

Christian Becker | Angelika Wiehl (Hrsg.)

# Epochenhefte

Theorie und Praxis  
eines Bildungsmediums

# Praxis Waldorfpädagogik

Herausgegeben von  
Angelika Wiehl

Die Reihe „Praxis Waldorfpädagogik“ umfasst Publikationen zu aktuellen Handlungsfeldern der Waldorfschule und des Waldorfkindergartens. Pädagogische Grundelemente werden eingeführt und durch Praxiserfahrungen der Waldorfpädagogik ergänzt. Die Einzelbände sind themenspezifisch aufgebaut und bieten für Ausbildung und Beruf wissenschaftliche und praxisbezogene Handreichungen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-8540-2 Print  
ISBN 978-3-7799-8541-9 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-8542-6 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Epochenhefte – ein Bildungsmedium der Waldorfschulen	
Einleitung	
<i>Christian Becker, Angelika Wiehl</i>	<a href="#">7</a>
Dank	<a href="#">19</a>
<b>I Epochenhefte als Bildungsmedium</b>	
Schulhefte als Forschungsgegenstand	
<i>Christian Becker</i>	<a href="#">22</a>
Epochenhefte an Waldorfschulen von den Anfängen bis heute am Beispiel der Geographie- und Ökologieepoche der zehnten Klasse	
<i>Nana Göbel</i>	<a href="#">35</a>
Weltzugang und Imagination – Grundlagen der Arbeit mit Epochenheften	
<i>Bernhard Schmalenbach, Sebastian P. Suggate</i>	<a href="#">52</a>
Epochenhefte als ästhetisches und nachhaltiges Bildungsmedium	
<i>Angelika Wiehl</i>	<a href="#">65</a>
Das Skizzenbuch als Mittler zwischen Idee und Welt	
<i>Bettina Scholz</i>	<a href="#">84</a>
Epochenheftarbeit als kognitive und ästhetische Aktivierung	
<i>Christian Becker</i>	<a href="#">94</a>
<b>II Epochenheftkultur an Waldorfschulen</b>	
Epochaler Unterricht an Waldorfschulen – eine Chance für nachhaltiges Lernen	
<i>Karolin Kapferer</i>	<a href="#">112</a>
Der pädagogische Wert der Epochenhefte	
<i>Tomáš Džadžil</i>	<a href="#">125</a>
Epochenheftgestaltung und Jahrbuch im Waldorf-Unterstufenunterricht. Ein Erfahrungsbericht	
<i>Lilith Ziegler</i>	<a href="#">137</a>

Schreiben. Dramaturgische, kulturelle und kognitive Aspekte der Epochenheftarbeit im Hauptunterricht <i>Ulrich Kaiser</i>	<a href="#"><u>147</u></a>
Das Epochenheft-Triptychon. Ein Plädoyer für die Sachepoche <i>Marcus Erb-Szymanski</i>	<a href="#"><u>157</u></a>
„Muss ich das aufschreiben?“ – Das Epochenheft in der Mittelstufe als Herausforderung <i>Sophia Klipstein</i>	<a href="#"><u>172</u></a>
Empirische Ergebnisse zum Lernmedium Epochenheft im Geschichtsunterricht der Oberstufe <i>Maria-Sibylla Hesse</i>	<a href="#"><u>187</u></a>
 <b>III Epochenhefte – Methoden, Variationen, Innovationen</b>	
Übergang vom Analogen ins Digitale: eine medienpädagogische Einordnung des Epochenhefts in der oberen Mittelstufe <i>Karoline Kopp</i>	<a href="#"><u>204</u></a>
Epochenhefte, Ordner und Portfolios – Lernen in der Oberstufe <i>Ulrike Sievers, Martyn Rawson</i>	<a href="#"><u>214</u></a>
Essay als Ereignis. Wegmarken der Erkenntnissuche im Epochenheft <i>Angelika Wiehl</i>	<a href="#"><u>226</u></a>
Das kuratierte Entwicklungsportfolio – Wissen gestalten und umbilden <i>Frank Steinwachs</i>	<a href="#"><u>236</u></a>
Vom Epochenheft zur Jahresarbeit. Digitale Transformationen <i>Franz Glaw</i>	<a href="#"><u>248</u></a>
 <b>Autorinnen und Autoren</b>	<a href="#"><u>261</u></a>

# Epochenhefte – ein Bildungsmedium der Waldorfschulen

## Einleitung

Christian Becker, Angelika Wiehl

Wer näheren Kontakt mit Waldorfschülerinnen und Waldorfschülern hat oder den Tag der offenen Tür einer Waldorfschule besucht, kennt gewiss die *Epochenhefte*. Die in farbigen Tonkarton eingeschlagenen, aus hochwertigem Papier hergestellten Blanko-Hefte sind mit handschriftlichen Texten und selbst gemalten Bildern gefüllt; die einzelnen Seiten werden sauberlich durch ein Seidenpapier getrennt. Jedes Heft gehört zu einem eigenen Fach und Thema. Es sind Schreibhefte der ersten Klasse, in denen die Buchstaben aus Bildern heraus entwickelt werden, die ganze Geschichten zu erzählen scheinen; oder Hefte ohne Text aus dem Formenzeichnen- und Freihandgeometrie-Unterricht, gefüllt mit farbig gemalten oder gezeichneten geometrischen Figuren; oder Hefte aus dem Sachunterricht der Mittelstufe, die detailgetreue Beobachtungen der Blattformen einer Pflanze oder der Verbrennungsfarben verschiedener Stoffe in Text und Bild wiedergeben. Die Hefte der Oberstufenklassen zeigen ein großes Spektrum der Individualisierung sowohl der Inhalte als auch der verwendeten Materialien und Medien. Gemeinsam ist den Heften über alle Jahrgangsstufen hinweg die ästhetische Ausgestaltung. Bei Heften der Oberstufe orientiert sie sich nicht selten am professionellen Layout von Fachbüchern und wird von einigen Schüler\*innen mit hohem gestalterischen Anspruch verfolgt.

Wie es zu dieser Art der Heftführung an Waldorfschulen kommt, wo die Idee der Epochenhefte ihren Ursprung hat, wie sie sich in der hundertjährigen Geschichte der Waldorfpädagogik entwickelte, welchen pädagogischen Sinn die aufwendige Gestaltung der Epochenhefte hat, die den Schüler\*innen einiges abverlangt, sind Fragen, denen es nachzugehen gilt. Erstaunlich ist, dass Epochenhefte nachweislich ab den 1920er Jahren, also seit der Gründungszeit der ersten Waldorfschulen, bis heute genutzt werden und eine weltweite Verbreitung gefunden haben. Das fordert geradezu heraus, dieses Bildungsmedium als Element einer zukunftsfähigen Pädagogik zu befragen. Denn es könnte auch sein, dass die lieb gewonnene Epochenheftarbeit ein nicht mehr zeitgemäßes waldorfpädagogisches Relikt ist. Unübersehbar kontrastiert das analoge Medium Heft mit den digitalen Medien, die in vielen Schulen und Hochschulen zunehmend die wichtigsten Arbeitsmittel sind. Angesichts dieses Trends kann es als eine pädagogische Herausforderung gesehen werden, Epochenheftarbeit als ein

lernwirksames Element waldorfpädagogischer Erziehung zur Medienmündigkeit zu denken und zu praktizieren. Diesen Fragen und Überlegungen widmen sich aus ganz unterschiedlichen praktischen Erfahrungen und auf der Grundlage exemplarischer wissenschaftlicher Verortungen die Beiträge dieses Sammelbandes.

