

Inhaltsverzeichnis

Zu dieser Ausgabe (Vorblick Weltlehrertagung) <i>Dorothee Prange</i>	3
Erinnerung an Heinz Zimmermann <i>Jon McAlice und Florian Osswald</i>	5
Motive zur Weltlehrertagung <i>Christof Wiechert</i>	8
Weshalb Waldorfpädagogik wirksam ist <i>M. Michael Zech</i>	17
China-Waldorf-Forum <i>Ben Cherry</i>	22
Haager Kreis Treffen in Dänemark <i>Dorit Winter</i>	25
Motivieren statt Dirigieren <i>Jacinto Denjean</i>	30
Agenda	33

Liebe Kollegen,

der Tod unseres lieben und hoch geschätzten Heinz Zimmermann hat uns alle tief getroffen und bewegt. Viele Kollegien in den Schulen und Seminaren haben seiner in den Konferenzen gedacht. In dieser Ausgabe des Rundbriefes veröffentlichen wir einen Artikel von Jon McAlice und Florian Osswald zur Erinnerung an ihn. Eine biographische Skizze von seinem Nachfolger Christof Wiechert geschrieben wird zu einem späteren Zeitpunkt erscheinen.

Die 9. Weltlehrertagung

Des Weiteren blicken wir mit zwei Artikeln vor auf die Weltlehrertagung. Christof Wiechert führt Genaueres zur Frage der Bedeutung des Ich aus bis in das Praktische des Unterrichts hinein. Michael Zech schreibt über die Bedeutung der Jahresiechte heute.

Hier nun auch einige Informationen zu den im April 2012 stattfindenden Tagungen:

Dieses Mal läuft die ganze **Anmeldung ab dem 3. Oktober** über das Internet. Auf der homepage der Pädagogischen Sektion

www.paedagogik-goetheanum.ch

finden Sie alle nötigen Hinweise, um das Internetformular auszufüllen. Sie erhalten nach der Anmeldung vom Empfang des Goetheanum eine Empfangsbestätigung und von der Pädagogischen Sektion später eine Bestätigung Ihrer Unterkunft mit Adresse und Höhe der Kosten.

Uns war vor allem wichtig, dass die angebotenen Arbeitsgruppen und Künstlerischen Kurse ein wenig erläutert werden können vor der Anmeldung. Das ist auf diesem Weg möglich.

Den Flyer und das Plakat der Tagung sollten Sie an Ihrer Schule inzwischen erhalten haben. Wir hoffen nun, dass von jeder Schule weltweit ein Kollege nach Dornach kommen kann. Rechnerisch wäre damit der Grosse Saal des Goetheanum gefüllt.

Uns ist es eine grosse Hilfe, wenn Sie sich möglichst bald anmelden und sobald als möglich Anträge stellen, sollten Sie eine finanzielle Unterstützung benötigen. Damit eine Unterstützung möglich wird, bitten wir noch um Spenden. Wir freuen uns, wenn viele Schulen einen Förderpreis für die Tagung zahlen. Mit diesem Geld können wir Kollegen aus valutaschwachen Ländern das Tagungsticket und/oder die Unterkunft im Schlaflager ermöglichen.

Eine andere Möglichkeit ist, eine Spende auf das 'Projektkonto 2410' der Pädagogischen Sektion bei den Freunden der Erziehungskunst zu überweisen, womit Reisekosten finanziert werden können:

Official Carrier



Spenden in Deutschland über:

GLS Gemeinschaftsbank

Konto: 13 042 010

BLZ 430 609 67

Wir danken bereits an dieser Stelle für Ihre Unterstützungen!

Einen Blick in die weltweite Schulbewegung werfen wir mit dem Bericht aus Chengdu, China. Bei den alljährlichen zwei Treffen der Internationalen Konferenz für Steiner / Waldorfschulen, des Haager Kreises, kommt die weltweite Schulbewegung durch ihre Vertreter zusammen. In dieser Ausgabe finden Sie den Bericht des letzten Treffens in Aarhus. Dort werden die unterschiedlichsten Kulturkreise und Bedingungen der einzelnen Schulen oder Regionen deutlich. Dass diese Faktoren auch im Begleiten einer Schule, bzw. dem Mentorieren beachtet werden sollten, kommt im letzten Artikel dieses Rundbriefes zum Ausdruck, in dem ein junger Kollege seine Erfahrungen und dazu seine Gedanken schildert.

Wir hoffen auf eine interessierte Leserschaft und wünschen weiter gute Arbeit in der Schule!

*Ihre
Pädagogische Sektion*

*Liebe Kolleginnen und Kollegen!
Liebe Freundinnen und Freunde!*



Der Lebensweg unseres lieben Freundes und verehrten Kollegen, Heinz Zimmermann, ist am Dienstag, 6. September 2011 in Rostock, Deutschland, plötzlich zu Ende gegangen. Es ist charakteristisch für ihn, dass er zum Zeitpunkt seines Todes in Rostock weilte um mit dem Kollegium der dortigen Waldorfschule zu arbeiten. Sein letztes Gespräch, welches er während eines Abendessens mit drei Lehrerinnen und Lehrern der Schule führte, drehte sich um Fragen des „rechten Willens“, des geisterfüllten Wollens. Sein Hingang kam zu einem Zeitpunkt an welchem Heinz voller freudiger Energie und Hoffnung war. Er war ermutigt durch die Qualität der Arbeit mit Klassenmitgliedern in Dänemark, von wo er gerade angereist war.

Heinz Zimmermanns Verbindung mit Rudolf Steiners pädagogischem Impuls begann als Kind. Er besuchte die Rudolf Steiner Schule in Basel (CH) von 1944 bis 1953. 1968 ging er zurück an die Schule nachdem er sein Studium an der Universität Basel mit einer Doktorarbeit über „Die Typologie des spontanen Gesprächs“ und einer nachfolgenden Zeit als Assistent beendet hatte. Er war ein begabter Lehrer, voller Interesse für die Kinder, lebendig, mit einer wunderbaren Balance zwischen Leichtigkeit und Ernst. Zusätzlich zu Geisteswissenschaften (Geschichte und Deutsch) an der Oberstufe unterrichtete er auch Sport und Religion und leitete Sommerlager in den Bergen. Er lebte eine innere Religiosität und war tief verbunden mit dem Kultus der Kinderhandlung, Opferfeier und Jugendfeier, die er jahrelang mitgestaltete. Seine Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess einzubinden, wurde von seinen Arbeitskollegen schnell erkannt. Bald engagierte er sich sowohl im Lehrerseminar in Dornach als auch in einer wachsenden Anzahl von Kursen im In- und Ausland. 1982 wurde er Seminarleiter des Lehrerseminars in Dornach und 1988 Mitglied des Vorstandes der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft. Als Nachfolger von Jürgen Smit übernahm er 1989 die Leitung der pädagogischen Sektion und im Jahr 1992 wurde ihm die Verantwortung für die damals verwaiste Jugendsektion übertragen. Im Kontext der Arbeit für diese zwei eng verbundenen Sektionen, als auch in Verbindung mit seiner Verantwortung als Vorstandsmitglied, begann

seine rege, weltweite Reisetätigkeit. Die Reisen führten ihn in einen lebhaften Austausch mit Lehrerinnen und Lehrern sowie mit jungen Menschen in vielen Ländern. Die Begegnungen gaben ihm ein tiefes Gefühl der Freude; die Liebe welche er für die Schulkinder hatte, bekam einen neuen Ausdruck in seinem Dialog mit den Menschen für welche das tägliche Unterrichten eine bedeutsame Aufgabe ist. Diese Begegnungen führten zu einer Vielfalt an neuen Arbeitsbeziehungen, von denen einige über Jahre Bestand hatten. Aus der Arbeit im Anthroposophischen Grundstudium am Goetheanum wollte er jungen Menschen, die sich in freier Form eine eigene berufliche Ausbildung erarbeiteten, den Weg bahnen. Später erweiterte er die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in vielfältiger Weise.

Als Lehrer hatte Heinz die Fähigkeit, in seinen Schülerinnen und Schülern Eigeninitiative zu wecken. Wenn es einem in der gemeinsamen Arbeit gelang, in den Strom seines Denkens einzutauchen, etwa mit Hilfe seiner meisterhaften Sprache, Beispiele und Phantasie, konnte man erfahren, wie die innere Arbeit von Heinz etwas in einem selbst aufwachen liess. Das Geheimnis dieser inneren Beziehungen und die neue soziale Geste, welche samenhaft in seinem Tätigsein lagen, waren zentrale Anliegen seines Lebens. Dies kam auch zum Ausdruck in seiner internationalen Tätigkeit mit Lehrpersonen und wurde so zu einem Herzstück der pädagogischen Sektion. Sein lebenslanges Interesse an der Natur und an den Möglichkeiten des Dialoges müssen auch in diesem Zusammenhang gesehen werden. In der gemeinsamen dialogischen Bemühung um eine Öffnung von neuen Gebieten des Verstehens liegt die Möglichkeit einer ganz neuen Form der Gemeinschaft – eine Gemeinschaft der spirituellen Aktivität.

Heinz Zimmermann war ein unglaublich produktiver Mensch. Er gab wichtige Beiträge auf verschiedenen Gebieten. Wollen wir jedoch die innere Geste, den Kern seines Lebenslaufes entdecken, müssen wir nicht auf seine *Taten* schauen, sondern vielmehr darauf, *wie* er war. Heinz war ein Suchender im besten Sinne; er übte sich auf dem anthroposophischen Weg der inneren Verwandlung mit tiefem Ernst, gleichzeitig auch mit künstlerischem Gespür. Das innere Üben ging er ähnlich an wie ein Musiker das Üben auf seinem Instrument. Dies kam zum Ausdruck in der Echtheit seiner Präsenz, dem wahrhaftig guten Willen jeder, noch so kleinen, Aufgabe gegenüber, an seiner Liebe zur Initiative und an der lichten Qualität seines Idealismus welcher jede seiner Tätigkeiten begleitete.

In Heinz war immer etwas Radikales; in seiner Natur lag etwas Anarchistisches. Zur persönlichen Freiheit hatte er eine revolutionäre Beziehung und er bezog beherzt Stellung gegen alles was die persönliche Freiheit einschränken könnte; sei es in der Schulbewegung, in der anthroposophischen Gesellschaft oder in der modernen Zivilisation. Andererseits wusste er durch seine eigene innere Arbeit, seine Arbeit mit den Studenten und seine Erfahrungen in der

Selbstverwaltung, dass jede wahre Veränderung von innen kommen muss. Er sprach kaum über soziale oder organisatorische Strukturen. Neue Sozialformen können nicht zuerst theoretisch entwickelt und danach eingeführt werden; sie können nur aus bewusst gestalteten zwischenmenschlichen Begegnungen heraus entstehen. Die nötigen Bedingungen für ein echtes spirituelles Erlebnis können zwar charakterisiert werden, die Folgen eines solchen Erlebnisses aber müssen in der immanenten Freiheit des Einzelnen belassen werden. Heinz bemühte sich um ein immer tieferes Verstehen der organisch-spirituellen Natur von sozialen Veränderungen. Er war ein evolutionärer Revolutionär.

