



Pädagogische Sektion
am Goetheanum

Rundbrief



Zukunft Waldorfpädagogik – China – Mittelstufe – Morgensprüche

Ostern 2020, Nr. 68

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: Waldorf 100 Festival 2019 in Berlin, Tempodrom,
Photo Charlotte Fischer

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

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

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

**Euro
Überweisungen** Anthroposophische Gesellschaft Dornach
GLS Gemeinschaftsbank Bochum
IBAN: DE 53 4306 0967 0000 9881 00
BIC: GENODEM1GLS
Vermerk: 1060

Aus Deutschland Freunde der Erziehungskunst e.V.
Postbank Stuttgart
IBAN: DE91 6001 0070 0039 8007 04
SWIFT / BIC: PBNKDEFFXXX
Vermerk: Pädagogische Sektion, Rundbrief

Inhaltsverzeichnis

3	Zu dieser Ausgabe	<i>Dorothee Prange</i>
4	Zukunft der Waldorfpädagogik	
4	Zukunftsperspektiven der Waldorfschule	<i>Gilad Goldshmidt, Israel</i>
8	Die Waldorfschule in ihrem zweiten Jahrhundert	<i>Christof Wiechert, Niederlande</i>
18	Eine Schulentwicklung von freien Schulen für eine Gesellschaft freier Menschen	<i>Christian Boettger, Deutschland</i>
23	Pädagogische Musikalität in der Unmittelbarkeit des Unterrichts – Schritte eigener Verwandlung im Mittelstufenunterricht	<i>Claus-Peter Röh, Schweiz</i>
27	Augenzeugenbericht aus China	<i>Verschiedene E-mail Autoren</i>
29	Die Struktur der Morgensprüche für die Waldorfschulen	<i>Dorothee von Winterfeldt, Griechenland</i>
35	Forschungswoche in der Pädagogischen Sektion	<i>Jon McAlice, Nordamerika</i>
37	Gesichtspunkte zum internationalen Engagement und zur Zusammenarbeit des Bundes der Freien Waldorfschulen in Deutschland	<i>Albrecht Hüttig, Deutschland</i>
39	Agenda	<i>2020/2021/2022</i>

Einleitung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

das neue Jahrzehnt hat begonnen. Wohin gehen wir mit der Waldorfschule? Die Frage vom letzten Rundbrief stellt sich weiterhin. Gehen wir mit Freude auf alles Neue zu!

Die aktuelle Situation in China bzw. Asien und mittlerweile fast auf der ganzen Welt durch den Coronavirus stellt die Menschen dort vor neue Herausforderungen. Die Lehrer sind angehalten, ihre Schüler per Internet zu unterrichten. Es findet ja kein normaler Schulunterricht in Klassen statt. Wie lange nicht? Bis Ende März? Bis April oder gar bis Mai? Inzwischen stellen sich viele Länder weltweit diese Fragen.

Geschieht Unterricht per Bildschirm im Kindergartenalter? Wie unterrichtet man online für die Unter- und Mittelstufe? Am leichtesten kann man sich digitalen Unterricht noch für die Oberstufe vorstellen. Ein Augenzeugenbericht aus E-mails, die uns auch *Chengdu* erreichten, zusammengestellt, lassen uns eindrücklich die Situation erleben.

Die Grundlage unserer Pädagogik bekommt immer grössere Bedeutung. Worauf bauen wir? Was sind unsere Grundlagen? Wie schaffen wir es, uns die Anthroposophie als Grundlage unserer Pädagogik so zu erarbeiten, dass sie uns Quell im 21. Jahrhundert wird?

Wie erarbeiten wir uns den Morgenspruch neu? Nach der Publikation des Büchleins *Die Morgensprüche in den Sprachen der Welt* hat *Dorothee von Winterfeldt* in einem Artikel viele Gedanken zur Struktur und somit zum Verständnis des Morgenspruches herausgearbeitet. Sehr anregend!

Mit welchen Fragen gehen wir in Bezug auf die Mittelstufe weiter? *Claus-Peter Röh* führt Gedanken dazu aus ergänzt durch Anregungen aus der Arbeitsgruppe zur Mittelstufe.

Artikel von *Christian Boettger*, *Gilad Goldschmidt* und *Christof Wiechert* gehen der Frage nach, wie wir mit der Waldorfpädagogik in den nächsten 100 Jahren weitergehen. Es werden viele Anregungen gegeben, sich für die eigene Schule, den eigenen Umkreis auf die Suche zu machen nach Erneuerung bzw. neuer Impulsierung der Grundlagen und Durchdringung der Traditionen!

Aus der Arbeit der Pädagogischen Sektion stellt *Jon McAlice* eine seit Jahrzehnten bestehende Forschungsarbeit vor.

Abschliessend veröffentlichen wir einen weiteren Institutionsbericht, in diesem Fall von *Albrecht Hüttig* über das internationale Engagement des Bundes der Freien Waldorfschulen in Deutschland.

Wir hoffen Ihnen, unseren Lesern, wieder einige Anregungen und Informationen gegeben zu haben.

Alles Gute für die Arbeit und unseren asiatischen Freunden viel Kraft für die bestehenden Herausforderungen!

Ihre
Pädagogische Sektion

Die Waldorfschule: Zukunftsperspektiven

Gilad Goldshmidt, Harduf/Isarel

Übersetzt mit Hilfe von deepI

Einleitung

Die Waldorfschule ist 100 Jahre alt! Wir können mit Stolz auf die 100 Jahre Waldorfbewegung schauen. Doch mit Sorge auf die Jahre, die vor uns liegen. Stolz, weil wir eine richtige Weltbewegung geworden sind; mit Blick auf die grossen Herausforderungen tritt Sorge auf.

Unsere Stärke ist unsere Schwäche

Mehr und mehr Kinder auf allen Kontinenten werden an Waldorfschulen oder an Schulen mit Waldorfelementen unterrichtet. Dass ein Erziehungssystem 100 Jahre existiert und auch weiterhin gedeiht, ist nicht selbstverständlich. Der Hauptgrund ist, meiner Meinung nach, die geistige Inspiration – der anthroposophische Hintergrund – den die Waldorfpädagogik hat und der sehr klare und gestaltete, bis in pädagogische Einzelheiten gehende Erziehungsbau, den Steiner und seine Nachfolger in vielen Büchern, Vorträgen und Lehrerkonferenzen schufen.

Wir, als Waldorflehrer und -erzieher haben eine Tradition, wir haben praktische Methoden, wir wissen wie „man es machen soll“, wir haben schon 100 Jahre Erfahrung, und wir wissen, dass es „funktioniert“. Das ist unsere Stärke.

Genau das ist auch unsere Schwäche. Unsere Formen, unsere Traditionen, unsere Methoden stammen von einer geistigen Inspirationsquelle, einer Quelle, die sich vor 100 Jahren offenbart hat. Weil unser Tun geistigen Ursprungs ist, funktioniert es. Das war damals sicher zeitgemäss, ist es das auch

heute? Wir leben in sehr verschiedenen Welten: Die Luft, die wir atmen, das Wasser, das wir trinken, die Speisen, die wir essen sind ganz anders als vor 100 Jahren. Sind es nicht auch die Bedürfnisse der Kinder, die Anschauungen der Eltern und ebenso die Motivation und innere Haltung der Lehrer?

Das Wissen ist eine zweischneidiges Schwert: Es ist eine Kraft, es schafft Sicherheit und bereitet eine Basis; doch es kann auch etwas abschliessen und etwas Neues hemmen. Um Steiners Erbe zu respektieren, weiter zu pflegen und zeitgemäss zu arbeiten, d.h. gegebene Formen zu durchdenken, auf den Strom der Zeit zu hören – müssen wir uns sehr anstrengen.

Mein Versuch auf alle diese schweren Fragen eine Antwort – oder besser gesagt: eine Antwort-Richtung zu suchen – führt mich zu folgenden drei Ebenen:

Esoterische Arbeit

Ich bin der Meinung, wenn ein Mensch etwas mit vollem Herz macht, dann weiss er was und wie er es tun soll. Auf alle Fälle ist es in dem Erziehungsberuf so. In der Sprache der anthroposophischen Menschheitsentwicklung können wir auch sagen: Was einst von Göttern zu uns gesprochen wurde, soll heute aus der Seelentiefe kommen. Also, in unserem begrenzten, schwierigen und manchmal chaotischen Seelenleben liegt auch ein Quell des geistigen Stromes, der Weisheit – Die Frage aber ist: wie kommen wir dorthin?

Der Waldorfpuls kam zuerst durch Steiner selbst in die Welt. Dann waren dort seine

treuen Schüler, die den Impuls weiter entwickelten und ausbauten. Wir leben in einer Zeit, wo weder Steiner noch seine Schüler noch hervorragende Individualitäten leben, die uns lehren können. Wir sind ganz allein auf uns selbst gestellt. Das kann einen entmutigen. Ich wähle lieber die Schlussfolgerung: Dann müssen wir auf uns selber bauen.

Die grossen Fragen der Zeit werden nicht durch Steiners Vorträge und Bücher gelöst werden. Die Bücher können und sollen uns eine gewisse Basis geben, eine innere Haltung gestalten, als Wegweiser dienen; die Antworten werden wir nur durch uns selbst finden.

Also eigentlich ist die Sache nicht kompliziert: Wir als Lehrer haben in uns und um uns in unseren Zusammenhängen und menschlichen Beziehungen die Antworten. Doch, wie werden wir in die Tiefe dringen?

*

Schon viele Jahre begleite ich Lehrer an Waldorfschulen und junge Menschen in Waldorfausbildungen. In den letzten Jahren habe ich ein merkwürdiges Phänomen beobachtet. Viele junge Seminaristen und junge Lehrer, auch die mit einer tiefen Verbindung zur Anthroposophie, gehen ihren Schulungsweg in anderen spirituellen Wegen: Buddhismus, Mindfulness, Yoga, Kabala, Judentum, Sufismus, um nur einige zu nennen. Also eine junge Waldorflehrerin hat die Ausbildung exzellent vollendet, ist eine gute und beliebte Lehrerin, aber praktiziert für sich Buddhismus.

Dagegen spricht nichts, doch finde ich das Phänomen sonderbar. Warum kommen zu uns die jungen Menschen, erfahren viel über die anthroposophische Weltanschauung und können sich tief mit der Waldorfpädagogik

verbinden, doch wählen andere geistige Wege zur Selbstentwicklung. Wie ist das zu verstehen?

Mein Verständnis der Sache liegt an dem schweren, herausfordernden und einsamen anthroposophischen Schulungsweg. Was in allen anderen spirituellen Wegen, die ich kenne, als Selbstverständliches gilt, nämlich individuelle Begleitung und unterstützende Gruppen, fehlt bei uns. Viele junge Menschen finden unseren Schulungsweg zu einsam, zu schwer und die persönliche Begleitung fehlt ihnen. Sie arbeiten also in einer Waldorfschule und finden an anderer Stelle Antwort auf ihre tiefen esoterischen Bedürfnisse.

Diese Gedanken führten einige tätige und ehemalige Lehrer aus der Waldorfschule in Harduf, Israel dazu, zu versuchen, genau die oben genannten Qualitäten gemeinsam in dem anthroposophischen Schulungsweg zu entwickeln. Der Ansatz liegt in einer Gruppenarbeit, wo jeder Schüler und Lehrer zugleich ist. Die Gruppe hat eine Kraft, sie ist der eigentliche Lehrer. Wir nehmen uns vor, gemeinsam erste Schritte des Schulungsweges zu gehen (Die Grundlagen zuerst: „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten“, die „Nebenübungen“ usw). Wir in Harduf treffen uns mindestens einmal in der Woche. Abwechselnd übernehmen einige Personen die Leitung der Arbeit, die variiert im Rhythmus von kleinen Gruppen mit 3 – 4 Menschen und grossen Gruppen. Das Hauptsächliche ist für uns hier zusammen zu meditieren, persönliche Erlebnisse der letzten Woche auszutauschen und über neue Schritte zu sprechen.

Nach einer gewissen Zeit, in der wir in Harduf selbst diese Arbeitsform übten, haben wir vor, mit Lehrerkollegien verschiedener israelischer Waldorfschulen diese Arbeit weiter zu pflegen. Parallel dazu bringe ich diesen

Arbeitsstil auch in die Waldorfausbildungen in Israel.

Meine Überzeugung ist: Finden unsere Studenten und Lehrer in der Anthroposophie ihren Schulungsweg, wenn sie Begleitung, Gespräch, Austausch im Miteinander und die tiefen Perspektiven des Schulungsweges, werden wir an die geistige Quelle kommen können.

Exoterische Arbeit

Der Waldorfpuls kam zu allen Menschen und soll, meiner Meinung nach, so viel wie möglich allen Kindern zu Gute kommen. Das gelingt nicht, wenn wir einfach weiter handeln wie wir es gewohnt sind. In den meisten Ländern der Welt ist die Waldorfschule ein Privileg für Kinder von reichen und/oder gebildeten, bewussten Eltern. Ja, wir sind als Weltbewegung sehr gross geworden und weltweit ausgebreitet, aber wir bleiben zu meist in denselben Kreisen.

Ich sehe hier eine Pendelschlagbewegung. Wir sollen uns nach innen bewegen – letzter Abschnitt – und dann nach aussen pendeln. Die eine Bewegung stärkt und belebt die andere. Also Bewegung zwischen den Polen, so dass wir uns immer weiter in jede Richtung vertiefen: Je mehr die esoterisch-meditative Arbeit sich nach innen verstärkt, desto mehr werden wir nach aussen Einfluss haben und umgekehrt. Heute sind wir, der Tendenz nach, in der Mitte und stehen still. Also, wir brauchen Bewegung!

Forschung der Alltagspraxis

Die dritte Ebene liegt in der Forschung in der täglichen Arbeit in der Waldorfschule selbst. Wie schon zuvor gesagt wurde, hat die Waldorfbewegung ihre Stärke in der Tradition, an den Formen, die Steiner und seine Nachfolger gestaltet haben. Da haben wir Sicherheit. Wir wissen viel. Doch da haben wir auch

unsere Schwäche. Denn die Formen haben die Tendenz zu bleiben, fest zu werden und uns einzuzwängen. Um die neue Zeit und die Herausforderung unserer Umwelt wahrzunehmen und den Fragen gegenüber zu stehen, müssen wir uns öffnen, einen leeren Raum schaffen und zumindest für eine Weile die Formen vergessen.

Da kann uns die Frage helfen: Was hat dauernden Wert und was temporären Wert in unserem pädagogischen Tun? Also welche Elemente sollen wir erhalten und welche sollen wir ändern, so dass sie den Nerv der Zeit treffen?

