

Waldorfschule – ein Entwicklungsprozess über 12 Jahre?!

Richard Landl

In der aktuellen Diskussion über Schule steht auch die Schuldauer – insbesondere in Bezug zum Abitur – auf dem Prüfstand: in 12 anstatt in 13 Schuljahren zur Allgemeinen Hochschulreife. Für die Waldorfschulen stellt sich damit die Frage nach der Dauer der eigentlichen Waldorfschulzeit. Diese, vom Beginn an auf 12 Jahre veranlagt, ist damit neu zu befragen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass bundesweit von den Waldorfschulen angestrebt wird, den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) bereits nach 11 Jahren erteilen zu können (bisher nach 12 Jahren). Damit stellt sich vor allem für die Schüler, die kein Abitur anstreben, die Frage, was ihnen der Besuch der 12. Klasse »noch bringt«. Für die Lehrer steht eher die Frage nach der Gesamtheit des entwicklungspsychologisch begründeten Waldorfflehrplans im Vordergrund: Bilden die 12 Jahre eine in jedem Fall anzustrebende Entwicklungseinheit, die beherzt verteidigt werden muss, oder ist hier eine Neugestaltung möglich, ohne wesentliche Qualitäten zu verlieren?

Im Folgenden wird der Versuch unternommen aufzuzeigen, welche Gesichtspunkte für die Bearbeitung der Frage zunächst beachtet werden sollten, welche Grundsätze die Diskussion leiten sollten und welche Themen zur Bearbeitung anstehen.

Rahmenbedingungen

Für die veränderten Bedingungen der Schule heute sollen beispielhaft vier Bereiche betrachtet werden.

- **Entwicklungsbeschleunigungen:** Zu diesem Thema ließe sich Vieles vortragen. Es sei hier nur kurz darauf hingewiesen, dass es zwei Tendenzen gibt; die eine ist eine längerfristige Tendenz zu einer biologischen Verkürzung der Kindheitsphase, wie sie unter anderem an dem früheren Eintritt der Geschlechtsreife nachgewiesen ist. Die andere wird durch das äußere kulturelle Milieu erzeugt: ein früher einsetzender intellektueller Leistungsdruck, Informationsflut über Medien, volle Terminkalender schon bei Kindern, frühe Konfrontation mit Sexualität usw. (siehe z.B. Christian Rittelmeyer 2002). Die Frage drängt sich auf, wie Schule auf diese veränderten Eingangsbedingungen der Kinder reagieren muss.
- **Höheres Lebenstempo:** Wieweit sich das auch für Kinder schon deutlich schneller gewordene Tempo des Alltagslebens auf ihr Entwicklungs- und Lernverhalten auswirkt,

ist – soweit mir bekannt – bisher nicht untersucht worden. So kann man nur vermuten, dass möglicherweise auf die Intelligenzentwicklung ein nicht so starker Einfluss ausgeübt wird, dass aber alles, was mit der emotionalen und Willensentwicklung zusammenhängt, davon betroffen sein könnte. An einer Stelle deuten erste Untersuchungen darauf hin, dass z.B. die Arbeitsrhythmen im Gehirn, d.h. die vorgegebene Taktung für die verschiedensten Prozesse sich zu höheren Frequenzen verschoben hat. Erste Folgerungen könnten sein, dass hohe Aufmerksamkeit der Schüler nur über kürzere Zeiten möglich ist, in diesen Phasen aber ein höheres Arbeitstempo angemessen ist. Jedoch liegen darüber bisher noch keine pädagogisch verwertbaren Ergebnisse vor.

- **Erlebnisarme Umwelt:** Die meisten Kinder wachsen in einer Umwelt auf, die immer weniger Möglichkeiten von Erlebnisqualitäten unterschiedlichster Art bietet. Dazu gehören Naturerlebnisse ebenso wie Erlebnisse im Sozialen und des eigenen Tätigseins. Insbesondere erzeugt der frühe Medienkonsum eine Distanz zur Welt, bevor sie überhaupt ergriffen wurde, was noch verstärkt wird durch Kleidung und Behandlung von Kindern als Erwachsene, die eine frühe Fokussierung auf den eigenen Leib erzeugen. Diese Einflüsse führen alle zu einer Willensschwächung der Kinder schon vor dem Schuleintritt.
- **Intelligenter-Werden und frühe Kognition:** Eine weitere veränderte Voraussetzung ist sehr zu beachten, da – abgesehen von einzelnen Pädagogen – wir uns bisher nicht mit der Bedeutung dieses Phänomens für die Waldorfpädagogik auseinandergesetzt haben. Dieses Phänomen wird nach seinem Entdecker als Flynn-Effekt bezeichnet. James R. Flynn stellte in den 1980er Jahren fest, dass in fast allen Ländern der durchschnittliche IQ ungefähr drei Punkte pro Jahrzehnt anstieg. Für die Ursache dieses Phänomens gibt es bis heute sehr unterschiedliche Erklärungsansätze. So vermutete man, dass eine bessere Ernährung, schnellere körperliche Reifung, bessere schulische Förderung, Umwelteffekte wie Steigerung der intellektuellen Anforderungen beim Umgang mit der heute vielfach auftretenden Elektronik Ursache sein könnten. Besonders signifikant war die Steigerung der IQ-Punkte bei Getesteten mit einem IQ von unter 100, während die Getesteten mit größer 100 sich kaum veränderten. Seit den 1990er-Jahren stagnierte dieser Trend und in einigen Ländern ist sogar seit Ende der 1990er-Jahre eine abnehmende Tendenz zu beobachten. Auch hierfür gibt es nur ungesicherte Erklärungsversuche, wie der Einfluss einfach konsumierbarer Medienangebote oder die Umweltverschmutzung. Grundsätzlich gilt jedoch der Flynn-Effekt als gesichertes Phänomen. Das heißt für die Waldorfpädagogik, dass im Vergleich zu den Anfängen der Waldorfschule bei den Kindern heute im Durchschnitt mit einer erhöhten kognitiven Leistungsfähigkeit zu rechnen ist. Dabei muss natürlich immer beachtet werden, dass es sich nicht um Intelligenz im Allgemeinen handelt, sondern jeweils nur um die durch Intelligenztests erfassten Fähigkeiten.