Am 13. September 2011 versammelten sich beinahe tausend Freunde aus der ganzen Welt im Goetheanum, um sich von diesem Menschen, der so viele Leben berührt hatte, zu verabschieden. Die Stimmung im Saal war festlich; neben der tiefen Trauer stand auch ein Gefühl des Optimismus und der Dankbarkeit. Vier Menschen sprachen über ihre Begegnungen und ihre Arbeit mit Heinz. Durch die vier Darstellungen zog sich ein roter Faden: Heinz lebte seinen Alltag in behutsamer Hingabe an seine Mitmenschen. In seinen Beziehungen konnte die Anwesenheit des Christus erahnt werden. Wir werden seinen feinen Humor, seine herzliche Freundschaft, seine Bescheidenheit, seine einsichtsvollen Fragen, seine Fähigkeit zuzuhören und den lichten Ernst seiner Anwesenheit vermissen. Wir sind zutiefst dankbar für die Samen der Zukunft, welche er durch seine Arbeit gepflanzt hat. Sie sind sein wahres Vermächtnis.

*In Dankbarkeit
Jon McAlice und Florian Osswald*

Motive zur Weltlehrertagung 2012 am Goetheanum in Dornach

Über das Einleben des Ichs in die Leiblichkeit und die Bedeutung der Erziehung in diesem Prozess.

‘Wir müssen uns bis in die Fundamente hinein bewusst sein dessen, was wir tun’¹

Präambel I

Wenn über dieses Thema gesprochen wird, müssen wir uns zuerst klar sein über unser Verhältnis als Lehrer zur Anthroposophie und über unser Verständnis der Pädagogik selber.

Wir betrachten die Anthroposophie nicht als eine Lebensüberzeugung, nicht als eine Religion oder etwas Festgelegtes. Wir betrachten die Anthroposophie als eine Inspirationsquelle, die die Eigenart hat, die heutige begrenzte Auffassung darüber was Mensch ist, was Welt ist, unendlich zu erweitern.

Anthroposophie ist eine Erweiterung des menschlichen Auffassungs- und Verständnisvermögens auf allen Gebieten des Lebens.

Anthroposophie ist keine Begrenzung oder Verengung dieser Auffassung.

Wer sie als das Letztere auffasst, denkt und handelt neben deren Intentionen.

Immer ist zu bedenken, dass die kantianische Begrenzung der Erkenntnisfähigkeit mit Hilfe der Anthroposophie aufgehoben werden kann.²

Präambel II

Welche Idee haben wir eigentlich von der Erziehungskunst Steiners? Sind die Waldorf- oder Steinerschulen identisch mit dieser Erziehungskunst?

Man kann sagen, diese Schulen haben sich dieser Erziehungskunst verschrieben und sind bis jetzt die Schulen, die sich der Erziehungskunst am meisten annähern.

Die Erziehungskunst Steiners ist aber selber ein neues Erziehungsparadigma. Es ist eine Erziehung, die das Kränkungspotenzial (Diskrimination durch Selektion; ergebnisorientiertes Lernen als Ziel durch rationale Methoden und Didaktiken der Lehrer als Vermittler) der heutigen Erziehung umsetzt in eine heilende, die Entwicklung fördernde Erziehung, die nachhaltig im Leben Kräfte bereitstellt.

Im Gegensatz zur anthroposophisch medizinischen Bewegung, die von Steiner sinngemäss gedacht war als eine ‘Erweiterung’ der bestehenden Heilkunst, ist es von Bedeutung zu bemerken, dass Steiners Erziehungskunst an kein beste-

1 Rudolf Steiner, 21. August 1919

2 Rudolf Steiner: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, GA 2, mit besonderer Rücksicht auf Schiller,

hendes Erziehungssystem anschliesst. Sie ist eine völlige Neuschöpfung, was schon durch ihre Entstehungsgeschichte dokumentiert wird.³

Ihre Methoden sind gewonnen aus dem Verständnis des werdenden Menschen und benutzen künstlerisch-kreative Didaktiken und Methoden, bei denen der Lehrer Verantwortungsträger ist für den Prozess des Lernens und der damit verbundenen Entwicklung.

Einleitung

Schon am allerersten Anfang dieser Neuschöpfung, die dann die Steinersche Erziehungskunst wird, wird auf eine fundamentale Erweiterung des Berufsprofils des Lehrers hingewiesen.

Der erste Satz des ersten Vortrages der Allgemeinen Menschenkunde lautet: *Meine lieben Freunde, wir kommen mit unserer Aufgabe nur zurecht, wenn wir sie nicht bloss betrachten als eine intellektuelle-gemütliche, sondern als eine im höchsten Sinne moralisch-geistige; (...)*⁴

In diesem Eröffnungssatz liegt schon das ganze Programm dessen, was dann folgt. Neben dem Seelischen, durch das Denken und Fühlen und die damit verbundenen Möglichkeiten, erweitert Steiner das Profil des Lehrers um einen geistigen und moralischen Bezug. Was will das heissen?

Schauen wir auf das, was in dem Satz das Geistige genannt ist. Betrachten wir die Menschenkunde und alles was damit zusammenhängt. Kann man das intellektuell auffassen? Sicher kann das, aber wenn es dabei bleibt, haben wir nicht die Wirkung, die davon ausgehen sollte.

Dieses Wissen der Menschenkunde ist eine Wissenschaft des 'dazwischen', es ist ein Wissen, das Können werden will *zwischen* der geistigen und physischen Wirklichkeit. Steiner bezieht immer irdische Tatsachen auf geistig-seelische Ursprünge; zeigt wie Geistig-Seelisches im Physischen wirkt oder wie das hier im irdischen Erfahrene auf das Geistige wirkt.

Wer dieses Wissen zum Können machen will, muss immer wieder den Standpunkt wechseln, muss ein bewegliches Denken üben und sich befreien von fixierten Denkvorstellungen und -gewohnheiten. Jeder, der diesen Weg versucht hat, wird erfahren, dass der Moment kommt, in dem diese Art des Umgangs mit der Anthroposophie zur Quelle wird. Man wird schöpferisch im Verstehen, man wird schöpferisch im Handhaben der Pädagogik.

Was ist der moralische Bezug?

Man fasst den Bezug am deutlichsten, wenn man hinschaut auf die dritte Tugend des Lehrers, *'Schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit.'*⁵

In diesem ganz am Ende der Allgemeinen Menschenkunde ausgesprochenen

3 Siehe Einleitung zu den Konferenzen Band 1, GA 300a

4 Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Stuttgart, GA 293, 1. Vortrag vom 21. August 1919

5 Ebenda, Vortrag vom 5. September 1919

Satz liegt schon das ganz Neue dieser Erziehungskunst eingeschlossen. Vom Wissensvermittler zum Weggenossen; Wegbegleiter, der stellvertretend Verantwortung trägt, 'bis der König volljährig die (Selbst)regierung ergreifen kann. Dann ist die moralische Aufgabe erfüllt und wir treten in Ehrfurcht für das Entstandene zurück.

Schon hier ist wie ein Präludium der obere Mensch und der untere Mensch in der Lehrerpersönlichkeit angesprochen; Geistig-Seelisches und Körper-Leibliches.

Der obere und der untere Mensch in der Erziehung

Schon im ersten Vortrag kommt Steiner zu einer für ihn eher ungewöhnlichen Definition, wenn er über die Aufgabe der Erziehung im geistigen Sinne spricht. An diesem Satz, im Einleitungsvortrag gesprochen, wird die Wucht des neuen Paradigmas sichtbar: *Die Aufgabe der Erziehung, im geistigen Sinne erfasst, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder Leibeskörper.* Dann erläutert er das mit den Worten: *Die müssen miteinander in Harmonie kommen, müssen aufeinander gestimmt werden, denn die passen gewissermassen, indem das Kind hineingeboren wird in die physische Welt, noch nicht zusammen.*⁶

Nun sehen wir wie die Forderung an die Lehrer über ihre Aufgaben thematisch dieselbe ist wie die an den Erziehungsprozess selber: das in Einklang versetzen.

Der Lehrer muss Einklang in sich erzielen dadurch, dass das Intellektuell-Gemüthafte ergänzt wird mit einem Geistig-Moralischen, so wie die Erziehungsaufgabe selber auch das Einklang schaffen zwischen oberem und unterem Menschen bedeutet.

Wir sehen hieran die Doppelbedeutung des Wortes 'Selbsterziehung'

Unter der Geistseele verstand er die Verbindung der Dreiheit Geistesmensch, Lebensgeist und Geistselbst mit der seelischen Dreiheit der Bewusstseinsseele, Verstandes- oder Gemütsseele und Empfindungsseele. Beim Herabstieg der Seele ins Irdische verbindet diese Dreiheit sich dann mit Empfindungsleib (Astralleib), Ätherleib und Körper.

Die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichtens ist, diese Verhältnisse passend zu machen. Daraus erspriesst die erste pädagogische Aufgabe, nämlich diese, *dass wir erst selbst aus uns etwas machen müssen, dass eine gedankliche, dass eine innere spirituelle Beziehung herrscht zwischen dem Lehrer und den Kindern.*⁷

(Schon an dem hier Dargestellten kann man den Unterschied erleben zwischen dem rein intellektuellen Ergreifen eines solchen Tatsachenkomplexes und dem

6 Siehe 4

7 ebenda

sich mit einem freien, beweglichen Denken nähern an die Erziehungsaufgabe. Im ersten Fall bleibt es Theorie, im zweiten wird es Erleben.

Das heisst, der Lehrer versucht sein Denken so zu gebrauchen, dass diese Inhalte ihn erfüllen, denn so Steiner, in den inneren Gedankenrichtungen liegt das Wirksame für die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer.

Dieses lebendigwerdende Denken 'zwischen den Welten' charakterisiert Steiner als ein fruchtbares Überwinden des Persönlichkeitsgeistes.

Wenn zum Beispiel ein Lehrer einen Erst- oder Zweitklässler nur als einen sanguinischen Springer erlebt und nicht weiter schaut, was sonst dieses Kind bewegen mag, dann bleibt er beim Begriff stehen und versteht das Kind so wenig als wenn er nicht festgestellt hätte, das Kind sei ein Sanguiniker.)

Das 'Ich' in der Erziehung

In der oben gegebenen Darstellung ist vom 'Ich' nicht die Rede.