Wir müssen den Mut haben, sehr viele Waldorfelemente wie Inhalte, Methodisches, Gewohnheiten in Frage zu stellen. Ich betone noch einmal meinen Ansatzpunkt – dass jeder von uns doch die Antworten in sich hat und dass eine richtige Gruppenarbeit den Weg dahin leiten kann, an diesen Antworten zu arbeiten. Der Weg zu diesem tiefen geistigen Ort, an dem die Hinweise zu den Antworten ruhen, soll unbedingt beschriftet werden.

Damit meine ich eine Arbeit auf der Basis der Grundlagen. Eine Gesprächs-Gruppenarbeit, die auf der Grundlage von Vertrauen und Zuhören besteht. In der Lehrerkonferenz können wir unser ganzes Tun in Frage stellen. Wir können an unseren Kindern, mit den Eltern und jungen Lehrern die Zeiterscheinungen, die Welt, in der die Kinder aufwachsen, also die Schul- und Kindheitsverhältnisse beobachten. Aus diesen Beobachtungen können wir die pädagogischen Traditionen (Was man an der Waldorfschule macht) erforschen: Was soll bleiben? Was wollen wir ändern? In welche Richtung gehen wir? Was genau brauchen unsere Kinder? Was macht ihnen Wohl? Wann und wo haben wir das Gefühl, dass die Kinder sich mit Lebenskräf-

ten stärken? Wann und wo haben wir das Gefühl, dass sie austrocknen, müde werden?

In den letzten Jahren begleitete ich einige Lehrerkollegien, die an dieser Fragestellung arbeiten wollten. Das kann hier nicht weiter ausgeführt werden, aber wenn wir diese Fragen beantworten, hier Mut für Neues auf der Basis der Menschenkunde zeigen, wird unsere Pädagogik sich weiter entwickeln. Viele der Qualitäten wie z.B. das Künstlerische im Unterricht, die Bedeutung der Natur und die Beziehungsfrage für alles Lernen gilt es neu zu bestätigen.

Nach meiner Erfahrung in Israel gibt es viele Menschen in allen pädagogischen Kreisen, die tiefe Sehnsucht genau nach diesen „Waldorfqualitäten“ haben. Wir haben in den

letzten Jahren sehr schöne Erfahrungen mit staatlichen Schulen und Kindergärten gemacht, die die Waldorfinspirationen suchten. Ich möchte meine Vorhaben noch deutlicher hervorheben. Ich meine nicht, dass eine staatliche Schule sich in eine Waldorfschule umwandelt. Mein Anliegen ist einfach: dass so viel Kinder (und auch Lehrer) wie möglich Erziehungskunst erleben, Kunst betreiben, im Garten arbeiten, die Natur bewundern, Tiere pflegen und vieles mehr und zuweilen auch Waldorfmethoden benutzen.

Was ich vor mir sehe ist eine grosse öffentliche pädagogische Bewegung, die ihre Inspiration aus dem Waldorfpuls nimmt. Daneben gibt es die Waldorfbewegung. Beide Bewegungen arbeiten in guter Beziehung zueinander.

Die Waldorfschule in ihrem zweiten Jahrhundert

Eine Aufforderung zum Gedankenaustausch

Christof Wiechert

Vorwort

Grosse bedeutende Feiern in aller Welt liegen hinter uns. Sie sind farbig dokumentiert worden. Auch in den Medien ist Bedeutendes dazu zu finden.

Es ist ein mächtiges Bild, das sich einem in der Überschau offenbart von demjenigen, was die Waldorf- und Steinerschulen weltweit geleistet haben, um diese Hundertjahrfeiern zu gestalten. Viel Phantasie und Geistreiches ist aufgebracht worden.

Zieht man das Fazit aus diesen Festen, kann man voller Dankbarkeit feststellen, dass diese Darbietungen auf einem wahrhaft fruchtbaren pädagogischen Boden entstanden sind. Auch gab es einen inhaltsreichen Kongress in Stuttgart, weitere grosse pädagogische Tagungen in Dornach, Bangkok und Buenos Aires. An vielen weiteren Orten besann man sich in verschiedenen Veranstaltungen auf die Grundlagen der Erziehungskunst. Schliesslich die kraftvolle Manifestation der Überschusskräfte im Tempodrom in Berlin; es wurde gewirkt, nicht um des Brotes – sondern um der Sache Willen.

Das in der Erinnerung eingeprägte Bild ist ein farbiges, energetisches, wobei Musikalisches und Bildhaftes im edlen Wettstreit miteinander waren.

Man darf im Blick auf alle Darbietungen zusammen sagen, es wurde sichtbar, was die Waldorfschulen nach hundert Jahren in der Lage waren zu leisten.

In diesem Beitrag soll die Frage gestellt werden, wie es weitergehen wird. Bleiben die Bilder dieselben wie wir sie jetzt gesehen haben, wird die Zweihundertjahrfeier genauso aussehen wie die Hundertjahrfeier? Wird die Akzeptanz der Schulen und die Kritik an dieser Erziehungskunst dieselbe sein wie heute?

Es ist gut, sich die Frage zu stellen, wie werden die Waldorf-Steinerschulen sich weiter entwickeln, wie sieht ihr zweites Jahrhundert aus?

Begrenzung

Wenn ein solches Thema diskutiert werden soll, ist notwendig zu bedenken, wie lange die jeweilige Schule existiert. Schulen, die gerade das Abenteuer der neuen Erziehung begonnen haben, wie z.B. in China und Indien, die seit etwa fünfzehn Jahren bestehen, haben ein anderes Selbstverständnis diesen Fragen gegenüber, als Schulen die schon dreissig, vierzig Jahre die Erziehungskunst ausüben. Neben dieser zahlenmässig stärksten Gruppe, gibt es noch die über fünfzig Jahre alten Schulen. Diese letzten beiden Gruppen spüren am stärksten den Drang nach einer Zukunftsgestaltung, nach einer zukunftsfähigen Perspektive.

Die Gruppe der ganz jungen Initiativen ist im Prozess der Selbstfindung und -gestaltung begriffen, für diese werden die hier zur Sprache kommenden Gedanken weniger produktiv sein.

Trotzdem soll die Frage aufgeworfen werden, wo geht die Erziehungskunst hin; Quo Vadis?

Der Widerstand

Auch soll ins Auge gefasst werden, dass die, allgemein gesprochen, Kritik und Gegnerschaft nach hundert Jahren noch stets mit denselben Vorwürfen die Schule und ihren Umkreis belegt. Was ist daran berechtigt, was kann sinngemäss widerlegt werden? Auch hier stellt sich die Frage, wie werden wir in Zukunft damit umgehen?

Unser Selbstbild

Im Kern beruht das Selbstbild der Waldorf-Steiner Schulen auf fünf Pfeilern. Erstens liegt der Pädagogik eine ausgefeilte Entwicklungspsychologie, beruhend auf geisteswissenschaftlichen Forschungen Rudolf Steiners, zugrunde. Dazu existieren bedeutende – in unserer Auffassung – methodische Hinweise. Zweitens gibt es einen Lehrplan vom Vorschulalter bis zur Hochschulreife, der den Entwicklungsschritten des sich entwickelnden Menschen in diesen Jahren abgelesen ist. Gerade dadurch ist ein weckendes, sich verstärkendes Lernerlebnis zu erreichen. Zu vielen Lerngegenständen sind bedeutende originelle methodische Hinweise gegeben, was den Lehrplan und seine Umsetzung vor allem breit und nicht schmal auffassend macht. Menschwerdung ist eine grosse Angelegenheit, nicht geeignet für Schmalspur.

Drittens ist eine starke Integration der Künste in den Unterrichtsvorgang nicht als Zweck, sondern als Mittel gegeben. Alles was künstlerisch ist, wirkt integrativ zwischen den intellektuellen und praktischen Fähigkeiten des Menschen, es macht den werdenden Menschen 'ganz'!

Viertens hat die Waldorf-Steinerschule eine eigene Sozialität; es gibt keine Selektion nach Talent, Selektion nach Tragfähigkeit der

Eltern, kein Sitzenbleiben, keine Standardstrafen, keine diskriminierenden Benotungen in der Unterstufe. Hinzu kommt das Ideal der Selbstverwaltung der Lehrer in einer Art Lehrerrepublik. Als fünfter Pfeiler gilt die Überzeugung, der Staat solle seinen Einfluss begrenzen auf die Ermöglichung eines freien Unterrichts und diesen inhaltlich keineswegs bestimmen wollen.

Die moderne Auffassung des Schulwesens ist, dass sie von der Zivilgesellschaft verantwortet wird, also von den Eltern, die diesen Unterricht wollen und von den Menschen, die diesen Unterricht geben wollen.

Das hier skizzierte Bild ist die Schule in ihrer Essenz. Wer sich mit Erziehung beschäftigt und sie versteht, kann dem ernsthaft nichts entgegensetzen.

Das muss Steiner vor der Seele gestanden haben als er den Lehrern in der Schweiz sagte: *„Eine zweite Bedingung ist, dass die anthroposophische Pädagogik hinausgelaufen ist auf eine Methodisierung des Unterrichtes. Es handelt sich um eine Methoden-Schule, es handelt sich nicht um irgend eine politische Richtung, sondern um eine sachliche Methoden-Schule. Es handelt sich auch nicht um ein religiöses Bekenntnis, nicht um Anthroposophie etwa als Religionsbekenntnis, sondern es handelt sich um eine Methoden-Schule.*

Ich habe schon damals, als die Diskussion angeknüpft wurde an meinen Vortragszyklus,¹ die Fragen, die aufgeworfen wurden nach dieser Richtung, dahin gehend beantwortet, dass ich sagte: Die Pädagogische Methodik, die hier vertreten wird, kann überall wo man den guten Willen dazu hat, eingeführt werden. (...)

1 Rudolf Steiner: Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkt geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis, Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen, GA 306

Ich glaube es wäre gut, wenn sie diese zwei Gesichtspunkte² immer in den Vordergrund stellen. Sie entsprechen ja durchaus der Wahrheit, und es hat uns viel geschadet, dass immer wieder und wieder betont wurde: Waldorfschulpädagogik kann nur in abgesonderten Schulen erreicht werden –, während ich immer wieder gesagt habe, das Methodische kann in jede Schule hineingebracht werden.³

Die Geschichte lehrt uns mehrheitlich: fast vollkommen ist auf die 'abgesonderten' Schulen gesetzt worden. Dadurch sind blühende, in sich selber wunderbare Gärten der Waldorfkulturen möglich geworden. Sie können immer noch schöner werden, haben dabei aber mit der sie umgebenden Soziallandschaft wenig Berührung.

In den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts hat Prof. Dr. Heinz Buddemeyer in Bremen ein interessantes Experiment gewagt, das es verdient nicht vergessen zu werden. Der zuständige Senator für Bildung bat Buddemeyer zusammen mit Peter Schneider zu untersuchen, ob Waldorfschule an einer 'normalen' Staatsschule gelingen könne.

Einige Waldorfpädagogen arbeiteten dann in einer staatlichen Grundschule, was dieser Schule sehr zu Gute kam; Leistungen der Schüler, Arbeitshaltung und soziales Miteinander, die Atmosphäre der Schule, die Zufriedenheit der Eltern, kurz das ganze Ethos der Schule hob sich nachdrücklich. Nach vier Jahren wurde gefragt, welcher Lehrer möchte

in diesem Sinne weiter arbeiten? Keiner wollte. Es war zu spät; die Waldorfschulen hatten schon ihre eigenen 'Gärten' bestellt.⁴

In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass Rudolf Steiner sich eine viel schnellere Ausbreitung der Waldorfschulen vorgestellt hatte.

Die Gegnerschaft, die die Dreigliederung hervorrief, und die Angriffe aus Wirtschaft, Politik und Kirchen waren so massiv, dass eine schnelle Ausbreitung undenkbar war, schon gar nicht in das öffentliche Schulwesen hinein.⁵

Ein erweitertes Bild

Neben die traditionell gewordenen 'abgesonderten' Schulen kann ein zweites Bild gestellt werden. Es geht um die *Methoden-Schule*, die eigentlich überall angewendet werden kann, wo der 'gute Wille' dazu vorhanden ist. Das Bild einer solchen Schule wird wahrscheinlich anders aussehen als eine traditionell entstandene Schule. Mehr schulisch, sachlich, schlicht. Es soll hier aber festgehalten werden, dass diese Form der Erziehungskunst von Rudolf Steiner als möglich gesehen wurde.

Schaut man z. B. auf die Interkulturelle Waldorfschule Mannheim (eine Form, die inzwischen auch an anderen Orten versucht wird), dann erlebt man etwas von diesem erweiterten Schulbild, einer zweiten Gestalt der Waldorfschule, weniger 'Garten', dafür aber mit starker Sozialwirkung in das Umfeld.⁶

2 Der erste Gesichtspunkt war die Errichtung von sogenannten Modellschulen.

3 Ausführung Steiners bei der Sitzung des Schweizer Schulvereins, 28. Dezember, 1923, während der Weihnachtstagung, GA 260

4 Heinz Buddemeyer und Peter Schneider, Waldorfschule und staatliche Schule, ein Erfolgsmodell nicht erst seit Pisa, 2002 Meyer

5 Tomáš Zdražil, Die freie Waldorfschule in Stuttgart, 1919-1925, Edition Waldorf, 2019, siehe das Kapitel Kritische Stimmen und Gegnerschaften S. 266

6 Michael Brater, Albert Schmelzer, Christiane Hemmer-Schanze, Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Intergration von Migrantenkinder, 2009 VS Verlag.

In Oakland, Kalifornien hat sich auch in einem sozialen Brennpunkt eine Waldorfschule etabliert, die tatsächlich fast ohne Garten auskommt, aber Kinder aus vielen Nationen und ebensovielen Ethnien beherbergt. Sie lernen durch die Erziehungskunst und lernen gleichzeitig, in Frieden miteinander zu leben. Es ist die Waldorf Community School, die im Gegensatz zur Mannheimer Schule vom kalifornischen Staat getragen wird ohne jegliche pädagogische Einmischung.⁷

Was an dieser Schule auffällt, ist die stufenlose Offenheit zwischen Schulleben und dem Leben der Schülerfamilien in der Stadt. Stadtleben und Schule durchdringen sich in dem Sinne, dass was von der Schule ausgeht, aufgenommen wird und wirken kann. Es gibt keine prinzipiellen Diskussionen bezüglich der Grundlagen der Schule, ausser derjenigen, die den Schülern und deren Familien zu Gute kommen.

