

# Inhaltsverzeichnis

Zu dieser Ausgabe <i>Dorothee Prange</i>	3
Habt Ihr Eure Lehrer lieb?! <i>Christof Wiechert</i>	4
Wie nehmen wir Gedanken wahr? <i>Wolfgang Auer</i>	12
Wenn Kinder das Lesen erst später lernen <i>Dieter Centmayr</i>	15
Der Weg des Ich ins Leben <i>Claus-Peter Röh</i>	18
Freiheit – durch Nachahmung? <i>Philipp Reubke</i>	20
Die wachsende Beziehung zwischen dem Ich und dem physischen Körper <i>Sigurd Borghs</i>	23
Oh nein! Nicht schon wieder eine Entscheidung! <i>Dorit Winter</i>	26
Agenda	32



## *Zu dieser Ausgabe*

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit dieser Ausgabe unseres Rundbriefes möchten wir zuallererst unseren herzlichsten Dank unseren Lesern aussprechen, die uns mit kleineren und grösseren Spenden im vergangenen Jahr unterstützt haben. Diese Beiträge decken nicht alle Kosten, sind aber doch eine wirkliche Unterstützung. Vielen Dank dafür!

Wir freuen uns immer über die Rückmeldungen, die wir auf die Artikel in unseren Ausgaben erhalten. So bekamen wir auf den Artikel von Detlef Hardorp (Rundbrief Nr. 39) einen Artikel von Wolfgang Auer zugeschickt, der sich unter einem anderen Aspekt mit der gleichen Thematik befasst. Zur weiteren Auseinandersetzung in Bezug auf die Frage des Gedankensinns kann das nur anregen und somit die Schulbewegung befruchten.

So erreichte uns auch der Artikel von Dieter Centmayer über das Lesenlernen und der 'richtigen' Zeit für diesen Prozess.

Christof Wiechert lässt uns in seinem Artikel Rudolf Steiner als Pädagogen näher kennenlernen. Die Kurzform davon ist in einer jüngeren Ausgabe der 'Erziehungskunst' erschienen.

Die Vorbereitungen zur nächsten Welt-Lehrer-Tagung sowie der Welt-Kindergartentagung beschäftigen uns bereits sehr. Wie versprochen, lassen wir Sie inhaltlich durch Veröffentlichungen von Artikeln daran teilhaben. In dieser Ausgabe sind es drei Artikel und eine kurze Ausführung zur vorbereitenden Literatur. Die Artikel umfassen den Blick auf alle Altersstufen – von den Kleinen des 1. Jahrsiebts bis zu den Grossen des 3. Jahrsiebts und darüber hinaus.

Hinweise zu beiden internationalen Tagungen finden Sie auf der homepage der Pädagogischen Sektion [www.paedagogik-goetheanum.ch](http://www.paedagogik-goetheanum.ch). Wir bieten an, alle Artikel zur Tagung, die wir dort in deutscher und englischer Sprache veröffentlichen, auch in anderen Sprachen ins Internet zu stellen. Wenn jemand von unseren Lesern einen oder mehrere der Artikel in seine Landessprache übersetzt und uns die Übersetzung zukommen lässt, stellen wir diese gerne ins Internet.

Das Thema der Tagung haben wir in der Internationalen Konferenz schon vor einem Jahr besprochen und mit der Schulbewegung kommuniziert. Nun möchten wir den Titel festlegen:

### **Erziehung: Zukunft im Heute – Der Weg des Ich ins Leben**

Wir wünschen Ihnen wiederum viel Anregung durch die verschiedenen Artikel und viel Freude in Ihrem Arbeitsfeld.

*Ihre  
Pädagogische Sektion*

## Habt Ihr Eure Lehrer Lieb?!

### Rudolf Steiner als Pädagoge

Die Frage wird oft gestellt, wie denn Steiner *selbst* als Pädagoge war? Diese Frage ist eine lohnende, weil sie aufs Neue die Gelegenheit gibt zu entdecken, dass wir in Rudolf Steiner einem Phänomen gegenüberstehen, das *immer* nur lehrte, was es selbst getan oder vollbracht hatte.

Meines Erachtens der schlussendliche Beweis dafür, ob man es mit einer Ausnahme-Erscheinung zu tun hat oder nicht.

Das erhebt einen Menschen wie Steiner in den Rang eines Lehrers für die Menschen überhaupt (um das Wort Menschheitslehrer nicht zu bemühen). Es ist auch Ausdruck für die doppelte Bedeutung des Wortes, dass *alle* Erziehung Selbsterziehung ist; sein Lebenslauf zeigt das aufs Deutlichste.

Diese Tatsache, Lehrer für Menschen zu sein, ist schon dokumentiert in seinen 1904-1905 in der Zeitschrift Luzifer-Gnosis erschienenen Aufsätzen, die 1907 als Sonderdruck der Öffentlichkeit vorgestellt wurden. Später wurden diese Aufsätze bekannt unter dem Titel 'Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?'<sup>1</sup>

In dem grossen Kapitel über die Bedingungen, die zur Selbsterziehung führen, wird eine Bedingung aufgeführt, die besagt, man müsse sich als 'ein Glied' des ganzen Lebens fühlen. Also sich so in den Gefühlen entwickeln und steuern, dass man sich nicht gegenüber das Leben stellt sondern in dasselbe. Zwei Beispiele werden gegeben, die dieses Gefühl erziehen können:

*'Bin ich Erzieher und mein Zögling entspricht nicht dem, was ich wünsche, so soll ich mein Gefühl zunächst nicht gegen den Zögling richten, sondern gegen mich selbst. Ich soll mich so weit als eins mit meinem Zögling fühlen, dass ich mich frage: „Ist das, was beim Zögling nicht genügt, nicht die Folge meiner eigenen Tat?“ Statt mein Gefühl gegen ihn zu richten, werde ich dann vielmehr darüber nachdenken, wie ich mich verhalten soll, damit in der Zukunft der Zögling meinen Forderungen besser entsprechen könne. Aus solcher Gesinnung heraus ändert sich allmählich die ganze Denkungsart des Menschen. Das gilt für das Kleinste wie für das Grösste. Ich sehe aus solcher Gesinnung heraus z.B. einen Verbrecher anders als ohne dieselbe. Ich halte zurück mit meinen Urteile und sage mir: „Ich bin nur ein Mensch wie dieser. Die Erziehung, die durch die Verhältnisse mir geworden ist, hat mich vielleicht allein vor seinem Schicksale bewahrt.“ Ich komme dann wohl auch zu den Gedanken, dass dieser Menschenbruder ein anderer geworden wäre, wenn die Lehrer, die ihre Mühe auf mich verwendet haben, sie hätten ihm angedeihen lassen. Ich werde bedenken, dass mir etwas zuteil geworden ist, was ihm entzogen war ...'*

---

1 Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? GA 10 , Kapitel: Bedingungen zur Geheimschulung.

Dann kommt Steiner auf die *Mitverantwortung* zu sprechen, die jeder Mensch gegenüber dem Leben als Ganzes hat.

Was spricht denn hieraus?

Man kann doch nicht anders spüren und denken, als dass hier aus der Kompetenz einer allumfassenden Menschenliebe heraus gesprochen wird.

Und wir stellen fest, dass ein pädagogisches und ein soziales Beispiel gebraucht werden, um das darzustellen. Und die Erziehungskunst entspringt eben einem sozialen Impuls ...

Wir werden nun im Weiteren sehen wie in allen pädagogischen Stationen im Leben Rudolf Steiners diese unerschütterliche felsenfeste Menschenliebe *das Element* schlechthin darstellte, durch welches er wirkte.

Steiner schrieb die Aufsätze kurz nachdem ihm in der von Walter Liebknecht gegründeten Arbeiterbildungsschule in Berlin gekündigt worden war. Er unterrichtete da von 1899 bis Anfang 1905.<sup>2</sup>

Man hatte ihn schon viel eher herausschmeissen wollen, wagte es aber nicht, weil er bei den zahlreichen Studenten, Arbeitern und Zuhörern der am weitaus beliebteste und geachtetste Lehrer war. Es gab schon Anläufe, den Lehrer, der öffentlich den historischen Materialismus kritisierte und auch noch Generalsekretär der Deutschen Theosophischen Bewegung geworden war, los zu werden, aber vergebens. Dann wurde eine Gegenüberstellung in einer öffentlichen Diskussion anberaumt, um dann doch zur Sache zu kommen.

Ein Augenzeugenbericht möge hier mehr sagen als vieles Andere: *Es war wohl um das Jahr 1904, als er sein Lehramt an der Arbeiterbildungsschule niederlegte. Die Buchstabengläubigen Zionswächter hatten schon lange gegen den marxistisch nicht stubenreinen Lehrer gehohrt. Er war als Ketzer verdächtig und nur die grosse Liebe, mit der die Schüler an ihm hingen, hatte die Gegner gehindert, los zuschlagen. Endlich aber war es doch soweit. Sie schickten den kleinen Max Grunewald, einen sattelfesten Marxisten, vor. Man setzte einen Abend fest an dem die beiden Gegner sich messen sollten. Es wurde eine Geisterschlacht gewaltigen Ausmasses. Steiner war in ganz grosser Form. Er sprach mit dramatischer Steigerung, er rückte seinem Gegner mit einem unheimlichen Wissensschatz auf den Leib, er sprach mit Leidenschaft und Feuer und zwang selbst die Feinde in seinen Bann. Der kleine verkrachte Mediziner Grunewald kam gar nicht erst auf die Beine. Er war durchaus nicht dumm und sonst gefürchtet wegen seines Witzes und seiner Schlagfertigkeit. Aber er hatte schon bei der ersten Runde hoffnungslos verloren. Steiner ging, aber er ging als Sieger umjubelt von seinen getreuen Schülern.*<sup>3</sup> (Hervorhebung CW)

2 Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Nr. 111 „Wissen ist Macht-Macht ist Wissen.“ 1993

3 Emil Unger-Winkelried, 'Von Bebel zu Hitler' Berlin 1934 zitiert in: Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Nr. 111, 1993. Eine sehr lesenswerte Publikation, in der Dr. Walter Kugler die Episode der Arbeiterbildungsschule akribisch und faktenreich dokumentiert. Unger-Winkelried war damals Student an der Arbeiterbildungsschule.

Es war auch in diesem Zeitraum, dass Rudolf Steiner an einer privaten Mädchenschule in Berlin unterrichtete und zwar fast neben seiner Wohnung in der Motzstrasse 3. Frau Anna Peltesohn hatte da eine Einrichtung geschaffen, in der 'Schulmädels verschiedenen Alters nachmittags unter Aufsicht ihre Schulaufgaben machten, Klavier und Geige übten und spazieren gingen.' Später wurde – auch von Frau Peltesohn – eine Fortbildungsschule für Mädchen an derselben Adresse begründet. Hier war es, wo Steiner dann einige Gruppen Mädchen in Geschichte, Geographie vielleicht auch in Philosophie unterrichtete.