Aus diesen Betrachtungen lässt sich ein zentrales Motiv ablesen: die Polarität zwischen kognitiver Entwicklung (Denken) einerseits und der Entwicklung von Emotionalität und Handlungsfähigkeit (Fühlen, Wollen) andererseits. Zu dieser Polarität seien zwei Mo-

tive von Rudolf Steiner gestellt. So beschreibt er, dass in der neueren Zivilisation die Menschen ihr Denken zunehmend auf rein intellektuell-logischen Gebrauch reduzieren und das Wollen ganz den menschlichen Instinkten ausgeliefert wird: »Je weniger das Denken wird Imagination aufnehmen können, desto mehr wird das volle Interesse desjenigen, was im äußeren sozialen Leben lebt, in die Instinkte übergehen. [...] Der moderne Mensch bekommt nur aus seinem Kopfe etwas heraus, was geistig ist, daher überlässt er sich in Bezug auf den Willen seinen Trieben, seinen Instinkten« (GA 204; 29.4.1921). In diesen Sätzen wird die ganze Dramatik des Verhältnisses zwischen Denken und Wollen sichtbar. Eine andere Tendenz der heutigen Zeit besteht darin, möglichst frühe, insbesondere intellektuelle Leistungen von den Kindern abzufordern, aber auch möglichst früh ein Verhalten hervorzulocken, das dem Erwachsenen entspricht. Hier findet Steiner deutliche Worte: »Wir schwächen den Willen eines Menschen, wenn wir ihm etwa zumuten, etwas zu lernen, etwas zu verrichten, was seinen Fähigkeiten noch nicht angemessen ist. Für die Erziehung muss man sich klar gemacht haben, was [...] jedem Lebensalter entspricht, so dass das Richtige getan werden kann. Ein unrichtiges Tun ist ein Anstürmen gegen [...] diese Gesetze und mit gewaltiger Schwächung des Willens verbunden« (GA 130; 5.11.1911). Im Weiteren macht Steiner darauf aufmerksam, dass bei Nichtbeachten dieser Zusammenhänge ein immer willensschwächeres Geschlecht entstehen wird.

So steht der Heranwachsende in der Gefahr, dass er durch seine Intellektualität immer welfremder und auf sichbezogener wird und über den Willen seinen Instinkten, Trieben und Leidenschaften ausgeliefert ist. Dazwischen ist das Gefühl nicht mehr in der Lage, zu vermitteln und eine Zentrierung der Persönlichkeit im Leben zu ermöglichen.

Grundlagen und Lernqualitäten der Waldorfpädagogik

Als Grundlage für die weiteren Betrachtungen steht hier eine kurze Darstellung derjenigen Qualitäten der Waldorfschule, die der Autor als die bei allen äußeren Veränderungen nach wie vor gültigen ansieht. Die Ausführung soll bewusst zur Diskussion anregen.

Gegründet ist die Waldorfpädagogik auf eine ganzheitliche Betrachtung des Heranwachsenden bei allen Entwicklungs- und Lernprozessen sowie die entwicklungs-gemäßen, d.h. altersspezifischen Inhalte und Methoden (repräsentiert durch die Qualitäten der Jahrsiepte). Eine weitere zentrale Dimension tritt hinzu: das ist der Lehrer, der diese Aufgaben verwirklicht. Seine Grundlage ist das anthroposophische Welt- und Menschenbild, das die zentrale Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers sowie jedes einzelnen Kindes und der sozialen Gemeinschaft der Klasse hervorhebt. Hier verwirklicht sich ein sehr hoher Anspruch, den Steiner zu Beginn der »Allgemeinen Menschenkunde« (GA 293) formuliert: die Waldorfpädagogik versteht sich als die Fortsetzung einer zunächst von höheren Wesenheiten geführten Entwicklung, die in der Zeit bis zur Schule mehr und mehr ausklingt, um dann in Ehrfurcht von den Lehrern fortgesetzt zu werden. Alles, was dafür von dem Lehrer gefordert ist, muss er sich fortlaufend erarbeiten. In den folgenden Ausführungen wird jedoch nicht auf die innere Vorbereitung des Lehrers eingegangen, sondern nur darauf, wie sich in der unterrichtlichen Gestaltung der geistige Hintergrund konkretisieren lässt.