Es gibt mittlerweile auch sehr grosse städtische Oberstufenschulen mit bis zu 1000 Schülern, die ohne Unterstufenbereich arbeiten. Ich habe dort ein Lehrerkollegium von fast hundert Personen erlebt, die alle ein sehr loses Verhältnis haben zur 'Ausbildung zum Waldorflehrer' (weil es diese Ausbildung meist nicht gibt für Oberstufen), die aber ein tiefes Ahnen haben davon, was eine Waldorfschule ist. Meist waren es junge Kollegen mit einem natürlichen Verhältnis zu den Methoden und Vorgehensweisen der Erziehungskunst. Sie stehen wie die Community

School stufenlos offen der Waldorfschule und der sie umgebenden Sozialität gegenüber. Aber ihre Schulen sind tatsächlich einfacher, schulischer als die herkömmlichen Waldorfschulen. Auch dem Schulbau sieht man den Waldorfkern nicht mehr an. Diese Art der Schulen können nur existieren, wenn sie den Kern der Erziehungskunst in irgendeiner Form realisieren.

Ein Beispiel dieser Schulen ist die Waldorfoberstufe – ohne Unterstufe – in der Innenstadt von Oslo. Sie vertritt ein Konzept, das ganz auf die Zukunftsgestaltung ihrer Schüler abgestimmt ist.⁸

Der Vorläufer dieser Schulform war die Schule in Wanne-Eickel, die schon in der Oberstufe Angebote machte zum Ergreifen eines Berufes neben der klassischen schulischen Bildung. Auf diese Weise konnten die Schüler das Leben in der industrialisierten Umwelt erleben, es wurde Teil des Schullebens. Wir sehen das in den sogenannten Oberstufen, die als Berufskolleg arbeiten.⁹

Gemeinsam ist allen diesen Initiativen der Versuch, die Formen der Erziehungskunst in die Allgemeinheit zu stellen und Steiners Forderung, die Waldorfmethode bei gutem Willen überall anzuwenden, umzusetzen.

Schauen wir zurück auf die traditionelle Waldorfschule in ihrer 'abgesonderten' Form. Die abgesonderte Form hat dazu geführt, dass nach innen neue Entwicklungen stattfinden konnten. Damit sind z.B. die 'Erfin-

7 Siehe im Internet: Community School for Creative Education, Oakland (CA). Gegründet 2010 von Dr. Ida Oberman. Siehe auch die Jubiläumsausgabe der Freunde der Erziehungskunst, 100 Jahre Erziehung zur Freiheit, Berlin 2019.

8 Siehe OECD – Innovative Learning Environments (ILE) at the Rudolf Steiner Upper Secondary School of Oslo. Zu finden bei www.oslo-bysteinerskole.no

9 Eine brauchbare Übersicht zu dieser Entwicklung bietet Band 9 der 'Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule'. Peter Schneider, Inge Enderle (Hrsg.) Das Waldorf Berufskolleg. Peter Lang, Wiesbaden 2012

dung' der Abschlussarbeit des zwölften Schuljahres, die 'Erfindung' des Korbflechtens im Werkunterricht, die Schmiedewerkstätten, das bewegliche Klassenzimmer, der sich entwickelnde Umgang mit den Medien, die Tradition der Klassenspiele und Theateraufführungen, die Eurythmie-Abschlüsse, die Marionettenspiele, ja unendlich viele Ausarbeitungen und Anwendungen des Lehrplans gemeint. Fast nichts davon geht auf Angaben Steiners zurück. Es ist nicht umsonst, dass der sogenannte Richterlehrplan in seiner letzten Fassung gute 800 Seiten umfasst. Es begann einmal mit vierzig Seiten durch Caroline von Heydebrand.¹⁰

Viele von diesen Errungenschaften bergen aber die Gefahr in sich, dass durch sie das Kerngeschäft, nämlich das *Wie des Lernens* in den Hintergrund gerät. Es kann gar so weit gehen, die Identität der Waldorfschule in den zahllosen Extras zu erleben und nicht in der mageren harschen Umschreibung der Essenz dieser Unterrichtsform. Ohne Zweifel ist eine Nebenwirkung hiervon, dass die Allgemeinheit eher mehr als weniger Unverständnis den Waldorfschulen gegenüber zeigt. Es werden eben durch dieses Übermass an Formen und Möglichkeiten die eigentlichen pädagogischen Ziele aus dem Auge verloren, was wiederum gefundene Angriffsflächen für Kritiker bietet. Und manchmal haben die dann auch recht.¹¹

Man kann vor Beginn eines neuen Schuljahres in einer Waldorfschule erleben, dass Bü-

cher mit neuen Rechen-, Lese- und Geschichtsmethoden bestellt wurden, die alle nichts mit der Erziehungskunst zu tun haben, aber doch für den Unterricht genutzt werden. Aber nach aussen profiliert die Schule sich nachdrücklich als Waldorfschule.

Es besteht so die Gefahr, dass Form und Inhalt auseinanderfallen. Dadurch ergibt sich übrigens auch ein überdurchschnittlicher Verschleiss im Lehrerkollegium, denn der Druck zu allem, was gemacht werden muss und an *Waldorfextras* erwartet, ob ausgesprochen oder nicht, gar eingefordert wird, ist enorm. Und ein bekanntes Übel vieler Schulen ist dieser hohe Erwartungsdruck. Nicht der Druck, der Pädagogik zu dienen, sondern der Druck den Erwartungen aller denkbaren Extras, die ja die Schule 'ausmachen', zu genügen.

Das macht die Schule nach innen wie nach aussen sozial anfällig und Vorurteile haben freie Bahn.

Wie gehen wir damit in der Zukunft um?

Ein Zukunftsbild der Waldorfschule

Vielleicht wird eine neue Waldorfschule *bescheidener* daherkommen, *schlanker*.

Eine neue Waldorfschule würde ein geringeres Angebot haben an ausserschulischen 'Events', aber sich unterscheiden durch neue Unterrichtsangebote und das *Wie des Unter-*

10 Caroline von Heydebrand, Vom Lehrplan der freien Waldorfschule, 1996 wieder herausgegeben: Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 40 Seiten. Heute: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, vom Lehrplan der freien Waldorfschulen, herausgegeben von Tobias Richter, 4. erweiterte Auflage 2016, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

11 Ein eklatantes Beispiel findet sich in dem Beitrag von Till-Sebastian Idel, Max-Matrose auf dem Klassenschiff. Eine hermeneutisch-rekonstruktive Interpretation eines Waldorfzeugnisses. In Inge Hansen-Schaberg und Bruno Schonig (Hrsg) in *Waldorf-Pädagogik*. Zitiert nach Volker Frielingsdorf, *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft, ein Überblick*, Weinheim 2012. Ein Zeugnis für einen Jungen wird geschrieben auf Grund seines Verhaltens im sogenannten rhythmischen Teil und man erlebt, es ist weit weg von auch nur irgendeiner pädagogischen Relevanz.

richtens! Darin sollte das Aussergewöhnliche liegen.

Fragt man heute, woran man sich erinnert, wenn man an die eigene Schulzeit denkt, dann werden zuerst Klassenfahrten und Klassenspiele genannt. Eine zukünftige Waldorfschule sollte eher erinnert werden durch die besondere Art des Unterrichtes.¹² Eine neue *Schlichtheit* sollte in die Schulen einziehen und das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrerinnen und Lehrern würde sich ändern. Weniger gegenüber, sondern mehr miteinander.

Diese *neue Schlichtheit* würde es der Öffentlichkeit ermöglichen, sich mehr für diese Schulen zu interessieren, denn diese Schulen kämen 'barrierefrei' daher. Vielleicht würden diese Schulen auch Orte für *Erwachsenenbildung* oder sonstige Kurse werden, (wie man heute schon an Musikschulen sehen kann, die Gebäude der Schule für ihren Musikunterricht nutzen.)

Ein neues Qualitätsverständnis würde nicht durch Prüfung, Vergleich und Aussonderung, sondern durch neue Konzepte der *Lehrerverantwortlichkeit* gegenüber den Kindern und

Schülern entstehen.¹³ Statt Tests gäbe es Kinder- und Schülerberatungen.¹⁴

Schulische Sozialität am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts

Als die Waldorfschule 1919 begann, war von Anfang an ein ausserordentlich starkes Fremdsprachenprogramm vorgesehen, dergestalt, dass Steiner nach jedem Hauptunterricht Fremdsprachenunterricht haben wollte, jede Sprache (in diesem Fall Englisch und Französisch), jeden Tag eine Stunde.¹⁵

Das war nur dadurch zu ermöglichen, dass die (meisten) Klassenlehrer zugleich auch moderner Sprachen mächtig waren, wie von Zdražil zurecht bemerkt¹⁶. Somit gab es keine Differenz zwischen diesen zwei Lehrertypen, es waren alles dieselben Lehrer. Mit dem starken Wachstum der Schule wurden mehr Fachlehrer und Fremdsprachenlehrer nötig und es entstand eine Art Zweiteilung: Klassenlehrer und Fremdsprachen- wie Fachlehrer.

Es entstand im Laufe der Jahre tatsächlich eine Zweiteilung, wobei die Klassenlehrer die 'Hauptlehrer' darstellten und die Fremdsprachenlehrer, vor allem in den Unterstufen,

12 Absolventen von Waldorfschulen – eine empirische Studie zur Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler. Prof. Dr. Heiner Barz und Prof. Dr. Dirk Randoll, VS Verlag 2007. In dieser Publikation sind Erinnerungsberichte zu finden die hauptsächlich auf Ausflüge, Klassenspiele und Fahrten als erinnerbar dargestellt werden, nicht auf den Unterricht selber. Einmal charakterisierte Steiner die Waldorfschule so, dass er meinte, das *wie* des Unterrichtens würde in der Zukunft das Erinnerungsbild der ehemaligen Schüler prägen. GA 192, Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen. 4. Vortrag, 11.05.1919 Stuttgart.

13 Bei den sieben Lehrtugenden die Steiner am Ende der Erziehungskunst nennt, ist die zweite das geschärfte Bewusstsein für '*seelische Verantwortlichkeit*'. Damit ist gemeint eine Verantwortlichkeit der Entwicklung der Schüler gegenüber, nicht nur deren Leistungen. GA 293 Allgemeine Menschenkunde, 14. Vortrag, 05.09.1919 Stuttgart.

14 Siehe Steiners prophetische Beschreibung der Kinderbetrachtung in: Rudolf Steiner: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik, GA 310, Vortrag vom 21. Juli, 1924, Arnheim.

15 Siehe dazu die Erste Konferenz in GA 300a, 8. September 1919, Seite 24, in der Ausgabe von 2019 oder die Konferenzen 40, 41 und 42, wo ein neuer Stundenplan und die Neu-Einrichtung des Fremdsprachenunterrichtes versucht wurde.

16 Tomáš Zdražil, Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919 – 1925, Edition Waldorf, 2019, S. 188

drohten eine 'niedrigere' Kategorie Lehrer einzunehmen. Das kam dem sozialen Zusammenleben der Lehrer nicht zu Gute, es tat vor allem dem Fremdsprachenunterricht nicht gut. Über weite Strecken blieb der Fremdsprachenunterricht weit hinter den Zielsetzungen zurück, auch wieder vor allem an den Unterstufenklassen wahrzunehmen. In einer 'neuen' Waldorfschule muss diese Kluft geschlossen werden. Dazu gibt es Möglichkeiten, die zu untersuchen sind. In einer zweizügigen Schule können die Lehrer der parallel laufenden Klassen den Fremdsprachenunterricht unter sich teilen. Soweit als möglich könnten die Klassenlehrer die Aufgabe übernehmen oder die Sprachlehrer zusammen mit den Klassenlehrern. Eine andere Möglichkeit wäre, eine stärkere Zusammenarbeit der Fremdsprachenkollegen mit den Klassenlehrern von ein oder zwei Klassen einzugehen und für diese Klassen eine gemeinsame Verantwortung zu übernehmen und zu tragen. Daneben aber, ist er oder sie vor allem verantwortlich für eine bestimmte Sprache. Die letzte Form ist auch anwendbar in einer einzügigen Schule.

Dazu kommt in einer *neuen schlichten* Schule die Frage nach dem Anteil der Teilzeitlehrer. Das Lehrerkollegium muss sich diese Frage stellen und die Bedingungen der Teilzeitkräfte klären, z.B. die verpflichtende Teilnahme an der Konferenz. In der Zukunft muss die Verantwortung aller Kollegen gleich sein, keine Trennung in Haupt- und Nebenverantwortungen.

Merkwürdigerweise war diese Drohung schon zu Zeiten Steiners vorhanden.¹⁷

In der *neuen Schule* sollte der grosse Stellenwert, den der Fremdsprachenunterricht von Anfang an hatte, (durch Steiner als Teil der Identität der Schule angesehen), wieder hergestellt werden.

Das bedeutet auch, andere und vor allem bessere Ergebnisse in allen Altersstufen zu erreichen.

Schlichtheit in der Form, Kraft in der Pädagogik

Was ist das Kerngeschäft der Schule? Unterrichten. Wie sieht guter Unterricht aus?

Die vor sieben Jahren verstorbene Kollegin Els Göttgens¹⁸ hatte als Mentorin viele Schulen, hauptsächlich an der amerikanischen Westküste, 'unter ihren Flügeln'. Über viele Jahre war sie dort eine vielgeliebte, hoch angesehene Kollegin. Dabei war sie ausgeprochen 'pedantisch' und streng. So sass sie gerne mit der Stoppuhr im Unterricht und zeigte nach 120 Minuten Unterricht, wieviele Minuten mit wirklichem Lernen verbracht worden waren (meistens zu wenig). Wieviel Zeit war zum wirklichen Üben gebraucht worden? (Meist zu kurze Zeit). Auch schaute sie genau darauf, ob der Unterricht einer Komposition, einer Gestalt entsprach oder ob er nur einem eher flachen Schema folgte. Sie beobachtete ob alle Kinder in jeder Stunde angesprochen worden waren, ob es ein gutes Gleichgewicht gegeben habe zwischen künstlerischer Aktivität und dem Lernen und ob das Lernen künstlerisch geschah, originell und kreativ. Neben diesem eher 'technischen' Vorgehen war sie eine gründliche Kennerin der Erziehungskunst und der Geisteswissenschaft.

17 Bei Steiners Versuch eine Form der Selbstverwaltung einzuführen, die nicht nur von einem Kollegen getragen wurde (in diesem Fall Stockmeyer), wurde von Kollegen artikuliert, es wäre als gäbe es Kollegen erster und Kollegen zweiter Güte. GA 300b, 44. Konferenz, Dienstag 23. Januar 1923, S. 349

18 Holländische Waldorflehrerin, Begründerin der Waldorfschule Brabant, (19.05.1921 – 30.06.2013). Sie verfasste ein in Amerika vielgelesenes Büchlein 'Waldorf Education in Practice.'