## 1 Hefte als Ausdruck von Lernkulturen

Nichts scheint alltäglicher als der Gebrauch von Schulheften. Seit der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht vor etwa 200 Jahren in Deutschland gehören Hefte wie selbstverständlich zum Instrumentarium der Beschulung. Selten oder nie werden sie als *Bildungsmedium* reflektiert. In einer Zeit flüchtiger und zunehmend digitaler Kommunikation sind sorgfältig geführte Hefte aus Papier im Schulalltag längst keine Selbstverständlichkeit mehr. Gegenwärtige Programme „Digitaler Bildung“ als vermeintlicher Alternative zu Papiertechniken (Rittelmeyer 2021) geben Anlass, den Bildungswert von Schulheften zu überdenken und Gesichtspunkte ihres Nutzens in einer zunehmend digitalisierten Schullandschaft zu vergegenwärtigen.

Schulische Lernarrangements wie das Führen von Heften lassen sich direkt auf den durch die allgemeine Schulpflicht bedingten Bildungsanspruch beziehen. Dennoch wurden diese Bezüge in der Literatur kaum jemals hergestellt und viele Fragen blieben offen. Vorausgesetzt, aber noch ungeklärt erscheint, wozu genau der Gebrauch der Schulhefte dient, wie die Aufgaben der Heftführung auf den Bildungsanspruch zu beziehen sind, ob es vorrangig um die korrekte Wiedergabe oder Speicherung von Inhalten – ähnlich wie in Schulbüchern oder anderen Quellen – geht oder ob eine eigenständige Bearbeitung durch die Lernenden angestrebt ist und ob damit verbunden individuelle Förderung, Differenzierung, womöglich der Umgang mit Heterogenität bedacht werden. Schließlich bleibt zu prüfen, ob die Heftarbeit in einer am „Primat des Kognitiven“ (Baumert 2002, S. 105) orientierten Lernkultur dem Anspruch allgemeiner Bildung gerecht wird und welche Rolle dabei konkrete Praktiken der Heftführung für die Allseitigkeit der Bildung und für die Nachhaltigkeit des Lernens spielen. Je weiter die Erkundungs- und Forschungsarbeit der Herausgeberin und des Herausgebers fortschritten, desto mehr unbearbeitete Aspekte schulpädagogischer und vor allem waldorfschulischer Gepflogenheiten und Nutzungen von Heften waren zu sichten und schließlich für diese Publikation aufzubereiten.

## 2 Epochenhefte an Waldorfschulen

Die Heftkultur der Waldorfschulen ist in der heutigen Bildungslandschaft in mehrerlei Hinsicht eine Besonderheit. Vom ersten Schultag an bis zum Schulabschluss führen Schüler\*innen an Waldorfschulen regelmäßig sogenannte *Epochenhefte*. Die Hefte spiegeln sowohl wesentliche Unterrichtsinhalte als auch individuelle Entwicklungsschritte wider. Epochenhefte zeichnen sich durch ihre ästhetische Gestaltung aus und vermitteln so buchstäblich Bilder einer Pädagogik, die in umfassender Weise auf anthropologischen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen beruht (Schmelzer 2016; Schmelzer & Deschepper 2020). Epochenhefte sind jedoch kein obsolet gewordenes Relikt einer vermeintlich vergangenen „Epoche des Papiers“ (Müller 2012, S. 352) oder bloß Ausdruck einer Retro-Kultur (Richtel 2011). Vielmehr stellen sie gerade in Zeiten der Digitalisierung ein vielfältiges Bildungsmedium dar und lassen sich – wie in anderen Lernkulturen auch – als spezifische Form der Realisierung eines Anspruchs verstehen, der dem Bildungsbegriff seit jeher inhärent ist.

Dass solche Hefte nicht mehr notwendig auf Papier geführt werden und nicht hauptsächlich Sammlungen abgeschriebener Texte beinhalten sollen, liegt auf der Hand. Nichtsdestotrotz bleiben Papiertechniken für viele mediale Praktiken formgebend. Die spezifische Heftkultur der Waldorfschulen speist ihre Kraft sowohl aus etablierten Traditionen als auch aus deren zeitgemäßer Verwandlung. Als solche bietet die Epochenheftkultur einen exemplarischen Gegenstand, an dem grundsätzliche Fragen zur Ausrichtung schulischer Lernkulturen studiert werden können.

Epochenhefte im Plural bilden ein Bildungsmedium im Singular. Denn erst in der Pluralität verschiedener Hefte einer Epoche oder verschiedener Hefte des Bildungsgangs einer Person oder einer Klassen- bzw. Lerngemeinschaft gewinnen Epochenhefte jene sinnstiftende Qualität, die sie als *Bildungsmedium* konstituiert. In Anbetracht des Bedarfs einer gründlichen Reflexion und ggf. einer Revision etablierter Routinen kommt der Epochenheftarbeit als wesentlicher Bestandteil einer Lernkultur im Kontext des Umgangs mit Heterogenität eine besondere Bedeutung zu.

## 3 Epochenunterricht und die Kultur der Epochenhefte

Epochenhefte sind heute in der Waldorfpädagogik weltweit verbreitet. Ihr Gebrauch ist unmittelbar mit dem *Epochenunterricht* verbunden, der noch weitgehend ein Alleinstellungsmerkmal der Waldorfschulen darstellt. Aber die Kultur der Epochenheftarbeit ist ebenso wenig eine Erfindung der Waldorfpädagogik



wie der Epochenunterricht selbst, sondern hat identifizierbare Wurzeln in schulpädagogischen Traditionen. Dennoch ist sie in der heutigen Bildungslandschaft einzigartig.

Im *Epochenunterricht* wird jeweils ein Hauptfach in einem Zeitraum von drei bis vier Wochen täglich mindestens 90 Minuten lang unterrichtet. Nach diesen drei bis vier Wochen wechselt das Fach (Kamm 2000; Wiehl 2015, S. 233 ff.; 2016; 2019a; 2019b). Der Terminus *Epoche* benennt nicht nur die Zeiteinteilung, sondern auch den Sinnzusammenhang des Unterrichtsgeschehens während dieser drei bis vier Wochen. So ist z. B. im Curriculum der Waldorfschulen im Sachunterricht der dritten Klasse eine *Hausbauepoche* üblich, im Mathematikunterricht der fünften Klasse eine Epoche zur *Freihandgeometrie* oder im Deutschunterricht der elften Klasse eine Epoche zu Wolfram von Eschenbachs *Parzival* (Richter 2019). Das im Verlauf einer Epoche von den Schüler\*innen geführte sogenannte *Epochenheft* enthält mehr oder weniger individuell ausgestaltete Inhalte zum Thema der Epoche und dokumentiert zugleich Lern- und Entwicklungsschritte der Schüler\*innen. Es ist insofern weder mit einem reinen Arbeitsheft gleichzusetzen, das schlechthin alle Produkte der Lernenden aufnimmt, noch mit einem Ergebnisspeicher der Unterrichtsinhalte, in den nur Tafelanschriften übertragen werden, noch auch mit einem Lerntagebuch, das vorrangig eigene *Lernerfahrungen* dokumentiert und reflektiert. Epochenhefte partizipieren an allen drei Funktionen und sind auf keine dieser drei Formen zu reduzieren.