Man kann das dadurch verstehen, dass in der Theosophie gesprochen wird vom 'Ich' als Seelenkern zwischen Bewusstseinsseele, Verstandes- und Gemütsseele und Empfindungsseele.⁸

Schauen wir auf den viergliedrigen Gesichtspunkt von Ich, Astralleib, Ätherleib und physischem Leib, so wie er zum Beispiel bei den Temperamenten angewandt wird,⁹ dann haben wir etwas, was in der pädagogischen Menschenkunde viel gebraucht wird. So z.B., wenn die Rede davon ist, dass Plastisches, Zeichnerisches, Malerisches auf den Ätherleib wirkt, Musikalisches auf den Astralleib und Sprachliches auf das 'Ich'.¹⁰ Wir müssen hier auf die Plastizität der Steiner'schen Begriffsbildung selber hinweisen, denn im zuvor genannten Einführungsvortrag spricht er am Ende wie prophetisch, *So werden wir uns bewusst werden müssen, wenn wir einem Kinde diesen oder jenen Lehrgegenstand beibringen, dass wir dann in der einen Richtung wirken auf das mehr in den physischen Leib Hineinbringen der Geistseele und in der anderen Richtung mehr auf das Hineinbringen der Körperlichkeit in die Geistseele.*¹¹

Im nächsten Jahr, in dem als Fortsetzung der Allgemeinen Menschenkunde gedachten Kurs, spricht er von der Wirkung der Lehrgegenstände, die das 'Ich' hineinziehen in die Leiblichkeit oder das 'Ich' davon lösen.¹²

Wenn wir nun darüber sprechen, müssen wir uns verständigen über ein bedeutendes Detail: Wir gehen in einer Erziehung zur Freiheit, (was ja Teil des Erziehungsparadigmas Steiners ist) immer davon aus, dass das 'Ich', die ewige En-

8 Rudolf Steiner: Theosophie, GA 9, aus Kapitel 'Das Wesen des Menschen, IV. Leib Seele und Geist

9 Rudolf Steiner: Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, GA 295, Stuttgart, 2. Seminarbesprechung vom 22. August 1919

10 Rudolf Steiner: Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, Bern, GA 309, 3. Vortrag vom 15. April 1924

11 Siehe 6

12 Rudolf Steiner: Meditativ erarbeitete Menschenkunde, Stuttgart, in GA 302a, September 1920

telechie des Menschen, nicht berührt werden darf, nicht frei ist zur Erziehung von anderer als von eigener Hand. Dem ist auch so.

Worum es sich hier handelt, ist das *Verhältnis* der Geistseele ('Ich') zum Körperleib (Leib), oder vom Leib zum 'Ich'. Und davon hängt sehr viel ab für die Nachhaltigkeit der Erziehung.

Dazu muss Folgendes berücksichtigt werden.

Von einem Verhältnis von 'Ich' zum Leib ist am Anfange der Erziehung noch keine Rede. Im ersten Jahrsiebt sind Leib, Seele und Geist im kleinen Kinde eine Einheit. Was man leicht erkennen kann an den Äusserungen eines kleinen Kindes: seine Freude ergreift das ganze, kleine Wesen, es schreit und strampelt, ebenso ist es beim Schmerz. Jeder trägt das irgendwie als Instinkt in sich, dass man gegenüber dem kleinen Kinde im Wort, in der Gebärde, ja im Gedanken ganz behutsam ist. Schon der Blick des Erwachsenen kann eine moralisch wirkende 'Gebärde' sein.

Hier liegt aber ein bedeutender Unterschied, der in der Nachhaltigkeit der Erziehung zum Ausdruck kommt.

Im Kindergartenkind sind Leib, Seele und Geist eine Einheit. Was seelisch einwirkt, wirkt sich sofort seelisch aus und ebenso auf die leibliche Befindlichkeit. Ist aber eine seelische Einwirkung von einer gewissen Stärke, wirkt sich das seelisch nach einigen Jahren aus.

Ist der Eindruck der Wirkung so, dass er ins Unbewusste geht, wird er zur leiblichen Wirkung. Diese Wirkung ist aber gedehnt um das siebenfache, denn der Leib emanzipiert sich. Eine einseitige seelische Wirkung im Kindergarten um das sechste Jahr, kommt als gesundheitliche Disposition nach 6x7 Jahren zum Vorschein.

Eine liebevolle Umgebung, eine liebevolle Mutter eine hüllenbildende Sicherheit für das kleine Kind, eine reiche Zeit von Geschichten, Spiel und Nachahmungsmöglichkeiten in der Kindergartenzeit, ist ein Gesundheitsschub gerade für die Mitte des Lebens, so zwischen dem 35. und 42. Lebensjahr.¹³

(Steiner illustriert diesen ganzen Tatsachenkomplex dadurch, dass er auf die physische Wirkung einer starken Blossstellung eines einseitigen Temperamentes beim kleinen Kind hinweist. Wobei wir nicht nur an das Kindergartenkind zu denken brauchen, sondern auch an die ersten Jahre in der Schule. Je nach Gesichtspunkt (mehr Kindergarten oder mehr erste Jahre der Unterstufe) kommt er dazu, Spätwirkungen zu charakterisieren, die eine Art negative Nachhaltigkeit darstellen:

Cholerisch einseitige Beeinflussung → Zirkulationsstörungen
Melancholisch einseitige Beeinflussung → Störungen im Verdauungssystem

13 Rudolf Steiner: Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, Bern, GA 309, 2. Vortrag vom 14. April 1924

Phlegmatisch einseitige Beeinflussung → Gehirnschwäche, Stumpfheit
Sanguinisch einseitige Beeinflussung → Mangel an Vitalkraft¹⁴

In einer anderen, aber zeitnahen Darstellung, wird die Wirkung so geschildert:

Cholerisch einseitige Beeinflussung → Stoffwechselerkrankungen
Melancholisch einseitige Beeinflussung → Atmungs-, Zirkulationsstörungen
Phlegmatisch einseitige Beeinflussung → Nervosität, Neurasthenie
Sanguinische einseitige Beeinflussung → Mangel an Vitalkraft.¹⁵

In der Zeit der Unterstufe beginnen Leib, Seele und Geist sich von einander zu emanzipieren. Es ist ein Beginn. Vollendet ist der Prozess erst am Ende der Oberstufenzeit, beim Eintritt in das Erwachsensein.

Was heisst nun dieser Emanzipationsprozess? Er heisst und bedeutet, dass das Kind gerade nach dem neunten Lebensjahr äusseren Einflüssen ausgesetzt ist, die diese drei Glieder tangieren oder verstärkt auseinander reissen oder sie in einem Zusammenhang miteinander halten, der dem individuellen Wesen des Kindes entspricht.

Hier greift dann die Wirkung der Unterrichtsgegenstände, die tatsächlich auf diese Dynamik einwirken. Steiner nennt das das Befestigen des 'Ich' in der Leiblichkeit oder das Lösen des 'Ich' aus der Leiblichkeit.¹⁶

Dieses Verhältnis hat einen doppelten Charakter.

Zum einen geht es um das Verhältnis als solches (also zu fest oder zu locker), zum anderen geht es um die Beweglichkeit, denn beim Schlaf wird dieses Verhältnis zwischen Leib und 'Ich' (Seelengeist- Körperleib) immer gelöst, beim Erwachen wieder zusammengeführt.

Auch müssen wir bedenken, dass ein Teil dieses Verhältnisses mit der männlichen oder weiblichen Körperlichkeit zu tun hat.¹⁷

Bedingt durch die Zivilisation neigen heute sicher Jungen eher zu einem zu festen Verhältnis des 'Ich' mit dem Leib, Mädchen dagegen eher zu einem zu lockeren Verhältnis. (Dabei immer bedenkend, dass dieses Allgemeinurteile sind, die stets an der Wahrnehmung individualisiert werden müssen.)

Abschliessend sei noch bemerkt, dass Erblichkeit (wie bei den Temperamenten auch) eine bedeutende Rolle bei der Frage nach dem Verhältnis vom oberen zum unteren Menschen spielt.

Was aber ist die Bedeutung für das Leben?

Warum sollte eine Erziehung sich darum kümmern?

14 Ebenda, 1. Vortrag vom 13. April 1924

15 Rudolf Steiner: Die Methodik des Lehrens, Stuttgart, GA 308, 1. Vortrag vom 8. April 1924,

16 Rudolf Steiner: Meditativ erarbeitete Menschenkunde, Stuttgart, in GA 302a, 4. Vortrag vom 22. September 1920

17 Rudolf Steiner: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, Stuttgart, GA 302, 5. Vortrag vom 16. Juni 1921

Tatsächlich geht es hier um Fragen der Nachhaltigkeit.

Wenn ein zu tief eingesogenes 'Ich' wie Gefangener der eigenen Leiblichkeit wird, wird es in eine Lage kommen wo die Nöte und Bedürfnisse des Leibes die Lebensziele diktieren. Man kann sich vorstellen wie das aussieht.

Ist das Umgekehrte der Fall, werden idealistische, vielleicht grosse Lebensziele ins Auge gefasst, ist das 'Ich' nicht im Stande es zu realisieren, da ihm die Festigkeit an der Leiblichkeit fehlt.

Dieses ist nicht gemeint für die Schulzeit, sondern für die Zeit für die überhaupt Schule gegeben wird: für das weitere Leben.

Nun sagt Steiner, dass schon die Unterrichtsgegenstände an sich, noch unabhängig von der Art des Unterrichtens, dieses Verhältnis beeinflussen.

Alles was das Denken im weitesten Umfange aktiviert, alles Mathematisch-Vorstellende im Unterricht hat die Tendenz, dass das 'Ich' sich setzt. Dasselbe gilt für das Musikalisch-Sprachliche. Es wirkt so, dass das 'Ich' sich beheimatet im Leibe (Körper und ätherische Organisation).

Alles was dagegen bildhaft, malerisch, zeichnerisch im Unterricht wirkt, macht, dass das 'Ich' sich leicht aus dem Leibe befreit.

Dieses ist im höchsten Masse praktisch gemeint. Darum gibt Steiner in seiner Schilderung eine Vielzahl von Beispielen.

Wenn wir diese Beispiele verinnerlichen, erleben wir sehr deutlich, was oben als Aussage dargestellt ist und worauf bei der ersten Ankündigung dieser Tagung hingewiesen wurde: *wir müssen uns bis in die Fundamente bewusst sein dessen, was wir tun.*¹⁸

Nehmen wir zum Beispiel eine Geometrieepoche in der siebenten Klasse.

Wir konstruieren, zeichnen, malen. Viel Schönes kommt zustande. Wenn es dabei bleibt, ist die Tendenz, dass das 'Ich' sich leicht lockert. Wenn wir aber daneben die Geometrie auch denkend durchdringen, Beweise, Gesetze, Winkelgesetze begreifen und rechnen, ziehen wir das 'Ich' wie hinein.

Wir sind in einer Geschichtsepoche, sagen wir im sechsten oder achten Schuljahr. Viel wird erzählt, viele Bilder und noch mehr Bilder ziehen an den Schülern vorbei, man möchte da heraus, man spürt es ist zu viel. Bringe ich jetzt einen Gedanken oder Aktivität hinein, z. B. durch die Frage: „Was meint ihr, was für einen Charakter hatte Theoderich der Grosse?“ oder durch Jahreszahlen, um bestimmte Geschehnisse aufzuzeigen, die sich je nach Gegebenheit entfalten oder durch das Darstellen der Steigerung der industriellen Produktivität im 19. Jahrhundert, dann kommt der Gedanke in den Vordergrund und es findet Befestigung statt der Verbindung zwischen 'Ich' (Seele) und Leib.

Hat man mit kleinen Kindern einen Morgen lang geschrieben und gemalt, dann drängt sich, bevor man mit der Erzählung endet, auf jeden Fall ein Lied auf; das Singen ist genau die entgegengesetzte Betätigung gegenüber dem Schreiben und Malen.