Ihr Adagio; auch ist die Schule noch so schön, eine Waldorfschule wird sie erst durch den Unterricht selber und der muss den Masstäben der Erziehungskunst entsprechen. Immer wieder und wieder beklagte sie, dass die Temperamente wohl gekannt, aber kaum Anwendung in der Methodik des Unterrichts fanden. Sie meinte, wenn die Kinder und Schüler wirklich üben würden, würde die Zeit des Hauptunterrichtes kaum genügen, aber viele Kollegen seien nicht in der Lage, die Zeit des Hauptunterrichtes wirklich zu füllen, zu gestalten. Viel kostbare Zeit ginge verloren. Es ging ihr um den Kern der Erziehungskunst. Wird dieser vom Lehrer ergriffen, erwächst ihm nicht nur Freude an dem Unterrichtsvorgang, sondern vor allem aber Energie und Kraft. Das in den Kollegen heranzubilden, war ihr Streben. Wir waren damals des öfteren in der Lage, die Wirkung von Frau Göttgens in den Schulen wahrzunehmen: sie wirkte in der Weise, dass Kollegen durch sie wie 'verstanden' was Erziehungskunst sei. Sie ist konkret, genau, konsequent und nicht etwas Schwammiges, Ungeföhres, nur Persönliches. Els Göttgens lebte Steiners Wort: *Von einer wahren geisteswissenschaftlichen Menschen-Erkenntnis soll die pädagogische und didaktische Erziehungs- und Unterrichtspraxis der Waldorfschule befruchtet sein.*¹⁹

Der Kunstbegriff

Es sei voran gestellt, dass Roland Halfen hierzu ein sehr schönes Essay geschrieben hat, das es Wert ist zu lesen.²⁰ Auch noch

zum Jubiläumsjahr legte Wenzel M. Götte einen Band vor zum Problem des Künstlerischen in der Erziehungskunst. Vor allem dessen Einleitung hilft, um das Bewusstsein zu schärfen wie das Künstlerische in der Erziehung keinen Selbstzweck darstellt sondern immer im Kontext der Erziehung wirkt.²¹

Gerade bei dem Künstlerischen ist die Frage nach einer neuen Schlichtheit von Wert. Alles Künstlerische wirkt integrativ. Es lässt den 'oberen' in dem 'unteren' Menschen wirken und umgekehrt. Das heisst, in eine künstlerische Aktivität ist (fast) der ganze Mensch einbezogen.

Grund genug um immer das Künstlerische zu berücksichtigen. Daneben wirkt die Art und Weise wie unterrichtet wird auch wie eine Kunst, wenn gewisse Grundsätze angewandt werden. Diese sind ein atmender Unterricht, ein Konzentrieren und Entspannen, die Gestaltung der Zeitabläufe im Unterricht und der Umgang mit dem Gegensatz von Bild und Wort. Sind diese Faktoren alle in einem rechten Gleichgewicht, sprechen wir von Erziehungskunst. Diese beruht auf einem Können, das erworben werden kann und dann (fast) unbewusst im Unterricht den Lehrer oder die Lehrerin das Richtige im richtigen Moment tun lässt.²²

(Es sei nebenbei angemerkt, dass die Lebensstile des 20. und 21. Jahrhunderts das Bild

19 Rudolf Steiner: Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule, drei Aufsätze, Einzelausgabe 1969, Zbinden, Basel (Dritter Aufsatz; aus GA 24 'Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus', Kapitel 'Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart', Dornach 1920. S. 31

20 Roland Halfen, Erziehungskunst: Annäherung an einen Fundamentalbegriff, in Anthroposophie und Pädagogik, Beiträge zur Allgemeinen Menschenkunde (Tomáš Zdražil (Hg.), Edition Waldorf, 2017

21 Wenzel M. Götte (Hrsg.), Das Künstlerische in der Erziehung, Waldorf Edition 2019. In der Einleitung wird dargestellt wie Raum und Zeit die gestaltenden Elemente der Pädagogik sind zusammen mit einer gesteigerten Menschenkenntnis. Mit besonderem Hinweis auf Schiller.

22 Dieser Vorgang ist von Steiner sehr genau dargestellt, auch wie man zu dieser Fähigkeit kommen kann, die dann einmal errungen, sich zeigt in einer starken 'Erfindungskraft'. R. Steiner, Meditativ Erarbeitete Menschenkunde, in GA 302a, dritter Vortrag, 21. September 1920, Stuttgart. – Auch als Einzelausgabe vorhanden. –

weit über das gesprochene Wort favorisieren, wodurch in allen Lebensfeldern, vor allem aber auch in der Erziehung eine starke Einseitigkeit auf das Bild, auf das Sichtbare gelegt wird und das Hörbare, das Gesprochene einen Rückzieher macht. Eine Tatsache, die in der Erziehungskunst korrigiert wird. Das ist Teil ihrer Mission.)²³

Hier wird die Frage sichtbar, wie weit die Kunst und das Künstlerische der Pädagogik dienend sind, wo werden sie Selbstzweck? Es gibt Situationen im Schulleben, wo man die Frage stellt, ist diese (künstlerische) Aktivität der Pädagogik dienlich oder ist es eine Aktivität für sich geworden? Oder ist es, weil Kunst sowieso richtig und angebracht ist einfach da?

Broschüren, die Schulen von sich selbst erstellen, lassen da manchmal tief blicken und fragen: sind wir noch auf dem Felde der Pädagogik?

Das gilt ebenso für andere Aktivitäten. Sind die Zwölfklassarbeiten eine pädagogische Sternstunde oder sind sie ein Selbstläufer ohne pädagogischen Bezug im Leben der Schule geworden? Ist die Imitation dieser Abschlussarbeiten in der achten Klasse pädagogisch sinnvoll? Macht ein aus dem Unterrichtsstrom losgelöster rhythmischer Teil Sinn?

Wie handhaben wir das Nass-in-Nass-Malen? Wir verstehen, es führt die Kinder ein in das Umgehen und Erleben der Farben ohne gegenständliches Darstellen, es geht nur um das Farberleben und die Wirkung derselben. Diese Übungen sind jetzt hundert Jahre alt, werden sie, wegen ihrer Wirkung, die nächsten hundert Jahre auch so aussehen

oder gibt es andere Wege, dasselbe zu erreichen?

Wie geht es mit dem Zeichnen, mit dem Formenzeichnen? Wie mit den Aufgaben in der Handarbeit? Die Waldorfmützen, sollen sie einen Unsterblichkeitsstatus haben oder nicht?

Es wäre gut, wenn die Waldorfschulen sich gegenseitig Erneuerungen zeigen würden, immer unter dem Gesichtspunkt, dient das Neue dem werdenden Menschen, ist die Erneuerung im Einklang mit der pädagogischen Aufgabe, mit der Erziehungskunst?

Da ist vieles vorhanden, was es aber schwer hat, in die Gewohnheitsbildung einzugehen. In den neunziger Jahren organisierte die Pädagogische Sektion Weltlehrertagungen, die im Programm Beiträge von Schülern aufgenommen hatten, deren Bedingung war, keine Rezitationen, kein Blockflötenspiel, keine Eurythmie auf die Bühne zu bringen. Und wir waren erstaunt, wieviel Originelles auf der grossen Bühne im Goetheanum erschien! Die Teilnehmer aus aller Welt sahen da zum erstenmal Eurythmie auf Einrädern! Und 2019 im Tempodrom war Eurythmie auf Holzschuhen zu sehen und hören!

Fragen an die Schulen für die nächste Zukunft:

1. Kann der Fremdsprachen Unterricht in den Unterstufen neu gegriffen werden wie im oben dargestellten Sinne?
2. Der Abstand zwischen rein menschlichem Sein und Algorithmen und Robotern wird kürzer werden. An den Schulen müssen Inhalte des Unterrichts entwickelt wer-

²³ Diese Situation eindrücklich dargestellt in: Rudolf Steiner, Das Verhältnis der Sternenwelt zum Menschen und des Menschen zur Sternenwelt, GA 219, 6. Vortrag, Dornach 17.12.1922

den, die zeigen, dass der Mensch eine geistige Individualität ist, die sich mit dem Maschinenwesen auseinandersetzen kann und muss. Und zwar so, dass der Schüler und die Schülerin wie von selbst erleben, dass sie die Akteure im Verhältnis zum Computer sind. Was ist Mensch, was ist er nicht? Eine Zusatzaufgabe für die Religionslehrer?

3. Durch den Gebrauch von Tablets und Smartphones braucht das Kind, brauchen die Schüler einen verstärkten Geschicklichkeits-Unterricht für Hände und Füße. Fertigkeiten wie Basteln sollen nicht nur an Weihnachten stattfinden, sondern einen Platz im Lehrplan bekommen. Eine Zusatzaufgabe für die Handarbeitslehrer.
4. Wenn die Technologisierung fortschreitet wie sie es tut, sollte überlegt werden ob nicht ein Tag der Woche Unterricht draussen zu denken ist, nicht nur für das erste Schuljahr. Eine selbstverständliche Schulung der Sinne kann damit einhergehen.
5. Da immer mehr Unterrichtsgegenstände – auch an Waldorfschulen – visualisiert werden, wird es nötig sein, den Kindern und Schülern zu helfen, innere Vorstellungen zu bilden z.B. aus dem Erzählstoff oder aus anderen Unterrichtsgegenständen wie zum Beispiel Geometrie und Ge-

schichte. Weniger Aufsätze, mehr Vorstellungsübungen und Gespräch.

6. Eine allgemeine Neubetrachtung des Schullebens: was ist daran wesentlich, was gehört zum Kerngeschäft, was kann mal hinterfragt werden ob seiner Sinnhaftigkeit.
7. Kann die Schule eine Trennung vollziehen zwischen dem menschenkundlich Wesentlichen in Steiners Angaben zur Pädagogik und Methodik und den ferner liegenden anthroposophischen Spezialgegenständen? Die Anthroposophie ist so reich und so weitreichend, dass auch Gegenstände, die der Pädagogik nicht dienlich sind, Verwirrung stiften können. Jedes Fachgebiet hat seine eigene anthroposophische Disziplin. Dürfen wir fragen was zum Schulleben gehört an geisteswissenschaftlichen Tatsachen und was nicht? Müssen wir auch auf diesem Gebiet schlanker, agiler werden?

Es ist eine schöne Aufgabe über den werdenden Menschen nachzudenken. Es ist auch eine schöne Aufgabe über eine werdende Schule nachzudenken.

Das ist nicht nur schön sondern auch wichtig, denn sonst denken andere für uns und dann kann es zu spät sein, im Sinne von wer nicht bewegt, wird bewegt.

Beitrag zu einer Schulentwicklung von freien Schulen für eine Gesellschaft von freien Menschen

Christian Boettger

Angeregt zu diesem Beitrag zu einer Veränderung unserer „Waldorfschullandschaft“ wurde ich durch zwei Bücher, die ich im Sommer 2019 lesen konnte. Harald Welzer: „Alles könnte anders sein“ und Andreas Schleicher: „Weltklasse“. Dieser Beitrag umfasst drei Teile: im ersten werde ich meine Gedanken zu einer möglichen Schulentwicklung darstellen und dann folgen zwei Hinführungen zu den Gedanken von Welzer und Schleicher, die zu meinen Überlegungen geführt haben.

1. Eine Schule mit Aussicht auf biographische Entwicklung

Ich stelle mir eine Schule vor, in der schon in der Ausbildung die Studierenden, aber dann insbesondere mit dem Eintritt in die Schule gefragt werden, für welchen von vier möglichen Aufgabenbereichen sich eine Lehrkraft entscheiden möchte.

Der erste Bereich wäre der Bereich der Forschung und Entwicklung der Waldorfpädagogik. Hier gilt es über Forschungsarbeiten die Waldorfpädagogik ständig weiter zu entwickeln. Diese Aufgabenstellung kann z. B. mit den Forschungsbereichen der Hochschulen oder Lehrerseminare zusammen bearbeitet werden. Bei entsprechender Vorausbildung kann eine solche Arbeit auch zu einer Promotion ggf. über Stipendien führen. Wichtig ist natürlich, dass diese Forschungsarbeiten auch immer den schulischen Alltag wieder befruchten.

Der zweite Bereich wäre der Bereich der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung. Hier kann

man sich vorstellen, dass solche Kollegen sich zunächst intensiv weiterbilden in Richtung Mentorierung und Einarbeitung neuer Lehrkräfte, dass dann aber auch Schritte in der Kurstätigkeit der Ausbildung neuer Lehrkräfte erfolgen und auch die Zusammenarbeit mit den Ausbildungseinrichtungen im berufsbegleitenden und Vollzeitbereich verstärkt wird. Für die Schule selbst könnten sie immer wieder interessante Fortbildungen anregen oder auch selber geben. Aus- und Weiterbildung wird so ein Aufgabenfeld der Schulen und führt zu einer weitläufigen Vernetzung der Schulen.

Der dritte Bereich wäre die Arbeit in der Selbstverwaltung der Schule. Hier würde es darum gehen, die in den anderen Bereichen tätigen Lehrkräfte von diesen Tätigkeiten zu entlasten, die Schulführung zu übernehmen und mögliche gemeinsame Entscheidungen aller an der Schule Tätigen so gut vorzubereiten, dass sie wenig zeitintensiv gefällt werden können. Diese Aufgabe ist deutlich eine Aufgabe nach innen in den Schulorganismus. Sie sichert die Autonomie der Schule und der Schulgemeinschaft, sie verbindet die Arbeit aller Lehrkräfte mit den Eltern. Ein Aufgabenfeld wäre allerdings auch die Vertretung der Schule in den Verbandsaufgaben.

Und der vierte Bereich wäre die soziale Arbeit in ganz freien Bereichen außerhalb der Schule. Im Prinzip ein Ehrenamt für die ganze Schule. Diese Arbeit dürfte nach den Gedanken von Harald Welzer ganz frei gewählt werden. Sie würde die Schule mit ihrer Umgebung oder ihrer Gemeinde, vernetzen

und würde wahrscheinlich wichtige Themen auch wieder zurück in die Schule tragen.

