

Blick der Mensch #09

BLICK DER MENSCH

Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik



Blickwechsel_9



<i>Inhalt</i>	VORWORT	5
	AUF DEM WEG ZU EINER „ALLGEMEINEN MENSCHHEITSSCHULE“	
	<i>von Bärbel Blaeser</i>	6
	Am Anfang steht ein geistiger Handschlag	7
	Vorstellung und Wille als Brückenschläge	
	aus der geistigen Welt	8
	Die menschliche Mitte	9
	Haben Kinder mit Behinderung ein besonderes Verhältnis zur geistigen Welt?	9
	Die drei Ebenen einer „allgemeinen Menschheitsschule“	10
	HANDARBEIT FÜR ALLE	
	<i>von Anne Peters</i>	12
	EINE BIENENEPOCHE IN DER ZWEITEN KLASSE	
	<i>von Daniela Klopstock</i>	18
	ZUM ERLERNEN DER SCHREIBSCHRIFT	
	<i>von Jens Alles</i>	23
	INKLUSIVE MOMENTE IM RELIGIONSUNTER- RICHT EINER ACHTEN KLASSE — AUF EINER REISE ZUM URSPRUNG DES CHRISTENTUMS	
	<i>von Rotraut Eichholz</i>	28
	INKLUSION ALS THEMA DER KUNSTBETRACHTUNG IN DER ELFTEN KLASSE	
	<i>von Edith Horneber</i>	38
	Bildnachweis	48
	Impressum	51



LIEBE LESERIN, LIEBER LESER!

Drei Jahre lang haben Kolleginnen und Kollegen der zwölf Schulen im Projekt *Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik* an Fragen der Heterogenität in ihren Klassen gearbeitet. Jede dieser Schulen ging dabei von konkreten und aktuellen Entwicklungsfragen aus, aber auch jeder einzelne Lehrer, jede Lehrerin stand jeweils vor der Aufgabe, die grundlegenden Gesichtspunkte inklusiver Waldorfpädagogik individuell zu durchdringen und in eine eigene pädagogische „Handschrift“ umzuwandeln.

Im vorliegenden Blickwechsel finden Sie, liebe Leserin, lieber Leser, Beispiele aus diesen Versuchen praktischer Umsetzung. Sie sind gekennzeichnet durch große Verschiedenheit, umfassen Hauptunterrichtsepochen und Fachunterrichte, Unter-, Mittel- und Oberstufenunterrichte und sind vor allem durchdrungen vom

persönlichen Stil der verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer. Hier schreiben keine Theoretiker, sondern Lehrerinnen und Lehrer, die die Vielfalt in ihren Klassen nicht mehr als Belastung, sondern als Chance sehen wollen.

Alle Autoren verbindet die Hoffnung, dass die *Allgemeine Menschenkunde* Rudolf Steiners, dieses grandiose Fundament der Waldorfpädagogik, durch ein gemeinsames Ringen um inklusive Haltung und inklusive Methodik neu entdeckt und für das gemeinsame Anliegen moderner Pädagogik fruchtbar gemacht werden kann. Den Einstieg in die Darstellung der fünf Unterrichtsbeschreibungen bildet deshalb der Versuch, den zweiten Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* unter dem Gesichtspunkt der Inklusion neu zu lesen.

Wir hoffen auf Ihr Interesse und wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Für die Redaktion



Bärbel Blaeser

AUF DEM WEG ZU EINER „ALLGEMEINEN MENSCHHEITSSCHULE“

von Bärbel Blaeser

Als Rudolf Steiner im August 1923 in Ilkley über den Impuls der Waldorfschule sprach, machte er sehr deutlich, in welch globalen Zusammenhang er diese Gründung stellte. Mit ihr sollte eine im überkommenen materialistischen Menschenbild wurzelnde Pädagogik überwunden werden. Pädagogik sollte nicht mehr geprägt sein von äußerlichen Vorstellungen und Vorurteilen. Die Klassenzugehörigkeit, die Differenzierung in männliches und weibliches Geschlecht und andere die Individualität des Menschen überlagernde Kategorien sollten nicht mehr ausschlaggebend sein für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Vielmehr sollte die ganze Pädagogik gegründet sein auf die reale Beziehung von Mensch zu Mensch, auf die Wirkung unmittelbarer, tiefer Menschenbegegnung:

So musste für uns vor allen Dingen maßgebend werden, diese Einseitigkeit gegenüber dem allgemein Menschlichen abzustreifen. Wir mussten dasjenige, was der altgewohnte Name Pädagogik in sich schließt, von vornherein verraten, wollten wir eine der Gegenwart gemäße Pädagogik hinstellen. Es ist das nur eine Einseitigkeit, die im Namen Pädagogik vorliegt. (...) Es war ja nicht nur die Einseitigkeit: männliches und weibliches Geschlecht – es waren gerade auf dem Gebiete der Pädagogik unzählige Einseitigkeiten da.

Kam denn nach den alten Prinzipien der allgemeine Mensch zum Vorschein, wenn die Erziehung, der Unterricht

abgeschlossen war? Nie! Heute ist aber die Menschheit durchaus auf dem Wege nach der Suche des Menschen, der reinen, ungetrübten, undifferenzierten Menschlichkeit. (...) So entstand die Waldorfschule zunächst als eine ganz allgemeine Menschheitsschule.¹

Dieser Impuls einer „ganz allgemeinen Menschheitsschule“ ist Ausdruck einer Bewusstseinsseelenhaltung, die Menschen im Leben nicht nach äußeren Kategorien sortiert, sondern ein Schulleben initiiert, das ausdauernde, sich mehr und mehr vertiefende gegenseitige Berührung – wachsende Beziehung – bei gelebter Verschiedenheit ermöglicht. Schule sollte keine Sondereinrichtung sein für Jungen, keine Sondereinrichtung für Mädchen, heute würden wir ergänzen: keine Sondereinrichtung für die Kinder von Reichen, von Migranten, von Akademikern ...

Viel stärker als noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind die Herzen der Menschen heute auf die Idee einer solchen „Menschheitsschule“ vorbereitet, sie liegt quasi in der Luft – und dies gilt umso mehr, als es ja in unserer Gesellschaft gerade ein heftiges Wiederaufflammen abgrenzender Haltungen gibt. Allein, dadurch schärft sich doch nur die Möglichkeit, zwischen einer rückwärtsgewandten und einer „der Gegenwart gemäßen Pädagogik“ zu unterscheiden.

Was 1919 bei der Gründung der ersten Waldorfschule gegen maßgebliche

¹Rudolf Steiner:
Gegenwärtiges Geistesleben
und Erziehung, GA 307,
1. Vortrag (1923),
Dornach ⁵1986, S. 14



weltanschauliche Strömungen errungen werden musste, sollte heute eigentlich grundlegender Konsens innerhalb der zivilisierten Welt sein.

Es gibt jedoch *eine* Gruppe von Menschen, für die unser Gefühl uns dabei in Zweifel und Irritation zurücklässt. Das ist die Gruppe der Menschen, die mit einer Behinderung leben. Kann es wirklich richtig sein, Kinder mit und ohne Behinderung grundsätzlich gemeinsam zu beschulen? Ist „Behinderung“ nicht doch eine menschliche Kategorie, die ein grundlegend anderes Schulleben fordert, irgendwie langsamer, kleiner, behüteter? Gibt es sie nicht doch, die Gruppe der *per se* anderen, der „seelenpflegebedürftigen“ Menschen? Aber auch umgekehrt: Grundsätzlich die „Sonderschule für Kluge“ in Frage zu stellen – und nichts anderes war doch das Gymnasium in seiner ursprünglichen Anlage! – rüttelt in unserer Gesellschaft an einem tief verwurzelten Gefühl für die „richtige“ pädagogische Ordnung.

Der erste Abschnitt der Ausführungen in diesem Blickwechsel widmet sich den menschenkundlichen Grundlagen, aus denen Rudolf Steiner 1919 eine solche „allgemeine Menschheitsschule“ entwickelt hat. Anschließend bewegen wir die Frage, ob dieser allgemeinmenschliche Zugang zur Pädagogik auch relevant ist für Kinder, denen wir einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuschreiben, oder ob es hier wirklich eine kategoriale Grenze gibt. Der zweite Abschnitt will aus den menschenkundlichen Grundlagen Elemente eines inklusiven „Lernens in Beziehung“ herausarbeiten und die daraus entstehenden Herausforderungen für eine Waldorfschule der Zukunft benennen.

AM ANFANG STEHT EIN GEISTIGER HANDSCHLAG

Wie viele Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts auch entwarf Rudolf Steiner die Waldorfpädagogik zunächst als

eine Pädagogik, die sich auf das Studium kindlicher Entwicklungsgesetzmäßigkeiten stützt: Das pädagogisch *Richtige* wird dadurch richtig, dass es zum richtigen Zeitpunkt getan wird. Und doch: Die Waldorfpädagogik unterscheidet sich von allen anderen in einem ganz entscheidenden Punkt.

Schon mit den ersten Worten, die Rudolf Steiner im August 1919 im Rahmen seiner *Vorträge zur Allgemeinen Menschenkunde* an das Kollegium der ersten Stuttgarter Waldorfschule richtet, besiegelt er mit einer Art „geistigem Handschlag“ ein kollegiales Bündnis über die Grenze der irdischen Entwicklung hinweg, hinüber in die geistige Welt.² Entwicklung ist im Verständnis der anthroposophischen Menschenkunde nicht durch Geburt und Tod begrenzt. Über die Kenntnis irdischer Entwicklungsgesetze hinaus brauchen Waldorfpädagogen auch ein aktives Verständnis für die Entwicklung, die der Mensch vor der Geburt und nach dem Tod durchlebt, denn wir führen in unseren Schulen konkret fort, was geistige „Lehrer“ in unseren Kindern vor der Geburt veranlagt haben. Und wir bereiten unsere Kinder durch unsere pädagogische Handhabung der Inhalte darauf vor, dass geistige Wesenheiten nach dem Tod entwicklungsfördernd mit ihnen weiterarbeiten können. Die methodische Realisierung vorgeburtlicher und nachtodlicher Entwicklung gehört zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik und wir finden in ihr die Anlage zu einem Urbild kollegialer Teamarbeit, die jeder Lehrer und jede Lehrerin bewusst pflegen kann.

Wie aber konkretisiert sich in der täglichen pädagogischen Begegnung diese Zusammenarbeit mit den geistigen Hierarchien, den vorgeburtlichen Entwicklungsbegleitern unserer Kinder? Und welche Schlüsse lassen sich daraus für ein Verständnis der Vielfalt unserer Kinder ziehen?

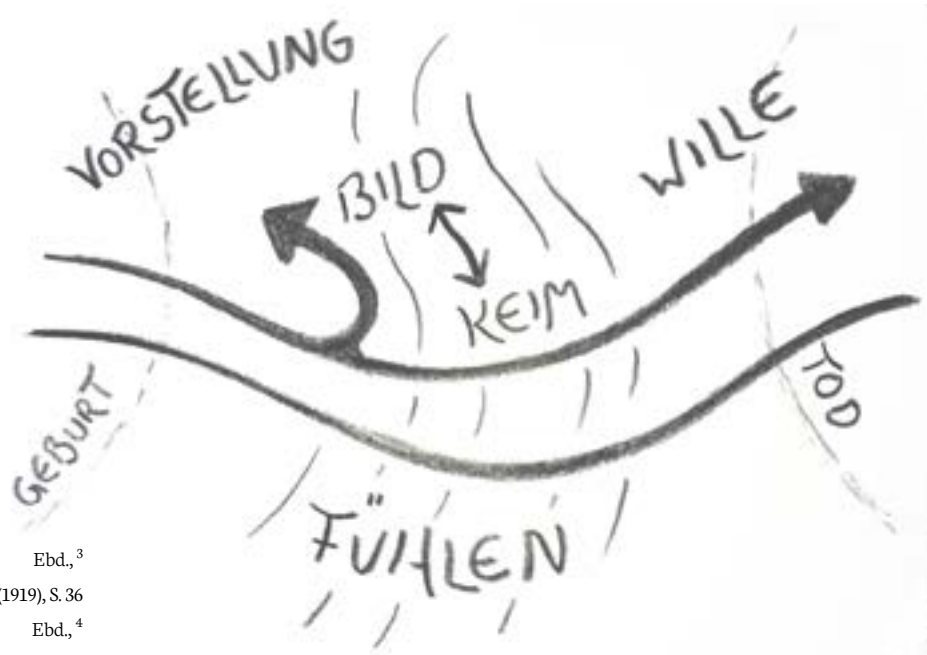
² Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (Menschenkunde und Erziehungskunst, Erster Teil), 1. Vortrag (1919), Dornach 1982, S. 21: „Hier in diesem Menschenwesen hast du mit deinem Tun eine Fortsetzung zu leisten für dasjenige, was höhere Wesen vor der Geburt getan haben.“

VORSTELLUNG UND WILLE ALS BRÜCKENSCHLÄGE AUS DER GEISTIGEN WELT

In seinem zweiten Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* entwickelt Rudolf Steiner den pädagogischen Gedanken, dass das Kind in der Zeit vor seiner Geburt teilhatte am unmittelbaren Kräftewirken, mit dem geistige Wesenheiten seine Entwicklung gestaltet und seine Inkarnation vorbereitet haben. Geboren werden bedeutet dann, dass das Kind durch die ersten Lebensjahre hindurch unbewusst mehr und mehr Antipathie entwickelt gegenüber dieser vorgeburtlichen geistigen Kraftwirkung. Diese seelische Distanzierung (Steiner spricht von „Ekel“³) führt dazu, dass die realen Erfahrungen in der geistigen Welt sich zu Spiegelbildern herabdämmen und dass das heranwachsende Kind ein mehr und mehr *vorstellendes* und damit distanzierteres Verhältnis zu den den Welterscheinungen ursprünglich innewohnenden Kräften gewinnt. Nur auf diese Weise entsteht die Möglichkeit, Bewusstsein für die Welt zu entwickeln. Und doch bleiben unsere Vorstellungsbilder Schattenwürfe realer geistiger Daseinsverhältnisse – deren Herkunft und zugrunde liegende geistige Kraft wir allerdings vergessen haben.

Einen Gegensatz zur Entstehung dieser

Vorstellungswelt im menschlichen Seelenleben bilden unsere Willenskräfte. Sie entspringen nicht aus dem, was schon war, sondern wir bereiten das vor, was erst nach dem Tod in unserem Wesen seine eigentliche Realität erfahren wird. An unseren Willenshandlungen ist deshalb gerade nicht das von Interesse, was wir tatsächlich tun, sondern vielmehr das, was wir eben noch nicht getan haben, was übriggeblieben ist, aber in unserem Willensentschluss geistig veranlagt war. Diese Reste – nicht die vorgestellten Inhalte, sondern die gestaute Kraft, die wir auf einen Willensimpuls gerichtet haben – bilden eine Substanz, die uns als geistiges Potenzial über den Tod hinaus bleibt. Die noch nicht erfüllte Willenskraft kann von den Wesen der geistigen Welt nach unserem Tod aufgenommen und in zukünftige Entwicklungsimpulse umgewandelt werden. Sie wird uns in einer zukünftigen Inkarnation als unser eigenes Schicksal aus der Welt und unseren konkreten Daseinsbedingungen wieder entgegenkommen. Sie wird in Zukunft die Substanz unseres peripheren Ichs bilden. Deshalb bezeichnet Rudolf Steiner den Willen als „überreal“ und als Keim.⁴



Ebd.,³

2. Vortrag (1919), S. 36

Ebd.,⁴

S. 34

Wir sehen, dass die Kräfte des Vorstellens sich zurückwenden, dorthin, wo das Kind vor seiner Geburt in der geistigen Welt verweilte und wo unsere „Vorgänger“ – die geistigen Entwicklungshelfer des Kindes – seine Entwicklung begleiteten. Vorstellungen sind Resonanzen, erstorbene Erinnerungsbilder von realen geistigen Erfahrungen! Die Willenskräfte aber weisen in die Zukunft. Sie sind das, was wir in Zukunft werden wollen.

DIE MENSCHLICHE MITTE

Doch bleibt Rudolf Steiner bei dieser Polarität nicht stehen. Denn die aus ihr aufsteigenden Fragen lauten doch: Wie schließen wir die erstorbenen Vorstellungen wieder an den Zukunftspol des Menschen an? Wie machen wir die Vorstellungen, die wir für und mit unseren Kindern zusammen entwickeln, zu Fenstern, durch die die Kinder einen fühlenden Blick gewinnen auf ihre eigenen geistigen Entschlüsse und Schicksalsverhältnisse und daran Richtung und Sicherheit für ihre zukünftigen Entscheidungen gewinnen können? Wie schaffen wir den Kindern die Möglichkeit, durch die Welterscheinungen hindurch ihre eigenen vorgeburtlichen Impulse zu erahnen und damit ihren eigenen Willenskräften Bedeutung und Sinn zu verleihen? Wie helfen wir, dass die Ahnung eigener Vergangenheit den sicheren Zugriff auf das eigene Willenspotenzial stärkt?

So stellt Rudolf Steiner zwischen diese beiden Pole – Vorstellung und Wille – eine dritte Seelentätigkeit, nämlich das Fühlen. Wenn es uns pädagogisch-methodisch gelingt, den Willen durch das Fühlen hindurch auf die Vorstellungen zu richten, sie seelisch und willenshaft zu durchglühen, dann blühen sie auf in *Bildern*! Keine toten Vorstellungen, sondern durchseelte, lebendige, gefühlsgesättigte Bilder schließen die Kinder an ihre eigenen vorgeburtlichen Entschlüsse und Daseinsimpulse an. Ein sattes, frohes Leben in Bildern überwindet

die Todeskräfte des irdisch gewordenen Menschen. Bilder schaffen Vertrauen in die eigenen geistigen Wurzeln und wecken in den Kindern das, was das Lernen immer und immer wieder neu beglückt: echtes, tiefes Interesse! Und wenn es uns wiederum pädagogisch-methodisch gelingt, Bilder sinnstiftend für die Willensbewegungen der Kinder werden zu lassen, dann ermöglichen wir ihnen damit eine Vielfalt von individuellen Zugängen und Aufgabenstellungen in die gemeinsame Bilderwelt. Dann brauche ich keine schulischen Einheitsaufgaben mehr, dann entfalten sich aus den Motiven selbst viele künstlerische Wege zu ihrer individuellen Erschließung. Dann entfacht sich *Begeisterung*.

HABEN KINDER MIT BEHINDERUNG EIN BESONDERES VERHÄLTNIS ZUR GEISTIGEN WELT?

Die Polarität zwischen Vorstellung und Wille entfaltet sich im Seelenleben eines *jeden* Menschen, gleich welcher Begabung. Haben Kinder, die mit einer Behinderung leben, darin eine besondere Stellung?

Versuchen wir zunächst, uns unsere Kinder vorzustellen in ihrer Daseinsform vor ihrer Geburt, so begegnen wir dort geistigen Individualitäten, in denen *alles* auf Entwicklung angelegt ist. Kategorien wie schwach, langsam, lern- oder geistig behindert, eingeschränkt, hilfs- oder seelenpflegebedürftig gibt es in der geistigen Welt nicht! Jeder Entwicklungsschritt, der im Zugehen auf die nächste Inkarnation geistig veranlagt wird, dient allein einem einzigen Ziel: der sinnvollen, auf die umfassende Entfaltung der Individualität gerichteten Entwicklung! Die karmischen Verhältnisse eines Menschen werden *immer* aus der Perspektive der Stärke, eines neu errungenen Entwicklungsschritts, einer neuen karmischen Freiheit gestaltet. Dies gilt auch und gerade für Begegnungen, Verhältnisse, Ereignisse, die den Charakter karmischen Ausgleichs haben.

In dem Moment, wo ich mich entwickle, bin ich voll in der Kraft meiner „allgemeinen Menschlichkeit“ angekommen. Erst in der Begrenztheit des allein irdischen Blicks erscheint mir das, was ich am Kind wahrnehme, als eingeschränkt, förderbedürftig, lernschwach und behindert. Identifiziere ich ein Kind nun mit seiner Behinderung, so binde ich es an seine irdische Erscheinung, ja mehr noch: Ich binde es an das, was ich selbst mir an seiner irdischen Erscheinung an Vorstellungen bilde! Erst der Blick auf die Begabungen und die weitreichenden karmischen Wirksamkeiten des Kindes schließt uns als Erzieher dynamisch an den eigentlichen, den sich geistig immerfort entwickelnden Menschen an. Dadurch aber entwickle ich in mir selbst die Kraft, das, was ich zuvor Behinderung genannt habe, neu als Begabung zu begreifen und das Kind dadurch in seiner sozialen Wirksamkeit zu unterstützen. Dies ist ein wesentlicher Aspekt des Impulses, von dem Rudolf Steiner 1923 in Ilkley aussprach:

Heute ist aber die Menschheit durchaus auf dem Wege nach der Suche des Menschen, der reinen, ungetrübten, undifferenzierten Menschlichkeit.

