

# *Inhaltsverzeichnis*

Zu dieser Ausgabe <i>Dorothee Prange</i>	3
Zur Frage der Dreiteiligkeit des Hauptunterrichtes <i>Christof Wiechert</i>	4
Früheinschulung und spätere Lesekompetenz <i>Sebastian Suggate</i>	13
Lebendig Lernen (Fortsetzung der Reihe) <i>Uta Stolz</i>	16
Vorankündigung auf zwei internationale Tagungen 2012: Welt-Kindergarten- und Welt-Lehrer-Tagung <i>Susan Howard und Christof Wiechert</i>	22
Agenda	24



## *Zu dieser Ausgabe*

Liebe Kollegen,

mit diesem Rundbrief bieten wir wieder eine Auswahl interessanter Beiträge.

Nach dem letztjährigen 90-sten Geburtstag der Waldorfschule ist die Frage nach dem Unterrichtsalltag weiter bewegt und auch immer wieder von verschiedenen Stellen hinterfragt worden. Denn in der Praxis liegt der Beweis der Zukunftsfähigkeit; 'the proof of the pudding is in the eating'. Was im täglichen Unterricht entspricht dem Ansatz der Waldorfpädagogik? Was ist aus den einstigen Urbildern geworden? Kann es sein, dass sich in der Unterrichtspraxis Elemente festgesetzt haben, die in gespanntem Verhältnis zur Menschenkunde stehen? Zum Beispiel die elementare Frage, was der Unterschied für die Schüler und Lehrer im Unterricht ist, der am Morgen oder am Vor- oder Nachmittag gehalten wird? Und damit verbunden die Frage, was der Morgen- und was der Abendmensch ist? Diese und weitere Fragen beleuchtet Christof Wiechert in seinem Artikel zur Frage der Dreiteilung des Hauptunterrichtes.

Sollten die Kinder nicht doch viel früher eingeschult werden und in jüngerem Alter mit dem formalen Lernen, also auch mit dem Lesen beginnen? Diese Diskussion wird vielerorts geführt und ist in den Medien immer wieder zu hören. Nun ergab eine in Neuseeland durchgeführte Studie diesbezüglich sehr interessante Ergebnisse, sodass wir den Artikel von Sebastian Suggate Ihnen gerne zugänglich machen wollen. Er kann im Gespräch an Elternabenden ein Licht werfen auf Annahmen, die befragt werden sollen.

Die begonnene Artikelreihe von Uta Stolz wird fortgesetzt. Dieses Mal geht es u.a. um die Entfaltung des Lernens beim einzelnen Schüler und der Entstehung von Motivation bei den Schülern. Alles ist aus der täglichen Unterrichtspraxis einer Klassenlehrerin geschrieben.

Zum Abschluss weisen wir bereits heute auf eine Besonderheit innerhalb der Kindergarten- und Schulbewegung hin, die 2012 eintritt. Wir werden am Goetheanum zwei grosse internationale Tagungen haben, die internationale Kindergarten- und die internationale Welt-Lehrertagung. Beide werden sich mit der Thematik des Verhältnisses des Ich zum Leib befassen.

Alles Gute und die besten Frühjahrs- bzw. Herbstgrüsse sendet Ihnen

*Ihre Pädagogische Sektion*

# *Zur Frage der Dreiteiligkeit des Hauptunterrichtes*

## Eine Gesprächsanregung

### Präambel

In einem Beitrag zur 90. Jahrfest der Waldorfschulen, erschienen in 'Das Goetheanum', Ausgabe 39 vom 25. September 2009, wurde am Ende auf drei Aufgaben hingewiesen. Die erste sei, ein neues Gleichgewicht herzustellen zwischen Form- und Impulskräften innerhalb einer Schule und der Schulbewegung.

Die zweite, so meinte der Autor, solle das gewordene pädagogische Gewohnheitsleben hinterfragen und prüfen. Ist das, was wir tun, (noch) das Richtige?

Als dritte Aufgabe wurde genannt, es sei ein neues Bewusstsein zu schulen und zu üben über Sinn und Inhalt der Steinerschen Erziehungskunst. Sie stelle einen Paradigmenwechsel dar zu allen herkömmlichen Erziehungspraxen. Dieses Bewusstsein bräuchten wir, um die Zukunft dieser Erziehungskunst zu gestalten.

Diese drei Aufgaben formulierte der Autor auch in seinem Vortrag am Kongress 'Waldorfschule: 90 Jahre Zukunft' am 23. Oktober 2009 in Stuttgart.

Dieser Beitrag soll den zweiten Handlungsbedarf thematisieren, das Hinterfragen des gewordenen Gewohnheitslebens der pädagogischen Praxis an Waldorfschulen.

Es wird an einem Beispiel erarbeitet und soll als Anregung dienen, sich in diesem Sinne mit anderen Themen zu beschäftigen. Als Thema ist gewählt worden die üblich praktizierte Dreiteiligkeit des Hauptunterrichtes mit Beginn des Schultages.

### Zusammenfassender Vorblick

Im Folgenden soll dargestellt werden, dass die klassische Unterteilung des Hauptunterrichtes in den Schulstufen 1 bis 8 in rhythmischen Teil, Arbeits- und Erzählteil, die Lebensvorgänge einer Klasse in dieser Morgenzeit prägt. Diese Prägung ist stark und wird undiskutiert als ein Wesensmerkmal der Praxis der Waldorfschule betrachtet. Es soll gezeigt werden, dass für diese Einteilung keinerlei Anhalt in den Äusserungen oder Angaben Steiners vorhanden ist. Des Weiteren soll dargestellt werden, dass diese Einteilung dem notwendigen rhythmischen und künstlerischen Tun im Wege steht und dass sie ein Hemmschuh für Lernvorgänge darstellen kann. Auch wird gezeigt werden, wie diese Einteilung des Morgens in wichtigen Teilen der Menschenkunde widerspricht. Zum Schluss wird dargestellt wie Schüler auf Grundlage dieser Dreiteilung in ihrem Verhalten beurteilt werden.

### Einleitung

Keine Lehrerin oder kein Lehrer wird sich mit seinen Schülern nicht einen sinnvollen Einstieg in den Tag einfallen lassen. In den unteren Klassen macht man

vielleicht einen Morgenkreis oder verschiedene Kinder erzählen ihre Erlebnisse. Oder man singt ein Lied, übt einige Zungenbrecher oder löst die Rätsel, die am Vortag gestellt wurden oder die Kinder zeigen sich gegenseitig, was sie zu Hause gemacht haben. In höheren Klassen wird vielleicht ein Gedicht gesprochen und Kopfrechnen geübt. Oder man klatscht einen Rhythmus, der dann variiert wird. Kurz, die Einstimmung auf den Schultag ist ein ganz besonderer Moment: Der Tag ist noch neu, alles ist Verheissung. Alles ist Potenz. Wie empfangen die Schüler? Wie beginnt der künstlerische Prozess?

Alles ist neu, *dieser* Tag war noch nie da! Noch weiss niemand, was werden wird, was dieser besondere Tag bringen wird. Man tastet, legt noch nichts fest, man spürt die Stimmung und sucht den Einstieg. Ist jetzt der Moment für den Morgenspruch oder doch besser erst das Lied? Sind sie schon 'da' die Kinder? Noch nicht ganz. Vielleicht wird mit den Kleinen noch eine 'Echo-Übung' gemacht, um die Leibesgeographie zu spüren. Die Ballübungen, zur Integration des Seh-, Hör- und Bewegungssinns aber werden in der Pause auf dem Schulhof oder, wenn es regnet, im Gang gemacht, jetzt nimmt das zu viel Zeit. Auf jeden Fall darf es nicht zu lange gehen mit dieser Einstimmung, denn der Morgen wird noch vieles bringen. In fünfzehn Minuten wird versucht, so weit zu sein, dass der Morgenspruch gesprochen werden kann. Kurz, die Einstimmung ist ein höchst individuelles Geschehen zwischen LehrerIn und Schülergruppe. Viel kommt auf die Stimmung an. Was ist eine Morgenstimmung durch die Jahreszeiten hindurch? Wie geht man vom zarten Tagesbeginn im Vorfrühling über zum Tagesgeschehen? Wie macht man das im Winter in der Adventszeit, wie im Sommer?

Ein festgelegter, programmierter rhythmischer Teil mit festen Bestandteilen, wie wirkt der?

Gedicht sprechen, Flötespielen, Zeugnisprüche, Lied singen, Morgenspruch, wie wirkt das **am Morgen**?

