

## *Inhaltsverzeichnis*

Zu dieser Ausgabe und Mitteilung in eigener Sache <i>Christof Wiechert</i>	3
Noch Schnee in den Manteltaschen <i>Claus-Peter Röh</i>	4
Bis ins Goetheanum <i>Florian Osswald</i>	6
Wachstum der Kinder und Erziehung <i>Tomáš Zdražil</i>	8
Ich und Leib <i>Iryna Kokoshynska</i>	22
Weltkindergarten-Tagung 2012 <i>Brigitte Goldmann</i>	25
Die Siebenheit und die Zwölfheit in der Oberstufe? <i>Angelika Kohli-Stroé</i>	27
Agenda und Informationen <i>Dorothee Prange</i>	31



## *Zu dieser Ausgabe und eine Mitteilung in eigener Sache*

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

diese Ausgabe des Rundbriefes hat, neben verschiedenen Artikeln, von denen wir hoffen, dass sie auf einiges Interesse stossen, auch zwei Darstellungen, die ich Ihnen ganz besonders empfehlen möchte.

In diesem 40. Rundbrief finden Sie zwei kurze Selbstportraits von Claus-Peter Röh und Florian Osswald. Seit September arbeiten beide mit in der Pädagogischen Sektion. Ab dem 1. Januar 2011 aber werden diese beiden Kollegen die Leitung der Sektion übernehmen.

Ich bin sehr dankbar, dass wir die Möglichkeit bekommen haben, die Sektion mit einer Doppelspitze zu besetzen. Angesichts der Fülle der Aufgaben und des Charakters des kollegialen Zusammenwirkens, was ja eine Grundlage der Waldorfpädagogik darstellt, haben wir uns für diese Form entschieden und nicht für eine hierarchische.

Nun habe ich die Bitte und Hoffnung, dass die Schulbewegung da, wo sie ein Zusammenklingen mit der Pädagogischen Sektion erstrebt, den Nachfolgern soviel Offenheit und Willkommen entgegenbringt, wie mir das vor zehn Jahren entgegengetragen wurde.

Diese Gelegenheit möchte ich aber auch nutzen, um mich im Namen der Sektion bei der internationalen Schulbewegung ganz herzlich zu bedanken für die Zusammenarbeit, die immer vorhandene selbstverständliche Kollegialität und die Unterstützung für unser gemeinsames Anliegen, die Erziehungskunst Rudolf Steiners zur Entfaltung zu bringen.

Aus der Natur der Sache aber, die durch historische, teils durch geographische Tatsachen bedingt ist, geht ein besonderer Dank an die deutsche und die schweizerische Schulbewegung. Die Intensität des Austausches und der gemeinsamen Vorhaben, die gemeinsam ergriffenen Initiativen, sei es in Schulen, auf Tagungen oder in anderen Zusammenhängen, haben mich beflügelt und mir geholfen, schnell in die gestellten Aufgaben hineinzuwachsen.

Neben der Freude, Ihnen allen die Zusammenarbeit mit meinen Nachfolgern ans Herz zu legen, darf ich auch mitteilen, dass das Büro der Sektion nach wie vor in den vertrauten und fähigen Händen von Francesca Chiusano und Dorothee Prange weitergeführt werden wird.

In diesem Sinne gehen meine herzlichsten Grüsse an die Kollegen in der weltweiten Schulbewegung

*Ihr  
Christof Wiechert*

## *Noch Schnee in den Manteltaschen*

Die Anfrage von Christof Wiechert im vergangenen Winter löste eine Lawine aus, zunächst ganz nach innen: Will und kann ich mich nach 27 Jahren aus der so lebendigen, vertrauten Schulgemeinschaft in Flensburg lösen? Wie könnte es uns zu zweit gelingen, die Pädagogische Sektion in kollegialer Weise weiter zu führen? Es folgten die Beratungen in der Familie, die Gespräche in der internen Konferenz, auf dem Elternabend und am nächsten Morgen vor der 6. Klasse: Aus der Stille der Betroffenheit sagte ein Schüler: „Herr Röh, das müssen wir jetzt erstmal im Schnee draussen verarbeiten!“ Diese Schneeballschlacht (29 gegen 1) werde ich im Leben nie vergessen. Noch am Abend fand sich der Schnee der Schüler in allen Manteltaschen.

Geboren wurde ich am 15. 12. 1955 in einem kleinen Dorf im Norden Schleswig-Holsteins. Die unbeschwerter Kindheit war einerseits von den Spielen und Streifzügen in der Umgebung geprägt. Andererseits war es für uns vier Geschwister selbstverständlich, die Tiere, Felder und Gärten auf dem elterlichen Hof mit zu versorgen. Mit dem Abitur an der Dom-Schule in Schleswig hatte ich zunächst die Absicht, Physik und Elektrotechnik in Kiel zu studieren. Die Ausbildung zum Radartechniker bei der Bundeswehr sollte dafür eine Grundlage geben, endete aber mit einer erkämpften Anerkennung als „Kriegsdienstverweigerer aus Gewissensgründen“.

Der Wunsch, doch lieber mit Kindern zu arbeiten, führte mich schliesslich zur Pädagogischen Hochschule in Flensburg an der dänischen Grenze. Während des Studiums der Fächer Mathematik, Sport und Musik begann eine intensive Suche nach neuen Wegen: Wie müsste eine kindgerechte menschlich-christliche und naturverbundene Schule der Zukunft aussehen? In den alternativen dänischen Tvindt-Skolen an der West-Küste sah ich in jenen bewegten 70er Jahren z.B. die ersten großen Fieberglass-Windmühlen. Mit dem Kennenlernen einer Gruppe von jungen Menschen, die in Flensburg eine Waldorfschule gründen wollten, begann das Studium der Schriften Rudolf Steiners. Dabei reifte der Entschluss, an das staatliche Studium die zweijährige Ausbildung am Waldorflehrer-Seminar in Stuttgart anzuschliessen: Staunend erlebte ich dort dann neue Möglichkeiten eines ganzheitlichen Denkens, z.B. im Goetheanismus, und für mich ganz neue künstlerische Herausforderungen. Unmittelbar anschliessend durfte ich dann die 6. und älteste Klasse bei der Schulgründung in Flensburg übernehmen. Neben der Klassenlehrertätigkeit unterrichtete ich dort seither Musik in der Unter- und Mittelstufe, freichristliche Religion und Ethik-Philosophie in der Oberstufe.

Im Willen, ganz aus dem Impuls der Anthroposophie heraus zu arbeiten, erlebte unser junges Kollegium in den Herausforderungen und Widerständen jener ers-

ten Jahre Kraft und Geschlossenheit. Aus der Erkenntnis, dass so auch mit jedem Elternabend und jeder öffentlichen Darstellung der Schule dieser Impuls anwesend ist, entschloss ich mich bald, Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft zu werden. Als sich später die Hochschularbeit in Flensburg gründete, wurde ich gemeinsam mit einem Freund und Kollegen gebeten, diese als Klassenleser zu betreuen.

In jene bewegten Jahre fiel auch die Gründung unserer Familie: Meine Frau gehört ebenfalls zum Gründungskollegium; unsere Kinder sind jetzt 17 und 23 Jahre alt.

Die pädagogische Arbeit selber war in den vergangenen 27 Jahren geprägt von der Freude, beim Kennenlernen jeder neuen Klasse, jeder Kindesindividualität auf innere Entdeckungsreise zu gehen. Gerade die früh aufgewachten Kinder der heutigen Zeit forderten zu neuen Fragestellungen und Ansätzen heraus: Aus der Wahrnehmung, dass das Ureigene, Individuelle der Schüler oft ebenso prägnant in der künstlerischen Arbeit zur Erscheinung kommt, wie das behandelte Thema selbst, erwuchs der Versuch, immer wieder Verse, Gedichte und Spiele so zu verfassen, dass sich die jeweilige Klasse darin wiederfinden konnte. So entstanden in einem Klassenzug z.B. unter dem Motto „Grammatik auf der Bühne“ für jede Altersstufe kleine Spielszenen zur Sprachentwicklung. Auch im Musikunterricht machte es mir grosse Freude, die kritische Balance zwischen Form- und Impulskräften immer wieder durch das Schreiben von kleinen Liedern und Stücken von innen her zu halten.

Parallel zur Arbeit in der Schule begann in den 90er Jahren die Tätigkeit als Gastdozent für Waldorfpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg. Später folgten Kurse, Vorträge und Gastepochen an verschiedenen Lehrerseminaren und Tagungen in Deutschland und Ost-Europa.

Bei der langjährigen Mitarbeit im deutschen Initiativkreises der Pädagogischen Sektion, bei den Arbeitstreffen des Sektionskreises in Dornach und ebenso in den Religionslehrergremien beeindruckte mich immer wieder die Kraft, die aus einer kollegialen Zusammenarbeit entstehen kann: Ausgehend vom Studium der Zeitphänomene versuchten wir immer neu aus der Anthroposophie heraus die adäquaten Antworten zu entwickeln. Im regionalen Sektions-Arbeitskreis der nördlichen Schulen lag der Schwerpunkt in den letzten Jahren auf der „Forschung im pädagogischen Alltag“: Die Fragestellung, die der Einzelne in seiner Tätigkeit über längere Zeit vertieft hatte, wurde dann vor den anderen Teilnehmern dargestellt und weiterentwickelt.

Nun hat seit dem September die gemeinsame Arbeit in der Pädagogischen Sektion und im Hochschulkollegium in Dornach für mich begonnen. Im Rückblick erfüllt mich eine tiefe Dankbarkeit für die vielen Jahre der Zusammenarbeit und des vollen Schullebens in Flensburg. Nach vorne blickend erlebe ich in den Ge-

sprächen mit den Kolleginnen und Kollegen bei den Tagungen in diesem Herbst viele drängende Fragestellungen. Besonders beeindruckt bin ich von der großen Bereitschaft und Erwartungshaltung, die „Menschenkunde der Beziehung zwischen Lehrer/Erzieher, Thema und Schüler“ in gemeinsamer Arbeit weiter zu vertiefen.

Christof Wiechert und seinen Vorgängern ist es gelungen, in großer, atmender Geste einen Raum der Begegnung und Forschung zwischen der Pädagogischen Sektion und der großen Schulbewegung zu bilden. Gerne möchte ich versuchen, gemeinsam mit Florian Osswald und den vielen Kolleginnen und Kollegen in den Schulen diesen geschaffenen Raum mit weiteren Begegnungen und Forschungen zu füllen und zu entwickeln.

*Claus-Peter Röh*

## ***Bis ins Goetheanum***

Es war ein sonniger Tag im Herbst 2009. Ich war zu einem Gespräch ins Büro von Christof Wiechert eingeladen.