18 Rundbrief 39 der Pädagogischen Sektion, Michaeli 2010

Hat man dagegen den Morgen mit Rechnen verbracht, braucht man am Ende nichts Musikalisches; die Erzählung bringt jetzt den richtigen Ausgleich.

Dieses Ausgleichen, man könnte es auch mit 'Atmen' umschreiben, mit einem 'atmenden Unterricht' findet auch in grosser Geste statt.

Die Geographie hat als Gegenstand immer etwas Ausweitendes, Verbindendes. Übertrieben gesprochen, könnte man sich in den Gegenständen dieses Faches verlieren. Dann führt Steiner für das sechste Schuljahr klimatische Verhältnisse durch Höhenunterschiede ein, in der Oberstufe kommt dann die 'überflüssige' mathematische Geographie (Kartographie) in den Lehrplan. Alles Gesten des Atmens, nach aussen (sich verlieren) im mehr intellektuellen sich nach innen wieder finden.

In dem Eurythmie-Unterricht wird ein ähnlicher 'Atem' erzeugt, wenn man die Schüler zu einem Gedicht Formen selber machen lässt (Einatmen), um es dann im nächsten Schritt auszuführen.

Mit grossem Nachdruck empfiehlt Steiner in den Lehrplanangaben und in den Vorträgen zur Pädagogik, man solle das Schreiben und Lesen aus dem Zeichnen, aus dem zeichnerischen Malen entwickeln. Das Zeichnen löst, das Malen weckt den 'Schlafenden' in uns, schon dadurch, dass man was tut. Dann wird betrachtet, dann wird nachgedacht, dann regen wir zum Lesen an: Verdichtung zu sich selbst. Schon beim blossen Schreiben wirkt dieses Prinzip: tätiges Tun, betrachten des Geschriebenen.

Manche Kollegen haben die glückliche Angewohnheit nach einer Malstunde die Malereien mit allen Schülern zu betrachten und sich gegenseitig zu jedem Bild etwas sachlich Treffendes (nicht Wertendes) zu sagen.

Unser Kollege Heinz Zimmermann hatte die Gewohnheit, den Deutschunterricht im neunten Schuljahr am Morgen immer mit einer Gedankenübung zu beginnen, die die Schüler liebend gerne machten. Sie kamen durch dieses Denken richtig herein in den (Schul)tag. Jeden Morgen sollten sie mit Blatt und Stift parat sitzen. Heinz Zimmermann zeigte einen Gegenstand (jeden Morgen einen anderen) und bat die Schüler, den Gegenstand, z.B eine Schere, in so wenig wie möglichen Sätzen ohne den Begriff zu erwähnen, so zu beschreiben, dass der Leser fasste: es handelt sich um eine Schere. Wenn man danach ein Gedicht schreibt, ist man wieder in der entgegengesetzten Aktivität.

Der ganze Unterricht, ob Epoche oder Fachstunde sollte aus solchen 'Atemvorgängen' bestehen.

Es sind alles subtile Sachen, aber wenn ergriffen, wirken sie stark belebend auf den Unterricht. Auch haben sie die Eigenschaft, dass das Unterrichten seinen Ermüdungsstachel verliert.

Allerdings, wenn man bei jedem Übergang sich überlegen müsste, 'was jetzt?' käme man in einen hölzernen holpernden Unterrichtsstil. Dieser mag für den Anfang nötig sein, ansonsten meint Steiner, dieser atmende Vorgang sollte wie ein Berufsinstinkt entwickelt werden.

Bekanntlich ist ja der Instinkt der unterste Teil der Intuition. Das heisst also: wie von selbst das richtige Tun.

Hiermit ist ein Teil der methodischen Technik dargestellt, die das Verhältnis von 'Ich' zur Leiblichkeit beeinflusst. Die Beeinflussung kommt aus der erzieherischen Praxis. Ihm liegt die plastisch-musikalische Menschenkunde zu Grunde.

Es muss noch darauf hingewiesen werden, dass diese methodischen Angaben sich auch auf eine schon vorhandene Konstitution richten.

Steiner bemerkt dazu, dass das zu tief aufgesogen sein des 'Ich' am Schüler vor allem durch die Art des Denkens bemerkbar wird. Man kann das so charakterisieren: es sind Schüler mit einer brutalen Rationalität, einer denkerischen Unempfindlichkeit gegenüber Empfindungen und Gefühlsregungen. Man könnte sagen ein nur hirngetragenes Denken. Solchen Schülern ist Phantasie ein Gräuel, ein Gedicht schreiben eine Zumutung und Eurythmie grundsätzlich überflüssig. Oft (nicht immer!) haben diese Schüler auch etwas Schwerfälliges in ihrem Aussehen und Verhalten. In Übergangsphasen der Entwicklung kann das stärker hervortreten.

Der Gegensatz dazu ist die phantasievolle Unverbindlichkeit. Das Fassen bedeutender Gedanken, die meist ohne Wirkung bleiben. Grossartige Aufsätze aber nichts 'Gegründetes', Phantasie, die ins Phantastische geht. Gute Fähigkeiten, die es aber schwer machen, sich für eine Sache zu entscheiden, reiche Möglichkeiten, viele Versuche. Auch hier ist das am Verhalten und an der Gestalt zu erahnen.

Zur pädagogischen Kunst gehört nun auch, diese auftretenden Einseitigkeiten mit grosser Empfindsamkeit die Methoden angedeihen zu lassen, die wie homöopathisch auf den Schüler wirken: Wem helfe ich ganz bestimmt, wenn eine schöne saubere geometrische Konstruktion zu Stande kommt? Wem helfe ich bestimmt, wenn eine extra Serie von Malübungen veranlagt wird? Wem helfe ich sicher durch eine extra hinzugefügte mathematische Übung über längere Zeit? Und wem nicht?

An vielen Schulen gibt es ein Unbehagen gegenüber dem Gebrauch der Epochenhefte einfach deswegen, weil man es immer so handhabt. Und tatsächlich könnte da mehr in Variationen gearbeitet werden. Man kann sich aber auch davon überzeugen, dass gerade der Gebrauch des Epochenheftes eine wichtige Handhabe ist in der Balance zwischen Ein- und Ausatmen. Was im regen Unterricht zu Stande kommt, verarbeitet sich im Tun und es entsteht Gleichgewicht. Hier ist die wissende Handhabe von Bedeutung: Wer weiss warum er eine Technik einsetzt, hat einen anderen Stand als der, der es tut, weil es zu den Gewohnheiten an der Schule gehört.

Hier nun bestätigt sich wieder das eingangs Gesagte. Die Anthroposophie wird nur praktisch, wenn man sich im Studium derselben bemüht zu einer Beweglichkeit im Denken vorzudringen. Diese schafft, dass dann die rechte Begeisterung für das Handeln entsteht.

Christof Wiechert

„Jahrsiebt“ als heuristisches Instrumentarium – oder: weshalb waldorfpädagogik wirksam ist

Ein Essay zu Steiners Entwicklungskonzept

Erstmals legte Rudolf Steiner sein Konzept einer Entwicklung des Menschen in Siebenjahresrhythmen, das sich auf die theosophisch-anthroposophische Darstellung der schrittweisen Inkarnation des Menschen in seine differenzierten Wesensglieder bzw. auf das antike heptachronologische Konzept¹⁹ bezieht, in seiner 1907 erschienenen Schrift „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“²⁰ systematisch dar. Dort wird idealtypisch erläutert, wie sich der Mensch mit der Geburt zunächst vom Mutterleib emanzipiert, dann mit 7 Jahren aus den leibgerichteten Lebens- und Bildekräften das vorstellende Denken (Geburt des Ätherleibes) freisetzt, weiter mit 14 Jahren, nachdem sich der Ätherleib mit der Geschlechtsreife endgültig inkarnierte und sich das Seelische in den physischen Organismus integrierte, den seelischen Organismus an das Denken anschließt und somit zur Grundlage für die eigenständige Urteilsbildung (Geburt des Seelen- oder Astralleibes) sowie Ich-Reifung erhebt und schließlich mit 21 die Souveränität erlangt, gegenüber den eigenen leiblich-seelischen Prozessen und Handlungen Bewusstheit zu gewinnen (Geburt des Ich). Mit dem Bild der vierfachen Geburt impliziert Steiner nicht nur den idealtypischen Entwicklungsprozess der stufenweisen Ausgestaltung der individuellen Leibesgrundlage auf den Ebenen der Physis, des Lebens, der Psyche bis zur Disposition der Ich-Bewusstheit, sondern auch einen fortschreitenden Emanzipationsprozess dieser vier Wesensebenen voneinander, der dann als Grundlage der eigenen Bewusstwerdung und Selbststeuerung zu verstehen ist.

Steiner differenziert den idealtypischen Reifeprozess weiter aus, indem er in seinen pädagogischen Vorträgen jedes Jahrsiebt wiederum in jeweils drei Phasen untergliedert. Dominieren nach der physischen Geburt zunächst die weitgehend im Unbewussten stattfindenden Prozesse der Ausgestaltung des Organismus und in der „Nachahmung“ die Ausdifferenzierung der Koordination von Bewegung und gezielter Wahrnehmung, weshalb das Lernen weitgehend im unreflektierten Willensvollzug stattfindet, werden Ereignisse mit Eintreten der Erinnerungsfähigkeit im 3. Lebensjahr zu Erlebnissen, die dann im 5. Lebensjahr mehr und mehr gedankliche Bearbeitung erfahren.

Auch im 2. Jahrsiebt, in dem das Lernen grundsätzlich im emotionalen Bezug zum Lerngegenstand wie zur lehrenden Person stattfindet, lässt sich ein solcher

19 Die antike Hebdomadenlehre war sowohl in der jüdischen als auch griechischen Kultur verbreitet. Vgl.: Wilhelm Heinrich Roscher: Die Hebdomadenlehren der griechischen Philosophen und Ärzte. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften. ISBN 978-3-86932-168-4, Paperback, 252 Seiten.

20 Rudolf Steiner: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Einzelausgabe. Dornach (Schweiz) 1992. Entnommen Rudolf Steiner GA 34.

Dreischritt erfassen. Das unbefangene Lernen, welches sich schwerpunktmäßig im (freudigen) Mitmachen bzw. Machen vollzieht, erfährt im 10. Lebensjahr seine Veränderung, weil sich jetzt im Kind die auch von Piaget markierte Subjekt – Objekt – Beziehung klarer herausbildet, d.h. das Kind sich der Welt jetzt bewusster gegenüberstellt und innere Erlebnisse von äußerer Wahrnehmung differenziert. Daraus erwacht Entdeckerfreude, aber auch das Bedürfnis die Vielfalt des Wahrgenommenen lernend in Zusammenhänge zu integrieren und die Aneignungsprozesse kreativ zu gestalten. Mit dem 12. Lebensjahr konzediert Steiner eine Abnahme der kindlichen Phantasie und das Bedürfnis, die Welt jetzt denkend in ihren kausalen Zusammenhängen zu erfassen. Damit verlagert sich der Lernprozess, indem Erlebtes und Entdecktes jetzt gedanklich durchdrungen und bearbeitet wird. Piaget markiert diese Veränderung als Übergang von konkret-operationalem zum formal-operationalem Denken.