Wie wirkt es auf Kinder und Schüler, wenn dieser Teil sich über eine halbe Stunde ausdehnt, oft sogar eine Dreiviertelstunde in Anspruch nimmt? Was nehmen wir wahr? Steigt die Konzentration oder sehen wir Ermüdung und mit steigendem Alter Demotivation (die als Willensschwäche interpretiert wird)? Ist die Erwartung des Tages schon durch den Beginn enttäuscht, da er nur bringt, was schon war? Wird nicht die *gespannte Erwartung* dessen, was der Tag bringen mag schon im Voraus gelähmt, wenn das Kind die Schule betritt in der halb bewussten Gewissheit, dass es wieder lange gehen wird bis das Lernen beginnt, bis etwas Neues erscheinen wird. Wie entwickelt sich die *Motivation heute* in Anbetracht eines Gewohnheitslebens im rhythmischen Teil, dass sich durch Jahre nicht verändert und in seinem Ablauf beibehalten wird?

Wie ist es mit der Zeitfrage? Wenn sich dem 'Arbeitsteil' noch ein 'Erzählteil' anschliessen muss, ist dann genug Zeit vorhanden, um Neues aufzunehmen und zu lernen? Muss der Erzählteil notwendigerweise am Ende des Hauptunterrichtes sein? Wie *intensiv* ist unser Unterricht, wie stark sind die Lernerlebnisse, die notwendig sind für das kindliche Selbstverständnis und daher auch für die Mo-

tivation? *Welcher* Rhythmus ist der gesundende? Ist diese Dreiteilung Ursache des möglichen Schlendrians im Hauptunterricht? Welche Gewohnheitsbildung ist berechtigt, wo sind ihre Grenzen? Welche Gestaltungsräume werden dem Hauptunterricht durch diese Einteilung genommen?

Alles bedeutende Fragen. Fragen, die unmittelbar die Unterrichtsqualität betreffen.

## Begründungen

Zur Dreiteilung des Hauptunterrichtes (Epochenunterricht) gibt es *keinen Anhaltspunkt im Werk Steiners, weder in den Vorträgen noch im Korpus der Konferenzen*. Das muss auch nicht unbedingt der Fall sein, wenn etwas Sinnvolles entwickelt werden würde. Das Neue muss dann aber dem Verständnis durch die Menschenkunde entsprechen. Man findet aber in der Literatur keinerlei Begründungen ausser Allgemeinheiten wie 'alles Tun braucht Rhythmus' (Georg Kniebe). Das ist wahr, nur die Frage ist, bedeutet diese Dreiteilung Rhythmus oder Schablone?

In dem Kapitel 'Elemente des Waldorfunterrichtes' (S. 86) des Buches 'Die Zukunft der Waldorfschule' ist der Autor dieses Kapitels, Peter Loebell, vorsichtig. Er benennt die verschiedensten Gestaltungsmöglichkeiten des Hauptunterrichtes, aber vermeidet, sie einer Dreiteilung zuzuordnen<sup>1</sup>. Meines Erachtens ein richtiges Vorgehen.

In 'Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf / Rudolf Steinerschulen' schreibt Thomas Stöckli, dass Steiner die Dreiteilung so nicht benannt hat und dass die Lehrer sich frei fühlen sollen zur 'individuellen Gestaltung nach Einsicht des Lehrers' (S. 25)<sup>2</sup>.

Alle anderen Literaturhinweise nehmen die Dreiteilung des Hauptunterrichtes als selbstverständliches Formmerkmal des Hauptunterrichtes hin<sup>3</sup>.

---

1 Loebell, P. (2000) Elemente des Waldorfschulunterrichts in Kleinau-Metzler, D. (Ed.) *Die Zukunft der Waldorfschule. Perspektiven zwischen Tradition und neuen Wegen*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (S. 86).

2 Pädagogische Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum, Dornach, und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart. (Eds.) (1997), *Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf- / Rudolf Steiner Schulen*, Dornach: Verlag am Goetheanum.

3 Sandkühler, B. (1999), *Lernen Kinder mit den Kopf? Die Bedeutung von Bewegung und praktischem Tun in der Waldorfpädagogik*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (S. 42).

Kniebe, G. (1996), *Aus der Unterrichtspraxis an Waldorf- / Rudolf Steiner Schulen*, Dornach: Verlag am Goetheanum (S. 20).

Richter, T. (ed.) (2006), *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*, 2<sup>nd</sup> Edn., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Eller, H. (1998), *Der Klassenlehrer an der Waldorfschule*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (S. 26).

Brater, M., Hemmer-Schanze, C., Schmelzer, A., (2009) *Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 84).

Patzlaff, R., Sassmannshausen, et al. (2007) *Developmental Signatures. Core Values and Practices in Waldorf Education for Children Age 3-9*, Ghent, NY: AWSNA (S. 127)

Wenn also die Dreiteilung nicht auf die Angaben der Erziehungskunst zurückgreifen kann, so erscheint sie auf einmal ohne eine andere Begründung, als dass sie den Kindern hilft, sich zu konzentrieren<sup>4</sup> oder sie wach macht oder atmen lässt.<sup>5</sup> Nun sind es aber diese Qualitäten von denen die Erfahrung zeigt, dass sie gerade nicht durch den rhythmischen Teil und andere Teile zustande kommen. Der Rhythmus entsteht nicht durch eine Gliederung des Hauptunterrichtes und durch Gedichte und Singen, etc. Rhythmus entsteht nur durch die Art wie der/die LehrerIn unterrichtet.

Um zu einem Verständnis der Vorgänge zu kommen, muss zuerst auf die Tageszeit und auf das Phänomen Schlafen und Wachen geschaut werden.

### Tageszeit, Zeit und Gewohnheitsbildung

In der Regel wird der Hauptunterricht am Morgen gegeben. In einer allgemeinen Anweisung gibt Steiner an, dass der Morgen zum Lernen gebraucht werden solle, der Vormittag zu allem was auf Wiederholung beruht und der Nachmittag für Künstlerisches.<sup>6</sup>

Jede Schule muss wenigstens danach streben, etwas in dieser Richtung möglich zu machen, was kleinen Schulen sicherlich leichter fällt als grossen.

Es sind die hygienischen Fragen des Stundenplanes.

Was aber ist ein Morgen? Am Morgen sind wir (auch Kinder und Schüler) andere Wesen als zu anderen Momenten des Tages. In der Selbstwahrnehmung kann man einiges beobachten. Der Morgen macht empfänglicher, offener für das, was kommt, aber auf aktive Weise. Am Abend ist die Empfänglichkeit rezeptiver. Wenig ist man noch von Vorstellungen der Tageserlebnisse 'besetzt', am Nachmittag sind die Sinne bereits mit Eindrücken überflutet. Es ist wahr, *die Morgenstund' hat Gold im Mund*. Es gibt eine amerikanische Studie, die zeigt, dass schon durch eine Verschiebung um eine halbe Stunde am Morgen sich die Lernergebnisse sowie die Aufnahmefähigkeit des Schülers ändern. Zu früh ist zu früh und zu spät ist zu spät. Das Timing zum Lernen am Morgen muss ziemlich genau eingehalten werden.<sup>7</sup>

Eine Anderes ist, wie wir selber mit der Zeit umgehen? Gebrauchen wir sie als eine lineare durch den Tag verlaufende Konstante oder gebrauchen wir sie als eine Qualität? Im ersteren Fall werden wir daran schnell ermüden (und die Schüler auch), im zweiten Fall wird die Zeit zum Puls zwischen Konzentration und Entspannung. Das kann zum Rhythmus werden, nicht durch die Schablone einer Einteilung, sondern dadurch, dass der/die LehrerIn den Puls der Zeit

---

4 Keller, U.L. (2008) *Quereinsteiger: Wechsel von der Staatlichen Regelschule in die Waldorfschule*, Wiesbaden: GWV VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 345

5 Richter, A. (2009) *Schule mit Theaterprofil*, in Schneider, W., (Ed.) *Theater und Schule: ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, Bielefeld: Transcript Verlag. S. 169

6 Steiner, R. (1991) *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*, Dornach GA 296, 2. Vortrag S. 50

7 Bronson, P. and Merryman, A. (2009) *Nurture Shock*, New York, Twelve Hachette Book Group, S. 38-44

durch die Aktivität atmen lässt, *Spannung, Entspannung, auf einen Punkt beziehen, ausweiten und differenzieren, kurz: Atmen*. Auch das Herz gibt hierzu ein bedeutendes Bild, das der Systole und Diastole. Der Lehrer wird zum Zeitkünstler, wenn er die Zeit so verwendet. (In der Eurythmie spricht man von 'Ballen und Spreizen').