Wenn wir diesen Gedanken unseren weiteren Überlegungen zugrunde legen, so hat er weitreichende Konsequenzen. Alle drei Seelenbereiche – das Vorstellen, das Fühlen und das Wollen –, vor allem aber ihre Wirksamkeit im Zusammenspiel prägen

die Lern- und Entwicklungshaltung jedes Kindes. Aus ihnen lassen sich Ebenen einer Schule der Vielfalt ableiten, in der Kinder vielfältiger Begabungen, Herkunft und kultureller Prägungen in Zukunft in diesem Sinne „menschlich“ miteinander lernen können.

DIE DREI EBENEN EINER „ALLGEMEINEN MENSCHHEITSSCHULE“

Wie aber ist eine solche „allgemeine Menschheitsschule“ aufgebaut und aus welchen Elementen bildet sie sich? Bei aller Komplexität und individuellen Ausgestaltung, die selbstverständlich jede moderne Waldorfschule heute braucht, gibt es doch, abgeleitet aus den oben skizzierten menschenkundlichen Gesichtspunkten Steiners, drei Ebenen, die in ihren wesentlichen Charakterzügen eine zukünftige allgemeinmenschliche – inklusive – Schule prägen können. Richten wir unser Bemühen darauf, auf diesen drei Ebenen die pädagogische Qualität unserer Arbeit weiterzuentwickeln, so können wir sicher sein, dass unsere Schule und unsere individuelle Arbeit in hohem Maße den Herausforderungen, die die Inklusion an uns stellen, gewachsen sein werden. Auf allen drei Ebenen begegnen wir pädagogischen Fragen, die für Waldorflehrerinnen und Waldorflehrer nicht neu sind, die aber im Lichte der Inklusion eine völlig neue Dimension erhalten. Aus ihnen lassen sich Schlüsselkompetenzen zukünftiger Pädagogik entwickeln.

Die drei Ebenen einer inklusiven Schule:

..... VON DER VORSTELLUNG INS BILD

Wie durchdringen und sättigen wir unser Schulleben mit echten Wahr-Bildern – und zwar flächendeckend? Welche Fähigkeiten brauchen Klassenlehrerinnen und -lehrer, welche Fähigkeiten brauchen Oberstufenlehrerinnen und -lehrer, um die Vorstellungen, die sie ihren Unterrichten zugrunde legen, wirklich ins Bild heben zu können? Welche geistigen Motive sprechen sich in unseren sozialen Bildern aus? Wie geben wir den gesprochenen

und gelebten Bildern die nötige Spannung und Sättigung, damit Kinder sehr unterschiedlicher Begabungen sich in ihnen einleben und dort ihre seelische Heimat finden können?

So stehen wir als erstes vor der Herausforderung, unser Schulleben gründlich und umfassend auf die ihm innewohnenden Bilder hin zu untersuchen und unsere eigene Bildschaffenskraft auszubauen.

..... DIE WILLENSTÄTIGKEITEN INDIVIDUALISIEREN

Von Wille sprechen wir, wenn das Kind selbst tätig wird. Wenn also nicht der Lehrer oder die Lehrerin etwas tut (und das Kind innerlich und äußerlich betrachtet), sondern wenn das Bewusstsein des Kindes ganz in die eigene Tätigkeit untertaucht, wenn es mit ihr seelisch verschmilzt. Liegen der Willenstätigkeit des Kindes nun starke, geistig substanzielle Bilder zugrunde, so eröffnen sich hier vielfältige künstlerische Wege, durch die das Kind sich selbst aus dem eigenen vorgeburtlichen Resonanzraum quasi heraus bildet. Es wird tätig im Raum der eigenen Erinnerungsbilder. Aus diesen schält es sich selbst Schritt für Schritt heraus, zur gleichen Zeit aber arbeitet es sich auch um – denn der Wille wirkt aus der Zukunft in die Gegenwart herein. Das Alte wird neu – umgewandelt, mit Zukunftsfreude belebt, vielleicht sogar ausgeheilt. Es ist offensichtlich, dass dieser Vorgang im Moment seiner pädagogischen Umsetzung nach künstlerischen Mitteln und nach einer radikalen Öffnung für individuelle Lösungen verlangt. Wie aber gestalten wir unsere Hauptunterrichte, unsere Fachunterrichte, unsere Schultage so, dass sie zu Willenswerkstätten werden, in denen jedes Kind individuell und getragen durch die Gemeinschaft an der Ausgestaltung *seiner* inneren Motive schaffen kann? Erweitert sich Schule um Lebensfelder, die den Kindern auch aus den Bereichen Handwerk, Arbeitsleben, städtischer oder dörflicher Gemeinschaft Anregung und Ermutigung für die Entfaltung ihrer Willenskräfte bieten? Haben die Initiativen Einzelner Vorfahrt vor dem engen Regelwerk schulischer Pflichten?

..... LEBEN IN BEZIEHUNG

Und schließlich muss eine Schule der Zukunft sehr bedacht darauf sein, jene feine, verletzliche Mitte zu weiten und zu pflegen. In ihr entfaltet sich der freie Beziehungsraum, in dem ein Mensch dem anderen Menschen unmittelbar begegnet. Ein hierfür zentrales methodisches Mittel im Schulleben ist das besinnliche, sich gegenseitig frei zutragende Unterrichtsgespräch – eine der höchsten Kunstformen im Schulleben überhaupt. Wie gelingt es uns, das alte Frage-Antwort-Spiel zwischen Lehrern und Kindern immer mehr zu überwinden, zugunsten eines echten Gesprächs? Wie gelingt es uns, die uns vertraute Kunst des Vortragens durch die viel schwierigere Kunst des öffnenden Fragens zu ergänzen? Und was bedeutet Vielfalt auf diesem Gebiet? Wie können auch nicht-sprechende oder seelisch sehr verborgen sich äußernde Kinder zu Gesprächsteilnehmern werden?

Genährt aber wird der Atem für eine solche Begegnungskultur durch das, was Kinder am allerbesten können: durch das freie, mal wilde, mal feinsinnige Spiel. Hier liegt die größte Herausforderung darin, Zeit-Räume zu schaffen, denn Spielen kann man nicht im Minutentakt ...

Einen dritten Erfahrungsraum zwischen Vorstellungs- und Willenswelt schließlich bildet eine gepflegte, erübte Kultur der Stille und des Sich-Einhörens. Sie substanziert diesen sich bildenden Freiheitsraum mit einer erwartungsfrohen, ja vertrauensvollen Haltung des Lauschens.

Nun folgen Beiträge von Kolleginnen und Kollegen der Projektschulen, in denen Sie, liebe Leserin, lieber Leser, einzelne Aspekte des oben Beschriebenen finden werden. Es zeigt sich dort jeweils in individualisierter Gestalt und mit der Betonung auf jeweils einzelne Schwerpunkte. Andere Aspekte bleiben dabei unberücksichtigt. Damit folgen wir schon einem inklusiven

Forschungsansatz, denn auch unsere Begabungen sind verschieden und unsere Forschungsansätze sind individuell. In der Zusammenschau aber ahnt man vielleicht das, was als Urbild einer Menschheitschule von Rudolf Steiner angelegt war und was für uns alle heute immer noch eine solch große Herausforderung bedeutet.

HANDARBEIT FÜR ALLE

von Anne Peters

Als ich vor acht Jahren anfang, an der Karl Schubert Schule Leipzig das Fach Handarbeit einzuführen und zu unterrichten, war für mich aus der Überheblichkeit des Gründungsenthusiasmus heraus sofort klar, dass natürlich alle Kinder an diesem Unterricht teilnehmen würden und alle auch lernen könnten, mit ihren Händen schöne Dinge herzustellen. Selbstverständlich sehe ich das immer noch so, aber ich habe mittlerweile gelernt, dass bei einem Unterricht, der die Arbeit mit den Händen als Inhalt hat, auch viele Hände gebraucht werden, damit die Schüler Erfolg am Werkstück und inneres Wohlbefinden erleben sowie Resilienzerfahrungen machen können. Die Bedingungen für das Gelingen dieses Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen sind ähnlich, vor allem aber genauso vielfältig wie im Hauptunterricht.

Über die Schönheit und Wichtigkeit dieses Faches und darüber, welches zukünftige Pfund wir an den Waldorfschulen haben, indem wir das Erlernen von handwerklichen Techniken als Teil des allgemeinmenschlichen Bildungskanons betrachten, müssen wir hier nicht sprechen. Aber besonders für Seelenwesen, für

die Weltbezug erst durch das rhythmische Arbeiten mit den Händen richtig entstehen kann, ist das Fach Handarbeit eine Kostbarkeit; und damit meine ich – um nicht missverstanden zu werden – auf keinen Fall nur die Kinder und Jugendlichen, die mit einem durch Gutachten festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf „ausgezeichnet“ sind. Nicht umsonst werden wir um diesen praktischen Lernansatz der Waldorfpädagogik immer wieder beneidet.

Die Karl Schubert Schule Leipzig existiert nunmehr im achten Jahr und befindet sich im Aufbau. Derzeit besuchen 200 Schülerinnen und Schüler in acht Klassen zu je circa 25 Kindern im Süden von Leipzig unsere Schule, davon haben 37 Kinder einen anerkannten Förderstatus. Wir arbeiten im Haupt- und Fremdsprachenunterricht, in Musik, Malen, Sport und Religion im Teamteaching, in den Fächern Eurythmie, Handarbeit, Werken, Gartenbau und Hauswirtschaft in geteilten Gruppen mit einem Fachlehrer und je nach Möglichkeit einem Schulassistenten mit Fachkenntnissen. Wir haben einen tierpädagogischen Bereich mit vier Eseln und diversen Kleintieren, wir bieten

Heileurythmie, Musiktherapie, Sprachgestaltung, Logopädie und systemische Hörtherapie unterrichtsbegleitend an. Derzeit sind wir auf dem Sprung in die Oberstufe und üben den Spagat zwischen staatlichen Abschlüssen und waldorfpädagogisch durchdrungener Berufsvorbereitung in der Werkstufe.

Acht Jahre nach der Gründung und um einige Erfahrungen und Enttäuschungen reicher kann ich sagen: Ja, Handarbeit ist für alle Kinder ein großer Schatz, aber doch ganz anders, als ich mir das vor der Gründung unserer Schule ausgemalt hatte! Das handwerkliche Tun in der Schule und im inklusiven Unterricht im Besonderen braucht einige Voraussetzungen, die für das Gelingen unbedingt erforderlich sind. Es reicht nicht aus, ein bisschen schöne Wolle und ein paar Nadeln auszupacken, und schon geht's los. Auch ändern sich im Laufe der Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen die Bedingungen, unter denen die Schüler sich mit Wolle, Nadel, Faden, Stoff oder Leder beschäftigen.

Aber ohne das Bewusstsein, dass es sich bei der Handarbeit, von handwerklichen und ästhetischen Aspekten abgesehen, auch und vielleicht vor allem um Willensschulung handelt, kann es kein Verständnis für die Notwendigkeit dieses Unterrichts für alle Kinder geben. Das Individuum macht sich seine leiblichen Gegebenheiten, in diesem Fall Fingerfertigkeit und Hand-Auge-Koordination, später räumliches Vorstellungsvermögen und angewandte Mathematik zu eigen, kommt mit ganz persönlichen Grenzen und Talenten in Kontakt und kann diese im optimalen Fall für sich verwandeln. Natürlich versuchen wir in diesem Fach auch eine Grundlage für ein gutes Form- und Farbempfinden zu legen, impliziert durch die sorgfältige Verwendung von ausgewählten Materialien und Farben.

Dennoch kann auch in diesem Fach viel Schaden und Enttäuschung entstehen, die ein Kind unter Umständen auch für später



Handarbeitsunterricht – Karl Schubert Schule Leipzig

sehr prägen. Wie oft habe ich schon gehört, dass Erwachsene zu mir gesagt haben: „Mit meinen Händen konnte ich noch nie etwas anfangen, schon in der Schule ist aus meinen Werkstücken nie etwas geworden.“ Der Grad zwischen Begeisterung und Frustration ist hier sehr schmal.

Im Verlauf der letzten Jahre, in denen ich alle Lehrinhalte der Handarbeit von Klasse 1 bis 8 im gemeinsamen Unterricht durchlaufen konnte, haben sich für mich folgende Eckpunkte und Fragen herauskristallisiert, die eine Unterrichtssituation im Fach Handarbeit für alle Beteiligten erfüllend und lehrreich machen:

- Umgang mit dem inneren Motiv des Unterrichtsgegenstandes
- Fähigkeitenanalyse und Differenzierung durch das Material
- Teambildung
- Unterrichtsumgebung



Die erste und vielleicht wesentlichste Frage ist die nach dem Kern oder inneren Motiv, die den Unterricht der jeweiligen Klassenstufe in Bezug auf das handwerkliche Tun durchzieht. Was ist der Stoffkern in der vierten, was in der siebten Klasse? Ist der Kreuzstich die einzige Möglichkeit, das genaue und rhythmische Arbeiten zu erlernen, oder habe ich auch noch andere Möglichkeiten, Rhythmus und Symmetrie zu üben? Wie kann ich die Entwicklung des Kindes durch die handwerklichen Angebote der jeweiligen Altersstufe fördern? Muss ich, kann ich in der ersten Klasse immer und mit allen Kindern stricken – oder ist nicht vielleicht stattdessen das Weben eines Flötenbeutels für ein Kind mit Down-Syndrom sinnvoller, da es diese Arbeit alleine tun kann und nicht einen Erwachsenen braucht, der die zweite Stricknadel hält? Müssen, können alle Jugendlichen in der achten Klasse das Nähen auf der Tretnähmaschine erlernen – oder ist es vielleicht angebrachter, dass ein Kind mit Halbseitenlähmung

eine elektrische Nähmaschine verwendet, sodass es sich statt auf fünf Faktoren des Maschinenbetriebs nur auf die Koordination seines Fußes auf das Pedal fokussieren muss und seine Hand nur zur Unterstützung des Transporteurs zu benutzen braucht?

Das ehrliche und genaue Betrachten dieser Möglichkeiten und Begrenzungen im Physischen bringt auch viel Freiheit. Ich habe zum Beispiel in einer fünften Klasse bei einigen Schülern, für die das Strümpfstricken mit fünf Nadeln zu schwierig war, an Stabwebrahmen mit Webwolle Sitzauflagen gewebt. Das regelmäßige Schlängeln der dicken Wollschnur durch die Stäbe war zum Beispiel auch für ein Mädchen, das es durch eine undifferenzierte Entwicklungsverzögerung schwer hat, seine Hände zu koordinieren, gut nachvollziehbar und es schaffte dadurch, seine Aufmerksamkeit zu bündeln und ohne fremde Hilfe selbstständig zu arbeiten.

Mit dem inneren Motiv eng verbunden ist die Frage nach den individuellen



Fähigkeiten in der Gruppe. Genauso wie in allen anderen Fächern ist natürlich auch das Spektrum an Fähigkeiten in der Handarbeit sehr breit. In inklusiven Klassen sind daher heil- und sonderpädagogische Qualifizierungen der Unterrichtenden und ein hohes Maß an Empathiefähigkeit Voraussetzung. Die Reizüberflutung, die in einem Handarbeitsraum mit den vielen offenen Regalen und den Farbeindrücken durch Wolle, Stoffe und verschiedenste Utensilien schnell entsteht, ist für autistische Kinder unter Umständen eine große Behinderung, um überhaupt Wohlgefühl zu empfinden – und das ist nun mal für alle Menschen Voraussetzung für Lernbereitschaft. Anderen wiederum leuchten regelrecht die Augen beim Betreten des Handarbeitsraumes, wodurch mir gespiegelt wird, wie sehr Farben, Materialien und schöne Dinge ihren inneren Seelenraum berühren. Ich habe Kinder erlebt, die große Mühe hatten, ungewaschene, stark riechende Wolle anzufassen, andere konnten es nicht aushalten, Wollfasern zu

berühren, da der sensorische Reiz zu diffus war. Manche Kinder schaffen es einfach nicht, mit ihren Fingern zwei Stricknadeln zu halten oder die Kraft aufzubringen, eine Nadel durch Leder zu treiben. Manche Kinder stricken mit einer emsigen Betriebsamkeit 15 Tiere in der Zeit, in der andere eines schaffen. Ob es das Stricken, das Häkeln, das Sticken oder das Nähen mit der Hand ist, die Bandbreite der Fingerfertigkeit ist sehr groß. Dabei ist es erstaunlich, wie unterschiedlich die Fähigkeiten auch unter den sogenannten Regelkindern geartet sind.

Der Handarbeitsunterricht bietet große Möglichkeiten, die Vielfalt unter den Kindern wahrzunehmen. Ich habe schon oft erlebt, dass die Kinder, die im Hauptunterricht zu den schnellen Kopfrechnern gehörten oder immer als Erste mit dem Abschreiben fertig waren, in der Handarbeit verzweifelten, wenn es ihnen nicht schnell genug ging. Dagegen konnte ein Kind, das normalerweise unter den Langsameren war, durch seine Ausdauer und



durch sein schönes Maschenbild besonders hervorgehoben werden. Hier liegt in der Handarbeit eine echte Chance für die Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit und deren Wertschätzung!

Auch durch Gruppenarbeiten kann die gegenseitige Wahrnehmung und das Gruppenerlebnis intensiviert werden. Viele Kinder in der Unterstufe helfen anderen sehr gerne und lieben das gemeinsame Arbeiten. Für andere, besonders ehrgeizige Kinder ist das Arbeiten an Werkstücken, die in unterschiedlichen Geschwindigkeiten wachsen und Form annehmen, ein Quell des Unbehagens, da sie es vielleicht zum ersten Mal erleben, nicht die Besten und Schnellsten zu sein, wenn sie in der Gruppe arbeiten. Ich habe beobachtet, dass es oft ein hohes Maß an Sozialfähigkeit erfordert, in der Handarbeit zusammenzuarbeiten, da man doch in erster Linie mit dem Erlernen der jeweiligen Technik vollaufbeschäftigt ist und nicht gewillt ist, im Team zu arbeiten. Das oftmals gerne eingesetzte Arbeiten in der Gruppe an

einem Werkstück ist daher meines Erachtens sehr genau zu überlegen. Dabei hilft ein forschendes Herangehen an die Lerngruppe: Welche Fähigkeiten, Talente und Einseitigkeiten hat die Gruppe? Wie ist der Klassengeist? Bringen die Kinder diese sozialen Fähigkeiten schon mit oder ist der Handarbeitsunterricht der Ort, wo man dies auch anlegen kann?

An unserer Schule setzt sich in den unteren Klassen das Lehrerteam in der Handarbeit meist aus einem der beiden Klassenlehrer und der Handarbeitslehrerin zusammen. Die Klasse wird dann für den Handarbeitsunterricht nicht geteilt. Diese Kombination hat viele Vorteile – solange der Klassenlehrer auch genügend Fachkompetenz besitzt! Schwierig wird es meiner Erfahrung nach, wenn die gesamte technische Verantwortung bei der Handarbeitslehrerin liegt. Oft sind in unseren Klassen ebenfalls Schulassistenten dabei. Wenn auch diese meist sehr jungen Kollegen nicht auf das Stricken und Häkeln eingestellt sind und es vielleicht sogar erst während des Unterrichts erlernen, wird es schwierig. Spätestens ab der dritten Klasse hat es sich bewährt, die Handarbeitsgruppen zu teilen und zusätzlich zur Fachlehrerin noch eine weitere fachkompetente Person dazuzunehmen – dies kann natürlich auch ein Klassenlehrer sein, muss es aber nicht. Es erleichtert jedoch sowohl den Unterrichtsablauf (Differenzierungsplanung, Umgang mit dem Material) als auch das pädagogische Arbeiten als solches, wenn es auch im Handarbeitsunterricht gute Teamarbeit gibt. Im Unterschied zum Hauptunterricht ist der Handarbeitsunterricht immer individuell angelegt und ähnelt im Duktus oft einer Therapiestunde. Durch die Nähe, die so zu den Kindern entstehen kann, wird die „Lernquelle“ oft erst richtig eröffnet. In heterogenen Handarbeitsgruppen sollten daher meines Erachtens immer zwei fachkompetente Kollegen unterrichten, um dem großen Spektrum an individuellen Fähigkeiten begegnen zu können.



