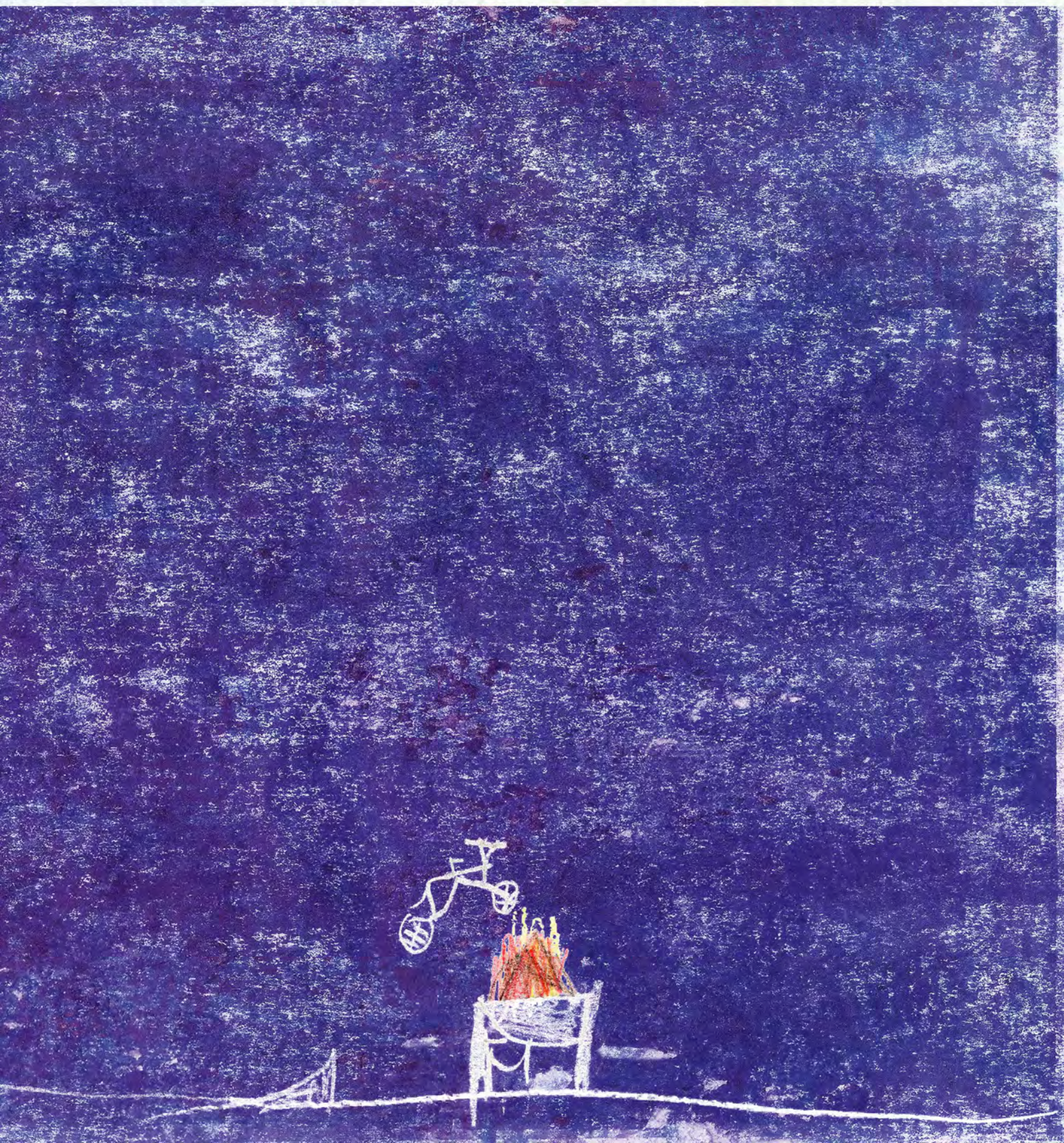


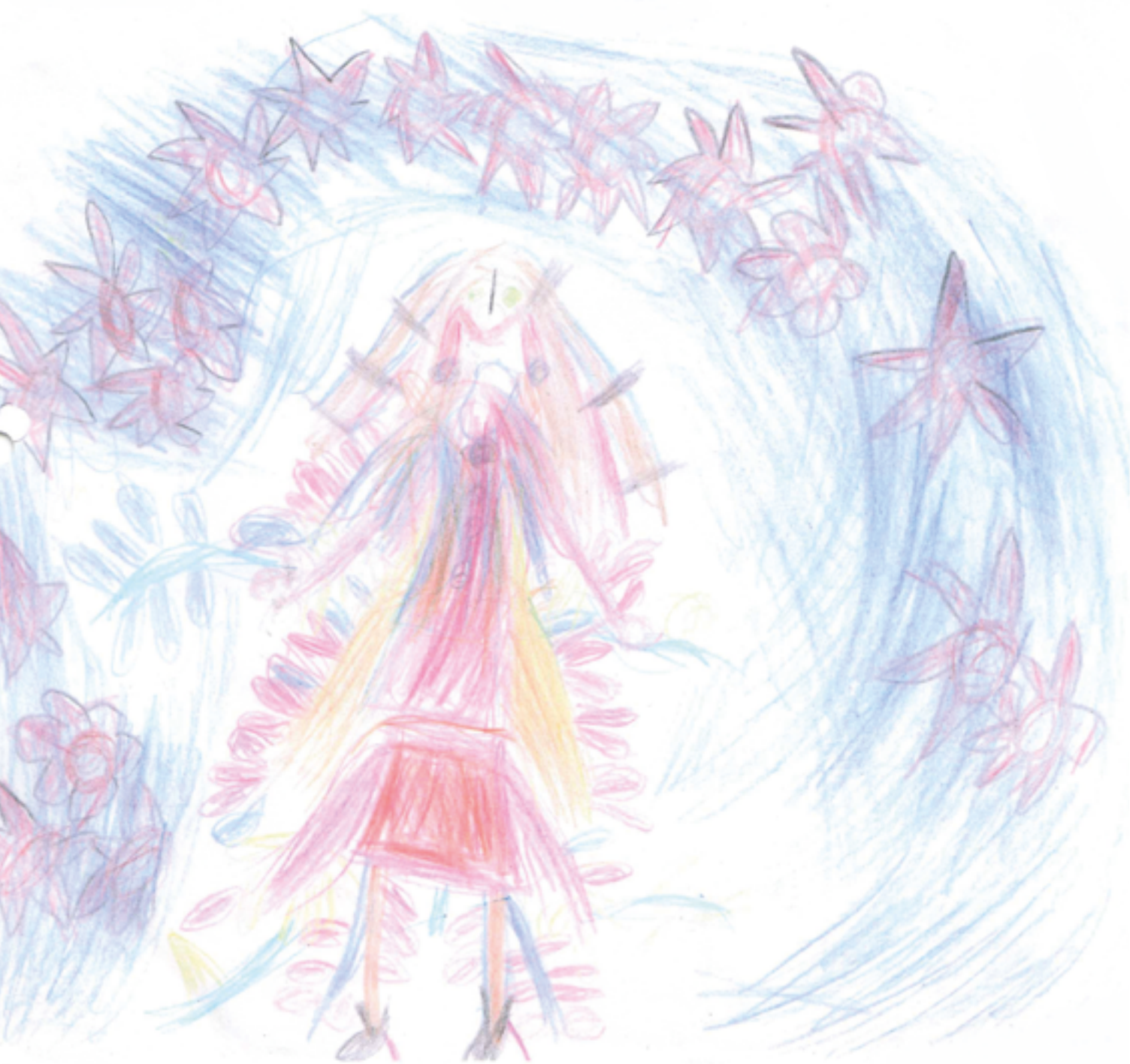
Bei der Schule

BLICKZEICHEN^{#01}

Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik



Blickwechsel_1



<i>Inhalt</i>	VORWORT	5
	INKLUSION IN DER WALDORFSCHULE — (WIE) GEHT DAS EIGENTLICH? ODER DIE VIER EBENEN DES SCHULLEBENS	
	<i>von Bärbel Blaeser</i>	
	NEUE VORAUSSETZUNGEN	6
	PUNKT UND KREIS — DAS URBILD DER INKLUSION	9
	DIE VIER EBENEN DES SCHULLEBENS	11
	Der seelische Raum	11
	Die Öffnung der Bilder	12
	Die geistige Ladung der Bilder	14
	Der Sog der Bilder im Oberstufenunterricht	15
	Die Zeit	15
	Die Gemeinschaft	18
	Die Gesinnung	20
	Die physischen und die ätherischen Kräfte	21
	DER ANDERE BLICK — AUS DEM LEBEN EINER INKLUSIVEN WALDORFSCHULE	23
	ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN	35
	Impressum	39



LIEBE LESERIN, LIEBER LESER!

Im August 2019 wird die Waldorfpädagogik ihren 100. Geburtstag feiern. Dies wird zu Recht ein Festjahr sein, in dem wir die großartige Entwicklung unserer Schulbewegung würdigen und feiern werden.

Geburtstage sind aber auch Momente des Übergangs. Eine neue Lebensphase beginnt, frische Impulse können aufgegriffen, Vergangenes kann von Zukünftigem berührt und weiterentwickelt werden.

Die Inklusion ist eine solche zukunftsweisende Herausforderung, geeignet, uns anzuregen, mit prüfendem Blick unser gewohntes Schulleben, auch unsere pädagogischen Denkgewohnheiten unter die Lupe zu nehmen.

In vielen Kollegien lebt das Bewusstsein für beide Seiten dieses Momentes: Auf der einen Seite strahlen sie berechtigte Freude aus – sowohl die Waldorfpädagogik als auch die anthroposophische Heilpädagogik leisten weiterhin Bedeutendes! Auf der anderen Seite aber spüren viele Kolleginnen und Kollegen auch, dass wir mit großer Energie daran gehen müssen, unsere äußeren Lebens- und Lernformen auf ihre geistige Substanz und ihre Tragfähigkeit in einer sich wandelnden gesellschaftlichen Lage zu überprüfen.

Hier kann die Inklusion eine entscheidende Rolle spielen. Mit ihren geistigen Grundlagen in der Allgemeinen Menschenkunde, der anthroposophischen Heilpädagogik und der Anthroposophie kann sie uns anregen, schöpferische Fantasie für eine moderne, individualisierende Methodik zu entwickeln und für einen künstlerisch gelebten Umgang mit Verschiedenheit.

Mit diesem Anliegen verbinden sich die Autorinnen und Autoren des Blickwechsels in ihren Beiträgen. Einen neuen Blick

möchten sie werfen auf die Quellen unserer Pädagogik und auf ein zeitgemäßes Leben und Lernen in unseren Schulen. Dabei wechseln menschenkundliche Themen mit menschenrechtlichen Fragestellungen sowie Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens. Alle Beiträge entspringen dem täglichen Ringen um inklusive Schulpraxis, entweder in den integrativen/inklusionen Waldorfschulen oder in dem vom Bund der Freien Waldorfschulen initiierten Projekt „Entwicklungsimpulse durch inklusive Waldorfpädagogik“, an dem sich mittlerweile 14 Waldorfschulen in Deutschland beteiligen.

Jetzt freuen wir uns, dass Sie dieses erste Heft in der Hand halten und hoffen, dass Sie es mit Interesse lesen! Möge unsere Reihe dazu beitragen, dass anhand inklusiver Fragestellungen die Waldorfpädagogik nach fast 100 Jahren aus einem neuen, begeisternden Blickwinkel entdeckt werden kann.

Für die Redaktion



Bärbel Blaeser

INKLUSION IN DER WALDORFSCHULE — (WIE) GEHT DAS EIGENTLICH?

ODER DIE VIER EBENEN DES SCHULLEBENS

von Bärbel Blaeser

NEUE VORRAUSSETZUNGEN

Als wir 1995 die Windrather Talschule in Velbert-Langenberg gründeten,¹ war die Herausforderung, Inklusion und Waldorfpädagogik in ein harmonisches Verhältnis zu bringen, eine ganz neue Aufgabe. Erfahrene Vorbilder gab es damals innerhalb der Waldorfschulbewegung noch nicht. Heute müssen sich alle Schulen bundesweit dieser Aufgabe stellen. Die Voraussetzungen, unter denen unsere Schule damals diesen Schritt gemacht hat, unterscheiden sich aber ganz maßgeblich von den Voraussetzungen heute, und zwar meines Erachtens in drei Punkten:

1. Wir empfanden damals keinerlei Druck von außen, uns mit Fragen der Inklusion auseinandersetzen zu müssen. Wir taten das tatsächlich aus völlig freien Stücken, aus Interesse und in der Hoffnung, die innere Qualität unserer Arbeit durch das Zusammenführen von

allgemeinpädagogischen und heilpädagogischen Gesichtspunkten steigern zu können. Heute wird dagegen **Druck auf die Schulen** ausgeübt, sowohl von außen als auch von innen. Von außen, indem der Gesetzgeber inzwischen verbietet, Kindern aufgrund einer Behinderung die Teilhabe am allgemeinen Unterricht zu verweigern. Von innen, indem manche Pädagogen befürchten, dass Kinder an inklusiven Schulen nicht zu ihrem Recht kommen – dass auf die individuellen Bedürfnisse vor allem der Kinder mit Behinderung in solch heterogenen Gemeinschaften nicht eingegangen werden kann. Und damit stehen die Schulen unter den heutigen rechtlichen, personellen, fachlichen und sächlichen Voraussetzungen zwischen Skylla und Charybdis: Entweder sie missachten die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder oder sie verweigern ihnen ihr Menschenrecht!

2. Zur Zeit der Gründung der Windrather Talschule gab es für die Inklusion in der Waldorfpädagogik noch keine Vorbilder. Im Jahr 1995 wurde neben der Windrather

Bärbel Blaeser, Matthias Braselmann,¹

Reinold Eichholz: Die Windrather Talschule

– ein Weg Inklusion zu leben, Stuttgart 2013



Talschule auch die Integrative Waldorfschule Emmendingen, etwas später die Integrative Waldorfschule Everswinkel gegründet. Erfahrene Vorgänger, an die wir uns hätten anlehnen können, gab es nicht, abgesehen von einzelnen staatlichen Schulen. Diese Pioniersituation stellte natürlich eine große Herausforderung für die genannten Schulen dar. Sie brachte es aber auch mit sich, dass es keine Bedingungen gab, an die wir uns von vornherein hätten anpassen müssen.

Auch hier ist die Situation heute ganz anders. Wenn eine Schule durchblicken lässt, dass sie erste Schritte hin zu einem inklusiven Schulleben gehen will, so begegnet sie sofort einem ganzen **Katalog von vermeintlichen Bedingungen**, die einzuhalten unerlässlich erscheint: Dazu gehört zum Beispiel die Forderung nach kleinen Klassen mit höchstens 25 Schülerinnen und Schülern. Und schon hier beginnen die Schulgemeinschaften mancher Waldorfschulen zu grummeln. Denn viele Schulen leben sehr erfolgreich und selbstbewusst mit Klassengrößen von weit über 30 Kindern; Räume und Teilungssysteme sind darauf abgestimmt und der ganze Finanzierungsrahmen bedingt sich aus diesen Größenordnungen, von den alljährlichen Anmeldezahlen ganz zu schweigen.