Allgemein ist das Bestreben, den Kindern und Schülern 'richtige Gewohnheiten' beizubringen, denn diese bilden einen Teil der sich entwickelnden Lernfähigkeit. Ein durchaus sinnvolles Streben. Wie macht man das? Es ist im hohen Mass eine Gleichgewichtsfrage der Lehrerin und des Lehrers. Man kann es mit einem *musikalischen* Empfinden vergleichen, zwischen Spannung und Entspannung, zwischen leise und laut, zwischen schnell und langsam, hoch und tief. Ist diese Gleichgewichtslage nicht vorhanden, entsteht die *Ritualisierung* der Gewohnheiten. Die *berechtigte* Gewohnheitsbildung ist dann der Gefahr ausgesetzt Selbstzweck zu werden. Hierdurch entsteht ganz ungewollt eine Behinderung des Lernwillens, der 'Lernbegierde' der Kinder, denn diese wird nicht oder nicht genügend angesprochen.

Wenn das der Fall ist, geht das Tor pädagogisch *unerwünschter Machtverhältnisse* und Einflussnahmen auf, die ein gesundes Lehrer-Schüler Verhältnis beeinträchtigen. Das geschieht, wenn die Lehrerin oder der Lehrer unter dem Diktat des Rituals steht. Das freie Mit-einander ist verschwunden. (Siehe Abschnitt Beurteilungen und Zeugnisse.)<sup>8</sup>

Das führt zur Unruhen in den Seelen, denn die haben sich am Morgen für das Lernen gestimmt, nicht für das Durchlaufen irgendeines Rituals.

Der 'Rhythmische Teil' bekommt Ritualcharakter, wenn zum Beispiel die Schüler der sechsten Klasse am Wochentag ihres Geburtstags ihren Zeugnispruch vor der Klasse aussagen müssen. (Wir sehen jetzt ab von der Frage, ob diese Gewohnheit psychologisch diesem Alter angemessen ist.) An sich ist die Gewohnheit nicht schlecht. (Auch wenn man nach einem halben Jahr doch hoffen muss, dass der Spruch sich erledigt hat: Der Schüler hat sich weiter entwickelt, über den Spruch hinaus.) Ist dieser Vorgang aber nicht gegriffen, sieht man das Ritual: ein möglichst uninteressierter Schüler sagt seinen Spruch vor einer gelangweilten 'Masse' Schüler auf. Der Vorgang bringt niemandem etwas. Dauert aber ab einer gewissen Klassenstärke leicht zehn bis fünfzehn Minuten. Zählt man dazu die übrigen Elemente dieses Morgenteiles ist schnell kostbarste Zeit verfliegen. So wage ich auch zu bezweifeln, ob Flötespielen *am Morgen* die richtige Aktivität ist. Man schaue einmal einer Gruppe Kinder zu, die am (frühen) Morgen flötet und einer Gruppe Kinder, die das am (späteren) Vormittag im Musikunterricht macht. Ein grosser Unterschied ist wahrzunehmen. (Ein Un-

---

8 Steiner, R. (1987) *Die Gesunde Entwicklung des Menschenwesens*, Dornach, GA 303, 6. Vortrag. Steiner nennt diese unangebrachte, schädliche Machtausübung des Lehrers auf das Kind oder die Kinder, das 'vampirisieren' der Beziehung.



terschied, den man merkwürdig genug, am Singen nicht so wahrnimmt.) Auch das viel gelobte Stampfen am Morgen, was bewirkt es? Man sieht, dass es die Kinder müde macht statt wach. Stampfen macht müde, nicht wach.

Der wirkliche Rhythmus, den wir immer beachten müssen, ist nicht der zwischen den Teilen des Hauptunterrichtes, sondern der, der sich an den Kindern und Schülern offenbart. Wann ermüden sie, wann werden sie wach? Das ist der Gesichtspunkt. Wer nach diesem Prinzip unterrichtet, baut die Hälfte der Disziplinschwierigkeiten schon dadurch ab.

Betrachten wir den Vorgang vom Gesichtspunkt der Menschenkunde.

Alles was wir leiblich tun, was wir durch den Tatwillen tun, zum Beispiel uns bewegen, herumgehen im Reigen, stampfen mit den Füßen, klatschen, alle diese Aktivitäten sind ihrem Wesen nach geistiger Natur. Vollbracht durch eine Vorstellung, die sich wie 'magisch' umsetzt in eine Bewegung. So charakterisiert Steiner das Turnen als das geistigste Fach (!). Die Eigenart dieser geistigen Betätigung, zum Beispiel einer Bewegung, ist, dass man mit seiner Wachheit da nicht drinnen ist. *Im Willen schläft man*. Daher ermüden diese Betätigungen. Sehr verbreitet ist die Idee, man stampe mit einer Gruppe Kinder kräftig herum, um sie wach zu bekommen. Tatsächlich bewirkt man das Gegenteil. Man kann es beim Einüben des Einmaleins wahrnehmen, wenn das an Bewegungsvorgänge gekoppelt ist. Man sieht dann die Schüler den Ablauf 'wie im Traume' vollbringen. Im Chor gesprochen entsteht eine Art 'Trance'; es wird wie im Schlaf vollbracht. Der Lehrer tut gut daran, diese Koppelung der *Schlafesbewegung* zeitig zu entkoppeln zum *Erwachenwissen*.<sup>9</sup>

Wenn nun diesem rhythmischen Teil ein 'Arbeitsteil' folgt, wo dann die Schüler unabhängig vom Unterrichtsstoff, das aufnehmen müssen, was von der Lehrerin oder vom Lehrer kommt, dann hat man die Intentionen der Erziehungskunst ausgehebelt. Denn diese gehen davon aus, dass das Rhythmische gerade jetzt beim Lernen in der oben beschriebenen Art einsetzt. Wenn das Dargestellte Leben wird, macht es nichts aus wie lange ein 'Arbeitsteil' dauert, er kann eine Stunde gehen, es kann kürzer oder es kann länger sein; die Schüler werden es vertragen, denn die rhythmische Intensität befriedigt ihren Lernwillen. Es ist von Bedeutung, dass jeder Schüler an jedem Schultag das Erlebnis mit nach Hause trägt, er habe viel gelernt. Darauf kommt es im Hauptunterricht an.

## Zum Erzählen

Es kann ein Segen sein im Leben einer Klassengemeinschaft, wenn in der letzten Viertelstunde des Hauptunterrichtes weiter erzählt wird, was eher begonnen wurde. Wann ist es ein Segen?

Wenn die Schüler die un- oder halbbewusste Empfindung haben, sie hätten so viel gearbeitet, dass es noch gerade reicht zur Geschichte. Wenn davor zu wenig

---

9 Steiner, R. (1992) *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Stuttgart, GA 293, 11. Vortrag

getan worden ist, erlebt der Schüler meist unbewusst (aber dieses Unbewusste drückt sich in Unruhe aus): 'wir haben gerade begonnen etwas zu lernen und schon ist es wieder vorbei'. Die Geschichte wirkt dann störend. Hier haben wir ein Beispiel von einem Zeitrhythmus. Jede Aktivität braucht seine Zeit.

Was ist die richtige Zeit für den Erzählstoff? Was ist der richtige Moment, der Kairos für das Erzählen? Die Erzählung am Ende des Hauptunterrichtes ist kein Gesichtspunkt, sondern ist starre Regel geworden. Die Erzählung muss in den Tagesverlauf passen. Hat der Klassenlehrer vielleicht am Ende des Schultages noch eine Stunde in seiner Klasse, ist diese ideal für die Erzählung. Es ist herrlich, den Schultag mit der Erzählung zu beschliessen.

Muss die Erzählung stattfinden am Tag des Religionsunterrichtes? Wie viel Erzählungen und Geschichten 'verträgt' man an einem Tag, in einer Woche? Die Handarbeitslehrerin liest vor, da die Kinder so fleissig sind, an dem Tag ist auch die Religionsstunde und der Vertretungslehrer hat aus der 'eisernen Reserve' noch eine Geschichte mitgebracht. Hat man sich im Kollegium einmal damit befasst wie viel Geschichten eine bestimmte Klasse im Laufe des Tages hört? Um das zu erfassen, kann man in der Konferenz abfragen wie zum Beispiel für die Klasse 5b der heutige Tag ausgesehen hat. Welche Stunden hatten sie, in welcher Stunde wurde eine Geschichte erzählt.

