

Inhaltsverzeichnis

Zu dieser Ausgabe <i>Dorothee Prange</i>	3
Was ist eine zeitgemässe Erziehung <i>Christof Wiechert</i>	4
Entwicklungstagung in Dornach <i>Johannes Denger</i>	20
Geburtshelfer des Ich <i>Norman Skillen</i>	25
Himmelskunde in der siebten Klasse <i>Liesbeth Bisterbosch</i>	34
Das neue Klassenlehrer Blockstudium in Kassel <i>Dorothee von Winterfeldt</i>	36
Der 'Freundeskreis' der Windrather Talschule <i>Bärbel Blaeser</i>	40
Bericht aus dem Haager Kreis <i>Tomáš Zdražil</i>	43
Agenda	44

Zu dieser Ausgabe

Liebe Kollegen,

heute erhalten Sie die Michaeliausgabe unseres Rundbriefes.

Die Waldorfpädagogik feiert in diesem Jahr ihren 90. Geburtstag. 1919 begann die Freie Waldorfschule Uhlandshöhe mit dem Unterricht, nachdem Emil Molt sich eine Schule für die Arbeiterkinder seiner Waldorf Astoria Zigarettenfabrik gewünscht hatte. Steiner nimmt sich dieser Aufgabe an, sucht die ersten Kollegen und beginnt diesen Menschenkreis durch Vorträge auf diese Arbeit vorzubereiten. Den Weg vom Beginn mit den Vorträgen der Allgemeinen Menschenkunde über den Schulbeginn, die Begleitung durch Rudolf Steiner in Form der Schulbesuche und Konferenzen sowie der folgenden Vorträge in den ersten sechs Jahren schaut Christof Wiechert in seinem Leitartikel genauer an. Die über allem stehende Fragestellung lautet, ob die ersten Jahre der Stuttgarter Schule urbildhaften Charakter für die Waldorfschule haben und es sich somit um eine zeitgemässe Erziehung handelt. Es ist spannend, sich den Verlauf dieser durch Steiner begleiteten Schulzeit zu vergegenwärtigen. Oft meint man geradezu, sich in der heutigen Zeit zu bewegen.

Die folgenden Artikel runden das Bild des Zeitgemässen:

Ein Bericht der nach Ostern stattgefundenen Tagung zum Thema 'Entwicklungsgesetze im Kinder- und Jugendalter', eine Beitrag zu einer Kollegiumsarbeit unter Mithilfe von 'Freunden', Einblick in das neue Klassenlehrerblockstudium in Kassel, eine Darstellung zum letzten Treffen des Haager Kreises in Den Haag, eine Darstellung eines Vortrages der Lehrertagung in Südafrika sowie eine Ausführung über die Himmelskunde in der 7. Klasse.

Wir hoffen, Sie finden Gefallen am Studium dieser verschiedenen Beiträge und können diese als Anregung für Ihre Aufgaben, Vorhaben und Fragen nutzen, um sie entsprechend Ihres Kulturkreises und pädagogischen Umfeldes umzugestalten.

Einen ganz herzlichen Dank sprechen wir allen Lesern aus, die uns so zahlreich Spenden zukommen liessen. Darüber haben wir uns sehr gefreut, denn diese Gelder helfen uns, die Kosten für den Versand und Druck des Rundbriefes aufzubringen.

Wir wünschen allen Lesern eine gute Michaelizeit und viel Freude mit den Schülern.

Von Herzen

Ihre

Pädagogische Sektion

Was ist eine zeitgemässe Erziehung?

Thema

In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, ob die ersten Jahre der Waldorfschule in Stuttgart ein Urbild abgeben für Schul- und Lehrerentwicklung überhaupt. Auch soll der Frage nachgegangen werden, ob in den sechs Jahren (1919 – 1925), in denen diese erste Waldorfschule unter der Leitung Steiners stand, Entwicklungen stattfanden, die auch noch heute Orientierung geben oder nicht. Kann urbildhaft etwas abgelesen werden, was heute für die Schul- und Lehrerentwicklung im 21. Jahrhundert Richtung gibt?

Quellen

Um diese Fragen auch nur anfänglich beantworten zu können, sollen bestimmte Quellen befragt werden und zwar diese, wo Steiner zu dem Lehrerkollegium der ersten Schule spricht. Welche verborgenen Interaktionen finden statt? Der heutige Leser der steinerschen Vortragsnachschriften ist ja gewohnt, sich dem Allgemeinen zuzuwenden, dem, was man lernen kann z. B. zum Verständnis des Menschen. Nun waren ja auch die Mehrheit der pädagogischen Vorträge für ein allgemein interessiertes Publikum gehalten worden und nur relativ wenige für eine spezialisierte, immer gleiche Zuhörerschaft: Das Lehrerkollegium der ersten Waldorfschule in Stuttgart. (Zur Zeit Steiners begann dieses Lehrerkollegium mit 12 Kollegen, mit Beginn des sechsten Schuljahres waren es 49).

Für dieses Kollegium, diese relativ kleine Gruppe von Menschen wurden die folgende Vorträge gehalten:

- Die Allgemeine Menschenkunde, Methodisch-Didaktisches, Seminarbesprechungen
(GA 293, 294, 295; 21. August – 6. September 1919 in Stuttgart)
- Meditativ erarbeitete Menschenkunde
(GA 302a – auch als Einzelausgabe – 15. – 22. September 1920 in Stuttgart)
- Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung
(GA 302, 12. – 19. Juni 1921, Stuttgart)
- Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts
(GA 302a – auch als Einzelausgabe, 21. – 22. Juni 1922, Stuttgart)
- Das Tonerlebnis im Menschen. Eine Grundlage für die Pflege des Musikalischen Unterrichts.
(Zwei Vorträge 7. – 8. März 1923 Stuttgart, in GA 283)
- Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufs
(GA 302a – auch Einzelausgabe 15. – 16. Oktober 1923, Stuttgart)

Hinzu kommen zwei bedeutende Bände:

7. Die 70 Konferenzen mit den Lehrern und Steiner (GA 300 a-c)

8. Rudolf Steiner in der Waldorfschule (GA 298), worin die Ansprachen zu Monatsfeiern, an Festtagen und an Elternabenden zu finden sind.

Diese hier aufgeführten Texte wurden zu einem und demselben Publikum gesprochen. Im Folgenden wollen wir versuchen nachzuspüren, wie die Vorträge auf die sich entwickelnde Situation an der Schule eingehen.

Die Allgemeine Menschenkunde; Die erste Stufe

Nach der Ansprache am Vorabend des Kursbeginns, wo Steiner die Leitungskonfiguration der Schule in wenigen Strichen skizziert ('nicht regierungsgemäss, sondern verwaltungsgemäss; jeder hat die volle Verantwortung, Ersatz der Rektoratsleistung wird geschaffen durch den Vorbereitungskurs, der die Schule zur Einheit macht'), beginnt am nächsten Morgen der erste Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde¹.

Mit einfachen Worten, deren Bedeutung man nur schrittweise erfasst, denn sie gehen in gewaltige Höhen und Tiefen, wird der Zusammenhang einer neuen Erziehung mit der Evolution hergestellt. Es wird die Beziehung zur geistigen Welt und zu Wesen hergestellt, denen gerade die Entwicklung der Menschen das tiefste Anliegen ist. Dann wird auf die Mitte des 15. Jahrhunderts geblickt als auf den Anfangspunkt der Entwicklung, in deren Folge wir jetzt stehen.

Die Hinwendung der Intelligenz auf nur irdische Verhältnisse, damit die Freiheit werden kann, hat neben der Wissenschaft und Technik auch den Materialismus und den Egoismus aus den Menschen hervorgerufen. Die ganze heutige Kultur 'bis in die Sphäre des Geistigen hinein ist gestellt auf den Egoismus der Menschheit'. Es wird hingewiesen auf das Interesse für das Nachtodliche der Religionen, denn da liegt Jedermanns Zukunft, während das Vorgeburtliche vergessen wird. Die Aufgabe des Erziehers ist, das Vorgeburtliche zu erforschen: 'Hier in diesem Menschenwesen hast du mit deinem Tun eine Fortsetzung zu leisten für dasjenige, was höhere Wesen vor der Geburt getan haben'².

Wie machen wir das in der Praxis? Schauen wir auf eine Schülerbetrachtung. Im ersten Schritt versuchen wir ein Bild des Schülers zu bekommen wie er in Raum und Zeit dasteht. Um das Bild zu verstehen, muss man weiter gehen. Wie kommt es, dass der Schüler so geworden ist? Und man bemerkt es leicht, wenn man oberflächliches Psychologisieren vermeiden will (das sollte man, denn es führt nicht zur Einsicht oder zu einer Erkenntnis). Man kommt zum Verständnis des Wesens des Schülers, wenn man sich fragt, wie verhalten sich zum Beispiel Ätherleib und physischer Leib zueinander? Oder, wie wirkt Seelisches (Astralisches) ein auf den 'Lernleib' (Ätherleib)? Wie haben Geistseele (oder Seelengeist) und Leibeskörper (oder Körperleib) zueinander gefunden? Was

1 Rudolf Steiner, Ansprache am 20. August 1919 am Vorabend des Kursbeginns, in: Konferenzen Band I (GA 300a) und in 'Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik', Pädagogische Sektion

2 Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA 293, 1. Vortrag

drückt sich wie aus? Und man erlebt es sofort, wenn diese Art des Fragens erübt wird, ist man in 'reiner Luft'. In der reinen Luft des Erahmens der Menschwerdung und der Erkenntnis des Menschen; wir beginnen zu verstehen. Wer dieses, z. B. in der inneren Betrachtung eines Schülers versucht, weiss aus Erfahrung, dass das nur gelingt, wenn er sich selbst da nicht in den Vordergrund drängt. Ganz unbefangen, unvoreurteilt, 'nicht ich, sondern der Schüler in mir' gibt mir Erkenntnismöglichkeit vorgeburtlicher Intentionen an den Schülern.

Wenn diese ideell erfasst werden, kann ich sie zum Ideal erwärmen. Pädagogische Inspiration wird möglich. Handeln im Einklang mit dem, was werden will. Es geschieht aus der Hinwendung zu dem, was sich durch die Wesensglieder aus dem Vorgeburtlichen offenbaren kann. (Und Steiner demonstriert diese Fähigkeit an den gut 100 Kinderbesprechungen.)

Leicht wird vergessen, dass das Erkennen und Antizipieren auf die Temperamente der Schüler auch ein Weg zur Überwindung des 'Kulturegoismus' ist. Denn das Temperament ist eine Aussage darüber wie Vorgeburtliches sich einwebt in Nachgeburtliches. Wenn der Lehrer sich im Eingehen auf die Schülertemperamente übt, muss er sein eigenes zurückstellen, wodurch er die Brücke zum Kind, zum Schüler baut. Dann kommt ihm auch das Kind, der Schüler entgegen.³

Schauen wir auf das Ende der Allgemeinen Menschenkunde und der Seminarbesprechungen. Im letzten Vortrag wird die überraschende Bedeutung des Bildhaften, des in Bildern Sprechens, das Beweglichhalten des Intellektuellen ausgesprochen. Es wird hingewiesen auf die Bedeutung der Phantasie gerade für den Übergang zum Reifealter (12. – 15. Jahre)⁴.

Das kulminiert dann am 6. September in der Darstellung der sieben Lehrertugenden: die ersten drei am Ende des letzten Vortrages der Allgemeinen Menschenkunde ('Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit, habe den Mut zur Wahrheit, schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit'), die übrigen vier am Ende der Seminarbesprechungen ('der Lehrer sei ein Mensch der Initiative, ein Mensch des Interesses für alles kleine und grosse in der Welt, ein Mensch, der in seinem Inneren nie einen Kompromiss schliesst mit dem Unwahren ('besonders in der Methode') und der Lehrer dürfe nicht verdorren und versauern'.)

Es stellt sich die Frage, wie man mit diesen Tugenden umgeht.

Die letzten vier stellen die Fähigkeiten der Temperamente dar, es sind Tugenden, die man handelnd am Tag an der Arbeit üben kann. Initiative: Rufe ich jetzt noch an oder erst morgen? Interesse: diese Eltern sind mir fremd, kann ich für sie trotzdem ein Interesse aufbringen? Dieser Kollege nervt mich, das ist doch interessant! Dieser Schüler geht so merkwürdig, als ob der Boden ihm weh tut. Was will das heissen? Habe ich eigentlich Interesse an dem Unterrichtsgegen-

3 Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (III), GA 295, 1. Seminarbesprechung

4 Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA 293, 14. Vortrag

stand, den ich gerade jetzt zu bringen habe? Für die Lebendigkeit des Unterrichts ist es von Bedeutung, ob ich Interesse aufbringe oder eher lau dem Inhalt gegenüber bin. Im Kompromiss: 'Er darf nie Kompromisse schliessen mit dem Unwahren, sonst werden wir sehen, wie durch viele Kanäle Unwahrhaftiges, besonders in der Methode in unseren Unterricht hereinkommt'.⁵

Dieser direkte Hinweis auf die methodische Seite des Unterrichts zeigt heute vielerlei Kanäle, wodurch sich in der Methode Unwahrhaftiges einschleicht. Ist eine bestehende Methode für den Englischunterricht nicht viel praktischer? Soll ich nicht einfach die Rechenaufgaben aus diesem vorzüglichen Band zur Rechenmethodik, zur Rechtschreibung, zu den Grundelementen der Physik holen, es gibt doch viel Brauchbares? Die hier angesprochene Tugend kann man auch nennen, die Tugend der Treue: Ich halte mich treu an eine Methodik, die ich so ehrlich wie möglich gestalte und die ich doch immer im Sinne eines lebendigen Unterrichts erneuere.

Jeder Erwachsene hat auch das Melancholische in sich. Es kämpft, je nach individueller Temperamentslage, einen mehr oder wenig harten Kampf mit dem Verdorren und Versauern. Es liegt, ab einem gewissen Alter immer auf der Lauer. Bin ich mir dessen genügend bewusst? Sich gegenseitig im Unterricht wahrnehmen ist eine gute Prophylaxe. (Warum machst du das so mit den Kindern? Die Frage wirkt, nicht ein Urteil.)

Die drei ersten Tugenden sind anderer Ordnung. Sie sind nicht im täglichen Vollzug erübbar. Jeder weiss es von sich: Phantasietätigkeit, das Sprechen in Bildern, das Geistreich-Sein kann ich nicht vor den Schülern stehend herbeirufen. Wenn es vorhanden ist, ist es Resultat anderer Prozesse.

Es sind Wege der Selbsterziehung, die hier in Betracht kommen. So ist das Studium der Menschenkunde in dem von Steiner an anderer Stelle angegebenen Dreischritt ein Weg zur Bildhaftigkeit, zum Lebendigen, zur 'tiefen Erfindungskraft, die Sie brauchen, wenn Sie erziehend dem Kinde gegenüberstehen.'⁶

Immer wieder steht man vor dem Gewaltigen des ersten Satzes der Menschenkunde. Wie aus anderen Welten klingt es: 'Meine lieben Freunde, wir kommen mit unserer Aufgabe nur zurecht, wenn wir sie nicht bloss betrachten als eine intellektuell-gemütliche, sondern als eine im höchsten Sinne moralisch-geistige; und daher werden Sie es begreiflich finden, dass wir heute diese Arbeit beginnen, uns zuerst besinnen auf den Zusammenhang, den wir gerade durch diese unsere Tätigkeit gleich im Anfang herstellen wollen mit den geistigen Welten.'

Nun drängt sich die Empfindung auf, ist das 'moralisch-geistige' nicht das Gebiet, das in den ersten drei Tugenden ausgesprochen ist mit Wahrheit und Verantwortlichkeit?

5 Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, Lehrplanvortrag, 'Schlussworte'

6 Rudolf Steiner, Meditativ Erarbeitete Menschenkunde, GA 302a, 3. Vortrag

Denn alles Geistige ist doch Verantwortung, alles Moralische steht doch in der Wahrheit?

So schmimmert Menschheitszukunft durch: Güte, Schönheit und Wahrheit wie aus Goethes Märchen, oder im Christuswort 'Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben'.