Kognitive Entwicklung

Als Ausgangspunkt für die Frage nach der zwölfjährigen Waldorfschulzeit wird die Gliederung Steiners in Entwicklungsstufen – die Jahrsiebente – gewählt. Um aber für die weiteren Ausführungen nicht an einer Zahl von Jahren hängen zu bleiben, werden drei unterschiedliche Lernqualitäten beschrieben. Dadurch soll es leichter werden, sich an der Beobachtung von Entwicklungsschritten der Jugendlichen zu orientieren. Diese drei Lernqualitäten sind: die intuitive (ganz aus dem Kinde kommende) bis zum Beginn der Schulzeit, das bildhafte Lernen als erster Abschnitt schulischen Lernens und das verstehend-erkennende Lernen des zweiten Abschnitts schulischen Lernens.

1. Intuitives Lernen

Die erste Lernqualität, das intuitive Lernen, ist geprägt durch die umfassende Lernfähigkeit des Kindes, die es als originär menschliche Fähigkeit von Anfang an besitzt. Im Vergleich zu den Tieren kann man den Menschen als eine Frühgeburt bezeichnen, weil er in vielen Bereichen noch nicht voll ausgebildet ist, wodurch er aber die großartige Flexibilität besitzt, sich auf die jeweiligen kulturellen, menschlichen und sonstigen äußeren Lebensbedingungen optimal einzustellen. Hier sei auf Christian Rittelmeyer (2002) verwiesen, der diese Verhaltensplastizität behandelt und Forschungsarbeiten zitiert, die eine relative Entwicklungsverlangsamung wichtiger Organe (ontogenetische Entwicklungsverzögerung) als wesentliche Bedingung für die Ausbildung genuin menschlicher Eigenschaften belegen. Diese Verhaltensplastizität ermöglicht es dem Kinde, auf optimale Weise alle Lern- und Entwicklungsaufgaben bis zum Einsetzen des schulischen Lernens zu ergreifen. Zu diesem gehören Gehen, Sprechen, Denken und die vollständige Ausbildung des Leibes einschließlich aller inneren Organe. Damit ist die erste Lernqualität, die hier als die unbewusst-intuitive bezeichnet wird, umrissen. Für Näheres sei verwiesen auf Telse Kardel und Claudia McKeen u.a. (2006). Dort wird auch das komplexe Thema des richtigen Zeitpunkts für den Übergang zum schulischen Lernen behandelt.

Es sei hier nur angedeutet, dass das Kind selbst in dieser ersten Lernform sein bester Lehrmeister ist: es sollte das Was, Wie und Wie-Lange des Lernens ganz aus der ihm innewohnenden Gestaltungskompetenz leben können, ohne eine Anforderung von außen. Im Zentrum steht das Spielen als lebenserfahrendes Lernen. Die Aufgabe der Erwachsenen besteht vor allem darin, eine vielfältige und kindgerechte Umgebung zu schaffen. Das Kind sollte möglichst viele Lebensbereiche durch seine Sinne und sein nachahmendes Tun mit seiner Leiblichkeit in der gesicherten Obhut liebevoller Erwachsener aufnehmen können.

2. Bildhaftes Lernen

Mit der zweiten Lernqualität, dem ersten Abschnitt schulischen Lernens, sollten wiederum möglichst viele Lebensbereiche erfasst werden, aber jetzt so, dass ein inneres Bild der Welt im Kinde entsteht. Diesen Zeitpunkt charakterisiert Rudolf Steiner als die Geburt des inneren Bildschaffens (frei verfügbare Vorstellungen, die erinnert

werden können), was gleichzeitig das Erwachen des Intellekts bedeutet. Auf dieser Ebene stellt sich das Verstehen noch nicht als ein scharfes begriffliches Erfassen in Form definierter Inhalte dar, sondern es handelt sich um ein bildhaftes Verstehen, das sich zum Beispiel durch ein sprachliches, ein gemaltes oder auch auf andere Weise erzeugtes Bild ausdrücken lässt. Das pädagogische Mittel, mit dem der Lehrer die Kinder in diese Bildhaftigkeit führt, ist die Sprache. In künstlerischer Vielfalt jeden Inhalt zu intensiven Seelenerlebnissen werden zu lassen, ist die Hauptaufgabe des Lehrers. Steiner weist darauf hin »wie das ganze Denken noch kein logisches ist beim Kinde, sondern wie das ganze Denken beim Kinde ein bildhaftes ist. Und durch seine innerliche Natur lehnt das Kind das Logische zunächst ab; es will Bildhaftes haben« (GA 306; 17.4.1923). Der deutliche Entwicklungsschritt, der heute meist im Verlauf der dritten Klasse auftritt, bei dem das Kind ein neues Verhältnis zur Welt gewinnt (»Das Kind lernt sich erst in diesem Zeitpunkt so recht von der Außenwelt unterscheiden«), bedeutet einen Übergang zur Bildung schon konturierterer Begriffe (noch keine Definitionen!), die das Kind selbstständiger werden lassen (GA 206; 7.8.1921). Ein nächster Schritt ist der Eintritt in die Vorpupertät, die in einem beginnenden Erfassen von Strukturen und kausalen Bezügen zum Ausdruck kommt (Grammatik, mathematische Beweise, einfache Kausalitäten in der Geschichte, geometrische Formen in der Eurythmie usw.). Es bleibt jedoch weiterhin der bildhafte Zugang für die seelische Verbindung der Schüler mit allen Unterrichtsinhalten die methodische Grundlage.

