



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
Titelbild: Charlotte Fischer – Barfußpfad im Sinneserfahrungsfeld EINS + ALLES,
Laufenmühle, Welzheim

Spenden und Beiträge zu Gunsten des Rundbriefes Richtsatz pro Jahr CHF 30/ EUR 20

**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>
4	Neuausgabe 'Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik'	<i>Christof Wiechert</i>
6	Waldorf Essentials	<i>Martyn Rawson</i>
9	Gemeinschaftsbildung als Aufgabe der Erziehung	<i>Martyn Rawson und Claus-Peter Röh</i>
15	Medien und Pädagogik	<i>Edwin Hübner</i>
22	Dialogeinführung im frühen Fremdsprachenunterricht	<i>Christoph Jaffke</i>
30	Übergänge als Entwicklungs-Dynamik	<i>Claus-Peter Röh</i>
38	Tagungsankündigung 2015	
40	Agenda 2014	

Einleitung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit dem neuen Jahr erhalten Sie die 50. Ausgabe unseres Rundbriefes. Wir freuen uns, Ihnen diese in veränderter Aufmachung zukommen zu lassen und hoffen, Sie haben weiterhin Freude und Hilfen für Ihre Aufgaben in der Schule an und von den pädagogischen Artikeln. Wo es geht, suchen wir passende Photos aus dem Schulalltag für die Titelseite. Gerne erhalten wir dazu auch von Ihnen aus den Schulen der ganzen Welt Photos, die wir mit einem Verweis zur Herkunft verwenden, wenn es uns zum Inhalt des Heftes passend erscheint. Dafür bereits hier ein herzliches Dankeschön.

In dieser Ausgabe finden Sie eine Anzahl von Artikeln, die sich mit der Vertiefung der Waldorfpädagogik befassen. Hierbei geht es um den eigenen Weg, den Schulungsweg wie auch um das vertiefte Erfassen der Kernpunkte der Pädagogik und des Lehrplans. Woraus bestehen sie? Wie unterscheidet sich den Kerngedanken von den Traditionen im Schulalltag? Wie finde ich den für mich als tätige Lehrperson richtigen Weg der Vertiefung, der Selbsterziehung? Kann ich aus freien Stücken etwas für mich finden, was mich für den Unterricht, für meine Aufgaben stärkt? Christof Wiechert kündigt in seinem kurzen Beitrag die Neuauflage des Buches 'Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik' an und erläutert die Anliegen und Veränderungen, die dazu führten.

In den Artikeln von Martyn Rawson und Claus-Peter Röh geht es um die Arbeit einer Projektgruppe, die sich mit Fragen des internationalen Lehrplanes beschäftigt. Was sind

allgemeingültige Grundlagen des Lehrplans und wie sieht die Umsetzung in verschiedenen Kulturen aus? Zwei Fachbereiche folgen mit eigenen Artikeln. Aus der Arbeit einer Arbeitsgruppe zum Thema 'Medien und Pädagogik' entstand der Beitrag von Edwin Hübner zur Medienkompetenz, ein Fachgebiet, das in den verschiedenen Altersstufen mehr und mehr in geeigneter Form Beachtung finden muss. Es folgt weiter ein Beitrag von Christoph Jaffke zum frühen Sprachunterricht, der die Veröffentlichung der Texte zum Fremdsprachenunterricht vorerst abrundet.

Der abschliessende Artikel von Claus-Peter Röh weist auf eine Tagung im Jahre 2015 hin und bereitet in einem 1. Teil den Inhalt vor, der sich mit den Entwicklungsstufen von der Geburt bis zur Pubertät befasst und dabei besonders die sogenannten Übergänge in den Blick nimmt. Wir hoffen mit diesem Angebot viele Kolleginnen und Kollegen anzusprechen, um die Entwicklung des Kindes bis hin zum Jugendlichen mit viel Verständnis begleiten zu können. Die jungen Menschen benötigen zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten heute grosses Verständnis, viel Sympathie und eine gehörige Portion Humor. Helfen wir ihnen, indem wir versuchen, sie besser zu verstehen.

Mit diesem Angebot hoffen wir, Ihnen Möglichkeiten der Vertiefung geben zu können.

Alles Gute für Ihre Arbeit und beste Grüsse aus der Pädagogischen Sektion

Dorothee Prange

Zur Neuausgabe des Buches 'Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik'

Christof Wiechert

Im Jahre 1977 erschien zur 'Vertiefung der Waldorfpädagogik' zum ersten Mal. Ein Redaktionsteam verfasste eine Textsammlung zum geisteswissenschaftlichen Verständnis der Waldorfpädagogik. Die Textsammlung wurde unter der Hand weitergereicht und es dauerte, bis man in weiteren Schulkreisen die Bedeutung dieser Sammlung entdeckte. 1990 erschien unter der Leitung von Heinz Zimmermann die zweite Auflage erweitert um Kapitel zum freien Religionsunterricht.

Vielen neuen Lesern erschien es jedoch schwierig, die geisteswissenschaftliche Grundlage zu trennen von den Anliegen des freien Religionsunterrichtes, weshalb wir in der dritten Auflage diese Kapitel wieder herausnahmen.

Danach erschienen eine vierte und fünfte Auflage in deutscher Sprache. Diese letzte ist noch unverändert zweimal nachgedruckt worden. Mit anderen Worten, die Nachfrage wächst ständig. Auch sind dann nach 1990 Ausgaben in verschiedenen Sprachen erschienen, zuletzt vierzehn an der Zahl.

Im Laufe der Zeit stellten wir fest, dass 'Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik' in der Hauptsache angeschafft wurde, damit die Lehrer und ErzieherInnen über die Berufsmeditationen und das Spruchgut verfügen konnten. Die begründenden Texte (zumeist Teile aus Steiners Vortragswerk) fanden weniger Interesse.

Das hat zu Überlegungen innerhalb der Pädagogischen Sektion geführt. Überlegungen,

die dahin gingen, ob es nicht sinnvoll wäre nach einer Zeit von mehr als einer Generation, diese Sammlung neu zu greifen und tatsächlich die Berufsmeditationen und das Spruchgut der Waldorfschule in den Mittelpunkt zu stellen. Denn die Frage ist immer geblieben, auch nach 36 Jahren: wie ist der Weg zu einem inneren Ergreifen dieser Meditationen?

Welche Einführungen, Hilfestellungen sind möglich?

Es ist eine nicht so leichte Frage, denn der Weg zu einer meditativen Praxis ist immer individuell. Zweierlei ist möglich: einen gedanklichen Hinweis auf den grossen Kontext, worin diese Berufsmeditationen stehen und eine erste Hinführung in objektiverer Form.

Das kann gegeben werden, das Übrige ist dem Willen des Lesers anheim gestellt.

Der Entschluss, sich auch der Kraftseite dieses Berufes zuzuwenden, kann aus ganz verschiedenen Gründen erfolgen.

Es kann die Einsicht entstehen, dass mit der äusseren Verantwortung Kinder und Schüler zu erziehen, ihnen etwas beizubringen, sie auf das Leben als selbstständige Menschen vorzubereiten, eine innere Verantwortung zusammenhängen muss. Es kann auch sein, dass dieser Entschluss einfach aus redlicher Überlegung zustande kommt, weil man sich seiner Situation als Lehrer oder Erzieher bewusst wird.

Das Leben schliesslich als Erzieher und Lehrer hat einen stark 'ausgebenden', 'hingebenden' Gestus. Das kann zu einseitigen Lebenssituationen führen, Situationen der Verausgabung. Aus Gründen der Lebenshygiene oder der Lebenskunst kann es dann geboten erscheinen, die 'Innenseite' des Lebens durch ein meditatives Leben zu stärken. Oft wird der Anfang eines meditativen Lebens aus einer Gemengelage der genannten Motive gefasst.

Auf jeden Fall soll mit der Neuerscheinung den Kollegen das geboten werden, was helfen kann, zu einem Entschluss in dieser neutralen Angelegenheit zu kommen.

Die Hinführung geschieht mit zwei sehr direkten Texten von Steiner, die für sich stehen können auch wenn sie seinem schriftlichen Werk entnommen sind.

Dann haben wir Kollegen aus verschiedenen Weltrichtungen gebeten, ihre Hinführungen zu dem Spruchgut und zu den Berufsmeditationen darzustellen.

Daher kann es scheinen als ob manche Inhalte doppelt erscheinen, aber es erschien uns wichtig eine so farblich vielseitige Dar-

stellung zu geben, in der Hoffnung, dass die eine oder andere Beschreibung im geneigten Leser eine Sehnsucht erweckt nach einem tatsächlichen Umgang mit der Kraftseite der Pädagogik.

Keiner wird sich dieser Einsicht verschliessen wollen: Eine Ausbreitung der Pädagogik, eine sich der Welt öffnende Waldorfpädagogik ist nur erfolgreich, wenn die Innenseite, die Kraftseite dieser Pädagogik, im gleichen Masse wie ihre Ausbreitung gepflegt wird.

Ein kleines Team um die Sektionsleiter und die Leiterin des Verlags am Goetheanum, Frau Dr. Christiane Haid, bereiten diese Neuausgabe von 'Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik' vor.

Es ist selbstredend, dass die bestehenden Ausgaben damit ihren Wert nicht verloren haben; worauf es uns ankommt, ist eine zeitgemässe Form der Weitergabe dieser geisteswissenschaftlichen Grundlagen mit einigen Hilfestellungen für die Kollegen, die das suchen.

Wir hoffen das Resultat der Schul- und Kindergartenbewegung sobald als möglich vorstellen zu können.

Pädagogische Sektion: Arbeitsgruppe 'Waldorf Essentials'

Martyn Rawson

Die Waldorfbewegung wächst in einer sich schnell verändernden Welt. Innerhalb kurzer Zeit werden Waldorfschulen in großer Zahl in ganz neuen Kulturkreisen wie China oder Indien gegründet. Waldorf wächst auch in öffentlichen Schulen, vor allem in den USA, parallel zu der Weiterentwicklung dieser Pädagogik in Privatschulen.

Global gesehen werden Bildung und Erziehung zunehmend von neo-liberalen Ansätzen der Standardisierung und des Testens geformt, die oft von der Sorge um die nationale Wettbewerbsfähigkeit im globalen Markt und von einer kommerziellen Beraterkultur und privatem Unternehmertum getrieben sind. Professor Stephen Ball vom Institute of Education in London nennt das eine *Global Education Plc – die globale Erziehungs GmbH*.

Zur gleichen Zeit verändern sich die Bedingungen der kindlichen und jugendlichen Entwicklung rascher als je zuvor in der Menschheitsentwicklung. Die heutige Generation von OberstufenschülerInnen ist die erste, die mit dem Computer als normales Haushaltsgerät aufgewachsen ist. Durch das Smartphone ist fast jedes Kind mit dem Internet verbunden.

Das bedeutet, dass die Waldorfpädagogik sich ständig neuen Situationen anpassen muss, denn es wäre nicht angebracht existierende Modelle des Lehrplans oder der Schulform einfach unverändert in andere Zusammenhänge zu transferieren. Darauf, dass der Waldorfansatz immer wieder angepasst und

modifiziert werden muss, deutete Steiner schon 1921 in einer Ansprache an Eltern hin:

„Und wir haben selbst in der Zeit, in der wir gewirkt haben, von Monat zu Monat sorgfältig geprüft, wie unsere Grundsätze, unsere Kunstregeln bei den Kindern wirken. Und in den folgenden Jahren wird manches schon unter anderen Gesichtspunkten, unter vollkommeneren Gesichtspunkten sich vollziehen als im vorhergehenden. Und so möchten wir gerade aus einem unmittelbaren Leben, wie das nicht anders sein kann, wenn es aus geistigen Untergründen heraus fließt, diese Schule leiten.“¹

Aus der Sicht der Waldorfpädagogik gibt es noch eine andere bedeutende Veränderung, vielleicht sogar einen Paradigmenwechsel. Es ist allgemein anerkannt, dass Waldorfpädagogik, wenn sie weiterhin auf die realen Bedürfnisse des sich entwickelnden Menschen antworten will, nicht still stehen kann. Sie darf nicht nur nach innen schauen und das wertvolle Erbe pflegen, das uns Rudolf Steiner und die ihm nachfolgenden Generationen von Waldorflehrkräften hinterlassen haben. Die Waldorfpädagogik muss sich immer wieder aus ihren ursprünglichen Quellen heraus erneuern und erfrischen.

Es liegt in der Natur der Anthroposophie, dass diese Quellen zum einen in dem Wissen und der Praxis der Waldorfpädagogik liegen, dass zum anderen der Erkenntnisprozess im Menschen selbst zu einer Quelle wird. Diese Erkenntnis basiert auf der Erfahrung und der Einsicht des Menschen.

1 Ansprache Rudolf Steiners am 13. Januar, 1921, GA 298, S. 82

Es liegt in der Natur der Anthroposophie heute, dass wir zwei Hauptkenntnisquellen haben: das Wissen und die Praxis der Waldorfpädagogik seit 1919 und den Erkenntnisprozess im Menschen an sich. Dieser basiert auf Erfahrungen und Einsichten, die geistiger Herkunft sind, weil das lebendige erkennend-denkende Ich diese in sich trägt. Wie Professor Bo Dahlin es kürzlich prägnant formulierte, kann der anthroposophische Erkenntnisprozess auf die Formel reduziert werden: Erfahrung + Begriff = Realität. In der Waldorfpädagogik können wir die Formel erweitern: pädagogische Erfahrungen der menschlichen Entwicklung ganzheitlich in ihrer leiblichen, seelischen und geistigen Dimension im jeweiligen sozialen Umfeld erfasst + Ideen über die allgemeine Entwicklung des Menschen aus anthroposophischer Perspektive = pädagogisches Erkennen (als Prozess, nicht als Ergebnis).

Eine kollegiale Grundaufgabe von Waldorflehrkräften ist die Erschaffung von pädagogischer Erkenntnis von, für und in der Praxis. Diese Tätigkeit soll Priorität haben gegenüber dem Bewahren von Traditionen, auch wenn Traditionen an sich sinnvoll sind.

Im Jahr 2000 veröffentlichten Rawson und Richter einen Waldorf Lehrplan, der inzwischen in viele Sprachen übersetzt wurde, die jüngsten waren Polnisch (2012) und Mandarin (2013). Die Herausgeber schrieben damals, das Buch sollte vorläufig sein und nach wenigen Jahren überarbeitet werden, was dann aus verschiedenen Gründen nicht geschah. Es fehlte nicht nur eine Finanzierung, es schien auch keinen Bedarf zu geben. Heute stellt sich die Frage in einer anderen Form.