Ich betrat mir bereits vertraute Räume. Und wie so oft kam Christof Wiechert gleich zur Sache. Er eröffnete mir seine Idee, wie die zukünftige Leitung der Sektion aussehen sollte: zwei Menschen, die sich in kollegialer Form die Aufgabe teilen, und das nicht, weil die Leitung aus zwei Menschen bestehen sollte, sondern weil er zwei Menschen vor sich sehe, die das zusammen machen könnten. Einer der beiden sei ich.

Es gibt besondere Augenblicke im Leben und nicht oft stand einer so klar vor mir. Unmittelbar war die Frage da: „Warum ich“. Wie kommt es, dass ich angefragt wurde für eine so verantwortungsvolle Aufgabe?

Ich ging zur Schule wie alle Kinder, die in der Gegend von Basel in der Schweiz aufwachsen. Wir waren eine grosse Familie, zu der nicht nur die sieben Kinder gehörten. Am Mittagstisch sassen oft zwölf Leute. Der Schulweg war lang für die kurzen Beine, führte entlang grosser Häuser, einem einsamen Park und der Eisenbahnlinie. Er war das Schönste an der Schule. Später wechselte ich in ein anderes Schulhaus und fuhr mit dem Fahrrad dorthin. Selten spürte ich einen Druck, etwas lernen zu müssen. Die Zeit verstrich wie im Traum.

Erst als ich begann einen Beruf zu lernen, erwachte in mir ein Wissensdurst. Und er war sehr gross, so dass nach dem Abschluss der Lehre ein Studium

folgte. Ich wurde Verfahreningenieur. Ganz leise bahnten sich die ersten Kontakte zur Anthroposophie an. Meine beiden Mathematikprofessoren waren Menschen, die ganz in der Anthroposophie drinnen standen. Eine Wende aus der gewählten technischen Berufsrichtung brachte eine intensive Begegnung mit der Anthroposophie. Ich ging nach Schottland und arbeitete in einer Camphill Einrichtung. Die Ausbildung in eine neue Berufsrichtung begann. Die praxisbegleitende Ausbildung, die angeboten wurde, entsprach genau meinen Bedürfnissen. Ich wurde Heilpädagoge und weil ich in Camphill stets in der Schule arbeitete und zu meiner eigenen Überraschung die Freude an dieser Tätigkeit mehr und mehr zunahm, besuchte ich anschliessend das Lehrerseminar in Dornach. Neben dem Kanon der Seminarfächer waren an beiden Orten die Begegnungen mit einzelnen Menschen entscheidend für mich. In Camphill erfuhr ich, welche Kraft in der Ermutigung liegt. Im Lehrerseminar traf ich Menschen, die mir in vornehmster Art vorlebten, was Begleitung eines Mitmenschen heisst. Sie sind bis heute Weggefährten auf meinem Weg in die Anthroposophie.

Nach dem Abschluss der Ausbildung begannen meine Wanderjahre als Lehrer. Eine Anfrage der Rudolf Steiner Schule in Bern-Ittigen läutete einen neuen Lebensabschnitt ein. Ich wurde sesshaft, durfte Vater von vier Kindern werden, unterrichtete Mathematik und Physik und begleitete mehrere Klassen in der Oberstufe als Betreuer. Im Laufe der Zeit lernte ich meine Schule gut kennen. Doch das Bedürfnis, die verschiedenen Gestalten dieses Schulimpulses wahrzunehmen, erwachte in mir. Als Delegierter meiner Schule konnte ich an den Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft der Schweizer Rudolf Steiner Schulen teilnehmen und lernte so nach und nach alle Schulen in diesem Lande kennen. Eine neue Türe öffnete sich mit einer Reise nach Neuseeland. Ich besuchte dort alle Rudolf Steiner Schulen. Die Türe öffnete sich noch weiter, als ich an der Welt-Lehrer- und Erzieherstagung 2004 einen Vortrag geben konnte. Es wurde ein Auftakt zu einer nicht abreisenden Kette von Anfragen von Schulen aus den verschiedensten Gegenden der Welt.

So wuchs die Schulgemeinschaft in mir und dehnte sich nach Asien, Afrika und Südamerika aus. In all den Jahren tauchte ein Motiv wie von selbst immer wieder auf: Zusammenarbeit. In Ombudsgruppen, Elternabenden, Konferenzen, Konfliktsituationen, aber auch im Alltagsgeschehen, immer war es anwendend und forderte mich heraus.

Gleichzeitig wie ich meinen Waldorfschulhorizont weiten konnte, verstärkte sich die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Sektion am Goetheanum. Die Teilnahme am Haager Kreis und verschiedenen Studiengruppen gab mir Gelegenheit zu sehen, welche Arbeit diese Sektion leistete. Der Zusammenhang zwischen den Schulen, der Pädagogischen Sektion und dem Goetheanum entschleierte sich zusehends.

Die kurze Schilderung reicht natürlich nicht aus, dem Lebensaugenblick der Anfrage gerecht zu werden.

Seit dem 1. Oktober dieses Jahres arbeiten Claus-Peter Röh und ich zusammen. Eine Einarbeitungszeit in die vielseitigen Tätigkeiten der Pädagogischen Sektion ist bis Ende Jahr vorgesehen.

Vieles ist von unseren Vorgängern aufgebaut worden. Wir dürfen ein gut ausgestattetes Schiff übernehmen. Wir sind zu Kapitänen berufen worden. Wie viele auf unserem Schiff mitfahren, wissen wir noch nicht. Wir sind noch in der Begrüßungsphase und werden gut hinhören, welche Anliegen bei den Mitfahrern leben, denn neues Land wurde selten von den Kapitänen entdeckt.

Schule ist kein starres Gebilde. Sie wandelt sich, ist ein Gefäß für das Wachstum der Individualität. Die Anregungen, die Rudolf Steiner gegeben hat, sind nicht programmatisch. Sie wollen studiert, individualisiert und situationsgerecht gehandhabt werden. Sie regen zur Fähigkeitsbildung an. Und wir brauchen heute Fähigkeiten auf den verschiedensten Gebieten, um die Aufgaben, die uns die jungen Menschen stellen, lösen zu können.

*Florian Osswald*

## *Wachstum der Kinder und Erziehung*

### Von der Wirksamkeit der Ich-Organisation im Leibe

#### 1. Wachstum als pädagogische Frage

Es gibt wohl keine wichtige pädagogische Vortragsreihe von Rudolf Steiner, in der er nicht ein Thema mindestens anklingen lassen würde, nämlich, dass die Wachstumsdynamik eines Kindes von seinen Erlebnissen im Unterricht mit abhängig ist. Es handelt sich also nur mit Hinblick auf das häufige Auftreten im Werk Rudolf Steiners<sup>1</sup> um einen Hinweis, der ihm offensichtlich einsichtig und wichtig war. Auch vom Gesichtspunkt der anthroposophischen Auffassung des Menschen als einer leiblich-seelisch-geistigen Einheit bedeutet die Frage eine wichtige Herausforderung, wie es denn kommt, dass schulische Erlebnisse die leiblichen Prozesse bis in das Wachstum hinein, beeinflussen können? Nun erschließt sich dieser Aspekt der anthroposophischen Menschenkunde nicht so schnell und leicht, wie man vermuten würde. Es gibt eben selbst in der sekundären waldorfpädagogischen Literatur kaum Autoren, die sich damit bisher be-

---

1 Es handelt sich hiermit um keine vollständige Auflistung, sondern es sollen nur einige Beispiele zum Thema „Unterricht und Wachstum“ angeführt werden: GA 293, S. 168, GA 301, S. 198, GA 303, S. 95f., GA 304a, S. 133-137, S. 150ff., GA 305, S. 103, GA 307, S. 211f., GA 310, S. 125ff., GA 347, S. 78f.

fasst haben. Es gibt leider auch so gut wie keine empirischen Forschungen zu diesem Themenkomplex des Einflusses der Erziehung auf Wachstumsprozesse.<sup>2</sup> Auf der anderen Seite ist es für die anthroposophische Pädagogik ein zentrales Thema, in dem es vor allem um den Zusammenhang vom Leib und Ich-Organisation geht und lohnt sich, bearbeitet zu werden. Es soll also, ausgehend von anthroposophischen Quellen, insbesondere von einem in diesem Zusammenhang aufschlussreichen Vortrag von Rudolf Steiner<sup>3</sup>, der Versuch unternommen werden, dieses Thema anfänglich zu klären.

## 2. Zwei Seiten der Ich-Wirksamkeit im Leibe

Es soll eine grundsätzliche menschenkundliche Gesetzmäßigkeit an den Anfang gestellt werden. Jeder Erdenmensch trägt in sich zwei polare leiblich-seelisch-geistige Kräftekonfigurationen, die sich in ihm begegnen. Rudolf Steiner nennt sie einfach den „*sichtbaren Menschen*“ und den „*unsichtbaren Menschen*“ in uns. Diese beiden „*Menschen*“ sind sich bezüglich der wirksamen Kräftekomposition gleich, d. h. es wirken in ihnen beiden gleich die Kräfte der physischen Organisation, der ätherischen Organisation, der astralischen Organisation und der Ich-Organisation. Das ist an ihnen das Vergleichbare oder das Gleiche. Wo sie sich allerdings unterscheiden, das ist die Art und Weise der Wirksamkeit der Ich-Organisation in den übrigen drei.

Schauen wir uns zuerst diese Wirksamkeit im sog. „*unsichtbaren Menschen*“ an: *„Alle Strömungen, alle Kräftewirkungen in diesem unsichtbaren Menschen gehen so vor sich, dass sie ausgehen von der Ich-Organisation, dann in die astralische, in die ätherische und in die physische Organisation gehen, und in der physischen Organisation sich dann ausbreiten ... Diese Strömung verläuft beim geborenen Menschen in der Gliedmassen-Stoffwechselorganisation, in alledem, was Bewegungskräfte sind und was die innerlichen Bewegungskräfte sind, welche die aufgenommenen Nahrungsmittel in den ganzen Organismus tragen bis zum Gehirn hinauf.“* (S. 77)

Wie unterschiedlich sind nun die Wirkungen der Kräfte aus dem „*sichtbaren Menschen*“? Der grundsätzliche Unterschied besteht darin, dass im „*sichtbaren Menschen*“ das Ich direkt in den physischen Leib einwirkt ohne Vermittlung von der astralischen und ätherischen Organisation. Diese Eintritte und Einwirkung geschehen in Regionen, die dem bewussten Seelenleben zugrunde liegen,

---

2 Eine einzige Ausnahme bildet meiner Kenntnis nach eine britische Studie, die feststellt, dass Spannungen in der Familie das Wachstum der Kinder hemmen können. Kinder, die häufig Familienkonflikte erleben, werden bis zu 10 cm kleiner als Kinder aus Familienhäusern, in denen es keine Konflikte gibt (Montgomery, S. M., Bartley, M. J., Wilkinson, G.: Family conflicts and slow growth. In: Archives of Disease in Childhood 77, 1997, 326-330).