Epochenhefte bilden seit den Anfängen der Waldorf-Schulpädagogik das wichtigste der verwendeten Bildungsmedien. In gehefteter Form, aber auch als Lose-Blatt-Hefter oder inzwischen digital geführt, dokumentieren sie in unterschiedlicher Art Inhalte, Aufgaben und Lernprozesse und unterscheiden sich meist von Kladden, Übungs- und Vorschreibheften. Je nach Lehrkraft, Unterrichtsfach, Klassenstufe und Schüler\*in variiert die Arbeitsweise mit Epochenheften zwischen Dokumentation bzw. Reproduktion von Unterrichtsinhalten, individualisierter Aneignung sowie Reflexion und Bewertung.

Epochenheftarbeit ist eine Form der Mediengestaltung und bildet ein wesentliches Element der Medienbildung an Waldorfschulen (Becker 2022). Bereits in ihrer ersten Schulstunde gestalten die Erstklässler\*innen die ersten Epochenheftseiten. Mit Wachsböckchen malen sie zwei Formen – die *Gerade* und die *Krumme* – als Basiselemente aller weiteren Gestaltung von Schrift und Bild. Ebenso grundlegend wie gerade und gekrümmte Linien für graphische Gestaltung und Schriftbild ist die Heftarbeit für die Lernkultur der Waldorfschulen. Neben der inhaltlichen Qualität textlicher, zeichnerischer und malerischer Einträge sind das ästhetische Erscheinungsbild und die individuelle künstlerische Gestaltung kennzeichnend für Epochenhefte.

## 4 Epochenhefte als Bildungsmedium

Über das „Alltagsmedium Blatt“ schrieb der Kulturwissenschaftler Werner Faulstich, dass es sich um „das mit Abstand am meisten vernachlässigte Kommunikationsmedium unserer Zeit“ handle (Faulstich 2008, S. 7). Ähnliches lässt sich auch über Schulhefte im Allgemeinen und über die Epochenhefte der Waldorfschulen im Besonderen sagen. Schulhefte sind zwar ebenso alltäglich wie andere Unterrichtsmaterialien, Bildungsmedien oder papiergestützte Techniken, denen in den vergangenen Jahrzehnten eingehende Untersuchungen gewidmet wurden (Faulstich 2008; Haarkötter 2021; Krajewski 2002; Müller 2012; Balcke et al. 2022). Aber keine dieser Studien thematisiert *Schulhefte* als papiergestütztes (Bildungs-)Medium. Einzig für spezielle Formen und Methoden der Heftführung wie Projektheft, Portfolio oder Lerntagebuch existieren ausführliche Darstellungen (Gläser-Zikuda & Hascher 2007; Schirmer 2015). Dagegen hat die Forschungsliteratur zu *Bildungsmedien* im engeren Sinn fast ausschließlich Medien mit vorgeprägten Inhalten – traditionell Schulbücher, heute vorwiegend digitale Lernumgebungen – zum Gegenstand (Balcke et al. 2022). Schulhefte werden in der Literatur entweder als Verbrauchsmaterial der Beschulung verstanden (Lawn & Grosvenor 2005) oder als bildungshistorische Quellen wahrgenommen (Meda et al. 2010). Der vorliegende Band betritt insofern Neuland, als er Schulhefte als *Bildungsmedium* exponiert und erstmalig eine spezifische, etablierte Schulheftkultur systematisch darstellt und multiperspektivisch erschließt. Inwiefern die Heftkultur der Waldorfschulen reichhaltig genug ist, um *Epochenhefte als Bildungsmedium* geltend machen zu können, wird dieser Band zeigen.

Die Medialität der Epochenhefte ist von der Materialität der Hefte weder einfach zu trennen noch auf diese zu reduzieren. Ein leeres Heft wird zum *Epochenheft* erst in dem spezifischen Kontext der Epochenheftarbeit, also durch die aktive und bewusste Gestaltung seitens der Schüler\*innen im Sachzusammenhang einer bestimmten Epoche. Analog zur Epoche benennt auch der Terminus *Epochenheft* zugleich die äußere (materielle) Form und den inneren (medialen) Sachzusammenhang. Im Unterschied zur vergleichsweise reaktiven Nutzung von Bildungsmedien mit vorgeprägten Inhalten – seien es linear strukturierte Bücher oder interaktive digitale Lernumgebungen – werden Epochenhefte nicht ohne die Eigenaktivität der Lernenden zu einem Bildungsmedium.

Ein wesentlicher Aspekt dieser Aktivierung der Lernenden ist – zumindest in der Unter- und Mittelstufe – das Schreiben mit der Hand. Die Pflege der Handschrift ist viel mehr als eine antiquiert erscheinende Sekundärtugend. Schreiben – zumal mit der Hand – ist eine bewährte Kulturtechnik der Verlangsamung (Becker 2022, S. 263 f.) oder eine „Geste der Hingabe“ (Türcke 2024) an die Inhalte des Schreibens. Dennoch wurde das Schreiben mit der Hand in den vergangenen beiden Dekaden zuweilen als zusätzliche (und in Zukunft vermeidbare) Hürde des Verstehens angesehen. Entgegen einem Konzept des Verstehens

als vorrangig rezeptiver Tätigkeit der Informationsaufnahme und -verarbeitung zeigen empirische Forschungen zur Feinmotorik, dass aktives Schreiben die kognitive Entwicklung stärker unterstützt als rein rezeptives Lesen (Suggate et al. 2023). Auch die Materialität der Schreibgeräte spielt dabei eine Rolle. So hat das Schreiben mit der Hand auf Papier – wie es in der Epochenheftarbeit der Unter- und Mittelstufe gepflegt wird – einen deutlich stärkeren Effekt auf die kognitive Entwicklung der Schreibenden als das Tippen auf einer Tastatur, und dieses wiederum einen geringfügig stärkeren Einfluss als das Schreiben auf der glatten Oberfläche z. B. eines Tablets (Mayer et al. 2019).

„Unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken“, notierte schon 1882 Friedrich Nietzsche und hatte dabei mit „Schreibzeug“ nicht Federhalter oder Stifte, sondern die Schreibkugel als Vorläufer der Schreibmaschine im Blick (Nietzsche 2002, S. 18). Wir dürfen gegenwärtig ebenso an generative KI (u. a. Chatbots) als „Schreibzeug“ denken. Ungeachtet der kreativen und spielerischen Nutzungsmöglichkeiten zeigt sich in jüngsten Studien, dass Chatbots zwar das Potenzial „zu einer Steigerung der Lernleistung“ haben, allerdings nur unter bestimmten Bedingungen, wenn beispielsweise keine alternativen Maßnahmen zur Verfügung stehen oder „wenn der Einsatz von Chatbots didaktisch geplant ist und begleitet wird“; beiläufige oder ungeplante Nutzungen bewirken keine „kognitive Förderung“ (Zierer 2024). Grundsätzlich lasse sich sagen, so der Erziehungswissenschaftler Klaus Zierer, dass „die Wirksamkeit von ChatBots“ von der Unterrichtsqualität und -atmosphäre, den klar formulierten Lernzielen sowie der positiven Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden abhängen (ebd.). Also nicht die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten des Chatbots sind entscheidend, sondern die aktivierenden Lernverhältnisse. So steht wohl außer Frage, dass Chatbots als Denk- und Schreibwerkzeuge vorderhand eher zur Passivierung denn zur Aktivierung, eher zur Depersonalisierung denn zur Individualisierung und zur Abgabe von Text-Verantwortung denn zur Eigenverantwortlichkeit beitragen. Die Epochenheftarbeit – in der Unter- und Mittelstufe vorrangig als Papiertechnik, in der Mittel- und Oberstufe unterstützt durch audio-visuelle, später webbasierte Formen der Mediengestaltung – stellt dagegen eine Form ästhetisch und kognitiv aktivierenden, personalisierten und individualisierenden, eigenverantwortlichen und nachhaltigen Lernens dar.

Als Bildungsmedium erfüllen Epochenhefte verschiedene Funktionen – von der Ergebnissicherung im Unterricht über die Nutzung als Lernmedium zur Prüfungsvorbereitung, die Dokumentation, Kommunikation und Präsentation von Lernverläufen bis hin zur Exploration eigener Formen medialen Ausdrucks. Aus diesem breiten Spektrum medialer und pädagogischer Funktionen ergeben sich verschiedene Kontextualisierungen der Epochenheftarbeit in der Medienbildungstheorie, in der Schulpädagogik und in den einzelnen Fachdidaktiken. Systematische Bezugsgrößen für eine Reflexion der Epochenheftkultur sind Theorien allgemeiner und fachspezifischer Bildung, Studien zu Lernkulturen

und Unterrichtsqualität, Theorien der Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit oder des selbstverantwortlichen und nachhaltigen Lernens. Des Weiteren sind Formen der Binnendifferenzierung im Unterricht, konstruktiver Unterstützung, individueller Bewertung sowie wertschätzende Feedbacks für eine Diskussion der Epochenheftarbeit als Lernkultur zu berücksichtigen.

## 5 Dieser Band und seine Beiträge

Der Band stellt ein Novum dar, insofern erstmalig eine unmittelbar praxisrelevante Form der Heftführung multiperspektivisch reflektiert wird. Der Sammelband vereint Aufsätze von Wissenschaftler\*innen und Waldorflehrer\*innen, die zum Teil ähnliche, aber auch sehr unterschiedliche Positionen vertreten. Viele Beiträge zehren vom Erfahrungsschatz der an Waldorfschulen Tätigen. Einige verbürgen sich bewährter Traditionen, andere stellen die Arbeit mit innovativen Methoden vor oder kontextualisieren die Epochenheftarbeit in der Medienbildung, in der Schulpädagogik oder in Fachdidaktiken. Wiederum andere begründen neue Praktiken im Umgang mit Epochenheften und stellen dieses Medium nicht Frage, sondern schlagen den zeitgenössischen Bedarfen abgelesene Arbeitsweisen vor.

Die Beiträge im ersten Teil des Sammelbands diskutieren grundsätzliche Fragen der *Epochenhefte als Bildungsmedium* und verorten sie in aktuellen Diskursen der Kultur- und Bildungswissenschaften.

Eine theoretische Einbettung in den Forschungskontext der Bildungsmedien, unter denen Schulhefte einen vernachlässigten Bereich darstellen, nimmt Christian Becker im Rahmen seines Reviews vor. Die folgenden Beiträge erkunden die Doppelnatur des Epochenheftes als Unterrichtsmaterial und Bildungsmedium.

Nana Göbel spannt einen ikonographischen und ideengeschichtlichen Bogen von der Epochenheftarbeit der 1920er Jahre in der ersten Waldorfschule Stuttgart-Uhlandshöhe bis hin zur heute weltweiten Verbreitung und zeigt an dem – in den 1920er Jahren visionären – Thema der Ökologie auf, wie die Epochenheftarbeit der Individualisierung sowohl der Schüler\*innen als auch der Lehrkräfte Ausdruck verleiht.

Bernhard Schmalenbach und Sebastian P. Suggate untersuchen die mit der Epochenheftarbeit einhergehenden imaginativen Prozesse, deren Ausbildung in der Waldorfpädagogik in besonderer Weise gefördert wird. Sie kontextualisieren dabei die in der Kulturgeschichte etablierten Verständnisse von Imagination mit neuester empirischer Forschung.

Angelika Wiehl stellt das Potenzial der Epochenheftarbeit für individualisierendes und nachhaltiges Lernen heraus. Dabei fokussiert sie auf Prozesse der Gedanken-, Text- und Bild-Gestaltung und akzentuiert somit die Heftarbeit als wesentliches Moment ästhetischer Bildung außerhalb des Kunst-Fachunterrichts.

Einen zukunftsprospektiven Blick nimmt Bettina Scholz ein, indem sie die Arbeit der Lernenden mit Epochenheften aus der Perspektive auf die Arbeit bildender Künstler mit ihren Skizzenbüchern rekonstruiert und von dieser Parallele ausgehend die Aspekte des Erfinderischen und Improvisierten für die Epochenheftarbeit der Zukunft stark macht.

Eine andere Perspektive auf die Ästhetik der Epochenhefte formuliert Christian Becker, indem er Theorien der philosophischen Ästhetik aufnimmt, um die Epochenheftarbeit im Diskurs der Unterrichtsforschung und Fachdidaktiken über Formen der Aktivierung zu verorten.

Der zweite Teil des Sammelbands beschreibt und diskutiert exemplarisch verschiedene Aspekte der etablierten *Epochenheftkultur an Waldorfschulen*. Die Beiträge in diesem Teil stellen die Tradition des Epochenunterrichts und der Epochenheftarbeit an Waldorfschulen dar, beschreiben exemplarische Anwendungen in der Unter-, Mittelstufe und Oberstufe und stellen empirische Studien vor, in denen Lehrkräfte bzw. Schüler\*innen zu ihrem Umgang mit Epochenheften befragt wurden.

Karolin Kapferer erläutert die Prinzipien des Epochenunterrichts an Waldorfschulen und inwiefern dieses Konzept zeitgenössischen Ansprüchen an nachhaltiges Lernen entspricht.

Unmittelbar aus diesem epochalen Unterrichtskonzept entwickelte sich bereits an der ersten Waldorfschule die Arbeit mit den Epochenheften, die Tomáš Zdražil als bewährte Praxis rekonstruiert. Als pädagogischen Anspruch der Waldorfpädagogik, an dem sich die konkrete Handhabung der Hefte unter den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft bemisst, formuliert er die Unterstützung der leiblichen, seelischen und geistigen Entwicklung der Lernenden.

Lilith Ziegler gewährt konkrete Einblicke in die Arbeit mit Epochenheften im Anfangsunterricht und beschreibt die Ausrichtung der Praxis nach ästhetischen, lernpsychologischen, nachhaltigen und wertschätzenden Kriterien.