Anstatt den schon existierenden Lehrplan und das umfangreiche Material mit spezifischen Angaben für die vielen unterschiedli-

chen Kulturen zu ergänzen, erscheint es der Pädagogischen Sektion sinnvoller, einen anderen Ansatz zu verfolgen. So haben die Sektionsleiter Claus-Peter Röh und Florian Osswald begonnen, zusammen mit einer kleinen Gruppe von Menschen daran zu arbeiten, Waldorf Essentials zu formulieren. Wir versuchen also, Kernanliegen der Waldorfpädagogik zu beschreiben, die Waldorf ausmachen und ohne die eine Schulpraxis nicht ‚waldorf‘ wäre. In diesen ‚Essentials‘ werden Prinzipien in Form einer Aussage formuliert, zu der man sich fragen kann, „inwiefern spiegelt unsere Praxis dieses Prinzip?“

Das Anliegen unserer Arbeit ist es, nicht bestimmte Lehrplaninhalte vorzuschreiben, sondern die im Lehrplan verborgenen Prinzipien zu charakterisieren und damit Schulen, Lehrerbildungsstätten und Schulförderationen einzuladen, selbst zu erforschen wie diese Prinzipien in dem jeweiligen Kontext vor Ort umgesetzt und angewendet werden können. Somit wollen wir eine fortlaufende Lehrplanentwicklung anregen, die auf die Natur des sich entwickelnden Menschen im jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext eingeht, anstatt bestehende Tradition und Praxis zu reproduzieren.

Jede dieser prinzipiellen Kurzaussagen wird durch wenige Praxisbeispiele illustriert, die das Prinzip klar und konkret werden lassen, denn in der Reduktion auf wenige Wörter liegt eine gewisse Gefahr der Abstraktion. Zudem wird jeder Punkt auch mit Hinweisen auf weiterführende Literatur ergänzt.

Die folgenden Gesichtspunkte wurden bisher in der Arbeit berücksichtigt:

1. Fragen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Identifizierung von Entwicklungsaufgaben jeder Entwicklungsphase.

2. Untersuchung verschiedener Grundannahmen, wie etwa der Übergänge zwischen den Siebenjahreszyklen.
3. Betonung von Prioritäten, z.B. sicher zu stellen, dass kleine Kinder eine angemessene Umgebung haben, in der sie sichere Grundlagen für ihr zukünftiges Lernen entwickeln können oder aufzupassen, dass Examensvorgaben sich einer wirklichen Erziehung nicht in den Weg stellen.
4. Identifizierung sowohl des Kontextes, in dem die Entwicklung des Kindes stattfindet, als auch der biologischen, sozialen und kulturellen Faktoren, die diesen Prozess beeinflussen.
5. Herausstellen der wesentlichen Voraussetzungen für eine gesunde Entwicklung und gesundes Lernen.
6. Charakterisieren des Lernens aus anthroposophischer Perspektive.
7. Betonung des Erwachens und Wachsens von Fähigkeiten anstatt des Definierens von Kompetenzen, die erworben werden müssen.
8. Aufzeigen der Bedeutung des sozialen Lernens in multikulturellen, sozial vielschichtigen und fähigkeitsgemischten Lerngemeinschaften.
9. Aufzeigen, wie der Lehrplan mit Hilfe von Fragen, Beobachtungen, Reflektion, Meditation, Kontemplation und Dialog vor Ort entwickelt werden kann.
10. Betonen der Bedeutung des Diskurses sowohl innerhalb der Waldorfschulbewegung als auch mit der Öffentlichkeit.

Manche Themen wurden schon bearbeitet. Diese sind: Kernwerte der Kleinkind- und Vorschulerziehung, Leitlinien des Fremdsprachenunterrichts, die Rolle des sozialen Lernens in der Waldorfpädagogik (siehe folgender Artikel), Selbstverwaltung und Schulführung sowie die Aufgaben des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Die Mitglieder der Forschungsgruppe sind Florian Osswald, Peter Lutzker, Martyn Rawson, Claus-Peter Röh, Ulrike Sievers, Franziska Spalinger und Michael Zech. Diese Gruppe ist zunächst klein gehalten worden, damit sie schnell und unkompliziert arbeiten und die Kernfragen erwägen kann: Was ist mit Waldorf Essentials gemeint? Wie werden sie am besten formuliert? Die bisherigen Themen waren für uns naheliegend und exemplarisch. Der nächste Schritt wird sein, andere erfahrene KollegInnen zu bitten, die Breite der Fächer und Altersstufen nach dem angegebenen Muster zu erarbeiten.

Gemeinschaftsbildung als Aufgabe der Erziehung

Martyn Rawson, Claus-Peter Röh

Grundlegendes

Gemeinschaftsbildung und das soziale Lernen in der Gemeinschaft sind wichtige Erziehungsziele der Rudolf Steiner – und Waldorfschulen. Damit werden sie zu Schulen des Lebens und zur Vorbereitung für das komplexe Leben der gegenwärtigen Gesellschaften.

Die soziale Ethik der Waldorfschulen begründet sich in der Lebens Tatsache, dass sich die Individualität erst durch die Begegnung mit anderen Menschen zur vollen Selbstheit und Eigenständigkeit entwickelt: Eine gesunde Gesellschaft ist diejenige, in welcher jeder Mensch fähig ist, Bilder des sozial Guten im Herzen zu tragen und wenn Personen, die eine Gemeinschaft tragen, in den Institutionen, die sie gründen, danach streben den Bedürfnissen aller Menschen zu dienen.

Die Prozesse des sozialen Lernens

Waldorfpädagogik setzt voraus, dass jeder junge Mensch ein Bündel eigener Dispositionen, Intentionen und biografischer Aufgaben mit ins Leben bringt. Die Individualität sucht unbewusst Entwicklungsräume und Herausforderungen in welchen diese sich verwirklichen und weiterentwickeln können. Die Steiner/ Waldorfschule unterstützt diese Fragen, indem sie die Bildung von gemischten Gruppen einer Altersstufe fördert, die zusammenwachsen und über 12 Jahre zu einer Klassengemeinschaft werden.

Diese Altersgruppe bildet einen sozialen Entwicklungsraum für das Lernen, in dem der Heranwachsende junge Mensch seine Identität

in der Begegnung und in der Wahrnehmung anderer durch viele gemeinsame Erfahrungen entwickelt:

– gemeinsames Üben und Aufführen, Geschichten, Feiern, Klassenspiele, Fahrten und das tägliche Lernen – in der Schule. Darüber hinaus sind diese Klassen eingebettet in eine Schulgemeinschaft, die sich im aktiven Engagement der sozialen, kulturellen und der natürlichen Umgebung ringsherum in Zeit und Raum zuwendet. Jede Waldorfschule ist eine Lern-Gemeinschaft in einem zeitlichen, kulturellen und sozialen Zusammenhang. Das Waldorf-Curriculum in allen Aspekten bietet den heranwachsenden Individualitäten Gelegenheit und Herausforderungen sich selbst und die Beziehung zur umgebenden Welt kennenzulernen. So berührt Lernen immer die Identität und die Sinnhaftigkeit ebenso wie das Wissen. Ein solches Lernen ist auch immer ein soziales.

Die Art, wie Kinder und Jugendliche sich begegnen und handeln prägt ihr ganzes Leben. Bildung geschieht mit und durch die Begegnung mit anderen Menschen innerhalb sozialer Strukturen, die durch verantwortliche Erwachsene und Lehrer zunächst geschaffen werden, die aber dann von den Kindern immer stärker mit eigener Aktivität erfüllt werden. Dadurch erhält jede Klasse ihre individuelle Prägung und sogar Schul-Traditionen und Rituale verwandeln sich mit der Zeit durch die Menschen, die sie hervorbringen und durchleben. Dadurch dass eine Waldorfschulklasse sich in der Regel zusammensetzt aus verschiedenen kulturellen und sozialen Zusammenhängen, Fähigkeiten und Veranla-

gungen, spiegelt sie weitgehend den sozialen und kulturellen Hintergrund der umgebenden – weiteren – Gesellschaft und bildet damit den Boden für das Erlernen interkultureller Beziehungen. Innerhalb dieser heterogenen Gruppen werden gegenseitige Interessen, soziale Verpflichtungen und Verantwortungen praktiziert.

Individualisierende Fragen zu unserer Schule:

- *Wie ist diese Schule vor Ort mit der umgebenden Natur, Kultur und Gesellschaft verbunden?*
- *Gibt es ein gelegentliches oder regelmäßiges Engagement in die kulturelle, soziale Umgebung hinaus?*
- *Wo ist zu erleben, dass das sinnstiftende, vertiefte Lernen immer auch ein soziales ist?*
- *Wie ist in dieser Schule/dieser Klasse die interkulturelle Zusammensetzung und Begegnung?*

Aufgabe der Waldorfpädagogen ist es, diese Prozesse so zu begleiten und zu gestalten, dass sie die Schüler befähigen, Schritt für Schritt eigene Verantwortung im Sozialen zu übernehmen. Die pädagogische Herausforderung ist dabei, ein dynamisches Gleichgewicht zu finden zwischen der geführten Einrichtung von Strukturen und der Raumbildung für neue Entwicklungen (siehe Beispiele unten). Dieses gilt für die Bildung von Gewohnheiten, Rhythmen, Ritualen, Grenzsetzungen und für die Pflege von Beziehungen. LehrerIn und Lehrer benötigen aus diesem Grund ein pädagogisches Taktgefühl, um das Bewusstsein der Schüler für das Soziale im rechten Mass zu wecken und damit anzuregen, dass diese die Prozesse in der Gemeinschaft Stufe für Stufe aus eigener Aktivität begleiten können.

In der Unterstufe (Kl. 1 – 3) haben die Kinder in der Regel noch kein Bewusstsein für die

Verschiedenartigkeit ihrer Fähigkeiten und ihrer sozialen Hintergründe. Langsam, mit dem Aufdämmern eines grösseren Selbstbewusstseins, etwa mit dem „Rubikon“ entdecken die Kinder diese Unterschiede. Als Antwort darauf bietet der Lehrplan nun viele Beispiele von menschlicher Gemeinschaft und gegenseitiger Abhängigkeit an: In den Erzählungen von Klasse 3 bis 6 erleben die Schüler die ethnische und kulturelle Solidarität und Kraft von Gemeinschaften mit Gesetzen und Traditionen. Diese helfen soziale Strukturen aufzubauen, ob bei der gegenseitigen Hilfe der Handwerker, beim Hausbau oder auf dem Bauernhof, wo das Verhältnis des Menschen zu den Tieren und zur Pflanzenwelt durchlebt und erkannt wird. Den jungen Menschen wird dabei unmittelbar deutlich, wie tief die Abhängigkeit des Menschen in heutigen und früheren Gesellschaften von den natürlichen Lebensgrundlagen ist.

Durch eine phänomenologische Wissenschaft und durch die Geschichte der Entdeckungen, die die neuere Zeit beschreibt, lernen die Schüler in den Klassen der Mittelstufe bis hin zur Pubertät das Leben der umgebenden Welt verstehen und sich in ihr zu betätigen: Im Erleben entwickeln sich Kräfte der Beobachtung und des Denkens, die die Grundlagen bilden für die späteren Fähigkeiten eines freien, unabhängigen Denkens und Urteilens. So erleben sie auch die Geschichte des Kampfes um die Emanzipation und die Freiheit menschlicher Gemeinschaften im Zeitalter der Industrialisierung und Modernisierung mit. Auf diesem Weg kommen die jungen Menschen am Ende der Mittelstufe dann zu einem Verständnis von Menschenrechten und Verantwortlichkeiten, von Individualisierung, von sozialem und demokratischem Handeln.

In der Oberstufe ergreifen die Schülerinnen und Schüler das Soziale künstlerisch, intel-

lektuell und praktisch in verschiedensten Projekten und sozialen Tätigkeiten. Dabei lernen sie auch innerhalb der Klassengemeinschaft immer grössere Verantwortung zu übernehmen. Gegen Ende der Schulzeit beginnen die jungen Menschen ihre biographischen Fragen nach ihrer Identität zu formulieren, der Rolle, die sie in der Gesellschaft spielen wollen, nach ihrem Studien- und Berufswunsch und nach ihrem Beitrag für die Gesellschaft.

Das Gleichgewicht zwischen der Individualität und der sozialen Gemeinschaft wird im täglichen Schulleben auf vielfältige Weise geübt. Dazu gehört das Sprechen des Zeugnispruches vor der Klasse, anderen zu helfen, für andere zu arbeiten, geduldig zu sein, zu lernen den anderen zuzuhören, Geburtstage und Feste zu feiern, zusammenzuarbeiten, zusammen Musik zu machen, gemeinsame Spiele aufzuführen, auf Exkursionen zu gehen und andere Projekte durchzuführen. Jede dieser Aktivitäten unterstützt den Prozess der Selbstfindung in der Gemeinschaft. Die Dynamik dieses Prozesses wird besonders bewusst erlebt, wenn eine neue Schülerin oder ein neuer Schüler als sogenannter Quereinsteiger in die Klasse kommt und mit der eigenen Verwandlung auch eine Verwandlung der Gemeinschaft bewirkt.

Klassenlehrer und Fachlehrer begleiten diese Prozesse als Team in ihrer Verantwortung für die Klasse mit Interesse und Sorgfalt, in dem sie dort wo es nötig ist strukturieren und dort wo es möglich ist, Raum für eigene Initiative öffnen. Die Lehrer achten und pflegen die Beziehung des Kindes zu seiner Familie und sie arbeiten mit den Eltern in einer die Entwicklung fördernden Weise zusammen. Klassenlehrerin oder Klassenlehrer spielen eine bedeutende Rolle, die ebenso professionell verantwortlich, wie auch sozial engagiert ist in der Zusammenarbeit mit den

Fachlehrern. Gemeinsam arbeiten sie auf das Ziel hin, den Fortgang der Entwicklung nach der Klassenlehrerzeit zu gewährleisten, auch dadurch, dass keine ungesunden Abhängigkeiten entstehen. Der Waldorf-Klassenlehrer, – ob angenommen oder von anderen zuge-dacht –, allen alles zu sein in einer Gesellschaft, die nur noch wenige moralische Autoritäten anerkennt. Die Belastung muss vom ganzen Lehrerteam geteilt werden und sich auf die wirkliche pädagogische Arbeit beschränken.

Eltern und Lehrer haben eine andere Beziehung innerhalb der Schulgemeinschaft, in der sie die Verantwortung für viele praktische Aspekte des Schullebens teilen, – sie sind in diesen Feldern gleichberechtigte Partner. Die meisten Waldorfschulen haben ein verantwortliches Gremium, indem sowohl Eltern als auch Lehrer die Schule als finanzielle und legale öffentliche Institution führen und tragen. Dazu braucht es gegenseitigen Respekt, einen starken Sinn für demokratische Prinzipien und organisatorische wie kommunikative Fähigkeiten. Wenn diese Arbeit eine Quelle der Kraft für die Schule sein soll, muss sie auf einem klaren gemeinsamen Verständnis der pädagogischen Ziele und Prinzipien der Schule beruhen.

- *In welchen Unterrichtssituationen verschiedener Altersstufen war/ist der „pädagogische Takt“ zu erleben, der aus der Wahrnehmung der Schüler von einer prägenden Lehrer-Haltung in eine raumgebende wechselte und damit neue eigene Fähigkeiten ermöglichte?*
- *Wo war/ist in den Epochen und Erlebnissen der Unterstufe zu erleben, dass die Kinder den Sinn für das Soziale über das noch unbewusste Wollen im Arbeiten, Musizieren und im Bilden guter Gewohnheiten erüben?*
- *In welchen Epochen und Erzählungen der*

4.- 6. Klasse war/ist zu erleben, dass die Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsinhalten selber den sozialen Zündstoff finden, der sie in diesem Alter bewegt und zu neuen Fragen anregt?