3 Es handelt sich um den Vortrag vom 11. Februar 1923 „Der unsichtbare Mensch in uns. Das der Therapie zugrundeliegende Pathologische“. Man findet ihn in dem Band „Erdenwissen und Himmelerkenntnis“ mit der GA-Nr. 221. Soweit nicht anders angegeben, entstammen alle Zitate, die nur mit Seitenangaben versehen sind, aus diesem Vortrag.

d. h. „am stärksten am Kopfe, wo die meisten Sinnesorgane konzentriert sind“ und breiten sich aus entlang der Nervenbahnen: „der äußere sichtbare Nervenstrang ist das äußere sichtbare Zeichen für die Ausbreitung derjenigen Strömung, welche direkt vom Ich nach dem ganzen Organismus geht.“ (S. 78)

Es wird nun ersichtlich, dass wir hierbei mit wesentlichen Charakteristiken der polaren Organisationen im dreigliedrigen Menschen<sup>4</sup> zu tun haben, des Stoffwechsel-Gliedmassensystems und des Nerven-Sinnessystems. Die Ich-Wirksamkeit des „unsichtbaren Menschen“ geht durch das Stoffwechsel-Gliedmassensystem, aber so, dass sie „unterwegs“ beseelt und belebt wird in der astralischen und ätherischen Organisation. Deswegen wird sie zu einem vitalisierenden Ernährungsvorgang, wirkt äußerlich aufbauend und offenbart sich in den Blutbahnen.

Polar dazu ist die Ich-Einwirkung im Nerven-Sinnessystem. Hier handelt es sich um einen direkten Eingriff des Ich ohne beseelende und belebende Vermittlung. Die Leibesphysis ist hier der direkten Einwirkung des Geistes ausgesetzt und das bedeutet für den Organismus nichts anderes als Zerstörung und Tod. In der physiognomischen Wirklichkeit des physischen Leibes ausgedrückt: den Blutbahnen stehen hier die Nervenstränge gegenüber.

Zwischen den beiden polaren Kräftewirksamkeiten steht das rhythmische System mit Atmung und mit der pulsierenden Herz- und Kreislauffätigkeit. Das rhythmische schwingend-harmonisierende Geschehen zwischen Lunge und Herz im rhythmischen System versöhnt die Einwirkungen des Ich in den Leib durch den „sichtbaren Menschen“ und „unsichtbaren Menschen“ und stellt somit die Gesundheit im physischen Menschen her.

### **3. Das Überwiegen von polaren Organisationen im menschlichen Organismus**

Das sind Hinweise, die sowohl für den anthroposophischen Arzt wie auch für den anthroposophischen Lehrer von Bedeutung sind. Sowohl der Arzt wie auch der Lehrer haben mit dem Menschen zu tun. Es gibt doch wohl kaum einen Menschen, der in dieser Hinsicht nicht von der Geburt an eine Einseitigkeit auf die Welt mitbringt oder sich nicht durch äußere biografische Einflüsse, Lebensereignisse, bzw. -belastungen, denen er ausgesetzt ist, eine Einseitigkeit „anerzieht und einverleibt“. Fast bei keinem von uns sind das Nerven-Sinnessystem und das Stoffwechsel-Gliedmassensystem konstitutionell im Gleichgewicht, was uns seelisch, aber auch leiblich-gesundheitlich zu schaffen macht. Bei jedem Menschen überwiegt mehr oder weniger deutlich das Eine oder das Andere. Diese Tatsache möchte ich im Hinblick auf die Heranwachenden und die Pädagogik im Weiteren mehr ausführen. Denn im Einsehen und Entdecken von solchen Einseitigkeiten und in deren pädagogischen Behandeln besteht eine wesentliche Aufgabe eines Waldorflehrers.

---

<sup>4</sup> Siehe z. B. Steiner, R. (1983): Von Seelenrätseln. GA 21, S. 150-163.

### 3a. Dominanz des Stoffwechsel-Gliedmassensystems bei Kindern

Jeder Lehrer kennt in seiner Klasse Schüler, bei denen der untere Mensch, wie sich das Stoffwechsel-Gliedmassensystem auch bezeichnen lässt, in ihrer ganzen Konstitution vorherrscht. Wenn wir den Darstellungen Rudolf Steiners aus dem erwähnten Vortrag folgen, sind das die Kinder, bei denen stark der „*unsichtbare Mensch*“ von unten in den Aufbauprozessen wirkt.

Es sind Kinder, die der äußeren Gestalt nach gesehen manchmal einen leichten Fettansatz bilden oder sogar zu etwas rundlicheren korpulenteren Figuren neigen. Ein auffälliges Symptom bei diesen Kindern ist es, dass bei ihnen während verschiedenen Aktivitäten die periphere Durchblutung im Gesicht viel rascher eintritt als bei Anderen, etwa während des Rechnens, Schreibens oder Zeichnens, geschweige denn, wenn sie sich bewegen. Da werden die Haare im Nu nass vom Schwitzen, der Kopf wird rot und heiß. Sie lieben aber die Bewegung über alles und sind oft bewegungsmäßig sehr begabt.

Von den Seelenkräften tritt stark ihre Phantasie in den Vordergrund. Diese Menschen sind oft Künstler von Natur aus. Sie zögern nicht, packen eine Sache an und gestalten diese sofort um. Sie können gehörte Geschichten wunderbar wiedergeben, neue erfinden und manchmal auch aufzuschreiben. Aber wehe wenn man ihre Geschichten und Gedichte als Lehrer anschaut, es graut einem von den vielen orthografischen Fehlern. Für die Orthografie haben sie wiederum selten einen Sinn. Auch einzelne Namen, Daten sich zu merken, fällt ihnen unheimlich schwer. Ähnlich schwer tun sie sich mit einem konsequenten systematischen besonnenen Denken. Sie denken und handeln spontan und impulsiv, verhalten sich leicht undiszipliniert oder auch zornig. Es fehlt ihnen der Abstand.

Genau diese Kinder schildert Steiner für die ersten angehenden Waldorfllehrer von einem mehr seelischen Gesichtspunkt als den „*Typus von Phantasiekindern*“.<sup>5</sup> Klemmt man sich hier aber zu eng an den Begriff „*Phantasie*“, wird man es schwer haben, den ganzen grundlegenden menschenkundlichen Zusammenhang zu verstehen.<sup>6</sup> Es geht schließlich um Kinder, bei denen leiblich der Stoffwechsel und seelisch der Willensstrom vorherrscht. Steiner knüpft hier an die gewichtige seelische Gesetzmäßigkeit, die er im zweiten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde ausführt<sup>7</sup> und verbindet damit weitere leibliche und pädagogisch-therapeutische Aspekte.

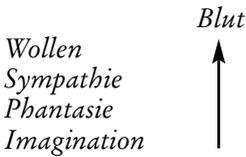
---

5 Steiner, R. (1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293, S. 169f.

6 Ich möchte an dieser Stelle den Begriff der Phantasie nicht erörtern. In diesem Zusammenhang siehe: Wiechert, C., Schiller, H. (Hrsg.): *Fantasie. Von den schöpferischen Kräften in der Erziehung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

7 Ebenda, S. 38.

## Stoffwechsel-Gliedmassen-Mensch (beseelte und belebte Einwirkung des Ich in den physischen Leib)



Es handelt sich um die Metamorphosen, Stufen und Steigerungen des Wollens im Menschen. Im Wollen lebt die Seelenkraft der Sympathie. Wird die Sympathie im Seelischen gesteigert, so wird das Wollen zur Phantasie und schließlich auch zum gewöhnlichen imaginativen Wahrnehmen und Erleben. Es ist der seelische Blick auf das Stoffwechsel-Gliedmassensystem, das sich eben im Blut leiblich offenbart. Das Überwiegen vom Stoffwechsel-Gliedmassensystem drängt das Nerven-Sinnessystem zurück und schwächt es deswegen.<sup>8</sup>

### 3b. Dominanz des Nerven-Sinnessystems bei Kindern

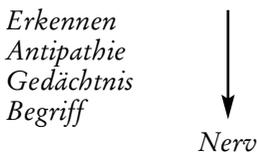
Es gibt aber auch Kinder, die im Aussehen und im Verhalten, physisch und seelisch, den vorhin Geschilderten wie entgegengesetzt sind. Ihre Gestalt ist zarter, schmaler oder hagerer. Meistens sind sie auch etwas größer als die Anderen. Auch wenn sie sich heftig bewegungsmäßig engagieren und aktiv werden, verändert sich ihre Gesichtsfarbe kaum. Die Durchblutung bleibt konzentriert auf den Leibes Kern und ist in der Peripherie kaum sichtbar, sie bleiben einfach insgesamt blasser. Ihre Hände und Füße fühlen sich beim Anfassen nicht selten kalt an. Auch in ihrer Mimik sind sie weniger präsent, weniger emotionell und auffällig, mehr introvertiert. Es lässt sich nicht leicht ihrem Gesichtsausdruck ablesen, was in ihnen gerade vorgeht. Sie sind aber sehr wach. Aufmerksam, ja fast ängstlich beobachten sie ihre Umgebung. Sie sind eher zögerlich, fühlen sich nicht gleich veranlasst, sich an praktischen Aufgaben zu beteiligen, evtl. sich damit schmutzig zu machen. Sie beobachten lieber sorgfältig. So können sie unbeholfen, ratlos und unglücklich vor einer künstlerischen Aufgabe stehen, die sie zu meistern haben. Sie sitzen z. B. verzweifelt und leidend vor dem nassen weißen Papier und den Farbgläsern mit dem Pinsel in der Hand, auch wenn manche Andere schon ein fertiges Bild abgeben. Nicht im Produktiven, sondern im Reproduktiven liegt ihre Kraft. Die orthografischen Regeln im schriftlichen Ausdruck zu beachten, sich unzusammenhängende Einzelheiten zu merken, Schemen, Systeme und Ordnungen zu durchschauen, fällt ihnen verhältnismäßig leicht.

Fassen wir die Phänomene zusammen, so lässt sich über diese Kinder sagen, dass bei ihnen diejenige Ich-Wirksamkeit vorherrscht, die direkt in das Nerven-Sinnessystem eingreift. Ihr physischer Leib wird nicht genügend von dem unsichtbaren Menschen ergriffen, dadurch wird das Stoffwechsel-Gliedmassensys-

tem zu schwach. „*Der Geist kann nicht an den Blutprozess heran*“. Diese Kinder sind dadurch eigentlich zu schwach inkarniert. Steiner nennt diese einseitige Konstitution auch „*Typus von Gedächtniskindern*“<sup>9</sup>, indem er wiederum überwiegend die Seite des Seelenlebens betrachtet, die seelisch mit dem Nerven-Sinnessystem zusammenhängt, der Seite des sich metamorphosierenden Vorstellens und Erkennens hin zum Gedächtnis und zur Begriffsbildung<sup>10</sup>. Hier wirkt die Antipathie als Seelenkraft.