Ulrich Kaiser nimmt in seinem Beitrag detailliert die Schreibprozesse der Epochenheftarbeit in den Blick, die weit über den Deutschunterricht hinaus Formen kreativen Schreibens pflegen und an die das formative Feedback seitens der Klassenlehrer\*innen anschließt.

Marcus Erb-Szymanski stellt eine Form der fächerübergreifenden Epochengestaltung vor, an der sich drei Prozessebenen – die Praxis- oder Handlungsebene, die Bild- oder Strukturebene und die Reflexions- oder Symbolebene – erkennen lassen, die in der Waldorfpädagogik auf differenzierte Weise angesprochen werden und sich in der Arbeit mit den Epochenheften widerspiegeln.

Sophia Klippstein beschreibt für die Mittelstufe Potenziale einer erweiterten Epochenheftarbeit, die Layouts und Papiergestaltungen moderner Printmedien aufgreift, um den sich wandelnden und individualisierenden Gestaltungsansprüchen der Schüler\*innen zu entsprechen. Aus einer Befragung von Lehrkräften erschließt sie spezifische Anforderungen an die Heftarbeit in der Mittelstufe.

Durch eine empirische Studie zu Aussagen von Schüler\*innen über die Epochenheftarbeit macht Maria-Sibylla Hesse deutlich, dass im Geschichtsunterricht der Oberstufe die eigenständige Dokumentation von Lernwegen und die persönliche Narrativierung geschichtlicher Inhalte für den Lernprozess von großer Bedeutung sind.

Die Beiträge des dritten Teils stellen *Methoden, Variationen und Innovationen* der Epochenheftarbeit vor. Dazu verorten sie die Epochenheftarbeit in den Bildungsgängen der Waldorfschüler\*innen, vergleichen diese traditionelle Methode mit anderen Praktiken der Heftführung, anderen Schreibformen bzw. anderen medialen Techniken oder formulieren Gesichtspunkte für eine zeitgemäße (Re-)Konzeptualisierung der Epochenheftarbeit.

Karoline Kopp ordnet die Epochenheftarbeit der oberen Mittelstufe in den Kontext der Medienbildung ein und beschreibt, wie sich die in der Unterstufe eingeübte Praxis der Heftarbeit in dem Projekt „Epochenheft als Zeitung“ zu Verständnis und Handhabung aktueller Mediengestaltung erweitert.

Ulrike Sievers und Martyn Rawson zeigen, wie sich die Epochenheftarbeit der Mittelstufe zur Portfolio- und Projektarbeit in der Oberstufe wandeln kann, wie die eigenständige Gestaltung seitens der Schüler\*innen zur Reflexion ihrer eigenen Lernwege beiträgt und deren Produkte für die Lernenden individuell bedeutsam werden lässt. Ferner diskutieren sie Kriterien der Beurteilung dieser freien Arbeitsformen.

Eine andere und freiere Schreibpraxis als die aus der Mittelstufe gewohnte vermittelt Angelika Wiehl mit einem Beitrag zum Essay-Schreiben im Literaturunterricht der Oberstufe. Nicht die Dokumentation eines Lernweges steht im Mittelpunkt dieses Schreibens, sondern die Individualisierung der Erkenntnis, deren ereignishaften Charakter die Lernenden in verschiedenen Essayformen erkunden.

Frank Steinwachs diskutiert, inwieweit und wodurch der schulisch organisierte Kompetenzerwerb jenseits von Bildungsstandards Teil eines individuellen Bildungsprozesses werden kann. Dazu rekonzeptualisiert er die Epochenheftarbeit als Kuratieren eines eigenen Entwicklungsportfolios, was neben der Neuordnung von Wissensbeständen auch deren vorherige Infragestellung oder Dekonstruktion und Rekombination einschließt.

Der Beitrag von Franz Glaw rundet den Sammelband ab und beschreibt, wie sich die Arbeit mit den Medien Text und Bild im analogen Epochenheft durch geeignete Aufgabenformate zur medienmündigen und freien gestalterischen Verwendung von Audio-, Video- und webbasierten Medien transformieren lässt.

Das Panorama der in den Aufsätzen dargestellten Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten von Epochenheften als Bildungsmedium rekurriert auf ein Feld der Bildungstheorie, Unterrichtsforschung und Fachdidaktik, das sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts grundlegend transformiert hat. Schulhefte waren seit

# I Epochenhefte als Bildungsmedium

# Schulhefte als Forschungsgegenstand

Christian Becker

## Zusammenfassung

Schulhefte sind bislang kaum Gegenstand bildungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Forschung. In dem Beitrag wird eine systematische Perspektive auf Schulhefte entwickelt, die an etablierte Gegenstände dieser Wissenschaftszweige anschließt. Das Review fokussiert exemplarisch auf Schulhefte als historische Quellen sowie auf mediale Funktionen von Schulheften als Bildungsmedium.

## 1 Schulhefte als Quellen, als Medien und als Bildungsmedien. Einleitung

Schulhefte sind vielleicht das am meisten unterschätzte Bildungsmedium unserer Zeit. Ebenso alltäglich wie vorderhand unscheinbar, scheinen sie als Verbrauchsmaterial der Beschulung keiner Erforschung wert. Dem gegenüber steht ein breites Spektrum an Resultaten, die sich auf Schulhefte beziehen (lassen). Solche impliziten Bezüge werden hier aufgegriffen und perspektiviert. Forschungen, die Bildungsmedien explizit zum Gegenstand haben, widmen sich fast ausschließlich Schulbüchern oder digitalen Lernumgebungen. Schulhefte erscheinen meist als Trägermedium für Geschriebenes. Ein Heft ist aber mehr und anderes als der Container seiner Inhalte. Allen Möglichkeiten der Digitalisierung zum Trotz, basieren die gebräuchlichsten Dateiformate auf Strategien der Formatierung, die durch Papiertechniken etabliert wurden. Insofern bleiben Hefte aus Papier formgebend.

Der Titel des Beitrags scheint die Existenz einer Schulheftforschung vorauszusetzen, die es hier zu überblicken gälte. Indes sind Schulhefte – obgleich aus dem Schulalltag von Generationen nicht wegzudenken – in dieser Alltäglichkeit kaum jemals Gegenstand systematischer Forschung geworden. Eine Recherche in einschlägigen Datenbanken und Fachbibliotheken fördert keinen nennenswerten Umfang an Resultaten zu Tage. Archivbestände von Schulheften sind kaum vorhanden, die Sammlungen der meisten Schulmuseen nicht erschlossen (Montino 2010, S. XXX). Eine Ausnahme stellen die in der Deutschen Digitalen Bibliothek gesammelten Digitalisate dar.