Neben dem Rhythmus der Stunden gibt es also auch einen Rhythmus des Tagesverlaufs, den man berücksichtigen muss. Konferenzgespräche hierzu sind hilfreich.

Was bedeutet ein zu viel an Erzählungen und Geschichten für einen Schüler? Alle intellektuellen Aktivitäten machen, dass das Ich des Schülers sich mit der Leiblichkeit verbindet. Das Ich 'setzt sich'. Alles Bildhafte im Unterricht macht, dass das Ich sich von der Leiblichkeit löst.

Das ist ein waldorfspezifischer Rhythmus, dafür Sorge tragen, dass das sich Verbinden und Lösen des Ich vom Leib im rechten Verhältnis zueinander stehen. Ist die erste Tätigkeit zu stark, wird das Ich Gefangener der Leiblichkeit. Dann diktieren die Bedürfnisse des Leibes das Leben. Ist die zweite Tätigkeit zu stark, wird die Leiblichkeit orientierungslos. Das Leben erschöpft sich in unerfüllten Wünschen nie realisierter Ideale.

Der Weg zu diesem Rhythmus ist das Unterrichten aus den hier dargestellten Lebensrhythmen.<sup>10</sup>

## **Beurteilung und Zeugnisse**

Wie anfangs dargestellt, wird die Dreiteilung des Hauptunterrichtes auch aus der Aussenperspektive, von Forschern, als ein Formmerkmal der Waldorfmethode betrachtet, weil es sich überall so zeigt und in der Literatur, wie dargestellt, nirgends kritisch hinterfragt wird.

Diejenigen aber, die die Waldorfpädagogik aus der Aussenperspektive kri-

---

10 Steiner, R (1993) *Meditativ erarbeitete Menschenkunde*, Dornach GA 302a, 4. Vortrag

tisch betrachten und erforschen, haben zu dieser Form (berechtigte) Fragen.

Hier berühren wir nun eine Grundfrage.

Sie soll so formuliert werden: Wenn die Waldorfbewegung sich selbst nicht kritisch über ihre Erziehungspraxis hinterfragt, wird die Wissenschaft es tun. Und sie tut es bereits. Es wäre allerdings besser, wenn diese kritische Dialogfähigkeit erst in der Schulbewegung selber geführt wird.

Ist das nicht der Fall, findet man folgende Darstellungen.

Aus der Aussenperspektive ist das Problem des Unsachgemässen eines rhythmischen Teiles als Bestandteil eines Zeugnisses so beschrieben: *'Bei der tagtäglichen Passage in den Hauptunterricht (gemeint ist der rhythmische Teil) scheint Max also die Anforderungen in einer Weise zu erfüllen, die ihn zumindest in diesem Anfangsritual vor dem Abbruch oder Ausschluss bewahrt. Thematisiert werden in dieser Sequenz (des Zeugnisses) nicht inhaltliche Bereiche wie eine Kompetenz im Lesen, Schreiben, Rechnen usw., sondern Verhaltensanforderungen, d.h. das Mittragen des Rituals, das Sich-Einfügen in die Klasse und die Loyalität gegenüber dem Lehrer. Da es in den Schreibempfehlungen zu Waldorfzeugnissen keinen Hinweis darauf gibt, dass der rhythmische Teil Gegenstand des Klassenlehrerberichts sein soll, dieser also nicht generell einen bewertungswürdigen Aspekt darstellt, muss im Falle Maxens davon ausgegangen werden, dass das Selbstverständliche hervorgehoben wird. Was bei den anderen Schülern vorausgesetzt würde, wäre für Max dann eine anforderungsreiche Aufgabe. Es wäre zu vermuten, dass seine expressive und überschwängliche Persönlichkeit zu Verhaltensproblemen in solchen ritualisierten kollektiven Handlungsformen neigt.'*

Das ist die Beschreibung des Forschers, der den Lebenslauf des Schülers Max verfolgt. Er zitiert dann aus dem Zeugnis des Zweitklässlers den nächsten Satz:

*„Oft braucht er aber auch – zum Leidwesen des Lehrers – diese erste Viertelstunde, um Ruhe zu finden und dann gefasst im Arbeitsteil mitmachen zu können.“*

Man ist sich über die Leseart des letzten Satzes nicht ganz sicher. Ist gemeint, dass Max den rhythmischen Teil braucht, um zur Ruhe zu kommen oder dass er nach dem rhythmischen Teil eine Viertelstunde braucht, um zu sich selbst zu kommen, um dann den Arbeitsteil mitzumachen.<sup>11</sup>

Es ist natürlich wissenschaftlich fragwürdig, in einer solchen Forschung nicht auch den Lehrer zu Wort kommen zu lassen. Worauf aber hingewiesen werden soll, ist, dass aus einer solchen Textstelle hervorgeht wie sowohl die Aussensicht wie auch die Innensicht diese Einteilung des Hauptunterrichtes als Wesensmerkmal der Waldorfpädagogik auffasst.

---

11 Idel, T-S (2007) *Waldorfschule und Schülerbiographie*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85

Der Versuch ist unternommen worden, skizzenhaft Folgendes darzustellen: diese Dreiteilung gehört nicht zu den Wesensmerkmalen dieser Pädagogik. Im Gegenteil, sie kann eine Behinderung sein der Entfaltung eines atmenden, lehrend und lernenden Lehrer-Schülerverhältnisses.

### Schlussbemerkung

Dieser Aufsatz wurde geschrieben als Beispiel für die Notwendigkeit, nach neunzig Jahren Waldorfpraxis diese gewordene Praxis zu hinterfragen. Nicht um ihr Abbruch zu tun, sondern um sie und uns zu erneuern.

Es ist meine durch Jahre geprüfte Überzeugung, dass die Quelle der Erneuerung in dem Verstehen dessen liegt, was ursprünglich gemeint war. Wenn diese Quelle in uns wieder zu sprudeln beginnt, werden wir zukunftsfähig. Die Möglichkeit entsteht dann, viele Umwege nicht machen zu müssen. Es muss nicht etwas ergriffen werden, weil es neu ist, was man später fallen lassen muss, weil es doch nicht brachte, was erhofft war. Ist zum Beispiel die Idee des 'beweglichen Klassenzimmers' evaluiert? Bringt es, was man sich davon erhoffte? Hat die Idee sich weiter entwickelt? Ist diese Arbeitsweise, die jetzt schon Jahre besteht, evaluiert worden?

Die Zeit aber schreitet fort. Wenn wir selber diese Erneuerung durch die Befragung unserer pädagogischen Gewohnheiten nicht machen, werden andere es tun oder tun es bereits. Man kann da hinweisen auf die Publikation von Professor Heiner Ullrich, 'Vom pädagogischen Bezug zum harmonischen Passungsverhältnisses', auf Gunther Grasshoffs 'Zwischen Familie und Klassenlehrer' und vielleicht auch auf Georg Breitenstein und Fritz Schützes 'Paradoxien in der Reform der Schule'.

Man kann bei all diesen Texten sagen was man will – eines ist und bleibt ein Versäumnis: nämlich dieses, dass wir sie nicht selber verfasst haben. Folglich ist es vonnöten, sich diesen Forschungen zu stellen.

*Christof Wiechert*

---

12 Rupert, M / Badawia, T / Luckas, H (Hrsg) (2005) *Ethos-Sinn-Wissenschaft* Remscheid, S. 237-262

13 Grasshoff, G. (2008) *Zwischen Familie und Klassenlehrer*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

14 Hölbich, D. / Grasshoff, G. (2008) in *Paradoxien in der Reform der Schule*, Breitenstein/Schütze (Hrsg.) S. 217-229, eine sehr lesenswerte Analyse der Klassenlehrertätigkeit. Es ist von Bedeutung sich auf solche Weise wahrnehmen zu lassen. Man wird in die Gelegenheit versetzt zu beurteilen was archetypische Intention ist und was die Praxis möglich macht (oder nicht).

## *Früheinschulung und spätere Lesekompetenz: Was lernen wir von internationalen Studien?*

Jahrhunderte alt sind die Debatten und Diskussionen über das Kindesalter [1], in dem es angebracht ist, Lesekompetenzen zu erwerben. Außerhalb der Waldorfschulbewegung – besonders in der englischsprachigen Welt – sind die Stimmen im Allgemeinen laut und einstimmig: frühzeitige Förderung der Lesekompetenz bedeutet bessere spätere Lesekompetenz. Insbesondere für Kinder mit einem hohen Lesestörungsrisiko ist eine solche Früheinschulung unerlässlich [2].