Ein wichtiger letzter Faktor, der zum Gelingen des inklusiven Handarbeitsunterrichts ebenfalls beiträgt, ist die wohlüberlegte räumliche Umgebung. Vor allem in den unteren Klassen kann es durch schlechte Raumakustik und viele Stimmengeräusche, die durch die emsige Betriebsamkeit der Kinder, aber auch durch den Gebrauch von Maschinen entstehen, schnell zu Überforderung kommen. Oft liegt die Handarbeit auch in den Randstunden und die Kraft und Konzentration der Kinder ist bereits sehr beansprucht. Um dennoch zu einem seelischen Ausatmen zu kommen, ist eine räumliche Differenzierung in mehrere Kleingruppen sehr hilfreich. Die Entscheidung dafür treffen meine Kollegen und ich sowohl spontan, abhängig von der Tagesform der Kinder, als auch als geplante Maßnahme, um einigen Kindern ein besonders ruhiges, reizarmes Arbeitsumfeld zu bieten. Um dennoch eine Wahrnehmung der Leistungen aller in der Gruppe zu gewährleisten, ist ein gemeinsamer Beginn und/oder

ein gemeinsames Ende der Handarbeitsstunde ein gutes Ritual.

Letzten Endes haben diese vier Faktoren, das innere Motiv des Unterrichts, die Fähigkeiten der Gruppe, das Team und der Raum, sicherlich auch für jeden anderen inklusiven Unterricht an der Waldorfschule ihre Gültigkeit. Das Besondere an der Handarbeit ist aus meiner Sicht, dass wir durch die Tätigkeit der Hände den Schülerinnen und Schülern zu einem beweglichen Denken verhelfen und Möglichkeiten des sinnerfüllten praktischen Tun jenseits aller Zuschreibungen für alle aufzeigen können.



EINE BIENENEPOCHE IN DER ZWEITEN KLASSE

von Daniela Klopstock

Die seelische Entwicklung eines sieben- bis achtjährigen Kindes lässt zu, der Natur und der Welt und auch den anderen Menschen gegenüber vorurteilsfrei und ungetrübt zu begegnen. Tiere und Pflanzen dürfen noch wesenhaft wie Menschen sprechen und moralisch handeln und das Kind nimmt keinen Anstoß an Erzählungen dieser Art. Erst ab etwa dem neunten bis zehnten Lebensjahr erwacht das Bedürfnis nach naturkundlichen Beobachtungen, und das Sachlich-Betrachtende, aber zugleich auch der Natur liebevoll Zugewandte findet sich in der vierten bis fünften Klasse der Waldorfschule mit den naturkundlichen Epochen.

Bildlich einführendes Erleben im Übergang zu naturkundlich-sachlichem Betrachten – diese Entwicklungssituation bietet den Zweitklässlern ideale Voraussetzungen, um das Bienenwesen kennenzulernen und mit ihm umzugehen. Die Fähigkeit des Einfühlens und Mitfühlens ist auch für den erwachsenen Kleinimker unabkömmlich, um bienengemäß imkern zu können, denn die Bienen sind dem Imker eine Herzensangelegenheit und nicht nur interessante Nutztiere. So könnten die Bienen als sogenannte Entwicklungsbegleiter beim Übergang der seelischen Entwicklung des Kindes seelische Nahrung bieten.

Diese Erkenntnisse von Thomas Marti und Britta Lichtenberg⁵ begeisterten und berührten mich und wurden durch meine eigenen Beobachtungen, die ich mit den Schülern meiner Klasse machte, bestätigt.

Ich bin Klassenlehrerin an der Freien Waldorfschule Konstanz. Unsere Schule befindet sich noch im Aufbau und verfügt derzeit über sechs Klassenstufen. Wir arbeiten mit einem Schulbegleiter und einer Heilpädagogin sowie mit Bundesfreiwilligendienstlern zusammen.

Ein Unterricht, in dem alle Kinder über das bildhafte Erleben und Staunen eine seelische Anbindung zur Natur, im Speziellen zum Bienenwesen, bekommen sollten, das war es, was mir selbst am Herzen lag. So überlegte ich, wie ich die besondere Lernwilligkeit und das Staunen, welches die Entwicklung des Kindes noch zulässt, nutzen konnte, um die Kinder für die Bienen zu begeistern.

Die Begeisterung begann bereits morgens, wenn die Kinder schaffig beladen mit Waben, selbstgebastelten Bienen, Propolis oder auch toten Bienen und Wildbienen, Bildern und anderem rund um die Biene zur Schule kamen. Andere zeigten schüchtern ihren selbstgeschriebenen Aufsatz oder ein selbstgemachtes kleines Gedicht, welches sie zu zweit vortragen wollten.

„Frau Klopstock, gestern habe ich eine Wespe beobachtet, ich erkläre dir, wie sie aussah und was sie gemacht hat!“

„Ich möchte heute an meinem Bild weitermalen, es fehlen noch Bienen.“

„Ich möchte gerne einen ganzen Schwarm haben, mindestens 1000.“

„Ich werde heute nicht in die Pause gehen, denn meine Geschichte ist noch nicht fertig, ich möchte weiterschreiben.“

„Ich will heute unbedingt noch die Fotos entwickeln, können wir das nicht im Unterricht machen?“

Einige gehen durch das Fenster in den kleinen Gartenstreifen, der um die Konstanzer Schule im Gewerbegebiet angelegt

Thomas Marti, Brita Lichtenberg⁵

Honigbienen.

Eine Handreichung für eine Bienenepoche in der 2. Klasse einer Waldorfschule,

Hamburg²2015

ist, um die gesäte Bienenweide zu gießen.

Die begeisterte Arbeitshaltung entstand meiner Meinung nach zum Großteil durch die methodische Besonderheit, ein Klassenheft im Din-A3-Format für alle herzustellen. Alle wollten besonders schöne Illustrationen und Texte beisteuern. Dazu hatte jeder seine eigenen Aufgaben. Ich fragte die Kinder, was sie gut können. Und das war jede Menge, wie sich nach meiner Frage herausstellte. So die Kinder: „Ich kann gut malen.“ – „Ich kann gut rechnen.“ – „Ich kann gut Honigbrot essen.“ – „Ich backe und schreibe gerne.“ – „Ich kann gut mit der Schere schneiden.“ – „Ich kann gut erzählen, ich könnte versuchen zu dichten oder eine Geschichte zu erfinden.“ – „Ich kann gut im Garten arbeiten, sägen oder kleben.“ – ...

Ich präsentierte den Kindern im Vorfeld verschiedene Möglichkeiten, wie wir unser Heft gestalten könnten, und besprach auch mit ihnen, was ich zum Inhalt für unser Heft im Sinn hatte. Lebenspraktisches Arbeiten wurde vorgestellt und bewusst als Methodik zur Vielfalt der unterschiedlichen Begabungen eingesetzt. Wir sprachen über das Backen, Kneten, Aussäen, Werkeln, Basteln – all das konnte man tun und später auch manches davon im Heft beschreiben.

Die Vorbesprechung diente der Klasse als Orientierung und gab den Kindern die Möglichkeit, sich ins Thema hineinzu-denken und eigene Ideen einzubringen. Zu besprechen, wann wer welches Thema bearbeiten sollte, gab den Kindern Sicherheit im Tun und war notwendig, um Überforderungssituationen zu vermeiden.

Auch zu den unterschiedlichen Lernzügen der Kinder, die immer gekoppelt sind an die Heterogenität in jeder Klasse, machte ich mir Gedanken. Ich überlegte, wie der Unterricht aussehen müsste, damit möglichst alle Kinder Freude, Interesse an der Arbeit, an den Inhalten und am Zusammenarbeiten mit den Klassenkameraden haben könnten. Es war mir wichtig,



Schülerarbeiten – Freie Waldorfschule Konstanz

dass sich alle Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Begabungen und ihrer unterschiedlich fortgeschrittenen Entwicklung einbringen können, mit viel Begeisterung, mit Lern- und mit Tatendrang.

Jeder Mensch hat einen unterschiedlichen Lernzugang. Einige Kinder neigen mehr dazu, **vorstellungsbetont** zu verstehen oder zu arbeiten. Andere haben einen mehr **gefühlsmäßig** Lernzugang und wiederum andere sind mehr dem Willen zugewandte, **handlungsbetonte** Kinder.

Pädagogisch betrachtet werden Sie sich jetzt nicht mehr verwundern, wenn Sie die Sache so ansehen, dass die Kinder verschiedenen sind mit Bezug auf die Wachheit ihres Bewusstseins.⁶

Was heißt das? Im Grunde versuchen wir jeden Tag, diesen Gesichtspunkt im Unterricht annähernd zu bedienen.

Dazu gehört ein bewegungsorientierter Unterricht, auch aller künstlerisch-handwerklich

⁶ Rudolf Steiner:
Allgemeine Menschenkunde als
Grundlage der Pädagogik, GA
293, 6. Vortrag (1919), Dornach
⁹1992, S. 95



orientierter Unterricht wie auch die lebenspraktischen Tätigkeiten sind dem willensbetonten Lernzugang zugeordnet. Oft schläft beim Kind die Willensbetonung noch, da darf der Gedanke zum Willen erwachen, durch Bewegung, Tätigkeit und so weiter.

Der Erzählteil im Unterricht mit den Geschichten, die wir den Kindern erzählen, und alles künstlerisch Gestaltete bereitet die seelische Anbindung und öffnet hier einen Lernzugang. Dazu gehören unsere Hefte, mit den wunderschönen Bildern und Formen. Da denken wir an die gefühlsbetont begabten Kinder.

Und schließlich gibt es die vorstellungsbegabten Kinder, die sich sofort alles merken können, die leicht gedanklich Inhalte umsetzen können und schnell gelangweilt sind. Da versuchen wir, die Kinder dazu anzuregen, eigenaktiv Lernzugänge zu entdecken und anderen Mitschülern zu helfen und dadurch das bloß Intellektuelle im Erkennen mit ihrem Willenselement zu verbinden.⁷

Wichtig ist nun, dass alle Kinder von diesen genannten methodisch-didaktischen Handlungen profitieren sollten. Denn

nicht ein Lerntyp bedient ein Kind. Immer spielen Lernzugänge ineinander und die Kinder bestaunen sich gegenseitig, wenn sie im Lerneifer verstehen und freudig arbeiten. Das wirkt! Und so versuchte ich unter diesem Aspekt meine Epoche anzulegen.

Ich begann mit den Erzählungen aus dem *Bienenbuch* von Jakob Streit⁸, die jahreszeitlich über das zweite Schuljahr immer wieder mit einem Kapitel meine Grundlage zur Bienenepoche und zu den Texten, die ich für das Epochenheft schrieb, bildeten. Dieses Buch erzählt von Konrad und seinem Großvater, der seinen Enkel vieles über die Bienen lehrt. Dieses Buch begeisterte durch die präzisen Schilderungen über das Leben der Bienen und der Bienenkönigin mehr die vorstellungsbegabten Kinder. Das konnte ich beim Nacherzählen bemerken. Die Schreiber schrieben nun zusammenhängende Texte in Schönschrift ab, die sie als Vorlagen bekamen, andere malten dazu Bilder, immer passend zum Text.

Das bildlich einführende Erleben stand im Vordergrund, als ich die Geschichte von der *Kleinen Biene Sonnenstrahl*⁹ erzählte. Sie begleitete uns durch die

Vgl. ebd., S. 97⁷

⁸ Jakob Streit:

Das Bienenbuch, Stuttgart¹²2012

⁹ Jakob Streit:

Kleine Biene Sonnenstrahl.

Ein Bienenmärchen, Stuttgart¹²2017



ganze Bienenepoche hindurch mit ihren Abenteuern und ihren Aufgaben. Da schwelgten die gefühlsmäßig begabten Kinder und konnten nicht genug von der Geschichte bekommen. Einige Kinder schrieben Nacherzählungen und selbsterfundene Geschichten dazu, andere malten und bastelten wunderschöne Königinnen, Arbeiterbienen, Wächterbienen und Bienenbehausungen. Als ich ihnen dann die Bientänze an die Tafel malte, übten alle, auf den Schiefertafeln die Tänze selbst zu malen, einige wurden daraufhin ins Heft eingebunden.

Dass die Bienen unserer Imkerin, einer Schülmutter, eine Herzensangelegenheit sind, das bemerkten alle Kinder bei unseren Ausflügen zu den Bienen. Den Bienen ganz nahe zu sein und zu erleben, wie Gelassenheit und selbstlose Aufmerksamkeit sich auf die Bienen auswirkt, das war besonders schön! Die jahreszeitliche Entwicklung der Vegetation und die Kenntnis von wetterbedingten Einflüssen auf die Bienen beeindruckte die Kinder stark, ebenfalls, dass es in diesem Jahr sehr wenig Honig geben sollte, da ein später Frost Mitte Mai alle Obstblüten am Bodensee erfrieren ließ. Unsere Ausflüge, die wir zu den Bienen im Winter, im Frühling und im Sommer machten, wurden dann als erzählende Malarbeit und als erster selbstformulierter Text in das große Epochenheft eingeschrieben. Auch ein Interview wurde ins Heft eingetragen, für das ich den Kindern im Vorfeld geholfen hatte, die Fragen zu finden. Zum Beispiel: „Was macht man, wenn eine Biene einen gestochen hat?“ Oder: „Hast du die Königin in diesem Jahr gesehen?“

Die Arbeit am Heft fand meist in Gruppen statt mit Malern, Bastlern und Schreibern. So schrieben die Kinder, welche fix im Schreiben waren; diejenigen, die gerne und wunderschön malten, illustrierten die Texte und andere wiederum bastelten rund um die Biene, schnitten aus oder klebten.

An einem Morgen luden die Jungen die Mädchen zum Honigbrötchenessen ein, dazu überlegten sie gemeinsam ein Brötchenrezept, das kam dann auch in unser Epochenheft. Da waren die willensbetonten Kinder sofort bei der Sache. Es war ein Fest für alle, nur das Aufräumen inklusive des Wischens des klebrigen Bodens hat manchen nicht so gefallen.

Insektenhotels entstanden, die von sägebegeisterten Schülern aus Bambusstangen hergestellt wurden, auch eine Bienenweide wurde ausgesät. Vor dieser Arbeit musste erst einmal ein Beet urbar gemacht und angelegt werden.

Hier war es natürlich auch großartig hilfreich, dass wir zwei Erwachsene in der Klasse waren, denn während der Bienenepoche wurde ich abwechselnd von unserer Heilpädagogin und unserem Schulbegleiter unterstützt. So konnte zum Beispiel zeitgleich mit Kindern in der Küche gewerkelt und im Garten mit einer Gruppe gearbeitet werden. Es fühlte sich an, wie eine große Lernfamilie, in der jeder wusste, was er zu tun hatte, obwohl zur selben Zeit viele unterschiedliche Tätigkeiten stattfanden. Die Vorbereitungen für jeden Tag mussten gut koordiniert werden, ich schrieb mir immer kurz auf, welche Gruppe an welcher Arbeit war. Dann konnte ich für den nächsten Tag das passende Material für die jeweiligen Gruppen richten.

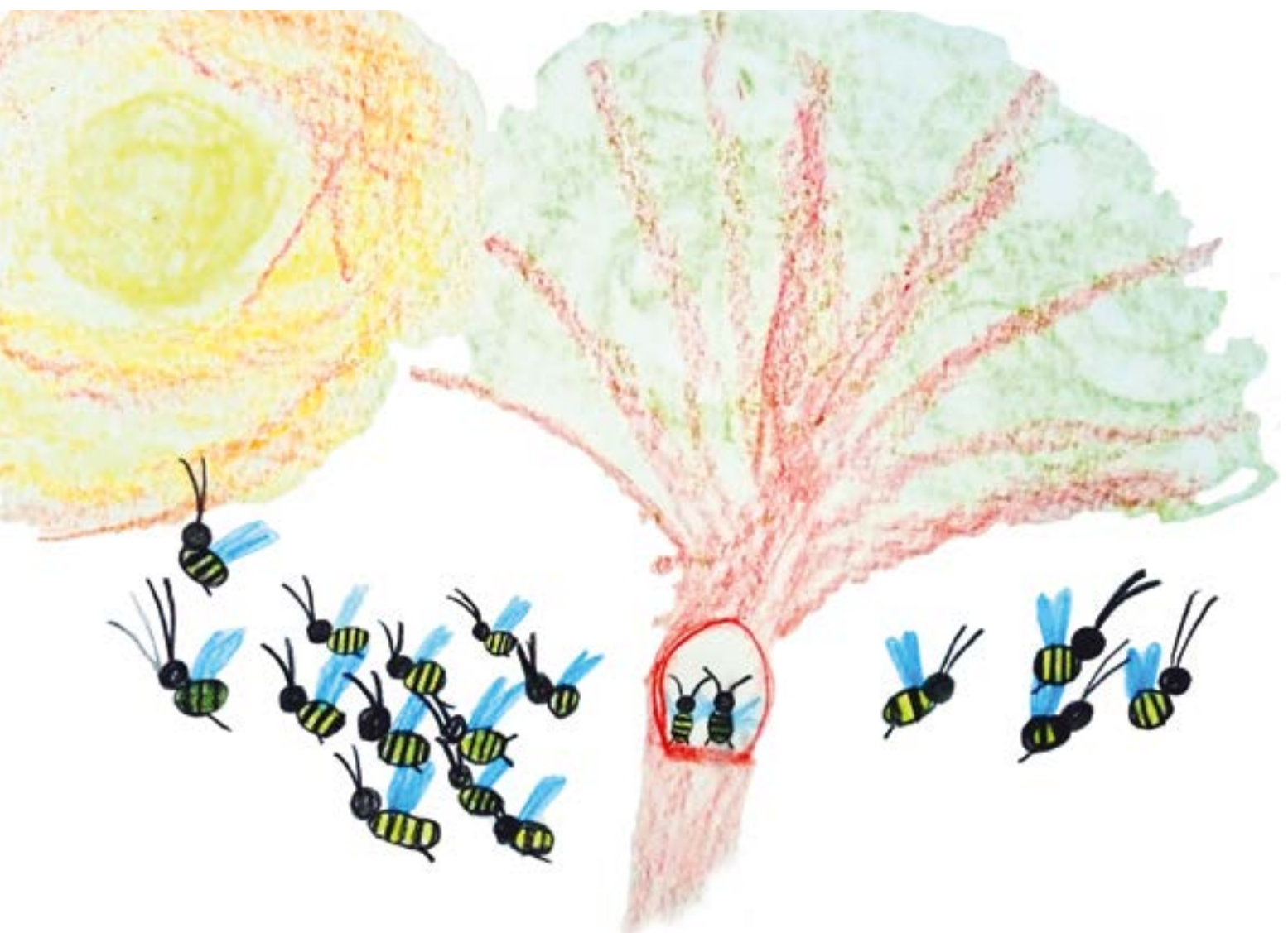
Jeder konnte in seinem Tempo arbeiten. Wenn man fertig war, half man einer Gruppe oder suchte sich eine neue Arbeit mit einer anderen Aufgabe. Alle Kinder waren immer beschäftigt, es gab keine Wartezeiten. Die Motivation war hoch, in der Gruppe oder auch selbst weiterzukommen und allen am nächsten Tag sein Werk präsentieren zu können. Es war eine gute Leseübung für die Zweitklässler, ihre selbstgeschriebenen Texte vorzulesen, und dadurch rückte der Inhalt vielen noch einmal ins Bewusstsein. Auch konnten die Kinder sehen, mit welch interessanten

Arbeiten die Klassenkameraden beschäftigt waren, und wollten diese dann oft auch selbst ausprobieren. Das erhöhte ebenso die Motivation.

Die Bienenepoche hat uns allen riesigen Spaß gemacht. Alle Kinder waren ausnahmslos interessiert und haben ihre Begabungen großartig eingebracht. Es lohnt sich sehr, die Kinder zu fragen, was sie besonders gut können; es ist erstaunlich, wie sie über sich hinauswachsen, wenn sie mit einbezogen werden und ihre

eigenen Ideen einbringen dürfen, auch schon in der zweiten Klasse!