Wobei wir das 'Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit' als den Weg in der Pädagogik auffassen. Denn Pädagogik charakterisierte Steiner einmal als 'eine Form des normalen Lebens.'⁷

Nach der Darstellung der letzten vier Tugenden im Schlusswort der 15. Seminarbesprechung fügt Steiner noch einige persönliche Worte hinzu: 'Für mich selbst wird diese Waldorfschule ein wahrhaftiges Sorgenkind sein.' Er ruft zur Zusammenarbeit auf und zum Leben in dem Bewusstsein, dass die 'dem Weltenlaufe dienenden Mächte auch helfende und inspirierende sein können.' Das Lebendighalten dieses Bewusstseins liess er sich dann kurz vor der Schuleröffnung in die Hand versprechen.⁸

Die Klassenzimmer waren noch nicht hergerichtet, so dauerte es nach der festlichen Eröffnung der Schule am 7. September mit dem Unterrichtsbeginn noch bis zum 16. September. Steiner weilte da schon in Berlin.

Im ersten Schuljahr fanden 14 Konferenzen mit Steiner statt. Zur Vorbereitung des zweiten Schuljahrs, Ende Juli 1920, deren drei.

Das erste Schuljahr begann mit 12 Lehrern, 8 Klassen und 256 Schülern. Das heisst eine Klassenstärke von 32 Schülern, auf einen Lehrer kamen 21 Schüler (heute ist dieses Verhältnis ungefähr 1:10).

Das zweite Jahr begann mit 19 Lehrern, 11 Klassen und 420 Schülern. Das heisst eine Klassenstärke von 38 Schülern und einem Lehrer Schülerverhältnis von 1:22. Schon allein diese Zahlen machen das 'Sorgenkind' verständlich.

Die Zweite Stufe

Fünf Tage vor Beginn des Zweiten Schuljahres hielt Steiner für die Lehrer vier Vorträge, die er verstanden haben wollte als eine 'Art Ergänzung' zu den einführenden pädagogischen Vorträgen im Jahr davor, der Allgemeinen Menschenkunde. Die Vorbereitungen zum zweiten Schuljahr sind aber derart umfangreich, dass er zweifelt, ob er über die 'spärliche Einleitung' hinauskommen wird. Er möchte 'über den Lehrer und den Erzieher selbst' sprechen und darüber 'was das Wesen des *Esoterischen* als solches ist'. Der erste Vortrag ist dann der Darstellung der Misere in der Jugenderziehung gewidmet. Sie ist dadurch entstanden, dass die Menschheit sich 'im wesentlichen eigentlich abhängig gemacht hat von der besonderen Art und Weise des Vorstellens und Erfindens der Westmenschen.' Fichte, Herder, Goethe werden nicht mehr verstanden. Was bei Herder

7 Rudolf Steiner, *Meditativ Erarbeitete Menschenkunde*, GA 302a, 1. Vortrag

8 Rudolf Steiner, *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (III)*, GA 295, Dritter Lehrplanvortrag, 'Schlussworte'

und Fichte gemeint war, die pädagogische Kunst, ist in das Gegenteil umgewandelt worden. Es werden Beispiele angeführt für diese Behauptung und es endet dann in dem Satz: 'Mit Bezug aber auf dasjenige, was gerade für die pädagogische Kunst zu geben ist, haben wir der Welt etwas zu geben von Mitteleuropa aus, was niemand anders ihr geben kann.'

Es braucht hier nicht erwähnt zu werden, dass eine Aussage wie diese nicht im geographisch-nationalen Sinn aufgefasst werden kann, sondern geistige Strömungen sichtbar macht.

Nun entsteht die Situation: zu wem spricht Rudolf Steiner hier?

Zum ersten Lehrerkollegium der Waldorfschule, das gerade das erste Schuljahr mit 8 Klassen absolviert hat und nun auf 19 Kollegen angewachsen ist.

Mussten diese Persönlichkeiten auf die Art des Vorstellens und Empfindens der Westmenschen hingewiesen werden, verstanden diese Persönlichkeiten den Deutschen Idealismus nicht mehr? Mussten gerade diese Menschen gründlichst darüber belehrt werden, dass ihr Erfolg in der Erziehungstätigkeit davon abhängt, wie viel sie selber durch eben diese Tätigkeit lernten? Diese 'innerste Bescheidenheit', die durch die Einsicht entsteht, 'dass pädagogische Kunst vom Leben ausgehen muss und nicht vom abgezogenen wissenschaftlichen Denken ausgehen kann. Bei Herder, Fichte, Jean Paul, Schiller lag eine 'Lebenspädagogik' vor, eine 'unmittelbar aus dem Leben geschöpfte Pädagogik'. Das nennt Steiner den 'Mitteleuropäischen Erziehungsimpuls'. Wer darauf hinweist, wird die wissenschaftlich Denkenden 'verärgern'.⁹

Das ist das Fazit nach einem Jahr Waldorfschule. Zugleich liest man es 2009 und weiss: es ist auch heute noch genau (und wieder) Hauptthema der Erziehungskunst. Tatsächlich vollzog sich, wahrscheinlich aus den Erfahrungen des ersten Schuljahres in Steiner die Hinwendung zu einer 'neuen zeitgemässen Pädagogik', einer Kunst des Erziehens, die aus dem Leben selber kam. Und auch heute 'verärgert' das Wort Erziehungskunst.

Was ist die Folge? In den erwähnten Vorträgen schildert er nicht noch einmal die sieben Lehrertugenden, sondern weist die Lehrer auf drei Haltungen hin.

Bedenkt man, dass die Qualität eines Organismus bestimmt wird durch die Summe der Haltungen zu denen sich die Glieder eines Organismus aufrufen, kann man erahnen, was Steiner im 2. und 3. Vortrag der meditativ erarbeiteten Menschenkunde vollzog. Die Lehrer wurden auf die Ehrfurcht, auf den Enthusiasmus und auf die schützende Hand hingewiesen. Ehrfurcht für das, was der Schüler aus dem vorgeburtlichen Sein mitbringt, was seine Existenz ausmacht. Begeisterung für das, was die Zukunft des Schülers mit unserer Hilfe werden kann und ein gewisses Sorge-Tragen dafür, dass die Erziehungsrealität des Hier-und-Jetzt sich in dem für das Alter richtigen Mass vollziehen wird.

Es sei nur am Rande vermerkt, dass hier mit Sicherheit zwei, wenn nicht alle drei Gesten diese drei Haltungen begleiteten, die identisch sind mit den Gesten,

9 Siehe Anmerkung 7

die erst Jahre später in der Michaelsschule zu bedeutenden Signen wurden, um die Identität dieses Hochschulweges darzustellen.

Was tat Steiner weiter für die Lehrer in diesen wenigen Vorträgen? Abgesehen von pädagogischen Inhalten vermittelte er den Lehrern noch zwei Handabungen, die den Unterricht tatsächlich zu einem lebendigen aus den mitteleuropäischen Geist sprudelnden umformen. Er zeigte einen Weg auf zur Realisierung der 'Erfindungskraft', das heisst zum Einfallsreichtum und zur Intuition im pädagogischen Vollzug. Das erste erübt man durch innere Vorstellungen – Steiner nennt sie hier Meditationsvorstellungen. Die Intuitionsfähigkeit erübt man aus dem Begleiten des Verdauungsvorgangs, der entsteht, wenn man geisteswissenschaftliche Inhalte aufnimmt.

Die 'tiefe Erfindungskraft, die Sie brauchen, wenn Sie erziehend dem Kinde gegenüberstehen', entsteht, wenn man sich Bilder davon macht, wie man das für das Auge Sichtbare in Verbindung bringt mit dem für das Ohr Hörbare und zwar in seiner Überkreuzung. Wie das Hörbare in den Willensbezirk (man könnte auch sagen im Erinnerungsfelde) des Sichtbaren aufgenommen wird; wie der Erinnerungsbegriff des Sichtbaren im Wahrnehmungsfelde des Hörbaren ist. Wie diese zwei Prinzipien von Zeit und Raum tatsächlich die Physis des Menschen bilden.

Solche 'Bilder' (oder Meditationsvorstellungen) kann man sich auch vom zweiten Vortrag aneignen, wenn man die zwei Strömungen betrachtet, die vom Kopf ausgehend, bzw. den Kopf als Durchgang benützend für die bildhaft, plastischen und intellektuellen Kräfte diese ausgestalten sowie die aus der Welt einströmenden musikalischen Kräfte. Die ersten wirken von aussen als Angriff, von innen als Abwehr. Die zweiten, bei denen der Angriff wie von innen kommt und die Dämpfung durch die sprachlich-musikalische Bildung entsteht. Aus Erfahrung kann gesagt werden, dass solche Bilder immer und immer wieder vor die innere Anschauung gestellt, starke Anreger sind für das Handeln im pädagogischen Alltag.

Der zweite bedeutende Hinweis, den Steiner den Lehrern gab, nachdem sie ein Jahr unterrichtet hatten, war der Dreischritt im Umgang mit der Menschenkunde. Die Inhalte studieren, ein Verstehen des Studierten durch meditative (das heisst, sich immer wieder vergegenwärtigen) Vorstellungen, 'und dann haben wir ein Erinnern der Menschenkunde aus dem Geistigen heraus. Das heisst: aus dem Geiste heraus pädagogisch schaffen, pädagogische Kunst werden.'¹⁰

Die Krönung ist dann dadurch gegeben, dass bis in die praktischen Beispiele dargestellt wird, wie der Unterricht auf das Verhältnis von Ich und Leib wirkt. Was ein Jahr zuvor noch als abstrakte Forderung beschrieben wird (die Aufgabe der Erziehung geistig gefasst, ist das in Einklang versetzen des Seelengeistes mit dem Leibeskörper)¹¹, wird jetzt bis ins Detail dargestellt: wie dieses Einpendeln des oberen in den unteren Menschen und des unteren in den oberen Menschen

10 Siehe Anmerkung 6

11 Siehe Anmerkung 2

vor sich geht. Wie das Ich sich im Leib setzt, ohne davon 'gefangen' zu werden. Es hängt davon ab wie im Unterricht Plastisches, Musikalisches, Intellektuelles, Gedächtnismässiges, Sprachliches sich miteinander abwechseln. Auch die Natur der verschiedenen Unterrichtsgegenstände, ob sie dem Ich helfen, sich 'zu setzen' oder gerade das Gegenteil bewirken, wird dargestellt. Es ist wie die ultimale Beschreibung dessen, was künstlerisch ist im Unterricht.

Fassen wir zusammen. Allem Anschein nach hielt Steiner es im September 1920 nach einem Jahr Waldorfschule für nötig, mit den Lehrern über den aus dem Leben kommenden (und nicht aus der Wissenschaft) Erziehungsimpuls zu sprechen. Dann werden die sieben Tugenden von 1919 durch die drei Haltungen erweitert, die sich auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Schüler beziehen. Auf diesem Boden weist er in weiterführenden menschenkundlichen Betrachtungen auf zwei zu begehende Wege, einen mehr inspirativen (die tiefe Erfindungskraft) und einen eher intuitiven (aus dem Geiste heraus pädagogisch schaffen). Zum Schluss wird dargestellt, was künstlerische Pädagogik ist und wie diese das Verhältnis von Ich zum Leib 'regelt': Kernaufgabe der Erziehung.

Es sei hier nun die These vertreten, dass es das war, was der Lehrkörper der ersten Waldorfschule nach einem Jahr Praxis brauchte. Das ist es, was Steiner nach einem Jahr Schulpraxis abgelesen hatte.

Wir fragen uns nun, wie ist es mit diesen Qualitäten 2009? Sind sie ein wesentlicher Teil der Identität der Waldorfschule? Werden sie in dem Sinne in den Seminaren und in den Konferenzen an den Schulen gepflegt?

Haben wir verstanden, dass das Wesen dieser Pädagogik aus dem Leben, aus dem lebendigen individuellen Erfassen des pädagogischen Handelns stammt und nicht aus Festlegungen welcher Art auch immer?

Schon diese vier Vorträge sind ein Beleg für das durch die Schulbewegung geisternde Wort, Steiner würde, wenn er es noch einmal tun sollte, das Ruder 180 Grad in Richtung des Künstlerischen herumreissen. Um die Authentizität dieser Aussage braucht man sich nicht zu sorgen, denn es ist die Essenz dieser Vorträge.

Die dritte Stufe

Wieder ein Jahr später, acht Tage vor Beginn des dritten Schuljahres, hält Steiner den Lehrern acht Vorträge, 'Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung'. Im Waldorfsprachgebrauch hiessen sie lange 'Erziehungskurs von acht' (Vorträgen), obwohl Steiner hier nicht *expressis verbis*, wie bei der 'Meditativen' an die Allgemeine Menschenkunde anknüpft.

Beim Beginn dieses Schuljahres hatte die Schule sich mehr als verdoppelt: 540 Schüler in 15 Klassen (36 Schüler pro Klasse). Auf einen Lehrer kamen 18 Schüler. Steiner beklagte nie das schnelle Wachstum. Die Finanzsorgen dagegen waren immens.

Darf vermutet werden, dass die 'meditativ erarbeitete Menschenkunde' in den Lehrerpersönlichkeiten gewirkt hat? Steiner beginnt die Ausführungen damit,

dass er auf die ersten zwei Jahren zurückblickt und dann feststellt: 'Sie werden vielleicht dasjenige, was ich heute sage, nicht missverstehen, wenn ich von vornherein bemerke, dass unsere Waldorfschule in den zwei Jahren ihrer Tätigkeit nach meiner Beobachtung einen wesentlichen Fortschritt aufzuweisen hat; dass die Methode und das methodische Arbeiten des Unterrichtens und des Erziehens schon durchaus sich jetzt so ausnimmt, dass man sagen kann: Unsere lieben Lehrer haben sich in ihre Aufgabe fortschreitend hineingefunden und sind mit ihren Zielen in einer ganz ausserordentlich guten Weise zusammengewachsen.'

Es klingt wie ein Zeugnisspruch an das Kollegium.

Diese acht Vorträge bergen in sich reichstes Material ganz im Sinne des Methodisch-Didaktischen, immer begleitet von Exkursen in die Menschenkunde. Das drängend-dringende der 'Meditativen' tritt zurück. Wie Gedächtnis und Gefühl zusammenhängen, wie mit phantasiearmen und phantasiereichen Kindern gearbeitet werden soll, desgleichen mit Schülern einer eher kosmischen oder irdischen Orientierung; die methodische Handhabe wird bereichert. Das gipfelt im 3. Vortrag in der Darstellung des didaktischen Dreischrittes, der sich in zwei Tagen (nicht drei!!) vollzieht, damit 'sich drei Glieder des dreigliedrigen Menschen tatsächlich in der richtigen Weise ineinander fügen'. Ganz zurück zur Menschenkunde gehen dann die Vorträge, die sich mit dem Reifealter beschäftigen, mit dem Auseinandergehen weiblicher und männlicher Konstitution. Die Vorträge sind nicht nur für die Erkenntnis ein Genuss. Offenbart sich Steiner hier doch wieder mit feinstem Humor als grosser Kenner der jugendlichen Seele. Diese Darstellung erweiterte sich dann um eine tiefere Begründung des 'Weltverständnisses', das Lehrer brauchen, wenn Jugendliche unterrichtet werden sollen. Der Lehrer muss sich zu einem Menschen entwickeln, der durch sich die Welt vertritt. Die 'grosse Welt' wird von der Lehrerschaft vertreten, die nichts Engstirniges an sich trägt.

Die Schüler beginnen sich ihre Autoritäten zu wählen und entfalten in sich erste Anfänge von Lebensidealen, die sich an der Authentizität ihrer Lehrer entzünden.

Hier liegt auch die Möglichkeit eines fruchtbaren Zusammenlebens der verschiedenen Generationen verborgen.

Diese Vorträge werden beschlossen mit dem Hinweis, dass man leben möge mit der Empfindung als würde das Geistige sich unter der Lehrerschaft ausbreiten wie eine lebendige Wolke, als würden lebendige Geister selbst aufgerufen werden, an dem mitzuwirken, was lebendige Geistigkeit unter die Seelen träufelt. Es sei dies ein 'gebetartiges' Sich-Erheben zum Geiste. Immer wieder das 'Lebendige'.

Den Abschluss bildet nun eine Klammer zum ersten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde, wo von der Aufgabe der Pädagogik im geistigen Sinne gesprochen wird. Hier kommt das als 'Meditationsformel' zurück:

'Wir wollen arbeiten, indem wir einfliessen lassen in unsere Arbeit dasjenige, was aus der geistigen Welt heraus auf seelisch-geistige Weise und auch auf leib-

lich-physische Weise in uns Mensch werden will’.

