

Inspirationsquellen

Rudolf Steiner Schulen: Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung

Diese Publikation wurde im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein erstellt

Copyright 2012 Institut für Praxisforschung, Solothurn (CH) und Arbeitsgemeinschaft, Zürich

Redaktion: Thomas Stöckli (Hrsg.) und Gerwin Mader

Graphische Covergestaltung: Jonas Bahr

Wandtafelzeichnung auf der Vorderseite:

Rudolf Steiner, Pädagogischer Vortrag am 17. September 1922

Abdruck der Wandtafelzeichnung mit freundlicher Genehmigung des Rudolf Steiner

Nachlassvereins Dornach. Copyright: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach, 2012.

Publikation: Inspirationsquellen

Inhalt

Die Menschenkunde als Inspirationsquelle	4
« Verdaute Menschenkunde » statt Rezeptpädagogik	8
Steiners « Butterbrotprinzip »	8
Kein Kleben an Gewohnheiten	9
Der Weg zur Erziehungskunst	10
Der « lauschende Künstler » als Weg zur Improvisation.....	11
Das „Butterbrotprinzip“ in der Praxis – einige Hinweise.....	13
Literaturverzeichnis	14
Erziehung bedeutet In-Einklang-Versetzen	20
Im Spannungsfeld zwischen Willens-Umkreis und Gedanken-Wachheit	21
Die harmonisierende Kraft des Rhythmischen	23
Erziehungskunst als Ökonomie des Zusammenklangs	24
Wandlung der Ausdruckskräfte	25
Die Individualisierung des Ätherleibes	27
<i>Das Über-Sich-Hinauswachsen-Können im Künstlerischen</i>	28
Der Ätherleib als raumschaffender Plastiker.....	30
Gesundheit, aktives Denken und Ich-Gefühl	32
Projekt Esel	36
Der zweite Leib	37
Literaturverzeichnis	38
Natasha	39
Die Kinder – unsere Lehrer	40
Wenn die Zeit stillsteht	40
Was aus der Ruhe entsteht.....	41
Hohe Partnerschaft	42

Drei Gegner der Waldorfpädagogik	43
Literaturverzeichnis	44
Eindimensionale Menschen	47
Das Eigene der Waldorfpädagogik: die „pädagogische Stimmung“	48
Akademische Zugänge zur Waldorfpädagogik	52
Von der Wissens- zur Könnensgesellschaft	53
Literaturverzeichnis	60

Die Menschenkunde als Inspirationsquelle

Robert Thomas

Der Ruf in der Welt nach mehr Glaubwürdigkeit, Transparenz, Dialogfähigkeit ist nicht zu überhören; nicht nur Jugendliche, sondern auch Eltern und Großeltern empören sich; eine breite Schicht der Zivilgesellschaft erlebt ein Umdenken; merkwürdige Nachrichten sorgen für Überraschungen. Ein Beispiel: Ende 2011 erschien in der New York Times, in der Herald Tribune und später in Le Monde ein längerer Artikel über zahlreiche Manager der Hightech-Branche (Google, Apple ...), die gegen die Mainstream-Vorstellung ihre Kinder in Schulen schicken, die nicht mit elektronischem Support arbeiten: in Waldorfschulen. Sie wünschen sich für die eigenen Kindern eine Pädagogik ohne technische Geräte. Sie denken, dass der Computer ein Hindernis für elementare menschliche Lernprozesse darstellt; das Gerät kann nicht die primären Erfahrungen des Menschen ersetzen – es verhindert oder, schlimmer noch, überlistet sie. Amerikanische Unternehmer gehen oft unbefangener mit der Wirklichkeit um; sie dürfen aber sicher nicht als pädagogische Experten gelten. Vielleicht erahnen sie nur, dass das Menschenkind etwas anderes als Programme braucht – selbst wenn diese *sehr* raffiniert sind – um mit Fantasie, Mut und Erfindungsgeist der Welt zu begegnen und in sie hineinwachsen zu können.

Was Schulen bzw. Lehrkräfte benötigen, sind Inspirationsquellen, die nicht durch irgendwelche Reformmoden und technische Fortschritte schnell versiegen. Es geht um ein radikales Umdenken in der Erziehung. Fjodor Dostojewski folgend stellt Yehudi Menuhin, der Virtuose und Friedensstifter, fest, dass nur die Kunst in der Lage ist, „die Welt zu retten und sinnvoll zu gestalten“. Ist dies nicht gleichzeitig eine Vision und eine Herausforderung? Rudolf Steiner sagte vor hundert Jahren, dass die Pädagogik eine Kunst werden sollte, wenn sie dem ganzen Menschen verpflichtet bleiben will. Daraus ergibt sich die Frage: Wer ist der „ganze Mensch“? Nur ein umfassendes und vorurteilsloses Bild des Menschen wird der Unantastbarkeit, Komplexität und Tiefe der menschlichen Individualität gerecht. Hier liegt das Forschungsfeld der Anthroposophie als Inspirationsquelle einer Pädagogik.

Wir haben für diese Publikation vierzehn Kerngedanken ausgewählt aus Rudolf Steiners pädagogischem Jugendkurs (GA 217), erschienen unter dem Titel *Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation*. Die besonderen Umstände dieses Kurses vom Oktober 1922 lässt ihn als visionär gelten: „Wer nicht vom Kinde lernen kann, was es ihm als Botschaft herunterbringt aus der geistigen Welt, kann dem Kinde auch nichts beibringen über die Geheimnisse des Erdendaseins“ (Steiner 1988: 190). Ganz junge Leute

hörten damals zu; sie waren von den dreizehn Vorträgen so berührt und begeistert, dass eine Bewegung entstand, die sich einer nachhaltigen Verbindung zwischen den zwei Welten verpflichtete. Zahlreiche Initiativen resultierten daraus und wirken noch heute fort.

Die Zitate begleiten fünf Beiträge von erfahrenen Pädagogen und Pädagoginnen. Thomas Stöckli geht auf die Nachvollziehbarkeit der künstlerisch-pädagogischen Methode der Waldorfschulen ein: „Verdaute Menschenkunde statt Rezeptpädagogik“; so wird die verheerende Kluft zwischen Theorie und Praxis aufgehoben. Claus-Peter Röh führt uns in die Werkstatt des Klassenlehrers, wo sich Rhythmen- und Gestaltungskunst entfalten. Florian Osswald schreibt einen Aphorismus über die pädagogische Weisheit des Esels und Zeitkünstlers, eine menschlich-tiefe Weisheit, die in uns schlummert. Louise de Forest, Kindergärtnerin, misst überzeugend das pädagogische Vermögen des Erziehers, der Erzieherin – anhand des Rätsels eines ungeliebten Kindes - an dessen bzw. deren bewusster Umwandlungsfähigkeit. Im letzten Beitrag schildert Christof Wiechert das unerhörte Potenzial der *Allgemeinen Menschenkunde* für die Zukunft. Er lässt uns tief und radikal eintauchen in die innere Arbeit und Haltung eines Lehrers; dort wo Waldorfpädagogik entsteht, weil sie der Mensch durchdringt und die Schülerinnen und Schüler vorbereitet auf eine Gesellschaft, die endlich handlungsfähig wird. Fünf Beiträge also, die uns beflügeln können, echte Waldorflehrerinnen und Waldorflehrer zu werden.

Wenn man zunächst bildlich charakterisieren will, wie die Waldorfschul-Pädagogik spricht, so muss man sagen, dass sie ganz anders spricht, als man sonst in Bezug auf Erziehung zu sprechen pflegt. Die Waldorfschul-Pädagogik ist überhaupt kein pädagogisches System, sondern eine Kunst, um dasjenige, was da ist im Menschen, aufzuwecken. Im Grunde genommen will die Waldorfschul-Pädagogik gar nicht erziehen, sondern aufwecken. Denn heute handelt es sich um das Aufwecken. Erst müssen die Lehrer aufgeweckt werden, dann müssen die Lehrer wieder die Kinder und jungen Menschen aufwecken. Es handelt sich tatsächlich um ein Aufwecken, nachdem die Menschheit abgekoppelt, abgeschnürt worden ist von dem fortlaufenden Strome der Weltentwicklung.

(Steiner 1988: 30-31).

Wie bringt der Mensch sein Tiefstes, das er in sich hat, zum Aufwachen, wie kann der Mensch sich erwecken?

(Steiner 1988: 33)

Der Geist muss der Wecker sein, der Auferweckende. Nur dann kommen wir weiter, wenn wir uns diese tragische Gestalt des Weltgeschehens in unserer Zeit klarmachen: dass wir eigentlich gegenüber dem Nichts stehen, an das wir in der Erdenentwicklung notwendigerweise einmal herankommen mussten zur Begründung der menschlichen Freiheit. Und gegenüber dem Nichts brauchen wir das Aufwecken im Geiste.

(Steiner 1988: 35)

« Verdaute Menschenkunde » statt Rezeptpädagogik¹

Thomas Stöckli

In diesem Beitrag soll etwas Grundsätzliches thematisiert werden, das in der täglichen pädagogischen Praxis häufig vergessen geht: Die Waldorfpädagogik erlaubt kein Vorgehen nach Schema F. Rudolf Steiners Hinweise zu Kindern und Jugendlichen sind keine Rezepte, die der Pädagoge einfach in der Praxis umsetzen muss. Im Gegenteil, Steiners Ideen müssen aufgegriffen, innerlich bewegt, « verdaut » werden, bis daraus ein persönliches pädagogisches Wissen und Können entsteht, das ein situatives Reagieren auf reale pädagogische Situationen erlaubt. Ich bezeichne dieses Grundverständnis in Anlehnung an einen Vergleich Steiners in der meditativ erarbeiteten Menschenkunde (GA 302a) im folgenden Beitrag als « Butterbrotprinzip ». Erst wenn Steiners Gedanken – einem Butterbrot gleich – verdaut worden sind, können sie weiterentwickelt und für den Unterricht fruchtbar gemacht werden. Diese Weiterentwicklung von Steiners Ideen ist ein künstlerischer Prozess, bei dem es darum geht, durch genaues Beobachten und Einschätzen des Gegebenen stets Neues zu erschaffen. Erst wenn dies geschieht, betreibt ein Pädagoge « Erziehungskunst » in der von Steiner intendierten Form.

Steiners « Butterbrotprinzip »

Die Waldorfpädagogik kennt keine starren Abgrenzungen zwischen Theoretikern und Praktikern. Es sei wenig sinnvoll, so Rudolf Steiner (1961: 289), « in der Menschenkenntnis von einem Unterschiede von Theorie und Praxis zu sprechen. » Denn eine nicht in der unmittelbaren « Lebenspraxis » verankerte « Menschenerkenntnis » bleibe nur « eine Summe von Vorstellungen, die im Verstande schattenhaft schweben, aber nicht an den Menschen herankommen. » Radikal folgert er: « Eine Lebenspraxis, die nicht vom Menschenerkennen durchleuchtet ist, tappt im Dunkeln. »

Rudolf Steiners pädagogische Grundlagenwerke sind vor dem Hintergrund dieser Fundamentalkritik an der Trennung zwischen Theorie und Praxis zu lesen. Entgegen einer weit verbreiteten Annahme bilden sie keine geschlossene Theorie zum Wesen des Kindes

¹ *Dieser Beitrag ist ein für diese Publikation bearbeiteter Vorabdruck eines Kapitels aus Thomas Stöcklis Buch Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung. Ein Handbuch, das im September 2012 bei der edition waldorf erschienen ist.*

und des Jugendlichen, das sich ein Pädagoge bloß aneignen muss und dann auf die Schüler « anwenden » kann. Zwar ist nicht von der Hand zu weisen, dass sich über die Jahrzehnte gewisse Praktiken eingebürgert haben, die auf einer unreflektierten Umsetzung von Rudolf Steiners vermeintlich bindenden Hinweisen beruhen. Es handelt sich bei dieser Art von Unterrichtsgestaltung aber eher um das Beschreiten von « Trampelpfaden » (vgl. Stöckli und Zimmermann: 272), das von Steiner in dieser Form nicht intendiert war.

Im Gegenteil, Rudolf Steiner forderte vom Pädagogen eine « Verinnerlichung » und eine daraus resultierende « Verlebendigung » der studierten Inhalte. Er legte Pädagogen folgendes Vorgehen nahe: An erster Stelle muss wie bei allen pädagogischen Werken ein rein rationales Aufnehmen und Verarbeiten der gelesenen Inhalte (im Sinne einer anthroposophisch erweiterten Anthropologie) stehen. Die Inhalte sind dann aber auf eine Transzendenz angelegt, die die Grenzen des kognitiven Erfassens überschreitet. Steiner veranschaulicht dies anhand des Beispiels vom Essen eines Butterbrots. Während die erste rationale Aufnahme mit dem bewussten Vorgang des Kauens vergleichbar ist, lässt sich die anschließende Verarbeitung mit dem mehrheitlich unbewussten Verdauungsprozess nach dem Kauen des Butterbrots gleichsetzen. Durch diesen « innere[n] geistig-seelische[n] Verdauungsprozess » (vgl. Steiner 1994: 51), indem man sich die Inhalte zu eigen macht, wird man zum Erzieher, der aus seinem Innersten heraus geistesgegenwärtig handeln kann: « Wir [Lehrer, TS] werden innerlich so gedanken- und empfindungsfruchtbare Menschen, dass alles nur so aus uns heraussprudelt » (Steiner 1994: 51-52). Das genaue Erinnern weicht nach dem « geistig-seelischen Verdauungsprozess » einem « schaffende[n], [...] schöpferische[n] Sich-Erinnern » (Steiner 1994: 53) an die bearbeiteten Inhalte, das dem Pädagogen zu eigenständiger Schaffenskraft verhilft.

Kein Kleben an Gewohnheiten

Steiner warnte ausdrücklich davor, diesen « geistig-seelischen Verdauungsprozess » zu vernachlässigen bzw. unverdaute pädagogische « Prinzipien » umzusetzen. « Wenn wir uns [als Lehrer, TS] etwa sagen können: Ich habe [...] großartige pädagogische Prinzipien gehabt, [...] ich habe alles getan, um diese pädagogischen Prinzipien zu verwirklichen – [...] so würde man ganz gewiss schlecht unterrichtet haben » (Steiner 1994: 18). Schlecht wäre die pädagogische Arbeit deshalb, weil die Waldorfpädagogik nicht das Ziel verfolgt, « das Kind nach einer vorherigen Idee [...] zu formen » (Schad 1991: 19). Vielmehr geht es darum, « Kinder und Jugendliche so zu erziehen, dass [...] die in jedem verborgene eigene Idee, die als das eigene Wesen mitgebracht wird, in die Erscheinung » tritt (ebd.). « Wir

müssen », so Rudolf Steiner (1989: 131), « die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muss ».

Dazu kann man sich als Pädagoge nicht damit begnügen, im Sinne einer « Rezeptpädagogik » einfach Fremdwissen anzuwenden, sondern muss es selbst so weiterentwickeln, dass es zu *eigenem* pädagogischem Wissen und Können wird. So wertvoll die Ideen und Anregungen Rudolf Steiners in der täglichen Praxis auch sind, werden sie doch erst wirksam, wenn Praktiker sie immer wieder neu aufgreifen und weiterentwickeln (vgl. Zimmermann 1997: 91). « Das Wichtigste ist, dass man im Wachstum [in der Entwicklung, TS] bleibt », äußerte Rudolf Steiner (1981: 185 f.) selbst. « Das ist es worauf es ankommt, dass man nicht vom Kleben an den Gewohnheiten einschläft, wenn man etwas tun soll, wenn man etwas bereiten soll. » Erst dadurch wird Pädagogik zur kreativen und situativen Orientierung am Einzelnen und am Einzelfall.

Der Weg zur Erziehungskunst

Bei der (Weiter-)Entwicklung seiner pädagogischen Handlungskompetenz beschreitet der Waldorflehrer einen Erkenntnisweg, der auf Rudolf Steiner zurückgeht. Steiner (1986: 241) beschrieb diese « Selbsterziehung » folgendermaßen: Durch die « Handhabung des Unterrichts » und die Beschäftigung mit den « besonderen Eigentümlichkeiten – den Charakteren, den Temperamenten der Kinder » erlange der Lehrer « tiefste psychologische Einsicht in die unmittelbare Praxis », erfahre er « fortwährend Neues », das « Gegenstand [...] für seine eigene Erziehung [Aus- und Weiterbildung, TS] » sei. Denn: « Es kommt bei der Erziehungskunst darauf an, was man lernen soll, und was man durch das Gelernte bei der Handhabung des Unterrichtens selbst eigentlich erst erfinden soll » (Steiner 1994: 41). Dadurch, dass er beobachtet und neue Einsichten erhält, kann der Pädagoge lösungsorientierte Handlungsstrategien entwickeln, die er nach erfolgter Umsetzung wiederum kritisch reflektiert. « [I]m Handhaben des Unterrichtes erwacht » beim Lehrer aus der zuvor erworbenen « Menschenkenntnis heraus immer ganz individuell die pädagogische Kunst. Die muss in jedem Augenblick durch den Lehrer im Grunde genommen neu erfunden werden » (Steiner 1994: 41).

Der von Rudolf Steiner beschriebene Erkenntnisweg ist letztlich ein künstlerischer Prozess, weshalb die pädagogische Tätigkeit in der Waldorfpädagogik auch als « Erziehungskunst » bezeichnet wird.² Anders als die geläufige pädagogische Praxis will die Waldorfpädagogik das Kind eben nicht nach einer fixen Vorstellung formen, sondern es beobachten, in seinem Wesen wahrnehmen und ihm, auf diese Einschätzung aufbauend, zu einer individuellen ganzheitlichen Lernerfahrung bzw. Weiterentwicklung aufgrund der vorhandenen Anlagen verhelfen. Das Ziel ist klar: « *Vom Bestehenden ausgehen und es von seinem gegebenen Zustand her weiterentwickeln* » (Brater *et al.* 1989: 95).