3. Verstehend-Erkennendes Lernen

Die dritte Lernqualität zeichnet sich dadurch aus, dass alle Weltinhalte, die wahrnehmend und mit vollziehend im ersten Abschnitt verinnerlicht und im zweiten Abschnitt bildhaft erfasst und verstanden wurden, jetzt erkennend und beurteilend durchdrungen werden. Steiner beschreibt diesen Prozess mit folgenden Worten: »... was in lebendigen Bildern innerlich musikalisch-plastisch Eigentum der Seele geworden ist, [wird] dann erfasst von dem Intellekt.« Der Jugendliche eignet sich nicht etwas von außen Kommendes an, sondern das, »was erst selber in ihm auf andere Art gewachsen ist«. Dieses Andere ist alles das, was das Kind vorher in Bildern begriffen hat. Es geht um ein »Selbst-Begreifen dessen, was man schon hat«. Nur ein solches Vorgehen führt zu einem »richtigen inneren Erlebnis der Freiheit« (alle Zitate aus: GA 308; 10.4.1924 abends). Diese neue Qualität bildet sich aber nur dann heraus, wenn ein wirklich vertieftes Verstehen erreicht wird. Besonders eindrücklich macht Howard Gardner (1994) auf den Unterschied zwischen schulischem Können und wirklichem Verstehen anhand von Ergebnissen der Unterrichtsforschung aufmerksam: »... dass selbst gut ausgebildete Schüler, die alle äußeren Anzeichen des Erfolgs aufweisen – wie der eifrige Besuch guter Schulen, gute Noten und Prüfungsergebnisse, Auszeichnungen durch die Lehrer –, in der Regel kein entsprechendes Verständnis des Unterrichtsmaterials und der Begriffe zeigen, mit denen sie gearbeitet haben.« Gardner beschreibt, dass in Bezug auf das Verständnis viele Schüler, aber auch Erwachsene auf ganz frühe eigene kindliche Weltbilder zurückgreifen, wenn ein wirkliches gedankliches Durchdringen der Lerninhalte nicht stattgefunden hat. Die Waldorfpädagogik sieht als Voraussetzung

für dieses vertiefte Verstehen den Dreischritt der Lernqualitäten: unbewusstes Aufnehmen der Welt mit den Sinnen und durch Handeln, von dem so Aufgenommenen ein innerlich stimmiges Bild erzeugen und zuletzt dieses innere Bild gedanklich durchdringen. Dabei setzt der dritte Schritt selbstverständlich die beiden anderen Formen des sich Verbinden mit der Welt voraus.

Aber auch in der Entwicklung dieser dritten Lernqualität sind Stufen zu berücksichtigen, die sich in den Stufen der Urteilskraft (Wilhelm Raute 1981) darstellen lassen. Diese werden beschrieben als das kausale, das praktische, das theoretische, das seelische und das individuelle Urteilen. Damit es zu einer wirklichen Fähigkeitsbildung bei den Schülern kommt, ist es von Anfang an notwendig, dass die Logik einer Sache nicht nur nachgedacht wird, sondern dass der Lehrer die Schüler dazu befähigt, dass sie aus den Bildern der Welt, ihrem Wert und ihrer Sinnhaftigkeit, selber die Logik entwickeln können (Rudolf Steiner, GA 305; 16.8.1922).

Willensentwicklung

Der bisherige kurze Überblick über die Lernqualitäten bezog sich vor allem auf die kognitive Entwicklung. Deshalb sei im Folgenden auf das zweite große Gebiet geschaut: die Willensentwicklung. Selbstbewusstsein erhält der Jugendliche durch die Intelligenzentwicklung. Selbstvertrauen ist dahingegen nur durch die Willensschulung zu gewinnen. Auch hierbei soll die Betrachtung drei qualitativ unterschiedliche Entwicklungszeiträume umfassen.

In der vorschulischen Phase wird der Wille geschult, indem vielfältige Wahrnehmungsmöglichkeiten, die alle Sinne ansprechen, angeboten werden. Da es dabei auf die Aktivität der Kinder ankommt, ist die Muße zum Anschauen und Beobachten auch der scheinbar unbedeutenden Dinge wichtig: dadurch wächst die Aufmerksamkeit in der Beobachtung und das kindliche Interesse wird erweckt, das wiederum den Blick auf neue Wahrnehmungen lenkt. Daneben ist die Vielfalt körperlichen Tuns willensbildend, die ein Ergreifen des Körpers in seiner Fein- und Grobmotorik ermöglicht. Dieses ist die Phase tief verankerter unbewusster Welterfahrung, die für vieles spätere Verständnis die Grundlage bildet. So sind zum Beispiel sprachliche oder auch physikalische Kindheitserfahrungen prägend für das ganze weitere Leben (siehe z.B. Gardner).