In der Allgemeinen Menschenkunde heisst die Formel: Die Aufgabe der Erziehung, im geistigen Sinn erfasst, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder dem Leibkörper’.

Was ist der Unterschied? Die ‘Meditationsformel’ wendet die Formel der Menschenkunde auf die Lehrer selbst an: ‘In uns Mensch werden will.’ Erziehung ist Selbsterziehung.

Fassen wir zusammen. Dem Charakter nach trägt der Ergänzungskurs die Merkmale des Methodisch-Didaktischen. Sachlich dadurch, dass neben der Neunten Klasse jetzt auch die 10. Klasse eröffnet werden sollte. Die konkreten Lehrplanangaben werden in den Konferenzen entwickelt. In diesen Vorträgen werden zusammen mit Vorschlägen der Anwendung drei wesentlich neue methodisch-didaktische Gesichtspunkte gebracht: Die kosmisch-irdische Orientierung des Interesses (der astralische Standpunkt), das phantasie-arme sowie das phantasie-reiche Kind (wobei es tatsächlich mehr um die Erinnerungsfähigkeit geht, der Standpunkt des Ätherischen) und der didaktische Dreischritt (in zwei Tagen), der für alle Unterrichtsgegenstände ab dem Alter gilt, in dem Epochen gegeben werden, die Lehrstoff im engeren Sinne vermitteln. Dann folgt eine erweiterte Jugendpsychologie, die des Reifealters.¹²

Wir können uns denken, dass die Lehrer diese acht Vorträge mit innerer Freude aufgenommen haben. Nicht nur war der Rückblick auf die ersten zwei Jahre ausserordentlich ermutigend, diese Vorträge eröffneten eine ungetrübte Erweiterung des Horizonts.

Der Vierte Stufe

Bisher sind die Konferenzen in diesem Aufsatz nicht berücksichtigt worden. Wenn das jetzt geschieht, so nur im Bewusstsein, dass es meines Erachtens Zeit ist, den Schatz der 70 Konferenzen endlich in einer wissenschaftlichen Ausgabe herauszugeben. Somit könnte ein Licht auf die Entwicklung der praktischen Erziehungskunst geworfen werden.

Das Lehrerkollegium war nicht im Stande die Anregungen, die im ‘Ergänzungskurs’ gegeben waren, in der Praxis anzuwenden. Am Ende des dritten Schuljahres baten die Schüler der 10. Klasse um eine Unterredung mit Steiner. Sie beklagten sich über ihre Lehrer, über das ‘Dozieren’ (wir sagen heute über einen Frontalunterricht mit nur rhetorischen Fragen), über Desinteresse der Lehrer, über ‘nichts gelernt haben’. Rudolf Steiner ging dem nach und musste auf Grund seiner Erkenntnisse gleich zum Anfang des vierten Schuljahres für diese, jetzt 11. Klasse, Umbesetzungen der Lehrerschaft für fast alle wichtigen Fächer durchführen: ‘Wir haben zu wenig berücksichtigt, was ich mit Rücksicht auf diese Kinder am Beginn des Schuljahres vorgebracht habe.’

Die Lehrer reagieren damit, dass sie den Schülern Willensschwächen beim

12 Rudolf Steiner, Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung, GA 302, 1. Vortrag

selbständigen Arbeiten vorwarfen, worauf Steiner so reagiert: 'Das sind Schwierigkeiten, die an den Kindern liegen, die wir nicht zu erörtern brauchen, weil es darauf ankommt, wie wir mit den Kindern fertig werden.'¹³

Dieses setzt sich im Jahr darauf mit Heftigkeit fort. Schüler 'verwildern' moralisch, treiben Unfug, müssen zum Teil von der Schule verwiesen werden und Steiner kann nichts anders finden als dass er den Lehrer sagen muss, dass sie die Ursache für diesen Zustand sind. Es fehle an Interesse an den Schülern, man pflege keinen Kontakt, das übliche Dozieren statt unterrichten sei die Regel, alles sei vom Schlendrian überdeckt. Sowohl Lehrer wie Schüler seien innerlich im Unterricht nicht engagiert. Hinzu kommen soziale Spannungen, als vorgeschlagen wird, einen kleinen geschäftsführenden Ausschuss zu bilden. Grobes gegenseitiges Misstrauen tut sich auf. Es wird Kritik an der Einrichtung der pädagogischen Konferenz als solche laut. Steiner: 'Ich habe eine Art Starrkrampf bekommen, wie von Missstimmung bei den Konferenzen gesprochen worden ist, da dann auch sonst irgend etwas von Missstimmung gegeneinander vorhanden sein muss oder von Gleichgültigkeitsstimmung.'

Dann gibt es immer wieder Disziplinfragen, denen gegenüber man eine Art Ohnmacht fühlt. Steiner ruft z.B. die Sprachlehrer dazu auf, so zusammenzuarbeiten, dass man die 'Möglichkeit herausfinden würde' aufzuhören, sich gegenseitig immer über das Unverständnis der Schüler zu beklagen und statt dessen die Sprache beizubringen. Wer sich in die Dramatik dieser Situation einleben will, dem sei die Konferenz von 6. Februar 1923 empfohlen, (übrigens auch die Konferenz wo Steiner von der gross- und kleinköpfigen Konstitution der Schüler spricht. Es ist auch die Konferenz, in der die nicht gelungene Grammatikstunde in ihrer Auswirkung auf die Dreigliedrigkeit dargestellt wird.)¹⁴

Das dritte Schuljahr, das so schön begann, hat nur 7 Konferenzen. Im schwierigen 4. und 5. Jahr macht Steiner es möglich seine Hilfe an jeweils 15 Konferenzen den Lehrern zukommen zu lassen. Es sieht im Herbst 1923 danach aus, dass die Lehrerschaft unter den gewaltigen zum Teil neuen Anforderungen in eine grosse Krise zu geraten droht. Man telefoniert und Steiner macht einen eingeschobenen Besuch an der Schule möglich. Am 15. und 16. Oktober weilt er in Stuttgart, hält drei Vorträge und eine Konferenz mit den Lehrern. Das erschöpfte Kollegium hört Vorträge, die zum Schwierigsten der pädagogischen Darstellungen Steiners gehören. Wie beim Eröffnungsvortrag der 'meditativ erarbeiteten' ein unerwarteter Einstieg: Gymnast, Rhetor und Doktor müssen sich metamorphosieren. Die Doktor-Schwäche wird charakterisiert: 'Wir denken heute meistens, weil wir nichts anderes zu tun wissen und dadurch haben wir so wenige Gedanken.'

Der zweite und dritte Vortrag wird jeweils am 16. Oktober gehalten, dazwi-

13 Rudolf Steiner, Konferenzen, GA 300b, Konferenz vom 20. Juni 1922

14 Rudolf Steiner, Konferenzen, GA 300b, Konferenz vom 6. Februar 1923

schen liegt die Konferenz.¹⁵

Was ist der Duktus dieser Darstellungen? Da Steiner am 6. Februar zum ersten Mal über heilende Erziehung spricht, wird hier überraschend auseinandergesetzt was der Unterschied zwischen medizinischem und pädagogischem Heilen ist. Beide haben verschiedene Wirkungsbereiche. Ganz neue Gesichtspunkte der Menschenkunde tun sich 'auf: 'Die gehende, greifende Bewegung, die Bewegung der Gliedmassen, äussere Raumveränderung; die ernährende Tätigkeit, (...) die rhythmische Tätigkeit, die aber durch und durch eine heilende Tätigkeit ist und die wahrnehmende Tätigkeit, wenn wir sie von aussen ansehen. Die erziehende, unterrichtende Tätigkeit ist, von innen angesehen, durchaus eine wahrnehmende Tätigkeit.'

Kurz, ausser der rhythmischen Tätigkeit sind alle übrigen Betätigungen krankmachend. Allem Krankmachenden muss entgegengewirkt werden durch den höheren Heilungsprozess, durch den Erziehungsprozess, der die Metamorphose des Heilens ist. 'Erziehungskräfte sind die Metamorphose der Arzteskräfte, sind die umgewandelten Arzteskräfte. Daher muss eigentlich all unser erzieherisches Denken wirklich darauf hinauslaufen, dass wir auch dieses Denken so umbilden, wie das Denken sich umbilden muss, wenn es fruchtbar aus dem physischen Denken in das Denken des Geistigen aufsteigt.'

Steiner entwickelt anschliessend eine neue sachgemässe Urteilsfähigkeit, die sich nicht an richtig-falsch oder wahr-unwahr orientiert, sondern an gesund-krank. Dann finden grundsätzliche Erörterungen zur Wirkung des lebendigen Unterrichts auf das Kind und zur Physiologie des Willens statt.

Vor allem dieses letzte Thema ist im Laufe der Jahre grundlegend bearbeitet worden, sodass Steiners Angaben zum Willen volle Bestätigung durch die Naturwissenschaft finden.

Der dritte Vortrag schliesst mit einem makabren Bild: Michael kämpfend mit dem Drachen, wobei das Bild durch ein dickes schwarzes Tuch verhangen ist. 'Man wüsste, dahinter ist etwas, aber das darf keinem Menschen gezeigt werden' Und der Drachenkampf, der nicht gezeigt werden darf, ist der Kampf mit dem Drachen des Toten von dem ertöteten Wissen der Gegenwart stammenden. 'Da wird der Drache ganz besonders scheusslich und eigentlich möchte man sagen, dass eigentliche Symbolum der heutigen höheren Lehranstalten müsste sein: ein dickes schwarzes Tuch ... '

'In der Wahrheit leben heisst, sich mit Michael verbinden. Dem Michael müssen wir uns verbinden, wenn wir in das Schulzimmer eintreten, denn nur dadurch können wir die nötige Stärke hineinbringen. Und Michael ist stark.'

Am nächsten Morgen brachte Steiner den Lehrern 'eine Zusammenfassung' des Gesagten herauf: Die zweite Lehrermeditation.

15 Rudolf Steiner, Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes, GA 302a und die dazugehörige Konferenz vom 16. Oktober 1923 in Rudolf Steiner, Konferenzen, GA 300c

Fassen wir auch das zusammen. Das vierte und fünfte Schuljahr ist von Krisen geschüttelt. Namentlich in der Oberstufe ist der Kontakt mit den Schülern verloren gegangen, das 'Dozieren' bekommen die Lehrer nicht in den Griff und es gelingt keine liebevoll interessierte Hinwendung zu den Schülern. Hinzu kommt eine tiefe Vertrauenskrise innerhalb des Lehrerkollegiums, wenn ein kleines geschäftsführendes Gremium gebildet werden soll. Steiner hilft so viel er kann. (Im Durchschnitt ist er jeden Monat bei den Lehrern.)

Mit den (dazwischen geschobenen) Vorträgen 'Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufs' versucht er zu helfen.

Der zweite Satz des ersten Vortrages lautet: 'Die Fruchtbarkeit unserer gesamten Wirksamkeit an einer solchen Institution wie der Waldorfschule hängt ja (...) davon ab, dass der Lehrende, der Erziehende selber in sich die Möglichkeit findet, diejenige Stimmung zu erzeugen, die ihn aufrecht und auch im richtigen Sinne aktiv in seine ganze Betätigung hineinträgt. So möchte ich Ihnen diesmal vorzugsweise von der Lehrerschaft selber sprechen.'

Waren die Lehrer überfordert? Die Vorträge behandeln keine pädagogischen Fragen, sondern Fragen der Lebensführung, der Überwindung von Gymnast, Rhetor und Doktor. Also des **nur** Handelnden, des **nur** Redenden, des **nur** Denkenden. Alle drei müssen aufgehen in einem aus dem lebendigen Tätigen.

Merkwürdig berührt wird man von der klaren Scheidung zwischen medizinischem und pädagogischem Heilen. Warum wohl? War schon die Gewohnheit entstanden, pädagogisch nicht Bewältigtes 'auszulagern', zu medizinern, zu psychologisieren?

Die Ausführungen über die Physiologie des Willens zielen sowohl auf den Lehrer als Person sowie auf die Wirkung auf die Kinder, wenn der doppelte Prozess im Unterricht gestaltet wird: 'Wenn wir das Kind anleiten, gleichzeitig während des Denkens etwas zu tun, rufen wir einen Gleichgewichtszustand herbei zwischen der Kohlensäurebildung und der Zyanerzeugung; und darauf kommt im menschlichen Leben eigentlich alles an, dass diese zwei Dinge im Gleichmass erzeugt werden.'¹⁶

Es sind grosse Gesten, die alle dasselbe ausdrücken: Liebe Lehrer, ergreift diese Erkenntnisse, heilt euch selbst daran. Werdet lebendig-wahrhaftig in dem, was ihr tut. Zur Selbsterziehung des Lehrers gehört auch sein persönliches Verhältnis zum Lehrstoff. Wenn der Stoff in der Seele einen gewissen Prozess durchmacht, befähigt man sich zur schöpferischen Anwendung der Didaktik. Es wird der 'unmittelbare Quell der Inspiration' genannt, die einem 'die richtige Methode einfallen' lässt.

Dieses wurde unmittelbar vor dem verhüllten Drachenkampf des Michael dargestellt. Es wird in Zusammenhang gebracht mit Steiners Wahrnehmung des 'durchsäuert im Schulzimmer' Stehens der Lehrer.

16 Rudolf Steiner, Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes, GA 302a, 2. Vortrag

Im Oktober 1923 waren das anscheinend notwendige Worte. Der ganze Schmerz Steiners kommt in der Erzählung des Strafprozesses gegen Gandhi zum Ausdruck: Der englische Richter bewundert ihn persönlich sehr, verurteilt ihn aber trotzdem zu jahrelanger Kerkerhaft.

Warum bringt Steiner das hier? Weil es Bild ist für die Situation, in der das, das Wahrheit ist, sich nicht die entsprechenden Tatsachen verschaffen kann. Die Wahrheit ist, dass es eine neue Erziehungskunst gibt. Kann sie sich die entsprechenden Tatsachen verschaffen oder nicht?¹⁷

Die fünfte Stufe

Nach dem Oktober 1923 hielt Steiner nur für das Lehrerkollegium keine Vorträge mehr. In den Tagen der Vorträge vom 15. und 16. Oktober fand auch eine Konferenz mit den Lehrern statt. Sie war dem Brief gewidmet, in dem ein Mitglied des Verwaltungsrates (eine Art Geschäftsführung) vorzeitig seinen Abschied aus diesem Gremium, das mit so viel Mühe zustande gekommen war, ankündigte. Was schon bei der Lehrerberufung am 30. März 1923 deutlich wurde, zeigt sich hier wieder. Es findet eine innere Opposition der Lehrer statt. Äusserlich handelt man gemäss der Verabredungen, innerlich wehrt man sich. Auch gegen den Leiter der Schule selbst, gegen Steiner: 'Üblich war die Meinung, dass ich die Lehrer hierher berufen sollte. Von dieser Meinung sollte nicht abgegangen werden. Nun handelt es sich darum, dass nicht abgegangen wird im Tatsächlichen, aber im Empfinden, im ganzen Handhaben der Sache. Ich werde in den Fall gesetzt, dass ich vielleicht sogar die Frage werde aufwerfen müssen, ob das Kollegium nicht selbst die Lehrer berufen will.'¹⁸ Es wurde von Steiner das 'Stuttgarter System' genannt. Viele Ratschläge Steiners stiessen auf diese Abwehr, so z. B. seine Ideen bzgl. der effizienteren Handhabung des Fremdsprachenunterrichts oder der (im ersten Anlauf) misslungenen Abiturvorbereitung. Im 5. und 6. Schuljahr kommen wichtige Anregungen zum Lehrplan vor, der jetzt in seiner ganzen Gestalt vorliegt. Der Fremdsprachenunterricht und -Lehrplan wird rekapituliert und dann brechen doch wieder die Probleme mit den Schülern ein. Die Lehrer sind nicht in der Lage, die Schüler so an sich zu binden, dass von einem erspriesslichen pädagogischen Verhältnis die Rede ist. Es kommen im 6. Schuljahr wieder Entgleisungen vor, die Steiner den Lehrern zum Vorwurf machen muss. In der vorletzten Konferenz überhaupt geisselt er das Müdesein der Kollegen im Unterricht. Die 'innere Opposition' äussert sich u.a. darin, dass das Dozieren, der akademische Unterrichtsstil eher noch zugenommen als abgenommen hat. Der Kontakt mit den Schülern ist verloren. 'Es ist von mir auch schon öfter darüber gesprochen worden, aber, nicht wahr, es wird ei-

17 Rudolf Steiner, Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes, GA 302a, 3. Vortrag

18 Rudolf Steiner, Konferenzen, GA 300c, 30. März 1923

gentlich nicht viel getan, um in dieser Richtung irgendeine Abhilfe eintreten zu lassen ...¹⁹

Man spürt im Text die Hilflosigkeit diesen Tatsachen gegenüber. Immer wieder weist er auf das Fehlen des Interesses (an den Schülern) und an Begeisterung für die Aufgabe selber. Ein Lehrer fragt, ob 'Herr Doktor' nicht helfen könne, den Kontakt zu den Schülern herzustellen. Steiner muss wieder antworten, es geht um Interesse, um Affinität zu den Schülern, um Begeisterung und nicht um Vorträge. Man spürt: Er kommt zu dem Schluss: 'Ich muss einen neuen Einschlag geben' (15.07.1924). Der letzte wiedergegebene Satz in der letzten Konferenz (03.09.1924) lautet: 'Ich will Vorträge im September oder in der ersten Oktoberwoche über die moralische Seite der Erziehung und des Unterrichts halten'. Es war sein letzter Aufenthalt an der Schule.

