



Pädagogische Sektion
am Goetheanum

Rundbrief



Der Rundbrief der Pädagogischen Sektion

Herausgeber: Pädagogische Sektion am Goetheanum
Postfach, CH 4143 Dornach 1
Telefon: 0041 61 706 43 15
Telefon: 0041 61 706 43 73
Telefax: 0041 61 706 44 74
E-Mail: paed.sektion@goetheanum.ch
Homepage: www.goetheanum-paedagogik.ch
Redaktion: Florian Osswald, Dorothee Prange, Claus-Peter Röh
Lektorat: Angela Wesser
Photo: Charlotte Fischer, aus dem Unterricht einer 11. Klasse

Spenden und Beiträge zu Gunsten des Rundbriefes Richtsatz pro Jahr CHF 30 / EUR 30

**Innerhalb
der Schweiz** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Goetheanum, CH-4143 Dornach
Raiffeisenbank Dornach
Konto-Nr.: 10060.71
Clearing Nr.: 80939
Postscheckkonto: 40-9606-4
Vermerk: 1060

**Internationale
Überweisungen
USD-Konto** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Postfach, CH-4143 Dornach
IBAN: CH48 8093 9000 0010 0604 9
Raiffeisenbank Dornach, CH-4143 Dornach
BIC: RAIFCH22
Vermerk: 1060

**Euro
Überweisungen** Anthroposophische Gesellschaft Dornach
GLS Gemeinschaftsbank Bochum
Konto-Nr.: 988 100
BLZ: 430 609 67
IBAN: DE 53 4306 0967 0000 9881 00
BIC: GENODEM1GLS
Vermerk: 1060

Aus Deutschland Freunde der Erziehungskunst e.V.
Postbank Stuttgart
Konto-Nr.: 398 007 04
BLZ: 600 100 70
Vermerk: Pädagogische Sektion, Rundbrief

Inhaltsverzeichnis

3	Zu dieser Ausgabe	<i>Dorothee Prange</i>
5	Anregungen zur Tages- und Stundenplangestaltung	<i>Christof Wiechert</i>
12	Künstlerisches Empfinden in der Erziehungskunst	<i>Michael Grimley</i>
19	Bericht der Internationalen Konferenz – Treffen in Arles	<i>Philipp Reubke</i>
23	Wesentliche Merkmale der Waldorfpädagogik	<i>Internationale Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung</i>
30	Angesichts der Nacht – Teil I	<i>Florian Osswald</i>
33	Hochschularbeit im Rahmen der Pädagogischen Sektion	<i>Claus-Peter Röh</i>
35	Aufwärts – Eine Reise zur Authentizität	<i>Michal BenShalom</i>
44	Aus dem Schulalltag im Klassenzimmer Neuer Spruch für die Oberstufe (in deutscher und holländischer Sprache)	<i>Werner Govaerts</i>
47	Agenda	

Einleitung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

zur Michaelizeit entsteht dieser Rundbrief. Die Kräfte Michaels werden spürbar. Wenn wir in der heutigen Zeit den Kampf Michaels mit dem Drachen überall in der Welt erleben, so können wir in diesen Wochen spüren, wie Unstimmigkeiten stärker erlebt oder Auseinandersetzungen kräftiger ausgetragen werden. Wir nehmen heute immer mehr wahr, wie schwierig es ist, sich gegenseitig zu verstehen, den anderen in seiner Andersartigkeit, in seiner Eigenart anzuerkennen, zu achten.

Wir können hier auf weltpolitische Themen schauen, die Auswahl ist gross. Wir finden jedoch auch viele Beispiele im Kleinen.

Wie erleben wir unsere Waldorfpädagogische Bewegung von Krippe bis in die Oberstufe der Waldorfschulen und in die Ausbildung hinein? Haben wir unsere festen Vorstellungen von der Pädagogik oder gelingt uns die Brücke zu schlagen von dem gegebenen Hintergrund, der Anthroposophie, dem Lehrplan bis in die heutige Zeit? Nehmen wir junge unerfahrene Kollegen ernst, helfen wir ihnen genug, in ihren Beruf, ihre Aufgaben hineinzuwachsen oder engen wir sie mit unseren Erfahrungen ein? Nehmen wir uns Zeit für ein Gespräch? Kommen wir in ein echtes Gespräch, hören wir wirklich den anderen? Wie oft ertappe ich mich dabei, nicht ganz offen zuzuhören und schon ein Bild zu haben? Wie oft gelingt es mir, im Unterricht offen zu sein, die Schüler ganz neu zu sehen und auch ganz neu mich in meine Aufgabe zu stellen? Erleben die Schüler mich als fragenden Menschen, als Zeitgenossen? Die Zeit verlangt von uns und den Kindern, den Jugendlichen viel ab. Erwartungen sind da, Wünsche wol-

len erfüllt werden, der Angebote zur Beschäftigung sind viele, Entscheidungen müssen getroffen werden und das ist schon von klein auf spürbar. Wir brauchen Ruhe, Zeit zur Entwicklung, Zeit zur Gesundheit, aber besonders benötigen wir Freude, Freude am Tun, Freude am Leben und Freude am Schönen. Gelingen uns solche Momente, ist das kraftbringend und per se gesundend.

Einige Artikel in dieser Rundbriefausgabe mögen hier Anregung zur Auseinandersetzung damit geben. Thematisch sind es Gedanken zur Hygiene der Stundenplan- und Tagesgestaltung ausgeführt von Christof Wiechert, zum künstlerischen Empfinden in der Erziehungskunst dargestellt von Michael Grimley sowie eine erste von drei Betrachtungen zur Bedeutung der Nacht im Lernprozess von Florian Osswald. Die Internationale Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung (Haager Kreis) hat sich in ihrem letzten Treffen in Arles/Frankreich, worüber ein Bericht in dieser Ausgabe zu lesen ist, nochmals mit den Merkmalen der Waldorfpädagogik beschäftigt. Diese sind hier abgedruckt und inzwischen an alle Schulen geschickt worden, mit der Bitte sich damit auseinanderzusetzen, diese zu ergänzen, Rückmeldung an die Internationale Konferenz zu geben.

Die deutsche Übersetzung des Vortrags von der Welt-Lehrer- und Erziehertagung von Michal Ben Shalom finden Sie hier abgedruckt wie den Nachruf von Lothar Steinmann in englischer Sprache.

Der Beitrag von Claus-Peter Röh über die Verbindung von Pädagogik und Freier Hochschule für Geisteswissenschaft erscheint im

Weihnachtsrundbrief in englischer Übersetzung.

Eine neue Rubrik 'Aus dem Schulalltag im Klassenzimmer' beginnen wir mit einem Beitrag aus Holland in deutscher und holländischer Sprache von Werner Govaerts. Die englische Fassung wird im nächsten Rundbrief

zu lesen sein. Interessant wie sich manche Gedanken in der Auseinandersetzung mit den Schülern entwickeln ... Wir freuen uns über weitere Beiträge aus dem Schulalltag.

Mit guten Wünschen für die Michaelizeit

Ihre Pädagogische Sektion

Anregungen zur Tages- und Stundenplangestaltung

Zu Fragen der Stundenplanhygiene

Christof Wiechert

Einleitung

Grosse Schulen kämpfen des Öfteren mit Problemen der Stundenplangestaltung. Es gibt zu wenig Räume, zu wenige Säle, die geteilten Klassen brauchen mehr Räume, der Werkraum hat nur soviel Plätze an den Schraubstöcken, der Computerraum nur zwanzig Plätze und die (vielen) Fachstunden müssen irgendwie unter Dach und Fach gebracht werden. Die Stundenplanverantwortlichen haben jedes Jahr einen ziemlichen Stress, den Plan hinzubekommen. Auch gibt es noch individuelle Wünsche der Kollegen in Teilzeit ('Bitte nicht freitags und montags ...', 'bitte nur nach dreizehn Uhr ...') Je grösser die Schülerzahl, soviel komplizierter die Aufgaben, die auch von avancierten Computerprogrammen nur mangelhaft bewältigt werden. Und der ganze Plan soll auch 'schulhygienischen Massstäben' genügen ('Ein Tag Hauptunterricht muss dran glauben, sonst geht es nicht ...').

Und da ist noch die Ganztagschule ('Müssen die Lehrer den ganzen Tag in der Schule sein? Was macht man denn mit all den Stunden?') So entstehen verwaltungsmässige Lösungen,

die halt Lösungen darstellen, die aber das pädagogisch Wünschenswerte ausser acht lassen, aber keiner sagt was, denn man ist froh, dass ein Plan da ist und will nicht stören

Kleine Schulen haben diese Probleme in geringerem Umfang, denn alles ist übersichtlicher. Aber kleine Schulen haben die Tendenz zu wachsen und dann entstehen die Fragen wie von selbst. Dazu kommen Budgetfragen, man kann nicht beliebig viele Kollegen einstellen.

Kurz, am Stundenplan werden jedes Jahr Schlachten geschlagen, um es (wieder) hinzubekommen, dass die Schule mit Schuljahresbeginn wieder beginnen kann.

Der Begriff Stundenplanhygiene

Als Steiner mit den Lehrern an die Ausgestaltung der Waldorfschule ging, hatte er zwar schon vor Beginn der Schule im August in Dornach auf die Gefahr des alles kaputtmachenden Stundenplans¹ hingewiesen, die erste Schule in Stuttgart war aber, stundenplanmässig, ein Drama. Es gab von Anfang an viele Schüler (256)² in acht Klassen und

- 1 Die Erziehungsfrage als Soziale Frage (GA 296), 2. Vortrag vom 10. August 1919 Dornach: *'So haben wir nötig, dass, ohne dass der Bogen überspannt wird, nicht durch Anstrengung, sondern durch Ökonomie der Erziehung, Konzentration bei den Kindern erreicht werden soll. Dies können wir in der Weise, wie es der heutige Mensch braucht, nur erreichen, wenn wir etwas abschaffen, was heute noch sehr beliebt ist: wenn wir den verfluchten Stundenplan in den Schulen abschaffen, dieses Mordmittel (Hervorhebung durch den Autor) für eine wirkliche Entwicklung der menschlichen Kräfte.'* Nicht nur die Wortwahl ist aussergewöhnlich, sondern diese Stelle zeigt auch, wie durch eine Lupe Steiners Radikalität, Steiner hatte noch ganz andere Ideen als durch die erste Schule verwirklicht wurden.
- 2 Konferenzen (GA 300a) Konferenz vom 24. Juli 1920: ... *dass wir aber nicht in der Lage sind, die Anmeldungen zu berücksichtigen, wenn uns die Welt nicht unterstützt. Wir müssen irgendein radikal ernstes Wort sagen ...* Die Neuanmeldungen konnten wegen Raum- und Geldsorgen eigentlich nicht berücksichtigt werden. Steiner drohte mit einem Aufnahmestopp neuer Schüler, wenn nicht Mittel zur Verfügung gestellt werden würden.

kaum Räume, im zweiten Jahr verschlimmerte sich das noch; rund hundert Schüler wurden weiter aufgenommen, es gab aber (noch) kein Geld für extra Räume. Es war mehr als behelfsmässig, nach heutigen Vorstellungen eigentlich unmöglich. Es war ein Kampf und ein Krampf zugleich.

Unter Schulhygiene verstand Steiner Massnahmen, die einerseits pädagogischer Art waren, andererseits Gestaltungscharakter hatten. Zu der ersten Gruppe gehören Vorgehensweisen in der pädagogischen Handhabe, z. B. im Umgang durch die Lehrer mit der Dreigliederung des Menschen im Unterricht sowie die Anwendung der Temperamente. Zur zweiten Gruppe gehören Einrichtungsfragen wie zum Beispiel der Zusammenhang von Hauptunterricht (später Epochenunterricht, auch 'Klassenunterricht' genannt) und Fachstunden.

Die Schule begann (entgegen der fälschlichen Darstellung des ehemaligen Waldorflehrers, der in 'Info 3' suggeriert, Steiner hätte die Idee des Epochenunterrichtes ausgerechnet von der Odenwaldschule (!) abgeguckt.) tatsächlich mit einem 'Hauptunterricht' in den ersten sechs Klassen. Im Anschluss an die zwei Stunden folgten die 'Fachstunden'.

In der siebten und achten Klasse mussten zwei Kollegen sich diese Aufgabe am Morgen teilen, denn der eine war für die Naturwissenschaften zuständig, der andere für die Humaniora. Man war aber unerfahren und wechselte täglich die Klassen. Das ging fast ein Jahr bis bemerkt wurde, dass das nicht fruchtbar war. Man wechselte auf einen Wo-

chenturnus. Alles musste erst gefunden und erfahren werden³.

Ein anderes Beispiel schulhygienischer Natur war Steiners Wunsch, die Turn- und Eurythmiestunden sollten nacheinander unterrichtet werden.

Die wesentliche Anregung aber kommt aus dem schon eher genannten Zyklus, wo Steiner apodiktisch meinte, das Neue was gelernt werden sollte, die gedankliche Hinwendung im Hauptunterricht solle in den Morgenstunden stattfinden, die übungsmässigen Fächer um den Vormittag herum und der Nachmittag für alles Künstlerische und Bewegungsmässige sein.⁴

Diese Aussage ist ebenso klar wie hermetisch. Die Praxis an Waldorfschulen aber weicht erheblich von dieser Aussage ab. Diese Praxis meint, die Schüler am Morgen erst 'wecken' zu müssen und den 'Willen anzuregen' gerade durch nicht lernende Aktivitäten. Der sogenannte 'rhythmische Teil' entspricht diesem schulhygienischen Wunsch Steiners nicht.

Wird man vom Bewegen und Stampfen, wird man von einer ritualisierten Routine mit einer festen Abfolge der Abläufe wirklich wach?

Um diese Fragen zu beantworten, wenden wir uns dem Phänomen des Morgens zu. Was bedeutet der Morgen für den Menschen, für das Kind?

Grosse und kleine Rhythmen

Betrachten wir einige Lebensrhythmen. Der Grosse: Geburt, Leben und Tod. Der Kleine:

3 Man darf annehmen, dass die Krise der 10. Klasse hiermit zusammenhängt. Siehe erste Konferenz des dritten Schuljahres, GA300b, 20. Juni 1922

4 Aber auch in der ersten Konferenz, wo Steiner den Stundenplan (!) gibt, folgt er wie urbildhaft dieser Einteilung (GA300a) Konferenz, 8. September, 1919

Tag und Nacht. Der noch Kleinere: der Morgen, der Mittag und der Abend.

Werfen wir einen Blick auf den grossen Rhythmus.

Bei der Geburt tritt der Mensch aus der vorgeburtlichen Welt in das Dasein hier auf Erden ein. Diese Seite der Existenz verband Steiner immer mit dem Kopf. Der sei als vom Kosmos 'ausgeatmet'. Das Vorstellungsleben, das Denken, die Erinnerungsfähigkeit, das Nervensinnesleben, sie kommen alle aus diesen Welten. Die Kopfgestalt ist sozusagen das wahre Bild *dieser* Wirklichkeit.

Der übrige Leib muss sich nach der Geburt erst behaupten lernen gegenüber dem relativ fertigen Kopf. Im Rumpf, im rhythmischen System, in den Gliedern, ist alles noch Werden und Wachsen. Und erst wenn das Kind so um das zehnte, elfte Lebensjahr in der Schule ist, sieht man eine Art 'Gleichberechtigung' zwischen dem Kopf und der übrigen Gestalt, zwischen, so man will, oberem und unterem Menschen. Es ist auch die Zeit, wo das Kind am meisten (und schönsten) Schulkind ist. Nun entsteht ein Kräftespiel zwischen den Kopfkräften und den Leibeskräften, zwischen Denken und Wollen. Dieses 'Spiel' bestimmt wie der werdende Mensch als Erwachsener seinen Lebensweg gestalten wird. Gegen das Lebensende zu werden diese Kräfte des Willens, die die Brücke zum Nachtodlichen schlagen, verinnerlicht. Sie werden Keim für die nachtodliche Entwicklung. Diese aber sind unsichtbar, haben kein Bild, sondern bestehen nur aus Kräften. Wir

sind im Felde der Intuition. Im Leben aber sind diese zwei Welten, Vorstellung (Denken) und Wille, gemischt im Fühlen.

Daher muss der Mensch am Lebensanfang lernen, damit das Leben gemeistert werden kann.

In der Lebensmitte findet die Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Welt statt, am Lebensende verbindet sich die Lebensernte mit diesen Kräften des Willens, jetzt aber verinnerlicht, als Potenz, als, wie Steiner es nennt, 'Keim'.⁵

Das alles macht den grossen Rhythmus aus.

Der Schlaf ist der kleine Bruder des Todes, so sagt der Volksmund. Ist der Tag dann auch der kleine Bruder des Lebens?

Ist der Tagesablauf nicht eine Miniatur des Lebens?

Beginnt der Tag nicht mit der Empfindung der Erwartung, der Verheissung, was wird der Tag bringen? Ist da nicht eine besondere Stimmung, eine Empfänglichkeit, die charakterisiert wird mit dem Ausdruck, 'Morgens hat Gold im Mund'? So oft Steiner von der Rückschau spricht, so selten von der Vorschau. Aber an einer Stelle sagt er, wer sich am Morgen kurz vor die Seele stellt, was der Tag bringen *könnte*, der bezieht sein höheres Ich ein in das Tagesgeschehen.

Bringt der Morgen Verheissung, so ist der Vorabend erfüllt von der Stimmung der Erfüllung.

5 Man kann in diesem Zusammenhang nicht nachdrücklich genug auf zwei Vorträge schauen die diesen ganzen Komplex besonders eindrucksvoll darstellen: Allgemeine Menschenkunde (GA 293) 2. Vortrag (Stuttgart 22. August 1919) und der 2. Vortrag aus der Meditativ erarbeiteten Menschenkunde (GA 302a). (Stuttgart 16. September 1920) Weniger bekannt ist, dass Steiner in einem öffentlichen Vortrag diese Thematik noch vertieft und erweitert. Eine tiefenpsychologische Dimension kommt hinzu, die Polarität Vorstellung – Wille darstellend in ihren Wirkungen im täglichen Leben: Vorstellung kann Angst oder Kraft werden; Wille, Aggression oder Güte. (Erziehung zum Leben, GA 297a, Stuttgart 17. Januar, 1922)

Hat sich der Tag gelohnt, war er der Mühe wert? Oder war er einer wie alle anderen?

