



# Rundbrief

der Pädagogischen Sektion  
am Goetheanum

49

Michaeli 2013

Goetheanum

## *Der Rundbrief der Pädagogischen Sektion*

Herausgeber: Pädagogische Sektion am Goetheanum  
Postfach, CH 4143 Dornach 1  
Telefon: 0041 61 706 43 15  
Telefon: 0041 61 706 43 73  
Telefax: 0041 61 706 44 74  
E-Mail: [paed.sektion@goetheanum.ch](mailto:paed.sektion@goetheanum.ch)  
Homepage: [www.goetheanum-paedagogik.ch](http://www.goetheanum-paedagogik.ch)  
Redaktion: Florian Osswald, Dorothee Prange, Claus-Peter Röh  
Lektorat: Angela Wesser

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

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

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

**Euro  
Überweisungen** Anthroposophische Gesellschaft Dornach  
GLS Gemeinschaftsbank Bochum  
Konto-Nr.: 988 100  
BLZ: 430 609 67  
IBAN: DE 53 4306 0967 0000 9881 00  
BIC: GENODEM1GLS  
**Vermerk: 1060**

**Aus Deutschland** Freunde der Erziehungskunst e.V.  
Postbank Stuttgart  
Konto-Nr.: 398 007 04  
BLZ: 600 100 70  
**Vermerk: Pädagogische Sektion, Rundbrief**

# *Inhaltsverzeichnis*

Zu dieser Ausgabe <i>Dorothee Prange</i>	3
Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik in Asien – mit Pfirsichblüte und Kinderzauber <i>Nana Goebel</i>	5
Kreativität und Verwandlung im Fremdsprachenlernen und Unterrichten <i>Peter Lutzker</i>	7
Wer der Sprache Sinn versteht ... <i>Dorothee von Winterfeldt</i>	18
Grammatikunterricht und Menschenkunde <i>Ted Warren</i>	22
Klassenlehrer über acht Jahre <i>Tomáš Zdražil</i>	28
Aspekte eines erneuerten Lehrerbildes in den Waldorfschulen <i>Christof Wiechert</i>	39
Im Anfang ist das Wort <i>Astrid Anderson</i>	49
Agenda	50



## Einleitung

Liebe Kollegen,

an unseren Schulen begehen die Kollegien mit ihren Schülern in verschiedenster Weise das Michaelsfest. Diese Zeit des Jahres ist eine Besondere, in Gemeinschaften ist das zumeist deutlich spürbar. Michaelische Kräfte fordern uns, der Kampf mit dem Drachen wird spürbar. Wir Menschen sind im Laufe der Erdenentwicklung seit den letzten 500 Jahren immer mehr getrennt von den göttlich-geistigen Wesenheiten. Michael aber hat als eine dieser Wesenheiten von Anfang an den Blick auf die Menschheit gelenkt. Er möchte die Intelligenz, die sich innerhalb der Menschheit entwickelt, im Zusammenhang mit den göttlich-geistigen Mächten erhalten. Das ist nicht leicht, Widerstände existieren, denn der Mensch nutzt seine Intelligenz immer mehr zum Eigengebrauch und somit begegnet er zunehmend den ahrimanischen Wesen, denen er verfallen kann. Hier setzt der Kampf mit dem Drachen ein.<sup>1</sup> Können wir aus der Individualität heraus dem anderen begegnen? Begegnen wir uns ausreichend? Verständigen wir uns über unser Tun, unsere Aufgaben, unsere Wahrnehmungen? Helfen wir uns gegenseitig in der Masse wie wir oder der Andere es benötigen? Sind wir uns der Wirkung unseres Tuns innerhalb einer Gemeinschaft bewusst? Diese Fragen können uns in dieser Zeit besonders beschäftigen und die gemeinsame Arbeit an menschenkundlichen Fragen uns dabei helfen.

Rudolf Steiner drückt es in den Wahrspruchworten wie folgt aus:

*Wir Menschen der Gegenwart  
Brauchen das rechte Gehör  
Für des Geistes Morgenruf,  
Den Morgenruf des Michael.  
Geist-Erkenntnis will  
Der Seele erschliessen  
Dies wahre Morgenruf-Hören.<sup>2</sup>*

In dieser Rundbriefausgabe findet das geneigte Kollegium wiederum einige Möglichkeiten, sich in dieser Weise als Gemeinschaft zu betätigen.

Zuallererst lesen Sie einen Bericht der asiatischen Waldorflerertagung, die alle zwei Jahre für eine Woche lang in dieser Weltregion abgehalten wird. Nana Goebel verfasste den Bericht von der diesjährigen 5. asiatischen Waldorflerertagung in Bundang / Korea. Wir freuen uns, diesen hier abdrucken zu dürfen.

---

1 Rudolf Steiner, Anthroposophische Leitsätze, GA 26, 5. Michaelbrief 'Michaels Erfahrungen und Erlebnisse während der Erfüllung seiner kosmischen Mission'

2 Rudolf Steiner, Wahrspruchworte, GA 40

Des Weiteren beschäftigen uns nochmals die Fremdsprachen. Die Beiträge von der 1. Weltlehrertagung für Fremdsprachen im April in Dornach von Claus-Peter Röh, Nicolai Petersen und Gilberte Dietzel sind jetzt im englischen Teil dieser Ausgabe abgedruckt sowie der Beitrag von Peter Lutzker im deutschen Teil. Die recht langen Beiträge von Nicolai Petersen und Gilberte Dietzel stellen im ersteren ausführlich das Verhältnis des Menschen zur Sprache und im zweiten die menschenkundliche Situation der Oberstufenschüler dar. Dorothee von Winterfeldt befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Sprachenspruch, den Rudolf Steiner für den Unterricht in Griechisch und Latein gegeben hat. Der Artikel gibt viel Anregung, sich damit auseinanderzusetzen. Zur Grammatik auf Grundlage der Allgemeinen Menschenkunde erhielten wir einen Artikel von Ted Warren, der inhaltlich in Verbindung zu dem Beitrag von Claus-Peter Röh steht.

Den Abschluss dieser Ausgabe bilden zwei Beiträge zum Thema 'Klassenlehrer'. Der Beitrag von Tomáš Zdražil verarbeitet Äusserungen Rudolf Steiners, die er in den verschiedensten Zusammenhängen zu diesem Themenkomplex gegeben hat. Dazu erscheint der Text von Christof Wiechert, der auf Grundlage des vorhergehenden Artikels Gedanken zu einem neuen Lehrerbild entwickelt. Diese Artikel sind zugleich Auftakt zu einer weiteren Beschäftigung mit dieser Thematik. Die Internationale Konferenz (ehemals Haager Kreis) wird sich in den weiteren Zusammenkünften mit diesem Thema befassen. Gerade ist eine Umfrage an alle Schulen weltweit gegangen mit der Bitte um Beantwortung einiger Fragen zu der Dauer der Klassenlehrerzeit und dem Umgang damit. Erste Rückmeldungen gehen ein und wir sind gespannt auf die weltweite Situation. Wir werden davon berichten.

Hinzugefügt ist ein kurzer Beitrag zur Sprachgestaltung.

Inzwischen sind viele Bestellungen aus den Kollegien für das Buch 'Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik' bei uns eingegangen. Wir freuen uns über die grosse Nachfrage. Die Neuauflage mit ergänzenden Beiträgen zur meditativen Arbeit, zum Schulungsweg, zum Umgang mit und Zugang zu den Lehrermeditationen ist in Arbeit. Wir hoffen durch diese Neuauflage die Arbeit der Kollegen auf diesem Gebiet unterstützen zu können. Unsere Schüler haben es verdient.

Allen Kollegien wünschen wir eine gute Michaelizeit und intensive gemeinsame Arbeit mit den Schülern, Eltern und im Kollegium und grüssen herzlichst aus der Pädagogischen Sektion

*Dorothee Prange*

## *Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik in Asien – mit Pfirsichblüte und Kinderzauber*

Bericht über die 5. Asiatische Waldorflehrertagung in Bundang / Korea

Vom 28. April bis zum 4. Mai, also volle sieben Tage von Morgen halb neun bis abends um neun, fand die asiatische Waldorftagung statt, bei der etwa 400 tätige Waldorfpädagoginnen und -pädagogen aus den verschiedensten asiatischen Ländern zusammengekommen sind, um ihr waldorfpädagogisches Verständnis zu vertiefen und die Zusammenarbeit zu verstärken.

Während draussen der Frühling langsam einzog, die Blüten der Obstbäume und der Azaleenbüsche die Natur mit einem zarten Rosa und mit einem dunklen, rötlichen Violett stäubte, hin und wieder ein starker Regen die Kälte zurückbrachte, versammelten sich die angereisten Waldorfpädagogen in einem sehr großen staatlichen Bildungszentrum in Bundang, in dessen gepflegtem Park eben jene Farbenpracht en miniature zu bewundern war. Nach Morgenspruch und gemeinsamem Singen hielt Christof Wiechert sieben Vorträge zu einem vertiefenden Verständnis der Menschenkunde einerseits und mit ganz praktischen Anregungen für den Unterrichtsalltag andererseits. Seine Bilder und humoristischen Einsprengsel fanden sich dann zur großen Freude aller im Dozenten-Sketch am Ende der Tagung wieder. Zum fünften Mal trug Christof Wiechert, der emeritierte Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, mit einem siebentägigen Vortragszyklus zum Gelingen dieser asiatischen Tagungen bei. Und mit jeder nächsten Runde werden die methodischen Grundlagen konzentrierter dargestellt, das heisst ohne die grundlos zur Tradition gewordenen Elemente, und die menschenkundlichen Tatsachen einfacher, das ist geistig dichter bearbeitet. So ist Christof Wiechert inzwischen zum geliebten Lehrer der asiatischen Waldorfbewegung geworden. Dann folgen Arbeitsgruppen zur Vorbereitung der neuen Schuljahre, am frühen Nachmittag künstlerische Gruppen, Bothmer-Gymnastik, Handarbeit für Kindergarten und Schule u.v.a.m. Die Dozenten kommen aus Indien, Thailand und Korea genauso wie aus Deutschland, Neuseeland und Israel. Am letzten Abend wurde die Sinnhaftigkeit und Effizienz einer solchen siebentägigen Zusammenarbeit sichtbar, als die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen vorgetragen wurden. Mit genauer Leichtigkeit und mit einer wunderbaren Anmut wurden die ton-eurythmischen Übungen mit Rieko Hata vorgetragen. Der Gesang der Herren, die ein vergleichendes Studium der Geschichte der verschiedenen asiatischen Länder unternahmen (man bedenke, dass die Vorgänge des Zweiten Weltkrieges in dieser Weltgegend noch in keiner Weise öffentlich aufgearbeitet und die Wunden tief sind), liess hingegen ein gewisses Schmunzeln nicht unterdrücken und es wurde klar, dass die Begabungen dieser Oberstufenlehrer sicher an anderer Stelle liegen.

Zum ersten Mal in der Reihe dieser Tagungen gab es am Nachmittag Schülerdemonstrationen zu kulturhistorischen und geographischen Themen, oder einfach Unterrichtsbeispiele – meistens der 5. Klassen – der Cheonggye Waldorfschule, der Purunsup Waldorfschule, der Waldorfschule Seoul, der heilpädagogischen Schule in Yangpyoeng, der Dongrim Waldorfschule und der Gurumsan Waldorfschule, eben der Schulen im Umkreis von Seoul. Von Schülern wurden wir auch zu Tagungsbeginn empfangen, als gelbgekleidete und gelbbehütete 7. Klässler mit Trommeln und Flöten, in Reihen geordnet, traditionelle Rhythmen gespielt und geschritten und uns zum Konferenzsaal geführt haben. Höhepunkte waren die Abendaufführungen der Schüler. Die 12. Klasse der Cheonggye Waldorfschule hat Beispiele aus ihrer Eurythmiearbeit gezeigt, das Oberstufen Orchester dieser Schule hat sich mit Wiener und tschechischer Musik sofort in die Herzen aller Zuhörer gespielt. Mit vielleicht noch größerer, aber sicher ebenso großer Begeisterung wurde die Eurythmieaufführung der vier Eurythmisten Koreas mit Beispielen westlicher und koreanischer Komponisten aufgenommen und beklatscht.

Während der Pausen und abends nach den Aufführungen saßen dann Lehrergruppen beieinander und bearbeiteten Vorträge und Arbeitsgruppeninhalte und halfen sich gegenseitig, die Inhalte zu verstehen, die ihnen wegen mangelhafter Übersetzung oder aus anderen Gründen entgangen waren. Eine unglaublich fleißige, angeregte und freudige Stimmung war schon von Anfang an da, intensivierte sich aber im Laufe der Tage, als immer mehr schul- und sprachübergreifend gesprochen, gesungen und geübt wurde. Eine Dichte, die nur die aktive Stille erlaubt, entstand am letzten Nachmittag, als wir auf den am Morgen plötzlich und völlig unerwartet verstorbenen Mitdozenten Dr. Christian Kröner hinschauten und eine Totenfeier mit allen seinen neuen asiatischen Freunden abhielten, aus deren Mitte er so plötzlich gerissen worden war.

Diese Tagungen (2005 in Taiwan, 2007 in Bangkok, 2009 in Manila und 2011 in Hyderabad) sowie ihre Vorgängertagungen werden seit 1996 von den Vertretern der entsprechenden Länder gemeinsam mit den ‚Freunden der Erziehungskunst‘ organisiert. Sie sind inzwischen das wichtigste überregionale Fortbildungsinstrument geworden und tragen unmittelbar zum Zusammenwachsen der Kindergärten und Schulen in den einzelnen Ländern wie auch zur Entwicklung einer asiatischen Waldorfbewegung bei. Insofern sind sie unverzichtbar. Aus diesem Grund ist es auch sehr hilfreich, dass Claus-Peter Röh von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum und Vertreterinnen der IASWECE mitgewirkt haben – und hoffentlich auch in Zukunft mitwirken werden. Die Reihe wird 2015 in Japan fortgesetzt.

*Nana Goebel*



# *Kreativität und Verwandlung im Fremdsprachenlernen und Unterrichten*

## **Einleitung**

Das Augenmerk dieser Tagung wird sich auf Verwandlung und Kreativität richten. In einem Zeitalter von standardisierter Prüfung, in der Lehrer und Schüler weltweit gefordert werden nach dem Messbaren hinzuarbeiten, nach dem Vergleichbaren, nach zuvor festgelegten Standards, stellt unser Fokus auf Kreativität und Verwandlung einen klaren Gegensatz und eine befreiende Alternative dar. Fremdsprachenstunden, die traditionelle Schulbücher verwenden, die sich nach einem Standardlehrplan richten und die auf ein nationales Examen abzielen, werden unweigerlich zu einer anderen Beziehung zur Fremdsprache und deren Kultur führen, als ein Lehrvorgang, der darauf basiert die Kreativität der Schüler zu fördern und ihnen einen breiten Raum von Möglichkeiten individueller Entwicklung und Verwandlung zu bieten. Waldorfpädagogik basiert auf der Überzeugung, dass Schüler ein Recht haben auf solche Möglichkeiten.

Glücklicherweise gibt es auch andere Pädagogen und Wissenschaftler weltweit, die aus unterschiedlichen Perspektiven heraus eine humanistischere und kreativere Erziehungsauffassung gefordert haben. Zum Beispiel durch neurologische und pädagogische Untersuchungen gibt es inzwischen ein wachsendes, klareres Verständnis für die weitreichende Gefühlsebene des Lernens: Schüler, die innerlich angeregt sind, bei dem was sie tun, lernen sehr viel mehr und erinnern sich besser an das, was sie gelernt haben. Solch ein affektives Engagement wird auch entscheidend sein, um eine innere Motivation zu entwickeln weiterzulernen. Das mag für uns als Waldorflehrer vielleicht offensichtlich sein, aber in Hinsicht auf Ergebnisse aus der Erziehungswissenschaft wurde in der Vergangenheit die Bedeutung des Gefühls gar nicht mit solcher Klarheit gesehen. Ein weiteres Beispiel: In der grössten Erziehungsstudie, die je ausgeführt wurde, eine sogenannte Metastudie die auf 50.000 anderen Studien beruht, schloss John Hattie, dass die Qualität der Verbundenheit und die Natur persönlicher Interaktion zwischen Lehrern und Schülern den bei weitem entscheidendsten Faktor in der Lernentwicklung ausmacht. Und als Ergebnis dieser Entdeckungen haben er und andere eine grundlegend neue Auswertung vieler derzeitiger Erziehungsgrundsätze gefordert. Auf unserem eigenen Gebiet des Fremdsprachenunterrichts, ist die kontinuierliche Entwicklung den sogenannten humanistischen Methoden, – deren prominentester Vertreter Prof. Alan Maley, sich für diese Konferenz zu uns gesellt hat, – ein weiteres Zeichen dafür, dass Alternativen zu traditionellen Lehrplänen immer wieder gesucht und entwickelt worden sind.