Gründe mangelnder Überlieferung sind leicht auszumachen: Die Motivati-on, eigene Hefte zu verwahren, scheint an individuelle (positive) Erfahrungen und Erinnerungen der Schulzeit gebunden (Schiffler 2010, S. 193; Service 1990,



S. 14f.). Auch ihre Alltäglichkeit ist ein Grund mangelnder Überlieferung von Schulheften, denn verwahrt wurde wohl nichts, dem niemand irgendeine Bedeutung beimessen konnte (ebd., S. 14f.). Daher sind Hefte nur vereinzelt Gegenstand historischer Untersuchungen geworden, denen sie als *Quellen* dienen. In kulturwissenschaftlich orientierten Studien sind Hefte dagegen als *Medien* thematisch. Mit verwandten Formaten wie Skizzenbüchern oder Notizzetteln teilen sie das Moment vorhersehbarer oder intendierter Kurzlebigkeit (Haarkötter 2021, S. 12). Schulhefte haben oft die Funktion, Übergängiges festzuhalten. Praxen der Heftführung dienen geradezu der Kultivierung dieses Übergängigen (Morley 2018, S. 317 ff.). Die Hefteinträge werden selten um der Mitteilung willen verfasst; Schulhefte sind insofern keine *Kommunikationsmedien*. Ihre mediale Funktion ist eine andere als die, sich (oder etwas) anderen mitzuteilen (Haarkötter 2021, S. 15).

Als *Bildungsmedien* im engeren Sinn stellen Schulhefte offenbar kein (forschungswürdiges) Problem der relevanten Fachwissenschaften dar. Stichworte wie Hausaufgaben, Übung, Aufsätze und Textaufgaben zeigen jedoch, dass Hefte für die Praxis, auf die sich diese Wissenschaften beziehen, eine große Rolle spielen. Der Beitrag entwickelt eine systematische Perspektive auf Schulhefte und schließt an etablierte Fragestellungen an. In Abschnitt 2 wird der Begriff des Schulhefts im Spannungsfeld zwischen Materialität und Medialität erörtert, in Abschnitt 3 Resultate über Hefte als historische Quellen referiert. Abschnitt 4 systematisiert Resultate über mediale Funktionen von Schulheften als Bildungsmedium. Der Ausblick kontextualisiert diese in Diskursen der Medienbildung und benennt Forschungsdesiderate.

## 2 Zum Begriff des Schulhefts: Materialität versus Medialität

Angesichts seiner Verbreitung scheint, was ein Schulheft ist, zunächst keiner Klärung bedürftig. Fraglich ist aber, inwieweit es als Medium verstanden werden kann statt bloß als Material.

Zwei naheliegende Verständnisse des Terminus *Schulheft* erweisen sich als Definiens des Forschungsgegenstandes unzureichend: Das Grimm'sche Wörterbuch erläutert ein Schulheft als „schreibheft für die schule“ (Grimm & Grimm 1999; Spalte 1952) und dies näherhin als „heft in das geschrieben wird“ (ebd., Spalte 1704). Dagegen als Terminus technicus verstanden, benennt das Wort *Heft* (abgeleitet von Heftung) den Unterschied der Schulhefte von *losen* Blättern einerseits und zu Büchern mit *gebundenen* Blättern andererseits. Dass der funktionale wie der normative Status dieser Heftung völlig ungeklärt ist, zeigt die Identifikation der Hefte mit oder die Abgrenzung von weniger bindenden Dateiformaten wie Heftern, Portfolios oder digitalen Formaten.

Unzureichend sind beide Verständnisse, insofern sie Hefte auf ihre Inhalte oder ihre Form und Materialität reduzieren und deren komplexe Relationen ungeklärt lassen. Hefte sind – wie Bücher – Träger von Zeichen, die Inhalte (z. B. Texte) konstituieren. Nicht Bücher werden gelesen, sondern Texte, die *in* Büchern erscheinen (Schulz 2015, S. 11). Ebenso werden nicht (Epochen-)Hefte geschrieben, sondern *in* Heften wird geschrieben. Anders als Bücher tragen Schulhefte regelmäßig Spuren weiterer Autor\*innen als der auf dem Deckblatt vermerkten (Badanelli & Mahamut 2011, S. 88): Die Eintragungen der Lehrkräfte in den Heften ihrer Schülerinnen und Schüler folgen eigenen subkulturellen Codes (Herman et al. 2008, S. 364 ff.).

Ein naheliegender Einwand rechnet Schulhefte zu Verbrauchsmaterialien der Beschulung (Meda 2010, S. XXVI; Schiffler 2010, S. 189) statt zu deren Medien: Hefte gehören seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht zum Alltag der Schulen (Morley 2018, S. 312; Schiffler 2010, S. 187), und ihr Gebrauch bestimmt die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern noch nach dem vermeintlichen Ende der „Epoche des Papiers“ (Müller 2012, S. 352). Dasselbe ließe sich aber auch über Schreibgeräte, Utensilien und Möbel oder alltägliche Routinen wie die Zeiteinteilung in Form von Stundenplänen sagen.

Es scheint mithin gerade das unspezifisch Alltägliche zu sein, was Schulhefte tendenziell marginalisiert (Betz et al. 2014, S. 259). Diese Marginalität kann jedoch als Charakteristikum einer Klasse von Medien verstanden werden: *Alltagsmedien* zeichnen sich nicht durch „alltägliches Medienhandeln“ aus, sondern dadurch, dass dieses „Alltagshandeln dabei [nicht] explizit als Medienhandeln“ (Faulstich 2008, S. 22) sichtbar wird. Alltagsmedien sind mithin solche, deren Gebrauch vergessen macht, dass es sich bei ihnen überhaupt um Medien handelt.

Auf eine kurze (und leicht reduktionistische) Formel gebracht, „strukturieren“ Bildungsmedien „den Transfer von Wissen“ (Radvan 2018, S. 57). Reduktionistisch ist die Formel insofern, als sie voraussetzen scheint, dass Bildungsmedien als „Informationsträger“ eines Wissens fungieren, das „als lehr- und lernrelevant gilt“ und zum Zwecke dieses Transfers „didaktisch aufbereitet“ (Ott 2015, S. 19) vorliegt, sowie dass Inhalte und Relevanz dieses Wissens vorausgesetzt werden können und von ihrem Transfer zu trennen sind. Ebenso fraglich wie diese Voraussetzung ist die einer sauberen Trennung der ideellen („fachlichen“) Gegenstände von physischen Trägern als den „materiell-technischen Gegenständen“ (Radvan 2018, S. 58). Medienträger sind jedoch nie nur der Container ihrer Inhalte, sondern „beide stehen im Verhältnis einer direkten Wechselwirkung, sodass Trägermedien zu einem integralen Teil von Bildungsmedien werden, indem sie deren Nutzung“ nicht nur ermöglichen, sondern „auch (prä-)figurieren“ (ebd., S. 59).

Ein leeres Schulheft hingegen, so scheint es, präfiguriert erst einmal nichts. Zum „container for content“ werden Hefte erst, indem Lernende (als „end users“) sie mit Inhalten füllen (Meda 2010, S. XXVII). Doch diese Leere trägt: Von der

Fabrikation bis zur Ausgestaltung tragen Schulhefte selbst vor und unabhängig von ihrer Nutzung zu Zwecken der *Bildung* (engl./franz.: *formation*) bereits Spuren ideeller *Formierung* (Meda 2010, S. XXVII f.; Montino 2010, S. XXXI; Herman et al. 360; Schiffler, S. 187 ff.).