Das Schicksal wollte es, dass eines dieser Mädchen viele Jahre später auf Umwegen auf Steiner aufmerksam gemacht wurde und in ihm ihren Lehrer aus der Berliner Zeit erkannte. Es war Hedwig Denekamp, die sich an Steiner als Lehrer lebhaft erinnerte. Sie war in der Zeit ein 'Backfisch' und für die übrigen Lehrer so, dass sie sich viele Ermahnungen hat gefallen lassen müssen, da sie ein ausgesprochen sanguinisches Naturell besass, das wenig Interesse für das Dargebrachte aufbringen konnte. *'Nur Dr. Steiner tat immer, als ob er gar nichts merkte, und sprach ruhig weiter, bis sie wieder Interesse zeigte. Während sie sich von den Inhalten der Stunden nichts mehr erinnert, hat sich ihr die Seelenhaltung tief ins Gedächtnis eingepägt.'*<sup>4</sup> (Hervorhebung CW)

Vor den Berliner Jahren lag eine bekannte pädagogische Station in Steiners Leben, als er bei der Familie Specht in Wien Hauslehrer von 1884 bis 1890 war. Er hatte die vier Söhne von Pauline und Ladislaus zu erziehen. Es ist gut zu bedenken, dass Steiner in dem Moment als er diese Aufgabe antrat, ganze 23 Jahre alt war. Als er nach sechs Jahren um ein Zeugnis bat (für die Rostocker Universität), schrieb Ladislaus Specht als letzten Satz hinein: *'Es ist nach Obigem selbstredend, dass Herr Steiner nur auf seinen eigenen Wunsch mein Haus verliess, begleitet von dankbarer Anerkennung meiner ganzen Familie.'*

Der zweitälteste der vier Söhne, Otto, wurde als nicht bildungsfähig betrachtet wegen einer starken Hydrozephalie. Als Steiner seine Arbeit begann war Otto 11 Jahre alt, hatte eine Prüfung für die erste Volksschulklasse gemacht, die er nicht bestand und seitdem nichts gelernt, da er nicht zur Schule gegangen war. Nach zwei Jahren hatte Steiner den Jungen soweit, dass er ins Gymnasium konnte und bemerkte dazu, *'der Kopf wurde immer kleiner'*.<sup>5</sup> Dieses Beispiel verwendet er des Öfteren, um das Prinzip der Ökonomie des Unterrichtes zu erläutern. Der Junge war anfangs so schwach, dass er nur fünfzehn Minuten Unterricht ertrug. Steiner brauchte volle drei Stunden um die Unterrichtsfülle zu komprimieren und kondensieren. In dem Jungen muss durch diesen Unterricht ein gewaltiger Selbstheilungsprozess angeregt worden sein. Zuvor hatten die Ärzte ihn aufgegeben.

---

4 Der Lehrer, der nie schimpfte, Hedwig Denekamp/Walter Bühler in: Erinnerungen an Rudolf Steiner, Stuttgart 1979

5 Ansprache an einem Elternabend, 09.05.1922 in: Rudolf Steiner in der Waldorfschule GA 298

Auch wenn hier für die Nachlebenden vieles im Geheimnisvollen bleibt, was das Verständnis der wirklichen Vorgänge betrifft, kann doch gesagt werden: Durch diese Tatsache ist das Urbild dessen konstituiert worden, was später die Erziehungskunst an den Waldorfschulen wurde und was genannt werden kann: **Das neue Erziehungsparadigma, das heilt statt kränkt.**

Der Unterrichtsleiter, den Steiner in dieser Familie erteilte, hatte eine grosse Anziehungskraft auf die weitere Familie. Cousins, Neffen, Kinder von befreundeten Familien fanden sich ein und eine reges pädagogisch künstlerisches Klima herrschte in der (oft kränkelnden) Familie wo bedeutende Persönlichkeiten verkehrten wie der Arzt (und Mitbegründer der Psychoanalyse) Josef Breuer, der Komponist und Brahmsfreund Ignaz Brüll und andere Persönlichkeiten des kulturellen Wiener Lebens.

Wie wissen wir das? Wir haben dazu den indirekten Beweis. Nachdem Steiner Wien verlassen hatte und nach Weimar gezogen war, blieb er mit allen Kindern, allen Cousins und Neffen, mit Pauline Specht und etwas geringer mit Stanislaus im regen Briefwechsel. Und obzwar Pauline Specht fast jeden Brief ('Mein lieber Freund ...') mit einer Rüge über Steiners Schreibfaulheit begann, spürt man aus all diesen Briefen nichts wie Liebe, Anhänglichkeit, Hochachtung und Dankbarkeit:

Lieber Herr Steiner!

1891

Ich bitte, dass Sie bestimmt kommen zu Ostern. Ich möchte einen Brief von Ihnen haben.

Wie geht es Ihnen?

Grüsse und Küsse von Ihrem lieben  
Hans

Lieber Herr Doktor!

1895

Ich danke herzlichst für Ihr liebes Geschenk, und für Ihren lieben Brief und dass Sie noch immer an mich denken. Mir hat der hübsche Federhalter grosse Freude gemacht, wir haben schon seit dem 21. Dezember keine Schule mehr und haben bis zum 2. Jänner frei. Latein fällt mir nicht schwer und in den übrigen Gegenständen sind die Professoren auch ganz zufrieden. Es schneit entsetzlich.

Hoffentlich ist bei Ihnen besseres Wetter. Wie geht es Ihnen? Mama liess sich im Herbst operieren und sie hört jetzt wirklich besser.

Nochmals herzlich dankend bin ich

Ihr alter Hans Specht

Verehrter Herr Doktor!

1915

Von Tante und Mutter bin ich beauftragt, Ihnen als unserem Hause nahe stehenden Freund die traurige Mitteilung zu machen, dass unser lieber, guter Otto am 14. September in Russisch-Polen als Opfer seines Berufes gestorben ist. Der Arme war, wie Sie ja wissen, seit Kriegsbeginn im Felde. In letzter Zeit wurde

sein Spital, wo er als Oberarzt wirkte, in ein Epidemiespital umgewandelt. Und da infizierte er sich und starb nach vierwöchentlichem Leiden an Typhus. Er wurde an Ort und Stelle begraben.- Wie uns und besonders den beiden alten Damen dieser Schlag getroffen hat, können Sie, verehrter Herr Doktor, der unser Familienleben kennt, wohl sehr gut beurteilen.

Ihr sehr ergebener  
Hans Specht

Wie kann man nach 25 Jahren in einer Familie, in der man sechs Jahre Hauslehrer war, seelisch noch so präsent, anwesend sein? Doch nur, wenn da die Saat einer reinen Menschenliebe gepflanzt worden ist, die aufgegangen ist. Wenn man die Korrespondenz mit der Familie Specht (der kleine Hans war nicht einmal eines der vier Söhne) übersieht und sich zugleich vorstellt, welcher Arbeitsbelastung Steiner damals schon ausgesetzt war, grenzt dieses schon an das Unfassbare.

Auch für Rudolf Steiner müssen diese sechs Jahre beglückend gewesen sein, durfte er doch an einem grossen glücklichen Familienleben teilnehmen. Vielleicht klingt das durch in den Brief, den Steiner Ladislaus Specht schreibt und der so anhebt: *‘Da in meinem Lebenslaufe das Wirken in Ihrer geschätzten Familie einen so integrierenden Bestandteil bildet ...’*<sup>6</sup>

Etwas von dem Geheimnis des fortwirkenden Lehrerverhältnis zu den Schülern viele Jahre nach der verbrachten Schulzeit begegnet man auch in manchen Biografien ehemaliger Waldorfschüler.<sup>7</sup>

Nun gibt es im Leben Steiners noch viele grössere aber vor allem auch kleinere pädagogische Stationen, die hier in diesem begrenzten Raum nicht berücksichtigt werden können. Gemeint sind unter anderem die hunderte von persönlichen Ratschlägen an Eltern für die Erziehung ihrer Kinder sowie die erstaunlich wirksamen Hilfen bei der Überwindung von Krankheiten.

Wir wollen noch auf die ganz grosse Station schauen, die Begründung der Waldorfschule.

Wo erleben wir da Steiner als Pädagogen? Es gibt viele kleine beispielhafte Szenen: Er konnte nicht über den Schulhof gehen ohne von Kinderschwärmen umgeben zu sein; er litt, wenn in den Konferenzen Lehrer nur das Schwierige an ihren Schülern sahen; er freute sich, wenn ein Schüler bei Max Wolffhügel eine Form gemalt hatte, die ihn (Steiner) inspirierte und liess sich diesen Jungen in der Pause zeigen. Dann dankte er dem Jungen für diese Inspiration, die er beim

---

6 Ein sehr erspriessliches Quellenmaterial ist auch hier wieder zusammen getragen worden von Dr. Walter Kugler in der Reihe Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Doppelnummer 112/113, 1994

7 Zum Beispiel in der wenig bekannten aber reizenden Sammlung ‘Waldorfschule- und dann? Ein biografisches Lesebuch.’ Astrid Hellmundt, Dorothee Kionke, Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen Berlin- Brandenburg, Berlin 2004



Bau des Goetheanum zu verwenden gedachte. Solche kleinen Szenen gibt es viele.

Aber es gibt auch welche, die ganz gross und aussagekräftig sind. Das sind die Ansprachen an die Schüler und die Besuche in den Klassen.

Die Schule hat am 16. September ihren Unterricht aufgenommen, am 21. Dezember versammelt sich die Schulgemeinschaft (Klassen 1-8, Lehrer und Eltern) zur ersten Weihnachtsfeier der neuen Schule. Steiner hält eine Ansprache:

*Meine lieben Kinder! Vor einigen Wochen, als wir zum ersten Mal alle in diese Schule gingen, da besuchte ich euch öfter. Dann kamen eine paar Wochen, da musste ich ziemlich weit weg von hier sein. Aber jedes Mal, wenn ich morgens aufgestanden war und zu meiner Arbeit ging, da musste ich denken: Was werden jetzt meine lieben Waldorfkinder und ihre lieben Lehrer machen? Und oft am Tage kam mir dieser Gedanke. Und jetzt zur lieben Weihnachtsfeierzeit, da durfte ich euch wiederum besuchen. Da kam ich in alle Klassen hinein, und viele von euch, meine lieben Kinder, fragte ich: **Habt ihr eure lieben Lehrer auch lieb?** (Ja! – rufen die Kinder) *Und seht ihr, so habt ihr mir herzlich geantwortet. Und da sagte ich euch: Das ist mir ein ganz besonders liebes Weihnachtsgeschenk!* (Hervorhebung CW)*

Dann sagte er, man solle den Vögeln nicht nachtrauern, dass sie fliegen könnten und wir nicht, denn wir hätten auch zwei Flügel, nur seien sie unsichtbar und damit könne man sehr weit fliegen, der linke unsichtbare Flügel sei der Fleiss, der rechte die Aufmerksamkeit.

Kurz vor dem Ende dieser kurzen Ansprache hat Steiner noch diese Worte an die Schüler gerichtet: *‘Kinder, wenn ihr herein tretet in diese Räume und eure Kameraden und Kameradinnen findet, dann denkt daran, dass ihr einander auch herzlich lieben sollt, jeder und jede den anderen. Liebe soll walten unter euch, dann werdet ihr unter der Sorgfalt eurer Lehrer gedeihen, und eure Eltern werden zu Hause ohne Sorge und auch mit Liebesgefühlen daran denken, wie ihr hier eure Zeit zubringt.’*<sup>8</sup>

Dieses Motiv, dass die Einheitlichkeit der Schule durch die gegenseitige Liebe, durch die gegenseitige Wertschätzung der Schüler untereinander und der Schüler zu den Lehrern und der Lehrer zu den Schülern entsteht, kommt in all diesen Ansprachen vor, zusammen mit der Bitte, mit der herzlichen Anforderung (oft in reizende Fabeln gekleidet) nach Fleiss und Aufmerksamkeit. Es ist die Realisation und zugleich die Prüfung dessen, was Steiner im ersten Satz des Kurses für die Lehrer aussprach: *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 ...*<sup>9</sup>

Hierzu wäre noch viel zu sagen und ist zum Teil auch schon gesagt worden.

