, hindurch bis zu jenen Sternbildern, die wir die Tierkreisbilder, den Zodiac, nennen. Hier „endet“ die eigentlich irdische Welt.

Den über diese Grenze herrschenden Sternen ist eigen, dass sie als Fixsterne ihre Position zueinander nicht aufgeben, während sie durch das sich wandelnde Verhältnis zwischen Sonne und Erde (geozentrisch betrachtet), um die Erde herumwandern. Sie bewahren also ihre charakteristischen, unveränderlichen Bilder, während sie

Rudolf Steiner:¹⁰

Heilpädagogischer Kurs, GA 317,

1. Vortrag (1924), Dornach 1985, S. 17

Rudolf Steiner:¹¹

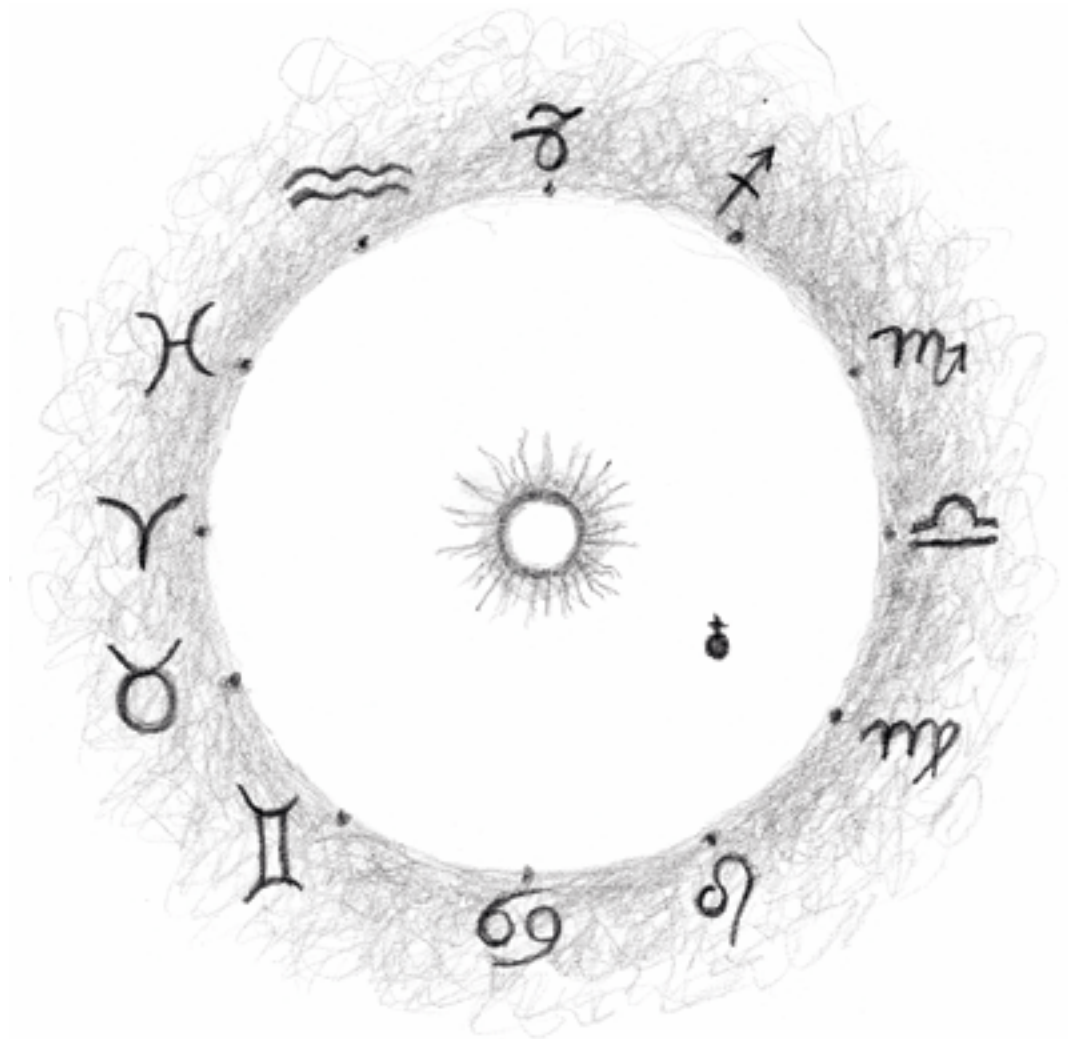
Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft (1907), Dornach ¹⁵1981

¹² Rudolf Steiner: Anthroposophie als Kosmosophie, 1. Teil, GA 207, z.B. 6. Vortrag (1921), Dornach ³1990



kreisen. Und, im Gegensatz zu den Planeten, die wie unser Mond das Licht der Sonne widerspiegeln, sind die Tierkreissterne selbstleuchtend und bilden so eine immerfort einstrahlende Kräftekonstellation, die unsere Erde umgibt.

Dieser Tierkreisgürtel lässt sich nun betrachten als Eintrittstor der menschlichen Seele aus ihrer Vorgeburtlichkeit in das irdische Dasein:



Außerhalb des Zodiac ist die menschliche Seele vorgeburtlich ausgebreitet in dem, was Rudolf Steiner „die geistige Welt“ nennt, der man sich vielleicht empfindend annähern kann, in dem man sie als eine Welt der „reinen, ausgebreiteten Möglichkeiten“ bezeichnet oder als reinen Willen. Hier ist nichts, sondern alles *will werden* ... Hier gibt es keine Begrenzung, keine

Einschränkung, keine wesensfremden Bedingungen. Alles ist Hoffnung, Erwartung: reine Zukunft.

Um nun Mensch auf dieser Erde werden zu können, muss sich diese ins Licht ausgebreitete Menschenseele zusammenziehen und hineinsteigen in die eigene Leiblichkeit und mit ihr in den spezifischen, dieser Persönlichkeit in ihrem Schicksal

entsprechenden Habitus: Gestalt, Lebensorganismus, Temperament, Charakter, damit verbunden Begabungen und Behinderungen, bis hin zum sozialen Schicksalskleid von Familie, Kulturraum, Sprache und so weiter.

Man kann sich das Bild dieses Vorgangs vielleicht anschaulich machen, wenn man sich vorstellt, dass die sich inkarnieren wollende Seele sich im Durchgang durch diese Tore mit ihrem Habitus bekleidet wie mit einem Kostüm. Dieses Kostüm benötigt sie, um auf der Bühne des Lebens ihre Rolle spielen zu können. Dieses Kostüm ist nicht der Spieler selbst, aber er benötigt es, um sich selbst charakteristisch ausdrücken und ausspielen zu können.

Und wie eben das Kostüm in der Schauspielerei auch kann der Habitus offenbaren und verbergen, er kann der Individualität Widerstand bieten (vielleicht ist mein Kostüm an manchen Stellen zu eng oder ein Knopf sitzt an der falschen Stelle ...) oder Ermöglichung, er kann andere Spieler einladen, er kann sie abstoßen, er kann der Individualität als Material dienen und als Spielpartner, in jedem Fall ist er ein Schicksalsbereiter. Dem anderen Menschen aber ist der Habitus ein Rätsel; er spricht zum Anderen davon, dass der Mensch – der Jugendliche – ein Geheimnisträger ist. Vor allem anderen aber ist der Habitus ein Ausdruck der Würde und der Schönheit dieses Menschen – ein Kunstwerk erhabenen, kosmischen Ursprungs!

Biografie ist in diesem Sinne eine fortwährende Auseinandersetzung zwischen der geistigen Individualität des Menschen, seinen Möglichkeiten und Willensimpulsen, und seinem Habitus. Dieser ist also zunächst nicht individuell, sondern er stellt sich dem Kind zur lebenslangen Individualisierung zur Verfügung, und wenn wir die Betrachtung Rudolf Steiners fortführen, dann treffen wir bei den zwölf Tierkreisbildern der Fixsterne jeweils auf ein ganz spezifisches Eingangstor in die irdische Sphäre. Das Kind wählt vorgeburtlich

seinen Habitus (wir können auch sagen: *Typus*), der sich für seinen Schicksalsweg als „Kostüm“ anbietet.

Hier muss betont werden, dass an dieser Stelle nicht die astrologische Sicht auf den Tierkreis gemeint ist! Dazu liegt diesen Schilderungen keinerlei Fachkenntnis zugrunde. Es ist für ein solches Verständnis des Habitus völlig unerheblich, ob der Geburtstag eines Schülers mit dem Tierkreisbild seines Habitus zusammenfällt oder nicht. Anders ausgedrückt: Es kann ohne Zweifel „Widder“ geben, die im Juni oder im Dezember geboren sind.

Jeder Lehrer aber kann beobachten, dass seine Schülerinnen und Schüler im Zugehen auf die mittleren und oberen Schuljahre jeweils ein mehr oder weniger ausgeprägtes, als „typisch“ zu bezeichnendes Willensverhältnis zur Welt und damit auch zu den Inhalten und Fragen des Schullebens entwickeln. Die hier zu gebende Darstellung will nun in diesem Sinne zwölf verschiedene Willensprofile charakterisieren, deren Sprache eben die geistigen Gebärden des Tierkreises sind.

Gehen wir noch einmal zum Ausgangspunkt unserer Betrachtungen des Tierkreises zurück, so lässt sich beobachten, dass das Kind in den ersten Lebensjahren noch sehr in einer allgemeinmenschlichen Weise erscheint; der die Biografie prägende Habitus bleibt zunächst umhüllt. Erst die Pubertät löst im Heranwachsenden ein „Hineinfallen“ in den eigenen Typus aus. Sie ist eigentlich, noch schärfer formuliert, der Beginn eines lebenslangen Prozesses, eben diesen Typus zu überwinden, auf dem Weg zu einer nun in Freiheit errungenen allgemeinen Menschlichkeit. *Mensch werden* heißt, die eigene Einseitigkeit anzunehmen und zugleich aktiv zu überwinden!

Suchen wir nach einer Möglichkeit, den „poetischen Weg“ Henning Köhlers, wie er im ersten Teil für die jungen Schulkinder beschrieben wurde, auch für die Jugendlichen insbesondere in der Umbruchphase



der Pubertät fruchtbar zu machen und weiter zu entwickeln, so bietet die Bildsprache des Tierkreises uns hier besondere Möglichkeiten. Sie lehrt uns, im Bild des Jugendlichen so zu lesen, dass wir uns auch hier wieder seinem Willenswesen, seinem Zukunftsmenschen fragend, tastend, bittend nähern können. Sie lehrt uns, die Wand zwischen uns und den Jugendlichen durch eine willentliche Vertiefung in die Sprache der Bilder ins Schwingen zu bringen. Sie ermöglicht Resonanz.

DIE STERNBILDER DES TIERKREISES IM JAHRESLAUF

Der erste Zugang, durch den wir uns mit den Tierkreisbildern vertraut machen können, ist der, dass wir sie als geformte (untereinander unveränderliche) Sterngruppen am Nachthimmel selbst anschauen.

Besonders im Januar, wenn es am klaren Abendhimmel schon früh dunkel wird, können wir die Tierkreisbilder in manchen Nächten strahlend am östlichen Horizont aufgehen sehen, sie steigen hoch über unsere Köpfe hinauf in den Zenit, und wir sehen sie im Westen, im Verlauf der Nacht, eins nach dem anderen wieder untergehen. Doch die Bilder, die wir in dieser Zeit leicht mit dem Auge verfolgen können, sind die Bilder des Stiers, der Zwillinge, auch des Krebses und des Löwen – also jene Bilder, die wir in alter Tradition gerade nicht dem Winter, sondern den Sommermonaten zuordnen.

Was wir im Winter dort am Himmel sehen können, ist zu verstehen als ein Echo, als eine Art Erinnerung! Zugeordnet werden die Sternbilder gerade *nicht* den Monaten in denen sie am Nachthimmel sichtbar sind, sondern jeweils dem Monat, in dem sie – nicht sichtbar – etwa zur Mittagszeit hinter der Sonne stehen, für die genannten Bilder also etwa Mai, Juni, Juli und August. Dann sehen wir sie nicht, weil sie vom Tageslicht überstrahlt werden, ihr Licht scheint aber mit dem Sonnenlicht

verwoben auf die jeweils beleuchtete Region der Erde. Das selbstleuchtende Licht der Fixsterne *färbt* dann das Sonnenlicht während des Tages ein, mit dem Höhepunkt zur Mittagsstunde, während es bei Nacht durch den Erdkörper hindurch, von der anderen Seite der Erdkugel her, *wirkt*.

Hier also in einer Übersicht die Zuordnung der Bilder für Mitteleuropa.¹³

April		Widder
Mai		Stier
Juni		Zwillinge
Juli		Krebs
August		Löwe
September		Jungfrau
Oktober		Waage
November		Skorpion
Dezember		Schütze
Januar		Steinbock
Februar		Wassermann
März		Fische

Diese Zuordnung verweist auf eine enge Beziehung der Tierkreisbilder zum jahreszeitlichen Verhältnis der Erde zur Sonne. Im Frühling, während die Sonne sich Tag für Tag höher über den südlichen Horizont schraubt, wächst die Dauer und mit ihr die Lichtfülle, die von den Frühlings- und Sommerbildern durchgefärbt wird: Widder, Stier, Zwillinge, bis schließlich der Krebs sich in den üppigsten Sonnenglanz hinein ausbreitet. Im Herbst dagegen versinkt die Sonne allmählich in der Dunkelheit, bis ihr Licht im Dezember hinter einem bewölkten Winterhimmel

¹³ Die langfristige allmähliche Verschiebung der Daten im Jahreslauf wird hier außer Acht gelassen.

manchmal über ein Dämmern nicht hinauskommt: In dieser Zeit wird es nur zart durchwoben vom Licht des Skorpions, des Schützen, im Januar des Steinbocks. Es zeichnet sich also ein grundlegendes Verhältnis der Tierkreisbilder zu Licht und Finsternis ab, auch zu Leichtigkeit und Schwere im qualitativen Durchfühlen des Auf- und Abstiegs der Sonne.

Hier wird eine Ordnung aufgegriffen, in der Rudolf Steiner in einem Vortrag 1921 den Tierkreis in sieben Sommerbilder (Widder, Stier, Zwillinge, Krebs, Löwe, Jungfrau, Waage) und fünf Winterbilder (Skorpion, Schütze, Steinbock, Wassermann, Fische) aufteilt.¹⁴

Betrachten wir die namengebenden Bilder jetzt im Einzelnen, so finden sich darunter sieben Tierbilder (Widder, Stier, Krebs, Löwe, Skorpion, Steinbock, Fische) sowie vier menschliche Gestalten (Zwillinge – meistens als Kinder dargestellt –, Jungfrau, Schütze – mit dem Rumpf eines Pferdes, aus dem der Oberkörper eines Mannes ragt – und Wassermann). Und schließlich ein Apparat, nämlich die Waage. Nur die Fische und die Zwillinge zeigen jeweils eine Doppelfigur, alle anderen sind Solitäre.

Schon in dieser allerersten Annäherung wird deutlich, wo die Schwierigkeiten liegen werden, wenn die zwölf Tierkreisbilder zu einem realen Tor zum Verständnis der Verschiedenheit unserer Schülerinnen und Schüler werden sollen und zu einem pädagogischen Instrumentarium.

Der qualitative Reichtum dieser Anregungen lässt sich nur erschließen, wenn wir wieder und wieder versuchen, die Gebärden der einzelnen Bilder in uns selbst lebendig zu machen. Die qualitative Dynamik der Bilder, ihre ganz eigene seelische

Sprache, müssen in uns selbst *lebendig werden* – sich entwickeln, sich entfalten, sich verwandeln – damit sie eröffnend in unser pädagogisches Handeln hineinwirken können! Sie müssen zu einem Teil unserer eigenen Konstitution werden, müssen uns selbst zu einem Wahrnehmungs- und Ausdrucksinstrument für die zwölf Gebärden werden lassen. Sobald wir daraus Schablonen machen – einen (weiteren) Typen-Katalog – haben wir unsere Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Ringen mit ihrem Habitus schon verloren.