Das heißt: Im Unterschied zu anderen pädagogischen Formen ist Erkenntnis (im Sinn von « wissen, was zu tun ist ») in der Waldorfpädagogik nicht die Vorbedingung für das eigene pädagogische Handeln. Das scheint aus folgendem Grund nur folgerichtig: Selbst wenn man zum Beispiel die Eigenarten eines Kindes dank fundierter pädagogischer Kenntnisse auf seine Primärsozialisation zurückzuführen weiß, erweist sich dieses Art von Wissen in der direkten Konfrontation mit dem Kind als nutzlos. Denn in diesem Moment ist konkrete Handlungsfähigkeit gefragt; man « muss nämlich konkret hier und heute mit diesen Eigenarten umgehen und eine pädagogische Antwort darauf finden, die nicht darin bestehen kann, jene Ursachen nachträglich zu verändern » (Brater *et al.* 1989: 94). Um zu wissen, was man in einer bestimmten pädagogischen Situation tun sollte, muss man durch das eigene Handeln zu passenden Erkenntnissen gelangen. Daher gilt in der Waldorfpädagogik: Indem man handelt, erfährt man, was ein Kind braucht – sofern man gewillt und in der Lage ist, das eigene Handeln konstant zu hinterfragen und zu reflektieren.

Der « lauschende Künstler » als Weg zur Improvisation

Um aufgrund des eigenen Handelns « sorgfältig und behutsam Begriffe zu bilden », muss der Pädagoge gemäß Brater *et al.* (1989: 69) bereit sein, « streng von intensiven *Wahrnehmungen* auszugehen, *genau hinzusehen, hinzuhören, hinzutasten.* » Erst wenn diese innere Haltung eines « <lauschende[n]> Künstlers » (Brater *et al.* 1989: 69) entwickelt wird, handelt man nicht mehr unreflektiert, sondern verwandelt das eigene Handeln zur ständigen Erkenntnisquelle.

² Bei den folgenden Ausführungen beziehen wir uns auf die wegweisenden Ausführungen von einem Autorenteam rund um Michael Brater. Nach dem hier ausführlich zitierten Buch *Künstlerisch handeln* aus dem Jahr 1989 hat Brater mit *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst* (2011) mittlerweile einen Folgeband vorgelegt.

Die Haltung des lauschenden Künstlers kann bei entsprechender Tätigkeit geübt werden. Es erstaunt wenig, dass sich Waldorfpädagogen während und nach der Ausbildung oft künstlerisch betätigen. Damit wird nicht primär das Ziel verfolgt, sich in einem Kunstbereich zu profilieren. Vielmehr wird die künstlerische Betätigung als Weg gesehen, auf dem das Zusammenspiel von Erkennen und Handeln geübt werden kann, das für die Waldorfpädagogik von zentraler Bedeutung ist. Denn: « Im künstlerischen Prozess müssen *Erkennen und Handeln* [Hervorhebung im Original], Analyse und Praxis unmittelbar miteinander verbunden sein und <bruchlos> ineinandergreifen » (Brater *et al.* 1989: 68). Vor allem steht am Ende der künstlerischen wie der pädagogischen Arbeit im anthroposophischen Sinne nicht so sehr ein Wissen, sondern vielmehr die Fertigkeit, Wissen und dessen praktische Umsetzung zu vereinen.

Der Erwerb bzw. das Üben dieses künstlerischen Blicks ist von entscheidender praktischer Bedeutung. Dieses künstlerische Erkennen « sucht nicht nach den <hinter> dem Objekt liegenden Ursachen, sondern nach den ganzheitlichen Wirkungszusammenhängen des *offen vor ihm liegenden* Wahrnehmungsobjekts » (Brater *et al.* 1989: 70). Auf das Handlungsfeld der Pädagogik übertragen bedeutet das: Indem ein Pädagoge ein Kind genau beobachtet, rückt er davon ab, es nach eigenen Vorstellungen zu formen. Vielmehr beginnt er, « *mit der Qualität der einzelnen Erscheinung zugleich deren nächste mögliche Verwandlungsstufe* » zu erkennen. Dementsprechend « [werden] die Handlungserfordernisse [...] unmittelbar erkennbar » (Brater *et al.* 1989: 70). Es muss nicht auf Buchwissen zurückgegriffen werden; man wird als Pädagoge in jeder Situation unmittelbar handlungsfähig.

Die Fähigkeit, « Alltagssituation im Sinne des künstlerischen Handlungsparadigmas [zu] bewältigen », bezeichnen Brater *et al.* (1989: 103) als « künstlerisches Handeln ». Dahinter verbirgt sich letztlich eine Denkweise, bei der « prozessual, nicht statisch, entscheidungs-, nicht planorientiert, dialogisch, nicht instrumentell » gedacht und gearbeitet wird (ebd.). In diesem Sinne ist das künstlerische Handeln letztlich eine Lebenseinstellung, die nicht auf die pädagogische Arbeit begrenzt bleibt, sondern auch auf andere Lebensbereiche angewandt werden kann. « Einmal auf diese Handlungsform aufmerksam geworden, findet man, dass sie in alle Lebensbereiche, die nach Gestaltung verlangen, eingeführt werden kann » (Brater *et al.* 1989: 105).

Das „Butterbrotprinzip“ in der Praxis – einige Hinweise

Viele Waldorflehrer wenden ein, dass sie sich aus Zeitgründen nicht in der beschriebenen Form mit Steiner Schriften auseinandersetzen können. Denn im Gegensatz zu Lehrern an anderen Schulen müssen sie nicht nur ihren Unterricht vor- und nachbereiten sowie mit den Erziehungsberechtigten der anvertrauten Kinder engen Kontakt pflegen, sondern die selbstverwalteten Schulen zusammen mit Kollegen leiten, Feste zur Mittelakquisition organisieren und und und. Die Schlussfolgerung vieler liegt auf der Hand: « Das ist ja alles gar nicht zu schaffen! » (Zimmermann 1997: 17). Erstes Opfer ist häufig die „Verdauung“ des pädagogischen Fundaments, auf das man sich stützt.

Es gibt viele Wege, um dieser Resignation zu entkommen. An erster Stelle steht natürlich die Suche nach einem Ausgleich zum Engagement für die eigenen Schüler und die Schule als Organisation. Denn Lehrer, die nicht ein ausgefülltes Privatleben neben der Schule führen und anderweitige Interessen verfolgen, bleiben auf die Dauer selten gesund. Wie diese außerschulische Regeneration geplant wird, lässt sich natürlich nicht festschreiben. Wichtige Anregungen finden sich dazu aber unter anderem im Buch *Der Weg zum Wesentlichen* (2003) von Stephen Covey *et al.* Wir möchten nun auf unseren eigenen Vorschlag kurz eingehen.

Auch wenn dies paradox erscheinen mag, empfehlen wir die « geistig-seelische Verdauung » der Schriften Rudolf Steiners als Mittel gegen Alltagsroutine, Stress und latentes Burnout. Zuerst einmal: Die Auseinandersetzung nimmt nicht so viel Zeit in Anspruch, wie man gemeinhin annimmt. Rudolf Steiner selbst sagte dazu in einem Vortrag vor Pädagogen: « Wenn Sie einmal dafür Force bekommen haben, dann können Sie innerlich in drei Sekunden erarbeiten, was Sie dann [...], wenn Sie es auf die Erziehung anwenden, für einen ganzen Tag versorgt » (Steiner 1994: 52). In diesem Moment setze das übliche Zeitempfinden aus; so zum Beispiel « wenn Sie beim Aufwachen einen Gedanken haben [...], dessen Zeitinhalt zum Beispiel Wochen in Anspruch nehmen kann – er ist Ihnen aber durch den Kopf geschossen in einer Zeit, die kaum anzugeben ist » (Steiner 1994: 52).

Wenn man sich darauf einlässt, ergeben sich gewichtige Vorteile: Indem sich Lehrer nicht einfach vom Tagesgeschehen treiben lassen, sondern sich bewusst Freiräume schaffen und diese mit Eigenaktivitäten ausfüllen, erlangen sie Kontrolle über ihr eigenes Leben. « Solche Momente entscheiden darüber, ob ich in eine Zukunft hineinschlittere oder ihr gestaltend entgegenschreite » (Zimmermann 1997: 16). Dadurch wird der Pädagoge letztlich entscheidungsfähiger. Denn dadurch erfährt der Pädagoge Einfälle und Inspirationen für die

weitere Tätigkeit, kurz: er erlebt die Kraft der « geistigen Auftriebskräfte » (Zimmermann 1997: 12).

Damit spart man letztlich Zeit. Plötzlich fällt dem Pädagogen zur rechten Zeit das Rechte ein. « Stellen wir [Lehrer, TS] uns vor, wieviel Zeit wir sparen, wenn wir zur rechten Zeit für ein Kind Zeit haben und wir außerdem noch die rechte Maßnahme ergreifen. Dann gilt konkret das Wort: <Geist erspart Zeit> » (Zimmermann 1997: 15).

Zuletzt gilt es in Erinnerung zu rufen, dass das Infrage stellen der eigenen Arbeit eine vordringliche Aufgabe jedes anthroposophisch tätigen Pädagogen ist. Erst dann wird der Unterricht zum Lernprozess. « [U]nser Unterricht wird jedesmal schlecht sein, wird jedesmal seine Aufgabe nicht erfüllt haben », gibt Rudolf Steiner (1994: 18) zu bedenken, « wenn wir [...] uns nicht am Ende des Jahres sagen: Wer hat denn da eigentlich am meisten gelernt? Das bin ich, der Lehrer! »

Die pädagogische Tätigkeit wird in erster Linie als Schulungsweg für den Pädagogen selber verstanden: « Du wachst, indem du die Kinder wachsen machst » (Steiner 1994: 18). « Du probierst im edelsten Sinne des Wortes, du kannst eigentlich nicht sonderlich viel; aber es erwächst dir eine gewisse Kraft, indem du mit den Kindern zusammenarbeitest » (Steiner 1994: 18). Denn nur durch die Zusammenarbeit mit den Schülern eignet sich der Pädagoge praxisrelevantes Wissen an, das seinen Wert daraus gewinnt, dass es selbst erarbeitet wurde. Was zählt, ist nicht so sehr das « fertige » Wissen, das man auch aus Büchern beziehen könnte, sondern der Prozess, der « zu diesem Wissen hinführt » (Steiner 1994: 19). Steiner (1994: 19) selbst sprach in diesem Zusammenhang gegenüber Lehrern von einem « merkwürdige[n] Paradoxon ». Denn: « Wenn Sie am Anfange des Schuljahres wirklich das alles gekonnt hätten, was Sie nun am Ende des Jahres können, dann hätten Sie schlecht unterrichtet. Gut haben Sie dadurch unterrichtet, dass Sie es sich erst erarbeitet haben! » Und dazu gehört auch, sich einzugestehen, dass man nicht alles weiß, und genügend Selbstkritik, um in Misserfolgen Chancen für die eigene berufliche, aber insbesondere auch persönliche Entwicklung zu erkennen.

Literaturverzeichnis

Brater, Michael, Büchele, Ute, Fucke, Erhard und Gerhard Herz (1989): Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Brater, Michael, Freygart, Sandra, Rahmann, Elke und Marlies Rainer (2011): Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Covey, Stephen R., Merrill, A. Roger und Rebecca R. Merrill (2003): Der Weg zum Wesentlichen. Zeitmanagement der vierten Generation, 5. Aufl., Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Schad, Wolfgang (1991): Erziehung ist Kunst. Pädagogik aus Anthroposophie, 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Steiner, Rudolf (1961): Pädagogik und Kunst, in: Der Goetheanum-Gedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart, Bd. 36 GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 288-292.

Steiner, Rudolf (1977): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, Bd. 302a GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1981): Die Erkenntnis-Aufgabe der Jugend, Bd. 217a GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1986): Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, Bd. 302 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, Rudolf (1988): Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs, Bd. 217 GA, 6. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1989): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis, Bd. 306 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1994): Meditativ erarbeitete Menschenkunde, Bd. 302a GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Stöckli, Thomas und Heinz Zimmermann (o.J.): Der Lehrplan als pädagogische Forschungsaufgabe, in: Pädagogische Sektion am Goetheanum und Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.), Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen, Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 267-277.

Zimmermann, Heinz (1997): Von den Auftriebskräften der Erziehung, Dornach: Verlag am Goetheanum.

Das ursprüngliche geistige Erleben in der Menschenseele ist nun etwas, was mit dem neuen Jahrhundert als das ganz umfassende und unausgesprochene Menschen- und Weltenrätsel vor dem Aufwachen der Menschen dasteht. Es ist die Frage: wie bringt der Mensch sein Tiefstes, da er in sich hat, zum Aufwachen, wie kann der Mensch sich erwecken? Man möchte sagen, die enthusiastischsten Geister der heranwachsenden Menschheit sind so- nur in einem Bilde kann ich es wieder ausdrücken-, wie wenn jemand des Morgens halb aufwacht, alle seine Glieder schwer sind und er im vollen Sinne des Wortes nicht heraus kann aus dem Schlafzustande. So fühlt sich heute der Mensch: als nicht ganz herauskönnend aus dem Schlafzustande.

(Steiner 1988: 33)

Sehen Sie, das wirkliche Erleben des Geistigen wird überall, wo man dieses Geistige trifft, Individualismus. Das Definieren wird überall Allgemeines. Wenn man durchs Leben geht, einzelnen Menschen gegenübertritt, muss man ein offenes Herz, einen offenen Sinn haben für diese einzelnen Menschen. Man muss sozusagen jedem einzelnen individuellen Menschen gegenüber in der Lage sein, ein ganz neues Menschengefühl zu entwickeln. Man wird nur dadurch dem Menschen gerecht, dass man in jedem einzelnen einen neuen Menschen sieht. Aus dem Grunde hat jeder Mensch uns gegenüber das Recht, dass wir ihm gegenüber ein neues Menschengefühl entwickeln. Denn wenn wir mit einem allgemeinen Begriffe kommen und sagen, so sollte der Mensch sein in dieser oder jener Hinsicht, dann tun wir ihm unrecht. Mit jeder Definition des Menschen setzen wir uns eigentlich eine Brille auf, um den individuellen Menschen nicht sehen zu können.

(Steiner 1988: 56)

Wir werden nicht in pedantisch breiter Weise auf etwas gewiesen, was in einem Buche stehen könnte, sondern wir werden auf den Menschen selber gewiesen. In dem Satz aber: «Mensch, erkenne dich selbst» tönt uns aus den alten Zeiten, in denen Schule, Kirche und Kunststätte in den Mysterien vereinigt waren, etwas herüber, das uns hinweist auf etwas, wo man nicht aus Formulierungen gelernt hat, sondern aus jenem zwar zu entziffernden, aber nur in unendlicher Tätigkeit zu entziffernden Buch über die Welt. Und dieses Buch über die Welt heißt «Mensch»!

(Steiner 1988: 84)

Es muss für das Volksschulalter und noch lange über das Volksschulalter hinaus – solange es sich überhaupt um Erziehung und Unterricht handelt – der ganze Unterricht durchfeuert und durchglüht sein von dem künstlerischen Elemente. Die Schönheit muss für das Volksschulalter und für das spätere Alter des Menschen walten, die Schönheit als die Dolmetscherin der Wahrheit.

(Steiner 1988: 130)

In der Schule bringen wir aber den Kindern Begriffe bei, bei denen wir das Ideal haben: die sollen so bleiben das ganze Leben hindurch. Das Kind soll sie gedächtnismäßig behalten, und sie sollen nach fünfzig Jahren noch immer so sein wie heute. Durch unsere Lehrbücher wird die Seele des Kindes so bearbeitet, dass sie klein bleiben muss. Das Richtige ist, das Kind so zu erziehen, dass alle seine Begriffe wachsen können, dass seine Begriffe, seine Willensimpulse lebendig sind. Es ist nicht sehr bequem, aber der künstlerischen Erziehungsgesinnung gelingt es.

(Steiner 1988: 160)

Im Zeichen von Rhythmus, Lebenskraft und Individualität: Rudolf Steiners Menschenkunde als Inspirationsquelle in der Unterstufe

Claus-Peter Röh

Eine Methode, die Rudolf Steiner immer wieder von neuen Seiten in der Begründung und Entwicklung der Menschenkunde anwendet, ist die Darstellung und Bearbeitung von Polaritäten: Erleben wir ein Kind, nachdem wir den Gegensatz des Kosmischen und Irdischen im Menschen studiert haben, werden wir mit innerer Aktivität und Wachheit die individuelle Wirklichkeit dieses Kindes zwischen den ideellen Polaritäten suchen. Auch am Vorabend des ersten Lehrerkurses 1919 (vgl. Steiner 2005: 214-217) arbeitet Rudolf Steiner eine Polarität von großer Spannkraft aus: Auf der einen Seite beschreibt er die Begründung der Waldorfschule als „Kulturtat“, die aus Zeitnotwendigkeit und höchsten Idealen heraus eine geistige Erneuerung der Pädagogik bewirken will. Auf der anderen Seite soll die Waldorfpädagogik gerade in ihrer täglichen Praxis zeigen, wie lebenswirksam die Anthroposophie - ohne selbst Lerninhalt zu sein - als angewandte Methodik ist.