Bestaunt wurde unser fertiggestelltes Bienenheft dann am Schuljahresende in unserer Jahresausstellung. Stolz führten die Kinder ihre Eltern zu unserem Stand und zeigten unser Gemeinschaftswerk. Alle konnten neidlos anerkennen, mit welcher Schönheit und Ausdauer die Beiträge der Klassenkameraden ebenso wie die eigenen Werke im gebundenen Heft zur Geltung kamen.



ZUM ERLERNEN DER SCHREIBSCHRIFT

von Jens Alles

Dritte Klasse – das Erarbeiten der Schreibschrift. Schreibschrift, das bedeutet nicht nur die Förderung der Entwicklung der Kinder zur Persönlichkeit hin, sondern sie ist überdies ein wertvolles Kulturgut.

Doch wie gelingt diese Umsetzung in einem Setting von 35 Kindern, die allesamt unterschiedliche Begabungen und Fähigkeiten besitzen? Wie synchronisieren wir das Potential, das unsere Schülerinnen und Schüler mitbringen, fokussiert auf dieses eine Thema?

Wir, das sind die pädagogische Fachkraft und ich als Klassenlehrer, die im Tandem die Klasse unterrichten. Unsere Schule, die Freie Waldorfschule Trier, hat sich im Jahr 2011 aufgemacht, einen Weg hin zum inklusiven Arbeiten und Unterrichten zu gehen. Die Schule ist seit dem Schuljahr 2013/14 Schwerpunktschule. Das sind allgemeine Schulen in Rheinland-Pfalz, an denen Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen im inklusiven Unterricht zielfähig und zielgleich gefördert werden. In den Klassen 1 bis 5 gibt es jeweils eine Doppelbesetzung mit einem Team. In unserer Klasse haben drei Kinder ein sogenanntes sonderpädagogisches Fördergutachten, aber besonders sind sie alle.

Eine Vorgehensweise, die wir für unsere Klasse wählten, war die, den Arbeitsauftrag so grob wie möglich zu formulieren, so dass die Schüler die Freiheit haben würden, da anzupacken und zuzugreifen, wo sie ihre Möglichkeiten entfalten können.

Aber gleichzeitig sollten die Qualitäten der Schreibschrift nicht außer Acht gelassen werden; im Gegenteil, sie waren ein zentraler Bestandteil bei der Aufbereitung des Themas. Über diese Qualitäten galt es, sich bewusst zu werden. Welche sind dies

bei der Schreibschrift, dieser besonderen Form des Schreibens? Für mich sind es drei zentrale Aspekte:

..... Innehalten: Zu Beginn des Schreibaktes steht die grundsätzliche Überlegung, wie ein Wort geschrieben wird; sozusagen eine Vorbereitung auf das, was zu Papier gebracht werden möchte; der nicht-sichtbare Akt des Schreibens, die Gedankenfixierung.

..... Im Fluss bleiben: Bei der Schreibschrift ist es ganz deutlich erlebbar, dass ein Wort in einem Zug geschrieben wird, ohne abzusetzen.

..... Schreibvorgang (Wort als Produkt): Die Ausführungshandlung. Mit der Schreibschrift werden die Wortgrenzen klar gesetzt, zudem wird der Schreibvorgang der Kinder ab jetzt sicherer und meist auch zügiger.

Um diese Aspekte auf die Arbeit der Klasse zu übertragen, arbeiteten wir mit dem Prinzip des kooperativen Lernens, der *selbstlernenden Gruppe* – einer Methode, bei der jeder Schüler Teilaspekte leistet und so ein großes gemeinsames Gesamtergebnis ermöglicht. Zwischen den Schülern entwickelt sich dabei eine positive wechselseitige Abhängigkeit. Das Aneignen des Unterrichtsstoffes mithilfe eines weitgefassten Auftrags wird zu einer gemeinsamen Zielperspektive. Dieser Perspektive liegt wiederum ein gemeinsamer Erarbeitungsprozess zugrunde und all das wird verknüpft mit der Herstellung eines *Produkts*.

Da die Epoche vor den Weihnachtsferien stattfand, lag es für uns nahe, ein Gruppenprodukt in Form eines Backbuchs herzustellen, zu dem jeweils eine Gruppe von fünf Schülern ein Plätzchenrezept



Schülerarbeiten – Freie Waldorfschule Konstanz

Zubereitung

- 1) Den Backofen auf 180°C vorheizen. Zwei Backbleche mit Backpapier auslegen.
- 2) Die Butter und den Puderzucker mit dem Rührgerät in einer kleinen Schüssel cremig rühren. Nach und nach die Eigelbe und das Vanillaroma unterschlagen. In eine große Rührschüssel umfüllen. Das Mehl dazugeben und alles mit einem Messer zu einem glatten Teig verarbeiten.

beitragen sollte und sich so selbst den Inhalten der Schreibschriftepoch annähern konnte.

Und an diese Stelle trat nun die Übertragung der zentralen Aspekte der Schreibschrift:

..... Innehalten: Die Überlegungen zum Ablauf in der Gruppe, auch hier das Sortieren der einzelnen Gedanken; alle Fragestellungen, die sich ergeben, ehe ein Weiterarbeiten möglich ist, zum Beispiel: Welches Rezept nehmen wir?

..... Im Fluss bleiben: Die Forderung, dass alle etwas zu tun haben. Die Aufgabenverteilung stand im Mittelpunkt und somit ein stetes Arbeiten im Fluss.

..... Schreibvorgang (das Produkt selbst): Die einzelnen Buchseiten, die entstanden sind, und letztlich das gesamte Rezeptbuch.

Danach mussten wir das Vorgehen koordinieren. Da die Drittklässler bislang noch recht wenig Erfahrung im selbstständigen

Arbeiten in einer Gruppe hatten, versuchten wir schon in der vorausgehenden Epoche, die Klasse durch diverse Einheiten, eintägig und auch mehrtägig, an diese Arbeitsweise heranzuführen. Unsere Erfahrungen dabei bestärkten uns in unserem Vorhaben, die Schreibepoche entsprechend zu gestalten.

Zur Vorbereitung gehörte auch ein gemeinsames Gespräch mit allen in der Klasse Tätigen, dies waren neben uns als Team die Eingliederungshelfer einzelner Schüler. Auch die Eingliederungshelfer wollten wir von ihren gewöhnlichen Aufgaben entbinden, sodass sich alle Kinder bei der Arbeit in den Gruppen möglichst frei entfalten und sich eventuell benötigte Hilfestellungen wenn möglich gegenseitig geben konnten. In der Gesprächsrunde entstanden verschiedene Ideen zur Umsetzung und es wurden neue Betätigungsfelder aufgetan, sodass ein Einbinden aller in den Prozess möglich wurde.

Der Ablauf der Schreibschriftepoch gestaltete sich dann konkret so, dass wir



zu Beginn des Arbeitsteils im Hauptunterricht eine Einheit Formenzeichnen durchführten; diese beinhaltete Schwungübungen, Formen mit Spitzen und Rundungen sowie Gegenbewegungen der Formen. Im Anschluss daran wurden die Schreibschriftbuchstaben eingeführt, allerdings zunächst recht kurz, wir starteten mit zwei Buchstaben. Im weiteren Verlauf der Epoche führten wir dann, abhängig von den Anfragen der Schüler, mehr und mehr Buchstaben ein. Diese wurden in ein Epochenheft eingetragen und standen so für die weitere Gruppenarbeit zur Verfügung.

Im Anschluss daran begannen die Gruppen mit ihrer Arbeit. Hierfür formulierten wir die Aufträge und fassten die einzelnen Schritte zusammen, die in der jeweiligen Woche zu tun waren. Dies war wichtig, weil die meisten Kinder noch nicht in der Lage waren, sich selbstständig einen Überblick über den gesamten Arbeitsprozess zu verschaffen.

Die Schüler konnten sich zwischen drei Räumen entscheiden, in denen sie arbeiteten.

So manches Mal war dies im Eifer der Sache auch der Flur; in den Schülern war ein Feuer entfacht worden, da spielte der Arbeitsplatz keine Rolle mehr! Alle hatten ein Ziel vor Augen und wollten es erreichen – zumal die Eltern von unserem Treiben nichts wussten.

In den Gruppen mussten die Schüler stets überlegen, wer welche Aufgabe übernehmen sollte. Fehlte ein Gruppenmitglied, war es Sache der Gruppe, während der Fehlzeit dessen Aufgabe zu übernehmen, das Kind danach auf den neuesten Stand zu bringen und es wieder in die gemeinsame Arbeit einzugliedern.

Das Verteilen der Aufgaben innerhalb der Gruppen geschah stets ohne unser Zutun, hier war jede Gruppe autark tätig und teilte sich nach Fähigkeiten ein. Häufig kam es aber auch dazu, dass alle Schüler dieselbe Aufgabe erledigen wollten; dann wurden später in einem Würdigungsprozess alle Arbeiten angeschaut und es wurde eine Auswahl getroffen. Auch dies war sehr wertvoll, denn dabei konnten die



Kinder Entscheidungsfindung, Umgang mit Ablehnung und Behauptungswillens schulen.

Unsere gemeinsame Arbeit begann mit der Rezeptsuche, die wir anhand von Backbüchern vornahmen. Was da alles von Bedeutung war: Manche mochten keinen Zimt; manche fanden die Plätzchen auf dem Bild so lecker, aber da war Alkohol drin; andere wollten auf jeden Fall etwas Besonderes; wieder andere waren zufrieden, wenn Schokolade darauf war. Die Gruppen kamen immer selbstständig zu einer Entscheidung, gelegentlich waren wir Erwachsene aber gefragt, um ein Rezept umzuschreiben, wenn eine Zutat ersetzt werden musste.

Nun war die Tätigkeit in den jeweiligen Gruppen geprägt von verschiedenen Überlegungen. Es galt, die Seiten zu gestalten: Wie sollte das Layout aussehen? Sollten die Zutaten nur geschrieben oder auch gemalt werden? Sollte es eine bunte Schrift sein? Alle Entscheidungen trafen die Gruppen jeweils für sich allein, ohne Zutun von

außen. Dadurch entstanden viele verschiedenartige Entwürfe für die Rezepte.

Die Buchstaben der Schreibschrift waren ab diesem Zeitpunkt zu einem Nebenprodukt geworden. Man erlernte sie sozusagen im Vorbeigehen. „Wir brauchen unbedingt das R, um weitermachen zu können“, ließ die Klasse uns wissen. Wir im Team mussten darauf nur reagieren und hatten während der Arbeitsphasen der Gruppen genügend Zeit, um die nächsten Tage und anstehenden Abläufe zu planen und vorzubereiten.

Wichtig war dabei auch immer, einen Überblick über das Projekt mit den Schülern gemeinsam zu halten: Wo stehen wir, was fehlt uns noch? Aber auch die Frage zu klären: Wie sieht die Gestaltung des Buches als Ganzes aus? Trennblätter sollten zwischen die einzelnen Rezepte und wir mussten ein gemeinsames Deckblatt finden. Hierfür malten alle: 35 Aquarellbilder, die die Hitze des Ofens zeigen sollten, und 35 Bilder, die die Kühle des Winters in sich trugen. Der Prozess, der sich

daran anschloss, war ein sehr spannender. Hier lernten die Schüler, Kompromisse zu schließen und Entscheidungen in der Gruppe gemeinsam zu treffen.

An manchen Tagen stand auch nur Konfliktbewältigung an. Bei der intensiven Arbeit in den Gruppen zeigten sich manchmal Spannungen deutlicher als im sonstigen Unterrichtsgeschehen. Diese ließen sich aber umwandeln in Produktivität, bei der praktischen Arbeit legten sich die Turbulenzen schnell. Die Schüler probierten nämlich alle ihre Rezepte selbst aus beim Backen in der Küche unserer Ganztagschule. Dadurch konnte die Klasse auch gleich genügend Plätzchen für unsere

klasseninterne Weihnachtsfeier herstellen – was als ein großes Stück Selbstständigkeit erlebt wurde.

Unser Fazit am Ende der Epoche:

Eswaren eindrucksvolle vier Wochen. Alle sind ins Schreiben gekommen. In einem frontalen Unterrichtssetting hätte man vielleicht das Pensum je nach Leistungsstärke differenziert verteilen können, das kam für uns aber nicht in Frage. Schwer war es für uns Erwachsene manchmal, uns zurückzuhalten, besonders bei langsamem Arbeitstempo in den Gruppen. Einklinken mussten wir uns nur dann, wenn es Konflikte gab, wenn ein Mediator gebraucht wurde. Die Grundhaltung der Schüler war, dass unser Rezeptbuch geschrieben werden musste, und zwar nicht, weil es gesagt worden war, sondern einfach weil es getan werden *wollte*. Es musste ihrem Anspruch nach auch einfach die beste Schrift sein! Diese intrinsisch motivierte Tätigkeit bedeutete auch, dass die gesamten Prozesse nicht angeleitet werden mussten, sondern von alleine aufkamen; es war lediglich eine Feinjustierung nötig.

Sicherlich kann man nicht in jeder Epoche so vorgehen, das wäre auf die Dauer sehr anstrengend für die Schüler. Es war für mich aber die beste Möglichkeit, um Heterogenität im Klassenverband als Chance aufzugreifen, die Fähigkeiten aller einfließen zu lassen und die Schüler in Selbstständigkeit und -wirksamkeit miteinander Großes entstehen zu lassen. Die Handlungskompetenzen waren beträchtlich gewachsen. Dies wurde auch bei der gemeinsamen Nachbesprechung deutlich, in welcher die Schüler sehr reflektiert waren und gut benennen konnten, was gut und was nicht so gut funktioniert hatte. Zudem führte das Gefühl, sich gegenseitig zu brauchen, das durch die gelungene Interaktion in den Gruppen entstanden war, zu einer sozialen Anerkennung, die die Klasse als Gemeinschaft auch in weiteren Epochen hält und trägt.

Zutaten



INKLUSIVE MOMENTE IM RELIGIONSUNTERRICHT EINER ACHTEN KLASSE

— AUF EINER REISE ZUM URSPRUNG DES CHRISTENTUMS

von Rotraut Eichholz

Nach der Landung auf dem Flughafen Ben Gurion in Tel Aviv, den strengen Sicherheits- und Passkontrollen geht es sogleich mit dem Bus Richtung Jerusalem. Von weitem leuchten die hellen Kalksteinbauten auf der Höhe unter blauem Himmel. Beim Jaffator angekommen, lassen wir das Reisegepäck im Bus und machen uns auf, geradewegs zu Fuß auf der King David Road in die Altstadt zum Basar. In all dem unterirdischen Gewühl und Lärm von Menschen verschiedenster Sprachen und Nationalitäten müssen wir immer wieder aufpassen, dass unsere Gruppe zusammenbleibt. Durch die engen Gassen mit den duftenden Gewürzläden, den Schmuckverkäufern, den Olivenholzschnitzereien drängen wir uns, bis wir dem untersten, übel riechendem Bereich der Fleischverkäufer durch eine enge verwinkelte Treppe einer nach dem anderen nach oben in die frische Luft entkommen. Plötzlich stehen wir an einer breiten Freitreppe, von deren Stufen aus wir durch Säulenarkaden die goldene Kuppel des Felsendoms in der Sonne glänzen sehen. Noch wenige Schritte und wir stehen alle auf dem Plateau des Tempelbergs und lassen unsere Blicke über Jerusalem schweifen. So kommen wir in der Stadt an, die Brennpunkt dreier Religionen ist, voll explosiver Spannungen. Dann geht es zu der Quelle des Jordan am Fuß des schneebedeckten Hermongebirges im Norden des Landes. Von dort aus folgen wir dem Fluss bis zu seiner Mündung ins

Tote Meer an den tiefsten Punkt der Erde.

Dies sind die ersten Stationen unserer Religionsepoche, die wir uns als Reise durch Israel in vielen lebensvollen Bildern ausgemalt haben. Ich habe dabei die Rolle einer „Reiseleiterin“ übernommen, weil ich selbst zwei Reisen nach Israel gemacht habe, die tiefe Eindrücke in mir hinterlassen haben. Mir war eine erstaunliche Kongruenz von geographischem Ort und Ereignissen des Evangeliums aufgegangen. Das eigene Erleben war es also, das mich bewogen hat, den Blick der Jugendlichen zunächst auf die Landschaft zu lenken. Und so traute ich mir zu, ihnen jenseits von Religions- und Konfessionsgrenzen sehr konkret das Zentralereignis der Menschheitsgeschichte erlebbar zu machen. Doch zunächst:

Wer sind wir?

„Wir“, das ist die achte Klasse der Win-drather Talschule, der Klassenlehrer, die Religionslehrerin und zwei Integrationshelfer. Zwanzig Schülerinnen und Schüler gehen in diese Klasse. Davon werden zwei Schüler von Integrationshelfern begleitet, vier Schüler sind im vorigen Schuljahr als syrische Flüchtlinge zu uns gekommen. Für das Thema dieser Epoche sind die sehr verschiedenen religiösen Vorprägungen der Schülerinnen und Schüler durch ihre Herkunft Herausforderung und Chance zugleich: religiös eher uninteressiert, traditionell konfessionsgebunden, Zeugen

Jehovas, Christengemeinschaft und eben der Islam. Die muslimischen Mitschüler sind mit ihrer Religion vertraut, was in der Zeit des Ramadan mit Zuckerfest und später am Opferfest des Islam deutlich wurde. Gleiches lässt sich von den deutschen Jugendlichen nur begrenzt sagen. Dass es im Laufe des Jahres freie Tage gibt, ist sehr willkommen, ohne dass manche genauer wissen, was diese Feste bedeuten. Mein Anliegen war es, im Einvernehmen mit dem Klassenlehrer, dass die Jugendlichen alle einmal in ihrer Schulzeit mit dem Ursprung des Christentums in Berührung kommen. Die religiösen Vorprägungen wollte ich, so gut es ging, einbeziehen, aber doch auch durch das aktuelle Miterleben hinter uns lassen und so Offenheit für neue Blickrichtungen gewinnen.

Inhaltliche Grundlegung

Der Ursprung des Christentums ist mit einer ganz bestimmten Zeit, einem ganz bestimmten Ort verbunden. Das, was in den Evangelien über Christus als Mensch berichtet wird, ist eingebettet in die Landschaft Palästinas. Das Erlebnis, wie hier Ort und Ereignis übereinstimmen, kann eine solide, sachlich richtige Grundlage für das Verstehen der Verbindung des Göttlichen mit den irdischen Gegebenheiten von Raum und Zeit bilden. Nur in dieser Verbindung, so ist meine Überzeugung, kann dieses zentrale Thema heutzutage für die Jugendlichen erschlossen werden. Das freilich ist hier gedanklich für Erwachsene formuliert – die Jugendlichen brauchen sinnfällige Erlebnisse. Um die geht es mir. Deshalb machen wir eine „Reiseepoche“ in Fachstunden von insgesamt drei Wochen, zwei Wochen im Herbst, eine im Frühjahr.

Zugang zum Thema

Die Frage, was Jugendliche mit diesem Thema anfangen können, führt zu der Frage, was für sie in der Umbruchszeit der Pubertät für ihre eigene Entwicklung hilfreich und klärend sein kann und weiter

zur Frage der menschlichen Entwicklung ganz allgemein. Kann das große Bild der Menschwerdung Gottes in ihnen Resonanz finden, und zwar so, dass sie ihre eigene Entwicklung, Mensch zu werden, darin entdecken können? Und gilt dieses Ereignis über alle Religionsgrenzen hinweg? Kann auch ein im Islam aufgewachsener Mensch den Kern verstehen? Und weil es sicher auch für die syrischen Mitschüler sinnvoll ist, dass sie die christlichen Wurzeln kennenlernen, die unsere Kultur geprägt haben, gehe ich davon aus, dass alle, so verschieden sie sind, in dem Thema etwas für sie Weiterführendes finden können.

Vorbereitung und erster Einstieg

Vor Beginn der ersten Epochenzeit habe ich zweimal hospitiert, um ein Bild von der Klasse zu bekommen, für mich eine wichtige Inspirationsquelle für den Unterricht. Ich sah dort Lebhaftes, Stille, Vorsichtige, Forsche, Schnelle, Langsame. Ich hatte einen ersten Eindruck von der Vielfalt der Jugendlichen und sogleich die Aufgabe vor Augen, wie bei dieser Heterogenität im Verlauf der Epoche alle auf ihre je eigene Art einbezogen werden könnten, ohne dass jemand unterwegs verloren ginge.