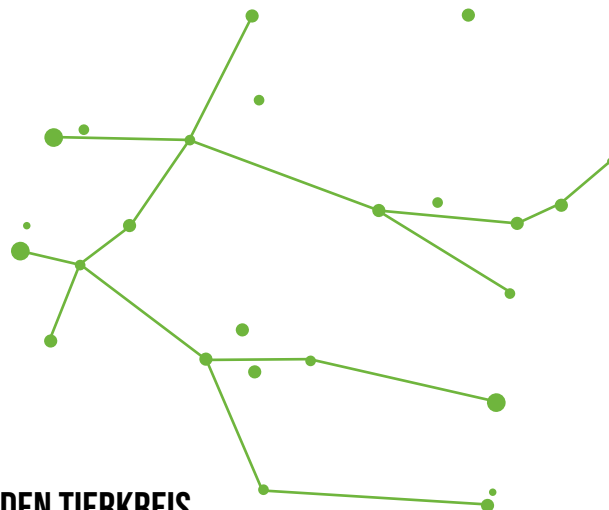
Wir begeben uns hier auf eine Ebene, die jenseits aller Schablonen liegt, auf eine Ebene, die wir als reale geistig-seelische Wirksamkeit in uns aufsuchen müssen, um unsere Kinder auf der Suche nach *ihrem* Verhältnis zur Welt zu verstehen. Und damit schließen sich diese Ausführungen unmittelbar an die Forderungen Rudolf Steiners und Henning Köhlers an, auf die am Anfang verwiesen wurde.

Rudolf Steiner: ¹⁴

Anthroposophie als Kosmosophie, 2. Teil,
GA 208, 17. Vortrag (1921), Dornach ³1992



IV



WEGE DURCH DEN TIERKREIS

Um eine solche Verinnerlichung der Motive zu ermöglichen, soll hier exemplarisch fünfmal der Weg durch die Tierkreisbilder gegangen werden, um jedes Mal von einer anderen Seite die qualitative Ebene zu betreten:

1. Zunächst sollen die Bilder selbst betrachtet werden, so wie sie seit Jahrtausenden von den Kulturen des Westens den Sterngruppen zugeordnet wurden.

2. In einem zweiten Durchgang stellen wir die im Jahreslauf polar erscheinenden Bilder einander gegenüber. Dabei lässt sich bemerken, dass diese Bildpaare jeweils eine gemeinsame Grundfrage, aber eine gegensätzliche Antwort darauf bieten. Hier wird nun auch stärker der menschliche Habitus herausgehoben.

3. Als nächstes wird das Schulleben auf Möglichkeiten untersucht, in denen der Habitus der einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und angesprochen werden kann.

4. Und schließlich wird versucht, in einer schematischen Skizze sechs Ebenen inklusiver Schulgestalt aufzuzeigen, durch die eine Kultur des Verschiedenseins – eine Voraussetzung gelingender Inklusion – ermöglicht wird.

5. Den Schluss machen dann exemplarisch vier skizzenhafte Schülerbetrachtungen, an denen aus der konkreten Praxis einer inklusiven Waldorfschule Beispiele für einen gelebten Umgang mit dem Tierkreis entwickelt werden sollen.

1. DIE ZWÖLF MOTIVE DER TIERKREISBILDER

Widder

Die Sternfigur des Widders zeigt mit ihrem einfachen, gespannten „Haken“ ein schlichtes Bild am nächtlichen Himmel. Das Tier selbst aber spricht eine sehr dramatische Bildsprache. Auf einer alten Münzprägung Nordafrikas sieht man den Widder springend. Während er kraftvoll nach vorne fliegt, dabei alle vier Hufe vom Boden löst, die hinteren Beine streckt, die vorderen energisch an die Brust zieht, um Schub zu gewinnen, wendet er zugleich seinen Kopf um und schaut nach hinten, dorthin, woher er gekommen ist. Seine spiralig gewundenen Hörner scheinen das, was sein Blick in der Ferne erfasst, im Haupt einzufangen und dort zu zentrieren. Hörner sind ja, im Gegensatz zu Geweihen, hornige Verdickungen der Haut, die eine Grenze schaffen, eine Undurchlässigkeit. Sich lösen von der Erde im Vorwärtsspringen, dabei im Kopf das Bild der eigenen Quelle fest bewahrend – das ist die Charakteristik des Widderbildes! Kraftvoll vorwärts, zugleich aber ungebrochen verbunden bleiben den ursprünglichen Idealen, der geistigen Quelle, der Idee des Anfangs – dem eigenen Gewissen!

Stier

Kinder entdecken unter den Tierkreisbildern am Winterhimmel den Stier oft als eines der ersten. Seine Dynamik ist groß und mit dem funkelnden Aldebaran enthält es einen der auffälligsten und schönsten Sterne des nördlichen Nachthimmels.

Schauen wir nun auf das Motiv selbst, so finden wir im Stier ein massiges und schweres Tier, das sich mit gesenktem

Haupt der Erde zuwendet. Es frisst und frisst und frisst, verwandelt wiederkäuend in seinem eigenen Leib das schwerverdauliche Gras und scheidet den für die Erde kostbaren Mist als Dünger wieder aus. Auch der Stier ist ein Hornträger wie der Widder, und Rudolf Steiner beschreibt im Landwirtschaftlichen Kurs, dass es gerade diese abschließende Wirkung des Hornes ist, die dafür sorgt, dass das weibliche Tier, die Kuh, in ihrem Inneren die äußere Nahrung in die kostbare Milch verwandeln kann.¹⁵ Betrachtet man eine ruhende Kuhherde, so kann man das Gefühl haben, die Tiere träumten die Verwandlung, die sich in ihrem Inneren vollzieht. Ist allerdings ein Stier in Wut geraten, so explodiert er vor Kraft und trampelt und stößt alles nieder, was sich ihm in den Weg stellt.

Während wir beim Widder das Bild auf den Kopf zentriert fanden, liegt hier die Dominanz im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System des Tieres.

Zwillinge

Die Sterngruppe der Zwillinge steht ebenfalls deutlich sichtbar am Nachthimmel, leicht zu finden durch ihre beiden hellen Kopfsterne. Im Gegensatz zu ihrer kastenähnlichen, strengen Himmelsfigur werden in älteren Abbildungen die Zwillinge oft als spielende, tanzende Kinder dargestellt. Die griechische Mythologie verbindet sie unter anderem mit einem der großen Zwillingspaare, den Brüdern Castor und Pollux. Mit ihnen wird auch auf das dauernde Konfliktpotential hingewiesen, dass der Zweiteilung innewohnt. Im Streit wurde Castor erschlagen, hinterließ seinen Bruder aber untröstlich, bis dieser den Göttervater Zeus bat, beide Brüder als Sternbild am Himmel wieder zu vereinen.

Rudolf Steiner:¹⁵

Landwirtschaftlicher Kurs,

GA 327, 4. Vortrag (1924),

Dornach⁷1984, S. 97ff.

Kindliche Leichtigkeit und Bewegung sind für sie kennzeichnend, aber wo sich der eine bewegt, muss der andere halten. Die Zweiheit ist das große Motiv der Zwillinge und mit ihr die Teilung, der Widerspruch, der Zweifel und das ewige „Ja, aber ...“.

Krebs

Neben den Zwillingen ist der Krebs wieder ein ganz unauffälliges Sternbild, ein einfaches Dreieck, gebildet aus schwach leuchtenden Sternen. Dazu sprechen Gestalt und Verhalten der dieser Figur zugeordneten Tiergruppe ebenfalls eine ausgesprochen charakteristische Sprache: Flach an den Boden gedrückt hält sich der Krebs am liebsten im Schutz kleiner Steinhöhlen auf oder er versteckt sich seitlich kriechend im Sand. Sein weicher Leib ruht geschützt inmitten harter, fester Panzerschilde, ja, er gebraucht sogar Werkzeuge, seine Zangen, um seine Nahrung zu packen. In jeder Hinsicht weicht der Krebs vor der unmittelbaren Begegnung mit dem Lebendig-Wesenhaften zurück, distanziert sich und verschwindet am liebsten im Schutz seiner Umgebung.

Gelingt es einem Beobachter, fernab vom Licht großer Städte, das Sternbild des Krebses am Himmel zu entdecken, so kann er in dessen Innerem einen feinen Lichtnebel erkennen. Wie eine Ahnung kündigt sich hier an, dass die harten Panzerschalen schon etwas beherbergen, dessen Geburt auf der anderen Seite des Jahres, zu Weihnachten, auch am Himmel ein wahres Lichterfest auslösen wird ...

Löwe

Ganz anders als der Krebs wirkt der Habitus des Löwen: Er lässt sich am deutlichsten erfassen, wenn er Beute macht. Dann schlägt der Löwe mit einem mächtigen Prankenhieb das erjagte Tier nieder und tötet es mit einem Biss in die Kehle, dabei strahlt er Selbstgenuss und Überlegenheit aus. Der Löwe spürt sich selbst, seine eigene Kraft und Machtfülle, wenn er sein

Beutetier erlegt. Er ist der Herrscher – wir nennen ihn nicht ohne Grund einen König unter den Tieren.

Und eine solch mächtige Gestalt sehen wir auch am abendlichen Nachthimmel im Februar oder März aufgehen! Ein stolz erhobener Kopf und eine mächtig sich ausbreitende, liegende Gestalt, dominiert vom glänzenden Regulus, dem Bruststern des Löwen. Insbesondere im Aufgehen und im Versinken erlebt man die Herrschaftlichkeit und Pracht dieses Bildes.

Jungfrau

Die Jungfrau, die dem Löwen im Reigen der Tierkreisbilder nachfolgt, ist in ihrer Gestalt noch größer als er. Trotzdem ist sie viel schwerer zu finden. Ihre Sterne leuchten verhalten, und wenn sie endlich sichtbar wird, ist die Sonne bereits zu deutlich späterer Stunde unter den Horizont des Frühlingshimmels versunken.

Das Motiv der Jungfrau ist das einzige Menschenbild unter den Tierkreisbildern, das ein Gewandt, einen Mantel trägt. Dieser Mantel umhüllt die Gestalt und bildet einen verborgenen Innenraum, dem sich die Jungfrau mit dem Blick zuwendet. In den alten Marienabbildungen sehen wir oft die Mutter, die das Kind, im Mantel geborgen, auf dem Arm trägt und ihr Antlitz, still lächelnd, nach innen wendet. So steht sie und schaut mit unendlicher Hingabe auf das, was unter ihrem liebevollen Blick wachsen will. In den noch älteren Überlieferungen trug die Jungfrau als Bild ihrer Fruchtbarkeit eine Ähre, am Himmel angedeutet durch die funkelnde Spica: der zarte, hoffnungsvolle Keim verborgen unter einem schützenden Mantel aus Grannen.

Waage

Noch schwieriger am Nachthimmel zu finden sind die wenigen Sterne der Waage, am ehesten noch, indem man sie zwischen ihren beiden Nachbarn, der Jungfrau und

dem Skorpion, sucht: eine unscheinbare Raute oder ein Gehänge gleichmäßig geordneter, gleich heller Sterne.

Sie ist der einzige leblose Apparat unter den Tierkreisbildern. Ihr „Wesen“ ist es, sich ganz hinzugeben an die Schwere-wichtigkeit dessen, was *nicht* sie selbst ist, was *Welt* ist. Und in diesem Erfühlen der Schwere des Anderen sucht sie einen Ausgleich herzustellen, so fein austarierend, bis nur noch vollendete Leichtigkeit bleibt. Die Waage überwindet die Schwere, indem sie diese ganz selbstlos wirksam werden lässt. Sie macht leicht.

Skorpion

Das Sternbild des Skorpions ist in unseren Breiten auch zur sommerlichen Mitternacht niemals ganz sichtbar. Er verbirgt sich unter dem Horizont. Nur sein Hauptstern, der rötlich funkelnde Antares, ragt mit einigen Begleitern ein wenig über den Horizont hinaus und lässt die ihn umgebende Himmelsregion geheimnisvoll und tiefgründig erscheinen.

Der Skorpion selbst ist ein hageres, fast leblos dürres Nachttier, das flach gedrückt an die Erde rastlos suchend seine Beute aufspürt. Hat es sie gefunden oder begegnet es einem Feind, so richtet es am hinteren Ende seines gepanzerten Leibes den Schwanz auf und tötet blitzschnell mit einem präzisen Stich seines Giftstachels.

Schütze

Die Sterne im Bild des Schützen sind hell, vor allem aber zahlreich und liegen direkt in der Milchstraße. Die große Fülle der funkelnden Sternhaufen macht ihn zu einem besonders prächtigen Bild am Sommerhimmel. Und macht man sich klar, dass es eben diese Sternenfülle ist, die zu Weihnachten hinter der Sonne steht, dann kann ein Gefühl dafür entstehen, mit welch prachtvollem Sternenheer auch der Kosmos die Ankunft des Christuskindes im Sonnenlicht feiert ...



Das Bild des Schützen ist eigentlich das eines Zentauren, eines Pferdemenschen: das Tier, oft in rasendem Galopp dargestellt, daraus hervorstehend der kraftvolle Körper eines Jägers, ruhig und sicher den Bogen spannend, kurz bevor der eingelegte Pfeil losgelassen wird – dieser Schuss wird treffen! Eine ungeheure Spannung ist spürbar zwischen der jagenden Bewegung des Pferdes und der Konzentrationskraft des Schützen. Er repräsentiert die Fähigkeit, die unbeherrscht brodelnden Triebkräfte der eigenen Führung unterzuordnen und sie zum Werkzeug geistiger Wirksamkeit zu machen.

Steinbock

Auch der Steinbock ist ein sehr großes und mächtiges Tier, mit langen, leicht nach hinten gewölbten Hörnern. Steinböcke können im Hochgebirge mitunter beobachtet werden, wie sie auf vorragenden Felsen hoch oben im Licht stehen und von dort in die Weite blicken – unnahbar, fast entrückt. Dann wenden sie sich um und steigen auf kaum sichtbaren Pfaden die steilen Felswände herunter. Werden sie erschreckt, dann jagen sie durch unwegsames Gelände, ohne Absicherung, in vollem Risiko eines Absturzes.

Das Sternbild des Steinbocks am Himmel wirkt dagegen zart und fast schimmernd. Bei sehr dunklem Nachthimmel findet man es während der Sommermonate am südlichen Himmel.

Wassermann

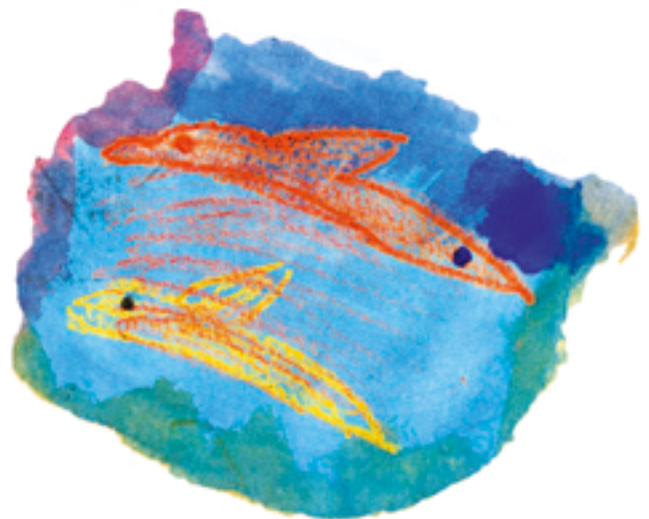
Alte Abbildungen des Wassermannes zeigen die Gestalt eines Mannes, der, rhythmisch ausschreitend, über das Land wandert. Er hält ein Wassergefäß, einen Ledersack oder einen Krug in den Händen und trinkt die Erde, über die er schreitet. Der Wassermann ist derjenige, der die ausgetrocknete Erde belebt und erfrischt.