Für das Jugendalter fokussiert Steiner die Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung als Hauptaspekt der Entwicklung und markiert nun auf dieser Ebene wieder Phasen, in denen die Urteilsbildung zunehmend reflexiven Charakter bekommt und sich so zunehmend weniger aus subjektiver und idealistischer Naivität als aus ideellen Gesichtspunkten und Verantwortungsbereitschaft speist.

Wollen	Fühlen	Denken	Wollen	Fühlen	Denken	Wollen	Fühlen	Denken	
0	2 1/3	4 2/3	7	9 1/3	11 2/3	14	16 1/3	18 2/3	21

„Rubikon“

Phys. Geburt	Geburt Lebensleib	Geburt Seelenleib	Geburt „Ich“
WILLE		GEFÜHL	
Lernen durch Nachahmung		Lernen durch Autorität (Rhythmus und Ästhetik)	
		ERKENNTNIS	
		eigene Urteils- und Begriffsbildungsprozesse	

Wenn sich Lernprozesse im Jugendalter (und analog auch in den ersten beiden Jahrsiebten) idealtypisch von der Leibbindung zur bewussten Erkenntnis verlagern, findet einerseits eine Emanzipationsbewegung gegenüber der affektiven Leibbindung statt, andererseits inkarniert damit gleichzeitig unser Selbst, so dass auf der Basis des die Volljährigkeit markierenden eigenständigen Denkens auch das im eigentlichen Sinne selbständige Handeln einsetzt. Insofern könnte

man der dreimaligen Tendenz vom Wollen über das Fühlen zum Denken im Sinne der Inkarnation des Ich immer auch eine gegenläufige Bewegung hin zur zunehmenden Handlungsfähigkeit beifügen. Darin würde sich die Verleiblichung unseres Eigenwesens ausdrücken, aus der Schulreife, Eintritt in das Jugendalter und Volljährigkeit abgeleitet werden.

Oft wird auch innerhalb der Waldorfschulbewegung übersehen, dass Steiner diesem „platonischen“, d.h. idealtypischen Evolutionskonzept, mit welchem er nie die in Erscheinung tretende Wirklichkeit zu beschreiben suchte, ein zweites Konzept beigesellte, dem er zuschrieb, jede Entwicklung zu einer individuellen werden zu lassen. So stellt Steiner in einem Vortrag in Berlin 1913 dar²¹, wie diese idealtypischen (kosmischen) hebdomadischen Zyklen der leibgetragenen Entwicklung durch das Auftreten des Eigenbewusstseins, welches den Menschen eben nicht erst mit 21 Jahren, sondern ab dem 2./3. Lebensjahr sich selbst als „Ich“ bezeichnen lässt, durchkreuzt und individualisiert werden. In seiner Evolutionsdarstellung markiert Steiner die mit dem erwachenden Selbstbewusstsein verbundenen Vorgänge als „luziferisch“ bedingten Vorgriff, durch welchen sich die menschliche Reifung eben nicht einfach biologisch, sondern unter erheblichen mentalen und kulturellen Einflüssen vollzieht. Das individuelle Bewusstsein bildet sich biographisch nicht chronologisch regelmäßig, sondern prinzipiell gemäß der ihm innewohnenden Intentionalität aus.

Mit dem ersten, oben erläuterten Entwicklungskonzept charakterisiert Steiner die Entwicklung der leiblichen Grundlage vor dem Hintergrund der Evolution, also allgemeinmenschlich. Das zweite Konzept zielt auf die Darstellung der Inkarnation des Individuellen des Menschen ab, das von Steiner als pränatal existent sowie mehrere Verkörperungen durchlaufend betrachtet wird, und dem er seelisch-geistigen Charakter zuschreibt. Dieses Selbst sieht er dem erzieherischen Zugriff entzogen. Es tritt früh mit dem dritten Lebensjahr als sprachlich gefasstes Ich-Bewusstsein auf und individualisiert in seinem Inkarnationsprozess die oben angeführte leibliche Entwicklung (die außerdem durch die Zivilisations- und Umgebungseinflüsse in ihrer abstrakt zu erschließenden Systematik spezifiziert wird). Steiner sieht es als Ziel der Erziehung, die Bedingungen für die leibliche Entwicklung so zu gestalten, dass sie dem Individuellen die Möglichkeit verschafft, sich innerhalb und durch diese leibliche Grundlage zu realisieren bzw. zu verkörpern. Erziehung als Unterstützung der Individuation findet also nach Steiner statt, indem Lernen und Selbstentfaltung dialogisch zwischen der allgemeinmenschlichen Evolutionsgrundlage und der individuellen Entität des Selbst vermittelt wird.²²

Entgegen der naiven Rezeption, welche in diesem hebdomadischen Entwicklungskonzept entweder die zeitliche und qualitative Vorgabe für „richtige“ Ent-

21 Rudolf Steiner: Das Leben zwischen dem Tode und einer neuen Geburt im Verhältnis zu den kosmischen Tatsachen. GA 141 (Vortrag Berlin, 14. Januar 1913), S. 116-118

22 Vgl. dazu: Rudolf Steiner: Erfahrungen des Übersinnlichen. Die drei Wege der Seele zu Christus. GA 143 (Vortrag Stockholm, 16. April 1912), S. 119

wicklung oder gar die Deskription der tatsächlichen Entwicklungs- und Reifevorgänge des Menschen sieht, intendierte Steiner meines Erachtens mit seiner idealtypischen, also schematischen Darstellung einerseits ein heuristisches Instrumentarium zur Beschreibung bzw. Diagnose individueller Entwicklung (was eben nicht meint, dass eine diesem Konzept entsprechend richtige Entwicklung stattzufinden habe) und andererseits die Grundprinzipien einer Pädagogik, die alle lerngestützten Prozesse im Dialog zwischen den physischen, psychischen und mentalen Möglichkeiten und dem sich bemerkbar machenden Selbst des Heranwachsenden realisiert. Wenn Steiner den Reifephasen jeweils charakteristische latente Fragen zuordnet, auf die die Pädagogik einzugehen habe, dann korreliert sein Konzept mit dem Begriff der Entwicklungsaufgabe, wie er in der heutigen Entwicklungspsychologie verwendet wird. D.h. solche Aufgaben oder latenten Fragen sind sowohl aus den anthropologischen und psychosozialen Voraussetzungen motiviert (Reife) als auch Erziehungsziele, die darin bestehen, solche Voraussetzungen eintreten zu lassen. Mit anderen Worten: eine an Reifestufen orientierte Erziehung hat fördernden, aber auch fordernden Charakter, der je nach Reifesituation und erzieherischem Vorlauf mit Voraussetzungen operieren kann oder diese erst schaffen muss. Sie ist nach Steiner wirksam, weil sie auf Prinzipien zielt, die den durchaus völlig unterschiedlichen Entwicklungsvorgängen in jeder Biographie trotzdem zugrundeliegen.

Erzieht man entsprechend diesem Konzept, dann kultiviert man eher in seinem Sinne als dass man sich an tatsächlichen biologischen Phasen orientiert. Diese traten übrigens schon zu Steiners Zeit je nach der individuellen Situation einerseits phasenverschoben, andererseits auch innerhalb der Ebenen (physische, seelische, mentale Entwicklung) divergierend auf, d.h. die Entwicklung fand schon damals auf diesen Ebenen nicht synchron statt. Richtet man also Thematik und Methodik des Unterrichts in den verschiedenen Jahrgangsstufen Steiners Entwicklungskonzept entsprechend ein, dann implementiert man diese Entwicklung. Will man dabei, wie in der Waldorfpädagogik gefordert, den Erziehungsprozess in den Dienst der Individuation stellen, darf das pädagogische Vorgehen nicht schematisch an diesen Phasen orientiert, sondern muss die konkrete Situation einer Schulklasse bzw. des einzelnen Heranwachsenden vor dem Hintergrund dieser Begrifflichkeit analysiert und gedeutet werden. Erst wenn man diese Begrifflichkeit in diesem Sinne heuristisch einsetzt und jede Situation so ihre differenzierte Würdigung erhält, lässt sich didaktisch und methodisch angemessenes Vorgehen aus dem Konzept ableiten. Und erst dann bezieht sich Pädagogik konkret auf die Heranwachsenden.

Denn der naheliegende Einwand, das entwicklungspsychologische Erziehungskonzept in der Waldorfpädagogik würde die individuelle Reifung in ein allgemeines Konzept pressen, ist berechtigt, sobald es nicht im obigen Sinne in einen dialogischen Prozess mit der Wirklichkeit des Individuationsprozesses gesetzt wird. Umgekehrt kommt aber nach Steiner das Individuelle im Menschen gegenüber der Leibesgrundlage besser zum Tragen, wenn dessen Entwicklung

im Erziehungsprozess berücksichtigt wird, denn dann kann Individuation im Sinne von der Verleiblichung des Ich in seiner Leibesgrundlage nachhaltig werden. Dabei markiert Steiner zwei Hindernisse für die Entfaltung individueller Wirksamkeit: Entweder bleibt das Selbst wirkungslos, Vorsätze und Entschlüsse werden nicht willensrelevant, weil keine Verbindung zwischen der Intention des Selbst mit seinen Leibesbedingungen gestiftet bzw. unterstützt wird, oder der Leib dominiert, weil sich das Selbst sich der Naturgrundlage des Menschen nicht bewusst gegenüberstellen kann. Erst wenn man diese doppelte Bedrohung individueller Freiheit in Betracht zieht, wird Steiners erzieherische Intention deutlich. Indem das Individuelle des Menschen zum universell, also denkerisch erfassten Prinzip der Evolution in Beziehung gesetzt wird, sollen für Individuation nachhaltige Grundlagen geschaffen werden..

Ein Begriff wie „Rubikon-Situation“, so die waldorfinterne Bezeichnung für die idealtypisch im 10. Lebensjahr zu verortende Konstellierung der im Individuum bewusster erlebten Subjekt-Objekt-Beziehung (Piaget bezeichnet dies als Eintritt in die Phase konkret-operationalen Denkens) gewinnt seine Bedeutung demnach nicht als Legitimationsargument für ein festes Lehrplankonzept, sondern als ein differenziertes Analyseinstrument, mit dem sich ein Aspekt von Reife beschreiben lässt, um dann daraus abzuleiten, ob nun Lernen eher auf ein Vermögen aufbauen kann und/oder darauf abzielt, einen Reifeschritt vorzubereiten bzw. abzuverlangen. Setze ich jetzt also Lernformen ein, die z.B. in der Tier- oder Pflanzenkunde eine Differenzierung der Welterscheinungen ermöglichen, dann wirkt der Unterricht „altersgerecht“, wenn die leiblich-seelischen Voraussetzungen dafür schon durch Entwicklung und Erziehung geschaffen worden sind, aber auch, wenn das Kind durch solchen Unterricht im Sinne einer Anforderung zu einem veränderten Welterleben und Lernen veranlasst wird. Die Abwägung des in einer Klasse sowohl kollektivierten als ggf. auch binnendifferenzierten Vorgehens kann im Lehrer erst stattfinden, wenn er das idealtypische Konzept jeweils am konkreten Leben reflektiert. Hierin – und nicht in der Postulierung einer Entwicklung in Jahrsiebten, die sich in der Realität so nicht finden lässt – sind Lehrerautonomie, Lehrerkompetenz und Lehrerverantwortung begründet.