- An welchen Erlebnissen und Epochen der Mittelstufe war/ist zu sehen, wie das Durchleben und Betrachten von Ereignissen und Themen nun neue Qualitäten des Bewusstseins im Sozialen anregt?
- Wo zeigt sich in der Oberstufe, auf welche Weise das wachsende Bewusstsein für die eigene Identität in der Gemeinschaft und in der Gesellschaft Stufe für Stufe zu einem neuen sozialen Verantwortungsgefühl führt?

Beispielhafte Situationen aus der Schulpraxis

Beispiel 1: „Der Strom der Zeiten“
– Szenische Darstellung der 4. Kl.

Nach dem freudigen Miterleben der letzten Handwerker-Besuche, der Ernte des Getreides und der Nordischen Mythologie sind die Schüler einer 4. Klasse in ihrem Auftreten deutlich kraftvoller geworden. So freudig sie allerdings das aktive Lernen ergreifen, so engagiert können die Schüler in ihrer grossen Verschiedenheit aber auch in Streit miteinander geraten. Das kann ganz unvermittelt geschehen, wie in der Grammatikepoche: Nach der Aufforderung, sich für eine der Zeiten zwischen Vergangenheit und ferner Zukunft zu entscheiden, genügen nur wenige allzu stolze Worte der „blitzenden“ Gegenwart, um das Fass wieder zum Überlaufen zu bringen: „Wir sind die Wichtigsten, ohne uns passiert nichts in der Welt! – Alles würde still stehen!“ Das löst den Zorn der Zukunft aus und diesem folgt der heftige Protest der Vergangenheit. – Die pädagogische Fragestellung steht im Raum, wie sich

die Wichtigkeit und Identität der einzelnen Zeit aus dem Streit und der Selbstbehauptung heraus in eine gegenseitige Wertschätzung und Sicht des Ganzen verwandeln kann. Es fällt der Entschluss, diesen Streit in einer Spielszene aufzugreifen und damit auch die Streitlust in der Klasse auf eine andere Ebene zu heben. Am nächsten Morgen ist der Anfang der Szene geschrieben und freudig beginnen sich die ersten Zeiten vorzustellen: Der Archivar der Stadt als Vor-Vergangenheit (in Blau-Violett), der erfahrene Kapitän als Vergangenheit (in Blau) und der Zoll-Beamte als gerade abgeschlossene Vergangenheit (in Grün). Spannung entsteht auf die nächsten Tage und Zeiten: Wie wird die Gegenwart aufblitzen (in Gelb), wie die Zukunft (in Rot)? Die Frage, wo sich alle Zeiten in dieser Stadt treffen können, löst sich sofort einvernehmlich: Unten am Hafen im „Café der Zeit“. Auch in der Szene kommt es nun zunächst zur Selbstbehauptung, zum Streit, der sich aber durch einen besonderen Gast auflöst: „Der Herr der Zeit“ bringt die Bindeworte/ Konjunktionen „nachdem, ob, und, oder, sobald“, die alle Zeiten zu einem Strom und zu einer gemeinsamen Verantwortung für die Stadt verbinden.

Beispiel 2: *Vor und nach einer Wanderung – Verwandlung des Sozialen im Willen*

Nach einer dynamischen Vorbereitungszeit wird im Norden der Republik eine Waldorfschule begründet, die sofort mit 6 Klassen beginnt. Die Schüler der 6. Klasse kommen aus den verschiedensten Schulsystemen und sozialen Hintergründen und bilden am Anfang eine vollkommen heterogene Gemeinschaft: Während einige z.B. das Malen und Singen neu für sich entdecken und schaffend darin aufgehen, kommen andere morgens mit den Börsenberichten der Zeitungen in die Klasse und diskutieren. – Aus der Sorge um

den Zusammenhalt der Gemeinschaft wird ein 1. Ausflug nach „Haitabu“ einer berühmten Wikingersiedlung organisiert. Auf der Hinfahrt zeigt sich die Klasse unvereinbar polarisiert: Die „Börsenmakler“ sitzen hinten im Bus zusammen und scherzen über die „Waldorf-Woll-Mützen“, die sich nach vorne gesetzt haben. – Die Wanderung um das Wikingermoor beginnt und damit das Eintauchen in den Willensstrom: Mit grosser Entdeckungsfreude werden Reiher beobachtet, Runensteine entziffert und am Ende einige wahrscheinlich damals behauene „echte Wikingersteine“ an einem Ufer entdeckt. Ohne jegliches Zutun der begleitenden Lehrer entsteht am Ende des langen Weges plötzlich eine Art „Wasserschlacht“ im flachen Seeufer, bei der sich die alte Polarisierung der „Börsianer“ und „Wollmützen“ vollkommen auflöst und am Ende kein Auge und keine Kleidung trocken bleibt. – Erschöpft und durchnässt, aber glücklich ziehen alle auf einen Hügel, um sich dort im wärmenden Sonnenlicht zu trocknen. Im friedlichen Gespräch entstehen neue Gruppierungen. Später im Bus fährt eine verwandelte Klassengemeinschaft zur Schule zurück. –

Beispiel 3: Freundschaft

Unsere Schule hat den Martinsmarkt im November – ein Fest des Wintereinzugs. Das ist ein großes Ereignis im Schulkalender, vorbereitet durch das Jahr hindurch von Eltern und Lehrern. Eines der Highlights ist das Ehemaligencafé. Hier treffen sich ganz ungezwungen ehemalige Schüler und ihre früheren Lehrer. In diesem Jahr war ich als Lehrer verantwortlich für die Klasse, die sich im Café um Essen und Getränke kümmerte. Dabei kam ich ins Gespräch mit zwei jungen Männern, Markus und Daniel. Sie waren schon in einer Kindergartengruppe zusammen und blieben auch Klassenkameraden durch die 12

Schuljahre hindurch. Markus ist ein Augenarzt in einer gut angesehenen Klinik der Stadt. Daniel ist ein Zimmermann spezialisiert auf den Bau von Carports, Gartenhäuser und Innendecken. Markus und Daniel treffen sich mindestens zweimal im Jahr und auch häufiger, wenn sich die Gelegenheit ergibt. Regelmäßig hören sie voneinander per Mail und Telefon. Sie haben auch schon gemeinsame Ferien verbracht (Daniel hat zwei kleine Kinder mit seiner Lebensgefährtin). Nach der Schule arbeiteten sie ein Jahr mit „Work and Travel“ in Australien und Thailand. Daniel betonte in unserem Gespräch, dass ihre freundschaftliche Beziehung sich von einer Familie unterscheidet, weil es eine vollkommen freie menschliche Beziehung sei. Sie bleiben im Kontakt, weil sie es wollen, aus gegenseitigem Interesse. Andere gemeinsame Interessen oder Hobbys konnten sie kaum vorweisen, eher bemerkten sie, wie verschieden sie immer gewesen waren, ausser in der Tatsache, dass sie viele Dinge zusammen unternahmen und Zeit zusammen verbrachten. –

Abschlussbetrachtung:

Es war Rudolf Steiners Ziel, dass Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten, Berufen und Zusammenhängen ihre Schulzeit miteinander verbringen. Auf diesem Wege kann Erziehung einen Beitrag leisten, soziale Ungleichheiten und Ausgrenzungen der Gesellschaft auszugleichen und am Ende zu verwandeln. Je mehr eine Waldorfklass das Spektrum der Gesellschaft repräsentiert, desto besser kann sie diese Rolle erfüllen. Wenn in einer Waldorfklass in einer Schule bis zu 35 Schüler über die Zeit von 12 Jahren zusammenwachsen, hat das Aspekte einer großen Familie, die allerdings, und das ist der entscheidende Unterschied, nicht von einer genetischen Verwandtschaft herrührt. Als Entwicklungsraum voller Spannungen und

Rivalitäten, Cliques, Gruppen, Loyalitäten und Solidaritäten bereitet diese Gemeinschaft auf das soziale Leben vor.

Die geschilderten Beispiele der 4. und 6. Klasse zeigen, dass real bestehende Spannungen in der Gemeinschaft einer Klasse sich wandeln können. Ein pädagogisches Mittel, diese Wandlung zu ermöglichen liegt darin, neben der bewussten Ebene des Gespräches immer wieder andere Ebenen der Selbst- und Gemeinschaftsfindung anzusteuern: Ob in der gemeinsamen tätigen Arbeit, bei Unternehmungen, bei Theater-Projekten oder beim Musizieren im Klassenorchester, – überall dort, wo der Wille des Einzelnen sich neu mit dem Willen der anderen verbinden kann, entsteht die Möglichkeit, neue Qualitäten der Gemeinschaft hervorzubringen und zu

erkennen. Ein grosser Helfer, diese verschiedenen Begegnungsebenen in einer Waldorfschul-Klasse zu verwirklichen, sind die verschiedenen künstlerischen Arbeitsfelder.

Interessanterweise wählen die jungen Menschen mit einzelnen Ausnahmen ihre Partner meist außerhalb dieser Gemeinschaft, vielleicht, weil sie einander zu gut kennen für eine solche idealisierende Beziehung. An jedem Schultag muss diese Gemeinschaft im Kleinen wie im Großen mit den Problemen umgehen, die in der Arbeit aufkommen, weil zwischen allen Beteiligten Lehrern und Schülern eine Langzeit-Vereinbarung besteht, gemeinschaftlich und kooperativ zusammenzuleben und zu -arbeiten. Das ist keine leichte Aufgabe, aber vielleicht die wichtigste: Die Co-Existenz mit den anderen Menschen.

Erziehung zur Medienkompetenz – Grundlinien des Bildungskonzepts der Waldorfpädagogik

Dr. Edwin Hübner

Erklärtes Ziel der Waldorfpädagogik ist, dass am Ende der Schulzeit jede Schülerin und jeder Schüler einerseits sachgerecht alle Medien für die eigene Bildung einsetzen kann und andererseits genau versteht, wie Medien technisch aufgebaut sind und wie sie funktionieren. Schülerinnen und Schüler sollen also einerseits Kompetenzen bezüglich der Nutzung von Bildungsmedien entwickeln und andererseits eine theoretische und vor allem auch praktische Medienbildung erfahren.

Mit dieser Zielsetzung steht die Waldorfpädagogik in vollem Konsens mit den gegenwärtigen Zeitforderungen. *Die entscheidende Differenz zu vielen gegenwärtigen pädagogischen Auffassungen liegt allein nur in der Methodik, in der Art und Weise wie diese beiden Bildungsziele zu erreichen sind.*

Waldorfpädagogik orientiert sich in ihrem Gesamtkonzept ausdrücklich an den Entwicklungsschritten, die Kinder von der Geburt bis zum Erwachsenenalter vollziehen. Dabei zeigen sich drei große Entwicklungsstadien, die in der Fachterminologie der Waldorfpädagogik als „Jahrsiebte“ bezeichnet werden. Diese drei großen Entwicklungsphasen zeigen sich jedem, der sich gründlich mit der kindlichen Entwicklung befasst.¹ In jeder dieser drei Entwicklungsphasen hat das Kind jeweils eigene Entwicklungsaufgaben.

Basis der Medienkompetenz

Medienkompetenz umfasst die Handhabung aller Medienformen:

- Kompetenz bezüglich Schreiben und Lesen
- Kompetenz bezüglich aller Formen der Bilderzeugung und des Bildverständnisses
- Kompetenz bezüglich aller Formen der Klangerzeugung und des Musikverständnisses.

Diese Kompetenzen sind – wenn sie einmal erworben sind – unabhängig vom jeweiligen Medienträger. Die Kompetenz bezüglich der Medienform Schrift ist für den erwachsenen Menschen unabhängig davon, ob Papier oder ein Computer als Medienträger genutzt wird. Das Verständnis des Kindes ist jedoch noch weit überfordert, die Technik des Medienträgers Computer kognitiv zu erfassen. Dagegen liegt die Technik der Papiererzeugung deutlich im Rahmen des Fassungsvermögens eines Grundschulkindes.

Die Entwicklung des Menschen ist der zentrale Orientierungsmaßstab der Waldorfpädagogik. Der kindliche Mensch will vor allem tätig handelnd die Welt kennenlernen. Selbst noch in der beginnenden Schulzeit sind dem Kind abstrakt-kognitive Tätigkeiten fernliegend. An diesen Wesenszug der Kinder knüpft die Methodik der Waldorfpädagogik an und geht von künstlerisch-praktischen Tätigkeiten aus, um die Kinder an Lerninhalte

1 Beispielsweise beschrieb der bekannte Erziehungswissenschaftler Dieter BAACKE die kindliche Entwicklung in drei Bänden: Die 0- bis 5jährigen, Einführung in die Probleme der frühen Kindheit, Weinheim 2004, Die 6- bis 12jährigen, Einführung in die Probleme des Kindesalters, Weinheim 1999 und Die 13- bis 18-Jährigen, Einführung in die Probleme des Jugendalters, Weinheim 2003.

heranzuführen. Der Medienform Schrift begegnen die Kinder zuerst durch die Tätigkeit des Schreibens. Es wird zuerst auf dem Medienträger Papier geschrieben und anschließend an dem selbst Geschriebenen das selbstständige Lesen geübt. Und dem Schreiben wiederum geht eine bildschaffende künstlerisch-malerische Tätigkeit voraus. Aus selbstgeschaffenen Bildern kristallisieren sich die Buchstaben heraus. An diese malerisch-künstlerische Tätigkeit schließt sich das Schreiben an und an dem selbst Geschriebenen wird zuletzt die abstrakteste Fähigkeit – das Lesen – gelernt. Durch diese methodische Vorgehensweise spricht die Waldorfpädagogik das ganze Wesen des Menschen an: Indem das Kind künstlerisch-malend tätig ist, wird es als wollender und fühlender Mensch gefordert, indem es die Bilder zu abstrakten Symbolen verdichtet, wird an sein vorstellendes Denken appelliert.

Urteilsfähigkeit und Computer

Wer sich selbst im Umgang mit Computern beobachtet, nimmt unmittelbar wahr, dass Computer in erster Linie das vorstellende Denken ansprechen und den Leib verneinen.² Der Leib, aus dem menschliches Handeln hervorgeht, ist weitgehend ruhiggestellt.³ Der Wille wird kaum in Anspruch genommen. Ein Gerät aber, das vor allem das vorstellende Denken anspricht und den tätigen Willen ausschließt, steht dem methodischen Ansatz der Waldorfpädagogik, so wie er für die erste Schulzeit entwickelt ist, diametral entgegen.