Am Himmel ist sein Platz zwischen anderen Bildern, die wie er mit dem Wässrigen verbunden sind, den Fischen oder dem

Walfisch. Die Babylonier nannten diese Himmelsregion „das Meer des Himmels“.¹⁶ Leuchtende, auffällige Sterne beherbergt er nicht, deshalb ist es nicht einfach, ihn am südlichen Himmel zur Spätsommerzeit zu finden.

Fische

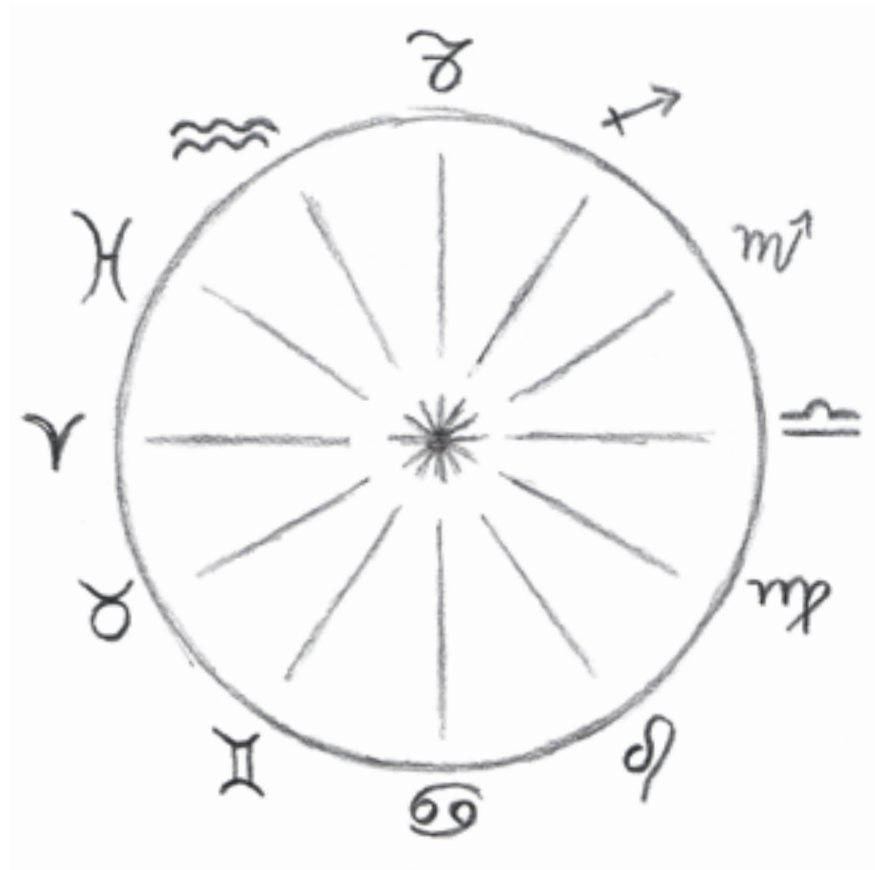
Das letzte der zwölf Sternbilder wirft sich mit einem weiten Schwung nach links und rechts ausholend in die Weiten des Himmels, genau wie es sonst die in den Wasserfluten auf- und niederschießenden Fische tun. Sie bilden eine Tiergruppe, die völlig eins ist mit dem Milieu, in dem sie lebt, dem Wasser. Bei manchen Fischarten schimmert der Leib, als sei das Tier vom es umgebenden Wasser selbst durchflossen. Mehr noch: Bei der Fortpflanzung versprühen die Weibchen mitunter Millionen von Eiern einfach in das sie umgebende Milieu, darauf vertrauend, dass die Wolken von Spermien, die das Männchen ebenfalls rückhaltlos abgibt, zu einer Befruchtung führen. Als sei das Wasser selbst die Brutkammer der Fische, als sei die Umgebung Teil der eigenen Leiblichkeit.



¹⁶ Wolfgang Held:
Im Zeichen des Tierkreises,
Stuttgart 2015

2. DIE POLAREN BILDER – GEMEINSAME FRAGEN, GEGENSÄTZLICHE ANTWORTEN

In einem zweiten Durchgang ordnen wir nun die zwölf Bilder in einer Kreisform in den Jahreslauf. Dadurch stehen sich jeweils zwei Bilder gegenüber.



Diese einander gegenüber stehenden Bilder haben, wie wir sehen werden, jeweils eine Achse in einem gemeinsamen Grundmotiv, das sich aber gegensätzlich im Habitus ausprägt – so wie Winter und Sommer polare Qualitäten zeigen, an Lichtfülle, an Temperaturspitzen, an Vegetationsreichtum oder -armut.

Mehr als im ersten Durchgang soll jetzt die Qualität der Bilder, ihr typischer Charakterzug losgelöst werden von der namengebenden Tiergruppe. Dadurch tritt der menschliche Habitus stärker hervor.

Widder und Waage

Charakterisieren wir einen einseitigen Widder-Habitus, so finden wir einen Menschen, der das starke Bedürfnis danach hat, seine Überzeugungen energisch zu vertreten und diese im Zweifelsfall auch als einzig gültige „Wahrheit“ zu verkünden. Der Widder ist kein Mensch der Kompromisse, er lässt nicht die kleinste Ungenauigkeit durchgehen, beharrt auf einmal erhaltenen Zusagen und würde umgekehrt ein Versprechen auch gegen große Widerstände einlösen: ein Mensch, der gegen

alle Widerstände steht, wenn es ihm sein Gewissen gebietet. Wenn Konferenzgespräche manchmal wie führerlos vor sich hinplätschern, dann ist es aber auch eine „Widder-Geste“, diese Gespräche aus der eingefahrenen Routine herauszureißen und mit einem wirklich neuen substanzvollen Gedanken umzuwenden – und diesen dann auch stringent bis zum Ende durchzuhalten. Aus den geistigen Tiefen, aus der Sphäre der hohen Ideen schöpft der Widder immer wieder neu das, was seit Anbeginn Wert hatte, um das Ideal dann aber unbedingt auch bis in die Gestaltung der irdischen Verhältnisse hinein durchzuhalten. Dabei kann auch Unerbittlichkeit, bis zur Gnadenlosigkeit durchschlagen. Die soziale Resonanz ist einem Jugendlichen mit ausgeprägtem Widder-Habitus weniger wichtig und er ist möglicherweise tief erschüttert über den eigenen Mangel an Begabung auf diesem Feld. Auch neigt er dazu, die Ideen Anderer eher als Widerstand anzusehen, den es zu bekämpfen gilt, denn als Anregung.

Ein Mensch mit einem Waage-Habitus dagegen gibt sich ganz der Gewichtigkeit Anderer hin. Er erspürt deren Schwere, nimmt sie ganz auf, vermittelt sie, indem er sie in ein Einvernehmen mit anderen Positionen zu bringen sucht. Sein eigenes Wesen aber ist das Abwägen, es realisiert sich in der Leichtigkeit des Ausgleichs. Damit ist ein Mensch mit einem Waage-Habitus der geborene Gesprächsleiter, der sich umfassend einfühlen kann in die gewichtigen Positionen der Kontrahenten, bis er sich mit jeder von ihnen identifizieren kann – um sie dann aber im Gespräch so aufeinandertreffen zu lassen, dass ihre Einseitigkeiten sich ausgleichen. Am Ende harter Verhandlungen steht dann ein Seufzer der Erleichterung, wenn sich die Gegensätze aufgelöst haben.

Damit haben wir eine kernbildende, zentralisierende und innerlich aufsteigende Kraft im Widder und eine sich in die Weite der Weltverhältnisse einfühlende,

horizontale Kraft in der Waage; Sich-Durchsetzen gegen Widerstände auf der einen Seite und Auflösung durch Ausgleich auf der anderen. Der Widder findet die ihn leitenden Ideale in sich selbst, die Waage taucht ein in die schwerwiegenden Argumente, die sie in den Gesprächspartnern und in den Weltverhältnissen findet. In beiden Bildern aber ist die Suche nach der Wahrheit ausschlaggebend, nach der richtigen Lösung.

Stier und Skorpion

Während der Widder sich in seinem Inneren immer direkt angeschlossen fühlt an die geistige Ideenwelt, an die *Wahrheit*, trennt sich der Stier ab von den führenden kosmischen Mächten. Er muss seine Wahrheit in sich selbst finden, im wieder und wieder Bewegen dessen, was ihm „von außen“ zukommt. Die unmittelbare und dadurch selbstverständliche Beziehung zu den Idealen, die den Widder so selbstbewusst erscheinen lässt, mangelt dem Stier – er muss das, was er meint, erfasst zu haben, an den äußeren Verhältnissen prüfen, aber auch innerlich durchkauen. Dabei spielt das Sprechen eine große Rolle, denn erst, wenn die Ideale zu eigenen Worten werden, die im Leben Resonanz finden, kann er sie wirklich erfassen. Der Stier ist ein Mensch des Wortes und der besonnenen, dann aber mutigen Tat! Für ihn werden die Ideale Wirklichkeit, wenn er sie in seine eigenen Schicksalsverhältnisse hineinverwoben findet, und dabei spielt das Sprechen von Mensch zu Mensch eine große Rolle. Damit aber liegen im Zusammenwirken von Widder- und Stierkräften große Möglichkeiten. Was der Widder direkt aus der geistigen Ideenwelt erfasst – der Stier erfährt seine Erfüllung daran, es kraft seines Willens in die Lebensverhältnisse hinein umzusetzen.

Das polare Sternbild zum Stier ist der Skorpion. Ihm geht jegliche Masse und äußere Kraft ab, die den Stier so sehr charakterisieren. Aber auch er hat das

Potential, in seinem Inneren kosmische Substanz zu schaffen – allerdings nicht, wie die Kuh, die nährnde Substanz der Milch, sondern die Leben abtötende Substanz des Giftes! Gift entsteht durch eine extreme Konzentration und Reinheit eines Stoffes – und wirkt im richtigen Gebrauch als Medikament. Wir sehen hier vor uns einen Menschen mit einer willenshaften Schärfe des Verstands, der in der Auseinandersetzung jede Ungenauigkeit und Schwammigkeit abtötet. Er setzt das einmal für richtig Befundene nicht kraft seiner Masse und Ausdauer durch wie der Stier, sondern indem er Hinderndes durch einen gezielt gesetzten Stich vernichtet. Sein Bestreben ist nicht zu dienen, sondern zu überwinden. Der Skorpion tötet Lebendiges ab – und bleibt zugleich in unstillbarem Hunger nach innerer Erfüllung zurück.

Beide aber, der Stier und der Skorpion, wirken im sozialen Leben, durch sie werden Handlung, Tat, die Umsetzung eines neuen Entschlusses erst möglich. In ihrer Wirksamkeit entfalten beide eine enorme Willensdynamik, der eine im Aufbau, der andere in der Überwindung hindernder, verbrauchter Lebenssubstanz.

Zwillinge und Schütze

Der Habitus der Zwillinge ist von spielerischer, überaus beweglicher Natur. Dabei tritt auch hier, wie schon beim Widder, die Gedankentätigkeit des Menschen in den Vordergrund. Es ist das Denken, das den Menschen das Fliegen lehrt und zwar insbesondere dadurch, dass er sich die Weiten der menschlichen Erkenntnis durch Systeme und Ordnungen erfassbar macht. Durch sie, durch den mathematisierenden Gedanken, kann der Mensch die Welt durchstreifen, ohne einen einzigen Handgriff dafür tun zu müssen, ohne einen Fuß vor den anderen zu setzen. Ein Beispiel für die moderne Vorherrschaft des Zwillingstypus, des mathematisierenden Verhältnisses zur Welt, findet sich im Internet. Es ist reiner Ausdruck

einer Zwillingsgebärde! Riesige Mengen an Informationen werden in Bruchteilen von Sekunden über die ganze Erdkugel getragen ... Doch lässt sich auch erfühlen, dass das menschliche Verantwortungsgefühl dieser Dynamik, auch der luziferischen anmaßenden Qualität dieser Zwillingsnatur allzu häufig nicht gewachsen ist. Darüber hinaus ist der Zwillingstypus auch ein Bild für unerschöpfliche Jugendkraft, und es ist nicht verwunderlich, dass die großen Schöpfer der Internetdienste wie Google und Facebook durch ihre Jugendllichkeit auffielen. Eine weitere Begabung des Zwillings-Habitus besteht darin, Menschen, Gegebenheiten und nicht zuletzt sich selbst in Beziehungen einordnen zu können: eine Art musikalisches Vermögen, stimmige Verhältnismäßigkeiten aufbauen und aufrechterhalten zu können.

Dagegen ist die Schützenatur die des Alters – auch wenn sie uns möglicherweise in einem sehr jungen Menschen begegnet. Der Schütze bezwingt das ihn in rasendem Galopp tragende Pferd – Bild seines eigenen Schaffensdranges – kraft seiner willentlich erbrachten Konzentration. Er beherrscht den ihn umgebenden Raum von oben, durch die Gedankenkraft und einen eisernen Willen, mit energischer Entschlossenheit und ohne seinen Führungsanspruch in Frage stellen zu lassen. Dies ist eine Führerschaft, die hart errungen wurde, die aus Überwindung und Askese gespeist wird, aus der heraus Reiche gegründet und beherrscht wurden ...

Während die Zwillinge spielerisch leicht den vor ihnen sich ausbreitenden Erkenntnisraum durchfliegen, während sie aus dem Moment heraus improvisierend gestalten, beherrscht der Schütze die ihn umgebenden Räume vom Geist aus bis in die äußere Stoffwelt hinein.

Krebs und Steinbock

Nun kommen wir zu einem weiteren sehr charakteristisch polaren Bilderpaar. Auf

der einen Seite finden wir im Krebs einen Habitus, der sich eher am Rand, ungern in der Mitte des sozialen Geschehens findet: nicht auffallen, sich in der Menge der Anderen verbergen, am liebsten unsichtbar bleiben ... Er zeigt wenig seelische Regung gegenüber den gewordenen Dingen der Welt, seine Empfindungen und Gefühle bleiben vielmehr ohne Schattierungen und ohne Dramatik. Dies erscheint im ersten Moment als Schwäche, doch sind die vielen Tätigkeiten und Aufgaben, in denen äußerste Sachlichkeit und Automatisierung der Abläufe gefordert werden, nicht gering zu achten. Unter solchen Bedingungen wird der Krebs zum Meister. Die *Seele* der Welt aber spricht nicht zu unseren Krebschülerinnen und -schülern, ihr Verhältnis zu den Dingen bleibt oftmals eigenartig kühl. Im Mitfühlen eines Krebs-Habitus kann auf der einen Seite die Empfindung tiefer Einsamkeit erfahren werden, aber auch tiefe Sehnsucht nach seelischer Erfüllung, ja, Gottesnähe. Diese Flamme mag klein und zart sein, sie wird aber allein aus der eigenen Innerlichkeit genährt, nicht aus großen Ideen oder starken Empfindungen, sie ist eine reine Bitte aus tiefer Bescheidenheit und sie benötigt eine behutsam schützende Hand.

Dem Krebs gegenüber steht im Jahreslauf der Steinbock. Hier haben wir es mit einem Habitus zu tun, der immer das offene Licht, die exponierte Stelle sucht. Er will sich den Blicken preisgeben, denn in der offenen Begegnung mit der Welt nimmt er auch die feinste seelische Regung in seiner Umgebung auf. Der Steinbock *wittert* im lichtdurchfluteten Umraum das, was sich aus der Zukunft annähern will. Und er spürt, dass nur das volle Risiko, die Bereitschaft, sich dem, was da kommen will, auf Leib und Leben auszusetzen, die Möglichkeit schafft, dass etwas *Neues*, etwas Zukünftiges in die Welt kommt.

Beide, der Krebs wie der Steinbock, stehen an einer Schwelle, sie machen einen

Umschwung erst möglich. Der sich bildende Innenraum im Inneren des Krebses beim Anblick der gewordenen Welt lässt Erwartung entstehen, in die Geistiges einströmen kann, während der Steinbock sich dem Geistig-Zukünftigen rückhaltlos aussetzt – er *wittert* das Licht.