8 Weihnachtsansprache 1919, in: Rudolf Steiner in der Waldorfschule GA 298

9 Allgemeine Menschenkunde, GA 293, 1. Vortrag, Stuttgart 21. August 1919

Eines ist aber sichtbar: Alles bis jetzt Dargestellte ist Verwandlung und Manifestation dessen, was schon in den eingangs angeführten Sätzen liegt. Es gibt keine Erziehung ohne die Kraft der Liebe, die diesen Namen verdient.

Kehren wir zurück zu Steiner als Pädagoge und schauen wir uns in den Klassen um, in die er eintritt und manchmal in den Unterricht eingreift.

Herbert Hahn und Anna Friede Naegelin hatten beide die fünfte Klasse. Diese waren so überfüllt, dass eine dritte fünfte Klasse notwendig wurde. Anfang Oktober 1923 wurden die beiden Klassen in drei aufgeteilt. Die 5c sollte von Martha Haebler geleitet werden. Ein schmerzvoller Vorgang, also nahm ihn Steiner selbst vor. Er nahm die neue Gruppe mit sich über den Schulhof (ca. 34 Kinder), brachte sie in den neuen Schulraum, sprach zu jedem der in den Bänken sitzenden Kindern persönlich, beruhigte sie und sagte schliesslich zur Klasse, er sei so froh, dass er eine *ganz besonders liebe Lehrerin für sie gefunden habe*. Dann forderte er Martha Haebler auf, mit dem Unterricht zu beginnen, während er an die Wand gelehnt bei den Kindern blieb.

Martha Haebler hatte Grammatik und Satzgefüge vorbereitet und über die Satzmelodie sprechend entfiel ihr das Wort 'Akzent'. Steiner kam nach vorne und fragte die Kinder: *Wisst ihr woher das Wort Akzent kommt? Keine Antwort natürlich. Er erklärte nun wie die Römer Handel getrieben haben, kauften und verkauften und daher immer Geld zählen mussten, manchmal lange zählen mussten. Das machte er (Steiner) sehr anschaulich vor, indem er bei jeder Zahl leicht auf die Bank klopfte und als er dann bei hundert angekommen war, klopfte er sehr kräftig und sagte, dass sie sich weiterhin die hundert so einprägten: ad centum-Akzent*. Dann übernahm sie wieder den Unterricht. Nach einer Stunde ging er.<sup>10</sup>

In Holland war 1923 die erste Waldorfschule ausserhalb Deutschlands in Den Haag begründet worden. Im Juni 1924 besuchte Steiner die junge Schule mit einem Ernst und einer Aufmerksamkeit als wäre es schon eine grosse Einrichtung. Er kam in die Klasse des Schulgründers Daniel van Bemmelen, der ausgebildeter Kunstmaler war. Es war beim Zeichenunterricht, Schwarz-Weiss-Schraffur und van Bemmelen versuchte, die Schüler einen von der Sonne schräg beleuchteten Baum zeichnen zu lassen. Steiner stellte sich vor die Schüler, nahm einen Putzlappen und den Schwamm, mit dem die Tafel gewischt wurde (damals waren das Naturschwämme von runder Form), hielt die beiden mit den Händen übereinander, trat damit ans Fenster, sodass das Licht einseitig darauf fiel und stellte voller Freude fest, jetzt hätte man den Baum, den man zeichnen könne.

Van Bemmelen wusste schlagartig, was angewandte Phantasie war.<sup>11</sup>

---

10 Martha Haebler, Meine Erinnerungen an Rudolf Steiner, in: Erinnerungen an Rudolf Steiner, Stuttgart 1979

11 Daan van Bemmelen, een leven voor de Anthroposophie

Rudolf Treichler gehörte zum Urkollegium und war bis zur Schliessung durch die Gewaltherrschaft der Nationalsozialisten eine der Stützen der Schule. Er war als Klassenlehrer und Fremdsprachenlehrer eine aussergewöhnliche Gestalt, gleich reich an Talent wie Temperament, Klassenspiele zu Weihnachten dichtend mit grossem pädagogischen Engagement. Ihm verdankt die Nachwelt die Mitteilung, dass Steiner einmal die Oberuferer Weihnachtsspiele, die als Geschenk für die Schüler gedacht waren, absetzte, weil er mit den pädagogischen Leistungen der Lehrer nicht zufrieden war. *‘Auch das konnte passieren und machte einen tief-beschämenden Eindruck auf uns.’*<sup>12</sup>

Zu ihm kam Steiner eines Tages in den Unterricht, wobei sich eine aussergewöhnliche Situation ergab, die gleich pädagogisch – phantasievoll, wie geistesgegenwärtig, wie geistig alle Anwesenden berührt haben mag. Solche Momente gibt es auch von den Schulbesuchen bei Walter Johannes Stein.

Wir aber beschliessen diese fragmentarische Betrachtung mit dem von Treichler geschilderten Erlebnis in seiner Klasse. Die Zeitangabe fehlt, man kann vermuten, dass es seine sechste oder siebente Klasse betraf, aber es zeigt uns Steiner als pädagogisches Genie wie es schöner und klarer kaum möglich ist:<sup>13</sup>

*‘Es war in einer Englischstunde und ich hatte, –wie später immer wieder– das Vaterunser auf Englisch durchgenommen und mit den Kindern zu lernen begonnen. Rudolf Steiner kam gerade herein als wir die Schlussworte sprachen: „For thine is the kingdom, the power and the glory – for ever and ever.“*

*Als wir fertig waren, stand Rudolf Steiner auf, trat zur Tafel, nahm eine Kreide in die Hand und sagte zu den Kindern: „Ihr habt jetzt die schönen Schlussworte des Vaterunsers auf englisch gesprochen und wisst natürlich auch die deutschen Worte dazu. Nun, jedes Königreich hat einen gewissen Umfang, eine bestimmte Grösse.“ – und dabei zeichnete er einen Kreis. – „Und die Kraft dieses Reiches, , die sitzt wohl wo?“ – in der Mitte, antworteten die Schüler, „Ja in der Mitte“ sagte Steiner und setzte den Mittelpunkt in den Kreis. – „und die Herrlichkeit, der Glanz, den dieses Reich ausstrahlt, der leuchtet weit hinaus!“ Dabei zeichnete er etwas wie Glanz- und Lichtstrahlen darum herum. Und nun fuhr er fort „Wie sieht das nun aus das Ganze?“ Nach kurzem Zögern kam von allen Seiten der Ruf: „Wie die Sonne!!“ – „Ja, das ist die Sonne“, sagte sichtlich befriedigt Rudolf Steiner und ging hinaus.’*

Christof Wiechert

---

12 Wege und Umwege zu Rudolf Steiner, Rudolf Treichler, in: Erinnerungen an Rudolf Steiner, Stuttgart 1979

13 Wege und Umwege zu Rudolf Steiner, Rudolf Treichler, in: Erinnerungen an Rudolf Steiner, Stuttgart 1979

## Wie nehmen wir Gedanken wahr?

Zu einem Aufsatz von Detlef Hardorp<sup>1</sup>

Es gibt in Bertolt Brechts Theaterstück *Leben des Galilei*<sup>2</sup> eine Szene, in der Galilei die Professoren der Universität erwartet. Er hofft, dass sie ihre gegnerische Haltung ändern und sich vom Augenschein überzeugen lassen. Nun hat er alles vorbereitet, das Fernrohr aufgebaut und auf den Jupiter und seine Monde gerichtet. Dann kommen die Gelehrten, und Galilei bittet sie durch das Fernrohr zu schauen, um sich von der Existenz der Himmelskörper zu überzeugen. Sie weigern sich, das Naheliegende zu tun, und zwar mit der Begründung, dass es diese Himmelskörper ja nicht geben kann, weil Aristoteles nichts von ihnen schreibt. An diese Szene fühlte ich mich erinnert, als ich den Aufsatz von Detlef Hardorp über Denken und Gedankensinn zu lesen bekam. Da spricht jemand über Wahrnehmung, ohne sich auf sie einzulassen, verurteilt die Auffassung anderer und beweist seine eigene Auffassung vom Gedankensinn durch Zitate Rudolf Steiners. Steiners Darstellungen sind aber keine Beweise, waren von Steiner auch nie so gedacht, sondern Hinweise und Anregungen, damit wir uns selber auf den Weg machen, um die Welt zu erforschen. Und wenn es um die Sinne geht, dann führt dieser Weg des Forschens in die Sinneswelt, dann müssen wir die Sinne praktizieren, müssen wirklich wahrnehmen und die Wahrnehmungen und ihre Störungen untersuchen. Die Schulung des Denkens an der *Philosophie der Freiheit* reicht dafür nicht. Es muss die Schulung der Sinne an der Sinneswelt hinzukommen, wenn man zu einem Urteil über die Sinne kommen will.

Ein besonderer Stein des Anstosses sind für Detlef Hardorp die ersten Sätze in meinem Buch über die Sinne<sup>3</sup>, nämlich: *Was wir von der Welt wissen, das wissen wir durch Wahrnehmung. Das gilt ohne Ausnahme.* Hardorp hält das für Unsinn und glaubt, hier werde die der *Philosophie der Freiheit* zuwider laufende Auffassung vertreten, Denken sei nicht nötig, weil die Erkenntnis mit der Wahrnehmung gleich mitgeliefert werde. Es ist aber gar nicht von Denken oder Erkennen die Rede, sondern von Wissen. Und was ist damit gemeint? Versuchen wir doch einmal über etwas uns Gedanken zu bilden, was wir noch nie wahrgenommen haben. Wir werden zu nichts kommen. Weil wir ohne Wahrnehmung gar nicht wissen, dass es das Betreffende überhaupt in der Welt gibt. Wir brauchen die Wahrnehmung einer Sache, damit wir von ihr wissen. Das ist in Bezug auf Gedanken anderer Menschen wie in Bezug auf unseren eigenen Körper der Fall. Wenn wir diesen nicht durch unsere Körpersinne wahrnehmen können,

---

1 Detlef Hardorp, Denksinn und Denken: Wie nehmen wir Begriffe wahr? Rundbrief der Pädagogischen Sektion 39/2010, S. 16-36

2 Bertolt Brecht, *Leben des Galilei*, 4.Szene (edition suhrkamp 1967, S. 40ff)

3 Wolfgang-M. Auer, Sinnes-Welten. Die Sinne entwickeln, Wahrnehmung schulen, mit Freude lernen. 2007

existiert er für uns nicht, und das hat für unser Leben weitreichende, problematische Folgen. Es ist der Mangel an Wahrnehmung, nicht der Mangel an Denkfähigkeit, der uns diese Probleme bereitet. Selbstverständlich müssen wir, haben wir eine Wahrnehmung, den dazu gehörigen Begriff in unserem Innern bilden, damit diese Wahrnehmung in unserem Bewusstsein Realität gewinnt. Das gilt aber für alle Wahrnehmungen, auch für die Wahrnehmungen des Gedankensinns. Auch hier müssen wir die Wahrnehmung eines Gedankens, die uns von aussen in sinnlicher Gestalt gegeben ist, unterscheiden von dem Begriff, den wir dazu intuitiv bilden.