Selbstverständlich könnte man im Laufe der schulischen Tätigkeit auch die Bereiche wechseln, damit aber die gewonnenen Kompetenzen wirklich die Schule in ihrer Selbstorganisation und Vernetzung voran bringen, sollte der Zeitraum mindestens 5 Jahre sein in dem man sich für eine der vier Aufgaben entscheidet. Ich bin davon überzeugt, dass diese vier Bereiche nicht nur die einzelne Waldorfschule, sondern auch den gesamten Verbund der Waldorfschulen deutlich weiterbringen würden. Denn sie helfen die Autonomie kompetent zu verstärken und die Solidarität unter den Lehrkräften und den Schulen und Ausbildungsstätten untereinander zu fördern. Wichtig ist dabei selbstverständlich, dass die in den vier Bereichen tätigen Kollegen und Kolleginnen Zeit für den Austausch haben, so dass die Erfahrungen in das gesamte Kollegium zurückfließen können. Sicherlich muss auch nicht alles so fest in diese vier Bereiche gezurrt werden, die Wahl der Aufgabenfelder sollte in intensiven und förderlichen Einzelberatungen erfolgen.

Allerdings höre ich schon zwei Fragen, bzw. Einwände: erstens den nach der Finanzierung eines solchen Unternehmens und zweitens wie man so etwas vorschlagen könne, wo man doch wisse, dass Lehrkräfte und insbesondere an Waldorfschulen tätige Lehrkräfte immer überlastet seien. Ich glaube man kann die vielen Aufgaben in der Schule nur durch eine richtig gute Verteilung wirklich befriedigend lösen. Wenn allen deutlich ist, dass unsere Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrern nicht nur die Fachkompetenz, sondern auch ihr Interesse für die Schule als Ganzes und die ihr zugrunde liegende Pädagogik wünschen, dann werden sich Wege

finden die Deputatsstunden insgesamt zu reduzieren und damit auch über den reinen Unterricht hinausgehende Tätigkeiten zu ermöglichen, die wiederum auf den Schulorganismus gesundend zurückwirken werden. Ich denke, wieder den Anregungen von Harald Welzer folgend, dass schon kleine Änderungen schließlich sehr viel bewirken können, aber man muss eben einmal damit beginnen. Eventuell kann ja auch eine Schule für ein solches Projekt einmal Unterstützung durch eine Stiftung bekommen um erste Erfahrungen zu sammeln.

2. Ein kurzer Blick in die Arbeit von Harald Welzer: „Alles könnte anders sein“.

Harald Welzer, ein Soziologe und, wie Kollegen ihn nennen, ein Zukunftsarchitekt, der als Autor von Büchern wie „Selbst denken“ und „Die smarte Diktatur“ bekannt geworden ist, regt in seinem Buch: „Alles könnte anders sein“ an, Gesellschaft einfach neu zu denken und macht Mut mit kleinen Schritten in die Richtung der eigenen Zukunftsvorstellung zu beginnen. Die vielbeschworene „Alternativlosigkeit“ sei in Wirklichkeit eine „Phantasielosigkeit“. Nun ist hier nicht der Platz eine ausführliche Buchbesprechung zu verfassen, aber um zu dem für die Schulentwicklung hilfreichen Gedanken zu kommen, der mich unter anderem zu der Idee dieses Beitrags führte, muss ich Grundlinien seiner Gesellschaftsanalyse und Gesellschaftsutopie nachzeichnen.

Welzers Buch ist von Anfang an ein Mutmacher, der zunächst von der Analyse ausgeht, dass in unserer heutigen Gesellschaft nicht alles schlecht ist. Es sei eine Gesellschaft die „ihren einzelnen Mitgliedern die größtmögliche Freiheit“¹ eröffne, über die Menschen je verfügen durften. Eine Gesellschaft die Fehler verzeihe. – Der Fehler sei lediglich, dass in dieser Gesellschaft Wissen gelehrt und Unwissen

1 Welzer, Harald: Alles könnte anders sein S. 23; Fischer Verlag Frankfurt 3. Auflage 2019

praktiziert werde. Man kann sich fragen woran es liege, dass es diese unglaubliche Diskrepanz immer noch gebe. Nach seiner Analyse stehe die liberale Demokratie gleichzeitig unter geopolitischen, innerpolitischen und digitalen Angriffen, während ein freiheitlicher Staat nur bestehen könne, wenn die moralische Substanz des einzelnen Bürgers genau diese Freiheit gewähre und fordere.

In seinem nächsten und zentralen Kapitel zeigt er 17 Bausteine mit denen eine zukünftige Welt für freie Menschen gebaut werden könne. Im Abschlusskapitel werden dann die Bausteine auf ihre realistischen Umsetzungsperspektiven geprüft. In unseren Schulen zeigt sich ja immer wieder, dass die Selbstorganisation und -verwaltung eines der ganz großen Themen auch für das nächste Jahrhundert der Waldorfschulentwicklung sein wird und sie eines der ganz großen Aufgaben auch für den Fortbestand unserer gesellschaftlichen Demokratie ist.

Der für diesen Beitrag nun herauszuhebende Baustein ist die Solidarität mit oder für den Mitmenschen. In einer Gesellschaft in der die Solidarität und Unterstützung der anderen Menschen immer weiter ausgelagert wird an ein staatliches Fürsorgemonopol, wird der Mensch gewissermaßen der Solidarität entwöhnt. Welzer regt an umzudenken: „In einer freien Gesellschaft müsste man dafür eine andere Art der Balance finden, im Sinne einer unterschiedslosen Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern, die nicht nur durch die Verwaltung, sondern durch alle Bürgerinnen und Bürger umgesetzt wird. Freiheit heißt für ihn, ohne Angst anders zu sein und auf Hilfe vertrauen zu können.“² Gelebte Solidarität ergebe für beide Seiten eine Win-Win Situation, indem jede/r für

eine Sache oder jemanden eintrete, ohne dass es sich unmittelbar für sie/ihn auszahle. Welzers Studierende an der Uni St. Gallen haben dann im Rahmen ihrer Abschlussarbeit eine überzeugende Idee entwickelt: „Mindestens 20% der Ausbildungs- und Arbeitszeit soll der ehrenamtlichen Tätigkeit zur Verfügung stehen.“³

Dieses sogenannte 80/20 Konzept sei eine effektive Maßnahme gegen die Vereinzelung, es könne dem Einzelnen zusätzlichen Lebenssinn zu seiner beruflichen Arbeit geben, sei ein wirkliches Empathie Training und führe schließlich zu einer gesellschaftlichen Wertschöpfung. Die Studierenden haben auch Vorschläge zur Umsetzung gemacht, indem die solidarische Tätigkeit einfach über Steuergelder an den Arbeitgeber als Ausgleich gezahlt werde. Es sei deutlich wieviel die Arbeitgeber von solchem Engagement ihrer Mitarbeitenden gewännen, denn diese würden ihre Zufriedenheit aus dem zusätzlichen und anderen Engagement wieder zurück an ihren Arbeitsplatz tragen.

Mir ist an dieser Stelle die Tätigkeit unserer Lehrerinnen und Lehrer an den Waldorfschulen eingefallen. Was würde es für die Schulen bedeuten, wenn ihre Lehrkräfte neben dem Unterricht auch Zeit für ein solches außerschulisches Engagement bekommen würden. Was würde es für ihren Unterricht bedeuten, für die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen und natürlich auch zu den Eltern. Allerdings wirkt es natürlich sofort auch utopisch angesichts des gravierenden Lehrermangels und der hohen Belastung durch die vielen anderen Aufgaben, die unsere selbstorganisierte und -verwaltete Schule mit sich bringt. Wie kann man die Freiräume für dieses ehrenamtliche Engagement schaffen?

2 Ebenda, S. 142

3 Ebenda, S. 208

3. Andreas Schleicher: „Weltklasse- Schule für das 21. Jahrhundert gestalten“

Das zweite Buch ist das Buch „Weltklasse2“ von Andreas Schleicher, der das Direktorat der OECD in Paris leitet und Koordinator des PISA Programms ist. In dem vorliegenden Buch fasst er seine Sicht auf die Schule von morgen zusammen, die er auf unzähligen Reisen und Untersuchungen der unterschiedlichsten Bildungssysteme der Welt gewinnen konnte. So sagt er schon in der Einleitung: „Um das Schulwesen umfassend zu verändern, braucht es nicht nur eine andere Vision dessen, was möglich ist, sondern auch intelligente Strategien und leistungsfähige Institutionen.“⁴ Nach seiner Analyse seien die Schulen von heute eine Erfindung des Industriezeitalters, in dem die vorherrschenden Normen Standardisierung und Regelkonformität gewesen seien. Heute werden ganz andere Fähigkeiten gefragt, denn das System erweist sich in der schnelllebigen Welt als viel zu langsam. Selbst die besten Bildungssysteme der Welt könnten augenblicklich den Bedürfnissen der Schüler und ihrer Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr gerecht werden. Es bedürfe vollkommen anderer Rahmenbedingungen unter denen sich die Innovationskräfte der Lehrpersonen und Schulen entfalten können. Beim Lesen dieser Sätze habe ich mich gefragt, ob hier nun doch seine Erfahrungen an der Waldorfschule durchkommen, die er in seinem beruflichen Wirken nicht in die Öffentlichkeit stellt.

Im Laufe des Buches wird immer wieder auf das Bildungssystem in Singapur geschaut, dass bei einer der PISA Studien Testsieger wurde. Der Bildungsminister von Singapur machte Schleicher schon 2014 deutlich, „welch große Bedeutung Singapur der Förderung von krea-

tivem und kritischem Denken, sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie guten Charaktereigenschaften beimisst.“⁵ Sein Buch insgesamt versucht in sechs Kapiteln einen Begriff von Bildung aus der Sicht eines Wissenschaftlers zu entwickeln, Bildungsmythen zu entlarven. Es geht der Frage nach, was leistungsstarke Schulsysteme auszeichnet, versucht sich der Aufgabe von Bildungsgerechtigkeit zu nähern und beschreibt dann in den beiden Abschlusskapiteln, wie man Bildungsreformen möglich machen kann und welche Schritte als nächste zu tun sind. Weiter will ich wieder in eine Buchbesprechung nicht einsteigen, sondern einen der Ansätze für eine Schulentwicklung aus Singapur darstellen, die mich zu meiner Idee zu diesem Beitrag brachte.

„Singapur fördert seine Lehrerentwicklung durch sein Enhanced Performance Management System. Dieses System, das 2005 erstmals komplett umgesetzt wurde, ist Teil einer besonderen Laufbahn- und Förderstruktur im Bildungswesen.“⁶ Dieses Programm sieht vor, dass schon in ihren Beruf einsteigende Lehrerinnen und Lehrer drei verschiedene Laufbahnzweige angeboten werden. „Erstens den Unterrichtszweig auf dem die Lehrer reine Lehrkräfte bleiben und bis zum Grad des Master Teachers aufsteigen können, zweitens den Führungszweig, in dem die Lehrkräfte Führungspositionen in Schulen und im Bildungsministerium übernehmen können, und drittens der Senior Specialist Track, in dem Lehrkräfte ins Bildungsministerium gehen um dort [...] einen starken Kern von Fachleuten [...] zu bilden, der Neuland erschließt und Singapur hilft, seine Spitzenposition zu halten.“⁷

4 Andreas Schleicher, Weltklasse, Schule für das 21. Jahrhundert gestalten, Bielefeld 2019, S. 16

5 Ebenda, S. 27

6 Ebenda, S. 109

7 Ebenda, S. 109

Man merkt sofort, dass diese Zweige nicht viel mit der Entwicklung von Waldorfschulen zu tun haben, aber die Grundidee ist doch faszinierend, dass es heute immer weniger junge Menschen zu geben scheint, die in ihrem Beruf ihr Leben lang ohne auch äußere Veränderung bleiben wollen. Vielleicht ist das

ja auch ein Grund dafür, dass sich in den westlichen Gesellschaften immer weniger Menschen für den Lehrerberuf entscheiden. Auf jeden Fall könnte man darüber nachdenken, welche interessanten biographischen Entwicklungsmöglichkeiten man auch jungen Lehrkräfte anbieten könnte.

Pädagogische Musikalität in der Unmittelbarkeit des Unterrichts – Schritte eigener Verwandlung im Mittelstufenunterricht

Kolloquien der Internationalen Konferenz zur Pädagogik der Mittelstufe – Teil III

Claus-Peter Röh

Seit zwei Jahren hat sich aus der Internationalen Konferenz heraus ein Kolloquium zur Pädagogik der Mittelstufe gebildet. Alle Teilnehmer dieser Gruppe von 7 bis 9 Kolleginnen und Kollegen sind oder waren als Klassen- und Fachlehrer tätig. Ziel der Initiativgruppe ist es, dringend anstehende Fragen zur spezifischen Entwicklung und zur Methodik der 6. bis 8. Klasse auszuarbeiten und der Schulbewegung zur Verfügung zu stellen.

Der Weg der behandelten Themen lehnte sich an die Verwandlungsstufen des ersten Lehrerkurses von 1919 an: Aus der Perspektive der menschenkundlichen Situation dieser Altersstufe galt es zu konkreten methodischen Gesichtspunkten und Ansätzen für den Unterricht zu kommen. So begann es mit den Metamorphosen der leiblich-seelischen Verankerung einer beginnenden Urteilsbildung. Weiter führten die Betrachtungen zur besonderen Bedeutung der Phantasie in den Jahren der Mittelstufe. Andere Schwerpunkte lagen auf der Einbeziehung des Tag-Nacht-Rhythmus im sogenannten ‚Dreischritt‘ und auf der Entwicklung des ätherischen Herzens, siehe Teil I, Rundbrief der Pädagogischen Sektion Ostern 2018, Nr. 63. Um die Gesichtspunkte mit den Kolleginnen und Kollegen der Schulbewegung zu bewegen und ihre Unterrichtserfahrungen wahrzunehmen, fanden in Estland, Ungarn, in der Schweiz und Deutschland Kolloquien und Tagungen zur Mittelstufen-Methodik statt.

Auch im Vorfeld der Waldorf-100 Feier im Berliner Tempodrom konnten sich im Sep-

tember einige Mitglieder der Gruppe treffen. Dieses Mal ging es um die Lehrerpersönlichkeit selbst: Zu welchen Verwandlungen fordern die dynamischen Veränderungen der Schülerentwicklung in der Mittelstufe heraus? Ausgangspunkt der Betrachtung war der 6. Vortrag Rudolf Steiners aus dem Band „Kunst im Lichte der Mysterienweisheit“ (GA 275, 2. Januar 1915). Dort steht die musikalische Kunst der plastischen Kunst und der Architektur zunächst gegenüber. Aus dieser Polarität wird für die Zukunft das Ziel entwickelt, Neu-Verbindungen bis hin zu einer „Versöhnung der Künste“ anzustreben. Vom Zusammenklang der musikalischen und architektonischen Künste im Goetheanumbau wendet sich die Betrachtung dann hinüber zur Pädagogik. Im Schüler, im jungen Menschen waltet ein Strom plastischer Kräfte: Was aus dem Vorgeburtlichen mitgebracht wird, möchte sich nun ausformen und Gestalt annehmen. Ausdruck dieses plastischen Stromes ist das leibliche Wachstum und damit eng verwoben die vorandrängende Ausbildung des Seelischen.