Bei anderer Gelegenheit schildert Steiner wie der Prozess des Erwachens eigentlich vor sich geht. Durch die Füße zieht der Astralleib am Morgen ein und braucht den ganzen Tag, um den Menschen zu durchdringen. Im Kopf angekommen, neigt sich der Mensch dem Schläfe zu.

Schon aus dieser Imagination ersieht man: der Morgen hat eine Qualität die verschieden ist von den Qualitäten des Mittags und des Nachmittags.

Es ist eine wenig beachtete Tatsache im Unterricht: der Morgenmensch ist ein anderer als der Nachmittagsmensch.

Schon in den elementaren Ergebnissen der Chronobiologie findet man dieses bestätigt, z. B. in der Tatsache, dass die optimale Zeit des Lernens ganz offensichtlich am Morgen liegt, die optimale Zeit um Sport zu treiben am Nachmittag.

Das folgende Diagramm zeigt den Ablauf eines Arbeitstages aus chronobiologischer Sicht (nach Zulley und Knab, 2000)

Tageszeit	Empfohlene Tätigkeit
7 – 8 Uhr	Der Körper liefert Energie für die Tagesarbeit; Weckzeit
10 – 11 Uhr	Kreativität, Konzentration und Kurzzeitgedächtnis sind optimal
11 – 12 Uhr	Energiehöhepunkt, Sehen und Rechnen sind optimal
12 – 13 Uhr	Die Leistungsfähigkeit sinkt; Zeit für das Mittagessen
13 – 14 Uhr	Tagestief: erhöhte Schlafbereitschaft des Körpers
14 – 15 Uhr	Ideale Zeit für die Siesta
15 – 16 Uhr	Tageshöhepunkt; das Langzeitgedächtnis ist wach
17 – 18 Uhr	Ideale Zeit für Sport; Organismus ist gut durchblutet
18 – 19 Uhr	Tagesrückblick-, Entspannung für die Nacht

Dieses Faktum stimmt überein mit Steiners Angabe, der Morgen sei zum Lernen da, der Mittag zu allem Üben und der Nachmittag grundsätzlich für das Künstlerische und Bewegende. So einfach wie dieses klingt, so fundamental richtig ist es. Diese Wahrheit kennen die Fremdsprachen- oder die Fachlehrer der Mathematik, die nach dem Turnen oder Sport am Nachmittag 'aus der Not', weil es sonst im Stundenplan nicht geht, noch eine Stunde oder zwei in der Woche

geben müssen; eine fast unmögliche Aufgabe.⁶

Wie schon angedeutet, brauchte es einige Jahre bis Steiner mit den Lehrern der ersten Schule in Stuttgart etwas von einer Lehrplanygiene in den Griff bekam. So kamen die Lehrer zusammen mit Steiner in einer Konferenz zum Schluss, dass Handarbeit sehr gut einmal die Woche zu machen sei, etwas Kunstgewerbliches dagegen bräuchte längere Zeitstrecken

⁶ Siehe auch Albert Schmelzer: 'Rhythmen lassen leichter lernen', Erziehungskunst, 9/2007

hintereinander, aber der morgendliche 'Klassenunterricht' dürfe nicht tangiert werden.⁷

Es ist bewegend, diese Gespräche nachzulesen, weil darum gerungen wird, der Zersplitterung entgegenzuwirken und da wo es angebracht ist, konzentrierend zu wirken und immer ist dann im Gespräch: Morgen oder Nachmittag. So kommen die Kollegen zu einer Einsicht, was richtig ist um 'zersplittert' zu unterrichten und was nicht. Hier erlebt man Steiner, es sei nur nebenbei bemerkt, als Lehrer unter Lehrern. Er weiss es auch nicht, zusammen wird um die richtigen Formen gerungen.

Fragen wir uns, was dieser ganze Komplex bedeuten könne für die Praxis des Unterrichtens.

Können wir den Morgen so gestalten, dass er 'neu und taurisch' ist? Dass der Morgen was bringt, was überraschend ist? Eine von den Schülern oder Lehrern mitgebrachte Wahrnehmung an der Natur? Jeder ist ja zur Schule am Morgen unterwegs! Kann die Natur uns anleiten, einen kurzen, ganz neuen Gedanken zu haben? Z.B. 'Schaut Kinder, wie dieses Blatt, dieses schöne starke Ahornblatt sich zu verfärben beginnt ins Rötlich Gelbliche. In wenigen Wochen ist es ganz trocken und fällt ab. Unter den Bäumen einen bunten farbigen Teppich ausbreitend, der raschelt, wenn wir dadurch 'waten'. Es ist wie der Abend, wenn auch der Himmel sich farbig gibt vor und nach dem Sonnenuntergang. Jetzt aber ist es der Abend des Jahres, der langsam fällt.' Und dann am nächsten Morgen wieder ein anderes Thema, aber bildhaft bedeutungsvoll.

7 Konferenzen, (GA300b) vom 16. November 1921

8 Methodisch-Didaktisches, (GA 294) Stuttgart, 1. September 1919: *Wenn man den Kindern etwas vorliest und sie die Bücher vor sich haben und mitlesen, so ist das nichts als aus dem Kinderleben ausgestrichene Zeit (Hervorhebung durch den Autor). Das ist das Allerschlimmste was man tun kann.*

9 Dieses Eingehen auf den Rhythmus des Lebens ist für alle Erziehung und allen Unterricht von ganz besonderer Wichtigkeit (Steiner am 27. August 1919)

Und eine passende Rezitation oder ein Lied schliesst sich an, bevor kurze Zeit später der Morgenspruch erklingt und die Arbeit beginnt.

Können wir im Unterricht, bevor die Schüler nach Hause gehen, irgendwie eine Stimmung der Ernte heraufbeschwören? Was haben wir heute alles gelernt und erlebt? Ein kurzes Besinnen auf das, was dieser Schultag gebracht hat, bevor alle herausstürmen.

Wer sich eine gewisse Empfindlichkeit der Wahrnehmung angeeignet hat und es ist gar nicht so schwer sich die anzueignen, wird erleben, dass es zwei Arten des Herausstürmens der Schüler nach der Schule gibt. Die erste Art hat diesen Charakter: schnell weg hier, jetzt beginnt das Leben!

Die zweite Art hat den Charakter der geballten Lebenskraft und Freude, es stürmt ins Freie, denn es ist gelernt worden, die Schüler sind beladen und geladen.

Es ist klar, es kann nur angedeutet werden. Wer es aber verstehen will, wird es verstehen: jeder Tag ist ein Geschenk, das nie leer ausgehen darf. (Steiner charakterisiert einen Unterricht der nichts bringt, keine Bedeutung hat, als Löcher für die Biographie als für das Leben 'ausgestrichene Zeiten'⁸)

Und zwischen Morgen und Abend wogt und webt der Stundenplan auf und ab. Es ist wie Ebbe und Flut; der Schwall kommt, er zieht sich zurück. Und die einzelnen Stunden sind wie die Wellen an der Meeresoberfläche. Sie bäumen sich, flachen sich wieder ab, Atmung und Puls, ein und aus.⁹

Wie kann das denn praktiziert werden?

Wenn wir ernst machen mit den Begriff ErziehungKUNST, dann müssen wir Lehrer im Vollzug des Unterrichtens ja Künstler sein. Zum Beispiel ZEITkünstler oder wie es im Amerikanischen so schön klingt 'Master of Time'. Wie wird man ein Meister der Zeit? Dadurch, dass man lernt die Zeit zu nutzen. Nicht nur im biologischen Sinne, denn diese Zeit ist starr und unerbittlich, es ist die Zeit der Uhr und der Sekunden, die eigentlich nur meine Lebenszeit mir ab- und bemisst, daher die Abbildung des Todes, der nicht nur mit der Sense dasteht sondern auch mit einem Zeitmesser, dem Sandläufer. Diese Zeit brauchen wir im Unterricht wenig.

Wir brauchen eine Zeit, die musikalischer Natur ist, eine Zeit wo man die Zeit vergisst weil man in ihr ist, eine Zeit, die Langeweile kurz macht, wodurch die Zeit sich dehnt (was, die Stunde ist schon vorbei?), eine Dynamik der Zeit. Sie entsteht, wenn der Lehrer einen *inneren Plan hat* von dem, was er machen will. Einen nicht ganz fertigen Plan der, da er nicht ganz fertig ist, eine innere Unruhe verursacht: Wird es mir gelingen? Es ist wie ein *Lampenfieber*.

Ist dieses pädagogische Lampenfieber vorhanden, dann empfindet man auch wie man wann was bringt. Die Schüler spüren, er hat was vor und sind gespannt auf das, was da kommen will. So entsteht ein Pulsieren zwischen Lehrer und Schüler, die auch dann selber die Zeit vergessen und 'in' dem sind was geboten wird.

Auch hier gilt, wer seine Wahrnehmungen ein wenig sensibel macht, sieht und fühlt ob ein Lehrer am Anfang der Stunde einen Plan

hat oder ob er an den Seilen und Pfosten der Routine die Stunde 'bewältigen' wird. Man kann das wahrnehmen, man kann aber auch sehen, die Schüler verhalten sich anders im ersten Fall, anders im zweiten.

(Intermezzo. Ein Schüler aus dem elften Schuljahr wurde gebeten bei einer Veranstaltung für neue Eltern, die gerade ihre Erstklässler eingeschult hatten, über seine Erfahrungen zu sprechen. Er willigte ein, sagte aber im Voraus zu seinen Lehrern, vielleicht werden sie es unangenehm finden was ich sagen werde. Die Lehrer fragten, ja was denn? Da sagte der Schüler, um so höher ich in den Klassenstufen steige, umso langweiliger werden die Stunden. Die Lehrer haben kein Lampenfieber mehr für das, was sie tun.)

Eine Grundbedingung ist, der Lehrer muss sich den Stoff zu eigen machen und ihn interessant machen wollen. Das gilt für Grammatik und Rechnen, Formenzeichnen und Rechtschreibung, wie auch für die erhabesten Themen aus Geschichte und Literatur und den Naturwissenschaften. Alles was interessant ist, hebt 'die Zeit aus den Angeln'.¹⁰

Der vor kurzem verstorbene Dirigent Nikolaus Harnoncourt wurde einmal gefragt ob es ihm nicht schwer fallen würde, zum so und so vielen Male eine berühmte Mozartsinfonie aufzuführen. Seine Antwort: Im Moment wo das Konzert beginne, wisse er nicht mehr, ob er diese Sinfonie jemals gespielt habe; alles wäre neu, wie zum ersten Male.

Das ist Zeit als Kunst. Es ist meines Erachtens genau dieselbe Kunst, die wir als Lehrer im Unterricht anwenden: im Moment wo es beginnt, ist alles neu, noch nie da gewesen!

¹⁰ Dieser Vorgang wird intellektuell brisant dargestellt in dem Aufsatz von Harald Schaezter, 'Wie es ist ein Ich zu sein. Intellektueller Existentialismus' (in Persönlichkeit und Beziehung, Jochen Kraus und Jost Schieren (Hrsg.) Beltz 2013)

Mit diesen Darstellungen schrammt man immer nur so ein wenig an der pädagogischen Wirklichkeit vorbei. Denn die ganz grosse Kunst, die erst teilweise gekannt und beherrscht wird, ist die Kunst des Erfassens, Verstehens und Anwenden dessen, was Erziehungskunst eigentlich ist. Sie wird selten oder nie zur Perfektion gelangen, aber sich auf den Weg machen sollte möglich sein, bei denjenigen, denen es auf diese neue Erziehung ankommt. Die Erziehungskunst verträgt das Altern nicht, genau so wenig wie es das Bürgerliche verträgt.

Wer diesen Beruf wählt, weiss, es wird nie fertig sein, nie abgeschlossen. Darauf muss man sich schon einlassen. Vielleicht hilft Peter Handke, er schrieb: Die schärfste Kritik an etwas von mir Geschriebenem war jener Leser-Satz: "... strahlt die Ruhe des Angekommen-Seins aus"¹¹

In der Betrachtung sind wir von grossen Aspekten, den Stundenplänen der Schule, zum kleinsten Gesichtspunkt einer individuellen Schulstunde gekommen. So wie betrachtet worden ist das ganze Leben mit seinen drei Stufen Jugend, Reife und Alter und dem kleinen Kreis Morgen, Mittag und Abend.

Es ist ein Akt des Bewusstseins sich klar zu machen, dass alle diese Rhythmen miteinander zusammenhängen. Dieser Akt des Bewusstseins ist um so notwendiger als in unseren Kul-

turkreisen eine Art Lebensstil eingerissen ist, der kleine und grössere Zusammenhänge in ihrer Interdependenz nicht oder kaum zur Kenntnis nimmt. Sie sind aber da und wenn ein Faktor in diesem Konzert der Zusammenhänge gestört wird, zeigen die Folgen sich irgendwo anders. Wenn der Orientierungssinn nicht mehr gebraucht wird, da er vom GPS übernommen ist, ändert sich das Gehirn. Wenn ein Kind unter länger andauernden Schlafstörungen leidet, die nicht behoben werden, zeigt sich nach einiger Zeit der Schaden im Gehirn. Wer nur Abstraktes lernt, wird eine Unregelmässigkeit im Verhältnis vom Selbst zum Leib davontragen mit möglicherweise sozial schwierigen Folgen.

Man kann den Menschen zwar vollständig losgelöst *denken* aus Natur und kosmischen Zusammenhängen. Tatsache ist aber, dass er in diesen Zusammenhängen lebt. Und alle diese Zusammenhänge, ob es nun schlafen, atmen, lernen, verdauen, wachsen, produzieren oder regenerieren ist, alles findet in kleinen, mittleren und grossen Rhythmen statt.

Das Respektieren dieser mächtigen Pulsationen macht die Stundenplanhygiene aus, macht den pädagogischen Puls aus, der in jeder Stunde schlagen sollte.

Es wird einen Teil der Erziehungskunst ausmachen, der nachgestrebt wird, dieses zu bedenken und zu realisieren.

11 Peter Handke, Die Tage gingen wirklich ins Land. Reclam 1995, Seite 67

Künstlerisches Empfinden in der Erziehungskunst

Michael Grimley

übersetzt von Ulrike Creyaufmüller

'Die Pädagogik darf nicht eine Wissenschaft sein, sie muß eine Kunst sein. Und wo gibt es eine Kunst, die man lernen kann, ohne daß man fortwährend in Gefühlen lebt? Die Gefühle aber, in denen man leben muß, um jene große Lebenskunst auszuüben, die Pädagogik ist, diese Gefühle, die man haben muß zur Pädagogik, die feuern sich nur an an der Betrachtung des großen Weltalls und seines Zusammenhanges mit dem Menschen.'

Eine Frage der Identität

Ist die Waldorfschulbewegung heute in Gefahr, wenn wir weiterhin das Paradigma einer Waldorfschule als das Werk eines Künstlers ansehen, der schon lange verstorben ist: ein unfertiges Werk, versiegelt, gerahmt, an einer Galeriewand hängend, als Kalenderkopien weltweit verbreitet. Oder können wir sie als noch in der Werkstatt befindlich sehen als noch zu vollendendes Werkstück wie ein sich entwickelndes menschliches Wesen, mit einer Identität, die sich immer noch im Prozess des Sich- Entfaltens befindet, sowohl von der Zukunft als auch von der Vergangenheit her bestimmt.

1909 hat Rudolf Steiner bereits die wesentlichen Bestandteile der ‚Erziehungskunst‘¹, wie er sie damals zum ersten mal bezeichnete, skizziert. Er betonte, dass die Erziehungskunst ernsthaft als eine echte, eigenständige Kunstform betrachtet werden und nicht auf allgemeinen Slogans gegründet sein sollte, sondern auf dem wahrhaftigen, kenntnisreichen Wissen über das menschliche Wesen.

Zehn Jahre später, bei der Eröffnung der ersten Waldorfschule, konnte er ausdrücken und zeigen wie die neue Kunstform zu verwirklichen wäre und er erweiterte diese Darstellung bis zum Ende seines aktiven Lebens 1924. Während jener Zeit verwendete er den Ausdruck ‚Erziehungskunst‘ in einer Vielfalt verschiedener Zusammenhänge – bei Zusammenkünften von Lehrern, Kommentaren nach Unterrichtsbesuchen, öffentlichen Vorträgen, Artikeln – und in Bezug auf eine Menge verschiedener Themen.

die Erziehungskunst als eigenständige Kunstform

die Ziele der Erziehungskunst

die Erziehungskunst im Gegensatz zu wissenschaftlichem Intellektualismus

der Lehrer als Künstler

Künstlerisches Erleben in der Erziehungskunst

Die spirituelle wissenschaftliche Grundlage der Erziehungskunst

Die Rolle der Künste in der Erziehungskunst

Die Rolle der Künste in der Ausbildung der Erziehungskunst

Soziale Herausforderungen in der Erziehungskunst

1 GA 293, 10. Vortrag, S. 159

2 GA 34, S. 20

Die umfassende Weise, in der obige Themen konsequent im Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis behandelt wurden, untermauert die zugrundeliegende Prämisse, dass Erziehung im Wesentlichen ein künstlerisches Unternehmen ist. Wie bei allen Kunstformen, so erfordert auch die Erziehungskunst Grundkenntnisse in Fertigkeiten, die notwendig sind für die Entwicklung einer verfeinerten Sinneswahrnehmung, die sodann im Dienste eines schöpferischen Denkens eingesetzt werden kann. Und wie bei jedem authentischen Künstler, so ist auch der Erzieher zutiefst und innig mit seinem Medium verbunden, in diesem Fall sogar noch mehr, da sowohl das Subjekt als auch das Objekt seiner Tätigkeit das sich entwickelnde menschliche Wesen ist.

Die oben angeführte Themenliste kann in der Aussage des Zitats am Anfang des Artikels untergebracht werden. Im Wesentlichen drückt es drei Forderungen aus, denen die Themen zugeordnet werden können. Erstens, Erziehung sollte nicht als Wissenschaft sondern als Kunst betrachtet werden, zweitens, als eine Kunst beruht sie auf dem Gefühlsleben (stets gegenwärtigem Fühlen), und drittens, dass diese Gefühlsqualitäten nur durch Beobachtung und innere Betrachtung des menschlichen Wesens in Bezug auf den Kosmos oder die Welt im weiteren Sinne zum Leben erweckt werden kann.