Wie nehmen wir Gedanken wahr? Hardorp ist mit Dietrich Rapp der Meinung, wir könnten nur dann mit dem Gedankensinn Gedanken wahrnehmen, wenn ein anderer Mensch sie aktuell bilde. Das bedeutet: beim Lesen nehmen wir keine Gedanken wahr, ebenso wenig beim Betrachten eines Kunstwerks und erst recht nicht beim Wahrnehmen eines Gegenstandes. Nun, die Erfahrung zeigt etwas anderes. Schauen wir einmal nach. Zunächst gibt es eine Bedingung: Gedanken oder Bedeutungen müssen von anderen Menschen offenbart, geäußert werden, damit wir sie mit dem Gedankensinn wahrnehmen können. Das geschieht meistens in Form von Sprache. Es können aber sehr verschiedene Sprachen sein. In Lautsprachen wie Deutsch oder Englisch können Worte, die unterschiedlich klingen, dieselbe Bedeutung vermitteln. Auch in der sichtbaren Gebärdensprache kann die Bedeutung mitgeteilt werden, ebenso durch Zeichen, die in die Hand geschrieben werden. Immer ist es die Sprache, die den Gedanken oder die Bedeutung wahrnehmbar macht. Denn Gebärdensprache und Tastsprache sind vollgültige Sprachen. Helen Keller und Hunderte andere geben davon Zeugnis. Die Erfahrung zeigt also zweitens, dass wir die Wahrnehmung von Gedanken nicht auf die gesprochene Sprache beschränken können. An allen Sprachformen, und dazu gehört auch alles, was Menschen gestalten und schaffen, können wir Gedanken und Bedeutungen wahrnehmen. Und Kinder lernen durch diese Wahrnehmungen nicht nur die Bedeutung von etwas und die mitgeteilten Gedanken kennen, sondern lernen selbst zu denken. Und zwar ohne Erklärung. Auch das Zeigen und andere Gesten versteht ein Kind ohne Erklärung, und wir können sogar genau beobachten, wann das in der Regel eintritt.<sup>4</sup>

Im selben Alter beginnt ein Kind die Bedeutung der Gegenstände wahrzunehmen. Hardorp meint nun, dass wir keine Gegenstände wahrnehmen, nur die einzelnen sinnlichen Daten, und dass erst unser Denken den Gegenstand daraus macht. Aber schauen wir doch mal genauer hin. Wie lernt ein Kind denn die Bedeutung der Gegenstände kennen? Das Kind hat schon längere Zeit Bälle in seiner Umgebung. Es hat sie wahrgenommen, hat sie gesehen, angefasst, hochgehoben, gerollt, geworfen, hat erfahren, dass der eine springt, ein anderer nicht, hat dabei den unterschiedlichen Klang gehört, hat gesehen, wie andere einen Ball benutzen. Immer wieder hat das Kind dabei das Wort gehört, mit dem die Er-

---

4 Siehe Auer 2007, S. 103

wachsenen den Gegenstand bezeichnen. Dadurch kann es den Ball benennen und von ihm sprechen. Und es erkennt einen Ball auch dann als solchen, wenn er eine andere Farbe besitzt oder aus anderem Material ist als die bisher bekannten. Dabei ist das Kind in diesem Alter ja noch gar nicht in der Lage, einen Erkenntnisprozess zu absolvieren und abzuchecken, wozu die einzelnen Merkmale Farbe, Form, Elastizität usw. in diesem Fall gehören. Aber es muss diesen Prozess auch nicht jedes Mal von vorne durchlaufen und wir tun das selbstverständlich auch nicht mehr. Die Wahrnehmungselemente haben sich durch Erfahrung längst zum Gegenstand integriert, an dem jetzt das Integrierende, nämlich Funktion und Bedeutung wahrgenommen werden. Funktion und Bedeutung sind aber das Gedankliche, das in jedem Ding steckt. Und dies wird eben durch den Gedankensinn wahrgenommen. Dieser Sinn und seine Wahrnehmungsfähigkeit konnten sich ausbilden, weil das Kind neben den verschiedenen Formen von Sprache auch der Erfahrung der Gegenstände und ihrer Funktionen ausgesetzt war. Auch daran entwickeln wir Menschen unsere Intelligenz. Ist der Gedankensinn für das Sehen gestört, man nennt das *visuelle Agnosie*, dann können wir die Gedanken in den Dingen nicht mehr wahrnehmen. Wir können wohl Farben sehen und Formen und ihren Ausdruck erkennen, aber wir wissen nicht, um was für ein Ding es sich handelt. Dann können wir auch nicht mehr lesen, auch keine Gebärdensprache, keine Gesten und Symbole verstehen und Dinge und Menschen nicht mehr unterscheiden. Eindrückliche Beispiele dieser Wahrnehmungsstörung findet man bei Oliver Sacks.<sup>5</sup> Diese Störung liegt nicht am Denken, sondern am Gedankensinn, und zwar nur im Bereich des Sehens. Denn bei allen anderen Wahrnehmungen, auch denen des Gedankensinns im Hören und Tasten, steht das Denken weiter ohne Einschränkung zur Verfügung.

Auch wenn es für manchen ganz ungewohnt ist zu denken: Gegenstände nehmen wir mit dem Gedankensinn wahr und können deswegen auch den Begriff dazu bilden. Und beim Lesen ist der Gedankensinn auch beteiligt. Andernfalls wären wir den ganzen Tag damit beschäftigt, diesen kurzen Aufsatz zu entziffern. Und mit den Gegenständen hätten wir wohl auch unsere Mühe.

Wolfgang-M. Auer

---

5 Oliver Sacks, Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. 21. Aufl. 2002. Oliver Sacks, Das innere Auge. 2011

## Wenn Kinder das Lesen erst später lernen

Es gehört nach wie vor zu den grössten Eltern- und auch Lehrersorgen, wenn ein Kind in den ersten Schuljahren nicht schnell genug lesen lernt. Oft kommen dazu auch noch die Sorgen, was das Schreiben und das Beherrschen der Rechtschreibung angeht. Man neigt heute in Deutschland immer häufiger dazu, in diesem Fall Fachleute hinzuzuziehen. Das Kind wird untersucht, getestet, Diagnosen werden erstellt, Förderung und Nachhilfe setzt ein. Ein solches Kind ist von nun an einer enormen Belastung ausgesetzt, da es nicht der Norm entspricht. Sein Entwicklungsstand wird als Schwäche oder gar als Krankheit angesehen.

Nun ist die Lese-Fähigkeit bei den Kindern äusserst unterschiedlich entwickelt. Manche Kinder können schon vor der Einschulung lesen und andere lernen es vielleicht erst mühsam in der 4. oder 5. Klasse. Menschenkundlich betrachtet macht es gar keinen Sinn, mit einem Kind, das noch nicht lesen kann oder will, das Lesen direkt anzugehen. Das wäre, wie wenn man von einem Vögelchen, das an seinen Schwingen noch gar keine Schwungfedern entwickelt hat, verlangen würde, dass es fliegen lerne. Es wird versuchen, mit den Flügelstummelchen zu flattern, aber es wird sich kaum erheben können.

Das Lesenlernen erfordert eine Fülle von Sinnes- und Verstandestätigkeiten, die erst einmal entwickelt werden müssen, falls sie nicht schon als Anlage vorhanden sind. Welch ein schwieriger und komplizierter Prozess das Lesenlernen ist, darauf deutete Rudolf Steiner hin: *„Im Grunde genommen wird das Kind in ganz künstlicher Weise in etwas ihm Fremdes hineingeführt, wenn man es ohne weiteres das Lesen und Schreiben lehrt, das heute im dem menschlichen Verkehr üblich ist.“*<sup>1</sup>

Deshalb verfolgt man bei uns in der Waldorfschule besondere Methoden, um das Kind an das Schreiben und Lesen heranzuführen. Zunächst einmal wird das Schreiben in einem künstlerischen Prozess erarbeitet. Wir befassen uns mit Zeichnerischem, Malerischem, Rezitatorischem und Musikalischem: *„Man tut den Kindern etwas ungeheuer Gutes, wenn man solches an die Kinder heranbringt. Unsere Kinder werden selbst Schreiben und Lesen aus dem Leben heraus lernen. So ist es beabsichtigt. Sie werden nicht pedantisch dazu angehalten werden, Buchstaben schreiben zu lernen.“*<sup>2</sup> *„(Man lehrt) das Kind ... aus dem künstlerischen Erfassen der Schrift das Schreiben ... und dann aus dem Schreiben das Lesen.“*<sup>3</sup>

Die Waldorfmethode beschäftigt sich zunächst nur am Rande mit dem Lesen. Es wird nach dem Erlernen der Buchstabenformen viel geschrieben und dann auch an dem Geschriebenen freilassend das Lesen geübt. Für Kinder, die noch

---

1 Rudolf Steiner in der Waldorfschule, GA 298, S. 73

2 Rudolf Steiner, Idee und Praxis der Waldorfschule, GA 297, S. 77

3 a.a.O. S. 210

kaum lesen können, erleichtert sich der Prozess dadurch, dass häufig Texte geschrieben werden, die vorher auswendig gesprochen wurden. Völlig fremde, gedruckte Texte wird man erst später an die Kinder heranbringen.

Im obigen Zitat heisst es, dass die Kinder das Lesen „aus dem Leben heraus lernen“. Mit dem „Leben“ ist hier auch der rein künstlerische, dem wirklichen Leben entsprechende Unterrichtsprozess gemeint. Verfolgt man die Waldorfmethode konsequent, dann kann nach meiner Erfahrung ohne jegliche Anstrengung, ohne irgendeine intensivere Leseübung die Mehrheit der Kinder am Ende des zweiten Schuljahres mehr oder weniger flüssig lesen.