Als nächste Hürde erscheint dann das Teamteaching: Es wird der Eindruck vermittelt, Inklusion könne ausschließlich funktionieren, wenn Teams aus Klassenlehrern und Sonderpädagogen gemeinsam eine Klasse führten – und zwar nicht weniger als gleichberechtigt. Auch diese vermeintlich unerlässliche Bedingung wirkt für viele Schulen gerade nicht einladend. Erfahrene, erfolgreiche KlassenlehrerInnen neigen nicht automatisch dazu, ihre Klassenführung dankbar mit einem anderen Kollegen zu teilen. Ihr Selbstverständnis und ihre Erfahrung gründen sich oft darin, in ganz individueller Weise die Geschicke ihrer Klasse zu gestalten. Eine

Teamarbeit würde dieses Selbstverständnis in Frage stellen und die in jahrelanger Berufserfahrung gewonnene Sicherheit erschüttern.

Daneben fällt es vielen KlassenlehrerInnen auch schwer, sich mit dem Berufsbild des Heilpädagogen zu identifizieren. Sie spüren, dass ein heilpädagogischer Lehrer eigentlich einem ganz anderen Schicksalsstrom angehört als der allgemeine Pädagoge. Und sie spüren natürlich auch, dass eine Weiterbildung zum Heilpädagogen von ihnen eine gewaltige Kraftanstrengung fordern würde, ohne sie je zu der Kompetenz zu führen, die sie sich als KlassenlehrerInnen an großen Schulen längst erworben haben.

Und schließlich gibt es noch die vielen größeren und kleineren Bedingungen, die viel Geld kosten und arbeitsaufwändig sind: der Aufzug, ohne den Inklusion gar nicht geht, die Förderpläne, die regelmäßig zu führen sind, die sonderpädagogischen Gutachten, die Beantragung der IntegrationshelferInnen, der Umbau von Toiletten und Eingangsbereichen ...

3. Der dritte Unterschied scheint weniger auffällig, ist aber auch von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Als die Windrather Talschule ihre Arbeit 1995 begann, war schnell sichtbar, dass sich unter der Aufgabe, inklusive Waldorfpädagogik zu gestalten, viele Gewohnheiten eines „typischen“ Waldorfschulalltags wandelten:

Der Tageslauf mit seinem Hauptunterrichtsbeginn, den Fachunterricht und den künstlerisch-handwerklichen Fächern am Nachmittag: Wir begannen den Schultag der kleinen Schüler mit Arbeitsprojekten, den der großen mit der Kunst; Fachunterrichte wurden in den Hauptunterrichtsbogen integriert; das Spielen nahm einen breiten Raum ein ...

Die Zentrierung des Schullebens auf die Unterrichte im engen Sinne: Wir suchten nach einer deutlichen Erweiterung

durch eine Fülle von Lebensfeldern. Unser Bauernhof, die Schulküche, der Wald wurden wesentliche Lebensorte unserer Schule.

Die konventionellen, auf äußere Autorität hinweisenden Begegnungsformen zwischen Schülern und Lehrern: Bei uns duzen sich Kinder und Erwachsene, wir streben ein familiäres Verhältnis an.

Damit rutschten wir allerdings schnell in die Ecke der „etwas sonderbaren“ Schulen. Wenn nun die großen etablierten Schulen sich für ein inklusives Schulleben öffnen, so droht auch ihnen **der Verlust ihres soliden, bürgerlichen Ansehens.**

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Schulen heute oft nur sehr zögernd auf die Inklusion zugehen. Meistens gestaltet sich das in der Form, dass ein oder zwei Kinder, denen noch vor einigen Jahren ein Wechsel in die Förderschule nahegelegt worden wäre, nun im Klassenverband bleiben, vielleicht auch ein weiteres Kind mit einem Förderschwerpunkt Lernen aufgenommen wird. Für diese Kinder gibt es dann Förderpläne und eine Förderlehrerin, die dessen Umsetzung vornimmt. Außerdem wird den Kindern ein Integrationshelfer zugeordnet, der während des Unterrichts bei ihnen sitzt und einerseits dafür sorgt, dass sie den Schulablauf nicht stören, andererseits den Unterricht, den der Klassenlehrer für die Klasse erteilt, für die Kinder mit Behinderung „herunterbricht“. Ansonsten versuchen die Klassenlehrer ihre Unterrichte so ungestört weiterlaufen zu lassen wie irgend möglich.

Diese Entwicklung wird, das ist meine tiefe Überzeugung, in eine Sackgasse führen! Mit absoluter Sicherheit aber lässt sich daraus kein inklusives Schulleben entwickeln.

Eine solche Entwicklung aber wäre meines Erachtens auch eine große Tragödie für die Zukunft der Waldorfschulbewegung! Die Inklusion hat nämlich sowohl das geistige Potential als auch den entschiedenen Willen und nicht zuletzt auch die Kraft, das Schulleben in seiner Gestalt und in seinen Erscheinungsformen von Grund auf zu verwandeln! Und sie hat das Potential, uns Waldorflehrer zu der tiefen Erfahrung zu führen: Wir kommen nach Hause! Wir stehen hier vor einer riesigen Chance und dem Angebot eines gewaltigen Geschenkes.



PUNKT UND KREIS — DAS URBILD DER INKLUSION



Diese Chance beruht darauf, dass die Inklusion eigentlich ihren geistigen Ursprung in der Anthroposophie und in der Waldorfpädagogik selbst hat. Das zentrale Bild der Inklusion entstand nämlich nicht im Jahr 2006, dem Geburtsjahr der UN-Konvention, sondern im Juni des Jahres 1924. Und es entstand während eines Vortrags von Rudolf Steiner.

Rudolf Steiner hat dieses Bild seinen Zuhörern als Meditationsinhalt im 10. Vortrag des Heilpädagogischen Kurses² ans Herz gelegt, um damit eine Vertiefung ihres Verständnisses für das einzelne Kind und seine Konstitution anzuregen. Nun ist die Inklusion eine soziale Frage, und ich stelle dieses Bild hier in einen Zusammenhang mit einem Gedanken Rudolf Steiners, den er als Widmung in Edith Maryons Ausgabe seines Buches über die Kernpunkte des sozialen Organismus geschrieben hat und der in sehr

vielen Kollegien unserer Schulen die Konferenzen und Zusammenkünfte einleitet:

*Heilsam ist nur,
wenn im Spiegel der Menschenseele
sich bildet die ganze Gemeinschaft
und in der Gemeinschaft lebet
der Einzelseele Kraft.³*

Hier spricht Rudolf Steiner in einem tiefen Sinn über die Inklusion, und er charakterisiert sie so, nehmen wir jetzt die Schule als inklusiven Raum, dass in ihr die Kraft des einzelnen Kindes, sein Willenswesen, sein Zukunftsmensch in vollem Umfange aufleben kann in der sozialen Gemeinschaft. Und dass die Gemeinschaft selbst sich in der Seele des einzelnen Kindes erst „bildet“.

² Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs, GA 317, 10. Vortrag (1924), Dornach 1985, S. 154

³ Rudolf Steiner: Wahrspruchworte, GA 40, Dornach 1981, S. 256

Gemeinschaft „ist“ nicht außerhalb unserer Seele. Sie entsteht erst im Spiegel der Seele des einzelnen Menschen. Diese beiden Aufgaben fordert die Inklusion von uns Lehrern: Lasst den Willensstrom des einzelnen Kindes sich umfassend entfalten im Leben seiner Gemeinschaft! Und sorgt dafür, dass das Kind im Spiegel seiner Seele ein reiches Bild dieser Gemeinschaft aufbauen kann! Inklusion besteht also nicht in der individuellen Förderung des einzelnen Kindes. Und sie entsteht auch nicht, indem man eine „Klasse“ unterrichtet. Sie ist ein großer Atem, ein „Dazwischen“, ein Paradoxon – und damit eine zutiefst spirituelle Aufgabe!

Nun ist natürlich die entscheidende Frage: Wie kann das pädagogische Lebensalltag werden? Und: Gibt es in der Waldorfpädagogik selbst methodische Mittel, diese beiden einander durchdringenden Bewegungen pädagogisch zu gestalten? Es geht also darum, wie eine pädagogische Idee im Leben einer Waldorfschule *erscheint*, und darum, ob sie dabei dem Anspruch gerecht werden kann, eine im inneren Sinne des Wortes inklusive Pädagogik zu sein.

An dieser Stelle betreten wir meines Erachtens Neuland im Bereich der pädagogischen Forschung innerhalb der Waldorfpädagogik. Und wenn hier nun ein solcher Versuch gemacht werden soll, dann muss die Anfänglichkeit dieser Bemühung, ihr tastender und suchender Charakter immer mitempfunden werden.



DIE VIER EBENEN DES SCHULLEBENS

Blickt man auf die Schule, so zeigt sie sich in allen Gebieten ihrer Erscheinungen in vier Ebenen gegliedert:

1. **Der Raum** – damit ist vor allem der seelische Raum gemeint, der im Unterricht und in jedem Moment der Begegnung zwischen dem Lehrer und den Kindern entsteht.

2. **Die Zeit** – damit sind hier alle zeitlichen Abläufe und Bewegungen gemeint.

3. **Die Gemeinschaft** – Schule lebt nicht in erster Linie aus der Zweierbeziehung, sie ist nicht eine therapeutische Veranstaltung; sie ist aber auch kein Ort, wo sich Menschenmassen einfänden, sondern sie besteht im Sinne des sozialen Lebens aus Organismen von sich mit- und aneinander entwickelnden Gemeinschaften.

4. **Die Gesinnung** – Jede Schule ist umgeben von einer Hülle, vielleicht vergleichbar der Atmosphäre unserer Erde, die aus der Gesinnung aller an ihr beteiligten Menschen entsteht. Aus ihr erfährt sie ihre Identität, ihr Wesen, und wir können sie als Wärmehülle unmittelbar erspüren.

Nun können wir jede dieser vier Ebenen einzeln durchwandern mit der Frage, welche pädagogischen Kräfte in ihr wirksam sind und wie diese im Verhältnis zur Inklusion im Sinne der Punkt-und-Kreis-Meditation Rudolf Steiners stehen.

DER SEELISCHE RAUM

Wenn der Lehrer den Schulraum betritt, vor allem aber, wenn er den *seelischen Raum* zwischen sich und den Kindern aufbaut, dann ist zunächst charakteristisch, dass er diesen Raum als leer empfinden muss! Niemand von uns wäre Lehrer geworden,

wenn er nicht in sich das Bedürfnis verspürte, für und mit den Kindern eben diesen leeren Raum zu füllen. Und zwar mit nichts Geringerem als mit Welt.

Und es gehört zu den elementaren Grundgedanken der Waldorfpädagogik, dass die Welt im Lehrer selbst erst jene Gestalt annehmen muss, die es den Kindern dann ermöglicht, in ihrem inneren Seelenleben eine Resonanz zu erfahren zwischen dem, was sie selbst als Bilder aus ihrem vorgeburtlichen Dasein in sich tragen, und dem, was ihnen nun durch die Erwachsenen als Welt entgegengebracht wird. Diese Resonanz erwirkt, dass die Kinder sich mit den Inhalten identifizieren und dass sie sie als lebendige, sich im Laufe des Lebens weiterentwickelnde Begriffe in sich verwurzeln.

Das methodische Mittel, das Rudolf Steiner den Lehrerinnen und Lehrern ans Herz legt, um diese Resonanz zu ermöglichen, das sind die *Bilder*. Der Lehrer möge die Inhalte so aufbereiten, dass sie als Bilder aufleben können im Gemüt der Kinder!

Stellen wir uns nun vor, der Lehrer befände sich mitten in einer Geschichtsepoche der 6. Klasse zum Thema Mittelalter. Das Wochenende liegt hinter ihm und er hat sich auf den heutigen Tag gut vorbereitet. Es ist auch ein besonderer Tag, denn er hat einen Kaiser zu Gast, und zwar einen, den die Geschichte „den Großen“ nennt! Das Anliegen der kommenden Tage ist es, den Kindern eine echte Begegnung mit Karl dem Großen zu ermöglichen, immerhin eine der prägenden Persönlichkeiten der europäischen Geschichte.

Und nun steht der Lehrer vor der Klasse, kurz bevor das erste Wort ausgesprochen wird. In diesem Moment nun kann man spüren, wie zwei einander entgegengesetzte Kräfte auf die sich in der Entstehung

befindenden Bilder wirken: Die eine Kraft ist die Kraft des Verdichtens. Durch diese Kraft formen und substantzieren sich überhaupt erst die Worte. Wie aus einem weiten, lichten Feld ziehen sich die Bilder zusammen, konfiguriert sich die Gestalt Karls des Großen in der Sprache. Es ist diese Kraft des **Verdichtens**, die macht, dass ich die Form der kaiserlichen Stirn vor mir sehe, den besonderen Glanz der goldenen Knöpfe, die spezifische Lockerheit der Hand, die den Zügel hält ... Diese Kraftwirkung brauche ich, damit das Bild tatsächlich in mir und durch meine Sprache hindurch auch in den Kindern „seelenstofflich“ erscheint.

Überlasse ich diesen verdichtenden Kräften allerdings das Feld, so verselbstständigen sie sich. Dann drängen sie mich als gestaltende, das Bild ausplastizierende Persönlichkeit immer weiter hinaus. Alles konzentriert sich zu geballten Informationen, verdichtete Reihen von Merkmalen, Daten und Ereignissen. Am Ende zurret sich alles zusammen auf eine einzige „allgemeingültige“ Definition - unpersönlich, unerschütterlich, unteilbar. Lasse ich diese Verdichtungskräfte maßgeblich auf meine Bilder wirken, so errichte ich vor den Kindern eine Mauer aus Fakten. Sie wenden sich erwartungsvoll meinem Bild zu, werden aber durch die undurchdringliche, harte, geschlossene Wand meiner Darstellung zurückgewiesen.

Die ersten, die sich enttäuscht abwenden angesichts dieser Unzugänglichkeit, sind meistens die Kinder, denen man einen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zuschreibt.

Andere - gerade auch die intellektuell besonders gut begabten Kinder - können zwar das, was ich ihnen angeboten habe, memorieren und auf Anfrage abrufen, ein lebendiger Besitz wird es aber auch ihnen nicht - wenn ich nicht dem anderen Krätestrom ermögliche, seine Wirkung zu entfalten! Aus diesem entspringen nun Kräfte, die den voran Beschriebenen polar

entgegenstehen. Waren jene verdichtend, so sind diese nun „**entfaltende**“ Kräfte.

DIE ÖFFNUNG DER BILDER

Um deutlich zu machen, was gemeint ist, stellen wir uns, etwas prosaisch, Sahne vor! Flüssig ist sie in reiner Form (als Getränk) nur schwerlich genießbar, ihr hoher Fettgehalt lässt uns die Dichte ihrer Substanz gut wahrnehmen. Damit sie in vollem Umfang ihren Geschmack entfalten kann, muss ich Luft in sie hineinschlagen. Entlang der entstehenden Lufträume bilden sich gespannte Oberflächen, an denen sich das Aroma, in anderen Zusammenhängen der Duft, die Farbe, auch die Konsistenz entfalten können. Wie aber entstehen nun Lufträume - und damit Oberflächen in meinen Bildern?

Zunächst entstehen sie, indem ich meine Sprache so gestalte, dass sie selbst „Oberfläche“ bildet: durch prägnante, konsonantische Ausformung, durch energischen, spannungsreichen Melodiefluss, durch Pausen(!), in denen die Kinder sich einnisten, sich niederlassen können inmitten der Bilder; in denen sie entspannt und ihrem eigenen Tempo gemäß die Bilder innerlich noch einmal abtasten und durchschmecken können.