Die Kräfte, mit denen nun die Lehrer dem aus der Vergangenheit kommenden Plastischen im Kind begegnen, werden als musikalische, aus der Zukunft kommende beschrieben: *„Dein Bestes in dir, was dein Geist denken kann, deine Seele fühlen, was sich vorbereitet in dir, um aus dir etwas zu machen in der nächsten Inkarnation, das kann wirken auf das Kind, was aus uralten Zeiten sich plastisch bilden will.“* In Bezug auf diese Charakteristik führte das Gespräch zu unterschiedli-

chen Bildern der Qualität des Musikalischen im Lehrer:

- Aus der Perspektive einer in der Waldorfschule angestrebten „Erziehungskunst“ erweitert sich der Begriff des ‚Musikalischen‘ zu einer grundlegenden Gestaltungskraft des Unterrichtens. In diesem Sinne zeigt sich die unmittelbare Wirkung nicht nur beim Musizieren selbst, sondern ebenso beim Rhythmisch-Musikalischen des Unterrichts, etwa beim gesunden Wechsel von Spannung und Entspannung, von Zuhören und Sprechen oder im Atem zwischen gedanklicher und willentlicher Aktivität.
- Deutlich ist eine unmittelbare Wirkung des Musikalischen auf die Gemeinschaft: In der Begegnung mit den jungen Menschen und im Unterrichtsgespräch weist die Qualität des Musikalischen auf einen Zusammenklang hin, indem sowohl die individuelle Anstrengung wie die Wahrnehmung des sozialen Ganzen lebt.
- Das Kernelement dieses Musikalischen im Lehrer wurde im Gespräch als ein wachsendes Vertrauen in die zukünftige Entwicklung beschrieben: Durch die Arbeit an sich selbst, durch die Fragen nach dem Zukünftig-Notwendigen im Unterricht und durch das Erleben von herausfordernden ‚Nadelöhr-Situationen‘ können innerlich wie äusserlich neue, zuvor noch nicht gesehene Entwicklungsschritte möglich werden.

Ausgehend von der beschriebenen Wirkung des Pädagogisch-Musikalischen auf die Lebendigkeit und Wandlungsfähigkeit des Unterrichtens wurde nun die Frage nach der Mittelstufe formuliert: Welches sind aus Deiner Erfahrung die existentiellen Wandlungspunkte in der Arbeit als Klassen- oder Fach-

lehrer beim Übergang von der Unter- zur Mittelstufe? Welche eigenen Schritte haben sich in der Begegnung mit den neuen Herausforderungen dieser Entwicklungsstufe bewährt? Im nachfolgenden Abschnitt werden jeweils drei Kernaspekte der Kolleginnen und Kollegen aufgeführt:

Ellen Fjeld-Koettger (Norwegen)

- Kannst du dein Interesse weiten und versuchen, ein Bild des wahren Wesens im „Anderen“ zu entwickeln, bei jedem Schüler, dem du täglich begegnest?
- Ein wichtiges Ziel ist es, aufmerksam zu werden für die Art, wie die Schüler auf den Unterricht reagieren: Ist es sinn- und bedeutungsvoll für sie? Bilden wir ausreichend Seelenraum zum Atmen und genug Raum für das eigene Handeln?
- Warum unterrichte ich dieses Thema, diese Epoche gerade jetzt? Stimmt es mit der Entwicklung der Schüler zusammen?

Michal Ben Shalom (Israel)

- Finde heraus, was dein ‚Wasser des Lebens‘ ist: Woraus trinke ich, um neue Kräfte zu gewinnen? Ist es die tägliche Arbeit, ein Gespräch, ein täglicher Spaziergang, ein Moment der Stille, ein Gedicht oder Musik?
- Kann ich einen neuen Schritt der Zusammenarbeit aus einem gesunden, offenen Austausch im Kollegium verwirklichen?
- Kann ich einen Weg finden Fragen zu formulieren und zu bewegen zwischen Meditation, Nacht, „Fischen“ am Morgen und den Begegnungen in der Klasse?

James Pewtherer (USA)

- Kannst du dich mit Leidenschaft an deine eigene Jugend in diesem Alter erinnern?

Kannst du die Art und Weise lieben, wie diese Schüler heute die Welt sehen und ihr begegnen?

- Versuche, ein offenes, inneres Zukunftsbild vom einzelnen Schüler zu entwerfen: Was siehst du? Einen Ingenieur, eine Ärztin, einen Künstler, einen sozial Tätigen oder eine Journalistin? Kannst du ihnen helfen, den eigenen Weg zu finden?
- Bilde Räume, in denen du den eigenen Willen und die eigene Aktivität der Schüler herausforderst: Ermögliche ihnen, schöpferisch an der Welt mitzuschaffen.

Pädagogische Musikalität in der Unmittelbarkeit des Unterrichts

Als abschließende Aufgabe galt es, aus diesen Fragen und Zielen konkrete, vielleicht kleine, aber durchführbare Arbeitsschritte zu entwickeln. Beim Versuch, die Wirkungen dieser Schritte auf den Unterricht zu formulieren, zeigten sich unterschiedliche Gesten und Zeitqualitäten. So wurden zunächst Wirkungen auf der Schülerseite beschrieben, welche in einer deutlich bemerkbaren zeitlichen Nachfolge zur Aktivität des Lehrers stehen:

- Das intensive gedankliche Vorbereiten und Durchdenken eines Themas führt am nächsten Morgen oft zu einer verstärkten inneren Sicherheit im Unterrichtenden. Ein Gefühl kann dabei entstehen, sich das Thema so zu eigen gemacht zu haben, dass es in grösserer Beweglichkeit zur inneren Verfügung steht.
- Auch die Wirkung der eigenen künstlerischen, willentlichen Arbeit, etwa beim Zeichnen oder Skizzieren während der Vorbereitung von Inhalt und Methode, erscheint am nächsten Tag oft in der Vielfalt und Entschiedenheit der Arbeitsansätze auch auf der Schülerseite.

Andere Wirkungen der oben genannten Übungsschritte kommen nicht als direkte Folge ins Spiel, sondern zeigen sich eher als Metamorphosen und Verwandlungen: Wo z.B. ein Raum der fragenden gedanklichen Rückschau auf eine Situation oder eine Begegnung im Klassenraum gebildet wird, kann am nächsten Morgen oft eine Verwandlung der Atmosphäre in Richtung einer größeren Wachheit und Aufmerksamkeit bemerkt werden. Es scheint, als sei durch die gestrige intensive Besinnung die eigene Aufmerksamkeit wie eine Art Instrument „gestimmt“ worden.

Steigert sich dabei das Interesse an der Art, wie sich die Schülerpersönlichkeiten beteiligten und äußerten, zeigt sich als merkbare Folge in den nächsten Tagen oft eine verstärkte Wachheit für einzelne Sinneswahrnehmungen: Wie bewegen und begegnen sich die jungen Menschen? Wie setzen sie individuell zur Arbeit an? Besonders dort, wo Schülerinnen und Schüler uns in dieser Zeit der Mittelstufe mit ihrem Verhalten vor neue Rätsel stellen, spielt diese Metamorphose eine entscheidende Rolle: Ein vertieftes Interesse in den Momenten der inneren Besinnung öffnet in den nachfolgenden Begegnungen neue Möglichkeiten der Wahrnehmung und neue Sichtweisen auf den jungen Menschen.

Dieses „Stimmen“ des eigenen „Wahrnehmungs-Instrumentes“ kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen, zum Beispiel, wie oben beschrieben, durch die Erinnerung an die eigene Schüler- und Jugendzeit. Auch durch Gespräche mit anderen Lehrkräften der Klasse oder mit Eltern kann sich der Raum des fragenden Interesses so weitern, dass sich im Unterrichtsgeschehen wiederum neue Aspekte der Entwicklung zeigen können.

Folgen wir den Qualitäten des musikalischen „Stimmens“ eines „Wahrnehmungs-Instru-

mentes“ im Erziehenden weiter, so entspricht die Lebendigkeit des unmittelbaren Unterrichtens und Sich-Begegnens dem eigentlichen Musizieren. Bei einem Konzert verwirklicht sich das Wesen einer Komposition durch den Zusammenklang der musizierenden Menschen. So verwirklicht sich Erziehung im Augenblick des Unterrichtens aus dem Zusammenklang des Menschlichen: Gelingt es dem Erziehenden, während seines Tuns den jungen Menschen in seinem Mitgehen wachsam wahrzunehmen, kann er aus der Unmittelbarkeit der Begegnung heraus dessen inneres Reagieren und Fragen 'hören' und sein Tun damit verbinden. Umgekehrt erlebt auch der junge Mensch mitten im Geschehen den ganzen Menschen im Erziehenden. Klingen beide Seiten in solch musikalischer Weise zusammen, können sich beide Willensrichtungen in freier Weise an dem jeweiligen Thema begeben.

Diese Ebene der tieferen Lehrer-Schüler-Begegnung gehört seit ihrer Begründung zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik. Eine solche Wahrnehmung des jungen Menschen in der Unmittelbarkeit des Tuns beschreibt Steiner als ein für die Erziehung notwendiges intuitives Element, das seine Wurzel im Musikalischen habe: „*Man muss sozusagen auch lesen lernen das Ergebnis des eigenen pädagogischen Tuns.* Dann, wenn man das ganz ermisst, wird man sehen, welche ungeheure Bedeutung es hat, in der richtigen Weise gerade mit dem musikalischen Elemente einzugreifen in Erziehung und Unterricht in der Volksschule und ein Verständnis zu haben für dasjenige, was eigentlich das Musikalische am Menschen ist.“ (GA 308, Die Methodik des Lehrens, 3. Vortrag vom 10. April 1924)

In der Notwendigkeit, das eigene pädagogische Tun aus der Begegnung mit den Schülern wachsam wahrzunehmen, liegt auch die Aufforderung zur Selbstevaluation der Arbeit. Gerade dort, wo die Entwicklung der Schüler in der Mittelstufe dynamische Veränderungen durchläuft, ist es von entscheidender Bedeutung, die Wirkungen des eigenen Unterrichtens wahrzunehmen. In diesem Sinne bildet ein solches musikalisches Erzieher-Schülerverhältnis einerseits den Nährboden für ein Lernen durch beiderseitige freie Willensimpulse. Zugleich ist dieses Musikalische ein Schlüssel zur tieferen Wahrnehmung des eigenen Tuns und damit zur stetigen Weiterentwicklung. Auf die Frage nach dem musikalischen Geheimnis seines Schaffens antwortete der 80-jährige Pablo Casals einmal: „*Ich glaube, langsam werde ich besser.*“

Vorspann zu einem aus verschiedenen E-mails von Kollegen aus Chengdu zusammengestellten Bericht aus China

Dorothee Prange

Die Pädagogische Sektion ist glücklicherweise im regen Kontakt mit den asiatischen Freunden. Die Freunde gehen durch keine einfache Phase mit ihren Initiativen. Kollegen berichteten von ihren Erfahrungen, ihren Sorgen:

Plötzlich stand alles still, viele Kranke und Tote, überanstrengte Ärzte und Krankenschwestern! Kein Platz mehr in den Krankenhäusern, schnell wurden neue gebaut. In den Krematorien ist Hilfe zur Bewältigung der Situation nötig. Die Menschen sind traurig, ängstlich, frustriert und zugleich aufgebracht. Alle zu Hause zusammengepfercht in

den kleinen Wohnungen, alle online am Arbeiten für Schule und Beruf. Das tägliche Leben vollzieht sich plötzlich in völlig anderer Situation.

Gleichzeitig wurden unsere Freunde in China kreativ: Hotlines zur Fragenbeantwortung wurden eingerichtet, es gibt Informationen zum täglichen Leben vom Spielen miteinander bis hin zum Lesen eines Buches. Die Lehrerkonferenzen finden per Skype statt und auch geplante physische Besuche für pädagogisches Arbeiten werden durch mehrere aufeinanderfolgende Skype-Gespräche ersetzt. Das gilt bis jetzt für China, Hongkong und Korea!

Augenzeugenbericht aus Chengdu

verschiedene Autoren

In China wurde wegen dieser schrecklichen Epidemie alles angehalten. Die ganze Umgebung und Atmosphäre ist wirklich intensiv. Viele Menschen sind infiziert und tot. Auch viele Ärzte und Krankenschwestern sind zusammengebrochen. Menschen, die in einem Krematorium in Sichuan arbeiten, müssen nach Wuhan gehen, um das Krematorium zu unterstützen, weil zu viele Menschen gestorben sind! Und im Krematorium von Wuhan liegen viele Handys auf dem Boden und niemand nimmt sie mit. Verwandte können nicht kommen und es gibt keine Zeremonien. Die Menschen sind sehr traurig, sehr wütend, frustriert und verärgert. Für die meisten Chinesen ist dies eine riesige Katastrophe und ein Trauma.

Wir sind zu Hause und können einen Monat lang nicht mehr ausgehen. Langsam wird alles besser. Die Tage ohne Schule und Arbeit geben den Menschen viel Zeit, um mit der Familie zusammen zu sein, mit den Kindern im täglichen Familienleben, beim Kochen, Putzen, Lesen, Spielen und Meditieren usw. Viele Menschen schätzen das Leben und den Familiensinn sehr. Es ist ein sehr wertvolles Geschenk dieses schrecklichen Ereignisses. Es bleibt zu hoffen, dass die Regierungen auch große Veränderungen vornehmen können, um Medizin und Wissenschaft wirklich unabhängig von politischer Kontrolle durchführen zu können.

Es kann einige Wochen dauern, bis das neue Schuljahr wieder beginnt. Alle sind zu Hause,

um über das Internet zu arbeiten. Unser Forum für frühkindliche Bildung (CECEF) hat viel Arbeit geleistet, um Eltern und Kinder gemeinsam zu unterstützen, diese schwierige Zeit durchzustehen.

Da es keine Schule gibt, verlangte diese Regierung "keine Schule, aber weiter lernen". Daher müssen alle Schulen Online-Kurse einführen, was bedeutet, dass die Lehrer die Kinder online unterrichten oder ihnen Arbeiten schicken müssen. Seit ein paar Tagen bitten die Eltern jeden Tag, entsprechend dem Tagesplan der Schule, ihre Kinder beim Lernen vor dem Bildschirm zu unterstützen. Chinesisch, Mathematik, Englisch, Sport, Kunst usw. Viele kleine Kinder können nicht folgen und fokussieren. Für die Eltern ist es sehr schwer. Es ist verrückt und verwirrend, genau wie ein Drama. Lehrer und Schulen müssen sich ständig anpassen, auch für sie ist es sehr schwer. Viele Kinder sagen, dass sie wirklich wieder in die Schule gehen und von Angesicht zu Angesicht lernen wollen, sie wollen keine Online-Kurse mehr. Das ist sehr

interessant. Hoffentlich wird dazu eine Untersuchung über diese spezielle Situation durchgeführt, um die Unterschiede zwischen dem Online-Lernen und dem Lernen in der Klasse für kleine Kinder zu vergleichen. Das muss eine sehr wertvolle Forschung sein.