### Leseschwierigkeiten

Nun gibt es immer einige Kinder, die zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht oder nur sehr mangelhaft lesen können und die sich auch mit dem Schreiben schwerer tun als andere. Hier beginnen dann meist die allgrössten Sorgen. Rudolf Steiner sah allerdings weniger in dem späteren Beginn des Lesens ein Problem. Das grössere Problem sah er in dem *zu früh* geforderten Lesenlernen: *„Das frühe Lesen und Schreibenlernen in anderen Schulen ist in vieler Beziehung ein Fehler. Denn nicht darum handelt es sich, dass man die Kinder so schnell wie möglich zu gewissen Fertigkeiten bringt, sondern darum, dass man sie dazu bringt, dass sie einmal im späteren Leben tüchtige Menschen werden.“*<sup>4</sup>

Steiner weist an anderer Stelle darauf hin, dass ein zu frühes Lesetraining für das einzelne Kind durchaus negative gesundheitliche Folgen haben kann. Diese treten allerdings nicht unmittelbar im kindlichen Alter auf, sondern zeigen sich erst viel später im Leben: *„Es kommt darauf an, dass es vielleicht gar nicht gut ist für das Kind, wenn es zu früh lesen lernt. Denn da sperrt man auch wiederum für das spätere Leben etwas zu, wenn das Kind zu früh lesen lernt. Lernt das Kind zu früh lesen, dann führt man es zu früh in die Abstraktheit hinein. Und Sie würden unzählige spätere Sklerotiker beglücken für ihr Leben, wenn Sie ihnen nicht zu früh das Lesen beibrächten als Kinder.“*<sup>5</sup>

Die Äusserungen Rudolf Steiners gehen sogar noch weiter. Er betrachtete einen relativ späten Lesebeginn sogar als durchaus positiv. Die dadurch aufgesparten Kräfte können für den Menschen im späteren Alter durchaus positive Wirkungen haben. Er weist deshalb in seinen pädagogischen Vorträgen immer wieder darauf hin, dass bedeutende Persönlichkeiten häufig relativ spät mit dem Lesen begannen und im Schulalter zudem Probleme mit dem Schreiben hatten: *„Erst legen wir uns die Frage vor, ob es überhaupt berechtigt ist, zu verlangen, dass das Kind schon im achten Jahr mit einer gewissen Fertigkeit lesen können, schreiben können soll. ... Wer Goethe genau kennt, der kann auch wissen: Wenn man mit dem, was für einen zwölfjährigen Jungen heute schulmässige Anforde-*

---

4 Rudolf Steiner in der Waldorfschule, GA 298 S. 73

5 Rudolf Steiner, Die pädagogische Praxis von Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis, GA 306, S. 82



*rungen sind, an Goethe herangeht und sich fragt, hat Goethe das wirklich so gekonnt? wird man sehen, er hat es nicht einmal mit sechzehn Jahren gekonnt und ist doch der Goethe geworden.*<sup>6</sup>

*„Lesen und Schreiben, so wie wir es heute haben, ist eigentlich erst etwas für den Menschen im späteren Lebensjahre, so im 11., 12. Lebensjahre. Und je mehr man damit begnadigt ist, kein Lesen und Schreiben vorher fertig zu können, desto besser ist es für die späteren Lebensjahre. ... ich kann da aus eigener Erfahrung sprechen weil ich es nicht konnte mit 14,15 Jahren...“*<sup>7</sup>

## Hilfen

Wenn ein Kind nicht in der „durchschnittlichen“ Zeit das Lesen erlernt, so wird man wohl nicht tatenlos zusehen und abwarten; obwohl bei manchem Kind auch das Abwarten genau das Richtige sein kann, aber das gilt es eben herauszufinden. Der Waldorflehrer wird sich deshalb intensiv innerlich mit diesem Kind beschäftigen und versuchen aufzuspüren, was das Besondere im Wesen dieses Kindes ist, und er wird seine Massnahmen dementsprechend kreativ entwickeln und einsetzen.

Manchmal kann er z.B. feststellen, dass ein solches Kind sich immer wieder in ganz besonderer Art im Unterricht äussert. In seinen Äusserungen will sich etwas deutlich Individuelles oder Originelles ausdrücken. Es kann sein, dass man versuchen muss, diesem Kind einen Schutzraum in der Klasse und überhaupt in seiner ganzen sozialen Umgebung zu gewähren. Manchmal muss man diesen Schutzraum nach aussen hin auch mit Mut und Kraft für das Kind erkämpfen.

Solche Kinder können vielleicht schon zarte Kräfte oder Fähigkeiten auf Gebieten haben, die in der heutigen Kultur noch gar nicht anerkannt sind. Sie können möglicherweise über eine gewisse Hellfühligkeit verfügen und die Gedanken und Gefühle in ihrer Umgebung erspüren. Und sie haben manchmal ein viel intensiveres seelisches Erleben als andere Kinder, was sich in starken Phantasiekräften ausdrücken kann. Dieses zu erkennen und den Kindern in der richtigen Weise entgegenzukommen, ist die große Aufgabe für Eltern und Erzieher.

*Dieter Centmayer*

---

6 Rudolf Steiner in der Waldorfschule, GA 298, S. 129 f

7 Rudolf Steiner, Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit, GA 311, S. 34

## Der Weg des Ich ins Leben

Zur Vorbereitung der Welt-Kindergarten-Tagung, 1. – 5. April 2012,  
und der Welt Lehrer-Tagung, 9. – 14. April 2012

Den Weg von der inneren Vertiefung der Menschenkunde bis hin zur äusseren Anwendung im Unterricht fasst Rudolf Steiner am Ende des 3. Vortrages der „Meditativ erarbeiteten Menschenkunde“ (GA 302a) in drei methodischen Schritten zusammen:

- aufnehmendes Studium der Menschenkunde
- meditierendes Verstehen der Menschenkunde
- Erinnern der Menschenkunde aus dem Geistigen im pädagogischen Tun

Im anschliessenden 4. Vortrag richtet sich die Beschreibung nun auf die Art und Weise, wie sich das Ich des Kindes durch die Entwicklungsphasen hindurch mit dem wachsenden physischen Leib und dem Aetherleib verbindet: *„Aus den geistigen Welten herein kommt, ... auf einer Art astralischen Flügeln, die Ich-heit des Menschen. Wenn wir das Kind zuerst in den ersten Lebensjahren betrachten, wie es sich entwickelt, wie es Grad für Grad aus seinem tiefen Inneren die Physiognomie an die Oberfläche des Leibes bringt, wie es immer mehr Gewalt über seinen Organismus bekommt, so ist das, was wir da sehen, im Wesentlichen die Einverleibung des Ich.“*(alle Zitate: GA 302a, 4. V. vom 22.9.1920)

Die Verwandlung der kindlichen Lebenskräfte in der Zeit des Zahnwechsels wird anschließend einerseits als *„Geburt des Aetherleibes“*, andererseits als *„Emanzipieren der Intelligenz vom physischen Leib“* benannt. In diese freiwerdenden Kräfte strömt das Ich des Kindes ein und *„durchorganisiert es nach und nach; so dass also in dieser Zeit stattfindet ein Durcheinanderströmen des ewigen Ich mit dem, was sich da bildet ...“*.

In der Schulzeit vom 7. Jahr bis zur Erdenreife um das 14. Jahr nimmt dann der junge Mensch ein neues, musikalisches Element in sich auf, *„das eigentlich in der Aussenwelt liegt. Durchvibriert wird allerdings das, was da an Musikalischem, an Tonlichem aufgenommen wird, durch den astralischen Leib.“* Gerade in den Klassen der Unter- und Mittelstufe können wir täglich erleben, wie leicht und freudig sich die Kinder mit allem Rhythmischen und Gesanglichen verbinden. In der Art, wie ein Kind dann Klasse für Klasse die verschiedenen musikalischen Elemente allen Unterrichts mit innerer Aktivität durchempfindet, wird sein astralischer Leib reicher und kraftvoller. Er emanzipiert sich dadurch mehr und mehr von der kindlichen Gebundenheit an den Organismus: *„Mit der Geschlechtsreife erfolgt dann die Geburt des astralischen Leibes. – Aber wieder ist es das Ich, das sich jetzt als Ewiges mit dem, was sich da emanzipiert, verbindet; so dass wir von der Geburt bis zur Geschlechtsreife, also bis zum Ende der Volksschulzeit und auch noch darüber hinaus ein fortwährendes Sichbefestigen des Ich*

*in der ganzen menschlichen Organisation haben.*“ Zusammenfassend ergeben sich bei dieser stetig voranschreitenden Durchdringung des Organismus durch das Ich folgende Stufen:

- Vor dem Zahnwechsel befestigt sich das Ich besonders durch die nachahmende Tätigkeit im physischen Leib
- vom 7. Jahr an befestigt sich das Ich im Durchorganisieren der freigewordenen Aetherkräfte
- nach der Geschlechtsreife verbindet sich das Ich mit dem freigewordenen Astralleib

Erziehung und Unterricht haben nun die entscheidende Aufgabe, diesen Prozess künstlerisch auszubalancieren: Einerseits darf das Ich nicht zu stark in die physisch-aetherische Organisation hineinsinken, denn ein zu starkes Aufsaugen kann zu einer übermässigen Festigkeit und Abhängigkeit von der Leibes -Organisation führen. Andererseits darf das Ich nicht zu stark draussen bleiben, denn eine zu lockere Verbindung mit der Organisation kann zu Schwärmerei, Träumerei und Lebensuntüchtigkeit führen. – Das künstlerische Ausbalancieren zwischen jenen Extremen wird in diesem 4. Vortrag dann in der Wirkung der verschiedenen Unterrichtsfächer und Tätigkeiten beschrieben; – anschliessend das Ineinanderspielen kosmisch-plastischer und kosmisch-musikalischer Kräfte.

#### **Weitere Literaturangaben zum Tagungsthema:**

1. Meditativ erarbeitete Menschenkunde (GA 302a), 2. V. vom 16. 9. 1920: Das Zusammenwirken von plastisch-architektonischen und sprachlich-musikalischen Kräften in der Entwicklung der Wesensglieder
2. Erziehungsfragen im Reifealter (GA302a), 2. V. vom 22.6.1922: Ehrfurcht vor der Individualität, – Hilfe bei der Entwicklung des Physisch-Aetherischen
3. Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (GA 307), 7.V. vom 11. August 1923 in Ilkley: Von der Aufgabe, im Unterricht eine Harmonie zwischen künstlerischem Reichtum und intellektueller Verfestigung anzustreben

*Claus-Peter Röh*

## *Freiheit – durch Nachahmung?*

Ein viereinhalbjähriges Mädchen sitzt im Garten oben auf einer Leiter und schaut auf die anderen Kinder der Gruppe, die im Sand spielen, rennen oder aus Zweigen Verstecke bauen. Auf die Frage der Schulärztin, was sie denn dort oben mache, antwortet sie: „Ich überlege, wie ich hier wieder runter komme.“ Im Gruppenraum ist ihr Lieblingsspiel das folgende: Mit einem grossen Tuch deckt sie einen Tisch vollständig bis zum Boden ab, heftet einen Zettel, auf den sie ganz alleine geschrieben hat: „Privat, Eintritt verboten“ mit einer Wäscheklammer an das Tuch. Schreiben, Lesen und Rechnen hat sie so schnell in der staatlichen „Ecole maternelle“ gelernt, dass sie sich dort jetzt langweilt. Deshalb lassen die Eltern sie jetzt den Waldorfkindergarten besuchen, wo sie gerne Teig knetet, Wasserfarben malt (sie bevorzugt Gelbtöne, die sie dann mit blau abdunkelt) und sich beim Freispiel in dunkle enge Hütten zurückzieht. Beim Reigen steht sie da, ohne sich zu rühren, und schaut mit ihren grossen hellblauen Augen im runden, blassen Gesicht, was vor sich geht. –

Wie kann ihr geholfen werden, durch freudige unbeschwerte Bewegung ihren Leib zu ergreifen und Zugang zu den anderen Kindern zu gewinnen? Durch einfache Nachahmung geht es offensichtlich nicht, sie hat sich so sehr angewöhnt, nur das zu tun, was sie versteht und bewusst beherrscht.