Nerven-Sinnes-Mensch

(direkte ertötende Einwirkung des Ich in den physischen Leib)



#### 4. Der Zusammenhang der seelisch-geistigen Konstitution mit den Wachstumstendenzen

Aus den schematischen Zusammenstellungen ergab sich, dass seelische Kräfte mit ganz bestimmten Lebensprozessen und dementsprechend auch konkreten organischen Bereichen im Leibe zusammenhängen. Das waren bei dem wachen Seelenleben des Erkennens und des Gedächtnisses die Bereiche im Nervensystem, die einem Zerstörungs- und Todesprozess unterliegen. Auf der anderen Seite basiert das unbewusste Leben des Wollens und der Phantasie auf den aufbauenden Stoffwechselprozessen, die vom Blut getragen werden.<sup>11</sup> Es fällt auf, dass diese beiden Seelenkräfte – das wache Vorstellen und Gedächtnis einerseits und das unbewusste Wollen und die Phantasie andererseits – polare Beziehung zu den Ätherkräften haben. Deswegen ist eine detaillierte Betrachtung der Ätherkräfte in der Kindheit die wesentliche Grundlage um den Zusammenhang zwischen den erzieherischen Einflüssen und dem Wachstum nachvollziehen zu können.

Die Ätherkräfte bilden ja das unsichtbare Kräftegefüge, das bei jedem Lebewesen Regeneration und den Stoffwechsel organisiert. Es handelt sich um Kräfte in den rhythmischen Lebensvorgängen, die die Substanzerneuerung in allen Or-

---

8 „... das Kind lenkt seinen astralischen Leib und sein Ich zu sehr ab von der Nerven-Sinnesorganisation“ Steiner, R. (1995): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart. GA 300b, S. 261.

9 Ebenda.

10 Ebenda, S. 38.

11 Ich werde an dieser Stelle diese Zusammenhänge nicht ausführen, man findet sie verschiedentlich dargestellt, z. B. in Kranich, E. M. (2003): Der innere Mensch und sein Leib. Eine Anthropologie. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 133-138 und 230-236.

ganen und Geweben steuern, d. h. Stoffe abbauen und ausscheiden und wieder neu bilden.

Im Gegensatz zum Erwachsenenalter fällt aber im Kindesalter den Ätherkräften noch eine andere wesentliche Funktion zu. Es ist die Funktion des Wachstums. Im Wachstum kommt es in den Organen nicht nur zur Substanzerneuerung, sondern auch zur Vergrößerung der Organe. Das heißt, dass in den Organen ganz neue Substanz gebildet wird. Dem bloßen Stoffwechsel im Sinne der Ernährung und Substanzerneuerung liegen andere Ätherkräfte zugrunde als dem Wachstum. Der Unterschied ist einleuchtend, wenn man sich klar macht, dass das Wachstum nur in den beiden ersten Lebensjahrzehnten stattfindet und dann erlöscht, während die Stoffwechselprozesse – obwohl mit nachlassender Intensität – bis zum Tode ablaufen. (Der leibliche Ausdruck für die Eigenständigkeit von Wachstum und vom leiblichen Stoffwechsel sind auch die völlig unterschiedlichen hormonellen Steuerungsprozesse.) Die Wachstumskräfte haben die Fähigkeit, von innen nach außen hin ausdehnend, streckend und vergrößernd das leibliche Wachstum zu impulsieren. Nachdem sie ihre organische Aufgabe erfüllt haben, emanzipieren sich vom Leibe und verwandeln sie sich in Kräfte des Seelischen wie Verstand, Gedächtnis, Interesse, Erlebnis- und Liebefähigkeit usw.

Aber wie verhält es sich nun mit dem Wachstum, wenn eine konstitutionelle Schwäche auf der einen oder anderen Seite des dreigliedrigen Menschen vorliegt, wenn also die Ich-Kraft im Nerven-Sinnessystem („*Phantasiekinder*“) oder im Stoffwechsel-Gliedmassensystem („*Gedächtniskinder*“) geschwächt ist?

Nehmen wir an, bei einem „*Gedächtniskind*“ liegt eine Ich-Schwäche im Stoffwechsel-Gliedmassensystem vor. Das bedeutet, dass das Ich und der Astralleib da nicht richtig inkarniert sind und deswegen auch nicht strukturierend eingreifen können. Die Wachstumskräfte des unteren Menschen werden ihrer inneren Natur, d. h. „sich selbst“ überlassen und strömen zur Peripherie im Sinne einer Hypertrophie, Verströmung und Verflüchtigung aus. Solche Kinder sind zwar schmal (wie unterernährt), werden aber trotzdem verhältnismäßig größer als andere. Ihre Wachstumskräfte werden nicht durchdrungen von den Kräften der Ich-Organisation und der astralischen Organisation des unsichtbaren Menschen und dadurch auch nicht auf eine gesunde Art in den ganzen Organismus eingebunden. Bei der Besprechung einer Patientin im Institut von I. Wegman heißt es: „*Dabei ist die Patientin keineswegs zwerghaft, sondern sehr groß, was davon herrührt, dass die ... vom Astralleibe ungehemmten Wachstumskräfte des Ätherleibes eine Volumenausdehnung des physischen Leibes bewirkten*“<sup>12</sup>. Anders ausgedrückt kann man sagen: in diesen Menschen wirken die Ätherkräfte unmodifiziert, in ihrer reinen Gestalt. Es sind dann interessanter-

---

12 Steiner, R. & Wegman, I. (1991): Grundlegendes zur Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen. GA 27, S. 110.

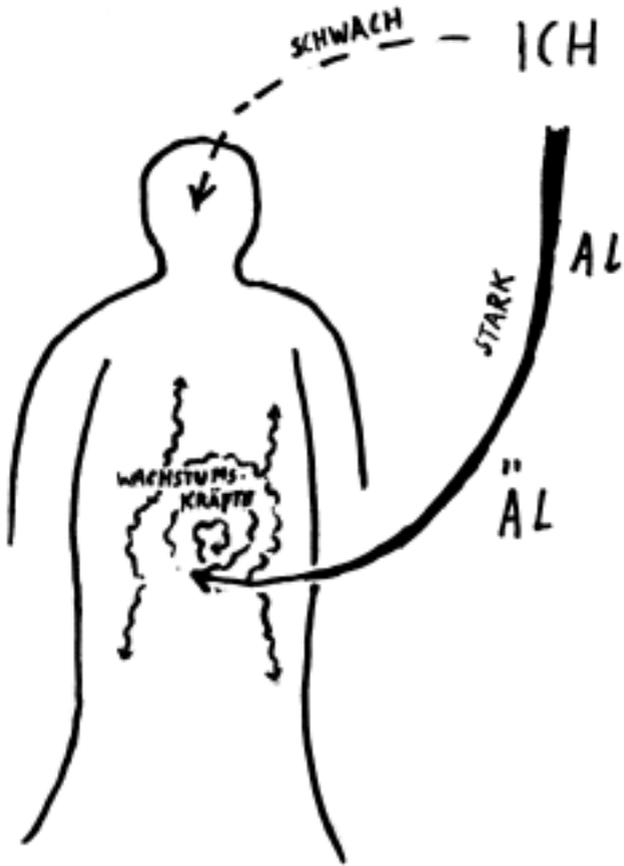
weise Kräfte, die im Gegensatz zu den physischen Kräften „keinen Mittelpunkt, sondern einen Umkreis haben“<sup>13</sup>, sie tendieren und drängen also zur Ausdehnung hin und treiben das Wachstum an.



Die Lebenskräfte bei einem „Phantasiekind“, die sonst das Wachstum impulsieren würden, werden mehr als Stoffwechsel- und Aufbaukräfte verwendet. Sie werden durch die Wirksamkeit der Ich-Organisation und der astralischen Organisation umgeleitet, stärker im Stoffwechsel eingefangen und dort gebunden, zurückgehalten. Dadurch wird der Wachstumsprozess dieser Kinder wie gebremst und angehalten. Solche Kinder tragen die Neigung in sich, zu untersetzt

13 Ebenda, S. 27.

zu werden. Dieser Zusammenhang scheint zunächst Mal widersprüchlich zu sein: die Stoffwechselprozesse werden zwar angeregt und trotzdem wächst das Kind nicht mehr als die anderen, sondern weniger. Es geht auch hier darum, dass sich die dauerhaft leiblich gebundenen Lebenskräfte einen Teil der Wachstumskräfte wie an sich reisst. Das Ergebnis ist, dass diese Menschen nicht größer, sondern eher robuster, kräftiger, korpulenter werden mit mehr Fettanlagen.



### 5. Pädagogisch-hygienische und -therapeutische Gesichtspunkte

Der Lehrer kann aber auch dazu beitragen, dass sein Unterricht zum Einen hygienisch das Gleichgewicht fördert und Einseitigkeiten prophylaktisch entgegenarbeitet. Und er kann zum Anderen auch versuchen, im Sinne einer pädagogischen Therapie bereits bestehende konstitutionelle Einseitigkeiten nicht zu verstärken oder sie sogar abzumildern.

So kennt man Unterrichte, wo das Agieren des Lehrers die Klasse wie einfrieren lässt, wo die Schüler ihre Köpfe zwischen die Schulter einziehen und den Unterricht des Lehrers über sich ergehen lassen wie einen kalten Regenguss. Die Worte prallen von ihrem inneren Wesen ab wie Regentropfen vom nassen Kopf. Das liegt meistens an der abstrakten langweiligen Art seiner Ausführungen. Das, was nach einem Nasswerden im Regen übrig bleibt, ist im besseren Fall Erinnerung, an etwas, was war und vorbei ist, sind aber im schlimmeren Fall gesundheitliche Folgen, meistens eine Erkältung. Und was passiert bei einem intellektuellen Unterricht, in dem primär verbale Informationsverarbeitung und -reproduktion im Vordergrund stehen? Was passiert, wenn Schüler durch Zensuren, Tests, Prüfungen gezwungen werden, sich solche Unterrichtsinhalte anzueignen? Es lässt sich doch in den Gesichtern der Schüler ablesen, dass sich in ihnen innerlich nichts regt: abwesende Blicke, Gähnen und Erschöpfung, Blässe. Was tut man in solchen Situationen? Wie spricht man die Schüler in ihrem inneren Wesenskern an? Indem man durch bildhafte Sprache auch phantasievoll-imaginative Prozesse im Schüler anregt, Gemüt und Gefühle in ihnen erwärmt. Oder einfach sie ins Tun bringt durch kleine Aufgaben für Gruppen, durch Zeichnen, Malen oder auch Schreiben u. a. m. So kommt man von der einseitigen Beanspruchung des Nerven-Sinnesmenschen zum Einbezug des ganzen Menschen.