In diesem Sinne wird im Folgenden der Versuch unternommen, auf das Schulleben in der Unterstufe zu blicken und dabei zugleich nach den darin erscheinenden Entwicklungsbildern der Menschenkunde zu fragen.

Erziehung bedeutet In-Einklang-Versetzen

Hatte man das Glück, im Laufe der letzten Jahre Einschulungstage der Erstklässler mitzuerleben, konnte der Blick zunächst auf die innere Entschlossenheit fallen, mit der so viele Kinder die Stufen zur Bühne betraten, um ihre Lehrerin oder ihren Lehrer zu begrüßen. Nur sehr selten mochte sich ein Kind nicht von den Eltern lösen. Beim Hinsehen aus der Nähe zeigte sich auf den zweiten Blick aber auch, wie viele Kinder mit fragender, heller Wachheit bis hin zur Anspannung alles Geschehen verfolgten. Spätere Berichte der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer bestätigten, dass bei manchem Kind der „obere Mensch (seine seelisch-geistige Dimension) in seiner Sinnes- und Bewusstseinsheitlichkeit schon früh erwacht sei; in der eigenen Leiblichkeit wirklich ruhende Kinder gäbe es eher selten. Schon diese erste Polarität der Kräfte zeigt, wie aktuell die Entwicklungsbilder der Allgemeinen Menschenkunde heute sind:

innere Entschlossenheit,
frühes Sinneserwachen

—

noch wenig in der
Leiblichkeit ruhend

Als grundlegendes Erziehungsziel beschreibt Rudolf Steiner gerade für die ersten Jahre der Erziehung:

Die Aufgabe der Erziehung im geistigen Sinne erfasst, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder Leibeskörper. Die müssen miteinander in Harmonie kommen, müssen aufeinander gestimmt werden, denn die passen gewissermaßen, indem das Kind hereingeboren wird in die physische Welt, noch nicht zusammen. (Steiner 2005: 28-29)

Gerade am Anfang der Schulzeit zeigt sich dieses Noch-Nicht- Zusammenstimmen ganz unmittelbar: Etwa sechs Wochen nach der Einschulung haben die Kinder in den rhythmischen Ablauf des Hauptunterrichts hineingefunden und so sitzen sie eines Tages vor dem Stundenbeginn ganz erwartungsvoll auf ihren Plätzen. Als eine Mutter den Lehrer kurz vor die Tür bittet, um von der überstandenen Krankheit ihrer Tochter zu berichten, beginnen einige willensstarke Schüler und Schülerinnen zunächst im freudigen Übermut, dann voller Tatendrang einen Rhythmus auf den Tischen zu trommeln. Für einen Augenblick stimmt die ganze Klasse kräftig ein und der Lehrer kehrt schleunigst in den Raum zurück. Dort kommen ihm weinende Mädchen und Jungen entgegen. Einer sagt: „Erst haben wir mitgemacht, aber dann war es viel zu laut!“ Nach dem Anstimmen eines Liedes beruhigt sich die Klasse bald und die Stunde nimmt ihren Lauf. - In der Nachbesinnung auf jenen Augenblick wurde einerseits deutlich, welche Willens-Impulsivität manchen Kindern in die Glieder schießen kann. Zugleich zeigte sich an der Bestürzung der Kinder über ihr eigenes Tun, wie tief und unmittelbar sie noch mit dem sie umgebenden Umkreis verbunden sind und wie empfindsam sie sich selbst zugleich in der eigenen Leiblichkeit erleben.

Im Spannungsfeld zwischen Willens-Umkreis und Gedanken-Wachheit

Jener Einseitigkeit in der Impulsivität und Regsamkeit des Willens steht bei vielen Kindern heute die frühe Wachheit im Gedanklichen gegenüber. In den folgenden „Baum-Entwicklungs-Bildern“ einer 1. Klasse, welche nach einem halben Jahr einmal ohne direkte Vorlage gemalt wurden, wird deutlich, wie unterschiedlich sich die Seelenkräfte bei diesem Mädchen und diesem Jungen in den ersten sieben Lebensjahren zunächst entwickelt haben:



[Bild 1- Mädchen, willensbetont, 1.Kl.]



[Bild 2 – Junge, gedankenbetont, 1.Kl.]

Das folgende Beispiel beschreibt ein Kind, das sich in verschiedensten Situationen des Schulalltags von der gemeinsamen Tätigkeit absetzte, um sich selbst und andere plötzlich hellwach wie von außen zu betrachten:

Mitten im Pausengeschehen auf dem Schulhof tritt der Erstklässler vor eine Mutter seiner Klasse hin - beinahe wie ein Reporter - und fragt laut: „Wie ist es eigentlich, wenn man ein Kind erzieht, das nicht das eigene Kind ist? “ – Nach einem kurzen Moment des Erstaunens fasst sich die Mutter eines Pflegekindes, blickt den Jungen ruhig an und antwortet: „Weißt du, dann halten wir gut zusammen und gehen gemeinsam durch dick und dünn. “ – Der Junge nickt ernst, dreht sich um und schon läuft er wieder im Spiel mit den Freunden. –

Dieses Aufblitzen früher Gedanklichkeit kann sich bei manchen Kindern heute schon so steigern, dass ihnen das Zurückschwingen vom antipathischen Reflektieren aus einer Art distanzierter „Zuschauerhaltung“ hin zum Mitschaffen im Willen und in der Bewegung schwer fällt. Wie begegnen wir als Waldorfpädagogen dieser Herausforderung unserer Gegenwart und Zukunft? Im zweiten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde finden sich die hier beschriebenen Kräfte zunächst als Polarität gegenübergestellt:

			Blut
<i>Erkennen</i>	↓		<i>Wollen</i>
<i>Antipathie</i>		<i>Fühlen</i>	<i>Sympathie</i> ↑
<i>Gedächtnis</i>	↓	<i>als rhythmisch</i>	<i>Phantasie</i>
<i>Begriff</i>		<i>verbindende Kraft</i>	<i>Imagination</i> ↑
		Nerv	

Quelle: (Steiner 2005: 45)

Die harmonisierende Kraft des Rhythmischen

Zwischen der Antipathie im Erkennen und der Sympathie im Wollen lebt das rhythmische Wechselspiel des Fühlens, das von einem Pol zum anderen hinüberschwingen kann. Beim impulsiven Trommeln auf die Tische führte das Anstimmen eines Liedes vom Willen zur Empfindung und damit zur Beruhigung hinüber. – Auch bei den einseitig gedanklich wachen Kindern gilt es im ersten Schritt, sie von der Empfindung her für das Mittun und für das Ergreifen des eigenen Willens zu gewinnen: Das starke Miterleben einer bildhaften Erzählung, einer Geschichte kann eine Empfindung auslösen, die das Kind als ganzen Menschen zunächst innerlich bewegt. Schließen sich Sprache und rhythmische Verse unmittelbar an, haben in der Regel alle Kinder Freude daran, sich dazu auch zu bewegen. Entscheidend ist in diesem Prozess immer, welchen inneren Bezug ein Kind zur jeweiligen Handlung oder Bewegung gewinnt.

Die starke, harmonisierende und verwandelnde Kraft alles rhythmischen Erlebens und Tuns begründet sich in diesen ersten Schuljahren im Wesen der Kinder selbst:

Das Kind hat in diesem Lebensalter einen inneren Drang, einen inneren Trieb, dasjenige, was es allmählich als selbständiges Geistig-Seelisches hat, zu erleben, allerdings unbewusst, ... als Rhythmus und Takt, die sich zunächst im eigenen Leib abspielen. Und es hat eine Sehnsucht nach diesem Abspielen von Rhythmus und Taktmäßigem in der eigenen Organisation. (Steiner 1978: 158)

Diese Sehnsucht nach dem Rhythmischen ist in den Unterstufenklassen auf vielfältigste Weise zu erleben. Überall dort, wo Verse, Lieder, Spiele und rhythmische Tätigkeiten den Unterricht hineinfließen, finden sich die Kinder in ihrem Element. Das Künstlerisch-Rhythmische bringt Auftriebskräfte in den Unterricht, es wirkt der Ermüdung entgegen. Gerade alles Musikalische zeigt sich im Schulalltag in differenzierter, vielseitiger Weise als helfende pädagogische Kraft: hier eingewoben in die Leichtigkeit und Freude eines Spiels, dort eine feierliche Stimmung der Klasse tragend. Wie unmittelbar die Musik das Wesen des jungen Menschen von seinem Empfindungs- oder Astralleib³ her ergreifen kann, wird erlebbar, wenn sich die Kinder beim Anstimmen eines Liedes, einer Melodie im Augenblick verwandeln: Von der Willensanspannung zur Beruhigung, - vom Ganz-Mit-Sich-Sein im Zuhören zum gemeinsamen Tun.

Erziehungskunst als Ökonomie des Zusammenklangs

Zugleich haben die Schülerinnen und Schüler das tiefe Bedürfnis zu lernen und erwarten von der Lehrerin oder vom Lehrer Aufgabenstellungen, die sie auf ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe im rechten Maß herausfordern. Entscheidend ist dabei die Frage, ob es gelingt, neue Aufgaben so einzuführen, dass das Kind seine Arbeit aus seinem innersten eigenen Willen heraus aufgreifen kann. Dieser hohe Anspruch führt zu einer Wirkung des Rhythmischen, die nun ganz ins Methodische geht:

Können wir uns in der Vorbereitung so einstimmen, dass wir innerlich frei, ganz aus der Wahrnehmung der Unterrichtssituation heraus, handeln, dann werden wir mit den jeweils nächsten Schritten einen gesundenden Ausgleich anstreben: Dort, wo die Kinder sich im einseitigen gedanklichen Erinnern so verfestigen, dass sie blass werden, möchten sie innerlich hinüberwechseln in die Willensbetätigung, in das künstlerische Tun. Ergreifen wir das methodisch mit der entsprechenden Aufgabenstellung, so werden die Kinder mit innerer Freude und Entschiedenheit arbeiten. – Aber auch umgekehrt kann das künstlerisch gestaltende Schaffen in eine Einseitigkeit, in ein Übermaß führen, das wiederum nach der gedanklich betrachtenden Seite verlangt. Können wir diese den Kindern innewohnende Weisheit wahrnehmen und freie methodische Schritte daraus entwickeln, gewinnen wir in der Ökonomie des Zusammenklagens einerseits Kräfte für den Unterricht selbst. Andererseits wirken wir in diesem Wechselspiel von Wahrnehmung und Initiative, von

³ Rudolf Steiner geht von einer Viergliedrigkeit des Menschen aus: Der physische Leib wird von den Kräften des Lebens- der Ätherleibes geformt. Dieser wird vom Empfindungs- oder Astralleib durchdrungen und alle drei bilden die Grundlage für das Ich als viertes Wesensglied des Menschen (vgl. Steiner 2003).

Festigung und Lösung stärkend und harmonisierend auf die Gesundheit der Kinder. Es ist dieses Ringen um ein gesundes Verhältnis von Ich und Leib, das Rudolf Steiner als „Erziehungskunst“ beschreibt:

[D]urch das künstlerische Handhaben wird man innerlich reich, und man bekommt das Bedürfnis, nun diesen Reichtum etwas abzuschwächen. Und dann lenkt sich das Bildhaft-Künstlerische von selbst zu den ärmeren Begriffen und Ideenentwicklungen. ...Und wenn man dann, nachdem man künstlerisch das Kind ergriffen hat, aus dem Künstlerischen das Intellektualistische hervorgehen lässt, dann hat dieses Künstlerische das richtige Maß, um in den Körper so einzugreifen, dass er nicht zu stark, sondern richtig verfestigt wird. (Steiner 125)

Wandlung der Ausdruckskräfte

Mit stillem Schmunzeln beobachtet eine Kindergärtnerin, wie ein 6-jähriges Mädchen die kleineren Kinder nach dem freien Spiel zum Aufräumen anleitet: Wie ein großes „Sinnesorgan“ hat dieses Kind über lange Zeit alles umgebende Geschehen so verinnerlicht, dass es ihre Kindergärtnerin nun bis in die Wahl mancher Worte und mancher feinen Geste hinein nachahmt. Einige Zeit später - das Mädchen ist stiller geworden und hat sich in der Gestalt gestreckt – malt es ein Bild, das den großen Umbruch, indem es sich jetzt befindet, urbildhaft zum Ausdruck bringt:



[BILD 3, Kind; 6 J.; „Zähne“]

Mit dem Beginn des Zahnwechsels wird das Kind von einem existentiellen Umschmelzungsprozess ergriffen. Die plastisch-ätherischen Form- und Wachstumskräfte, die über die Jahre der Nachahmung unbewusst in den physischen Organismus hinunterströmten, emanzipieren sich nun: Ein Großteil der organbildenden Kräfte wird frei und verwandelt sich einerseits in Verstandes- und Denkkräfte, andererseits in aufsteigende Kräfte, die nun dem Ich des Kindes als freie Gestaltungskräfte für das Lernen zur Verfügung stehen:

Alle die Kräfte, die da heraufschießen, verwenden wir dann, wenn wir aus dem Zeichnen das Schreiben herausentwickeln; denn diese Kräfte wollen eigentlich übergehen in plastisches Gestalten, in Zeichnen und so weiter. Das sind die Kräfte, die im Zahnwechsel ihren Abschluss finden, die vorher den Körper des Kindes ausplastizierten ... (Steiner 1993: 27)

Ergibt sich die Gelegenheit, mit Kolleginnen und Kollegen über die Erfahrungen bei den Schul-Aufnahme-Gesprächen der vergangenen Jahre zu sprechen, so wird oft beschrieben, dass die ätherischen Lebenskräfte bei den Kindern, die heute in die 1. Klasse kommen, deutlich abgenommen haben. Als Kennzeichen dafür wird neben einer vielfach schwächeren Konstitution und einem Nachlassen der Nachahmungskräfte besonders die Abnahme der Ausdruckskräfte genannt. Während viele Kinder also - wie oben beschrieben - deutlich früher im Gedanken-Sinnespol aufwachen, fällt es ihnen schwerer, sich aus der Empfindungs- und Willenskraft heraus (zum Beispiel beim Malen) auszudrücken. Legt man nun Aufnahmebilder der letzten 15–20 Jahre nebeneinander, so ist tatsächlich ein deutlicher Rückzug der Gestaltungs- und Farbkräfte zu erkennen: Viele Bilder, wie auch das folgende, zeigen heute oft nur noch dünne Striche, welche die äußeren Formen abgrenzen.



[Bild 4 – Bei der Aufnahme, 6 Jahre]

Die Individualisierung des Ätherleibes

Und doch kann zu denken geben, dass sich auf diesem Bild auch ein lächelnder Mensch und eine strahlende Sonne am Rand des Himmels befinden. – Tatsächlich hat das fragliche Kind beim Schuleintritt mit sonniger Freude und großer Kraft alle Tätigkeiten und Aufgaben der 1.Klasse aufgegriffen. Binnen kurzer Zeit hat es dabei jene Phase der dünnen Striche überwunden, wie das zuhause gemalte Bild der Geraden und Krümmen zeigt:



[Bild 5 – I C – Gerade und Krümme, 1.Kl.]

Bemerkenswert war dabei die Art des Mädchens, ganz aus sich heraus jeden Vers, jedes Lied und jede Bewegung zunächst staunend aufzunehmen und im nächsten Augenblick mit innerer Entschiedenheit bis in die Fingerspitzen auszuformen. Auch aus Sicht der Eltern schien es, als habe eine neue Lebensphase für das Kind begonnen. Als nach einem halben Jahr das erste Baum-Entwicklungs-Bild gemalt wurde, bestätigte sich dieser Eindruck:



[Bild 6 – Baum/Haus, 1.Kl.]

Diese rasante Entwicklung stellte alle beteiligten Erzieher vor ein Rätsel: Welche Kräfte waren es, die sich am Ende der Kindergartenzeit zumindest im Malerischen deutlich zurückgezogen hatten? Und welche innere Kraft hatte nun seit der Einschulung gewaltet?