Die erste Phase schulischer Entwicklung zeichnet sich in der Waldorfpädagogik durch den künstlerischen Ansatz aus. Dieser bildhaft-handlungsorientierte Unterricht wirkt in besonderem Maß auf den Willen. Rudolf Steiner macht deutlich, dass der Intellekt gesund wird, wenn wir den Willen gesund erziehen, »... denn die Kunst stärkt den Willen. Wir unterrichten den Willen und pflegen damit ganz besonders den Intellekt.« Doch auch das Umgekehrte gilt: »Und erweitern wir umgekehrt den Gesichtskreis des Kindes durch Vorbringung von hochsinnigen, weitschauenden Vorstellungen, wie man es im Geschichts- und im Religionsunterricht tun kann, dann wirkt man auf den Willen« (GA 301; 11.5.1920).

Wohin muss sich nun der Blick wenden, wenn man unter dem Gesichtspunkt der Willensentwicklung auf die zweite schulische Lernqualität nach der Pubertät schaut?

Zum einen muss sich dabei der Blick auf die Willenskräfte im Denken richten. Das setzt voraus, dass der Jugendliche zum Bilden eigener Gedanken angeregt wurde. Im denken- den Erkennen wird die nach der Pubertät voll zur Verfügung stehende Intellektualität zunehmend von dem eigenen Willen ergriffen. Das geschieht in dem Moment, in dem ein wirkliches Durchdringen der Inhalte und ein vertieftes Verständnis erreicht wird, wie es bereits beschrieben worden ist. Hier schließen sich Denken und Wille zusammen. Auch die Bildung eigener Urteile – das heißt, nicht die Übernahme der Urteile von anderen – ist eine wesentliche Willensstätigkeit. Zum anderen wird der Tatwille wie im zweiten Lebensabschnitt durch unterschiedlichste Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit im Handwerklichen und Künstlerischen geübt.

Es tritt jedoch eine weitere Qualität auf, die nur sehr schwer zu fassen ist. Rudolf Steiner beschreibt vielfach die Möglichkeit des Menschen, zu einer freien Willensentfaltung zu kommen. Diese beinhaltet, dass der Mensch unabhängig von äußeren Einflüssen, aber auch unabhängig von seiner Persönlichkeit mit ihren Emotionen, Wünschen, Gewohnheiten, Egoismen usw. zu Willensentschlüssen fähig ist. Dies ist ein sehr heikles Gebiet, da vielfach in der heutigen Naturwissenschaft eine solche Qualität dem Menschen grundlegend abgesprochen wird. Dies tut beispielsweise der Verhaltenspsychologe Gerhard Roth (2003). Steiner nimmt die Argumentation der modernen Wissenschaft vorweg, indem er deutlich macht, dass es für das Fühlen und den Willen keinen leiblichen Parallelvorgang gibt und deshalb diese Qualitäten bei einer rein materialistischen Betrachtungsweise keine Existenz haben können (GA 168; 16.2.1916). Steiner macht aber auch deutlich, dass nicht nur die Natur des Menschen ihn unfrei macht, sondern auch die Determination durch das Göttliche oder durch geistige Wesen. Der freie Wille kann überhaupt nur dort entstehen, wo Leib und Göttliches oder Natur und Geist sich in einem Gleichgewichtszustand befinden (GA 318; 10.9.1924). Dieses Gleichgewicht stellt demnach auch im Pädagogischen den Schlüssel zum Erleben des freien Willens dar.

Schuleingang als Lebensraum

Die umfassenden Fragestellungen, die damit in Zusammenhang stehen, sollen hier nicht behandelt werden, da der Anfangsbereich – wie auch immer gestaltet – nicht die geeignete Stelle für eine Verkürzung der gesamten Schulzeit ist. Auch wenn durch staatliche Vorgaben eine frühere Einschulung zunehmend verbindlich wird, wird das Angebot der Schule auf die Kinder eingehen müssen, insbesondere darf aus waldorfpädagogischer Sicht die Zeit für die leibliche Reifung (die Ausgestaltung der physischen Formen) nicht verkürzt werden, was vor allem bedeutet, noch keine Anforderungen an das Gedächtnis und die aktiven Vorstellungskräfte zu stellen. Veränderungen sind in der Richtung denkbar, Unterrichtsinhalte und -formen so zu gestalten, dass sie die schon erwachten (meist frühzeitig von der Umwelt hervorgelockten) intellektuellen Kräfte behutsam aufgreifen. Jedoch wird das Angebot von bereits die intellektuellen Kräfte des Kindes ansprechenden Inhalten deutlich zu unterscheiden sein von den Anforderungen, die wir aus menschenkundlicher Sicht an alle Kinder stellen.