Insbesondere für die „*Gedächtniskinder*“ wäre nämlich ein intellektueller Unterricht, den sie zunächst Mal äußerlich wahrscheinlich sehr wohl vertragen würden, kein Hilfs- und Heilmittel, sondern Gift. Das würde deren Einseitigkeit nochmals verstärken. Diese Kinder brauchen in ihrer Intellektualität abgeholt zu werden und zur Interessiertheit und gefühlvollen Ergriffenheit geführt zu werden. Das heißt schließlich intellektuelle Arbeit durchbluten!<sup>14</sup>

Ähnliche Alarmsignale im Aussehen und Verhalten der Kinder kann man bemerken, wenn man im Unterricht unsensibel mit bestimmten praktischen Tätigkeiten umgeht. So kann man z. B. den Bogen des sog. rhythmischen Teiles leicht überspannen, indem man noch einmal singt und noch einmal flötet und noch einmal rezitiert, mit Klatschen und Stampfen, und es zwanzig dreißig vierzig Minuten lang gehen lässt. Man merkt gar nicht, dass Freude und die innere Anteilnahme der Schüler verschwinden. Es wird zu einem mechanischen Sich-Betätigen. Es erfrischt nicht mehr, sondern dumpft ab. Die Klasse wird zu einer indifferenten Masse.

Es sind die „*Phantasiekinder*“, die im Wollen einseitig stark veranlagt sind, die solche Ausartungen des Unterrichtes gut verkraften können, die aber viel mehr ein Hinführen vom chorischen zum solistischen Element bräuchten und die erweckende und bewusst-machende Momente bräuchten, die sie zu sich kommen lassen.

---

14 Steiner, R. (1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293, S. 194.

Diese kurzen Schilderungen möchten auf einseitig veranlagte Unterrichtsformen hinweisen, die sich zu stark auf die polaren Glieder im dreigliederten Menschen richten und deshalb auch eine einseitige Ausbildung des Menschen bis in leibliche Bildungen und Wachstumsprozesse hinein fördern. Es liegt deshalb eine tiefe Berechtigung in der Hinorientierung des ganzen Unterrichtes auf das rhythmische System der Atmung und der Herztätigkeit im Menschen. Rudolf Steiner spricht einmal sogar davon, dass es „*das körperliche Organ der Erziehung, des Unterrichtes*“ im Menschen gibt, nämlich das rhythmische System.<sup>15</sup> Wie lässt sich die Arbeit des Lehrers mit den Kindern auf das rhythmische System hin ausrichten, auf das rhythmische System grundieren, das ist die grundlegende Frage jeder gesunden Erziehung. Deswegen ist das auch die erste Frage der Waldorfpädagogik. Die Antwort kann wohl in zwei Richtungen gehen.

Zunächst Mal ist heute z. B. auch aus der chronobiologischen Forschung bekannt, dass bestimmte künstlerische Tätigkeiten körperliche Prozesse stimulieren, von denen aus gesunde harmonische Regulation der Physiologie geschieht. So führen z. B. die Rezitation und das Singen zum ausgewogenen synchronisierten Rhythmus von Herz-Kreislauf und Atmung mit Resonanzphänomenen im ganzen Organismus und mit deutlich beschreibbaren positiven Auswirkungen auf die Befindlichkeit. „*Und wie mit dem Musikalischen, ist es denn auf eine feinere, intimere Weise mit der Plastik und mit dem Malerischen. Auch die Farbenharmonien, die Farbenmelodien werden nachgelebt im Inneren des Menschen als innere Vorgänge des rhythmischen Organsystems.*“<sup>16</sup> Die höchste Steigerung und Entfaltung erfährt das rhythmische System in der Eurythmie. Hier ergreift „*dasjenige, was sich abspielt zwischen Atmung und Zirkulation*“ des rhythmischen Menschen den ganzen Organismus bis in das Bewegungssystem am stärksten. Die Eurythmie ruft nicht nur deutliche Klangstrukturen im Herzschlag hervor, die noch feiner gestaltet sind als bei der Rezitation oder Musik. Sie verstärkt die gesundende Wirkung des Schlafes und den Gesundheitszustand als Ganzes.<sup>17</sup> Alle Künste sind also ein sicheres Mittel, wie wir im Unterricht auf das rhythmische System hin arbeiten können.

Die Frage nach dem auf das rhythmische System gerichteten Unterricht hat aber noch eine andere wesentliche Komponente. Sie betrifft alle Fächer und Tätigkeiten, die nicht künstlerischer Natur sind. Das gilt nicht nur für das Schreiben oder das Rechnen, sondern auch zum Beispiel für die inhalts- und stoffreichen Fächer wie Geschichte, Erd- oder Naturkunde usw. Hier gilt eine goldene Regel, diese Fächer und Tätigkeiten so künstlerisch als möglich zu gestalten.

---

15 Steiner, R. (1993): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. GA 302a, S. 90.15

16 Steiner, R. (1991): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. GA 305, S. 66.

17 Moser, M. et al. (2001): Stress, am Herzschlag sichtbar gemacht. AUVVA Forum Prävention. Innsbruck 2001.

Moser, M. et al. (2003): Luftkunst – Von der Fähigkeit, mit dem Atem das Herz und den Körper zum Klingen zu bringen. In: Forum, S. (Ed.), Luft ed., Vol 4 Kunst- und Ausstellungshalle der BRD.

Das Kunstmittel dafür ist das Bild. Durch das phantasievolle Bild, das lebensvolle Bild, das Bild, das geistig anschaulich ist, in das die Schüler mit der ganzen Seele eintauchen können, wird das rhythmische System angesprochen. Die Ergebnisse einer amerikanischen Studie haben gezeigt, dass schon die einfache Erinnerung an ein angenehmes Gefühl oder auch nur eine imaginierte Szene, die mit einer positiven emotionalen Reaktion der Freude einhergeht, genügt, um rasch Übergang von einem chaotischen zum einem harmonisierten Herzschlag auszulösen.<sup>18</sup> Ähnlich wurden anhand der analysierten sog. Herzfrequenzvariabilität und der Herzfrequenz selbst physiologische Korrelate von Imaginationsprozessen (Umwandlung von Signalen aus der Umwelt – erzähltem Text – in innere Bilder) und von sog. Vigilanzprozessen (bloße Aufmerksamkeit für Signale aus der Umwelt ohne innere imaginative Aktivität) untersucht und dabei signifikante Unterschiede in den genannten kardiovaskulären Maßen festgestellt.<sup>19</sup> Ein bildhaft-imaginativer Unterricht regt im Kinde sein rhythmisches System an.

So lässt sich entweder in einer hygienisch-präventiven oder auch in einer pädagogisch-therapeutischen Art und Weise mit dem Unterricht umgehen.

## 6. Die spezifisch-medizinischen Maßnahmen

Dieses Instrumentarium reguliert die Verhältnisse unter den drei wesentlichen Gliedern im Menschen auf pädagogische Art. Es sind „Therapien“, die in der Hand des Pädagogen liegen. Rudolf Steiner spricht einmal davon, dass das Erziehen ein „*leises Heilen*“ ist. Daneben gibt es selbstverständlich auch das eigentliche Heilen, d. h. verschiedene spezifisch-medizinische therapeutische Maßnahmen, richtige Therapien, die sich bei solchen konstitutionellen Einseitigkeiten, die beschrieben wurden, anwenden lassen. Ich belasse sie allerdings mehr oder weniger bei einer Andeutung und Aufzählung, vor allem weil wir hier mir der Domäne des Arztes zu tun haben, in die es vom Lehrer nicht hineinzupfuschen gilt.

Der erste Bereich sind äußere therapeutische Anwendungen am Leib mit dem Ziel bestimmte Prozesse anzuregen, andere zurückzunehmen, d. h. harmonisieren. Rudolf Steiner empfahl den „*Gedächtniskindern*“ zur verstärkten Anregung der Ich-Organisation und der astralischen Organisation im Stoffwechsel warme Bauchumschläge. Die diätetische Therapie wäre die nächste Stufe. So kann eben eine mäßig zuckerhaltige Nahrung von innen den Stoffwechsel beleben und anregen. In der medikamentösen Therapie wären es nach Rudolf Steiner Silber- und Eisen-Präparate, die dem Blut mehr Schwere zufügen und die Wachstumskräfte in ihrer Wirkung nach oben abschwächen.<sup>20</sup>

---

18 McCraty, R., Atkinson, M. et al. (1995): The effects of emotion on short-term power spectrum analysis and heart rate variability. In: The American Journal of Cardiology, Bd. 76(14), S. 1089-1093.

19 Unterwiesing, E. (1998): Bildhafte Vorstellungen physiologisch sichtbar gemacht: Herzfrequenzvariabilität als Indikator für Imaginationsprozesse. Göttingen: Cuvillier Verlag.

20 Steiner, R. (1995): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart. GA 300b, S. 259f. und Steiner, R. (1998): Erdenwissen und Himmelerkenntnis. GA 221, S. 83.

Bei „*Phantasiekindern*“ könnten kühle Abwaschungen des Kopfes als äußere therapeutische Anwendung helfen, die Blutprozesse aus dem Nerven-Sinnesystem zurückzudrängen und Nervenprozesse zu verstärken. In der Diätetik könnte eine mehr salzhaltige Nahrung die Verdauung mehr belasten, abschwächen und dadurch – auf den ganzen Organismus hin gesehen – harmonisieren. Blei- und Kupfer-Präparate wären die richtige medikamentöse Therapie für solche Menschen. Blei ist bei diesen Kindern, deren aufbauend-regenerierende Lebenskräfte zu stark werden, „*in feinsten überhomöopatischer Verteilung gerade dasjenige, was den Menschen in jedem Augenblick soviel absterben macht, als er nötig hat abzusterben, damit er ein bewusstes Wesen sein kann und nicht in fortwährendem Sprießen, Sprossen, Wachsen und Gedeihen sich fortwährend ohnmächtig mache ...*“<sup>21</sup> Es wird an diesem kleinen Beispiel deutlich, dass sich an dieser Stelle durch anthroposophische kosmologische und anthropologische Erkenntnis neue Dimensionen der Medizin eröffnen. Uns Lehrern kann hier vielleicht einleuchten, dass die Pädagogik nahtlos übergeht in die Medizin, dass eine enge Verwandtschaft besteht zwischen beiden praktischen Arbeitsfeldern. Unsere pädagogischen Handlungen können zu der „*nächsten Metamorphose der Heilmittel*“ werden.