Erziehung darf keine Wissenschaft, sie muss eine Kunst sein

Warum sollten wir Erziehung als eine Kunstform und nicht als eine Wissenschaft ansehen? In Rudolf Steiners Darlegung ist die zentrale Stellung des Fühlens bedeutsam. Das Fühlen bildet einerseits die Brücke zwischen dem schöpferischen Streben des Lehrers und andererseits den Fertigkeiten und Methoden

beim Unterrichten. Ohne diese Grundlage wäre der Lehrer nicht länger ein Ausübender, der durch neue Gedanken motiviert wird, sondern ein blosser Techniker, der durch die Forderungen vorgegebener Normen und Inhalte getrieben wird. Pädagogische Fertigkeiten würden dann nur nach vorbestimmten, standardisierten Zielen und Ergebnissen angewendet werden ohne jegliche Betrachtung für die unmittelbare Wirklichkeit der jeweiligen Situation, genauer der Individualität des jungen Menschen, mit dem es der Lehrer zu tun hat.

Das künstlerische Empfinden in der Unterrichtstätigkeit markiert die wesentliche Unterscheidung zwischen dem Unterrichten als bloße Technik, als eine angewandte Form der Verhaltensforschung, als einer Form von sozialer und psychologischer Manipulation und Unterrichten als Kunst. Genau in diesem Zusammenhang hat Rudolf Steiner auf die Qualitäten des Fühlens als Vorbedingung für die Praxis der 'grossen Lebenskunst' verwiesen und gleichzeitig wiederholt die negativen Auswirkungen einer wissenschaftlich orientierten Unterrichtspraxis im Klassenraum aufgezeigt.

Immer wieder verwies er auf diese Infragestellung, indem er den verfrühten und einseitigen intellektuellen Fokus wiederholt betonte. Bei vielen Gelegenheiten verwendete er bestimmte Beispiele aus der Unterrichtspraxis, indem er den künstlerischen mit der weit verbreiteten übertriebenen wissenschaftlich-intellektuellen Herangehensweise verglich und betonte die schädigenden Wirkungen der letzteren Methode auf die physische, emotionale und spirituelle Gesundheit der Kinder.³ Bei anderen Gelegenheiten stellte er die Gefahren ohne Umschweife dar. Eine besonders starke Aussage dazu führt in die vier Vorträge⁴ ein. Seine kompromisslose

3 GA 34, 302a (Nr. 17), GA 307 (2, 4 und 7)

4 GA 302a, Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, Meditativ erarbeitete Menschenkunde, GA 302a

Haltung und sein eindringlicher Ton ist ein markanter Appell, den zarten Anfang eines neuen Unterrichtsimpulses sowohl äusserlich als auch innerlich zu schützen.

Solch eine Reaktion zu der Herausforderung einer wissenschaftlichen Anschauung von Unterricht sollte jedoch nicht als reaktionär betrachtet werden. Keinesfalls sollte Rudolf Steiner als Befürworter einer rückwärtsgewandten, instinktiven Unterrichtspraxis gesehen werden. In einem Artikel, der auf einen 1922 gehaltenen Vortrag zurückgeht⁵, bestätigt er voll und ganz die Rolle von wissenschaftlichem Intellektualismus in der menschlichen Entwicklung, doch betont er die Notwendigkeit, mit einer künstlerisch durchdrungenen Wissenschaft der Seele und des Geistes, die neue Erziehungskunst zu befördern und zu erneuern. Und in einem weiteren, eindringlichen Abschnitt fordert er die Lehrer heraus, anzuerkennen, dass die Aufgabe der Erziehungskunst der Zukunft darin besteht, die Wissenschaft zu einem künstlerischen Erfassen der Welt umzugestalten:

*Man sollte das Gefühl haben: Insofern du bloß Wissenschaftler bist, bist du ein Mondkalb! Erst wenn du umgestaltest deinen seelisch-geistig körperlichen Organismus, wenn dein Wissen künstlerische körperliche Form annimmt, wirst du zum Menschen. Im Wesentlichen wird die zukünftige Entwicklung führen – dazu hat der Pädagoge mitzuwirken – von der Wissenschaft zum künstlerischen Erfassen der Welt, von der Mißgeburt zum Vollmensch.*⁶

Eine erste Aufgabe in der Erziehungskunst ist daher, auf diese Zukunft vorzubereiten. Es ist die Forderung, das wissenschaftliche zu einem künstlerischen Erfassen des menschlichen Wesens in der Unterrichtspraxis der gegenwärtigen Situation an den Schulen zu führen. *‘Um das zu verstehen, muß unsere Auffassung von dem Bau des Menschen, von der inneren Gestaltung des Menschen eine künstlerische sein. Und der Lehrer muß imstande sein, das Kind künstlerisch, als Artist zu erleben. Ihm muß alles im Kinde innerlich beweglich sein.*

Da wird die Philosophie kommen und wird sagen: Ja, aber wenn man etwas erkennen will, dann muß eben die Sache logisch sein. Ganz richtig, aber so, wie das Kunstwerk logisch sein muß, wenn wir die Welt vor uns haben, und die Welt kann durch künstlerisches Erfassen repräsentiert werden im Inneren.’⁷

Damit eine solche Erziehungskunst entwickelt und in der Praxis verwirklicht werden kann, muss sie ständig als Kunstform, angepasst an unsere gegenwärtigen Erfordernisse, geltend gemacht werden und nicht als eine angewandte Wissenschaft. Sie wird ständig mit der extremen Tendenz in Richtung standardisierter Unterrichtspraxis zu kämpfen haben, die aus einer übertriebenen intellektuellen und materialistischen Wissenschaftsanschauung resultiert. Dementsprechend wird sie auch ständig vor einer zunehmend fehlgeleiteten Antipathie der wissenschaftlich orientierten Entscheidungsträger, Gesetzgeber und Unterrichtenden weltweit geschützt werden müssen.

5 Ein Vortrag über Pädagogik während des Französischen Kurses am Goetheanum. 16. September 1922. *Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart. Gesammelte Aufsätze aus der Wochenschrift, 1921–1925* – Seite 285 (GA 36)

6 GA 302a, S. 40

7 GA 305, S. 115/116

Wo befindet sich die Kunst, die es zu erlernen gilt, ohne dass man ständig im Bereich des Fühlens lebt?

Mehrfach verwendete Rudolf Steiner den Ausdruck „künstlerisches Erleben“ z.B.⁸ im Zusammenhang mit der Erziehungskunst; an anderer Stelle gebrauchte er verschiedene Wörter, die das Gleiche passend zum jeweiligen Kontext bezeichnen, doch beim Hervorrufen einer bestimmten religiösen Stimmung und bei der Beschreibung der Beziehung zwischen sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis. Jedoch können all diese Nuancen von Gefühlen einbezogen werden zu denen, „in denen man leben muß, um jene große Lebenskunst auszuüben“.⁹ Auf diese Weise wird in Rudolf Steiners Aussage die Betonung auf Gefühle deutlich. Doch welcher Art sind diese Gefühle und inwieweit lassen sie sich auf das Thema des künstlerischen Erlebens in der Unterrichtspraxis beziehen?

In seinen vier Vorträgen mit dem Titel „Meditativ erarbeitete Menschenkunde“,¹⁰ vereinigte Rudolf Steiner auf eine umfassende Weise die ganze Bandbreite dieser Gefühlsnuancen. Beispielsweise empfiehlt er den Lehrern, empfindungsreiche Stimmungen aus dem Bereich des Theaters zu nehmen, wie zum Beispiel das Tragische, Pathos und Humor, oder andere wie Ehrfurcht, Enthusiasmus und schützendes Mitgefühl. Doch bezog er sich vor allem auch auf Gefühle als Fähigkeiten, die das erhöhte Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögen des Lehrers entwickeln. Bei der Beschreibung des letzteren verwendete er Ausdrücke aus dem Bereich anderer Kunstformen, vor allem aus dem Bereich der Musik, der bildenden Kunst, der Bildhauerei, Sprachgestaltung, Bewe-

gungskunst und besonders aus der Kunst des Gleichgewichthaltens anwendbar auf das Unterrichten aller Fächer.¹¹ Das umfassende Spektrum all dieser Empfindungen können als das künstlerische Werkzeug des Lehrers angesehen werden, als eine Palette von Seelenqualitäten für die Unterrichtspraxis.

Doch was ist dann der qualitative Unterschied zwischen dem normalen Ausdruck von Gefühlen im täglichen Leben und ihre Verwendung als Werkzeug in der Unterrichtspraxis, und wie gelingt ihre Verwandlung?

Als ein Beispiel hierfür können wir vielleicht etwas nehmen, das Rudolf Steiner im Zusammenhang mit dem Gebrauch der dramatischen Stimmungen im Unterricht erwähnte. In diesem Zusammenhang betonte er die grundlegende Forderung, dass Lehrer fähig sein müssten, sich von ihren persönlichen Stimmungen und Gefühlen zu distanzieren; und dass sie auch die Fähigkeit beherrschen müssten, diese dramatischen Stimmungen frei in sich zu erzeugen, so wie sie bei einem entsprechenden Unterrichtsinhalt gefordert sind und in Übereinstimmung mit der entsprechenden Präsentationsphase.

Als Lehrer müssen wir uns dazu erziehen, solche Stimmungen abzulegen und nur aus dem Inhalt des Darzustellenden heraus zu reden, so daß wir wirklich in der Lage sind, indem wir den einen Gegenstand darstellen, aus dem Gegenstand heraus tragisch zu sprechen und übergehen können zu einer humorvollen Stimmung, indem wir in unserer Darstellung fortfahren, wobei wir uns ganz dem Gegenstande überlassen.¹²

8 z.B. in GA 305, S. 115

9 Ebenda, siehe 19

10 GA 302a

11 Ebenda, siehe 21

12 GA 302a, S. 22/23)

Die Distanzierung von persönlichen Gefühlen und eine hohe Flexibilität in dem absichtsvollen Gebrauch bestimmter Stimmungen zu einem gegebenen Anlass, sind zwei Qualitäten, die alltägliche Gefühle von diesen verwandelten und in den künstlerischen Bereich gehobenen Gefühlen unterscheiden.

Bezogen auf den Distanzierungsprozess ist der einleitende Satz bedeutsam: *„Als Lehrer müssen wir uns dazu erziehen, solche Stimmungen abzulegen und nur aus dem Inhalt des Darzustellenden heraus zu reden“*. Gerade so wie die kompetente Schauspielerin ihre eigenen persönlichen Stimmungen beiseite legen muss, wenn sie als Julia die Bühne betritt, um ihren Romeo zu treffen, so ist ein ähnlicher Abstand vom Lehrer gefordert, wenn er oder sie das Klassenzimmer betritt.

Doch gibt es einen zentralen Unterschied zwischen dem Lehrer und der Schauspielerin oder, sagen wir, dem Zirkusclown. Der Clown mag Gelächter hervorrufen, doch hinter seinem aufgemalten Lächeln mag er weinen. Im Fall des Lehrers ist solch eine Aufspaltung zwischen innerer Empfindung und äußerer Darstellung hoch problematisch. In einer Klasse junger Kinder wird es einem Lehrer zweifellos misslingen, eine Stimmung der Ehrfurcht zu erzeugen, wenn er nicht selbst überzeugend eine wahrhaftige Ehrfurchtsstimmung in sich trägt. In einer älteren Klasse mag der Lehrer seine Stimme tadelnd erheben, wenn sich Jungs in der hinteren Reihe daneben benehmen, wenn er jedoch einen anderen vorne zu seinem Nachbarn flüstern hört „Oh, er tut nur so ärgerlich“, weiß der Lehrer, dass er verloren hat.

Doch, was passiert, wenn der Lehrer wirklichen Ärger in sich aufsteigen spürt, wenn er die Ungerechtigkeit einer Gruppe von

Neuntklässlerinnen wahrnimmt, die einen neuen schwachen und empfindsamen Neuankömmling ärgern? Die Frage ist nicht länger, ob er berechtigt ist seinem Gefühl der Entrüstung freien Lauf zu lassen, sondern wie er mit diesem Gefühl umgeht. Unterdrückt er es oder verwandelt er es und verwendet es, um eine entsprechende pädagogische Antwort zu dieser spezifischen vorgegebenen Situation zu finden?

Eine ähnliche Herausforderung entsteht, wenn ein Lehrer mit einem Sinn für Humor ausgestattet ist. Freude und Lachen in geeigneten Unterrichtsmomenten zu erzeugen ist ein wichtiges Mittel in der pädagogischen Kunst. Doch kann dieses Talent auch zu Missbrauch führen, wenn der Lehrer unfähig ist, unerschwellige Haltungen und Gefühle vor dem Klassenzimmer zu lassen. Ansonsten kann Humor ein zweischneidiges Schwert sein. Wenn beispielsweise ein Lehrer zulässt, dass persönliche Frustrationen den gesunden Gebrauch von Ironie in beißenden Sarkasmus verwandelt. Oder wenn ein Lehrer mit wenig Selbstbewusstsein, das Klassenzimmer als Arena für unterhaltsame und komische Darstellungen benutzt, um Bewunderung und Beliebtheit hervorzurufen.

In Rudolf Steiners Darstellung ist nicht nur die Aufforderung an den Lehrer, persönliche Gefühle abzulegen, sondern auch zu bestimmen, wann und wie geeignete Stimmungsqualitäten in jeglicher Unterrichtsphase einzubauen sind. In diesem Sinne ist der Lehrer aufgefordert, künstlerisches Empfinden als schöpferische Urteilskraft einzusetzen, um den unmittelbaren Notwendigkeiten des entsprechenden Moments gerecht zu werden. Und in diesem Zusammenhang entsteht die Frage bezüglich des Unterschieds zwischen dem Charakter künstlerischen Empfindens in der schöpferischen Praxis und dem, was wir im Allgemeinen Gefühl nennen.

Künstlerisches Empfinden als Erkenntnisorgan

Was es auch immer bedeuten mag – und es gibt viele Bedeutungsnuancen – der Ausdruck „ästhetisches Empfinden“ beinhaltet klar das künstlerische Wahrnehmungs- und Urteilsvermögen. Er meint eine bestimmte Art erhöhter Achtsamkeit, abgestimmt auf eine bestimmte Kunstform durch die Schulung der Wahrnehmung. Der Musiker hört Töne und Klänge, der Maler sieht Farben und Formen – in geschärfter, gesteigerter Weise qualitativ anders als der ungeschulte Hörer oder Betrachter.

Obwohl das vorrangige Sinnesorgan in dem Prozess tätig sein mag, ist die vollkommene Beteiligung des Denkens, Fühlens und Wollens des Künstlers eingeschlossen. Das ganze Wesen des Künstlers ist beteiligt, Qualitäten von Aufmerksamkeit sind im Spiel, die bewusst geschult wurden, um die Wahrnehmungs- und Erkenntnisorgane zu schärfen. Dies trifft insbesondere auf das ästhetische Empfinden in Bezug auf die ‚große Lebenskunst‘ zu, bei welcher nicht erwartet werden kann, dass ein Sinn dominiert; tatsächlich sind alle Sinne – die des Körpers, der Seele und der übersinnlichen Bereiche umfassend beteiligt.

Was ist jedoch die objektive Grundlage, auf der der künstlerische Lehrer die Beteiligung dieser besonderen Gefühlsqualitäten rechtfertigen kann? Eine objektive Sorgfalt und Exaktheit ist eine grundlegende, wissenschaftliche Voraussetzung für eine erkenntnistätige Beurteilung. Ein charakteristisches Merkmal solch eines Prozesses ist die systematische Ausschaltung des Subjektiven bei der Nachforschung. Doch Gefühle sind subjektiv. Wie kann dann die Geistesverfassung, die in der pädagogischen Kunst beteiligt ist,

gleichzeitig subjektiv und objektiv sein? Wenn Erziehende die Unterrichtspraxis und die Wahrnehmungsschulung auf der Grundlage des künstlerischen Empfindens mit Überzeugungskraft durchführen, dann sollten sie unvermeidlich mit der Herausforderung, eine zufriedenstellende Erklärung für dieses Dilemma selbst zu finden, konfrontiert werden.

In dem Bereich der künstlerischen Kreativität erfordert die Aneignung solch einer Überzeugung mehr als die transparente Logik, die normalerweise für den Erwerb solch einer Sicherheit in einem wissenschaftlichen Kontext gefordert wird. Worin besteht nun dieses „Mehr“? Eine Annäherung an eine Antwort ist, genauer zu untersuchen, inwieweit jeglicher wahrhaftiger Erkenntnisakt als rein objektiv angesehen werden kann. In diesem Zusammenhang beleuchten Rudolf Steiners Kommentare zu Brentanos und Sigwarts Auseinandersetzung die Rolle, die Gefühle bei der Urteilsfindung spielen. Nach Rudolf Steiner muss das Wechselspiel der Gefühle¹³ – in dem ganzen Akt der Urteilsfindung – notwendigerweise betrachtet werden, jedoch als eigenständiges Element, durch welches die „Richtigkeit“ des Ergebnisses bestätigt wird, auch wenn die Objektivität eines solchen Urteils seinen Wert innerhalb des Denkprozesses beibehält.

Ein künstlerisches Vorgehen vereint nun sowohl kognitive als auch schöpferische Aktivitäten gleichzeitig in dem schöpferischen Akt. Auf diese Weise entspricht er genau der Urteilsfindung wie zuvor beschrieben. Dies wird besonders offenbar in den darstellenden Künsten, in der Arbeit eines kompetenten Schauspielers, Tänzers, Sängers oder Musikers. Kreativität vereint einen Willensakt mit einem Denkvorgang. (Kreativität verbindet

¹³ Das Ineinanderfließen der Seelentätigkeiten', GA 293, S. 85

Willen und Denken.) Sie vereint den bewussten Willen mit lebendigem Denken im Zusammenspiel mit dem bejahenden Charakter des „richtigen Urteils“, das auf dem Fühlen basiert. Dieses besondere Vermögen für künstlerisches Empfinden durchdringt den gesamten schöpferischen Prozess vom Anfang bis zur Durchführung / Aufführung. Selbst der Zuschauer kann nicht als distanzierter Betrachter gesehen werden. In vieler Hinsicht engagiert der schöpferische Wille des Ausführenden das Publikum als Mitwirkende, bemüht, ihren Willen mit dem künstlerischen Prozess zu halten und zu verbinden. Jedoch ist die ästhetische Distanz in einem gewissen Grad noch ausreichend bewahrt, um dem Kunst- oder Musikliebhaber die Freiheit zu geben, sein (oder ihr) kritisches Urteilsvermögen auszuüben: ein Urteilsvermögen, das gleichzeitig mit seiner oder ihrer subjektiven Beteiligung an dem schöpferischen Willen des Durchführenden (des

Künstlers) zusammenwirkt und wiederum durch das verfeinerte ästhetische Empfinden geprägt ist.