Wo stehen wir als Waldorflehrer in diesen andauernden Diskussionen zwischen den Vertretern der normativen Lehrpläne und standardisierten Prüfungen und

jenen, die kreative und humanistische Alternativen verlangen? Was hat die Waldorfpädagogik, kurz vor ihrem hundertsten Geburtstag, in dieser gegenwärtigen Debatte konkret anzubieten?

## 2. Die radikalen Ursprünge der Waldorfpädagogik

Wir wollen uns zuerst darauf besinnen, dass die erste Waldorfschule, als sie 1919 gegründet wurde, geschaffen wurde für die Kinder der Arbeiterklasse, für die Kinder der Arbeiter der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart. Die Delegation von Arbeitern, die zu Emil Molt kamen, um ihn zu bitten, solch eine Schule zu gründen, erzählten ihm, sie hätten keine Illusionen darüber, was sie in ihrem eigenen Leben noch erreichen könnten, aber sie wollten, dass ihre Kinder mehr Chancen bekämen, als sie sie hatten. Die erste Waldorfschule war also nicht als Schule für die Elite geplant, so wie es heute oft gesehen wird, sondern gerade für die Kinder, die sonst die allerwenigsten Bildungsmöglichkeiten gehabt hätten. Die erste Waldorfschule bestand entsprechend aus der einzigartigen Mischung solcher Arbeiterkinder zusammen mit Kindern von Eltern, die zur grossen anthroposophischen Bewegung, die es zu dieser Zeit in Stuttgart gab, gehörten. In Anbetracht der historischen festen Klassenstrukturen des deutschen Erziehungssystems kann diese Mischung nur verstanden werden als eine weitreichende Umwandlung des gesamten Erziehungsgedankens. So gesehen war die Tatsache, dass diesen Arbeiterkindern Gelegenheit gegeben wurde ab erster Klasse zwei Fremdsprachen zu lernen, nicht nur eine revolutionäre Idee in Bezug auf das frühe Fremdsprachenlernen, sondern kann auch im weiten Sinne als *radikaler, sozialer und kultureller Akt* angesehen werden.

In den Kursen für Lehrer, die direkt der Eröffnung der ersten Waldorfschule vorangingen, erklärt Rudolf Steiner, dass seine Vision des Waldorflehrers die eines Erziehungskünstlers ist. Das ist eine Idee, mit der er Perspektiven anlegt, die andere schon vor ihm entwickelt haben, vor allem Goethe und Schiller. Was neu dabei ist, dass es nicht nur als philosophisch-pädagogisches Ideal dargestellt wird, sondern, dass die Grundlage einer Lehrerkunst ausdrücklich verbunden wird mit dem umfassenden Verständnis einer allgemeinen Menschenkunde und der sich daraus entwickelnden erhöhten Wahrnehmungs- und Intuitionsfähigkeiten. Sein Begriff von Erziehungskunst ist auch unmittelbar verbunden mit einem spezifischen Verständnis von Unterrichtsmethodik, die sich sowohl aus der Menschenkunde als auch aus der dynamischen Natur eines Unterrichts ergibt; dem Ein- und Ausatmen in einer Stunde, eine Ausgewogenheit zwischen kognitiven, emotionalen, willenshaften Vorgängen, zwischen Gedächtnis und Phantasie. Diese dynamische Balance zu erreichen wird als ein künstlerischer Vorgang angesehen, der von dem aufmerksamem Wahrnehmen und tiefen Verständnis des Lehrers für den Schüler abhängt, einhergehend mit einer umfassenden Offenheit für den „Pädagogischen Augenblick“. Es ist offensichtlich, dass das Erlernen einer solchen Erziehungskunst eine grosse Herausforderung dar-

stellt. Wenn man jedoch die vielen Jahre kontinuierlichen Übens bedenkt, um die Kunst des Geigenspiels oder die Kunst des Malens zu lernen, wird es deutlich was zu erreichende Künstlerschaft auf einem Gebiet wirklich nach sich zieht. Und natürlich selbst für einen ausgebildeten Künstler bedarf es kontinuierlicher Arbeit, um die eigenen höchsten Standards aufrechtzuerhalten und weiter die Reife der Interpretation zu entwickeln. Es ist am Ende eine lebenslange Aufgabe, die eine dauernde Aufmerksamkeit verlangt und eine unaufhörliche persönliche Entwicklung. Waldorfunterricht so konsequent in das Gebiet der Künstlerschaft zu rücken, kann auch als *radikaler pädagogischer Gedanke* betrachtet werden.

Schliesslich machte Steiner in diesen ersten Kursen klar, dass die geistige und moralische Aufgabe der Waldorfpädagogik basiert im umfassenden Sinn auf der Verwirklichung der Beziehung des Geistigen im Menschenwesen zur geistigen Welt. Er verlangt auch von den Lehrern in dem Bewusstsein zu unterrichten, dass jeder Schüler sich inkarniert hat um die Möglichkeit zu bekommen sich weiterzuentwickeln auf eine Weise, die er in der geistigen Welt nicht tun konnte. Entsprechend gehört es zur Aufgabe eines Waldorflehrers diesen Inkarnationsprozess so zu unterstützen, dass sich die physischen, ätherischen und astralischen Leiber des Schülers harmonisch mit ihrem geistigen Wesen und Dasein verbinden können um die von ihm angestrebte Weiterentwicklung zu ermöglichen. Von dieser Perspektive aus gesehen kann die Eröffnung der ersten Waldorfschule auch als *radikaler geistiger Akt* betrachtet werden.

Aus diesem grösseren Zusammenhang der radikalen sozialen, pädagogischen und geistigen Quellen der Waldorfpädagogik möchte ich jetzt unseren Blick auf die Themen der Tagung werfen.

### **3. Eine alte Sufi Geschichte**

Ich werde zuerst den Versuch unternehmen, den Begriff der Erziehungskunst näher zu untersuchen. In Bezug auf das, was Steiner in verschiedenen Vorträgen sagt, ist es deutlich, dass er nicht bloß Liedersingen oder Gedichte rezitieren meint. Dieses ist unzweifelhaft der Mühe wert, aber ist kaum das, was Steiner unter der Künstlerschaft des Lehrers verstand. Um hier konkreter zu werden, würde ich gerne zwei kontrastierende Beispiele aufzeichnen.

Was das Unterrichten überhaupt bedeutet, scheint eine uralte Frage zu sein. Die Folgende ist eine traditionelle Sufi-Geschichte:

*Abu war ein junger Sufi-Lehrer. Eines Tages ruderte er mit seinem Boot über einen großen See. Beim Rudern in stille Kontemplation versinkend, überhörte er beinahe den entfernten spirituellen Gesang einer jungen Sufi-Schülerin. Als der dennoch in sein Bewusstsein drang, bemerkte er, dass diese Schülerin das Mantra*

nicht ganz korrekt sang, und er fühlte sogleich die Verpflichtung, seine Leidenschaft zu lehren zum Nutzen dieser Schülerin einzusetzen. So ruderte er denn voller Inbrunst zu der Insel, von der das Mantra erklang und war erfüllt von Gedanken an seine eigenen Lehrer, die ihn so großartig ausgebildet hatten.

Nachdem er die Insel erreicht und sich der Schülerin vorgestellt hatte, begann er sogleich mit seinen Instruktionen über die wahre Weise des Mantra. Seine Schülerin war ihm unermesslich dankbar. Viele Stunden verbrachten beide damit, Wortlaut und Tonfall des Mantra einzuüben und auswendig zu lernen.

Nachdem die junge Frau keinerlei Fehler beim Rezitieren mehr machte, verabschiedete sich ihr Lehrer und ruderte weiter über den See, erfüllt mit dem stolzen Gefühl einem anderen Menschen nützlich gewesen zu sein. Aus der Ferne erklang noch der Gesang seiner Schülerin, als ihm plötzlich gewahr wurde, dass sie wieder in die alte falsche Weise zurückfiel. Noch während er überlegte, ob er zurückrudern sollte, bemerkte er zu seiner Verwunderung, dass der Gesang immer lauter wurde.

Als Abu sich schließlich umwandte, sah er seine Schülerin, wie sie auf dem Wasser schreitend seinem Ruderboot nachfolgte. Dort angekommen, hörte er die Schülerin mit flehender Stimme sagen: „Mein guter Lehrer, bitte unterrichte mich noch einmal in der wahren Weise, dieses Mantra zu rezitieren. Ich habe alles vergessen, was du mich gelehrt hast.“ Abu jedoch war sprachlos.

Es gibt eine Anzahl verschiedener Ebenen, wie man mit dieser Geschichte umgehen könnte. Beginnen wir mit dem Offensichtlichsten: als Lehrer sind wir natürlich vertraut mit dem Phänomen, unsere Schüler etwas gelehrt zu haben, das sie scheinbar gut gelernt haben, und dann finden wir später heraus, vielleicht in der nächsten Hausaufgabe oder im nächsten Test, dass sie es eigentlich gar nicht gut gelernt haben. Wenn es einen Trost gibt, so scheint es dieses Phänomen bei Sufi-Meistern auch zu geben. Wenn wir zur selben Zeit auf unsere eigenen Erfahrungen als Lernende hinschauen, bin ich sicher, dass wir Beispiele auf verschiedenen Gebieten finden, auf denen uns dasselbe zugestossen ist. So ist es in diesem Sinn nicht schwierig, sich mit beiden Charakteren in dieser Geschichte zu identifizieren. Was Sie denken gelehrt zu haben, ist nicht notwendigerweise das, was gelernt wurde. Und was sie denken gelernt zu haben, ist nicht notwendigerweise das, was gelehrt wurde.

Wenn wir eine Ebene tiefer gehen, eröffnet die Geschichte eine andere Sichtweise auf das, was noch darin geschieht. Diese junge Schülerin, die falsch gesungen hatte, war so dankbar, korrigiert worden zu sein und war so in Not, als sie vergessen hatte, was sie eben gelernt hatte, dass sie auf dem Wasser wandelt, um ihren Lehrer zu erreichen. Mit anderen Worten hat sie einen Grad der Entwicklung erreicht, der sehr viel höher ist, als der des Sufi-Lehrers, der ihr so geduldig und leidenschaftlich beigebracht hatte, das Mantra „richtig“ zu singen. Am Ende ist er sprachlos. Weil sie die Worte vergessen hatte? Man will es nicht hof-

fen. In diesem Augenblick hatte er gerade realisiert, dass sie auf dem Wasser gewandelt war. Was hatte er vorher nicht gesehen? Was hatte er vorher nicht gehört?

Es ist ein wunderbares Beispiel für etwas, das wir die ganze Zeit tun; zuhören und schon wissen, korrigieren mit der Annahme, dass wir die Antworten schon haben. Weil Abu sofort sicher war, dass er ihr etwas einprägen musste, hörte er auf zuzuhören. Anschliessend belehrte er seine Schülerin mit grosser Begeisterung und den besten Absichten. Es ist nicht schwer, uns selbst hierin zu sehen, nicht wahr? Die Auswirkung seiner ganzen Haltung, einschliesslich sein Enthusiasmus und seiner wohlmeinenden pädagogischen Absichten ist, dass er gerade nicht zuhört oder nicht wahrnimmt, wen er vor sich hat. Er befindet sich in seiner eigenen Vorstellung, in seiner Vergangenheit und kann so, weder für Gegenwart noch Zukunft offen sein. Vielleicht in dem Augenblick am Ende, als er plötzlich sprachlos ist, entsteht ein erster Augenblick von Offenheit und Präsenz, der Beginn seiner eigenen kreativen Verwandlung. In jedem Fall bietet dieser Moment für ihn eine Chance.

#### **4. Oliver Sacks und „die Welt des Einfachen“**

Ich würde gerne jetzt auf das zweite Beispiel hinschauen, das einen auffallenden Kontrast bietet. Es ist eine Situation, die von dem berühmten Neurologen Dr. Oliver Sacks beschrieben wird. Viele von Ihnen werden mit seinen wunderbaren Büchern vertraut sein die jeder Lehrer eigentlich verpflichtet sein müsste zu lesen. Sacks hatte ein ziemlich bemerkenswertes Leben und vielleicht kann das entscheidende Ereignis seiner ganzen Karriere gesehen werden als eine Situation die er darstellt in dem Buch „Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte“ ganz am Anfang seines beruflichen Laufbahn. Es ist in dem Abschnitt des Buches, der „die Welt des Einfachen“ genannt wird und in dem Kapitel geht es um eine junge Frau namens Rebecca. Als er Rebecca zuerst traf, war sie 19 Jahre alt und lebte in einer Einrichtung für Behinderte, in der Sacks zum ersten Mal seinen Beruf ausübte. Ihr IQ war geringer als 60. Sie hatte eine Gaumenspalte und konnte kaum sehen. Sie hatte schwere kognitive und motorische Defizite und verbrachte z.B. Stunden damit, den Fuss in den falschen Schuh zu stecken. Sie konnte nur sehr zögernd sprechen, nur einen kurzen Ausbruch von Wörtern auf einmal. Trotz jahrelanger Versuche, sie zu unterrichten, war sie nicht fähig lesen oder schreiben zu lernen. Sacks schreibt:

*Als ich ihr zum ersten Mal begegnete und sah, wie unbeholfen und linkisch sie war, glaubte ich, sie sei nichts weiter als ein gebrochener Mensch, dessen neurologische Unzulänglichkeiten ich feststellen und genau abgrenzen konnte: Es lagen zahlreiche Apraxien und Agnosien sowie eine Vielzahl sensomotorischer Behinderungen und Ausfälle vor und sie verfügte lediglich über Konzepte, die etwa denen eines achtjährigen Kindes entsprachen. In meinen Augen war sie ein armes Ding.*

Er bemerkte, dass sie mit ihrer Grossmutter sehr vertraut war und stundenlang ganz hingerissen ihrer Grossmutter, die Geschichten mit einer schönen Lese-  
stimme vorlas, lauschte. Das überraschte ihn sehr, aber er stellte keine Verbin-  
dung dazu her, dass dies zu seinen anderen Eindrücken nicht passte. Er be-  
schreibt dann wie er an einem sonnigen Tag draussen spazieren ging:

*Es war ein herrlicher Frühlingstag, und da meine Arbeit erst in einigen Minuten  
begann, ging ich noch ein wenig im Park der Klinik spazieren. Ich sah Rebecca  
auf einer Bank sitzen und schweigend, mit offensichtlicher Freude, die jungen  
Blätter und Triebe der Bäume betrachten. Ihre Haltung hatte nichts von der Un-  
beholfenheit, die mir beim ersten Mal so ins Auge gesprungen war. Wie sie da  
saß, in einem dünnen Kleid und mit einem leichten Lächeln auf ihrem ruhigen  
Gesicht, erinnerte sie mich plötzlich an eine von Tschschows jungen Frauen –  
Irene, Anja, Sonja, Nina – vor dem Hintergrund eines Kirschgartens. Sie hätte  
irgendeine junge Frau sein können, die einen schönen Frühlingstag genießt. Das  
war das menschliche Bild, der totale Gegensatz zu meinem neurologischen Bild.*

Er geht zu ihr hin und sie beginnt in seltsamen Einwortsätzen zu sprechen:

*„Frühling“ „Geburt“ „Wachsen“ „Regung“ „zum Leben erwachen“ Jahreszei-  
ten“ „Alles zu seiner Zeit“*

Er wird plötzlich an das Alte Testament erinnert:

*„Ein jegliches hat seine Zeit, und alles Vorhaben unter dem Himmel hat seine  
Stunde: geboren werden hat seine Zeit, sterben hat seine Zeit; pflanzen hat seine  
Zeit, ausreissen, was gepflanzt ist, hat seine Zeit ...“*

Dann vergleicht er sie in dem Augenblick mit der Art, wie sie ihm während der  
neurologischen und psychologischen Untersuchung erschien, in der sie so  
schlecht abschnitt und er realisiert, dass all diese Untersuchungen ausdrücklich  
nur entwickelt worden waren, um Defizite und Mängel aufzuzeigen. Was er  
durch die Untersuchungen nicht entdeckt hatte, war ihre Fähigkeit, die Welt der  
Natur als zusammenhängendes, verständliches, poetisches Ganzes wahrzuneh-  
men und dass ihre innere Welt in dieser Beziehung heil und fein ausgebildet war.