Löwe und Wassermann

Der Habitus einer Löwen-Konstitution ist der eines Künstlers: Er überwindet den Stoff und empfindet starkes Selbstgefühl, während er seine schöpferischen Ideen in den Stoff einprägt beziehungsweise diese durch die Materie sichtbar macht. Das ist Genuss, bis in die sinnliche Erfahrung hinein, sich selbst zu fühlen im Moment künstlerischer Schöpfermacht. Dieser Habitus gehört zu einem Menschen, dem das Leben immerfort Material liefert, aus dem er regelrechte Bühnenstücke inszeniert. Immer aber hat er die Neigung, die gegebenen Verhältnisse weiter zu bearbeiten, sie seinen Empfindungen gemäß weiter zu entwickeln.

Der Wassermann dagegen taucht mit seinem Fühlen selbstlos in die ihn umgebende Welt ein. Er fühlt sich lebendig verbunden mit seiner Umgebung. Es ist nicht Not und Selbstaufgabe, die ihn sich selbst vergessen lassen, sondern eine webende, strömende Verbundenheit mit allem Lebendigen, das ihn umfließt. Der Wassermann-Typus wirkt ausgleichend und nährend allein durch seine Anwesenheit. Er strahlt eine allgemeine Menschlichkeit und Würde aus, die auch die Menschen in seiner Umgebung wärmt und hebt. Umso verletzlicher reagiert er auf jegliche Art der Erniedrigung ...

Beide leben im Ätherischen. Der Löwe, indem er seine eigenen Lebenskräfte fortwährend stärkt und in Bewegung hält, der Wassermann, indem er erfrischend und belebend in den Lebenskräften des sozialen Organismus wirkt.

Jungfrau und Fische

Beide, die Jungfrau und die Fische, legen Keime. Ihre Liebe gilt dem Kleinen, dem noch nicht Ausgewachsenen; ihr Habitus bildet sich erst im Verhältnis zu dem, was neu und zukünftig ist. Doch während die Jungfrau den Keim in ihrem Inneren verbirgt und ihn durch unermüdliche Pflege vor den Angriffen der Welt schützt, geben die Fische sich selbst und das, was sie der Welt zu geben haben, rückhaltlos hin. Sie opfern sich, und ihr Charakteristikum ist die Labilität, die Ungeschütztheit und Hingabe im Moment. Die Jungfrau wartet andächtig Jahr für Jahr darauf, dass der Keim in ihr wächst – sie lässt ihren Blick liebevoll darauf ruhen, ohne Eigensinn, ohne Herrschaftsanspruch. Die Fische dagegen bewirken ihr Schicksal im Schicksal der Anderen.

Beide aber wirken über eine bedeutende Kraft des sozialen Lebens, nämlich das Vertrauen. Die Jungfrau, indem sie vertrauensvoll auch den kleinsten, unscheinbarsten Keim pflegt; die Fische, indem sie in völliger Hingabe an ihre Umgebung Vertrauen verschenken.

3. TIERKREISGESTEN IM SCHULLEBEN

Aus dem oben Beschriebenen ergeben sich nun schon viele Anknüpfungsmöglichkeiten zu dem, was im ersten Teil des Aufsatzes dargestellt wurde. Mithilfe des Tierkreises können die Bilder, durch die wir den Kontakt zu den älteren Schülerinnen und Schülern pflegen können, klarer und sprechender werden. Ihre Ordnung ermöglicht es, Beziehungen, Vergleiche, Charakterisierungen zu schaffen, die das, was wir an den Jugendlichen wahrnehmen, zum Sprechen bringen können.

Aber auch hier muss noch einmal betont werden: Der Habitus ist nicht der Jugendliche! Was wir als Lehrer begleiten, ist die beginnende Auseinandersetzung der Individualität des jungen Menschen mit ihren potentiell diese Inkarnation prägenden

Bedingungen. Und nicht selten auch die Auseinandersetzung des Jugendlichen mit den habituellen Gesten, mit denen er sich gerade *nicht* verbinden wird, die er aber ausprobieren und im Ausprobieren überwinden will.

Vielleicht lässt sich aus dem Beschriebenen auch erahnen, dass wir in den Behinderungen unserer Schülerinnen und Schüler Steigerungen der charakteristischen Züge der Tierkreis-Konstitutionen finden können. Diese Beziehung zu untersuchen muss berufeneren Pädagogen, insbesondere auch anthroposophischen Heilpädagogen, überlassen bleiben. Allerdings ist für unseren Zusammenhang wichtig festzuhalten, dass diese habituelle Ausprägung sowohl bei Menschen mit als auch bei Menschen ohne Behinderung zu finden ist. Deshalb bietet die Bildsprache des Tierkreises so bedeutende Möglichkeiten für eine inklusive Pädagogik des Jugendalters.

An dieser Stelle aber soll noch ein weiterer Schritt versucht werden, indem diese Bilder als Ausgangsmotive für eine künstlerisch-methodische Differenzierung des Schullebens und der Unterrichte genutzt werden sollen. Wie nämlich kann ich als Lehrerin meinen Unterrichtsstoff methodisch so aufbereiten, dass meine Schülerinnen und Schüler sich in der Art meiner Aufgabenstellung in ihrem besonderen Habitus erkannt und angesprochen fühlen? Wie können die Lebensfelder einer Schule so eingerichtet werden, dass sie die Arbeit in den Klassen ergänzen, erweitern und dabei die Möglichkeit, unterschiedliche Lernwege zu gehen, vergrößern?

Erhellend ist hierfür, dass die Inhalte, die durch Rudolf Steiner zum Beispiel für die verschiedenen Epochen angeregt werden,¹⁷ gerade *keinen* individualisierenden, sondern einen allgemeinmenschlichen Charakter haben, so dass sie in ihren

¹⁷ Vgl. Tobias Richter (Hg.):
Pädagogischer Auftrag und
Unterrichtsziele – vom Lehrplan
der Waldorfschule, Stuttgart³2010



grundlegenden Motiven für jeden Jugendlichen dieses Lebensalters – unabhängig von seiner spezifischen Begabung oder Behinderung, auch unabhängig von seinem Habitus – als Entwicklungsangebot dienen können. Deshalb wird die erste Aufgabe sein, die Schule als Ganzes vor Augen zu haben, die Inhalte und die Lebensfelder für alle Schülerinnen und Schüler so aufzubereiten, dass die Jugendlichen durch die Darstellung des Lehrers und die Art, wie die Umgebung zu ihnen spricht, ihre individuellen Resonanzen erspüren können.

Zur Unterrichtsgestaltung wurden Ausführungen gemacht in der ersten Ausgabe des Blickwechsels¹⁸ am Beispiel der Geschichtsepoche der 6. Klasse. Diesen Vorgang, der zunächst immer vom die Gemeinschaft aller Jugendlichen umfassenden Bild ausgeht, kann man *synthetisch* nennen, denn er versammelt gleichsam die Jugendlichen unter einem gemeinschaftlichen, auch Gemeinschaft aufbauenden Bild. Der Vorgang, der dann anschließend notwendig wird, ist dem gegenüber ein *analytischer*: Das, was zuvor als gemeinsames Bild für alle Jugendlichen aufgebaut wurde, muss jetzt von jedem Schüler, jeder Schülerin individuell differenziert ausgearbeitet werden. Der einzelne Schüler muss sich *seinen* Zugang zum Thema willentlich erarbeiten, damit er sich die Essenz des Gemeinsamen tatsächlich zu eigen machen kann, damit er das allgemeine Bild in sich selbst individualisieren kann.

Hier setzen nun viele Probleme inklusiven Unterrichts an: Wie sollen 30 Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu individualisierten Aufgabenstellungen kommen? Wie stellen wir die Aufgaben so, dass nicht die einen Schüler überfordert

resignieren, die anderen sich unterfordert langweilen? Und wie gelingt es, eine Stimmung herbeizuführen, in der die Freude am Lernen und auch daran, Leistungen zu erbringen, die gemeinsame Arbeit prägen, in einem Alter, wo der Einzelne sich eigentlich gern dem Mainstream unterordnet und allzu oft eine Art Mittelmaß dominiert? Und wie kann ich als Lehrerin schöpferisch werden im Erfinden von Aufgabenstellungen aus dem inneren Kontakt mit den Jugendlichen heraus? Nicht zuletzt aber: Kann ich meinen Begriff von Schule so erweitern, dass ich dabei ganz neue Lebens- und Arbeitsfelder für eine in diesem Sinne differenzierende Schulkultur erschließe? Hier muss insbesondere auf die Möglichkeiten geschaut werden, die sich durch echte Arbeitsprojekte ergeben!

Als Untergrund dieser den Unterricht betreffenden Erwägungen dürfen wir uns aber noch einmal versichern, dass es im Leben der Waldorfschulen längst Elemente gibt, die zu allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen sprechen. Das sind neben einer vielfältigen künstlerischen Kultur in den Schulen vor allem die *Bilder*, die den vielfältigen Erscheinungen von Schule zugrunde liegen.

Auf der einen Seite sind das unsere Lebensbilder: Wie wir uns begrüßen und verabschieden, wie wir miteinander essen, wie wir ein Fest feiern, wie wir im Gespräch beieinander sitzen, die Bilder unserer Arbeitstätigkeiten, die inneren Bilder, die wir von uns, von den Schülerinnen und Schülern, von unserer Aufgabe als Lehrer in uns tragen und unter deren Einfluss wir im Alltag handeln.

Auf der anderen Seite sind es die Bilder, die wir bewusst in unseren Unterrichten aufbauen: die sinnige Geschichte, das Bild, mit dem ich den neuen Buchstaben einführe, das Bild von Christoph Kolumbus, während er, auf der Santa Maria stehend, den Horizont nach dem ersehnten hellen Schimmer absucht, das Bild der

Bärbel Blaeser:¹⁸

Inklusion in der Waldorfschule – (wie) geht das eigentlich? oder Die vier Ebenen des Schullebens. In: Bärbel Blaeser (Hg.): Blickwechsel. Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik, Ausgabe 01, Stuttgart 2016



afrikanischen Savanne, wenige Stunden bevor die Trockenzeit endet und der erste Regen fällt ...

Diese Bilder wirken gemeinschaftsstiftend auf unsere Kinder, denn sie haben das Potential, in *jedem* von ihnen mit jenen Bildern zu resonieren, die in der Zeit vor ihrer Geburt, durch höhere geistige Wesen Schicksal prägend in ihnen veranlagt wurden; in einer Entwicklungsphase, in der sie alle ohne Behinderung durch die irdischen Bedingungen gelebt haben. Diese Bilderfülle, auch das Vermögen, Bilder immer wieder neu zu schaffen, ist ein erstes Kapital, das die Waldorfpädagogik der Aufgabe, eine inklusive Pädagogik zu entwickeln, entgegenbringt, und es ist nicht hoch genug zu schätzen!

Doch nun folgt ein weiterer Schritt. Gibt es die Möglichkeit, die Qualitäten einzelner Tierkreisbilder im Schulleben methodisch so zu verankern, dass die Schülerinnen und Schüler durch diese – die *Willensprofile* ansprechenden – Tore differenziert in die allgemeinmenschliche Bilderwelt eintreten können? Kann man lernen, diese methodischen Anregungen mit einer gewissen Virtuosität als Instrumentarium inklusiver Pädagogik zu nutzen? Dies würde vor dem Hintergrund allgemeinmenschlicher Bilder zu einer Kultur differenzierter Willensstätigkeit führen – und wäre damit im Sinne Goethes ein Urphänomen¹⁹ inklusiver Waldorfpädagogik.

Eine Schule vor Augen, in der sich Leben und Lernen in ausgewogener Weise durchmischen und ergänzen,²⁰ durchwandern wir nun ein weiteres Mal die zwölf Tierkreisbilder:

Widder

Wenn wir oben von der gemeinschaftsstiftenden Kraft der Bilder sprachen, dann sind die Schülerinnen und Schüler, die mit einer starken Widder-Gebärde der Welt begegnen, diejenigen, an denen sich prüfen wird, ob unsere Bilder in ihrer

geistigen Substanz auch hohen Ansprüchen standhalten. Sie haben einen feinen Sinn für Oberflächlichkeit und strafen uns dafür nicht selten mit offener Verachtung. Ein Oberstufenunterricht, der in starkem Maße die staatlichen Abschlüsse bedient, zugleich aber den Schülerinnen und Schülern Moral und Anpassung predigt, wird sofort durchschaut. Die Stimmigkeit von Veranstaltungen wird abgeprüft: ein Klassenspiel, eine Michaelifeier, eine konflikthafte Auseinandersetzung zwischen Schülern und Lehrern ... Es braucht hohe Substanzialität – Werte wie Mut, Gerechtigkeit, den Kampf des Guten gegen das Böse, aber auch persönliche Authentizität in der Ausgestaltung – um einen Widder zufrieden zu stellen. Die inhaltlichen Anregungen des Waldorf-Lehrplans setzen hier Maßstäbe! Lehrerinnen und Lehrer tun gut daran, die geistige Substanz dieser Motive nicht leichtfertig zugunsten einer Pseudomodernität über Bord zu werfen.

Zugleich ist große Vorsicht geboten, denn wenn ein junger Schüler mit einer Widder-Neigung sich nach einem eigenen Beitrag gedemütigt fühlt und früh die Erfahrung des Scheiterns macht, dann wird diese erhabene Kraft leicht gebrochen. Gleichzeitig aber bildet sich der Abstand, den der Widder für ein bewusstes Erfassen eines Ideals braucht, oft erst am Widerstand. Der Widder muss sich abstoßen können, um seine eigene Sicht der Dinge entwickeln zu können. Widder sind streitbare Leute!

Möglichkeiten, dem Widder Angebote zu machen, sind über den Schulalltag und die verschiedenen Unterrichte verteilt. Immer da, wo sich aus dem Unterrichtsstoff Fragen an die eigene Lebensführung, an die eigenen Ideale ableiten lassen, wird

¹⁹ Rudolf Steiner: Goethes naturwissenschaftliche Schriften, GA 1, I. Band (1884), Dornach 1982, S. 28

²⁰ Vgl. Reinald Eichholz: Lebensortgestaltung und Lernszenarien – Ideen zur inklusiven Schule von morgen. In: Bärbel Blaeser (Hg.): Blickwechsel. Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik, Ausgabe 02, Stuttgart 2016



er mit großem Interesse einsteigen; Epochenhefte sollten ihm in größerem Maße als anderen Schülern Raum geben, der in ihm keimenden Gedankenkraft nachzugehen, weniger abstrakt als vielmehr in künstlerisch-poetischen Formen, denn im Jugendlichen steigt der idealistische Gedanke noch zart auf und bedarf des Schutzes. Aber auch persönliche Projekte entfachen die Kraft des Widders. Und je mehr diese Projekte unter seiner Führung Gestalt nehmen können, desto stärker wird sein Engagement sein! Zugleich aber benötigt er immer wieder die Unterstützung des Erwachsenen, weil die sozialen Prozesse für ihn nicht leicht auszuhalten sind, er aber für die Umsetzung seiner Ideale die Gemeinschaft mit anderen braucht. Für unsere Widder-Schüler bräuchten wir in unseren Schulen bedeutend mehr *Zeit-Raum*, um kurze idealistische Projekte möglich zu machen. Auch wenn dabei viel Kraft in die praktische Umsetzung ginge, die Widder wären die Garanten, dass am Ende auch bis in die gedankliche Durchdringung Wesentliches von Unwesentlichem unterschieden würde.

Wäre das Schulleben ein großes musikalisches oder schauspielerisches Spektakel, der Widder wäre der Komponist oder der Autor des aufzuführenden Werkes! Er hat den direkten Kontakt zur geistigen Idee des Stückes – bis die Inszenierung auf der Bühne steht, bedarf es allerdings noch der Anstrengung vieler anderer Helfer ...