Als Waldorflehrer müssen wir uns bemühen, in diesem Prozess ein Gleichgewicht zu finden. Auf der einen Seite minimieren wir die Zeit und die Chancen für kleine Kinder, den Bildschirm zu benutzen, aber wir müssen immer noch das Internet nutzen, um unsere Arbeit zu tun. Für Grundschulen und Kindergärten liegt unser Schwerpunkt auf der Nutzung des Online-Kurses, um Eltern zu unterstützen und sie zu ermutigen, sich um das Leben und Lernen ihrer Kinder zu Hause zu kümmern. Schüler der Mittel- oder Oberstufe benötigen einige Online-Kurse. Ich muss sagen, dass wir alle auch lernen, mit den Ahriman-Kräften zusammenzuarbeiten, es geht nicht einfach um Konfrontation oder Vermeidung. Das ist für uns eine sehr interessante Innovation und ein Experiment.

Die Struktur der Morgensprüche für die Waldorfschulen

Dorothee von Winterfeldt

In diesem Jahr feiern wir nicht nur den hundertsten Geburtstag der Waldorfschule – sondern auch gleichzeitig den der Übergabe der Morgensprüche durch Rudolf Steiner an das Lehrerkollegium der ersten Schule in Stuttgart. Wie es dazu kam – kurze Zeit nach der Eröffnung – und aus welchem Grund, wird ausführlich beschrieben in dem Büchlein „Die Morgensprüche in den Sprachen der Welt“, herausgegeben von der Pädagogischen Forschungsstelle in Stuttgart. Außerdem kann man auch selber nachlesen in den Konferenzen, die Rudolf Steiner mit dem Kollegium von Schulbeginn an abgehalten hat. Es handelt sich um die Konferenzen vom 25., 26. und 27. September 1919.

Seither sind die Sprüche in viele Sprachen übersetzt worden, annähernd 40 davon sind in dem o.a. Büchlein enthalten. Sie werden an vielen Schulen jeden Morgen von den Klassen gesprochen. Dies habe ich seinerzeit zum Anlass genommen, bei meinen Reisen durch europäische Waldorfschulen und Seminare immer wieder mit den Kollegien und Studierenden an diesen Sprüchen zu arbeiten, weil es mir oftmals erschien, als würden sie tradiert und nicht bewusst durchdrungen. Das zeigte sich u.a. daran, dass die von Rudolf Steiner gewünschte STRUKTUR der Sprüche, besonders desjenigen für die oberen Klassen, an vielen Orten nicht eingehalten sondern durch eine neue ersetzt wurde. Diese Art, den Spruch zu sprechen, wurde auch mir als junger Lehrerin übermittelt, und es hat eine Zeit gedauert, bis ich merkte, dass ich in Fallen getappt war, die Rudolf Steiner uns – vielleicht bewusst – gestellt hat.

Wenn wir uns in Arbeitskreisen verschiedener Art mit den Sprüchen beschäftigten, war mein Hauptanliegen, die Teilnehmer zum genauen Beobachten anzuregen. Zugrunde gelegt wurden in jedem Fall Kopien der Originalhandschrift Rudolf Steiners (auszugsweise auf dem Titelblatt des o.a. Bändchens abgedruckt!) – zur Verdeutlichung mit einer gedruckten Version auf der nächsten Seite. Wir näherten uns dem Verständnis mit zunächst „naivem“ Blick auf die handschriftliche Version, denn auch wenn die Menschen kein Deutsch verstanden, konnten sie doch einiges ohne Sprachkenntnisse entdecken. Dann widmeten wir uns der Lautgestalt, den Rhythmen, der Grammatik, der Syntax, – die allerdings schon beim ersten Blick auf das Schriftbild vieles eröffnet, wenn man sich die Satzzeichen anschaut, die Rudolf Steiner an manchen Stellen sehr deutlich und verstärkt einsetzt.

Bevor ich auf mein Hauptanliegen, die Struktur der Sprüche, eingehe, einige Hinweise auf die verschiedenen anderen Betrachtungsgebiete, – als Anregung für weitere Untersuchungen.

Laute

Ist Ihnen schon einmal aufgefallen, dass beim Spruch der unteren Klassen lange Zeit auf den Vokal U verzichtet wird? Schauen Sie selber einmal, wann er erstmalig und an welchen weiteren Stellen er eingesetzt wird.

Rhythmen

Im Spruch der unteren Klassen reiht sich ein Jambus an den anderen. Für die Kinder hat dies eine stark aufweckende Wirkung, sie so-

zusagen in den Schultag führend. Wenn der Spruch jedoch zu lange völlig ohne Bewusstsein und stark rhythmisiert gesprochen wird, neigt er dazu, geleiert zu werden. Hilfe dagegen bietet ein leises Bewusstmachen für die Kinder (Hierzu verweise ich auf eine Passage im 4. Vortrag der „Meditativ erarbeiteten Menschenkunde“, in der Rudolf Steiner über die Polarität des zu stark und zu schwach inkarnierten Ich spricht).

(Zwischenbemerkung: man trifft immer wieder auf die Meinung, man solle über die Sprüche nicht mit den Kindern sprechen. In den Konferenzen ist allerdings sehr deutlich die Rede davon, dass – nachdem die Kinder die Worte auswendig können – auch einmal etwas erklärt werden könne.)

Auch der Spruch der oberen Klassen hatte ursprünglich eine Stelle, an der die Rhythmisierung zur Falle hätte werden können. Dies hat Rudolf Steiner aber behoben, indem er in der 4. Zeile von unten durch eine kleine Klammer zwei Wörter umstellt.

Grammatik und Syntax

Der Spruch der unteren Klassen beginnt mit einem Genitiv, wie aus dem Umkreis zum Zentrum führend, das Wort ICH fehlt zunächst ganz. Hingegen beginnt der der oberen Klassen mit eben diesem Wort – und es sollte auch unbedingt von den Schülern, nicht von den Lehrern intoniert werden. Wenn letzteres der Fall ist, besteht die Gefahr, dass die Klasse erst mit dem Wort „schaue“ einsetzt – und dieses wesentliche Wort auslässt!

Zum Glück ist die Diskussion um die erste Zeile des Morgenspruchs für die ersten vier Klassen verebbt, denn eine Zeit lang geisterte durch die Waldorfwelt die Meinung, Rudolf Steiner hätte nicht „liebes Licht“ sondern „Lieseslicht“ gemeint und diktiert. Der Un-

terschied erschließt sich rasch, wenn man sich mit dem Wesen der Wortarten auseinandersetzt.

Und warum wohl hat Rudolf Steiner aus „Sonnen Lichtes Glanz“ nicht eine Zusammensetzung – Sonnenlichtesglanz – geschaffen?

Auch auf die Metamorphose von „arbeitsam und lernbegierig“ zu „zum Lernen und zur Arbeit“ sei abschließend hingewiesen. In der 1. Fassung hatte Rudolf Steiner noch die Nomen auch für die unteren Klassen gewählt, das aber später handschriftlich geändert.

Vielleicht regen diese kurzen Ausführungen dazu an, sich weiter mit den Sprüchen auseinanderzusetzen.

Zwischenbemerkung:

In einem Kurs in einem postgraduierten Ausbildungsgang sprachen wir sehr offen über den persönlichen Zugang zu den Sprüchen. Eine Teilnehmerin sagte, sie habe große Probleme mit den Begriffen „arbeitsam und lernbegierig“. Wir waren uns einig, dass man mit den Kindern nichts sprechen solle, was einem selber widerstrebe, – dass man allerdings auch die kindliche Seele neu verstehen lernen müsse, die oftmals schwierige Begrifflichkeiten durchaus einordnen kann. – Im weiteren Fortgang des Kurses sprachen wir darüber, wie man Rudolf Steiners Hinweis, man könne den Kindern auch etwas „erklären“, nachdem sie gelernt hätten, den Spruch auswendig zu sprechen, verstehen könnte. Ich gab den Hinweis, man könne doch in der zweiten Klasse einmal eine kleine Hausaufgabe stellen: Zum nächsten Tag bringt jedes Kind sein Lieblingswort aus dem Spruch mit. Das ist besonders hilfreich, wenn die Klasse zum Leiern neigt (s.o.) Der Blick auf die Bedeutung der Worte hebt das Be-

wusstsein auf sanfte Weise. – Die eben genannte Mutter kam am nächsten Tag lachend in den Kurs und berichtete, sie habe ihre Tochter, 2. Klasse, nach ihrem Lieblingswort gefragt, und diese habe strahlend die Wörter „arbeitsam und lernbegierig“ genannt.

Zur Struktur der Morgensprüche

Beim oben genannten „naïven“ Betrachten der Handschrift Rudolf Steiners fällt auf, dass ganze Passagen fast ohne Änderung wie aus einem Guss geschrieben sind, wogegen andere einige deutliche Streichungen und Änderungen aufweisen. Es lohnt sich sehr, diese Änderungen mit den ursprünglichen Versionen zu vergleichen.

Eine eindeutige Struktur, die zum Beispiel kürzere oder längere Pausen beinhaltet würde beim Rezitieren, ist zunächst nicht erkennbar. Diese erschließt sich jedoch, wenn man sich die Interpunktion anschaut.

Für eine deutliche Strukturierung sind **Komma, Semikolon, Punkt und Gedankenstrich** von Bedeutung. Viele Menschen kennen die Bedeutung des Semikolons heute nicht mehr, gebrauchen es wohl auch selten, – sein Sinn ergibt sich aus den beiden Zeichen, die es zusammensetzen, Punkt und Komma. Einerseits ist ein Hauptsatz und somit auch ein Teilgedanke beendet – Punkt, – andererseits geht aber der große Gedankenzusammenhang noch weiter – Komma.

Auffällig ist, wie Rudolf Steiner diese Satzzeichen einsetzt, und sie sind in jedem Fall wichtig für die Art, wie die Stimme am Ende der Zeile gesenkt oder gehoben wird. Nach Punkt und Semikolon wird die Stimme wie abschließend gesenkt, beim Punkt gibt es eine längere Pause bis zur nächsten Einheit als beim Semikolon. Nach einem Komma wird die Stimme gehoben, es geht ja noch

weiter. Sicher ist, dass ein Punkt, gefolgt von einem deutlichen starken Gedankenstrich einen Abschnitt kennzeichnet.

Eigentlich brauchte ich jetzt nicht weiter zu schreiben, denn Sie haben genügend Material für die eigene Recherche. Aber ich möchte doch noch zusammenfassend die Strukturen der beiden Sprüche kommentieren.

Der für die ersten vier Klassen besteht im Grunde nur aus einem einzigen langen Gedankenbau, der erste Punkt findet sich kurz vor dem Ende. Die beiden letzten Zeilen sind eine Art Zusammenfassung – ein „Von Dir“ und „Zu Dir“ in einer Wechselwirkung. Diese Struktur entspricht völlig dem Gesamthalt des Spruches.

Der Spruch der oberen Klassen weist hingegen eine sehr klare DREITEILUNG auf, wobei der erste Teil erst nach „Ich schaue in die Seele, die mir im Innern lebet“ endet und nicht vorher! In diesem Teil ist auch wichtig, das Semikolon nach „Sterne funkeln“ zu beachten. Es bedeutet, die Stimme muss gesenkt werden, es beginnt eine neue Einheit. Inhaltlich kann man es so sehen: Das „Schauen“ richtet sich erst nach oben, zum Himmel, zum Kosmos, – und danach beginnt eine Viergliedrigkeit: Stein, Pflanze, Tier, Mensch. Aber das Schauen ist damit noch nicht am Ende – erst schaut man noch „in die Seele“. Punkt.

Nun folgt ein kürzerer Teil von vier Zeilen, der nach dem mehr analytischen, linearen ersten eine Art von bewegtem, lemniskatischen Charakter hat. An dessen Ende hat Rudolf Steiner einen Punkt und einen Gedankenstrich gesetzt.

Schließlich endet der Spruch in einer Art Willensbekundung mit dieser wunderbaren

Wendung „will ich bittend mich wenden“ – die eine starke bewusste synkopische Rhythmik bekommt – an Stelle des erst gedachten Rhythmus, der eher einschläfernd wirken könnte.

Für mich hat sich in dieser Struktur eine Dreigliedrigkeit erschlossen, die man mit der bekannten Dreiheit „Denken, Fühlen und Wollen“ zusammen sehen könnte.

Diese Dreigliedrigkeit wird äußerlich durch den Abdruck des Spruchs in dem Buch „Wahr-spruchsworte“ – GA 40 – aus 2005 verdeutlicht, bei dem zwischen den einzelnen Teilen jeweils eine Leerzeile gelassen wurde! Wie der Spruch zu sprechen ist, ergibt sich aus den Satzzeichen Semikolon, Punkt und Komma, wie oben beschrieben. Besonders zu beachten ist dabei das Semikolon nach „Sterne funkeln“, das Komma nach „Pflanzen lebend wachsen“ und das Semikolon nach „dem Geiste Wohnung gibt“. Gerade bei den beiden erst genannten Hinweisen wird deutlich, wie Rudolf Steiner auf eine bewusste Ergreifung des Inhalts Wert legt. Wenn man dem Rhythmus folgt, der jeweils ein „in der die ...“ an den Anfang der Zeile setzt, dann vertauscht man die Satzzeichen – und die von Rudolf Steiner gewollte Struktur ist verfälscht.

In den Übersetzungen in die europäischen Sprachen, die sich mir erschließen, und die in dem o.a. Büchlein abgedruckt sind, folgen nur sehr wenige diesen Anregungen Rudolf Steiners. Das kann daran liegen, dass die Versionen, aus denen die Übersetzungen entstanden sind, schon im Ursprung Fehler enthielten. Vielleicht kann dieser Artikel dazu beitragen, sich dem Spruchgut neu und mit eigenem Blick neu zu nähern.

Eine Anmerkung, die griechische Sprache betreffend: das Semikolon hat dort eine eigene Bedeutung, es steht nämlich an Stelle des

uns bekannten Fragezeichens. Man kann es also nicht einfach übernehmen, sondern müsste es in diesem Fall durch einen Punkt ersetzen, wissend, dass der Gesamtgedanke noch weiter geht.