Wo Waldorfpädagogik als Methode angewendet wird, findet man daher weltweit vor dem 12. Lebensjahr keine Computer im Unterricht. Aus Sicht der Waldorfpädagogik wird der Umgang mit dem Computer zwar als genauso wichtig angesehen wie in anderen pädagogischen Richtungen auch, aber sie ist der Auffassung, dass es von zentraler Wichtigkeit ist, *ab welchem Entwicklungsalter* ein Kind prinzipiell fähig ist, damit *selbstständig* und *sinnvoll* umzugehen. Der sinnvolle selbstständige Umgang mit dem Computer setzt die Entfaltung eines eigenständigen Urteils voraus. Von der ganzen Entwicklung des Kindes her ist diese individuelle Urteilsfähigkeit allerdings vor dem 12. Jahr noch nicht vorhanden. Denn erst ab diesem Alter vollziehen sich weitere – vor allem organische – Reifungsprozesse, welche den Leib und vor allem das Gehirn überhaupt erst zur Basis eigener Urteilsprozesse werden lassen.⁴ Daher wird erst ab dem 12. Jahr ein beginnender Umgang mit dem Computer pädagogisch sinnvoll und auch notwendig.

Kritische Folgen verfrühter Computernutzung

Man kann einwenden, dass ein solcher Ansatz weltfremd sei, denn Computer seien doch heute ein für das gesellschaftliche Leben unverzichtbarer Bestandteil des Alltags. Das ist richtig. Das gilt aber auch für das Automobil. Die bloße Behauptung, dass eine bestimmte Technik für das gesellschaftliche Leben außerordentlich wichtig sei, legitimiert noch lange nicht, dass Schule als pädagogisch

2 Diese Beobachtung liegt beispielsweise den Betrachtungen der beiden Autoren zugrunde: CAPURRO, Rafael: Die Welt – ein Traum?, 1999, <http://www.capurro.de/luzern.html> (Stand 25.05.2013) und: BÖHME, Hartmut: Die technische Form Gottes, Über die theologischen Implikationen von Cyberspace, Neue Zürcher Zeitung, 13.04.1996, S. 69

3 SCHACHTNER, Christel: Geistmaschine, Faszination und Provokation am Computer, Frankfurt/M 1993

4 LEBER, Stefan: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik, Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen, Stuttgart 1993, S. 443ff.

STRAUCH, Barbara: Warum sie so seltsam sind, Gehirnentwicklung bei Teenagern, Berlin 2003

dagogischer Raum diese Technik schnellstmöglich einzusetzen hätte. Berücksichtigt man die Entwicklung des kindlichen Menschen und fragt, was dessen individuelle leibliche, seelische und geistige Entwicklung fördert, dann ist der verfrühte Einsatz von Computern pädagogisch kontraproduktiv.

Dies sind einige Gründe, warum Waldorfpädagogik den Einsatz von Computern in den *ersten* Schuljahren für pädagogisch nicht sinnvoll, ja sogar für pädagogisch destruktiv hält.⁵ Eine Vielzahl von internationalen Studien und pädagogischen Erfahrungen bestätigt diese Auffassung.⁶

- 5 BUDEMEIER, Heinz: Illusion und Manipulation, Die Wirkung von Film und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft; Stuttgart 1987
 SCHUBERTH, Ernst: Erziehung in einer Computergesellschaft, Datentechnik und die werdende Intelligenz des Menschen; Stuttgart 1990
 PATZLAFF, Rainer: Kindheit verstummt, Sprachverlust und Sprachpflege im Zeitalter der Medien, in: Erziehungskunst, 7/8 1999
 PATZLAFF, Rainer: Der gefrorene Blick, Die physiologische Wirkung des Fernsehens und die Entwicklung des Kindes; Stuttgart 2000
 HÜBNER, Edwin: Mit Computern leben, Kinder erziehen, Zukunft gestalten; Stuttgart 2001
 HÜBNER, Edwin: Anthropologische Medienerziehung, Grundlagen und Gesichtspunkte; Frankfurt am Main 2005
 HÜBNER, Edwin: Medien und Gesundheit, Was Kinder brauchen und wovor man sie schützen muss, Stuttgart 2006
 HÜBNER, Edwin: Individualität und Bildungskunst, Menschwerdung in technischen Räumen, Heidelberg 2010
 BLECKMANN, Paula: Medienmündig. Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen, Stuttgart 2012
- 6 Beispielhaft seien genannt:
 BRADY, Karen: Dropout rise a net resultat of computers, in: The Buffalo News vom 21.04.1997
 OPPENHEIMER, Todd: The Computer Dellusion, 1997, <http://www.theatlantic.com/issues/97jul/computer.htm> (Stand 25.05.2013)
 KIRKPATRICK, Heather; CUBAN, Larry: Computers Make Kids Smarter – Right?, in: Technos Quarterly, Summer 1998, Vol.7, No. 2 http://www.ait.net/technos/tq_07/2cuban.php (Stand 25.05.2013)
 STOLL, Clifford: Logout, Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien, Frankfurt/M 2001
 ANGRIST, Joshua, LAVY, Victor: New Evidence on Classroom Computers and Pupil Learning, in: The Economic Journal No. 112 (October), pp. 735–765, 2002 <http://economics.mit.edu/files/22> (Stand 25.05.2013)
 LEUVEN, Edwin et al: The effect of extra funding for disadvantaged students on achievement, 2004 <http://ftp.iza.org/dp1122.pdf> (Stand 25.05.2013)
 FUCHS, Thomas, WÖBMANN, Ludger: Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School, 2004 <http://www.cesifo.de/pls/guest/download/1fo%20Working%20Papers%20%28seit%202005%29/1foWorkingPaper-8.pdf> (Stand 25.05.2013)
 Freiwald, Ina: Das elektronische Klassenzimmer. Gelebte Zukunft oder Verführung zur Dummheit? Zehn Jahre "Schulen ans Netz", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24.10.2006, Seite 42 <http://www.seiten.faz-archiv.de/faz/20061024/fd1n20061024815411.html> (Stand 25.05.2013)
 Hu, Winnie: Seeing no progress, some schools drop laptops, The New York Times, 4.5.2007 http://www.nytimes.com/2007/05/04/education/04laptop.html?pagewanted=all&t_r=0 (Stand 25.05.2013)
 Belo rodrigo et al.: The Effect of Broadband in Schools: Evidence from Portugal 2011 http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1636584 (Stand 25.05.2013)
 Afemann, Uwe: Ein Laptop macht noch keine Bildung, 12. April 2011 <http://www.theeuropean.de/uwe-afemann/6335-ikt-in-der-entwicklungszusammenarbeit> (Stand 25.05.2013)

Vonseiten der Hirnphysiologen kommt ebenfalls entschiedene Kritik an der verfrühten Computerpädagogik, denn der Umgang mit Computern hat für die leibliche Entwicklung der Gehirne der Kinder sehr bedenkliche Nebenwirkungen, die sich auf das gesamte spätere Lernverhalten negativ auswirken können.⁷

Im Sommer 2012 wurde vonseiten der Hochschullehrer in Deutschland die Klage laut, dass Studenten zwar gut mit Computern und Internet umgehen können, aber gravierende Mängel bezüglich ihrer Lesekompetenz aufweisen.⁸ Hier zeigen sich bedenkliche gesellschaftliche Entwicklungen, die nach Auffassung nicht nur vieler Waldorfpädagogen ihre Ursache darin haben, dass man Kinder zu früh mit hochkomplexen technischen Geräten umgehen lässt, bevor sie die basalen Fähigkeiten, die notwendig dem kompetenten Umgang mit Computern und Internet zugrunde liegen, gelernt und geübt haben.⁹ Aus diesem Grund wird im Lehrplan der Wal-

dorfschulen zuerst sehr starker Wert darauf gelegt, die aller Computer- und Internetkompetenz zugrunde liegende Basisfähigkeit der Schriftkompetenz, der Bildkompetenz und der Musikkompetenz vollumfänglich zu üben und zu schulen.

Waldorfpädagogik hat ein dezidiert positives und konstruktives Verhältnis zur Technik. Das zeigt sich bereits bei ihrer Gründung.

Medienbildung, Computerkunde

Schon vor der Eröffnung der Waldorfschule 1919 betonte deren Gründer Rudolf Steiner, dass es für das ganze Leben außerordentlich wichtig ist, dass der Mensch die technischen Geräte seines Lebensumfeldes wenigstens vom Prinzip her versteht. Deshalb forderte er, dass das Kind am Ende der Schulzeit nicht aus der Schule entlassen werden darf, ohne dass es die Prinzipien der Techniken seines alltäglichen Lebensumfeldes verstehen gelernt hat.¹⁰ Der Mensch muss durch das

MALAMUD, Ofer; POP-ELECHES, Cristian: Home Computer use and the Development of Human Capital, 2010, <http://www.nber.org/papers/w15814.pdf> (Stand 25.05.2013)

Presstext Deutschland: Pornofilter für 100-Dollar-Laptop, Nigerianische Schüler surfen auf Sex-Seiten 24.07.2007 www.presstext.com/news/20070724016 (Stand 25.05.2013)

Kessler, Sarah: 2,5 Million Laptop Later, One Laptop Per Child Doesn't Improve Test Scores, 9. April 2012 <http://mashable.com/2012/04/09/one-laptop-per-child-study/> (Stand 25.05.2013)

CHRISTIA, Juliàn P. et al.: Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program 2012, <http://ftp.iza.org/dp6401.pdf> (Stand 25.05.2013)

- 7 SPITZER, Manfred: Digitale Demenz, Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen, 2012
- BERGMANN, Wolfgang; HÜTHER, Gerald: Computersüchtig, Kinder im Sog der modernen Medien, Weinheim, 2013
- 8 PANY, Thomas: Studierende mit alarmierenden Lese- und Schreibschwächen, in: <http://www.heise.de/tp/blogs/6/152450> (Stand 25.05.2013)
Medienkompetenz sehr gut, deutsche Sprache mangelhaft, Studie fördert bestürzende Lücken bei Studienanfängern zutage, in: <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/thema/1818985/> (Stand 25.05.2013)
- LEHN, Birgitta vom; Wolf, Gerhard: Gute Selbstdarstellung, schlechte Sprachbeherrschung, 15.07.2012 <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/kennnisse-von-studienanfängern-gute-selbstdarstellung-schlechte-sprachbeherrschung-11811473.html> (Stand 25.05.2013)
- 9 Beispielsweise: HENTIG, Hartmut von: Die Schule neu denken, Eine Übung in praktischer Vernunft, Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen; München, Wien 1993, S. 32ff
- 10 STEINER, Rudolf: Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches, GA 294, Dornach 1975, S. 162

Leben gehen können mit dem Gefühl, dass er die Dinge und Abläufe seiner Umgebung einmal vom Prinzip her begriffen hat. Und zu diesen Dingen gehören im 21. Jahrhundert unbedingt die Computer- und Informationstechnologien.

Deshalb entspricht es der Grundintention der Waldorfpädagogik, dass sie ein Verständnis für die Prinzipien dieser Techniken vermitteln will. Von Beginn an werden an der Waldorfschule im Physikunterricht und auch im Rahmen eines eigens eingerichteten Technologieunterrichtes die Funktionsprinzipien bedeutender Alltagsgeräte, wie Motortechnik, Telefontechnik, Bildschirmtechnik usw., vermittelt. Es war eine Selbstverständlichkeit, dass bereits Mitte der 1980er Jahre Waldorfpädagogen Wege suchten, wie man unterrichtsökonomisch das Thema „Computer“ in der Schule besprechen könnte.¹¹ Seit dieser Zeit wurde an den Waldorfschulen ab der 9. Klasse ein Unterricht über Computer und Computertechnik eingeführt. Dabei standen mehrere Aspekte im Vordergrund:

- praktische Handhabung des Computers (Zehn-Finger-Schreibsystem, Umgang mit grundlegenden Programmen)
- prinzipielles Verständnis der Computertechnik (Hardware)
- grundlegender Einblick in die Vorgehensweise beim Programmieren (Software)
- Vermittlung von geschichtlichen und kulturellen Aspekten der Computertechnologie

Diese Ansätze wurden in den Schulen je nach personellen und sachlichen Möglichkeiten

individuell umgesetzt, sodass es an Waldorfschulen zwar keinen allgemeingültigen Lehrplan gibt, aber doch eine gemeinsame Vorgehensweise. Zu dieser gehört der Konsens, dass bei der Einführung in die Computertechnologie vom praktischen Umgang mit elektronischen Bauteilen und Geräten ausgegangen wird.¹²

Das heißt beispielsweise, dass spätestens in der neunten Klasse das Zehn-Finger-Schreibsystem gelernt und geübt wird, in der 10. oder 11. Klasse im Rahmen einer praktischen Unterrichtsepoche mit Hilfe von Relais oder Transistoren grundlegende Schaltungen der Computertechnologie (NOR, OR, NAND, AND, Halbaddierer, Volladdierer, Flipflop usw.) selbst gebaut und untersucht werden, um dann anschließend die Arbeitsweise von Mikroprozessoren herauszuarbeiten. In der 11. Klasse ist an vielen Schulen ein Programmierpraktikum in den Stundenplan aufgenommen worden.

Dabei ist das Grundanliegen, aufzuzeigen, wie die Maschine „Computer“ formalisierbare menschliche Logik in eine Abfolge physikalischer Zustandsänderungen umsetzt. Im Anschauen dieser Umsetzung wird erlebbar, dass nur das menschliche Denken diese Zustandsverflechtungen und deren Endzustände sinnvoll interpretieren kann.

Computerkunde wird in den Waldorfschulen nicht nur als theoretische und praktische Medienbildung betrieben. Im Zuge der fortlaufenden Erweiterungen des Internets werden Computer auch als Bildungsmedien eingesetzt.

11 Ernst SCHUBERTH fasste die damaligen Überlegungen in seinem grundlegenden Werk „Erziehung in einer Computergesellschaft – Datentechnik und die werdende Intelligenz des Menschen“, Stuttgart 1990, zusammen.

12 In dem 2003 erschienenen Versuch der Darstellung eines allgemeinen Rahmenlehrplans für die Waldorfschulen, wurden diese L. KOLLIGS zusammengefasst: KOLLIGS, L.: Informatik – Computerkunde, in: Tobias Richter (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule, Stuttgart 2003, S. 370 – 379

Gerade in den oberen Klassen beziehen viele Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeiten des Internets, dort wo es methodisch sinnvoll ist, in den Unterricht ein. Beispielsweise werden ab der 8./9. Klasse im Rahmen von Referaten auch vermehrt verschiedene Präsentationstechniken, darunter eben auch computerbasierte, geübt und deren Vor- und Nachteile kritisch betrachtet. Im Rahmen mündlicher Abiturprüfungen (z. B: im Bundesland Hessen) werden diese Fähigkeiten im Rahmen einer Präsentation gezielt abgefragt und geprüft.