Die andere Richtung wird die zeitliche Gestaltung eines Schulvormittags betreffen, der mehr Freiräume zu individueller Betätigung (vergleichbar dem Kindergarten) ermöglicht. Kinder können nicht unbedingt einen ganzen Schulvormittag durchhalten. Damit ist durchaus ein Unterricht angenommen, der im besten Sinne rhythmisch atmend zwischen Kopf- und Gliedmaßenbetätigung sowie gefühlsmäßigem Eintauchen wechselt. Dennoch ist es eine gänzlich vom Lehrer gestaltete Zeit (intentionale Gestaltung) die, abgesehen von den Pausen (oft nicht länger als für Oberstufenschüler), ein ständiges Mitmachen und Dabei-Sein verlangen. Freiräume werden geschaffen werden müssen, in welchen die Kinder über mehr als nur die üblichen Pausenzeiten hinaus ihr eigenes Tun bestimmen können: Bewegungsspiele, Sich-Unterhalten, Träumen usw. Dieser Bereich ist hier nur kurz angesprochen, um daran zu verdeutlichen, dass eine frühere Einschulung auch andere Unterrichtsangebote erfordert, dass aber letztlich in dieser Eingangsphase eine Verkürzung der Lern- und Entwicklungszeit nicht zuträglich ist, sondern gerade hier deutlich Zeit zur Verfügung stehen muss – auch für viele Aktivitäten, die eventuell vorwiegend das soziale Miteinander betreffen.

Entschulte Mittelstufe?

Das Ende der Klassenlehrerzeit (meist noch nach acht Jahren) stellt für viele Waldorfschüler einen großen Einschnitt in ihrer Schullaufbahn dar. So ist die neunte Klasse eine intensive Neuorientierungsphase. Die Übergabe in Bezug auf Inhalte und Methoden vom Klassenlehrer an die Oberstufenlehrer erfolgt oft – wenn überhaupt – nur sehr pauschal. An dieser Stelle wird möglicherweise viel an Unterrichtskontinuität und damit -ökonomie eingebüßt. Hinzu kommen zwei weitere Erfahrungen: Oft fühlen sich Klassenlehrer in der Mittelstufe durch einzelne Epochen überfordert (was durchaus verständlich ist); aus unterschiedlichsten Gründen sind sie aber dennoch gezwungen, diese zu erteilen. Das führt zusammen mit deutlich gestiegenen Erwartungen seitens der Schüler (z.B. durch Vorinformationen, die sie insbesondere aus Medien mitbringen) zu Enttäuschungen und Missbehagen auf beiden Seiten. Hier ist ein dringender, ehrlicher Diskurs nötig, um zu neuen Leitbildern – denn es stehen uns an dieser Stelle alte massiv im Wege – zu kommen. Wir müssen bereit sein, an alle gewohnten Vorstellungen heranzugehen und zu überlegen, wie wir den Übergang vom Lernen im zweiten zum Lernen im dritten Jahrsiebt optimal (inhaltlich wie personell) gestalten können.

Blickt man auf die jugendliche Entwicklung, so ist die achte Klasse nicht mehr zweites Jahrsiebt, sondern drittes – und nicht nur dieses vorbereitend, wie es in der sechsten und siebten Klasse geschehen soll! An dieser Stelle entstehen die größten Fragen hinsichtlich der Gesamtheit der Lernbiographie jedes Schülers. Dazu sei ein anderer Hinweis von Steiner erwähnt: »So könnte man z.B. segensreich wirken, wenn man die aufeinander folgenden Schulklassen in einer siebenklassigen Schule so einteilen würde, dass man sozusagen eine Mittelklasse einrichtete, die gewissermaßen für sich dann bestünde, und dass dann in dieser fünften Klasse – verändert – sich das wiederholen würde, was in der dritten durchgenommen worden ist, und ebenso in der sechsten Klasse sich wiederholen würde, was in der zweiten, und in der siebenten, was in der ersten Klasse behandelt worden ist.«

Darin sieht Steiner eine »vorzügliche Stärkung des Gedächtnisses« und eine insgesamt segensreiche Auswirkung, weil dadurch »den Gesetzen des wirklichen Lebens« entsprochen würde (GA 115; 4.11.1910). Damit wird die Zusammengehörigkeit der ersten sieben Klassen betont. Für die scharfe Trennung nach der 8. Klasse zwischen Klassenlehrerzeit und Oberstufenlehrerzeit gibt es keine überzeugende menschenkundliche Begründung. Um Missverständnisse zu vermeiden: es ist damit nicht gemeint, dass notwendigerweise der Klassenlehrer seine Klasse komplett früher abgeben solle. Die Lehrerfrage ist getrennt von Inhalten, Methoden und Lernqualitäten der Schüler anzuschauen.

Bei einer Neugestaltung dieser Übergangszeit muss deutlich sein, dass jede Verfrüfung, insbesondere beim Urteilen, zu einer Willensschwächung und zu einer lebenslangen Bindung von Seeleneigenschaften an das Leibliche führt, die eigentlich unabhängig werden sollten (zu frühe Urteilsbildung bei Steiner u.a. in GA 306; 19.4.1923 und GA 301; 3.5.1920). Auf der anderen Seite führen Verspätungen dazu, dass noch in der zweiten Lernphase anzulegende Qualitäten (wie z.B. die Verantwortlichkeit gegenüber dem eigenen Lernen oder die Verankerung von kausalem Urteilsvermögen) nicht in der notwendigen Weise mit den tieferen Seelenschichten, das heißt vor allem empfindungsmäßig, verankert werden. An zu großer Kindlichkeit, zu wenig eigenem Wollen in Bezug auf Lernen, an mangelnder Ernsthaftigkeit und letztlich an geringem Interesse von Schülern ist ein solcher Mangel zu erkennen. Auch manches aggressive Verhalten gründet in un-terrichtlichen Verzögerungen.