## 7. Zum Schulungsweg der anthroposophischen Pädagogik

Man fragt sich als Lehrer manchmal, wie man mit einigen zunächst als provokant sich anhörenden Aussprüchen von Rudolf Steiner umgehen soll. Ein Beispiel dafür sind gerade die Sätze aus dem elften Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde: „*Sie müssen ein guter Kamerad der Naturentwicklung werden. Aber wenn Sie diese Naturentwicklung gar nicht kennen, wie sollen Sie ein guter Kamerad der Naturentwicklung werden? Wenn Sie zum Beispiel gar nicht wissen, wodurch sie seelisch im Unterricht oder in der Erziehung das Wachstum verlangsamten oder beschleunigen, wie können Sie gut erziehen oder unterrichten? Bis zu einem gewissen Grade haben sie es sogar seelisch in der Hand ...*“<sup>22</sup> Nun kann man daraus unter Umständen etwas verzweifelt sein. Kann ich wirklich ein guter Lehrer werden? Denn eigentlich weiß ich nicht so genau, ob ich das Wachstum meiner Schüler verlangsame oder beschleunige. Dann kann ich aber nur ein schlechter Lehrer werden. Soll ich mich vielleicht lieber nach einem anderen Beruf umschaun? Oder will mir damit Rudolf Steiner noch etwas anderes sagen?

Ich glaube, Rudolf Steiner will mit diesen lapidaren zugespitzten Formulierungen auf die Voraussetzungen für die wichtigste Lehrerfähigkeit hinweisen, die darin besteht, im rechten Augenblick das für die konkreten Kinder Richtige zu tun, ohne viel überlegen zu müssen – oder sogar – ohne es zu wissen. Einfach so ..., – instinktiv, intuitiv.

---

21 Steiner, R. (1998): *Mysteriengestaltungen*. GA 232, S. 66.

22 Steiner, R. (1992): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293, S. 168f.

Zu der Ausbildung der pädagogischen Intuitionsfähigkeit gehört in erster Linie, dass ich aufmerksam wahrnehmend am Leben der Schüler teilnehme. Einen Beobachtungssinn für die vielfältigen Äußerungen der Schüler zu entwickeln, wäre die erste Bedingung der pädagogischen Kunst oder nur anders ausgedrückt die erste Bedingung der pädagogischen Intuitionsfähigkeit: „*Du musst das Leben in allen seinen Äußerungen beobachten können.*“<sup>23</sup> Gelingt es mir in der Tat, ein Bewusstsein davon zu bilden, wo stehen denn meine Schüler in ihrer physischen Entwicklung, in ihrem Wachstum? Es gäbe sicherlich verschiedene Möglichkeiten wie ich „*Revue halten*“ kann. Schaffe ich es am Schuljahresbeginn, mir zu jedem Schüler jeweils einige wenige Notizen zu machen? Oder entwerfe ich einen kurzen Fragebogen für die Eltern? Oder versuche ich mir bei einigen auffälligen Schülern eine Zeichnung zu skizzieren? Oder, – warum sollte man auf die Errungenschaften der Technik verzichten –, mache ich Fotos der Schüler? Und das alles nicht nur einmal, sondern wiederholt, mindestens zweimal im Schuljahr, am besten nach dem Anfang und vor dem Ende des Schuljahres.

Oder kann ich vielleicht weniger auffällige, aber doch ungesunde leibliche Veränderungen in der Gesichtsmimik oder in der Gesichtsfarbe feststellen, die allerdings als erste Alarmsignale zu identifizieren wären?

Die andere unabdingbare Voraussetzung der Intuitionsfähigkeit besteht darin, dass ich mich mit den Inhalten der anthroposophischen Menschenkunde durch Studium und durch meditative Besinnung intensiv durchdringe. Das Leben mit den menschenkundlichen Inhalten muss so weit gehen, dass ich mich wirklich mit bestimmten Anschauungen über den Menschen, vor allem mit derjenigen über die Dreigliederung des menschlichen Organismus, wirklich durchdrungen habe, dass sie mir „*in Fleisch und Blut*“ übergegangen sind. Die Beschäftigung mit ihnen wird zu einem Lebensprozess (Nahrung, Atmung) meiner Seele werden. Sie werden in den tieferen Schichten meiner seelisch-geistigen Wesenheit verankert. Ich eigne mir sie gedanken- und gefühlsmäßig so an, dass sie zu einem Teil meines Selbstes werden.<sup>24</sup>

Auf diese Art und Weise wird der Lehrer zu einem souveränen Künstler in seinem Beruf. Das Ergebnis von der Beobachtung seiner Schüler und seiner Beschäftigung mit der anthroposophischen Menschenkunde wird die Fähigkeit werden, an die richtigen Handgriffe, Reaktionen, Worte usw. vor den Schülern

---

23 Steiner, R. (1989): Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. GA 311, S. 28. (In diesem Sinne siehe auch Steiner, R. GA 310, S. 147.)

24 Den Umgang mit dem, was Rudolf Steiner „*anthroposophische Menschenerkenntnis*“ nennt, schildert er an verschiedenen Stellen. Die bekannteste kommt im dritten Vortrag der „*Meditativ erarbeiteten Menschenkunde*“ vom 21. 9. 1920 (GA 302a). Die Formulierungen, dass die Menschenkunde „*in Fleisch und Blut übergeben*“ (300b, S. 257, 304a/107) oder zu unserem „*geistigen Lebensstoff werden*“ müsse (304a/74), weisen auf diesen tiefgreifenden innerlich transformierenden Aneignungsprozess hin.

in der Klasse heranzukommen. Ich muss mich aber öffnen, mich intuitionsbereit machen und versuchen, mich in der Klasse innerlich weitgehend loszulösen von meinen Notizzetteln und vorbereiteten Unterrichtskonzepten. Dadurch entsteht der innere Raum für die Entfaltung der pädagogischen Intelligenz und Intuition, des pädagogischen Instinktes und Taktes. Die Erziehungskunst wird möglich.

*Tomáš Zdražil*

## *Ich und Leib*

Das Kind ...,

es läuft hin und her, hat ununterbrochen Ideen, hüpfert und schreit „Hallo!“ vom Baum. Nein, nicht vom Baum, o je, vom Fensterbrett ... Das ist im zweiten Stock. Gestern ist es ohne zu fragen auf das Schuldach geklettert ...

Und es hat irgendwo einen riesigen Holzklötz geklaut und will es mit grossem Geschrei und Geschimpfe unbedingt auf den Baum kriegen. Da ist sein Nesthaus!

Und dieses Kind ist traurig, wirklich traurig. Es schweigt und du kannst nichts machen. „Wer hat dich beleidigt?“ – es sagt nichts.

Wie wäre es besser: wenn du einfach Quatsch treibst oder still sitztest?

Und dieses Kind isst ein süßes Zimtbrötchen.

Diese schönen Kinder erziehst Du, lieber Lehrer.

Du bist oft sehr müde, sehr oft nicht ausgeschlafen. Die Unterrichtsvorbereitung ist gelungen, aber doch nicht so, wie Du es Dir wünschst. Du kommst in die Klasse und triffst die Blicke Deiner Schüler.

Und wenn Du sagst „beten“, dann beten sie. Wenn Du sagst „schreiben“, dann schreiben sie. Sich auf den Kopf stellen, manche werden auch das versuchen ... Du hast Macht, Befehle auszugeben und volle Verantwortlichkeit dafür. In den Augen der Kinder liest Du geschrieben – Führe uns! Du weißt den Weg!

Mit jedem Jahr wird die morgendliche Handbegrüssung stärker. Die ersten drei Jahre hast Du runter geblickt, jetzt auf Augenhöhe, in ein paar Jahren bist Du der Kleinste in der Klasse. Sie merken nicht, dass Du mit jedem Jahr kleiner und kleiner wirst. Für sie bist Du gross.

Du hast hinter Deiner Schulter leises geistiges Ahnen, Vorspüren, Vorhoffen des Ichs und der Lebensziele des Kindes. Die Kinder wissen das und warten auf Dein nächstes Wort.

In zwanzig Jahren werden es andere Menschen. Beim zufälligen Treffen wirst Du in dem soliden ruhigen Mann mit Brille den kleinen Jungen vergeblich suchen. Und nicht finden. Du wirst auch mit Schmerz sehen, ja, eigentlich hat er Dich vergessen ...

Es hat eine Metamorphose stattgefunden.

Das Ich ist niedergekommen und hat die seelisch-leibliche Organisation des Menschen ergriffen.

Alles, was wir in der Schule mit dem Kinde vornehmen, dient dem Einleben des Ichs.

Interessanterweise kann das Ich zu stark oder zu wenig greifen. Gewöhnlich sorgt man dafür, dass das Ich nicht zu schwach präsent ist. (Besonders bei uns im ostslawischen Raum). Aber die andere Seite darf auch nicht vergessen sein. Das Ich kann zu tief greifen, zu fest sitzen im Leib.

Erziehungskunst besteht in der Harmonisierung des Inkarnationsvorganges. Wenn man in diesem vielfältigen Vorgange die Behandlung des Lehrstoffes in Betracht ziehen möchte, können die folgenden menschenkundlichen Angaben Rudolf Steiners helfen.

Raum – (Geometrie) und Zahlvorstellungen stärken und ordnen das Ich. Geometrievorstellungen sind Willensstrahlen des Bewegungssinnes. Sie sind durch den Gleichgewichtssinn getragen und durch das Ich geflochten. Die Zahlvorstellungen bringen Kunde von objektiven Gesetzmässigkeiten, die ihre Grundlagen im Geistigen vorfinden. Denen ist das Ich verwandt.

Aber vertrocknete Festigkeit mathematischer Begriffe soll man vermeiden.

Freude und gleichzeitig tiefes Staunen, Andacht vor enthüllten Geheimnissen lassen das Ich wieder los.

Rezitatorisches Element der Dichtung, Rhythmus und Takt der Sprache machen den Weg für das Ich eben und klar. Das Kind atmet voll, bekommt rote Backen. Das richtige Sprechen verleiht dem Kinde Kraft. Nach Sprechübungen sind Kinder zum Sturm und Drang bereit. Aber wenn das Ich zu stark auf diesem Wege marschiert, dann „bleibt man stehen“ und beleuchtet dem Kinde Sinn der Sprache und des Wortes. Damit kann man das Ich gesund lockern.

Betrachten der geschichtlichen Zusammenhänge, des Sinnes der Geschichte zieht das Ich wieder gewaltig an. Man lässt Kinder Schlüsse ziehen, durch Urteile Begriffe bilden. Das Ich durchdringt die Organisation des physischen Leibes. Um nicht in diesem Vorgange stecken zu bleiben, bringen wir das rhythmische System in Bewegung; wir schildern eine Persönlichkeit oder ein Ereignis so, dass der Herzschlag sich erhöht durch den erlebten Hass oder die erlebte Begeisterung.

Der Versuch, die Kunst zu verstehen, zum Sinne des Kunstwerkes durchzukommen, lässt das Ich willkommen. Polare Tätigkeit dazu wäre, es malen, zeichnen, plastizieren zu lassen. Man erlöst dadurch den eigenen Geist und den Geist, der in der Welt gebunden ist.

Das Musikalische kann das Ich merkwürdigerweise auch zu fest binden. Zum Beispiel, wenn man viel erüben muss. Wieder das Ich zu befreien, wäre, aus der Seele ein Ohr zu bilden, Musik zu hören, wahrzunehmen.