Die Fähigkeit, jede neue Herausforderung so entschieden anzunehmen, sich Sprache, Bewegungen und Gesten ganz zu eigen zu machen und die Bilder auf ureigene Weise auszumalen, deutet auf die Kraft der Individualität selbst hin: Auf kindlicher Ebene, d.h. in der Unbewusstheit des Willens wirkt das Ich des Kindes als Lern- und Zukunftskraft. Die leibbildenden Kräfte der ersten Kindheitsjahre waren zunächst stark vom vererbten physischen Organismus geprägt. Mit dem Zahnwechsel aber kann das Ich des jungen Menschen nun auf neue, individuelle Weise die freiwerdenden ätherischen Kräfte „durchorganisieren“. So beginnt mit der 1. Klasse die Individualisierung des Ätherleibes auf neuer Stufe als wirkliche Neubildung von individuellen Kräften:

Man erhält, auf den Menschen projiziert, ein Bild des ätherisch lebenden Kosmos. Man sieht, wie alles was man zur Vererbung rechnen kann, von den physischen Organismen der Vorfahren auf die physischen Organismen der Nachkommen in einem fortlaufenden Geschehen übergeht. Man schaut aber auch, wie sich für die Tatsachen des ätherischen Organismus eine fortwährend neue Wirkung des ätherischen Kosmos einstellt. Diese Wirkung stellt sich der Vererbung entgegen. Sie ist eine solche, die nur den individuellen Menschen betrifft. In diese Dinge Einsicht zu haben ist ganz besonders für den Erzieher wichtig. (Steiner 1999: 22)

Das Über-Sich-Hinauswachsen-Können im Künstlerischen

Blicken wir auf die Kraft der Verwandlung mit der die Kinder in den ersten Schuljahren aus ihrer Individualität heraus ihre Lebens- und Ätherkräfte stetig neu durchprägen, so zeigt sich damit auch deutlich, welche große menschenbildende Wirkung die Kunst in der Pädagogik entfalten kann: Indem der junge Mensch beim künstlerischen Schaffen immer bis in den gestaltenden Willen herunter tätig wird, verbindet er sich einerseits in tieferer Weise mit dem Wesen des jeweiligen Themas. Vor allem aber verwandelt er sich und seine Lernkräfte selbst in der innerlich aktiven Auseinandersetzung mit der jeweiligen Aufgabe. In diesem Sinne heißt es am Anfang des Lehrerkurses zum Methodisch-Didaktischen:

Daher wird es sich für Sie nicht handeln um die Überlieferung eines Wissensstoffes als solchen, sondern um die Handhabung dieses Wissensstoffes zur Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten. (Steiner 1990: 7)

Jede einzelne Kunst kann auf ihre Weise ein Tor zur Weiterentwicklung bilden. Verbindet sich ein Kind zum Beispiel in tiefer Weise mit einer Aufgabenstellung im Aquarellieren, so kann es

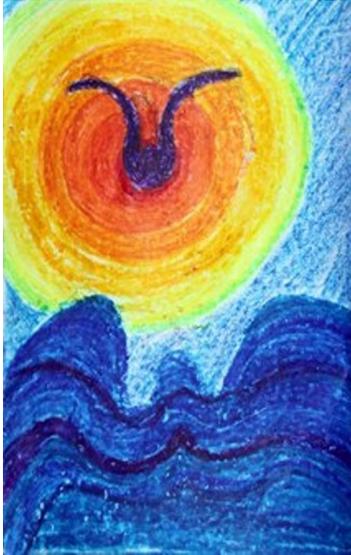
sich selbst im Malen einen neuen Erfahrungsraum in der Begegnung der Farbklänge schaffen:



[Bild 7 – Farbklang, Aquarell, Ende 2. Klasse]

Die dynamische Geste dieses Selbsterschaffens des nächsten individuellen Entwicklungsschrittes drückt sich in den entstehenden Werken und hier im gemalten Bild aus. Dabei kommt es immer wieder vor, dass eine Schülerin oder ein Schüler in der Intensität des Willens und des sich hingebenden Schaffens über sich selbst hinauswächst. Bemerkend wir als Erzieher dieses Über-Sich-Selbst-Hinauswachsen eines Kindes, werden wir ihm mit tieferem Verständnis und mit erweitertem Vertrauen in seine Zukunft begegnen.

Gelingt es im täglichen Unterricht, dass sich verschiedene künstlerische Tätigkeiten im rhythmischen Wechsel verbinden und ergänzen, dann kann sich die fördernde, aufbauende Wirkung auf die Kinder steigern: Aus der tragenden Sprache des freien Erzählens entstehen zunächst reiche Seelenbilder in den Schülern. Aus diesen heraus können die Kinder dann beim Malen eines Bildes individuelle Schwerpunkte und Betonungen herausarbeiten. So spiegelt sich die künstlerische Haltung und Arbeit des Erziehers in der künstlerischen Gestaltung der Schüler. Das folgende Bild entstand in der 1. Klasse nach einer Erzählung von zwei verwandten Buchstaben:



[Bild 8 – „V und W“, 1. Klasse]

Der Ätherleib als raumerschaffender Plastiker

Am Beispiel eines 6-jährigen Jungen schildert Rudolf Steiner einerseits den Zusammenklang von den inneren Bildern der Erzählung und der daraus sich entwickelnden ganz individuellen „Sprache des Zeichnens“. Andererseits stellt er die freiwerdenden ätherischen Kräfte des Kindes in einen Zusammenhang mit der Entstehung des Raumgefühls:

Ich bitte, ... aufmerksam darauf zu werden, wie außerordentlich beredt dieser sechsjährige Knabe in dem, was er hier schafft, ich möchte sagen, sich in der Tat eine ganz individuelle Sprache schafft, eine individuelle Schrift für das, was er erzählen will oder auch nacherzählen will. ... Das sind Dinge, die zeigen, wie in diesem Alter erzählt wird. ... so wird man finden, dass in der Tat diese Zeichnungen der Abdruck des kindlichen Wesens sind, wie ich es ihnen bisher geschildert habe und dass man diesen Umschwung, der mit dem Zahnwechsel auftritt, ins Auge fassen muss, wenn man verstehen will, wie man das Raumgefühl hervorzurufen hat. (Steiner 1991: 216)

Hier spricht sich ein Auftrag aus für das Erzählen in der Unter- und Mittelstufe: Je plastischer und raumgreifender die Bildhaftigkeit der Sprache im Unterricht und beim Erzählen der Geschichten wird, desto reicher können sich die inneren Bilder im Kind ausformen. Das entstehende innere „Raumgefühl“ kann sich dann in den Schritten des Malens, Zeichnens und Plastizierens in die äußeren Werke hinein umwandeln.

Das raumgreifende, verwandelnde und vervollständigende Ausprägen von geformter Gestalt ist eine charakteristische Eigenschaft des ätherischen Leibes. Diese Kraft können wir in besonderer Weise beim Plastizieren mit Wachs oder Ton und im Formenzeichnen herausfordern. Gelingt es zum Beispiel in der 2. Klasse, dass die Schüler am Stundenbeginn

paarweise eine Spiegelungsform in großen Schwüngen im Raum laufen - sich wechselseitig spiegelnd -, so werden das dabei erübte Raumgefühl, der Schwung und die Freude beim anschließenden Zeichnen auf dem großen Blatt wieder aufleben:



[Bild 9 – Spiegelungsform, 2. Klasse]

Blicken wir zusammenfassend auf die Schritte, die das Kind bei der Individualisierung des Ätherleibes macht: Auf der einen Seite wird die Entwicklung der Ausdruckskraft und des Raumgefühls sichtbar, von der noch blassen Einschulungs-Zeichnung über das Buchstabenbild, über die Formenzeichnung bis zum „Hof“ und zur „Mühle in der Landschaft“, welche in der 4. Klasse entstanden: Während das Mädchen beim Malen des Hofes eine Art doppelte „Ansicht-Umkreis-Perspektive“ entwickelt, entsteht bei der Mühle des Jungen durch den Fluss und das Blau im Hintergrund eine Art erste „Landschafts-Farbperspektive“ zwischen Vordergrund und Hintergrund:



[Bild 10 – Hof, Mädchen, 4.Kl.]



[Bild 11 – Mühle, Junge, 4. Kl.]

Gesundheit, aktives Denken und Ich-Gefühl

Betrachten wir auf der anderen Seite die Entwicklung der Denkfähigkeit

in diesen Jahren, so ist eine deutliche Entsprechung zu erkennen. Auch die Denkkräfte haben ihren Ursprung im Freiwerden der Ätherkräfte beim Zahnwechsel:

<i>Raumgefühl/Ausgestaltung</i>		<i>Denkfähigkeit</i>
Bild der Zähne, 6 Jahre	-----	Eingebundensein in den Umkreis und in organische Vorgänge
Einschulungsbild (Striche)	-----	Lösung aus dieser Verbundenheit
Buchstabenbild, 1. Kl.	-----	freie Erinnerung / bildhaftes Denken
Spiegelungsform, 2. Kl.	-----	Bezüge erkennen und herstellen
Hof und Mühle, 4. Kl.	-----	Denken und Fragen aus neuer, höherer Perspektive

Diese Resonanz zwischen dem künstlerisch-aktiven Raumergreifen und der Entwicklung des freien Denkens ist von größter pädagogischer Bedeutung. Gelingt es uns gerade in den ersten Schuljahren, durch eine intensive künstlerische Arbeit im Kind „den ganzen Menschen“ anzuregen, wird die erreichte Lebendigkeit und Kraft auch das darauf aufbauende Denken prägen: Einerseits bildet sich durch den Zusammenklang von plastisch-malerischer und musikalisch-sprachlicher Tätigkeit in der Ausbildung der Lebenskräfte eine für die Zukunft tragende Gesundheit. Andererseits können sich auf diesem gestärkten und zugleich beweglichen Fundament des Physisch-Ätherischen ein eigenständiges, aktives Denken und ein gestärktes Ich-Gefühl entwickeln. -

In diesem Sinne dürfen wir in der Arbeit der Unterstufe mit tiefer Dankbarkeit und Ehrfurcht auf die wirkenden Lebenskräfte der Kinder blicken. Auch von den Kräften der Wandlung, die im künstlerischen Schaffen aufleben, können wir uns täglich neu inspirieren lassen. Für Michail A. Cechow (2004: 87) sind es vier Qualitäten, welche eine wirkliche Kunst ausmachen: „Leichtigkeit, - Form, - Ganzheitlichkeit - und Schönheit.“

Literaturverzeichnis

Michail A. Cechov (2004): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe, Stuttgart: Urachhaus.

Rudolf Steiner (1978): Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik, GA Bd. 303, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Rudolf Steiner (1986): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, GA Bd. 307, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Rudolf Steiner (1990): Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, GA Bd. 294, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Rudolf Steiner (1991): Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst, GA Bd 301, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Rudolf Steiner (1993): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GA Bd. 302a, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Rudolf Steiner (1999): Drei Schritte der Anthroposophie. Philosophie – Kosmologie – Religion, GA Bd. 25, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Rudolf Steiner (2003): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, GA Bd. 34, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Rudolf Steiner (2005): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA Bd. 293, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Die Pädagogik, die den Lehrer nur gescheit macht, ist nicht die richtige, wohl aber diejenige, die den Lehrer innerlich regsam macht, mit seelischem Lebensblut erfüllt, das regsam sich in sein physisches Lebensblut hineingießt.

(Steiner 1988: 177)

Wir können nicht durch Studium Erzieher werden. Wir können andere zum Erzieher nicht dressieren, schon aus dem Grunde nicht, weil jeder von uns einer ist. In jedem Menschen ist ein Erzieher; aber dieser Erzieher schläft, er muss aufgeweckt werden, und das Künstlerische ist das Mittel zum Aufwecken. Wenn das entwickelt wird, bringt es den Erziehenden als Menschen denjenigen näher, die er führen will. Menschlich muss der zu Erziehende dem Erzieher nahekommen, er muss menschlich etwas von ihm haben.

(Steiner 1988: 156)

Wir erziehen, indem wir uns so benehmen, dass durch unser Benehmen das Kind sich selber erziehen kann. Wir schicken das Kind in die Volksschule, damit wir die störenden Dinge wegschaffen. Der Lehrer soll dafür sorgen, dass das Kind wegkommt von den Um-ständen, unter denen es sich nicht entwickeln kann. Deshalb müssen wir uns klar sein: hineinpflanzen können wir in den Menschen nichts durch Unterricht und Erziehung. Aber wir können uns so verhalten, dass der Mensch dazu kommt, als Aufwachsender die in ihm vorhandenen Anlagen hervorzuholen. Das können wir aber nicht durch das, was wir wissen, sondern nur durch das, was auf künstlerische Art in uns regsam ist.

(Steiner 1988: 157)

Diener aus Stärke

Florian Osswald

Pädagogen gestalten und dienen zugleich, sind als Künstler des Zeitlichen Führende und Geführte. Diese Doppelnatur ist das Antlitz heutigen Erziehens.

Um Diener zu sein, braucht es wie für jede Aufgabe ein Können. Diener sind in besonderer Weise fähig, die Umgebung wahrzunehmen, deren Bedürfnisse zu sehen, zu hören. Sie haben die Gabe, sich in anderes hineinzuleben.

Das verlangt Beweglichkeit, dem Stoff gegenüber und den Schülern gegenüber. Wir beschäftigen uns mit dem Stoff so lange, bis er in uns lebt, bis er „flüssig“ geworden ist und damit den verschiedenen Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen, den jeweiligen Situationen gerecht werden kann. Innerliche Beweglichkeit entsteht, wenn wir den Stoff mit der Zeit durchdringen. Wahre Erzieher sind Zeitkünstler, denn jedes Kind hat seine individuelle Zeit und jeder Lernvorgang benötigt seine Zeit, um sich entfalten zu können. Lernvorgänge lassen sich nur begrenzt beschleunigen. Schneller heißt nicht unbedingt besser. Man kann einen Esel einmal streicheln und dabei eine Erfahrung machen. Was ein Esel ist, werden wir nicht auf die Schnelle erfahren.

Projekt Esel

Ich lief einmal mit einer 10. Klasse für mehrere Tage mit Eseln durch die Berge. Alle führten wir einen Esel von morgens bis abends, und das mehrere Tage lang. Es gab nichts anderes zu tun, als den Esel zu führen. Und je länger die Zweisamkeit andauerte, umso ungewisser wurde, wer wen führt. Mit der Zeit entstand ein echtes Führungsproblem. Führe ich den Esel oder lass ich mich vom Esel führen? Ist es sinnvoll, dem Esel meinen Willen aufzuzwingen, oder sollte ich nicht besser lernen, auf ihn zu hören, damit wir zusammen den Weg finden? Nach einer gewissen Zeit entstehen Fragen, Fragen, die Zeit brauchen, um zu reifen. Die gleichen Fragen hätten sich schon nach wenigen Minuten einstellen können, doch sie wären nicht erfahrungsgesättigt gewesen. So lernten alle ihren Esel kennen und nicht nur den, den sie führten, sondern auch den, der innen mitlief, den Esel in mir.

Erst im Rückblick stellten wir fest, dass noch ein weiterer Aspekt beim Unternehmen Esel wesentlich war: Das Projekt lebte von einem Vorgriff, es musste „gewagt“ werden. Die

Verantwortlichen nahmen ein Risiko auf sich, da eine Planung des Unternehmens nur teilweise möglich war. Das Gleiche gilt natürlich für jeden Unterricht. Auch hier brauchen wir dieses Unternehmertum. Wir greifen voraus und setzen in der Vorbereitung den Unterrichtsstoff. Die Schüler und Schülerinnen wollen spüren, dass wir etwas vorhaben. Der Vorgriff ist insofern ein Wagnis, als die Projektplanung eine Idee ist und sich zuerst noch in der Welt bewähren muss. So lebt das Projekt Schule neben der Intention und den Planungen der Lehrperson wesentlich von der menschlichen Begegnung. Der Vorgriff ist eine Investition in die Zukunft, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Leben erst konkretisiert. Wir gestalten Unterricht und es entstehen ununterbrochen Erlebnisse.

Was interessiert uns denn an diesen Erlebnissen? Die Möglichkeit, dass wir sie wieder erinnern können. Die Gedächtnisbildung steht für uns im Vordergrund. Doch das Erlebnis hat auch eine Strahlkraft in die Zukunft hinein. Wir schenken ihr meist wenig Beachtung. Denn was von einem Erlebnis in die Zukunft hinein bewirkt wird, verschleiert uns noch der Augenblick, in dem es entsteht. Erst im Rückblick lässt sich die Wirkung feststellen.

Rückblicke sind unerlässlich, um dem, was aus dem Augenblick werden will, auf die Spur zu kommen. Sie sind ein Schulungsinstrument, das uns befähigt, Werdendes immer besser zu erahnen. Jetzt erst erscheint uns die Zeit in ihrer Vollständigkeit. Das Gegenwärtige kann im Fokus der beiden Zeitströme entstehen. Gegenwart entsteht in der Begegnung der beiden Ströme. Wirklich anwesend sein heißt, an das Vergangene anschließen und das Zukünftige erahnend zulassen.

Der zweite Leib

Wir schauen auf die Kinder hin, in denen zukünftige Impulse geboren wurden, und wir gedenken der Verstorbenen, die unsere Bemühungen in ihrer Art unterstützen, wenn wir sie mit einbeziehen in unsere Handlungen. Ich möchte darum hier an den großen „Zeitkünstler“ Heinz Zimmermann denken, der vielen Menschen einen kreativen Umgang mit Zeit geöffnet hat. Viele Jahre hat er die Frage der Zeitgestaltung erforscht. Sein Schema von „Quelle, Tempo, Widerstand und Ziel“ verblüfft mit seiner Einfachheit.

Doch alle, die sich mit dem Einfachen auseinandergesetzt haben, entdecken früher oder später die tiefe Bedeutung der vier Begriffe für jeden Vorgang, der sich in der Zeit abspielt, und im Besonderen für den Unterrichtsprozess. Ein gesundend wirkender Unterricht lebt vom richtigen Maß, von der Kunst, die verschiedenen Unterrichtselemente in der Situation gemäßer Weise anzuwenden. Das ist die Aufgabe des Zeitkünstlers. Welcher Stoff ist jetzt

dran, wie viel verträgt die Situation, wie geben wir ihm Kontur und wie lebt das Ziel noch in uns? Das sind die Fragen, die wir uns in jedem Moment des Unterrichtens stellen können.

Damit hören wir uns hinein in den zweiten Leib, in das, was uns umgibt, und wir wachen für ihn auf. Wir spüren, ob wir geistesgegenwärtig sind, ob wir uns im Fluss des Prozesses befinden, ob wir uns selbst als Fluss erleben und ob es uns gelingt, die jetzt gültige Handlung auszuführen. Wir machen uns zu Dienern des Unterrichtsgeschehens, wir fördern das, was in unseren Mitmenschen veranlagt ist. Heinz Zimmermann war ein Meister in der Kunst, andere Menschen in freilassender Art zu begleiten und ihnen zu helfen, ihren eigenen Weg aus sich selbst heraus zu finden. Ein Vorbild für jeden Diener. Dass der Meister seinen Schülern die Füße wäscht und nicht der gewohnte Sieger in den Kämpfen ist. Denn die Kämpfe spielen sich auf einer anderen Ebene ab. Rainer Maria Rilke (1996: 332) findet dafür in seinem Gedicht „Der Schauende“ die folgenden Worte:

Wie ist das klein, womit wir ringen,
was mit uns ringt, wie ist das groß;
ließen wir, ähnlicher den Dingen,
uns so vom großen Sturm bezwingen, –
wir würden weit und namenlos.
[...]
Die Siege laden ihn nicht ein.
Sein Wachstum ist: der Tiefbesiegte
von immer Größerem zu sein.