Gerade viele Kinder mit einem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung benötigen diesen ruhigen Nachklang, um sich selbst im Bild spüren zu können. Und sie benötigen zur Unterstützung des Hörens eine klare, ausgeprägte Körpersprache. Kann sich der Blick an den „sprechenden“ Körperbewegungen des Lehrers festhalten, dann wird das Ohr frei für die subtilen Zwischentöne in der Entfaltung der Darstellung. Erst in diesen Momenten des Verwurzelns kann das Kind sich willentlich identifizieren mit dem, was durch das Bild hindurch spricht. Denn Bilder sind immer Bilder von etwas; von etwas, was selbst eben nicht in Sprache auszudrücken ist - sonst bedürfte es des Bildes nicht.

Machen wir uns klar: Wir könnten noch so kraftvoll und differenziert ein Bild entfalten von Karl dem Großen, im Verhältnis zur Mächtigkeit seiner geistigen Individualität bliebe unser Bild doch immer nur eine Lächerlichkeit. Was wir aber erreichen können, das ist, dass die Kinder „durch“ unser Bild hindurch den Glanz dieser Persönlichkeit schimmern sehen. Vor allem aber vermitteln wir ihnen eine Ahnung von dem ihr innewohnenden Geheimnis und regen sie an, sich in dieser Ahnung als wachsend zu fühlen hin zu dem, was durch das Bild angedeutet, aber noch nicht voll erfassbar ist: Ich ahne, ich fühle, da ist etwas, das ist gewaltig groß, ein Rätsel, wert mich zu strecken, zu fragen, zu suchen ...

Viele Kinder benötigen diese offenen Bilder, um überhaupt einen seelischen Zugang zu den Inhalten des Unterrichts zu gewinnen. Auch die intellektuell besonders wachen Kinder brauchen sie – viel mehr als eine Fülle von Fakten und Informationen. Diese erzeugen eine Scheinsättigung, ohne den darunterliegenden Hunger nach Wachstum wirklich zu stillen. Erst die offenen Bilder schaffen die Möglichkeit einer tiefen Wesensbegegnung.

Wie könnte denn eine solche „luftige“ Bildgestaltung am Beispiel Karls des Großen aussehen?

Zunächst sollte die Persönlichkeit auch in ihrer äußeren Erscheinung so anschaulich wie möglich vor den Kindern erscheinen: seine körperliche Gestalt, seine Kleidung, nicht auf Vollständigkeit oder letzte historische Exaktheit, sondern auf sinnliche Intensität zielend – bis man den feinen, etwas säuerlichen Duft präsent hat, der einem entgegen weht, wenn man sich einem häufig berührten, metallenen Knopf mit der Nase nähert ...

Weiterhin entstehen Lufträume auch dadurch, dass eine historische Persönlichkeit in ein spannungsreiches Verhältnis gestellt wird zu anderen Persönlichkeiten ihrer Zeit. So hatte Karl der Große zum Beispiel einen sehr bedeutenden Lehrer, Alkuin mit Namen.⁴ Dieser begegnete dem Kaiser durchaus auf Augenhöhe, und Karl der Große respektierte es, dass dieser Fähigkeiten hatte, die dem Kaiser selbst abgingen: So weiß man, dass Karl Zeit seines Lebens nur sehr ungelenk schreiben konnte, diese und andere Fähigkeiten an seinem Lehrer aber sehr verehrte! Eine weitere bedeutende Persönlichkeit, die Karl den Großen prägte, war Widukind, der Herzog der heidnischen Sachsen und ewiger Kontrahent des Kaisers.⁵ Karl kämpfte verbissen und mit großer Grausamkeit darum, diese gegnerische Volksgruppe seinem eigenen Willen zu unterwerfen, und es gehört zu den besonderen historischen Momenten des Mittelalters, dass Widukind nach Jahrzehnten des Kampfes schließlich ohne offensichtlichen äußeren Anlass seine Familie und sich selbst im christlichen Glauben taufen ließ – und sich damit äußerlich dem Willen des Kaisers unterwarf.

Hier kann es gelingen, am Spiegel des christlichen Kaisers in den Gemütern der Kinder die Frage nach den verborgenen Strömungen des Christentums aufzuwerfen und neben einem äußerlich wirkenden Christentum auch ein innerlich wirkendes zu erfühlen – ohne missionarisch darüber zu sprechen, allein aus der rätselhaften Spannung, die sich an der Entfaltung des Bildes ergibt. Es sind diese Spannungen, die „Lufträume“ – Brüche, Öffnungen, Durchlässe – im Bild schaffen, indem sie eine Persönlichkeit zeichnen, die widersprüchlich und rätselhaft erscheint, ohne ihre Würde und Erhabenheit zu verlieren.

Und schließlich kann man sich als Lehrer

Rüdiger Achenbach: Alkuin und die⁴
Wiederentdeckung der Wissenschaften.

Die Religions- und Kulturpolitik
Karls des Großen, Teil 1,
Deutschlandfunk 2014:

http://www.deutschlandfunk.de/religionsgeschichte-alkuin-und-die-wiederentdeckung-der.886.de.html?dram:article_id=275230

⁵ Inge Ott: Widukind.
Eine Geschichte aus
der Zeit Karls des Großen,
Stuttgart 1992

auch immer wieder vor Augen rufen, wie dieser Kaiser unermüdlich, jahrein, jahraus den europäischen Raum, der heute in seiner Fläche klar umrissen ist, auf dem Rücken seines Pferdes durchmessen hat, als würde er mit der eigenen Bewegung das vorbereiten, was uns heute als Gestalt Europas von jeher gegeben erscheint.

DIE GEISTIGE LADUNG DER BILDER

Nehmen wir noch einmal eine Skizze zu Hilfe:



Hier sehen wir das Kind, umgeben von dem hell ausgeleuchteten Luftraum. Dieser Raum selbst ist nicht sichtbar. Das sichtbare Bild erscheint an der Grenze zwischen diesem Luftraum und dem angrenzenden, aber nicht sichtbaren Finsternisbereich des „Stoffes“ – also dem, was gerade meinem Blick verborgen bleibt, was ich *nicht* sehe. Dort, an dieser Grenze entfaltet sich das Bild.

Gelingt es mir nun in meinen Darstellungen, dieses Bild durchlässig und dem Willen der Kinder zugänglich zu gestalten,

dann können sie „hineingreifen“ und in die dahinter liegende geistige Substanz wie von einem Luftzug empor gesogen hinaufwachsen, das heißt eine Ahnung von dem gewinnen, was hinter dem Bild liegt. Damit drehen sich Licht- und Finsternischarakter dieser beiden Sphären um – nun erscheint der Luftraum als dunkel, der dahinterliegende geistige Raum aber wird für das Empfinden der Kinder hell!

Walter Riethmüller spricht in einem Aufsatz in diesem Zusammenhang vom „seelisch-geistig hochenergetisch aufgeladenen Potential“ der Bilder.⁶ Ein Zugriff auf diesen verborgenen Geheimnisraum ermöglicht potentiell eine Entladung

Walter Riethmüller:⁶

Schlagkraft und Stoßkraft im Deutschunterricht.

Erscheint voraussichtlich in:

Kern, H., Zdrazil, T. (Hrsg.): Lehrerbildung für Waldorfschulen (Arbeitstitel), Stuttgart 2017

dieser geistigen Energie, die dem „Stoff“ als Geheimnisträger wesenhaft innewohnt.

Karl der Große ist eine reale geistige Persönlichkeit, nicht nur eine historische Vorstellung! Kann sich diese Begegnung ereignen, dann lehrt der Stoff das Kind und dieses geht aus dem pädagogischen Prozess heraus mit dem Gefühl, eine echte Wesensbegegnung gehabt zu haben!

Solche Begegnungen bleiben nachhaltig und tief verankert im Seelenleben des Kindes wirksam. Sie werden zu dem, was Rudolf Steiner als Ziel der Pädagogik formuliert, nämlich zu lebendigen Begriffen, und die Erfahrung im inklusiven Unterricht offenbart sehr deutlich, dass dieses Hineinwachsen in lebendige Begriffe nicht abhängig ist von intellektueller Begabung, sondern potentiell allen Kindern möglich ist.

DER SOG DER BILDER

IM OBERSTUFENUNTERRICHT

Nun ist das oben beschriebene Beispiel eines aus der Klassenlehrerzeit, genauer: ein typisches Beispiel der 6. Jahrgangsstufe. Welche Rolle spielen die Bilder aber in der Oberstufe, also in einem Lebensalter, in dem die Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler anhand des Unterrichtsstoffes entwickelt werden soll?

Auch hier bieten die Bilder den Jugendlichen die Möglichkeit, ihr individuelles Verhältnis zum Inhalt (zur Welt!) heraus zu arbeiten. Anders als in der Unterstufe geht es jetzt aber nicht darum, die Jugendlichen in das vom Lehrer im Erzählen oder in anderer künstlerischer Weise entfaltete Bild hineinzuziehen, es innerlich mitvollziehen zu lassen, sondern es eigenständig und individuell in sich aufzubauen. Der Lehrer gibt das Bild nicht vor. Durch ihn wird in der Einstimmung eine *Richtung* vorgegeben und mit ihr eine Frage aufgeworfen. Dann gestaltet er die Mittel, anhand derer die Jugendlichen ihre eigenen Bilder aufbauen können so, dass sich in der Spannung der verschiedenen Bildelemente wiederum ein Sog entfaltet, der

die Jugendlichen in die oben charakterisierte Wachstumsbewegung zieht.

Nehmen wir als Beispiel ein Motiv aus einem Themenfeld der Geschichte der 12. Klasse: Die soziale Frage des beginnenden 20. Jahrhunderts. Vom Lehrer werden mit Hilfe von Quellen die zentralen handelnden Figuren eingeführt: der Unternehmer, der Revolutionär, der Sozialdemokrat, der in Armut lebende Arbeiter ... Dann werden anhand von Beispielen herausragender Literaten jener Zeit künstlerische Verarbeitungen des Themas vorgestellt und schließlich steht die Frage nach einer Lösung der gesellschaftlichen Problematik im Raum. Der Lehrer gibt nun die Richtung einer Bearbeitung vor, indem er die Vision einer Lösung einfordert.

Diese Herausforderung ist eine mit großem Bezug zur Gegenwart, denn natürlich sind die Bedürfnisse nach Gerechtigkeit, nach Brüderlichkeit, nach einer Überwindung der Polarität zwischen der Armut und Ausbeutung vieler Menschen zugunsten explodierenden Reichtums bis heute ungestillt. Und wenn die Schülerinnen und Schüler anhand des historischen Zusammenhangs nach Lösungen suchen, dann wird in ihnen auch der Mensch geweckt, der für die Not der heute lebenden Menschheit Verantwortung übernehmen will und kann.

Die Aufgabe könnte nun darin bestehen, aus jeweils zwei spannungsreichen Figuren ein Dramolett zu entwickeln, durch das in einer szenischen Auseinandersetzung eine Lösung des Konfliktes angelegt wird. Die gehobene Sprache und der künstlerische Formwille unterstützen die Jugendlichen dabei, ihre Bilder auszuplastizieren und ihnen Charakter und Durchlässigkeit zu geben.

DIE ZEIT

Auf der zweiten Ebene haben wir es nun nicht mehr mit den Inhalten zu tun, dem Stoff des Unterrichts, sondern mit der

zeitlichen Dynamik, die das Lernen in vielfacher Weise durchpulst. Tauchen wir ein in dieses sich verflechtende Strömen, so erleben wir auch hier wieder zwei einander entgegengesetzte Kräfte wirksam.

Die eine Kraft lässt den Bewegungsfluss der zeitlichen Abläufe immer mehr auskristallisieren und erstarren. Die Physik nennt sie die **Schwerkraft**. Am Ende entfaltet sich um uns herum nicht mehr lebendig flutende Zeit, sondern wir stehen vor einem Skelett von Zeitschemata, Systemen, Plänen und Mustern. Diese geronnene Zeit nennen wir dann zum Beispiel „Stundenplan“.

Unser Schulleben ist in vieler Hinsicht geprägt durch solche erstorbenen Zeitsysteme bis hinein in methodische Abläufe, die wie Raster angewendet werden: Begrüßung, Morgenspruch, Zeugnisprüche, rhythmischer Teil, Wiederholungsteil, Lernteil, Arbeitsteil, Erzählteil, Pause ... Nicht die jeweiligen Inhalte sind das Problem, sondern der automatenhafte Ablauf, der sich wie selbstverständlich fort schreibt. Schule wird erwartungsfrei, weil alles vorprogrammiert erscheint.

Den vereinheitlichenden und erstarrenden Kräften entgegengesetzt wirken nun jene Kräfte, die immer das „Dazwischen“ qualitativ ausgestalten, sie lassen sich auch als **„Intervall- oder Beziehungskräfte“** bezeichnen. Durch sie wird die Gestalt einer zeitlichen Abfolge zur *Gebärde*. Dann wird die Bewegung aus dem Morgenspruch in die Reihe der Zeugnisprüche hinein als ein von einer konkreten Stimmung getragenes Intervall empfunden, der Weg durch den Vormittag wird zur Melodie, die an jedem Tag einer besonderen seelischen Ausgestaltung bedarf, um lebendig zu bleiben. Als würde ein Sänger ein Lied an jedem Tag wieder und doch jeden Tag zugleich neu und anders singen.

In der Waldorfpädagogik bedeutet das, dass die Systematik meines Unterrichtsaufbaus zur Partitur wird, die ich in der Begegnung mit den Kindern nutze, um ein

musikalisch-zeitliches Kunstwerk aus ihr hervorzuzaubern. Als Erziehungskünstler wird der Lehrer auf dieser Ebene zum musikalischen Zeitkünstler!

Nun entsteht vielfältiges soziales, aber auch reiches musikalisches Leben nicht allein durch die Melodiebildung, also den einstimmig sich entfaltenden Zeitstrom. Vielmehr liegt eine besondere Herausforderung des inklusiven Lebens gerade in der Mehrstimmigkeit und damit der Vielfalt der zeitlichen Entfaltungen, die die in jedem Menschen unterschiedlichen Zeitströme aufgreifen.

Um die qualitativen Möglichkeiten erfüllen zu können, die dadurch im Sozialen angelegt sind, kann man sich die ganze Vielfalt der Erscheinungsformen des Flüssigen am Beispiel des Wassers vor Augen führen.

Fällt ein Tropfen auf eine Glasscheibe, so wird er, der Schwerkraft folgend, hinuntergleiten; dabei wird er andere Tropfen in sich aufnehmen, bis sich ein Bächlein bildet, das, immer größer werdend, schließlich in ein strömendes Gewässer einfließt. Hier finden wir dann die ruhigen, schwingenden Bahnen eines gleichmäßig mäandrierend fließenden Baches, die wir als Lehrer auch in unseren Unterrichten und in der Entwicklung unserer sozialen Gemeinschaften so lieben.

Doch in einem lebendigen Gewässer werden wir zugleich immer auch zahlreiche andere Strömungsformen finden: das Aufschäumen vor einem steinernen Hindernis, die mitten im Strom aufragende Sandbank – selbst nicht „flüssig“, aber wie selbstverständlich umströmt vom fließenden Wasser; dann die kleinen und größeren Strudel: eine Bewegungsfigur, die immer ganz auf sich selbst gerichtet scheint, zugleich aber fortwährend von Wasser durchströmt wird. Und dann diese wunderbaren Randgestaltungen, an denen sich kleine, beinahe stehende Gewässerzonen, die Ruheorte des Wassers, bilden und deren große Geschwister die Seen und

Meere sind, mit ihren ruhigen, die Himmelsbilder spiegelnden Oberflächen.

Jede dieser Strömungsqualitäten findet ihren Spiegel auch in den musikalischen Bewegungen unserer Kinder – wenn wir üben, sie wahrzunehmen.