Direkte und indirekte Medienpädagogik

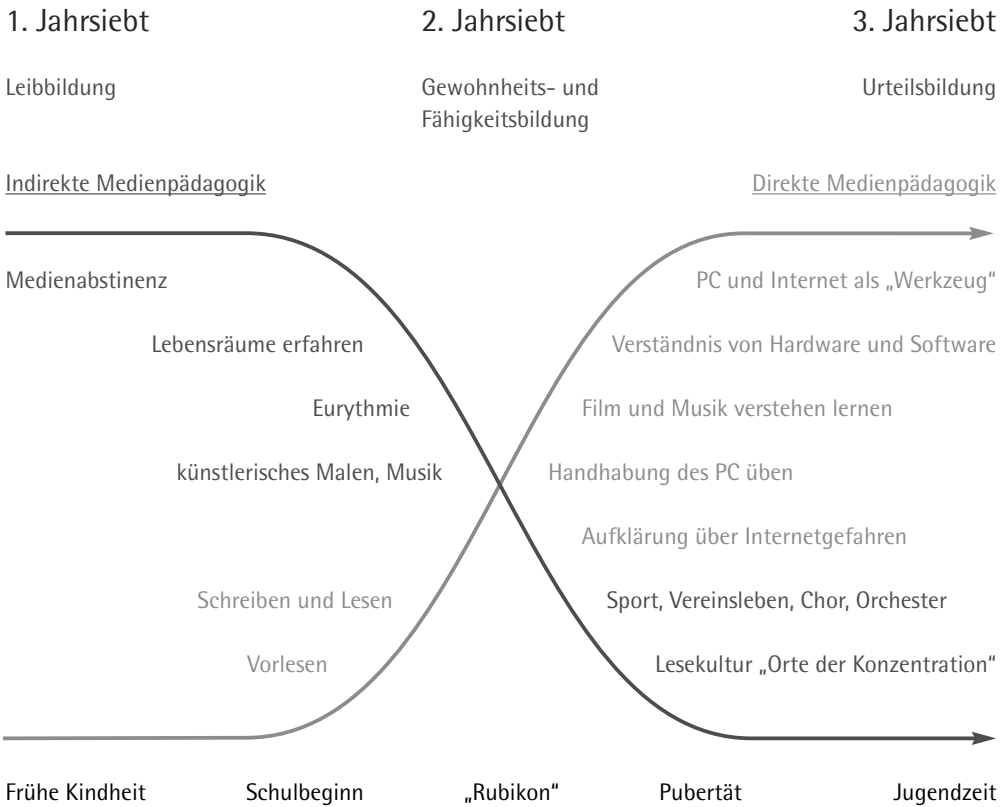
Das Leben in einer volltechnisierten und mit Medien durchsetzten Welt setzt Lebenskompetenzen voraus, die nicht im unmittelbaren Umgang mit Medien zum Tragen kommen, aber dennoch lebensnotwendig sind. Diese Lebenskompetenzen bedürfen nichtmedialer Übungsfelder, um sich bilden zu können. Daher kann man Medienpädagogik in zwei prinzipielle Bereiche untergliedern: **indirekte Medienpädagogik und direkte Medienpädagogik**.

Jegliche Pädagogik ist im 21. Jahrhundert Pädagogik im technisch-medialen Raum. Deshalb durchsetzt die indirekte Medienpädagogik allen Unterricht. In der direkten Medienpädagogik dagegen werden nur in einzelnen Unterrichtsstunden die Funktion, die Wirkung und der Umgang mit Medien behandelt.

Besonderere Erwähnung bedürfen der alltägliche Umgang der Kinder und Jugendlichen mit gewalthaltigen Computerspielen und die Entwicklung der Kommunikationskultur über soziale Netzwerke. Beides kann – ersten Studien zufolge – die Empathiefähigkeit der Menschen beeinträchtigen.¹³ Aus diesem Grund muss gerade im pädagogischen Raum ein Gegengewicht gebildet werden. Junge Menschen müssen die sozialen Fähigkeiten, die sie innerhalb sozialer Netzwerke in erhöhtem Maße brauchen, zuvor im realen Leben entwickeln können. Waldorfpädagogik bietet durch ihre Unterrichtsorganisation – bei der das Klassenlehrerprinzip eine zentrale Rolle spielt – in besonderem Maße Möglichkeiten an, menschliche Bindungserfahrungen zu machen und daran soziale Fähigkeiten, wie eben auch Empathiefähigkeit, zu entwickeln. Die spezielle Unterrichtsorganisation der Waldorfschulen mit ihrem zweistündigen Hauptunterricht, der Unterrichtsgliederung in sogenannten Epochen, den Theaterprojekten, Musikprojekten, überhaupt dem Bestreben den Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, durch ihre vielen, zum Teil auch klassenübergreifenden, Projekte in der Schule – als *realem* sozialen Netzwerk – aktiv gestaltend mitzuwirken, kann vor den gegenwärtigen Herausforderungen durch die virtuellen sozialen Netzwerke auch als ein Konzept der *indirekten* Medienpädagogik verstanden werden.

Für die Waldorfpädagogik kann man daher das Grundprinzip des Mediencurriculums mit der folgenden Grafik charakterisieren:

13 MÖBLE, Thomas; KLEIMANN, Matthias, REHBEIN, Florian: Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen, Problematische Mediennutzungsmuster und ihr Zusammenhang mit Schulleistungen und Aggressivität, Baden Baden 2007
MÖBLE, Thomas: „dick, dumm, abhängig, gewalttätig?“, Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter, Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien, Baden Baden 2012
BUERMANN, Uwe: Aufrecht durch die Medien, Chancen und Gefahren des Informationszeitalters und die neuen Aufgaben der Pädagogik, Flensburg 2007
TURKLE, Sherry: Verloren unter 100 Freunden, Wie wir in der digitalen Welt verkümmern, München 2012



Die indirekte Medienpädagogik spielt in den ersten 12 Lebensjahren eine zentrale Rolle, der direkte Umgang mit Medien aller Art liegt noch im Hintergrund und wird nicht künstlich forciert. Ab dem 12. Lebensjahr tritt die direkte Medienpädagogik mehr und mehr in

den Vordergrund. Am Ende der Schulzeit sind dann die Schülerinnen und Schüler so weit, dass sie ihre breit ausgebildete Medienkompetenz im Rahmen einer staatlich anerkannten Abschlussprüfung unter Beweis stellen können.

Der folgende Artikel aus der **Praxis des Fremdsprachenunterrichtes** gehört noch zu den Texten der Welt Lehrer Tagung für Fremdsprachen. Mit diesem Artikel sind dann alle Beiträge verschriftlicht worden und nun in den Rundbriefaufgaben 48, 49 und 50 zu finden.

Dialog-Einführung im frühen Fremdsprachenunterricht

Christoph Jaffke

In seiner umfassenden Darstellung zum Waldorf-Fremdsprachenunterricht vertrat Johannes Kiersch die Ansicht, im Hinblick auf den Unterricht der ersten drei Schuljahre gäbe es „ein deutliches Zurückbleiben der aktiven Sprachfähigkeit hinter den Idealen Rudolf Steiners.“¹ Nun ist es freilich müßig darüber zu streiten, welche konkreten Erwartungen Rudolf Steiner bezüglich der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz eines Drittklässlers hegte, denn es liegen keine konkreten Äußerungen hierüber vor.

Rudolf Steiner hatte in den ersten Jahren der Waldorfschule eine ganze Reihe von Hinweisen zum Fremdsprachenunterricht der Unterstufe gegeben. Zu den wichtigsten gehören m. E. die folgenden Äußerungen:

„Es ist ... von einer ungeheuer tiefgehenden Wirkung in Bezug auf das Lebendig- und Aufmerksam-Werden der Kinder, in Bezug auf das Wachwerden der Seelen, wenn man versucht, ohne irgendwelche grammatische Pedanterie, bloß in einer Art sachlichen Konversierens, fremdsprachlichen Unterricht gerade an kleine Kinder heranzubringen. Französischen und englischen Unterricht bekommen unsere Kinder sofort, wenn sie in die

Schule hereinkommen. Darauf wird eine größere Zeit verwendet als es sonst üblich ist.“ [GA 301]²

„Wir knüpfen jede Sprache nicht an Worte einer anderen Sprache an, sondern an die unmittelbaren Gegenstände.“ „Das Kind lernt einfach in der Sprache sprechen in Anlehnung an die äußeren Gegenstände.“ [GA 311]

„Es kommt darauf an, dass Sie den dialogischen Unterricht in den Sprachen durchführen.“ [GA 300b]

„In den ersten drei [Schul-] Jahren ist Poetisches ganz entschieden dem Prosaischen vorzuziehen.“ [GA 300c]

Der frühe Fremdsprachenunterricht ruht also auf zwei Säulen, der gebundenen, dichterischen Sprache und der Sprache des täglichen Umgangs, der Prosa. Die von Rudolf Steiner genannte ausdrückliche Präferenz der poetischen Sprache führte leider zu dem über Jahrzehnte währenden Missverständnis, die Kinder sollten in den ersten drei Schuljahren vorwiegend fremdsprachliche Gedichte und Lieder auswendig lernen. Dabei hatte Rudolf

-
- 1 J. Kiersch: *Fremdsprachen in der Waldorfschule: Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts*. Stuttgart 1992, S. 81
 - 2 R. Steiner: *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. Vierzehn Vorträge für Lehrer aus öffentlichen Schulen, Basel, 20. April bis 11. Mai 1920 [GA 301]. – 3. Auflage, Dornach 1977, S. 93

Steiner nicht weniger deutlich auch ange-regt, dass das dialogische Element und das „sachliche Konversieren“ gepflegt werden sollten.

Die Forschungen zur Fremdsprachendidaktik in neuerer Zeit haben gezeigt, dass es für die Lernenden in der Anfangszeit eine große Hilfe bedeutet, wenn man ihnen für dieses „sachliche Konversieren“ bestimmte feststehende sprachliche Wendungen (*formulaic expressions / chunks*) an die Hand gibt, die noch nicht im Einzelnen analysiert, d. h. Wort für Wort verstanden werden, deren *ganzheitliche* Bedeutung aber durch den Zusammenhang, in dem sie auftauchen – und durch die Körpersprache der Unterrichtenden –, klar erkennbar wird. Sie sind, wie die Experten sagen, für die Lerneranfänger *islands of security* – Inseln der Sicherheit – und ermöglichen den Kindern von der ersten Stunde an, miteinander in der Fremdsprache zu kommunizieren. In der wissenschaftlichen Darstellung zum Frühen Fremdsprachenunterricht wurde auf die diversen Fachdidaktiker verwiesen, die in den letzten Jahrzehnten auf dieses Phänomen hingewiesen haben.³ Es scheint aber, dass die sich daraus ergebenden Möglichkeiten, Kinder bereits von der ersten Klasse dazu zu befähigen, alleine miteinander zu sprechen, noch zu wenig genutzt worden sind.

Durch eine Reihe praktischer Beispiele aus dem Englischunterricht soll dies veranschaulicht werden. Sie sind analog auch in anderen Fremdsprachen zu verwenden. Am deutlichsten lässt sich dieses Vorgehen im Zusammenhang von Lernspielen (*games*) zeigen. Das Spiel bietet den idealen Rahmen, denn dabei ist die Aufmerksamkeit der Kinder ganz auf die spie-

lende Tätigkeit gerichtet, das ‚Lernen‘ geschieht „nebenbei“ bzw. unbewusst (*incidental learning*). Nach E.-M. Kranich entwickeln die Kinder „gerade im Spiel jene Kräfte, durch die alles spätere Lernen und Arbeiten ihre volle menschliche Bedeutung erlangen können: Das volle Sich-Verbinden mit dem Tun und das Bemühen und die Steigerung der Tätigkeiten. Kinder durchdringen im Spiel ihre Willenstätigkeit mit sinnvollem Inhalt, mit Phantasie, Intelligenz und Freude ... Das Spiel ist die Betätigung, in der alle Fähigkeiten des Kindes am vollkommensten zusammenwirken.“⁴

Beginnen wir mit einem kleinen Dialog, der, wie so oft, mit einem Reim eröffnet wird:

*The penny is hidden,
Where can it be –
In my right hand, in my left hand,
Please tell me.*

Die Lehrerin zeigt den Kindern einen englischen *Penny* und versteckt ihn anschließend hinter dem Rücken. Nun bekommt ein Kind die Münze, nimmt beide Hände auf den Rücken und bringt sie dann nacheinander im Rhythmus des Vierzeilers – *right hand, left hand* – in der geschlossenen Hand nach vorne. Dann wird von den anderen Kindern gefragt: „Is the penny in your (*right*) hand?“ „No, it isn't. It is in my (*left*) hand.“ etc. Das Kind, welches richtig geraten hat, darf als nächstes die Anderen zum Raten bringen.

Dieser kurze Dialog wird sinnvoller Weise zunächst im Klassenchor geübt, danach können einzelne Kinder, ab der ersten

3 C. Jaffke: *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. 3. Auflage, Stuttgart 2008 [Erste Auflage Weinheim 1994]: S. 288 und 313f.

4 E.-M. Kranich: Entwicklung und Erziehung in der frühen Kindheit, in: S. Leber (Hg.): *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. 3. Auflage, Darmstadt 1992, S. 80

Stunde in der ersten Klasse, die Frage stellen und beantworten.⁵

*

I'm Standing, I'm Sitting

Als Ausgangspunkt für eine zweite Aktivität sei der bekannte action rhyme "I'm standing, I'm sitting" gewählt:

*I'm standing, I'm sitting,
I'm writing, I'm knitting,*

*I'm reading, I'm counting,
I'm swimming, I'm shouting.*

*I'm eating, I'm drinking,
I'm talking, I'm thinking.*

*I'm giving, I'm taking,
I'm sweeping, I'm baking.*

*I'm laughing, I'm looking,
I'm washing, I'm cooking,*

*I'm driving, I'm rowing,
I'm kneeling, I'm growing.*

*I show my right hand,
I show my left hand,*

*I show both my hands,
And now I will stand (sit) still.*

Diese Handlungsfolge bietet eine ganze Reihe von Möglichkeiten, den Kindern durch feststehende Wendungen geeignete Ausdrucksmittel für Ratespiele an die Hand zu geben. Zunächst leben sich die Kinder durch chorisches Sprechen, begleitet von den entsprechenden Bewegungen, in den Zusammenhang der Handlungskette ein. Dann wird dieser Zusammenhang aufgelöst, und es ergeben sich verschiedene Frage- und Antwortspiele:

1. Die Lehrerin fragt (schon bald können es auch einzelne Schüler): "Am I sitting?" Die Kinder antworten, anfangs, im Chor: "No, you're not, you are standing." Sobald die Kinder verstanden haben, worum es geht, können einzelne Kinder sich drei Fragen ausdenken. Sie werden dazu von der Lehrerin ermuntert: "Who would like to do three things / ask three questions?" – Beliebte sind 'offensichtliche' Fragen: "Am I driving?" "No, you are not, you're sleeping."

2. Eine Schülerin darf die Klasse verlassen und auf dem Flur irgend etwas tun. Ein anderes Kind steht an der Türe und schaut, was draußen passiert. Anfangs beschränken sich die Kinder auf Bewe-

5 Für Deutsch als Fremdsprache bietet sich hier der folgende Dialog an:

*Pinke-panke, Schmied ist kranke,
Wo soll er wohnen –
Oben oder unten drin?*

Eine Münze, ein Knopf oder eine Nuss wird hinter dem Rücken in einer der beiden Hände versteckt. Vor dem Körper klopfen die beiden Fäuste dann im Rhythmus des Verses abwechselnd aufeinander. Wird die 'richtige' Hand geraten, so öffnet sich diese, und es folgt die Antwort:

Genau, genau, Du bist so schlau.