In einer wahrhaft künstlerischen Betätigung kann das ästhetische Empfinden nur durch die Entwicklung eines bewussten Urteilsvermögens zusammen mit der Strenge einer konsequenten, praktisch orientierten Willens- und Sinnesschulung erweckt, gestärkt und entwickelt werden. Die Forderung ist, sowohl die subjektiven als auch die objektiven Bereiche gleichermaßen zu schulen, ineinanderwirkend ohne Grenzziehung. Solche Qualitäten von ästhetischem Empfinden können nicht durch Nachdenken und theoretische Abhandlungen allein gestärkt und entwickelt werden, sondern durch eine gestufte, dauernde, praktische Beschäftigung mit dem betreffenden künstlerischen Medium – in dem Fall des pädagogischen Künstlers, mit den Kindern.

„Im Gebiet des Möglichen“ – Frühjahrstreffen der Internationalen Konferenz in Arles

Philipp Reubke

Arles

Anfang Mai ist es in den schattigen Gässchen der Altstadt in Arles angenehm warm. Trotz ihrer Attraktivität seit über 2000 Jahren wirkt die charmante südfranzösische Stadt, weltbekannt durch die römische Arena und durch Van Gogh, schlicht und authentisch. Aber warum sind die Mitglieder der „Internationalen Konferenz“ (Haager Kreis) hier in einer seit der französischen Revolution für weltliche Zwecke umgebauten Barockkirche am Rhone Ufer zu ihrer Frühjahreskonferenz zusammen gekommen?

Das moderne Arles ist geprägt durch zwei starke Impulse: Einer geht aus von Maja Hofmann, der Miterbin des Basler Pharmazeutik Konzerns Roche, die ihr Vermögen großzügig zur Förderung aller Künste in Arles einsetzt: Auf einem 6 Hektar großen ehemaligen Werksgelände der französischen Staatsbahn entsteht ein Zentrum mit Bühnen, Museen, Begegnungszentren und einem 56 Meter hohen Turm, durch das Arles nicht nur mit Basel, sondern auch mit Paris und New York rivalisieren soll. – Der zweite Impuls wird getragen von der Verlegerin Françoise Nyssen und ihrem Partner Jean Paul Capitani. Zusammen haben sie geschafft, was bisher noch niemandem gelungen war: einen bedeutenden Verlag in der Provinz aufzubauen, der mit den größten Pariser Verlagen rivalisieren kann. „Actes Sud“ hat drei Preisträger des wichtigsten französischen Literaturpreises „Goncourt“ unter seinen Autoren und zwei Nobelpreisträger (Svetlana Alexiewitch und Imre Kertesz). Auch die vor einigen Jahren lancierte Reihe über alternative Lebensweise

„Domaine du possible – une collection pour agir“ (Der Gebiet des Möglichen – die Buchreihe um tätig zu werden) hat einigen Erfolg.

Le domaine du possible

Jean Paul Capitani ist als Sohn eines Landwirtes aus der Camargue jemand, der es nicht nur bei Worten belässt: er hat einen ehemaligen Waldorflehrer aus Avignon und Mitglied der Internationalen Konferenz, Henri Dahan, gebeten, auf seiner Domäne, auf der früher Reis angebaut wurde, eine Schule aufzubauen: eine Schule, die vom Kindergarten an den Kindern Gelegenheit geben soll, mit der Natur eine intensive Beziehung zu pflegen (Gärten und Felder gehören ebenso zur Schule wie eine Bäckerei und eine Käseerei, die noch gebaut werden sollen, in der 9.Klasse sollen alle Schüler zusätzlich zum Unterricht eine landwirtschaftliche Lehre absolvieren) und deren Unterrichtspraxis durch die Anregungen des Waldorflehrplans und das Studium der Menschenkunde Steiners geprägt sein sollen. Aber nicht nur dadurch: ein großer Freiraum soll auch den spontan entwickelten Ideen des Lehrerkollegiums gelassen werden. Die Schule heißt denn auch nicht Waldorf- oder Steiner Schule sondern so wie die Buchreihe: Le domaine du possible. Was natürlich den Mitgliedern der Internationalen Konferenz wie der französischen Waldorfschulbewegung einigen Gesprächsstoff bietet: Ist dieses pädagogische Konzept, das auch in der Buchreihe bei Actes Sud veröffentlicht wurde und das sich explizit auf Steiner bezieht, nicht genau das was Steiner selbst immer wieder betont hat? Wollte er nicht gerade diesen „Raum des Möglichen“ besonders weit aufmachen? Studium des wer-

denden Menschen und einer spirituellen Anthropologie und ansonsten: „...es mag der einzelne im Einzelnen machen, was er will – das wird jeder einrichten nach dem, was er gerade als Erzieher im Leben gelernt hat-, wenn er nur dasjenige mitbringt, was sich in sein Herz ablagert durch eine richtige Einsicht in die menschliche Natur, wird er auf die eine oder die andere Art das richtige machen können.“¹

Also warum kann die Schule in Arles nicht Steiner Schule genannt werden? „Es gibt in Frankreich zu viele Vorurteile gegen Spiritualismus und alternative Schulen im Allgemeinen und gegen Steiner im Besonderen“, sagt Jean Paul Capitani. Und dann wendet er sich an die Mitglieder der Internationalen Konferenz und lädt sie ein, schriftstellerisch aktiv zu werden. Seiner Ansicht nach wäre es für die Entwicklung der Waldorfschulen besonders wichtig, wenn die heute tätigen Pädagogen auf ihre Weise formulierten, wie sie die Ideen und Anregungen Steiners verstehen, was ihnen daran persönlich wichtig sei, warum die Waldorfpädagogik den Bedürfnissen der Kinder heute besonders gut entgegenkomme und welche Anknüpfungspunkte an die aktuelle pädagogische Diskussion aufgezeigt werden könnten. Als Verleger wisse er das in der Vergangenheit geschriebene Wort zu schätzen, damit Ideen aber weiterhin sozial wirksam blieben, müssten sie immer wieder neu formuliert werden.²

Auch hier wird er wieder ganz konkret: er lädt Florian Osswald ein, drei Monate in Arles zu bleiben und ein Buch in diesem Sinne schreiben ...

Die Themen der Internationalen Konferenz

Außer dieser Begegnung hatte die Internationale Konferenz einen gemeinsamen Studientag mit Kolleginnen und Kollegen der französischen Schulen und Kindergärten³ und bearbeitete dann die für das Frühjahrestreffen beschlossene Tagesordnung: Ausführlich wurden Pläne zur weltweiten Koordination der Vorhaben im 100. Jahr der Waldorfpädagogik besprochen, es gab Referate und Gespräche zur Pädagogik im Jugendalter und zur Frage, ob man bei Kindern im ersten Jahrsiebt von latenten Fragen sprechen könne. Weiter wurde ein Verfahren zur Vergabe eines Lizenzvertrages für die Namen „Waldorf“ bzw. „Rudolf Steiner“ für Kindergärten und Schulen in Ländern ohne Waldorf Landes Assoziation beschlossen. Berichte über die Lage der Lehrerausbildung in Ungarn und den USA sowie Gespräche über die Zeichen der Zeit auf dem Feld der Pädagogik rundeten das Treffen ab.

Waldorf 100: Das, was die Internationale Konferenz für die Veranstaltungen und Aktivitäten 2019 anregen möchte geht in drei Richtungen:

- Damit nach hundert Jahren sozialer Wirksamkeit der Impuls der Waldorfpädagogik erfrischt und gestärkt in den nächsten hundert Jahren sich weiter ausbreitet, wäre es wichtig, dass sich möglichst viele Kollegen mit den Ideen von Steiners Menschenkunde und mit seinen wesentlichen pädagogischen Anliegen neu auseinandersetzen. Studium der

1 Steiner, Rudolf. – Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. – GA 303, 29.12.1921

2 Mehr Informationen über die Ecole du domaine du possible gibt es hier: <http://www.ecole-domaine-du-possible.fr/> Sie hat im vergangenen Schuljahr mit etwa dreißig Kindern in den Räumen der zitierten Barockkirche begonnen und ist Anfang September in den Neubau in der Camargue umgezogen und hat heute etwa 100 Schüler.

3 In Frankreich gibt es 25 Waldorfkindergärten und 16 Waldorfschulen sowie eine ganze Reihe von neugegründeten Krippen, die sich an der Waldorfpädagogik orientieren. Mehr Informationen gibt es hier: <http://steiner-waldorf.org/>

Menschenkunde, phantasievoll, intensiv und gemeinsam in vielen Kollegien über die ganze Welt hin, Kinderbesprechung neu gegriffen, regelmäßig gepflegt um die Beziehung zu den Kindern in den Mittelpunkt der Konferenzen in den Schulen und Kindergärten zu stellen: das sind Wünsche der Internationalen Konferenz für 2019.

- Exoterisch und publikumswirksam soll aber auch viel geschehen: Feste, Konzerte, Theater, Kongresse, ein Container der von Schule zu Schule um die Welt reist, ein Staffellauf um die Erde: der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt, der Raum des Möglichen ist weit geöffnet und jeder ist eingeladen, seine Ideen einzubringen. Henning Kullak Ublick, der von der Internationalen Konferenz mit der Koordination der Vorhaben für 2019 beauftragt ist, hat schon viele Ideen gesammelt und weitere können über die extra hierfür eingerichtete Internetseite bekanntgemacht werden.⁴
- Eine wichtige pädagogisch-historische Aufgabe für die nächsten hundert Jahre ist die liebevolle Hinwendung und Pflege der physischen Grundlage der menschlichen Existenz, des lebendigen Organismus unseres Planeten Erde. Ein Wunsch der Internationalen Konferenz: In jeder Schule könnten Bienenstöcke eingerichtet werden, die Beobachtung und das Studium der Bienen könnten verstärkt gepflegt werden. – Da sich dies für Kindergärten nicht so leicht realisieren lässt, schlägt das Council der Internationalen Waldorfvereinigung für das kleine Kind (IASWECE) vor, dass in allen Waldorfkindergärten 2019 Bäume gepflanzt werden könnten.

Zur Abwicklung der organisatorischen Aufgaben, die zur Durchführung der Vorhaben für 2019 nötig sind, wurde ein Verein gegründet. Alle Landesvereinigungen können Mitglied werden und so die gemeinsame Arbeit unterstützen. In den Vorstand des Vereins wurden die folgenden Persönlichkeiten gewählt: Clara Aerts (IASWECE), Stefan Boettger, Stefan Grosse und Henning Kullak-Ublick (Bund der Freien Waldorfschulen Deutschland), Florian Osswald, (Pädagogische Sektion), Claus -Peter Röh (Pädagogische Sektion), Joan Sleight, (Anthroposophische Gesellschaft) Robert Thomas (Geschäftsführung Internationale Konferenz). Tracey Sayn Wittgenstein aus Australien und Beverly Amico aus den USA sollen später noch dazu kommen.

Zum Gebrauch der Namen „Waldorf“ und „Rudolf Steiner“ für Kindergärten und Schulen. Die Qualität der Arbeit in einer Waldorfeinrichtung kann bekanntlich nicht so einfach festgestellt werden. Dazu gehört ganz wesentlich die innere Einstellung der Lehrer und Erzieher und ihre Bereitschaft, sich mit der Menschenkunde Steiners ernsthaft zu beschäftigen und mit den Kindern und dem sozialen Umfeld eine herzliche Beziehung aufzubauen. Genauso wesentlich ist aber, dass die innere Einstellung die Methodik und Didaktik und das äußere Umfeld tatsächlich prägt und verändert. Wie kann also entschieden werden, welche Einrichtung zu Recht den Namen „Waldorf“ oder „Rudolf Steiner“ führen kann und welche nicht? Seit einigen Jahren besteht eine Arbeitsgruppe aus Mitgliedern der Internationalen Konferenz, des Bundes der Freien Waldorfschulen in Deutschland und der IASWECE, die sich mit diesem Thema beschäftigt. Sie hat jetzt ein Verfahren vorgeschlagen, das für Länder gelten soll, in denen es keine Waldorfassoziation gibt. Es ist ein Verfahren, dass

4 <http://www.waldorf2019.org/>

sich nicht auf Kriterien stützt, sondern auf die Einschätzung der Gutachter, die von der Internationalen Konferenz in Zusammenarbeit mit der IASWECE benannt werden. Die Gutachter verpflichten sich, die „Wesentlichen Merkmale der Waldorfpädagogik“⁵ beziehungsweise die „Wesentlichen Merkmale der Waldorfpädagogik für die ersten sieben Lebensjahre“⁶ zu berücksichtigen. Einrichtungen in Ländern ohne Waldorfassoziation, die auf diesem Wege eine offizielle Lizenz bekommen möchten, die Namen „Steiner“ oder „Waldorf“ zu führen, können sich an die Geschäftsstelle der Internationalen Konferenz wenden⁷ beziehungsweise an die Koordinationsgruppe der IASWECE.⁸ In Ländern mit Waldorfassoziation ist wie bisher diese Landesvereinigung für diese Frage zuständig. Die Internationale Konferenz wird sich weiterhin mit dieser Thematik befassen.

Zur Pädagogik im Jugendalter: Ein Aspekt der Darstellungen von Douglas Gerwin hatte zu tun mit der Wichtigkeit des bildhaften Unterrichts. Douglas bezog sich auf einen Vortrag Steiners in dem es heißt: *„Jetzt beginnt – und darinnen liegt vielfach der Grund für das Stürmische unserer Zeit –, jetzt beginnt die Zeit, in welcher die Seelen aus der geistigen Welt, indem sie durch die Empfängnis und die Geburt zum irdischen Leben heruntersteigen, sich Bilder mitbringen. Bilder, wenn sie mitgebracht werden aus dem geistigen Leben in dieses physische Leben herein, müssen unter allen Umständen, wenn Heil für den Menschen und für sein soziales Leben entstehen soll, unbedingt sich mit dem astralischen Leib verbinden, während sich das Bildlose nur verbindet mit*

dem Ich.“⁹ Während es in der Unterstufe relativ einsichtig sei, wie das bildhafte Erleben kultiviert werden könne, müsse diese Kunst in der Oberstufe noch viel mehr entwickelt werden. Es käme darauf an, dass das Bild, das Staunen und die Bewunderung hier nicht am Anfang des Lernprozesses stünden, sondern am Ende. Ausgehend von einer vom Lehrer dargestellten Problematik, von einer Frage, müsste in einem zweiten Schritt die Kunst des freien Gesprächs mit und unter den Schülern geübt werden, das dann zu einem Begriff und zu einem Bild führen müsste, das bis tief in das Gefühlsleben eingreift.

Aus dem anschließenden Gespräch ist mir Folgendes noch gut Erinnerung: Die Art, das bildhafte Erleben mit Jugendlichen zu kultivieren, sei vergleichbar mit dem, was im Kindergarten geschieht, wo in einer vom Erwachsenen gestalteten Umgebung mit bestimmten Material die Kinder im gelungenen freien Spiel zeigen, welche Bilder unbewusst in ihrer Seele leben. – Die Pädagogik im Jugendalter könne sich durch Novalis inspirieren lassen, der ausgehend von einer wissenschaftlichen Beschreibung, sein Studium des betreffenden Themas immer mit einer „poetischen Kondensation“ abschließt (seine sogenannten Fragmente). – Die Epochenhefte sollten nicht nur die abstrakte Zusammenfassung des Gelernten sein, sondern dem Schüler Gelegenheit bieten, den Stoff eigenständig künstlerisch zu verarbeiten.

Bei der nächsten Sitzung im November sollen diese Gespräche, die hier nur unvollständig wiedergegeben sind, in einem Aktionsplan für die Oberstufe zusammengefasst werden.

5 Siehe Neufassung der „Merkmale“ in dieser Ausgabe des Rundbriefes

6 <http://www.iaswece.org/waldorferziehung/waldorferziehung-in-den-ersten-sieben-lebensjahren/>

7 Robert Thomas <rthomas@access.ch>

8 info@iaswece.org

9 GA 199, Vortrag vom 11.9.1920

Wesentliche Merkmale der Waldorfpädagogik

Internationale Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung (Haager Kreis)

Die Internationale Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung (IK) hat während ihrer Sitzungen am 17. Mai 2015 in Wien/Österreich sowie am 7. Mai 2016 in Arles/Frankreich das am 14. November 2014 in Harduf/Israel verabschiedete Dokument „Wesentliche Merkmale der Waldorfpädagogik“ als verbindliche Orientierung für die weltweite Waldorfschulbewegung überarbeitet und erneut verabschiedet. Diese Merkmale sind allgemeingültig formuliert und können durch kulturspezifische Charakteristika für den Gebrauch im eigenen Land ergänzt werden. Sie wollen Vielfalt, Individualität und Entwicklungsoffenheit der einzelnen Schulen in den Vordergrund stellen und stärken. Sie ergänzen die 2009 ebenfalls von der Internationalen Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung (Haager Kreis) verabschiedeten Charakteristika. Für den frühkindlichen Bereich gelten die von IASWECE verabschiedeten Grundsätze.

Vorbemerkung.

Für die Anerkennung von Schulen als Waldorfschulen oder Rudolf Steiner Schulen ist eine Charakterisierung wesentlicher Elemente der Waldorfpädagogik notwendig. Erfolgt die Anerkennung, wird diese durch die Aufnahme der betreffenden Schule in die weltweite Liste der Waldorfschulen dokumentiert, die von der Internationalen Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung – Haager Kreis verantwortet wird.

Die hier beschriebenen Merkmale sind offen formuliert und beinhalten Charakterisierungen dessen, was die Internationale Konferenz unter Waldorf-Pädagogik versteht. Dieses Verständnis ist in Entwicklung begriffen, daher werden auch diese Merkmale im Laufe der Zeit ergänzt oder durch andere ersetzt werden; die Grundlagen der Pädagogik bleiben dabei bestehen.

Dieses Dokument kann der eigenen oder institutionellen Orientierung dienen (z.B. für

Selbstevaluationen) und bildet eine wesentliche Grundlage im Anerkennungsverfahren einer Waldorf/Rudolf Steiner Schule.¹

Merkmale einer Waldorf/Rudolf Steiner Schule sind unter anderem:

Der Zusammenhang.