*„Unsere Tests, unsere Ansätze und „Bewertungen“ sind geradezu lächerlich  
unzulänglich, dachte ich, während ich sie auf der Bank sitzen sah, wo sie in  
eine Betrachtung der Natur versunken war, die nichts Einfältiges, sondern ge-  
radezu etwas Heiliges hatten. Sie zeigen uns nur die Mängel, überlegte ich wei-  
ter, nicht aber die Fähigkeiten; sie führen uns Puzzles und Schemata vor, wäh-  
rend es doch darauf ankommt, Musik, Geschichten und Spiele zu begreifen und  
zu erkennen ....“*

Er betrachtet sie ab diesem Zeitpunkt in einem ganz anderen Licht und sie kommen sich im Laufe der Zeit zunehmend näher: „Als ich sie weiter sah, schien sie an Tiefe zu gewinnen, oder vielleicht entfaltete sie ihre Tiefe mehr und mehr“. Dann starb ihre Grossmutter und sie war vor Kummer wie erstarrt. Er versucht ihr zu helfen, schickt sie zu Beschäftigungsgruppen und Arbeitskreise für Menschen wie sie. Und dann nach einer Weile sagt sie ihm eines Tages: „Ich möchte keine Gruppen und Arbeitskreise mehr haben. Diese können nichts für mich tun. Sie bringen mich nicht zu mir selbst.“ Sie versuchen gemeinsam herauszufinden, was sie stattdessen möglicherweise tun könnte, und dann sagt sie: „Es muss Sinn für mich haben. Die Gruppen haben keinen Sinn ..., was ich wirklich liebe, ist das Theater.“ Sie bringen sie zu einer speziellen Theatergruppe, die sie sofort liebt und in der sie wunderbar mitmacht. Das Schauspielen fordert sie, sie wird zu „einer Person in ihrer Ganzheit, ausgeglichen, fliessend, mit Stil in jeder Rolle“. Und Sacks schreibt weiter, dass das Theater dann zum Mittelpunkt ihres Lebens wird und dass, wenn man Rebecca auf der Bühne sieht: „man nie vermuten würde, dass sie geistig behindert war“. Und er schliesst mit folgender Feststellung:

*Es war ein glücklicher Umstand, dass ich diese beiden so grundverschiedenen Erscheinungsformen von Rebecca vorgeführt bekam – einerseits war sie hoffnungslos zurückgeblieben, andererseits gaben ihre Potentiale Anlass zu Zuversicht und dass sie zu den allerersten Patienten gehörte, mit denen ich in der Klinik zu tun hatte. Denn was ich in ihr sah, was sie mir zeigte, entdeckte ich jetzt auch in allen anderen.*

Sacks verschiedene Bücher offenbaren das, was er an seinen verschiedenen Patienten entdeckt hat; Menschen, die oft hinter den Masken von schweren neurologischen Problemen völlig versteckt waren. Er bleibt auch mit vielen dieser Patienten über Jahrzehnte verbunden und verfolgt, was mit ihnen im Laufe ihres Lebens geschieht. Man wird oft an Steiners Anweisung erinnert, immer die Langzeitwirkung der Erziehung nach 20, 30, 40 Jahren zu bedenken. Diese bemerkenswerten neurologischen Fallstudien können entsprechend auch als Vorbild für pädagogische Fallstudien angesehen werden.

## **5. Sehen und Hören im Zusammenhang mit Geisteswissenschaft**

Was offenbaren diese beiden Geschichten über die Natur von Kreativität und Verwandlung? Es kann hier offensichtlich viel gesagt werden. Ich möchte gerne zuerst die Qualitäten der Wahrnehmung betrachten. Sacks sieht Rebecca draussen im Frühlingslicht – etwas ganz Neues und Unerwartetes – und da gibt es plötzlich eine Assoziation zu den Charakteren von Tschechow; er hört ihre langsame, poetische Sprache und er hat sofort eine Assoziation zu der Bildhaftigkeit und Sprache des Alten Testaments. Während dieser Augenblicke taucht sie vor ihm aus dem Schatten ihrer Diagnose auf, und er realisiert dann, wie er und die

medizinische Wissenschaft ihre Patienten ansehen. Was Nietzsche den Blick der „kalten grauen Augen“ nennt, wird plötzlich verwandelt und er beginnt sie und dann anschliessend seine anderen Patienten völlig anders wahrzunehmen.

Ich denke dieser Vorgang ist verbunden mit einer wesentlichen Dimension, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegt. Die Berichte der ersten Lehrer, die direkt mit Rudolf Steiner zusammenarbeiteten, zeigen sehr deutlich, dass Steiner vor allem in der Entwicklung solcher Wahrnehmungsfähigkeiten die besten Möglichkeiten sah, die Ziele der Waldorfpädagogik zu verwirklichen. Einer dieser Lehrer, Erich Schwebsch schreibt:

*Alles ging bei Rudolf Steiner auf das Ergreifen der individuellen Gegenwart des Geistes in jedem Menschen aus. Denn im Kleinsten wirkt sich das Ganze des Menschen aus. Und so ward die Erziehung, die Rudolf Steiner für den Lehrer gegeben hat, neben vielem anderen der Weg zum Erkennen dieser Gegenwart des Geistes im einzelnen Falle, den das Leben vor uns als Aufgabe stellt.*

Dann erklärt er konkreter was das bedeutet:

*Er schulte den künstlerischen Blick für Gestalt, Rhythmus, Farbe, Intensität der Lebensäusserungen am menschlichen Organismus. ... Da konnten dann allerdings manchmal die Schuppen von den Augen fallen. Und auch hier konnte es keine neue Tradition, sondern aus Erfahrungen und befreienden Erkenntnissen erwachsen erste neue wissende Instinkte, geben. Was er gab, war nicht Lehre, sondern ein Augeneröffnen.*

Was Schwebsch hier beschreibt gehört zum Wesen aller Geisteswissenschaft – eine selbstlose Aufmerksamkeit, eine selbstlose intentionale Zuwendung. Worin liegen die Quellen für solche Handlungen? Ich glaube, dass sie einem tiefen Interesse für die Anderen und einer Offenheit und Empfänglichkeit für die ernsthaften Fragen zugrunde liegen. In der Sufi-Geschichte hatte Abu keine Fragen; er hörte ihren Gesang und wusste genau, was und wie er es zu tun hatte. Wohingegen beim Sacks im Augenblick als er diese sehr behinderte und schöne Frau im Frühlingslicht anschaut und er ihrer poetischen Schilderung des Frühlings lauscht, ändert sich etwas Prinzipielles in ihm und er fängt an, seine vorigen Schlüsse in Frage zu stellen. Das führt ihn dazu die ganze Art der Diagnose und den Blickwinkel, aus dem er seine Patienten betrachtet hatte, in Frage zu stellen. Schliesslich werden seine ganze Ausbildung und sein Beruf in einem neuen Licht wahrgenommen. Die Verwandlung seiner Wahrnehmung hat auch etwas Grundlegendes in ihm verwandelt.

Von diesem Augenblick an beginnt er mit diesen Fragen kreativ zu leben. Er fängt an anders wahrzunehmen und, am wichtigsten, anders zu handeln – so wie Rebecca es auch tut. Dann nimmt sie ihr Leben in ihre eigenen Hände und sagt



an einem Punkt zu ihm, dass sie keine Therapie in der Klinik mehr haben will. Im Laufe ihres folgenden Gesprächs entsteht erstmals die Idee Theater zu spielen, die später zu einer existentiellen Wahl wird, eine Wahl, die sie befähigt Dimensionen ihrer selbst auszudrücken und darzustellen, die sonst unberührt, ungehört und ungesehen geblieben wären.

## 6. Das Selbst als Wille

Was erzeugt die Veränderung in beiden? Offensichtlich befinden wir uns in solchen Verwandlungen tief im Bereich der Tat und des Willens; das sind nicht nur Worte. Wir sind letztlich im Bereich des Selbstes und ich würde gerne in den Raum stellen, dass es jeweils das „höhere Selbst“ von Sacks und Rebecca ist, das als treibende Kraft in jedem von ihnen empfunden werden kann.

Der Begriff eines „höheren Selbst“, hier zu unterscheiden vom „Alltags-Ich“, ist grundlegend für Anthroposophie und für Waldorfpädagogik. Es offenbart sich am deutlichsten nicht in den Begabungen, in dem was auf leichte und natürliche Weise herauskommt, in dem was auf den ersten Blick am offensichtlichsten erscheint, sondern vielmehr in dem Willen, der eine Person antreibt, das zu erreichen, was noch nicht da ist, was gerade nicht leicht zu erlangen, aber doch wesentlich für sie ist. In Sacks Fall kann das vielleicht gesehen werden in seinem andauernden Überwinden seiner von ihm selbst beschriebenen, sehr introvertierten und verschlossenen Natur. In Rebeccas Fall ist es deutlich, dass sie viele ausserordentliche Hürden überwinden muss, um den Punkt, der am Ende beschrieben wird, zu erreichen.

Es gibt noch eine andere Dimension, die sich hier offenbart. Jeder von ihnen braucht den *Anderen*, um diese Entwicklungen zu machen. Der Psychologe Viktor Frankl drückt es so aus:

*Im Dienst an einer Sache oder in der Liebe zu einer Person erfüllt der Mensch sich selbst. Je mehr er aufgeht in seiner Aufgabe, je mehr er hingegeben ist an seinen Partner, um so mehr ist er Mensch, um so mehr wird er er selbst. Sich selbst verwirklichen kann er also eigentlich nur in dem Maße, in dem er sich selber vergisst, in dem er sich selbst übersieht.*

Diese existenzielle Verbindung zwischen Selbstlosigkeit und die Entwicklung des eigenen Selbst wird bei Sacks deutlich in den ganzen Auswirkungen seiner Begegnung mit Rebecca, vor allem in seinen anschliessenden tiefen und langjährigen Beziehungen zu seinen Patienten. Wenn man auch betrachtet, was Rebecca als Künstlerin erreichen konnte, indem sie in das Leben anderer Charaktere eintritt und diese Rollen für Zuschauer spielt, denke ich, dass auch vergleichbare Bezüge zwischen das Selbstlose und die Entwicklung ihres Selbst für sie da sein konnte. Was diese Entwicklungen auch gemeinsam haben ist, dass solche Schritte gar nicht „gelehrt“ werden können. Diese können nur durch die Perso-

nen selbst gemacht werden; jedoch haben sie die andere Person auch dringend nötig. Das lässt das Unterrichten in einem anderen Licht erscheinen.

## 7. Fremdsprachen in Waldorfschulen unterrichten

Ich möchte am Ende zurückkommen auf die konkreten Realitäten des Fremdsprachenunterrichtes und dabei drei Fragen stellen. Am Anfang dieses Vortrages habe ich über die radikalen Ursprünge der Waldorfpädagogik gesprochen. Es ist zweifellos ein weiteres radikales Element des Waldorfunterrichts, dass wir aufgefordert sind, immer wieder an die höchsten Fragen zu denken, Fragen, die sich auf ein ganzes Menschenleben beziehen, während wir auch versuchen unsere konkreten Stunden so gut wie möglich zu geben. Diese Beziehung zwischen dem Ganzen und dem Konkreten ist eine grundlegende und kann auch als rhythmischer Vorgang verstanden werden. Dies ist auch nicht nur ein esoterisches Prinzip – es liegt begründet in unserer Erfahrung des Hier und Jetzt. Eine der Tradition der grossen Kulturen ist, dass Ideale konkret gelebt werden sollten, dass der Töpfer jemand ist, der versucht mit den grossen, ewigen Fragen zu leben, während er zur selben Zeit ein Gefäss formt. Meine erste Frage bezieht sich auf diesen Prozess: *Was bedeutet es konkret für den Fremdsprachenunterricht, wenn beides in einem Klassenraum anwesend ist – die bestimmte sprachliche Arbeit, die getan werden soll und die grundlegende Beziehung zum Ganzen des Kindes und zu seinem weiteren Leben?*

In Ihren Methodikgruppen diese Woche, wenn Sie den verschiedenen Arten des Fremdsprachenunterrichtes nachgehen, hoffe und vertraue ich, dass diese Frage und Beziehung gegenwärtig ist und besprochen wird.

Ich möchte gerne zwei weitere Fragen stellen, die eng mit dem Thema dieser Tagung verbunden sind. Die erste hat mit der Differenzierung zwischen *dem Üben* und *dem Training* zu tun. Es gibt einen grundlegenden Unterschied zwischen beiden und die Bedeutung dieses Unterschiedes liegt im Herzen dieser Tagung. Was sie zuerst gemeinsam haben ist eine Regelmässigkeit; es wird etwas wiederholt und dann immer wieder. Während des gesamten Prozesses der Wiederholungen bleibt das Training eindeutig zielorientiert. Zum Beispiel wenn Sie im Fitness-Studio trainieren um Ihre Muskeln zu stärken, tun Sie es nicht aus einem innerlichen Anlass Gewichte nur so zu heben, sondern Sie wollen dieses Ziel der Muskelstärkung erreichen. Da ist auch nichts Falsches daran.

In der Schule trainieren unsere Schüler auch auf Ziele hin, vielleicht am intensivsten für die zentralen Prüfungen in der Oberstufe. Sie werden bestimmte Dinge regelmässig wiederholen, damit sie diese in der Prüfung so gut wie möglich können. Aber auch früher wurden unsere Schüler oft aufgefordert für Tests, Diktate, Examen etc. zu trainieren. Ich will nicht damit sagen, dass das grundsätzlich falsch ist: Ich möchte nur jetzt versuchen die Unterscheidung zwischen dem was Trainieren und das Üben bedeuten können deutlich zu machen.