M. Michael Zech

Bericht vom China Waldorf Forum in Chengdu, Juli 2011

Die Waldorfpädagogik in China ist nun sieben Jahre alt. Im September 2004 wurde die erste Schule in Chengdu mit fünf Kindern im Kindergarten und einer 1. Klasse als „Home-schooling“ für drei Lehrerkinder eröffnet. Im Juli 2011 beendet die Schule ihr 7. Jahr mit 6 Kindergartengruppen (dazu 200 Kinder auf der Warteliste) und den Klassen von 1 bis 7.

In China sind jetzt nach der letzten Zählung mehr als 120 Waldorfkindergärten im Aufbau und 9 Schulinitiativen, – in diesem Herbst können es bereits 18 sein! Darüber hinaus haben sich 5 „Drei-Jahres-Teilzeit-Lehrerkurse“ gegründet, welche pro Kurs im Durchschnitt je 75 Teilnehmer haben. An verschiedensten Orten gibt es außerdem eine große Zahl von kürzeren Seminaren und Workshops.

Alles geht sehr schnell in China und so ist es notwendig geworden, die quantitativen Schritte der neuen Schulen mit der Arbeit an der Qualität zu verbinden.

Für dieses Ziel hat sich auf einer Konferenz in Chengdu im September 2010 unter Mithilfe von Claus-Peter Röh von der Pädagogischen Sektion in Dornach und Nana Goebel von den Freunden der Erziehungskunst in Berlin eine kleine Gruppe von Repräsentanten der Schulen gebildet, die nun 'Arbeitsgruppe des China-Waldorf-Forum (CWF)' heißt.

Im Juli dieses Jahres kamen bereits 80 Aktive aus den Schulinitiativen des Landes zusammen, um auf das schon Erreichte zurückzublicken und die Richtung für die kommenden Jahre zu bestimmen. Es wurde ein bedeutendes Ereignis, denn in der Schule von Chengdu versammelten sich die meisten der Menschen, die das Schicksal auf sich genommen haben, in China einen neuen Weg der Erziehung zu begründen. Neben Claus-Peter Röh und Nana Goebel kamen auch zwei in der Anthroposophie erfahrene Lehrer aus Taiwan und andere ausländische Lehrer aus den Ausbildungskursen.

Das Thema lautete „Geistige, seelische und physische Wesensmerkmale Chinas“. Dahinter stand die zentrale Frage, wie die Geistigkeit der Waldorfpädagogik hier Wurzeln schlagen und sich in gesunder Weise entwickeln kann. Was macht dieses Reich-Der-Mitte aus und warum hat sich die Waldorfbewegung so schnell ausgebreitet? In den ersten Treffen vor sieben Jahren war zunächst konkret und schnell nach den pädagogischen Techniken gefragt worden. Viele Interessenten hatten Ansätze von Montessori kennengelernt und es brauchte Zeit, die Unterschiede herauszuarbeiten. Jahr für Jahr haben sich die Fragen dann weiterentwickelt. Hinter der ersten Begeisterung für die Anwendung der Methoden zeigt sich nun ein Hunger nach dem Geistigen und ein Sich-Wiederfin-

den darin. Je tiefer die Fragen dringen, desto tiefer und offener kann gesprochen werden.

So wurde es in dieser Juli-Konferenz möglich, in tiefer Weise auf Aspekte der Volksseelen von Europa und dem Reich-Der-Mitte zu blicken. An jedem Tag begegneten sich durch die Vorträge der kulturelle Hintergrund Europas, der den Weg zur Gründung der ersten Waldorfschule 1919 bereitete, und die Geographie, Ökologie, Sprache, Kultur, Geschichte und Identität Chinas. Vorträge, Plena und Gespräche verwoben sich mit künstlerischer, pädagogischer Arbeit und Interessengruppen. Im Zentrum der Begegnung standen auch der Rückblick und die weitere Planung der Arbeitsgruppe des CWF, die die Tagung organisierte im Sinne ihrer Aufgabe, die Qualität des Unterrichts ebenso zu fördern, wie die Zusammenarbeit der Lehrer und Schulen.

Die tägliche Gegenüberstellung der kulturellen Hintergründe Mitteleuropas und Chinas bewegte die Teilnehmer in tiefer Weise: So beschrieb Nana Goebel zum Beispiel Szenen aus Goethes Faust, welche das Bewusstseinsringen des modernen Menschen repräsentierten. Anschließend entwickelte Du Wen Ren aus Taiwan begeistert anthroposophische Zusammenhänge und Korrespondenzen, welche er in den Werken östlicher Philosophen wie Konfuzius wiederfand.

Durch diese Kontraste trat die Frage nach dem Verhältnis von Waldorfpädagogik und dem überlieferten Kulturgut Chinas in den Vordergrund. Nach dem langen Abgeschnittensein von ihren kulturellen Wurzeln suchten viele Menschen in China heute nach einem Weg, diese wieder in das moderne Leben einzupflanzen, manchmal in dankbarer Verehrung, manchmal in solch drängender Heftigkeit, dass Polarisierungen aufkommen zwischen der alten Weisheit, die als dem Osten zugehörig, und der Anthroposophie, die dann als westlich angesehen wird. Der neue Schritt durch diese Scheinrivalität hindurch führte auch auf dieser Tagung zum Erleben, dass niemand geistige Weisheiten auf der Erde „besitzen“ kann. Das Werk Rudolf Steiners ebenso wie die überlieferten Weisheiten Chinas haben ihren Wert im allgemein Menschlichen und in diesem Sinne ihre globale Bedeutung. Mit dem Gedanken der Metamorphose kann die Anthroposophie als das jüngere Werk auch als ein neuer, verwandelter Ausdruck der älteren Weisheiten gesehen werden. Kulturen werden geboren, blühen auf und können wieder vergehen, wie alles andere Lebendige. In diesem Sinne wurden die Entwicklungen der letzten beiden Jahrhunderte auf der Konferenz erlebbar: Wie in Europa der Abgrund des ersten Weltkrieges den geschichtlichen Hintergrund für die Gründung der ersten Waldorfschule bildete, so bilden in China die kulturellen Erschütterungen der letzten Jahrhunderte den Hintergrund eines Raumes, in welchem sich nun wieder etwas Neues in Resonanz mit den alten Weisheiten entwickeln kann.

Gedanken dieser Art verwoben sich in die Gespräche der Konferenz in Chengdu. Deutlich wurde, dass es dabei in erster Linie nicht um eine äusserliche Veränderung und Modellierung des Lehrplans geht, sondern um einen Prozeß der Verinnerlichung und Verwandlung im Seelischen. In diesem Sinne war es beeindruckend, mit welch tiefem Interesse die vielen jungen Konferenzteilnehmer die Themen verfolgten. Sie sind es, die nun mit fragender Offenheit und mit grossem Mut den Impuls der Waldorfpädagogik in China tragen. Viele von ihnen begegneten diesem Impuls zunächst auf der Suche nach neuen Wegen für die Erziehung ihrer eigenen Kinder. Nach den grossen Umwälzungen des letzten Jahrhunderts geht in China damit oft eine Frage nach neuer, tragender Gemeinschaft einher. Diese Suchbewegungen führen die Menschen seit sieben Jahren aus dem weiten Land zu den Kursen in Chengdu und an anderen Orten zusammen. Der geistige Hintergrund der weltweiten Waldorfpädagogik wird dabei immer wieder als eine geistige Notwendigkeit der Gegenwart erlebt. Aus diesem Impuls ist die nun entstehende neue Gemeinschaft der Schulinitiativen und Kindergärten gewachsen. Vor 15 Jahren hätte dieses wohl noch nicht geschehen können. Nun ist die Tür ins zweite Jahrsiebt geöffnet und neue Herausforderungen z.B. in Fragen der Zusammenarbeit kommen auf die Lehrerinnen, Lehrer und Kollegien in China zu.

Ben Cherry
Im Namen der Arbeitsgruppe des China Waldorf Forum
übersetzt von Claus-Peter Röh

Haager Kreis Treffen in Dänemark

Im Juni trafen sich für 4 Tage 35 Waldorflehrer aus aller Welt in Aarhus, Dänemark.



Der Haager Kreis / Die Internationale Konferenz der Waldorf / Steinerschulen in Århus, 2. – 5. Juni

Wir tagten in der Rudolf Steiner Schule in Aarhus, die auf einem ausgedehnten Gelände gerade gegenüber der Küstenstrasse liegt. Unser Treffen fiel zusammen mit der Zusammenkunft von über 200 Oberstufenschülern der Steinerschulen aus Dänemark, die ihr jährliches ‘Oberstufenschülerfestival’ begingen. Dänemark hat 15 Rudolf Steiner Schulen, 6 davon mit Oberstufe. Ebenso war während dieser Tage die Ausstellung “Sculpture by the Sea” zu sehen, . Viele von uns spazierten während der Pausen oder im Anschluss an die Treffen durch diese Reihe von Objekten erfindungsreicher Formen und Konstruktionen am Ufer der Ostsee. Es gab ausreichend Zeit die Skulpturen in der Nacht zu sehen; ich hatte noch nie Nächte ohne Dunkelheit erlebt.

Die Freude der Menschen, wieder einmal aus allen Weltgegenden zusammenzukommen, um die Arbeit für die Waldorfpädagogik zu vertiefen, war offensichtlich. Inzwischen konnte die Repräsentation der Länder ausgeweitet werden; dieses Mal begrüßten wir als neues Mitglied Dusan Plestil aus Tschechien. Ein besonderes Merkmal dieses Treffens war die deutliche Abwesenheit von Christof Wiechert, der, von seiner Position als Leiter der Pädagogischen Sektion

zurückgetreten, auch seinen beiden Nachfolgern Claus- Peter Röh and Florian Osswald für diese Treffen den “Stab übergeben hat”.

Traditionell beginnen wir die Treffen mit **“Zeitbetrachtungen.”** Gilad Goldshmidt aus Israel stellte seine Gedanken dazu am Donnerstagabend dar, Frans Lutters aus Holland folgte am Freitagmorgen.

Die Darstellungen von Gilad Goldshmidt berücksichtigten zwei Hauptthemen: 1) Die Aufgabe des Haager Kreises selber und 2) den Weg, wie die Waldorfschule das bestehende Klima der konventionellen Erziehung lenken kann. Um das Letzere zu fokussieren, stellte Gilad drei Hauptmerkmale heraus. Er sprach über die „Testkultur“, die auf den Ergebnissen des als PISA bekannten “Programme for International Student Assessment” beruht. Diese weltweite Evaluation der Schulleistungen von 15-jährigen Schülern wurde erstmals im Jahre 2000 durchgeführt und wird alle 3 Jahre wiederholt. Sie ist koordiniert durch die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) im Hinblick darauf, schulische Methoden und Ergebnisse zu verbessern. Sie hat mächtige Auswirkungen nach unten in alle Bereiche der Erziehung gehabt. In einigen Ländern hat die staatliche Schulautorität das Lesen- und Schreibenlernen in den Kindergärten angeordnet. Gilad berichtete, dass die israelischen Behörden der Waldorfsicht zugestimmt haben, dass Tests vor der Oberstufe nicht nötig seien. Nichtsdestotrotz hat diese „Testkultur“ sogar einen Einfluss auf unsere eigene Schulbewegung. Als nächstes charakterisierte Gilad was er nannte “Zentrum und Peripherie” oder “Innen und Aussen.” Er sprach über die Quelle der Waldorfpädagogik – Anthroposophie –, die das Zentrum ist und leicht zur Methode werden kann, zum Äusseren. Es entstand eine angeregte Diskussion durch diesen Punkt. Schliesslich sprach Gilad über die Kinder. Er stellte die Frage, ob die Kinder heute wirklich anders als vor 100 Jahren seien oder ob es nur die Zeit sei, die sich verändert habe. Durch diese Frage wurde wiederum eine reiche Diskussion angeregt.