Übersetzungen von Rudolf Steiners Werk bergen eine ungeheure Herausforderung, und allen, die sich ihr stellen, gelten Hochachtung und Dankbarkeit. Auch den Herausgebern und Sammlern der Sprüche in dem Bändchen soll an dieser Stelle herzlich gedankt werden.

Zum Schluss noch einige Erlebnisse aus meinen vielen Schulbesuchen:

In einer deutschen Waldorfschule, in Eckernförde, schenkte mir vor vielen Jahren eine 6. Klasse eines der schönsten Erlebnisse, die ich mit den Sprüchen auf meinen Reisen je hatte: die Kinder sprachen den Spruch in einer lateinischen Übersetzung – und zwar mit unglaublicher Bewusstheit und mit einem Strahlen, das ich nie vergessen werde. In einer estnischen Schule ließ die Klassenlehrerin die Klasse den Spruch allein sprechen, gab noch nicht einmal das Zeichen zum Anfang. Auch hier erlebte man, wie die Kinder sich mit den Worten Rudolf Steiners selbstständig verbinden konnten.

In Trianemi, der ersten Schule in Griechenland, die nach den Prinzipien der Waldorfpädagogik arbeitet, sprach die 5. Klasse den Spruch in ihrem ersten Jahr, als ich zum Hospitieren eingeladen war. Ich fragte die Klassenlehrerin, ob ich den Kindern einmal das Original auf Deutsch vorsprechen sollte, und das tat ich nach ihrer freudigen Zustimmung. Es war ein Höhepunkt für mich, in die Augen der Kinder zu schauen, die aufmerksam und ernst meinen Worten folgten. Als ich geendet hatte, rief ein Junge „TELIA“ – das heißt etwa „perfekt!“ – und die Klasse applaudierte. Danke, Rudolf Steiner!

Und schließlich kennen wir alle die Situation, wenn in der Oberstufe sich eine gewisse Spruch-Müdigkeit einstellt. Dies begegnete mir in einer 9. Klasse, die ich vierzehn Tage lang jeden Morgen zwei Stunden lang in Englisch unterrichten durfte. Es war in Askim, Norwegen. Die Schüler weigerten sich vehement, den Spruch mit mir zu sprechen, in welcher Sprache auch immer. So schlug ich vor, dass wir stattdessen eine neue, eigene Übersetzung schaffen könnten, ins

Englische – somit hatten wir noch einen guten Unterrichtsstoff neben dem Effekt, dass sie sich gedanklich mit dem Spruch auseinandersetzten. Wir nahmen das deutsche Original und die eigene norwegische Übersetzung zur Grundlage und arbeiteten fleißig zwei Wochen lang jeden Morgen zum Unterrichtsbeginn daran. Zu meiner Überraschung bat die Klasse am letzten Morgen darum, ihre neu geschaffene Version auf Englisch dann doch einmal im Chor sprechen zu dürfen.

Bibliografie

Die Morgensprüche in den Sprachen der Welt – herausgegeben von der Pädagogischen Forschungsstelle Stuttgart, edition waldorf, Stuttgart 2019

Rudolf Steiner „*Wahrspruchworte*“, GA 40, 9. überarbeitete Auflage 2005

Konferenzen Rudolf Steiners mit den Lehrern der Waldorfschule Stuttgart, Teil 1, GA 300a

Meditativ erarbeitete Menschenkunde, GA 302a, 1920, 4. Vortrag

Der Sonne liebes Licht,
Es hellet mir den Tag;
Der Seele Geistesmacht,
Sie gibt den Gliedern Kraft;

Im Sonnen-Lichtes-Glanz
Verehere ich, o Gott
Die Menschenkraft, die Du
In meine Seele mir
So gütig hast gepflanzt,
Dass ich kann arbeitsam
Und lernbegierig sein.

Von dir stammt Licht und Kraft,
Zu dir ström' Lieb' und Dank.

Ich schaue in die Welt,
In der die Sonne leuchtet,
In der die Sterne funkeln;
In der die Steine lagern,
Die Pflanzen lebend wachsen,
Die Tiere fühlend leben,
In der der Mensch beseelt,
Dem Geiste Wohnung gibt;
Ich schaue in die Seele,
Die mir im Innern lebet.

Der Gottesgeist, er webt
Im Sonn'- und Seelenlicht
Im Weltenraum, da draußen
In Seelentiefen, drinnen. –

Zu dir o Gottesgeist
Will ich bittend mich wenden,
Dass Kraft und Segen mir
Zum Lernen und zur Arbeit
In meinem Innern wachse. –

The Sun with loving light
Makes bright for me each day;
The soul with spirit power
Gives strength unto my limbs;

In sunlight shining clear
I do revere, o God
The strength of humankind
That though so graciously
Hath planted in my soul,
That I, with all my might,
May love to work and learn.

From thee comes light and strength,
To thee stream love and thanks.

I look into the world,
Wherein the sun is shining,
Wherein the stars are gleaming;
Wherein the stones are resting,
The plants they live and grow,
The creatures feel and live,
And we to spirit give
A dwelling in our souls;
I look into the soul
That, living, dwells in me.

God's spirit lives and weaves
In light of sun and soul
In heights of worlds without
In depths of soul within. –

To thee o spirit of God
I, seeking, turn myself
That strength and grace and skill
For learning and for work
In me may live and grow. –

Forschungswoche der Pädagogischen Sektion

Jon McAlice

Seit Anfang der 90er Jahre veranstaltet die Pädagogische Sektion eine jährliche Forschungswoche, die sich mit verschiedenen Aspekten von Rudolf Steiners anthroposophisch/anthropologischem Verständnis der menschlichen Entwicklung beschäftigt. Auf Initiative von Heinz Zimmermann und Jon McAlice wurde die Forschungswoche unter der Leitung von Christof Wiechert und zuletzt von Florian Osswald und Claus-Peter Röh fortgesetzt.

Zunächst konzentrierte sich die Arbeit auf die Vertiefung des Verständnisses der 14 Vorträge der Allgemeinen Menschenkunde als Quelle pädagogischer Einsicht und Kreativität. Später erweiterte sie sich, um andere Aspekte von Steiners Ansatz zum Verständnis der Natur des Menschseins und wie diese in Verbindung zu seinen Vorträgen über Erziehung stehen. In den letzten Jahren hat sich die Arbeit um die Betrachtung der Mantren aus den Klassenstunden der Ersten Klasse der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft als Weg zu einem vertieften Verständnis des anthropologischen Ansatzes Rudolf Steiners erweitert.

Im Laufe der Jahre stand die Frage nach Rudolf Steiners Begriff des „Ich“ im Mittelpunkt. Bemerkungen in Bologna und dann wieder explizit im letzten Kapitel der Neuauflage der „Rätsel der Philosophie“ weisen auf ein Verständnis des Selbst, das als fortwährende Dynamik zwischen dem peripheren oder gelebten „Ich“ und dem zentrierten „Ich“, das sich selbst bewusst ist, zum Ausdruck kommt. Diese Dynamik drückt sich als iterativer Dialog zwischen der erlebten und der wahrge-

nommenen Welt aus. Der sich verändernde Charakter dieses Dialogs ist sowohl im Laufe der Entwicklung der Menschheit als auch im Laufe der Entwicklung des einzelnen Menschen zu erkennen. Es ist der seelisch-spirituelle Kontext, in dem sich Steiners ökologischer Bildungsansatz entwickelte.

Diese Überlegungen über die Natur des Selbst und seine Beziehung zur Welt, in der es sich selbst bewusst wird, haben zu fruchtbaren Diskussionen über eine Reihe von Schlüsselaspekten von Steiners pädagogischem Ansatz geführt: der Rolle der Sinneserfahrung bei der Entwicklung von Kindern, dem Schlafen und Wachen, der Entwicklung von Gedächtnis, der Rolle von Bewegung und Rhythmus. Sie haben auch zum überlegten Befragen der Herausforderungen geführt, vor denen die Waldorfpädagogik im Licht der sich verändernden Lebenswelt der heutigen Kinder und Jugendlichen steht. Dies führt zu einer Infragestellung vieler Annahmen, die den aktuellen Bildungsansätzen zugrunde liegen. Müssen alle Kinder im gleichen Alter die gleichen Dinge lernen? Wie viel Mathematik muss man haben, um wirklich menschlich zu sein? Welche Rolle spielt das Künstlerische in einem individualisierten Lernprozess? Inwieweit kann Steiners Charakterisierung der Entwicklungsstufen des Kindes auf der Grundlage seiner Beobachtungen vor einem Jahrhundert noch als gültig angesehen werden?

Neben dem gemeinsamen Studium und der Erforschung von Steiners Arbeit präsentieren die Teilnehmer jedes Jahr aus ihrer individuellen forschenden Arbeit. Die Themen können vom Mathematikunterricht in der 6. Klasse bis

hin zur Rolle des Humors in esoterischen Studien reichen. In den letzten Jahren, im Lichte der wachsenden Präsenz der digitalen Technologie in der Lebenswelt, standen immer wieder Fragen nach der gesunden Entwicklung des körperlichen Bewusstseins und der Rolle des

Ätherischen als Medium, durch das die Seele/Geistigkeit den Körperorganismus erfasst und formt.

Wir freuen uns auf weitere Forschungswochen in den nächsten Jahren.

Gesichtspunkte zum internationalen Engagement und zur Zusammenarbeit des Bundes der Freien Waldorfschulen in Deutschland

Albrecht Hüttig

Dass sich der Bund der Freien Waldorfschulen international engagiert, ist eine über Jahrzehnte währende und bekannte Tatsache. Im Überblick lassen sich die Kooperationen thesenartig aufzählen: European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE), European Forum for Freedom in Education (effe), Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel- und Osteuropa und weiter östlichen Ländern (IAO), die Pädagogische Sektion am Goetheanum, Internationale Konferenz/Haager Kreis und die „Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners“. Diese vielfältigen Institutionen spiegeln wider, dass Waldorfpädagogik global wirksam ist, was wiederum bedeutet, dass es globale Aufgaben gibt, u. a. Markenrecht, globale Bedingungen rechtlicher und politischer Art, Waldorfqualität und damit Waldorflehrerausbildung, kreative Umsetzung der Lehrplanhinweise in der jeweiligen Weltregion etc.

Verständlicherweise wird immer wieder die Frage gestellt, ob dieses Engagement, das sich auch finanziell auswirkt, zu den wichtigen Aufgaben des Bundes der Freien Waldorfschulen gehöre. Meine Antwort lautet: Ja. Weshalb? Anthroposophie und Waldorfpädagogik sind allgemein menschlich, nie regional, national oder kontinental ausgerichtet. Der Kulturimpuls, der mit der Gründung der Waldorfschule verbunden war und ist, gilt für alle Menschen. Rudolf Steiner war es ein enormes Anliegen, vor allem nach dem Ersten Weltkrieg, dass das Nationale überwunden werde, da Nationaldenken eine gefährliche, destruktive luziferische Macht darstellt. Der Faschis-

mus hat diesem Sachverhalt entsprechend gewütet. Alle Waldorfschulen haben, da die Waldorfpädagogik – auch durch Kindergärten und Heilpädagogische Einrichtungen – global geworden ist, die Chance, konkret an der Vision 'eine Menschheit in einer Welt' mitzuwirken – was auch passiert.

Der in vielen Staaten und Regionen incl. Deutschland erstarkende Rechtspopulismus mit entsprechenden nationalistischen Motiven bedroht nicht nur rechtsstaatliche Grundwerte, sondern die Bildung einer weltumspannenden Mitmenschlichkeit. Letzterer sind die Anthroposophie und damit auch die Waldorfpädagogik verpflichtet. Zahlreiche Waldorfschulpartnerschaften wirken in diesem Sinne.

Als weiteres Motiv ist für mich entscheidend, dass Brüderlichkeit als ursprüngliche Revolutionsforderung immer noch aktuell ist und ebenso der konkreten Umsetzung bedarf. Die Waldorfschulbewegung in Deutschland verfügt über Ressourcen, die es ihr leichter als anderen Assoziationen ermöglichen, dort zu helfen, wo es notwendig und möglich ist, wenn die Hilfe von allen Mitentscheidenden gemeinsam gewünscht und getragen wird. In diesem Sinn haben die Waldorfschulen in Deutschland im Frühjahr 2019 beschlossen, die Arbeit des Rudolf Steiner Archivs zu unterstützen, und zwar in der Weise, dass nicht nur die Herausgabe der für die Waldorfpädagogik relevanten GA-Bände gefördert wird, wie das bereits schon geschehen war. Mit einer Summe von über 80.000.- € soll dazu

beigetragen werden, die laufende Archivarbeit, zu welcher auch die Erhaltung, Konservierung und allgemeine Zugänglichkeit des Nachlasses gehört, zu ermöglichen. Der Beschluss betrifft einen Zeitraum von drei Jahren. Dann wird das Thema erneut behandelt.

Das Engagement des Bundes betrifft auch das Markenrecht. Die Wahrnehmung des Markenrechts ist erforderlich, damit die Waldorfqualität rechtlich geschützt wird und niemand eine pädagogische Institution – Schule, Kindergarten oder heilpädagogische Einrichtung – mit dem Attribut „Waldorf“ versehen kann, ohne dazu autorisiert zu sein. Gegen Missbrauch geht der Bund auch gerichtlich vor. Eine Delegation aus Vertretern der Internationalen Konferenz und des Bundes der Freien Waldorfschulen arbeitet im Markenrecht zusammen. Visio-

när geplant ist u.a., dass zukünftig das Markenrecht international verwaltet werden soll und eine internationale Waldorfgeneration die Lizenzvergabe durchführt, wenn die Qualitätsanforderungen der Waldorfpädagogik von der Schule, die sich Waldorf nennen möchte, erfüllt sind. Die Zukunft wird zeigen, ob sich diese Idee, die im Kleinen erprobt wird, global umsetzen lässt. Es dürfte selbstverständlich sein, dass ein globales Engagement auch ein globales Bewusstsein aller beteiligten Akteure erfordert. An dessen Kultivierung können wir gemeinsam arbeiten.

Dr. Albrecht Hüttig, von 2007 bis 2017 Mitglied im Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen; Mitglied im Vorstand der IAO, Dozent an der Freien Hochschule Stuttgart.

Agenda 2020/2021/2022

2020

05. – 07. Juni 2020

Trinitatistagung

17. – 19. Juni 2020

Faustschülertagung

24. – 27. Oktober 2020

Förderlehrer- und Schulärztetagung

2021

03. – 06. März 2021

Tagung zur Schulhausreinigung

2022

18. – 23. April 2022

Welt-Lehrer- und Erzieherstagung