Wird die falsche Hand geraten, so wird diese geöffnet, mit dem Reim:

Leider ist Herr Krause heute nicht zu Hause.

gungen, die sie aus dem obigen action rhyme kennen. Mit der Zeit kommen andere, neue hinzu. Die Kinder im Klassenzimmer fragen nun nacheinander die "Reporterin": "*Is she (he) looking?*" "*No, she isn't / is not.*" – "*Is she counting?*" "*No, she isn't.*" etc. "*Is she jumping?*" "*Yes, she is.*"

3. Ein Kind geht hinaus und kommt kurz darauf von alleine zurück ins Klassenzimmer. Nun wird gefragt. "*Were you looking?*" "*No, I was not/wasn't.*" "*Were you laughing?*" "*No, I wasn't.*" "*Were you running?*" "*No, I wasn't.*" etc. "*Were you lying on the floor?*" "*Yes, I was.*"

4. Die vierte Variante eignet sich eher für die zweite oder dritte Klasse, da die Kinder schon einen gewissen Wortschatz zum Thema ‚Kleidung‘ brauchen. Ein Kind stellt sich mit ausgebreiteten Armen vor die Klasse, dreht sich langsam, so dass alle Kinder genau die Details der Kleidung sehen können. Dann geht das Kind hinaus und ändert drei Dinge (z. B. wird ein Hemdenknopf geöffnet, die Frisur wird etwas verändert oder ein Hosenbein etwas hochgekrempt). Wenn das Kind zurückgekommen ist, können etwa folgende Fragen gestellt werden: "*Have you rolled up your trousers?*" "*Have you changed your hair?*" "*Have you exchanged your shoes?*" "*Have you opened your shirt?*"

London taxi, a small London taxi, a big London double-decker bus, a small London double-decker bus, a police car, an ambulance, a fire-engine etc.). Es können auch verschiedene Tiere sein oder Gegenstände verwendet werden, mit denen die Kinder täglich in der Schule zu tun haben, wie etwa Bleistift, Bleistiftspitzer, Radiergummi, Füllhalter und Lineal. Eine andere Variante bestände darin, Gegenstände aus der Küche einzusetzen: Teelöffel, Suppenlöffel, Messer und Gabel, Schöpflöffel. Auch verschiedene Obst- und Gemüsesorten kommen in Frage.

Mit Hilfe fünf verschiedener formelhafter Sprachwendungen können sich die Kinder praktisch voraussetzungslos an diesem Spiel beteiligen:

1. "*In the English Bag there is ...*" Die Gegenstände werden einzeln nacheinander hervorgeholt, gezeigt, benannt und auf einem Tisch oder – beim bewegten Klassenzimmer, wenn alle Kinder in einem großen Kreis sitzen – auf den Boden gelegt. Die Kinder wiederholen das Gesagte im Klassenchor. Es ist sinnvoll, die Anzahl der Gegenstände anfangs gering zu halten, nicht mehr als fünf.

2. In einem zweiten Schritt dürfen nun einzelne Kinder sagen, welches Objekt zurück in die Tasche gelegt werden soll. Lehrerin: "*Please tell me what to put back in the English Bag*". Schüler: "*Please put back the [small London taxi].*" "*Please put back [the ambulance].*" etc.

3. Ein Kind bekommt *The English Bag* auf den Schoß/auf seinen Platz, steckt eine Hand hinein und berührt – für die üb-

Ein drittes Beispiel eignet sich u. a. zur Einführung diverser Wortfamilien: *The English Bag*. Das können Spielzeugautos sein (wenn irgend möglich, authentische Dinge wie *a big*

rigen Kinder unsichtbar – einen Gegenstand. Die anderen Kinder versuchen herauszufinden, welchen Gegenstand das Kind gerade in der Hand hat: "Have you got ... in your hand?" "No, I haven't."/"Yes, I have."

4. Fünf Kinder bekommen einen Gegenstand aus dem *English Bag* in die Hand. Sie stellen sich im Kreis auf, und sobald alle anderen Kinder die Augen geschlossen haben ("Eyes shut, heads down, please!"), werden die Gegenstände untereinander getauscht ("Give one, take one. No grabbing!"). Dann gehen die fünf Kinder herum und legen ihr Objekt einem Kind auf den Tisch (im bewegten Klassenzimmer vor dem betr. Kind auf den Boden). Ein Kind zählt laut und langsam bis sieben, damit auch diejenigen, die sich nur schwer entscheiden können, wissen, wann die Zeit des Überlegens zu Ende geht. Wenn alle Gegenstände ‚verteilt‘ sind, stellen sich die fünf Kinder nebeneinander vor die Tafel und es heißt: "Heads up, please." Alle Kinder öffnen die Augen, und diejenigen, vor denen etwas abgelegt wurde, stehen auf und nehmen ihren Gegenstand in die Hand. Nun lautet die spannende Frage: "Did you put [the crocodile] on my desk/in front of me [Robert]?" "No, I didn't/did not." – "Yes, I did." etc. – Die Kinder, die richtig geraten haben, kommen in die nächste Runde. Um Verwechslungen auszuschließen, stellen sie sich zunächst abseits derjenigen, die noch befragt werden (ans Fenster oder an die Türe). Wer ‚entdeckt‘ wurde, scheidet aus und setzt sich hin.

5. Zuletzt sagen die Kinder, die nicht geraten wurden, welchen Gegenstand sie vor welchem Kind abgelegt haben: "I put [the rattlesnake] on [Jennifer]'s desk / in front of [Jennifer] ..."

*

Die dargestellten Unterrichtsbeispiele lieben sich um viele andere erweitern. – Durch aktuelle Unterrichtserfahrungen in der Unterstufe im In- und Ausland konnte ich in den letzten Jahren erleben, wie leicht und geradezu ‚selbstverständlich‘ Kinder sich mit Hilfe feststehender Redewendungen in die Fremdsprache einleben und sich in ihr bewegen.

Ein pädagogischer Grundsatz für den Unterricht der Unter- und Mittelstufe lautet: *Vom Tun zum Begreifen*. Bei dem zuletzt beschriebenen Spiel gehen die Kinder mit zentralen Elementen der englischen Grammatik um, obwohl sie bisher überhaupt kein Bewusstsein von der Existenz von Grammatik haben.

Es handelt sich u. a. um

- die Verlaufsform des Präsens (*Present Continuous/Progressive*)
- Formen des *Past Continuous* und des
- *Present Perfect*
- *Simple Past*

Ab der Mittelstufe hat der Sprachunterricht auch die Aufgabe, dem jungen Menschen durch das Bewusstmachen grammatischer Strukturen und Regeln „jene innere Festigkeit, die er fürs Leben braucht“⁶ zu vermitteln. Sinnvoller Weise greifen erfahrene Sprachlehrer dabei gerne auf intensive, emo-

6 R. Steiner: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Ein Vortragszyklus, Ilkley (Yorkshire), 5. bis 17. August 1923. [GA 307] Dornach, 5. Aufl. 1986, S. 194

tional erlebte Spiel-Erfahrungen der ersten Lernjahre und die dabei unbewusst erworbenen, inzwischen recht zahlreichen „Inseln der Sicherheit“ zurück. Je reicher der Schatz an *formulaic expressions* in der Unterstufe angelegt wurde, desto besser.

Didaktische Forschungen der jüngsten Zeit haben gezeigt, dass die in frühen Lernstadien aufgenommenen sprachlichen Wendungen im Lauf der Zeit transferiert, d. h. auch in anderen Zusammenhängen verwendet werden als in dem ursprünglichen Lernzusammenhang (in unserem Fall den oben beschriebenen Lernspielen). Dadurch haben sie eine Bedeutung für das Lernen weit über das „sachliche Konversieren“ in der Unterstufe hinaus.⁷

Selbstverständlich werden schon in den ersten beiden Schuljahren auch zahlreiche andere „sachliche Konversationen“ gepflegt: über die Farben und die Gegenstände im Klassenzimmer, über die Familie, Haustiere, das Wetter, die Jahreszeiten und Essen und Trinken.

Eine „sachliche Konversation“ auf poetischer Basis

Ein Unterrichtsbeispiel (Protokoll-Ausschnitt) aus einer Stunde in einer *dritten* Klasse, am Ende des Schuljahres zeigt, dass auch die poetische Sprache, die in den ersten drei Klassenstufen veranlagt wurde, Grundlage einer ‚sachlichen Konversation‘ sein kann. Ein Gedicht über die Jahreszeiten wurde zunächst von der Klasse im Chor gesprochen. Nachdem die Kinder sich hingesetzt hatten, schloss sich ein Gespräch über den Inhalt des Gedichtes an. Dabei verwendeten die Kinder großenteils Formulierungen aus dem Gedicht, die für sie zu feststehenden Wendungen geworden waren, aber manche Fragen gingen auch deutlich über den vertrauten Rahmen hinaus.⁸ Bemerkenswert ist, wie oft der Lehrer kürzere Schüleräußerungen aufgriff und zu längeren Sätzen erweiterte. Durch solche expansions lernen die Kinder, sich in längere, zusammenhängende Äußerungen einzuhören. Alle sprachlich fehlerhaften Schüleräußerungen werden – positiv – in sprachrichtiger Form zurückgegeben, ohne dass die Schüler sich ‚korrigiert‘ fühlen.

7 Karin Aguado 2002 Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb: ZfAL 37: 27 – 49
Roshanak Saberi 2008 „Memorisierte Chunks“ – Möglichkeiten der unterrichtlichen Integration. Masterarbeit Universität Kassel. Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften. Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Sprachlehr- und -Lernforschung

8 Es handelt sich um folgendes Gedicht:

*What does it mean when the blackbird comes
And builds its nest, singing sweet and clear?*

*When violets peep through the blades of grass?
These are the signs that spring is here.*

*What does it mean when the berries are ripe?
When butterflies flit and honey-bees hum?
When cattle stand under the shady trees?
These are the signs that summer has come.*

*What does it mean when the crickets chirp,
And away to the south the swallows steer?*

*When apples are falling and leaves grow brown?
These are the signs that autumn is here.*

*What does it mean when the days are short?
When leaves are gone and brooks are dumb?
When fields are white with drifted snow?
These are the signs that winter has come.*

*The seasons come and the seasons go;
The skies that were stormy grow bright and clear;
And so the beautiful, wonderful signs
Go round and round through the changing year.*

- Lehrer: "I have a few questions for you. Please tell me some signs for spring!"
Ein Kind: "The blackbird comes and sings sweet and clear."
Lehrer wiederholt das Gesagte zur Verdeutlichung für alle Kinder. Dann fragt er:
"What else does the blackbird do besides singing sweet and clear?"
Kind: "The blackbird builds its nest."
Lehrer: "And another sign for spring?"
Kind: "The violets peep through the blades of grass."
Lehrer expandiert: "The violets, very shy, little flowers, they peep through the blades of grass. Do you know another sign for spring?"
Kind: "The very green trees."
Lehrer: "Yes, the trees get green."
Anderes Kind: "The spring is before summer."
Lehrer: "That's right, spring comes before summer. – Please tell me some signs for summer."
Ein Kind: "The honey-bees hum."
Lehrer: "The honey-bees hum, that's right."
Anderes Kind ruft: „Herr X, ich hab' noch eins: The cows stand under the shady trees."
Lehrer: "Very good. Now why do the cows stand under the trees?"
Ein Kind ruft, ohne sich zu melden:
"Too hot!"
– Zustimmunges Lachen vieler Kinder.
Lehrer: "Yes, that's right, because it's too hot in the sun. That's why they go under the shady trees, the cows."
Anderes Kind: "The butterflies flit."
Anderes Kind: "The berries are ripe."
Lehrer: "Yes, that's right. You can go and pick the berries and eat them, or you can cook them at home and have some nice jam in winter ... Do you know any other signs for summer?"
Kind: "The sun is ..."
– denkt nach, anderes Kind hilft durch Zwischenruf:
"hot",
Lehrer: "and " (?)
Kind: " high."
Lehrer: "Yes, the sun climbs high in the sky." ...
Anderes Kind: "Kids singing."
Lehrer: "Yes, the kids sing out in the garden, don't they."
Anderes Kind: "Swimming."
Lehrer: "I see, you go swimming. – Now children, please tell me some signs for autumn."
Kind: "The apples are falling."
Lehrer: "That's right, in autumn the apples fall."
Anderes Kind: "The crickets chirp in the autumn."
Lehrer: "That's true, the crickets chirp. Another sign?"
Anderes Kind: "Away to the south the swallows steer."
Lehrer: "Yes, the swallows, they steer away to the south, to warm countries."

- Anderes Kind: "In autumn the leaves grow brown."
Anderes Kind: "In autumn the kids eat apples."
Lehrer: "In autumn the children eat apples. Another sign for autumn?"
Kind: "It's getting cool in autumn."
Lehrer: "Yes, in autumn it gets cooler. Some days in autumn can be quite cold already."
Anderes Kind: "In autumn, cows do not stand under shady trees."
Lehrer: "Right, now do you know any signs for winter, please?"
Kind: "The brooks are dumb."
Lehrer: "Yes, the small rivers do not speak any more. You cannot hear the brooks murmur any more, because the water has frozen."
Anderes Kind: "The days are short."
Anderes Kind: "The snowman comes."
Anderes Kind: "The night is long."
Lehrer: "Right, in winter the nights are long."
Anderes Kind: "We go *Schlittschuhfahren*."
Lehrer: "I see, you go skating on the ice."
Anderes Kind: "Children go skiing."
Anderes Kind: "The leaves are gone."
Lehrer: "Very nice!" ...
Ein Kind: "The fields are white with drifted snow."
Lehrer: "Wonderful."
Anderes Kind: "The tree is white."
Lehrer: "Yes, the trees are white. And another sign?"
Anderes Kind: "The house is warm."
Lehrer: "*It's nice and warm in the house, isn't it? – All right. That's fine. Thank you very much.*"

Übergänge als Entwicklungs-Dynamik zwischen Auflösung und Neugeburt (Teil I.)

Claus-Peter Röh

Von Geburt an durchdringen sich drei Ströme in der Entwicklung des jungen Menschen:

- Beobachten wir das kleine Kind, so können wir zunächst staunend erleben, wie es sich ganz aus seinem inneren Wesen Schritt für Schritt herausarbeitet in Bewegungen, Gesten, Laute, Blicke und Mimik hinein.
- Diese im Innern entspringende Regsamkeit ist eng verbunden mit den Wachstumsprozessen des ganzen Organismus: Das Seelische klingt immer wieder neu zusammen mit den leiblichen Vorgängen.
- Den dritten Entwicklungsstrom nimmt das Kind in seiner Fähigkeit, noch als ganzer Mensch Sinnesorgan zu sein, von aussen auf. In seiner Hingabe- und Nachahmungskraft verbindet es sich tief mit allen äusseren Eindrücken.