Die sechste Stufe

Diesen Satz hört man oft losgelöst vom Kontext zitiert als wäre es ein objektiv noch Fehlendes im Erziehungskunst-Organon Steiners. Das ist nicht der Fall. Dieser Satz wurde aus der aktuellen Notlage der Schule in Bezug auf die pädagogischen Fähigkeiten der (hauptsächlich) Oberstufenlehrer gesprochen. Mit 'moralisch' ist gemeint, ein persönliches für die Schüler förderliches Verhältnis der Lehrer ihnen gegenüber.

Betrachtet man die letzten Konferenzen, muss man zum Schluss kommen, die Schule hatte die Erwartungen des neuen Erziehungsparadigmas Steiners nicht erfüllt.

Das spiegelt sich erschütternd in dem Abschiedsbrief wider, den Steiner zwei Wochen vor seinem Tod den Lehrern schrieb.²⁰

Das Thema 'ein Kind der Sorge' wie Steiner es am Schluss der Allgemeinen Menschenkunde, bei der letzten Seminarbesprechung formuliert ('Für mich selbst wird diese Waldorfschule ein wahrhaftiges Sorgenkind sein'), kehrt in den Abschiedsbrief zurück. Aber auch die flehentlich angesprochene Hoffnung, dass was schon zusammen gearbeitet worden ist nicht verloren gehen zu lassen. Wenn das geschehen kann (was zu Zeiten Steiners nicht möglich war), dass die Gedankenwirksamkeit das Kollegium einet, wird das möglich sein; das was gemeinsam vollbracht war, 'krafte jetzt durch die Lehrerschaft.'

'Die Waldorfschule ist zwar ein Kind der Sorge, aber vor allem ist sie auch ein Wahrzeichen für die Fruchtbarkeit der Anthroposophie innerhalb des geistigen Lebens der Menschheit.'

Wenn die Lehrerschaft treu im Herzen das Bewusstsein trägt von dieser Fruchtbarkeit, dann werden die guten über diese Schule waltenden Geister wirksam sein können und in den Taten der Lehrer wird göttlich-geistige Kraft walten.'

19 Rudolf Steiner, Konferenzen, GA 300c, 15. Juli 1924

20 in 'Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik', Pädagogische Sektion

Das Wunder von Stuttgart

Steiner musste von der Schule äusserlich Abschied nehmen, denn er hatte 'die Schwingen' nicht frei. Die Schule befand sich aber in einer Notlage. Nämlich, dass ihre Identität sich vom Gewordenen zu lösen drohte. Nur so ist im Kontext der Satz zu verstehen 'Ich muss einen neuen Einschlag geben.'

Trotz all dieser Erschwernis waren doch genügend Menschen in und um die Schule vorhanden, die den lebendigen Impuls der Erziehungskunst in sich trugen. Sie waren nach Steiners Tod im März 1925 in der Lage, in seinem Geist weiter zu wirken, so dass die Erziehungskunst ihren Siegeszug über die Welt beginnen konnte. Sogar die Gräuel des Nationalsozialismus konnten den Impuls nur aufhalten. In Europa, in grossen Teilen der Welt sind Tausende von diesem Impuls, die Pädagogik aus der Lebenskunst zu gestalten, ergriffen. Wo man auch irgendwo in der Welt ist, man hat die unmittelbare Erfahrung der gesundmachenden Wirkung der Erziehung, wenn sie sich denn mit dem Leben vereint und aus ihr speist. Wenn dieses Leben verstanden wird als Äusserung geistiger Prozesse, kann von dieser Erziehungskunst auch Heilung und Erneuerung des Kulturlebens ausgehen.

So kann man sagen, was Steiner sehr kritisch als das 'Stuttgarter System' bezeichnete, das nicht Wollen des von ihm Veranlagten, verkehrte sich nach seinem Ableben in ein 'Wunder von Stuttgart': der Erziehungsimpuls konnte auferstehen und wirken.

In diesem Beitrag ist aber auch versucht worden darzustellen, dass die Probleme, die in den ersten sechs Jahren der Waldorfschule durchgemacht werden mussten, ihrem Wesen nach dieselben sind, denen wir heute unter anderen Vorzeichen gegenüberstehen.

Und es wurde versucht sichtbar zu machen wie Steiner mit seiner Urteilsfähigkeit, seinen Ratschlägen und seiner unbedingten Treue gegenüber dem Impuls, den Emil Molt ergriffen hatte, zu helfen versuchte. Auch das kann heute Orientierung geben. Alle Vorkommnisse der skizzierten sechs Jahre haben urbildhaften Charakter und gelten daher damals wie heute. Ja, vielleicht sind sie mehr ein Spiegel für das Heute der Schulbewegung.

Christof Wiechert

Entwicklungsgesetze im Kindes- und Jugendalter Erziehungswissenschaft, Medizin und Anthroposophie im Dialog

Bericht vom Kongress vom 14. bis 18. April 2009 am Goetheanum in Dornach

Im Darwin-Jahr wollten Dr. Michaela Glöckler, Leiterin der Medizinischen Sektion, Christof Wiechert, Leiter der Pädagogischen Sektion und Dr. Rüdiger Grimm, Sekretär der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie, zu einem Dialog zwischen Vertretern der Erziehungswissenschaft, der Entwicklungspsychologie, der Medizin und anthroposophischer Menschenkunde auf den verschiedenen Fachgebieten aufrufen.

Es sollen hier exemplarisch einige signifikante Inhalte kurz zusammengefasst wiedergegeben und dann zentrale Fragen des Dialoges angeschnitten werden.

Prof. Dr. Hans Georg Schlack aus Bonn, mit den Arbeitsschwerpunkten Neuropädiatrie, Entwicklungspädiatrie und Sozialpädiatrie, sprach zunächst grundlegend über *Variabilität und Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung*. Die Entwicklungspsychologie hat sich in den vergangenen Jahren weitgehend vom Stufenparadigma, einem traditionell hierarchisch-deterministischen Entwicklungskonzept verabschiedet. In der Vergangenheit hat ein relativ strenger Kanon an Entwicklungstests darüber entschieden, ob der Stand des getesteten Kindes ‚normal‘ oder ‚nicht normal‘ sei; Abweichungen wurden gerne pathologisiert. Die neuere Forschung dagegen zeigt, dass Entwicklung viel individueller verläuft, als man bis dahin glaubte, indem sie kein festgelegtes Programm ist und keiner generellen Hierarchie folgt. Vielmehr ist die individuelle Variabilität groß. Durch diese Erkenntnis wurde der ‚normal range‘ geweitet: 87% der Kinder, die sich aufrichten, gehen einen ähnlichen Weg, aber die 13%, die einen anderen gehen sind nicht pathologisch, sondern individuell verschieden. Das aktuelle variant-adaptive Entwicklungsmodell versteht die Variabilität als Voraussetzung für Anpassungsfähigkeit (etwa, ob ich meine Kindheit in der Polarregion oder in der Wüste verlebe ...). Die Struktur des Gehirns bildet sich durch die Interaktion von angeborenen Eigenschaften und Umweltfaktoren. Jedes Kind nimmt von Geburt an aktiven Einfluss auf seine Entwicklung, z.B. im Auswählen der Sinnesreize. Im Rahmen dieser physiologischen Variationen gibt es aber dennoch gesetzmäßig-sinnvolle Abfolgen, wie etwa den Dreischritt, sich als Person zu erkennen, sich mit Vornamen zu nennen, Ich zu sich zu sagen.

Psychosoziale Einflüsse auf Gesundheit und Entwicklung und ihre Neurobiologischen Korrelate, so der Titel des zweiten Beitrages von Professor Schlack. Die neuere Forschung (z.B. die KIGGS-Studie zur Kinder- und Jugendgesundheit

in Deutschland mit 18'000 Teilnehmern vom 1.-18. Lebensjahr) zeigt einen markanten Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und intellektueller Entwicklung. Dieser wird für einen Intelligenzunterschied von bis zu 30 IQ Punkten verantwortlich gemacht. Die Zunahme des sogenannten sozialen Gradienten führt dazu, dass etwa Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern der Unterschicht 3,5 mal häufiger, Essstörungen 1,7 mal häufiger vorkommen. Die neuere Salutogenese-forschung im Kindesalter macht den unmittelbaren Zusammenhang von Gesundheit und Erziehung deutlich. Aktuelle Gesundheitsprobleme im Kindheits- und Jugendalter treten in der heutigen westlichen Zivilisation zunehmend häufig auf und führen zur sogenannten neuen Morbidität: Störungen des Verhaltens (z.B. Aggressionen), Störungen der funktionalen Entwicklung (Sprache, Motorik, Lernleistung), Adipositas (u.a. Essstörungen), Substanzmissbrauch (Sucht) haben innerhalb der vergangenen 20 Jahre epidemisch zugenommen. Es gibt personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren. Dazu gehört etwa die Berechenbarkeit der Bezugsperson (Sicherheit), wobei eine Abhängigkeit auch zu Entzugssymptomen führen kann. Für die neuronale Ebene der Spiegelneurone gilt das Prinzip: use it, or lose it.

Im anschließenden Podiumsgespräch wurde nach den Konsequenzen dieser neueren Forschungen für einen entwicklungsorientierten Lehrplan gefragt. Prof. Schlack machte deutlich, dass neben dem Unterweisungs-lernen auch das instrumentelle und das soziale Lernen berücksichtigt werden muss. Seine Erstbegegnung mit anthroposophisch orientierter Pädagogik hatte er in der Heilpädagogik. Hier schätzte er, dass die (in diesem Fall autistischen) Kinder so sein dürfen, wie sie sind, dass sie nicht primär einem Normalisierungskonzept unterworfen werden, dass die (auch emotionale) Arbeit mit den Familien eine Rolle spielt, und dass die Kinder aus der gepflegten Beziehung zum Lehrer lernen: „Ein Kind lernt nur von dem Lehrer, den es mag.“

In seinem Vortrag *Eine pädagogische Anthropologie am Beispiel der Sinneslehre* machte Prof. Dr. Christian Rittelmeyer, Psychologe und Erziehungswissenschaftler, darauf aufmerksam, dass jede Erziehungswissenschaft von einem mehr oder weniger bewussten Menschenbild ausgeht (historisch gesehen etwa das sich wandelnde Kindheitsbild in der Romantik, in der Aufklärung etc.). Der heute vorherrschende Konstruktivismus führt u.a. auch zu Beliebigkeit und Verunsicherung in Bezug auf die Praxis der Erziehung. Er zeigte in einem groben Überblick, dass man vier unterschiedliche Ebenen von Entwicklungstheorien unterscheiden kann:

a) die Kognitionstheorien (Erkenntnisfunktionen und -leistungen; z.B. Piaget), b) psychoanalytisch orientierte Theorien (psychodynamische Problemkonstellationen), c) Lerntheorien (gelerntes, konditioniertes Verhalten), d) biologisch orientierte Theorien (morphogenetisches Geschehen, Reifung). Das ist nun hoch interessant, weil es sich um die Ebenen a) des Denkens, b) des Füh-

lens, c) des Wollens und d) des Körpers handelt. Auch wenn diese Theorien nicht wirklich vermischbar, kompatibel sind, ist es doch beachtlich, dass jede von ihnen eine wesentliche Ebene des Menschseins repräsentiert! Den auf der Hand liegenden Bezug – so Rittelmeyer – zur Dreigliederung des Organismus nach Rudolf Steiner in a) Nervensinnessystem (Verstehen: Antipathie; Wachen), b) Rhythmisches System (Fühlen: Sympathie-Antipathie; Träumen) und c) Stoffwechsel-Gliedmaßensystem (Wollen: Sympathie; Schlafen), müsste man nun wissenschaftlich entwickeln. Rittelmeyer führte im Weiteren, ausgehend von der Steinerschen Sinneslehre, belegt durch mannigfaltige Experimente mit teilweise selbst entwickelten (Computer-)Apparaturen, seine Schulbauforschung (Wirkung von Bauformen auf die Entwicklung der Kinder, etwa im Zusammenspiel von Sehsinn und Eigenbewegungssinn) aus.

Zur Ontogenese des Menschen vor der Geburt sprach Prof. Dr. Wolfgang Schad, Evolutionsbiologe. Mit der noch recht jungen Wissenschaft der Embryologie wurde auch der Zusammenhang von peripherer und zentraler Entwicklungsgeste in der Ausbildung von Plazenta und Embryo deutlich. So entwickelt sich in den ersten drei Wochen vorwiegend der periphere Mensch, während ab der vierten Woche der zentrale immer mehr in den Mittelpunkt rückt. Bei der Geburt geht ein Teil des Menschen (Plazenta) verloren, weshalb wir uns ein Leben lang als Fragment erleben. Ich brauche das Du, den Freund, die Frau, die Gemeinschaft als Ergänzung. Die Plazenta bezeichnete Schad als das große Vorbild aller Pädagogen: Sie bereitet das Werden des Menschen vor, versorgt ihn umfassend, löst die Geburt aus und tritt dann zurück!

Prof. Heiner Ullrich, Erziehungswissenschaftler, sprach über *Aktuelle wissenschaftliche Diskurse zur Kindheit*. Er hat vor 24 Jahren als Kritiker der Waldorfschule begonnen (Promotion über Waldorfpädagogik in Heidelberg). Wenn sich sein Verhältnis dazu im Laufe der jahrelangen Auseinandersetzung auch entwickelt und verändert habe, so sei er doch auch hier angetreten mit dem Motto: „Ich will sie verunsichern über die Natur und Entwicklung des Kindes“. Er entwickelte u.a. zwei Thesen: 1. Aus der experimentellen Forschung (z.B. Hirnphysiologie) lässt sich kein pädagogisch sinnvolles Handeln ableiten. 2. Die Entdeckung der Kindheit in geschichtlich sich wandelnden Phänomenen ist eine soziale Konstruktion. Es gibt im postmodernen Pluralismus nicht mehr *die* Kindheit, sondern unterschiedliche Muster des Kindseins. Waldorfpädagogik bedient nach Ulrichs Ansicht vorwiegend *eine* Schicht, das so genannte postmaterialistische Bürgertum.

Zu *Epistemologische Aspekte zur Entwicklung der Urteilsreife im Jugendalter* trug Prof. Dr. J. Schieren, Alanus-Hochschule, vor, ausgehend vom Zitat Rudolf Steiners „Das Größte, was man vorbereiten kann in dem werdenden Menschen, in dem Kinde, das ist, dass es im rechten Momente durch das Verstehen seiner

selbst zu dem Erleben der Freiheit kommt ...“ Das entscheidende Bildungsziel einer Erziehung zur Freiheit ist, dass der junge Mensch zum möglichst weitgehenden Selbst-Verstehen gelangt. Anhand exemplarischer Unterrichtsthemen der Oberstufe zeigte Schieren auf, dass sowohl inhaltlich wie methodisch-didaktisch in der 9. Klasse schwerpunktmäßig an der Freiheit im Fühlen, in der 10. Klasse an der Freiheit im Denken und in der 11. Klasse an der Freiheit im Wollen gearbeitet wird. Diese drei Bereiche versuchte er exemplarisch unter Verwendung wissenschaftlicher Begriffe mit aktueller Entwicklungsforschung zu verbinden.