Literaturverzeichnis

Rilke, Rainer Maria (1996): Der Schauende, in: Manfred Engel (Hg.), Rainer Maria Rilke. Werke I. Kommentierte Ausgabe. Gedichte 1895 bis 1910, Frankfurt/Main: Insel, S. 332.

Kinder als Helfer, Mensch zu werden⁴

Louise de Forest

Jedes Kind ist ein Rätsel, zu dessen Lösung die Verwandlung des Lehrers, die Verwandlung der Kindergärtnerin der Schlüssel ist.

Natasha

Ich begann als Lehrerin in einer Kindertagesstätte mit dreijährigen Kindern. Dort traf ich Natasha, einziges Kind aus einfacher Familie. Ihre Haut war weiß-pastös – sicheres Zeichen für mangelhafte Ernährung –, sie war übergewichtig und hatte eine kleine Stupsnase. Mit ihren blauen Augen, strähnigen, langen, blonden Haaren stand sie jeden Morgen in der Tür und verkündete: «Ich bin hier», in einer weinerlichen, nasalen Stimme. Wann immer sie wollte, setzte ich sie auf meinen Schoß. Innerlich war mir klar, dass ich sie nicht mochte. Wenn sich ihre Gegenwart ankündigte, stieg bereits ein flaes Gefühl in mir auf. Deshalb war ich froh, als sie mit vier in eine andere Klasse kam. Aber ich habe Natasha nie vergessen; all diese Jahre später ist sie immer noch bei mir. Natasha lud mich auf eine Reise mit ihr ein, aber ich war nicht bereit. Sie wollte mir die Möglichkeit schenken, etwas Bestimmtes zu lernen. Natasha opferte sich für mein Wachstum als Lehrerin und noch heute habe ich das Gefühl, sie stehe direkt hinter mir.

Jedes Kind kommt in das Leben und wählt ein Land, wählt Sprache, Kultur und Familie. Eine hohe Weisheit leitet diese Weichenstellungen. Jedes Kind trägt eine Absicht mit sich und entfaltet Seiten unserer Persönlichkeit, von denen wir nicht wussten, dass wir sie besitzen, oder stärkt Bereiche, die unterentwickelt waren. Die Kinder entsprechen kaum unseren Erwartungen und sind gerade deshalb ein so großes Geschenk.

Es gibt Kindergruppen, in denen die Kinder harmonisch und warmherzig zueinander finden, aber viel öfter sind die Gemeinschaften eine Herausforderung. Es gelingt ihnen nicht, die Form aufrechtzuerhalten, sodass es gerade an den Übergängen ins Chaos abgleitet. Wir sehen oft, dass Gruppen mit vielen Konflikten im einen Jahr im nächsten Jahr beste Freunde werden. Ich begann auch, zu entdecken, dass Natasha gekommen war, um meine Kanten zu schleifen, mich so in die Lage zu versetzen, im tieferen Sinne Mensch zu werden.

⁴ Dies ist ein Abdruck eines Vortrags im Rahmen der Welterzieherstagung 2012, die vom 1. bis 5. April von der Pädagogischen Sektion und der International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education (IASWECE) veranstaltet wurde. Alle Vorträge, die bei der Welterzieherstagung gehalten wurden, sind ab September 2012 auf Deutsch und Englisch erhältlich und zu beziehen unter: info@iaswece.org.

Die Kinder – unsere Lehrer

Ich wurde eine bessere Lehrerin durch Natasha – durch ihr Opfer und mein Versagen. In anderen Fällen ließ mich meine Mühe, das Unerklärliche mancher Kinder zu begreifen, innerlich wachsen. Sie appellieren an unser Interesse, sie zu sehen, wie sie sind, nicht wie wir sie haben wollen. Jedes Mal, wenn ich mit aufrichtiger Sehnsucht und Anstrengung den Weg zum Kind gefunden habe, empfand ich mich selbst wieder als Kind, als Lernende, weniger als Lehrerin. Rudolf Steiner erinnert uns daran, dass jedem Schritt in der Erkenntnis drei Schritte in der Vervollkommnung des eigenen Charakters folgen mögen (vgl. Steiner 2010). Dazu benötigen wir die Gemeinschaft. Goethe (1816: 16) fasst es in die Worte: «Es bildet ein Talent sich in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt.» Natürlich, es kostet Kraft, jeden Tag die Kinder mit aller Wärme neu zu begrüßen. Jeder Tag sollte wie der erste Schöpfungstag sein. Alles kann geschehen, ist im Werden. Es ist wie das meditative Leben, und nie erreicht man einen Zielpunkt, sondern jeden Tag beginnt man von Neuem. Und hat man das Gefühl als Lehrer: «Jetzt weiß ich, wie es ist, als Lehrer zu sein. Jetzt habe ich es!», dann ist diese Empfindung Garantie dafür, dass die nächste Klasse schwierig sein wird, und dass man meint, wieder ganz am Anfang zu stehen.

Wenn die Zeit stillsteht

Oft vermag man sich erst dann für Inspiration und Intuition zu öffnen, wenn man mit seinem Latein am Ende ist. Eine Freundin hatte eine Klasse, in der es sehr chaotisch zuging. Eines Tages war es beim Aufräumen so schlimm, dass sie nicht wusste, ob sie schreien oder wegrennen sollte. Dann hatte sie eine Eingebung. Sie schaute in ihre Taschen und rief aus: «Oh, Gott.» Das interessierte die Kinder. Dann sagte sie: «Das ist keine gute Nachricht, liebe Kinder.» Sie zeigte mit Daumen und Zeigefinger eine kleine Spanne. «Es ist nur noch so viel Geduld übrig.» Der ganze Raum war verändert.

Gleichwohl geht es darum, zu verstehen. Das ist eine Frage innerer Aktivität und der Entschlossenheit, mit der man seine innere Entwicklung vorantreibt. Mein Mentor empfahl mir, als Lehrerin die Bedürfnisse des Erwachsenseins zu opfern. Als Erwachsene lieben wir Stimulation, Spontaneität und Veränderung. Wir verarbeiten Erfahrungen durch Gespräche, aber das funktioniert nicht im Klassenraum. Die Eckpfeiler im Klassenraum sind Rhythmus und Routine. Ein guter Tag im Klassenzimmer ist einer, an dem die Zeit aufhört zu existieren. Es herrscht Ruhe in der Klasse und jedes Wort und jede Geste ist mit Intentionalität durchdrungen. Dazu müssen die typischen Eigenschaften des Erwachsenseins – kritische Distanz, Definieren und Kategorisieren – überwunden werden. Nichts davon wird uns in der Arbeit mit den Kindern dienen.

Was aus der Ruhe entsteht

Wir müssen unser Denken aus der Selbstbezogenheit befreien, wenn wir den Ruf der Zukunft hören wollen. Wenn wir unser Denken und Fühlen auf etwas außerhalb von uns zu richten vermögen, dann fließt neue Lebenskraft in unsere Arbeit. Antworten zu haben, ist häufig ein egozentrischer Akt, der nicht die Wirklichkeit des anderen erfasst. Wo wir Hindernisse bei den Kindern sehen, können wir Unterstützung geben, aber das Kind wird entscheiden, ob es diese Hilfe ergreift oder nicht. Henning Köhlers „aktive Toleranz“ meint hier, das Kind freizulassen. Das heißt, wir beobachten, versuchen mit vorurteilsfreiem Interesse zu verstehen, versuchen, uns fern eigener Erwartungen, eigener Vorstellungen in den anderen hineinzusetzen. Das seelische Leben der Erwachsenen ist die Umgebung, in die das Kind hineinwächst.

Rudolf Steiner (1997: 14) sagte: «Je ruhiger wir in unserer Seele werden können, je mehr wir auf alle Geschäftigkeit in unserem Innern verzichten können, desto mehr kann durch uns in der spirituellen Welt geschehen.» In der Ruhe der Seele können wir lernen, wie man antwortet, statt zu reagieren, wie man schaut, statt zu sehen. Ein Kind, das nicht nachahmt, dessen Intellekt wurde möglicherweise zu früh geweckt und ist nun wie paralysiert. Es sollte nicht aus der Gruppe genommen werden, sondern von einer warmen seelischen Umgebung umhüllt werden. Auffallendes Verhalten hat als Ursache meistens Angst und Schmerz. Jedes Kind will von uns gesehen werden und zeigt in seinem Verhalten, wo seine Schwierigkeit liegt. Es ist an uns, diese Sprache zu lernen. Finden wir „Fehler“, so fehlt uns die Einsicht. Falsche Erwartungen haben Konsequenzen. Einstein soll gesagt haben: «Jeder Mensch ist ein Genie. Aber wenn wir einen Fisch nach seiner Fähigkeit, einen Baum hinaufzuklettern, beurteilen, wird er sein ganzes Leben glauben, er sei dumm.»

Begegnen wir den Kindern später auf dem Schulflur, scheinen sie uns nicht zu bemerken. Das ist gut, weil das Kind sich weiterentwickelt hat, sich nun in einer anderen Welt zu Hause fühlt. Aber in den ersten Jahren ist unser Leben intim mit dem Leben der Kinder verbunden. Wir sind eine verborgene Kraft im Leben der Kinder, die wir betreuen. Dabei ist das Leben auf der Erde nur eine Zeitspanne in einer endlosen Spirale von Streben. Es gibt eine wunderbare Äußerung von Herbert Hahn:

Bedenke, dass du mit den Kindern täglich fortsetzt die Arbeit der geistigen Welt. Kindergärtnerinnen sind die Vorbereiter des Weges dieser jungen Seelen, die ihr Leben in diesen schwierigen Zeiten bilden wollen. Die geistige Welt wird immer zu dir stehen bei dieser Aufgabe. Dies ist die Quelle der Kraft, die man so braucht.

Hohe Partnerschaft

Jede Nacht im Schlaf begegnen wir geistigen Wesen, den Hierarchien. Es sind Wesen, die uns helfen, Ideale zu bilden und fähig werden, moralische Phantasie zu entwickeln. Sie sehnen sich danach, Liebe in unsere Seelen zu gießen. Es scheint unvorstellbar, die menschliche Seele, ein solch riesiges Wesen, das außerhalb von Raum und Zeit existiert, in den winzigen Körper eines Kindes zu bringen. Es dauert viele Jahre, um diese Beziehung von Leib, Seele und Geist zu schaffen.

Der Geist findet seinen Platz im Körper und tritt in Beziehung mit uns. Jede Nacht arbeitet der Engel mit an dieser Vereinigung von Himmel und Erde – gerade in den ersten drei Jahren. Wenn das Kind aus dem Schlaf, der geistigen Obhut erwacht, erwartet es hier die gleiche Güte, die gleiche liebevolle Pflege. Es rechnet damit, mit Würde und Geduld betreut zu werden. Wie der Vers sagt, wir sind nicht allein. Höhere Wesen wollen unsere Partner sein, und ich bin davon überzeugt, dass sich in jedem Erfolg im Klassenraum diese Partnerschaft ausdrückt.

Hier lohnt es sich, sich ehrlich zu fragen, ob man tatsächlich um Hilfe bittet, sodass „jeder“ in unserem sorgfältig vorbereiteten Kreis teilnehmen kann, unserer Geschichte zuhören kann, uns die Arbeit leichter werden lassen kann. Wir müssen wissen, wie man Partnerschaften mit diesen Engelwesen bildet. Rudolf Steiner (248) sagte:

Und wir müssen ein Erziehungswesen haben, das nicht nach Regeln verfährt, das nach den Kindern verfährt, die real da sind, nach Menschenkenntnis; aus Menschenkenntnis heraus die Kinder kennenlernt und aus dem Kinde selbst herausliest, was zu tun ist jeden Tag, jede Woche, jedes Jahr.

Wir sollten unsere Fragen über das Kind sorgfältig formulieren. Wenn wir diese Arbeit gründlich tun, so wird die höhere Welt immer antworten.

Am 9. September 1919 versammelten sich bei Rudolf Steiner die ersten zwölf Waldorflehrer. Er gab den Lehrern ein Mittel, um eine Verbindung mit der geistigen Welt herstellen zu können. Er sagte zu ihnen: «Am Abend vor Ihrer Meditation bitten Sie die Engel, Erzengel und Archai, dass sie bei der Arbeit helfen, am nächsten Tag.»⁵ Er bat die Lehrer, sich so zu öffnen, dass sich die spirituelle Substanz in ihr Wesen gießen können: in ihren Willen, ihr Fühlen und ihr Denken. So wird die Basis für die Imagination, Inspiration und Intuition geschaffen. Rudolf Steiner schüttelte jedem Lehrer die Hand und sah ihm tief in die Augen,

⁵ Vgl. Steiner, R. (2011): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, 8. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

als ob er ein heiliges Versprechen entgegennahm. Auch wir können uns dieses Versprechen geben – es ist der Boden, auf dem wir als Waldorfpädagogen stehen.

Ich habe in allen Teilen der Erde Kindergärten besucht und dabei vieles gesehen, das mir große Sorgen bereitet. Wenn es darum geht, die Fackel der Wahrheit weiterzutragen, dann möchte ich folgende Ratschläge geben: Waldorfpädagogik läuft Gefahr, zu mechanisch, zu äußerlich zu werden. Nichts kann den Wert innerer Aktivität ersetzen. Rosa lasierte Wände, Holzspielzeug, Seidentücher: wir legen zu viel Gewicht in äußere Erscheinungen anstelle innerer Aktivität. Viele von uns Waldorfpädagogen studieren keine Anthroposophie und meditieren nicht. Für Rudolf Steiner war es selbstverständlich, dass jeder Lehrer ein meditatives Leben führt, das seinen Unterricht begleitet. Wir tun viele Dinge, weil man sie im Waldorfkindergarten üblicherweise tut, und denken zu wenig über das Warum nach.

Drei Gegner der Waldorfpädagogik

Ich habe Länder gesehen, in denen alle Kinder zur gleichen Zeit den gleichen Kreis malen. In den Schränken gibt es Schachteln, darauf steht „Adventsschmuck“ und „Osterschmuck“. Künstler auf allen Lebensfeldern sein heißt auch hier, kreativ zu bleiben und immer wieder neu etwas zu gestalten. Lehren aus Konvention, aus Gewohnheit, ist einer der drei Gegner der Waldorfpädagogik, die Rudolf Steiner identifiziert.

Wir sind Meister der Schönheit; wir wissen, wie man Schönheit zustande bringt. Aber unsere Klassenräume sind immer ein bisschen zu kostbar. In einigen Klassenräumen meint man, nicht frei atmen zu können, weil alles so perfekt ist. Für wen schafft der Lehrer diese Ordnung? Für sich oder für die Kinder? Allzu leicht kann unser Klassenzimmer die gemütliche Welt der Lehrerin, des Lehrers werden und nicht die Welt des Kindes. Manchmal sind die Dinge so perfekt, dass das Einzige, was für die Kinder zu tun bleibt, ist, diese Perfektion zu zerstören. Wir werden Hüter unserer „Nester“. Unser Bedürfnis nach Kontrolle kann die Lust an der pädagogischen Arbeit zur Seite drängen und Schaden anrichten. Ralph Waldo Emerson wird folgende Aussage zugeschrieben: «Es gibt die Wahrheit und es gibt die Bequemlichkeit. Man muss sich zwischen beiden entscheiden, man kann nicht beide haben.»

Wir zerren Kinder vom Spiel, nicht aus Interesse des Kindes, sondern weil es mit unserem Wunsch nach Bequemlichkeit kollidiert. In einigen Schulen versuchen die Lehrer, alle glücklich zu machen – Kinder, Eltern und Kollegen – auf Kosten der eigentlichen pädagogischen Ziele. Solch falsche verstandene Liebe ist der zweite Gegner der Waldorfpädagogik.

Wir lehren häufig aus Vorschriften und Geboten statt aus der Kraft der Nachahmung. Wir sollten nicht aufhören, unserer Erziehungsart und der Weisheit der Anthroposophie zu

vertrauen. «Bleib auf deinem Stuhl sitzen.» Selbst wenn es gesungen wird wie Beethovens Fünfte, so ist es doch eine Anweisung.

Verwandeln Sie sich in das Vorbild für menschliche Beziehung, für sittliches Handeln, und das im Vertrauen nicht nur zu den Kindern, sondern auch zu der Güte und Rechtmäßigkeit der Welt. Wir hatten alle das Glück, den Gedanken von Rudolf Steiner begegnet zu sein. Aus diesem Privileg wächst eine Verantwortung. Wir müssen Anthroposophie persönlich nehmen! Gönnen Sie sich, mit Fragen statt mit Antworten zu leben. Haben Sie echtes Interesse an den Eltern und hören Sie ihnen tatsächlich zu. Haben Sie Interesse an der Welt und hören Sie nicht auf, in und hinter den Erscheinungen die Wahrheit finden zu wollen, denn der dritte Gegner der Waldorfpädagogik ist die Phrase und das viele Antworten. Sprechen Sie so, dass jeder Sie verstehen kann. Seien Sie nicht zufrieden. Ich schließe mit einigen Gedanken von Mutter Theresa (1997: 20):

Wir sollten lieben, ohne müde zu werden.
Wie brennt eine Lampe?
Durch den fortwährenden Tropfen Öl.
Was sind diese Tropfen Öl in unseren Lampen?
Es sind die kleinen Dinge des täglichen Lebens:
Treue, kleine freundliche Worte, ein Gedanke für die anderen,
Unsere Art zu schweigen, zu schauen, zu sprechen, zu handeln.