Freitagmorgen setzte Frans Lutters aus Holland die „Symptome unserer Zeit“ mit einem Beitrag fort, den er benannte “Die Zukunft ist heute.” Seine Darstellung berührte weitreichende Themen wie das Mysterium des Willens, die Schule von Chartres, das Gralsgeheimnis und die Beziehung von Lilie und Rose. Grundsätzlich verankerte sich seine Präsentation in der Frage, wie Waldorfpädagogik sich an das Individuelle in jedem Kind und die Menschheit als Ganzes wenden kann. Auch hier ergab sich eine fruchtbare Diskussion.

Nach der Kaffeepause (wunderbare Verpflegung während dieses Treffens! Und ein erstaunliches Festmahl bei dem Besuch des Lehrerseminars Audonicon), leitete Florian, einer der beiden neuen Sektionsleiter, das Gespräch über die gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben des Haager Kreises.

Angeregt durch Gilads Darstellung ergaben sich Fragen um die Thematik ‘Zentrum und Peripherie’ ; wie kann der Haager Kreis die Peripherie wahrnehmen; können wir sie wirklich erkennen? Unterstützen wir sie genug? Der Kreis

hat sich in den 40 Jahren seines Bestehens sehr verändert. Er ist grösser denn je und wird sich durch die Vertretung weiterer Länder weiter vergrössern. Wie können wir gewährleisten, dass der Kreis aus dem 'Zentrum' heraus arbeitet – d.h. aus der Tiefe der Anthroposophie – während wir im gleichen Moment in Verbindung mit der 'Peripherie' stehen – d.h. mit der weltweiten Schulbewegung genauso wie mit den Kulturen dieser Länder? Das sind grosse Fragen, die eine lebhaftere Unterhaltung hervorriefen.

Die Nachmittagszeit war den **Berichten aus den Ländern** gewidmet. Wir waren um 3-minütige Beiträge gefragt, wie wir als Individuen den Haager Kreis in unseren Ländern vertreten. Diese Frage richtete sich auf die Wahrnehmung, die bei unserem letzten Treffen im vergangenen November in Dornach gemacht wurde, dass der Haager Kreis (der sich neu 'Internationales Forum der Rudolf Steiner-/Waldorfschulen) bei den Waldorflehrern weltweit nur wenig bekannt ist. Die Darstellungsrunde schloss folgende Länder ein: Schweden, Argentinien, Holland, Schweiz, Frankreich, Tschechische Republik, Belgien, Ukraine, Chile, Peru, Brasilien, Spanien (eine Schule beginnt gerade in Portugal), England, Ostafrika (besonders Kenia), Italien, Indien, Österreich, Deutschland, USA, Ungarn. In vielen Ländern sind die Assoziationen der Waldorfschulen und die Pädagogischen Sektionskreise der Hauptkanal zur besseren Bekanntmachung des Haager Kreises. Zusätzlich gibt es geschriebene Artikel in elektronischer wie in gedruckter Form und Organisationen, die die Waldorfpädagogik international repräsentieren wie die Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners www.freunde-waldorf.de und das 'European Council of Steiner Waldorf Education' www.ecswe.org. Alle stimmten zu, dass die bevorstehende Weltkindergarten- und erzieherstagung, 1. – 5. April 2012 und die Weltlehrertagung, 9. – 14. April 2012, die vom Haager Kreis und der Pädagogischen Sektion getragen werden, eine exzellente Gelegenheit bieten, die Welt über den Haager Kreis zu informieren.

Am Freitagabend gab Bernd Ruf von der **Pädagogischen Nothilfe der Freunde** einen fesselnden Bericht über die Arbeit der Gruppe in der Folge des kürzlich gewesenen Tsunami in Japan.

Bernd führte ein mit einem Tatsachenbericht und einer Analyse des Traumas. Er verglich Trauma der Seele mit dem Trauma des Leibes, er beschrieb Schritte in der Entwicklung von Trauma, Traumasymptome, Ergebnisse von Trauma und schliesslich wie Waldorfpädagogik bei durch Krieg oder Naturkatastrophen traumatisierten Kindern helfen kann. Seit 2006 engagierte sich die Gruppe in 10 Projekten der Notfallhilfe in Japan. Die Schlüsselemente der Waldorfpädagogik wie Rhythmus, Bewegung, Kunst und Spiel helfen traumatisierten Kindern (sowie ihren Eltern und Lehrern) den Weg zurück in die Normalität zu finden. Wegen der durch die nuklearen Probleme in Japan verursachten Komplikationen dauerte es sechseinhalb Wochen für die Gruppe von 8 Personen aus Deutschland und Neuseeland, um die 15 Menschen zu treffen, um ein Helferteam in den be-

troffenen Gebieten aufzubauen. Sie waren dann in der Lage mit 300 Betroffenen zu arbeiten, hauptsächlich Kinder, aber auch Eltern und Lehrer.

Nana Göbel, **Freunde der Erziehungskunst**, berichtete, dass in den 40 Jahren seit Bestehen der Freunde der Erziehungskunst 67 Mio Euro für die Schulbewegung aufgebracht wurden. Mit dem Geld wurden Projekte der Kindergarten- und Schulbewegung sowie der heilpädagogisch-therapeutischen Arbeit unterstützt. Im Mai dieses Jahres fand in Hyderabad die 4. Asiatische Lehrertagung statt, an der über 300 Lehrer aus dem Fernen Osten teilnahmen. Es wurde berichtet, dass eine 1. Schule mit 96 Kindern in Taiwan begonnen hatte, deren Schülerzahl inzwischen auf über 600 gestiegen ist. Diese Schule wird erfolgreich vom Staat unterstützt. In China ist das Interesse in Waldorfpädagogik gross. Es gibt bereits über 100 Kindergärten, die über das Land verteilt arbeiten.

Christopher Clouder sprach anschliessend über das European Council of Steiner Waldorf Education (ECSWE). Verbessern der Qualität der Kindheit in Europa 2011, zu diesem Thema ist volume 2 eine neue Veröffentlichung und gerade herausgekommen. Es ist eindrucksvoll erstellt, hat sieben streng erforschte und dokumentierte Beiträge anerkannter Autoritäten auf dem Gebiet. Kopien können dort im Buchladen oder direkt unter ecswe@gmail.com bestellt werden. Christopher hob hervor, dass das ECSWE nicht mehr nur Zentraleuropa vertritt, sondern auch Litauen, Estland und Armenien.

Der letzte Beitrag kam von der IASWECE und wurde durch zwei Vertreter des Haager Kreises gegeben, Brigitte Goldmann und Philipp Reubke. Auf ihrer letzten Konferenz hatte das Thema Japan die 'brennenden Fragen'. Wie kann dort die Zusammenarbeit zwischen den Zentren der Frühen Kindheit verbessert werden, besonders in der Nachsorge der kürzlichen Katastrophe; wie arbeiten wir mit den esoterischen Unterströmungen der Waldorfpädagogik?

Unser Hauptthema am Samstagmorgen waren die im April 2012 stattfindenden Konferenzen, die Weltkindergarten- und die Weltlehrertagung. Beide Tagungen nehmen Gestalt an, einige Details sind noch festzulegen. Das Thema beider Tagungen wird sein 'Der Weg des Ich ins Leben'. Alle Einzelheiten beider Konferenzen werden im frühen Herbst verfügbar sein.

Am Nachmittag lenkte Nana Göbel unsere Aufmerksamkeit auf die Welt-Schulliste. Die Liste der anerkannten Schulen ist kontrovers, da nicht immer darüber Zustimmung herrscht, ob eine Institution anerkannt ist oder nicht. Z.B. kann es sein, dass eine gut organisierte und laufende Schule durch die nationale Federation/Assoziation von der Liste genommen wird, obwohl noch immer legitimiert, auf der Weltliste aufgeführt zu werden. Nana Göbel erwähnte Korea, China, Spanien, Israel und Taiwan als Länder, in denen Fragen über die Waldorfinstitutionen bestehen und ob diese offiziell auf die Weltschulliste aufge-

nommen werden sollen. Momentan sind ungefähr 1050 Schulen auf dieser Liste, wenn man die verschiedenen kleinen aber wachsenden Schulen mit hinzunimmt. Zusätzlich gibt es über 1600 Kindergärten.

Als nächstes führte uns Nana Göbel durch den Komplex der Rechtsfragen und die laufende Frage, welche Körperschaft sich für das Namensrecht 'Waldorf' oder 'Steiner' verantwortlich zeichnet. Das Ergebnis dieser langen Diskussion war, dass das Komitee der drei Mitglieder des Haager Kreises, das an diesen Fragen arbeitet, ein weiteres Jahr die Arbeit mit den Mitgliedern des deutschen Bundes fortführen möge. Bisher hat der Bund die Rechte, das Namensrecht zu vergeben.

Nach dieser Thematik war es eine Freude durch Victor Mwai über die Situation in Ostafrika informiert zu werden.

Victor Mwai gab einen kurzen Überblick über die komplexe Geschichte der Region. In Kenia gibt es 54 verschiedene Sprachen, jede gesprochen in einer autonomen Kultur. „Ich kann 10 Minuten von meinem Haus entfernt gehen und bin in einer Sprache und Kultur, die ich nicht verstehe“, sagte Victor. Dann beschrieb er den Einfluss der britischen Kolonialzeit auf das Schulsystem der Region mit den vergangenen und gegenwärtigen Aspekten. Kurz gesagt, die Waldorfpädagogik wird von vielen Eltern, die eine weniger strenge, intellektuelle und fragmentarische Erziehung für ihre Kinder suchen, begrüßt. Die Rudolf Steiner Schule in Mbagathi, Nairobi, die vor 21 Jahren begann, hat mittlerweile 400 Schüler. Da Nairobi eine sehr internationale Bevölkerung aufweist, sind an der Schule 58 Nationalitäten vertreten. Die Kindergärten sind voll. Die Anmeldungen für die Schule decken die finanziellen Notwendigkeiten. Vor vier Jahren wurde die ost-afrikanische Assoziation der Waldorfschulen gegründet, die nun durch jeweils zwei Schulen der drei Länder repräsentiert wird.

Ein Ausflug zum Gebäude des Lehrerseminars Audonicon folgte.