Die Frage, ob es überhaupt einen verbindlichen Wissenschaftsbegriff gibt wurde in mehreren Podien besprochen. Während Schad vertrat, dass sich Wissenschaftler letztlich nicht darauf verständigen können, was wissenschaftlich ist, formulierte Rittelmeyer drei Kriterien, denen er Allgemeingültigkeit zusprach: 1. Wissen: Sich sachkundig machen. 2. Transparenz: andern das eigene Vorgehen durchsichtig machen. 3. Argumentation: argumentativ überzeugen können. Prof. Dr. K. Garnitschnig gab dazu einen erkenntnistheoretischen Kurzbeitrag anhand des Verhältnisses von Objekt-bestimmt, Objekt-bestimmend und Subjekt-bestimmt, Subjekt-bestimmend, einer Unterscheidung, wie sie Fichte in der zweiten Vorlesung 1804 entwickelt. Auch Prof. Dr. Dirk Randoll und Prof. Dr. Bernhard Schmalenbach, beide Alanus-Hochschule, trugen durch das Plenum einleitende Kurzreferat bei. Schmalenbach stellte ein im heilpädagogisch-sozialtherapeutischen Bereich lanciertes Leonardo-Projekt vor: Der triale Ansatz in der Ausbildung, das heißt die Gleichwertigkeit von Erkenntnis, Kunst und Praxis und die gegenseitige Durchdringung dieser drei Gebiete, wurde anhand von best practice Beiträgen aus verschiedenen europäischen Ausbildungsstätten als eindrucksvolles Beispiel eines originär menschenkundlichen Forschungsansatzes dargestellt. Randolls Referat bezog sich inhaltlich auf die Parellele zwischen menschheitsgeschichtlicher und individueller Entwicklung aus der Perspektive der neueren Entwicklungspsychologie und der Erkenntnisse aus der Kulturanthropologie. Die Waldorfpädagogik ist wohl die einzige, die dies in ihren Lehrplänen berücksichtigt. Seine Intention war, diese „Theorie“ nicht mit Bezug auf Steiner, sondern aus Sicht der modernen Wissenschaft zu beleuchten. Dabei hat er Bezug auf Jean Gebser, Jürgen Habermas, Ken Wilber, Jean Piaget und verschiedene andere Entwicklungspsychologen genommen.

Dr. M. Basfeld leistete unter dem Titel *Zukunftsaufgaben der anthroposophisch orientierten Bildungseinrichtungen* eine Synopse der bis dahin aufgeworfenen Fragen nach der Wissenschaftlichkeit der anthroposophischen Menschenkunde und ihrer Beziehbarkeit auf andere wissenschaftliche Richtungen. Der Vortragszyklus ‚Allgemeine Menschenkunde‘ von Rudolf Steiner enthält keine akademischen Vorträge, sondern ist die Begründung eines Kulturimpulses, der dann einer wissenschaftlichen Erarbeitung der Erziehung bedarf. Wie schon die

früheren Beiträge deutlich gemacht haben, kann man nicht aus dem, was ist, herleiten was man tun soll. Es liegt diesem Schritt vielmehr eine Willensentscheidung zu Grunde, die als moralische Intuition auftritt, durch moralische Phantasie in konkrete Vorstellungen und durch moralische Technik ins Handeln geführt wird (siehe ‚Philosophie der Freiheit‘). Forschung ist somit immer auch Wirklichkeit schaffend, nicht nur diese feststellend. Das Dialogproblem ist daher ein generelles in der Wissenschaft. Erschwerend auf den Dialog wirkt sich aus, wenn die vorangegangenen Willensentscheide vor sich selbst und/oder den anderen nicht aufgedeckt werden. Zur besseren Verständigung würde es beitragen, wenn wir in einem gemeinsamen Forschungsprozess mit anderen Forschern Wirklichkeit schaffen! Forschung als Übungsfeld für Kollegialität ist auch das Geheimnis einer guten Kollegiumsbindung, weil so die verschiedenen Willensrichtungen zu einer Willensstärkung zusammengeführt werden. Ausbildung sollte immer in einem solchen Milieu stattfinden und so durch Umschmelzungsprozesse Individualität und Charakter bilden.

Prof. Dr. Rüdiger Grimm führte die Fragestellung unter dem Titel *Der Entwicklungsgedanke in der Heilpädagogik und Sozialtherapie* abschließend noch einmal exemplarisch in ein konkretes Fachgebiet. Die Heilpädagogik hat es einerseits leicht, weil sie immer noch mit einem ‚Mitleidsbonus‘ rechnen kann, andererseits schwer durch Positionierungs- und Zuordnungsprobleme. In den letzten 15 Jahren wurden in unserem Zusammenhang ein bis zwei Promotionen pro Jahr geschrieben. Zunehmend eingebunden in andere gesellschaftliche Hilfsangebote, kann man heterogene Tendenzen zwischen Fundamentalismus und Anpassung in unserer Bewegung finden. Alte Gewissheiten werden dabei erschüttert und führen zu der durchaus existenziell erlebten Frage: Auf welchem Boden stehen wir? Am Beispiel der Zeitschrift ‚Ohrenkuss‘ die vorwiegend von Menschen mit Down-Syndrom geschrieben wird, zeigte Grimm, dass die Menschen zunehmend für sich selber sprechen. Der sich dauernd wandelnde Behinderungsbegriff ist die quälende Frage dieser Profession heute. Vom Normalisierungsprinzip und mainstreaming über Integration und Inklusion entwickelt sich das Bild von Menschen mit Behinderung in erstaunlicher Dynamik. Die *Entwicklungsfähigkeit* ist zum Grundmotiv der Heilpädagogik geworden. Behinderung wird heute einerseits als soziale Konstruktion gesehen: Es geht darum, soziale Gemeinschaften zu schaffen, die die Behinderung aufheben (wie zum Beispiel in den Camphill-Gemeinschaften) und dann über die Gemeinschaft hinaus Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Andererseits zeigt sich Behinderung auch als individuelles konstitutionelles Problem. Hier entwickelte Grimm in neu geschöpfter Begrifflichkeit drei Polaritäten auf dem Hintergrund des Heilpädagogischen Kurses. Während Paul Moor pointierte: ‚Heilpädagogik ist Pädagogik – und nichts anderes!‘ gilt heute zunehmend auch die Umkehr: Pädagogik ist Heilpädagogik – oder sollte es eigentlich sein.

Im abschließenden Podium wurden von Dr. Michaela Glöckler zusammenfassend die Kriterien, die aus dieser Tagung zu gewinnen waren, ausgesprochen: Sich individuell verorten, sich in Zusammenhang mit anderen halten, die Sache vertreten.

Johannes Denger

Geburtshelfer des Ich

Sich den Herausforderungen des modernen Lebens stellen

(ein Vortrag gehalten von **Norman Skillen** an der südafrikanischen Lehrertagung im April, 2009, in Durban)

In einem Vortrag, den Christof Wiechert kürzlich hier hielt, sprach er von der Notwendigkeit für uns als Lehrer, eine Fähigkeit zu entwickeln mit der wir die 'Gebärden' junger Menschen lesen können; anders gesagt: uns darin schulen, typische Gebärden und Bewegungen eines Kindes so zu erkennen, dass sie uns etwas über das innere Sein dieses Kindes sagen. Das heisst, wir müssen in uns ein *Gefühl für Formen und Gesten* pflegen in Bezug auf die Muster menschlichen Verhaltens und in der Natur.

So ein hochentwickeltes Gefühl für Form und Gestus ausgebildet zu haben – wir können es auch als die Fähigkeit charakterisieren, mit unserer Vorstellungskraft in das Reich des Werdens einzudringen – ist nicht nur pädagogisch von Bedeutung, sondern auch einer der wesentlichsten Beiträge, den wir zur zukünftigen Ausrichtung der Evolution machen können. Indem wir danach streben, versuchen wir nicht nur gute Waldorflehrer zu sein, wir sind auch Mit-Schöpfer in der Evolution.

Christof Wiechert beschrieb die pädagogische Anwendung dieser Fähigkeit als eine Art praktischer Intuition, mit der wir, wenn wir sie in unseren Unterricht einbringen, die Saat legen werden für ihre Weiterentwicklung in unseren Schülern. Angesichts der zunehmenden Herausforderungen vor die die menschliche Integrität sich gestellt sieht, kann der Wert eines solchen Empfindungsvermögens gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Ohne es werden wir jedem technologischen Wind auf Gedeih und Verderb ausgeliefert sein. Es brauen sich ziemlich heftige Stürme zusammen, aber bevor ich mich mit ihnen näher befasse, will ich den historischen Zusammenhang umreißen.

Die Strömungen im modernen Denken sind vielfältig, aber ich möchte mich auf die beiden Hauptströmungen konzentrieren. Von diesen beiden Denkströmen kämpft der eine schon seit geraumer Zeit ein Rückzugsgefecht im Untergrund,

während der andere der beherrschende Strom ist. In der Tat hat er seinen Gegenspieler im Untergrund völlig überschattet (– aber vielleicht nicht mehr lange).

Fangen wir mit der ‘Untergrundströmung’ an: Vor kurzem erschien in dem angesehenen Fachblatt *Science*¹ ein Artikel, der einen ökologischen Langzeitversuch in der kenianischen Savanne beschrieb. Ein grosses Areal wurde eingezäunt, um herauszufinden, was geschehen würde, wenn die grossen Pflanzenfresser, insbesondere die Giraffen, nicht mehr hereinkämen. Das Ergebnis war bemerkenswert. Die symbiotische Beziehung zwischen den Akazienbäumen und einer speziellen Ameisenart begann auseinanderzubrechen und nach kurzer Zeit wanderten aggressive Ameisen, gefolgt von rindenbohrenden Käfern ein, was dazu führte, dass die Regenerationskräfte der Vegetation schwer beschnitten wurden. Akazienbäume müssen offenbar von Giraffen gefressen werden. Das war so ein aufsehenerregendes Beispiel, dass, da sich kein ‘Mechanismus’ zur Erklärung fand, die Forscher genötigt sahen, die Idee des grossen Ökologen Clements herauf zu beschwören: das Ökosystem als Superorganismus. Das war in der Tat die ursprüngliche Form des Ökosystemkonzepts wie Clements² sie 1935 zuerst formulierte. Zu jener Zeit scheint das ganzheitliche Denken sehr verbreitet gewesen zu sein. Jan Smuts, der grosse afrikanische Staatsmann prägte 1924 den Ausdruck ‘ganzheitlich’³. Sein Werk und das der Väter der modernen Ökologie wie Clements stiess an, was ich hier kühn den imaginativ-intuitiven Strom des modernen Denkens nennen möchte. Obwohl die Denker dieser Strömung meistens nicht so weit gegangen sind wie Goethe, der die Vorstellungskraft (Imagination) als Werkzeug betrachtet, so lehnen sie doch die Entdeckung der Vorstellungskraft an sich nicht ab: die übergeordneten Organisationsprinzipien, die in der Natur wirken. Durch ihren ausgeprägten Sinn für solche Zusammenhänge bildeten sie eine Art ‘Widerstandsbewegung’. Seit den 1960-ern hat diese Denkrichtung durch Namen wie David Bohm, Gregory Bateson, James Lovelock, Rupert Sheldrake u.a. an Bedeutung gewonnen und gegenwärtig scheint sie noch stärker werden zu wollen.

Bevor ich mich der anderen Strömung des Denkens zuwende, möchte ich das Thema Giraffe noch etwas weiter verfolgen. Wenn wir uns der Abbildung der Figur 1⁴ zuwenden, erscheint sie uns zunächst als Anhäufung schwarzer Flecken.

Schauen wir sie weiter an, fügen sich die schwarzen Flecken plötzlich zu einem Bild zusammen – zu Kopf und Hals einer Giraffe. (Sie ‘organisieren sich selbst’.) Ist das Bild einmal erschienen, ist es nicht mehr möglich, es nicht zu sehen. Bei der Frage: „Wo ist die Giraffe?“ wird uns ein Augenblick des Nachdenkens überzeugen, dass das, was wir hier vorfinden, eine gedanklich erzeugte Giraffe ist. Da sich an den schwarzen Flecken nichts geändert hat, ist die Giraffen –

1 Palmer, Todd et al., *Science* 319 (5871), 1759d.

2 Zuerst publiziert in ‘The Journal of Ecology’

3 Smuts, J. C. „Holism and Evolution“ 1924 (N & S Press, Cape Town, 1987)

4 Die Figur ist entnommen aus „The Wholeness of Nature“ by Henri Bortoft (Floris 1996)



Fig. 1

Gestalt durch die Tat eines gedanklich-organisierenden Prinzips in unserer Wahrnehmung erschienen. Die Giraffe ist ein Ergebnis unserer Vorstellungskraft (oder kognitiven Wahrnehmung), die auf diese Weise 'erschafft' was wir sehen. Durch weiteres Nachdenken erschliesst sich uns die Tatsache, dass die Wahrnehmung *jeder* diese vorstellende oder unterscheidende Qualität haben muss. Anders gesagt, durch den Akt des Vorstellens sind wir in unserer Wahrnehmung grundlegend mit der Welt verbunden, ob wir uns dessen nun bewusst sind oder nicht. Diese grundsätzliche Natur unserer wahrnehmenden Beziehung zur Welt, (die selbst ein Ergebnis der Entwicklung des Bewusstseins ist), funktioniert, wenn das Objekt unserer Aufmerksamkeit ein 'Überorganismus' ist. Sie gerät jedoch in Gefahr vergessen zu werden, wenn wir uns dem Kausal-Mechanismus zuwenden.

So kommt es, dass die andere Hauptströmung des modernen Denkens, trotz des Lippenbekenntnisses zum Anteil des Geistes an der Wahrnehmung, diese Tatsache in der Praxis entschlossen ignoriert und es vorzieht, den Sinnen zu misstrauen und einem rigorosen Prinzip der Objektivität anzuhängen. Das ist die analytische Strömung des mechanistischen Materialismus. Die grossen Ahnen dieser Linie (immerhin sind wir in Afrika!) sind Galileo, Newton, Descartes usw. Und ihre anatomistische, reduktionistische Vernunft beeinflusste Darwin massgeblich, als er seine Theorie der Evolution zu formulieren begann. Es war dann Nietzsches Zusammentreffen (durch Haeckel) mit den weiterführenden Implikationen dieser Theorie, die ihn am Ende des 19. Jahrhunderts dazu führten den Tod Gottes auszurufen. Dieser analytische Weg wurde im 20. Jahrhundert rück-

sichtslos weiterverfolgt und fand seinen Höhepunkt in der genbezogenen Theorie der Evolution mit ihren militanten atheistischen Vertretern (Dawkins, Dennett usw.). Mit der Entdeckung der DNA-Struktur in den 1950-ern schien es für eine Weile so als ob tatsächlich die Atomisten durch ihre strenge wissenschaftliche Rigorosität das Geheimnis des Lebens enthüllt hätten. Dann aber geschah in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts etwas Bemerkenswertes. Bei dem Versuch, die Analyse zu ihrem letztendlichen Ziel der vollen atomistischen Erkenntnis des menschlichen genetischen Bauplans voranzutreiben, brach dem Unternehmen plötzlich der Boden weg. Das Menschliche-Genom-Projekt zeigte, statt die letzten Erkenntnisse des genetischen Mechanismus preiszugeben, ungeahnte Komplikationen innerhalb des genetischen Prozesses auf. Diese waren so komplex, dass sich sogar die Frage nach der Identität des Gens stellen musste und noch alarmierender, sie *implizierten den Organismus* als Regulator der genetischen Prozesse. Das veranlasste Craig Holdrege⁵ dazu zu verkünden, „das einfache, bestimmende Gen, das grundlegende ‘Atom’ der Biologie ist tot.“ Wie seltsam und wie wunderbar, dass das Jahrhundert, das mit dem Tod Gottes begann, nun mit dem Tod des Gens endete! (Natürlich wird das Gen sich nicht so einfach geschlagen geben, aber die Zeichen sind unübersehbar.) Was wir jetzt erleben, ist möglicherweise die ‘Wiedergeburt des Organismus’. Es scheint, als ob die ‘Untergrundkämpfer’, die von übergeordneten organisierenden Prinzipien und von der Fähigkeit der menschlichen Vorstellung direkte Erfahrungen ihrer Aktivitäten zu vermitteln, sprachen, die ganze Zeit recht hatten.