Jeder, der gelernt hat etwas zu üben – ein Instrument, ein Handwerk, eine Meditation – weiss, dass die bewusste und dauernde Praxis dieser Aktivität zu etwas grundlegend Neuem führen kann. Der Geigenspieler, der Zimmermann, der Meditierende haben gemeinsam, dass sie durch die Praxis des Übens verwandelt wurden. Was sie geübt haben, hat sich tief mit ihrem Leib, mit ihren Bewegungen und ihrem Willen verbunden. Es wurde auch Teil ihres Gefühlslebens und ihrer Art zu denken. Die schönste Beschreibung der verwandelnden Fähigkeiten des Übens, die ich kenne, ist das klassische Werk von Eugen Herrigel „Zen und die Kunst des Bogenschiessens“, mit dem vielleicht einige von Ihnen vertraut sind. Von der Perspektive aus, die Goethe uns anbietet, können wir sagen, dass durch das Üben neue Wahrnehmungsorgane entwickelt werden können. Solche Entwicklungen geschehen, weil die ganze Aufmerksamkeit auf die Arbeit selber gerichtet ist, und nicht auf ein äusseres Ziel. So die nächste Frage, die ich stellen will, ist: *Wie können wir Wege finden, dass unsere Schüler solche Formen und Chancen des Übens beim Fremdsprachenlernen erfahren?*

Die letzte Frage, die ich stellen möchte, bezieht sich auf die Erfahrung des Staunens – Augenblicke, in denen Schüler völlig überrascht und bewegt sind – präsentiert mit etwas, das sie nie erfahren oder sich vorgestellt haben. Was Abu unmittelbar realisiert, als er seine Schülerin auf dem Wasser wandeln sieht, und was Sacks plötzlich begreift, als er Rebecca im Frühlingslicht erblickt, sind Zeugnisse für die Kraft solcher Augenblicke des Staunens. Die sind oft sehr schöpferische Momente und sie können einen Menschen tief verwandeln. Es ist offensichtlich, dass dies auf sehr verschiedene Weise in einer 1. Klasse, einer 6. Klasse und in einer 12. Klasse vor sich geht. Es ist auch einleuchtend, dass das nicht in jeder Stunde bei jedem Schüler geschehen kann! Nichts desto weniger ist es wesentlich zu realisieren, dass die Waldorfpädagogik uns reiche Möglichkeiten und die Freiheit bietet, Wege des Staunens zu suchen und wahrzunehmen. Meine dritte Frage ist entsprechend diese: *Wie können wir mehr Erlebnisse des Staunens in der Fremdsprachenunterricht der Unter-, Mittel- und Oberstufe schaffen?*

Lassen Sie uns diese Woche in unseren Methodikkursen auf Inhalte und Methoden schauen, in denen solche Erfahrungen unseren Schülern ermöglicht werden können. Und in unseren künstlerischen Kursen lasst uns unsere Instrumente der Stimme, der Gebärde und des Ausdrucks, die Fähigkeiten in Drama und zur Improvisation, in Kürze, unsere eigene Künstlerschaft als Lehrer entwickeln – die alles dazu beitragen wird, solche Erfahrungen für unsere Schüler möglich zu machen. Schliesslich lasst uns der Tatsache erfreuen, dass so viele von uns hier sind, von so verschiedenen Orten der Welt, um diese Schritte gemeinsam miteinander zu gehen.

Peter Lutzker  
übersetzt von Barbara Seefried

## *Wer der Sprache Sinn versteht ...*

Der Spruch, der während der Welt-Sprachlehrerkonferenz jeden Morgen in verschiedenen Sprachen im Saal erklungen ist, hat bei einigen Menschen Gesprächsbedarf ausgelöst, zu dem ein Beitrag gegeben werden soll.

Die Fragen waren unterschiedlicher Natur. Es gab Menschen, die offenbar den Spruch überhaupt nicht kannten und sich eine gewisse Klärung gewünscht hätten, andere fanden ihn nicht mehr passend, ja veraltet – und sähen lieber einen anderen an seiner Stelle. Ganz allgemein stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, was es mit solchen oder ähnlichen Traditionen auf sich hat.

*Wer der Sprache Sinn versteht,  
Dem enthüllt die Welt  
Im Bilde sich;*

*Wer der Sprache Seele hört,  
Dem erschließt die Welt  
Als Wesen sich;*

*Wer der Sprache Geist erlebt,  
Den beschenkt die Welt  
Mit Weisheitskraft;*

*Wer die Sprache lieben kann,  
Dem verleiht sie selbst  
Die eigne Macht.*

*So will ich Herz und Sinn  
Nach Geist und Seele  
Des Wortes wenden*

*Und in der Liebe  
Zu ihm mich selber  
Erst ganz empfinden.*

Aus „Wahrspruchworte“ GA 40 – Einleitungsspruch für den Unterricht in Griechisch und Latein an der Freien Waldorfschule, November 1922.

Diese Worte sind Dr. Maria Röschl auf Anfrage am 26. November 1922 von Rudolf Steiner als Beginnsspruch für den altsprachlichen Unterricht gegeben worden. Er war gemeint zum gemeinsamen Sprechen in den Klassen zu Unterrichtsbeginn, und war ursprünglich keineswegs als berufsesoterischer, mantrischer Spruch für Lehrer gemeint. Dass er später in den nachfolgenden Generationen

von Sprachlehrerkreisen als solcher verwendet wurde, beweist eine gewisse Allgemeingültigkeit.

Ich selber bin ihm besonders durch die Arbeit mit Heinz Zimmermann immer näher gekommen und habe ihn in vielen Kursen und Seminaren als begleitende Arbeit zugrunde gelegt. Er bedarf allerdings, in gleicher Weise wie das gesamte mantrische Spruchgut (wie zum Beispiel der Seelenkalender oder die Morgenprüche des Hauptunterrichtes) ständiger Erneuerung durch bewussten Umgang. Erst, wenn uns das nicht mehr gelingt, droht er zu veralten.

Heinz Zimmermann beschreibt in dem Buch „Meditation“ (Verlag am Goetheanum, 2010), das er gemeinsam mit Robin Schmidt herausgegeben hat, einen meditativen Zugang zu solchem Spruchgut. In dem Kapitel über „Spruchmeditation“, S.71.ff, kann man sich anregen lassen und den einen oder anderen Hinweis auch auf die Arbeit mit dem Sprachenspruch erhalten.

Hier sind einige Hinweise darauf, wie man den „Sprachen-Spruch“ für sich erlebbar machen kann.

Er ist in seiner Gliederung sehr konsequent aufgebaut. Es ist erhellend, ihn so zu bearbeiten, dass man jeden Tag zum Beispiel nur eine Strophe behandelt und dann den Fortschritt, die Metamorphose in Worten und Bildern betrachtet. Es wird bald deutlich, dass er zunächst eine Dreigliederung in sich birgt – *Sinn der Sprache, Seele der Sprache, Geist der Sprache*, – die dann in einer Zusammenfassung mündet, in der die Sprache zu einer Einheit wird. Auch die Verb-Abfolge zeigt eine schlüssige dreigliedrige Verwandlung: *verstehen, hören, erleben*, beziehungsweise *sich enthüllen, sich erschließen, beschenken*. Interessant sind auch die Veränderungen in den grammatischen Formen (reflexiv, intransitiv, transitiv) – und die deutsche Besonderheit der Prä-Determination mit dem vorgestellten Genitiv (eine Schwierigkeit für Übersetzer).

In den drei ersten Strophen handelt es sich immer um ein „Dreieck“ zwischen Mensch, Welt und Sprache – in der vierten Strophe tritt die Welt als Mittler zurück, und Mensch und Sprache stehen einander direkt gegenüber.

Wenn man so weit gekommen ist, stellt sich die Frage: reichen diese vier Strophen nicht schon als Hintergrund für die eigene Arbeit an der Sprache? Kann mir diese Viergliedrigkeit nicht genügend Impulse geben für eine Vertiefung in die Phänomene von Sprache(n), – und ist im „*lieben können*“ nicht schon eine Zusammenfassung und Vollendung gegeben?

Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass das eigentümliche Wort „WER“ – viermal am Strophenbeginn – noch so allgemein ist, dass ich mich darin nicht unbedingt wiederfinden muss. (Ein interessantes Experiment ist übrigens, wenn man zunächst nur das Wort WER betrachtet und sich seiner schillernden Dop-

pelbödigkeit bewusst wird. Dies ist in der Sprache Rudolf Steiners häufig der Fall und gibt einen Hinweis darauf, warum es gerade die deutsche Sprache ist, in der sich die Anthroposophie „inkarnieren“ wollte: Für viele Begriffe im Deutschen gibt es in anderen Sprachen diverse Übersetzungs-Möglichkeiten, – was dann zu einer bewussten Auswahl führen muss, die aber zwangsläufig eine Begrenztheit darstellt!)

Wie in den Morgensprüchen der Schule leitet uns Rudolf Steiner dann aber in der fünften und sechsten Strophe noch in einen letzten Teil, der eine Art persönlicher Verpflichtung darstellt. (In den Morgensprüchen: „Von Dir stammt Licht und Kraft, zu Dir *ström*’ Lieb und Dank, – Zu Dir, o Gottesgeist, *will ich* bitend *mich wenden*).

In dem obigen Spruch wird dieser Teil eingeleitet mit „*So will ich ...*“ – – und die Sprache macht ihre letzte Verwandlung durch und wird zum „*Wort*“. In den vielen Jahren der Beschäftigung mit diesem Geschenk, das Rudolf Steiner uns gemacht hat, stocke ich jedes Mal, wenn ich schreiben soll „*und in der Liebe zu ihm*“, weil ich geneigt bin, das Wort „*ihm*“ mit einem großen Buchstaben zu beginnen.

In einem Klassenlehrer-Kurs zum Thema „Rhythmus und Bildhaftigkeit“ hatten wir uns vier Wochen lang mit dem Spruch auseinandergesetzt und kamen am Ende zu dem Ergebnis, dass man ihn auch eurhythmisch in einen Fünfstern „legen“ könnte: Fünf Strophen auf je einen Weg, vom Kopf ausgehend, – und die sechste als Kreis um den Stern herum. In Helsinki hat vor Jahren eine 11. Klasse diese Form auf der Bühne gezeigt, nachdem die Eurythmielehrerin und ich während einer Tagung in Järna daran geübt hatten.

Als ich die Bedenken einiger Kollegen über das „Veraltet sein“ des Spruches hörte, fühlte ich mich zunächst selber uralt und hatte die Befürchtung, dass ich zur Traditionalistin geworden sei und an Althergebrachtem unreflektiert festhalten wolle.

Im vielen Nachsinnen anschließend an unsere Ostertagung bin ich aber zu dem Schluss gekommen, dass es darum nicht gehen kann. Mantrisches Spruchgut kann nicht veralten – solange die Inhalte uns helfen, unsere Arbeit in einen geistigen Zusammenhang zu stellen. Das geschieht aber nur dann, wenn wir diese Worte stets lebendig erhalten!

Der Vorschlag, zu einem neuen, zeitgemäßerem Spruchinhalt als berufsesoterischen Hintergrund für den Sprachunterricht überzugehen, wie er in den Worten „In gegenwärtiger Erdenzeit ...“ enthalten sei, ist zu verstehen, wenn man sich klar macht, was an moderner Herausforderung in ihm liegt. Er hat allerdings einen völlig anderen Hintergrund – und eignet sich eher als eine gedankliche und weniger als Spruch-Meditation. Das erklärt sich aus der Tatsache, dass Rudolf Steiner diese Worte als Zusammenfassung des ersten Vortrags aus dem Zyklus „Die Impulsierung des weltgeschichtlichen Geschehens durch geistige

Mächte“ – Dornach, 11. März 1923 – GA 222, in einem Brief an Marie Steiner vom 15. März gesandt hat. (Es handelt sich also quasi um ein nachträgliches Geburtstagsgeschenk an sie.)

In dem Vortrag schildert Rudolf Steiner die Verbindung des Menschen (beginnend mit der Pubertät) mit den Erzengeln, den Hütern der Sprache, in der Zeit des Schlafes und spricht über das Verhältnis des heutigen Menschen zur Sprache. Für uns, die wir mit Sprache tagtäglich zu tun haben, birgt der Vortrag einen Auftrag, der Sprache besonders in den oberen Klassen wieder „Flügel zu verleihen“ – wie es Rudolf Steiner in dem Vortrag mit Schillers Worten andeutet. Je Geist-entleerter und materieller die Sprache ist, die wir den Schülern anbieten – auch im Fremdsprachenunterricht – desto weniger haben sie die Möglichkeit sich mit den Erzengeln während des Schlafes zu verbinden.

Diese Gedanken Rudolf Steiners können uns für den Unterricht ab der 7. Klasse immer wieder gemahnen, anspruchsvolle literarische und poetische Inhalte (im Original) den Schülern anzubieten.

*In gegenwärtiger Erdenzeit  
Braucht der Mensch erneut  
Geistigen Inhalt für die Worte seiner Rede;  
Denn von der Sprache behalten Seele und Geist  
Für die Zeit des schlafenden Weilens außer dem Leibe  
Das vom Wort, was auf Geistiges weist.  
Denn es müssen schlafende Menschen  
Bis zur Verständigung mit den Archangeloi kommen.  
Die aber nehmen nur Geist-Inhalt,  
Nicht Materien-Inhalt der Worte auf.  
Fehlt dem Menschen diese Verständigung,  
Nimmt er Schaden an seinem ganzen Wesen.*

Aus: GA 262, Rudolf Steiner und Marie Steiner-von Sievers: Briefwechsel und Dokumente, 15. März 1923

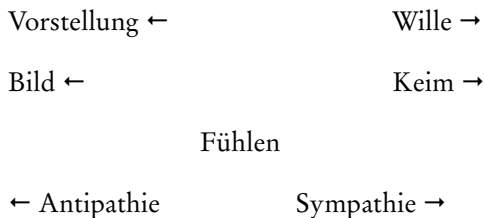
*Dorothee von Winterfeldt*

## *Grammatikunterricht und Menschenkunde*

Das Hauptziel von Bildung und Unterricht ist, unsere Kinder zwischen sieben und vierzehn Jahren in ein gesundes Verhältnis zu ihrem Denken und Fühlen zu bringen. In Waldorfschulen basiert dieser Prozess auf der Pflege des kindlichen Fühlens. Dies ist Erziehungskunst und es tut gut, sich daran zu erinnern, dass man darin auch scheitern kann. Wenn Kinder wiederholt unter Gefühlen der Zerrissenheit leiden, dann hat die Erziehung etwas falsch gemacht. Wenn wir bemerken, dass Kinder zu Skeptikern in ihrem Fühlen und Wollen geworden sind, dann ist die Erziehung gescheitert. Die Kinder werden sich in diesem Fall nicht ihrem eigenen Denken entsprechend verhalten. Dieses Papier zeigt, wie Grammatiklektionen den Kindern vor der Pubertät helfen können, ein gesundes Verhältnis zwischen Denken und Wollen zu entwickeln.

Rudolf Steiner stellte den ersten Lehrpersonen an Waldorfschulen ein sehr klares Bild der kindlichen Entwicklung vor. Einen Einstieg finden wir im zweiten Vortrag der „allgemeinen Menschenkunde“. Er beginnt mit der Fähigkeit des Kindes, sich Vorstellungen zu machen. Diese Fähigkeit ist seit der vorgeburtlichen Zeit im Kind veranlagt. Die Vorstellungen begegnen den Sympathie- und Antipathien in den kindlichen Gefühlen und werden in die Vergangenheit zurückgestrahlt. Mithilfe dieser Vorstellungen bildet das Kind innere Bilder und schliesslich Begriffe.

Das Gegenteil passiert mit den Vorstellungen, welche ein Kind in seinem Willen bildet indem es die Welt beobachtet. Diese Vorstellungen werden zu Keimen für die Zukunft und werden durch die Sympathie im Kind gebildet; eine Sympathie welche oft durch die Sympathie der Lehrerin für das Kind inspiriert ist. Die untenstehende Skizze ist nur eine Momentaufnahme der Bewegungen in der Kinderseele, in Wirklichkeit vermischen sich die Kräfte jedoch ununterbrochen.



Die kindlichen Kräfte des Denkens, des Fühlens und des Wollens zielen in verschiedene Richtungen. Es ist darum die Kunst der Erziehung, dem Kind gesunde Erfahrungen zu ermöglichen, durch welche es diese Kräfte in seinem Fühlen verbinden kann. In jeder Lektion können wir beide Richtungen der kindlichen Seelenkräfte ansprechen. Wir stellen den Kindern Methoden zur Ver-



fügung, ihre Antipathie zu benutzen; einen Schritt zurückzutreten um Vorstellungen zu bilden. Zu einem späteren Zeitpunkt in der Unterrichtsstunde können wir Methoden benutzen, welche die Sympathie und den Willen im Kind ansprechen um so der anderen Seite ihrer Kreativität Nahrung zu geben.

### **Typische Phasen in den ersten neun Schuljahren**

Einige Jahre vor der Schulgründung beschreibt und entwickelt Rudolf Steiner in seinen pädagogischen Vorträgen idealtypische Phasen der kindlichen Entwicklung. Er entdeckte vier Hauptstufen in den ersten neun Schuljahren: vor neunjährig, vor zwölfjährig, vor vierzehnjährig und nach vierzehnjährig. Alle seine Lehrpläne, pädagogischen Leitideen, Methoden sowie auch seine Psychologie, basieren auf diesen vier kindlichen Entwicklungsphasen. Sogar seine Übungen für Lehrpersonen bewegen sich innerhalb dieses Zeitrahmens. Grammatik ist eines der vielen Unterrichtsfächer, welche er aufgrund dieser Idee entwickelte.