Um die Auswirkungen der Früheinschulung zu beurteilen, können wir auf internationale Studien zurückgreifen. Studien dieser Art werden seit 20 Jahren durchgeführt und sind in Bezug auf diese Frage besonders hilfreich, da es internationale Variationen im Einschulalter gibt (von vier bis sieben, jedoch beginnt der formelle Leseunterricht normalerweise zwischen fünf und sieben). Daher stellt sich die Frage, was wir von diesen Studien lernen können?

In der Realität ist Forschung in diesem Bereich erschwert, da internationale Vergleiche viele methodologische Probleme aufweisen. Erstens gibt es Unterschiede zwischen den Erziehungssystemen, die nach sich ziehen können, dass Kindern eines Landes eine bessere Ausbildung geboten wird, als denen eines anderen Landes. Zweitens existieren kulturelle Unterschiede, sodass beispielsweise Literatur eine wichtigere und zentralere Rolle in einer Kultur und Wirtschaft spielt als in einer anderen. Zusätzlich unterscheiden sich die Ausbildungsressourcen, sodass einige Schulen vergleichsweise ärmer oder reicher sind [3]. Die Verteilung des Ausbildungsgeldes bedeutet oft, dass die Erziehungsqualität von dem Wohlstand der Eltern abhängig ist. Nicht zuletzt gibt es grundsätzliche Unterschiede zwischen den Sprachen selbst, die möglicherweise in die Entwicklung des Leseverstehens einfließen. Ein Aspekt dieser Unterschiede ist die orthografische Regelmäßigkeit, ein anderer ist der Zusammenhang der Phonologie und Orthografie. Wichtig ist, Englisch ist in beider Hinsicht verhältnismäßig schwer [4]. Und die Auswirkungen sind wahrscheinlich etwas ganz anderes, wenn die Sprache nicht auf einem Buchstabenalphabet basiert (z. B. die chinesische Sprache).

Es gibt zwei aktuelle und regelmäßig durchgeführte internationale Lesestudien, sowohl eine von der IEA<sup>15</sup>, als auch die PISA<sup>16</sup> Studie. Die IEA Studie findet seit 2001 alle fünf Jahre statt und ist der Nachfolger anderer früherer internationaler Studien der IEA [z. B. 5]. Während sich die PISA Studie speziell auf ältere Kinder (ca. im Alter von 15 Jahren) fokussiert, ist die IEA Studie auf jüngere Kinder im Alter von 10 Jahren spezialisiert. Der Schwerpunkt der PISA Studie ist nicht nur die Lesekompetenz der Kinder, sondern auch die schulische Leistung in den wissenschaftlichen Fächern und der Mathematik.

---

15 International Association for Educational Achievement

16 Programme for International Student Assessment

Leider scheint es, dass nur wenige systematische Analysen – besonders quantitative Analysen – von diesen Studien durchgeführt worden sind. Dennoch ist es möglich, die Rolle der Früheinschulung in Bezug auf die Lesekompetenz durch Vergleiche verschiedener Länder zu entdecken. Sofort sichtbar ist, dass die Länder mit dem besten Leserwerb kein homogenes Alter zu Beginn der Schulzeit aufweisen. Beispielsweise sind die Finnen Spitzenreiter des Leserwerbs, zeitweise gefolgt von Neuseeland auf dem zweiten Platz, obwohl das Einschulalter in Finnland zwei Jahre über dem der Neuseeländer liegt. Die Studien der IEA des Jahres 2001 und 2006 haben die Tendenz aufgewiesen, dass die höchsten Leserwerbsleistungen in den Ländern mit einem Einschulalter von sechs Jahren erfolgten [6, 7]. Jedoch ist es schwer, anhand solcher Beobachtungen, definitive Einflüsse der Früheinschulung auf den Leserwerb zu widerlegen, da gute und klare Ergebnisse von komplizierten Faktoren und Störvariablen beeinträchtigt werden. Eine Lösung für dieses Problem sind quantitative Forschungsmethoden, die trotz einiger methodologischen und konzeptuellen Probleme, Tendenzen aufdecken können, da die Störvariablen statistisch kontrollierbar sind.

Die erste quantitative Analyse bezüglich des Einschulalters und der Leseleistung ist mit den IEA Daten in 1992 durchgeführt worden [5]. Elley hat einen Vergleich zwischen den besten und schlechtesten 10 Ländern (aus 32 Ländern) der damaligen IEA Studie aufgestellt. Er fand, dass die besten Länder einen späteren Schulbeginn hatten. Um den Einfluss der Störvariablen zu kontrollieren, schuf er einen Index der wirtschaftlichen und Sozialentwicklungsfaktoren und erstellte den Vergleich erneut. Jetzt entdeckte er, dass ein Vorteil für Kinder mit einer Früheinschulung bestand.

Leider weist Elleys Analyse zwei große Probleme auf. Erstens hat er insgesamt nur Daten von 20 Ländern verwendet – unzureichend für zuverlässig statistische Analysen. Zweitens – und sehr problematisch – hat Elley die Beziehung zwischen dem Einschulalter und der Leistungen nur mit Schülern im Alter von neun Jahren geprüft. Damals nahmen auch 14 Jahre alte Schüler an der IEA Studie teil, die er bezüglich dieser Frage ignorierte. Daher hat er nur einen (sehr) geringen Vorteil für die Kinder gefunden, die vier statt drei oder zwei Jahren Leseunterricht erhielten.

Kürzlich wurde eine Reanalyse der Datei der PISA 2006 Studie veröffentlicht [8]. Diese neue Reanalyse hatte drei Hauptvorteile, insbesondere: (i) Leserwerbsdaten der 54 Länder, (ii) 15-jährige Schüler und (iii) gute Berechnung der Sozial- und wirtschaftlichen Faktoren. Es wurden keine positiven Auswirkungen des früheren Einschulalters auf spätere Lesekompetenz gefunden. Interessanterweise wurde ein kleiner Zusammenhang zwischen der Streuung in einzelnen Ländern und dem Einschulalter gefunden, sodass sowohl Schüler mit niedriger als auch höherer Lesekompetenz in Ländern mit einer früheren Einschulung existierten.

Was lernen wir dann von internationalen Studien über Leseleistungen und

Leserwerb? Wie immer ist die Lösung von den internationalen Vergleichen nicht definitiv absehbar, aber man kann sicher behaupten, dass diese Studien keine zuverlässigen Hinweise für einen vorteiligen Frühschulbeginn geben. Besonders notwendig sind Langschnittstudien, die Störvariablen besser berechnen können. Solche Forschungen wurden kürzlich mit Waldorfschulen und staatlichen Schulen in Neuseeland durchgeführt [9, 10] und als kleinen Vorblick können wir sagen, dass diese Ergebnisse denen der internationalen Studien entsprechen.

Sebastian P. Suggate und Miriam L. von Behren  
Email: sebastian.suggate@gmail.com

## References

1. Sax, L., Reclaiming kindergarten: *Making kindergarten less harmful to boys. Psychology of Men & Masculinity*, 2001. 2: p. 3-12.
2. National Reading Panel, ed. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. 2000, National Institute of Child Health and Development: Bethesda, MD.
3. Willms, J.D., *Ten hypotheses about socioeconomic gradients and community differences in children's developmental outcomes*. 2003, Applied research branch, strategic policy, Human Resources Development: Canada.
4. Silvén, M., E. Poskiparta, and P. Niemi, *The odds of becoming a precocious reader of Finnish*. *Journal of Educational Psychology*, 2004. 96: p. 152-164.
5. Elley, W.B., *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. 1992, The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
6. Mullis, I.V.S., et al., *PIRLS 2001 International Report*. 2003, International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Boston College.
7. Mullis, I.V.S., et al., *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. 2007, International Association for Evaluation of Educational Achievement: Boston College.
8. Suggate, S.P., *School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA)*. *International Journal of Educational Research*, 2009. 48: p. 151-161.
9. Suggate, S.P., E. Schaughency, A., and E. Reese, *Do Children Experiencing Later School Entry and Reading Instruction Catch Up to Children Who Learn to Read Early?* Manuscript in preparation, 2009.
10. Suggate, S.P., E.A. Schaughency, and E. Reese, *The later reading achievement of children entering school at age five or seven*. Manuscript submitted for publication, 2009.