Die waldorfpädagogische Bewegung bildet ein internationales Netzwerk, in welchem die einzelnen Waldorf/Rudolf Steiner Schulen autonom sind und sich auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene vernetzen – kollegial, freundschaftlich und politisch. Ein gemeinsames Bewusstsein und gegenseitiger Austausch in der Region, in einem Land oder international stärken die eigene Arbeit. Dieses Sich-im-Zusammenhang-Wissen kann durch Partnerschaften mit Schulen in anderen Ländern ebenso zum Ausdruck kommen wie durch Hilfestellungen für Schulen, die im Aufbau oder in einer Notlage sind. Auch die Teilnahme von Lehrern,

¹ Schulen, in deren Ländern es eine von der IK anerkannte eigene Waldorf-Assoziation gibt, werden auf deren Vorschlag in die Weltschulliste aufgenommen. Gibt es diese nicht, entscheidet die IK auf Grundlage einer Empfehlung von mindestens zwei ihrer Mitglieder über die Aufnahme.

Diese Anerkennung ist Voraussetzung für das Recht, den Namen „Waldorf-“ oder „Rudolf Steiner“ Schule zu tragen, das in einem separaten Verfahren geregelt ist.

Eltern- oder Schülervertretern an regional, national und international organisierten Fortbildungen und Tagungen gehört dazu.

Das Bewusstsein füreinander sowie der Einklang mit den wesentlichen Merkmalen schaffen den inneren Zusammenhang, Isolation, Nischendasein sowie mangelnde Bereitschaft für die Zusammenarbeit hindern ihn. Dazu gehört auch, dass Waldorf/Rudolf Steiner Schulen sich als Teil der sozialen Zusammenhänge ihres Umfeldes und des öffentlichen Lebens verstehen und das zu erkennen geben.

Die Identität der Schule.

Jede Schule ist unverwechselbar. Sie begründet ihre Identität durch ihr Bestehen mit all ihren Eigenheiten, Vorzügen und Entwicklungspotenzialen. Diese werden bedingt durch die Entstehungsgeschichte, durch den Ort und die Gegend, durch die Gründungseltern und – Lehrer, die den Schulorganismus prägen. Darüber hinaus begründet sie ihre Identität durch die Realisierung der von Rudolf Steiner initiierten Erziehungskunst, der Waldorfpädagogik. Inwieweit es gelingt, diese Erziehungskunst, so wie sie von Rudolf Steiner skizziert und beschrieben wurde, zu praktizieren und sie in den Klassenzimmern und in der Arbeit der Lehrer wahrnehmbar zu finden, hängt mit der Situation der jeweiligen Schule zusammen. Das bezieht sich auf die Pädagogik, wie die Lehrer mit den Schülern umgehen, die Didaktik, wie die Lehrer mit Inhalt und Transfer des Lehrstoffes umgehen, genauso wie auf die Frage, ob die didaktischen Grundthemen der Erziehungskunst angewendet werden und schließlich, ob ihre Methodik altersgerecht im Sinne der anthroposophischen Menschenkunde eingesetzt wird. Worauf es also ankommt, ist der kreative und verantwortungsbewusste Umgang der einzelnen Schulen mit den hier genannten Bereichen.

Diese bilden einen Großteil der Schulidentität, die vervollständigt wird durch das, was als *innerer Sinn* im einzelnen Lehrer und im Lehrerkollegium wahrgenommen werden kann. Inwieweit sich die Mehrheit der Lehrer eine innere Haltung der Offenheit und des Strebens nach Erkenntnis und Selbsterziehung mit Hilfe der Anthroposophie erarbeitet hat, prägt die Identität der Schule. Die Freude am Beruf, das Streben nach Menschenerkenntnis als Grundlage der Pädagogik und die Zusammenarbeit mit den Eltern machen die eigene Stimmung jeder Schule aus und sind der seelische Ausdruck für das, was allgemein als Schulgeist wahrgenommen wird.

Der Rahmenlehrplan.

Der Lehrplan ist kein beliebiges, sondern ein konstituierendes Element der Waldorfpädagogik. Er markiert wesentliche inhaltliche Leitlinien, deren altersgemäße Anwendung die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch seine inhärenten Spiegelungen und den fächerübergreifenden Aufbau von zusammenhängenden Spannungsbögen über mehrere Jahre verstärkt. Unter Berücksichtigung der geographisch-kulturellen Verortung, zeitlicher und politischer sowie allgemeinen bzw. globalen Entwicklungslinien wird er kontinuierlich weiterentwickelt.

Jede Schule steht in einem kulturellen, geographischen und politischen Raum. Diese wirken auf den Lehrplan vergleichbar mit den von Rudolf Steiner angeregten Gestaltungsangaben zu den Klassenräumen und zur Schularchitektur, um eine besondere Stimmung passend zu jeder Klassenstufe zu bilden.

Jede Region und jedes Land haben einen eigenen Zugang zur Weltgeschichte, der sich aus ihrer Geschichte ergibt und sich ebenfalls auf den Lehrplan auswirkt.

Jede Schule steht in einem Verhältnis zu den Forderungen der für die Bildung verantwortlichen öffentlichen Stellen. Inwiefern beispielsweise Lehrplanvorgaben in den Lehrplan der Waldorf/Rudolf Steiner Schulen übernommen werden, hängt von den politischen Verhältnissen des jeweiligen Landes ab. Auch die Übernahme von Angaben Rudolf Steiners für den Unterricht, die sich beispielsweise mehr auf die westlichen kulturellen Werte beziehen, können von entsprechend wertvollen kulturellen Inhalten ergänzt oder ersetzt werden, solange dabei die pädagogische Wirkung erhalten bleibt. Der Fremdsprachunterricht in multi- ethnischen Ländern kann entsprechend organisiert werden. Maßgeblich sind die methodischen und didaktischen Angaben Rudolf Steiners für den Fremdsprachenunterricht, wie auch die qualitativen Besonderheiten der unterschiedlichen Sprachen.

In Ländern, in denen mehrere Religionen koexistieren, reflektiert die Schule diese in den Schulbräuchen und Festen. In Absprache mit den Eltern kann der Religionsunterricht gemäß ihrer Konfession wie als überkonfessioneller Religionsunterricht organisiert werden.

In vielen Ländern gibt es staatliche Anforderungen, die Einfluss auf den Lehrplan haben und im Widerspruch zum Verständnis der kindlichen Entwicklung in der Waldorfpädagogik stehen. Diese reichen von der Früheinschulung bis zu verschiedenen Formen des verfrühten akademisierten Lernens. Jede Schule findet Lösungen, Wege und Kompromisse, die den Geist der Waldorfpädagogik bewahren und gleichzeitig in Übereinstimmung mit den gesetzlichen Vorgaben sind. In diesem Spannungsfeld gilt es, eine fruchtbare Annäherung zwischen Möglichkeit und Ideal zu schaffen, um kreativ-schöpferisch zu wirken und die Entwicklung des Kindes durch den Lehrplan zu fördern.

Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und die Beziehung zur Welt.

Kindliche Entwicklung und schulisches Lernen realisieren sich in vertrauensgetragener Beziehung des Kindes zu den Lehrenden, dem umgebenden Raum und in der Wahrnehmung der Welt. Für die lebensvolle Gestaltung dieser Beziehung tragen Waldorflehrer eine besondere Verantwortung.

Im Jugendalter wandelt sich diese Beziehung, denn jetzt stehen, aus der Perspektive der Fächer, Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt im Vordergrund, um bei den Schülern eigene Urteilsbildung, Empathie und selbständiges Handeln anzuregen. Hier ist entscheidend, ob Oberstufenlehrer neben ihrer fachlichen Eignungen die Fähigkeit mitbringen, den Jugendlichen so zu begegnen, dass diese ihren Selbstanspruch entdecken und den Mut entwickeln, ihre Biographien danach auszurichten.

Der Unterricht ist gelungen, wenn dieser bei den Jugendlichen weitergehende Fragen weckt und diese nicht Langweile, sondern Interesse am Mitmenschen und der Welt entwickeln und zeigen. Die Schule findet Lösungen und Wege, den Leistungsdruck für die Prüfungsvorbereitungen in einem ausgewogenen Verhältnis mit den Anforderungen einer gesunden seelisch-leiblichen Entwicklung zu halten.

Das Künstlerische.

Es gehört zu den Zielsetzungen der Waldorfpädagogik, Erziehung mit Leben und nicht mit abstrakter Wissensakkumulation zu verbinden. Nur dann wird Schule der Erziehungsaufgabe gerecht, wenn im späteren Leben des abgehenden Schülers Menschlichkeit durch starkes Denken, Fühlen und Wollen verankert ist. Wie diese Fähigkeiten sich zueinander stellen, macht aus, ob der Mensch seinen eigenen Weg gehen kann. Ob

und wie diese Fähigkeiten im Ich des Menschen integriert werden, wirkt sich auf die Eigenständigkeit des Menschen aus.

Der künstlerische Unterricht ist dafür eines der wichtigsten Instrumente. Unter künstlerischem Unterricht ist ein Vierfaches zu verstehen:

- 1) Die Lehrer selbst pflegen ein Verhältnis zu einer Kunstform; sie sollen sich selbst künstlerisch betätigen.
- 2) Sie wenden künstlerische Mittel in ihrem Unterricht an (Malen, Zeichnen, Rezitation, Musikalisches und dergleichen).
- 3) Der Unterricht selbst ist künstlerisch im Sinne von Originalität, Bildhaftigkeit, Kreativität und durch die Gestaltung der Zeitabläufe in Wahrnehmung der Schüler, mit einem lebendigen Wechsel der Aufgaben zwischen Spannung und Loslassen. Dieses künstlerische Element der Unterrichtsgestaltung ist die Essenz der Waldorfpädagogik.
- 4) Die Lehrer bemühen sich um eine angemessene ästhetische Umgebung der Schule und des Klassenraumes, denn diese wirken sich unbewusst auf die Stimmungen der Schüler aus.

In der künstlerischen Unterrichtsgestaltung ist der Weg das Ziel, denn er ist lebendig wie die Kunst selbst. Dabei bemüht sich der Lehrer eigene Methoden zu entwickeln und vorgefertigte Methoden möglichst zu vermeiden. Hier ist bedeutend, ob Künstlerisches als Ziel angewandt wird, oder aus pädagogischen Gründen.

Die Formen. Schul- und Unterrichtsgestaltungen.

Bei der Konzeption der Waldorf/Rudolf Steiner Schulen hat Rudolf Steiner nur wenige

identitätsstiftende *Formen* gegeben, die einerseits in der Menschenerkenntnis und andererseits in der sozialen Aufgabe der Schulen begründet sind. Diese sind:

Für die Kinder:

- 1) Stabile, leistungsdifferenzierte Schülergruppen. Klassen nach Alter geordnet, nicht nach standardisierter Leistungsfähigkeit.
- 2) Fachspezifische Leistungsgruppen sind *daneben* möglich.
- 3) Der Klassenlehrer als Begleiter über viele Jahre (idealerweise bis zum 14. Lebensjahres der Schülerinnen und Schüler).
- 4) Epochenunterricht am Morgen. *Danach* Fachunterricht.
- 5) Eine vorschulische Stufe ohne akademische Lernziele.
- 6) Die Schule als Gesamtschule, vom Vorschulalter bis zum Erwachsenenalter.
- 7) Die individuelle Begleitung der Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft.
- 8) Die Koedukation.

Für die Lehrer:

- 1) Jeder Lehrer ist in vollem Umfang verantwortlich für die Schule als Ganzes.
- 2) Man hält sich durch regelmäßige gemeinsame pädagogische Konferenzen im inneren und äußeren Zusammenhang und bildet sich dadurch fort.
- 3) Die Schule wird in der Regel durch die Lehrer und Eltern geführt und nicht fremdbestimmt.

- 4) Eltern und Lehrer bilden eine Verantwortungsgemeinschaft für die Schule.
- 5) Die Lehrer suchen und finden Formen der Qualitätsentwicklung.
- 6) Jeder Lehrer verantwortet seinen Unterricht auf der Grundlage der anthroposophischen Menschenkunde, der Wahrung professioneller Standards, der Beziehung zu den Schülern, seinen sozialen, professionellen und fachlichen Kompetenzen sowie der waldorfpädagogischen Ziele.

Die unternehmerische Gesundheit.

Die Gründung einer Waldorfschule erfolgt in der Regel mit dem langsamen Aufbau einer Klasse nach der anderen. Jede Schulinitiative entwickelt sich und wächst. Die organische Entwicklung der Mittelstufe führt zum Aufbau der Oberstufe. Entwicklung und Wachstum müssen in einem Gleichgewicht stehen, damit die pädagogische Aufgabe gelingen kann.

Die Größe der Einrichtung hat Einfluss auf die Gesundheit des Schulorganismus sowie auf die Art und Weise, wie die pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgaben einer Schule aufgegriffen werden können.

Ein gesunder Schulorganismus wirkt sich auch auf die Finanzen aus. Da in den meisten Ländern Waldorf/Rudolf Steiner Schulen nicht staatlich gefördert werden, werden die Kosten der Schulen durch Elternbeiträge gedeckt. In vielen Ländern sind sie deshalb zusätzlich auf Spenden angewiesen. Viele Schulen zeigen viel Engagement und kreative Lösungen, um die finanzielle Gesundheit zu erhalten und die Schule weiterzuentwickeln.

Die Schulgemeinschaft.

Das Zusammenleben.

Grundlage für die Waldorf/Rudolf Steiner Schulen ist die Schulgemeinschaft und das

menschliche Miteinander zwischen Eltern, Lehrern, Schülern und Mitarbeitern. Alles Zusammenwirken und -arbeiten steht unter dem Zeichen der Menschlichkeit und der Menschenwürde. Gemeinsam können alle Beteiligten bedeutende nicht-hierarchische Formen der Zusammenarbeit entwickeln. Transparenz und Nachvollziehbarkeit (statt persönlicher und institutioneller Macht) werden dabei in allen Prozessen der Schulführung sowie bei Entscheidungen angestrebt. Diese sind Grundlage für das Engagement des Einzelnen in der Gemeinschaft und für die Wahrnehmung der Schule in ihrer Umgebung.

Verschiedene Aktivitäten und Gremien ermöglichen die Begegnungen zwischen Lehrern und Eltern (Elternabende, Sprechstunden, Beratungen, Schülerbesprechungen), wobei diese gerade von den Lehrern mit der größtmöglichen Sorgfalt im Sinne des Allgemein-Menschlichen zu pflegen sind.

Sind solche Bestrebungen an einer Schule wahrnehmbar, gewinnt sie Profil als eine Einrichtung, die sich ihrer sozialen Verantwortung bewusst ist.

Schulführung.

Waldorf/Rudolf Steiner Schulen werden durch Lehrer und Eltern gemeinsam verantwortet. Wie sie Organisation und Struktur gestalten, entspricht den gemeinsamen Intentionen. Bei Schulen, die schon einige Jahrzehnte bestehen, lohnt es sich, die Strukturen, Entscheidungsprozesse und Führungsprinzipien gelegentlich radikal zu überarbeiten.

Die Schule zu führen bedeutet, die Aufgabe und Mission der Waldorfschule immer deutlicher im Bewusstsein zu haben und ständig an ihr zu arbeiten. Dies ist nur möglich durch das gemeinsame Studium der anthroposophischen Grundlagen dieser Pädagogik.

Schulführung gründet also in dem einigen Geist der Waldorfschule, der entsteht, indem Kollegen und Eltern sich die Grundlagen erarbeiten.

Waldorf/Rudolf Steiner Schulen sind selbstverwaltete (d.h. nicht staatlich verwaltete) Organisationen. Lehrer und Eltern leiten die Schule und schaffen geeignete Organe.

Auf dieser Grundlage kann die Gestaltung der Schule, Organisation, Finanzen, Verwaltung etc. auf die verschiedenste Weise durchgeführt werden. Heute sind es vor allem verschiedene Formen der Delegation von Aufgaben und Verantwortung, die im Konsens und in Übereinstimmung mit der Mission der Schule gemeinsam mit den beteiligten Menschen besprochen und verabredet werden.

Diese Form der Schulführung ist ein entscheidendes Merkmal für die Waldorfschule.

Schlussbemerkung.

Zusammenfassend kann man sagen: Eine Schule ist dann eine Waldorf/Rudolf Steiner Schule, wenn eine Majorität der Lehrer vom zündenden Geist lebt. Dieser macht Schweres leicht, Unmögliches möglich und erhellt das Dunkel.

Verabschiedet in der überarbeiteten Fassung von der Internationalen Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung – Haager Kreis am 7. Mai 2016 in Arles/Frankreich.

c/o Pädagogische Sektion am Goetheanum
Postfach 1
CH-4143 Dornach
Tel.: 0041 (0)61 706 43 15
Fax: 0041 (0)61 706 44 74
E-mail: paed.sektion@goetheanum.ch

Ab hier noch nicht verabschiedet:

Waldorf-Inspirierte-Schulen

Vorbemerkung.

Unter Waldorf 'inspirierten' Schulen können verschiedene schulische Formen verstanden werden.

- Es kann sich um eine bestehende Regelschule handeln, in der Elemente der Waldorf/Rudolf Steiner Schulen angewendet werden.
- Es kann sich um neue Schulen handeln, die sich in einem Anerkennungsprozess befinden, um den Status *Waldorfschule* vom jeweiligen Landesverband oder von der Internationalen Konferenz (Haager Kreis) zu bekommen.
- Es können Schulen sein, die so viel als möglich Waldorfpädagogik realisieren möchten, sich aber in einem rechtlichen oder religiösen oder kulturellen Kontext befinden, in welchem das nur begrenzt möglich ist.
- Es können Schulen sein, die innerhalb eines staatlichen Unterrichtswesens Waldorfpädagogik praktizieren, soweit das innerhalb des bestehenden Systems möglich ist.

Weitere Schulformen, in denen Waldorfpädagogik ebenfalls angestrebt wird, können sein:

- Kleine, freie Schulen, z.B. in Verbindung mit landwirtschaftlichen Unternehmen.
- Home-Schooling, wobei Eltern ihre Kinder auf Grundlage der Waldorfpädagogik erziehen. Diese unterscheiden sich von den 'Home-Schools', die sich auf eine reguläre Schule vorbereiten. Diese Schulform ist in einigen Ländern nicht erlaubt.