### **Grammatik vor dem neunten Lebensjahr**

In den ersten Schuljahren, bevor das Kind neun Jahre alt ist, wenden wir uns an die Nachahmungskräfte im Kind. Wir geben ihm Gelegenheit, Grammatik nachzuahmen ohne dies ihm bewusst zu machen. Indem wir singen, Gedichte rezitieren, spielen, schreiben und Geschichten hören, lernen die Kinder durch Imitation nicht nur die Sprachstruktur, sondern sie werden auch mit dem Klang der Sprache vertraut, mit der Art und Weise wie die Menschen in einer anderen Kultur sprechen und wie sie zueinander in Beziehung treten. Somit ist der Same für das Lernen der Sprache gesät.

Bevor die Kinder neun Jahre alt sind, vermeiden wir intellektuelle Anreize bewusst. Ungefähr in diesem Alter werden die Lebenskräfte aus dem physischen Körper befreit und stehen für das Bilden von Begriffen zu Verfügung; für die Fähigkeit, sich die Welt vorzustellen und Bedeutung darin zu finden. Vor diesem Alter unterrichten wir nicht Grammatik oder Syntax. Wir sprechen ganz einfach die Mutter- und Fremdsprache damit die Kinder diese, wie jede andere Gewohnheit, in sich aufnehmen.

### **Grammatik vor dem zwölften Lebensjahr**

In der nächsten Phase, im Alter zwischen neun und vierzehn, unterrichten wir Grammatik nicht mehr durch Imitation, sondern durch unsere Autorität als Erwachsene. Damit unterstützen wir das gesunde Durchdringen des Denkens durch den Willen im kindlichen Gefühlsleben. Es ist jedoch unerwünscht, dem Kind eine moralische oder intellektuelle Haltung aufzuzwingen, bevor es selbst Begriffe bilden kann. Jegliche Formen von Vorurteilen polarisieren Kinder.

Mit neun Jahren erleben sich die Kinder als getrennt von der Welt. Die Kindheit rückt in den Hintergrund und die Kinder beginnen darüber nachzudenken,

wer sie sind. Grammatikunterricht ist eine inspirierende Art und Weise, wie den Kindern geholfen werden kann, diese Veränderungen als positiv zu erleben.

„Der Mensch kommt eben zwischen dem neunten und zehnten Jahre vom Bewusstsein zum Selbstbewusstsein. Er unterscheidet sich von der Welt. Das ist ja auch der Zeitpunkt, wo man – allerdings in leiser Weise – zu grammatikalischen, zu syntaktischen Regeln übergehen kann; denn da kommt der Mensch dazu, nicht nur über die Welt zu denken, sondern über sich selber etwas nachzudenken. Das Nachdenken über sich selbst, das bedeutet bei der Sprache, nicht bloss instinktiv zu sprechen, sondern die Sprache in Regeln vernünftiger Art bringen zu können. Also wiederum: ganz ohne Grammatik zu lernen ist für die Sprache ein Unding. Man bringt dem Menschen nicht jene innere Festigkeit bei, die er braucht fürs Leben, wenn man von aller Regel absieht. Was aber vor allen Dingen dabei berücksichtigt werden muss, das ist, dass eben erst in jenem Lebens-elemente zwischen dem neunten und zehnten Jahre der Mensch dazu kommt, aus dem blossen Bewusstsein zum Selbstbewusstsein hin zu wollen, dass daher jeder grammatische Unterricht vorher ein Unding ist.“<sup>1</sup>

Rudolf Steiner erklärt im neunten Vortrag der Reihe „Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches“, wie ein Leitfaden zum Unterrichten von Grammatik in der Mutter- oder Fremdsprache aussehen kann. Steiner schlägt vor, den selben Weg zu gehen, den die Kinder natürlicherweise nehmen um sich Wissen anzueignen: Beginne mit der Schlussfolgerung, urteile über diese Folgerung und bilde dann einen Begriff. All seine Methoden für unter Vierzehnjährige, folgen diesem einfachen pädagogischen Prinzip. Dies ist eine Herausforderung für alle Lehrkräfte.

Er empfiehlt Aktivitäten, welche ein inneres Erleben ermöglichen. Das Thema könnte beispielsweise „Eine Frühlingswiese“ sein. Die Lehrerin beginnt mit dem *Schluss* „es grünt“, das darauffolgende *Urteil* könnte „die Wiese grünt“ sein und somit führen wir die Kinder zum *Begriff* „die grüne Wiese erscheint im Frühling“.

Nun kann man zu weiteren Aktivitäten übergehen: „Es regnet. Der Wasserfall rauscht. Das Boot segelt.“ Alle diese Sätze sind Schlüsse. Als nächsten Schritt beurteilen wir diese Aktivitäten: Der Regen ist warm. Wegen des Wasserfalles kann ich die anderen Geräusche schlecht hören. Das Boot segelt mit dem Wind. Wir können diese Aktivitäten auch beurteilen, indem wir sie, als Fragen und als Aussagen formuliert, vergleichen. Was ist der Unterschied zwischen „Regnet es?“ und „Es regnet“. Gibt es einen Unterschied zwischen „Rauscht der Wasserfall?“ und „Es rauscht!“

---

1 Rudolf Steiner, Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, GA 307, 11. Vortrag vom 15.08.1923, Ilkley

Eine andere Methode um sich, mithilfe von Grammatik, seiner selbst bewusster zu werden, ist, einfache Sätze Wort für Wort zu analysieren. Welches Wort steht zuerst? Welches Wort steht in der Satzmitte? Welches am Schluss? Wie klingen die Wörter? Wird etwas wiederholt? Nun können wir jede Silbe der einzelnen Worte aussprechen; zuerst langsam, dann schneller. Wir können die Kinder auffordern, die Sätze gefühlvoll zu sprechen. Im Urteil wird die logische Struktur der Sprache sichtbar und wird den Kindern so mehr und mehr bewusst.

Wenn wir Grammatik und Syntax einführen, bilden wir es aus den Geschichten und Gedichten welche den Kindern bekannt sind. Wir benutzen die bekannten Satzstrukturen um ihr Gedächtnis zu aktivieren. Dies kann ergänzt werden, indem wir einen neuen Text vorlegen und die Kinder auffordern, den Inhalt mündlich wiederzugeben. Wenn wir eine Fremdsprache unterrichten, können wir den Kindern ein Gesprächsthema geben und danach im Klassenzimmer zirkulieren um zu sehen, wie sie damit zurecht kommen.

Um Grammatik für Zehnjährige einzuführen, benutze ich ein Verb mit einem dazugehörigen Nomen als Basis: Der Bauer bauert. Der Tänzer tanzt. Ich führe die Klasse dazu, ihre eigenen Konzepte von Nomen und Verb zu bilden. Danach frage ich: „Welcher Bauer bauert?“ oder „Welche Krankenschwester pflegt?“ Dies bringt eine neue Wortart in das Bewusstsein der Kinder. Wenn sie entdeckt haben, wie Nomen, Verben und Adjektive in einem Satz zusammenspielen, frage ich sie: „Wie bauert der Bauer?“ Dies lässt sie nun die Adverbien entdecken. Es ist wichtiger, Adverbien im eigenen Schreiben und Sprechen phantasievoll zu benutzen, als zu wissen, was ein Adverb ist. Die Lehrerin zeigt den Kindern an dieser Stelle, wie Adverbien die Sprache beleben. Man kann die Kinder dazu bringen, Adverbien zu benutzen um anderen aufrichtige Komplimente zu machen!

Wenn ich Präpositionen einführe, benutze ich Steiners Methode von Schluss – Urteil – Begriff auf die folgende Weise: Ich fordere die Klasse auf, mir zwei Nomen zu geben, z.B. Katze und Baum. Diese Worte schreibe ich an die Tafel und frage die Klasse um ein Verb, welches ausdrückt, was eines der beiden Nomen gerade tut. Die Kinder entscheiden: Die Katze klettert. Nun besteht die Herausforderung darin, den Kindern eine Reihe von Folgerungen zu geben, welche sie beurteilen können. Somit spiele ich etwas mit den verschiedenen Möglichkeiten: Kann ich sagen „Die Katze klettert unter den Baum?“ Kann ich fragen „Sitzt die Katze durch den Baum?“ Tönt das gut? Könnte ich sagen „Die Katze klettert oberhalb des Baumes?“ Die Kinder antworten: „Vielleicht. Vielleicht auch nicht.“

Wenn wir nun zwei neue Nomen nehmen, z.B. Maus und Schwein, können wir ein anderes Verb dazunehmen; z.B. „laufen“. Nun gibt es eine Menge unterhaltsamer Urteile: Die Katze läuft in das Schwein. Die Katze läuft dem Schwein hinterher.

Wenn wir genug haben von Schlüssen und Urteilen, wird es nötig, all diese Erfahrungen in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Die Lehrerin kann nun die Klasse zu einem brauchbaren Begriff einer Präposition führen.

Steiner schlägt vor, dass sich die zwölfjährigen Kinder mit Themen aus dem realen Leben beschäftigen sollen: Briefe, Geschäftskorrespondenz und dem Nacherzählen von Dingen, welche sie selbst erlebt haben, anstatt freie Aufsätze zu schreiben. Im Fremdsprachunterricht kann man sie auffordern, etwas zu tun. Dies fordert die Kinder heraus, wirklich selbst etwas zu tun anstatt über die Sprache nachzudenken; es aktiviert ihren Willen.

### **Grammatik für unter Vierzehnjährige**

Wenn die Kinder zwölf Jahre alt sind, sollten wir einen grossen Teil der Grammatik der Muttersprache sowie der Fremdsprache einführen. Die Inhalte, welche in einem Jahr eingeführt werden, sollten im darauffolgenden Jahr auf einem anderen Niveau wiederholt werden um allen Kindern die Chance zu geben, neues Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu gewinnen. Immer sollten wir einen gesunden Sinn für Humor haben und jedes Jahr den Intellekt der Kinder auf eine neue Weise ansprechen. Das Ziel ist, den Jugendlichen zu vermitteln, dass sie Grammatik verstehen. Dieses gute Gefühl hängt von unserer Autorität als Lehrperson ab; von unserer Fähigkeit, sie als Menschen zu sehen und ihre Lernprozesse zu begleiten. Dies kann sparsam geschehen. Ich meine damit, dass wir nicht-nachhaltige Aktivitäten vermeiden. Jugendliche müssen ihren Möglichkeiten entsprechend lernen können.

Eine gute Methode ist das freie Nacherzählen einer gelesenen Passage. Fordern Sie die Schülerinnen und Schüler auf, den Abschnitt in ihren eigenen Worten wiederzugeben. Eine andere Methode ist das Diskutieren in der Muttersprache von Themen, welche die Schülerinnen und Schüler beschäftigt und dies später in der Fremdsprache nachzuerzählen. Somit lernen sie, in beiden Sprachen zu denken.

Erinnern wir uns daran, dass Grammatik individuell entwickelt werden soll. Steiner schlägt vor:

„Daher versuchen Sie, Grammatik und Satzlehre so mit den Kindern zu treiben, dass Sie schon Sätze bilden, die gerade daraufhin gebildet sind, diese oder jene Regel zur Anschauung zu bringen. Nur müssen Sie es so einrichten, dass Sie diese Dinge, wo Sie durch Sätze der einen oder andern fremden Sprache grammatikalische Regeln zur Anschauung bringen, nicht aufschreiben lassen, damit diese Dinge nicht ins Nachschreibebuch übergehen, sondern dass sie gepflegt werden – und dann sind sie dagewesen, aber man bewahrt sie nicht auf. Ein solches Verfahren trägt ungeheuer viel bei zur Ökonomie besonders des fremdsprachlichen Unterrichts, denn dadurch bringt man es dahin, dass die Kinder sich gefühlsmässig die Regel einimpfen und die Beispiele nach und nach fallen

lassen. Lässt man die Kinder die Beispiele aufschreiben, dann impfen sie sich zu stark die Form der Beispiele ein. Aber für den grammatikalischen Unterricht sollen die Beispiele wegfallen, sollen vor allem nicht sorgfältig ins Schulbuch eingeschrieben werden, sondern es soll die Regel bleiben. Daher tun Sie gut, für die lebendige Sprache, für das Sprechen Übungen, Lesestücke zu verwenden, wie ich es vorhin charakterisiert habe und wieder die Umsetzung der eigenen Gedanken in die fremde Sprache – wobei dann die eigenen Gedanken mehr dem gewöhnlichen Leben entlehnt sind – zu pflegen. Für die Grammatiklehre aber verwenden Sie Sätze, bei denen Sie eigentlich von vornherein darauf ausgehen, dass das Kind sie vergisst, dass es daher auch nicht das tut, was immer Unterstützung des Gedächtnisses ist: sie niederzuschreiben. Denn alle diese Tätigkeit, die Sie vollbringen, wenn Sie dem Kinde an Sätzen Grammatik oder Satzlehre beibringen, alles das verläuft in lebendigen Schlüssen, und das soll nicht hinuntergehen in die gewohnheitsmässigen träumerischen Zustände, das soll immer im vollbewussten Leben spielen.“<sup>2</sup>

Sie können am einen Tag der Klasse Beispiele präsentieren und sie am nächsten Tag auffordern, sich ihre eigenen Beispiele auszudenken. Die Beispiele aus den Textbüchern müssen nicht wiederholt werden. Sie sehen also, dass jede Fremdsprachlehrkraft die Grammatik der jeweiligen Sprache selbst wieder neu lernen muss. Es kommt nicht darauf an, welches Niveau von Grammatik Sie in Ihrem Studium erreicht haben, es braucht kontinuierliches Lernen um die Kinder im Klassenzimmer täglich zu erreichen.

Wenn neue Kinder zur Klasse hinzustossen oder wenn Sie eine neue Klasse übernehmen, sollten Sie herausfinden, was diese Kinder in der Grammatik bereits können oder nicht können. Sie müssen nun diese Lücken schliessen. Wenn die Jugendlichen Grammatik und Syntax in der einen Sprache verstehen, werden sie fähig, ihr Wissen auch in einer anderen Sprache zu beleben.

### **Grammatik für Vierzehnjährige**

An der Waldorfschule haben Vierzehnjährige meistens schon viel Grammatik gelernt. Nun können sie diese Grammatik verwenden, um ihren Schreibstil, ihr Leseverstehen und ihre Fähigkeit des freien Sprechens zu verbessern. Nun können sie sich auf einem neuen Niveau von „Wissen, dass ich etwas weiss“ bewegen und dabei ein neues Vertrauensgefühl erleben.

Unser Ziel war es, mithilfe der Grammatiklektionen den Jugendlichen zu Selbstbewusstsein zu verhelfen, basierend auf dem, was sie von der Sprachstruktur bereits verstehen. Dieses Selbstbewusstsein wurde in einem bestimmten Zeitrahmen und mit Methoden entwickelt, welche es den Jugendlichen erlauben, unabhängige Begriffe auszuarbeiten. Sie haben dies in vielen anderen Schul-

---

2 Rudolf Steiner, Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches, GA 294, 9. Vortrag vom 30. August 1919, Stuttgart

fächern bereits geübt. Auf diese Weise entwickeln Jugendliche ihr moralisches Leben innerhalb ihrer Gefühle. Wenn sie nun in die Pubertät kommen, werden ihnen diese Gefühle helfen, ihren Intellekt weiter zu entwickeln und ihre moralischen Gefühle noch mehr aufzuwecken; die Jugendlichen tun all dies je nach eigenem Temperament. Ihre Gefühle werden in ihren Intellekt zurückfließen. Sie werden eine gesunde Balance zwischen Sympathie und Antipathie entwickeln wenn sie entdecken, wie das Leben in der Welt im Grossen und Ganzen ist, aber auch in anderen Menschen. Ihr Grammatikverständnis wird ihnen helfen, kompliziertere Texte über die Natur, Wissenschaften, Politik und alle anderen interessanten Themen zu verstehen. Sie sind bereit, ihren nächsten Herausforderungen zu begegnen und ihren Platz in der Gesellschaft zu finden.