## *Lebendig Lernen*

Wir sind als Waldorfpädagogen dazu aufgerufen, für Kinder eine Lernumgebung zu schaffen, in der sie stufenweise ihre Fähigkeiten in Freiheit auf gesunde Weise entfalten können. Lernen betrachten wir als einen vitalen Prozess: einerseits wollen wir die noch im Organismus tätigen Kräfte nicht zu früh beanspruchen. Sind sie jedoch frei geworden, benötigen die gleichen Kräfte einen Rahmen, in dem sie wirken dürfen. Lebenskräfte werden Lernkräfte. Leibessinne werden zu Denksinnen. Dynamische Differenziertheit steht schließlich als innere Möglichkeit dem Lernenden zur Verfügung. Lerninhalte sollen die Motive des Lernenden widerspiegeln. Ein lebensechter Kontext verbindet die Schüler mit Welt und Geist.

### *Lebenskräfte werden zu Lernkräften.*

*In meine Praxis kam ein Fünftklässler mit seinen Eltern. Jonas litt an der Waldorfschule zusehends, weil er seine eigenen Fähigkeiten nicht ins Unterrichtsgeschehen einbringen konnte. „Als ich meiner Lehrerin in der Alte-Kulturenepoche über den Buddhismus berichten wollte, antwortete sie, ich habe mir das ja alles nur angelesen.“ „Das mit dem Lesen war ein Problem, denn Jonas las schon in der ersten Klasse flüssig und es wurde uns angeraten, Bücher von ihm fern zu halten, denn das sei zu intellektuell“, ergänzte die Mutter. Jonas führte noch aus, dass er nach seiner Taufe im neunten Lebensjahr sich ausführlich mit den Lehren Buddhas auseinandergesetzt habe und zum Schluss gekommen sei, dass dies die einzig gangbare Religion sei. Seine psychosomatischen Symptome waren jetzt zu einem Punkt gekommen, an dem jeder weitere Schulbesuch bei uns für ihn Gefahr an Leib und Leben bedeutete. Sofort nach Verlassen der Schule ging es ihm wesentlich besser.*

Das kommt in dieser Art und Weise nicht häufig vor, aber an Jonas können wir ablesen, was geschieht, wenn wir auf die Lebenskräfte, die schon früh zu Lernkräften geworden sind, nicht eingehen. Lernkräfte, freie Ätherkräfte, schädigen den Organismus, wenn sie dem Lernen nicht dienen können, sowie die Wachstumskräfte dem Heranwachsenden schaden, wenn sie zu früh für das Lernen beansprucht werden. Hier muss uns deutlich sein, dass wir von Kräften sprechen, von Kräften, Prozessen und Verwandlung. Meine langjährige diagnostische, heilpädagogische und lerntherapeutische Erfahrung hat mir gezeigt, dass wir an unseren Schulen vor allem in den unteren Klassen, weder mit der konstruktiven noch der destruktiven Möglichkeit dieser Kräfte rechnen, weil wir eifrig bemüht sind, die Kinder vor zu schnellen Lernprozessen zu schützen.

*Kurz nacheinander habe ich in der sechsten Klasse zwei Gymnasiasten mit ausgezeichneten Noten und vorbildlichem Lernverhalten in meine Klasse aufgenommen. Diese Kinder hatten unter dem frühen Druck so gelitten, dass Bauch-*



*welch und Kopfweh ebenso die Folge waren, wie Mangel an Lebensfreude und Zeit und Lust zu spielen. „Warten Sie drei Tage und Sie werden Ihr Kind wieder so zu Hause erleben, wie Sie es von früher kennen,“ wagte ich zu prognostizieren. Das habe ich immer wieder und wieder in der Mittelstufe beobachtet: es dauert drei Tage, bis diese Kinder wieder aufblühen, ohne dass eine besondere Maßnahme erfolgt sei, rein durch die Wirkung unseres Fächerkanons und der gelösten Lernatmosphäre. Ein dankbarer Elternbrief bestätigte dies: Carina hat wieder Zeit zu spielen! Und: Raoul erzählt plötzlich ganz viel von der Schule!*

Hier zeigt sich, wie gerade nach Einführung von G8 die Schüler, die von Lernziel zu Lernziel gehetzt werden, in ihren vitalen Prozessen häufig so geschädigt sind, dass auch sie erst wieder gesund werden, wenn sie lebendig lernen dürfen. Beide Phänomene geben zu denken. Sie zeigen uns, wie eng Lernen und Gesundheit zusammenhängen:

**Lernkräfte wollen für Lebendiges Lernen ergriffen werden.**

*Leibessinne werden zu „Denksinnen“*

Ja, Lernen hat mit den unteren Sinnen und ganz besonders mit Bewegung zu tun.

*Gerade sprach ich mit einer Absolventin meiner lerntherapeutischen Kurse. Sie habe im PTE (Legasthenietherapie) als Waldorfpädagogin gearbeitet und als Einzige Bewegung eingesetzt. Die Leiterin habe bemerkt: „Es fällt richtig auf, wie gut die Kinder bei Ihnen ins Lernen gekommen sind.“*

Wir wissen um diesen Zusammenhang und deshalb sorgen wir in allen möglichen Fächern für Bewegung. Seit einigen Jahren allerdings lässt sich beobachten, Gleichgewichts- und Bewegungsübungen, um die Lernvoraussetzungen zu stärken, die nunmehr ein Lernziel geworden sind, nehmen im sogenannten bewegten Klassenzimmer immer mehr Raum ein. Bei einem meiner Unterrichtsbesuche trug sich Folgendes zu:

*Frau Maler übte mit ihrer dritten Klasse das Einmaleins, nachdem die Schüler einen zwanzigminütigen Gleichgewichtsparcours beendet hatten, bei dem sie mit auf unterschiedlichen Körperteilen gestapelten Sandsäckchen über umgekippte Bänke balancierten. Alle saßen im Kreis und waren mit Rechnen beschäftigt. Plötzlich sprang die Lehrerin auf und alle sprangen und klatschten wieder. Da raunte mir der Schüler neben mir zu: „Das müssen wir immer zwischendrin machen, das lenkt uns so ab.“*

Lernen ist ein kognitiv bewegter Vorgang. Wenn Schüler konzentriert lernen, bewegen sie sich leiblich kaum. Auch hyperaktive Kinder, die konzentriert an einer Geschichte schreiben, die sie selbst schreiben wollen, verharren an ihrem Platz

und wollen nicht durch einen anderen Auftrag abgelenkt werden. Obwohl Bewegung und Lernen zusammengehören, lenkt Bewegung vom Lernvorgang ab. Kinder, die unruhig auf den Plätzen hin und herrutschen, brauchen also nicht unbedingt Bewegung, sondern ein Lernangebot, dass sie bannt und Körper, Seele und Geist auf ein Ziel hin ausrichtet. Dies üben die Schüler im Werken, in der Handarbeit, im Gartenbau, in der Eurythmie. Immer geht es in diesen Fächern um Bewegung mit einem fachlich gebundenen Ziel. Oft geht es den Klassenlehrern um Bewegungsförderung oder auch Nachreifung, manchmal auch um das Abbauen bestimmter beeinträchtigender Bewegungsmuster. Hierzu möchte ich anmerken, dass dies letztlich doch Aufgabe von Fachleuten ist, von Physiotherapeuten, Loheland-Gymnastinnen, Motopäden zum Beispiel. Eine lebendige Bewegung im Unterricht sollte immer eine „Lernbewegung“ sein. Jonglieren kann man lernen, Fadenspiele kann man lernen und tanzen auch!

*„Wann tanzen wir wieder, fragten die Jungs der vierten Klasse? Mitten im Hauptunterricht verließen wir oft für 10 Minuten das Klassenzimmer, um uns durch Bewegung zu Musik zu erfrischen. Danach konnten wir wieder an unseren Themen weiterarbeiten.“*

Aus meiner Sicht sollten wir zugunsten lebendiger Lernprozesse die leibliche Bewegung im Hauptunterricht in folgender Weise hinterfragen:

Findet überhaupt Bewegung statt?

Ist die Bewegung mit den Lerninhalten oder Lernzielen verbunden? Sind es Lernbewegungen?

Gibt es kurze Bewegungssequenzen mitten im Unterricht?

Nimmt Bewegung mehr als 10 bis 15 Minuten in Anspruch und lenkt so Lernen ab?