Für die Erzieher wesentlich unbequemer ist ein blasser, schmalgliedriger Junge mit dunklen Haaren und Augen. Auch er liebt dunkle Hütten mit vielen Kissen und Decken, in denen er aber immer nur kurz bleibt und oft laut redend und gestikulierend im Raum herum stürmt, die Bauten der anderen zerstört und möglichst viele Gegenstände für seine eigene Behausung einsammelt. – Beim Frühstück, als einige Kinder wieder beim Thema waren: „Was isst du am liebsten?“ war seine Antwort: „Ich mag am liebsten Krach.“ Beim Reigen schaut er nicht ruhig zu, sondern macht mit Fratzen und tausend Kommentaren dem Erzieher ernsthafte Konkurrenz.

Wie kann ihm geholfen werden, sich im eigenen Leib so wohl zu fühlen, dass er wenigstens für kurze Momente sich ruhig für die Umgebung öffnen kann, um vielleicht eine Chance zu haben, etwas durch Nachahmung zu lernen und nicht nur dauernd aus eigenen Impulsen und Vorstellungen zu agieren?

Beiden Kindern gemeinsam ist eine tiefe Einsamkeit, die das Mädchen ruhig abseits stehend durchlebt und der Junge durch Herrschsucht und durch Nervosität gespeiste Dauerkonflikte. Beide sind sehr wach und bewusst, verstehen, analysieren und bemerken alles. Beide sind äußerst langsam in bewusst geführten Bewegungen, auch der Junge. Das zeigt sich, wenn er manchmal seine Zappeligkeit durch eine für ihn interessante Bastelarbeit mit Sägen und Hämmern ablegen kann: das macht er umständlich, langsam und ungeschickt.

„Das sind keine Waldorfkinder“, hört man manchmal, und doch trifft man sie sicher in allen Waldorfkindergärten in allen Ländern. Wenn die Erzieherin ruhig und freudevoll die Arme hebt im Reigen, werden sie sicher die Arme zunächst heben oder mit Absicht anders, und während sich die Lippen mancher Kinder stumm mitbewegen, wenn sie der Geschichte der Erzieherin zuhören, bemerken diese anderen Kinder schroff: „Schon wieder dieselbe Geschichte!“

Wie können wir im Waldorfkindergarten auf die Bedürfnisse dieser Kinder eingehen? Sollten wir sie schon inhaltlich etwas lernen lassen? Sie öfter zu bestimmten Tätigkeiten auffordern, die wir ihnen Schritt für Schritt erklären? Oder einfach weitermachen, so wie für die anderen Kinder auch, die halb träumend ganz in unsere Tätigkeiten und Stimmungen untertauchen können?

Angesichts der Katastrophen und Umwälzungen, die uns heute alle erschüttern, mag dieses pädagogische Problem aus dem Kindergarten allenfalls für Spezialisten interessant erscheinen. Steiner war allerdings anderer Ansicht. Noch vor der Begründung der Waldorfschule spricht er am 9. August 1919 ziemlich ausführlich über Nachahmung in den ersten 7 Lebensjahren und gibt ihr dort eine wichtige Rolle im Kontext der Zivilisationskatastrophen des 20. Jahrhunderts, - der damals schon geschehenen und der noch kommenden („ein wahrscheinlich recht lange dauernder Kampf der Menschheit überhaupt“).

„Gewaltige, elementare Kampfeswogen“ werden „die Zivilisation überspülen“, so Steiner, weil bestimmte seelische Grundbedürfnisse sich unbewusst stark geltend machen, aber nicht verwirklicht werden können. Er nennt sie dort: Sozialismus-Demokratie- Individualismus. Oder: Brüderlichkeit, Gleichheit, Freiheit. Und die Unmöglichkeit, dieses Grundbedürfnis nach Freiheit zu verwirklichen, hänge zusammen mit der Erziehungspraxis im Kindergartenalter: „Die Menschen werden nicht freie Wesen werden, trotz aller Deklamationen und trotz allen politischen Gewimmern über Freiheit, wenn die entsprechende Kraft der Nachahmung im Kindesalter nicht eingepflanzt wird.“ Ein für viele noch paradox erscheinender Gedanke: Erziehung zur Freiheit in den ersten sieben Lebensjahren gerade nicht dadurch, dass man Kinder dauernd vor eine freie Wahl stellt, sondern dadurch, dass sie „in der Seele der Umgebung, in den Seelen der Umgebung“ leben können. Durch dieses unbewusste Leben in den Seelen der Umgebung könne nun eine besondere Wirkung auf den physischen Leib ausgeübt werden, eine Wirkung die verhindere, dass dort nur „die animalischen Triebe hineinverpflanzt“ würden. Erziehung des physischen Leibes des kleinen Kindes durch Nachahmung ermöglicht dem Erwachsenen, sich zur individuellen Freiheit durchzuringen.

Ob das hochbegabte Mädchen nur durch angestrengtes Nachdenken schafft von der Leiter herunterzuklettern und ob der freche Junge es einmal zuwege bringt,

sein helles Bewusstseinslicht für Momente abzdämpfen und leicht träumend einfach mitzumachen, hiervon hängt offensichtlich mehr ab als der harmonische Kindergartenalltag: es geht um das Verhältnis der Individualität zu seinem physischen Leib, um die Frage, ob der Leib Instrument der Seele sein kann oder immer mehr zu ihrem Gefängnis wird. Ein Gefängnis, aus dem sie durch hochexplosive Konflikte mit der Umgebung auszubrechen versucht.

Die Weltkindergarten – und die Weltlehrertagung 2012 werden dieses Verhältnis von Ich und Leib thematisieren.

Ein Arbeitsschwerpunkt für die Erzieherinnen wird dabei die Frage sein: wie schaffen wir es, Kinder wieder zum Nachahmen zu bringen, die von sich aus immer weniger dazu geneigt sind? Schon Steiner sagte vor über neunzig Jahren: „In der Zukunft wird bei der Erziehung die Frage immerzu beantwortet werden müssen: Wie gestaltet man am Besten das Leben des Kindes so, dass es in der besten Weise seine Umgebung nachahmt?“

Um diese Frage aufzugreifen, könnten u.a. folgende Gebiete bearbeitet werden: Wie muss die Tätigkeit des Erziehers aussehen, damit sie nachgeahmt wird? Welche Art der Tätigkeit, welche Arbeitsvorgänge? Wie sollten sie vorbereitet und innerlich getragen werden? Wie kann die Art des Erzählens Nachahmungskräfte stärker anregen? Wie kann der Reigen, wie können Fingerspiele strukturiert und vorbereitet werden, damit die Kinder besser mitmachen? Welche pädagogisch-therapeutischen Massnahmen könnte man z.B. mit den oben erwähnten Kindern vornehmen, damit sie eines Tages vielleicht wieder in eine körperlich seelische Verfassung kommen, in der sie nachahmen können?

Wir hoffen, dass in möglichst vielen Kindergärten diese Fragen aufgegriffen und bearbeitet werden können, so dass bei der Weltkindergartentagung ein weltweit fruchtbarer Austausch entstehen kann.

*Für die Vorbereitungsgruppe der IASWECE: Philipp Reubke*

## *Die wachsende Beziehung zwischen dem Ich und dem physischen Körper*

Als Klassenlehrer einer ersten Klasse hatte ich am Beginn dieses Schuljahres das Vorrecht, mit den Kindern das Zeichnen gerader und krummer Linien im Rahmen der ersten Sprachepoche zu üben. Die Kinder staunten sehr über diese so grundverschiedenen Linien. Alle Buchstaben sind zusammengestellt aus geraden oder krummen Linien, zwei Arten von Linien, die polare Gegensätze sind. Die Kinder waren dann auch Meister darin, um gerade Linien aufzudecken, die hier und da eine Krümmung zeigten, oder krumme Linien, die zum Teil gerade waren.

Gerade und krumm sind zwei polar entgegengesetzte Extreme eines Ganzen. In diesem Falle kommen sie in der Schreibfähigkeit zusammen. Betrachten wir den Menschen als physische Erscheinung, dann finden wir auch bei ihm diesen Gegensatz wieder vor. Der Kopf erscheint uns als eine Kugel oben am Körper, die Gliedmassen dagegen als Strahlen vorne und unten. Der Kopf und die Gliedmassen sind nicht unmittelbar miteinander verbunden, als Vermittler zwischen ihnen findet sich der Rumpf.

Ein ähnlicher Gegensatz zeigt sich uns in dem Verhältnis zwischen dem physischen Körper und dem Ich. Das Ich hat einen rein geistigen Ursprung, während der physische Körper einen rein materiellen Ursprung hat. Und zwischen dem Ich und dem physischen Körper steht die Seele als Vermittler. Es fragt sich jetzt: wie verbindet sich das Ich im Laufe der Erziehung mit dem Körper?

Das Ich ist der Träger von Motiven und Impulsen. Auf seinem Weg zur Erde sucht es sich einen physischen Körper. Dieser physische Körper ist der Träger des Erblichkeitsstromes. Wenn das Kind geboren wird, hat es sein Haus auf Erden gefunden. Damit ist die Verbindung zwischen dem himmlischen und dem irdischen Teil des Menschen zustande gekommen. Das ist keine selbstverständliche Sache. Neugeborene Kinder schlafen deshalb viel. Wach sein erfordert einen Zusammenhang zwischen beiden Wesensteilen, was ungeheuer viel Kraft verlangt.

Auf dem Entwicklungsweg vom Zögling zum Erwachsenen wird die Wirkung des Ichs sichtbar. Die ganze Entwicklung wird von dieser Wirkung überschattet. Wir können das beobachten, indem das Kind mit dem Heranwachsen sich seiner Selbst mehr und mehr bewusst wird und gleichzeitig mit zunehmendem Bewusstsein die Welt betrachtet. Dieser Prozess zeigt uns, wie das Ich auf indirekte Art an dem physischen Körper arbeitet, damit es mit dem einundzwanzigsten Jahre in ihn Einzug halten kann.

Die Geburt des Ichs wird in drei grossen Schritten vorbereitet:

- Während der ersten sieben Lebensjahre lebt das Kind in Einheit mit der Welt. Es ist mit seiner Umgebung verbunden und sein Ich ist in der Außenwelt.

- Zwischen dem siebten und vierzehnten Jahre wird das Kind in wachsendem Masse sich der Beziehung zwischen der Aussenwelt und sich selbst gewahr. Die selbstverständliche Verbundenheit mit der Welt nimmt ab und gibt dem Bewusstsein der eigenen Erfahrungen mehr Raum. Das Ich strebt ein Gleichgewicht zwischen Aussen- und Innenwelt an.
- Von dem vierzehnten bis zum einundzwanzigsten Jahre stellt das Kind sich der Welt gegenüber. Es betrachtet seine Umgebung mit wachsendem individuellem Bewusstsein und lernt, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Das Ich verinnerlicht sich, findet sein Zentrum in der Innenwelt.

Bei einem neugeborenen Kinde besteht zwischen dem Ich und dem physischen Körper noch ein lockerer Zusammenhang. Im Laufe der Erziehung findet aber eine allmähliche Annäherung zwischen beiden polar entgegengesetzten Wesensgliedern statt, die es dem Menschen später als Erwachsenen ermöglicht, die angeborenen Motive des Ichs zu erleben und anzustreben.

Bei dem aufwachsenden Kinde gibt es natürlich auch Augenblicke, wo eine direkte Äusserung des Ichs sichtbar wird. Zur Verdeutlichung drei Beispiele.