*Ted Warren  
übersetzt von Karin Smith*

## ***Klassenlehrer über acht Jahre***

### **Gesichtspunkte Rudolf Steiners zur Länge der Klassenlehrertätigkeit**

#### **1. Länge der Klassenlehrerzeit als Frage**

Der Klassenlehrer hat in der pädagogischen Konzeption der Waldorfschule eine besondere Stellung. Er unterrichtet seine Schüler in den meisten Ländern in der Regel über acht Jahre lang und hat somit eine zentrale Position in ihrer Bildungsbiografie. Insbesondere in den oberen Klassen der Mittelstufe tritt aber in den letzten Jahren an Waldorfschulen nicht selten die Situation auf, dass es Schwierigkeiten in der Klassenführung durch den Klassenlehrer gibt. Ebenfalls scheint die Akzeptanz des Klassenlehrers durch die Schüler mancherorts geschwächt zu sein.

Auf diesem Hintergrund haben einige deutsche Waldorfschulen ein besonderes Mittelstufenkonzept eingeführt, das die Länge der Klassenlehrerzeit verkürzt. Viele Waldorfschulen sind dabei, die Frage, wie lange der Klassenlehrer seine Klasse unterrichten soll, zu bewegen. Von Seiten der deutschen Erziehungswissenschaft gibt es anerkennende Stellungnahmen (P. Struck in seiner Rede im „Deutschen Hygienemuseum“), häufiger aber ein In-Frage-Stellen dieser pädagogischen Einrichtung (H. Ullrich 2011, S. 240f.). Deswegen scheint es wichtig, der Frage nachzugehen, was Rudolf Steiner selbst bei der Gründung der Waldorfschule dazu bewegt hat, den Klassenlehrer über acht Jahre einzuführen, welche Motive und Intentionen er damit verfolgt hat. Insbesondere interes-

siert heute auch – mit welchen (pädagogisch-menschlichen) Qualitäten, Bedingungen und Voraussetzungen er die Tätigkeit des Klassenlehrers wollte verbunden wissen.

Im Folgenden wird das pädagogische (und anthroposophische) Werk Rudolf Steiners im Hinblick auf die Länge der Klassenlehrerzeit untersucht. Dabei lassen sich direkte explizite Äußerungen Rudolf Steiners finden, in denen eine zeitliche Angabe enthalten ist. Fast wichtiger erscheint der Kontext dieser Äußerungen, anders gesagt, die Beweggründe und Motive Steiners für die Achtjährigkeit. Es handelt sich also ausdrücklich nicht um eine Analyse der Erfahrung von gegenwärtigen Klassenlehrern oder soziologische Befunde über die sich wandelnde Kindheit und die Bedürfnisse der heranwachsenden Jugendlichen. In dieser Betrachtung geht es um eine Kontextualisierung des Berufsbildes des Klassenlehrers aus dem pädagogischen, bzw. anthroposophischen Gesamtwerk Rudolf Steiners.

## **2. Praxis der Waldorfschule unter der Leitung Rudolf Steiners**

Der Praxis der ersten Waldorfschule in Stuttgart unter der Schulleitung von Rudolf Steiner kann man entnehmen, dass sich mit dem Aufbau der Schule die Achtjährigkeit im zweiten, bzw. dritten Schuljahr eingestellt hat und die ganze Zeit beibehalten wurde. Die Rekonstruktion der Besetzung in den Klassen 1 bis 8 in den Gründungs- und Aufbaujahren 1919-1926 ergibt, dass die Achtjährigkeit – wie man trotz mancher Fragezeichen sieht – nach den ersten beiden Jahren eine Selbstverständlichkeit war (Quellen: Steiner GA 300a-c, Husemann/Tautz 1979, Esterl 2004, S. 72f., Archiv der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe).

Unter den Klassenlehrern der ersten Jahre findet man auch verschiedene bekannte Namen, die man eher mit besonderen Aufgaben, Fächern oder höheren Klassenstufen verbindet. Karl Schubert hat bereits im ersten Schuljahr Friedrich Oehlschlegel ersetzt und seine sechste Klasse bis zur achten geführt, bevor ihm durch Rudolf Steiner die Aufgabe der Hilfsklassenführung anvertraut wurde. Im zweiten Schuljahr haben Alexander Strakosch und Herrmann von Baravalle eine fünfte und eine sechste Klasse übernommen und zur achten geführt. Beide Lehrer sind anschliessend tragende Kollegen in der Oberstufe geworden. Herbert Hahn ist im Jahre 1921 der Klassenlehrer der dritten Klasse nach Leonie von Mirbach geworden und hat diese ebenfalls bis zur achten beibehalten.

Unter den ersten Klassenlehrern findet man vierzehn Frauen und sechzehn Männer. Rudolf Steiner war sehr bemüht, so gut wie möglich das weibliche und männliche Element im Gleichgewicht zu halten („Nur wäre es gut, wenn man – verzeihen Sie – immer abwechselt: Mann – Frau – Mann – Frau, sonst wird die Schule zu weiblich.“ Steiner GA 300b/36). In den ersten beiden Jahren haben aus verschiedenen Gründen vier Klassenlehrer ihre Arbeit abgebrochen. Danach hat sich trotz der 1921 allmählich eingeführten Doppelzügigkeit, die wegen der Klassenstärken notwendig war, eine erstaunlich große Stabilität in der Beset-

zung der Klassen eingestellt. Die Anzahl der durch einen Klassenlehrer geführten Klassen ist dabei in nur vier Jahren von acht (1919) auf siebzehn (ab 1923) angestiegen.

Das Klassenlehrerprinzip der freien Waldorfschule als einer Einheitlichen Volks- und höheren Schule in Stuttgart lag damals quer zur gewohnten Unterrichtspraxis in Württemberg, die in der vierjährigen Volksschule und dann im Sinne des dreigliedrigen deutschen Schulwesens organisiert war. Auch die Ausbildung der Lehrer der Volksschule wie der weiter führenden Schulen verlief getrennt (Langewiesche/Tenorth 1989).

### 3. Direkte explizite Äußerungen Steiners zur Länge der Klassenlehrerzeit

Die expliziten Äußerungen Rudolf Steiners zur Länge der Klassenlehrerarbeit werden chronologisch zusammengestellt und den weiteren Ausführungen vorangestellt. Eine erste eher allgemein gehaltene Äußerung stammt aus dem ersten Lehrerkurs: „Der Klassenlehrer hat in der Hauptsache als Einheitslehrer (unterstrichen von TZ) zu wirken ... Der Lehrer der letzten Klasse wird wieder der der ersten.“ (Steiner GA 295/21, 21.8.1919) Diese Aussage wurde gemacht, als die achtjährige Schule entstehen sollte.

Zweimal noch hat sich Rudolf Steiner während des Einführungskurses zum Klassenlehrerprinzip geäußert: „Daher sollte in ausgiebigstem Maße in jeder guten Schule das befolgt werden, dass, solange es nur geht, der Lehrer seine Schüler behält: in der 1. Klasse sie übernimmt, in der 2. Klasse sie behält, im dritten Jahre weiter mit ihnen aufsteigt und so weiter, soweit es durch die Möglichkeit der äußeren Einrichtungen geht. Und der Lehrer, der in diesem Jahr die 8. Klasse gehabt hat, soll dann das nächste Jahr wieder die 1. Klasse übernehmen.“ (Steiner GA 294/89, 27. 8. 1919) Im 11. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde befindet sich ein gewichtiges Argument. Eine über das ganze zweite Jahrsiebt ausgedehnte Klassenlehrerzeit bildet die Voraussetzung für die pädagogische Begleitung von gesundheitlich-physiologischen Entwicklungsprozessen bis in das Wachstumstempo der Kinder hinein. Es berührt den Kern der praktischen Menschenkunde für Lehrer, instinktiv die grundsätzliche Polarität der menschlichen dreigliedrigen Konstitution zu erkennen („Gedächtniskind“ und „Phantasiekind“): „Sehen Sie, deshalb ist es auch so wichtig, dass man die Schüler behält durch alle Schuljahre hindurch, und deshalb ist es eine so wahnsinnige Einrichtung, jedes Jahr die Schüler einem anderen Lehrer in die Hand zu geben.“ (Steiner GA 293/170, 2. 9. 1919, vgl. dazu auch Zdražil 2010).

Im ersten Schuljahr bekräftigt Rudolf Steiner, dass der Klassenlehrer bleiben sollte bis zum „Schluss der Volksschule“, d. h. bis zur achten Klasse. Damals hatte die Schule zwar acht Jahre und den Klassenlehrer gab es allerdings nur bis zur sechsten Klasse: „[... man] müsste [...] schon anstreben [...], dass man den Lehrer am besten die ganze Volksschule hindurch nicht wechselt; die erste Volks-



schulklasse einem Lehrer übergibt und diesen Lehrer aufrücken lässt in seiner Klasse, soweit es nur überhaupt geht, am besten bis zum Schluss der Volksschule ... Man wächst immer mehr und mehr zusammen mit seiner Klasse ...“ (Steiner GA 301/87, 26. 4. 1920).

Da in den letzten beiden Klassen zwei Lehrer (Treichler, Stockmeyer, nächstes Jahr Stein Stockmeyer) abwechselnd unterrichtet haben und auch negative Erscheinungen im Verhalten der Klassen vorgekommen sind, sprach Rudolf Steiner vom „Zerflattern“ der Klasse als Folge und sagte weiter: „Mit dem Zerflattern ist eine der Erscheinungen gut bezeichnet. Es ist nicht ein richtiges Zusammenwirken. Das ist eine furchtbare Gefahr. Das ist dasjenige, was ich dadurch zu bekämpfen versuchte, dass ich so lange als möglich den einen Klassenlehrer für das Richtige halte; dadurch ist von vornherein eine Schutzwehr geschaffen gegen das Zerflattern.“ (Steiner GA 300b/95, 20. 6. 1922)

Die beiden eindeutigsten und klarsten Aussprüche zur Länge der Klassenlehrerzeit stammen aus den letzten Jahren der Schulführung unter Rudolf Steiner:

„Die 8. betrachten wir als letzte Volksschulklasse. Die folgenden Klassen doch so, dass die Lehrer wechseln.“ (Steiner GA 300c/25, 30. 3. 1923)

„Nichts ist nützlicher und fruchtbarer im Unterricht, als wenn Sie dem Kinde zwischen dem 7. und 8. Lebensjahre etwas in Bildern geben und später, vielleicht im 13., 14. Lebensjahre, wieder in irgendeiner Form darauf zurückkommen können. Gerade aus dem Grunde wird bei uns in der Waldorfschule versucht, die Kinder möglichst lange bei einer Lehrkraft zu lassen. Die Kinder werden, wenn sie in die Schule kommen, mit dem 7. Lebensjahre einer Lehrkraft übergeben. Die steigt dann mit den Klassen auf, soweit es eben geht. Das ist deshalb gut, damit die Dinge, die einmal keimhaft in dem Kinde veranlagt werden, immer wieder und wiederum den Inhalt der Erziehungsmittel abgeben können.“ (Steiner GA 311/63, 15. 8. 1924)

Es kann natürlich sein, dass diese Sammlung nicht vollständig ist. Es handelt sich nicht um sehr viele, trotzdem aber in meinem Verständnis um ein- und nicht mehrdeutige Äußerungen Steiners zum Thema. Nicht immer sind in diesen Aussagen eindeutige Begründungen enthalten, einige wichtige Gründe werden daran klar:

- Zusammenwachsen des Lehrers mit der Klasse,
- Ausgleichen von konstitutionellen Einseitigkeiten der Schüler,
- Vorbeugen dem Zerflattern der Klassengemeinschaft,
- altersgemässe Wandlungen eines Unterrichtsthemas.

Die Aussprüche vermitteln aber ein klares Bild über die achtjährige Klassenlehrerzeit. Trotzdem soll den Gründen weiter nachgegangen werden.

#### 4. Spezialisismus und Vollmenschentum

In den letzten Vorträgen für das Kollegium der ersten Schule spricht Steiner von der Notwendigkeit eines Waldorfschul-Lehrerbewusstseins (Steiner GA 302a/123).

Die erste grundsätzliche Voraussetzung für den Waldorflehrerberuf und insbesondere für den Klassenlehrer in der Waldorfschule ist also nichts Geringeres als eine Bewusstseinsänderung. Dieser hohe Anspruch der Bewusstseinsänderung geht darauf hinaus, das „normale“ (naturwissenschaftliche) Bewusstsein, das sich auf die äußeren Sinne und den Verstand stützt, zu erweitern.

„Die moderne Wissenschaft pflegt nur das verstandesmäßige Begreifen der Naturscheinungen. Dieses hat keine Kraft, um auf Gemüt und Wille des Menschen zu wirken. Es ist deshalb für eine soziale Gestaltung des Lebens ungeeignet. Die anthroposophische Geisteswissenschaft schöpft nicht allein aus dem Verstande, sondern aus allen Seelenkräften des Menschen. Sie wirkt deshalb auch auf alle diese Seelenkräfte wieder zurück.“ (Steiner GA 24/190f.)

Rudolf Steiner spricht hier von der Erweiterung der „Naturerkenntnis“ zur „Geist-Erkenntnis“, in der letzten werden „alle Seelenkräfte“, d. h. auch Gefühl und Wille, als Erkenntniskräfte betätigt. Dadurch wird der Mensch – verkürzt gesagt – vom Wissenschaftler zum Künstler, der Lehrer wird vom Erziehungswissenschaftler zum Erziehungskünstler. Das Wissen von diesem Menschen erlangt also eine künstlerische Form. „Im Wesentlichen wird die zukünftige Entwicklung führen – dazu hat der Pädagoge mitzuwirken – von der Wissenschaft zum künstlerischen Erfassen der Welt, von der Missgeburt zum Vollmenschen.“ (Steiner GA 302a/40)

In diesem Ausspruch aus dem ersten Vortrag der „Meditativ erarbeiteten Menschenkunde“ erscheint der Ausdruck „Vollmensch“ als eine sehr charakteristische Bezeichnung für den Waldorflehrer, der (neben dem Ausdruck „Kulturmensch“, Steiner GA 293/15) im Gegensatz zum Ausdruck „Spezialist“ als einer Gefahr der modernen Bewusstseins- oder seelisch-geistigen Konstitution, die für den Lehrerberuf verheerend ist. Das wird sehr deutlich aus folgenden Worten: „Diesem Denken trat im Laufe der Zeit immer mehr und mehr etwas gegenüber, was so viel gelobt, allerdings auch zuweilen getadelt worden ist: das Spezialistentum auf allen Gebieten des Lebens, jenes Spezialistentum, das namentlich in unsere höhere Erkenntnis eingezogen ist und von dieser aus seine Wirkungen entfaltet hat, zum Beispiel bis hinunter in die Volksschulziehung. Dieses Spezialistentum machte den Menschen zum Physiker, zum Botaniker, zum Advokaten, zum Professor, zum Lehrer und so weiter, aber es trieb ihm den Menschen aus. Und wir müssen uns da fragen: Ist es denn wirklich eine Förderung der Erkenntnis selber, wenn diese Erkenntnis in der neueren Zeit sich so entwickelt hat, dass das Wissen, das zu einer Weltanschauung führte, sich in jene kleine Partien zerspaltet hat, von denen man eben das Menschliche verloren hat und sich keinen Blick mehr für die Welt bewahren konnte? ... Geisteswissenschaft ist es, welche dieses Vollmenschentum der

heutigen Menschheit wieder zurückgeben will ...“ (Steiner GA 335/253-255, zum Thema „Lehrer als der ganze Mensch“ siehe auch Steiner GA 307/192).