Stier

So fragwürdig für manche Schülerinnen und Schüler das Abschreiben von Texten ins Epochenheft ist – qualitativ ist es eine typische Stier-Tätigkeit. Ein Gedanke ist erarbeitet und formuliert worden, jetzt mache ich ihn mir zu eigen, indem ich den Text noch einmal mit eigener Hand in mein Heft hinein abschreibe – hingebungsvoll im Sich-zu-eigen-Machen bis zu dem Gefühl, ich würde diesen Gedanken jetzt im Moment selbst hervorbringen.

Unterschätzen wir nicht den Ertrag, den dieser Vorgang für manche Schüler bringt: Der Stier geht nämlich wohlwollend, ja, begeisterungsbereit und voller Vertrauen auf das zu, was in der Schule lebt. Und so bewegt er die Inhalte innerlich beim Abschreiben noch einmal vor und zurück, verinnerlicht und individualisiert sie dabei.

Auf allen Gebieten möchte er sich einbringen, sich engagieren, zupacken, sich einsetzen: Stühle stellen, Kisten schleppen, einem Mitschüler helfen ... Zugleich aber strahlt er womöglich große Unsicherheit aus. Er spürt, dass er nicht selbst Schöpfer der großen Ideen ist ... Viel zu selten geben wir den Schülern mit einem Stier-Habitus Gelegenheit, ihren Drang nach Aktivität auch in Form praktischer Arbeit ausleben zu können – und hier insbesondere in Form von Arbeitsprojekten, die einen idealistischen Quellpunkt haben. Beharrlichkeit ist dem Stier eigen. Sie ermöglicht ihm, mit lebensbejahendem Mut auch Herausforderungen anzunehmen, vor denen andere zaghaft zurückgewichen wären.

Im Musikleben ist der Stier der Interpret – nicht der Komponist und auch nicht der Dirigent. Er ist derjenige, durch den die Musik selbst zum Klingen kommen kann, er empfindet sich selbst als menschliches Instrument. Und wie ein Instrumentalist ist er darauf ausgerichtet, das, was durch ihn erklingen soll, so tief wie irgend möglich kennen und durchdringen zu können – um es dann, durch das eigene Spiel individualisiert, wieder hervorzubringen.

Zwillinge

Zwillinge lieben die weit ausholenden Diskussionen über Gott und die Welt! Sie sind frei von dem Bedürfnis, alles, was dabei auseinandergesetzt wurde, auch in Maßnahmen und Projekte umzusetzen. Sie wollen die Welt im Flug erobern, kennen dabei keine Tabus, gewichten auch nicht gerne zwischen nützlichen und unnützen, moralischen und unmoralischen Motiven.

Ihr Feld ist die freie Diskussion, der Austausch um der Erkenntnis willen. Sie sind nicht diejenigen, die Verantwortung durchtragen – treten wir mit einer solchen Erwartung an sie heran, so werden sie uns enttäuschen. Aber sie können den Verantwortungsträgern mit hoher Intelligenz zuarbeiten.

Auch in anderen Lebensfeldern der Schule gilt: Zwillinge lassen sich ungern in enge Zeitpläne und Schulordnungen zwingen, aber sie beantworten eine gewisse Großzügigkeit durch echtes Engagement! Das Unvorhergesehene, die Improvisation, die Panne und die freie Projektarbeit – da finden sie ihren Einsatz; aber auch dort, wo sich im Chaos Muster und Systeme denken lassen, in der Mathematik zum Beispiel oder in der Psychologie, auch in der Interpretation von Literatur und Geschichte. Eine besondere Neigung haben sie zu allem, was mit der Informatik zu tun hat, und ihnen als Schule hier nicht auch schon in relativ jungen Jahren Angebote oder Nutzungsmöglichkeiten zu schaffen, verschließt den Zwillingen breite Wirkungsfelder. Informationen einholen, sie spielerisch für eine weitere Bearbeitung (durch andere!) zu ordnen, das fliegt ihnen zu.

In einem Bühnenprojekt würden sie sich erlich kurz vor der Premiere in die Rolle eines erkrankten Mitschülers einspringen und diese am Ende kongenial aufführen – wenn sie nicht doch auf dem Weg zur Aufführung noch den Bus verpassen ...

Krebs

Jugendliche mit dem Habitus des Krebses entwickeln oft ein starkes Verhältnis zu den *Dingen* der Welt, mehr noch, ihnen stellt sich die Welt schlechthin als Ding gegenüber. Das bedeutet, dass sie möglicherweise den schulischen Inhalten mit einer gewissen Distanz begegnen, mit wenig Wärme, Dramatik oder differenzierten Empfindungen. Für sie sind die Gefühlswogen eines stark aus dem

Künstlerischen inspirierten Unterrichts, wie wir ihn in den Waldorfschulen ja oft anstreben, mitunter eine Qual. Dagegen können Unterrichtsreihen, die einen Lernstoff Schritt für Schritt aufbauen, Vertrauen bildend wirken. Sie haben ein hohes Sicherheitsbedürfnis, brauchen Verlässlichkeit und die Erfahrung, ihren Lebensraum überschauen und kontrollieren zu können; Überraschungen machen ihnen keine Freude, sondern Angst.

Doch es gilt auch: In vielen praktischen Tätigkeiten, in denen sparsam mit Material und Kraft umgegangen werden muss, agieren sie vorbildlich. Wenn sie Zeit und Gelegenheit bekommen, dann können sie sich von den sachlichen Notwendigkeiten bis zu enormer Geschicklichkeit belehren lassen. Hier ist insbesondere eine Schulkultur zu wünschen, die die praktische Arbeit in vielfältiger Weise mitten ins Schulleben hineinstellt – also nicht als notwendige Alternative, wenn ein Schüler im Unterricht nicht zu halten ist, sondern als gleichberechtigtes Organ im Lebensorganismus einer Schule.

Zugleich ist es aber auch gut, wenn es gelingt, dass wir gerade diese Schülerinnen und Schüler immer wieder auf die *Entwicklung* der Dinge hinweisen und ihnen allmählich eine Ahnung vermitteln von der Schönheit der Welt:

eine sich über Wochen hinweg entfaltende Pflanze, deren Gestaltentwicklung zu zeichnen ist

ein einfacher Stein, der literarischer Ausgangspunkt einer Kurzgeschichte wird

ein Tagebuch, in dem an jedem Morgen die Wetterveränderungen verzeichnet und nach einem Monat zu einer Entwicklungslinie zusammengefasst werden

Sonst bleiben *die Dinge* unverbunden und einsam ... und mit ihnen die Persönlichkeit des Schülers oder der Schülerin.

Ein Schüler mit einem Steinbock-Habitus



wird sich im Umgang mit Schritt-für-Schritt aufbauenden Arbeitsblättern ganz unerträglich langweilen, während die eindringliche, womöglich wiederkehrende Aufforderung, vor der Klassengemeinschaft eine szenische Improvisation in englischer Sprache darzubieten, auf eine Schülerin mit einem Krebs-Habitus im Äußersten traumatisierend wirken muss. Auf das Bedürfnis, sich in kontrollierbare, übersichtliche Räume zurückziehen zu dürfen, muss eine inklusive Schule methodisch, aber nicht zuletzt auch räumlich mit entsprechenden Angeboten reagieren.

Löwe

Schülerinnen und Schüler mit einem ausgeprägten Löwe-Habitus kommen in unseren Waldorfschulen oft ganz besonders auf ihre Kosten, denn sie genießen eine alle Sinne ansprechende Bildhaftigkeit und die künstlerisch-schöpferische Grundstimmung in unseren Unterrichten sehr. Mit starkem Selbstgefühl vereinnahmen unsere Löwen alles, was die Erwachsenen sinnlich-anschaulich entfalten. Durch ihr starkes inneres Engagement und ihre Begeisterungsfähigkeit inspirieren sie die Lehrerinnen und Lehrer und gehören so oft zu den führenden Persönlichkeiten in unseren Schulen.

Nicht selten aber entwickeln sie daran auch einen feinen Hochmut, eine Unbescheidenheit, wie sie den Absolventen der Waldorfschulen manchmal nachgesagt wird. Für sie ist daher von besonderer Bedeutung, dass unser Kunstverständnis sich dahingehend entfaltet, dass wir nicht den sich hemmungslos selbstverwirklichenden Künstler im Schüler pflegen, sondern vielmehr den Gestalter, der mehr und mehr ein Kunstwerk nach Maßgabe der dem Stoff und der Idee innewohnenden Gesetzmäßigkeit zu schaffen sucht. So regen wir gerade diese Schüler an, sich selbst an der schöpferischen Auseinandersetzung mit der Welt zu kultivieren. Und wir wirken dem überbordenden Drang des Löwen,

sich selbst zu fühlen, entgegen, indem wir ihn von sich weg auf die Welt verweisen: Welche künstlerische Gestaltung ist sachgemäß? Hier sind also eine gewisse Strenge und Genauigkeit nötig, die wir dem oft so angenehmen und einvernehmlichen Kontakt mit dem Löwen abringen sollten.

Jungfrau

Was sehen meine Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie sich ein Bild von mir machen? Sehen sie meine ungelenkten Bewegungen? Hören sie meinen ungeschickten Gesprächsbeitrag? Sehen sie mich so, wie ich - vierzehn- oder fünfzehnjährig - nach außen erscheine? Oder dringen sie mit ihrem Blick durch die äußeren Schichten meines Verhaltens hindurch zu einer Ahnung dessen, was in mir als Zukunftsmensch keimen will?

Schülerinnen und Schüler mit dem Habitus einer Jungfrau brauchen eine anerkennende, erwartungsvolle, hoffnungsfrohe Grundhaltung im Erwachsenen, also eine ebensolche Jungfrauen-Haltung, wie sie selbst sie entfalten wollen. Dann können sie selbst Meister werden in der Beobachtung der Welt. Behutsame phänomenologische Betrachtungen der Natur und des Menschen kommen ihrem Habitus entgegen. Mit ihrer inneren Andacht und einer tiefen Erwartungsstimmung bringen sie die Welt zum Sprechen. Die Schule sollte sie lehren, das, was sie ahnend wahrnehmen, in Worte zu fassen, Schlüsse daraus zu ziehen und Begriffe zu bilden. Aus dem Habitus der Jungfrau entsteht echtes Weltverständnis.

Gerade Schülerinnen und Schüler, denen nicht eine rasche Intellektualität eigen ist, haben hier ein mitunter ungeahnt hohes Begabungspotential. Doch es braucht Geduld und ein offenes Ohr, um die keimhaften Ansätze wahrzunehmen.

Waage

Soziale Prozesse, eine intensive Auseinandersetzung innerhalb der vertrauten

Jahrgangsgruppe bieten den Schülerinnen und Schülern mit dem Habitus einer Waage vielfältige Wirkungsmöglichkeiten. Hier sind sie gefordert, sich einzufühlen in die unterschiedlichen Zugänge zum gemeinsamen Thema. Öffnungen zugunsten altersübergreifender Lerngruppen, eine zunehmende Beweglichkeit in der Bildung und Auflösung von Gruppierungen wird möglicherweise in Zukunft die Bedeutung der Waage-Kräfte noch verstärken, insbesondere auch dann, wenn Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsame Unterrichtsmotive bearbeiten.

Institutionalisieren lässt sich dieses Willensprofil, indem zum Beispiel die Aufgabe des Streitschlichters im Schulorganismus verankert wird. Auch können Klassensprecher und Vertreter im Schülerparlament den Habitus einer Waage im Schulleben repräsentieren. Im Zusammenspiel mit den Zwillingen werden Planung und Organisation von gemeinsamen Veranstaltungen und Projekten mit einem Mal ausgerichtet an den tatsächlich beteiligten Persönlichkeiten. Die Waage weiß, wo man wen am besten einsetzt.

Vor allem aber die Lehrerinnen und Lehrer sollten die Begabung dieses Tierkreisbildes tief verinnerlichen, denn es bietet für die Zukunft einen Schlüssel zur Ermöglichung inklusiver Prozesse.

Skorpion

Die Begabungen eines Skorpions im Schulleben konstruktiv wirksam werden zu lassen, fällt uns in den Waldorfschulen nicht leicht. Die kühle Schärfe einer kritischen Zuspitzung oder einer ironischen Pointierung liegt oft quer zu den Hoffnungen, die wir mit der Entwicklung der sozialen Organismen unserer Klassen verbinden. Mitunter erleben wir diese Haltung sogar als herausfordernd, provozierend, möglicherweise antisozial.

Wichtig ist es vor allem, den Skorpion innerhalb der Gemeinschaft zu halten,

denn „von außen“ werden seine Stiche giftig! Inhaltliche Zusammenfassungen bis hin zu Definitionen, jede Art der Konzentration und Verengung, kritische Rückblicke auf gemeinsame Unternehmungen, die Aufgabe, im Dienste der gemeinsamen Idee auf Schwachstellen zu achten – das sind Tätigkeiten, die der Gemeinschaft dienen und den Skorpion integrieren.

Die Aufgabe des Lehrers geht aber noch darüber hinaus. Sobald seine Haltung dem Skorpion gegenüber auch nur einen Hauch von moraliner Bürgerlichkeit enthält („Das tut man nicht!“), wird dieser sich verächtlich abwenden. Und dabei benötigt gerade der Skorpion die bedingungslose Liebe und Zuwendung der Erwachsenen, denn mit seinem unstillbaren Hunger, seiner unerfüllbaren Suche umgibt ihn auch eine Stimmung der Not, die nur dadurch geheilt werden kann, dass der Lehrer durch das Kostüm hindurch zum geistigen Persönlichkeitskern des Schülers durchstoßen kann. Im ersten Teil wurde Martin Buber zitiert mit den Worten: „Vom Duwerden berührt und aufgeschmolzen...“. Dies ist die große Hoffnung des Skorpions! Gelingt es, so kann sein Denken sich mit Adlerflügeln emporschwingen ...

Schütze

Der Habitus des Schützen ist sehr ungewöhnlich für einen sich in voller Entwicklung befindenden Jugendlichen, er kommt eigentlich erst in der Mitte der Biografie oder gar im letzten Drittel des Lebens voll zum Tragen. Den eigenen Willen so zu stählen, dass er mir zum Instrument meiner Selbst- und Weltbeherrschung wird, übt aber auf viele Jugendliche zugleich einen starken Reiz aus. Der Leistungssport und auch die Anziehung, die extremistische Weltanschauungen und Lebensformen auf Jugendliche ausüben, zeugen davon. Ebenso ist die Sehnsucht, den eigenen Körper durch Diäten oder Training aus eigenem Willen zu beherrschen, eine Schütze-Geste.



Für junge Menschen sind die Kräfte, die dem Schützen in späteren Jahren sowohl Widerstand wie Instrument werden, noch ganz neu, in vielen Fällen verwirrend und verunsichernd. Wie beantworten wir diese Sehnsucht nach Disziplin, nach Beherrschungskraft, ohne in autoritäre oder den zügellosen Willen verherrlichende Praktiken zu verfallen? Gibt es im Schulleben Räume und Gelegenheiten, in denen die Schützen unter unseren Schülerinnen und Schülern ihre Willenskraft an ihren eigenen Initiativen stärken und disziplinieren können?

Steinbock

Für die Schülerinnen und Schüler, deren Naturell viel mit dem Krebsbild gemein hat, muss Schule ein Ort der Sicherheit und der Verlässlichkeit sein. Für diejenigen aber, die den Habitus eines Steinbocks tragen, ist das Leben ein einziges Risiko! Immer verlassen sie die vorgebahnten Wege, alles Alte dient nur ihrer schöpferischen Überwindungskraft. Sie wittern Zukunft! Regelmäßiges Üben ist ihnen ein Graus, mitunter lernen sie deshalb die klassischen Fähigkeiten wie Schreiben und Lesen sowie die Grundlagen des Rechnens nur schwer. Gleichzeitig aber vermitteln sie den Eindruck gewaltiger Potentiale und diese Diskrepanz bringt sie womöglich in heftige soziale Schwierigkeiten. Ein feines Empfinden haben sie für ideelle Zukunftsimpulse, ihre Antennen nehmen die gesellschaftlichen Stimmungen wahr, die erst morgen in der Luft liegen werden.