In diesen Schulen kann man zum Beispiel folgende Waldorfelemente antreffen:

- Der Erzählstoff wird gegeben.
- Es wird musiziert.
- Es wird in Epochen unterrichtet und Epochenhefte werden geführt.
- Es wird durch einen Klassenlehrer unterrichtet.
- Der Lehrplan wird angewendet.
- Eine künstlerische Umgebung wird gepflegt
- Ein hygienischer Stundenplan wird praktiziert.
- Es findet Eurythmie-Unterricht statt.
- Es werden (zusätzliche) Fremdsprachen unterrichtet.
- Es wird gemalt und Formenzeichnen systematisch geübt.
- Die Lehrer kommen zu wöchentlichen pädagogischen Konferenzen zusammen.

- Der Lehrerethos, wie oben dargestellt, wird erstrebt.
- Die Lehrer nehmen an waldorfpädagogischen Fortbildungen teil.
- Die Lehrer vertiefen sich in die Anthroposophie als Grundlage der Waldorfpädagogik.

Anerkennung und Waldorfschulstatus.

Der Status einer Waldorf-Inspirierten-Schule hängt mit der Existenz und der Qualität der oben genannten Elemente zusammen. Die Waldorfbewegung strebt an, alle Schulen, die sich bemühen auf Grundlage der Waldorfpädagogik zu arbeiten, wahrzunehmen, anzuerkennen und zu begleiten. Bei der Beurteilung kommt es darauf an, wie viele dieser Elemente vorhanden sind und in welcher Qualität.

Schlussbemerkung.

Die Waldorfbewegung strebt an, diese verschiedenen Schulinitiativen in ihren Bemühungen um Waldorfpädagogik wahrzunehmen, anzuerkennen und zu begleiten. Es handelt sich möglicherweise um neue Strömungen, die neben den anerkannten, typischen Waldorf/Rudolf Steiner Schulen ebenfalls einen sozialen Auftrag für die ganzheitliche Erziehung der Kinder erfüllen. Eine fruchtbare Zusammenarbeit wird angestrebt.

Angesichts der Nacht: Eine Übung I. Teil

Florian Osswald

Der Ausgangspunkt dieser kurzen Betrachtung ist eine Übung, die sich aus einem Vortrag Rudolf Steiners vom 10. Oktober 1918¹ ergibt. Es handelt sich um eine Rückschau-Übung, die folgenden Ablauf hat:

Kurze Zeit nach dem Aufwachen blicken wir zurück auf den Morgen, die Nacht und den Abend. Wir gehen in Bildern rückwärts durch den noch jungen Tag bis zum Moment des Aufwachens. Vielleicht sehen wir uns selbst beim Ankleiden, beim Zähneputzen, wie wir die Bettdecke zurückschlagen oder das Fenster öffnen. Nun gehen wir noch einen Moment weiter rückwärts und begegnen einem Übergang, einer Schwelle. Wir gehen weiter in Bildern rückwärts, in einem gewissen Sinne „in die Nacht hinein“. Vielleicht erinnern wir uns noch an einen Traum. Die Schlafphase verläuft meistens unbewusst. Wir haben keine Erinnerungen bis wir zum Moment des Einschlafens kommen. Woran können wir uns noch erinnern? Was waren die letzten Gedanken, Gefühle vor dem Einschlafen? Wir schauen uns die Bilder noch ein paar Minuten zurück in den Abend an und beenden die Übung.

Diese kleine Übung, die nur wenig Zeit in Anspruch nehmen muss, beherbergt grosse Schätze, auf die ich nun im Folgenden hinweisen möchte.

Einschlafen und Aufwachen

Wir überschreiten sowohl beim Einschlafen wie beim Aufwachen eine "Bewusstseins-

schwelle". Für viele erwachsene Menschen hat sie scheinbar keine grosse Bedeutung. Sie wird nicht besonders gestaltet. Wer jedoch Kinder hat, ahnt ihre Bedeutung. Eltern erzählen ihren Kindern beim Einschlafen Märchen oder hören geduldig zu was die Kinder während des Tages erlebt haben. Am Morgen wecken sie ihre Kinder sanft aus dem Schlaf und singen vielleicht eine schöne Melodie. Doch mit zunehmenden Alter verschwindet die Sorgfalt und es fehlen die "Erwachsenen-Rituale" für den Abend und den Morgen. Abends fallen wir todmüde ins Bett und am Morgen reisst uns der schrille Ton des Weckers aus dem Schlaf.

Die oben beschriebene Übung sensibilisiert uns für die Übergänge vom bewussten ins unbewusste Leben beim Einschlafen und vom unbewussten ins bewusste Leben beim Aufwachen. Und auch die Zeit dazwischen erhält dadurch eine andere Bedeutung. Wir erkennen, dass die beiden Übergänge, die durch den Schlaf getrennt scheinen, miteinander wie die Ufer eines Flusses in Beziehung stehen. Abends verlassen wir das feste Land des wachen Lebens und halten unsere Füße fürs erste ein wenig in den Fluss. Wir tauchen in ein anderes Element ein. Das Wasser wird uns bewusst. Wir realisieren, dass wir in diesem Element schwimmen müssten und spüren die Ungewissheit des Neuen. Diese Erfahrung regt Fragen an wie: Kann ich sicher schwimmen? Erreiche ich das andere Ufer? Wie tief ist der Fluss? Und so stellt sich, wie bei jeder Übung, früher oder später die Frage der Vorbereitung.

1 Steiner, Rudolf. Der geisteswissenschaftliche Aufbau der Seelenforschung von deren Grundlagen bis zu den lebenswichtigen Grenzfragen des Menschendasein. Zürich, 10. Oktober 1918, GA 73

Vorbereitung

Auf jeder Entdeckungsreise entsteht die Frage, ob die Vorbereitung genügt. Von ihr hängt es weitgehend ab, wie weit wir uns in neue Gebiete hinein wagen. Fehlt es an Durchhaltevermögen oder der richtigen Einstellung, dann werden Unternehmen oft frühzeitig abgebrochen. Das ist bekanntlich im Bereich der geistigen Forschung nicht anders. Viele beginnen eine Übung, aber es fehlen die Voraussetzungen.

Wie können wir die notwendigen Voraussetzungen schaffen für ein gutes Gelingen der Übung?

Was ereignet sich denn beim Einschlafen? Wir tauchen aus der bewussten in eine uns nicht bewusste Welt ein, ähnlich einer Bewegung, die wir ausführen wollen. Ein bewusster Bewegungsimpuls verbindet sich mit den unbewussten Vorgängen im Körper. Hier sind Übungen hilfreich, die diesen Prozess, in dem eine bewusst gefasste Intention in der Aktivität verschwindet, aufgreifen. Alles, was den Willen stärkt, der einem schwachen Einschlafen gleicht, wirkt in dieser Hinsicht unterstützend.

Beim Aufwachen liegen die Verhältnisse umgekehrt, denn beim Aufwachen tritt etwas in Erscheinung oder wird zur Erscheinung gebracht. Es wird bewusst gemacht. Eine Vorstellung ist ein feiner Aufwachvorgang. Ein bewusster Umgang mit Vorstellungen, eine Intensivierung des Vorstellungslebens kann hier unterstützend wirken.

Übung und Pädagogik – die Nachtseite der Lernvorgänge

Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners weist viele Besonderheiten auf. Eine davon ist der hohe Stellenwert, den das Vergessen im Lernprozess einnimmt. Üblicherweise richten wir unsere Aufmerksamkeit beim Lernen auf das Erinnern und schenken seinem Geschwister, dem Vergessen, weniger Beachtung. Das letzte Glied des Vorgangs "Aufnehmen - Vergessen - Gedächtnisbildung - Erinnern" ist Ausdruck von Erfolg oder Misserfolg und lässt sich messen. Das aufgenommene Wissen wird jedoch zuerst vergessen, es verschwindet sozusagen in die Nacht hinein, in der sich das bildet, was später als Grundlage der Erinnerung dient. Die Entstehung des Endprodukts Erinnerung ist von vielen Faktoren abhängig. Die Lerntheorie ist sich dessen durchaus bewusst und anerkennt den unbewussten Teil des Vorgangs. Besonders interessant sind die Befunde der Neurobiologie, die in den letzten Jahrzehnten den Schlaf intensiv erforscht hat. Erste Einsichten veröffentlichten z.B. Jenkins und Dallenbach² 1924. Das Forschungsinteresse ist bis heute ungebrochen, wie Arbeiten von Spitzer³ oder Nissen⁴ zeigen.

Die vorgeschlagene Übung hilft uns einen individuellen Bezug zu den Übergängen Einschlafen und Aufwachen und dem dazwischenliegenden Nachtgeschehen zu erwerben. Während der Nacht vergessen wir alles, oder anders gesagt, was wir in der Nacht erleben, ruft keine Erinnerung von sich hervor. Es prägt sich nicht der Erinnerungskraft ein. Und dennoch können wir in unserem Ge-

-
- 2 Jenkins, J.C. & Dallenbach, K.M. (1924). Obliviscence during sleep and waking. *American Journal of Psychology*, 35, 605-612.
 - 3 Spitzer, M. (2007) *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg
 - 4 Nissen, C., Sleep recalibrates homeostatic and associative synaptic plasticity in the human cortex. *Nature Communications* 7, Article number: 12455. August 2016.

dächtnis Veränderungen feststellen. Hier beginnt die Entdeckungsreise, denn viele Menschen stellen Veränderungen während des Schlafes fest. Man merkt beispielsweise, dass man das geübte Musikstück oder Gedicht plötzlich auswendig kennt oder dass am Morgen eine Antwort auf eine bestimmte Frage auftaucht.

Eine solche ganzheitliche Betrachtung des Lernvorgangs regt neue Fragen an: Wie gestalten wir die Lerninhalte nachtgerecht? Wie können sie gut verdaut werden? Bewirken bestimmte Formen des Unterrichtens Schlafstörungen? In welcher Form treten die Lerninhalte wieder auf? Lassen sie sich individualisieren?

Aber auch die Übergänge in und aus dem Schlafzustand sind voller Rätsel. Ihnen besondere Beachtung zu schenken, verlangt jedoch nur wenig zusätzlichen Aufwand. Es sind ohnehin stattfindende Ereignisse, welchen wir einfach nur mehr Aufmerksamkeit entgegen bringen, wenn wir die beschriebene Übung machen. Mit dem achtsamen Hinschauen legen wir einen Boden für langsam wachsende Erfahrungen.

Im nächsten Rundbrief wird eine zweite Betrachtung folgen, in der weitere Aspekte angesprochen werden.

Wir wünschen Ihnen viel Freude auf der Entdeckungsreise!

Hochschularbeit im Rahmen der Pädagogischen Sektion

Claus-Peter Röh

Nach dem Brand des ersten Goetheanum wurde die Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft auf der Weihnachtstagung 1923 neu begründet. In ihr Zentrum stellte Rudolf Steiner die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft, deren Sektionen sich in ihrer Arbeit auf die unterschiedlichen Lebensgebiete richteten. So erhielt die Pädagogische Sektion die Aufgabe, die 1919 begründete Erziehungskunst zu erforschen und weiterzuentwickeln. Aus der Urgeste der Waldorfpädagogik, die äussere Unterrichtstätigkeit in immer neuer Weise aus innerlich vertiefender Arbeit zu beleben, bildete sich nun eine doppelte Forschungsgeste: Einerseits galt es, in den noch jungen Waldorfschulen die neuen Begegnungen und Erfahrungen des Unterrichts zusammenzutragen und zu bearbeiten. In diesem Tätigkeitsstrom waren für Steiner die Lehrerkonferenzen *„eigentlich die fortlaufende lebendige Hochschule ... sie sind ein fortlaufendes Seminar. ... wer in dieser Weise, indem er lehrt, indem er erzieht, zu gleicher Zeit auf der einen Seite tiefste psychologische Einsicht in die unmittelbare Praxis aus der Handhabung des Unterrichts ... für sich herausholt aus der Praxis des Unterrichtens, der wird fortwährend Neues finden. Neues für sich, Neues für das ganze Lehrerkollegium mit dem alle die Erfahrungen, alle die Erkenntnisse ... in den Konferenzen ausgetauscht werden sollen.“*¹

In Verbindung mit diesem Erneuerungsstrom der Praxisforschung in Konferenzen und Seminaren entwickelte sich von der ersten Schulgründung an eine Kultur der inneren

geistigen Arbeit. Aus der Erkenntnis, dass jede menschliche Erziehung auf einer Selbsterziehung und -verwandlung des Erziehenden gründet, hatte Steiner den Kolleginnen und Kollegen die erste Lehrermeditation kurz nach der Schulgründung und die zweite im Oktober 1923 im Anschluss an den Kurs *„Anregungen zur inneren Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes“*² gegeben. Seit ihrer Begründung auf der Weihnachtstagung 1923 steht die Pädagogische Sektion auch vor der Möglichkeit und Aufgabe, aus den menschlichen Entwicklungsbildern der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft weiterführende Bezüge und Gesichtspunkte für die Waldorfpädagogik zu erarbeiten.

Um dieses Ziel zu verwirklichen haben sich in einer Reihe von Ländern seit den 80er Jahren zunehmend Initiativkreise der Pädagogischen Sektion gebildet: In den Arbeitstreffen werden grundlegende pädagogische Fragen der Waldorfschulen und des Zeitgeschehens aus der Perspektive der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft bewegt. Je nach Landesituation werden Arbeitstagungen teils für alle Kolleginnen und Kollegen, teils nur für Sektionsmitglieder organisiert. In den Begegnungen und Gesprächen mit den Initiativgruppen der Länder in letzten Jahren wurde die Frage nach einer Vertiefung dieser Hochschularbeit deutlich gestellt. So bildete sich der Entschluss, vom 24. bis 26. März 2017 eine Tagung für Mitglieder der Freien Hochschule im Rahmen der Pädagogischen Sektion zu veranstalten.

1 R. Steiner, Ilkley-Kurs, GA 307, S. 241

2 R. Steiner, Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GA 302a, S. 148

Inhaltliches Ziel ist es, ausgehend von Qualitäten des Unterrichtens einen Spannungsbogen zwischen einem Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde und einer Situation des Weges der Freien Hochschule aufzubauen und zu bearbeiten. So lautet der Arbeitstitel: *„Imagination, Inspiration und Intuition im Unterrichtsgeschehen – 17. Klassenstunde und 6. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde“*. Während der Tagung

wird eine Zeit freigehalten, in der sich die Sektions- und Initiativgruppen der verschiedenen Länder treffen und an der Weiterentwicklung der Thematik im Zusammenhang mit ihrer jeweiligen Schulbewegung arbeiten können.

Bei Fragen zur Teilnahme können Sie sich an die Pädagogische Sektion oder an Vertreter der Initiativkreise in den Ländern wenden.

Auf der Suche nach Authentizität

Michal Ben Shalom

übersetzt von Katharina Stemann

Liebe Freunde aus aller Welt,
Liebe Kolleginnen und Kollegen,
Um ehrlich zu sein, haben mich die Beiträge [dieser Weltlehrertagung] in den letzten Tagen sehr bereichert. Was gilt es dem noch hinzuzufügen? Vielleicht eine gute Geschichte, nämlich eine Geschichte über die Natur. Ich erzähle Ihnen etwas über die Lachse, die großartige Wanderer sind. Vielleicht die grössten Wanderer in der Natur.

Hoch oben in den Bergen werden sie in Süswasserbächen geboren und als kleine Junglachse bleiben sie für etwa drei Jahre in diesen abgelegenen Gebieten. An diesen Kindheitsort werden sie sich ihr Leben lang erinnern.

Sobald sie gross genug sind, verlassen sie diesen Ort und schwimmen über weite Strecken die grossen Flüsse flussabwärts. Sie gleiten die Wasserfälle hinunter und man könnte fast sagen sie „reiten“ auf den Wellen des stark fliessenden Wassers hinunter bis zum Meer.

Nach dieser jugendlich spielerischen Reise halten sie für eine kurze Zeit an der Flussmündung an, um ihre Körperfunktionen an das Salzwasser zu gewöhnen. Sie passen sich an alles Nötige an und schon geht's weiter!

Die nächsten fünf Jahre verbringen sie im tiefen kalten, manchmal sehr stürmischen Ozean mit „den ganz Großen“ wie den Walen, Seehunden, Möwen und Seeadlern.

Sobald sie dann zur Vermehrung bereit sind und ihre Eier ablegen müssen, beginnt die

sogenannte „**Grosse Lachswanderung**“. Über Tausende Fische wandern von den offenen Küsten zu den Flussmündungen von Kanada und Alaska zurück, um letztendlich nach Hause zurückzukehren. Sie erinnern sich noch genau an ihren Geburtsort, sowie an die Flussmündung, die sie vor fünf Jahren verlassen haben, um sich dort erneut an das Süswasser zu gewöhnen. Die Forschungen zeigen, dass sich jeder einzelne Fisch an diesen Ort erinnert. Ihr Körper weiss ganz genau wie er zurück zu diesem Bach kommt. Sie riechen ihren **Weg zurück zu ihrem Geburtsort**. Vielleicht bedienen sie sich magnetischer Einflüsse, aber am wichtigsten scheint der Geruch zu sein mithilfe dessen sie sich orientieren.

Wenn sie sich an der Flussmündung versammeln, um sich ein weiteres Mal auf dieses Wunder vorzubereiten – von salzig zu süß – dann riskieren sie viel! Eigentlich riskieren sie alles! Ihr ganzes Leben! In dieser Situation sind sie sehr verletzlich. Sie fallen Bären zum Opfer, die nur auf sie warten, Seemöwenschwärmen, weissen Seeadlern und Fischern. Sehr viele von den letztgenannten ... Dabei sind sie schon alt und schwach. Von den Kämpfen mit den Meeresfeinden tragen ihre Körper tiefe Narben. Obwohl sie sichtbar älter werden, folgen sie dem Ruf der Natur, ihrem Daseins- und Lebenssinn und vollbringen eines der grössten Naturwunder: die „**Große Lachswanderung**“.