## 5. Die Menschlichkeit des Lehrers

Rudolf Steiner nimmt hier in der Frage der Spezialisierung eine stark kulturkritische Haltung ein, wie manche Reformpädagogen oder auch Albert Schweitzer, der das Spezialistentum auch als eine nicht zu unterschätzende kulturelle Niedergangerscheinung betrachtet: „In allen Berufen, am meisten vielleicht in der Wissenschaft, tritt die geistige Gefahr des Spezialistentums für den einzelnen wie für das allgemeine Geistesleben immer deutlicher hervor ... In der Verwaltung, im Unterrichtswesen und in jeder Art von Betrieb wird der natürliche Spielraum der Betätigung durch Beaufsichtigung und Verordnungen so weit als möglich eingeengt. Wie unfrei ist in manchen Ländern der Volksschullehrer heute ... Wie unlebendig und unpersönlich ist sein Unterricht durch diese Beschränkung geworden! (Schweitzer 1923, S. 13). Steiner sieht aber die Lösung nicht nur darin, andere Bewusstseinsinhalte zu haben, sondern das Bewusstsein selbst, d. h. die Bewusstseinsform weiterzuentwickeln.

Die Wirkung des naturwissenschaftlichen Bewusstseins, also des „Spezialismus, der in der anthroposophischen Erziehung vollständig abgestreift werden kann“ (Steiner GA 343/504), besteht also zum Einen darin, aus den materialistisch geprägten intellektuellen wissenschaftlichen Inhalten keine Anregung zu emotionellen und volitionalen seelischen Qualitäten als den zentralen pädagogischen Fähigkeiten zu erhalten. Diese sind vor allem Einfühlungsvermögen, Erfassen der psychischen Eigenschaften der Schüler, die Fähigkeit, das Verhalten des Schülers und seine Reaktionen und Antworten vorauszusehen, das pädagogische Taktgefühl, die pädagogische Beobachtungsfähigkeit usw.

Die andere Wirkung sind für Rudolf Steiner „wirklichkeitsfremde Begriffe“, die keine praktische intuitive Menschenerkenntnis mehr ermöglichen und in der (sozialen) Wirklichkeit zu „immer größer werdenden Kalamitäten“ führen müssen (Steiner GA 177/206).

Das Waldorfschul-Lehrerbewusstsein besteht also in diesem Sinne in einem „Vollmenschentum“ als einer gesteigerten Form der Menschlichkeit („... von der Menschlichkeit des Lehrers hängt das allermeiste ab ...“ Steiner GA 300b/74, siehe auch Steiner GA 181/136 und Steiner GA 53/313). Sie setzt das Streben voraus, „über das Spezialistentum hinauszugehen zu dem, was wir zu erzeugen versuchten durch das, was hier Anthroposophie genannt wird. Erreicht werden muss, dass nie abreißt der Faden zu einer allgemein menschlichen Betrachtung, zu einer Einsicht in dasjenige, was der Mensch eigentlich ist ...“ (GA 192/123) Das Instrument zur Überwindung des Spezialistentums ist die anthroposophische Geist-Erkenntnis, die Menschenerkenntnis mit der Welterkenntnis verbindet, die „den einzelnen Menschen anschließt an das ganze Weltenall“ (Steiner GA 293/30). Sie soll dem Lehrer den Hintergrund geben „von allem, was er schulmäßig unternimmt, eine umfassende Anschauung über die

Gesetze des Weltenalls“ (Steiner GA 293/45), eine „Idee vom Weltenall und seinem Zusammenhang mit dem Menschen“, die „übergibt in ein Gefühl, welches durchheilt alle einzelnen Vornahmen des Unterrichtes. Ohne dass wir solche Gefühle vom Menschen und vom Weltenall haben, kommen wir nicht dazu, ernsthaftig und richtig zu unterrichten.“ (Steiner GA 293/158)

Wir haben hiermit also mit einigen essenziellen Gesichtspunkten zu tun, die für alle Waldorflehrer gültig sind, die aber bei dem Klassenlehrer an Waldorfschulen aufs Höchste gesteigert werden.

## **6. Zweites Lebensjahrsiebt und die pädagogische Grundlage des Allgemein-Menschlichen**

Zum Grundduktus des zweiten Jahrsiebts und seinem Zusammenhang mit dem Klassenlehrer erscheint es wichtig, was Rudolf Steiner kurz vor der Gründung der Waldorfschule von einer „Einheitsschule für alle Menschen“ sagt: „diese Gesetze, die sich abspielen in der menschlichen Entwicklung zwischen dem ungefähr siebenten und ungefähr vierzehnten bis fünfzehnten Jahr, diese Gesetze sind für alle Menschen die gleichen. Und nichts anderes dürfte in Frage kommen, als durch die Erziehung und den Unterricht zu beantworten die Frage: Wie weit muss ich einen Menschen als Menschen bringen bis in sein vierzehntes bis fünfzehntes Jahr hinein?“ (Steiner GA 192/91) Was heißt es eigentlich: ein Kind bis in sein vierzehntes oder fünfzehntes Jahr als ganzen Menschen und nicht als einseitiges z. B. auf einen Beruf spezialisiertes Wesen im Unterricht zu fördern und zu behandeln? Damit hängt wohl zusammen, ob das Kind als Mensch von einem „Einheitslehrer“ oder einem „Spezialisten“ unterrichtet wird. Eine menschenkundliche Betrachtung des zweiten Lebensjahrsiebts von diesem Gesichtspunkt des Allgemein-Menschlichen wäre wohl nötig. Diese Andeutung scheint eher in Richtung des Klassenlehrerunterrichtes als des Unterrichts eines Fachlehrers zu gehen.

## **7. Bedürfnis des Kindes, „eine Autorität neben sich zu haben“**

Wie jeder weiß, ist die „Autorität“ ein zentraler Begriff in der Waldorfpädagogik, vor allem im Hinblick auf das zweite Lebensjahrsiebt (Steiner bereits im Jahre 1907 in der Schrift „Die Erziehung des Kindes ...“, Steiner GA 34/329). Steiner nennt die „Sehnsucht, eine Autorität neben sich zu haben“ eine „Grundkraft und Grundempfindung des kindlichen Lebens vom 6., 7. bis zum 14., 15. Lebensjahre“ (Steiner GA 301/21), das „autoritative Prinzip“ die „wesentlichste erziehende Kraft“ (Steiner GA 304/105). Ich brauche in diesem Kontext diese Seelenkraft nicht zu analysieren. Allerdings scheint es mir wichtig, zu unterscheiden von einigen anderen seelisch-geistigen Grundkräften, die der ersten entgegenwirken. Die Sehnsucht nach Autoritäten ist eine wichtige, aber eben nur eine Strömung der inneren seelisch-geistigen Entwicklung („Bedürfnis der Menschennatur selbst“, Steiner GA 301), die – wie es R. Steiner formuliert – im

Menschen von den „fortschreitenden göttlich-geistigen Mächten“ veranlagt wird. Hinzu treten allerdings Eingriffe der luziferischen und der ahrimanischen geistigen Strömung, die sehr individuell und unregelmäßig eingreifen: „Wenn Sie diese Entwicklung des Menschen von sieben zu sieben Jahren ins Auge fassen, dann haben Sie es vorzugsweise zu tun mit dem, was die sozusagen normalen Wesenheiten der höheren Hierarchien an der menschlichen Evolution bewirken.“ (Steiner GA 150/13f.) Bekanntlich verläuft aber keine menschliche Biografie in reinen Jahrsiebten, sondern es gibt Verfrühungen und Verspätungen, Akzelerationen und Retardationen. Diese sind das Ergebnis von Einwirkungen der luziferischen und ahrimanischen Geister.

Wir bekommen mit diesen zwei Kräfteerichtungen eine Art Ur-Polarität als anthropologische Konstante der kindlichen Entwicklung.

Das bedeutet aber, dass eine Ausrichtung der Pädagogik dieser Altersstufe auf das Walten von „selbstverständlichen Autoritäten“ im zweiten Lebensjahrsiebt nicht einfach ein Kopieren dessen ist, was entwicklungsmässig vorliegt, sondern viel mehr vorsätzliche Stärkung und Unterstützung von einer (gesunden) Entwicklungsströmung gegenüber einer anderen ist, die ungesund ist (Steiner GA 150/20). Es ist damit also mit der Entscheidung für die Autorität und (indirekt auch den Klassenlehrer) eine Gewichtung und Wertung verbunden, was man aus den verschiedenen Seelenkräften des Kindes in den Vordergrund stellen will.

## **8. Wandlungen des Autoritätsgefühlsprinzips und die Rolle des Klassenlehrers**

Für Rudolf Steiner bedeutet aber das zweite Lebensjahrsiebt pädagogisch keinen einheitlichen Abschnitt und unterstreicht, „dass der Mensch, indem er nur noch das Nachahmungsprinzip über das 7. Jahr ins 9. Jahr führt, dieses Nachahmungsprinzip mit dem Autoritätsgefühlsprinzip durchwirkt. Vom 9. Jahre an kommt dann dieses Autoritätsprinzip immer reiner und reiner heraus, und vom 12. Jahre an mischt sich wieder ein Neues hinein, nämlich das eigene Urteilsvermögen.“ (Steiner GA 301/82) Wir haben im zweiten Lebensjahrsiebt mit einer radikalen Bewusstseinswandlung bei dem Kind zu tun. Das sollte Konsequenzen für das pädagogische Handeln des Klassenlehrers im zweiten Lebensjahrsiebt haben, indem sich der Lehrer selbst entsprechend den Bedürfnissen seiner Schüler wandelt im Sinne der Selbsterziehung. Die Selbsterziehung des Lehrers ist hier die wirksamste Triebkraft für die Entwicklung (Selbsterziehung) des Schülers. „Dazu müssen wir voll verstehen, was es heißt, neben dem Kinde so zu stehen, dass das Kind die beste Selbsterziehung neben uns treibt.“ (Steiner GA 306/134)

## **9. Wandlungen eines Unterrichtsmotivs während der Klassenlehrerzeit**

Rudolf Steiner hat viel Wert darauf gelegt, ein Motiv aus dem Unterricht der einen Klassenstufe in der Seele des Kindes wachsen zu lassen und immer wieder

mit neuen Gesichtspunkten, Gefühlen und Gedanken darauf im Unterricht der späteren Klassenstufen zurückzukommen: „Nichts ist nützlicher und fruchtbarer im Unterricht, als wenn Sie dem Kinde zwischen dem 7. und 8. Lebensjahre etwas in Bildern geben und später, vielleicht im 13., 14. Lebensjahre wieder in irgendeiner Form darauf zurückkommen können.“ (Steiner GA 311/63) Das geht natürlich nur, wenn ein Mensch den Unterricht in den verschiedenen Klassenstufen gibt. „Gerade aus dem Grunde wird bei uns in der Waldorfschule versucht, die Kinder möglichst lange bei einer Lehrkraft zu lassen. Die Kinder werden, wenn sie in die Schule kommen, mit dem 7. Lebensjahre einer Lehrkraft übergeben. Die steigt dann mit den Klassen auf, soweit es eben geht. Das ist deshalb gut, damit die Dinge, die einmal keimhaft in dem Kinde veranlagt werden, immer wieder und wiederum den Inhalt der Erziehungsmittel abgeben können.“ (ebenda)

## **10. Ende der Klassenlehrerzeit und die Wandlungen des Lehrplans nach der achten Klasse**

Als im September 1920 die erste neunte Klasse eröffnet und diese in der Konferenz besprochen wird, hebt Rudolf Steiner in der Besprechung des Lehrplans das Prinzip der „Kontinuität“ hervor. Konkret heißt es aber, die Unterrichtsthematik von manchen Fächern ändert sich im Vergleich mit der achten Klasse zwar nicht, es ändert sich aber sehr der methodische Zugang dazu. Die gleiche Thematik wird also anders unterrichtet. Der Stoff bleibt, die Personen wechseln. Als Beispiel sei hier das Fach Geschichte angeführt:

„Im achten Schuljahr versuche man, mit den Kindern die Geschichte bis herauf zur Gegenwart fortzuführen, wobei man aber wirklich das Kulturgeschichtliche durch und durch berücksichtigt. Das meiste von dem, was den Inhalt der heute noch gebräuchlichen Geschichte ausmacht, erwähne man überhaupt nur nebenbei. Es ist viel wichtiger, dass das Kind erfahre, wie die Dampfmaschine, der mechanische Webstuhl und so weiter die Erde umgestaltet haben, als dass es allzufrüh solche Kuriositäten erfahre wie die Korrektur der Emser Depesche oder dergleichen.“ (Steiner GA 295/163)

Und über die neunte Klasse wird dann gesagt: „Jetzt würde ich empfehlen, zunächst nicht weiterzugehen, sondern die ganze Sache noch einmal durchzuarbeiten in geisteswissenschaftlicher Umarbeit, anschließend an Lecky „Geschichte der neueren Zivilisation“.“ (Steiner GA 300a/220)

Wir haben hier mit einer anderen Situation zu tun, als in dem Fall, wo sich die Motive des Klassenlehrer-Unterrichts wandeln. Rudolf Steiner rechnete damit, dass nach der achten Klasse dieses gleiche Thema von einer anderen Lehrkraft, einem Fachlehrer, unterrichtet wird. Hier wird bewusst ein Übergang zwischen dem Klassenlehrerunterricht (in einer mehr bildhaft-phantasievollen Art) und dem Fachlehrerunterricht (in einer mehr begrifflichen Form) geschaffen.

## 11. Klassenlehrer: Idee der Waldorfpädagogik wird Form

Der Klassenlehrer ist also ein grundlegendes Motiv der Waldorfschulkonzeption. Er findet auch – soweit dem Autor bekannt – keine Entsprechung in anderen reformpädagogischen Schulversuchen. In meinem Verständnis lassen sich daran sowohl der ganze Charakter wie auch einige wesentliche Züge der Waldorfpädagogik, zumindest im Hinblick auf die Erziehungsaufgaben im zweiten Lebensjahrsiebt finden. Wie sich einmal Rudolf Steiner über den Hauptunterricht „als Grundstock der Erziehung“ (Steiner GA 300c/161) äußerte, fasse ich Klassenlehrer als den Grundstock und lebendigen Ausdruck der waldorfpädagogischen Grundidee. Die Idee der Waldorfpädagogik ist durch die Einrichtung des Klassenlehrers Form geworden!

Die Äußerungen Steiners zur Länge der Klassenlehrerzeit lassen keinen Zweifel hinsichtlich dessen zu, wie lange sich Rudolf Steiner die Klassenführung durch einen Klassenlehrer vorgestellt hat. Sie ist in den Bedürfnissen der durch die guten Götter veranlagten menschlichen Seelenkräfte begründet und dauert bis zum 14., 15. Lebensjahr.

Eine erfolgreiche Bewältigung dieser immensen pädagogischen Aufgabe ist an das aktive Beschreiten des anthroposophischen Erkenntnisweges gebunden, der vom Spezialistentum zu einer weiter entwickelten Menschlichkeit führt. Ebenfalls ist eine innere Wandlungsfähigkeit im Sinne der Selbsterziehung eine notwendige Bedingung der Klassenlehrerarbeit.

Welche Konsequenzen wären daraus für die heutige Situation der Waldorfschulen zu ziehen und was ist da ein angemessener praktisch-konkreter Umgang mit diesen Ansätzen, das wäre ein Thema einer anderen Untersuchung.

*Tomáš Zdražil*

### Literatur:

*Esterl, D.* (2006): Die erste Waldorfschule Stuttgart-Uhlandshöhe 1919-2004. Daten – Dokumente – Bilder. Stuttgart: Edition waldorf

*Husemann, G. / Tautz, J.* (Hrsg.) (1979): Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner in der ersten Waldorfschule 1919-1925. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

*Langewiesche, D. / Tenorth, H.-E.* (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band V. München: Beck Verlag

*Schweitzer, A.*(1923): Kulturphilosophie I: Verfall und Wiederaufbau einer Kultur. München: Beck Verlag

*Steiner, R.* (GA 24): Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage

*Steiner, R.* (GA 34): Lucifer-Gnosis 1903-1908.

*Steiner, R.* (GA 53): Ursprung und Ziel des Menschen.

*Steiner, R.* (GA 150): Die Welt des Geistes und ihr Hereinragen in das physische Dasein.

*Steiner, R.* (GA 177): Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt. Der Sturz der Geister der Finsternis.