In der Musikgeschichte hat sich diese Fülle des Flüssigen in Grundformen des mehrstimmigen Singens und Musizierens entfaltet, und wir finden da von Epoche zu Epoche andere musikalische Gestaltungsformen: den Wechselgesang zwischen Vor- und Nachsängern, dann den einfachen Kanon, wo die gleiche Melodie in harmonischer Folge gesungen wird, und schließlich den Aufbruch in die echte Polyphonie. In der Blütephase der Renaissance gab es Chorwerke, in denen mehr als 16 Stimmen mit jeweils voller individueller Gültigkeit, den musikalischen Gesetzen des Kontrapunktes folgend, in einen gemeinsamen musikalischen Atem gebracht wurden! In der hohen Klassik dann ordnen sich die Stimmen als aufeinander eingestimmte Partner der Aufgabe unter, das musikalische Motiv durch das Zusammenwirken aller immer wieder neu seelisch „einzufärben“: Die komplexe harmonische Bewegung wird führende Idee. Und heute? Es wäre ein eigenes Forschungsfeld, mit Blick auf die inklusive Pädagogik die Frage heutiger musikalischer Mehrstimmigkeit am Beispiel zeitgenössischer Kompositionen zu untersuchen.

Jede dieser musikalischen Formen entspricht auch in der Pädagogik einer Grundform, den zeitlichen Fortlauf zu gestalten. Zunächst werden die Kinder wie selbstverständlich in die Tätigkeit des Lehrers mitgenommen. Nahezu zeitgleich tun sie, was der Lehrer tut, kraft ihrer Nachahmungsfähigkeit und ihrem vorführenden Eins-Sein mit dem Lehrer. Da ist es ganz unerheblich, ob ein Kind in diesem Eins-Sein äußerlich etwas anderes tut oder zum Beispiel zeitlich versetzt spricht. Es kommt auf den gefühlten Gemeinschaftsklang an, nicht auf musikalische Präzision.

Später folgen dann „Wechselgesänge“ – der Lehrer führt etwas vor, die Kinder vollziehen die Handlung, im atmenden Wechsel mit ihm, nach. Schließlich entstehen auch unter den Kindern echte Mehrstimmigkeiten: Einige Kinder vollziehen die eine Tätigkeit, andere Kinder eine andere; beide Tätigkeiten ergänzen sich, jede Stimme lernt an der Betrachtung der anderen.

Und schließlich folgen die offenen, künstlerischen Aufgabenstellungen, in denen ein gemeinsames Thema von den Kindern auf sehr verschiedene Weise, auch mit verschiedenen, manchmal polaren künstlerischen Zugängen bearbeitet wird. Spätestens hier wird die zeitliche Abstimmung der verschiedenen Tätigkeiten zu einer großen Herausforderung, denn, um wieder ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht zu bemühen, das Modell einer mittelalterlichen Stadt aus Holz zu bauen braucht viele Tage. Sie in einem Aufsatz zu beschreiben bedarf vielleicht einer halben Stunde.

Eine stimmige Zeitgestalt aufzubauen ist von entscheidender Bedeutung für die im ersten Teil unter der Überschrift des Raumes beschriebene geistige „Entladung“ der Bilder. Sie ist die eigentliche Methodik, denn sie baut ein Zeitgefäß auf, eine Komposition seelischer Gebärden, in dem der Unterrichtsinhalt erst erscheinen kann. In der Vergangenheit war das künstlerisch-ästhetische Empfinden geprägt durch den Wunsch nach einer möglichst glasklar vollendeten künstlerischen Zeitform. Und noch immer können wir Lehrer uns dabei beobachten, wie ein exakter rhythmischer Tageslauf, ein Schlag-auf-Schlag ablaufendes Unterrichtsgespräch unseren Hunger nach dieser Art von Ästhetik stillt. Doch gerade in heterogenen Lerngruppen kann diese künstlerische Vorstellung nicht mehr tragen. Hier muss eine Ästhetik des Brüchigen, Suchenden, Fragenden, des Nicht-Geschlossenen zugelassen werden.

Auch hierfür soll ein Beispiel aus dem Schulleben der Windrather Talschule der Verdeutlichung dienen:

Die 6./7. Klasse hatte im vergangenen Schuljahr die Aufgabe, den „Krabat“ von Otfried Preußler⁷ als Klassenspiel auf die Bühne zu bringen. Zur Eröffnung übten die Kinder gemeinsam einen kurzen Prosatext von Jurij Brëzan⁸ ein, den dieser seiner eigenen Romanfassung vom Krabat vorangestellt hat. Die Klasse war sehr motiviert, erlebte sich selbst als ausdrucksstarke Sprechergemeinschaft und folgte der künstlerisch gestaltenden Lehrerin gern. Die Ausarbeitung führte zu einer rhythmischen Gestaltung der Textabschnitte mit kürzeren und längeren Pausen und Spannungsbögen, die bald vollständig in die Gewohnheit des Sprechchores übergegangen waren. Am Ende „saß“ die künstlerische Ausgestaltung so sicher, dass sie mehr und mehr ihre seelische Fülle zu verlieren drohte.

Nun war unter den Kindern ein Mädchen - Luisa - , das in der Alltagssprache stark stotterte und jeweils nach Beendigung eines Sprechbogens (während dessen Entfaltung sie nicht gestottert hatte!) alleine noch in die Pausen hinein sprach, aufgrund ihrer individuellen Sprache, aber auch, um sich im Nachklang noch einmal selbst hören zu können. Sie bedurfte dieser Versicherung ihrer selbst, um nicht von der Wucht des chorischen Sprachklangs in ihrem Selbstgefühl weggefedt zu werden. Die anderen Kinder reagierten darauf mit ganz praktisch-sozialer Einfühlung: Für sie begann die eigentliche Pause zwischen den Textabschnitten erst, wenn auch diese Stimme „angekommen“ war, das heißt, sie verschoben kurzerhand den Rhythmus.

Für die Erwachsenen war die Lösung schwieriger. Sie fühlten sich bedrängt von dem Gefühl ästhetischer Unstimmigkeit. Die Pause zu verschieben *stimmte*

künstlerisch einfach nicht, auch wenn es die soziale Unregelmäßigkeit ausheilte.

Nun ließ die Lehrerin die Arbeit einige Tage ruhen, bevor sie sie neu aufgriff. Sie regte die Kinder an, eine besonders intensive Bildvorstellung während des Sprechens in sich zu wecken und die eigenen Empfindungen zu den Bildern intensiv in die Sprache einfließen zu lassen.

Und da erfüllte sich der chorische Klang wie neu mit Seelenfülle! Die Grenzen zu den strukturierenden Pausen wurden dabei für den ganzen Chor offener und für individuelle Tempi durchlässig. Nicht nur Luisa, sondern auch andere Kinder entfalteten ein eigenes Tempo. Wenn die Abweichungen auch noch so gering waren: Damit war unsere Nachzüglerin „integriert“. Der gesamte Prozess aber führte zu einer Steigerung der künstlerischen Qualität der Arbeit!

DIE GEMEINSCHAFT

Die dritte Ebene betrifft nun das alles Menschliche durchdringende Spannungsverhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, also eine besonders zentrale Gestaltungsaufgabe für die Schule, deren Kernaufgabe ja darin besteht, das einzelne Kind innerhalb der Gemeinschaft seiner Klasse zu fördern. In diesem Spannungsfeld wirken wieder zwei polare Kräfte auf den Gestaltungswillen des Lehrers.

Die eine Kraft lenkt den Blick auf das einzelne Kind und lässt ihn immer genauer die spezifischen Eigenarten und „Symptome“ studieren. Er spezialisiert sich auf die Besonderheiten, trennt sie von den Eigenarten der anderen Kinder ab und entwickelt auf Grund seiner Beobachtungen immer präzisere Methoden, ihnen gezielt zu entsprechen. Steigert er diese Zielrichtung, so löst er mehr und mehr den Habitus, das spezielle Kleid des Kindes aus körperlichen Eigenarten, Charakter und

Otfried Preußler:⁷

Krabat, München 1980

Jurij Brëzan:⁸

Krabat oder Die Verwandlung der

Welt, Frankfurt a.M. 2004

Temperament ab von seinem geistigen Wesen. Am Ende sprechen wir Lehrer dann nur noch vom „Down-Syndrom-Kind“ aus der zweiten Klasse oder von „dem Autisten“ aus der fünften. Wir verdinglichen das Kind und machen es identisch mit seinen spezifischen Erscheinungen. Mit der Verengung des Blicks auf die Besonderheiten übersehen wir das Allgemein-Menschliche und lösen das Kind aus seiner Gemeinschaft heraus. Das mitunter ausgeprägte Bedürfnis, Diagnosen wie Etiketten an die Kinder zu heften, unterstützt diesen Prozess der zunehmenden Isolation.

Der Habitus eines Kindes aber ist eigentlich ein künstlerisches Ereignis, ein Kostüm, durch das sein Wesen ausstrahlt. In ihm erst kann es die Szenen auf der Bühne seines Lebens spielen, vor dem „Bühnenbild“ seines individuellen Schicksals: seiner Familie, seines sozialen Umfelds und auch seiner Schule. Und damit ist das Erscheinungsbild des Kindes immer künstlerisch eingebettet in einen größeren Zusammenhang – und kann deshalb aus einer poetischen Gebärde heraus als schön empfunden werden. Der Habitus ist kein Problem, das ich weghaben will, und er ist auch keine Krankheit, die ich überwinden muss. Natürlich muss ich dem Kind alle denkbare Unterstützung gewähren, sich als Individualität durch seinen Habitus hindurch so weit wie möglich zur Erscheinung bringen zu können, und oft gehört dazu auch, Defizite, die in den Erscheinungs- und Ausdrucksformen des Kindes liegen, zu überwinden. Und doch verändert sich meine ganze Haltung dem Kind gegenüber, wenn ich bereit bin, diesen Habitus zunächst in vollem Umfang anzunehmen und wertzuschätzen.

Sobald es mir aber gelingt, das Kind und sein soziales Umfeld als ein sprechendes Bild von Mittelpunkt und Umkreis, als eine Einheit zu erleben, lasse ich schon die zweite Kraft wirken. Sie ist wiederum der ersten polar entgegengesetzt, indem sie nicht vereinzelt, sondern Einheiten,

Verbundenheiten schafft. Methodisch kann der Lehrer in allem, was er tut, diese Verbundenheit herstellen, indem er seine noch so ins Detail gehenden Unterrichtsinhalte immer anschließt an den sich entwickelnden Menschen. Auch dies ist eine der elementaren Anregungen Rudolf Steiners, alle Motive, egal ob Naturkunde, Sprache oder Mathematik, immer anzuschließen an den Menschen und zwar auf allen Ebenen: der gehobenen, philosophischen Ebene wie auch der Alltagswelt der Kinder. Dadurch spüren sie, dass das, was sie lernen, verbunden bleibt mit ihrem Menschsein. Und dass sie sich selbst nie abgetrennt finden werden von der Gemeinschaft mit anderen Menschen.

Fasst man beide Kraftrichtungen als Quellen für das pädagogische Vorgehen zusammen, so bedeutet das für den pädagogischen Alltag, bei den jungen Schülern vom ersten Schuljahr an den Blick auch auf die Unterschiede zu lenken, nicht wertend (im Sinne von besser oder schlechter), sondern künstlerisch-qualitativ auf sie zu blicken: Wie unterscheiden sich unsere Formenzeichnungen voneinander? Können wir kleine, poetische Charakterisierungen für die eine wie für die andere Erscheinungsweise einer Form finden? Welche legen wir zusammen? Welche legen wir einander gegenüber? Damit fühlen sich die Kinder ins Unterschiedlich-Sein ein, ohne ihren gemeinschaftlichen Zusammenhalt zu verlieren.

Dann lassen sich viele methodische Zugänge mit allen Kindern so arrangieren, dass jedes Kind sich abwechselnd in die eine oder in die andere Vorgehensweise einlebt: dass zum Beispiel abwechselnd gesungen und zugehört wird, dass wir die Einmaleinsreihen laufen und sie anschließend still im Kopf durchgehen, dass wir etwas betrachten, aber auch selbst gestalten ... Und schließlich gibt es in der Waldorfpädagogik jene großen Epochen Themen, die wie künstlerische Motive eröffnend wirken, einladen, sich ihnen in

vielfältiger Weise künstlerisch zu nähern: zum Beispiel die Geografie Europas, mit der die Kinder sich auf der Basis der Einführungen des Lehrer sachlich oder fantasievoll schreibend, malend, plastizierend, kochend, sammelnd, singend, komponierend, berichtend, lesend, am Ende möglicherweise sogar reisend auseinandersetzen können. Welcher Reichtum! Während des pädagogischen Prozesses immer wieder, und vor allem am Ende in der Überschau können die vielfältigen Zugänge zum Thema zusammengetragen und miteinander in Beziehung gebracht werden. So lernen die Kinder von den Errungenschaften der anderen, indem sie die Geografie Europas aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten, aber auch indem sie die unterschiedlichen Bemühungen ihrer Klassenkameraden selbst wahrnehmen und schätzen lernen.

Und schließlich kann noch in einer dritten Weise zugleich differenziert wie auch Zusammenhang geschaffen werden. Rudolf Steiner hat im Januar 1914 eine Vortragsreihe gehalten, in der er über die 12 Weltanschauungen als Ausdruck „typischer“ Blickrichtungen auf die Welt gesprochen hat.⁹ In diesen Charakterisierungen finden sich Bilder von zwölf Willensprofilen, die als Anregung dienen könnten, auf den Habitus des Kindes zu blicken, aber auch ausgeprägte methodische Zugänge zu den Kernmotiven einer Epoche zu entwickeln.

Hätten wir diese für unsere pädagogische Arbeit erschlossen, dann könnten wir in Zukunft vielleicht einmal zwölf typische methodische Vorgehensweisen beschreiben, die wie eine Schatztruhe dem Lehrer und den Schülern zur Auswahl stehen und die sich in einer wunderbaren Weise gegenseitig stützen und steigern könnten. Um zu einem echten Verständnis des Habitus als Ausdrucksmittel des Menschlichen zu

kommen (und was sonst fordert die Inklusion?), wird eine solche Forschungsarbeit überaus lohnend werden!

DIE GESINNUNG

Auf der vierten Ebene geht es schließlich um die Gesinnung und um die menschliche Grundhaltung den Kindern und der Pädagogik gegenüber. In der Waldorfschule ist diese geprägt durch das nicht zuletzt in der Selbstschulung erarbeitete aktive Bemühen, jedes Kind als einen *Anfang* zu empfinden. Um die Waldorfschulen herum lebt, mehr oder weniger ausgeprägt, eine Stimmung, die hoffnungsfroh und erwartungsvoll auf das Keimhafte in den Kinderseelen und auch in uns selbst blicken möchte!

Die einzige methodische Antwort, die auf diese Stimmung stärkend, stützend und ermutigend wirken kann, ist die Kunst. Hier liegt einer der Schlüssel, warum Rudolf Steiner die Waldorfpädagogik als *Erziehungskunst* bezeichnet hat. Und hier liegt auch ein Schlüssel dafür, warum die Waldorfpädagogik sich selbst in der Heilpädagogik gründet. Denn der Keim ist immer undifferenziert, zart und verletzlich. Sein Wesen ist Schwäche, und er benötigt im Sinne des Punkt-und-Kreis-Bildes die Pflege und Unterstützung der Gemeinschaft. Diese ursprüngliche heilpädagogische Gebärde zeigt sich in der Waldorfpädagogik als künstlerische Gesinnung vor allem im Bestreben, alle Unterrichtsmotive potentiell schöpferisch – also auf das neue, das Anfängliche gerichtet – zu bearbeiten.