Wenn wir den analytischen Weg – der die wesentliche Tradition des westlichen Denkens bildet – als den bewussten Abstieg der Seele in die Materie charakterisieren, dann muss das problematische Ergebnis des Menschlichen-Genom-Projektes als signifikanter Tiefpunkt angesehen werden. An diesem Punkt beginnen wir entweder mit dem Aufbau eines ‘Organizismus’ (und es gibt Anzeichen, dass das geschieht) oder es geht noch weiter abwärts.

Aus dieser zweiten Möglichkeit erwachsen bereits die Herausforderungen, von denen ich vorhin gesprochen habe. Da dieser Weg die volle Überzeugung voraussetzt, dass alle Organismen, wir selbst eingeschlossen, Maschinen sind, verlangt er eine seltsame Form der Selbsttäuschung. Zur Verdeutlichung hier ein Zitat aus Steven Pinters Buch⁶ „How the Mind Works (Wie der Verstand arbeitet). Dort fragt er: „War der menschliche Verstand letztendlich dazu entworfen, Schönheit zu schaffen? Die Wahrheit zu entdecken? Zu lieben und zu arbeiten? Mit anderen Menschen und mit der Natur in Einklang zu leben?“ Und er fährt rigide fort: „Die Logik der natürlichen Selektion gibt uns die Antwort: das wichtigste Ziel für das der Verstand entworfen wurde, ist die Anzahl der Kopien der Gene, die ihn erschaffen haben, zu maximieren.“ Nachdem er dann wohl erkannt hat, dass es für seine Leser recht beunruhi-

5 In „Beyond Biotechnology“ (2008)

6 Penguin 1997

gend sein mag zu erleben, dass Schönheit, Wahrheit und Güte so schlagfertig abgetan werden, fährt er fort: „Im Gegensatz zum populären Glauben impliziert die gen-bezogene Theorie der Evolution nicht, dass es der Sinn allen menschlichen Strebens ist, unsere Gene zu verbreiten Nicht die Menschen verbreiten egoistisch ihre Gene, die Gene verbreiten sich selbst egoistisch. Sie tun es durch die Art, in der sie unser Gehirn bauen. Indem sie uns das Leben, Gesundheit, Sex, Freunde, Kinder geniessen lassen, kaufen die Gene ein Lotterielos über ihr Fortbestehen in der nächsten Generation. Unsere Ziele sind Unter-Ziele der ultimativen Ziele der Gene – sich zu wiederholen. Aber die beiden sind verschieden. Soweit wir betroffen sind, drehen sich unsere Ziele „bewusst oder unbewusst“, bestimmt nicht um Gene, sondern um Gesundheit und Liebe, Kinder und Freunde.“

Das ist reines Doppeldenken: In Wirklichkeit sind wir genetische Maschinen, aber wir werden vor diesem Wissen geschützt, weil wir derart damit beschäftigt sind, unser Glück zu suchen! Was für eine wunderbar amerikanische Lösung für das Rätsel unserer Existenz. Und ist es nicht eine Art natürlicher Selektion, uns die garstige Wahrheit dadurch zu verbergen, dass die Welt in Schönheit, Liebe und Freundschaft gehüllt wird!

Sind solche schlaunen Rationalisierungen des Schreckens unserer Situation genug, um uns vor den Verwüstungen und technologischen Konsequenzen des mechanistischen Denkens zu schützen? Wohl eher nicht. Was sind die Herausforderungen?

Nun, wir kennen die schädlichen Folgen des Fernsehens oder die Möglichkeit einer Computerspielsucht usw. Aber die Möglichkeiten, die sich jetzt abzeichnen, gehen noch viel weiter. Viele dieser Forschungen werden durch das Militär vorangetrieben und finanziert. Sie führen zu einem weltweiten Zusammenwachsen der vier Gebiete, die die Speerspitze des mechanistischen Denkens bilden: Roboter, künstliches Leben, Nanotechnologie und Biotechnologie. Einerseits ist es das Ziel, Maschinen zu bauen, die das organische Leben weitestgehend nachahmen, also mechanistische Karikaturen des Organischen sind – eine Art negativer Organismus. Die US-Armee z.B. testet bereits künstliche Insekten, die zur Überwachung oder Aufklärung eingesetzt werden können. Ebenso werden robotische Spürhunde oder Frontsoldaten entwickelt. Auch könnte es bald möglich sein, Geräte in Bakteriengrösse zu bauen, die, wie ihre organischen Vorbilder, sich durch Auffinden der nötigen Ressourcen selbst reproduzieren können. Es gibt eine neue wissenschaftliche Disziplin, die 'Haptik', die als ein Zweig der 'Psycho-Physik' gilt. Hier wird Software entwickelt, die *Berührung aus der Ferne* möglich macht. Das wird bereits für ehrenwerte Ziele angewandt, z.B. das Training von Chirurgen an 'virtuellen' Patienten statt an echten, die Aussichten einer kommerziellen Nutzung im Internet sind jedoch alarmierend. Cyber-sex wird ein Gefühlselement erhalten. Auf der gleichen Schiene: lebens-echte Roboter, darauf programmiert, 'gefühlsmässig' zu reagieren, werden ernsthaft als Sexualpartner in Erwägung gezogen.

Andererseits gibt es, neben dieser Leben simulierenden Technologie, eine ebenso starke Tendenz fortgeschrittene Computertechnologie mit menschlichen Wesen so zu verbinden, dass halb-robotische 'Hybriden' mit vermuteter höherer Intelligenz entstehen. In all der Literatur darüber herrscht kein Zweifel, dass der simulierte Prozess in den Maschinen im Grundsatz der gleiche ist wie der in den menschlichen Wesen, mit denen sie vereint werden sollen. Wenn man sich die mechanistische Sicht zu eigen macht, kann es tatsächlich keinen Widerspruch gegen solche Verfahren geben, denn wir verbinden Gleiches mit gleichem. Hier kann der Fortschritt nur aufgehalten werden durch Skrupel bzgl. des Organischen. Es ist genauso wie Daniell Dennett⁷ sagt: „Wenn wir Fortschritte bei der künstlichen Intelligenz machen wollen, müssen wir unsere Ehrfurcht gegenüber den Lebewesen verlieren“.

Alle diese Entwicklungen sind ein logisches und damit unvermeidliches Ergebnis dessen, wie sich die Geschichte des Bewusstseins im Westen entwickelt hat. Sie liegen sozusagen in der Hauptströmung. Ich habe versucht zu zeigen, dass diese Hauptströmung jetzt einen wesentlichen Umkehrpunkt erreicht hat. Der neue 'Organizismus' zeigt sich in einem neuen Umgang mit Technologie, Nahrung und der Natur. Es gibt aber wissenschaftliche Stimmen, die diese Hauptströmung kritisieren. Viele Biologen z.B. stimmen nicht mit James Watson darin überein, dass wir das Recht haben mit Zucht-Linien herumzupfuschen. Andere Stimmen erheben sich gegen das Klonen und gegen Patentrechte auf lebende Organismen durch Biotech-Konzerne. Sogar die Nanotechnologen selbst werden sich bewusst, wie gefährlich ihre Wissenschaft sein kann. Trotzdem – die gedanklichen und finanziellen Investitionen in der Hauptströmung sind beträchtlich und daher werden viele dieser mechanistischen Möglichkeiten realisiert werden. Was können wir als Lehrer angesichts solcher Herausforderungen tun? Tun wir es vielleicht schon?

Da sich in diesen neuen Technologien Tendenzen ausdrücken, die seit langem im westlichen Denken leben, ist also in einem gewissen Sinn nichts neu an ihnen. Es wäre also falsch zu denken, dass wir uns neu entwerfen müssten, um ihnen zu begegnen. Von Anfang an war es das Wesen der Waldorfpädagogik, Geburtshelfer des modernen Ich zu sein. Waldorfschulen widmen sich bis heute der Aufgabe, in ihren Schülern einen hoch entwickelten Sinn für individuelle Integrität heranzubilden. Und da dies mehr als alles andere die lebendige Widerlegung des mechanistischen Denkens ist, müssen wir uns nicht jetzt und unmittelbar neu erfinden. Wir müssen nur gut informiert sein über die Herausforderungen und uns klar werden über die pädagogischen Folgen unseres Tuns. Hier zeigt sich täglich die überragende Wichtigkeit unseres intuitiven Gefühls für Form – in der Weise wie wir Stunden gliedern, in unseren Schülern 'lesen' und Material auswählen. Ein grundsätzlicher Aspekt dieses umfassenden Empfindungsvermögens ist die Erkenntnis, dass Vorstellungen nicht immer neu gefunden werden müssen. Das

7 Quoted in „Pulse“ by Robert Frenay (New York, 2006)

Erprobte und Bewährte kann genau das Richtige sein. Mich hat z.B. nichts in meiner Erfahrung dazu gebracht, daran zu zweifeln, dass das Parzivalepos der richtige Stoff für die 11. Klasse ist – auch am Tafelberg in Kapstadt. Habe ich das aber akzeptiert, tritt sofort die Frage auf, was ich damit anfangen. Hier beginnt die Arbeit der Vorstellungskraft. Wie Christof Wiechert es so treffend formulierte: „Ich erneuere einen gegebenen Zusammenhang – das ist Waldorfpädagogik.“

Als recht anschauliches Beispiel für diesen erzieherischen Prozess, der die individuelle Integrität heranbildet und dadurch die Widerstandskraft gegen die Gefahren der modernen Zivilisation stärkt, möchte ich eine Stunde wiederzugeben versuchen, die ich kürzlich im Rahmen der Parzivalepoche gab. Unsere Schule hat einen – mittlerweile schon Tradition gewordenen – Zugang zum Parzival: die Hauptarbeit an dem Epos geschieht nicht im Klassenzimmer sondern während einer fünf- bis sechstägigen Tour vom Kap der Guten Hoffnung zum Tafelberg, in deren Verlauf die Geschichte erzählt wird. Diese Grundidee ist seit zehn Jahren die gleiche und so ist es eine ziemliche Herausforderung in Bezug auf die Vorstellungskraft, den Parzival Kontext immer wieder zu erneuern. In diesem Jahr gab es zwei Vorbereitungswochen. Einen Vormittag widmeten wir einem besonderen Aspekt des Tagebuchschreibens. (Eine der Hauptaufgaben auf der Tour ist das Führen eines Tagebuchs.) Tatsächlich hatte diese Stunde bereits zwei Tage zuvor begonnen, aber das wusste die Klasse nicht. Die Schüler wussten nur, dass sie für 15 Minuten nach draussen geschickt worden waren, um still für sich dazusitzen. (‘Ruhezeit’ üben) und dass sie während dieser Zeit eine Liste ihrer Sinneseindrücke erstellen sollten, also sie schlicht benennen: Schlurfen der Füße, das Rascheln des Windes, Kreischen von Autobremsten etc. Als dann die hier in Rede stehende Stunde kam, hatten die meisten Schüler dieses Wahrnehmungsexperiment schon wieder vergessen, was nur gut war. Jetzt wurden sie mit einem grossen Dia des ‘Giraffen’-Bildes konfrontiert, mit dem wir uns vorhin beschäftigt haben. Als alle die Giraffe entdeckt hatten, tauchte die gleiche Frage auf: Wo ist die Giraffe? Nach einer kurzen Diskussion kamen wir zu dem Schluss, dass wir mit der Welt verbunden sind, auch wenn wir das normalerweise nicht gewahr werden.

Dann kam die (anscheinend) vollkommen beziehungslose Frage: Kann man sich in einen Wald verlieben? (Es wird später deutlich werden, warum die Frage in dieser Weise gestellt ist.) Das löste gemischte Gefühle aus, auch nachdem ich von meiner Erfahrung mit und Bewunderung für einen kleinen Urwald in der Nähe meines Hauses berichtet hatte. Das Gespräch darüber, warum wir solche Orte aufsuchen, führte ganz von allein zum nächsten Schritt. Ich erzählte, wie ich in der Nähe meines Hauses am Berghang sass und meinen Blick von den Vororten im Tal bis zum Urwald am Berg schweifen liess. Die Klasse verstand schnell, dass hier nicht nur ein Raumspektrum – von der Bebauung zur Wildnis – sondern auch ein Zeitspektrum vorliegt: von der Gegenwart in eine ferne Vergangenheit (oder eine Art besonderer ewiger Gegenwart – ich erinnere noch, dass ich hier ziemlich poetisch wurde!). So dass wir, wenn wir auf den Berg stei-

gen, in einem gewissen Sinne in der Zeit zurückgehen – in die Zeiten des Anfangs, in der wir vermutlich der Natur viel näher waren als heute. Das Problem ist aber, dass wir, wenn wir in diese Wildnis gehen (in die uns die Parzival-Tour bald führen wird), das Bewusstsein von *anderen Ende* des Spektrums mit uns bringen. Wie wäre wohl das Bewusstsein am Ende der Wildnis?

Das führte zum nächsten Bild, das aus dem Parzival Epos stammt. Ich beziehe mich auf die Episode mit den drei Blutstropfen im Schnee. Parzival sieht in ihnen das Bild („Symbol“ ist hier sicher kein zu starkes Wort) seiner Frau und versinkt gebannt in Trance. Wolfram von Eschenbach beschreibt ihn als Sklaven der Herrin Liebe. Er ist so versunken in diese Erscheinung, dass er jedes Unterscheidungsvermögen für Innen- und Aussenwelt verloren hat, so eins mit der Welt (wir erinnern uns an die Giraffe?), dass er „von Sinnen ist“. Als er so gründlich gestört wird, dass er wieder zu sich kommt – „in seine Sinne zurückkehrt“ (wobei er die Verbindung zu den drei Blutstropfen verliert), beschreibt Wolfram dies als Wiederkehr der Herrin Vernunft.

Die Klasse war sich einig, dass der Zustand der Herrin Liebe der „Zeit des Anfangs“ näher kommt und dass wir diese Form der Kommunikation suchen, wenn wir in die Wildnis gehen. Das Problem ist – und nun kommen wir endlich zum Thema der Stunde –, dass wir, um Tagebucheinträge über Erfahrungen mit der „Herrin Liebe“ zu machen, die „Herrin Vernunft“ brauchen! Anders gesagt: wir müssen uns losgelöst haben und zurückgekehrt sein zum Bewusstseinszustand am anderen Ende des Spektrums! Dafür gibt es keine einfache Methode. Aber es ist gut, sich des Problems bewusst zu werden. Als eine Möglichkeit, die Herrinnen Liebe und Vernunft zusammenzubringen, schlug ich dann folgendes vor⁸: „Nehmen Sie Ihre Listen mit Sinneseindrücken hervor.“ „Welche Liste mit Sinneseindrücken?“ „Die Sie Dienstag erstellt haben.“ „Ach ja, die“ „Ja, ‘die’. Nun schreiben Sie die Worte ‘Ich bin’ vor jeden Sinneseindruck.“ Von allen Seiten waren Ausrufe wie „Geil, boey, das ist toll“ und „Wow, cool!“ zu hören.

Der Grund für diese vielfältigen Ausdrücke der Überraschung war, dass der Klasse offensichtlich gerade eine Wahrheit aufgegangen war. Schüler einer elften Klasse sind noch weit davon entfernt, die volle Tragweite dessen, was wir von der Giraffen- und der Ich bin-Übung lernen, zu erfassen, aber immerhin können sie ein erstes Gespür dafür entwickeln. Und wenn solch eine Erfahrung in der elften Klasse sich mit den vielen anderen Erfahrungen, die im Laufe der Schullaufbahn jedes einzelnen als Geburtshelfer des Ich gewirkt haben, zusammenschliesst, dann wird die Geburt, wenn sie stattfindet, hoffentlich zum gewünschten Ergebnis führen: menschliche Wesen mit einem gesunden Sinn für die Wirklichkeit ihres individuellen Seins. Solche Persönlichkeiten werden es nicht zulassen, dass man sie mit Maschinen behandelt oder gar in welche verwandelt.