Ein zweieinhalbjähriges Mädchen spielte schon einige Wochen mit dem Wort 'nein'. Bei allem was getan werden sollte, sagte sie: 'Ich tun'. Die Mutter fragte sie, womit sie ihr Brot bestreichen wollte und wies eins nach dem anderen verschiedene Töpfchen an. Jedes Mal sagte ihre Tochter aber 'nein!', bis die Mutter schliesslich verzweifelt ausrief: 'Aber was willst du denn?' Worauf sie die Antwort bekam: 'nein!'. – Dieses Kind war sich von sich selbst bewusst geworden und sein 'nein!' war ein Ausdruck dieses klaren Augenblickes, wo das Ich das Kind in seinem Denken hat berührt.

Ein Knabe von fast zehn Jahren kam zu mir und sagte: 'Herr Lehrer, ich spielte mit meinen Freunden in dem Sandkasten. Ich kam mir kindisch vor und ging aus dem Sandkasten weg. Dann schaute ich nach meinen Freunden, die weiter spielten und ich verstand nicht, warum ich nicht bei ihnen war. Was soll ich jetzt: mitmachen oder nicht? – Dieser Knabe erfuhr plötzlich sich selbst in Beziehung zur Welt und suchte ein Gleichgewicht zwischen Außen- und Innenwelt. Das Ich äusserte sich mittels des Gefühlslebens.

Der dritte Beispiel bezieht sich auf Camille Claudel, eine Bildhauerin, die von 1864 bis 1943 in Frankreich lebte. Sie hatte ihre Kinder- und Jugendzeit auf dem Lande verbracht und war mit 15 Jahren mit ihrer Familie nach Paris gezogen. Camille war zehnehn Jahre alt, als sie in die Kunsthochschule ging. Dort entdeckte sie ihr Lebensziel und wie eine Löwin stürzte sie sich auf die Bildhauerarbeit. Hier fällt ins Auge, dass Camille für ihre Ideale aufwachte, wodurch ihr Leben Richtung und Ziel bekam! Dasjenige, was ihr Ich als Motiv mit sich herumtrug, wurde vereint mit demjenigen was ihr physischer Körper an Fähigkeiten besass.

Nur eine Pädagogik, die dem Kinde zu helfen vermag sich selbst zu verwirklichen, ist eine gute Pädagogik. Jedes Kind trägt sein eigenes Kästchen mit einem



geistigen Schatz darin. Für Pädagogen liegt hier eine Aufgabe. Wenn wir imstande sind um dem Kinde in physischer Hinsicht die notwendige Sorge zu bieten und es ausserdem heilende Erfahrungen machen und Menschen begegnen kann, die ihm die Welt mit Freude zeigen wollen, dann helfen wir dem Wesen des Kindes, um Besitz von seinem physischen Körper zu ergreifen. Das erfordert von uns Liebe und Ehrfurcht für dasjenige, was aus dem Kinde werden will. Damit tragen wir dazu bei, dass es sein Kästchen öffnen und während seines Lebens seinen Schatz in die Welt hinaustragen kann.

*Sigurd Borghs*

## *O nein! Nicht schon wieder eine Entscheidung!*

Warum fällt es uns so schwer, Entscheidungen zu treffen? Fällt es uns schon schwer genug weitreichende Entscheidungen für uns selbst zu treffen, so wird die Herausforderung in Bezug auf unsere Einrichtungen noch viel grösser. Sollen wir diesen Achtklässler – ein grossartiger Kerl, hochintelligent, sportlich, künstlerisch begabt, der Sohn unseres Musiklehrers – der Schule verweisen, weil er fortgesetzt Pornohefte mit in die Klasse bringt? Sollen wir jenen Schülervater – ein erfolgreicher Automechaniker, der bekanntermassen ein Alkoholproblem hat – bitten, in unserer Oberstufe zu unterrichten? Sollen wir einen Lehrer einstellen, der sich mit einem schwachen Arbeitszeugnis bewirbt? Und so weiter und so fort ...

Diese Beispiele zeigen, dass schwierige Entscheidungen deshalb schwierig sind, weil wir uns genötigt sehen, verschiedene Möglichkeiten gegeneinander abzuwägen, und wenn wir das Entweder/Oder der Entscheidung vor der wir stehen ins Auge fassen, neigt sich die Waagschale nicht eindeutig zu der einen oder anderen Seite. Wir müssen uns aus diesem Durcheinander heraus denken, aber wir wissen, dass unsere Sympathien und Antipathien den Ausgang beeinflussen. Unser eigener biographischer Ballast schleicht sich mit ein. Nehmen wir das Beispiel: Vielleicht ist der Musiklehrer unser bester Freund. Oder – zweites Beispiel – vielleicht haben wir selbst unter einem alkoholkranken Vater gelitten. Oder – drittes Beispiel – wir fühlen, dass es uns ähnlich hätte gehen können – alles keine Grundlage für klares Denken.

In allen diesen Fällen, wie in allen Entscheidungen, müssen wir urteilen. Wir sind aufgerufen, ein Urteil zu fällen – verschiedene Umstände gegeneinander abzuwägen.

Im Englischen ist das Wort „judgment“ – Urteil – nicht wertfrei. Es hat Untertöne, es hat Implikationen. Es ist nicht neutral. Darin liegt eine gewisse Ironie, denn ein Urteil fällen (to make a judgment) sollte gerade eine wertfreie, unpersonliche Tätigkeit sein. Aber im Englischen werden Urteil und Vorurteil/ Vorverurteilen (judgment – judgmental) oft durcheinandergebracht. Wenn wir jemanden ‘judgmental’ nennen, unterstellen wir ihm, dass er in hochmütiger Weise urteilt, wir unterstellen, dass er ‘zu Gericht sitzt’ (to sit in judgment) und dass er schon vorher entschieden hat, ob die Sache, die er beurteilt gut oder schlecht, moralisch oder unmoralisch ist. In diesen politisch korrekten Zeiten müssen wir sehr vorsichtig sein, wenn wir das Wort Urteil (judgment) im Englischen benutzen, sogar in der Waldorflehrerausbildung, wo doch alles Lernen darauf abzielt, die Fähigkeit zum klaren Urteil (-judgment) zu stärken.<sup>1</sup>

---

1 Anmerkung des Übersetzers: Das Wörterbuch gibt folgende Übersetzungsmöglichkeiten für ‘judgment’ an: Urteil, Entscheidung, Beurteilung, Gericht, Urteilsvermögen, Ermessen, Einschätzung, Bewertung, Meinung, Ansicht, Gerichtsurteil, Urteilspruch, Richterspruch, Werturteil.

Ausserdem hat das Wort 'judgment' (Urteil) in der Gesetzgebung, bei Gericht, in den Rechtswissenschaften verschiedene Bedeutungen. Es bedeutet aber auch 'gesunder Menschenverstand' und diese Bedeutung interessiert uns. Gesunder Menschenverstand ist eine Qualität, die Rudolf Steiner sehr schätzte. Ein Zitat muss genügen: „Nun gibt es aber im ganz alltäglichen Leben eine Seelenkraft, welche in einer gewissen Weise schon in sich hat, was mit den anderen Seelenkräften angestrebt wird bei der Geistesforschung, und diese Seelenkraft ist die Denkkraft, wie sie sich äussert im gewöhnlichen, unbefangenen, gesunden Menschenverstand. Diese gewöhnliche Denkkraft nämlich, sie kann unter gewissen Voraussetzungen, ohne dass sie weiter entwickelt wird, selber schon als etwas Leibfreies sich darstellen.“ (GA 152, Vortrag vom 18. Mai 1913, Vorstufen zum Mysterium von Golgatha) Das sind tröstliche Worte: normaler, unbefangener, gesunder Menschenverstand.

\*\*\*\*\*

Aus unseren pädagogischen Studien wissen wir, dass Urteil, wenn es die Fähigkeit beschreibt, Fakten abzuwägen und selbständig eine richtige Entscheidung zu treffen, eine Fähigkeit bezeichnet, an die wir uns erst wenden können, wenn ein Mensch die Pubertät erreicht. „Und erst mit der Geschlechtsreife beginnt die Sehnsucht des Menschen, aus dem eigenen Urteil heraus sich mit der Umwelt in eine Beziehung zu setzen.“ (Allgemeine Menschenkunde, 9. Vortrag) Oder: „Vom 12. Lebensjahre an aufwärts entwickelt sich die Urteilskraft allmählich.“ (12) Die Schwierigkeit liegt darin, dass das Ich als Instrument der Entscheidung erst mit dem Erreichen des 28. Lebensjahres voll ausgebildet ist. Und 'voll ausgebildet' ist ein dehnbarer Begriff, denn die wahre Ausbildung des Ich setzt sich fort bis wir mit 63 das ehrwürdige 'Alter der Gnade' erreichen. Und auch während der Jahre der geistigen Entwicklung zwischen 42 und 63 können wir die Möglichkeiten der Ich-Entwicklung nur erahnen, denn erst in den zukünftigen planetarischen Entwicklungsstufen wird das Ich in der Lage sein, den astralischen, ätherischen und physischen Leib in wirklich geistige Wesenheiten umzuwandeln, also in Geistselbst, Lebensgeist und Geistesselbst. In der Zwischenzeit sollte die gegenwärtige Entwicklungsstufe, die Erde, die richtige Ausbildung des Ich möglich machen. Wir sind erst am Anfang. Wir haben noch einen langen Weg vor uns. Und darum ist es so schwer, Entscheidungen zu treffen.

So lebt also die Menschheit, in diesen Zeiten der Bewusstseinsseele, noch nicht bewusst, sondern wird behindert, gefesselt sogar und greift aus tausenderlei Weise zu Krücken. Technik ist offensichtlich eines der Hauptwerkzeuge um uns bei Entscheidungen zu helfen (d.h. zu hindern), die ein Abwägen verlangen. Standardisierung, Vereinheitlichung, Gleichförmigkeit: leicht zu programmieren, leicht zu messen, leicht zu vergleichen – das sind die Kriterien, die diese Technik uns anbietet. Wir möchten nicht ohne all das leben, aber es hat uns

dazu verführt, anzunehmen, dass diese Kriterien eine Grundlage für die Urteilsbildung sind. Dagegen verlangt die Urteilsbildung auf der Grundlage des lebendigen Denkens eine in jeder Hinsicht phänomenologische Annäherung. Ein geistesgegenwärtiges Urteil verlangt, dass wir uns frei machen von jedem Vorurteilen, also von jedem Vorurteil.

Sind darum so wenige Menschen fähig zur Urteilsbildung? Weil wir in Gemeinplätze, Regularien, in Politik und Vorurteile flüchten, sogar in unseren eigenen Einrichtungen und in unserem Privatleben?