Damit Neues und Keimhaftes sich entfalten kann, muss Altes überwunden werden. Zu einem pädagogischen Prozess gehört deshalb auch, dass der Lehrer dem sich entfaltenden Willen des Kindes Widerstand bietet oder dass er es anregt, fest Gewordenes aufzulösen und abzubauen. Jeder Moment des Erkenntniserwachens ist ein solcher Vorgang, wo dem schlafenden

Rudolf Steiner.⁹

Der menschliche und der kosmische Gedanke,

GA 151, vier Vorträge (1914), Dornach 1980

Willensstrom des Kindes ein Widerstand entgegengebracht wird, an dem es erwachen kann. Jede Frage, die das Kind nicht aus der spontanen Erinnerung beantworten kann, wie viel mehr noch jede Frage, die auf ein Paradoxon, ein Geheimnis, auf etwas nicht Aussprechbares zielt, bietet einen solchen Widerstand.

Nimmt diese Kraftwirkung aber überhand oder übernimmt sie gar ungehindert die Führung im pädagogischen Prozess, so übt der Lehrer Gewalt aus gegenüber dem Kind: Er bricht seinen Charakter. Schule muss sich dieser inneren Bedrohung stellen, denn sie ist von ihrem Grundbild her immer in der Gefahr, aus möglicherweise sogar hoch idealistischem Anliegen heraus den Keim des Kindes durch eigene Wunschvorstellungen zu überlagern und in der letzten Konsequenz zu brechen.

Dem entgegen wirken die eigentlich künstlerischen Kräfte. Sie fließen vor allem in die Bereitschaft ein wahrzunehmen und vorzufühlen, wenn das Kind sich

schöpferisch suchend mit einem Inhalt auseinandersetzt. Hier wird die fragende, hoffnungsvolle Wahrnehmung zur eigentlichen pädagogischen Tat.

DIE PHYSISCHEN

UND DIE ÄTHERISCHEN KRÄFTE

Die vorangegangene Gegenüberstellung von physischen und ätherischen Kräften stützt sich auf die meines Erachtens sehr bedeutenden Ausführungen Ernst Martis zum Verständnis des Ätherischen.¹⁰ Ordnung und Formulierungen sind auch im anthroposophischen Kontext zum Teil ungewöhnlich, insbesondere dort, wo Marti über den *Raum* spricht. Mit diesem ist hier nicht der physische Raum gemeint, sondern der lichterfüllte Luftraum, an dessen Grenze die Bilder erscheinen können. Seine Betrachtungsweise kann für ein Verständnis des Qualitativen in der pädagogischen Handlung sehr anregend sein.

Schematisch lässt sich das oben Ausgeführte folgendermaßen darstellen:

	PHYSISCHE KRAFT	PÄDAGOGISCHES MITTEL	ÄTHERISCHE KRÄFTE	ELEMENT
SEELISCHER RAUM	verdichten	INS BILD HEBEN	entfalten	Luft
ZEIT	befestigen	MUSIKALISIERUNG DER ZEIT	bewegen	Wasser
GEMEINSCHAFT	teilen	INDIVIDUELLE ZUGÄNGE ZUM THEMA	verbinden	Erde
GESINNUNG	vernichten	SCHÖPFERISCHE GRUNDHALTUNG	neu schaffen	Wärme

Das Schema macht noch einmal deutlich, dass im pädagogischen Prozess immer zwei einander entgegengesetzte Kräfte wirksam

¹⁰Ernst Marti: Die vier Äther.

Zu Rudolf Steiners Ätherlehre, Stuttgart 2010

werden. Diese sind auf der linken Seite physische, auf der rechten Seite ätherische Kräfte. Dem Zusammenwirken dieser beiden Kräfte unterliegen alle Weltercheinungen und somit eben auch die pädagogischen.

Die Gegensätzlichkeit dieser beiden Kräfte können wir uns anhand eines Bildes deutlich machen: Stellen wir uns vor, wir ließen einen Stein aus unserer Hand fallen. Er wird der Schwerkraft folgend zu Boden fallen und dort reglos liegen bleiben. Nehmen wir in der gleichen Weise ein Samenkorn in die Hand, so wird dieses, wenn wir es fallen lassen, zunächst den gleichen Kräften unterliegen. Es fällt zu Boden und bleibt dort liegen. Schaffe ich aber die entsprechenden Bedingungen, so werden sich an dem Samenkorn Kräfte entfalten, die in jeder Hinsicht exakt die gegenteilige Wirkung zeigen. Das Samenkorn wird einen Keim bilden, der sich durch die Oberfläche des Kornes hindurchschält, er wird sprossen und sich entgegen seiner Fallrichtung in die Höhe heben. Er wird Blätter in die Peripherie entfalten und schließlich Blüte und Frucht ausbilden: Er wird eine Entwicklung durchlaufen, die ihn in die Höhe und in die Weite hebt.

Die Kräfte, die das bewirken, nennt Rudolf Steiner ätherische Kräfte und wir finden sie in dem oben ausgeführten Schema auf der rechten Seite. Beide Kräfte, die physischen und die ätherischen, sind übersinnlicher Natur. Um nun die sinnliche Welt zur Erscheinung zu bringen, benötigen sie die elementarische Welt als *Träger*: Luft, Wasser, Erde und Feuer sind Repräsentanten der vier Elemente.

Wir finden sie allerdings überall dort, wo sie als Qualitatives unsere Welt gestalten:

Überall dort, wo die Welt in irgendeiner Form gasig, das heißt elastisch, dehnbar erscheint, befinden wir uns im Luftelement.

Überall, wo die Welt flüssig, strömend, zusammenfließend und sich in Verhältnisse setzend erscheint, befinden wir uns im Wässrigen.

Überall, wo sich Einheiten bilden, die abgetrennt scheinen von anderen Einheiten, befinden wir uns im Irdischen

und überall, wo Wärme an Kältequalitäten grenzen, befinden wir uns im Feurigen.

Ernst Marti ordnet die Qualitäten der Verdichtung (bis zur Finsternis), der Befestigung (bis zur Erstarrung), der Teilung (bis zum Zerfall) und der Verbrennung (bis zur physischen Vernichtung) den vier physischen Kräften Elektrizität, Magnetismus, Atomkraft und physische Wärme zu.

Auf der gegenüberliegenden Seite finden wir die qualitativen Wirkungen der vier Ätherkräfte, die Rudolf Steiner als Lichtäther, als Klang- (oder chemischen) Äther, als Lebensäther und als Wärmeäther bezeichnet.

Der Lichtäther lässt an der Grenze zwischen dem Luftraum und dem finsternen, dem nicht wahrnehmbaren „Stoff“, die Bilder erscheinen; er ermöglicht die Entfaltung von Qualitäten wie Duft, Farbe, Aroma, Struktur.

Der Klangäther differenziert die Einheiten in Verhältnismäßigkeiten. Es ist Klangätherkraft, die das Wasser im Baum entgegen der Schwerkraft emporhebt und bis in die Spitzen der Zweige auffächert, bis Abstand und Verhältnismäßigkeit von Zweig zu Zweig, von Spitze zu Spitze entstehen. Wir können hier auch von Intervallen oder Gebärden sprechen!

Der Lebensäther bewirkt, dass alles Zerfallene potentiell zur Einheit wird und als Einheit wiederum Bestandteil größerer Einheiten. Er „heilt“, indem er den Organismus mit Haut umschließt und ihn als vollständig und umschlossen erscheinen lässt.

Der Wärmeäther lässt aus der Asche den Phönix auferstehen, er macht, dass Entwicklung in Gang kommt, dass Neues sich entfalten kann. Er ist die Kraft, die in der Mittwinternacht den Umschlag herbeiführt, damit ein neuer Frühling kommen kann.

Jede Schule muss selbst ihre Gestalt aus den oben beschriebenen Kräften heraus entwickeln. In der Auseinandersetzung mit ihnen individualisiert sie sich zu einer echten Persönlichkeit – und es ist zu hoffen, dass deutlich gemacht werden konnte, dass gerade die Inklusion, also das gemeinsame Leben und Lernen von Kindern ganz unterschiedlichen Habitus, diesen Bildeprozess unterstützen kann.



DER ANDERE BLICK — AUS DEM LEBEN EINER INKLUSIVEN WALDORFSCHULE

Den Schluss der Betrachtungen soll jetzt ein Blick auf genau diesen konkreten Moment des pädagogischen Gestaltens bilden und zwar aus einer ganz besonderen Perspektive heraus.

Ich hatte nämlich erst vor kurzem eine Klasse, die ich acht Jahre lang begleitet und unterrichtet hatte, in die Oberstufe abgegeben und war im Begriff, eine neue 1. Klasse zu übernehmen. Es mischten sich also sehr verschiedene, tastende, fragende Empfindungen ineinander.

Oft bin ich in den Sommerferien morgens aufgewacht mit nur allmählich verkleinenden Traumbildern meiner nun „ehemaligen“ Schülerinnen und Schüler – teils aus lange zurückliegenden Ereignissen – und konnte dann am folgenden Abend nicht einschlafen vor erwartungsvoller,

aber auch banger Vorfreude auf diese neuen, kleinen Schulanfänger. Ihre grenzenlose Zuwendung, ihr bedingungsloses: „Ja, du bist meine Lehrerin!“, das ich in den Aufnahmegesprächen und in kleinen Begegnungen im Speiseraum unserer Schule erlebt hatte, verschlug mir fast den Atem, vertrieb mir den Schlaf.

Schärfer als in allen Jahren davor standen mir die verpassten Chancen der letzten Jahre vor Augen. Aber ich wusste doch auch: Ich kenne die Möglichkeiten meiner Schule, auch meine eigenen, vor allem aber auch die Möglichkeiten der Waldorfpädagogik nun besser. Und, ja: Man kriegt immer eine neue Chance!

Vor allem eines war mir glasklar: Niemals, wenn ich an diese Kinder, weder an die kleinen noch an die großen, dachte, hatte

ich eine Behinderung vor meinem inneren Auge! Im konkreten pädagogischen Leben war die Tatsache, dass es in meiner ehemaligen Klasse neben 25 sogenannten normalen Schülerinnen und Schülern auch zwei Kinder mit Down-Syndrom, einen Autisten, einen körperbehinderten Jungen, zwei Jugendliche mit einer Lernbehinderung und zwei andere mit einer emotional-sozialen Behinderung gegeben hatte – das spielte tatsächlich keine Rolle!

Wenn ich nun von diesen Kindern erzähle, dann gehe ich dabei wiederum durch die vier Ebenen hindurch, allerdings ohne sie zu trennen wie in den Darstellungen oben. In der Gestaltung von Schulleben geht es ja immer darum, einen pädagogischen Inhalt – eine Idee – so in ein Bild zu „heben“, dass es beginnt, zu den Kindern von den Geheimnissen dieser Welt zu sprechen, und dass es sie einlädt, sich in ihnen „einzuleben“. Damit dieser Vorgang gelingt, braucht es methodische Zugänge, dynamische Schrittfolgen, Fragen und Aufgaben, die das Bedürfnis der Kinder zu wachsen und zu lernen wie gegenräumlich Vorbildern und ihnen dadurch Stütze und Hilfestellung, aber auch Anreiz und Herausforderung bieten. Wenn das gelingt, dann fließt Wasser nach oben!

Beides webt sich im pädagogischen Leben in eins. Wirklichkeit aber wird es nur, wenn wir es wiederum betrachten als Bühnenbild und Szenenaufbau.

Das „Stück“ aber erscheint erst, wenn das konkrete Kind in seinem spezifischen „Kostüm“ – seinem Leib, seinem Temperament, seinem Charakter – dieses Werk auch *spielt*! Im Kind selbst entsteht Unterricht dann als Kunstwerk und an ihm können wir das Gelingen und das Scheitern eines pädagogischen Vorgangs abprüfen.

Ich will hier drei Kinder auswählen, die mir wie Repräsentanten erscheinen für *die* Kinder, auf die wir unter der Frage der Inklusion mit besonderer Aufmerksamkeit schauen müssen und an denen sich

möglicherweise in Zukunft das Gelingen inklusiver Entwicklungen innerhalb der Waldorfschulen entscheiden wird.

(Die Namen im folgenden Text wurden geändert.)

Friederike

Eines der Kinder, auf deren Entwicklung ich besonders fragend zurückblicke, hat inzwischen unsere Schule verlassen und besucht nun in einer anderen Stadt eine Schule für seelenpflegebedürftige Kinder. Ihr Name ist Friederike und sie lebt mit dem Down-Syndrom.

Aufgewachsen ist sie in einer Familie, in der die Sprache mit großer Sorgfalt gepflegt wurde, und diese Liebe zur Sprache hat Friederike sich ganz und gar zu eigen gemacht. Immer wieder überraschte sie uns mit schlagfertigen Antworten voller Wortwitz, oft begleitet von einem selbstbewussten, heiteren Lachen. Ihr Wortschatz, aktiv wie passiv, war gewaltig, auch im Umgangssprachlichen selten vorkommende Redewendungen gebrauchte sie wie selbstverständlich.

Hinzu kam, dass sie durch das gesprochene Wort hindurch zu Tiefenschichten des Verständnisses kommen konnte, die ihre Gesprächspartner tief berührten. Egal ob in den ersten Schuljahren Geschichten erzählt wurden oder ob in den letzten Monaten literarische Texte vorgestellt wurden, Friederike bewegte die Zusammenhänge mit einer Tiefe, die uns immer wieder erstaunte. Es war, als sei ihre Aufmerksamkeit so geweitet und so voller Andacht, dass sie den Sinn einer Darstellung unmittelbar aufnehmen konnte. Diesen erfasste sie, und keine Alltagsgedanken, keine Eitelkeiten oder sonst der Sache fremde Empfindungen lagerten sich darüber.

Wollte Friederike nun jedoch dieses Verstandene mit anderen teilen, wollte sie sich einbringen in die Unterrichtsgespräche, so musste sie merken, dass ihr eigenes Sprechvermögen ihr Widerstände bot.

Stimmkraft, Artikulation, Körpersprache – alle drei ließen das, was sie mitteilen wollte, nicht leicht strömen. Friederike hatte Mühe, ihre Sprechwerkzeuge geschmeidig und weich zu benutzen, und so blieb sie oft scheu und zurückhaltend. Mitunter verstummte sie ganz. Ihren frei und unbefangenen sprechenden Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber war sie voller Ehrfurcht und Bewunderung, auch wenn diese oft bei weitem nicht eine solche Tiefe im Umgang mit den erarbeiteten Inhalten erreichten.

Schon hier taucht eine Grundfrage inklusiven Schullebens auf: Wie gelingt es auch in einer jugendlichen Lerngemeinschaft, die ganze Spanne der Begabungen von Schülerinnen und Schülern voll zur Erscheinung zu bringen – wo doch Unterschiede überhaupt schon verunsichern. In einer Schule für seelenpflegebedürftige Kinder wäre Friederike vermutlich bald in einer Führungsposition innerhalb ihrer Klasse gewesen, bei uns verschlug ihr die Verehrung, die sie für die anderen empfand, aber auch ihr Mangel an Durchsetzungskraft mitunter die Sprache. Wie hätten wir ihr noch mehr „Frei-Räume“ schaffen können – künstlerische Projekte, individuelle Aufgaben, besondere Zugänge zum gemeinsamen Thema – um das, was verletzlich war, aber Zukunftskraft in sich trug, noch umfassender zur Entfaltung kommen zu lassen? War ihre Klasse vielleicht doch zu groß, um zu gewährleisten, dass Friederikes Entwicklung gewissenhaft und genau genug begleitet werden konnte? Wir waren zeitweise 35 Kinder und 5 Erwachsene ...