Literaturverzeichnis

Goethe, Johann Wolfgang von (1816): Torquato Tasso. Ein Schauspiel, Leipzig: Georg Joachim Göschen.

Steiner, Rudolf (1997): Das Leben zwischen Tod und neuer Geburt im Verhältnis zu den kosmischen Tatsachen, GA Bd. 141, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (2009): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben, GA Bd. 305, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (2010): Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?, GA Bd. 10, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Teresa, Mother (1997): No Greater Love. Navalo: New World Publications

Der Junge oder das Mädchen, die den Lehrer in die Klasse kommen sehen, dürfen nicht das Gefühl haben: Der erzieht nach theoretischen Grundsätzen, weil er das Unterbewusste nicht begreift. Sie wollen ein menschliches Verhältnis zu dem Lehrer haben.

(Steiner 1988: 175)

Denn in Wahrheit nimmt der Erzieher, wenn er nur ein ganzer Mensch ist, für sich ebensoviel von dem Kinde, als er dem Kinde gibt. Wer nicht vom Kinde lernen kann, was es ihm als Botschaft herunterbringt aus der geistigen Welt, kann dem Kinde auch nichts beibringen über die Geheimnisse des Erdendaseins. Nur wenn das Kind unser Erzieher wird, indem es Botschaften aus der geistigen Welt herunterbringt, wird es sich bereitfinden, die Botschaften, die wir ihm aus dem Erdenleben entgegenbringen, aufzunehmen.

(Steiner 1988: 190)

Menschenkunde als Grundlage der Waldorfpädagogik: Eine Vorschau auf die nächsten hundert Jahre Erziehungskunst

Christof Wiechert

Die Waldorfpädagogik blickt auf eine fast hundertjährige Tradition zurück. Je mehr die Gründung der ersten Waldorfschule 1919 in die Ferne rückt, umso dringender stellt sich die Frage nach der Relevanz der *Allgemeinen Menschenkunde*, der methodisch-didaktischen Besprechungen und des seminaristischen Austauschs zwischen Rudolf Steiner und den Stuttgarter Lehrern. Finden wir in Steiners Schriften überhaupt noch Antworten auf die Fragen unserer Zeit? Können Sie uns im heutigen pädagogischen Handeln überhaupt noch Orientierung bieten? Und falls ja, in welcher Form und in welchem Masse?

Die Waldorfpädagogik, so die These dieses Beitrags, braucht es heute mehr denn je. Allerdings: „Waldorfpädagogik“ meint hier nicht die heute existierende pädagogische Praxis, denn diese ist oft nur eine partielle Realisierung dessen, was in Rudolf Steiners Menschenkunde verborgen ist. „Waldorfpädagogik“ wird in diesem Beitrag verstanden als etwas Zukünftiges, das in den ursprünglichen Ideen Steiners angelegt ist, bisher aber größtenteils der Umsetzung harret.

In der Umsetzung des noch nicht Realisierten sehe ich die dringende Aufgabe der Waldorfbewegung für die kommenden hundert Jahre: Die angelegten Keime der Erziehungskunst müssen – bildhaft gesprochen – zu ihrer vollen Blüte gebracht werden. Es gilt, das oft erst Angedachte kreativ zu realisieren. Nur so gelingt uns der jetzt angezeigte Schritt von der Wissens- zur Könnensvermittlung.

Die Anthroposophie kann diesen Prozess unterstützend begleiten. Denn sofern sie nicht als Verengung des Denkens, sondern als Erweiterung des Erkenntnishorizontes verstanden wird, zeichnet sie einen gangbaren Weg vor, auf dem ein neues Paradigma der Erziehung begründet werden kann: eine Erziehung aus Freiheit und Verantwortung. Dieser Beitrag versteht sich als Stein des Anstoßes für eine breit abgestützte Weiterentwicklung im oben skizzierten Sinne.

Eindimensionale Menschen

Eine der denkwürdigsten Entwicklungen in der heutigen Schullandschaft ist die Reduktion des Bildungsauftrags auf die reine und möglichst wirksame Stoffvermittlung. Solche Überlegungen sind nicht ganz neu. Die vom Behaviorist, Sozialwissenschaftler und Dichter B.F. Skinner in den frühen 1960er-Jahren vorgestellte „Teaching Machine“ verfolgte bereits das Ziel, Wissen möglichst effizient zu vermitteln. Dafür musste das Wissen allerdings in so kleine Einheiten zerlegt werden, dass der Lernende nur noch mit „Ja“ oder „Nein“ darauf eingehen konnte. In einem später erschienenen Buch zog Skinner Bilanz. Indem das kindliche Lernen auf „Stimulus and Response“ reduziert werde, könne man, so Skinner, zwar eine ideale Gesellschaft mit Wohlfahrt, Glück und Frieden konstruieren. Allerdings zu einem hohen Preis: Die individuelle Freiheit und die Würde des Individuums müssten geopfert werden (vgl. Skinner 1972).

Was damals als negative Utopie galt, ist angesichts der aktuellen Lehrpläne auf nicht allzu lange Sicht eine realistische Perspektive für die gesellschaftliche Entwicklung. Denn das heute vermittelte Wissen wird zwecks Effizienzsteigerung dermaßen von der Realität abgekoppelt, dass Schüler keinerlei Verhältnis dazu aufbauen können. Fast schon ist man geneigt zu sagen, dass die Vermittlung von möglichst abstrahierbarem Wissen, das zur Realität nicht mehr in Bezug gesetzt werden kann, heute als Qualitätsmerkmal für gute Pädagogik gilt. Allerdings wird dadurch jegliches Interesse an der Welt im Keim erstickt. Man will heute offenbar Menschen erziehen, für die die Welt keine Bedeutung mehr hat. Statt ein Fenster zur Welt zu öffnen, führt die heutige Bildung oft davon weg.

Das Feld der Pädagogik steht hier bloß beispielhaft für eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Der Soziologe Herbert Marcuse hat bereits vor fast 50 Jahren zu bedenken gegeben, dass die Ehe von Wissenschaft und Technik in der hochindustrialisierten Gesellschaft zu einer vollständigen Verengung auf ein ausschließlich positivistisch-reduktionistisches Denken führe, deren Folge das Herausbilden eines eindimensionalen Menschen sei. (vgl. Marcuse 1964). Unsere Kompetenzgesellschaft ist, wie die obigen Beispiele zeigen, dieser Eindimensionalität schon erschreckend nahe gekommen. Einseitiges Wahrnehmen auf rein kognitiver Ebene, das Ausblenden von Zusammenhängen, insbesondere solcher, die dem Auge unsichtbar bleiben, kurz: ein krasser Positivismus, gehören zu den Grundmerkmalen unserer Zeit.

Das Eigene der Waldorfpädagogik: die „pädagogische Stimmung“

Die Waldorfpädagogik geht davon aus, dass jeder Mensch nicht ein ein-, sondern ein mehrdimensionales Wesen ist. Darauf aufbauend stellt sie an den Pädagogen den Anspruch, dass er diese Mehrdimensionalität nicht nur vorlebt, sondern dem Kind Möglichkeiten bietet, sich selbst zum mehrdimensionalen Wesen zu entwickeln.

Angesichts dieser Zielsetzung unterscheidet sich die Waldorfpädagogik grundlegend von anderen pädagogischen Zugängen. Denn letztere haben Lehrer weitgehend zu bloßen Vermittlern und Testabnehmern mutiert, deren menschlichen Kompetenzen keinerlei Bedeutung mehr beigemessen wird. Für die eigentliche pädagogische Arbeit ist das verheerend. Denn die anvertrauten Kinder werden nur noch als Träger eines bestimmten Namens und Erbringer einer bestimmten Leistung wahrgenommen. Die Handschrift eines Kindes etwa wird nur noch schubladisierend, gemäß schulischen Kriterien wertend, wahrgenommen; sie löst kein Gefühl der Verbundenheit mit dem fraglichen Kind als Individuum aus. Das Innere des Pädagogen, die Gefühlswelt bleibt stumm und farblos; eine Verbindung mit dem Kind als Individuum entsteht nicht mehr.

In der Waldorfpädagogik wird in der Beziehung zwischen Pädagoge und Kind hingegen etwas zu erzeugen versucht, was ich hier als „pädagogische Stimmung“ beschreiben möchte. Was damit gemeint ist, lässt sich nur schwer in Worte fassen. Eltern, aber auch Lehrer fühlen sich oft von der Waldorfschule angezogen. Die Schulen seien weniger „hart“, der Umgang sei freundlicher als an anderen Bildungsinstitutionen, das Kind könne sich selbst sein, hört man zuweilen. Diese Beispiele beschreiben zwar ziemlich anschaulich, was mit der waldorftypischen „pädagogischen Stimmung“ gemeint ist, aber sie treffen den Kern der Sache noch nicht. Denn mit sentimentalem, womöglich gespielter Nett- und Freundlichkeit, wie wir es aus dem geschäftlichen Alltagsverkehr kennen, erzeugt man die waldorftypische „pädagogische Stimmung“ nicht. Ein solcher Weg wäre längerfristig nicht erfolgreich. Erstens kann eine auf diese Weise erzeugte Stimmung schnell ins Gegenteil umschlagen. Gerade in Waldorfschulen, die oft von finanziellen Sorgen geplagt sind, können dadurch zwischenmenschliche Verstimmungen, gar Verwerfungen über die Aufgaben und die Entwicklungsrichtung der Institution entstehen. Zweitens haben Kinder, wie zahlreiche Untersuchungen zeigen, oft ein untrügliches Sensorium für die Echtheit der Gefühle des Pädagogen (vgl. Haffelder 2008). Die „pädagogische Stimmung“ muss also auf mehr fußen als auf womöglich anbiedernd wirkender Freundlichkeit. Wie einem Schiff, das durch die

Wellen schneiden will, braucht die Waldorfpädagogik zur Erzeugung dieser Stimmung einen eigenen Antrieb, sonst wird jede Welle zur schwierigen Herausforderung.

Diese Notwendigkeit fügt sich in eine umfassendere Aufgabe der Entwicklung ein, mit der sich Waldorfschulen heute konfrontiert sehen. Viele Waldorfschulen stehen heute vor einer großen Herausforderung, die sich aus zwei gegensätzlichen Tendenzen unserer Zeit ergibt. Einerseits sind Lehrer heute mobiler. Immer weniger sind bereit, sich zu einem ganzen „Klassenzug“ für acht Jahre zu verpflichten. Personalfluktuationen sind insgesamt häufig. Geradezu konträr dazu haben sich in vielen Institutionen gewisse Traditionen eingebürgert. Das ist nicht zwingend schlecht, wird es aber, wenn Praktiken nur noch mit unhinterfragtem Gewohnheitsrecht gerechtfertigt werden können. Aus dem Gegensatz von häufig wechselnder Lehrer und Gewohnheitsleben an den Schulen entsteht ein neuartiges Bedürfnis, diese Widersprüche zu überbrücken. Dies gelingt nur, wenn eine konsequente Weiterentwicklung der Ausrichtung, Gestalt und Identität der Schule vorgenommen wird. Ein solcher Prozess kann allerdings, genauso wie das Erzeugen der waldorftypischen „pädagogischen Stimmung“, nur erfolgreich sein, wenn er auf einem soliden Fundament abgestützt ist.

Anthroposophie

Dieses Fundament ist die Anthroposophie. Wahres Menschensein, so die Prämisse der Anthroposophie, bedeutet, in mehreren Dimensionen zu Hause zu sein. Dazu gehören das Irdische und das Geistige ebenso wie das dazwischenliegende Seelische, das all das mit einschließt, was uns berührt, empfindsam macht und das wir uns zu aneignen wollen. Die der Waldorfpädagogik zugrundeliegende Anthroposophie anerkennt dieses menschliche Bedürfnis nach Mehrdimensionalität explizit.

Mehr noch: Die Anthroposophie gibt einen „Erkenntnisweg“ vor, der die grassierende Eindimensionalität im Denken überwinden und zu mehrdimensionalem Erkennen hinführen will. Anthroposophie ist, so Rudolf Steiner (2010a: 4), nichts anderes als ein spiritueller Weg, der „das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltenall führen möchte“. Bei der Anthroposophie geht es dementsprechend auch nicht um „ein Wissen über die geistige Welt“, sondern um die Verbindung zwischen der irdischen Wirklichkeit und der geistigen Welt. Rudolf Steiners Ausführungen sind immer am konkret Wahrnehmbaren festgemacht. Geistig ist dabei die Perspektive, aus der die irdische Wirklichkeit betrachtet wird. Ein markantes Beispiel dafür sind Steiners Ausführungen über die Muttermilch. Steiner (1992:

139-151) stellte bekanntlich fest, dass die Muttermilch den ersten Anreiz zur Herausbildung des „Kopfgeists“ (heute: des Bewusstseins) liefert. Zur gleichen Zeit wies die biochemische Forschung nach, dass die Lactose aus der Muttermilch der Myelinisierung der Nervenbahnen besorgt, wodurch das Bewusstsein entsteht. (vgl. Leber 2002).

Weil sie für sich beansprucht, eine Erkenntnismethode zu sein, kann die Anthroposophie auch keine Geheimwissenschaft sein. Johannes Kiersch hat Rudolf Steiners pädagogische Schriften als „esoterische Lehrerkurse“ bezeichnet.⁶ Die Arbeit von Stefan Leber (2002) zeigt exemplarisch auf, dass es sich nicht einfach um „esoterische“ Vorträge handelt. Denn diese Bezeichnung ist nicht unproblematisch, immerhin bedeutet „esoterisch“ in der heutigen Rezeption, dass die Texte nicht Eingeweihten verschlossen bleiben (vgl. Schmidt 2008).

Bei der Anthroposophie ist genau das Gegenteil der Fall. Weil sie nicht Wissen an und für sich ist, sondern nur ein Weg dazu, hat die Anthroposophie nichts mit einem esoterischen Trip gemein, der womöglich unter Anleitung eines Gurus vorgenommen wird. Im Gegenteil, weil sie ein Erkenntnisweg ist, muss dieser jedem Interessierten offen stehen. Wie Rudolf Steiner (2010: 1) betonte, „schlummern in *jedem* Menschen Fähigkeiten, durch die er sich Erkenntnisse über höhere Welten erwerben kann.“ *Jeder* Mensch kann mit Hilfe der Anthroposophie mehrdimensionales Empfinden entwickeln bzw., wie der Philosoph Peter Sloterdijk es in einem Gespräch mit Walter Kugler ausdrückte, sich „nach oben anschlussfähig“ machen (Mink 2011).

Waldorfpädagogen, so Rudolf Steiner (1992: 17), fassen ihre Arbeit nicht nur als eine „intellektuell-gemütliche“, sondern als eine „im höchsten Sinne moralisch geistige“ Aufgabe auf. Sie müssen sich also stets „besinnen auf den Zusammenhang, den wir gerade durch diese unsere Tätigkeit [...] herstellen wollen mit den geistigen Welten.“ Dafür gibt es keine Anleitung. Diese Arbeit muss immer wieder von neuem geleistet werden, und zwar im Sinne der Anthroposophie als Erkenntnisweg, wie ich ihn oben kurz umrissen habe und jetzt im Kontext der pädagogischen Arbeit konkretisieren möchte.

Die Anthroposophie als Erkenntnisweg beginnt mit dem Studium. Das kann natürlich individuell vollzogen werden, lohnender ist unter Umständen aber ein gemeinsames Studium. Neue wie erfahrene Lehrer treffen sich z.B. einmal wöchentlich zum gemeinsamen Lesen

6 Wie schwer die Regelwissenschaft es mit diesem Korpus hat, zeigt die Arbeit von Johannes Kiersch, der versucht, den Inhalt in der Sprache der Esoterik Forschung zu übersetzen. Es entstehen merkwürdige Widersprüche in sich selbst, die auf keiner Seite befriedigend wirken können. Vgl. Johannes Kiersch (2010): „Mit ganz anderen Mitteln gemalt“. Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners, in: Rose, Vol. 1, Nr. 2, S. 73-82, [online] <http://rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/33/66> [06.07.2012].

eines pädagogischen Vortrags mit anschließender Diskussion. Durch die Regelmäßigkeit entsteht ein Rhythmus, der wiederum zu einem Rückhalt und Verständnis in der Gruppe führt.

Durch das gemeinsame Studium entdecken selbst erfahrene Kollegen immer wieder Neues. Obwohl man den Text vielleicht bereits kennt, werden einem je nach Lebenslage, in der man gerade steckt, durch das Lesen und den Austausch mit den Kollegen neue Perspektiven auf bisher verborgene Zusammenhänge geöffnet. Rudolf Steiner beschreibt dies anlässlich eines pädagogischen Vortrags eindrücklich, in dem er sich zur Frage des wissenschaftlichen Beweisens äußerte. Dieses sei oft ein Misstrauensvotum gegenüber der etablierten Wahrheit. Beim geisteswissenschaftlichen Beweisen geht es, so Rudolf Steiner (1979: 26-27) um weit mehr:

[M]an muss den Gegenstand unterstützen. Wenn man sich begibt in das freie Reich des Geistes, da müssen sich die Wahrheiten untereinander tragen. Da kann man nur dadurch einen Beweis für die Dinge finden, dass die Wahrheiten sich untereinander tragen. Daher handelt es sich bei der Darstellung des Geistigen ebenso um die klare Hineinstellung irgendeiner Einsicht in den ganzen Zusammenhang, wie die Erde oder ein anderer Himmelskörper frei in den Weltenraum hineingestellt ist. Da müssen sich die Wahrheiten untereinander tragen. So dass derjenige, der da strebt nach Einsichten in die geistige Welt, zunächst suchen muss, wie von anderen Seiten her Wahrheiten kommen, die gewissermaßen mit den freien Gravitationskräften des Beweises die eine Wahrheit ebenso frei im Weltenraum ohne Unterstützung halten, wie ein Himmelskörper durch die gegenseitig wirkenden Gravitationskräfte frei im kosmischen Raum gehalten wird. Das muss gründliche innere Gesinnung werden, so über das Geistige denken zu können, sonst wird man im Menschen zwar das Seelische, nicht aber den Geist, der in ihm ebenso lebt und west wie das Seelische, ergreifen, erziehen und unterrichten können.