In den oben genannten Vorträgen [GA 152] erläutert Rudolf Steiner „das Denken aus dem gewöhnlichen, anspruchslosen Menschenverstand“:

„Dieses Denken, das also jede Seele heute in sich als eine Kraft haben kann, hat gewissermassen zwei Gesichter, ist ein Januskopf. Dieses Denken ist entweder vom Gehirn abhängig, bringt nur dasjenige als Gedanken zum Bewusstsein, was sich im Gehirn, im Nervensystem spiegelt. Dann ist dieses Denken mehr **passiv**, ist ein solches Denken, das sich anlehnen will an das Instrument des Gehirns. Oder aber dieses Denken kann sich schon einfach – ohne irgendwelche Meditation – durch inneres Aufrufen, dadurch dass es seiner selbst in seiner wahren Wesenheit sich bewusst wird, dass es sich losreissen will von der Anlehnung an das Gehirn, freimachen: dann ist es ein mehr **aktives** Denken.“

Er spricht von dem „Denken, das emsig sein will, sich kraften will“ im Gegensatz zu dem „Denken, das sich der Krücke bedienen will, des Instruments, das bloss im Spiegelbild des Gehirns sich die Gedanken zum Bewusstsein bringen will, das ist bequem, das will in sich nur denken lassen ...“

Mir scheint, und ich hoffe, mein Denken ist nicht zu passiv, wenn ich dies annehme, dass wir hier die Frage der Entscheidungsfindung betrachten. Was verlangt **aktives** Denken? Darum ist es so schwer und geschieht so selten. Wer von uns bedient sich nicht gern der Krücke des abhängigen Denkens? Wer von uns hat das Ziel des aktiven Denkens erreicht?

Steiners Aussage endet mit dem düsteren Ausruf, dass „tief innerliche(n) Bequemlichkeit des menschlichen Denkens, das nicht aktiv werden, sondern passiv bleiben will“ der tiefste Grund für die Zurückweisung der Anthroposophie ist. Die Schlussfolgerung – oder darf ich sagen das Urteil – die wir daraus ziehen können, ist, dass Anthroposophie, die das aktive Denken braucht, um ergriffen zu werden, auch unsere Fähigkeiten zur Urteilsbildung stärken wird. „Bequem ist die Anhängerschaft zur anthroposophischen Weltanschauung nicht.“ Ebenso wenig wie das Treffen schwieriger Entscheidungen.

\*\*\*\*\*

*Die Allgemeine Menschenkunde* gibt uns das geisteswissenschaftliche Rüstzeug mit dem wir den Vorgang des Urteilens verstehen können. Es ist Willenstätigkeit. Es ist fühlende Tätigkeit. Es ist denkende Tätigkeit.

‘Wie Sie Gedanken selber formen, wie Sie einen Gedanken mit dem anderen verbinden, wie Sie zu Urteil und Schluss übergehen, das alles ist von einer feineren Willenstätigkeit durchströmt.’

‘Wir haben auf der einen Seite die Urteilsfähigkeit, die natürlich entscheiden muss über etwas ganz Objektives. Dass der Mensch gut sein muss, darf nicht von unserem subjektiven Gefühl abhängen. Also der Inhalt des Urteils muss objektiv sein. Aber wenn wir urteilen, kommt ja noch etwas ganz anderes in Betracht. Die Dinge, die objektiv richtig sind, sind ja deshalb noch nicht bewusst in unserer Seele. Wir müssen sie erst bewusst in unsere Seele herein bekommen. Und bewusst bekommen wir kein Urteil in unsere Seele herein, ohne dass die Gefühlstätigkeit mitwirkt. Daher müssen wir sagen, Brentano und Sigwart hätten sich dahin einigen müssen, dass sie beide gesagt hätten: Ja, der objektive Inhalt des Urteils steht ausserhalb der Gefühlstätigkeit fest; damit aber in der subjektiven Menschenseele die Überzeugung von der Richtigkeit des Urteils zustande kommen kann, muss die Gefühlstätigkeit sich entwickeln.’ (V)

Diese Tätigkeit des Urteilens verlangt also das behutsame Zusammenspiel von Fühlen und Wollen, um dadurch das Denken zu erhellen. Und es ist die Aufgabe des Ich, dieses werdenden, noch nicht flüggen Ich, diese drei Seelenkräfte zusammenzuhalten, ihnen zu ermöglichen, sich in gesunder Weise zu vereinen, um einer Entscheidung willen, alle Aspekte kühl und doch mit Wärme abwägend um diesen „gesunden Menschenverstand“ hervorzubringen. Es ist wohl keine Übertreibung zu sagen, dass nichts uns so fordert wie Entscheidungen.

Die folgenden Sätze aus dem 6. *Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde* können diesen Vorgang weiter erhellen:

Denken Sie einmal, wenn Sie das Gefühl haben müssten: während Sie ein Urteil fällen, geht mit Ihrem Ich irgendwo im Unterbewussten etwas vor, und das Ergebnis dieses Vorganges sei das Urteil! Nehmen Sie an, Sie sagen: Dieser Mensch ist ein guter Mensch, fällen also ein Urteil. Sie müssen sich bewusst sein, dass das, was Sie brauchen, um dieses Urteil zu fällen – das Subjekt „der Mensch“, das Prädikat „er ist ein guter“ –, Glieder sind eines Vorganges, der Ihnen ganz gegenwärtig ist, der für Sie ganz vom Lichte des Bewusstseins durchzogen ist. Müssten Sie annehmen, irgendein Dämon oder ein Mechanismus der Natur knäuele zusammen den „Menschen“ mit dem „Gutsein“, während Sie das Urteil fällen, dann wären Sie nicht vollbewusst in diesem erkennenden Denken drinnen, und Sie wären immer mit etwas vom

Urteil im Unbewussten. Das ist das Wesentliche beim denkenden Erkennen, dass Sie in dem ganzen Weben der Tätigkeit beim denkenden Erkennen mit Ihrem vollen Bewusstsein drinnen stecken.

Solch ein Bewusstsein während des Findens einer praktikablen Lösung, eines tragfähigen Urteils, einer Entscheidung, die alle Umstände berücksichtigt und ein Problem löst – solch ein Bewusstsein verlangt, dass das Ich jede überbordende, einseitige Seelentätigkeit, sei es nun ein Übermass im Fühlen, Denken oder Wollen, unterdrückt. Das ist mühevoll, denn „da wird die Urteilsfunktion zu einer Äusserung Ihres ganzen Menschen.“ (AMK, 8. Vortrag) (Dieses Zitat stammt zwar aus der Besprechung der 12 Sinne, aber es ist trotzdem zutreffend.)

Wir können der Frage des Urteilens nicht gerecht werden ohne den 9. Vortrag der AMK einzubeziehen, in dem die Beziehung von Schluss, Urteil und Begriff untersucht wird. Im Englischen müssen wir die Bedeutung dieser Wörter neu lernen, denn das deutsche Wort 'Urteil' bedarf, wenn es mit 'judgment' übersetzt wird, einer Erläuterung. Natürlich müssen auch deutsche Muttersprachler den Text genau studieren, um seine Bedeutung zu erfassen, aber da wir an der Bedeutung von 'judgment' (Urteil) arbeiten, tun wir gut daran, uns klar zu machen, dass das Wort durch seine Verwendung im 9. Vortrag der AMK eine neue Bedeutungsebene erhält, denn 'Urteil' wird hier mehr dem Fühlen zugeordnet, während, wie wir gesehen haben, eine Entscheidung das klare Licht des Bewusstseins in allen drei Seelenreichen braucht. Nach meiner Erfahrung scheuen Lehrer in den Seminaren vor dem Wort Urteil (-judgment) zurück, brauchen einige Zeit bis sie verstehen, dass es nicht mit (vor-)verurteilen gleichzusetzen ist (judgmental).

Als Lehrer tun wir gut daran zu erinnern, dass die „die selbständige Urteilskraft“ (AMK, 11. Vortrag) aus der „Kraft der Phantasie, an sie müssen wir appellieren insbesondere in den letzten Jahren des Volksschulunterrichtes. Wir dürfen dem Kinde viel mehr zumuten, wenn es durch das siebente Jahr in die Volksschule eintritt, an Schreiben und Lesen die Intellektualität zu entwickeln, als wir unterlassen dürfen, in die herankommende Urteilskraft – denn die Urteilskraft kommt dann langsam heran vom zwölften Jahr ab – die Phantasie fortwährend hineinzubringen. Die Phantasie des Kindes anregend, so müssen wir an das Kind heranbringen alles dasjenige, was es in diesen Jahren lernen muss; so müssen wir an das Kind alles heranbringen, was zum geschichtlichen, zum geographischen Unterricht gehört.“ (AMK 14. Vortrag) kommt. Jetzt sind wir im Herzen der Waldorfpädagogik, im Herzen der „Erziehungskunst.“ Aber ist es nicht auch das Herz unseres eigenen Strebens? Ist es nicht oft ein Mangel an Vorstellungskraft, an Phantasie, der zum Zusammenbruch des Entscheidungsprozesses führt? Wir können den Weg zu einem erhofften Ergebnis nicht sehen. Wenn wir aber danach trachten, uns mit „Phantasiefähigkeit zu durchdringen“

arbeiten wir daran, die Geisteswissenschaft in uns lebendig zu machen. Lebendig heisst praktikabel. Lebendig heisst, wirkliche Hilfe bei der Entscheidungsfindung. Obwohl „durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit“ im Allgemeinen auf die Arbeit des Lehrers in der Klasse bezogen wird, können wir es doch auch auf alle Führungsaufgaben in der Schulgemeinschaft anwenden. Dann sollten wir danach streben, die Fähigkeit der Phantasie zur Imagination zu erheben. Die Imagination wiederum hat ihre Wurzeln in der Intensivierung des klaren Lichtes des Denkens. Und das kann uns helfen zu urteilen, ohne zu verurteilen, Entscheidungen zu treffen in der richtigen Balance von Herz und Hirn. Als Erwachsene können wir nach so einem Ziel streben.

Lebendiges Denken, inneres Tätigsein, der Ausdruck unseres ganzen Seins, das ist in der Geisteswissenschaft nichts weniger als das Ziel auf dem Pfad der Erkenntnis. Kurz gesagt: lebendige, aktive Verbundenheit mit der Anthroposophie stärkt das Ich. Ein gestärktes Ich wird mehr Sicherheit haben, wenn es vor Entscheidungen steht. Vielleicht wird es nicht die richtige Entscheidung sein, vielleicht hätten wir den Sohn des Musiklehrers nicht fortschicken sollen. Das wird die Zukunft zeigen. Aber bis dahin ist der Musiklehrer selbst vielleicht erleichtert, dass eine Entscheidung, die über Wochen aufgeschoben wurde, nun endlich gefallen ist.

Natürlich würden wir gerne die richtige Entscheidung treffen. Dieses edle Motiv kann sehr schnell jede Entscheidungsfindung paralisieren. Unsere Engel, die Archai der Schule und der führende Zeitgeist warten darauf, uns zu helfen. Dieses Bild ersteht uns in der Meditation für das Kollegium, das Bild des weisheitserfüllten Tropfen Lichtes, der uns in unseren Entscheidungen helfen kann. Aber es ist an uns, unser Ich so vorzubereiten, dass wir das Urteil fällen können.

*Dorit Winter*  
*übersetzt von Anja Reglin*

## *Agenda*

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

#### **2011**

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| 12. – 15. Mai 2011       | Mysteriendramentagung für Lehrer   |
| 17. – 19. Juni 2011      | Religionslehrertagung  |
| 23. – 25. September 2011 | Allgemeine Menschenkunde, 9. Vortrag   |
| 21. – 23. Oktober 2011   | Individualität-unmittelbar erlebt. Von der Kunst der Begegnung mit heutigen Kindern. |

#### **2012**

- |                      |                         |
|----------------------|-------------------------|
| 01. – 05. April 2012 | Welt-Kindergartentagung |
| 9. – 14. April 2012  | Welt-Lehrertagung       |