Eigentlich völlig absurd, aber sie schwimmen gegen die Strömung, immer flussaufwärts, dem sprudelnden, reissenden Wasser und

hohen Wasserfällen entgegen. Einige kämpfen sich durch eine 20 km lange Strecke, um an die Quelle zu gelangen und andere wie am Yukon Fluss, bewältigen eine Strecke von 2000 km flussaufwärts mit vielen zu überwindenden Wasserfällen. Für die zukünftige Generation nehmen sie den ganzen Weg auf sich. Sie riskieren alles, nur um Tausende von Eiern dorthin zulegen, wo sie wissen, dass ihre Jungen geschützt aufwachsen können. Sie schwimmen gegen enorme Wasserkräfte an, fliehen vor Feinden und versuchen den Fischern aus dem Weg zu gehen. Sie kämpfen gegen den Wasserlauf an. Und wenn sie an einen Wasserfall kommen, dann kreisen sie eine Weile auf seiner Unterseite, um dort die richtige Stelle zu finden und **Unglaubliches aufzuführen**: sie fliegen ... Sie springen beinahe senkrecht hoch bis zur Fallkante. Und manchmal schaffen sie es, sie zu überwinden oder es misslingt ihnen und sie werden wieder herunter gezogen. Dann versuchen sie es erneut, scheitern wieder, scheitern besser ... und so weiter.

Es ist kaum zu glauben, dass eine Kreatur gegen den kräftigen Wasserlauf anschwimmen und jedes Mal alleine mehrere Meter in die Luft springen kann, aber sie tun es! Zielgerichtet machen sie weiter und folgen ihrem inneren **Überlebens- und Erneuerungsdrang**.

Kein Wunder kommen jedes Jahr so viele Menschen, Erwachsene wie Kinder, um an diesem bewegenden Moment teilzuhaben. Es muss irgendwie ein tiefes innerliches Bild für die menschliche Seele darstellen, ein Geheimnis über das Leben.

Während dieser wagemutigen Reise, ernähren die Lachse Bären und Vögel, die nur auf ihre Beute gewartet haben. Nur zwei von sechs erreichen ihr Reiseziel. Der Rest von ihnen ernährt die Waldbewohner der Tundra.

Überraschenderweise haben Forschungen über die Quellen gezeigt – wo die Lachse zwischen die Flusstümpfe ihre Eier legen – dass dort die Vegetation, Tierwelt und die Flora und Fauna mineralisch **sehr reichhaltig** sind. So was kann man sonst **nur** in den Tiefen des Ozeans finden!

So sieht man, dass die unglaubliche Ausdauer der Lachse bei der Wanderung von der dunklen Tiefe bis oben zur Helligkeit hin als Botschaft dienen kann. Mithilfe von Entschlossenheit und Ausdauer wird ein Lebenszyklus ermöglicht. Entgegen allem, was zu erwarten wäre.

Gibt es dem noch was hinzuzufügen?

Ist das nicht ein Naturschauspiel? Ausdauer, Geduld, Verantwortung, Vertrauen haben, Widerstände meistern, sich an die eigene Herkunft erinnern und Mut beweisen, soviel Mut.

Die höchsten Werte und Tugenden, die man sich wünschen kann! Nur ... dass es mit uns Menschen ein bisschen anders ist.

Lachse müssen so handeln! Wir sind frei ...

Lachse sind dazu gezwungen – wir können es uns frei aussuchen ...

Lachse sind dazu gemacht, sich zu erinnern – wir sind frei, zu vergessen!

Eine alte jüdische Legende besagt, dass kurz vor unserer Geburt ein Engel seinen Finger sanft auf unsere Lippen legt und sagt: „Jetzt musst du alles vergessen ...“ Deshalb erinnern wir uns hier bei unserer Ankunft an nichts mehr, was „da drüben“ auf der anderen Seite der Schwelle gewesen ist (und wir alle besitzen diese wunderschöne Markierung oberhalb unserer Lippen!).

Obwohl wir ganz anders sind, hat das Beispiel der Lachswanderung eine mächtige Wirkung auf uns und lässt uns nicht gleichgültig, so dass wir uns zu ihm hingezogen fühlen. Es spricht zu uns, weil wir darüber tief in unserem Inneren etwas wissen.

Unsere heutige Zeit begegnet uns mit starken und herausfordernden Impulsen. Widerstände kommen in vielen Ausprägungen und Formen vor und von allen Seiten: von außen wie von innen.

Eine Form des Widerstandes ist zweifelslos der Beschleunigungsimpuls. Das zeitliche Dasein wird zwingendermassen schneller, kürzer und dünner – staccato! Uns fehlt ständig Zeit, wir sind spät dran und wir sagen sogar zu unseren Kindern "Du verschwendest Zeit!" oder "Du verlierst Zeit" – das ist SCHWACHSINN! Man kann keine Zeit verschwenden, man kann keine Zeit verlieren, oder? Sicher nicht ein Kind! Die Kindheit ist zeitlos, ein verborgener Schatz, ein „goldenes Zeitalter“.

Beschleunigung bedeutet auch, dass Dinge erwartet werden oder in der falschen Zeit getan werden, z.B. früher als sie sollten. Mit der frühen Einschulung, früh getroffenen Entscheidungen, einem frühen Bewusstsein, einer frühen körperlichen Reife usw., bringt uns die Kultur dazu, das Lernen zu beschleunigen, mehr in weniger Zeit zu tun und den Kontakt mit einem gesunden Zeitrhythmus zu verlieren. Kinder **brauchen Zeit**, um groß zu werden, sie **nehmen sich dafür Zeit** und sie behalten sich wundervolle Wachstumszyklen, in denen sie, wenn sich die Dinge nach ihrem eigenen zeitlichen Rhythmus ereignen dürfen, heranwachsen, **sobald ihre Zeit gekommen ist**.

Wenn wir gegen den Strom schwimmen, dann sollten wir die Zeit geniessen und sie als spirituellen Weg sehen, in dem wir die Wal-

dorfpädagogik zur **langsamen Pädagogik** machen – nicht zu einer schnellen Pädagogik. Wenn wir das wollen, dann brauchen wir langsame Pädagogen: sowohl in unserem inneren als auch in unserem beruflichen Leben. **Wir werden die Kinder nie richtig verstehen lernen, solange wir nicht ruhiger werden.**

Zuallererst gilt es schöne Rhythmen einzuführen. Mit Rhythmen kann man künstlerisch und auf eine offene spielerische Weise umgehen. Es geht nicht um pedantische Wiederholungen, aber um atmende und sich entwickelnde Rhythmen, in denen Kinder auf glückliche Art neue Stimmungen, ein neues Element, die Hoffnung in einen neuen Tag erfahren können. Pedantische Wiederholungen töten die Zeit, während lebendige Rhythmen neue Stimmungen, Reichtum und seelisch Farben erzeugen.

Der langsamen Pädagogik zuliebe sollten wir schöne lange Epochenblöcke ausüben, für vier Wochen oder mehr, in denen die Zeit es uns erlaubt, viele reichhaltige Erfahrungen zu machen, die eigene Individualität zu erleben und Fähigkeiten zu erwerben etc.

Wenn wir jedoch in kurzen Blöcken von je 2-3 Wochen unterrichten, ...

... weil wir noch soviel zu unterrichten haben ...

... weil noch so viele Blöcke reingeschoben werden müssen ...

... oder wegen des akademischen Drucks, ...

... dann erlauben wir die **schnelle Bildung**, die **Beschleunigung**, um ja einen „Ehrenplatz“ in unseren Schulen einzunehmen. Auf diese Weise „geht es den Bach runter“.

Ein anderer Zeitaspekt folgt ernsthaft dem rhythmischen Lernen und Vergessen, dem

genialen Zusammenspiel von Tun und Nichts-Tun. Wenn wir in den unteren Klassen zuhauf praktische Unterrichtseinheiten oder tägliche Arbeitsblätter einführen, weil die Kinder ja täglich üben müssen oder weil sie „nicht genug wissen“ oder „nicht mit den Standards mithalten können“, dann folgen wir mechanischen Lernideen: „je mehr man übt, desto besser ...“. Das ist nicht unsere Kunst der Erziehung. So geht es weder durch richtige Ziele noch durch Mut den Bach hinunter. Das große Geheimnis unserer Zeit ist das Lernen und Vergessen. Wie es in der „Menschenkunde“ [von Rudolf Steiner] beschrieben ist, kann man dadurch ein anderes Zeitverhältnis entwickeln.

Alle Widerstände wie Zeitdruck, frühe akademische Leistungen und Beschleunigung sind für uns ein deutlicher Weckruf. Sie sind für uns ein wichtiger Hinweis für eine klare pädagogische Ausrichtung und erinnert uns an unsere spirituelle Verantwortung für die Zukunft der Kinder.

Der Widerstand hilft dir dein Warum zu entdecken, das Warum mit großgeschriebenem W. Und wenn jemand ein starkes Warum hat, dann kann man jedes ‚Wie‘ überleben.

Das ist vielleicht die bekannteste Aussage von Victor Frankl, der als Inspirationsquelle für viele von uns hier dient. Er wird hier [auf der Weltlehrertagung] zum 4. Mal erwähnt, ohne dass die Sprecher es gegenseitig wussten! In seinem Buch „Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn“¹ behauptet er, nachdem er das Konzentrationslager Buchenwald überlebt hat: Wenn man ein klares Ziel, eine Absicht oder einen Grund hat, dann findet man seinen Weg ... oder mit den Worten von

Viktor Frankl:

„Wer ein Warum zum Leben hat, erträgt fast jedes Wie.“²

Widerstand lässt Fragen stellen,
Widerstand lässt einen erfinden, ausprobieren, verändern,
Widerstand lässt suchen,
Widerstand erhält einen frisch, strebsam, flexibel, lebendig.

Mit anderen Worten lässt Widerstand einen glücklich tätig und tatkräftig glücklich sein. Weil man dann das Gefühl hat „Ich lebe mein wahres Leben“. Auf diese Weise versauert man nicht.

Eine alte Legende der Sufi erzählt, dass in einer abgelegenen Stadt ein Prediger lebte, der immer lange und hingebungsvoll betete für die Diebe und gemeinen Räuber der Ordensgemeinde.

„Oh Herr“, betete er, „hab' Gnade mit ihnen“. Er betete gerade nicht für die guten Menschen, sondern für die Übeltäter.

Seine Ordensgemeinde fragte ihn: „Aber warum tust du das?“

Und er antwortete: „Wenn ich sie sehe, erinnern sie mich daran, dass das was sie wollen nicht das ist, was ich will! Sie führen mich auf meinen spirituellen Weg, auf den richtigen Weg. Darum tue ich das!“

Widerstand, so sehen Sie, kann ein Weckruf sein. Es kann uns auf den richtigen Weg führen.

Angesichts des Widerstandes brauchen wir Mut. Mut für das Wahre, für das wahre

1 Frankl, Viktor: „Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn“, Piper Verlag, 1985.

2 Anm. d. Ü.: Zitat ursprünglich von Friedrich Nietzsche: „Hat man sein Warum des Lebens, so verträgt man sich fast mit jedem Wie.“ Götzen-Dämmerung, Sprüche und Pfeile, 12

menschliche Wissen. In der alt-hebräischen Sprache stammen Mut und Anstrengung von derselben Sprachwurzel ab.

Mut – OMETZ und Anstrengung – MA'AMATZ
Es zeigt vielleicht, dass Mut mit Anstrengung zu tun hat und eine Willenstätigkeit ist, die eine andauernde Anstrengung erfordert. Bei Angst, Gefahren, Bedrohung oder Schmerz muss man andauernd mutig sein. Man muss genauso mutig gegenüber Unwahrheit, Ungerechtigkeit, Fehlverhalten und Lügen sein.

Körperlicher und moralischer Mut beziehen beide den Willen mit ein. Mut durch eine liebevolle Autorität vermitteln könnte das Ziel für die Kinder zwischen 7 und 14 Jahren sein, so Steiner in seiner Vortragsreihe „Metamorphosen des Seelenlebens“³. Wenn ein Kind sich glücklich schätzen kann genug Lehrkräfte gehabt zu haben, die es liebevoll und mit wahren Worten begleitet haben – sozusagen sein Ätherisches geschützt und sogar gesteigert, es „grösser“ und „besser“ gemacht haben – dann mag es im späteren Leben, zwischen 28 – 35 Jahren, also im fünften Siebenjahreszyklus (das Pendant zum zweiten Lebenszyklus) als mutig und tatkräftig erscheinen. Es ist interessant, dass Mut und Initiativkraft zusammengehören und beide den Ursprung im Ätherleib haben.

Als Lehrkräfte sind wir eine Gruppe von Machern. „Machen“ ist unser zweiter Name, oder etwa nicht? Immer bereiten wir etwas vor, wir treffen, reden und beraten uns, erklären etwas oder rennen umher. Manchmal fühlt es sich wie ein Aufgaben-, Verpflichtungs- und Taten-Karussell an. Wenn wir nicht wollen, dass wir weggesogen werden und uns im Strom verlieren, dann ist es von entscheidender Bedeutung, dass wir die Initiative für einen inneren Dialog und für eine

Reflektion ergreifen, sozusagen für einen inneren Ort, um den enormen Verpflichtungsdrang auszugleichen. Macher müssen einen Moment haben dürfen, um zu träumen.

Gehe an diesen inneren Ort und reflektiere einen Tag lang. Ein voller Tag mit Aufgaben lässt keinen Platz für das Seelische. Ein guter leiser Tagesrückblick bringt nicht nur frischen Wind in die Seele und löst die Alltagsprobleme, sondern hilft uns auch, neuen Platz zu schaffen. Es fährt einen runter. Es liegt auf der Hand: wenn man viel **tut**, muss man viel wieder **nicht tun**. Ein Rückblick ist ein Nichts-Tun: es schafft Platz für neue Liebe und Ideen.

Man kennt das: man hat ein Problem in seiner Klasse. Man redet auf den Jungen ein, man wechselt seinen Sitzplatz, man ruft die Eltern an und berät sich mit Kollegen ... all das führt in eine Sackgasse. Aber die eigenen Zusammenstösse mit diesem Jungen in den abendlichen Rückblick aufzunehmen, das ist etwas, was neue kreative Wege frei macht.

Vor vielen Jahren habe ich als Fachlehrerin eine zweite Klasse unterrichtet und ein Junge in dieser Klasse machte mir das Leben schwer. Andauernd laut und stichelnd waren Teile seines täglichen Repertoires und es wurde zunehmend schlimmer.

Bis ich merkte, was meine Aufgabe war: ich begann ihn in meine allabendlichen Rückblicke aufzunehmen. Wer ist dieser Junge, was will er? Er weckte mein Interesse. So machte ich einige Wochen weiter, aber nichts änderte sich. Eines nachmittags traf ich den Jungen mit seinem Vater beim Spazierengehen und der Vater fragte mich: „Und wie ist mein Junge in ihrer Schulstunde?“ Er wirkte

3 Steiner, Rudolf: „Metamorphosen des Seelenlebens“, GA 59.

sehr nervös über seinen Jungen und das Schulische. „Ihr Junge“, begann ich ohne zu wissen, was als nächstes kommen sollte ... und dann ging mir ein Licht auf, als ob etwas durch mich sprechen würde. Von aussen hörte ich mich sagen: „Ihr Junge ist ein wunderbarer Schüler.“ Überrascht von mir selbst, hörte ich mich weiter sagen: „Er singt und rezitiert so wunderschön, er hört zu und nimmt an jeder Aktivität teil. Einfach wunderbar!“ Während ich sprach, konnte ich die schwarzen Augen des Jungens aus dem Augenwinkel wahrnehmen. Sie wurden größer und leuchtender. Er strahlte mich an. Das war's. Vom nächsten Tag an verhielt er sich genau so wie ich es seinem Vater beschrieben hatte.

Dieser innere Dialog mit dem Kind lässt die eigene Kreativität sprudeln, sozusagen als eine endlose Quelle für kreative Ideen. Da es eine Bemühung aus dem eigenen freien Willen und selbst initiiert ist, bringt es einen näher an das wahre Selbst, an das eigene „Ich“ heran. Wenn man sich eigene Gedanken macht, und sei es nur für einen kurzen Moment, dann unterbricht man den endlosen Daten-, Nachrichten und Ideenfluss von aussen. Man kommt so näher an das eigene authentische und wahre Sein heran. Heutzutage kann nur der Kopf den Weg zum Herzen öffnen.

Im Griechischen steht das Wort ‚Authentizität‘ gleichbedeutend für das ‚Selbst‘, was in unseren Worten ‚individualisiert‘ bedeuten mag. Normalerweise wird der Begriff „Authentizität“ mit etwas Künstlerischem verbunden: einem bestimmten Stil, eine besondere Art mit Licht umzugehen oder den Pinsel zu halten.

Wenn wir ein Werk von Chagall sehen, dann wissen wir es! Es ist einfach authentisch. Es gibt niemanden so wie ihn. Der blaue Farbton dominiert seine Bilder mit einer schwerelosen Wirklichkeit. Wenn man Beethoven hört, erkennt man sofort seinen zweifellos prometheischen Stil. Für uns Lehrer bedeutet authentisch zu sein, seinen eigenen Farbton zu finden. Dieser innere Dialog führt uns dahin, hilft uns, unsere einzigartige Note zu treffen, unsere Farbe zu finden, unseren Pinsel und unsere Farbpalette zu halten.

Rumi sagte: „Es gibt tausende Wege sich niederzuknien und die Erde zu küssen ...“⁴

Es gibt tausende Wege, zu unterrichten, Lehrer zu sein ... alle wollen wir diesen einzigartigen Weg finden, wie man „sich hinkniet und den Boden küsst“. In der Waldorfpädagogik geht es nicht um Einheitlichkeit. Es geht nicht darum, den Hauptunterricht eines anderen zu kopieren und auch nicht um festgelegte Methoden. Es geht darum, durch das Unterrichten zu sich selbst zu finden und sich zu bemühen, die Kinder zu lieben.

Unter den Erzählungen der Chassidim von Martin Buber: „Die Erzählungen der Chassidi“, Manesse Verlag, 1949,⁵ gibt es eine Geschichte über den Rabbiner Bunim aus Peshis'cha und die geht so:

Eines Tages sammelte der Rabbiner Bunim aus Peshis'cha seine Schüler um sich und sagte zu ihnen: „Wenn ich sterbe und vor dem jüngsten Gericht stehe, dann soll Gott mich nicht fragen: ‚Nun Rabbiner Bunim, wieso waren Sie nicht wie der Rabbiner Moses?‘ Sondern Gott soll mich fragen: ‚Rabbiner Bunim, wieso waren Sie nicht wie der Rabbiner Bunim?‘“

4 Zitat von Dschalal ad-Din Rumi, persischer Sufi-Mystiker, Gelehrter und einer der bedeutendsten persischsprachigen Dichter des Mittelalters.