An den Steinböcken in unseren Klassen beißen wir Lehrer uns oft die Zähne aus ... Wie helfen wir ihnen, das, was sie an Impulsen wahrnehmen, auch bis in ihre eigene Biografie hinein fruchtbar zu machen? Was machen wir mit einem Schüler, der eine soziale Neuordnung unserer Gesellschaft vor sich sieht, dabei auch sehr genau Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, sogar charismatisch darüber sprechen kann – am Ende aber nicht in der Lage ist, einen einfachen

Geschäftsbrief einigermaßen fehlerfrei zu Papier zu bringen?

Und doch: Schule ist selbst auch eine Zukunftsschmiede! Wo, wenn nicht dort, können Zukunftsimpulse für unsere Gesellschaft entstehen? Für einen Steinbock muss sich das dann aber auch tatsächlich ereignen! Durch Themenwochen, durch idealistische Projekte, durch politische Aktionen, auch dadurch, dass immer wieder Pioniere aller Lebensgebiete zu Wort kommen: in Biografien, durch Begegnungen, indem originelle Persönlichkeiten in der Schule selbst Aktionen und Projekte durchführen können. In ihrem Bild nimmt sich der Steinbock selbst wahr – und steigt vielleicht in ihrem Schatten auch in die Niederungen alltäglichen Übens hinunter, um das angestrebte Ziel zu erreichen.

Wassermann

Schülerinnen und Schüler mit einem engen Bezug zum Wassermann-Habitus bewahren sich auch im Jugendalter noch ein kindliches Verhältnis zum Ätherischen. Sie strömen, die dynamischen Qualitäten in ihrer Gemeinschaft fein erfüllend, rhythmisch durch die verschiedenen Phasen der Lebens- und Lernprozesse hindurch. Ohne Eitelkeit und ohne sich zu verlieren befördern sie das energische, auf die positive Entwicklung gerichtete Lernen in einer Art schöpferischer Grundhaltung. Um sie herum strömt Lebenskraft. Eitelkeit ist ihnen fremd. Es fällt ihnen mitunter schwer, Widerstand aufzubauen oder diesen durchzuhalten. Eine womöglich hohe Begabung auf künstlerischem Feld geht mitunter einher mit einer gewissen Schwäche, präzise und unmissverständlich zu formulieren. Denn die scharfen Konturen sind des Wassermanns Sache nicht.

Wir Lehrerinnen und Lehrer tun gut daran, den Wassermann im Sozialen einer Schüलगemeinschaft zunächst einfach wirksam werden zu lassen. Ob man innerhalb dieser freilassenden und anerkennenden Haltung am Ende auch klare

Forderungen stellen sollte, ist jeweils individuell zu prüfen. Das Wässrige lässt sich eher über die umgebende Landschaft gestalten als durch Staudämme und Uferbegradigungen ...

Fische

Der eurythmische Laut, den Rudolf Steiner den Fischen zuordnet, ist das N. Es ist der Laut, dessen Gebärde nur für einen winzigen Moment – mit den Fingerspitzen – in den Lebensstrom eintaucht, sich dann aber rasch zurückzieht und verfliegt. Fische sind reine Hingabe an die Umgebung, bis schließlich völlige Auflösung droht, wenn sie auch nur einen Moment zu lang im sie umgebenden Milieu verweilen. Das geht mitunter so weit, dass ein Jugendlicher mit einem Fische-Habitus sich so rückhaltlos an die feinen seelischen Bewegungen der Gemeinschaft hingibt, dass es ihm unmöglich wird, während des Unterrichtsgesprächs im Kreis seiner Mitschüler zu sitzen. Der Kraftstrom, der einen Kreis durchzieht, der den Einzelnen ätherisch einbindet in die Gemeinschaft, ist so stark, dass der Jugendliche regelrechten Schmerz daran empfindet – ein Gefühl der Auflösung erleidet – und sich abwenden oder herausrücken muss. Diese Jugendlichen *müssen* anders sein, um sich selbst zu halten. Dort aber wo sie für kurze Momente eintauchen in die Gemeinschaft, und das macht die pädagogische Herausforderung, die wir Lehrer daran empfinden, so groß, dort müssen sie Wirksamkeit erfahren. Sonst wenden sie sich ab und „verschwinden“.

Jugendliche mit einem Fische-Habitus brauchen geistesgegenwärtige Lehrer! Sie brauchen Lehrer, die warten können, im Moment der Entscheidung aber alles zurückstellen und den Impuls des Jugendlichen aufgreifen und würdigen können.

Doch es gibt noch ein zweites Motiv, das für den Fische-Habitus charakteristisch ist: das ist das Mitleid. Es gibt in unseren Klassen Jugendliche, die die feinen seelischen Bewegungen ihrer Klassenkameraden

beständig inniglich mitfühlen. Sie erleiden jeglichen Streit, jede patzige Zurückweisung, jedes Necken und Ärgern innerlich mit. Alles wendet sich gegen *sie*. Oder sie fühlen den Kummer Anderer so tief in ihrem Inneren, als wäre es ihr eigener.

Wie aber kann der Habitus eines Fisches ganz zur Kraft aufblühen? Ich kann mich selbst halten, ich brauche keine äußere Stütze, mein Haltepunkt liegt in mir selbst: Diese Erfahrung muss der Jugendliche vielfach in der Kunst, im Spiel, in der Begegnung mit fremden Sprachen und Kulturen machen, um zu spüren: Egal was mir im Leben widerfährt – meinen inneren Halt kann mir nichts und niemand nehmen. Das Vertrauen in die Umgebung bedarf des Vertrauens in den eigenen inneren Haltepunkt, in die Unsterbliche des eigenen Wesenskerns.

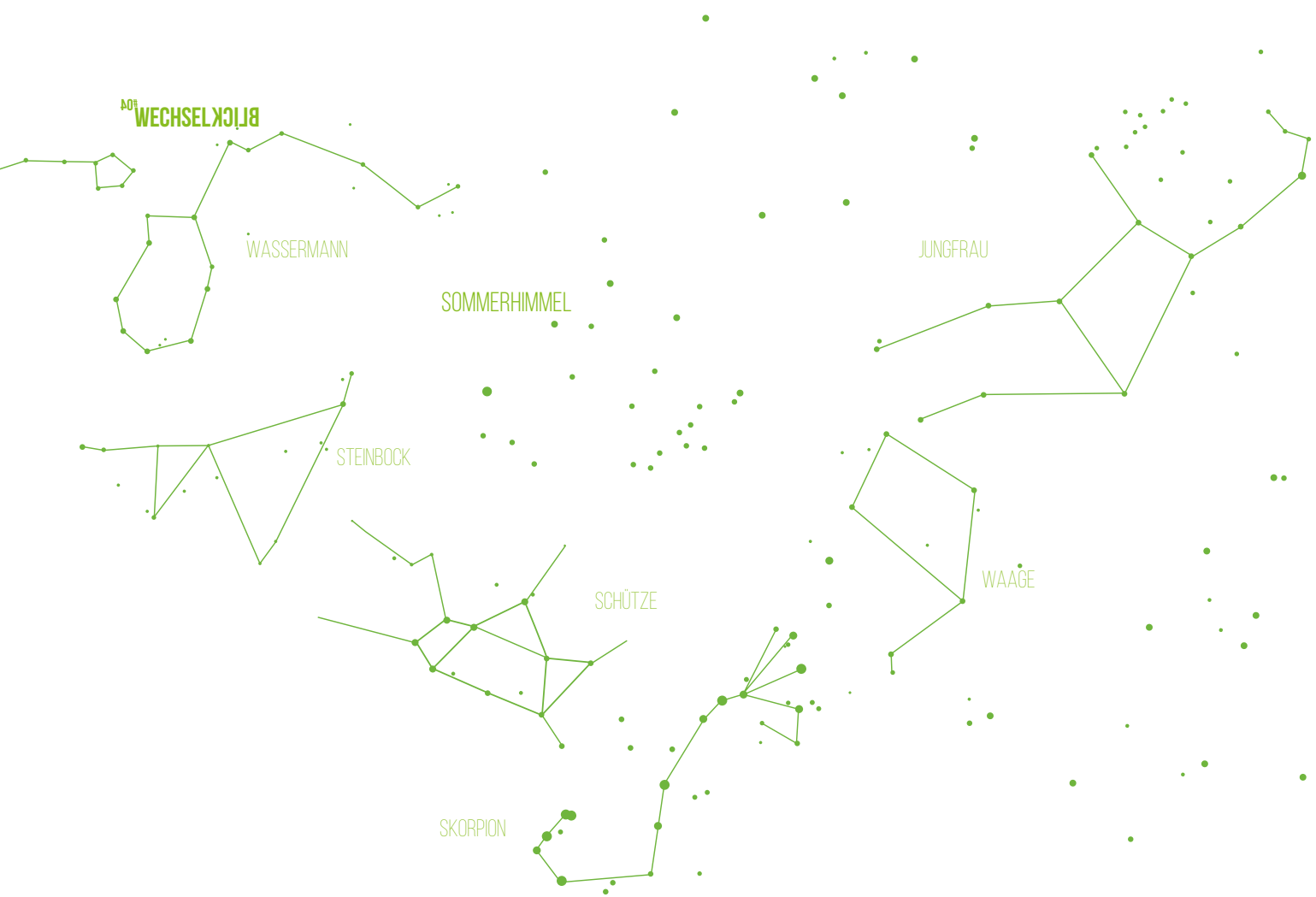
4. DIE SECHS AXEN EINER INKLUSIVEN SCHULGESTALT

Diese, die methodischen Zugänge charakterisierenden Betrachtungen, lassen sich nun noch knapper zusammenfassen. Dabei ist auch weiterhin immer im Bewusstsein zu halten, dass die Waldorfpädagogik keine rezepthafte Anwendung von Methoden ist, sondern eine Kunst! Das heißt, was hier dargestellt werden soll, ist das Instrumentarium, nicht das Kunstwerk selbst. Kennen wir jedoch unsere Instrumente, beherrschen wir sie und ihr Zusammenspiel, so laden wir die Schülerinnen und Schüler ein, mitzuspielen, auf *ihrem* Instrument, ja, sich eingeladen und erkannt zu fühlen.

Dabei zeigt sich, dass wir uns auf sechs qualitativ verschiedenen Ebenen bewegen: sechs Ebenen, durch die das Leben und Lernen in der Schule so gegliedert werden kann, dass schon im inneren Aufbau der Schule Potentiale der Differenzierung im Sinne des Tierkreises sichtbar werden.

Alle zwölf Willensprofile stehen damit als Angebot allen Jugendlichen (und auch allen Erwachsenen) offen. Schule ermöglicht auf diese Weise Verschiedensein.





Die Welt erkennen – die zwei Seiten der Wahrheit

Eine der Kernaufgaben von Schule ist es, Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen: Wahrheit ist erfahrbar! Für mich! Das heißt nichts anderes als: Ich lerne! Diese Erfahrung kann in doppeltem Sinne gemacht werden: zum einen als zentrierendes Ich-Erlebnis, wenn ich in mir entdecke: Ja, so ist es! Zum anderen als Erlebnis des Umkreises: Ich kann den Gedanken des Anderen mitdenken, ohne mich zu verlieren; ich relativiere mein eigenes Denken, erweitere mich: Ich lerne! Im Zusammenwirken beider Erfahrungen entsteht Weltinteresse.

WIDDER

Die geistige Substanz des Lernstoffes, sein energetisches Potential innerlich zum Leuchten bringen; Resonanz erfahren durch Einbeziehung der Nacht. Erlebe dich lernend!

WAAGE

Die Wahrheit entsteht in der Zusammenschau der verschiedenen Weltansichten. Erlebe dich weisheitsvoll getragen!

Willentlich in die Welt eingreifen – die zwei Seiten eigener Wirksamkeit

Schule kann und sollte ein Ort sein, wo Jugendliche die Erfahrung machen: Ich kann die Welt verändern! Ich kann eingreifen und wirksam werden. Diese Erfahrung lässt mich Vertrauen entwickeln in meine eigene Handlungsfähigkeit. Soziale Projekte, Arbeitsprojekte, idealistische Aktivitäten, die in die verschiedenen sozialen Communities einfließen ... Überall finden sich Orte, an denen willentliche Wirksamkeit erfahrbar werden kann. Dazu gehört aber auch eine Kultur der Kritikfähigkeit. Mängel müssen benannt und beseitigt werden können. Damit eine Tat gut wird, muss Hinderndes überwunden werden.

**STIER**

Die Erfahrung, gebraucht zu werden, die eigene Kraft zu erleben; Lebensbejahung; positive Wirksamkeit in der Gemeinschaft. Schaffe das Gute!

SKORPION

Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Mut, die Spreu vom Weizen zu trennen. Überwinde das Böse!

Künstlerisch in der Welt leben – die zwei Seiten gesunden Schullebens

Zum künstlerischen Leben gehört zunächst die Erfahrung eigenen künstlerischen Schaffens in der Musik, den bildenden Künsten, in der Schauspielerei und der Eurythmie. Diese Prozesse regen Gesundheitskräfte im Jugendlichen an. Er erlebt sich wachsend im künstlerischen Schaffen. Der soziale Organismus gesundet durch die Kunst des Miteinander-Lebens. Schule braucht Räume, in denen sich blühendes soziales Leben ereignen kann: beim Essen, im Gespräch, in den fröhlichen Begegnungen auf den Fluren. Vor allem braucht Schule Zeiträume – außerhalb eng getakteter Stundenpläne –, in denen sich soziales Leben beweglich-flutend entfalten kann.

LÖWE

Die Schule ist ein Ort künstlerischer Entfaltung. Der Einzelne wird belebt im schöpferischen Schaffen.

WASSERMANN

Das Belebende im Einzelnen fließt aus in die Lebenskräfte der Umgebung. Sie wird erfrischt im gemeinsamen künstlerischen Leben.

Die Spannung zwischen Spiel und Disziplin

Schule, das Lernen im Allgemeinen muss Freude machen! Es muss offen bleiben für Überraschungen, für Spontanes, für Paradoxien. Eine Kultur des Spielens, der Improvisation, der Kunst bildet dafür die Grundlage. Aber auch die Erfahrung, dass ich mir große Informationsmengen und komplexe Zusammenhänge durch Systematisierung leichthändig zu eigen machen kann, gehört auf dieses Feld: Interpretation, Informatik, Organisation. Die Erfahrung von Leichtigkeit und Beweglichkeit muss aber dynamisch wechseln mit der Herausforderung, den eigenen Willen fest in den Griff zu nehmen: „Ich lerne mich zu beherrschen!“ Wie kultivieren wir in unserer Gemeinschaft die Bereitschaft, über sich selbst hinauszuwachsen? Sich etwas abzuverlangen? Wie stecken wir Ziele so, dass sie den Jugendlichen anregen, seinen Willen anzuspannen?

ZWILLINGE

Die Welt lässt sich in der Bewegung erschließen. Systematisierung, Interpretation. Lernen wird Spiel!

SCHÜTZE

Selbstbeherrschung und Willenskraft. Ergebnisorientierung, Leistungsbereitschaft. Lernen wird Herausforderung!

Die Spannung zwischen Vergangenheit und Zukunft

Vor allem die künstlerisch-handwerkliche Arbeit bietet im Schulzusammenhang Möglichkeiten, den Dingen – dem Gewordenen – menschlich zu begegnen. Die Schulküche, der Garten, das Schulhaus als Lebensort ... – sie bedürfen sachgemäßer Pflege und Sorgfalt. Genauigkeit und Sachverstand sind hier von Bedeutung und ermöglichen Schülerinnen und Schülern, erfolgreich zu wirken. Demgegenüber können Zukunftswerkstätten stehen, in denen erahnt, gefordert und vorgedacht wird. In ihnen können die Jugendlichen Menschen begegnen, die Zukunft repräsentieren! Und sie können selbst Entwürfe wagen, in welcher Gesellschaft sie zukünftig leben wollen.