8 Das ist der letzte Schritt einer Übung, die ich von Paul Matthews übernommen habe. Sie steht in seinem Buch „Sing me the Creation“ (Hawthorne Press). Dieses Buch ist nicht in deutscher Sprache erhältlich.

Ebenso wie die Lehrer vor ihnen werden sie in der Lage sein, authentische Mitgestalter der Evolution zu sein.

Während der Tour, etwa eine Woche nach dieser Stunde, wurden die Schüler gebeten, eine ihrer Ruhezeiten zu nutzen, die 'Ich bin' Übung zu wiederholen und zwei der daraus entstehenden Bilder als Ausgangspunkt für Gedichte über zwei Charaktere des Parzival-Epos zu nehmen.

Zum Abschluss hier zwei der Ergebnisse:

Ich bin der einsame Hufschlag eines Pferdes auf dunkler stiller Erde

Ich bin das, was nicht sein kann

Ich bin das, was nicht Ich sein kann

Ich bin der Vogel, der die Himmel der Einsamkeit durchfliegt

Ich bin das Blut, das aus meinem Herzen hineinsieht in das schwarze Loch des Lebens

Ich bin der leuchtende Schnee des Wunders, der mich so verkörpert

Ich bin das stille Flüstern der Baumblätter

Ich bin die Ameise, die Menschen zertrampelt

Ich bin die andere Hälfte der vollkommenen Schönheit

Ich bin der Mond, der stille Nichtigkeiten in einen blauen Mittagshimmel flüstert

Ich bin die Sonne, die strahlende Strahlen eines erstaunlichen Gelbs schießt

Ich bin der Gegenpol zum Grün auf einem Farbenrad, das sich in eine bestimmte Richtung dreht

Ich bin eine Nacht

Ich bin Parzival

Ich bin

Ich bin Unschuld

Ich bin eine geschäftige fordernde Welt

Ich bin ein unschuldiges Flehen um Erlösung

Ich bin eine Welt, in der ich einen Halt finde

Ich bin Licht auf dem Angesicht der Wirklichkeit

Ich bin ein Gefühl von mir selbst in mir selbst

Ich bin ein fortschreitendes Werk

Ich bin eine Freiheit von Denken, Fühlen, Handlung

Ich bin ich selbst

Ich bin

*Norman Skillen
übersetzt von Anja Reglin*

Die Sterne als Orientierungshilfe und innere Stütze

Siebtklässler möchten gerne Neuem begegnen, ähnlich wie Entdeckungsreisende, die zu unbekanntem Gebieten aufbrachen. Sie wollen während der Himmelskulturopera die Sternbilder kennenlernen. Ein bewährter Epochenanfang ist eine Tafelzeichnung mit den Sternen des Großen und Kleinen Bären. Der Polarstern ist gleich groß gezeichnet wie die meisten Sterne des Großen Wagens, des hellsten und bekanntesten Teiles des Großen Bären. Am ersten Tag sind auf der Tafel nur die Sterne aufgetragen, die Gestalten oder Linien können später in der Woche eingezeichnet werden.

Der Lehrer erweckt großes Staunen, wenn die Schüler erfahren, wie leicht man sich an den Farben der hellsten Sterne orientieren kann. Sie erscheinen schon kurz nach Sonnenuntergang, während die irdische Umgebung noch farbenreich ist. Beim ruhigen Betrachten des blauen Himmels kann auf einmal ein Lichtpünktchen im Blickfeld auftauchen, wie ein Blitz: dort, ich sehe ihn! Und man wundert sich, dass man ihn vorher so lange suchen musste. Je dunkler der Himmel, desto deutlicher lassen sich die Farben der Sterne unterscheiden. Wenn der Glanz bläulich ist, heißt der einsame Lichtpunkt Wega. Funkelt er gelblich, sehen wir Kapella. Wenn der funkelnde Stern orangefarben ist und sich außerdem in der Nähe des Großen Wagens befindet, ist sein Name Arktur.

Jeder, der die Farben dieser drei Orientierungspunkte mal wahrgenommen hat, kann die Tierkreisbilder finden, auch bei bewölktem Wetter. Ein Beispiel: Rechts unterhalb der gelblichen Kapella befindet sich ein kleines, einzigartiges Grüppchen Sterne, die Plejaden oder die Babylonische Siebengottheit. Der orangefarbene Stern in einer Handbreite Abstand ist Aldebaran – der arabische Name 'Al Dabaran' bedeutet der Folger, er folgt den Plejaden. Auf alten Himmelskarten markiert er ein Auge des Stiers.

Wenn die Schüler in der Nacht mehrmals nach Kapella, den Plejaden und Aldebaran schauen, können sie herausfinden, dass ihre Positionen sich ändern. Der Anblick des Sternenhimmels ruft den Eindruck einer ewigen Ruhe hervor. Wenn ich jedoch innerlich tätig werde und die jetzige Position mit meinem Erinnerungsbild vergleiche, entdecke ich, dass die Sterne entweder steigen (wie die Sonne am östlichen Himmel) oder sinken (am westlichen Himmel).

Sterne sind Phänomene, Sternbilder nicht, sie sind ein Kulturgeschenk. Wir haben sie von den Römern kennengelernt, die Römer sie von den Griechen und diese sie von den Babyloniern. Der Stier zeigt beim Steigen eine ähnliche Haltung wie im griechischen Mythos über Zeus, als er die Gestalt eines Stieres annahm, um die schöne Prinzessin Europa aus Asien nach Kreta zu ent-



Bild: Der Stier beim Aufgehen, hoch im Süden und beim Untergehen.

führen. Das junge Mädchen saß auf seinem Rücken und während er mit gewölbtem Rücken das Mittelmeer durchschwamm, konnte das Wasser sie doch nicht berühren.

Wenn der Stier am westlichen Himmel sinkt, sieht er jedoch ganz anders aus (siehe Abb.). Das Betrachten der Sternbilder bei ihrem Steigen und Sinken bringt den Beobachter innerlich in Bewegung. Die Tierkreisbilder sehen beim Aufsteigen eindrucksvoller, charaktvoller aus als beim Untergehen. Bemerkenswert ist, dass die babylonischen Priester, die den Sternbildern ihre Namen gaben, während der Dämmerungszeiten zum Himmel schauten. Wenn die Plejaden, der orangefarbene Aldebaran und ihre Nachbarsterne im April-Mai kurz vor Sonnenaufgang aufstiegen, erlebten sie den Aufstieg des Stiers. Sie gaben den Sternen, die im zweiten Frühlingsmonat am östlichen Himmel sichtbar wurden, den Namen ihres Gottes Stier. Die Griechen entwickelten, ausgehend von ihren Fragen und Bedürfnissen, die babylonische Himmelskunde weiter. Der Monat der kräftigsten, vegetativen Entfaltung wurde zum Stiermonat. Von etwa 20. April bis 20. Mai hat die Wirkung der Sonne Stiereigenschaften.

Der Anfang der Himmelskunde wurde geprägt durch das Wissen von der Reihenfolge, in der die Sterne nacheinander aufgehen. Für uns ist es eine sehr große Hilfe, wenn man die Reihenfolge der Tierkreisbilder Stier, Zwillinge, Krebs usw. auswendig kennt (auch rückwärts). Die Babylonier beobachteten welche Sternbilder gleichzeitig auf- und untergehen, z.B. der Stier geht auf, der Skorpion geht unter. Der Himmel bot den Babyloniern eine zeitliche Orientierungshilfe. Wir können in uns lebendig werden lassen, dass alle Weltbürger die gleichen Sterne um sich herum haben, jeder Mensch steht in der Mitte zwischen Stier und Skorpion.

Siebtklässler zeichnen gerne die Tierkreisbilder und sind fähig, wie die Babylonier, dem zeitlichen Geschehen am Himmel innerlich zu folgen und es sogar vorauszusagen. Sie lesen am sinkenden Skorpion ab, dass der Aufstieg des Stiers beginnt. Am Ende der Epoche kann der Schüler die Erfahrung machen, dass der Zusammenhang, den er denkend erkennen kann, am Himmel erscheint. „Es stimmt!“ Die Siebtklässler lernen mit bildlichen Zusammenhängen zu arbeiten, sich in ihre geliebte Umgebung hineinzuleben.

Liesbeth Bisterbosch

Literatur:

Liesbeth Bisterbosch: „Himmelskunde mit geschichtlichen Betrachtungen über Namen und Gestalten der Sternbilder. Materialien für den Himmelskundeunterricht der 7. Klasse“, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Abt. Kassel, Überarbeitete Neuauflage, 2005, www.lehrerseminar-forschung.de

Liesbeth Bisterbosch: „Sternen- und Planetenkalender 2010, Thema Tierkreis“, Verlag Urachhaus, Stuttgart, 2009, www.urachhaus.de

Klassenlehrer-Blockstudium in Kassel

Die zweite Einheit des Kasseler Blockstudiums ist vorüber, und es ist an der Zeit, einen Rückblick zu halten auf die beiden vergangenen Blöcke, denen – im ersten neuen Durchgang – noch vier weitere folgen werden.

Was ist interessant an der Konzeption des Studiums und welche Menschen nehmen daran teil?

Berufsbegleitende Studiengänge zeichnen sich oftmals dadurch aus, dass die Teilnehmenden große persönliche Opfer auf sich nehmen. Die Kurse finden am Ende eines langen Arbeitstages oder in den kostbaren Wochenendzeiten statt, und die Teilnehmer müssen schon eine gehörige Portion Motivation mitbringen, um diese zusätzlichen Anstrengungen auszuhalten. Außerdem sind auch in den Zwischenzeiten Vorbereitungen und Nachbereitungen zu erledigen, so dass sich über längere Zeit eine starke Doppelbelastung nicht vermeiden lässt.

Bei Blockstudiengängen kommt noch dazu, dass man sich für Wochen aus beruflichen und familiären Zusammenhängen lösen muss. Dennoch sind 2 bis 4 Wochen überschaubarer als ein Jahr oder mehrere Jahre eines Vollzeitstudiums. So sind in der Mehrzahl – wenn auch nicht alle – am Kasseler Studiengang Teilnehmende Mütter mit mehreren Kindern, Alleinerziehende oder Kolleginnen, die schon im Lehrberuf stehen und sich für die Zeit des Studiums jeweils vertreten

lassen müssen. Der Kasseler Kompromiss, die Blöcke von vier auf drei Wochen zu reduzieren und den Studiengang dafür über 3 Jahre laufen zu lassen entstand nach vielen Gesprächen mit Studierenden des vorangegangenen Durchgangs, in dem viermal vier Wochen im Laufe von zwei Jahren zu durchlaufen waren.

Mit 10 neuen Studierenden, 9 Frauen und 1 Mann, begann im Herbst 2008 der Studiengang auf Grundlage einer neuen Konzeption mit großem Engagement. Da es sich um einen Aufbau handelt, in dem bei jedem Block neue Studierende dazu kommen können, hatte sich im Frühjahrsblock 2009 die Zahl schon auf 16 erhöht. Bei den „Neuen“ handelt es sich zum größten Teil um ehemalige Studierende des Seminars, die schon nach wenigen Kurseinheiten in die Unterrichtsverantwortung an einer Schule gezogen wurden, dort erfolgreich unterrichten und nun das noch Fehlende absolvieren wollen und müssen, um ihr Studium mit einem Zertifikat abzuschließen. Aber auch eine Studentin ist dazu gekommen, die den gesamten Studiengang durchlaufen will – so dass die „Kerngruppe“ nun aus 11 Studierenden besteht.

Ein wesentliches Element der neuen Konzeption ist die *Zusammenarbeit mit Fachkollegien und Oberstufenkollegien*. Dies ist in Kassel dadurch gewährleistet, dass 14 Tage lang die anthroposophische Grundlagenarbeit am Morgen aus gemischten Gruppen besteht, aus Klassenlehrerinnen, Handarbeitslehrerinnen und Oberstufenlehrern der verschiedenen Fächer. Die räumliche Nähe und die gemeinsame Kaffeeküche mit der Fachausbildung Handarbeit fördert zudem ständigen Gesprächsaustausch. Gegenseitige Besuche sowie fachübergreifende Veranstaltungen bieten sich an: Im Frühjahrs-Block gab es eine gemeinsame Veranstaltung zur Eurythmie in den Klassen 3 bis 5 und darin eingebettet einen Gedankenaustausch zu Inhalten der 4. Klasse, im letzten (Herbst-)Block wurde an der Sprache der Märchen im Zusammenhang mit Temperamenten gemeinsam gearbeitet.

Dieses „Über-den-Tellerrand-Schauen“ war schon beim ersten Abschlusskolloquium des Kurses einer der zentralen Wünsche der Teilnehmenden,– und es ist zu hoffen, dass daraus eine Kraft entsteht, die den Schulen zugute kommt.

Auch der *Blick in die Öffentlichkeit* außerhalb der Waldorfwelt ist schon gelungen: Am Ende des ersten Zwischentreffens im März 2009 war vom Musikdozenten gewünscht worden, dass man sich im Blockflötespielen üben solle. Und so verabredeten die Kursteilnehmer, dies im Frühjahrsblock mit einander zu versuchen. Aufgrund dessen hat sich ein kleines Ensemble gebildet, das – mit Geigen- und Klavierbegleitung und unter dem Namen „Magic Fingers“ in der letzten Blockwoche einen Auftritt auf einer Kleinkunsthöhne in Kassel wagte und dabei mit einem irischen Tanz die Zuschauer begeistern und zum Mitmachen animieren konnte.

Ein wesentliches konzeptionelles Element eines Blockstudienganges muss die verbindende und verbindliche Kontinuität sein, die den *Faden zwischen den ein-*

zelen Kurseinheiten spinnt. In Kassel wird dies durch folgende zusätzliche „Bausteine“ des Studiums gewährleistet:

- 4-tägige Zwischentreffen zu verschiedenen Themen an verschiedenen Wochenenden
- Fortbildungswochen für Klassenlehrer an Waldorfschulen, die in den Studiengang integriert werden, zum Beispiel: Physik 6. Klasse, Chemie 7. Klasse usw.
- Hausaufgaben und konkrete Übungen, durch die Kursleiterin begleitet (E-Mail und telefonischer Kontakt)
- Künstlerische Arbeit, die nach dem zweiten Block für ein Jahr individuell verabredet wird (s.u.)
- Hospitationen und Praktika mit Rückmeldungen an die Kursleitung

Schon beim zweiten Block hat sich gezeigt, dass diese Verbindung funktionieren kann. Auch Neueinsteiger können „mit ins Boot genommen“ werden, wenn ihnen die jeweiligen Hausaufgaben vor Blockbeginn mitgeteilt werden.

Der Aufbau des Studiums – auch dies ist neu in die Konzeption aufgenommen – vollzieht sich in Dreierschritten – 1. bis 3. Klasse, 4. bis 6. Klasse, 7. bis 8. Klasse mit Ausblicken in die 9. Klasse – und das Ganze in zwei Durchgängen, insgesamt 6 Blöcke.

Durch die *Wiederholung der Klassenstufen* ist eine Vertiefung der „pädagogisierende(n) Stimmung“ – die Rudolf Steiner sich für den künstlerischen Unterricht wünscht,¹ zu erhoffen.

Durch den Ausblick in die 9. Klasse – die Methodikkurse werden in der jeweiligen Woche von Oberstufenkolleginnen und -kollegen gegeben, die aber auch in der Mittelstufe unterrichtet haben – ist es möglich, die Klassenlehrerzeit nicht zu begrenzt zu sehen und etwas über die spezielle Art und die Bedürfnisse des Oberstufenunterrichts zu erfahren.

Die Rolle der Kunst

Durch das gesamte Studium zieht sich wie ein künstlerischer Faden die Eurythmie, die einerseits in einen durchgehenden Kurs zur Sprache mit einer halben Stunde täglich integriert – und andererseits – als Toneurythmie – zusätzlich in einem eigenständigen Kurs veranlagt ist. Begleitet wird sie von anderen Künsten wie Malen, Zeichnen (speziell Tafelzeichnen), Plastizieren usw., die dreiwöchig durchgehend gegeben werden. Ebenfalls ist die umfassende Arbeit an der eigenen Sprache (Sprachgestaltung) und an Sprachphänomenen (Hintergründe der Sprachlehre-Epochen), am Erzählen und an der Rhythmisierung und bildhaften Gestaltung des Unterrichts durchgehend Bestandteil des Studiums. Die musika-

1 Vortrag vom 22. Juni 1922: „Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts“, GA 302a.

liche Ausbildung verbindet das ganze Studium durch altersstufengemäß aufbauend konzipierte Zwischentreffen, zu denen interessierte Gäste aus Schulen herzlich eingeladen sind.