Andererseits hat gerade sie am Begabungsreichtum innerhalb ihrer Klassengemeinschaft enorm gewonnen! Sie war nämlich auch ein Mensch mit einem starken Autonomiebedürfnis! Und sie wollte so umfassend wie möglich im Kreis ihrer Klassenkameraden lernen und arbeiten. Sie selbst brachte in diese Herausforderung große Konzentrationskräfte ein: Wie gebannt verfolgte sie die

Unterrichtsgespräche und befasste sich aus freien Stücken an den Nachmittagen in ihrer ganz eigener Weise mit den Inhalten weiter.

Und sie lernte! Am deutlichsten wurde das vielleicht im Rechenunterricht. Hier pflegten wir zum Beispiel bis in die 6. Klasse hinein die rhythmischen Reihen des Einmaleins. Friederike konnte nach wenigen Jahren alle Einmaleinsreihen rhythmisch auswendig, sie konnte aber auch die einzelnen Aufgaben herausgelöst rechnen und zwar auf den Punkt: 6 mal 7 ist gleich 42; 3 mal 8 ist gleich 24; auch 5 mal 13 ist gleich 65 und so weiter. Diese Basis machte es ihr möglich, sich in ihrem ganz eigenen Tempo nach und nach alle Grundrechenarten sicher zu erarbeiten. Am Ende konnte sie schriftlich addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren. Sie beherrschte die Grundlagen des Bruchrechnens und des Dezimalrechnens und beteiligte sich mit ihrer besonderen Spezialität, dem Malnehmen, auch aktiv an den Kopfrechenübungen ihrer Klasse.

Friederike hat Enormes geleistet, insbesondere wenn man es an dem misst, was unsere Gesellschaft Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung landläufig zutraut oder abspricht ...

Aber noch viel nachdenklicher stimmt mich im Rückblick eine andere Frage pädagogischen Umgangs. Schon in den ersten Schuljahren hatte Friederike einen tiefen Widerwillen, sich mit Bildern für „das Böse“ auseinanderzusetzen. Sie hielt sich die Ohren zu, wenn in den Märchen und Geschichten vom Teufel die Rede war, und reagierte regelrecht aggressiv, wenn Klagen vorgetragen wurden, die ihr eigenes Verhalten betrafen. Und da gab es unter den Kindern einiges zu klagen. Friederike lebte nämlich vor allem in Momenten der Übergänge (den Pausen oder vor und nach den Mahlzeiten) mitunter archaische Verhaltensmuster aus. Hatte eines der Kinder sie Wochen zuvor einmal vermeintlich beleidigt, so wurde in einem unbeobachteten

Augenblick gnadenlos Rache geübt. Dann schlug sie das Kind plötzlich oder schubste es, drehte sich um und ergriff die Flucht. Bearbeitungen solcher Vorfälle waren ungemein schwierig, weil Friederike hier jeglichen Zugang verweigerte.

Nun lebt in unserer Schulgemeinschaft eine Art „sinnige Geschichte“ in Gestalt eines Jahresfestes, das von den Kindern, den Jugendlichen und den Erwachsenen unserer Schule jedes Jahr wieder mit ganz großer Innigkeit gefeiert wird. Das ist das Michaelisfest. In ihm feiert die ganze Schulgemeinschaft den Sieg des Lichts, Friedlichen über die Kräfte des Bösen. Spielort ist ein großes Waldgelände in der Nähe unseres schuleigenen Bauernhofs. Dort hausen die Drachen und schleichen umher auf der Suche nach Menschenkindern, die ohne Gemeinschaft, ohne Gesang und ohne Arbeit durch den Wald träumen. Die Kinder ihrerseits fangen die Drachen, indem sie Hand in Hand lange Ketten bilden und diese singend um einen Drachen schließen. Ein solcher Drache wird – umringt von einer großen singenden Kindergruppe – laut wehheulend (hier dürfen die ältesten Schüler, die die Drachen spielen, ihr ganzes schauspielerisches Geschick einsetzen!) in den „Himmel“ geführt, dort feierlich gereinigt und in die Menschenwelt geschickt. Der ganze Vorgang findet unter fortwährendem Gesang statt, der von den kleinen wie von den großen Schülern gleichermaßen voller Inbrunst getragen wird. Ein mächtiger, starker Eindruck!

Hier tauchte zum ersten Mal die Frage auf, ob es aus pädagogischen Erwägungen sinnvoll sei, Friederike auch gegen ihren Willen am Spiel teilhaben zu lassen. Waren diese Bilder doch wie geschaffen für sie, der wir eine innere, bildhafte Auseinandersetzung mit dieser Frage so sehr wünschten. Doch sie verweigerte sich, und wir folgten damals ihrem Wunsch, nicht am Spiel teilzunehmen.

Zum Ende ihrer Klassenlehrerzeit bei uns

tauchte die Frage erneut auf. Wir hatten für Friederikes 7. Schuljahr einen Jugendroman ausgewählt, den „Krabat“ von Otfried Preussler, der uns das Jahr über begleiten und am Ende als Klassenspiel auf die Bühne gebracht werden sollte. Auch in diesem Roman wird ein Kampf geschildert zwischen einer lichten, hellen Seite (repräsentiert durch den Krabat und seine Kantorka) und einem finsternen, bösartigen Mühlenmeister.

Friederike wehrte sich mit Händen und Füßen gegen diese Erzählung. Sie mochte sie nicht lesen und sie mochte sie nicht auf die Bühne bringen. Es kostete viel Überredungskunst, bis sie am Ende doch auch bereitwillig in einer zentralen Szene in die Rolle der Kantorka schlüpfte – also der personifizierten Lichtgestalt des Romans – und in dieser ihren Krabat gegen den bösen Meister mit einem sprachlichen Schutzschild, dem „Vater unser“, umgab. So überzeugend und tief bewegend am Ende das Bühnenstück und gerade auch Friederikes Szene wurden, sie hat sich bis zum Schluss fremdbestimmt gefühlt und uns dies nicht verziehen.

In diesen Schilderungen werden vielleicht drei Fragen inklusiver Pädagogik deutlich:

1. Was bedeutet eigentlich „individuelle Förderung“? Wie viele individualisierte Aufgaben, „Extrastunden“ und besondere Herausforderungen braucht ein Kind, um sich wirklich entfalten zu können? Muss und kann ich nicht auch Vertrauen dahinein entwickeln, dass unsere Kinder vor allem *aneinander* lernen wollen? Wie gelingt es uns aber darüber hinaus, unsere Schulorganismen so weich und beweglich werden zu lassen, dass sie sich *wirklich* den konkreten Bedürfnissen der einzelnen Kinder anpassen – die zum Beispiel jetzt und nicht erst in einem Jahr in einer Entwicklungsphase sind, in der sie die individuelle Unterstützung eines einzelnen

Erwachsenen brauchen, für die aber ein dauernder Integrationshelfer sogar eher entwicklungshemmend wäre. Schaffen wir Lebensverhältnisse in unseren Schulen, die es praktikabel machen, dass einzelne Kinder einzelne Wege gehen, ohne dass die Erwachsenen vor Organisationsdruck in die Knie gehen oder die Kinder den inneren Bezug zu ihrer Gemeinschaft verlieren? Und was machen wir eigentlich mit Kindern, deren geistige Behinderung ganz offensichtlich ist und deren umfassende Begabung uns zugleich schlicht über den Kopf wächst?

2. Wie viel Autonomie gewähren wir unseren Kindern, insbesondere auch den Kindern mit Behinderung, bei der Gestaltung ihrer Lernwege? Wo beginnt der Zwang? Wo auf der anderen Seite unser Mangel an Standhaftigkeit, unser bequemes Laissez-faire? Und wie finden wir für das einzelne Kind den richtigen Grad zwischen Führung, auch notwendigem Widerstand einerseits und Respekt vor dem Eigenwillen des Kindes andererseits? Sicher sind diese Fragen in inklusiven pädagogischen Situationen eher schwerer als leichter zu beantworten. Die Kinder mit Behinderung zwingen unseren Blick aber auch hier wieder mit Nachdruck auf Problempunkte, die wir schon längst, in unseren ganz normalen „allgemeinen“ Klassen, als latente Krisen wahrnehmen.

3. Und als drittes: Gibt es für manche Menschen, vielleicht auch insbesondere für Menschen mit Behinderung, das individuelle Schicksalsanliegen, bestimmte allgemeinemenschliche Entwicklungsschritte eben *nicht* mitzumachen – auch wenn wir Erwachsenen diese für ein Kind noch so wünschen würden und wir das Kind, sollten wir unseren Willen nicht durchsetzen, regelrecht aussondern müssen? Hätte Friederike tatsächlich die gemeinschaftliche Basis verlassen oder hätten wir nicht auch auf die Wirkung der Nächte, auf das

Zusammenspiel der Engel unserer Kinder vertrauen können, wenn wir sie aus der gemeinsamen, immerhin über ein ganzes Schuljahr sich hinziehende Arbeit am „Krabat“ entlassen hätten?

Ich hatte für Friederike im letzten Schuljahr anstelle eines Zeugnisspruches ein Gedicht von Hermann Claudius ausgewählt, das sie wöchentlich ihrer Klasse vortrug und das vielleicht, ohne dass ich das geahnt hätte, ein poetisches Bild für diesen Zusammenhang anbietet:

Der Rosenbusch

*Es haben meine wilden Rosen
- erschauernd vor dem Hauch der Nacht -
die windeleichten, lichten, losen
Blüten behutsam zugemacht.*

*Doch sind sie so voll Licht gesogen,
dass es wie Schauer sie umweht
und dass die Nacht im scheuen Bogen
am Rosenbusch vorübergeht.*

Hermann Claudius

Johannes

Als nächstes möchte ich einen Schüler vorstellen, auf den ich aus ganz anderen Gründen mit großer Nachdenklichkeit zurückblicke. Johannes gehört in seiner Klasse zu den älteren Schülern und ist auch in seiner seelischen Reife den anderen oft voraus. Er ist rundum ein reichbegabter Mensch, dabei vorsichtig und ohne jegliches anmaßendes oder eitles Gehabe.

Seit frühen Schuljahren schon war Johannes in besonderem Maße interessiert an Fragen der Geografie und zwar sowohl von der landeskundlichen Seite her als auch von der geometrisch-mathematischen. Auffällig war zunächst, dass er allein durch tägliches Studieren ein fast fotografisches

Gedächtnis für Landkarten hatte. Er kannte einfach jedes Detail, in den ersten Jahren in Bezug auf die geografischen Verhältnisse Deutschlands und Europas, später fast weltweit.

Eine darüber hinaus ebenfalls breite Begabung für mathematische Fragen ließ ihn zunehmend auch mit großem Engagement knobeln am Verständnis für die Systematiken der Astronomie, der Wetterkunde, der klimatischen Gegebenheiten auf unserer Erde.

Aber, obwohl er ein regelrechter Bücherwurm war, der alles verschlang, was er zwischen die Finger bekommen konnte, Johannes schrieb nicht gerne. Aufsätze zu formulieren mochte er nicht, er hielt sich so knapp wie möglich, erledigte hier das Nötige, ohne Engagement und ohne Herzblut. Oft waren wir hin- und hergerissen, scheuten uns auch, gerade diesen so einsetzungsfreudigen, kooperativen Schüler nun energisch zu fordern, ihn zu konfrontieren mit seinen eigenen Schwächen.

Und damit steht Johannes repräsentativ für eine ganze Gruppe von Schülerinnen und Schüler, für die wir aus der Inklusion heraus auch Antworten finden müssen, ohne dass sie Menschen mit einer Behinderung wären. Sie charakterisieren sich gerade durch eine umfassend reiche Begabung, noch dazu durch hohe Kooperationsbereitschaft. Zugleich aber haben auch sie Schwächen. Und sie sind diejenigen, die sich einfach viel zu oft langweilen in unseren Unterrichten. Die staatlichen Schulen antworten darauf mit Leistungsanreizen und knallhartem Wettbewerb. Wie aber kann man diese Schüler zur satten Erfahrung von Wachstum und Spannung führen – ohne blanken Ehrgeiz zu wecken?

Unsere Schule ringt in ganz starkem Maße um diese Frage! Und immer noch gelingt es uns zu selten, für diese Schüler regelrechte Leistungskurse – warum nicht auch altersübergreifend? – in Mathematik, in Deutsch, in den Fremdsprachen einzurichten. Es bedurfte beispielsweise

energischer Überwindung der gegebenen Stundenplanung, um einen Freiraum zu schaffen für „Mathe im Advent“ – einen Wettbewerb der Deutschen Mathematiker-Vereinigung, der Schülergruppen in jedem Jahr im Dezember einlädt, gemeinsam eine Matheaufgabe pro Tag in der Schule zu bearbeiten, so wie man als Kind das Türchen seines Adventskalenders öffnet. Die mathematisch interessierten Schüler unserer 7. Klasse haben das im vergangenen Schuljahr ganz selbstverwaltet, neben der üblichen Stundenplanung laufend, gemacht und dabei einen Heidenspaß an Mathematik gehabt. In diesem Alter war auch nicht unerheblich, dass die Punktzahl, die sie sich mit ihren Ergebnissen verschaffen konnten, eine durchaus respektable Größe erreichte. Aber am einzelnen gelungenen Beispiel wird eher die Fülle der Möglichkeiten deutlich, die wir nicht umgesetzt haben.

Schulen sind allzu starre Arbeitsorganisationen, viel zu unflexibel für die Spritzigkeit und die Spontanität von Jugendlichen, und es wird gemeinsamer, harter Anstrengungen bedürfen, bis wir zu Formen der Kollegialität und der Planung gefunden haben, die dem gerecht werden können.

Es sollen nun zwei Beispiele folgen von Epochen aus dem Deutschunterricht der 7. und 8. Klasse, in denen der Versuch gemacht wurde, gerade diese Schülergruppe, die hier durch Johannes vertreten wird, anzusprechen. Wir haben nach Wegen gesucht, diesen so wunderbar rundum begabten Schülern Wind in die Segel zu blasen – sie zur Erfahrung eigener Leistungsfähigkeit zu führen, ohne den allgemeinmenschlichen, den künstlerischen Charakter der gemeinsamen Arbeit aufzugeben, ja mehr noch, gerade auf diesen zu bauen! Denn wir bauten darauf, dass sich wirklich künstlerische Arbeit letztlich für alle Begabungsprofile öffnen lässt.

Die erste Epoche ist die schon vorher genannte Deutschepoche zum „Krabat“.

Der Zeitraum für unsere tägliche Arbeit waren 2 ¼ Zeitstunden – Vertiefung braucht Atem, um sich entfalten zu können! Jeder Morgen begann mit intensivem schauspielerischem Üben an den Charakteren der einzelnen Romanfiguren. Polaritäten prägten den künstlerischen Ausdruck, aber auch fein abgestufte Stimmungen:

die Fröhlichkeit des Jungen, der zu Dreikönig singend von Haus zu Haus geht

die tastende, bange Annäherung Krabats an die Schwarze Mühle

das erste „Erkennen“ zwischen Krabat und Kantorka

der leichte, zugleich in sich ruhende Gang der Mädchen zum Osterwasser

die innere Standhaftigkeit in der Auseinandersetzung mit dem Meister

Alle diese Gebärden wurden schauspielerisch durchdrungen ohne ein einziges gesprochenes Wort.

Siebtklässler können aufgrund ihrer Entwicklungsreife all die oben genannten Seelengebärden als innere Erfahrungen allmählich bewusst wahrnehmen. Das heißt, sie kennen sie aus ihrem eigenen Innenleben als Dreizehn-, Vierzehnjährige. Hier wollten wir ansetzen, wir wollten sie künstlerisch mit ihrem eigenen Seelenleben in Gestalt literarischer Bilder bekannt machen.