KREBS

Die Begabung, sachlich angemessen handeln zu können, wird aufgegriffen: in nützlicher Arbeit, in überschaubaren, sinnvoll aufgebauten Aufgabenstellungen, in warmer, freundlicher Ansprache. Der Umgang mit dem Gewordenen.

STEINBOCK

Es gibt Raum und Anlass, vorzufühlen. Die Ahnung des Künftigen, an der Begegnung mit Zukunftsrepräsentanten. Visionäres, Überschau. Die Ahnung des Kommenden.

Die Spannung zwischen äußerer Treue und innerer Sicherheit

Alle Kinder und Jugendlichen – insbesondere jene, die mit Förderbedarf in unseren inklusiven Schulen leben und lernen – brauchen eine pflegende, fürsorgliche Haltung von den sie begleitenden Erwachsenen. Und sie bedürfen einer Haltung, aus der auf jedes Kind mit einer Stimmung der hoffnungsvollen, erwartungsfrohen Zuneigung geblickt wird. Schule wird Schutzraum, in dem Keime sich entfalten können, in dem das Zarte, Verletzliche geborgen wachsen und gedeihen kann. Doch dieser Schutzraum wird vergehen. Wie stärken wir unsere Kinder, Kinder mit und ohne Behinderung, so, dass sie sich auch in großen Anfechtungen behaupten können? Wie regen wir Selbstständigkeit und innere Standfestigkeit in ihnen an, wenn die äußeren Sicherheiten wegbrechen? Viele Inhalte insbesondere der



Oberstufenepochen drehen sich um dieses Motiv: die Kombinatorik in der 9. Klasse, Goethes *Faust* in der 12. Klasse ... Aber auch methodisch kann ich den Umgang mit der Krise, der Unsicherheit, dem Unbekannten üben.

JUNGFRAU

Verlässlichkeit, Pflege, Treue in den Beziehungen lassen sicher und fürsorglich gepflegt aufwachsen; regelmäßige Rhythmen und die heilsame Kraft positiver Wiederholung machen gesund; Andacht zum Kleinen; Achtung vor dem Anderen; Vertrauen auf äußere Verlässlichkeit.

FISCHE

Erfahrungen von Selbstständigkeit und Herausforderung; Praktika werden Expeditionen; „der Gang über das Wasser“. Vertrauen auf den inneren Halt in unüberschaubarem Zusammenhang.

Nicht genügend kann betont werden, dass es sich bei diesen Zuordnungen um Skizzen handelt! Sie sind lediglich Versuche, die Erfahrungen gelebter Schulpraxis durch die zwölf Blickrichtungen des Tierkreises zu betrachten und neu zu ordnen. Als Skizzen sind sie ein Anfang, ein erster Schritt, und es ist zu hoffen, dass viele weitere durch erfahrene Kolleginnen und Kollegen folgen werden.

5. VIER SCHÜLERBETRACHTUNGEN UNTER DEM GESICHTSPUNKT DES HABITUS

(Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden geändert.)

Sophie und Martin

In unserer 7./8. Klasse fanden sich zwei Schüler, die beide musikalisch ausgesprochen begabt waren.

Sophie spielte seit vielen Jahren Geige, nach einer Weile auch schon in einem renommierten Jugendorchester, wo sie sich inmitten der viel älteren Musikerinnen und Musiker wacker hielt. Sophie war ein schmales, hochgewachsenes Mädchen, das den Kopf manchmal etwas neigte, als wollte sie im Hören in das, was um sie herum ausgesprochen wurde, sehr tief und sehr genau eindringen. Im Gespräch antwortete sie oft um Winzigkeiten verspätet, um dann aber mit zweifelloser Sicherheit die *Wahrheit* auszusprechen. Was sie erkannt hatte, war so.

Zum ersten Mal fiel dieser Habitus auf, als sich ein Streitgespräch unter einigen

ihrer Mitschüler entspann, dessen Ursache in einer Auseinandersetzung während der Pause lag. Als schließlich alle Argumente vorgebracht, alle Kontrahenten gehört waren, entstand im Gespräch eine Pause. In vielen anderen Momenten wäre jetzt eine zusammenfassende, vielleicht auch abschließende Ansage oder eine weiterführende Frage der Lehrerin gekommen. In diesem Fall aber richtete sich Sophie im Sitzen auf, ergriff das Wort und entschied diesen Streit mit wenigen Worten und einer knappen Argumentation zu Gunsten eines der beiden Streithähne. Dabei trat der sie leitende Gedanke durch ihre klare Formulierung derart energisch hervor, dass der „Unterlegene“ den Richtspruch widerspruchslos entgegennahm und die Runde sich unmittelbar auflöste. Allein Sophie blieb noch einen Moment sitzen – völlig perplex über die Wirkung ihrer Worte.

In manchen anderen Auseinandersetzungen allerdings hatte sie durch ihre kategorischen Ansagen durchaus auch Widerstand geweckt und es fiel ihr nicht leicht, diesen friedlich und beweglich

aufzugreifen. Solche Erfahrungen ließen sie in der sozialen Gemeinschaft eher zurückhaltend auftreten.

Der andere unserer Musiker war Martin. Er war schon in den ersten Schulwochen aufgefallen, weil er, obwohl auch überaus quirlig und bewegungsbegabt, eine große Ruhe in die Gemeinschaft hinein ausstrahlte. Es lebte immer eine Atmosphäre leiser Bewunderung um ihn herum: „Der kann alles!“ Und dabei wirkte er in keiner Weise auftrumpfend. Im Gegenteil, er schien sein Charisma aus reiner Freundlichkeit in die Gemeinschaft ausfließen zu lassen.

Herausragend im eigentlichen Sinne war allein, dass er, sobald er in den ersten Wochen des 3. Schuljahres begann, Klarinette zu spielen, eine unglaubliche musikalische Begabung entfaltete. Wer ihn spielen hörte, war wie verzaubert – nicht nur von der sich mühelos entfaltenden Virtuosität, sondern vor allem vom musikalischen Ausdruck seines Spiels.

Seit den frühen Schuljahren beschäftigte uns Lehrer die Frage, wie wir einen solchen umfassenden Begabungsreichtum in einem Schüler würden fördern können. Was wir dabei zu wenig durchfühlten, das war der eigentliche Habitus, nämlich eine „Wassermannstimmung“, mit der diese Begabung verbunden war.

Zu Beginn der 7. Klasse wurde deutlich, dass Martin eine neue, bessere Klarinette brauchte, und es entstand vor Weihnachten die Frage, wie ein solch gutes Instrument finanziert werden könnte. Eine Freundesgruppe aus der Klassengemeinschaft entwarf mit der Lehrerin gemeinsam eine Benefizveranstaltung, in der die ganze Klasse musikalische Beiträge einbringen sollte und an deren Ende die Gäste mit einer Spende zum Erwerb der neuen Klarinette (die ihm zur Verfügung stehen, aber im Besitz der Schule sein würde) beitragen sollten.

Schon während der Vorbereitungen, vor allem aber im Nachklang hinterließ dieses Projekt bei aller Begeisterung und hoher

künstlerischer Qualität eine diffuse Unzufriedenheit unter den Schülern, auch unter einigen Eltern.

Für Martin selbst war es unzweifelhaft, dass er, wo immer er stand und ging, Klarinette spielen wollte. Er spielte auch auf dieser Veranstaltung voller Leidenschaft und genoss es, die Zuhörer mit seinem Spiel zu verzaubern. Doch jetzt richtete sich plötzlich der Blick der Gäste ganz anders auf ihn. Nicht mehr allein die Musik, sondern seine Person schien in den Mittelpunkt zu rücken, und das belastete ihn – umso mehr, je stärker deutlich wurde, dass sich um Sophie herum eine abweisende Stimmung der Veranstaltung gegenüber ausbreitete, die sich an einem Gefühl der Unstimmigkeit entzündete, aber bei flüchtiger Beobachtung wie eifersüchtig wirkte.

Im Rückblick scheint deutlich, dass beide Schüler in einer ihnen jeweils gemäßen Weise in ihren Begabungen hätten angesprochen werden müssen. Diese Veranstaltung hätte viel mehr auf Sophie zugeschnitten werden sollen! Sie war der Widder, der das Projekt mit seinen Ideen hätte prägen können – in unserem Fall war sie eine von vielen. Anders beschrieben: Wir hatten mit diesem Projekt unseren eigenen Widder-Idealismus ausgelebt, nicht den ihren gefördert. Wir hätten zurückhaltend und geduldig darauf hinarbeiten sollen, dass Sophie selbst sich auf ihre Weise mit diesem Projekt identifiziert und es aus ihrem Idealismus heraus initiativ voranbringt. Stattdessen haben wir ihr unseren Idealismus aufgedrängt und damit ihren Widerstand hervorgerufen: eines von vielen Beispielen, wo unsere Aufgabenstellung es ist, die in unseren Schülern Seelenregungen hervorruft, die wir dann als unmoralisch bewerten. Martin dagegen hätte viel lieber nicht für sich selbst, sondern für ein gemeinnütziges Projekt gespielt. Das hätte seiner Neigung als Wassermann entsprochen und ihm helfen können, sich mit seiner Begabung und mit seinem Habitus erkannt zu fühlen.

An beiden Jugendlichen war zu erleben: In einem von vielfältigen Begabungen geprägten Schulzusammenhang ist der Einzelne nicht nur *begabt*. Die Begabung verbindet sich darüber hinaus mit einem Habitus, mit einer Prägung, die sich viel allgemeiner – typischer – in einem spezifischen Verhältnis zur Welt ausspricht. Berücksichtigen wir diesen nicht, so wird die Förderung der Begabungen sich möglicherweise nicht konstruktiv auswirken können, im schwierigsten Fall als hemmend und zerstörerisch darstellen.

Im Laufe der folgenden Schuljahre gab es noch viele Gelegenheiten, an denen sich Sophies Idealismus voll entfalten konnte. Sie initiierte ein Umweltschutzprojekt, wurde Klassen-, später Schulsprecherin und gewann dabei immer mehr Zutrauen in ihre Fähigkeiten, sich in sozialen Gemeinschaften geschickt zu bewegen. Auch ihr konsequentes Geigenspiel, insbesondere in verschiedenen Orchestern, schulte sie auf diesem Gebiet bis ins Jugendalter.

Martins Musikalität dagegen versiegte während der Oberstufenjahre. Allerdings ließ uns seine weiterhin überaus harmonisierende und ausgleichende Wirkung in der Gemeinschaft erahnen, dass dieses Bächlein vielleicht einfach eine Weile unter der Oberfläche weiter strömen und irgendwann wieder auftauchen würde als starke soziale, verbindende, heilende Kraft auf ganz anderem Feld ...

Jakob

In einer unserer 8. Klassen war vor einigen Jahren ein Junge, der erst drei Jahre zuvor den Weg in unsere Schule gefunden hatte, nachdem ihm nach seiner Grundschulzeit einzig ein Schulplatz in einer Förderschule angeboten worden war. Dieser Junge war als Vierzehnjähriger nur 80 cm groß und durch diese Kleinwüchsigkeit sehr stark eingeschränkt in seinen Bewegungen und auf viele unterstützende Hilfsmittel angewiesen.

Lange Monate war unser Blick fixiert auf die Besonderheiten seiner Körperbehinderung, wir rätselten, wie wir ihm bestmögliche Förderung zukommen lassen könnten. Vor allem eine starke Verzögerung seiner Willensbetätigung führte dazu, dass er nur wenig von dem in schriftliche Arbeitsergebnisse umsetzen konnte, was ihm eigentlich kognitiv möglich gewesen wäre.

Die Schülerinnen und Schüler allerdings begegneten Jakob völlig unvoreingenommen! Er gehörte sofort zu denjenigen, die echte Freundschaften innerhalb der Klassengemeinschaft pflegten, ja, seine Beziehung zu einer Mitschülerin würde in einen Roman über eine innige Jugendliebe passen ... Für seine Klassenkameraden stand dabei schon nach den ersten Tagen nicht die Behinderung im Vordergrund, sondern dieser wunderbare, humorvolle, tief sinnige Mensch!

Für eine solche Unmittelbarkeit brauchten wir Erwachsenen jedoch deutlich länger und anstatt genau hinzusehen, entfalteten wir in der ersten Zeit einen ziemlich auffallenden Aktionismus.

Die Schablonen vor unseren Augen fielen erst, als uns deutlich wurde, dass Jakob eine ganz tief innerliche Erfahrung an den im Unterrichtsgespräch betrachteten Motiven entwickelte! Es war, als müsse sich unser Ohr erst allmählich öffnen, so dass wir hören konnten, wie er mit kleinen Bemerkungen in den Pausen, durch vorsichtig tastende Nachfragen nach Unterrichtsende oder aber durch knappe schriftliche Gedankenwendungen in den Hausarbeiten sein inneres Ringen um die Fragen offenbarte.

Hier hatten wir eine inniglich suchende Jungfrauenseele vor uns, vielleicht un gelenk in der äußeren Rhetorik, aber von einer gedanklichen Tiefe und einer geduldig pflegenden Andacht, das war ganz wunderbar! Es war diese Innerlichkeit, die um Jakob herum einen Schutzraum schuf, den nie ein Schüler missachtet hat, und der dazu führte, dass Jakob auf unseren



Klassenfahrten, Ausflügen und bei Projekten immer von einer Vielzahl von Mitschülerinnen und Mitschülern wie selbstverständlich unterstützt wurde.

Adrian

Als Adrian, aus der Grundschule kommend, zum ersten Mal in unserer dritten Klasse hospitierte, war er schon voller Ablehnung der Institution Schule gegenüber. Er erlaubte weder den Kindern noch uns Erwachsenen einen Blickkontakt und verbarrikadierte sich demonstrativ hinter Schweigen. Wir lehnten seine Aufnahme zunächst ab, aus dem Eindruck heraus, dass das intensive soziale Leben unserer Gemeinschaft Adrian an einer Stelle fordern würde, die seinen Widerstand eher verstärken als aufschmelzen würde. Erst ein halbes Jahr später entschieden wir uns, ihn doch aufzunehmen; seine Schwester war inzwischen Schülerin unserer Schule geworden und die Familie nahm viele Mühen auf sich, um bei uns Fuß zu fassen.

Diesen frühen Bruch mit Schule überhaupt, aber auch mit einem Schulleben bei uns, hat Adrian immer mitgenommen in seine weitere Schulbiografie. Ablehnung hatte er schon im ersten Schuljahr erfahren, als seine Entwicklung im Schreiben und Lesen nicht den Standards der Grundschule entsprach. Adrian reagierte auf diese Zurückweisung, auf den negativ urteilenden Blick der Erwachsenen seinerseits mit Widerstand und eisiger Antipathie. Er verweigerte auch bei uns in den ersten Jahren alle schriftlichen Arbeiten, wir fanden aber auch lange Zeit keine Anregungen, die ihn in dieser Sache tatsächlich weitergebracht hätten, vor allem aber die er als Ausdruck der Wertschätzung hätte annehmen und aufgreifen können.

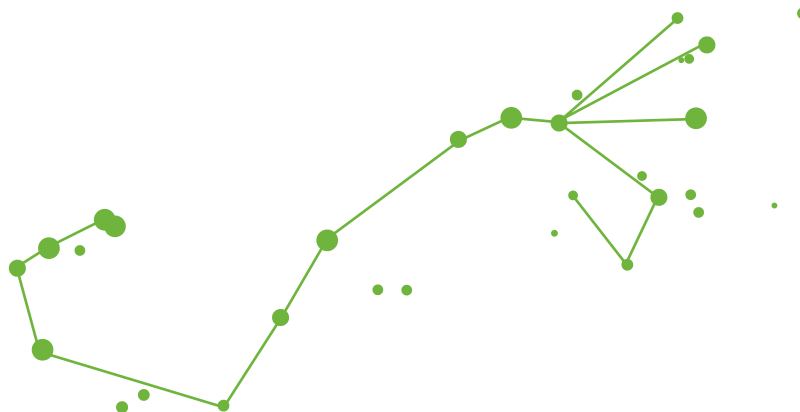
In den späteren Schuljahren nahm Adrian oft aus der Position eines kritischen Beobachters – eine typische Skorpionhaltung – an unseren Unterrichtsgesprächen teil. Während seine Klassenkameraden sich in der bei uns gepflegten Kultur offen mit

den idealistischen, positiven Motiven der Unterrichte verbanden, blieb er in einer nüchtern abschätzenden Beobachterposition. Oder er ironisierte. Seine Scherze waren berüchtigt, trafen sie doch mit wenig Worten den Anderen an seiner wunden Stelle. Insbesondere für die Fachlehrer war der Umgang mit Adrian eine große Herausforderung.