Es gibt einen Spruch Rudolf Steiners:

*Es reisst der Zusammenhang mit dem Geiste,  
Wenn er nicht durch die Schönheit erhalten wird.  
Die Schönheit verbindet das Ich mit dem Leibe.*

Man ruft das Schöne zu Hilfe, um das Ich einzuladen. Man sucht Schönheit vorzutragen in Geometrie und Zahlenkunst, geschichtlicher Symptomatologie und Kunsttheorien. Das Erleben des Vollendeten und Erfüllten bildet die Schale für den Ich-Einsteigevorgang.

Man muss auch lernen, die Schönheit dort zu finden, wo sie nicht offenbar liegt. Nicht wahr?

Aber im Allgemeinen heisst es, das Hässliche, Chaotische und Grobe schrecken das Ich ab. Man sagt, das Schöne wird die Welt retten.

Den Vorgang der Ich-Pulsierung im Verhältnis zum Leibe könnte mit dem Spiel auf einem feinen Saiteninstrument verglichen sein. Man kann die Saiten zu hart greifen oder zu schwach berühren. Entweder es führt zur Dissonanz oder klingt kaum.

Der Lehrer ist nach seinem Schicksal führender Begleiter dieses Vorganges. Bei der Themenplanung, bei der Vorbereitung des einzelnen Unterrichtes und sicher in der Gegenwart jeder Unterrichtsstunde sucht man nach der goldenen Mitte zwischen zu viel und zu wenig, zu kurz und zu lang, zu schnell und zu langsam.

Durch äusseres Tun, emotionale Stimmungen, Denktätigkeiten klingt leise ein 'Ich-Lied' in jedem Kinde. Der Lehrer muss sein Inneres wirklich läutern, durchlässig machen, um sich der Hellhörigkeit, Hellempfindlichkeit dieses Liedes zu öffnen.

Solche Kraft in sich wachsen zu lassen verhilft das Lehrergebet . Das Gebet, das gerichtet dem Berufe gegeben wurde:

Lieber Gott,  
mache, dass ich mich  
in Bezug auf meine persönlichen Ambitionen  
ganz auslöschen kann.

Christus, mache besonders an mir wahr  
den paulinischen Ausspruch:  
Nicht ich, sondern der Christus in mir.

Das Kind hat Dich vergessen. Weil es hat den Lehrer in voller Sympathie aufgenommen. Und das, was der Lehrer in dem Kind an Schönem, Wahrem und Gutem gesät hatte, lebt in seinen Gesichtszügen, bildet Knochensubstanz und waltet in moralischen Ich-Entschlüssen.

*Iryna Kokoshynska*

#### **Literaturhinweis:**

R. Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 1V, 21.08.1919, GA 293.

R. Steiner, Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Vortrag von 22.09.1920, GA 302a.

R. Steiner, Das Lehrergebet aus dem Vortrag „Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis“. GA 306.

R. Steiner, Wahrspruchworte. GA 40, S.217 (1918)

E. Schubert, Erste Schritte im Mathematikunterricht in Waldorfschulen. (Der Titel ist aus dem Russischen übersetzt).

## ***Weltkindergarten-Tagung 2012 – Vorbereitung***

Die IASWECE Planungsgruppe für die Weltkindergarten-Tagung im April 2012 hat mit den Vorbereitungen schon begonnen.

Das Thema „*Ich und Leib*“ ist für die Arbeit in Kleinkindgruppen und Kindergärten besonders interessant. Wir haben folgende Gedanken dazu bewegt:

Aus der geistigen Welt, aus dem Vorgeburtlichen kommt das Ich herein, bringt Schicksal mit, und bildet das Gefäß des Leibes in den ersten Lebensjahren aus. Geistige Wesen wirken dabei mit, begleiten Gehen, Sprechen und Denken.

Erst im 3. Lebensjahr tritt ein erstes *Ich-Bewusstsein* auf, die *Ich-Wirksamkeit* aber ist von Anfang an da. Sie ist am physischen Leib sichtbar, vor allem an der Bewegung. Schon das Aufrichten des Kindes zeigt in der Überwindung der Schwere die Führung des Ich, die Ich-Durchdringung ist bis in den Fuß sichtbar. Man kann z.B. beobachten wie das Kind auftritt, sicher und fest oder unsicher auf Zehenspitzen.

Wir haben es dabei mit einer *peripheren Wirksamkeit* des Ichs zu tun. Diese ist heute behindert durch *Akzeleration*. Wir sehen beim kleinen Kind verkürzte

Reifeprozesse und frühes Ich-Bewusstsein. Durch zu frühes Lesen- und Schreibenlernen wird die Entwicklung der inneren Gestalt vorweggenommen und die Nachahmungsphase verkürzt. Das kann später zu Störungen führen.

Durch *nachahmende Tätigkeit* befestigt sich das Ich im *physischen Leib*. Den Nachahmungstrieb bringt sich das Kind mit, er ist eine Ich-Tätigkeit.

Die *Sinneswahrnehmungen*, wenn sie nicht virtuell, sondern in der Realität erlebt werden, geben *Leiberfahrung und Leibgestaltung*. Das Ich ist mit jeder Wahrnehmung verbunden, es kann sich nur erleben über den Sinnesinhalt. Es braucht den physischen Leib, um zur Erscheinung zu kommen. Der Leib ist nicht Hervorbringer des Seelenlebens, aber der notwendige Spiegel für das, was sich seelisch-geistig außerhalb abspielt.

Sinneseindrücke sind heute oft schwer zu verdauen, das leibliche Gefäß wird geschädigt und therapeutische Hilfe wird nötig, Hemmnisse müssen weggeräumt werden, damit die Individualität den Leib gesund ausgestalten, durchdringen kann. Es geht ja in den ersten Lebensjahren vor allem um die Ausbildung des physischen Leibes.

Die Aufgabe für den Kindergarten wird damit deutlich. Die Kinder brauchen das Gefühl, in *Geborgenheit spielen* zu können, *tätig Welterfahrung* zu machen, entdecken und experimentieren zu können, soziale Erfahrungen zu durchleben, nicht aber begriffliches Training, Information und Erklärungen.

Die Aufgabe ist für PädagogInnen und Eltern schwer geworden. Die kleinen Kinder sind viel wacher, selbstbewusster und oft extrem sensibel. Ihr Wille wird zu wenig angeregt, kaum durch Rhythmus und sinnvolle Tätigkeit geführt, sondern der Kopf soll schon verstehen, erinnern und Leistung bringen. Die Erwartungen an das Kind haben sich verändert. Harmonische Bewegung und Geschicklichkeit, Ausbildung von Fähigkeiten bleiben oft *unausgereift*.

Natürlich muss man sich fragen, ob diese Situation nur ein Problem, Unfähigkeit ist oder eine *neue Entwicklung* oder beides?

Man muss sich auch fragen, ob die *Gedanken und Gefühle* der Erwachsenen nicht das *wichtigste Erziehungsmittel* sind, um das periphere Ich zu erreichen und dem Kind die Möglichkeit zu geben, seine Seele zu öffnen, Beziehung zu schaffen.

Arbeitsbewegungen des Erwachsenen mit dem ganzen Körper sind für die Nachahmung eine große Hilfe. *Große Bewegungen* wie z.B. aufkehren, Wäsche aufhängen u.a., ermöglichen ein besseres Umkreisbewusstsein, Raumfühlen, während Arbeit mit kleinen Dingen ein Punktbewusstsein braucht. Das Ästhetische der Arbeit soll nicht aus dem Kopf, sondern aus dem Willen herausfließen.

Die Pädagogin muss viel Kraft einsetzen, für sich selbst *Kraftquellen* erschließen, um innere Ruhe ausstrahlen zu können, die für die Gruppe die nötige Hülle bildet, gemeinsame Gegenwart mit den Kindern schafft. Um mit den heutigen Kindern überhaupt arbeiten zu können, ist der eigene, *geistige Schulungsweg* unerlässlich und eine fundierte Ausbildung die Grundlage.

Brigitte Goldmann

## Die Siebenheit und die Zwölfeheit in der Oberstufe?

Obwohl in den letzten Jahren die Vierheit der Temperamenten-Erziehung oft in den Hintergrund trat, ist sie doch eine tragende methodische Anregung, die den Lebensprozessen und den Seelenprozessen der Sieben- bis Zwölfjährigen Stütze und Harmonisierung bringt und dem Lehrer Vielfalt in der Methodik und Selbsterziehung. Weshalb sollte nicht die gleiche Sorgfalt verwendet werden, wenn nun der Seelenraum der Aufwachsenden reif wird? Die Seelenkräfte haben ihre Wurzeln in den sieben Planetenkräften. Daher kann man auch im späteren Leben beobachten, dass sich sieben verschiedene Weltanschauungsstimmungen bilden können. Angeregt von Rudolf Steiners Vorträgen „Der kosmische und der mikrokosmische Gedanke“<sup>1</sup> führt Sigismund von Gleich<sup>2</sup> folgende Stimmungen an:

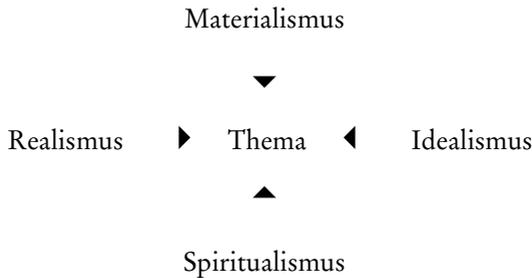
☾	Okkultismus
♁	Transzendentalismus
♀	Mystik
☉	Empirismus
♂	Voluntarismus
♃	Logismus
♄	Gnosis

Die Siebenheit finden wir in der ersten Chemie-Epoche, bei der die Jugendlichen ihren Stoffwechsel mit dem der Welt in Beziehung setzen. Die Qualitäten der sieben Metalle gibt eine erste Aufgabe, die in der Klassenlehrerzeit unbedingt mit menschlichen Eigenschaften verglichen werden sollten<sup>3</sup>. Auch im Werkunterricht kann die Siebenheit exakt gepflegt werden durch den künstlerisch-arbeitenden Kontakt mit den sieben Planetenhölzern. Ebenso kann die Pflanzenkunde<sup>4</sup> das planetarische Wirken aufgreifen, die Organkunde in der Menschenkunde, die sieben Intervalle in der Musik und nicht zuletzt die Seelenveränderungen im Lebenslauf des Menschen<sup>5</sup> und die Siebenheit der Kulturepochen, die von den sieben Erzen-

- 
- 1 Rudolf Steiner: „Der menschliche und der kosmische Gedanke“; ursprünglich 4 Vorträge vom 20.-23.1.19 in Berlin gehalten.
  - 2 Sigismund von Gleich: „Die Wahrheit als Gesamtumfang aller Weltansichten“; Mellinger Verlag.
  - 3 Fritz Julius: „Chemieanregungen“.
  - 4 Fritz Julius: „Metamorphose – Ein Schlüssel zum Verständnis von Pflanzenwuchs und Menschenleben“. Kapitel E 4: Die planeten als Inspiratoren zu einer echten Lebenskunst.
  - 5 Rudolf Steiner: „Der Lebenslauf“.

geln geleitet werden. Hier ist noch Forschungsarbeit zu leisten: Wie unterscheidet sich eine Michael-Kultur von einer Gabriel-Kultur, von einer Raphael-Kultur, Samuel-Kultur bis zur Orighiel-Kultur? Man müsste exemplarisch literarische, baustilistische, malerische Beispiele sammeln, um die Schüler damit zu konfrontieren. Das Seelenleben würde eine klarere historische Unterscheidungskraft bekommen, wenn die kosmische Dimension gedacht werden könnte.