Besonders radikale Gedanken zu den Erfordernissen der Umbruchszeit in der Pubertät äußert Hartmut von Hentig (2006). Er tritt für eine vollständige Entschulung des Lernens über zwei Jahre (entweder 7. und 8. Klasse oder 8. und 9. Klasse) ein. Er benennt anstelle dessen eine Vielzahl von Tätigkeiten für sinnvolle Arbeiten im gesellschaftlichen Umfeld: Denkmalpflege, Einsatz in handwerklichen Betrieben, Kochen und Gastronomie, Sport, Theater, erste Hilfe, Zirkus, humanitäre Einrichtungen usw.

Weniger visionär, als vielmehr von einer langjährigen Erfahrung geprägt, erscheinen daneben die Anregungen von Erhard Fucke (1991). Er sieht in diesem Lebensalter die beiden Unterrichtsbereiche: den betrachtenden und den gestaltgebenden. Das zentrale Motiv ergibt sich aus den freier verfügbaren Willenskräften, die sich einerseits im Denken als Erkennen und Urteilen betätigen wollen, und andererseits als Kraft im Handeln, die insbesondere durch handwerkliches Tun in einem verbindlichen Arbeitszusammenhang ergriffen und gelenkt wird. Beide Willensqualitäten sollen nicht nebeneinander stehen, sondern sich gegenseitig stärken. Das Persönlichkeitsbildende bei diesem Ansatz ist das Gewinnen von Erkenntnis und Handlungskompetenz auf der Basis eines konkreten Umgangs mit der physischen Materie. An der Alltagswelt werden die beiden Willensqualitäten geformt und korrigiert, was zu einer Selbstlosigkeit des Willens führt, d.h. weg von den eigenen, egoistischen Bedürfnissen.

In dieser Altersstufe insbesondere stellt sich die Frage, ob eine »konsequente Entschulung der Mittelstufe« Entwicklungsprozesse insgesamt beschleunigen würde und zu größerer Ökonomie in der Oberstufe führen könnte, oder ob diese Phase der Schülerbiografie eher in der heutigen Zeit noch mehr Raum benötigt, um wesentliche Grundlagen für das ganze Leben zu schaffen?

Oberstufe für Abschlüsse oder für Lernbegeisterung

Bezüglich der Oberstufe sei die herausfordernde Behauptung aufgestellt, dass der Hauptdruck nicht durch die Stofffülle und die zu übenden Methoden entsteht, sondern durch mangelndes Interesse und mangelnde Motivation der Schüler. Überall, wo ein Engagement der Schüler geweckt werden kann, lernen sie genug und sind in der Lage, auch Prüfungen abzulegen. Wenn die Hauptmotivation in einer möglichst gut zu bestehenden Prüfung liegt, benötigt man allerdings viel Zeit. Deshalb ist – extrem formuliert – nicht die Frage, wie viel zusätzliche Zeit brauchen wir für die Prüfungen, sondern wie gelingt es uns, die Schüler wieder stärker an den Inhalten zu engagieren. Bei einer gut motivierten Schülerschaft ist dann auch effektiv der prüfungsbezogene Stoff zu integrieren. Es ist deutlich, dass hier ein Ideal beschrieben ist und im Schulalltag Kompromisse gefunden werden müssen. Die zentrale Aussage jedoch ist die, dass wir unsere Kraft nicht in der Vorbereitung auf Prüfungen gänzlich erschöpfen dürfen, sondern als eigentliche Aufgabe – auch unter zeitökonomischen Gesichtspunkten – sehen müssen, dass wir unseren Schülern wieder inneres Engagement an der Vielfalt der Inhalte und Freude an Erkenntnissen erschließen.

Hierzu seien nur drei Bereiche genannt:

- Äußere Differenzierung in der Oberstufe: Nicht alle Schüler durchlaufen das gleiche Unterrichtsprogramm, sondern es bestehen Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Angeboten. Sowohl aus ökonomischen wie auch aus pädagogischen Gründen wären dabei auch jahrgangübergreifende Gruppierungen erstrebenswert.
- Stärker individuell gestaltete Lernbiographien: Solche könnten verwirklicht werden zum Beispiel durch Auslandsaufenthalte, längere Zeiten außerhalb von Schule in einem beruflichen Feld, Überspringen oder Wiederholen von Klassenstufen (entwicklungsbedingt, nicht leistungsbezogen!), Ersatz einzelner Epochen durch verbindliche individuelle Aufgabenstellungen usw.
- Intensivierung der Selbstständigkeit: Ein wichtiger Ausgangspunkt dabei ist die Frage nach dem, was die Schüler bereits wissen und dem, was sie sich auch selbstständig erarbeiten können. Dazu kommen z.B. das Aufgreifen thematischer Schwerpunkte der Schüler, individuelle Formen von Leistungsnachweisen, die eigene Arbeit reflektierende Betrachtungen und die Selbstorganisation des Lernens (alle Elemente der Portfoliomethode). Ebenso dazu gehörig wäre eine größere Verbindlichkeit und ein größeres Gewicht von Jahresarbeiten usw.