Am Zusammenklang dieser Ströme bildet sich das Wesen des Kindes, das sich Tag für Tag weiterentwickelt: Das innerlich Geistige dringt heraus ins Seelische und ist dabei unmittelbar mit allem Leiblichen und Umgebenen verbunden. – Blicken wir auf den zeitlichen Verlauf, so sind bei aller Wandlung *Phasen der Konsolidierung* zu beobachten, in denen neue Erfahrungen und Lernschritte vom bestehenden Wesensgefüge getragen werden. Dadurch wirken diese Erfahrungen wiederum stärkend auf das Kind zurück. – Von diesen Entwicklungsabschnitten der Festigung und Findung unterscheiden sich *dynamische Verwandlungsphasen*, die von starken Entwicklungseinschlägen geprägt werden: Neue Impulse erschüttern das bisher Erreichte und führen in Übergänge hinein, die eine ei-

gene Dynamik der Verwandlung, des Aufbruchs, aber auch der Empfindsamkeit und der Ungewissheit mit sich bringen. Diese Phasen des Umbruchs und der Neu-Bildung in ihrer Qualität, in ihren Gefahren und Möglichkeiten zu erarbeiten ist das Ziel der kommenden Erzieher- und Lehrer-Tagung vor Ostern 2015:

Übergänge in der Kindheit von der Geburt bis 14: Bedeutung, Herausforderungen, Konsequenzen **– Aufgaben für Erzieherinnen, Erzieher und Lehrer –**

Tagung der Pädagogischen Sektion am Goetheanum und der IASWECE-International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education vom 31. März bis 3. April 2015

Übergänge wahrnehmen aus menschenkundlicher Perspektive

Umschwünge und Wendepunkte in der kindlichen Entwicklung stehen in einem spannungsreichen Wechselverhältnis zur Arbeit mit und an der Menschenkunde. Gehen wir zunächst aus von den drei Stufen der Verwandlung, die Rudolf Steiner am Ende des 3. Vortrages der Meditativ erarbeiteten Menschenkunde beschreibt: – Das bewusste Aufnehmen und Wahrnehmen im Studium, – das meditative, wiederholte Verarbeiten als „Verdauungsprozess“, der zu einem vertieften Verstehen führt, – und als dritter Schritt das im lebendigen pädagogischen Tun auftauchende Erinnern der Menschenkunde das im

schöpferischen Willen zu neuen Impulsen führt. In der Zusammenfassung können wir diese drei Schritte mit folgenden Qualitäten verbinden:

- Menschenkunde studieren - bewusste, denkende Wahrnehmung
- Menschenkunde meditieren - das wiederholte innerliche Bewegen
- Menschenkunde erinnern - das Schöpfen neuer Impulse im Tun

Gerade dort, wo Kinder nun neue Entwicklungseinschläge erleben, wo sie sich innerlich und äusserlich verwandeln, stehen wir zunächst vor der Herausforderung vom ersten zum zweiten Schritt dieses Weges: Wie kommen wir vom vorstellenden, gewöhnlichen Denken und von der äusseren Beobachtung zu einem beweglicheren Denken? Nur, wenn unser Verstehen sozusagen "flüssiger" wird, können wir das innere Wesen des Kindes, das diese Verwandlungen hervorbringt, wirklich erkennen. Gelingt das nicht, so besteht die Gefahr, dass es bei einer äusseren Beobachtung bleibt. In diesem Sinne ermutigt Rudolf Steiner die Waldorfpädagogen, sich einen feineren Blick für die Übergänge zu erüben: *"Gewiss, man redet von diesen Übergängen aber man redet nur von dem, was sich in grobem Sinne im physischen Leib abspielt, und was im Seelischen zum Ausdruck kommt durch eine grobe Abhängigkeit der Seele vom physischen Leib. Aber man weiss wenig zu sagen wie das Kind vor dem Zahnwechsel in seiner ganzen leiblich-körperlichen Organisation verschieden ist von dem, wie es sich darlebt in der zweiten Epoche, zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Zu*

*diesen Dingen gehört eben eine feinere Beobachtungsmethode."*¹

Die Übungen, die dann zur Ausbildung einer solchen Beobachtungsfähigkeit beschrieben werden, haben einen methodischen Grundzug: Er besteht darin, dass der Abstand, den das gewöhnliche Denken von dem Beobachteten hat, durch innere Anstrengung und Bewegung überwunden wird, damit eine wirkliche Nähe und ein tieferes Verständnis entstehen kann: *„Dadurch, dass die Seele solche Übungen macht, kommt der Mensch ganz ohne Aberglaube, ohne Phantasterei, bei einer exakten Besonnenheit, wie man sie sonst nur in der Mathematik anwendet, dazu, seine Denktätigkeit so auszubilden, dass sie eine viel regere Fähigkeit ist. ... Aber das Geistige fühlt sich so an, wenn man die Gedanken gewissermassen verdichtet hat durch solche Übungen, dass man nicht jenes abstrakte Gefühl hat des Fernstehens der Dinge, sondern ein wirkliches Gefühl, das sich herausbildet durch das geübte, verdichtete Denken."*²

Beobachtungs- und Vorstellungsübungen als Brücke zum bewegten Denken

Betrachten wir als Beispiel einer solchen Übung die sogenannte "Wolkenübung" aus der Schrift Rudolf Steiners „Die Praktische Ausbildung des Denkens": Sie besteht darin, etwas, was gut beobachtbar ist, zu einer Tageszeit sehr genau wahrzunehmen. Die genaue Beobachtung, zum Beispiel der Art, mit welcher Wolkenbildung die Sonne am Abend untergeht, wird vom Üben innerlich so festgehalten, dass sich bis in alle Einzelheiten das Bild klar bewahrt. Am nächsten Tag wird dann etwa zur gleichen Zeit wieder die Wol-

1 Rudolf Steiner, GA 309, Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, 2. V., Bern, 14. 4. 1924, S. 25

2 Siehe Anm. 1, GA 309, S. 30, 31

kenbildung beobachtet. Im Laufe mehrerer Tage steht auf diese Weise eine Folge prägnanter Wolkenbilder nebeneinander. Während in dieser Übung das Einzelne der Beobachtung mit grösster Aufmerksamkeit wahrgenommen und festgehalten wird, sollen keine voreiligen Gedankenschlüsse oder Spekulationen diese tiefe Verbindung zu den Phänomenen stören. Gelingt es, diese Nähe zur Wirklichkeit der Erscheinungen in den zunächst nebeneinander stehenden Wolkenbildern zu erleben, so gilt es im nächsten Schritt, diese nun von einem Tag zum anderen sozusagen ihrer eigenen Natur nach ineinander übergehen zu lassen. Im beschriebenen Prozess entsteht also eine doppelte Beweglichkeit: zunächst richtet sich die denkende Aufmerksamkeit bei Enthaltung des Spekulierens ganz auf die Erscheinung, die in innerer Aktivität bewahrt wird. Dann wird zwischen zwei Wolkenbildern eine Bewegung angeregt, die der übende Mensch zwar wachsam mit vollzieht, die aber dem Wesen nach nicht aus ihm, sondern aus dem Wesen der Wolkenbildung selber stammt. So führt diese Übung nach wiederholter Aus-

- zu einer stärker werdenden Aufmerksamkeit
- zur Wachheit gegenüber dem vorschnellen, spekulierenden Denken
- zum Vertrauen in den Gedankenzusammenhang der Erscheinungen
- zu einem beweglicheren Denken näher der Wirklichkeit der Vorgänge

Diese Wirkungen können auftreten, da sich die Vorgänge der Welt durch die innere Aktivität und Intensität auch dem Astral- oder Empfindungsleib und über ihn auch dem Äther- oder Lebensleib einprägen: „Wir fügen uns in den Gang der Welt durch Beobachtung der Vorgänge in der Welt und die

Bilder möglichst ungetrübt in unsere Gedanken aufnehmen und in uns wirken lassen, in dem selben Masse werden wir in den Gliedern, die unserem Bewusstsein entzogen sind, immer gescheiter. Wenn wir es dann einmal können, bei solchen Vorgängen, die in einem inneren Zusammenhang stehen, das neue Bild in das andere übergehen zu lassen, so wie sich dieser Übergang in der Natur vollzogen hat, dann werden wir nach einiger Zeit sehen, dass unser Denken so etwas bekommen hat, wie eine gewisse Geschmeidigkeit.“³

Der hier beschriebene Weg einer Beobachtungs- und Denkpraxis, die wir auch in der Anschauung Goethes wiederfinden, bewegt sich nicht mehr ausserhalb der Dinge und Erscheinungen, sondern in den Lebensprozessen drinnen.

Das Kind im Umbruch des 3. Lebensjahres

Blicken wir nun in dieser Art der Wahrnehmung auf eine kindliche Phase des Umbruchs am Beispiel der Übergangszeit am Ende des dritten Lebensjahres:

Wie stark die beeindruckende Sinnesoffenheit der Kleinkindzeit noch anwesend ist, zeigen Augenblicke, in denen sich dieses Kind mit ganzer Hingabe in der Wahrnehmung verliert. Hierzu die erste Beschreibung einer konkreten Lebenssituation:

- Das Kind beobachtet im Spätherbst freudig staunend einen Erwachsenen, der viele Blätter mit einer Schubkarre abtransportiert. Am nächsten Tag fährt dieses Mädchen neben dem Erwachsenen auch Blätter mit einer Kinderkarre. In der Sinnhaftigkeit von Tätigkeit und Nachahmung ist das Kind vollkommen aufgeho-

3 Rudolf Steiner, Die praktische Ausbildung des Denkens, 1. Teil, Karlsruhe 18. 1. 1909, S. 25

ben. Überflüssiger Weise meint der Erwachsene nun, eine kommentierende Bemerkung machen zu müssen: "Das ist schön, dass wir beide heute Blätter fahren." – Diese Ansprache von aussen unterbricht den Willensstrom der Hingabe des Kindes. Es bleibt stehen und sagt entschieden: „Wir beide – und ich!“ Dann geht die Arbeit weiter.

Neben dieses Bild stellt sich einige Tage später ein zweites:

- Auf einem Weg durch die Stadt erkennt das Kind im Gehen Ort und Strasse wieder, gleich ist der Marktplatz erreicht. Unmittelbar wird das Mädchen vom Willen erfasst, dort wieder hin zu gehen. Als die Mutter mit anderem Ziel einen anderen Weg einschlägt, kommt es zu einem zornigen Protest: "Nein! – Nein! – Ich will nicht dahin!" – Bis zum Stampfen und Zittern wird der junge Mensch von seiner eigenen Willenskraft ergriffen und erschüttert. (Bis zu dieser Vehemenz deutlich "Nein" zu sagen ist später den meisten Erwachsenen leider nicht mehr möglich.)

Einige Zeit nach dem dritten Geburtstag folgt eine weitere neue Phase der beschriebenen Übergangszeit: Nach einem Moment des Sinnens fragt das Mädchen ganz unvermittelt ernst: "Mama, wie macht der liebe Gott, dass Haare wachsen? – Streut er Körner auf den Kopf?" –

Stellen wir in allen Einzelheiten – hier zusammengefasst – diese drei Entwicklungsbilder nebeneinander:

- Der nachahmende Wille, der – von aussen unterbrochen – zu einem Moment des Ich-Bewusstseins führt
- Das Erglühen im Zorn des Nicht-Wollens und des Sich-Selbst-Behauptens
- Das fragende Verbinden von Bildern aus der kindlichen Phantasie heraus

Versuchen wir nun, das eine Bild in das andere ganz aus der Perspektive des Kindes übergehen zu lassen, stehen wir vor einem dynamischen, brisanten Übergang: Die vollkommene Hingabe an die Umgebung ist noch anwesend, sie wird aber in verschiedener Dauer und Intensität von einem aufkeimenden Ich-Bewusstsein durchwoben und durchkreuzt. Dieses kann sich in sinnenden, stillen Augenblicken nun auch ganz nach innen wenden und zu neuen Fragen führen, die dem Kind in einem neuen Verhältnis zur Welt ernst und wichtig sind und die sich oft in Bilder kindlicher Phantasie kleiden. Im konkreten Blick auf dieses Mädchen entstand den Eltern der Eindruck, dass die frühere selbstverständliche Geborgenheit in der Hingabe und Nachahmung sich in der Qualität verwandelte: Ganz aus dem inneren Willen heraus erwachte Schritt für Schritt ein Erleben und ein Erfühlen des eigenen Wesens. Die Äusserungen dieses ersten bewusst werdenden Ich-Gefühls konnten in dieser Zeit des Übergangs sehr unvermittelt wechseln zwischen einem versonnenen, stillen Betrachten der Welt und starker, entschiedener Bewegungstätigkeit, bis hin zu impulsiven Zorn-Ausbrüchen.

Indem aus den beschriebenen Lebensbildern ein vertieftes Verständnis des dreijährigen Kindes entsteht, ergibt sich als innere Konsequenz der Ansatz der Erziehung: Die starke eigene Entwicklungskraft des Kindes wirkt dort am stärksten, wo Eltern und Erzieher nicht direkt in diesen Willen eingreifen, sondern wo sie im täglichen Leben eine nachahmungswürdige und phantasieanregende Umgebung bilden:

- in der bewegten, tätigen Arbeit
- in der klaren Sprache
- in der menschlich-aufrichtigen Art der Begegnungen
- wenn möglich in der künstlerisch-musikalischen Betätigung

- und im liebevollen, verständnisvollen Blick auf das Wesen des Kindes, dass sich Schritt für Schritt aus dem Inneren herausarbeitet

Die folgenden Worte Rudolf Steiners fassen die Bedeutung und Verantwortung der Erzieherhaltung für dieses Alter zusammen: *„Dessen müssen wir uns bewusst sein: Nicht durch Ermahnungen, durch Gebote wirken wir auf die Kinder, sondern lediglich durch das, was wir in ihrer Umgebung tun.“*⁴

Erziehung und Lehrplan aus der Kindesnatur ablesen

Gerade dort, wo sich das Kind in einer Übergangszeit verwandelt, wo sich neue Kräfte in die schon erworbenen hineindrängen und der junge Mensch zwischen verschiedenen Ebenen einen neuen Halt sucht, wird die Entwicklungskraft eines Kindes erfahrbar. Je näher die Erziehenden auf dem beschriebenen Weg der Beobachtung dem Wesen des Kindes kommen, je beweglicher sie im wahrnehmenden Denken werden, desto feiner und klarer kann am Kind selbst der antwortende Ansatz der Erziehung gefunden werden: *„Wer diese Möglichkeit in sich entwickelt, so seinen Geist in sich zu konfigurieren, der macht sich in einer anderen Weise lebendig gegenüber dem werdenden Kinde und auch gegenüber einer ganzen Summe, einer ganzen Anzahl von werdenden Kindern, und gerade dadurch gelangt man dazu, den Lehrplan aus der Natur des sich entwickelnden Kindes abzulesen.“*⁵

In diesem Zusammenhang meint das Wort *Lehrplan* hier nicht ein fertiges, ausgeschriebenes Regelwerk, sondern die Wahrnehmung

von dem, wonach die Kindesnatur verlangt, um sich weiter entwickeln zu können. Folgt der Erzieher im Erleben des Kindes der wahrgenommenen Notwendigkeit, was in dieser Phase zu tun ist, entsteht eine Resonanz zwischen Entwicklung und Tätigkeit, die aufbauende, fördernde Wirkung hat. Um dieses „Ablesen“ der Erziehungsantwort näher zu beschreiben, blicken wir jetzt in der oben beschriebenen Methode des Beobachtens auf verschiedene Phasen beim Übergang des Zahnwechsels im 6./7. Jahr. Wir beginnen dabei mit der Perspektive der Kindergärtnerin:

- Es ist Frühsommer und gerade ziehen sich alle Kinder der Gruppe ihre Stiefel und Jacken an, um draussen zu spielen. Während die Kindergärtnerin noch einigen Jüngeren behilflich ist, stehen zwei befreundete Jungen noch ungewohnt zögerlich an der Tür. Da sagt der ältere von beiden, der schon prächtige Zahnlücken hat: „Komm, wir gehen ins Regenhaus und reden über Blitze und so!“ Dann läuft er los und der jüngere folgt ihm. Am Ende des Vormittags sitzen beide still beim Puppenspiel. Während der jüngere unmittelbar in die bewegten Bilder des Märchens hineinfindet, wechselt der ältere zwischen einem ernsten, wachsamen, wie fragenden Blick und einem Eintauchen in die Geschichte hin und her.