Bevor nun Forschungsergebnisse über Schulhefte als Bildungsmedien im Einzelnen referiert werden, erörtern wir kurz deren Funktionen. Eine grobe Typologie *medialer* Funktionen von Bildungsmedien unterscheidet Kommunikation, Distribution, Präsentation, Speicherung und Episteme. *Distribution* umfasst nicht nur den Transfer von Wissen, sondern auch von Einstellungen, Haltungen und Weltbildern. *Kommunikation* findet in Schulheften zwischen verschiedenen Akteuren schulischer Bildung (Lernenden, Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern) statt. Die Funktion der *Präsentation* schließt die Inszenierung von Lerngegenständen und die Dramaturgie von Unterrichtsverläufen ein.

Von allen Funktionen, die Medien zugeschrieben oder abgesprochen werden, ist *Speicherung* wohl die am wenigsten bestrittene. Wie aber die *Medialität* von Speicherung zu verstehen ist, bleibt meistens ungeklärt. Die Begriffsgeschichte der Speicherung ist von einer komplexen Metaphorik aufgeladen (Neubert 2015, S. 541 ff.). Wenn ein Speicher etwas *nicht* ist, dann ein Medium des Gedächtnisses. Woran man sich erinnert, das bedarf keiner Entäußerung an einem Ablageort. Speicherung als Wissenstechnik ist nicht nur nicht dasselbe wie *Memoria*, sondern steht als *Externalisierung* geradezu konträr zur *Erinnerung*. Zum *Medium* wird der Speicher meist erst beim erneuten Zugriff auf seine Inhalte. Ein Hefttypus, der in diesem Sinn als Speicher und nur als solcher fungiert, ist das Vokabelheft. Die Verwendung von Heften „im Textilen Werken“ als Speichermedium von „Vorlagen für die spätere häusliche Handarbeit“ sowie von Abschriften aus „Vorlagenbücher[n] mit Musterbriefen und anderen Mustertexten des täglichen Lebens“ (Schiffler 2010, S. 192) folgt buchstäblich der Etymologie des Speicherns als „bereithalten für zukünftigen Gebrauch“ (Neubert 2015, S. 536 f.).

Schulhefte dienen primär dem Lernen. Gelernt wird *mit* Heften als Distributionsmedium, *aus* Heften als Wissensspeicher und auch *in* Heften, z. B. bei kognitiv herausfordernden Tätigkeiten wie dem Erstellen von Einträgen. Hefte haben insofern eine *epistemische* Funktion. Klassisches Beispiel epistemischer Medien sind *Wahrnehmungsmedien* wie Fernrohr oder Mikroskop – materiale Artefakte, verstanden als „Werkzeuge der Weltaneignung“ oder Erweiterung von Sinnesorganen (Wagner 2016, S. 95 f.). Nach Humboldt zählen auch nicht-materiale bzw. nicht auf Wahrnehmungsakte bezogene Artefakte wie der Infinitesimalkalkül als solche „neue[n] Organe“, nämlich als „Mittel von allgemeinerem Gebrauche“ (als spezialisierte Messgeräte), „den Menschen (beschauend und wissend) in einen innigeren Contact mit der Aussenwelt zu setzen“ (Humboldt 1829, S. 319).

Neben *medialen* Funktionen haben Bildungsmedien auch *pädagogische* Funktionen. Schulhefte dienen z. B. der Subjektivierung (Beitrag von Becker in diesem Band), der Individualisierung (Beitrag von Wiehl zu Essays in diesem Band) oder der Enkulturation. Solche pädagogischen Funktionen sind in diesem Beitrag ausgeklammert.

### 3 Schulhefte als historische Quellen

In Forschungen zur Spezifik von Schulkulturen spielt die Rekonstruktion konkreter schulischer Praktiken eine immer größere Rolle (Sani 2010, S. XV). Schulhefte können dazu als Quellen dienen. Historien von Schulbüchern und Bildungsplänen zeigen, wie Erziehung und Bildung sein sollte (Herman et al. 2008, S. 352). Dagegen gewähren Schulhefte seltene Einblicke in die „black box“ des Klassenzimmers oder erlauben Rückschlüsse auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen (Braster et al. 2011). Hefte als Quellen einer „classroom history“ (Herman et al. 2008, S. 352) zeigen gleichwohl nie die Wirklichkeit vergangener Zeiten in actu oder bilden einen exakten Spiegel derselben.

Eine Typologie von Schulheften erscheint wenig zielführend, da die überlieferten Bestände sehr heterogen sind und die Verwendungsweisen der Hefte stark divergieren. Aus städtischen höheren Schulen sind Hefte seit der Barockzeit überliefert (Schiffler 2010, S. 187), aus Volksschulen erst aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Schiefertafel diente hier u. a. aus ökonomischen Gründen als Substitut für Papier als Schreibgrund. Dagegen verlieh Papier als Schreibgrund dem Geschriebenen Bestand (Montino 2010, S. XXIX) – und damit wohl auch Wertschätzung (Morley 2018, S. 312). Hefte aus Dorfschulen sind kaum nach Fächern differenziert, was die Realität der Unterrichtskultur dieser Schulen widerspiegelt. Dagegen etablierten sich in höheren Schulen differenzierte Praxen der Heftführung. So waren neben individuellen Schulheften auch gemeinsam geführte Hefte gebräuchlich (Badanelli & Mahamut 2011, S. 84 ff.). Die Verwendung dieser gemeinsamen Hefte folgte nicht etwa ökonomischer Not, sondern pädagogischen Prinzipien (ebd. 2011, S. 92 f.). Das Abschreiben von der Tafel in die Hefte (Badanelli & Mahamut 2011, S. 92 ff.), aus gedruckten Vorlagen (Schiffler 2010, S. 192) oder nach Diktat (Service 1990, S. 95) war gängige Praxis und die Heftführung ein wesentliches, mitunter stark ritualisiertes Element der „classroom tasks“ (Badanelli & Mahamut 2011, S. 98).

Überlieferte Hefte werden oft als „vessel or container of writing – in general, of any kind of writing“ (Montino 2010, S. XXIX) oder als „jewel casket[s] for school texts“ (ebd., S. XXIX) verstanden. Hefteinträge sind von Schüler\*innen in der Schule oder für die Schule Aufgeschriebenes, was Texte im engeren Sinne („alphabetic writing“) ebenso einschließt wie Berechnungen („numerical writing“) oder graphische Elemente („iconographic writing“, Montino 2010, S. XXIX f.).

## 4 Zur Epochenheftkultur der Waldorfschulen

Das von Lernenden an Waldorfschulen im Verlauf einer Epoche geführte Epochenheft enthält inhaltliche Rekonstruktionen der wesentlichen Unterrichtsgegenstände. Die Hefteinträge werden innerhalb oder außerhalb des Unterrichts verfasst und mehr oder weniger individuell ausgestaltet. Epochenhefte derselben Epoche von verschiedenen Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe haben meist ein ähnliches Gesicht. Der sich in den Heften im Ideal widerspiegelnde Sinnzusammenhang der Epoche stellt hohe Konsistenzanforderungen an die Hefteinträge, denen nicht alle Schülerinnen und Schüler gewachsen sind. Dennoch werden Epochenhefte traditionell nicht kollaborativ, sondern individuell geführt.