Mit der Stofffülle kämpfenden Kollegen sei ein Wort Steiners in Erinnerung gerufen: »Es kommt in der Waldorfschulpädagogik überhaupt nicht so sehr auf das Inhaltliche des Unterrichtes an als auf die Handhabung des Unterrichtes« (GA 297; 8.10.1920).

Was lässt sich nun aus dem bisher Dargestellten zu der Fragestellung einer Waldorfschulzeit über elf oder zwölf Jahre sagen? Zunächst sind zentrale Fragen der Gestaltung von Unter-, Mittel- und Oberstufe zu bearbeiten. In vielem ließe sich alleine durch eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrern und Oberstufenfachlehrern und einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für die Gestaltung des Übergangs ökonomischer arbeiten. Weiter wird es auf die Qualität der notwendigen Kompromisse zwischen Waldorf-

lehrplan und Waldorfmethodik sowie den Prüfungsanforderungen ankommen, wie viel Zeit insgesamt gebraucht wird: entscheidend dafür wird die Motivation von Schülern und Lehrern sein. Steiner weist in der Lehrerkonferenz vom 25.4.1923 (GA 300/3) auf die Notwendigkeit solcher Kompromisse schon zu seiner Zeit hin. Eine sehr ernst zu nehmende Aussage in der gleichen Konferenz besagt, dass bei allen Kompromissen, denen man schon damals nicht entgehen konnte, wir umso mehr sehen müssen, »dass wir möglichst [...] bis zum 14. Jahre sehr genau im Sinne des Lehrplans arbeiten«. Entscheidender als elf oder zwölf Jahre Waldorfschule ist, ob wir unsere waldorfpädagogischen Qualitäten in den zur Verfügung stehenden Jahren verwirklichen konnten. Denn wir müssen uns vergegenwärtigen, dass am Ende der Schulzeit in jedem Fall nicht der fürs Leben gepackte Rucksack steht, sondern ein offener, lebenslanger Prozess. Dazu ein letzter Gedanke Steiners (GA 174b, 24.2.1918): »Der Mensch ist eine Zwienatur, und diese Zwienatur drückt sich schon aus in dem durchgreifenden Gegensatz des Hauptes und des übrigen Organismus [...] es ist sehr interessant, wenn man verfolgt, dass sich dieses Haupt drei- bis viermal schneller entwickelt als der übrige Organismus.« Das führt dazu, so Steiner, dass die Kopfentwicklung in der Regel mit dem 28. Lebensjahr vollständig abgeschlossen ist. Der übrige Organismus braucht dafür bis in die Siebziger-, Achtziger-Jahre hinein. Lehrer sollten also nicht alles schon in der Schule erreichen wollen, sondern Vertrauen in die gelegten Keime und die geweckten Entwicklungsimpulse jeder einzelnen Schülerindividualität setzen.

Zum Autor: Dr. Richard Landl, Jahrgang 1943, naturwissenschaftliches Studium und Eurythmieausbildung in Berlin, seit 1977 Lehrer an der Rudolf-Steiner-Schule Dortmund, seit über elf Jahren Vertretung der Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen und Tätigkeit in der Lehrerfortbildung und Schulberatung.

Literatur:

- Fucke, Erhard: Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1991
- Gardner, Howard: Der ungeschulte Kopf: wie Kinder denken, Klett-Cotta, Stuttgart 1994
- Hentig, Hartmut von: Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein, Carl Hanser Verlag, München, Wien 2006
- Kardel, Telse / McKeen, Claudia / Patzlaff, Rainer / Saßmannshausen, Wolfgang: Bildungsziele – Bildungsbereiche – Bildungsbedingungen, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 2006
- Raute, Wilhelm: Stufen der Urteilskraft. In: Zur Menschenkunde der Oberstufe, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1981
- Rittelmeyer, Christian: Pädagogische Anthropologie des Leibes, Juventa Verlag, Weinheim / München 2002
- Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt a.M. 2003



Caspar David Friedrich: Abtei im Eichwald / Eldena (1808/1810)

Feuer unter der Asche

*Der Scheiterhaufen des Abends
am Himmel glüht rötlich und schwach
und herbstliche Schatten umhüllen
mein einsames Dach.*

*Ich sitze auf niedriger Schwelle,
mein Haus ist voll Armut und Nacht.
So hat einst mein Urahn die Glut in
der Asche bewacht.*

*Und neue Geschlechter entsprossen,
erwachsen, gepriift und gestählt,
nur von einem Gedanken, nur einem
Gelöbuis beseelt:*

*Die Glut in der Asche zu hüten,
zu wahren das heimliche Licht,
bis die Flamme sich zündender Hügel
das Dunkel durchbricht.*

Bernhard Kangro (1910-1994), estnisch