Durch dieses Studium wird eine Grund-, ja eine Lebenshaltung gefördert, die die merkwürdige Eigenschaft hat, dass das Studium nicht ermüdet, sondern erfrischt.

Weitaus wichtiger ist allerdings die zweite Phase des Studiums, nämlich dessen Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit und die pädagogische Arbeit. Indem der Lehrer durch die intensive Beschäftigung seinen Horizont erweitert, wird er aufnahmefähiger und offener gegenüber den Bedürfnissen der anvertrauten Kinder. Rudolf Steiner (1992: 27-28) beschreibt das folgendermaßen:

Es ist ein großer Unterschied, und der liegt nicht bloß darin, dass der eine Lehrer geschickter ist, die äußerlichen pädagogischen Handgriffe so oder so zu machen, als der andere, sondern der hauptsächlichste Unterschied, der Wirksam ist im Unterricht,

rührt her von dem, was der Lehrer in der ganzen Zeit seines Daseins als Gedankenrichtung hat, die er durch die Klassentür hinein trägt. Ein Lehrer der sich beschäftigt mit Gedanken vom werdenden Menschen, wirkt ganz anders auf die Schüler als ein Lehrer, der von allem nichts weiß, der niemals seine Gedanken dahin lenkt.

Bei diesem Prozess geht es nicht darum, durch die intensive kognitive Beschäftigung mit einem pädagogischen Gebiet ein besserer Pädagoge zu werden. Es geht hier nicht um ein aufnehmendes Denken, das im Gedächtnis gespeichert wird und uns weiter nicht berührt. Es geht, anders ausgedrückt, nicht so sehr um ein Wissen, sondern um ein Können, das schwer nur kognitiv zu greifen ist, weil es subtil-unterschwellig vorhanden ist und intuitiv zum richtigen Handeln führt.

Akademische Zugänge zur Waldorfpädagogik

Dieser Zugang ist nur schwer mit der heute üblichen Wissenschaft in Übereinstimmung zu bringen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik hat bisher drei Phasen durchlaufen.

Auf eine erste Phase der weitest gehenden Vernachlässigung bis in die 1960er Jahre hinein folgte eine Welle der ersten Kenntnisnahme der Waldorfpädagogik durch die Erziehungswissenschaften. Die Studien, die im Zuge dieser ersten Annäherung entstanden, waren stark von den persönlichen Ansichten der jeweiligen Autoren geprägt und waren von Ablehnung, teilweise gar einem Lächerlich machen geprägt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Werke oft mehr Affekt als Wissenschaft waren.

Ab den 1980er Jahren setzte eine dritte Phase der Annäherung ein, die von zwei Entwicklungen geprägt waren. Einerseits suchten anthroposophische Wissenschaftler den Weg in die Regelwissenschaft, wo sie anthroposophische Inhalte mit Hilfe der Methoden der Regelwissenschaften zu erschließen versuchten und so einen Dialog zwischen der Anthroposophie und der Regelwissenschaft herstellten. Andererseits suchten Vertreter der Regelwissenschaft eine ernsthafte und vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit der Anthroposophie, der philosophischen Begründung und Praxis der Waldorfpädagogik. Die Waldorfpädagogik wurde dadurch zu einem beliebten Thema der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Es gibt keine andere Alternativpädagogik, der momentan so viel Aufmerksamkeit zuteilwird.⁷

7 Einen aktuellen Überblick bietet Volker Frielingsdorf (Hg.) (2012): Waldorfpädagogik kontrovers. Ein Reader, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Diese Art der Forschung steht allerdings an einem Problem an. Weil sie empirisch fundiert ist, kann sie nur das untersuchen, was bereits existiert. Damit hält sie die Pädagogik, die heute an Waldorfschulen gelebt wird, notwendigerweise für die Pädagogik Rudolf Steiners.⁸ Das muss zu Verzerrungen und Kurzschlüssen führen, die periodisch in heftigen und unwissenschaftlichen Angriffen auf die Anthroposophie und die Waldorfpädagogik ausarten (vgl. Ravagli 2009).

Diese Schwierigkeiten bedeuten jedoch nicht, dass sich die Waldorfpädagogik von der Wissenschaft abwenden sollte. Die traditionelle Waldorflehrerbildung tritt heute oft mit einem gewissen Oberstufenduktus, einem Lehrer-Schülerverhältnis auf. Sie zeichnet sich immer noch durch eine starke persönliche Betreuung der Studierenden und die eine Tendenz, die Persönlichkeit der Studierenden „herrichten“ zu wollen, aus. Kurz, es geht etwas zu häufig um die Persönlichkeit und etwas zu wenig um die Sache. Insofern wäre eine stärker akademische Ausrichtung, die sich durch Geradlinigkeit, Stringenz, Eigenverantwortung und Eigenständigkeit auszeichnete, durchaus wünschenswert. Allerdings ist mit dieser Formfrage die Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung der Ausbildung noch nicht beantwortet. Die Pädagogik ist nämlich noch weit entfernt von Stöcklis Forderung des „Lebenslernen“ (vgl. Stöckli 2011).

Von der Wissens- zur Könnensgesellschaft

Bei der Waldorfpädagogik geht es, wie wir gesehen haben, nicht nur darum, pädagogisches Wissen zu erwerben und anzuwenden, sondern ein Können, das den Pädagogen zu intuitivem Handeln hinführt. Es erstaunt daher nicht, dass ein solches „Können“ davon lebt, dass der Prozess seines Erwerbs nie abgeschlossen ist.

Rudolf Steiner schildert eindrücklich, wie einem nach einer ausgeführten Tätigkeit oft erst Wochen später einfällt, wie man es noch besser hätte tun können und das nächste Mal dieser Intuition entsprechend zu handeln versucht. Als Lehrer hält man z.B. einen Vortrag. Man ist gut vorbereitet, glaubt, das Thema gut verstanden zu haben. Monate später entsteht erst eine neue Einsicht. Man glaubt, erst jetzt zu verstehen, worum es eigentlich ging. Man kann dieses Phänomen so verstehen, dass noch ein „anderer“ mitwirkt als nur ich (vgl.

8 Vgl. u.a. die Beiträge in Georg Breidenstein und Fritz Schütze (Hg.) (2008): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften sowie Till-Sebastian Idel (2007): Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Steiner 1987).

Steiner schildert zudem, wie wichtig es ist das Kinder und Schüler *auch* (nicht nur) etwas lernen, was sie noch nicht verstehen. Und dass das Verständnis für das Gelernte Jahre später auftrete, begleitet von einem Glücksgefühl gegenüber der Erziehung, die man durchlebt hat (vgl. Steiner 1979).

Dasselbe gilt auch für das Prinzip, dass Waldorflehrer eine Klasse über acht Jahre hinweg führt. Auf diese Weise kann er ein Thema in einem Jahr beginnen, dasselbe Thema mit Variationen und aus einer neuen Perspektive im nächsten und im darauffolgenden Jahr wiederholen. Dadurch entstehen Lernwelten statt fragmentierter Einzelteile und in der Folge Freude am Lernen, weil das bereits Bekannte nochmals neu angegangen wird (vgl. Steiner 1990).

Die menschenkundlichen Vorträge Steiners begründen den Menschen auf der Ebene des Spirituellen und auf der Ebene der erfassbaren Wirklichkeit. Diese Begründung bietet jedoch kaum konkrete Handreichungen oder Instrumente, diese Erziehungskunst zu „können“. Sie bilden vielmehr eine Grundlage, auf der ein individuelles pädagogisches Handeln entwickeln kann. Aus diesem Grund gab es beim – wie man heute sagen würde – Crashkurs für die ersten Lehrer in Stuttgart 1919 neben der Fundierung zwei weitere Ausbildungsteile. Dabei ging es um die Folgen, die sich aus der Menschenkunde für die Methode ergeben. In einem dritten Teil ging es um die seminaristische Übung.⁹

Es ist genau diese methodische Dimension der Waldorfpädagogik, die in den letzten 15-20 Jahren angesichts der vertieften Befassung mit der menschenkundlichen Fundierung der Waldorfpädagogik vernachlässigt wurde. Kann es sein, dass deswegen das Methodische zum „So-gehört-es-sich“-Kodex der Waldorfschulen geworden ist, mit wenig Flexibilität, wenig Erneuerung, wenig Adaption der gegenwärtigen Wirklichkeit? Ist deswegen eine gewisse Steifheit des gegenwärtigen Schulbetriebs eingetreten?

In der heutigen Schulpraxis geht es darum, die methodischen Überlegungen Rudolf Steiners zu neuem Leben zu erwecken. Wie das konkret geschehen soll, will ich im Folgenden an zwei Beispielen verdeutlichen. Zuerst analysieren wir den ersten Vortrag des Kurses Erziehungskunst: Methodisch-Didaktisches. Dann schauen wir, wie in diesem Kurs Methoden zu den Fremdsprachen vorgeschlagen werden und vergleichen diese mit der gegenwärtigen Praxis.

9 Vgl. Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA Bd. 293), Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches (GA Bd. 294) und Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (GA Bd. 295). Alle 42 Vorträge wurden im Zeitraum vom 21. August 1919 bis zum 6. September 1919 in Stuttgart gehalten. Unmittelbar danach fand die Schuleröffnung statt mit den 12 Kollegen, die den Kurs absolviert hatten, und mit 256 Schülern in acht Klassen.

Ich stelle hier zuerst die Themen des ersten Vortrages in einer Übersicht dar:

- 1) Der Lehrplan ist Mittel zur Entwicklung, nicht (nur) deren Zweck
- 2) Es gibt Lehrstoff, der entwicklungsnotwendig ist für die Schüler, es gibt Lehrstoff, der eher auf Notwendigkeit des gesellschaftlichen Lebens beruht (Konvention)
- 3) Es gibt drei Wirkungsarten des Lehrstoffes. Eine, die nur physisch wirkt, eine die halb überphysisch wirkt und eine, die ganz überphysisch wirkt.
- 4) In jedem Unterricht müssen Denken, Fühlen und Wollen im Kinde (Schüler) angesprochen werden.
- 5) Die Lehrerautorität wird nicht künstlich herbei gezwungen, sondern ergibt sich von selbst durch die Handhabung einer gekonnt gegriffenen, lebendigen Methodik.
- 6) Der Lehrer selbst ist die „lebendige Methodik“.
- 7) Der werdende Mensch entwickelt sich aus dem Vererbungs-Strom von oben nach unten, aus dem Individuations-Strom von unten nach oben.
- 8) Die drei Wirkungsbereiche müssen durch die künstlerische Handhabung der Methode im Unterricht integriert werden. (Als Beispiele: nur physisch: Lesen und Schreiben, halb „überphysisch“: Rechnen, ganz überphysisch: künstlerische Betätigung). Erziehungskunst ist das Integrieren aller drei Wirkungen. Das geschieht durch eine Methodik, die aus der Sache selbst im Lehrer entsteht.
- 9) Bei allem, was wir tun im Klassenzimmer, richtet sich die Grundorientierung auf das sich gesund entwickelnde Kind

Das sind nur die Hauptthemen des ersten Vortrages. Man sieht daran, wie vollkommen anders und neu das Unterrichten als Vorgang von Anfang an gedacht wird. Und wenn man bedenkt, dass in den nachfolgenden Vorträgen die Dichte noch zunimmt, dann kann man vermuten, wie hoch die Erwartungen Steiners an diese neue Erziehungspraxis waren.

Gehen wir den hier angesprochenen Themen kurz nach:

- 1) Lebt dieser Gedanke in der Praxis? Betrachten wir den Lehrstoff als Mittel zur Entwicklung? Tun wir das auch noch nach der fünften Klasse, was bedeutet Pflanzenkunde, Tierkunde für die Entwicklung, was der große Komplex des Rechnens? Aus welcher Haltung unterrichten wir? Die Haltung ist eine ganz andere, wenn man vom Nützlichkeitsstandpunkt oder vom Entwicklungsstandpunkt aus unterrichtet.
- 2) Wie steht es mit dem Unterschied von Stoff, der aus dem Gesellschaftlich-Konventionellen heraus unterrichtet wird und dem Stoff, der ganz der menschlichen Entwicklung dienen soll? Zum Beispiel muss Medienkunde, d.h. der Umgang mit den sozialen Medien, gelernt werden. Man darf vermuten dass dabei nicht eine allgemeine Entwicklungsnotwendigkeit zu Grunde liegt, es ist bedingt durch die Gewohnheiten der Kultur. Welche Methodik greift das auf? Denn gerade der Stoff, der konventionell begründet ist, bedarf der Bearbeitung aus dem Künstlerischen. Ähnliches gilt für andere Gegenstände wie Sozialkunde, Wirtschaftslehre. Schaffen wir da einen „Mehrwert“ durch die künstlerische Handhabung oder sind es die konventionellen Methoden, die zur Anwendung kommen.
- 3) Wer unterrichtet aus dem Gesichtspunkt, dass das Schreiben, Lesen, die Grammatik den physisch-nervlichen Menschen tangieren, währendem das Rechnen, Geometrie, das „halb Überphysische“ betrifft? Was will das heißen? Dass der rhythmische Mensch, das Seelische in der Tätigkeit einbezogen wird. Das heißt, Rechnen, Geometrie sind

grundsätzlich gesunde Beschäftigungen. Erleben wir das Rechnen als gesundend? Können wir so damit umgehen, dass Schüler daran gesund werden? Und dann das Überphysische, was ist darunter zu verstehen? Steiner versteht darunter eine Betätigung, die das Geistige betrifft, und er vertritt, dass dies für alles Künstlerische der Fall sei. Und dieses Überphysische soll dem nur Physischen zur Hilfe kommen, wenn dieses im Unterricht wirkt.

- 4) Dann ist die logische Folge dieser Tatsache, dass tatsächlich in jeder Unterrichtssituation, Denken (physisch), Fühlen (seelisch) und Wollen (geistig) angesprochen werden sollen. Damit haben wir wahrscheinlich den Kern erreicht, nämlich Steiners Idee des künstlerischen Unterrichts. Künstlerisches durchdringt den ganzen Unterricht in den dargestellten Formen. Das heißt, wer so wirkt in den Schulklassen, wer das in der Konsequenz durchführt, wird ganz andere Lernqualitäten finden mit seinen Schülern. Schüler und Lehrer werden eine Einheit im Lehren und Lernen, Lernen und Lehren.
- 5) Wie viele Missverständnisse gibt es nicht zum Konzept der Lehrerautorität? Und wofür plädiert Steiner hier? Dass die Autorität als Folge des Könnens des Lehrers entstehe. Nicht wegen seines akademischen Wissens, sondern seiner Geschicklichkeit in der Handhabung der Methode, die er selber verkörpert. Die Kinder, die Schüler folgen der Lehrerpersönlichkeit, weil die Methode zur Nachfolge einlädt.
- 6) Das heißt: Der Unterrichtende identifiziert sich mit der Methode, die er für dieses Fach, in dieser Situation zur Anwendung bringt. Die von außen gegebene Methode gehört nicht zum Eigentlichen. Steiner gibt (das sei nur nebenbei bemerkt) den Lehrern das Ethos ihres Berufes zurück; ihre Freiheit im didaktischen Handeln, eine Fremdbestimmung, die immer ein Fremdkörper im Verkehr mit den Schülern bleibt, ist ausgeschlossen.
- 7) Hier weist Steiner auf die zwei Ströme hin, die dann im nächsten Vortrag der Allgemeine Menschenkunde zum Verständnis kommen: der Blutstrom von unten herauf (hier Seele und Ich) und der Nervenstrom von oben nach unten (physischer Leib und Ätherleib.) Und tatsächlich, eine musikalische Betätigung am Morgen zieht die Schüler aus sich heraus, eine mehr vorstellende Tätigkeit lässt sie in sich selbst ruhen.
- 8) Hier kann man dann die Frage stellen, wie ist der werdende Mensch (aber auch der Erwachsene) gestimmt am Morgen, wie am Mittag, wie am Nachmittag. Was bedeutet Steiners Empfehlung, den Morgen zu verwenden für den Strom von oben nach unten, den Nachmittag für den Strom von unten nach oben. Und dazwischen; alles Üben. Es sind bedeutende Hinweise, die in ihrem Kern verstanden, die Identität der Waldorf- oder Steinerschule ausmachen.
- 9) Zum Schluss der Hinweis, der heute große Bedeutung haben wird. In Zeiten wo Integration und Inklusion debattiert werden, steht die Frage an, woran sich der Lehrer, die Lehrerin orientiert. An dem Bild des sich normal entwickelnden Menschen. Sonst wird eine inkludierte Klasse zur Hilfsklasse und das ist nicht der Auftrag. In Ländern, in denen die Steinerpädagogik noch relativ neu ist, sieht man, dass viele Schüler, die zum Teil sehr problematische Erfahrungen gemacht haben, zur Steinerschule kommen. Soll man sie abweisen? Keinesfalls. Aber verstärkt sich orientieren auf eine reguläre kindliche Entwicklung, appellieren an das, was gesund wirkt und wird.