Deshalb hatte ich gleich zu Anfang der Epoche die hellen, kritischen Geister vor Augen und begann mit dem Widerspruch von Name und Realität der Stadt Jerusalem als „Grund des Friedens“ und Palästinas als „Heiliges Land“. Damit war sofort der ganz aktuelle Bezug zum Zeitgeschehen hergestellt, denn unsere Jugendlichen wissen von den gewaltsamen „unheiligen“ Auseinandersetzungen zwischen Israelis und Palästinensern konkret durch Menschen aus Gaza, die in unserer Schule ein- und ausgehen.

Unterwegs in Israel

Jerusalem

Auf dem Tempelberg angekommen, wird der Felsendom für alle zu einem Magnet

der Aufmerksamkeit. Für Juden, Christen und Muslime hat er große Bedeutung: Er wird mit der Opferung Isaaks durch Abraham sowie der nächtlichen Reise Mohammeds und dem Empfang des Koran verbunden. Ob das mit dem schwarzen Felsen wirklich so sei wie geschildert, fragte kritisch ein Schüler. Die geologische Erklärung und mein Hinweis, ihn selbst gesehen zu haben, konnten seine Frage zufriedenstellend beantworten. Dass dieser Ort für einen der muslimischen Schüler besonders wichtig ist, zeigte sich Tage später, als dieser eine schöne eigene Zeichnung vom Felsendom mit Bezug zur aktuellen politischen Situation von zuhause mitbrachte.

Der Jordan von der Quelle bis zur Mündung

Als wir am Tag darauf wie geplant dem Jordan folgen, haben wir uns die ganz konkreten geographisch-geologischen Gegebenheiten angesehen, die seinen Lauf prägen. Wir haben das reich blühende Galiläa vor Augen gehabt, dann das den Flusslauf entlang immer karger werdende Pflanzenwachstum in Samaria bis hin zu Judäa, das zur Wüstenregion des Toten Meeres gehört, wo alles Wachsen zu Ende geht. Alle bis auf zwei haben sich getraut, von dem bitteren Salzwasser des Toten Meeres zu kosten, das ich von meiner ersten Reise mitgebracht hatte.

Mir ging es darum, dass durch vielfältige Sinneseindrücke Erlebnisdichte entsteht, damit wir eine sichere äußere Grundlage haben und die Jugendlichen die Orte, die später in der Schilderung des Evangeliums wichtig sind, schon kennenlernen. Diese Erkundung haben alle voll Interesse mitgemacht. In die Tafelskizze mit Höhenangaben und farblicher Charakterisierung fügten die Jugendlichen wie bündelnd drei Symbole für das Jordanwasser ein: einen Schneekristall für seinen Ursprung, eine Rose für Galiläa und einen Salzwürfel für seine Mündung.

Unterwegs im Evangelium

Die Taufe – Judäa

Wir sind den Menschengruppen von Jerusalem zwölfhundert Meter hinab zu Johannes an den Jordan gefolgt. Es war wie ein Ruck aus unserer Zeit in die Gegenwart der Zeitenwende, für mich verbunden mit der bängigen Frage: Wie werden die damaligen Ereignisse für die Jugendlichen aktuell?

Die Schilderung, wie Johannes zu den Menschen von der Sinneswandlung spricht und die Taufe vollzieht, lebt von der Atmosphäre der Wüstenregion um das Tote Meer. Da aber sehen wir, wie auch Jesus aus Nazareth kommt und Johannes um die Taufe bittet. Das Ereignis des Untertauchens bis an die Grenze der Bewusstlosigkeit am tiefsten Punkt der Erde, dann im Auftauchen das herabkommende Licht in Gestalt der Taube und zugleich die Stimme von oben – dieses Urbild konnte entstehen, weil die ganze Runde voll aufmerksamer Hörbereitschaft war. Berührt hat mich, dass ein Schüler, der sonst die Angewohnheit hat, unablässig hin und her zu schaukeln, still zwischen mir und seinem Betreuer sitzend der Erzählung zugehört hatte.

Die Versuchung – Judäa

In der nächsten Stunde stand die Versuchungsgeschichte im Mittelpunkt. Wir sind dem Weg in die Einsamkeit der Wüste gefolgt. Hier sehen wir, wie das Menschwerden des Gottessohnes verhindert werden soll. Wenn etwa eingetreten wäre, was der Widersacher suggeriert, dass der Sturz von der Zinne des Tempels für Christus aufgefangen worden wäre, dann würde eine Grundbedingung, die mit dem Menschsein unlösbar verbunden ist, fehlen: das Fallen in die Schwere. Spontan haben wir ausprobiert, wie das mit dem Naturgesetz der Schwerkraft funktioniert: Wir stiegen auf die Stühle und versuchten zu springen, ohne auf dem Boden zu landen! Das brachte nach der konzentrierten Aufnahme der Taufe einen lockeren Tumult mit viel Lachen und vergeblichen

Flugversuchen unterschiedlichster Art. Bis auf eine Schülerin, der das möglicherweise zu albern war, machten alle mit.

Erste Jüngerberufung – Galiläa

Weiter ging es nun auf unserer Wanderung von der Wüstenregion Judäa erneut Richtung Norden Jordan aufwärts auf einsamen Wegen durch Samaria nach Galiläa. Am See Genesareth sucht Christus die Menschen und ruft sie aus dem gewohnten Leben von ihren Fischerbooten weg zu neuen Aufgaben. Das Motiv, einsam zu sein und Menschen zu suchen, ist für Jugendliche ein zentrales Thema und wirkt wie ein Resonanzboden, der die Aufnahme des Bildes erleichtert. Den Ausdruck „zu Menschenfischern machen“ kannte ein Schüler und verband ihn mit dem Begriff „Apostel“. Auch andere meldeten sich hin und wieder und ergänzten aus eigenem Wissen; hier konnte ich sehen, dass einige doch schon etwas aus den Evangelien kannten.

Erste Wirksamkeit – Galiläa

Die Schilderung der ersten Wirksamkeit von Christus in Galiläa war offenbar nicht gut genug gelungen. An Mienen und Haltungen sah ich, dass manche Schülerinnen und Schüler anderweitig „unterwegs“ waren. Die Übertretung des Sabbatgebotes um des Menschen willen hätte als Einstieg in aktuelle Fragestellungen zünden müssen. War der Bezug zu den Jugendlichen nicht dicht genug, meine eigene Präsenz nicht auf der Höhe der erzählten Ereignisse? Umso mehr überraschte mich der Eindruck des Klassenlehrers, dass ein Mädchen gerade in dieser Stunde im persönlichen Konflikt zwischen äußeren Vorgaben und frei verantwortetem Handeln etwas gewonnen habe.

Die Berufung der Zwölf – Galiläa

Das Thema der folgenden Stunde war, wie Christus den Kreis der zwölf Jünger beruft. Ich wollte das Bild der Zwölf mit

dem Dreizehnten in der Mitte in den Jugendlichen „verankern“. Wie wird dabei Erlebnisdichte für alle erreicht? Mit gelber Kreide zeichnete ich auf den Teppichboden einen Kreis mit zwölf Strahlen, sofort von den Schülern als Sonne benannt. Zwölf von ihnen stellten sich jeder an einen Strahl und bildeten so einen Kreis, die anderen hatten den Blick von außen. Jeder stand für einen Monat des Jahres und benannte ihn. Ich fügte die Tierkreiszeichen dazu. In einem nächsten Schritt schrieb ich die Namen der fünf Jünger, von deren Berufung schon die Rede war, zu den Sternzeichen und ergänzte die fehlenden sieben. Die ganze Zeit über stand der Schülerkreis. Ich hatte das deutliche Gefühl, dass die Jugendlichen im Tun verstanden, was Markus in der griechischen Fassung des Evangeliums mit dem lapidaren Satz sagt: „Er machte sie Zwölf.“ Als wir noch die Christusinitialen in der Mitte der Sonne ergänzten, war das Bild vollständig. Dass es angekommen war, zeigte der Wunsch der Klasse am nächsten Tag, es nach dem Entfernen durch die Reinigungskräfte sofort wieder nachzumalen. Als an diesem Tag studierende Gäste aus Berlin in der Klasse hospitierten, konnten die Jugendlichen jedenfalls gemeinsam die Namen vollzählig nennen.

Das Bekenntnis des Petrus – Galiläa

Mit seinen zwölf Jüngern macht sich Christus auf den Weg zu den Quellen des Jordan, wo wir bereits zu Beginn unserer Reise waren. Wir sind eine Kalkwand hinaufgeklettert und haben von oben gesehen, wie unter uns der Jordan frisch aus dem Felsen hervorquillt. Um allerdings den Ursprung seines Wassers zu erblicken, mussten wir uns umwenden zu den schneebedeckten Höhen des Hermongebirges. So konnten wir leichter verstehen, dass Christus gerade hier den Jüngern die Frage nach seiner Herkunft stellt. Und es ist einleuchtend, dass Petrus an diesem Ort wie von oben antworten kann: „Du bist Christus, der Sohn Gottes.“ Wieder

war das Zusammenstimmen von Landschaft und Ereignis tragfähig.

Das Vaterunser – Galiläa

Auf unserer weiteren Wanderung machten wir Halt am „Berg der Seligpreisungen“ mit weitem Blick über den See in seiner unvergleichlichen Lichtaura. Hier spricht Christus zu den Jüngern über das Beten und lehrt sie das Vaterunser.

Gemeinsam versuchten wir Lehrer, ein Gespräch über „Beten“ anzuregen. Nach einigem Zögern kam es in Gang. Ist es das Sprechen des Vaterunsers, wie es zwei Mädchen aus ihrem Konfirmandenunterricht kennen? Ist es wie ein inneres Gespräch in Zeiten der Unsicherheit und Zweifel? Ist der Morgenspruch vielleicht auch so etwas? Was ist der Spruch vor dem Essen oder vor dem Schlafengehen? Sicherlich sollten es nicht viele Worte sein, wie ein Schüler aus dem Matthäusevangelium über das „Plappern wie die Heiden“ zitierte. In der nächsten Stunde haben wir das Vaterunser gemeinsam gesprochen – wohlgemerkt nicht als Gebet, aber als „Menschheitswort“, das jeder kennen sollte. So konnten auch die muslimischen Schüler dabei sein.

Das Sämannsgleichnis – Galiläa

Der See ist der Ort vieler bedeutsamer Ereignisse. Von einem Boot aus spricht Jesus zu den dicht gedrängten Menschen am Ufer in Gleichnissen. Es kam mir darauf an, eines der Gleichnisse gedanklich genauer durchzuarbeiten. Ich habe das Gleichnis vom Sämann ausgewählt und erzählt. Was ist ein Gleichnis? Aus dem Mathematikunterricht kannten die Jugendlichen die Bedeutung des x in einer Gleichung als Platzhalter für eine Größe, aus der sich die Lösung ergibt. Was steht im Sämannsgleichnis wofür? Das war ein verständlicher Einstieg. Die Herausforderung, gedanklich in das Gleichnis einzudringen, erleichterte durchaus das Gespräch, anders als bei dem sensiblen Thema „Beten“, wo jede Äußerung auf einen Schutzraum

angewiesen ist. Schritt für Schritt konnten wir uns über die vier Möglichkeiten austauschen, wie „der Same“ verdirbt oder Frucht bringt. Das Erlebnis, dass etwas wie von Disteln und Dornen erstickt untergeht, war den Jugendlichen vertraut. Auch, wie viel Willensanstrengung nötig ist, um einen Acker umzupflügen und frei von allem zu machen, damit Neues gedeihen kann, kannten sie – zum Beispiel vom Roggensäen in der dritten Klasse. Einer Schülerin ist die Loslösung des Begriffs „Sämann“ von der Ebene der Gleichniserzählung gelungen. Sie verwendete den Begriff im Zusammenhang mit einem anderen Unterricht ihres Lehrers, indem sie sagte, er sei jetzt ein „Sämann“ gewesen. Das war im Sinne eines eigenständigen Lernwegs der schöpferische Moment.

Das Gespräch am Brunnen – Samaria

Noch in derselben Stunde zogen wir weiter durch Samaria an den Jakobsbrunnen, wo Jesus sich von seiner Wanderung am Brunnenrand ausruht. Dort entwickelt sich ein Gespräch zwischen ihm und der samaritanischen Frau über Durst und Wasser, über die alte und neue Weise zu beten. Statt zu erzählen, habe ich dieses Ereignis zum Anlass genommen, die ganze Geschichte aus dem Johannesevangelium zu lesen, damit die Jugendlichen einmal den Klang des Evangeliums hören. Sie haben gut zugehört, und nach meinem Eindruck hat der Text zu allen gesprochen.

Auch hier erlebte ich, wie fruchtbar Teamarbeit ist. Der Klassenlehrer stellte nämlich den Bezug zum Sämannsgleichnis her: Er machte ihnen bewusst, sie hätten gerade jetzt beim Aufnehmen der Geschichte so viel Willensanstrengung aufgebracht, wie zum Bereitmachen eines guten Ackers nötig sei.

Die Ehebrecherin im Tempel – Judäa

In der letzten Stunde sind wir wieder zum Ausgangspunkt unserer Reise gekommen, nach Jerusalem in den Tempel. Anders als

die blühende, liebliche Landschaft Galiläas ist Judäa eine Region der Extreme von Tageshitze und Nachtkälte, von Wachstum, das der Trockenheit abgerungen ist, von Leben und Tod. In dieser harten Realität des Entweder-oder wird in früher Morgenstunde eine Ehebrecherin von den Pharisäern und Ältesten zu Jesus in den Tempel gebracht. Sie drängen ihn zu der Entscheidung über die Steinigung der Frau nach dem Gesetz Moses.

Folge ich dem Gesetz oder meinem eigenen Gewissen? Diese zentrale Frage wollte ich hier zum Thema machen. Am Schicksal der Frau und ihrer Ankläger kann der Wandel vom äußeren Gesetz zu dem Gesetz im Inneren des Menschen als Kern des Christentums erlebbar werden. Die Frage, ob äußere Einflüsse oder das eigene Gewissen unser Handeln bestimmen, begleitet uns täglich. Und das Evangelium kann als Ermutigung verstanden werden, eigene Verantwortung zu übernehmen. Wie das die Jugendlichen sahen? Die letzte Stunde war jedenfalls zu Ende und der nächste Lehrer stand schon in der Tür.

Intermezzo

Zwischen der beschriebenen Epoche und der im April folgenden führte die achte Klasse ihr Klassenspiel *A Christmas Carol* nach Charles Dickens auf, lernte in Biologie den Bau des Menschen kennen und gewann in Deutsch erste Einblicke in die Lebensgeschichten von Menschen – für die Weiterführung der Religionsepoche vor Ostern eine ideale Vorbereitung! Denn dann sollte es um die schwer zu erfassenen letzten Ereignisse der Christusbiografie auf der Erde, um Tod und Auferstehung, gehen.

Didaktische Anmerkung

Welche Inhalte geeignet sind, altersgemäße Anregungen für die Entwicklung eines Heranwachsenden zu geben, ist eine Frage didaktischer Herangehensweise. Vierzehnjährige haben weitgehend die

fraglose Verbindung zwischen sich und der Welt verloren. In diesem offenen, auch ungesicherten Zustand suchen Jugendliche anderes „Futter“ als tradierte Glaubenswahrheiten, und schon gar nicht suchen sie im Fach Religion. Wenn aber das unerhört Neue der Christusbiografie Thema wird, gestützt durch nüchterne Tatsachen, kann Religionsunterricht durchaus „cool“ werden. Aufgrund meiner eigenen Erlebnisse an Ort und Stelle bot sich für mich also an, nicht Jugendbücher oder Fragen aus der Religions- oder Konfessionsgeschichte zum Thema zu machen, sondern die Ereignisse am Ursprung des Christentums selbst. Mir musste allerdings klar sein, dass diese Unmittelbarkeit einigen Mut erfordert, weil ich mich mit meiner eigenen Überzeugung, dass hier das höchste Geistige im irdisch Gewordenen zu finden ist, stelle, ohne dass damit gemeint sein kann, dass die Jugendlichen übernehmen, was mir wichtig ist. Und doch ergibt sich der „Stoff“ nur aus der inhaltlichen Darstellung in Verbindung mit mir als Lehrerin.

Methodische Fragen zu einem inklusiven Unterricht

Im Rückblick auf die ersten beiden Wochen war mir die lange Pause durchaus hilfreich für die Frage, inwieweit diese Religionsstunden dem Anspruch eines inklusiv gestalteten Unterrichts nahegekommen sind, der Aufgabe also, eines alle Schülerinnen und Schüler einschließenden Lebens und Lernens in Beziehung.

Für die Substanz eines solchen Unterrichts ist die Gestaltung nach zwei methodischen Ansätzen fruchtbar: die bildkräftige Ansprache der Klasse als Gesamtheit im Darstellen der Inhalte und die individuelle Aneignung in intensiver Eigenarbeit jeder Schülerin und jedes Schülers nach ihren individuellen Begabungen.

Der Bildhaftigkeit kam zugute, dass ich die Landschaft Palästinas aus eigener Anschauung schildern konnte. Das schien mir der Grund dafür zu sein, dass die



Schülerarbeiten – Windrather Talschule

Thematik trotz der sehr unterschiedlichen religiösen Vorprägungen bei Schülerinnen und Schülern gute Resonanz fand und auch die muslimischen Schüler mit Interesse folgten.

Diesen Stunden fehlte allerdings die eigenständige, individuelle Durcharbeitung – was in dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen kaum anders sein konnte. Dieser wichtige Aspekt, der zeigen kann, wie und was aufgenommen worden ist, war in den gelegentlichen Beiträgen – wie der Zeichnung vom Felsendom – oder in Fragen allenfalls anfänglich präsent. Und das Gespräch in der Gruppe, das durchaus diese Funktion übernehmen könnte, war nur hin und wieder in Gang gekommen. Das ruhige Aufnehmen der Tauferzählung durch den oft unruhigen Schüler und die zugewandte Stimmung in der Klasse gaben mir aber doch das Gefühl des gegenseitigen Verstehens.

Im Vorblick auf die dritte Woche war also deutlich, dass ein Ausgleich dieser

zwei Aspekte nötig war. Dieses Mal stand mehr als eine Unterrichtsstunde täglich zur Verfügung. So hatte auch die individuelle Arbeit Raum, zumal dies in der Zeit des „künstlerischen Beginns“ am Morgen ohnehin angelegt war.

Ich wählte das „Abendmahl“ von Leonardo da Vinci gleichsam als Fenster, durch das der Blick in die Ereignisse der Passion geführt werden kann. Das kam sowohl der Darstellung als auch der Eigenarbeit zugute. Im Zeichnen von frei gewählten Motiven gab es die Möglichkeit, sich das Bild eigenständig zu erobern.

Leonardo da Vinci und das Abendmahl

Das Abendmahl bildete das Zentrum dieser Morgenstunden. In einer Reproduktion von immerhin zwei Metern Breite waren Aufbau und Gestalten doch recht gut zu erkennen und ließen ahnen, wie anders noch das Original in Mailand wirken muss. Das Bild immer vor Augen, sind wir in der ersten Stunde der Lebensgeschichte



Leonardos bis zum Schaffen dieses außergewöhnlichen Werkes gefolgt. Wie im Herbst schon der Lauf des Jordan und ganz zentral das Christusleben, so war auch hier wieder eine Biografie das Thema. Ergänzt wurde es in der folgenden Stunde durch die dramatische Geschichte des Bildes selbst. Im Echo eines Schülers, der das „sehr interessant“ fand, klang die Aufnahmebereitschaft der anderen mit.

Das Zeichnen

Von nun an kam auch die eigene Arbeit zu ihrem Recht. Und beide Elemente förderten sich gegenseitig. Das zuvor Gehörte erschloss vielerlei Aspekte des Bildes, und das Zeichnen wiederum förderte das Sehen und Zuhören. Zunächst sahen wir uns das Bild genauer an, unter anderem mit der Frage, wo sich die Fluchtlinien treffen. Nachdem deutlich geworden war, dass alle Linien in der Christusfigur zusammenkommen, haben wir den Halbkreis vor dem Bild aufgelöst. Jetzt saß jeder allein

vor seinem Tisch mit der neuen Aufgabenstellung. Nach einigem Suchen hatten alle ihr Motiv gefunden und waren still an der Arbeit, bis auf ein Mädchen, das in dieser Stunde keinen Strich machte. Warum? Ich hatte mir schon Differenzierungsmöglichkeiten für sie überlegt, doch am nächsten Tag, als wir farbige Pastellkreiden und Kohle zur Auswahl hatten, dazu drei unterschiedlich große Blätter, war auch sie fraglos dabei und zeichnete wie alle ihr Motiv!