Irgendwann entschieden wir uns in einer Art gemeinsamer Verabredung, Adrian konsequent mit starkem, warmem Herzensengagement anzusprechen, ja, sogar schon mit solchem an ihn zu denken und uns selbst jegliche Verärgerung, jegliche Antipathie gegenüber seinem Verhalten, auch gegenüber seiner Haltung zu verbieten. Wir wollten ihn nicht verändern. Wir wollten ihn annehmen, wie er war – und doch wollten wir ihm zumuten, an allen unseren vom Ringen um Menschlichkeit und Herzenswärme bestimmten Unternehmungen teilzuhaben.

So spielten wir ihm in den folgenden Jahren immer wieder Aufgaben zu, die besonderes soziales Engagement von ihm forderten. Am Ende war er es, der besonders aufmerksam einen körperbehinderten Klassenkameraden während der Klassenfahrt in die Berge unterstützte, und er transportierte ihn auch unter großen Anstrengungen über schwierige Wanderwege, ohne zu murren! Er gehörte auch zu denjenigen, die ein Patenkind aus der 1. Klasse betreuten, und er erledigte zuverlässig, was an Aufgaben zur Unterstützung der Gemeinschaft zu erledigen war.

V



VERSUCH EINER ZUSAMMENFASSUNG

In diesem August wurden an unserer Schule wieder zwanzig fröhliche Kinder in eine vergnügte erste Klasse aufgenommen. Nachdem in der ersten Schulstunde alle die Gerade und die Krumme an die Tafel gezeichnet hatten, galt es am zweiten desgleichen im ersten eigenen Schulheft zu tun.

Als Mario mit hastigen Strichen seine Zeichnung beendet hatte, drehte er sich abrupt um und verbarg sein Gesicht jammernd in den Händen: „Das ist nicht schön!“ Wir beschwichtigten, ermutigten ... und schließlich packte er das Heft in die Schultasche.

Am dritten Tag setzte sich gleich mit Beginn der Arbeitsphase eine Lehrerin neben ihn, während er zeichnete, und ermunterte ihn. Ein zarter Kreis war entstanden, aber Verzweiflung stand in seinen Augen: „Das ist aber nicht gut!“

Am vierten Tag warf er das Heft sofort von der Bank und verschwand auf seinem inzwischen schon angestammten Platz, hoch über den Köpfen der anderen Kinder, auf dem Regal.

Am nächsten Tag nun nahm die Lehrerin seine Hand und legte sie auf ihre eigene. Sie erzählte ihm von den großen Schiffen, deren Segel sich im Wind aufblähen und die über die weiten Ozeane fahren. Sie verwandelte ihre Hand, die den Stift hielt, in ein solches Schiff, Marios Hand aber wurde der Kapitän. Nun steuerte der Kapitän das Schiff erst übers weite, weite Meer, ließ den Wind mächtig in die Segel blasen, in einem zweiten Anlauf umfahren der Kapitän und sein Schiff einen See, im dritten Anlauf dann eine kleine Regenpfütze. Jedes Mal aber zeichnete er auf das Papier seines Heftes einen Kreis, erst einen großen, dann darin einen mittleren und schließlich einen kleinen Kreis.

- Die Kreise die hier entstanden waren, konnte Mario endlich in vollem Umfange würdigen. Sie gefielen ihm sogar so gut, dass er bereit war, sie den anderen Kindern zu zeigen. Möglich geworden waren sie im Zusammenspiel zwischen dem Führungswillen des Kindes: „Ich führe mein Boot – ich zeichne diesen Kreis!“ und dem unmerklichen Ausgleichen, vor allem aber Sicherheit-Geben des Erwachsenen: „Du führst das Boot, denn du bist der Kapitän. Ich aber lasse dein Boot nicht wanken oder vom Kurs abkommen! Ich halte und behüte dich!“

Mensch werden heißt, das Schicksal der Einseitigkeit, des Nicht-Vollkommenen zu erleiden. Mario gehört zu den Kindern, die aus ihren besonderen Schicksalsverhältnissen heraus schon früh die Bewusstwerdung dieser Einseitigkeit erfahren müssen. Für die meisten Kinder und Jugendlichen ist es erst die Pubertät, die ihnen dieses Schicksal zu Bewusstsein führt. Und viele Jugendliche erleiden diese Erfahrung mit ähnlicher Trauer und Verunsicherung, wie Mario sie erleidet. Manche offener, andere im Verborgenen.

Der Tierkreis mit seiner erhabenen zwölfältigen Bildersprache erzählt davon, dass gerade diese Vielfalt mit all ihren Einseitigkeiten nötig ist, um den kosmischen Menschen hier auf der Erde zu finden. In einer vertieften Wahrnehmung des Anderen durch die Bildsprache des Tierkreises hindurch, in der Wahrnehmung der Verschiedenheit des Menschseins als Ausdruck kosmischer Vielfalt erfahren unsere Kinder und Jugendlichen das, was sie vorgeburtlich bewogen hat, sich in unsere Erdenverhältnisse zu inkarnieren.

Wir Lehrer stehen, wie in den Eingangskapiteln dieser Ausführungen beschrieben, auf der einen Seite jener Wand, die

uns trennt und die uns verbindet, fragend, lauschend, auf Resonanz hoffend, und wir fragen:

WER BIST DU?

Die Kinder aber stehen auf der anderen Seite, und auch sie rufen in diese Wand hinein in der Hoffnung, sie würde zur Membran und wir hörten ihre Frage:

WAS IST DER MENSCH?

Wie Punkt und Kreis sind diese beiden Fragen zugleich Quelle und Ziel des Menschseins und ihr Zusammenklingen vereint, was hier auf der Erde zerbrechen und neu geschaffen werden muss: die Erfahrung der Liebe der Menschen untereinander.

Die Bilder des Tierkreises sind nicht eine neue Art der Kategorisierung oder gar einer immer feiner werdenden Diagnostik. Wenn es uns gelingt, unsere Schülerinnen und Schüler durch die Fenster des Tierkreises zu betrachten, so geben wir ihnen die Möglichkeit, durch ihren Habitus zu sprechen. Dann sprechen die Jugendlichen untereinander von der Vielfalt des Menschseins, von den Ergänzungen und Bereicherungen, die wir aneinander erfahren und ohne die wir umfassendes Menschsein nicht erleben könnten. Erst in der sozialen Entfaltung dieses kosmischen Menschen kann er erscheinen: der Mensch. Vielleicht ist das ja das eigentliche Ziel inklusiver Waldorfpädagogik.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Mario Betti: Zwölf Wege, die Welt zu verstehen, Stuttgart ²2007

Mario Betti: Erkenntnis und Tat. Auf dem Weg der sieben Intelligenzen, Stuttgart 2014

Martin Buber: Ich und Du, München ¹⁶1999

Reinald Eichholz: Der Mensch im Recht – Das Recht im Menschen, Basel 2011

Sigismund von Gleich: Die Wahrheit als Gesamtumfang aller Weltansichten, Stuttgart ²1989

Wolfgang Held: Im Zeichen des Tierkreises. Leben mit den Sternen, Stuttgart 2015

*Frits H. Julius: Das Tier zwischen Mensch und Kosmos.
Neue Wege zu einer Charakteristik der Tiere, Stuttgart ²1981*

*Walter Kraul: Erscheinungen am Sternenhimmel.
Die Bewegungen der Gestirne beobachten und verstehen, Stuttgart ⁴2014*

*Rudolf Steiner: Der menschliche und der kosmische Gedanke, GA 151, 2. Vortrag (1914),
Dornach 1980*

*Rudolf Steiner: Anthroposophie als Kosmosophie, 2. Teil, GA 208, 15. Vortrag (1924),
Dornach ³1992*

*Rudolf Steiner: Mensch und Sterne. Planeten- und Tierkreisentsprechungen in Mensch und Erde
(Themen aus dem Gesamtwerk Bd. 16), hg. v. Heinz H. Schöffler, März ³2006; hierin insbesondere:
Der Weg zu einer neuen Geburt durch Planeten und Fixsternwesen (1922, aus GA 218)*





Bärbel Blaeser, GEB. 1964. AUSBILDUNG ZUR KLASSENLEHRERIN IN WITTEN-ANNEN MIT DEN FACHBEREICHEN MUSIK UND MALEREI. 1995 MITBEGRÜNDERIN DER WINDRATHER TALSCHULE IN VELBERT-LANGENBERG, EINER DER ERSTEN INKLUSIVEN WALDORFSCHULEN IN DEUTSCHLAND. MITGLIED DES ARBEITSKREISES INKLUSION BEIM BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN SOWIE MITARBEITERIN IM PROJEKT „ENTWICKLUNGSPULSE DURCH INKLUSIVE PÄDAGOGIK“, DAS WALDORFSCHULEN AUF IHREM WEG ZUR INKLUSION UNTERSTÜTZT.

IMPRESSUM**Herausgeber***Bärbel Blaeser**Projekt „Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik“
beim Bund der Freien Waldorfschulen***Redaktion***Bärbel Blaeser, Helga Karig***Anschrift der Redaktion***Bärbel Blaeser**Am Schmachtenberg 14**42555 Velbert**b.blaeser33@gmx.de**Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien
Waldorfschulen**Wagenburgstraße 6 _ 70184 Stuttgart**© edition waldorf**Stuttgart 2016**Sie finden uns im Internet unter**www.forschung-waldorf.de**www.waldorfbuch.de**ISBN 978-3-944911-37-3*

*Der Blickwechsel ist Bestandteil des Projektes
„Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik“,
das vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
und durch großzügige finanzielle Unterstützung
der Software-AG-Stiftung getragen wird.
Seine Herausgabe findet in Kooperation mit der
Pädagogischen Forschungsstelle beim
Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
sowie dem Arbeitskreis Inklusion,
ebenfalls beim Bund der Freien Waldorfschulen, statt.*

*Die Redaktion des Blickwechsels ist in der Auswahl und der
inhaltlichen Gestaltung der Redaktionsbeiträge frei und nicht
weisungsgebunden. Die Verantwortung für den Inhalt der Bei-
träge tragen die Verfasser. Bildquelle: Windrather Talschule,
soweit nicht anders angegeben.*

*Der Blickwechsel erscheint viermal im Jahr und wird direkt
an die Waldorfschulen und Seminare versandt. Anfragen
diesbezüglich bitte an die Geschäftsstelle beim
Bund der Freien Waldorfschulen, Wagenburgstr. 6,
70185 Stuttgart; Tel.: 0711/21042 - 0.*

*gedruckt auf LuxoArt samt 150/300 g/m² bei
Printmedienservice Enßen, Jägerweg 25, 45525 Hattingen*

*Satz, Gestaltung, Grafik und Titelillustration
zeichenware designbureau*

*Alle Rechte vorbehalten.**Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.**Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen**Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung der**Pädagogischen Forschungsstelle Stuttgart.**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:**Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation**in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografi-**sche Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.*

6

Und Gott sprach: Die Erde bringe
Tiere aller Art hervor.
Dann sprach Gott: Laßt uns dem Menschen
Macher nach unserem Bilde!
Und erschuf den Menschen männlich-
weiblich. Und Gott segnete ihn und
sprach: Mache dir die Erde zu einem
und herrsche über Tiere und Pflanzen.



7

Am siebten Weltentag ruhte Gott von
seinen Werken.

FRAGEBOGEN ZUM BLICKWECHSEL

Liebe Leserin, lieber Leser,

Sie halten nunmehr die vierte Ausgabe des Blickwechsels in den Händen. Uns interessiert natürlich sehr, wie die Zeitschrift angenommen wird und welche „Wirkungen“ sie entfaltet. Wir bitten Sie daher ganz herzlich, sich etwas Zeit zu nehmen und diesen Fragebogen auszufüllen. Vielen Dank!

Sie können, und darum bitten wir auch, den Fragebogen online ausfüllen. Den Link finden Sie unten.

Mit freundlichen Grüßen

Klaus-Peter Freitag



für die Steuerungsgruppe des Projektes
„Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik“
beim Bund der Freien Waldorfschulen

1. Wie viele Blickwechsel haben Sie erhalten?

☐ Einen ☐ Zwei ☐ Drei ☐ Vier

2. Auf welchem Weg haben Sie den/die Blickwechsel erhalten?

☐ Sie lagen in der Schule aus.
☐ Sie wurden mir in der Schule übergeben.
☐ Ich habe nachgefragt.
☐ Anders: _____

3. Wie war Ihr erster Eindruck vom Erscheinungsbild insgesamt?

☐ Sehr gut ☐ Gut ☐ Mittelmäßig
☐ Schlecht ☐ Sehr schlecht

4. Hatten Sie eine besondere Fragerichtung, als Sie die Hefte aufgeschlagen haben?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja, welche? _____

5. Haben Sie sich angesprochen gefühlt von dem, was inhaltlich ausgeführt wurde?

☐ Ja ☐ Teilweise ☐ Nein

6. Konnten Sie sich die Zeit nehmen, die ausführlichen Darstellungen zu lesen?

☐ Ja ☐ Teilweise ☐ Nein

7. Welche Themen der vergangenen vier Ausgaben haben Sie besonders angesprochen?

8. Wenn Sie LehrerIn sind: Haben Sie Anregungen für Ihre Tätigkeit als LehrerIn erhalten?

☐ Ja ☐ Teilweise
☐ Nein ☐ Ich bin kein Lehrer.

9. Hat sich Ihre Haltung der Inklusion gegenüber durch die Lektüre verändert?

☐ Ja ☐ Teilweise ☐ Nein

Falls ja, inwiefern? _____

10. Falls Sie Ängste und Befürchtungen vor der Inklusion haben/hatten, konnten diese abgeschwächt werden?

☐ Ja ☐ Teilweise ☐ Nein
☐ Ich hatte keine Ängste und Befürchtungen.

11. Welche Themen wünschen Sie sich für die nächsten Hefte?

12. Welche Anregungen können Sie uns ansonsten für die weiteren Blickwechsel geben?

13. Mein Alter ist: Jahre

14. Ich bin ☐ weiblich ☐ männlich

15. Ich bin ☐ KlassenlehrerIn
☐ FachlehrerIn Unter-/Mittelstufe
☐ FachlehrerIn Oberstufe ☐ FörderlehrerIn
☐ Eltern ☐ _____

16. Wenn Sie an einer Schule tätig sind, welche Ausrichtung hat die Schule?

☐ Großklassenwaldorfschule
☐ Kleinklassenwaldorfschule
☐ Heilpädagogische Waldorfschule
☐ Inklusiv arbeitende Waldorfschule
☐ _____





Bund der Freien
Waldorfschulen



BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN

Wagenburgstr. 6

70184 Stuttgart

Hier geht es zum Online-Fragebogen:

www.waldorfschule.de/service/umfragen

Wenn Sie den Fragebogen schriftlich ausfüllen und per Post verschicken möchten, dann falzen Sie bitte den Bogen entlang der gestrichelten Linien und frankieren ihn ausreichend.

Oder senden Sie ihn per E-Mail an
Freitag@Waldorfschule.de

Vielen Dank!





VOR ALLEM ANDEREN ABER IST DER HABTUS
EIN AUSDRUCK DER WÜRDE UND DER SCHÖNHEIT
DIESES MENSCHEN – EIN KUNSTWERK
ERHABENEN, KOSMISCHEN URSPRUNGS!