Am Sonntagmorgen hielt Claus-Peter Röh die 6. Klassenstunde frei, anschließend gab es ein Gespräch. Nach der morgendlichen Kaffeepause gab es letzte Abmachungen zu besprechen, eingeschlossen ein Rückblick auf die Situation in Italien; ein kurzer Bericht zum Portfolio Projekt; ein Rückblick auf das gerade zu Ende gehende Treffen und ein Blick auf die kommende Maisitzung 2012 des Internationalen Forums für Rudolf Steiner- / Waldorfschulen (Haager Kreis).

*Dorit Winter
übersetzt von Dorothee Prange*

Motivieren statt dirigieren

– Ein Erfahrungsbericht aus Tansania

Strahlendes Licht. Hell und gleissend. Luft, die so feucht ist, dass man glaubt in einen nassen Schwamm gelaufen zu sein. Fröhliche, schüchtern blickende Kinder und lachende Gesichter mit blitzenden weissen Zähnen. Grün-gelbe Gräser und saubere Strassen. Das sind die ersten Eindrücke, die einen umgeben, wenn man im Hochsommer in Tansania, in Dar es Salaam, aus dem Flughafen kommt.

Nicht weit davon, mitten in einem Industrieviertel, liegt die Hekima Waldorf School. An diese Schule hat es mich und meine Lebensgefährtin für ein Jahr lang geführt. Die Hekima Schule hat sieben Klassen und ca. 160 Schüler, von denen 50 Waisen sind. In dieser zuerst ungewohnten Umgebung sollte ich mich nun ein Jahr lang um das Waisenprojekt kümmern und Englisch, Mathematik und die künstlerischen Fächer unterrichten, sowie den Zweitklasslehrer mentorieren. Kaum hatten wir uns etwas eingelebt, wurden wir auch schon uns selbst überlassen und so erkundete ich in den ersten Wochen die Schule und die Umgebung. Freundliche, offene und neugierige Menschen empfingen mich überall. Anfangs immer eher schüchtern, bald aber lachend und hilfsbereit. So war es ein Leichtes, sich zurechtzufinden und bald schon konnte ich die ersten Worte Kiswaheli und fand heraus, wie man ohne regelmässig Wasser und Strom zu haben, zurecht kommt, wie man die gesamte Wäsche mit der Hand wäscht und was es alles für giftige und ungiftige Insekten gibt, die einen dort so gerne besuchen.

Mit den Kindern zu arbeiten war ein grosses Vergnügen. Sie legten eine so unglaubliche Neugier an den Tag, die mich immer wieder verblüffte. Voller Freude sprangen sie herum und wollten alles wissen. Erzählte man ihnen eine Geschichte, so wurden sie ganz andächtig. Ihre Münder öffneten sich weit und sie staunten und staunten. Bald jedoch fielen mir erste Unterschiede auf. Einige Lehrer schienen irgendwie desinteressiert am Unterricht oder wirkten müde und initiativlos auf mich. Die künstlerischen Fächer wurden nur wenig unterrichtet. Wenn man vorsichtig nachfragte, erhielt man zögerliche Antworten und ich dachte mir, dass ich das als Deutscher wohl viel zu dramatisierend sehen würde.

Kurz darauf erschien eine andere Europäerin an der Schule und ich erfuhr, dass sie zum Mentorieren gekommen war. Bald darauf kam noch ein Waldorfllehrer als Mentor und später ein weiterer. Nach und nach stellte sich heraus, dass es insgesamt sechs Mentoren gab. Aus Deutschland, Holland, Südafrika und England. Alle kamen zu verschiedenen Zeiten, oft nur für ein paar Tage oder wenige Wochen. Manchmal widersprachen sie sich und hinterliessen womöglich einen völlig verwirrten einheimischen Lehrer zurück.

So begann ich mich zu fragen, wie man sich denn als Einheimischer fühlen muss, mit einer Pädagogik, die neu für einen ist und mit westlichen Sitten und Umgangsformen konfrontiert, die erst seit ca. 20 Jahren in Tansania um sich

greifen. Vermutlich würde man sich unsicher fühlen und irritiert. Sie führten das aus, was die Mentoren ihnen sagten, nach einiger Zeit aber schliefen die Ansätze wieder ein und wurden teilweise vergessen. So fragte ich mich: Warum werden Methoden, Inhalte und Didaktik beherzigt, wenn ein Mentor oder weisser Gast da ist, jedoch aber, wenn der Besuch fort ist wieder abgelegt? Vielleicht, weil es nicht das Eigene ist, was sie da lernen? Vielleicht, weil sie selbst ganz andere Fragen haben, als das, was ihnen gelehrt wird? Nach nun einem Jahr in Tansania glaube ich, dass es sich nicht um Desinteresse handelt, sondern vielmehr um eine tiefe Unsicherheit und ein „nicht Verstehen“ gegenüber den ihnen dargebotenen Inhalten.

So begann ich mich zu fragen, warum ein erfahrener Waldorflehrer aus Europa der Meinung sein kann, die unteren Klassen der Waldorfschule in Tansania bräuchten Hausschuhe um ordentlich und umhüllt die Zeit in der Klasse verbringen zu können. Ist da die europäische Meinung eins zu eins nach Afrika übertragen worden? Hat man sich bei einer Forderung nach Hausschuhen wirklich Afrika angeschaut? Wenn ich mich in Tansania umschaue, dann sehe ich eine eher schuhlose Kultur. Eine Kultur die höchstens von Flip Flops geprägt ist. Verlässt man das Klassenzimmer, findet man sich nicht wie in Deutschland in einem Gang innerhalb des Schulgebäudes wieder, sondern draussen im Staub. Wenn es regnet im Schlamm und Matsch. Zwei bis dreimal pro Tag muss die Klasse ausgefegt werden, da es so staubig ist und es keine Fensterscheiben gibt. Sind da Hausschuhe angebracht oder sind sie falsche Konstrukte falsch interpretierter Pädagogik?

Auch sorgen manche Lehrer aus der westlichen Hemisphäre streng dafür, dass hier die Dreiteilung des Hauptunterrichtes in rhythmischen Teil, Hauptteil und Erzählteil eingehalten wird. Wurde jemals gefragt, ob dies auch hier in Afrika angebracht ist? Muss man vielleicht die Reihenfolge umkehren, andere Elemente erfinden und wieder andere Dinge weglassen?

Manche Kinder stehen um 4 Uhr morgens auf und laufen erst zwei Stunden über Berge und Täler, vorbei an toten Tieren, betrunkenen Menschen, bettelnden, kriechenden zerlumpten Menschen und riesigen brennenden Müllhalden, überqueren Schluchten und kommen dann erst an der Stelle an, an der sie der Schulbus abholt. Erst nach weiteren zwei Stunden erreichen sie die Schule. Und das alles ohne Frühstück und mit Flip Flops oder gerissenen schiefen Schuhen. Brauchen diese Kinder als erstes einen rhythmischen Teil? Müssen sie erst mindestens eine halbe Stunde im Klassenzimmer während des rhythmischen Teils stehen, bevor sie sich setzen dürfen? Ich habe oft gesehen, wie die Schüler müde über den Tischen hingen. Gerade die Waisenkinder konnten sich manchmal kaum aufrecht halten und es kam mir manchmal so vor, dass der rhythmische Teil keine erquickende Wirkung mehr hatte, sondern eine ermüdende und erschlaffende. Wäre vielleicht ein Frühstück angemessener oder könnte man sogar mit dem Erzählteil beginnen? Die Kinder erst einmal wieder zur Ruhe kommen

lassen, einhüllen und beschützen vor den ganzen Dingen, die sie auf ihrem langen Schulweg schon gesehen haben? Müsste der Mentor nicht ständig nach neuen Gesichtspunkten suchen, welche der so anderen Kultur gemäßer wären? Das bisher Gelernte hinterfragen, Neues versuchen und ausprobieren? Braucht es nicht auch eine andere Geisteshaltung?

Diese Fragen liessen mich nicht mehr los. Da ich ja den Zweitklasslehrer mentorierte, begann ich damit, mich selbst und meine Methoden zu hinterfragen und Neues auszuprobieren. Manches funktionierte und manches nicht, aber plötzlich hatte ich das Gefühl, dass ich durch das bloss Versuchen, neue Wege zu gehen, schon einen Schritt in die richtige Richtung gemacht hätte. Dabei bemühte ich mich, immer frei von eigenen Wünschen und Vorstellungen zu sein. Nicht länger sollte der eigene kulturelle und gesellschaftliche Hintergrund für mich die Grundlage zur Beurteilung der fremden Kultur und Gesellschaft sein. Die Anthroposophie und die Waldorfpädagogik sind in einem speziellen kulturellen und gesellschaftlichen Umfeld als geistige Aufgabe in Mitteleuropa entstanden. In Afrika, das ein wesentliches Glied des gesamten Weltorganismus ist, sollte dieser Impuls in anderer Form, sozusagen in einem anderen Dialekt erscheinen.

Wie die Eltern ihr kleines Kind an die Hand nehmen, wenn sie die Strasse überqueren, so versuchte ich den Lehrer der zweiten Klasse an die Hand zu nehmen und zu leiten. Aber ich muss ihm nicht sagen, wo die Ampel steht, was rot und grün bedeuten und wie viel Spuren die Strasse hat ...

Das müssen die Menschen glaube ich selbst herausfinden, denn nur dann bleibt es auch. Oft kam es mir vor, dass Vorgegebenes einschränkt und verhindert, dass es sich der Andere zu eigen macht. Es kann nur das Eigene werden, wenn es selbst erlebt und erfühlt wurde. So versuchte ich nicht Vorgaben zu machen, sondern nur das aufzugreifen woran Interesse bestand. Immer wieder sagte ich mir mein Ziel sollte nicht sein, „eine tolle Waldorfschule zu machen“, oder „Waldorfpädagogik beizubringen“, sondern ich sollte versuchen Chancen zu geben und Raum zu schaffen, damit jemand sich entwickelt. Und plötzlich wurde ich reich belohnt. Nach einem dreiviertel Jahr fing der Zweitklasslehrer plötzlich an eigene Ideen zu entwickeln. Er zeigte Humor, Eifer und Kreativität, die mich verblüffte und zutiefst bewegte.

So entwickelte sich das eine Jahr hier in Tansania zu einem Jahr voller Fragen. Mit Höhen und Tiefen und mit der Gewissheit noch ganz am Anfang des langen Weges zu sein. Noch lange werden mich die strahlenden Augen und blitzenden weissen Zähne der Waisenkinder begleiten, die ich voller Bewunderung verlasse, wenn es jetzt wieder heimwärts geht.

Jacinto Denjean

Agenda

Kommende Tagungen und Veranstaltungen der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, 2011

2011

21. – 23. Oktober 2011 Individualität-unmittelbar erlebt. Von der Kunst der Begegnung mit heutigen Kindern. (Inklusion, herausforderndes Verhalten, ADHS, Asperger-Syndrom, Quereinsteiger, Hochbegabung)
30. Oktober – 2. November 2011 Wege zur mathematischen Vorstellungsbildung (Förderlehrertagung)

2012

20. und 21. Januar 2012 Weiterbildungstage für Schweizer Lehrer
01. – 05. April 2012 Welt-Kindergarten- und Erziehertagung
09. – 14. April 2012 Welt-Lehrertagung