Vom letzten Abendmahl zum Tod am Kreuz

Die „inklusive“ Kraft eines solchen Kunstwerkes erschließt leichter als viele Worte das Geschehen. Leonardo hat für sein Abendmahlsbild den Augenblick gewählt, der auf die Aussage folgt: „Einer unter euch wird mich verraten.“ Judas, seine Tat, sein Schicksal und mit ihm die dunkle Seite des Todes sind augenblicklich präsent. Der Aufruhr in der Jüngerschaft mit den Fragen „Herr, bin ich es?“ wird



zur Öffnung für alles, was voranging und was folgen wird bis zum Sterben am Kreuz. In dieser Stimmung, immer das Bild vor Augen, konnte ich skizzenartig andeuten, wie sich das Christusleben vollendet. Manches wurde hier aussprechbar, was sonst eher ungesagt bleiben muss.

Und die muslimischen Schüler?

Auch das ist eine Frage an Inklusion, an Teilhabe. Anfangs war ich unsicher, was und wie ich in ihrem Beisein sprechen sollte. Jesus als großen Propheten kennen und schätzen sie; der Islam aber hat keinen Zugang zu dem am Kreuz gestorbenen Gottessohn. Drei der muslimischen Schüler sind bei mir im Deutschunterricht. Wir kennen uns gut und haben über vieles auch aus dem Religionsunterricht gesprochen. Einmal wollten sie, dass wir uns den großen Bildband über Leonardo ansehen, Seite für Seite. Darin stießen wir auf das Bild einer Kreuzigung von einem anderen Maler. Alles wollten sie darüber wissen.

Einer von ihnen fragte mich dann, welche Religion ich gut fände. „Dass der Mensch gut ist und Gutes tut, das ist mir wichtig“, sagte ich, „und das kann er in jeder Religion.“ Ich hatte den Eindruck, der Schüler verstand, was uns darin verbindet.

Von der Grablegung zur Auferstehung

In der letzten Stunde versuchte ich dann, die Grenze vom Sichtbaren zum Unsichtbaren zu berühren und damit für die Jugendlichen den Schritt anzudeuten, der von der Grablegung zur Auferstehung führt, zugleich aber auch aus den Ereignissen vor zweitausend Jahren in unsere Zeit. Ich erzählte den Schülern von Erlebnissen während der Aufbahrung eines nahen Menschen und dem Unsichtbarwerden in dem Moment, in dem der Sarg geschlossen wird. Anschließend meldete sich ein Schüler. Er habe etwas davon bei einer Aufbahrung in Griechenland erlebt. Wie er davon ausführlich erzählte, entstand in der Klasse im aufmerksamen Miterleben seines Berichts eine



Atmosphäre, die danach bei der Schilderung der Ereignisse des Ostermorgens Offenheit für den Schritt spüren ließ, den Christus in eine andere Wirklichkeit geht.

Präsentation und Würdigung der Zeichnungen

Zum Abschluss breiteten wir die Zeichnungen aus und sahen sie an. Durch die Art, wie der Klassenlehrer das Betrachten ordnete, wurden die beiden Aspekte eines gelingenden inklusiven Unterrichts noch einmal deutlich. Zuerst gingen alle schweigend in einem Zug sehr langsam an den Bildern vorbei. Dann aber hatte jeder Einzelne die Aufgabe und die Zeit, das Bild herauszufinden, das ihm am meisten gefiel, und seine Wahl auch zu begründen, von den anderen aufmerksam beobachtet. Dies war ein starker Abschluss der Epoche.

INKLUSION ALS THEMA DER KUNSTBETRACHTUNG IN DER ELFTEN KLASSE

von Edith Horneber

Vorbemerkungen

Mit der folgenden Darstellung möchte ich den Blick darauf lenken, wie es möglich ist, in herkömmlichen heterogenen Klassen das Thema Inklusion in den Unterricht aufzunehmen, um die uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler für dieses Thema zu sensibilisieren. Forschungs- und Arbeitsgrundlage war eine unserer elften Klassen, die mir seit zwei Schuljahren bekannt war. Der Inhalt der Kunstepoche in dieser Jahrgangsstufe ist die Malerei vom Klassizismus bis ins 21. Jahrhundert.

Anlass für meine Idee war, dass die Freie Waldorfschule Erlangen an dem Projekt *Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik* vom Bund der Freien Waldorfschulen beteiligt ist, obwohl sie momentan nicht in jeder Jahrgangsstufe Schüler mit Beeinträchtigungen hat. Wir sind eine zweizügige Schule, insgesamt haben wir sechs Schülerinnen und Schüler mit Schulassistenz, davon zwei in der Oberstufe. Darüber hinaus liegen bei etwa 20 Kindern und Jugendlichen Beeinträchtigungen oder Krankheiten vor. Außerdem besuchen derzeit einige Schülerinnen und Schüler aus Kriegsgebieten unsere Schule, ebenso wie aus verschiedenen europäischen Ländern sowie vom asiatischen, afrikanischen und amerikanischen Kontinent. Die Besetzung meiner elften Klasse wies jedoch keine Besonderheiten auf.

Zunächst untersuchte ich, welche rechtlichen Grundlagen ich für meinen Ansatz – neben den *Vorträgen zur allgemeinen Menschenkunde* (1919ff.) und dem *Heilpädagogischen Kurs* (1924) von Rudolf Steiner – verwenden könnte und inwiefern diese die Unterrichtsinhalte mitgestalten könnten.

Die *Konvention für die Rechte von Menschen*

mit *Behinderung* (2008) der Vereinten Nationen (= UN-BRK)¹⁰ ist eine der Arbeitsgrundlagen des Projekts *Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik* vom Bund der Freien Waldorfschulen. Ausgangspunkt für meine Unterrichtsvorbereitungen wurde der Artikel 8 – *Bewusstseinsbildung der UN-BRK*. Dort steht unter anderem:

(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, sofortige, wirksame und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um

a) in der gesamten Gesellschaft, einschließlich auf der Ebene der Familien, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern; [...]

(2) Zu den diesbezüglichen Maßnahmen gehören [...]

b) die Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems, auch bei allen Kindern von früher Kindheit an; [...]

Der Absatz 2b des Artikel 8 ist als Aufforderung an alle Erziehende und Lehrpersonen zu verstehen. Dieser Aufforderung wollte ich gerne nachkommen, sie jedoch nicht ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen beziehen. Bei diesem Vorhaben fühlte ich mich durch die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* (1948) und

¹⁰ www.institut-fuer-menschenrechte.de/fleadmin/user_upload/PDFDateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf

die *Konvention über die Rechte des Kindes* (1989) der Vereinten Nationen bestätigt.

Noch aufschlussreicher war für mich schließlich die Lektüre der *Salamanca-Erklärung*¹¹, die auf einer internationalen Konferenz mit dem Thema *Bildung für alle*, organisiert durch die spanische Regierung in Zusammenarbeit mit der UNESCO, im Juni 1994 im spanischen Salamanca entstanden war. Auf dieser Konferenz wurden erforderliche politische Änderungen, um inklusive Pädagogik zu fördern, formuliert und beschlossen. Schulen sollen laut Erklärung dabei unterstützt werden, *allen* Kindern gerecht zu werden, vor allem jenen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Dabei wird die Inklusion aller Kinder und Jugendlichen in Regelbildungseinrichtungen als bestes Mittel für die Umsetzung dieser Aufgabe angesehen.¹²

Beim Lesen wurde ich außerdem an das erste Weltbildungsforum erinnert, das im Jahr 2000 in Dakar stattfand und auf die Erklärung von Salamanca aufbaute. In Dakar wurde erneut formuliert und bekräftigt, dass Inklusion mehr sei „als die Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen“.¹³

Ich stellte mir die Frage, wie die Aufforderungen aus der *Salamanca-Erklärung*, dem ersten Weltbildungsforum in Dakar und dem Artikel 8 der *UN-BRK* so mit den zu bearbeitenden Themen verknüpft werden könnten, dass die Kunstepoche in eine nachhaltige Lernerfahrung münden und zu einer positiven Veränderung der Einstellungen gegenüber den Verschiedenheiten der Menschen innerhalb einer Gruppe beziehungsweise einer Gesellschaft

führen würde. Die Idee, themenbezogen vorzugehen, war allerdings nicht neu – in den vergangenen Jahren hatte ich diese dreiwöchige Epoche immer auf bestimmte Themen bezogen unterrichtet wie zum Beispiel *Die Diskriminierung der Frau*, *Kriegsdarstellungen in der Malerei* oder *Malen im Anthropozän*, und die Bilder aus den verschiedenen Stilepochen dem jeweiligen Thema entsprechend ausgewählt.

Die Epoche

Der Unterricht fand, neben wenigen Darstellungen durch mich, überwiegend in Gruppen- und Einzelarbeit statt, wobei Kurzbiografien und Stilepochen als Texte jeder Schülerin und jedem Schüler vorlagen. Die erarbeiteten Inhalte sollten schriftlich, zusammen mit kleinen Farbkopien von Kunstwerken, in einem Portfolio zusammengefasst werden. Die Seitenanzahl des Portfolios war begrenzt, um bei den Schülern den Blick für das Wesentliche zu schärfen. An praktischen Arbeiten sollten neben einem Deckblatt für das Portfolio ein kleinformatiges Bild im Stil einer impressionistischen Künstlerin sowie die Kopie eines Werkes aus dem Bereich der „Entarteten Kunst“ und/oder eine eigene Idee in Großformat zum Thema *Inklusion* beziehungsweise *Es ist normal, verschieden zu sein* entstehen. Die Schüler durften sich für eines der Leinwandbilder, Kopie oder eigene Idee, entscheiden, wobei sie sich ihre individuellen Fähigkeiten bewusst machen sollten – schließlich erfordert die Kopie einer expressionistischen Arbeit andere Kompetenzen als die eigene Bildidee: Während bei einer Kopie unter anderem der Malstil, die Bildkomposition und die Farben der Vorlage genau zu treffen sind, ist bei einem eigenen Werk Fantasie einzusetzen, ohne dass dabei jedoch gelernte Inhalte wie etwa die Verwendung von Metaphern, die Wirkung von Farben und der Bildaufbau vernachlässigt werden dürfen. Etwa 80 Prozent der Schüler erstellten dann allerdings beide Arbeiten.

www.unesco.at/bildung¹¹

/basisdokumente

/salamanca_erklaerung.pdf

In der damaligen¹²

deutschen Übersetzung als

„Integraton“ bezeichnet.

Zit. n. Wolfard Schweiker:¹³

Prinzip Inklusion. Grundlagen

einer interdisziplinären

Metatheorie in religions-

pädagogischer Perspektive,

Göttingen 2017, S. 58ff.

Als Ideengrundlage für das zu gestaltende Deckblatt des Portfolios diente die *Stuttgarter Erklärung* vom Bund der Freien Waldorfschulen mit dem Titel *Waldorfschulen gegen Diskriminierung* von 2007. Die ersten beiden Absätze des Textes lauten:

Die Freien Waldorfschulen leisten bei der Wahrnehmung ihrer erzieherischen Aufgabe im Geiste der Menschenrechte¹⁴ einen Beitrag, der auf dem solidarischen Zusammenleben aller Menschen beruht.

Als Schulen ohne Auslese, Sonderung und Diskriminierung ihrer Schülerinnen

Hier warfen die Schüler ein: „Es fehlt bei dieser Aufzählung die Beifügung ‚oder wegen ihrer Beeinträchtigung‘, obwohl bei genauem Hinsehen ein Kind mit Beeinträchtigung in der Porträtgalerie auszumachen ist.“

Der Slogan diente als Einstieg in die Epochenthematik. Dabei wurde der Inklusionsbegriff mit den folgenden fünf Bereichen verknüpft: 1) ethno-kulturelle Gerechtigkeit und Antirassismus, 2) Geschlechtergerechtigkeit und Ausschluss von Sexismus, 3) sozioökonomische Chancengleichheit, 4) Chancengleichheit



und Schüler sehen sie alle Menschen als frei und gleich an Würde und Rechten an, unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, nationaler oder sozialer Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung.

für Menschen mit Behinderung und 5) Diversität in sozialen Lebensformen, verbunden mit dem Ausschluss von Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung. Aufgabe war es, diese Inhalte möglichst prägnant auf eine Seite zu bringen.

Mithilfe von Bildmaterialien besprachen wir, in welchen Bereichen Verschiedenheiten die Regel sind. Zum Beispiel gab es die Frage: „Stellen Sie sich vor, sie sind

Hier ist die ¹⁴
Allgemeine Erklärung der
Menschenrechte der UN
(1948) gemeint.

weiblich und blond, welche Möglichkeiten für Diskriminierungen fallen Ihnen ein?“ Oder: „Sie erscheinen Außenstehenden männlich und sind schwarz, welche Möglichkeiten ...“ Dieses Vorgehen war durchaus provokant, ging es hierbei doch auch darum, sich darüber klarzuwerden, ob man selbst schon einmal Diskriminierung erfahren hat oder sich bereits selber diskriminierend verhalten hat.

Um Diversität als Normalität herausarbeiten zu können, erschien es mir sinnvoll, solche Bilder auszuwählen, die beim Betrachter einen Blickwechsel bewirken

überlegener Regime. Wenn man bei diesem Bild die Horizontlinie einzeichnet, wird offensichtlich, dass der Künstler den Betrachter mitten ins Geschehen stellt und ihn dadurch dazu drängt, selbst Stellung zu beziehen.

Für den Klassizismus wurde die Ausgrenzung und Nichtanerkennung der Frau als gleichgestellte Person thematisiert, unter anderem ihr Ausschluss vom Erbrecht und von der Hochschule, wie etwa von der École des Beaux-Arts in Paris. Der Vergleich der Biografien von Angelika Kauffmann und ihrer französischen Zeitgenössin



und ihn dazu anregen, den eigenen Standpunkt zu hinterfragen.

Der Wiedereinstieg in die Methode der Bildbetrachtung – in Klasse 10 war diese bereits eingeführt worden – erfolgte deshalb an dem Bild *Drei gefallene Soldaten in einer Scheune* von Adolph von Menzel aus dem Jahr 1866 (Abb. oben links). Die Diskriminierung des politischen Gegners, hier durch die Entblößung dargestellt, ist noch immer gängiges Machtmittel

Adélaïde Labille-Guiard machte deutlich, wie schwer es damals für Frauen war, sich in der Kunstwelt zu behaupten. Durch die Beschränkungen, welche den Künstlerinnen dieser Zeit auferlegt waren, blieben ihre Arbeiten oft auf das Sujet des Porträts begrenzt.

Das Bild oben rechts hat den Titel *Die Sabinerinnen* und stammt von Jacques-Louis David (1799). Hier war zu klären, ob das Werk das Frauenbild wiedergibt,

welches David laut eigenem Bekunden von Plutarch übernommen hatte, oder ob er ein eigenes Frauenbild schuf.

William Turners Gemälde *Krieg - Das Exil und die Napfschnecke* von 1842 (Bild unten), das Napoleon I. im Exil zeigt,



erarbeitet und begründet werden, was für die Schüler durchaus schwierig war.

Anhand der Zeichnungen und Radierungen von Heinrich Zille behandelten wir die Diskriminierung sozialer Schichten im ausgehenden 19. Jahrhundert (Bild ganz unten). Gustave Courbets *Schlafende Spinnerin* (1853) und *Im Biergarten* von Adolph von Menzel (1883) wurden ergänzend herangezogen, um auf die romantischen und realistischen Darstellungen von Themen zur sozioökonomischen Chancengleichheit in der Mitte des 19. Jahrhunderts genauer einzugehen.

Dem Impressionismus näherten wir uns, indem wir die Ablehnung des neuen Malstils sowie die damit verbundene gesellschaftliche Ausgrenzung der impressionistischen Künstler und Künstlerinnen



ermöglichte einen weiteren Blickwechsel, diesmal ein Hineinversetzen in die Perspektive des politischen Gegners.

Beim Vergleich von Francisco de Goyas Bildern *Nackte Maja* und *Bekleidete Maja* (1795 - 1805) war die Frage zu beantworten: Drücken diese Arbeiten eine diskriminierende Haltung der Gesellschaft gegenüber der Frau aus oder war es das Ziel Goyas, den Sexismus seiner Zeit sichtbar zu machen? Dazu sollten individuell Aspekte





und deren Ausschluss von der École des Beaux-Arts besprachen. In einem zweiten Schritt nahmen wir die Vertreterinnen des Impressionismus in den Blick und fragten uns, weshalb die wenigsten von ihnen heute noch bekannt sind. Dafür war es notwendig, die politische und gesellschaftliche Situation von Mann und Frau zu thematisieren, und herauszuarbeiten, wie stark sich die Bildinhalte bei den Malern und den Malerinnen unterscheiden. Werke wie *Die Regenschirme* (1880-83) von Auguste Renoir sowie *Der Absinth* (1876) und *Frau in der Badewanne* (1886) von Edgar Degas wurden verglichen mit Gemälden wie *Die Wiege* (1873) von

Berthe Morisot und verschiedenen Werken von Eva Gonzalès und Marie Bracquemond. Bei dieser Gegenüberstellung wurde deutlich, dass die Künstlerinnen im Impressionismus nach wie vor hauptsächlich Motive aus dem Familien- und Freundeskreis sowie Stilleben zu malen hatten.

Anhand von Beispielen aus der Praxis der Motivwiederholung machten sich die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Erlebniswelten von Männern und Frauen bewusst und erkannten dabei, dass die „Logenbilder“ der Malerinnen einen mutigen Schritt in die Darstellung der Frau als Individuum bedeuteten. Indem die Schüler dann selbst ein kleines



Drei Beispiele mit dem Titel *Die Loge*: links von Auguste Renoir, Mitte von Eva Gonzalès (beide 1874), rechts von Mary Cassatt (1878)



Aquarell im Stile einer von ihnen gewählten Impressionistin für ihr Portfolio anfertigten, konnten sie die Entstehungsweise der schnell gemalten Aquarelle gut nachvollziehen.

Fremdheit und Krankheit als Themen des gesellschaftlichen Interesses am Übergang zum 20. Jahrhundert konnten beispielhaft verdeutlicht werden an Gemälden wie Paul Cézannes *Der Neger Scipio* (1867) und *Eine moderne Olympia* (1874), an Paul Gauguins Südseebildern, an Vincent van Goghs *Die Krankenstation von Arles* (1889) und seinen Selbstbildnissen.

Mit Francisco de Goyas *Die Erschießung der Aufständischen* (1814), Édouard Manets *Die Erschießung Kaiser Maximilians von Mexiko* (1868-69) und Pablo Picassos *Massaker in Korea* (1951) nahmen wir eine weitere Motivwiederholung in den Blick und verglichen dabei zugleich drei Stilepochen miteinander.



Schülerarbeiten nach Emil Nolde, Ernst Ludwig Kirchner und Max Ernst – Freie Waldorfschule Erlangen

Der Übergang zur Kunst des frühen 20. Jahrhunderts und der damit verbundene Begriff der „Entarteten Kunst“ wurde am Beispiel von Picassos *Guernica* (1937) behandelt. Die Veränderung der Ausdrucksmöglichkeiten vom frühen 19. Jahrhundert über den Impressionismus bis hin zur Malweise in der Mitte des 20. Jahrhunderts war hier ebenso Thema wie die Diffamierung aus religiösen, politischen und rassistischen Gründen. Anhand von Auszügen aus dem Katalog zur *Großen Deutschen Kunstausstellung* von 1937 im Haus der Deutschen Kunst in München beschäftigten wir uns mit den von den deutschen Faschisten geprägten Bezeichnungen „unwertes Leben“ und „entartete Kunst“. Dazu gab es in der zweiten Epochenwoche die Aufgabe, ein Werk eines Malers oder einer Malerin des Expressionismus, welches als „entartet“ gebrandmarkt worden war, maßstabsgetreu auf Leinwand zu kopieren (ca. 30 x 40 cm).

Für den dritten Abschnitt der Epoche blieb nun das Thema „Behinderung“. Dabei kam uns entgegen, dass zeitgleich in der Stadtbibliothek von Erlangen eine Ausstellung mit dem Titel *In den Rollstuhl geschlagen – mit Blindheit gefesselt* stattfand.