5 Buber, Martin: „Die Erzählungen der Chassidi“, Manesse Verlag, 1949.

Ich habe einen wunderbaren Lehrer als Freund, der mich einmal nach einem langen Schultag fragte: Weisst du, wer der beste Freund des Lehrers ist? Er sah ziemlich geschafft aus ... ich versuchte es mit ein oder zwei Antworten und daraufhin antwortete er siegreich: „Der beste Freund des Lehrers ist die Hilflosigkeit!“

Heutzutage erfahren wir alle als Lehrer Hilflosigkeit, sowohl die männlichen als auch die weiblichen Kollegen. Hilflosigkeit und nicht weiter wissen ist ein Zeichen unserer Zeit. Wenn wir es nicht erfahren, dann bedeutet es, dass wir auf alten Formen beharren und uns an der Vergangenheit festklammern. Die klaren Antworten einer längst verschwundenen Vergangenheit funktionieren nicht mehr. Die alte Ordnung ist vorbei. Das 20. Jahrhundert hat uns eine grosse Katastrophe beschert und das 21. Jahrhundert verspricht uns auch keine rosigen Zeiten. „Und losgelassen nackte Anarchie ...“, sagt W.B. Yeats in seinem Gedicht „Die zweite Ankunft“⁶:

„... hört der Greif den Ruf des Falkners nicht,
Zerfall ringsum, das Zentrum hält nicht stand;
Die Anarchie ist losgelassen in die Welt; ...“

Unsere moderne Gemütslage reflektiert uns täglich die Anarchie, das „Auseinanderfallen“. Der Falke „kann den Falkner weder hören“ noch ihm folgen ... Die Ambivalenz zwischen dem was wir sind und dem was wir sein oder werden sollen, ist eine schmerzhaft wirkliche. Es ist manchmal ein beängstigender Widerspruch.

Klar, wir nehmen uns selbst als unvollkommene Wesen wahr. So sind wir. Unvollkommenheit ist die neue menschliche Vollkom-

menheit. Vollkommenheit ist unmenschlich – es erlaubt keine Veränderung. Die gute Nachricht ist, dass die Unvollkommenheit das Tor zum Werden öffnet ...

Mensch zu sein, erlaubt die Unvollkommenheit. So soll es heutzutage sein.

Nun, erlaube als Lehrer dem besten Freund des Freundes, nämlich der Hilflosigkeit, an deiner Seite zu stehen. Ignoriere ihn nicht, denn er ist ohnehin da. Sei freundlich zu ihm, zu deinem stetigen Begleiter, denn ihn zu verneinen, wäre das Schlimmste was man tun kann.

Ausserdem kann seine Freundschaft eine grosse Hilfe sein. „Etwas nicht zu wissen“ schafft einen offenen Raum für Kreativität, Authentizität und für das **Werdende**.

Thomas Tranströmer, ein schwedischer Dichter, gewann 2011 den Nobelpreis für Literatur. Er beschrieb die neue menschliche Situation in seinem Gedicht „Romanische Bögen“⁷ auf eine tröstliche, poetische Art:

Romanische Bögen

In der gewaltigen romanischen Kirche drängen sich die Touristen im Halbdunkel.

Gewölbe klaffend um Gewölbe und kein Überblick.

Kerzenflammen flackerten.

Ein Engel ohne Gesicht umarmte mich

und flüsterte durch den ganzen Körper:

*„Schäm dich nicht, Mensch zu sein, sei stolz!
In dir öffnet sich Gewölbe um Gewölbe, endlos.“*

Du wirst nie fertig, und es ist, wie es sein soll.“

Ich war blind vor Tränen

6 Yeats, William Butler: „Die zweite Ankunft“, Dt. Übersetzung siehe: <http://www.sonett-archiv.com/forum/showthread.php?tid=360>

7 Tranströmer, Thomas: „In meinem Schatten werde ich getragen. Sämtliche Gedichte.“, S. Fischer Verlag.

*und wurde auf die sonnensiedende Piazza hinausgeschoben
zusammen mit Mr. und Mrs. Jones, Herrn Tanaka und Signora Sabatini,
und in ihnen allen öffnete sich Gewölbe um Gewölbe, endlos.*

Ich begann mit einem Weltenwanderer und ich schliesse mit einem Weltkünstler, einem im „Werden“ begriffener Mann.

Am 18. November 1995 ging der herausragende Geiger Itzhak Perlman im Lincoln Center in New York City auf die Bühne, um ein Konzert zu geben.

Wenn Sie je auf einem Perlman Konzert waren, dann wissen Sie, dass es für ihn nicht leicht ist, auf die Bühne zu gehen. Als Kind in Tel Aviv wurde er von Polio heimgesucht und so hat er an beiden Beinen Klammern und läuft mithilfe von Krücken.

Ihn zu sehen, wie er über die Bühne läuft und einen Schritt nach dem anderen macht, schmerzhaft und langsam, ist ein bemerkenswerter Anblick. Es erfüllt einen mit Ehrfurcht.

Er geht unter Schmerzen und doch so majestätisch bis er endlich seinen Stuhl erreicht. Es dauert seine ZEIT.

Dann setzt er sich langsam hin, legt seine Krücken auf den Boden, öffnet die Klammern an seinen Beinen, schlägt ein Bein nach hinten und das andere nach vorne, was wieder seine ZEIT braucht ... dann verbeugt er sich, nimmt seine Geige auf, legt sie unter sein Kinn, nickt zum Dirigenten ... und beginnt zu spielen.

Inzwischen ist das Publikum an dieses Ritual gewöhnt. Alle warten still, während er sich langsam seinen Weg über die Bühne bis hin

zum Stuhl bahnt. Jeder bleibt ehrfürchtig still, während er seine Klammern öffnet, bis er bereit ist, zu spielen.

Aber diesmal am 18. November ging etwas schief. Gerade als er die ersten Takte gespielt hatte, riss eine Saite. Jeder hörte es reissen. Der Klang verhallte wie ein Schuss. Man konnte schon absehen, was dieser Knall bedeutete. Er hätte wieder aufstehen, seine Klammern wieder anlegen, seine Krücken aufheben und sich schlaff von der Bühne bewegen müssen, um eine andere Geige oder eine neue Saite zu finden. Aber das TAT ER NICHT. Er machte weder das eine noch das andere.

Stattdessen wartete er einen Moment, schloss seine Augen und dann gab er dem Dirigenten ein Zeichen, erneut zu beginnen. Das Orchester begann und er spielte von dort wo er aufgehört hatte.

Und er spielte wie nie zuvor, mit einer solchen Leidenschaft, Stimmung und einer solchen Ansehnlichkeit.

Natürlich weiss jeder, dass es unmöglich ist eine Symphonie, geschweige denn ein Konzert mit nur drei Saiten zu spielen. Praktisch unmöglich!

Sogar ich als nicht gelernte Geigerin weiss das – aber an diesem Abend ignorierte das dieser Itzhak Perlman!

Man konnte ihn das Stück in seinem Kopf modulieren, verändern, komponieren sehen. An einem Punkt klang es, als ob er die Saiten umstimmen würde, um neue Klänge aus ihnen zu erzeugen, Klänge, die sie noch nie zuvor hervorgebracht hatten. Man stelle sich das einmal vor ...

Als er zu Ende war, trat **eine komplett** ehrfurchtsvolle Stille im Publikum ein. Und dann

... sprangen die Leute auf und jubelten. Es gab in allen Winkeln einen tosenden Applaus. Alle waren rufend und jubelnd aufgesprungen, um ihm ihre grosse Anerkennung zu zeigen für das, was er geleistet hatte. Er lachte, strich sich den Schweiß von der Stirn und hob seine Hand, um um Ruhe zu bitten. Und dann sagte er auf seine bescheidene Art: „Wissen Sie, ich denke manchmal ist es die

Aufgabe des Künstler herauszufinden, wie viel Musik man noch machen kann **mit dem, was man vorfindet.**“

Wir als Lehrer sollten auch weiter so Musik machen, unsere eigene Musik schreiben und umschreiben, unsere authentische Note und neue Wege finden, um mit dem was man vorfindet, die besten Lehrer zu werden.

Aus dem Schulalltag im Klassenzimmer

Neuer Spruch für die Oberstufe

Werner Govaerts

Nach Veröffentlichung in einer niederländischen Zeitschrift habe ich ein Jahr lang gewartet und jetzt glaube ich, dass es reif ist für ein deutschsprachiges und internationales Publikum.

Während der Schuljahre 2011–2015 durfte ich in der Waldorfschule De Es in Antwerpen eine Oberstufenklasse von der neunten bis zu der zwölften Klasse begleiten. Eine meiner Gewohnheiten ist, ab dem ersten Tag der neunten Klassen den Morgenspruch nicht mehr mit zu sprechen und eben – falls es möglich ist – die Schüler auf eigene Initiative mit den ersten Worten anfangen zu lassen. Das macht ihnen deutlich, dass das Umhüllen und Unterstützen ein Ende nehmen wird und dass sie es allmählich selber machen sollen.

Falls es die Gelegenheit gibt, zögere ich nicht, sie nach ihrem Erlebnis mit diesem Spruch zu fragen und auch, was sie darin entdecken können, welche Erkenntnisse oder Verständnisse sie damit verbinden können. Das geschah in der Klasse, die im Juni 2015 ihren Abschluss machte, viel schneller als woanders und auch viel tiefgreifender. Ich zögere übrigens auch nicht zu erzählen, dass Rudolf Steiner diesen Spruch für die 4. bis 8. Klasse gegeben hat und dass man vielleicht für die Oberstufe einen anderen Spruch haben möchte, wie das auch für die 1. bis 4. Klasse der Fall ist.

In den Sommerferien 2014 hatte ich selber eine Inspiration für einen solchen neuen Spruch: ein Spruch, der ein wenig kühler war, viel weniger bildhaft und eher willensorien-

tiert statt gefühlorientiert. Ich werde den Spruch hier nicht publizieren, denn er ist absolut dilettantisch. Ich habe ihn während einer Epoche mit meiner Klasse ausprobiert, aber niemand war begeistert. Aus allerlei Gründen.

Beim Abschied dieser Klasse am 30. Juni 2015 und nachdem ich mich bei ihnen ausführlich bedankt hatte für alles, was ich von ihnen geschenkt bekommen hatte, wie ihr Klassenspiel und das Chorkonzert, das sie gegeben hatten, stiegen alle 21 Schüler auf die Bühne und sagten dann im Chor den neuen Spruch, den sie wenige Tage zuvor mit der gesamten Klasse geschrieben hatten:

Ich stehe in der Welt
Worin ich selber Entscheidungen treffe,
Worin ich meinen Weg suche
Und meinen Horizont erweitere,
Voller Schwierigkeiten, die ich überwinde,
Zusammen mit anderen Individuen
Die mich unterstützen in meinem Suchen.
Die Welt wächst zusammen mit mir
Und ich fange an sie zu verstehen,
Eine Welt, für die ich aufgeschlossen bin
Und worin wir das Glück umarmen.
Ich bin schon weit gekommen.
Ich habe gemacht, ich habe gefühlt,
Jetzt denke ich.

(Andries, Benno, Bram, Camine, Cato, Chelsea, Elias, Gitte, Iris, Jeroen, Joeri, Lenderd, Mariana, Marie, Marie, Marloes, Marte, Mathilde, Nele, Noa, Sébastien)

Danach, beim Abschiedsempfang, hörte ich noch wie dieser Spruch zustande gebracht wurde. Während der letzten Woche hatten

wir für die Zwölftklässler, wie jedes Jahr, drei Vorträge organisiert, worin sie etwas zu wissen bekamen über die Waldorfpädagogik. Dazu hatten wir Kollegen aus anderen Waldorfschulen eingeladen. Am nächsten Tag hatte ich dann noch etwas hinzugefügt über den sozialen Impuls aus welchem die Waldorfschule entstanden ist, über das anthroposophische Menschenbild und über das pädagogische Hauptgesetz.

Gleich nach dieser Darstellung hatten die Schüler zwei Stunden Laborpraxis und diese Stunden haben sie dann stibitz, um an die Arbeit zu gehen. Auch als sie im Zug waren in Richtung Tropenschwimmbad (ein Geschenk des Sportlehrers) haben sie alle zusammen noch intensiv beratschlagt: was sollte darein, was nicht, wie sollte es klingen, welche Worte, usw. usw. Bis die obenstehenden Worte herauskristalliert waren.

Die anwesenden Lehrer und Eltern, die diese Klasse ihren eigenen Morgenspruch spät am Abend vortragen gehört haben, werden diesen Gänsehautmoment nicht leicht vergessen. Selber habe ich den Spruch natürlich schon oft gelesen und analysiert. Ich meine selbst ab und zu die Wortstreite der Schüler hören zu können und auch die schließlichen Argumente, um ein bestimmtes Wort zu wählen ... Aber ich denke, dass es Anderen zukommt, die Großartigkeit dieser Leistung zu beschreiben; selber bin ich noch immer zu stolz, um das rational tun zu können. Dasjenige was den Text auf jeden Fall besonders macht, ist, dass er durch die gemeinsamen Anstrengungen der 21 Schulabgänger verfasst worden ist.

Der Text in holländischer Sprache:

Nieuwe spreuk voor de bovenbouw

Na publicatie in een Nederlands tijdschrift heb ik een jaar lang gewacht maar nu denk ik dat

het geheel rijp is voor een Duitstalig publiek. Gedurende vier schooljaren (2011-2015) mocht ik in de Middelbare Steinerschool De Es in Antwerpen een bovenbouwklas begeleiden van de negende tot de twaalfde klas. Het is mijn gewoonte om vanaf dag één in de negende klas de ochtendspreuk niet meer mee te zeggen en zelfs – indien mogelijk – de leerlingen op eigen initiatief te laten beginnen met de eerste woorden. Dat maakt hen duidelijk dat het omhullen en ondersteunen op zijn einde begint te lopen en dat ze het stilletjes aan zélf moeten doen.

Wanneer zich de gelegenheid voordoet, aarzel ik nooit om naar hun beleven van die spreuk te vragen, en ook wat ze erin kunnen ontdekken, welke kennis of inzichten ze ermee kunnen verbinden. Dat is in de klas die ik enkele weken geleden heb zien afstuderen, veel sneller dan anders gebeurd, ook veel diepgaander. Ik aarzel trouwens ook nooit om erbij te vertellen dat Rudolf Steiner die spreuk voor de vierde tot de achtste klas heeft gegeven, en dat er wellicht voor de bovenbouw ook een andere spreuk zou moeten komen, zoals dat ook voor de klassen één tot vier het geval is.

In de zomervakantie van twee jaar geleden had ik zelf inspiratie voor zo'n nieuwe spreuk: een spreuk die wat koeler zou zijn, véél minder beeldend en eerder op de wil gericht dan op het gevoel. Ik ga ze hier niet publiceren, want ze is absoluut amateuristisch. Ik heb ze gedurende één ochtendperiode met mijn elfde klas uitgeprobeerd, maar niemand was er enthousiast over. Om allerlei redenen.

Bij het afscheid van de twaalfde klassen op 30 juni en nadat ik hen uitvoerig bedankt had voor de geschenken die ze mij hadden gegeven, onder meer hun eindtoneel en het koorconcert dat ze ten beste hadden gegeven, klommen de leerlingen van 12w met 21 op het podium en zeiden ze hardop de

nieuwe spreuk die ze enkele dagen tevoren met de hele klas samen hadden geschreven:

Ik sta in de wereld
Waarin ik zelf beslissingen neem,
Waarin ik mijn eigen weg zoek
En mijn horizon verbreed,
Vol moeilijkheden die ik overwin,
Samen met andere individuen
Die me steunen in mijn zoektocht.
De wereld groeit samen met mij
En ik begin hem te begrijpen,
Een wereld waar ik voor open sta
En waarin we het geluk omarmen.
Ik ben al ver gekomen.
Ik heb gedaan, ik heb gevoeld,
Nu denk ik.

(Andries, Benno, Bram, Camine, Cato, Chelsea, Elias, Gitte, Iris, Jeroen, Joeri, Lenderd, Mariana, Marie, Marie, Marloes, Marte, Mathilde, Nele, Noa, Sébastien)

Over de totstandkoming kwam ik nadien – op de receptie – nog het volgende te weten: tijdens de voorlaatste week van het schooljaar hadden we, zoals we dat bij ons op school elk jaar doen, voor de twaalfde klassen drie voordrachten georganiseerd, respectievelijk over de kleuterschool, de lagere school en de middelbare school. Daarvoor hadden we (ex-)collega's uit andere scholen

uitgenodigd. De dag nadien had ik dan nog een toelichting gegeven over de sociale impuls van waaruit de steinerschool ontstaan is en over het antroposofisch mensbeeld en de pedagogische hoofdwet.

Meteen daarna hadden ze twee uur labo en die les hebben ze geckaapt om aan het werk te gaan. Ook toen ze op de trein zaten richting tropisch zwembad (een cadeautje van de leraar L.O.) hebben ze met zijn allen nog intensief overlegd: wat moest erin, wat niet, hoe moest het klinken, welke woorden, enz. enz. Tot het bovenstaande was uitgekristalliseerd.

De aanwezige leraren en ouders die deze klas hun eigen ochtendspreuk op een late avond hebben horen voordragen, zullen dit kippenvelmoment niet snel vergeten. Zelf heb ik de spreuk uiteraard al meermaals gelezen en geanalyseerd. Ik meen zelfs af en toe de twist-gesprekken tussen de leerlingen te horen en de uiteindelijke argumenten om voor een bepaald woord te kiezen ... Maar ik denk dat het eerder aan anderen is om de grootsheid van deze prestatie te beschrijven; zelf ben ik te trots op mijn klas om daar rationeel op in te gaan. Wat de tekst in ieder geval bijzonder maakt, is dat hij door de gezamenlijke inspanningen van 21 laatstejaars is opgesteld.

Agenda

2016

23. – 26. Oktober Förderlehrertagung

2017

17. – 19. Februar Meditative Praxis im Lehrer- und Erzieherberuf

24. – 26. März Hochschultagung der Pädagogischen Sektion
(für Mitglieder der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft)

09. – 11. Juni Religionslehrertagung

11. – 15. Juni Ausbildungsseminar Religion