Über die Genese der Epochenheftkultur der Waldorfschulen war bislang kaum etwas bekannt. Inzwischen zeigen Recherchen, dass Epochenhefte bereits in den 1920er Jahren, also in der Frühzeit der ersten Waldorfschulen existierten (Beitrag von Göbel in diesem Band). Einige überlieferte Schülerarbeiten datieren aus einer Zeit, in der noch von einem direkten Einfluss Rudolf Steiners auf die Schulkultur auszugehen ist. Sie sprechen für die Annahme, dass sich die Praxis ästhetisch aus- und durchgestalteter Epochenhefte bereits in den ersten Jahren des Bestehens der Waldorfschule Stuttgart-Uhlandshöhe etabliert und bis heute erhalten hat.

Epochenheftsammlungen von Waldorfschüler\*innen oder Klassen wie auch einzelne Hefte können essenzielle Einblicke in die „black box“ (Braster et al. 2011) des Unterrichtsgeschehens der betreffenden Epoche liefern. Eine detaillierte Erforschung der Schul- und Unterrichtskultur des Epochenunterrichts an Waldorfschulen unter Verwendung von Epochenheften steht noch aus.

## 5 Schulhefte als Bildungsmedium

Als Bildungsmedium dienen Schulhefte der Vermittlung, aber kaum der *Kommunikation*. Ihre Funktion ist meist eine andere als die, sich (oder etwas) anderen mitzuteilen (Haarkötter 2021, S. 15). Diesen Befund spiegeln empirische Studien wider. In einer qualitativen Inhaltsanalyse von 70 Schulheften der 1950er bis 1970er Jahre konstatieren Bildungshistoriker nur wenige und äußerst reduzierte kommunikative Elemente. Hefte stellten zwar eine der wenigen Informationsquellen für Eltern über den Bildungserfolg ihrer Kinder dar, dennoch beschränken sich Zeichen dieses spärlichen Informationsflusses zwischen Lehrkräften und Eltern auf die jeweiligen Signaturen (Herman et al. 2008, S. 358). Auch Schulleitung und Schulaufsicht bedienten (ebd., S. 358) und bedienen (Morley 2018, S. 323) sich dieses Kommunikationskanals.

### 3 Anfangsjahre der Epochenheftarbeit

Aus den Anfangsjahren der Waldorfschule sind nur sehr wenige Dokumente erhalten, die Einblick in den Stil des Unterrichts und die Art der Erarbeitung eines Faches gewähren. Eines der frühesten noch erhaltenen Dokumente stammt aus dem Schuljahr 1926/27 und entstand während des Geographieunterrichts der zehnten Klasse an der ersten Waldorfschule auf der Uhlandshöhe in Stuttgart. Dieses Epochenheft stammt von Paul Hieronymus Fiechter (\*1911; Abb. 1–3), einem der drei Kinder des berühmten Schweizer Architekten und Archäologen Ernst Robert Fiechter (1875–1948), der damals Bauformenlehre, Bauzeichnen und Baugeschichte an der TH Stuttgart unterrichtete und eine Professur an der ETH in Zürich ausgeschlagen hatte, um seinen drei Kindern den Besuch der Waldorfschule in Stuttgart zu ermöglichen (Behrens 2016, S. 33 f.). Selbstverständlich kann man daher annehmen, dass eine gewisse Neigung zum Zeichnen und Gestalten in der Familie gepflegt worden war und die ästhetische Gestaltung des Epochenhefts nicht ausschließlich auf die Anregungen der Lehrer\*innen zurückgehen muss, sondern auch auf das kulturelle Ambiente des Elternhauses. Inwieweit diese Aussage zutrifft, lässt sich leider nicht mehr beurteilen, da Vergleichshefte aus dieser Klasse nicht erhalten bzw. mir nicht bekannt sind.



Abb. 1: Paul Hieronymus Fiechter. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1926/27

Den inhaltlichen Entwurf dieser wichtigen und für damalige Zeiten spektakulären Unterrichtsepoche skizzierte, wie dargestellt, Rudolf Steiner während der Konferenzen, die er seit der Gründung 1919 mit den Lehrer\*innen dieser ersten Waldorfschule in Stuttgart abhielt. 1926/27 waren gerade einmal acht Jahre seit dem Ende des Ersten Weltkrieges und drei Jahre seit der großen Weltwirtschaftskrise und der Hyperinflation vergangen und viel musste für den Wiederaufbau der Stadt und der Gesellschaft geleistet werden. Daher standen ökologische Fragen sicher nicht im Zentrum des gesellschaftlichen und politischen Interesses. Dass an der ersten Waldorfschule in Stuttgart bereits in den 1920er Jahren der Blick auf die Erde als Ganzes und die ökologischen Zusammenhänge gerichtet wurde, war visionär und belegt, wie sehr sich der Unterricht an der Waldorfschule auch inhaltlich vom baden-württembergischen Rahmenlehrplan absetzte.

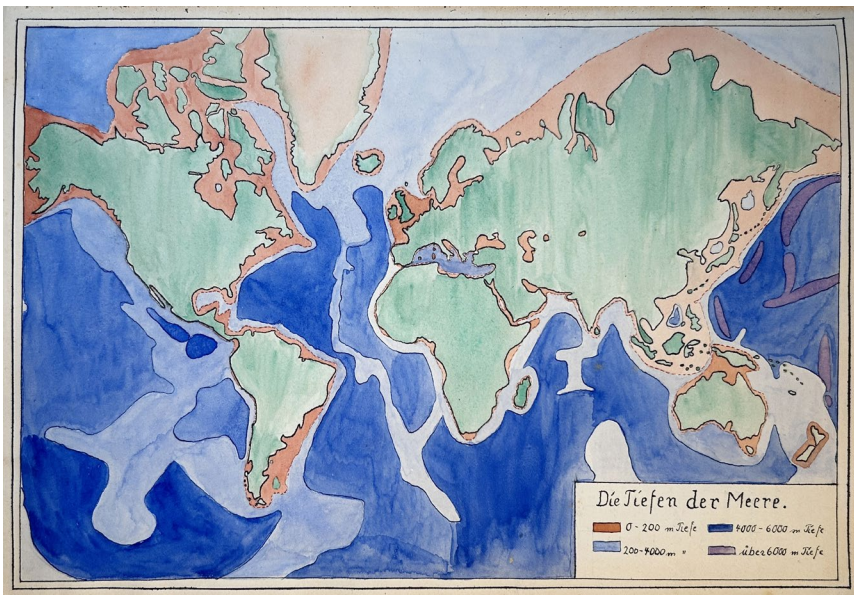


Abb. 2: Paul Hieronymus Fiechter. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1926/27

Das Epochenheft beginnt in der Regel mit der Titelseite, und jedes neue Thema wird mit einer Überschrift eingeführt. Die erste Überschrift im Epochenheft von Paul Hieronymus Fiechter lautet: „Die Erde als Ganzes“. Wie die Erde als Gesamtorganismus zu verstehen ist, wird dann mit räumlicher Perspektive (Kontinente, gegensätzliche Gestaltung der Polarregionen, Meeresboden, Gebirgsketten etc.) und mit zeitlicher Perspektive (Genese der Kontinente) dargestellt. Es folgen inhaltliche Darstellungen, die mit erläuternden Zeichnungen ergänzt und exemplifiziert werden. In diesem Fall folgt ein nächster Themenkomplex zur Luft- und