Ist ein langer „rhythmischer Teil“ zu Beginn der Stunde zielführend oder muss man dieses Konzept überdenken?

So wie zu lange zurückgedrängte Lernkräfte die Gesundheit beeinträchtigen können, so kann auch Bewegung, die nur ihrem eigenen Zwecke dient, lebendiges Lernen im Hauptunterricht vermindern.

**In gesunden Lernprozessen dient strukturierte Bewegung dem Lernen und ist mit einem Ziel verbunden.**

*Dynamische Differenziertheit*

Die innere Differenziertheit des kindlichen Geistes erstaunt uns Erwachsene immer wieder. Erwarteten wir doch bestimmte kognitive Fähigkeiten und das Zutagetreten von bestimmten Begabungen häufig viel später. Und doch braucht es diesen begabungsoffenen Unterricht schon ab der ersten Klasse. Weil wir nicht wissen, welche Begabungen in den Kindern schlummern. Dynamische Differenziertheit ist ab der ersten Klasse Zutat für lebendiges Lernen:

*Die Kinder konnten nun schon 4 Buchstaben. L, M, I und A. Damit lassen sich Bände füllen. Zum Beispiel mit dem Gespräch zweier Esel, das schließlich an der Tafel stand, jeweils ein mehrfaches IA, mit großen, kleinen, dicken, dünnen, zitterigen oder zackigen Buchstaben geschrieben. Ein rein phonetischer Text, der nun von allen Kindern expressiv gelesen werden konnte: Jonas und Matthias lasen die Geschichte von den beiden Eseln, die um die Wette liefen, schnell und immer schneller und schließlich atemlos lasen die beiden die Abfolgen der IA's, wobei der Rest der Klasse aufpasste, ob ja keines zuviel oder zuwenig gelesen wurde.*

Vom inneren Bild durch das Zeichen zur Szene: dabei ergreifen die Kinder die Laute dynamisch mit dem ganzen Wesen und das an der Nullfehlergrenze. Jeder kann es, denn für IA ist auch kein Silbenverschleifen nötig. Gleichzeitig ist die Aufgabe, einen solchen Dialog zu schreiben oder zu lesen eine begabungsoffene Aufgabe, denn der Differenziertheit und der Kreativität im „Erfinden“ von Buchstabenverzerrungen und in der Umsetzung beim Lesen sind keine Grenzen gesetzt. Aber ein I bleibt ein I und ein A ist nur ein A. Die Grenzen der Phonetik müssen peinlichst genau eingehalten werden.

*Für die Kinder war diese Stunde ein Fest, denn jeder konnte lesen. Aber wie ging es weiter, so dass diese Sicherheit auch auf das Erfassen und umsetzen von Silben übergreifen konnte? Das nächste Thema lautete: Mama hat Lia im Dunkeln verloren, aus den beiden Wörtchen entstand in den Heften der Kinder ein wunderschöner Text, der ebenfalls expressiv vorgelesen werden konnte. Bei vielen Kindern hörte sich die Geschichte aber so an: Mama und Lia waren an einem wunderschönen Herbsttag im Wald spazieren gegangen .... Der Phantasie ließen diese Kinder freien Lauf und sie lasen nicht vom Blatt, sondern aus ihrer inneren Bilderwelt druckreife Sätze, jenseits der Einengung in geschriebene Zeichen.*

In der Unterstufe lebt diese dynamische Differenziertheit noch ganz aus dem direkten Erleben, sowohl die Klasse als Ganzes als auch der einzelne Schüler individuell muss sich mit dem Unterrichtsthema verbinden können und darin eine Ausdrucksmöglichkeit finden können. Aber wo bleibt dabei die heilsame Wiederholung, die unsere Lebenskräfte stärkt? In all den Ritualen, im „Schönschreiben“ als handwerklich übendem Element und in einem rhythmischen Unterrichtsaufbau, stützen und stärken wir in guten Gewohnheiten die Schüler. Gute Gewohnheiten sind die Grundlage für einen fruchtbaren Umgang mit Inhalten. Inhaltlich jedoch verlangen schon die Erstklässler nach Dynamik und Differenziertheit.

**Inhaltlich dynamisch und differenziert entfaltet sich Lernen entsprechend der Begabung und des Alters der Schüler.**

***Lerninhalte und die Motive des Lernenden***

Die Sechstklässler lernen das römische Argumentieren vor dem Senat. Pro und Kontra, schwarz und weiß werden genau benannt und innerlich abgewogen, da-

bei stellen sie den eigenen Vorteil durchaus zurück. Diese Thematik greift sozusagen ein inneres Motiv einer ganzen Klassenstufe auf über das Schwarz-Weiß zeichnen bis hin zum Prozentrechnen, das uns in die Polarität unseres Wirtschaftslebens hineinführt, weben sich diese Themen durch das ganze Schuljahr. Doch es gibt schon in der fünften Klasse bei einigen die „Sechstklassstimmung“ und andere Ziele und Bedürfnisse treten dann zu Tage. Hier möchte ich nur ein kleines Beispiel aus dem Kunstunterricht anführen, an dem dies deutlich wird.

*In der fünften Klasse hatten wir das Buch von Cornelia Funke: Herr der Diebe gelesen. Die Kinder suchten sich ein Gebäude aus Venedig für unseren venezianischen Karneval, die schwierig zu zeichnende San Marco Basilika (Metamorphose eines griechischen Tempels) die auf einem großen Plakat unser Klassenzimmer zierte. Wir stellen aus Gips venezianische Masken her und jedes Kind sollte Ton in Ton einen weiten Mantel aus Karnevalseide tragen. Prachtvoll erscheinen alle Schüler, in die harmonische Schönheit der Regenbogenfarben getaucht. Nur Laurenz und Jan fielen auf: Ihre Masken und Mäntel waren Schwarz-weiß. Es waren meine ältesten Schüler. Diesmal in der sechsten Klasse werden wir alle Schwarz-weiß kostümiert erscheinen und statt dem schönen Gebäude schmücken schwarz-weiß gemusterte Plakate das Klassenzimmer.*

Jeweils haben sich alle Schüler in dieser diesmal künstlerischen Lernumgebung wiederfinden können. Innen und außen konnten zusammen kommen, jeweils durch kleine Anpassungen und Zugeständnisse für jeden einzelnen. Hochmotiviert haben die Schüler jeweils den Karnevalstag ohne Hilfe der Eltern vorbereitet.

## **Wenn äußere und innere Motive übereinstimmen entsteht Motivation**

### ***Lebensechter Kontext***

Am Ende der vorigen Epoche frage ich die Klasse: Kinder, was versteht ihr unter einer Eisepoche. „Eis essen.“ „Eis malen!“ „Zum Thema Eiszeit arbeiten!“ „Eis verkaufen!“ „Ich habe eine Eisrezept!“ ruft Anabell zum Schluss. Genau so hatte ich geplant. Mal sehen ob ich die Eiszeit noch unterbringe. Unbewusst hatten die Kinder die Stufen wieder gegeben: Erleben – ins Bild bringen – reflektieren und schließlich umsetzen.

Rudolf Steiner regt uns an, den Unterricht an den Kindern abzulesen. Nun der erste Schritt war gelungen. Leben und Lernen hängen eng zusammen und jede Epoche, in der gegessen wird, lässt bei den Kindern, die manchmal ängstlich sind sowohl den Lebens- als auch den Lernmut wachsen, das habe ich immer wieder erlebt. Wie wird das mit Anabell, der ich in dieser Epoche die Angst vor Mathematik nehmen möchte?