In der weiteren Arbeit haben wir diese Motive dann aufgegriffen und schriftliche Aufgabenstellungen daraus entwickelt. Zum einen wollten wir nüchtern-sachlich Fähigkeiten daran bilden: Die Schüler sollten – je nach Begabung und Möglichkeit – lernen, Charakterisierungen, Nacherzählungen und Inhaltsangaben zu schreiben und zwar fachgerecht und präzise, im richtigen Tempus und im richtigen Aufbau. Doch wir haben dieses Feld gleich

erweitert um künstlerische Zugänge zum Text, indem wir die Möglichkeit eröffneten, auch Gedichte zu schreiben, Zeichnungen anzufertigen, Briefe, ergänzende, erweiternde erzählende Abschnitte des Romans zu entwickeln, auch Textpassagen in andere literarische Formen zu verwandeln, einen weiteren Müllerburschen zu erfinden, einen weiteren Traum einzufügen, dramatische Szenen aus der Prosa zu entwickeln, diese schauspielerisch einzuüben, Lieder oder sonstige musikalische Elemente beizutragen ... Am Ende wurden sogar Rezepte geschrieben zu der Zaubermahlzeit, mit der die Müllerburschen im Roman sich über die Soldaten lustig machen. Einer unserer Schüler fertigte auch eine architektonische Zeichnung der Mühle am Koselbruch an. Und wir hatten am Ende immer noch das Gefühl, bei weitem nicht alle möglichen Zugänge ausgeschöpft zu haben.

Hätten wir nun diese Fülle an Möglichkeiten einfach vor die Schüler hingestellt, so wäre vermutlich für Johannes die Sogwirkung – es ist der Luftzug im Ofen, der die Flammen anfacht! – noch nicht energisch genug gewesen. Zu groß möglicherweise die Wirkung der Schwerkraft im sozialen Prozess, die vereinheitlichen will, die die Jugendlichen dieses Alters drängt, sich dumpf in der Masse zu verlieren. Sicher hätte er wie immer gute Arbeitsergebnisse in seinem Epochenheft gehabt, aber die innere Identifikation, die Erfahrung: Was ich hier tue, bringt mich wirklich vorwärts! – diese Erfahrung wäre hieran vielleicht noch nicht entstanden. Siebtklässler können eine ziemliche Wand aus undurchdringlicher Ignoranz bilden.

Deshalb haben wir einen anderen Weg versucht. In dieser Epoche haben die Schüler keine eigenen Hefte geführt, sondern ein gemeinsames Klassenheft angelegt. Sie sollten von jedem Mitschüler Beiträge hineinnehmen, die entweder literarisch/inhaltlich/künstlerisch von besonderer Qualität waren, oder in denen

der Jugendliche etwas für ihn Neues entwickeln konnte. Welche Beiträge wirklich aufgenommen werden sollten, wurde unter den Schülern beraten. Eine Jury im engen Sinne zu bestimmen, hatten sie zuvor abgelehnt.

Aber auch die Rolle des Lehrers sollte deutlich sein. Ich hatte ihnen nämlich zu Beginn der Epoche vier Aufgaben gestellt, deren Erfüllung am Ende der Epoche von mir bewertet werden sollte – und zwar als Rückmeldung für die ganze Klasse wie auch für die einzelnen Schüler:

Überrascht mich!

Überzeugt mich!

Nutzt Eure Vielfalt!

Unterstützt Euch!

Eine solche Aufgabenstellung öffnet das Eindeutige, Definierbare hin zum Rätsel. Die Schülerinnen und Schüler kannten mich nach sieben Jahren durch und durch. Und sie wussten natürlich auch, dass ich sie kannte. Vor allem wussten sie, was ich ihnen zutraute, und das hieß auch: was ich von ihnen verlangte. Trotzdem blieb das, was geleistet werden sollte, unausgesprochen, musste von ihnen selbst in ihren eigenen Beiträgen ausformuliert werden.

Dieses Unausgesprochene nun schuf diesen Luftzug innerhalb der Bilder, von dem im ersten Teil die Rede war. Und es schützte den einzelnen Schüler davor, sich mit seinem Qualitätsverständnis in der sozialen Gemeinschaft exponieren zu müssen. Die Auseinandersetzung mit der Lehrerin verlief nonverbal, über die innere Zwiesprache mit den eigenen Beiträgen. Für die Klassengemeinschaft aber war jeder qualitätvolle Beitrag eines einzelnen Schülers ein Gewinn – weil er im gemeinsamen Werk der ganzen Klasse zur Anerkennung verhalf.

Aber was macht man nach einer solchen Epoche mit einem so mühsam und engagiert entstandenen Epochenheft? (Was

machen wir überhaupt mit den Arbeitsergebnissen unserer Schülerinnen und Schüler?)

Wir hatten am Ende Glück: Unser Krabatheft wurde ein Geschenk an meine Teampartnerin, die ihre Tätigkeit in der gemeinsamen Klassenführung aufgab und am Ende ihrer Schwangerschaft in den Mutterschutz ging. Die Kinder bedauerten diesen Abschied sehr und widmeten ihr ihr Werk von Herzen. Nicht zuletzt dadurch stieg die Motivation der Jugendlichen, einen wirklich guten Beitrag einzubringen!

Auf Johannes hatte dieser Epochenaufbau tatsächlich die erwünschte Wirkung. Er hat seine Aufsätze wieder und wieder überarbeitet und konnte aus der Epoche ein deutliches Gefühl für seine Möglichkeiten und seine Leistungsfähigkeit herausnehmen.

Die zweite Epoche, die ich unter inklusiven Gesichtspunkten vorstellen möchte, ist wieder eine Deutschepoche, diesmal der 8. Klasse, und sie greift ein Motiv auf, das Rudolf Steiner für dieses Jugendalter für sehr wichtig gehalten hat, nämlich die Bildhaftigkeit der Sprache.

Zur Einstimmung hatte ich ein Tafelbild vorbereitet, in dem scherenschnittartig ein Felsenturm inmitten eines Meeres aufragte. Grafisch angedeutete Möwen umflogen ihn und ihr Flügelschlag spiegelte sich im Wasser. Zu diesem Bild erzählte ich dann eine Geschichte, in der ein Dichter am Strand entlang wandert, in das Bild hineinträumend, und vor dem sich plötzlich die Wirklichkeit aufzulösen scheint, als er erschauernd beobachtet, wie die Möwen zugleich von oben und von unten ineinanderschließen, durch die Luft fliegend und auf der Wasseroberfläche sich spiegelnd ... Dieses Bild löste in der Seele des Betrachters ein Gefühl der Erschütterung aus, in der ein fragender Gedanke aufstieg, dessen Inhalt aber noch unausgesprochen blieb.

Diese Geschichte habe ich von den Kindern dann in einer ganz kurzen Zeitspanne

von 15 Minuten in einen Brief an einen vertrauten Freund umwandeln lassen, offen lassend, ob sie das, was im sinnenden Betrachter als Zweifel, als Gedankenbewegung aufstieg, ausformulieren oder ob sie es als Geheimnis unausgesprochen lassen wollten.

Erst anschließend habe ich den Kindern dann zunächst alleine und mit vollem künstlerischem Ausdruck – soweit das in meinen Möglichkeiten lag – das Gedicht „Möwenflug“ von Conrad Ferdinand Meyer vorgesprochen:

Möwenflug

*Möwen sah um einen Felsen kreisen
Ich in unermüdlich gleichen Gleisen,
Aufgespannter Schwinge schweben bleibend,
Eine schimmernd weiße Bahn beschreibend,*

*Und zugleich in grünem Meeresspiegel
Sah ich um dieselben Felsenspitzen
Eine helle Jagd gestreckter Flügel
Unermüdlich durch die Tiefe blitzen.
Und der Spiegel hatte solche Klarheit,
Dass sich anders nicht die Flügel hoben
Tief im Meer als hoch in Lüften oben,
Dass sich völlig gleichen Trug und Wahrheit.*

*Allgemach beschlich es mich wie Grauen,
Schein und Wesen so verwandt zu schauen,
Und ich fragte mich, am Strand verharrend,
Ins gespenstische Geflatter starrend:
Und du selber? Bist du echt beflügelt?
Oder nur gemalt und abgespiegelt?
Gaukelst du im Kreis mit Fabeldingen?
Oder hast du Blut in deinen Schwingen?*

Conrad Ferdinand Meyer

Anschließend haben wir – wie nunmehr an jedem der folgenden Tage – eine Weile chorisch rezitierend an diesem Werk gearbeitet, ganz an sachlich-sprachlichen Gesetzen orientiert, immer auf Präzision zielend. Bis hierhin waren alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam in die Arbeit eingebunden.

Die nächsten Schritte sollten differenzierter sein. Einige der Schüler übertrugen nun das Gedicht in ihr Heft und illustrierten es; andere lasen es sich gegenseitig vor und wählten repräsentative Wörter aus, die sie in unterschiedlicher Größe als kleine grafische Collage in ihr Heft zeichneten. Wieder andere übertrugen das Gedicht ins Heft und arbeiteten anschließend den begonnenen Brief aus, so dass sie ihn ebenfalls ins Heft eintragen konnten. Wie weit die Jugendlichen hier letztlich in ihrer Zuspitzung gingen, ob sie die eigentlichen Fragen des Dichters „Wo bin ich selbst eigentlich Schein und wo bin ich Wirklichkeit?“ und „Wie lerne ich, beides zu unterscheiden?“ tatsächlich ausformulierten oder nicht, das überließ ich weiterhin ihnen. Erst in der Phase des Nachklins, nachdem viele Beiträge gehört und auch verglichen waren, versuchten wir, den Grundgedanken des Gedichtes für uns zu erschließen, indem wir am Ende über den menschlichen Gedanken als Spiegel und als Wirklichkeit sprachen.

Zwei Beispiele der Briefe will ich hier einfügen:

*Liebste Freundin,
als ich gestern Abend noch ein wenig am Wasser spazieren ging, konnte ich Möwen beobachten, die um einen Felsen kreisten. Die See war ruhig und das Wasser spiegelte ihr Bild. Ich blieb träumend stehen und schaute hinaus, das Bild verschwamm vor meinen Augen. Und da war es, als könnte ich außer mir in mich selbst hineinsehen:*

*Die Möwen, meine kreisenden Gedanken.
Der Spiegel der Seele, das Wasser.
Der Felsen
und das Ich.*

Deine Juliane

*Lieber Bruder,
gestern war ich abends noch eine Weile am
Strand unterwegs, um Seevögel zu beobachten. Ich hörte sie kreischen und staunte, wie
schnell und schwungvoll sie zu Tausenden
gleichzeitig um einen Felsen herum jagen
konnten. Manchmal sah es sogar aus, als flö-
gen sie unten im Wasser weiter oder schossen
aus diesem empor, und ich wusste bald nicht
mehr, ob die Möwen eigentlich echt oder ob
sie nur ein Spiegelbild auf dem Wasser waren!
Wie schwer ist es doch manchmal für einen
Menschen, auch in sich selbst das Echte vom
Unechten zu unterscheiden. Da wünscht man
einem anderen alles Gute – und muss doch
hinterher gestehen, dass man nur wenige
Minuten später schlecht über ihn gesprochen
hat. Gerade Dir gegenüber aber sollen meine
Wünsche immer echt und meine Worte ehr-
lich sein!*

Dein Laurenz

In der zweiten Phase der Epoche ver-
suchten wir nun den umgekehrten Weg
zu gehen. Wir sammelten Gefühle und
Stimmungen, waren bemüht, dabei auch
feinere Nuancen zu charakterisieren:
Heimweh; noch nicht ohne alle Hoffnung;
neckisches Vergnügen; Langeweile zwi-
schen zwei spannenden Ereignissen ... und
so weiter. Und wir stellten uns die Auf-
gabe, mit Worten nun Landschaftsbilder
so zu malen, dass die jeweilige Stimmung
zwar nicht direkt ausgesprochen wurde,
aber gleich einer Metapher im Zuhören
oder Lesen ahnend empfunden werden
konnte.

Auch das soll durch zwei Beispiele
anschaulich gemacht werden:

*Der rote Weg
Die spitzen, kantigen, orangeroten Felsen
ragen steil aus dem Boden. Einem glühen-
den Ball gleich knallt die Sonne unerbittlich
auf die trockene Landschaft. Sie tunkt den
Himmel in ein blutendes Rot. Der Sand
auf den eisernen Steinen glüht noch von der
Mittagssonne.*

*Nachtwind
Es schwinden die blauen Hänge im Nebel, die
Gräser beugen sich tief im Abendwind. Schat-
ten irren suchend umher. Erst spät steigt der
Mond über dem Rand des Hügels Stufe für
Stufe hinauf, hält die goldene Laterne über
den Wald. Der Nachtwind seufzt.*

In der dritten Phase dann schrieben die
Jugendlichen eigene Gedichte, den japani-
schen Haikus nachempfunden, und illus-
trierten sie grafisch. Diese poetische Form
gab allen Schülern der Klasse die Möglich-
keit sprachlich und künstlerisch zu üben.
Schülerinnen und Schüler wie Johannes
aber konnten dabei in besonderem Maße
mit jedem neuen Versuch um eine tiefere
Erfahrung des Unausprechlichen in den
Bildern ringen und darum, die Genauig-
keit ihrer Formulierungen und ihren Sinn
für Qualität zu steigern. Die Ergebnisse
wurden in einer kleinen Ausstellung vor-
gestellt, die einige Tage lang den Eingangs-
bereich der Schule schmückte.

Diese letzte Woche wurde jeden Morgen
eingeleitet mit einer immer gleichen Frage
und dem täglichen Bemühen um eine
immer stimmigere, tiefer reichende Ant-
wort: *Was ist ein Gedicht?*

Am Ende hat einer der Schüler ein Bild
formuliert, das die in den Wochen zuvor
geleistete Arbeit zusammenfasste:

*Ein Gedicht ist wie ein Edelstein der Worte,
den man so kunstvoll schleift,
dass das Licht in seinem Inneren
zu leuchten beginnt.*

Madeleine

Das Mädchen, das ich zuletzt vorstellen möchte, ist nach längerer Abwesenheit wieder Schülerin unserer 8. Klasse. Sie war durch die beruflichen Bedingungen ihrer Familie einige Jahre im Ausland gewesen und nun nach kurzen Episoden in den Nachbarschulen wieder bei uns gelandet.

Vom ersten Moment an wirbelte Madeleine die sozialen Verhältnisse in unserer Schulgemeinschaft auf. Gleich am ersten Tag bedrohte sie die jüngeren Mädchen in den Pausen, wenn sie auf die Toilette gehen wollten; sie beschimpfte und beleidigte Groß und Klein auf die übelste Weise und wurde umgehend aggressiv, wenn ein anderer Schüler sie schräg anschaute. Gleichzeitig log sie in Geschichten über ihre Familie und ihre eigenen Lebensverhältnisse ohne mit der Wimper zu zucken das Blaue vom Himmel herunter. Alles Beschriebene lag für ihre Klassenkameraden nach wenigen Tagen klar auf der Hand und man behandelte sie zunächst mit Großmut, aber auch mit einer gehörigen Portion Vorsicht.

Was die Gemeinschaft aber an den Rand ihrer Möglichkeiten brachte, das war, dass Madeleine ganz massiv auf die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung losging. Es gipfelte darin, dass sie einer Mitschülerin mit einer geistigen Behinderung im Umkleideraum nach dem Sportunterricht Deodorant ins Gesicht sprühte, so dass diese ernsthafte Verletzungen davontrug und die Eltern, entsetzt über den Vorfall, das Mädchen von der Schule nahmen. Es folgten Alkohol (in der großen Pause auf dem Schulgelände ...), Drogen, sexuelle Eskapaden.