Andererseits entwickelt sich in dem Seelenleben der pubertierenden Jugendlichen auch das Gedankenleben. Dieses ist ja schließlich die Ebene, von der aus das Seelenleben im späteren Leben selbst erzogen werden kann. Da die Schüler überfordert wären, wenn sie sogleich mit der Zwölfheit der Weltanschauungen bekannt würden, wären erste Fingerübungen vonnöten, zunächst einmal im Kreis der Zwölf Polaritäten herauszuarbeiten, an denen zumindest ein dialektisches Denken erprobt werden kann (in Aufsätzen und im Rollenspiel, in Gruppengesprächen). So könnte man ausgehend von seinem Fach den Ansatz des Materialismus mit dem des Spiritualismus in Bewegung bringen oder den Sensualismus mit dem Pneumatismus konfrontieren. Oder Mathematismus mit Monadismus, Idealismus mit Realismus. Rationalismus mit Dynamismus, Phänomenalismus mit Psychismus. Sigismund von Gleich führt in seinem Werk „Die Wahrheit als Zusammenfassung der zwölf Weltanschauungen“<sup>6</sup> Beispiele aus der Geistesgeschichte an, die einem bei der Suche nach geeigneten Texten helfen werden. Der Umgang mit polaren Denkansätzen könnte neue Fähigkeiten vorbereiten, z. B. danach einen Seelen- oder Weltinhalt auch einmal von vier verschiedenen Gesichtspunkten aus zu betrachten.



In der Literatuarbeit kann diese methodische Vielfalt geübt werden, ohne die geforderten Inhalte (Abitur) unberücksichtigt sein zu lassen. Ein interkollegiales Gespräch auf unpersönlicher Ebene würde angeregt, in dem man sich darüber verständigt, welche Weltansichten oder Weltanschauungsstimmungen sich in den Fächern ergeben haben. Dies würde den Schülern das Gefühl geben: im Geistigen

6 Sigismund von Gleich: „Die Wahrheit als Gesamtumfang aller Weltansichten“; Mellinger Verlag.

kann man sich verständigen, während im Gefühlsbereich ja oft Abgründe aufbrechen (Männlich – weiblich, Völkerstimmungen, Lebensalterstimmungen etc.). Die seelisch-soziale Not, in der wir uns heute befinden, kann ja im Grunde nur durch eine geistige Übersichtsfähigkeit geordnet und gelindert werden. Wenn ein Mensch nicht Denkansätze anderer mitgedacht hat, wird er nicht sozial sein können. Man beobachtet das zunehmend auch in Kollegenkreisen, wo mit durch Anthroposophie gesteigertem Selbstbewusstsein alte Denkansätze als einzig wahre Methode innerhalb des anthroposophischen Wirkens postuliert werden. Ich habe solche kollegialen Erfahrungen im Hinblick auf Phänomenalismus, Voluntarismus, Spiritualismus und Idealismus reichlich erlitten und dabei bemerkt, dass einfach eine vorherige Allgemeinbildung fehlte, die einen mit der Vielfalt der Möglichkeiten schon einmal konfrontiert hätte. Umfänglich gedanklich gebildete Kollegen hatten es leichter jeweils zu unterscheiden wann der idealistische Standpunkt ergriffen werden sollte und wann der realistische, oder auch einmal der voluntaristische. Es gibt Gebiete und Fächer, die eher von der Außenwelt beginnend angegangen werden können, aber genauso gibt es Gebiete, wo es geschickter ist, vom Begriff auszugehen und dann die Phänomene zu sichten.

Hinweisen möchte ich hierbei auch auf die beiden Bände von Rudolf Steiner „Die Rätsel der Philosophie“ in ihrer Geschichte im Umriss dargestellt<sup>7</sup>. Dort wird in der Orientierung über die Leitlinie der Darstellung bereits ein Ergebnis vorgestellt, wie vier große Denkepochen unterschieden werden können im geschichtlichen Ablauf.

- 1) Die erste Epoche von der Entstehung des Denkens bei den Griechen (Pherekydes von Syros, Thales, Vorsokratiker usw.) bis zur Entstehung des Christentums, wo die Gedanken wie noch wahrgenommen wurden (diese Denkphase kann man in der frühen Pubertät bemerken 6. – 9. Klasse).
- 2) Danach setzt mit dem entstehenden Christentum eine neue Phase ein, die Steiner das „Erwachen des Selbstbewusstseins“ nennt, eine Zeit, die bis zum philosophischen Streben eines Scotus Erigena (gest. 877 n. Chr.) reicht. Diese Erlebenseite gehört in eine nächste Altersstufe. 16 bis 17jährige leiden darunter, wenn Gedanken, Religionen nicht gelebt werden. Es kann dies bis zur tiefsten Verzweiflung führen.
- 3) In der 11. Klasse kann man Streitgespräche anregen, die den Nominalismus und Realismus zum Inhalt haben. Führen Gedanken zum Wirklichkeitscharakter? Das lässt sich besonders gut an Sprachtheorien ablesen.
- 4) In den Überblicksepochen der 12. Klasse kann dann der bewusstseinseelenhafte Ansatz eines Giordano Bruno besprochen werden, der vor allem am Anfang der naturwissenschaftlichen Weltbilder steht. Die Weltbilder der Naturwissenschaftler entstehen nun mit der Frage, ob die Innenwelt des Menschen genauso verankert sein kann wie die Naturtatsachen

---

7 Rudolf Steiner: „Die Rätsel der Philosophie“ 1914, GA Nr. 18.

Damit ist man in der Gegenwart angelangt und auch mit dem Ansatz der Anthroposophie Geisteswissenschaft mit naturwissenschaftlicher Methode zu begründen. Auf dem Hintergrund der Denkentwicklung kann von Anthroposophie als konsequentem Denkschritt gesprochen werden, ohne dass der Eindruck entstehen muss, man vermittele Anthroposophie. Aber schließlich ist sie schon eine geschichtliche Tatsache geworden, die mannigfaltige Kulturanregungen gegeben hat und noch gibt.

Ich denke, dass der Oberstufenunterricht methodisch exakter werden würde im Hinblick auf die Seelenerziehung, wenn die Siebenheit und die Zwöltheit die Rolle spielten, die die Vielheit im 2. Jahrsiebt einnimmt und die Sinnesentwicklung im 1. Jahrsiebt. Ich nehme an, dass sich einige Kollegen damit bereits beschäftigten und würde mich freuen zu hören, wie sie das im Unterricht verwirklichen. Und ganz besonders sollte in den Überblicksepochen am Ende der Schulzeit die noch offene Aufgabe der Menschheit aufleuchten. Was wurde bisher geleistet, was wartet auf forschende und tätige Weiterentwicklung? Welche Seelenkräfte braucht ein Michaelisches Zeitalter im Gegensatz zu einem von Gabriel inspirierten Zeitalter? Wie können wir Berufe erfinden, wenn die alten Berufe sich auflösen? Und die frohe Erwartung, dass alle sozial-seelischen Probleme durch Geistesarbeit geklärt werden können. Das wäre eine Botschaft, die von den Oberstufenlehrern ausgehen könnte und dem Seelenleben unserer Heranwachsenden einen anhaltenden Lebensmut in dieser irritierenden Zivilisation schenken würde.

Anbei noch ein Zitat aus Sigismund von Gleichs Werk, die deutlich machen, wie Anthroposophie geeignet ist, eine Universalwissenschaft zu sein mit der Fähigkeitsbildung, die vorhandenen Weltansichten zu würdigen samt den sieben Stimmungen. Insgesamt ergäbe das eine anzuschauende Wirklichkeit von 7 x 12 Möglichkeiten, also 84! Und da meinen manche, es gäbe nur eine richtige Methode!

„Die Anthroposophie ist eine Universalwissenschaft, deren zwei Seiten Natur- und Geisteswissenschaft sind. Sie erforscht die Geisteswelt, um die Sinnenwelt zu beleuchten und die Wirklichkeit voll zum Bewusstsein zu bringen. Sie erkennt das Wesen des Menschen in seiner Dreigliedrigkeit nach Leib, Seele und Geist. Sie weiß, dass die Seele auf der Grenzschwelle zwischen Sinnes- und Geisteswelt steht, indem sie durch den Leib zur Sinnes- und durch den Geist zur Übersinnlichen Welt gehört. Eben darum kann sie alle Regionen sowohl der Welt der Sinne als auch der Welt des Geistes erfassen. Und eben darum kann man mit Hilfe dieser Universalwissenschaft den Gesamtumfang aller Weltansichten so darstellen, dass alle zwölf Aspekte zu ihrem Rechte kommen, jeder von ihnen wird beleuchtet aus einer der vielen Wesenseiten der Anthroposophie.“<sup>8</sup>

*Angelika Kobli-Stroé*

---

8 Sigismund von Gleich: „Die Wahrheit als Gesamtumfang aller Weltansichten“; Mellinger Verlag, S. 280.

## *Agenda*

Für die Tagung der Meditativen Praxis im Februar finden Sie genauere Informationen sowie das Programm auf der Homepage der Pädagogischen Sektion.

Das Programm der Mysteriendamen ist in Vorbereitung und wird sobald als möglich veröffentlicht.

Für die Welt-Kindergartentagung und die Welt-Lehrertagung finden Sie jeweils die neuesten Informationen auf der Homepage. Wir werden dort vorbereitende Artikel zur Verfügung stellen sowie alles Organisatorische bekannt geben.

Gerne stellen wir auch die Artikel, wenn sie in andere Sprachen übersetzt werden, ins Netz. Wir freuen uns auf Ihre Zusendungen!

Hier noch einmal die Internetadresse der Pädagogischen Sektion:

[www.paedagogik-goetheanum.ch](http://www.paedagogik-goetheanum.ch)

### **Kommende Tagungen und Veranstaltungen der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, 2011**

#### **2011**

18. – 20. Februar 2011                      Meditative Praxis für Lehrer und Erzieher

12. – 15. Mai 2011                         Mysteriendramentagung für Lehrer

#### **2012**

01. – 05. April 2012                      Welt-Kindergartentagung

09. – 14. April 2012                      Welt-Lehrertagung