*Am ersten Montag gehen wir Eis essen. Die Kinder sollen zwei Euro dabei haben. Für unseren kleinen Spaziergang zur Eisdiele reißt der Himmel auf. „Eine*

*Kugel Schokolade, eine Kugel Schwarzer Teller!“ bestellt sich Jan. Ich gucke ungläubig, aber der italienische Eisverkäufer weiß genau, was gemeint ist: Stracciatella! Mir fällt auf, wieviel Kinder noch ohne die 80 Cent Wechselgeld weggehen wollen, wer überhaupt noch nicht weiß, dass 50 Cent die Hälfte von einem Euro sind und wer schon ganz schnell ausrechnen kann, wieviel vier Kugeln kosten würden. Auch die Aufgabenstellung, die ich den Kindern im Anschluss gebe: fünf Kinder kaufen zwölf Kugeln Eis, einige Kinder essen drei, die anderen zwei Kugel, hilft mir zu sehen, wer wie vorgeht: Anabell findet einen Weg: Sie hat fünf Hörnchen gezeichnet, für jedes Kind eines. „Zuerst habe ich jedem Kind immer eine Kugel gegeben, und dann weiter verteilt!“ sagt sie stolz.*

Ich merke jetzt schon, dass der konkrete Kontext seinen Wirkung tut. Max, unser Schnellrechner, wusste ja überhaupt nicht weiter. Die Anschauung hilft denen, für die unbenannte Zahlen aus einer fremden Welt stammen und sie fordert diejenigen heraus, die schon weit ins Zahlenland vorgedrungen sind. Denn da gibt es keine Eistüten. Fürs Rechnen mit Eis muss man zurück auf die Erde. So können sich beide auf ihren gegensätzlichen Wegen begegnen. Aber ich sollte noch einmal an das Zählen in Schritten, beziehungsweise das Bündeln denken ...

*„... und so hat der Gehilfe des Eisverkäufers die Eiskugeln auf der schönen Wiese verteilt, so dass jeder Gast sich drei nehmen konnte und keiner anstehen musste.“ endet meine Rechengeschichte. Jedes Kind hatte zuvor ein Blatt im Epochenheft mit bunten Punkten übersät, die nun zu bündeln waren. „Aber da ist noch ein Eis“, meint Lina „das kann ich gar nicht erreichen!“ Am nächsten Tag kommt mein vorbereitetes Arbeitsblatt und nun sollen fünf Punkte zusammen gefasst werden. Wieviel Eiskugeln das wohl sind? Anabell ist sich nicht sicher, sie schreibt auf 20 und 2. Ja, das stimmt, Max kann das bestätigen 20 Fünferbündel, mit denen sich so gut zählen lässt und 2 einzelne: 102!*

Am Ende einer Projektepochة glühen die Wangen der Kinder vor lauter Aufregung und als Lehrer kann man sich zurücknehmen, denn alles ist geplant und es klappt immer:

*In weißen sauberen Hemden die Jungs und bunten Röckchen die Mädchen! Ich versammle in der blumengeschmückten Klasse meine Mannschaft, noch ein Blick auf die Abläufe, die selbst geschriebenen Karten schön hinlegen und dann beginnt dieses großartige Treiben von so vielen Kindern. „Noch ein Findus!“ „Zwei Petterson!“ „Wo sind Schälchen!“ So haben die Kinder die Eisbecher genannt. Und immer wieder Anabells strahlendes Gesicht, sie läuft und bedient und ruft eins ums andere mal mit leuchtenden Augen: „Und keiner löst mich ab ...“*

Anabell hat wirklich ihre Angst vor Mathematik nachhaltig überwinden können, das kann ich jetzt in der sechsten Klasse sagen.

**Wenn Kinder in einem lebensechten Kontext dynamisch bewegt und mit einem realen Ziel für die Gemeinschaft lernen können, steigert dies ihre Gesundheit.**

*Uta Stolz*

## *Vorankündigung*

**Gedanken zur Welt-Kindergarten-Tagung – 01. – 05. April 2012**

**Gedanken zur Welt-Lehrer-Tagung – 09. – 14. April 2012**

**am Goetheanum in Dornach/Schweiz**

In Absprache mit der internationalen Kindergartenvereinigung IASWECE und mit der Internationalen Konferenz der Waldorf/Steiner Schulen (Haager Kreis) möchten wir Kindergärten und Schulen auf zwei Konferenzen aufmerksam machen, die kurz vor Ostern 2012 und kurz nach Ostern 2012 stattfinden werden.

Die Konferenz vor Ostern wird für die internationale Kindergartenbewegung, die Konferenz nach Ostern für die internationale Schulbewegung veranstaltet. Beide Konferenzen werden zum selben Thema einladen. Dieses Thema soll kurz dargestellt werden und möchte als Anregung dienen, sich mit dieser Thematik zu beschäftigen.

Im Übrigen streben wir für beide Tagungen eine ähnliche Konferenzgestaltung an. Näheres dazu werden wir in den nächsten Ausgaben des Sektionsrundbriefes veröffentlichen.

### **Umriss des Themas**

Sowohl für den Kindergarten- und den übrigen Vorschulbereich wie auch für die gesamte Schulzeit von der ersten Klasse bis zum Eintritt ins Erwachsenenalter gibt es ein durchgehendes Thema, das gerade heute erkannt, beachtet und umgesetzt, also sinnvoll praktiziert werden muss. Es geht dabei um das Einleben des Ichs in den Körper. In anderen Worten ausgedrückt, welches dynamische Verhältnis bewirkt die Erziehung zwischen dem wahren Ich (Selbst) und dem Leib?

Im ersten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde (GA 293) wird dieses Verhältnis als die Aufgabe der Erziehung schlechthin angesprochen: „Die Aufgabe der Erziehung im geistigen Sinn erfasst, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder dem Leibeskörper. Die müssen miteinander in Harmonie kommen, müssen aufeinander gestimmt werden, denn die passen gewissermassen, indem das Kind hereingeboren wird in die physische Welt, noch nicht zusammen. Die Aufgabe des Erziehers und auch des Unterrichters ist das Zusammenstimmen dieser zwei Glieder.“

Es ist dieser gewaltige Prozess der schrittweisen Einwohnung des 'Seelengeistes' in die leiblichen Hüllen angesprochen. Im ganzen Vorschul- und Kindergartenbereich betrifft das die Fragen der Ernährung, Sinnespflege und -schulung wie die gewaltigen Tatenfolgen, die so einfach mit Stehen-Gehen-Sprechen und Denken charakterisiert werden. Es sind dieses mächtige Stationen auf dem Weg der Individualisierung.

Dann in der Schule, wo das Lernen durch den frei gewordenen Ätherleib einsetzt, wo Denken, Fühlen und Wollen sich bis zur Betätigung der Urteilsfähigkeit entfalten, was bedeutet, bis zum selbstsicheren Gebrauch der Intellektualität. In den oberen Klassenstufen entfaltet sich dann diese intellektuelle Urteilsfähigkeit über die ästhetischen und idealistischen zu den individuellen Urteilen.

Auf jeder Stufe jedoch ist es ein Verhältnis des Balancierens. Wie tief taucht das Ich in den Leib ein, wird es vielleicht vom Leib gehalten wie ein Gefangener? Oder wie lose, wie locker bleibt das Verhältnis zur Leiblichkeit? Tatsächlich ist es die Aufgabe der Erziehung als Kunst, dieses dynamische Verhältnis herzustellen. Nicht durch die Kunst sondern durch einen nach künstlerischen Gesetzen vollzogenen Unterricht.

Kurz, wir berühren hiermit die Grundaufgabe allen Erziehens und Unterrichtens. Der Horizont dieser Thematik ist weit, die Verantwortung gross. Denn durch die Erziehungs- und Unterrichtsvorgänge durch alle drei Jahrsiepte hindurch wird das Instrument für die Individualität spielfertig gemacht (oder verstimmt). Diese Aufgabe ist zugleich eine universelle. Sie gilt für jeden Menschen in allen verschiedenen Kulturkreisen der Welt.

Zur Vorbereitung empfehlen wir:

- Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft
- Allgemeine Menschenkunde, 1. Vortrag (GA 293, Vortrag vom 21.08.1919)
- Meditativ Erarbeitete Menschenkunde, 4. Vortrag (GA 302a, Vortrag vom 22.09.1920)
- Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, 5. Vortrag (GA 302, Vortrag vom 16.06.1921)

Wir hoffen auf inspirierte Vorbereitungen.

*Christof Wiechert und Susan Howard*

## *Agenda*

### **Kommende Tagungen und Veranstaltungen der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, 2010**

28. – 30. Mai 2010	Trinitatistagung/ Religionslehrertagung
30. Mai – 3. Juni 2010	Ausbildungsseminar für Religionslehrer
24. – 26. September 2010	Allgemeine Menschenkunde, 8. Vortrag
15. – 17. Oktober 2010	Tagung zum Thema Klassenspiel
22. – 24. Oktober 2010	Tagung zur Willensfrage in der Erziehung
31. Oktober – 4. November 2010	Förderlehrertagung
05. – 07. November 2010	Oberstufenkolloquium

### **2011**

Mysteriendramentagung für Lehrer (in Planung)

### **2012**

01. – 05. April 2012	Welt-Kindergartentagung
09. – 14. April 2012	Welt-Lehrertagung