Die Kuratoren hatten sich viel Mühe gegeben, die Ausstellung so barrierefrei wie möglich zu gestalten: Der Zugang war stufenlos, in den ersten Stock führte ein Aufzug, für seheingeschränkte Personen war der Katalog durch eine große, kontrastreiche Schrift gestaltet, für blinde Personen stand ein gesprochener Text zur

Verfügung und es waren Leitlinien angebracht worden, die durch die Ausstellung führten, für lerneingeschränkte Personen waren alle Informationen in Leichter Sprache gehalten, für nicht deutschsprachige Personen waren alle Informationen mehrsprachig vorhanden und schließlich war der Eintritt, damit er auch sozial Benachteiligten möglich war, für alle Besucher kostenlos.

Wir wurden durch die Ausstellung von einer Mitarbeiterin der Stadtverwaltung geführt, die von Geburt an blind ist. Sie schilderte uns, welche Barrieren sie als blinder Mensch im öffentlichen Raum erlebt, zeigte Möglichkeiten ihrer Beseitigung auf und erzählte davon, wie sie Schule und Studium absolvieren konnte und nun ihren Beruf als Verwaltungsangestellte bewerkstelligt.

In der Ausstellung wurden gängige Phrasen thematisiert, die häufig im Zusammenhang mit Einschränkungen benutzt werden; auf dem Ausstellungsplakat waren zwei solcher Phrasen abgeändert zu lesen. Die Schülerinnen und Schüler bekamen die Aufgabe, neue Bildüberschriften zu erfinden, welche das Leben mit Beeinträchtigungen nicht als bemitleidenswertes Schicksal, sondern als Normalität darstellen. Eine weitere Aufgabe bestand darin, Cartoons des Zeichners Phil Hubbe, der selbst an Multipler Sklerose erkrankt ist, so mit Worten zu beschreiben, dass ein blinder Mensch darüber lachen kann. Dies stellte für die Schülerinnen und Schüler eine wirkliche Herausforderung dar. Was kann sich ein blinder Mensch



Schülerarbeiten – Freie Waldorfschule Erlangen

vorstellen? Wie soll man zum Beispiel Farben beschreiben? Keiner der Schüler war jemals zuvor einem von Geburt an blinden Menschen begegnet. Und groß war das Staunen, als unsere Führungsperson auf die Frage „Sind Sie nicht traurig, dass Sie nichts sehen können?“ die Gegenfrage stellte: „Ist es wirklich immer von Vorteil, alles zu sehen?“

In der dritten Woche wurde auch die Bildidee *Es ist normal, verschieden zu sein* großformatig umgesetzt (50 x 50 cm). Dabei entstanden sehr unterschiedliche Arbeiten. Oben findet sich eine Auswahl der Werke, welche die große Spanne an Möglichkeiten spiegelt.

Fazit

Als wir am Ende auf die gesamte Epoche zurückblickten, betonten die Schülerinnen

und Schüler, dass ihnen vor allem das freie Arbeiten sehr gefallen habe, welches jedem sein eigenes Tempo ermöglichte. Gut kamen auch die praktischen Arbeiten an, vor allem die Verwirklichung von eigenen Ideen. Dass sich die Schüler zwischen zwei Leinwandarbeiten entscheiden konnten, empfanden sie als Erleichterung; gerade die Freiwilligkeit war es dann auch, die die Mehrzahl der Schüler dazu veranlasste, beide Aufgaben zu erledigen. Sehr beeindruckt waren die Schüler von der Führung in der Ausstellung durch die blinde Person. Der Blick auf die verschiedensten Arten von Diskriminierung wurde mehrheitlich als Horizontenerweiterung empfunden, aber auch als anstrengend erlebt, da viele Bildinhalte dem eigenen Schönheitsempfinden widersprachen.



Beim Durchlesen der verschiedenen „Bücher“ - alle Portfolios waren mit Ringbindung versehen worden - wurde mir im Nachhinein erst richtig bewusst, wie groß das Spektrum der behandelten Bilder gewesen war. Für mich war es eine Herausforderung, weitestgehend alle Bereiche möglicher Verschiedenheit zu berücksichtigen, ohne dabei die Stilepochen des 19. und 20. Jahrhunderts zu vernachlässigen und das 21. Jahrhundert aus den Augen zu verlieren. Für das Bearbeiten der Genderthematik hatte ich im Vorfeld keine Bilder bedacht, was ich im Rückblick als schade empfinde, zumal es ja Bildbeispiele dazu gibt.

Unterschätzt hatte ich, wie schwer es den Elftklässlern noch fiel, sich Biografien und Stilepochen durch selbstständiges Lesen zu erschließen. Das führte auch dazu, dass

bei einigen umfangreichere Hausaufgaben anfielen, als von mir geplant war. Das Zusammenfassen von Textinhalten, so mein Fazit, muss früher geübt werden.

Sehr gefreut hat ich mich, dass unsere Schülerzeitung *RIA* einen Artikel zum Thema Inklusion veröffentlichte, den eine Schülerin der zehnten Jahrgangsstufe geschrieben hatte, angeregt durch die von uns im Schulhaus ausgestellten Bilder.

Für mich steht nun fest, dass der Artikel 8 der *UN-BRK* auch inhaltlich im Fach Kunstbetrachtung behandelt werden kann und dass die erprobte Vorgehensweise, angepasst an die jeweilige elfte Klasse und thematisch verfeinert, weiterhin in der Epoche zur Anwendung kommen wird.

BILDNACHWEIS

S. 2: **Windrather Talschule**

S. 13-17: **Karl Schubert Schule Leipzig**

S. 18-22: **Freie Waldorfschule Konstanz**

S. 24-27: **Freie Waldorfschule Trier**

S. 34-37: **Windrather Talschule**

S. 40 links: **Bund der Freien Waldorfschulen**

<https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Erklaerungen/StuttgarterErklärung.pdf#main-content>

S. 40 Mitte und rechts: **Freie Waldorfschule Erlangen**

S. 41 links: **Adolph von Menzel**

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Menzel-_Drei_gefallene_Soldaten_in_einer_Scheune_\(1866\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Menzel-_Drei_gefallene_Soldaten_in_einer_Scheune_(1866).jpg)

lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-100)

S. 41 rechts: **Jacques-Louis David**

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Intervention_of_the_Sabine_Women.jpg

lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-100)

S. 42 oben links: **J. M. W. Turner**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=10182811>

lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-100)

S. 42 Mitte links und rechts: **Francisco de Goya**

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Goya_Maja_naga2.jpg

Fotograf: Jose Baztan Lacasa, lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-100)

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Goya_Maja_ubrana2.jpg

Fotograf: Jose Baztan Lacasa, lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-100)

S. 42 unten rechts: **Heinrich Zille**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=14696057>

lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-old-80

S. 43 oben, 1. v. links: **Pierre-Auguste Renoir**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=158146>

Herkunft: The Yorck Project (2002) 10.000 Meisterwerke der Malerei (DVD-ROM), distributed by DIRECTMEDIA Publishing GmbH. ISBN: 3936122202, lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-old-80 und der GNU Free Documentation License (Lizenztext siehe Anhang S. 52)

S. 43 oben, 2. v. links: **Edgar Degas**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=10310719>

Herkunft: Corel Professional Photos CD-ROM,

lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-100)

S. 43 oben, 2. v. rechts: **Edgar Degas**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=150072>

Herkunft: The Yorck Project (2002) 10.000 Meisterwerke der Malerei (DVD-ROM), distributed by DIRECTMEDIA Publishing GmbH. ISBN: 3936122202, lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz

PD-old-80 und der GNU Free Documentation License (Lizenztext siehe Anhang S. 52)

S. 43 oben, 1. v. rechts: **Berthe Morisot**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=155921>

Herkunft: The Yorck Project (2002) 10.000 Meisterwerke der Malerei (DVD-ROM), distributed by DI-RECTMEDIA Publishing GmbH. ISBN: 3936122202, lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-old-80 und der GNU Free Documentation License (Lizenztext siehe Anhang S. 52)

S. 43 unten links: **Pierre-Auguste Renoir**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=132158>

lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-old-95

S. 43 unten Mitte: **Eva Gonzalès**

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eva_Gonzalès_\(1849-1883\)_Een_loge_in_het_Théâtre_des_Italiens_\(1874\)_Musée_d%27Orsay_22-8-2017_17-29-43.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eva_Gonzalès_(1849-1883)_Een_loge_in_het_Théâtre_des_Italiens_(1874)_Musée_d%27Orsay_22-8-2017_17-29-43.JPG)

Fotograf: Paul Hermans, lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-100)

S. 43 unten rechts: **Mary Stevenson Cassatt**

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mary_Stevenson_Cassatt_-_In_the_Loge_-_Google_Art_Project.jpg

Google Art Project, lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-old-80-1923

S. 44 oben links: **Paul Cézanne**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3355315>

Fotograf: João Musa, 85 P, lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-100)

S. 44 oben rechts: **Paul Cézanne**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=132773>

lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-70)

S. 44 Mitte links: **Vincent van Gogh**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=9486229>

lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz CC-PD-Mark, URL: <https://creativecommons.org/publicdomain/mark/1.0/>

S. 44 Mitte rechts: **Vincent van Gogh**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=31360040>

Herkunft: Wikipaintings.org, lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-100)

S. 44 unten: **Francisco de Goya**

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=22615690>

Herkunft: The Prado in Google Earth, lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-Art (PD-old-100)

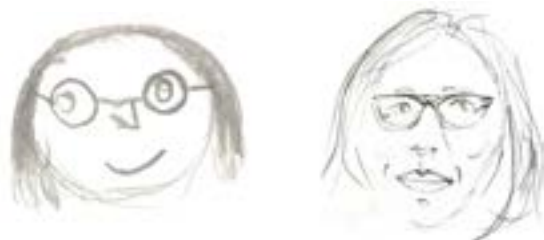
S. 44 ganz unten: **Édouard Manet**

https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Erschießung_Kaiser_Maximilians_von_Mexiko#/media/File:Manet_Maximilian.jpg

lizenziert unter der allgemein gemeinfreien Lizenz PD-old-80 und der GNU Free Documentation License (Lizenztext siehe Anhang S. 52)

S. 45-47: **Freie Waldorfschule Erlangen**

S. 52: **Freie Waldorfschule Konstanz**



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.

Anne Peters, GEB. 1965, VERHEIRATET, DREI KINDER, DAVON ZWEI MIT NORMAL- UND EINS MIT DOWN-SYNDROM. STUDIUM DER ITALIANISTIK UND GERMANISTIK IN ROM, DANACH JOURNALISTISCHE ÜBUNGSJAHRE IN MÜNCHEN, 1995 UMZUG NACH LEIPZIG, TÄTIGKEIT ALS DOLMETSCHERIN, ÜBERSETZERIN UND ITALIENISCHLEHRERIN. AUSBILDUNG ZUR WALDORFLEHRERIN MIT SCHWERPUNKT HANDARBEIT SOWIE HEIL- UND SONDERPÄDAGOGIK IN DRESDEN, BERLIN UND HAMBURG. MITGRÜNDUNG EINES WALDORFKINDERGARTENS UND DER KARL SCHUBERT SCHULE LEIPZIG, DORT TÄTIG ALS HANDARBEITSLEHRERIN.



Daniela Klopstock, GEB. 1971, MUTTER DREIER TÖCHTER, SCHREINERGESELLIN BIS 1991. AUSBILDUNG ZUR WALDORFLEHRERIN IN ÜBERLINGEN 2005. BESUCH DER FACHSCHULE FÜR HEILPÄDAGOGIK BAD BOLL UND ARBEITEND ALS HEILPÄDAGOGIN AN VERSCHIEDENEN SCHULEN IN DER INTEGRATION 2009-2015. SEIT DREI JAHREN KLASSENLEHRERIN AN DER FREIEN WALDORFSCHULE KONSTANZ. MITARBEIT AM AUFBAU DER NOCH JUNGEN SCHULE.

Jens Alles, GEB. 1982, VERHEIRATET, VATER ZWEIER KINDER. STUDIUM DER WALDORFPÄDAGOGIK AM SEMINAR FÜR PÄDAGOGISCHE PRAXIS IN JENA. KLASSENLEHRER EINER VIERTEN KLASSE UND LEHRER FÜR FREIE RELIGION AN DER FREIEN WALDORFSCHULE TRIER. ZUVOR U.A. BEWOHNER DER ERSTEN INKLUSIVEN WG DES SAARLANDES UND REFERENT IN DER BILDUNG JUNGER MENSCHEN MIT BEEINTRÄCHTIGUNG ZU DEN THEMEN SELBSTBESTIMMUNG, LIEBE UND SEXUALITÄT.



Rotraut Eichholz, GEB. 1940, VERHEIRATET, FÜNF ERWACHSENE KINDER. STUDIUM DER GERMANISTIK, GESCHICHTE UND PÄDAGOGIK, ALTGRIECHISCHE UND THEOLOGISCHE STUDIEN. BEGLEITUNG DER WINDRATHER TALSCHULE SEIT DER GRÜNDUNG, MITARBEIT IN GRIECHISCH, DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UND RELIGION.

Edith Horneber, GEB. 1958, BESUCH DER RUDOLF-STEINER-SCHULE NÜRNBERG, DORT AUCH SCHREINERLEHRE UND FACHABITUR. AUSBILDUNG ZUR KRANKENSCHWESTER. STUDIUM AM LEHRERSEMINAR NÜRNBERG IM FACHBEREICH KUNST UND KÜNSTLERISCH-PRAKTISCHER UNTERRICHT. SEIT 1999 LEHRERIN AN DER FREIEN WALDORFSCHULE ERLANGEN IN DEN BEREICHEN KUNSTBETRACHTUNG, METALLWERKEN, PLASTIZIEREN UND BILDHAUEREI.

IMPRESSUM

Herausgeber

Bärbel Blaeser

Projekt „Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik“
beim Bund der Freien Waldorfschulen

Redaktion

Bärbel Blaeser, Helga Karig

Anschrift der Redaktion

Bärbel Blaeser

Am Schmachtenberg 14

42555 Velbert

b.blaeser33@gmx.de

Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien
Waldorfschulen

Wagenburgstraße 6 _ 70184 Stuttgart

© edition waldorf

Stuttgart 2018

Sie finden uns im Internet unter

www.forschung-waldorf.de

www.waldorfbuch.de

ISBN 978-3-944911-77-9



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

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

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

gedruckt bei Printmedienservice Enßen,
Jägerweg 25, 45525 Hattingen

Satz, Bildbearbeitung und Gestaltung
zeichenware designbureau

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen

Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung der

Pädagogischen Forschungsstelle Stuttgart.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation

in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografi-

sche Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



GNU Free Documentation License, Version 1.3, 3 November 2008 Copyright © 2000, 2001, 2002, 2007, 2008 Free Software Foundation, Inc. <http://fsf.org/> Every one is permitted to copy and distribute verbatim copies of this license document, but changing it is not allowed.

0. PREAMBLE

The purpose of this License is to make a manual, textbook, or other functional and useful document, “free” in the sense of freedom: to assure everyone the effective freedom to copy and redistribute it, with or without modifying it, either commercially or noncommercially. Secondly, this License preserves for the author and publisher a way to get credit for their work, while not being considered responsible for modifications made by others. This License is a kind of „copyleft“, which means that derivative works of the document must themselves be free in the same sense. It complements the GNU General Public License, which is a copyleft license designed for free software. We have designed this License in order to use it for manuals for free software, because free software needs free documentation: a free program should come with manuals providing the same freedoms that the software does. But this License is not limited to software manuals; it can be used for any textual work, regardless of subject matter or whether it is published as a printed book. We recommend this License principally for works whose purpose is instruction or reference.

1. APPLICABILITY AND DEFINITIONS

This License applies to any manual or other work, in any medium, that contains a notice placed by the copyright holder saying it can be distributed under the terms of this License. Such a notice grants a world-wide, royalty-free license, unlimited in duration, to use that work under the conditions stated herein. The „Document“, below, refers to any such manual or work. Any member of the public is a licensee, and is addressed as „you“. You accept the license if you copy, modify or distribute the work in a way requiring permission under copyright law. A „Modified Version“ of the Document means any work containing the Document or a portion of it, either copied verbatim, or with modifications and/or translated into another language. A „Secondary Section“ is a named appendix or a front-matter section of the Document that deals exclusively with the relationship of the publishers or authors of the Document to the Document’s overall subject (or to related matters) and contains nothing that could fall directly within that overall subject. (Thus, if the Document is in part a textbook of mathematics, a Secondary Section may not explain any mathematics.) The relationship could be a matter of historical connection with the subject or with related matters, or of legal, commercial, philosophical, ethical or political position regarding them. The „Invariant Sections“ are certain Secondary Sections whose titles are designated, as being those of Invariant Sections, in the notice that says that the Document is released under this License. If a section does not fit the above definition of Secondary then it is not allowed to be designated as Invariant. The Document may contain zero Invariant Sections. If the Document does not identify any Invariant Sections then there are none. The „Cover Texts“ are certain short passages of text that are listed, as Front-Cover Texts or Back-Cover Texts, in the notice that says that the Document is released under this License. A Front-Cover Text may be at most 5 words, and a Back-Cover Text may be at most 25 words. A „Transparent“ copy of the Document means a machine-readable copy, represented in a format whose specification is available to the general public, that is suitable for revising the document straightforwardly with generic text editors or (for images composed of pixels) generic paint programs or (for drawings) some widely available drawing editor, and that is suitable for input to text formatters or for automatic translation to a variety of formats suitable for input to text formatters. A copy made in an otherwise Transparent file format whose markup, or absence of markup, has been arranged to thwart or discourage subsequent modification by readers is not Transparent. An image format is not Transparent if used for any substantial amount of text. A copy that is not „Transparent“ is called „Opaque“. Examples of suitable formats for Transparent copies include plain ASCII without markup, Texinfo input format, LaTeX input format, SGML or XML using a publicly available DTD, and standard-conforming simple HTML, PostScript or PDF designed for human modification. Examples of transparent image formats include PNG, XCF and JPG. Opaque formats include proprietary formats that can be read and edited only by proprietary word processors, SGML or XML for which the DTD and/or processing tools are not generally available, and the machine-generated HTML, PostScript or PDF produced by some word processors for output purposes only. The „Title Page“ means, for a printed book, the title page itself, plus such following pages as are needed to hold, legibly, the material this License requires to appear in the title page. For works in formats which do not have any title page as such, „Title Page“ means the text near the most prominent appearance of the work’s title, preceding the beginning of the body of the text. The „publisher“ means any person or entity that distributes copies of the Document to the public. A section „Entitled XYZ“ means a named subunit of the Document whose title either is precisely XYZ or contains XYZ in parentheses following text that translates XYZ in another language. (Here XYZ stands for a specific section name mentioned below, such as „Acknowledgements“, „Dedications“, „Endorsements“, or „History“.) To „Preserve the Title“ of such a section when you modify the Document means that it remains a section „Entitled XYZ“ according to this definition. The Document may include Warranty Disclaimers next to the notice which states that this License applies to the Document. These Warranty Disclaimers are considered to be included by reference in this License, but only as regards disclaiming warranties; any other implication that these Warranty Disclaimers may have is void and has no effect on the meaning of this License.

2. VERBATIM COPYING

You may copy and distribute the Document in any medium, either commercially or noncommercially, provided that this License, the copyright notices, and the license notice saying this License applies to the Document are reproduced in all copies, and that you add no other conditions whatsoever to those of this License. You may not use technical measures to obstruct or control the reading or further copying of the copies you make or distribute. However, you may accept compensation in exchange for copies. If you distribute a large enough number of copies you must also follow the conditions in section 3. You may also lend copies, under the same conditions stated above, and you may publicly display copies.

3. COPYING IN QUANTITY

If you publish printed copies (or copies in media that commonly have printed covers) of the Document, numbering more than 100, and the Document’s license notice requires Cover Texts, you must enclose the copies in covers that carry, clearly and legibly, all these Cover Texts: Front-Cover Texts on the front cover, and Back-Cover Texts on the back cover. Both covers must also clearly and legibly identify you as the publisher of these copies. The front cover must present the full title with all words of the title equally prominent and visible. You may add other material on the covers in addition. Copying with changes limited to the covers, as long as they preserve the title of the Document and satisfy these conditions, can be treated as verbatim copying in other respects. If the required texts for either cover are too

voluminous to fit legibly, you should put the first ones listed (as many as fit reasonably) on the actual cover, and continue the rest on adjacent pages. If you publish or distribute Opaque copies of the Document numbering more than 100, you must either include a machine-readable Transparent copy along with each Opaque copy, or state in or with each Opaque copy a computer-network location from which the general network-using public has access to download using public-standard network protocols a complete Transparent copy of the Document, free of added material. If you use the latter option, you must take reasonably prudent steps, when you begin distribution of Opaque copies in quantity, to ensure that this Transparent copy will remain thus accessible at the stated location until at least one year after the last time you distribute an Opaque copy (directly or through your agents or retailers) of that edition to the public.