Als die Kindergärtnerin die Worte des Älteren hört und seine Haltung bemerkt, erinnert sie sich an andere Begebenheiten mit ihm in den letzten Monaten: Der Rückzug aus der Unmittelbarkeit des kindlichen Spiels, die Streckung der Gestalt, der oft abwartende, fragende Blick und das Hervorbrechen der bleibenden Zähne werden zu einem Gesamt-

4 Rudolf Steiner, GA 297, Erziehung zum Leben, Amsterdam, 28. 2. 1921, S. 54

5 Rudolf Steiner, GA 301, Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, Basel, 26. 4. 1920, S. 76

bild einer tiefgehenden Verwandlung. Es wird ihr noch bewusster, wie stark neue Impulse aus dem Inneren dieses Jungen sein Erleben der Welt verändern. Rudolf Steiner beschreibt diese Wandlung mit folgenden Worten: *„Dieser merkwürdige Schlusspunkt des Kindesalters, ... dass das Verhärtungsprinzip seinen letzten Anlauf nimmt und die bleibenden Zähne herauskristallisiert aus der menschlichen Organisation. Aber auch ... die parallel gehende geistig-seelische Entwicklung, die durchaus noch von der Nachahmung ausgeht. ... Nun beginnt um das 7. Jahr ein deutlicher Umschwung, von dem wir sagen können: Es bricht herein in das kindliche Alter die Fähigkeit, ganz anders zu reagieren als vorher. Vorher war das Auge bedacht nachzuahmen, das Ohr bedacht nachzuahmen. Nun fängt an das Hinhören des Kindes auf dasjenige, was von den Erwachsenen als Meinung, als Anschauung ausgeht.“*⁶

Bei der Beschreibung der Verwandlungsphasen des Jungen im Konferenzgespräch mit den Kolleginnen entsteht das Bild eines Kindes, das sich in einer Brandungszone zwischen der noch tragenden Nachahmung und neuen Bewusstseinserschlägen befindet. Aus den Begegnungen und der inneren Beschäftigung mit dem Jungen beginnt die Erzieherin eine andere Haltung ihm gegenüber zu entwickeln: Ihre Worte an ihn sind klarer, gerichteter geworden und eingebunden in den Rhythmus des Kindergartens hat sie ihm andere Aufgaben und Verantwortungen übertragen. Das Urteil der Erzieher und Lehrer in der Aufnahme-Gruppe über seine baldige Schulreife bestätigt sich deutlich. Beim jüngeren Freund fällt die Entscheidung für die Einschulung erst im Mai, als sich auch bei ihm mit dem einsetzenden Zahnwechsel neue Fähigkeiten zeigen. Nach drei Sommer-

monaten, die bei den Jungen ganz im Zeichen weiterer Veränderungen stehen, erleben beide die Einschulungsfeier.

Der Übergang des 7. Jahres als Kampfzone divergierender Kräfte

Blicken wir nun aus der Unterrichtsperspektive auf die beschriebene Übergangszeit:

- Wenige Tage nach der Einschulung betreten die Erstklässler erwartungsvoll ihre Klasse. Bei der Begrüßung sind alle Blicke auf die Lehrerin gerichtet. Mit freudiger Leichtigkeit nehmen die Kinder ihre Worte auf, die zum gemeinsamen Sprechen des Morgenspruches und zu einem Lied überleiten. Anschliessend führen wenige gewählte Worte von „Mutter Sonne und ihren goldenen Strahlen“ die Schüler zu einem ganz innerlichen seelischen Erleben. Es scheint, als öffnete die Sprache der Lehrerin ein Tor zu einer inneren Bilderwelt der Vorstellung und Phantasie. Als sie dann das erste Mal zu Versen klar geführte Bewegungen hinzufügt, greifen die staunenden Kinder diese ganz unmittelbar auf. Sprache, Rhythmus, Bilderleben und Bewegung werden zu einer Klang-Einheit und zu einer Konkordanz mit dem ganzen Kindeswesen: *„Goldne Sonne, Deine Strahlen reiften Korn und Frucht im Land. Holet nun die Erntewagen ...“* Während das beschriebene jüngere Kind dabei noch ganz im Bild ruht und mehr aus kindlich-unbewusster Nachahmung den Bewegungen im Willen folgt, greift der ältere Junge deutlich wachsamer die feineren Nuancen der Bewegungen auf. Auch sein Mitsprechen ist bis in die Betonungen der einzelnen Laute schon wachsamer und zielbewusster. Als die Lehrerin später nach dem Märchen vom gestrigen Tag fragt, kann

6 Rudolf Steiner, GA 297, Idee und Praxis der Waldorfschule, 27. 11. 1919

der Ältere sich mit innerer Leichtigkeit an die Bilder und Handlungen erinnern.

Während der ersten Schulwochen erlebt die Lehrerin immer stärker das zunehmende Verlangen der Kinder, ihre äusseren Kräfte in die neuen, inneren zu verwandeln:

- das tiefe Hineinhören in die Worte des Erwachsenen
- den Zusammenklang von geformter Sprache und schön geführter Nachahmungsbewegung
- das staunende Betätigen der Phantasie in den inneren Bildern
- das hingebungsvolle Erleben der Erzählungen
- das Erinnern des gestern Gehörten oder früher Erlebten
- das eigenständige Formen und ausführen der schriftlichen, gestaltenden Arbeiten

Mit der Summe dieser neuen inneren seelischen Fähigkeiten ist das Freiwerden oder die Neu-Geburt der ätherischen Bildekkräfte beschrieben, die sich aus der Einbindung in das organische Wachstum des Kindes herauslösen. Indem die Lehrerin in der unmittelbaren Unterrichts-Begegnung mit der 1. Klasse und im täglichen, rückblickenden Betrachten erkennt, was diese Kinder nun Tag für Tag im Lernen suchen und brauchen, erfasst und realisiert sie einerseits den *inneren Lehrplan* dieser Altersstufe. Zugleich bildet sich in den ersten Wochen ein immer feineres Gespür für die individuellen Verschiedenheiten. Gerade im individuellen Blick zeigt sich diese Übergangszeit als eine Kampfzone verschiedener schon mitgebrachter und neuer Kräfte: So drängt es den älteren Jungen so sehr zu den neuen, innerlichen Seelenkräften der phantasievollen Vorstellung und der Erinnerung, dass er immer wieder eine Ermunterung und Anregung braucht, um auch beim Spiel

draussen auf dem Hof genügend stark die gesundende, äussere Bewegung zu ergreifen.

- Der jüngere hingegen, der noch so selbstverständlich im Laufen, Springen und Spielen lebt, braucht sehr starke, bewegt erzählte Bilder, um ganz in das innere Miterleben und damit in die spätere Erinnerungsfähigkeit zu finden. - Diesen inneren Kampf zwischen schon erworbenen und neu entstehenden Kräften beschreibt Rudolf Steiner mit folgenden Worten: *„Da fangen mit dem 7. Jahre diejenigen Kräfte, die nun als Seelenkräfte im Leibe selbst neu entstehen, an wirksam zu werden - ... Und dann wird zurückgestossen das, was vom Leibe aus ausstrahlt, und aufgehalten werden andererseits die Kräfte, die vom Kopf nach abwärts schiessen. So dass in dieser Zeit, wenn die Zähne wechseln, der stärkste Kampf sich abspielt zwischen den Kräften, ... jener Kräfte, die später beim Kind zum Vorschein kommen als die Verstandes- und intellektuellen Kräfte, und jener Kräfte, die besonders verwendet werden müssen im Zeichnen, Malen und Schreiben.“*⁷

Fassen wir abschliessend die Qualitäten dieser Zeit des Umbruchs im 6./7. Jahr aus den verschiedenen Perspektiven zusammen: Im Gegensatz zum Übergang des dreijährigen Kindes zeigt sich hier ein deutlich komplexeres Geschehen, da sich früher gebildete Fähigkeiten des Wachstums und der kindlichen Nachahmung einerseits verwandeln und zugleich neben neuen Kräften bestehen bleiben: Fortführung, Loslösung, Umwandlung und Neugeburt durchdringen den ganzen jungen Menschen vom innerlich Geistigen bis in die Leibgestaltung.

Dirigent dieses komplexen Geschehens ist die Individualität des Kindes, die mit dieser Übergangszeit einerseits tiefer den Leib er-

7 R. Steiner, GA 302a, Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, 16. 9. 1920, S. 26/27

greift und zugleich einen völlig neuen Erfahrungs- und Lernhorizont im Seelischen eröffnet. Der Individualität des Kindes steht auf bewussterer Ebene die Individualität des Erziehers und Lehrers gegenüber: Wird ein bewegtes, wahrnehmendes Denken zur freien Fähigkeit ausgebildet, kann das Wesen des Kindes im Zusammenschauen und Zusammendenken verschiedener Perspektiven und Erlebnisse erkannt werden. Gerade an der Vielschichtigkeit des Übergangs in der Zeit des Zahnwechsels beschreibt Rudolf Steiner im Band der Meditativ erarbeiteten Menschenkunde diese Methode der geistigen Erkenntnis: „In der Geisteswissenschaft lässt sich nicht anders charakterisieren, als dass man von verschiedenen Seiten her sich einer Sache nähert und die ergebenden verschiedenen Anschauungen dann zusammenschaut. Geredesowenig, wie in einem einzigen Ton eine Melodie gegeben werden kann,

so wenig können Sie das, was geisteswissenschaftlicher Inhalt ist, mit einer einzigen Charakteristik umfassen; sie müssen die Charakteristik von verschiedenen Seiten nehmen.“⁸

Gelingt es in diesem Sinne, die Entwicklungsmelodie eines Kindes oder einer Kindergruppe aus einer Reihe von Wahrnehmungen zu beschreiben und zu erkennen, kann die Signatur des inneren Lehrplans daran abgelesen werden und sich in klaren Erziehungs- und Unterrichtsschritten verwirklichen.

[Im Teil II. der Ausführung werden die Umschwünge des 9./10. und des 12. Jahres und das Rätsel des Zeitorganismus in der menschlichen Biographie im Mittelpunkt stehen.]

8 Siehe Anm. 7, GA 302a, S. 55

Vorankündigung einer internationalen Tagung am Goetheanum, Dornach, Schweiz 31. März bis 3. April 2015

Übergänge in der Kindheit von der Geburt bis 14: Bedeutung, Herausforderungen, Konsequenzen – Aufgaben für Erzieherinnen, Erzieher und Lehrer –

Noch lange Zeit nach der Geburt ist der Mensch ein unfertiges Wesen. Zunächst völlig hilflos und manipulierbar erringt er erst nach und nach eine gewisse Anpassung an die Umgebung und seine eigene Autonomie. Dieser Prozess vollzieht sich aber nicht linear, sondern geht durch eine Reihe von Krisen und Übergängen, durch die neue Entwicklungsschritte eingeleitet werden. In diesen Übergangszeiten ist das Kind besonders verwundbar: bei der physischen Geburt, beim drei-, sechs-, neun- und 12-jährigen Kind haben die Erwachsenen deshalb eine besondere Bedeutung. Erziehung ist Hebammenkunst, an die Erzieher stellt sich die Frage, wie sie die nacheinander sich vollziehenden „Geburten“ so begleiten, dass sie wahrnehmen, abwarten, beschützen und ermutigen können, so dass ein Entwicklungsschritt den nächsten vorbereitet und der werdende Mensch schließlich souverän seine Entwicklung in die Hand nehmen kann. Gesundheit, Lebensfreude, Lernfähigkeit – durch wachsame und liebevolle Begleitung dieser Knotenpunkte und „Übergänge“ kann der Erwachsene dem Kind unschätzbare Grundlagen für das spätere Leben geben. Von der Geburt bis 14 Jahren wird das Kind neben den Eltern von einer Vielzahl von Bezugspersonen und Spezialisten begleitet, die oft nichts voneinander

wissen: Hebammen, Krippenerzieher, Tagesmütter, Kindergärtner, Klassenlehrer, Hortner, Therapeuten, Ärzte ... *

Die Tagung soll der Versuch sein, mit allen diesen Berufsgruppen gemeinsam einen größeren Abschnitt der Kindheit zu betrachten. Wissen wir als Erzieher, welche Konsequenzen unsere pädagogische Praxis hat? Wissen wir als Lehrer, woher die Kräfte kommen, mit denen das Kind lernt? Können wir durch die Wahrnehmung der erstaunlichen Metamorphosen, die das Kind durchmacht, allmählich lernen, dem Kind besser zu helfen? Gesichtspunkte aus Pädagogik, Medizin, Ernährungs- und Gesellschaftswissenschaften sollen hierbei zur Sprache kommen. Die Morgenvorträge werden altersübergreifende und interdisziplinäre Themen bringen. Die Arbeitsgruppen, Podiumsdiskussionen, Gesprächsforen und Forschungsbeiträge sollen einerseits Gelegenheit geben, bestimmte alters- und berufsspezifische Fragen zu vertiefen, andererseits auch bestimmte Themen zu behandeln, die alle angehen: Schlaf, Ernährung, Gesundheit und Krankheit, Zusammenarbeit zwischen Institutionen, Kinderbeobachtung, Kindergarten und Schule als Lebensraum, Sozialfähigkeit der Erwachsenen und Gesundheit der Kinder, etc.

* Selbstverständlich meinen wir, dass zum Wohle der Kinder und des Arbeitsklimas in allen Berufsgruppen sowohl Frauen als Männer arbeiten sollten. Wir finden aber, dass der Text zu schwerfällig wird, wenn man systematisch beide Geschlechter erwähnt.

Bitte merken Sie sich schon jetzt die Daten der Tagung vor.

Im kommenden Jahr werden wir Ihnen Anregungen schicken, wie Sie die Tagung in Ihren Arbeitszusammenhängen inhaltlich mit vorbereiten können.

Auf Ihre Rückmeldungen oder Vorschläge freut sich die Vorbereitungsgruppe: Claudia Freytag, Helle Heckmann, Susan Howard, Bena Lohn, Philipp Reubke, Claus-Peter Röh

Kontakt: *Info@iaswece.org* oder *paed.sektion@goetheanum.ch*

Agenda

2014

13. – 15. Juni 2014

Religionslehrertagung zu Trinitatis
'Der salutogenetische Aspekt im Lehrplan
und in den Schulhandlungen'

15. – 19. Juni 2014

Ausbildungsseminar Religion