Nach einem Vierteljahr waren wir völlig erschöpft und ratlos, hatten wir doch alles versucht, was uns möglich schien: Gespräche geführt mit Madeleine, mit ihrer Klasse, mit Eltern und Therapeuten, mit Psychologen und Sozialtherapeuten und vor allem auch im Kollegium. Die Namen schwerster psychischer Erkrankungen standen als mögliche Diagnosen

inzwischen im Raum. Weil Madeleine so lange nicht in Deutschland beschult worden war, hatte es bis dahin noch nicht einmal ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gegeben, geschweige denn eine Perspektive auf einen persönlichen Integrationshelfer.

Wir waren ratlos. Waren wir an einer Stelle angekommen, wo wir sagen mussten: Das schaffen wir nicht!? Sind Menschen wie Madeleine überhaupt in inklusiven Lebens- und Schulsituationen zu halten? Und doch war uns deutlich: Erziehung ist nicht in erster Linie eine technische, diagnostische, organisatorische, professionelle Angelegenheit, sondern vor allem anderen eine Schicksalsfrage! Gehört dieses Kind zu uns? Dann wird sich das dadurch zeigen, dass sich ein einzelner Mensch findet, der von sich weiß: Dieses Kind ist meine Aufgabe! Ich werde zu ihm stehen, ich werde da sein, wenn es brennt, ich werde Ansprechpartner, Vermittler, Pate sein. Ich werde es begleiten durch seinen Schultag - vielleicht nicht einmal äußerlich, als vielmehr innerlich. Ich werde aber auch Wege finden, die es Madeleine ermöglichen, immer wieder längere oder kürzere Auszeiten von der sie extrem fordernden sozialen Interaktion nehmen zu können.

Wenn sich ein solcher Mensch nicht findet, dann muss eine Schulgemeinschaft auch sagen dürfen: Das schaffen wir nicht, und wir geben dieses Kind ab - wohl wissend, dass es nirgends auf der Welt Institutionen gibt, die allein aufgrund ihrer Professionalität den oben beschriebenen Mangel ersetzen können. Trotzdem ist es natürlich möglich, dass es eben diesen Menschen an anderem Orte gibt - der Wind weht, wo er will - und dann wäre es unverantwortlich, ein Kind aus sentimentalen oder gar ideologischen Gründen halten zu wollen.

In vielen Schulen beginnt die Frage nach der Inklusion gerade an der Not im Ringen um die Schülerinnen und Schüler mit einem Förderschwerpunkt in der

emotionalen und sozialen Entwicklung – den sogenannten „schwierigen“ Kindern, für die Madeleine hier repräsentativ steht. Ihre Behinderung erkennt man nämlich oft bei den Aufnahmen der Erstklässler noch nicht. Sie zeigt sich häufig erst im Laufe der ersten Schulmonate oder gar -jahre. Außerdem steigt ihre Zahl inzwischen rapide, so dass es auch den großen Waldorfschulen mit hohen Anmeldezahlen oft nicht mehr möglich ist, eine Aufnahme dieser Kinder gänzlich abzulehnen.

Zugleich muss man aber auch sagen, dass gerade hier unsere Schulen auch immer wieder an ihre Grenzen geraten. In Klassen, in denen fünf oder sechs Schülerinnen und Schüler mit schweren traumatischen Erfahrungen, mit psychiatrischen Krankheitsbildern, mit extremem herausforderndem Verhalten unterrichtet werden – oft eben ohne jegliche Feststellung eines Förderbedarfs – scheitert die Inklusion möglicherweise, und eine solche Erfahrung verstellt uns leicht den Blick auf die Möglichkeiten, die sie uns bietet für Gemeinschaften, in denen Kinder mit weniger einseitigen, stärker differenzierten Begabungsprofilen leben und lernen.

Erst wenn eine Lerngemeinschaft wirklich als heterogen wahrgenommen wird, werden unsere Schulorganismen so beweglich und weich geworden sein, dass sie auch diesen Kindern eine echte Heimat werden bieten können. Denn diese Kinder werden uns nicht die Aufnahme-, sondern die Meisterprüfung inklusiver Pädagogik abverlangen.



ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN

Versuchen wir nun das, was wir diesen drei Skizzen entnehmen konnten, in einen Zusammenhang zu stellen mit den vier Ebenen pädagogischer Gestaltung. Wir können dann – immer fragend – die Herausforderungen und die Möglichkeiten deutlich erkennen und beschreiben. An dieser Stelle soll hier aber auch eine Zuspitzung vorgenommen werden bis hinein in die Forderung nach konsequenter Prüfung unserer schulischen Gewohnheiten vor dem Hintergrund inklusiver Entwicklungen.

1. Sowohl viele Kinder und Jugendliche, die wir als Menschen mit einer geistigen Behinderung bezeichnen, als auch solche, die wir als rundum gut- oder gar hochbegabt wahrnehmen, fordern von uns einen immer tiefer forschenden Blick auf die starken, sprechenden Bilder, die Schulleben ermöglicht – auf Bilder, durch die wir zu den Kindern tatsächlich Wesenhaftes, Bedeutendes über unsere Welt zu sagen haben! Es lohnt sich, dieses alte und doch unter dem Gesichtspunkt der Inklusion auch völlig neue pädagogische Kernmotiv der Waldorfpädagogik auf sein inklusives Potential hin zu untersuchen und noch viel umfassender und fantasievoller zu entfalten!

In der Konsequenz heißt das, ich bin aufgefordert, die Bildsprache jeder meiner eingespielten Gewohnheiten und Rituale gründlich auf den Prüfstand zu stellen:

Welche Bildqualität entsteht *wirklich*, wenn ich meine Klasse morgens „en bloc“ begrüße und sie mir chorisch skandierend antworten? Und will ich dieses Bild *wirklich*, das wir doch eigentlich ansonsten nur aus militärischen Verhältnissen kennen, in denen ein Offizier seine Mannschaft begrüßt ...

Welche Bildqualität entsteht *wirklich*, wenn ich die Kinder als Gruppe zum Sprechen des Zeugnispruches aufstelle, sie einzeln ihre Gedichte „runterrattern“ und sich anschließend wieder setzen. Und wie sähe ein Bild aus, das der Würde dieses Momentes, dem Rudolf Steiner sowohl in der Heilpädagogik wie in der allgemeinen Pädagogik höchste Wirksamkeit zusprach, zum Ausdruck verhülfe?

Welche Bildqualität entsteht *wirklich*, wenn die Kinder nach dem Unterricht ihr Butterbrot auspacken und vereinzelt an ihren Tischen sitzen und essen? Gehört nicht die gemeinsame Mahlzeit zu den Urbildern der Gemeinschaftsbildung? Sollten wir uns nicht bis ins Bild hinein gegenseitig das Brot reichen?

Welche Bildqualität wünsche ich mir denn tatsächlich für ein Michaelifest, für ein Weihnachtsfest, für ein Sommerfest? Für Feste, zu denen wir vor allem die Oberstufenschüler nicht in Handschellen führen müssen, damit die Reihen voll werden ...

Und vor allem: Sind nicht doch viele unserer Disziplinprobleme darin begründet, dass die Inhalte, um die wir uns gemeinsam mit den Kindern bemühen, eben *nicht* *wirklich* zu Bildern werden? Wie oft sprechen wir *über* ein inhaltliches Motiv und nicht aus ihm heraus?

Hier können die allgemeine Waldorfpädagogik und die anthroposophische Heilpädagogik viel voneinander lernen.

2. In den Bildern versammeln wir unsere Kinder, wir fassen sie in der allgemeinsprachlichen Sprache unserer Bilder zusammen. Doch für alle Kinder gilt auch, und das wird an den Kindern mit

Behinderung und an den sogenannten hochbegabten Schülerinnen und Schüler unserer Klassen besonders deutlich: In der Frage der willentlichen, individuellen Erarbeitung eines Inhalts müssen unsere Kinder in Zukunft charakteristisch unterschiedliche Wege gehen können – und damit sind nicht weitere Arbeitsblätter gemeint, wie wir hoffentlich darstellen konnten. Hier könnte in Zukunft ihre Verschiedenheit sich in noch viel größerem Maße als bislang in die Lebensverhältnisse unserer Schulen einprägen. Auf dieser Ebene wollen unsere Kinder als eigen, als anders, als besonders in ihrem Habitus wahrgenommen und angesprochen werden. Und hier muss in Zukunft eine neue Kultur der Verschiedenheit von Charakter und Dynamik individueller Lernwege in unsere Schulen einziehen, wenn sich inklusives Schulleben entfalten soll.

In der Konsequenz heißt das,

dass die vereinheitlichen- den, gleichmachenden Aufgabenstellungen in unseren Klassenräumen in Frage zu stellen sind: der allgemeine Tafeltext, die einheitlichen Epochenhefte, das gleiche Wasserfarbenbild ...

dass den künstlerischen Ausdrucksmitteln ein viel höherer Stellenwert in unserem Bewusstsein zukommt, auch viel mehr Übungszeit zur Verfügung stehen muss; was hier in der Unter- und Mittelstufe nicht vorbereitet wurde, kann sich in der Oberstufe in Epochen und Fachunterricht nicht als schöpferische Durchdringung komplexer Themen entfalten. Oder um es noch entschiedener auszusprechen: Ohne eine umfassende Ausweitung des künstlerischen Lebens in der Unter- und Mittelstufe kann Inklusion in der Oberstufe nicht gelingen!

dass wir unsere Tagesläufe in den Schulen überprüfen und weiterentwickeln müssen. Die Klasse als Jahrgangsgruppe ist eine wichtige, aber nicht die alleinige Größe sozialen Lebens. Kinder lieben es wie die Vögel in großen Schwärmen zu

fliegen, sie lieben es aber auch in kleinen Gruppen einmal ganz im Mittelpunkt des Geschehens zu stehen. Und dann gibt es die Gemeinschaftsbildung nach Begabung, nach Neigung, nach therapeutischen Gesichtspunkten, nach Temperament, Geschlecht und nicht zuletzt nach gegenseitiger Zuneigung ... Und natürlich dürfen und sollen solche Gruppenbildungen auch altersübergreifend sein!

dass wir die Vorstellung überwinden, die Lebensfelder von Schulen seien mit den klassischen Schulfächern, wie wir sie etabliert haben, schon vorgegeben. Aus der Heilpädagogik können wir lernen, dass Arbeiten, Essen, Kochen, Versorgen von Tieren, Sich-Begrüßen, Festefeiern ..., dass all das nicht Randgebiete, sondern zentrale Lebensfelder von Schulen sein können. Und dass Tätigkeiten, die mit diesen Lebensfeldern verbunden sind, für einzelne – und womöglich gar nicht wenige – unserer Schülerinnen und Schüler in Zukunft die hauptsächlichen Lern- und Lebensbereiche ihrer Schulzeit werden. Diese Erweiterung von Schulleben ist zu gestalten und selbstbewusst in der Öffentlichkeit zu vertreten.

Und schließlich heißt es vor allem, dass wir aufhören müssen, unsere Kinder anders machen zu wollen, als sie sind. Unser Blick auf das, was falsch ist am Kind, auf sein herausforderndes, provozierendes, unangepasstes Verhalten lässt unsere Fantasie versiegen. Unser Ruf nach Diagnostik und nach sonderpädagogischen Fachkräften entspringt allzu oft einer tief eingewurzelten Antipathie mit dem, was das Kind in seinem Eigensinn aus meinen pädagogischen Anstrengungen macht. Im zweiten Vortrag des Heilpädagogischen Kurses formuliert Rudolf Steiner es deutlich: Solange der Erzieher noch Sympathien oder Antipathien gegenüber den Erscheinungsweisen des Kindes hat, solange kann er eigentlich nicht

erziehen!¹¹ Hier bedarf es einer erneuerten Kultur der Selbsterziehung, ohne die eine inklusive Stimmung in unseren Schulen nicht wird einziehen können.

3. Gerade aber jene Kinder, die uns das soziale Leben in unseren Kindergemeinschaften oft so bitter machen, die wir deshalb so oft als „schwierig“ empfinden, und mit ihnen auch die Kinder mit einer Schwermehrfachbehinderung, gerade diese Kinder, an denen wir die Geringfügigkeit unserer pädagogischen Möglichkeiten oft so schmerzhaft spüren, sie verweisen uns ganz unerbittlich auf die vierte Stufe, auf die Wärmeebene des Schullebens. Letztlich zählt nämlich nur, was der einzelne Mensch für den einzelnen Menschen tut. Es zählt das individuelle Schicksalsverhältnis, die Liebe der Menschen zueinander und das tiefe Vertrauen darauf, dass jedes Kind, gleich welcher Begabung und Behinderung, ein Ereignis ist, eine Zukunftshoffnung für diese Welt.

Dieser Gedanke möge zum Schluss beleuchtet werden durch einen kurzen Auszug aus dem großartigen Werk des französisch-litauischen Philosophen Emmanuel Lévinas:

Die Liebe richtet sich auf den anderen, sie meint ihn in seiner Schwäche. Die Schwäche bezeichnet hier nicht einen minderen Grad irgendeines Attributs, den relativen Mangel eines Prädikats, das mir und dem anderen gemeinsam zukommt. Die Schwäche geht dem Auftreten der Attribute voraus, sie qualifiziert die eigentliche Andersheit. Lieben, das meint, um den anderen fürchten, seiner Schwäche zu Hilfe kommen. (...)

Die Weise des Zärtlichen besteht in einer extremen Zerbrechlichkeit, in einer Verwundbarkeit. Das Zärtliche manifestiert sich an der Grenze zwischen Sein und Nichtsein, wie eine milde Wärme; (...) schon ist es Erlöschen und Ohnmacht, seinem Wesen nach Flucht inmitten seiner Erscheinung; und in dieser Flucht ist der andere anders, ist er fremd der Welt, die für ihn zu grob und zu verletzend ist.¹²



Rudolf Steiner:¹¹

Heilpädagogischer Kurs,

GA 317, 2. Vortrag (1924), Dornach 1985, S. 34f

Emmanuel Lévinas:¹²

Totalität und Unendlichkeit.

Versuch über die Exteriorität, Freiburg i.Br./

München 2008, S. 372f



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**Bund der Freien Waldorfschulen e.V.***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*

*Der Blickwechsel ist Bestandteil des Projektes
„Entwicklungsimpulse durch inklusive Waldorfpädagogik“,
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.*

*Sie finden uns im Internet unter**www.forschung-waldorf.de**www.waldorfbuch.de**ISBN 978-3-944911-26-7**Satz und Gestaltung**zeichenware designbureau*

*Die Redaktion des Blickwechsels ist in der Auswahl und der
inhaltlichen Gestaltung der Redaktionsbeiträge frei und nicht
weisungsgebunden. Die Verantwortung für den Inhalt der
Beiträge tragen die Verfasser.*

*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.*

*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.*







...LETZTLICH ZÄHLT NÄMLICH NUR,
WAS DER EINZELNE MENSCH FÜR DEN
EINZELNEN MENSCHEN TUT.
ES ZÄHLT DAS INDIVIDUELLE SCHICK-
SALSVERHÄLTNIS, DIE LIEBE DER
MENSCHEN ZUEINANDER UND DAS TIEFE
VERTRAUEN DARAUF, DASS JEDES KIND,
GLEICH WELCHER BEGABUNG UND
BEHINDERUNG, EIN EREIGNIS IST, EINE
ZUKUNFTSHOFFNUNG FÜR DIESE WELT.