It is requested, but not required, that you contact the authors of the Document well before redistributing any large number of copies, to give them a chance to provide you with an updated version of the Document.

4. MODIFICATIONS

You may copy and distribute a Modified Version of the Document under the conditions of sections 2 and 3 above, provided that you release the Modified Version under precisely this License, with the Modified Version filling the role of the Document, thus licensing distribution and modification of the Modified Version to whoever possesses a copy of it. In addition, you must do these things in the Modified Version:

- * A. Use in the Title Page (and on the covers, if any) a title distinct from that of the Document, and from those of previous versions (which should, if there were any, be listed in the History section of the Document). You may use the same title as a previous version if the original publisher of that version gives permission.
- * B. List on the Title Page, as authors, one or more persons or entities responsible for authorship of the modifications in the Modified Version, together with at least five of the principal authors of the Document (all of its principal authors, if it has fewer than five), unless they release you from this requirement.
- * C. State on the Title page the name of the publisher of the Modified Version, as the publisher.
- * D. Preserve all the copyright notices of the Document.
- * E. Add an appropriate copyright notice for your modifications adjacent to the other copyright notices.
- * F. Include, immediately after the copyright notices, a license notice giving the public permission to use the Modified Version under the terms of this License, in the form shown in the Addendum below.
- * G. Preserve in that license notice the full lists of Invariant Sections and required Cover Texts given in the Document’s license notice.
- * H. Include an unaltered copy of this License.
- * I. Preserve the section Entitled „History“, Preserve its Title, and add to it an item stating at least the title, year, new authors, and publisher of the Modified Version as given on the Title Page. If there is no section Entitled „History“ in the Document, create one stating the title, year, authors, and publisher of the Document as given on its Title Page, then add an item describing the Modified Version as stated in the previous sentence.

* J. Preserve the network location, if any, given in the Document for public access to a Transparent copy of the Document, and likewise the network locations given in the Document for previous versions it was based on. These may be placed in the „History“ section. You may omit a network location for a work that was published at least four years before the Document itself, or if the original publisher of the version it refers to gives permission.

K. For any section Entitled „Acknowledgements“ or „Dedications“, Preserve the Title of the section, and preserve in the section all the substance and tone of each of the contributor acknowledgements and/or dedications given therein.

L. Preserve all the Invariant Sections of the Document, unaltered in their text and in their titles. Section numbers or the equivalent are not considered part of the section titles.

M. Delete any section Entitled „Endorsements“. Such a section may not be included in the Modified Version.

N. Do not retitle any existing section to be Entitled „Endorsements“ or to conflict in title with any Invariant Section.

O. Preserve any Warranty Disclaimers.

If the Modified Version includes new front-matter sections or appendices that qualify as Secondary Sections and contain no material copied from the Document, you may at your option designate some or all of these sections as invariant. To do this, add their titles to the list of Invariant Sections in the Modified Version’s license notice. These titles must be distinct from any other section titles. You may add a section Entitled „Endorsements“, provided it contains nothing but endorsements of your Modified Version by various parties—for example, statements of peer review or that the text has been approved by an organization as the authoritative definition of a standard. You may add a passage of up to five words as a Front-Cover Text, and a passage of up to 25 words as a Back-Cover Text, to the end of the list of Cover Texts in the Modified Version. Only one passage of Front-Cover Text and one of Back-Cover Text may be added by (or through arrangements made by) any one entity. If the Document already includes cover text for the same cover, previously added by you or by arrangement made by the same entity you are acting on behalf of, you may not add another; but you may replace the old one, on explicit permission from the previous publisher that added the old one. The author(s) and publisher(s) of the Document do not by this License give permission to use their names for publicity for or to assert or imply endorsement of any Modified Version.

5. COMBINING DOCUMENTS

You may combine the Document with other documents released under this License, under the terms defined in section 4 above for modified versions, provided that you include in the combination all of the Invariant Sections of all of the original documents, unmodified, and list them all as Invariant Sections of your combined work in its license notice, and that you preserve all their Warranty Disclaimers. The combined work need only contain one copy of this License, and multiple identical Invariant Sections may be replaced with a single copy. If there are multiple Invariant Sections with the same name but different contents, make the title of each such section unique by adding at the end of it, in parentheses, the name of the original author or publisher of that section if known, or else a unique number. Make the same adjustment to the section titles in the list of Invariant Sections in the license notice of the combined work. In the combination, you must combine any sections Entitled „History“ in the various original documents, forming one section Entitled „History“; likewise combine any sections Entitled „Acknowledgements“, and any sections Entitled „Dedications“. You must delete all sections Entitled „Endorsements“.

6. COLLECTIONS OF DOCUMENTS

You may make a collection consisting of the Document and other documents released under this License, and replace the individual copies of this License in the vari-

ous documents with a single copy that is included in the collection, provided that you follow the rules of this License for verbatim copying of each of the documents in all other respects. You may extract a single document from such a collection, and distribute it individually under this License, provided you insert a copy of this License into the extracted document, and follow this License in all other respects regarding verbatim copying of that document.

7. AGGREGATION WITH INDEPENDENT WORKS

A compilation of the Document or its derivatives with other separate and independent documents or works, in or on a volume of a storage or distribution medium, is called an „aggregate“ if the copyright resulting from the compilation is not used to limit the legal rights of the compilation’s users beyond what the individual works permit. When the Document is included in an aggregate, this License does not apply to the other works in the aggregate which are not themselves derivative works of the Document. If the Cover Text requirement of section 3 is applicable to these copies of the Document, then if the Document is less than one half of the entire aggregate, the Document’s Cover Texts may be placed on covers that bracket the Document within the aggregate, or the electronic equivalent of covers if the Document is in electronic form. Otherwise they must appear on printed covers that bracket the whole aggregate.

8. TRANSLATION

Translation is considered a kind of modification, so you may distribute translations of the Document under the terms of section 4. Replacing Invariant Sections with translations requires special permission from their copyright holders, but you may include translations of some or all Invariant Sections in addition to the original versions of those notices and disclaimers. In case of a disagreement between the translation and the original version of this License or a notice or disclaimer, the original version will prevail. If a section in the Document is Entitled „Acknowledgements“, „Dedications“, or „History“, the requirement (section 4) to Preserve its Title (section 1) will typically require changing the actual title.

9. TERMINATION

You may not copy, modify, sublicense, or distribute the Document except as expressly provided under this License. Any attempt otherwise to copy, modify, sublicense, or distribute it is void, and will automatically terminate your rights under this License. However, if you cease all violation of this License, then your license from a particular copyright holder is reinstated (a) provisionally, unless and until the copyright holder explicitly and finally terminates your license, and (b) permanently, if the copyright holder fails to notify you of the violation by some reasonable means prior to 60 days after the cessation. Moreover, your license from a particular copyright holder is reinstated permanently if the copyright holder notifies you of the violation by some reasonable means, this is the first time you have received notice of violation of this License (for any work) from that copyright holder, and you cure the violation prior to 30 days after your receipt of the notice. Termination of your rights under this section does not terminate the licenses of parties who have received copies or rights from you under this License. If your rights have been terminated and not permanently reinstated, receipt of a copy of some or all of the same material does not give you any rights to use it.

10. FUTURE REVISIONS OF THIS LICENSE

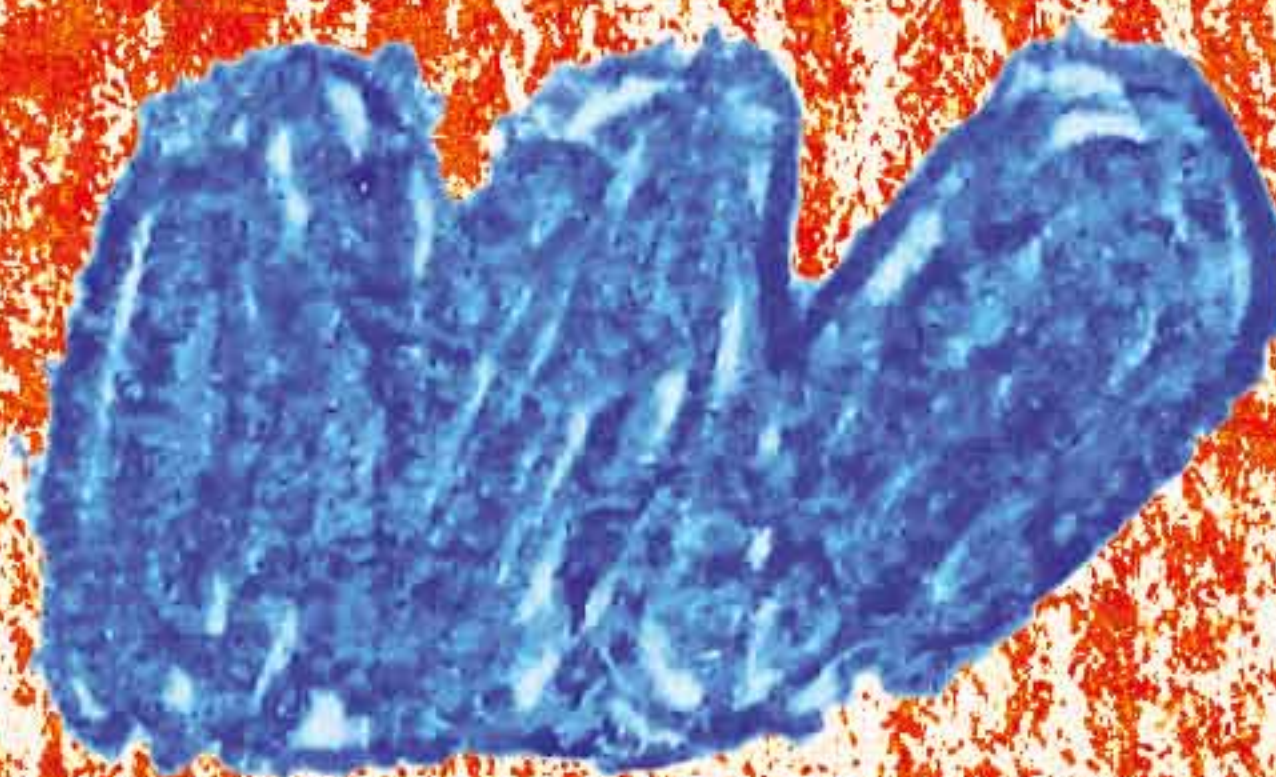
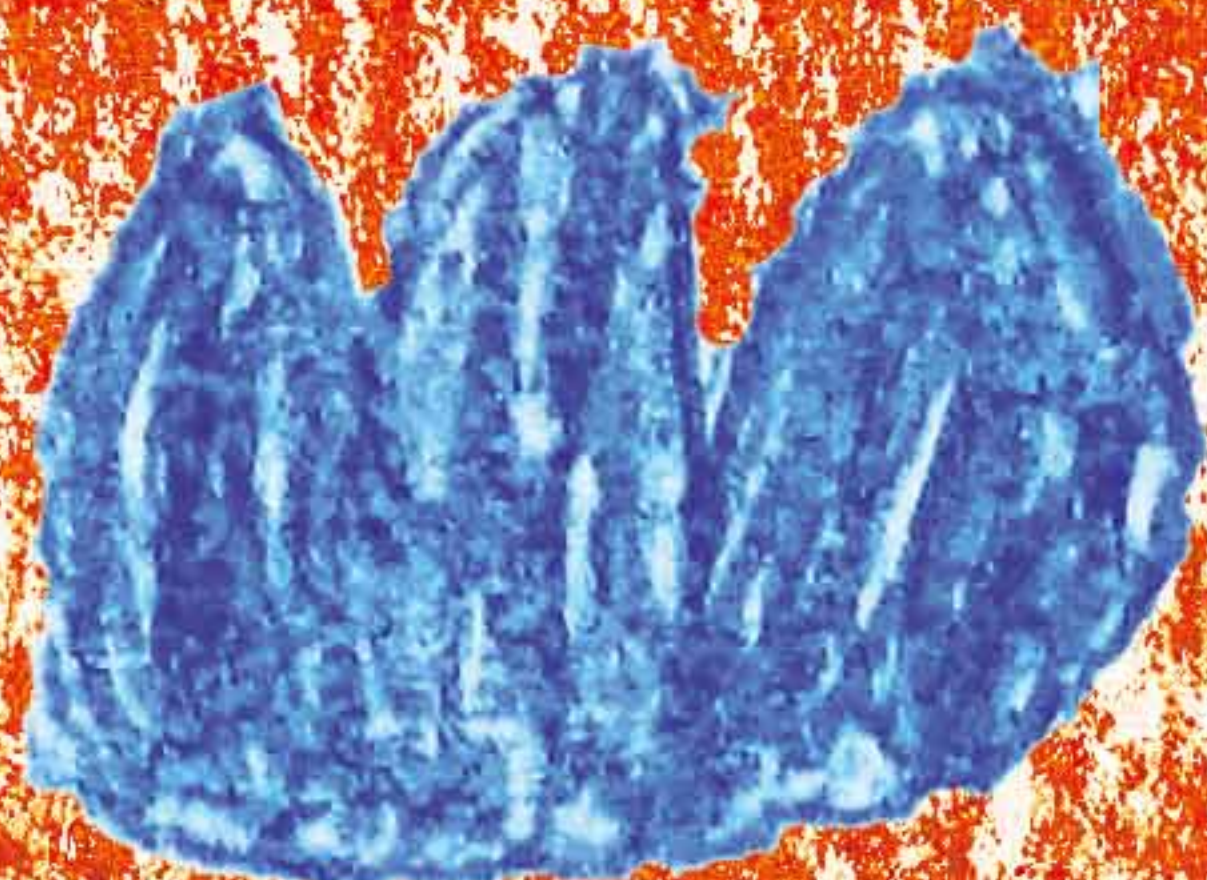
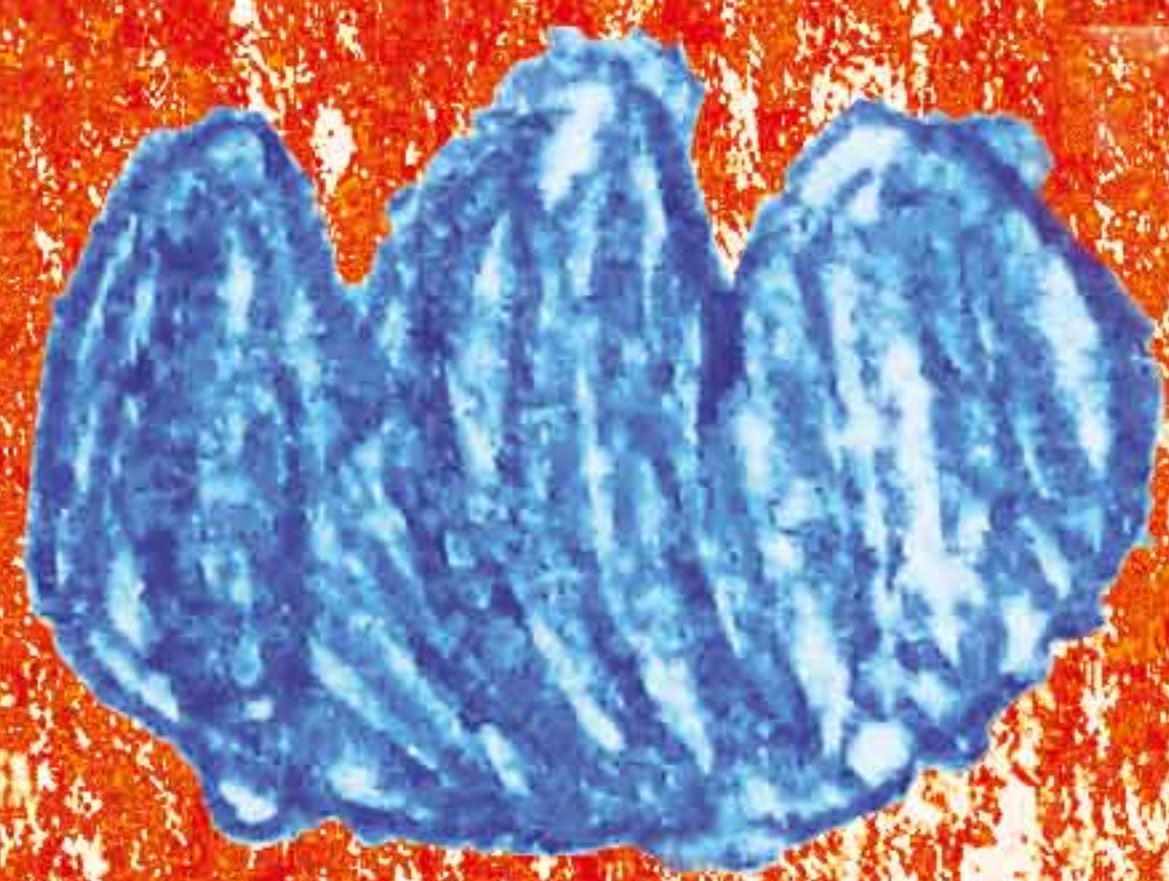
The Free Software Foundation may publish new, revised versions of the GNU Free Documentation License from time to time. Such new versions will be similar in spirit to the present version, but may differ in detail to address new problems or concerns. See <http://www.gnu.org/copyleft/>. Each version of the License is given a distinguishing version number. If the Document specifies that a particular numbered version of this License, or any later version applies to it, you have the option of following the terms and conditions either of that specified version or of any later version that has been published (not as a draft) by the Free Software Foundation. If the Document does not specify a version number of this License, you may choose any version ever published (not as a draft) by the Free Software Foundation. If the Document specifies that a proxy can decide which future versions of this License can be used, that proxy’s public statement of acceptance of a version permanently authorizes you to choose that version for the Document.

11. RELICENSING

„Massive Multiauthor Collaboration Site“ (or „MMC Site“) means any World Wide Web server that publishes copyrightable works and also provides prominent facilities for anybody to edit those works. A public wiki that anybody can edit is an example of such a server. A „Massive Multiauthor Collaboration“ (or „MMC“) contained in the site means any set of copyrightable works thus published on the MMC site. „CC-BY-SA“ means the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 license published by Creative Commons Corporation, a not-for-profit corporation with a principal place of business in San Francisco, California, as well as future copyleft versions of that license published by that same organization. „Incorporate“ means to publish or republish a Document, in whole or in part, as part of another Document. An MMC is „eligible for relicensing“ if it is licensed under this License, and if all works that were first published under this License somewhere other than this MMC, and subsequently incorporated in whole or in part into the MMC, (1) had no cover texts or invariant sections, and (2) were thus incorporated prior to November 1, 2008.

The operator of an MMC Site may republish an MMC contained in the site under CC-BY-SA on the same site at any time before August 1, 2009, provided the MMC is eligible for relicensing. ADDENDUM: How to use this License for your documents To use this License in a document you have written, include a copy of the License in the document and put the following copyright and license notices just after the title page: Copyright (C) YEAR YOUR NAME. Permission is granted to copy, distribute and/or modify this document under the terms of the GNU Free Documentation License, Version 1.3 or any later version published by the Free Software Foundation; with no Invariant Sections, no Front-Cover Texts, and no Back-Cover Texts. A copy of the license is included in the section entitled „GNU Free Documentation License“. If you have Invariant Sections, Front-Cover Texts and Back-Cover Texts, replace the „with ... Texts.“ line with this: with the Invariant Sections being LIST THEIR TITLES, with the Front-Cover Texts being LIST, and with the Back-Cover Texts being LIST. If you have Invariant Sections without Cover Texts, or some other combination of the three, merge those two alternatives to suit the situation. If your document contains nontrivial examples of program code, we recommend releasing these examples in parallel under your choice of free software license, such as the GNU General Public License, to permit their use in free software.





KAM DENN NACH DEN ALTEN PRINZIPIEN DER ALLGEMEINE MENSCH ZUM VORSCHIN, WENN DIE ERZIEHUNG, DER UNTERRICHT ABGESCHLOSSEN WAR? NIE! HEUTE IST ABER DIE MENSCHHEIT DURCHAUS AUF DEM WEGE NACH DER SUCHE DES MENSCHEN, DER REINEN, UNGETRÜBTEN, UNDIFFERENZIIERTEN MENSCHLICHKEIT.