Besonders in der Kunst ist es in einer solchen Blockausbildung unabdingbar, dass die Studierenden sich in den Zwischenzeiten ühend betätigen. Das wird, wie oben erwähnt, durch die jeweiligen Dozenten befördert, die z. T. individuelle Übungen geben und auch den Prozess von Block zu Block begleiten. Zusätzlich entscheiden sich alle Teilnehmenden am Ende ihres jeweils zweiten Blocks auf freiwilliger Basis, ein Jahr lang eine Kunstrichtung unter Anleitung auszuüben und damit vertieft zu üben. Die Wahl der Kunstrichtung ist letztendlich frei; trotzdem werden die Studierenden dabei von den Dozenten intensiv beraten, welche Entwicklungsmöglichkeiten in welcher Kunst individuell ergriffen werden können. Die Freiwilligkeit des Übens wird im Grundsätzlichen betont; bisher hat auch noch niemand keinen Sinn in einer solchen Anforderung gesehen.

Methodik und Didaktik

Die Methodik-Didaktik der einzelnen Klassenlehrer-Fächer wird von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen verschiedener Schulen gegeben, die in den meisten Fällen unmittelbar aus ihrer individuellen Unterrichtspraxis die Inhalte vermitteln können. Hierbei kommt es neben der reinen „Stoffvermittlung“ immer mehr darauf an, dass die Kursteilnehmerinnen in Übungsphasen angeleitet werden, vieles nach den entwickelten Gesichtspunkten selbst auszuprobieren.

Wie in jedem Postgraduierten-Studiengang ist es schlechterdings unmöglich, jede Epoche der Klassen 1 bis 8 systematisch Schritt für Schritt durchzusprechen. Insofern wird exemplarisch gearbeitet. Es kommt dann sehr auf den Einsatzwillen und auf das Engagement jedes einzelnen Studierenden an, inwieweit er in den Zwischenzeiten der Blöcke das Angesprochene selbstständig vertieft und ausarbeitet. Gleichwohl eröffnet diese Organisation in Blöcken im Gegensatz zu einer knappen Vollzeitausbildung eine echte Chance zur Eigenarbeit und zu ausgiebigen Praxisphasen an den Schulen. Da in der Organisation der Blöcke zwei Durchgänge durch die Klassenstufen vorgesehen sind, begegnen die Studierenden jeder Klassenstufe noch ein zweites Mal – aber auf einer ganz anderen Stufe des Ausbildungsstands: Ein neuer, fremder Blick auf die jeweiligen Fächer und Methoden wird möglich. Epochen können in ihrer Stellung im vertikalen Lehrplan ganz anders kontextualisiert werden, so dass sich ein sinnvolles Gesamtbild ergeben kann.

Aufbau eines Studientages – jeweils 1 ½ Stunden

1. Anthroposophische Grundlagenarbeit
2. Künstlerischer Kurs
3. Übkurs: Ein künstlerisch orientierter Kurs, der Motive des Methodisch-Didak-

tischen der jeweiligen Altersstufe aufgreift und vertieft. (bspw. Sprachbetrachtungen, Rhythmisches in Sprache und Chorsingen, Sprachlehre, Eurythmie)

4. Methodik der Klassenlehrerepochen

5. Methodik der Klassenlehrerepochen

Fazit

Die Frage der „Ausbildung“ von Klassenlehrern ist in vielen Lehrerseminaren, an denen die Autorin dieses Artikels in den letzten 25 Jahren mitgearbeitet hat, bewegt worden. Überall wird in den Studiengängen nach einem Mittelweg gesucht zwischen dem Wunsch nach einem Lehrer-Handbuch, das einem den Weg durch die schier unermesslich scheinende Stofffülle bahnt und der Ermutigung, ganz eigene, vielleicht unkonventionelle, aber auf jeden Fall innovative Wege zum Wohle der Kinder zu finden.

Im Abschlusskolloquium des zweiten Blocks wurde diese Spannweite schon sehr deutlich. Es ist zu hoffen, dass im Laufe des gesamten Studienganges in Kassel die Studierenden immer mehr Sicherheit gewinnen, ihren eigenen Weg zu finden.

Weitere Informationen über:

www.lehrerseminar-forschung.de und www.dorothee-von-winterfeldt.de

Dorothee von Winterfeldt

Bericht zum „Freundeskreis“ an der Windrather Talschule

Die Windrather Talschule ist eine Freie Waldorfschule im kleinen Ort Velbert-Langenberg, gelegen zwischen den Ruhrgebietsstädten Essen, Bochum und Wuppertal. Seit nunmehr 14 Jahren versuchen wir hier ein pädagogisches Konzept zu leben, an dem die Waldorfpädagogik und die anthroposophische Heilpädagogik eine fruchtbare, einander stärkende Durchdringung erfahren können. Dies bildet sich unter anderem dadurch ab, dass wir Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in unseren mittlerweile 12 Klassen unterrichten. Die Aufbaujahre trugen vor diesem Hintergrund eine dauernde Gründungsstimmung in unsere Schule. Jede neue Klassenstufe erforderte neue Konzeptideen: die Zeitgestalt des Schultages, gemeinsames und differenziertes Lernen, methodische Ansätze und künstlerische Durchdringung der Inhalte, die Liebe zur Arbeit, die bei uns schon bei den kleinsten Schulkindern angelegt wird, die Zusammenarbeit

der Lehrer und nicht zuletzt die Zusammenarbeit mit den Eltern – nur selten konnten wir geradewegs auf die Erfahrungen anderer Schulen zurückgreifen, weil unsere Ausgangslage so anders war.

Als schließlich die erste Oberstufenklasse unsere Schule verließ, wurde bald deutlich, dass nun eine neue Phase unserer Konzeptbildung eintreten musste. Während wir in den Aufbaujahren immer darum gerungen hatten, die Qualitäten der unteren Klassen durch die Kreuzungspunkte der schulischen Entwicklung zu metamorphosieren und Charakter in die verschiedenen Klassenstufen zu bringen, galt es jetzt, die Schule als ganzes in den Blick zu nehmen. Wie äußert sich unser Schulgeist in den wahrnehmbaren Phänomenen? Gibt es Gewohnheiten bei den kleinen Kindern, bei den Oberstufenschülern, die einander zuarbeiten und liebevoll aufgreifen, was angelegt wurde, oder sind wir im Begriff uns voneinander zu trennen? Sind unsere Kinder in ihrer Schule zufrieden? Gibt es Schönheiten und Schwächen, die weit über die Wirkung des einzelnen Kollegen hinausreichen – und kann man sie wahrnehmen?

Als wir bemerkten, dass zur Ergründung dieser Fragen ein „fremder“ Blick hilfreich sein konnte, baten wir gute „Freunde“ um Hilfe. Es bildete sich eine kleine Gruppe von ehemaligen und tätigen Lehrern, die unsere Schule zwar von Ferne kannten, aber nicht in unsere kollegiale Arbeit einverwoben waren. Da war und ist zunächst Telse Kardel, ehemalige Hamburger Klassenlehrerin, die heute in der nord- und ostdeutschen Mentorenarbeit mitwirkt. Dann fand sich Klaus-Peter Freitag dazu, der seit langen Jahren im Sprecherkreis der Nordrhein-Westfälischen Waldorfschulen tätig ist und im Institut für Waldorfpädagogik in Witten-Annen mitarbeitet. Als dritter stellte sich Florian Schulz zur Verfügung, der als tätiger Oberstufenlehrer an der Rudolf-Steiner Schule in Witten arbeitet, sowie am Lehrerseminar in Kassel. Aus unseren eigenen Reihen, sozusagen als Brückenbauer, ging unser Kollege Matthias Braselmann mit ins Quartett. Diese vier Persönlichkeiten bilden heute unseren „Freundeskreis“. Dreimal im Jahr laden wir diese vier ein, unter einer von unserem Kollegium erarbeiteten Fragestellung in unseren Klassen zu hospitieren. Praktisch sieht das so aus, dass wir uns am Mittwochabend versammeln, miteinander spielen, wie es in unseren Klassen üblich ist, und uns miteinander inhaltlich einstimmen. Am Donnerstagmorgen sind dann die Hospitationen und am Nachmittag tauschen wir uns über die Eindrücke in den Hospitationen aus.

Zwei dieser Begegnungen haben nun schon sehr fruchtbar stattgefunden.

Die erste Bitte, die wir an den Freundeskreis gerichtet hatten lautete: Geht durch unsere Klassen und unser Schulhaus. Was fällt Euch als erster Eindruck auf? Was hört, sieht, riecht und fühlt ihr, wenn Ihr zum ersten Mal in unsere Schule kommt, und – könnt Ihr daraus etwas Allgemeines formulieren? Was nehmt Ihr wahr von der Windrather Talschule, wenn Ihr ihr zum ersten Mal be-

gegnet? Alle Kollegen und Kolleginnen hatten ihre Unterrichte geöffnet. Die Freunde konnten zwischen den Klassen hin- und hergehen, auf den Fluren verweilen oder Kindergruppen eine Weile begleiten.

Für den zweiten Besuch erfuhr unsere Frage schon eine Verdichtung: Wir Lehrer beobachten immer wieder schmerzlich, wie der gut gepflegte „Kontakt“ zu den Kindern in manchen Arbeitsphasen verdorrt, wie einzelne oder ganze Klasse nur gegen Widerstand zu motivieren sind, wie die gemeinsame Freude an der Arbeit verloren geht. Beobachtet bei Euren Hospitationen, ob Ihr Anhaltspunkte dafür findet, wann dem Lernen und dem Üben Flügel wachsen und wann wir die Kinder verlieren. Entdeckt Ihr typische Muster darin?

Die Nachbesprechungen im Kollegium waren in beiden Fällen außerordentlich fruchtbar. Zunächst saßen die Freunde in der Mitte unseres gemeinsamen Kreises und tauschten untereinander ihre Eindrücke aus. Anschließend führten wir das Gespräch in der großen Runde fort. Oft waren es kleine Charakterisierungen von Erlebtem, ahnende Fragen oder schon einfache Beschreibungen, die dem einen oder anderen Kollegen noch Wochen später nachklangen. Viele Beobachtungen waren auch überraschend, manche tief anrührend. Zu hören, dass es tatsächlich einen „Windrather Talschul Stil“ gibt, den man als Besucher unmittelbar spürt und den solch erfahrene Kollegen wertschätzen, – dass hat unserem Kollegium Selbstvertrauen und neue Sicherheit gegeben. Auch zu erleben, dass unsere „Freunde“ die konkreten pädagogischen Fragen selbst gut kennen und mit manchmal kleinen Anregungen fruchtbar vorwärts helfen konnten, hat uns bestärkt.

Deshalb wollen wir die Arbeit fortsetzen. Als nächstes wollen wir die Anregung aufgreifen, für jeden weiteren Besuch noch einen weiteren „Freund“ hinzu zu bitten, jemanden, der sich nicht langfristig einbindet, sondern nur bei einem einmaligen Besuch seine Eindrücke hinstellt. Vielleicht kann damit auch noch stärker der kollegiale Austausch mit vielen anderen Schulen ausgebaut werden. Schließlich bildet unsere gesamte Schulbewegung um jede einzelne unserer Schulen einen großen „Freundeskreis“.

Bärbel Blaeser

Bericht aus der Sitzung der Internationalen Konferenz der Waldorfschulbewegung (Haager Kreis) vom 21. bis 24. Mai 2009 in Den Haag

Zu einer viertägigen Sitzung trafen sich um die dreissig Mitglieder der Internationalen Konferenz der Waldorfschulbewegung (Haager Kreis) am vorletzten Maiwochenende in Den Haag. Als neue Mitglieder der Konferenz wurden begrüsst Frances Kane und Dorit Winter aus den USA, Iryna Kokoshynska aus der Ukraine, Noomi Hansen aus Schweden, Cristina Laffi aus Italien und Lot Hooghiemstra aus Holland.

Auch diesmal wurden gemeinsam zwei gewichtige inhaltliche Themen bearbeitet. Erstens wurden die Erfahrungen zum Zeitgeschehen und aus der Schulbewegung dargestellt und betrachtet, an denen sich die Signatur der heutigen Zeit spiegelt und in denen tiefere Entwicklungsgesetzmässigkeiten sowie eine Zeitgeistigkeit aufleuchten. So wird z. B. weltweit eine Verunsicherung, Orientierungslosigkeit und ein Erlahmen der Initiativ- und Gestaltungskraft beobachtet, leider zu oft auch in den waldorfpädagogischen Einrichtungen. Dies zeigt sich besonders deutlich an dem Verzicht der Lehrer, die eigene Schule zu verwalten und zu leiten und an der Übergabe dieser Aufgabe an angestellte Manager, Direktoren usw. Die Schulen und Ausbildungsstätten verzichten auf erkämpfte Freiräume und geben widerstandslos den staatlichen Reglementierungen nach. Auf der anderen Seite gibt es (in aussereuropäischen Ländern teilweise noch deutlicher als in Europa) eine neue Generation von Lehrern und Studenten, die sich intensiv aus vollem Herzen und voller Seele für die Waldorfpädagogik einsetzen: ein Zeichen für Menschen mit geistigen Intentionen und Entschlüssen, die bereits ins Leben mitgebracht werden.

Im Weiteren wurde zum zweiten Mal ein Thema aufgegriffen und bewegt, das dem Kreis längerfristig als ein Zentrales erscheint: die Pflege des inneren Lebens im Lehrerberuf. Drei Referenten aus drei Kontinenten (USA, Südafrika und Schweden) beleuchteten das Thema, wobei das künstlerische Moment im Unterricht besonders häufig im Mittelpunkt der Darstellungen und der Gespräche stand. Ein innerer Weg zu einem durch Intuitionen getragenen pädagogischen Instinkt wurde durch zahlreiche Beispiele veranschaulicht. Der Kreis war sich jedoch einig, dieses Thema für sich noch nicht als ausgeschöpft betrachtet zu wissen und wird beim nächsten Treffen in Dornach weiter daran arbeiten.

Ein wesentliches Anliegen des Kreises ist es, die nationale Schulbewegung des Landes, in dem das Treffen stattfindet, näher kennenzulernen. Die Begegnung mit der holländischen Waldorfschulbewegung war diesmal besonders intensiv. Verschiedene Organe der Schulbewegung haben aus ihrer Arbeit berichtet und

ihre Berichte wurden dann inbezug auf die Lage der Schulen besprochen. Die zentrale Administration, die Stichting Rudolf Steiner Pedagogie, die Ausbildungsstätte Helicon und die Vereinigung der Waldorfschulen in Holland haben ihre Aufgaben geschildert und mit welchen Problemen sie momentan zu ringen haben. Als besonders brisanter Punkt stellten sich die Eingriffe der holländischen Inspektion in die pädagogische Arbeit der Schulen heraus. Der Vertreter von der Vereinigung der Schulen erläuterte Strategien, mit welchen sie diese Angriffe der staatlichen Inspektion gegen die Freiheit der Schulen (Tests, überwuchernde Administration) künftig stärker angehen möchten.

Schliesslich wurde unter anderem ein Entwurf des Internetauftritts der Internationalen Konferenz vorgestellt und mit dem Ziel diskutiert, ihre Aufgaben und Arbeitsergebnisse allen Interessenten zu präsentieren.

Tomáš Zdražil

Agenda

Kommende Tagungen und Veranstaltungen der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, 2009

- | | |
|--------------------------------|--|
| 25. – 27. September 2009 | Tagung zum 7. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde |
| 16. – 18. Oktober 2009 | Meditativ Erarbeitete Menschenkunde |
| 30. Oktober – 1. November 2009 | Klassenspieltagung <i>‘Klassenspiel und Entwicklung’</i> |
| 01. – 04. November 2009 | Förderlehrertagung |
| 06. – 08. November 2009 | Die Kunst der Kinderbetrachtung, 2. Kolloquium, 4. Teil |