Wie aktuell diese Sachlage ist, sei noch dargestellt an einem Spezialthema. Nicht wegen des Themas, sondern um zu zeigen, wie weit wir teilweise von der Methodik, die die

Waldorfpädagogik definiert, weggekommen sind. Es ist das Thema der Fremdsprachen-Didaktik.

Dazu muss bemerkt werden, dass diese Anregungen Steiners gegeben wurden, bevor es irgendeine Praxis gab. Das heißt, die Anregungen können nicht als Korrektur einer bestehenden Praxis aufgefasst werden, sondern nur als Darstellung dessen, was ursprünglich angedacht war, die Methodik der Waldorfpädagogik auszumachen. Die Anregungen dazu sind über einige Vorträge zerstreut und zeigen, wie radikal anders Steiner sich das Unterrichten vorstellte (vgl. insbesondere Steiner 1990: 124-149).

Ich werde einige Kostproben davon hier anführen, um der Frage nachzugehen, inwiefern wir noch diesem Ideal nachgehen oder wie weit wir uns davon wegbewegt haben.

Steiner beginnt mit der Frage der Fremdsprachen in der Mittelstufe (vgl. Gabert 1995):

Nun werden Sie schon sehr viel erreichen, wenn Sie bedenken, dass für allen sogenannten fremdsprachlichen Unterricht das Auffallendste das Übersetzen aus der fremden Sprache ist und das Übersetzen aus der eigenen Sprache in die Fremdsprache. Es wird ungeheuer viel Zeit verschwendet, indem zum Beispiel mit Gymnasiasten so viel aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus dem Deutschen wieder zurück ins Lateinische übersetzt wird. Es sollte viel mehr gelesen werden, und es sollten vielmehr die eigenen Gedanken in der fremden Sprache zum Ausdruck gebracht werden, als dass übersetzt und zurückübersetzt wird. Wie werden Sie dann in diesem Sinne mit ihren 13-, 14-jährigen Schülern vorgehen?

Sie werden zuerst sorgfältig auswählen müssen, was Sie in der entsprechenden Sprache mit den Schülern lesen wollen. Dann fordern Sie die Schüler auf, die ausgewählten Texte vorzulesen. Sie werden Zeit und Kraft bei den Schülern ersparen, wenn Sie jetzt die Texte in der fremden Sprache zunächst nicht ins Deutsche übersetzen lassen, sondern wenn Sie vorerst nur darauf achten, dass das Kind korrekt liest und es womöglich durch eigenes Vorlesen dabei unterstützen. Wenn Sie die Wiederholung und den zukünftigen Unterricht ineinander verweben wollen, sollten Sie nicht Übersetzungen vornehmen, sondern sich von den Schülern frei erzählen lassen, was in den Texten enthalten ist. Achten Sie darauf, ob der Schüler in der Wiedererzählung etwas auslässt und versuchen Sie dadurch zu erkennen, ob er etwas nicht verstanden hat.

Dann gehen Sie dazu über, das Umgekehrte zu tun. Besprechen Sie in der Erstsprache irgendeines Thema, das das Kind mit Ihnen durchdenken und durchfühlen kann. Und dann fordern Sie das Kind auf, das Besprochene frei in der Fremdsprache nachzuerzählen.

Nun geht es nicht, in der Schule eine Fremdsprache zu vermitteln, ohne Grundkenntnisse der Grammatik zu vermitteln. Steiner schlägt vor, diese Lehrinhalte aus dem Dialog mit den Schülern heraus zu entwickeln. Die Regeln der Grammatik werden festgehalten und alle Beispiele bleiben immer im Mündlichen. Nachdem die

Schüler das Prinzip erfasst haben, sollen sie angeregt werden, selber neue Beispiele zu finden, zu Hause bei Tisch die Eltern mit den Beispielen zu konfrontieren und sie ebenfalls aufzufordern, selber Beispiele für eine bestimmte grammatikalische Regel zu finden. Kurz, die ganze Aneignung der Sprache soll durch und durch auf der Basis des Dialogs erfolgen. Im Unterricht sollen weder Vokabeln abgefragt noch mit der ganzen Klasse ein Buch gelesen werden, denn das Nachlesen kann zu Hause erfolgen, nachdem in der Klasse der Stoff mündlich bearbeitet worden ist. (vgl. Steiner 1990 136-148).

Wie radikal anders als heute oft üblich der Fremdsprachenunterricht gedacht ist, zeigt sich dann nochmals im nächsten Vortrag:

Wenn man den Kindern in der Klasse etwas vorliest und sie die Bücher vor sich haben und mitlesen, so ist das nichts anderes als aus dem Kindesleben herausgestrichene Zeit. Richtig wäre, dass der Lehrer den Stoff, den er vorbringen will, erzählend vorträgt. Dies gilt selbst auch, wenn er eine Lektüre oder ein Gedicht vorträgt: Das Vortragen sollte stets aus dem Gedächtnis erfolgen. Danach sollten die Schüler das Vorgetragene ebenfalls ohne schriftliche Unterlage in der jeweiligen Sprache wiedergeben.

Steiner kommentiert sowohl im 9. wie im 10. Vortrag, dass dies eine unbequeme Arbeitsweise sei: „Natürlich bringt man dadurch etwas in den Unterricht hinein, was diesen Unterricht ein bisschen anstrengend macht“ (Steiner 1990: 130). Allerdings stellt sich die Frage, ob diese Vorgehensweise im Endeffekt vielleicht nicht doch die weniger anstrengende ist. Was weit mehr ermüdet als dieser große Aufwand ist die Teilanstrengung. Die Anstrengung hingegen, bei der man ganz engagiert dabei ist, erfrischt geistig dermaßen, dass die körperliche Anstrengung nach einer Nacht wieder völlig ausgeglichen ist.

Es geht mir bei diesen Ausführungen nicht um den Fremdsprachenunterricht an und für sich. Es geht mir nicht darum zu kritisieren, wie weit wir uns vom Steiner'schen Ideal der Unterrichtsgestaltung entfernt haben und wie „bürgerlich“ mancher Unterricht geworden ist, wie vorhersagbar, wie konventionell. Es geht mir vielmehr darum, aufzuzeigen, dass die Waldorfschulen sich durch die *innere Haltung* und durch ein *methodisches Können* der Lehrperson einzigartig werden. Denn was sind die pädagogischen Stimmungen anderes als Vorbereitungen auf die inneren Haltungen, zu denen sich der Lehrer verpflichtet?

Es geht darum, dass die Lehrerpersönlichkeit tatsächlich ein Vorbild ist in seiner Lebensführung und nicht nur ein beliebiger Wissensvermittler - das ist der Kern der Sache. *Innere Haltung* und *methodisches Können* wecken Interesse bei den Schülern und Interesse an dem, was man im Unterricht macht - das sind die Eckpfeiler einer dynamischen Schulqualität. Das zu lernen, das zu können, ist die Aufgabe bei der Verinnerlichung der

Menschenkunde und der Didaktik. Wir müssen wegkommen davon, nur zu „wissen“ und uns hinbewegen zum Können, das aus dem Wissen heraus entsteht. In dem Maße, wie sie dem modernen Menschen in seiner Entwicklung helfen, sind die Lehrerkurse Steiners außerordentlich zeitgemäß. Man kann auch sagen, ihre Aktualität nimmt zu, nicht ab.

Heute steht die Entwicklung dieser eigenen Methodik, dieser inneren Haltung und dieses methodischen Könnens, an. Es geht darum, dass Lehrpersonen nicht mehr nur Wissensvermittler sind. Wir müssen wegkommen davon, nur zu „wissen“ und uns hinbewegen zum Können aus dem Wissen. Denn innere Haltung und methodisches Können wecken Interesse bei den Schülern und Interesse an dem, was man im Unterricht macht, das sind die Eckpfeiler einer dynamischen Schulqualität.

Warum ist dieser Schritt gerade heute so wichtig? Die Notwendigkeit ist dadurch gegeben, dass die Identität der Steiner'schen Pädagogik mehr und mehr in den Hintergrund gerät. In den Vordergrund treten Äußerlichkeiten, die manchmal den Stellenwert der Identität anzunehmen drohen, obwohl sie nur Beigaben sind. Solche Äußerlichkeiten sind aber erst berechtigt, wenn sie nicht „gespielt“, sondern Folgen einer bestimmten inneren Haltung und methodischen Könnens sind.¹⁰ Die Erziehungsnot der Gegenwart braucht Menschen die sich die Erziehung zu ihrer ureigenen Angelegenheit machen. Es gibt keinen besseren Kompass dazu als Steiners Entwurf zur Erziehungskunst durch uns.

Das ist meines Erachtens die Frage schlechthin, die bis zum hundertsten Geburtstag der Waldorfpädagogik (im Jahre 2019) beantwortet werden muss: Folgen wir dem Trend der Schule als Vorbereiter auf die Wissensgesellschaft, oder ergänzen wir die Wissensgesellschaft mit einer Könnensgesellschaft? Finden wir zur Besonderheit der Waldorfpädagogik, oder gehen wir im „Mainstream“ der Regelpädagogik auf? Die Beantwortung dieser Frage hängt dann zusammen mit der Frage, wie der heutige Kollege die Erziehungskunst Steiners adaptiert. Bleibt sie ein Wissen, wird sie ein Können? Erst wenn sie ein Können geworden ist, ist die Waldorfpädagogik nicht nur eine Idee, sondern wird Realität.

10 Hierzu gibt es eine eindrückliche Anekdote, die von Rudolf Treichler überliefert wurde. Treichler schildert, wie Rudolf Steiner für ein Jahr die Weihnachtsspiele an der Waldorfschule absetzte, da er mit den pädagogischen Leistungen des Lehrerkollegiums unzufrieden war. Hier sieht man deutlich, wie er bedacht war auf ein stimmiges Verhältnis zwischen „Event“ und pädagogischem Auftrag. Vgl. Rudolf Treichler (1979): in: Gisberth Husmann und Johannes Tautz (Hg.), *Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Literaturverzeichnis

- Gabert, Erich (1995): Die sechs einzelnen Schuljahre, in: Rudolf Steiner, Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924, GA Bd. 300a, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 42-60.
- Haffelder, Günter (2008): Neue Wege in der Lernforschung, Dornach: Sonderheft Rundbrief der Pädagogischen Sektion am Goetheanum.
- Leber, Stefan (2002): Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträge zur Allgemeinen Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Marcuse, Herbert (1964): One-Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society, New York: Beacon Press.
- Mink, Thomas (2011): Ein Engel, der versucht Mensch zu sein, in: Badische Zeitung [online] <http://www.badische-zeitung.de/nachrichten/kultur/ein-engel-der-versucht-mensch-zu-sein--50647248.html> [16.07.2012].
- Ravagli, Lorenzo (2009): Zanders Erzählungen. Eine kritische Analyse des Werkes „Anthroposophie in Deutschland“, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schmidt, Robin (2008): Anthroposophie und akademische Esoterikforschung. Probleme – Paradigmen – Perspektiven, in: Karl-Martin Dietz (Hg.), Esoterik verstehen. Anthroposophie und die Esoterikforschung, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 38-81.
- Skinner, B.F. (1972): Beyond Freedom and Dignity, New York: Alfred A. Knopf.
- Steiner, Rudolf (1979): Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens, GA Bd. 308, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1987): Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit, GA Bd. 15, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1990): Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, GA Bd. 294, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA Bd. 293, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2010a): Anthroposophische Leitsätze, GA Bd. 26, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2010b): Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?, GA Bd. 10, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stöckli, Thomas (2011): Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher, Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Alle Erkenntnis, alles Wissen als Aufstapelung hat keinen Wert. Da ist es tot und bekommt sein Leben nur vom Drachen. Wir aber müssen, indem wir überhaupt «wissen» wollen, die Empfindung haben, dass dieses Wissen etwas ist, was nicht da und dort aufgestapelt werden kann, weil es gleich auseinanderfließen würde. Wir müssen lernen, dass in der Literatur dasjenige, was Geist ist, eigentlich nur angedeutet werden kann. Wie können Sie in einem Buche das wirklich umfasst haben, was Geist ist? Ist doch das Geistige ein Lebendiges! Das Geistige gleicht nicht den Knochen, es gleicht dem Blute. Und das Blut braucht Gefäße, in denen es rinnt. Was wir als Geistiges erkennen, braucht Gefäße. Diese Gefäße sind die aufwachsenden Menschen. Da müssen wir es hineingießen, damit es überhaupt zusammenhält.

(Steiner 1988: 188-189)

Danksagung

Die Redaktion bedankt sich ganz herzlich bei den Autoren für ihre wertvolle Mitarbeit

Autoren

Louise De Forest war mehrere Jahrzehnte Kindergärtnerin an der Rudolf Steiner Schule Manhattan. Sie ist Erziehungsberaterin, Mitglied im Vorstand der Nordamerikanischen Kindergartenvereinigung und des Councils der IASWECE (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education).

Florian Osswald Leitung der pädagogischen Sektion am Goetheanum, Dornach

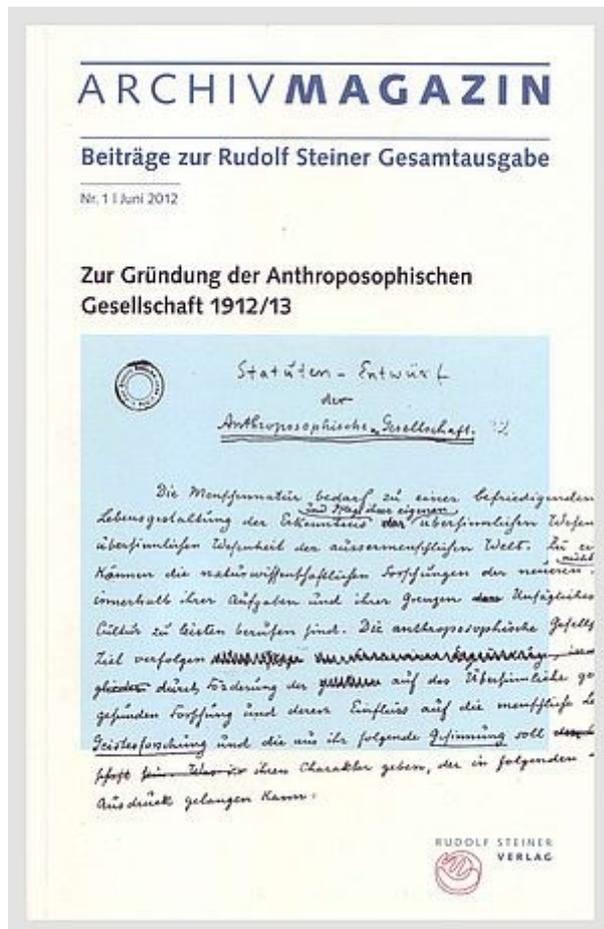
Claus-Peter Röh Leitung der pädagogischen Sektion am Goetheanum, Dornach

Thomas Stöckli leitend in der Akademie für anthroposophische Pädagogik sowie dem Institut für Praxisforschung und Mittelschullehrer

Robert Thomas ist Leiter der Koordinationsstelle der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein, Mittelschullehrer und Dozent in der Lehrerbildung

Christof Wiechert Buchautor, Coach, Dozent und Referent, vormals Leiter der pädagogischen Sektion

Neuerscheinung Juni 2012



ARCHIVMAGAZIN

Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe
Nr.1 | Juni 2012

Herausgeber: Cornelius Bohlen, Alexander Lüscher

Seiten: 174, Broschur

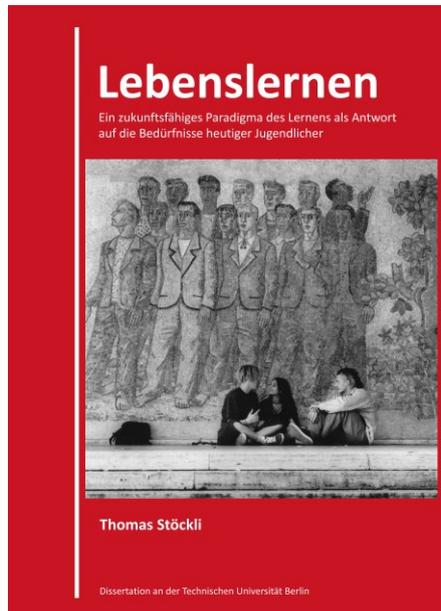
ISBN:978-3-7274-8200-7

Rudolf Steiner Verlag

erhältlich im Archivshop CHF 24.80 / EUR 19.90

Mit diesem Heft werden die früheren *Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe* in neuer Form wieder aufgenommen.

Literaturhinweise des Instituts für Praxisforschung



Thomas Stöckli

Lebenslernen: Ein zukünftiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher

Dissertation an der TU Berlin

1. Auflage 2011

518 Seiten, zahlreiche Abbildungen, Broschur

ISBN: 978-3-7983-2333-9

Universitätsverlag der TU Berlin

Preis: CHF 38.- / € 29,90



Das Kind im Zentrum

Kinderbesprechungen und der Einbezug der Eltern

Eine Publikation des Instituts für Praxisforschung im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein

2. überarbeitete und erweiterte Auflage 2009

59 Seiten, Broschur

Kostenloser Download: siehe unten

Diese und weitere Veröffentlichungen des Instituts für Praxisforschung finden Sie unter:

www.institut-praxisforschung.ch>Publikationen