- Steiner, R.* (GA 181): Erdensterben und Weltenleben.
- Steiner, R.* (GA 192): Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen.
- Steiner, R.* (GA 293): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik
- Steiner, R.* (GA 294): Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches
- Steiner, R.* (GA 295): Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge
- Steiner, R.* (300/a-c): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924
- Steiner, R.* (GA 301): Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft
- Steiner, R.* (GA 302a): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis
- Steiner, R.* (GA 304): Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage
- Steiner, R.* (GA 306): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis
- Steiner, R.* (GA 307): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung
- Steiner, R.* (GA 311): Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit
- Steiner, R.* (GA 335): Die Krisis der Gegenwart und der Weg zu gesundem Denken.
- Steiner, R.* (GA 343): Vorträge und Kurse über christlich-religiöses Wirken II.
- Ullrich, H.* (2011): Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München: Beck Verlag
- Zdražil, T.* (2010): Wachstum der Kinder und Erziehung. Von der Wirksamkeit der Ich-Organisation im Leibe. In: Rundbrief der Pädagogischen Sektion, Nr. 40 Weihnachten 2010, S. 8-22.



# *Aspekte eines erneuerten Lehrerbildes in den Waldorfschulen*

Kommentare zu Tomáš Zdražil's Darstellungen zum Klassenlehrer-Sein an den Waldorfschulen

## Präambel

In den Sitzungen der Internationalen Konferenz ist in den letzten Jahren sichtbar geworden, dass die ursprünglich von Steiner vorgestellte Dauer der Klassenlehrerzeit von acht Jahren weltweit unter Druck steht.

Es gibt Länder, wo die Klassenlehrerzeit staatlicherseits auf sechs Jahre beschränkt ist, es gibt Länder wo der Klassenlehrer im traditionellen Sinne nur bis zum vierten Schuljahr erlaubt ist, es gibt Länder wo die Klassenlehrerzeit in zwei Teile, manchmal in drei Teile aufgliedert wird. Es gibt Situationen, da teilen sich zwei Lehrer eine Klassenlehreraufgabe (team-teaching, co-sharing).

Dann ist es so, dass viel schneller als noch vor einigen Jahren, Kollegen entscheiden eine Arbeitsstelle zu verlassen, auch wenn sie erst im zweiten, fünften oder sechsten Schuljahr mit 'ihrer' Gruppe sind.

Der Bund der Freien Waldorfschulen in Deutschland hat deshalb eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Walter Riethmüller veranlasst, dieser Thematik auf den Grund zu gehen und Vorschläge auszuarbeiten. Ein erstes Ergebnis ist die Arbeit von Tomáš Zdražil (Freie Hochschule Stuttgart), der die Argumentationen Steiners aufgedeckt hat mit Beziehung zum Phänomen Klassenlehrer einerseits und die damit zusammenhängende Handhabung der Dauer der Klassenlehrerzeit.

Aus seiner Arbeit wird deutlich, dass die Einrichtung Klassenlehrer einerseits und die achtjährige Klassenlehrerzeit andererseits nach Steiner zu den Eckpunkten der Waldorfmethode gehören.

Die Frage ist, wie kann das heute realisiert werden?

## 1. Das klassische Klassenlehrerbild an den Waldorfschulen

Von Anfang an hatte das Klassenlehrer-Sein in der Waldorfschule ein grosses Gewicht. Und bis heute kann das noch wahrgenommen werden: Kollegen, die mit einem körperlichen und moralischen Einsatz die von Steiner dafür vorgesehene acht Jahre meistern. Es gibt Zeugnisse von Schülern, die ein gut Stück ihres Lebens mit dem Klassenlehrer, mit der Klassenlehrerin in freundschaftlicher Verbindung blieben, denen die acht Jahre eine bleibende positive Prägung der Persönlichkeit bedeuten.

Es waren und sind dies Persönlichkeiten, die ein glückliches charakterologisches Gemisch von Herzenskräften, pädagogisch-didaktischem Können sowie

ein glückliches Gleichgewicht zwischen Idealismus und Realismus in dieser Zeit gezeigt haben. Dazu gesellte sich ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl für die Sache der Schüler und der Schule. An solchen Persönlichkeiten sah man, was Steiner meinte, wenn er in der Einleitung zur Allgemeinen Menschenkunde davon sprach, dass die Aufgabe nicht nur eine intellektuell gemüthafte sei, sondern *im hohen Masse eine moralisch geistige*.

Vielleicht war das Wichtigste, dass man an diesen Kollegen wahrnehmen konnte und kann, dass die Persönlichkeiten wenig Schattenwürfe hatten und wenn sie die hatten, dann warf die Selbsterziehung soviel Licht in diese Schatten, dass sie nicht Schaden anrichteten.

Mit Recht waren diese Kollegen die Träger der Schulidentität.

Es ist selbstredend, dass es solche Persönlichkeiten auch im Fachlehrer- und Oberstufenbereich gab und gibt. Und der Oberstufenschüler, der solche Lehrer hatte und hat, bewahrt auch von ihnen die besten Erinnerungen. (Und wie wichtig die Erinnerungen an das Schulleben sind, ist genügsam bekannt.)

Aus den vorher genannten Gesprächen wurde auch ein anderes Bild deutlich: das klassische Klassenlehrerbild an den Waldorfschulen steht unter Druck, ist wie belastet. Unter 'klassisch' wird dann die Persönlichkeit verstanden, die ohne wenn und aber die acht Jahre vollbringt, aber dabei wie ein König in ihrem Reich herrscht. Was sie tut ist wohlgetan. Da gibt es keine Diskussionen, der Klassenlehrer ist der Könner und keiner redet ihm in etwas hinein. Die Türe ist geschlossen und keiner kommt zu spät. Er drückt sehr stark einen Stempel seines Gewohnheitslebens auf die Klassengemeinschaft und Fachlehrer haben es bei ihm sowieso schwer.

Seine Meinung steht fest und ist schwer diskutierbar. Pädagogikstudenten, wenn bei ihm zugelassen, verehren ihn mit einem leichten Schauer, – es so können ist schon gewaltig, aber so wollen wir es doch nicht machen später –.

Die Elternschaft ist still und dankbar, denn alles ist stabil und im Griff. Wer etwas anders will, wird schnell davon überzeugt, dass so etwas nicht sinnvoll ist. Wenn nicht, die Keule des anthroposophischen Argumentes ist schnell geschwungen.

Erst viele Jahre später offenbaren sich 'Kollateralschäden'; Kinder die jahrelang gelitten haben unter dem herrschenden Klima, unter Unverstandensein, unter einem festgelegten Platz und der Meinung des Lehrers.

Die charakterologische Struktur erlaubt bedeutende Schattenwürfe, die nicht von der Selbsterziehung beleuchtet, auch nicht vom kollegialen Miteinander abgemildert werden. So kommt es zu Schulgestaltungen, wo die individuellen Farben schärfer, einseitiger sind und nicht zusammen kommen.

Ein Kollege, der einmal gefragt wurde, warum er denn an der Waldorfschule unterrichtete, gab die verblüffende Antwort: „Weil ich hier machen kann, was ich will.“ Man muss schon einen hohen Standpunkt einnehmen können, um diese Aussage zu rechtfertigen!

Diese bewusste oder unbewusste Haltung 'ich mache was ich will', auch wenn sie noch so rational verpackt ist ('die Eltern wollen es so haben, keine 'Retro-Schule', denk an das Abitur!) hat Tor und Tür geöffnet zu einer beispiellosen Streit(un)kultur an den Waldorfschulen.

Aber 'the king' ('the queen') geht in die Geschichte der Schule ein als einer der Pfeiler, der er ja auch von einem gewissen Gesichtspunkt war.

(Alle Zwischentöne und -stufen aus dieser Gegenüberstellung lassen wir jetzt weg, man kann sie sich selber ausmalen.)

Das nun ist ein anderes 'klassisches' Lehrerbild an den Waldorfschulen.

Die Frage muss beantwortet werden, wie ein solcher Wandel in relativ kurzer Zeit möglich ist?

Es ist wenig bemerkt worden, dass Steiner zur Grundlage der Menschenkunde sich auf die Zweigliedrigkeit vom 'oberen und unteren Menschen' stützt.

Im ersten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde definiert er die Aufgabe der Erziehung im geistigen Sinne recht apodiktisch mit dem Hinweis darauf, dass Erziehung daraus bestünde den oberen Menschen (Seelengeist, Geistseele) in den unteren Menschen (Leibeskörper und Ätherleib) zu integrieren. Auch im Anfang des Zyklus 'Weltgeschichte in anthroposophischer Beleuchtung' geht er auf diesen Tatbestand ausführlich ein.

Denn diese Integration macht den autonomen Menschen aus; jemand der sich aus sich selbst heraus verwirklichen kann und nicht von einer nicht durchdrungenen Leiblichkeit abhängig ist.

Wir leben aber in einer Zeit der Spaltung der Seelenkräfte am Übergang über die Schwelle. Diese Spaltung der Seelenkräfte erleben wir in allen möglichen menschlichen Zusammenhängen mehr und mehr; viele müssen einen grossen Aufwand leisten die 'Integriertheit' zu halten.

Diese Spaltung hat die Möglichkeit zur Folge, dass sich die genannten Pole pathologisch durchdringen. Auch das nehmen wir zunehmend in Gesellschaft und innerhalb der Lebenszusammenhänge wahr. Mit anderen Worten, man braucht viel Energie sich selbst überhaupt zusammen zu halten. Man kann es auch kulturgeschichtlich die Amfortaswunde nennen, an der wir mehr und mehr erkranken, wodurch viele Lehrerpersönlichkeiten Steiners Wunsch, die Lehrer mögen 'leise Heiler' sein, nicht erfüllen können.

Ein zukünftiges Lehrerbild hat also folgende Fragen zu beantworten:

- a) Wie halten wir die Seelenkräfte zusammen unter der Herrschaft unseres Selbstes?
- b) Wie begegnen wir den Irrwegen auf dem Schulungsweg, die sich auch in Schulen zeigen?
- c) Wie hilft man sich gegenseitig an der Schwelle, wie stützt man sich, wie schützen wir uns?
- d) Was sind die Wege, die uns zu einer 'sozialen Esoterik' führen?

Im Folgenden soll ein Ansatz formuliert werden, diese Fragestellungen zu bearbeiten, so dass ein zukunftsfähiges Lehrerbild entworfen werden kann.

Die hiervor genannten Fragen haben eine weitreichende Dimension. Was im Nachfolgenden versucht wird, will als anfängliche Anregung verstanden sein.

## **2. Wandlung des Lehrer- und Klassenlehrerbildes an den Waldorfschulen.**

Im allgemeinen Urteil gilt heute der Lehrerberuf als 'schwer', oft 'undankbar' und 'stressig'.

Merkwürdigerweise hört man des öfteren, der Waldorflehrerberuf sei extra schwer. Dieses Bild ist zum Teil korrigiert worden durch die Untersuchungen von Dirk Randoll<sup>1</sup>

Trotzdem sollen hier einige Tendenzen beschrieben werden, die heute eine Rolle spielen bei der Ausübung dieses Berufes.

Wir betrachten dazu den Unterricht selber, die kollegiale Zusammenarbeit, die Nebenaufgaben, die sogenannte 'Elternarbeit', das Verkehren im Gegenstrom der allgemeinen Tendenz der Zeit und den Zusammenhang mit der Anthroposophie.

### *a) Das Unterrichten*

Oft hört man diesen Seufzer, 'wenn ich nur unterrichten könnte, wäre es ein herrlicher Beruf.' Man nimmt das gerne an. Trotzdem ist der Satz mit Vorsicht zu genießen. Die Waldorfschule definiert sich als ein Teil eines Sozialimpulses und der hört nicht auf an der Grenze des Klassenzimmers. Bemerkenswert ist aber der Wunsch nach dieser Grenze. Dieser Seufzer bestimmt auch den wachsenden Anteil der Geschäftsführer am Geschehen einer Schule. Am liebsten ist man für sich, da geht es (dann hoffentlich) gut. Es ist eine Form des Individualismus, der für die Kernarbeit berechtigt ist. Nur, man ist in einer Gemeinschaft und da muss dieser berechtigte Individualismus sich 'wie von selbst' in die Gemeinschaft integrieren.

Auch die beste Arbeit im Klassenzimmer braucht das Atmen mit der Gemeinschaft, um nicht giftig zu werden.

### *b) die Kollegiale Zusammenarbeit.*

Immer wieder wird formuliert, dass die Kollegen den Konferenzen keinen Geschmack mehr abgewinnen können. Schulen versuchen es ganz ohne oder in sehr reduzierter Form oder versuchen alles in Kleingruppen zu delegieren oder 'ergeben' sich ganz einem Managementteam.

Das *Herz der Schule* oder, wie Steiner es auch nannte, *die Seele* der Schule wird von wenigen wahrgenommen als Bedürfnis daran teilzuhaben.

Das ist einerseits auch eine Folge des Individualisierungsprozess, der aber in einem Isolationsvorgang endet. Der Schule kann der innere Zusammenhalt ab-

---

1 Dirk Randoll, „Ich bin Waldorflehrer“, Springer VS. 2013

handen kommen, und dabei bemüht sich jeder so sehr, alles gut zu machen! Ein Teil der Ergebnisse einer Waldorferziehung ist die für die Schüler wichtige Erfahrung, dass die Lehrer gut und gerne miteinander zusammenarbeiten. Es prägt das Schulklima dergestalt, dass es als menschlich und nicht institutionell erlebt wird.

Beispiel: Eltern kommen an einen Elternabend. Erleben sie die Einrichtung, den leisen Schauer der Institution oder das unsichtbare Netzwerk menschlicher Zusammenhänge.

### *c) Die Nebenaufgaben*

Der Lehrerberuf hat Nebenaufgaben wie Korrigieren, Vorbereiten, Tafelbilder malen (kann auch während der Schulzeit), das Klassenzimmer herrichten, Konferenzen besuchen, Elternhäuser besuchen, Elterngespräche führen, vielleicht sogar teilnehmen an einem von der Schule eingerichteten Gremium (z.B. Monatsfeier, Stundenplan, Finanzen, Instandhaltung des Hauses, tägliche Schulführung, um nur einige Möglichkeiten zu nennen.)

Diese Aufgaben stehen in grosser Spannung zur Berufsauffassung. Auf irgend eine Weise ist das Erleben verloren gegangen, dass die Abwechslung verschiedener Aufgaben auf das ganze Aufgabenfeld erfrischend wirkt.

Ist dieser Beruf eine Berufung, die mein ganzes Sein beansprucht oder ist es ein Job und habe ich Recht auf ein 'eigenes Leben'? Es ist ein wenig scharf formuliert, aber dieses wird als Gegensatz an vielen Schulen so erlebt. Tatsächlich führt diese Polarisierung zu einem Trugschluss. Denn man kann auch innerhalb eines als Berufung aufgefassten Berufslebens sehr gut ein Privatleben führen. Was man aber wahrnimmt ist, dass zunehmend vorkommende Unvermögen 'Lebenskunst' zu betreiben. Das ist eine einfache und zugleich hohe Kunst, sie macht, einmal beherrscht, Unmögliches möglich.

So wie gesunder Menschenverstand unabdinglich ist im Lehrerberuf, ist es auch das Aneignen einer Lebenskunst. Sie kann mit der Einsicht beginnen, dass 'keine Zeit haben' eher eine Frage der Prioritäten als der des eventuellen Zeitmangels ist. Alle Selbsterziehung beginnt mit einer sinnvollen Gestaltung der vorhandenen Zeitabläufe.

(Erschwerend wirkt, dass viele Schulen keinen Verhaltenskodex haben wie kollegial und ein zu den Eltern so wenig wie möglich belastender Emailverkehr geregelt werden kann. Es gibt Situationen, in denen die Kollegen täglich überspült werden von emails aus allen möglichen Richtungen der Schule. Es gibt aber auch u.a. Regelschulen, die hier Begrenzungen gesetzt haben.)

### *d) Die Elternarbeit*

Der Umgang mit den Elternhäusern wird zunehmend als Belastung erfahren. Einerseits aus verständlichen Gründen, denn die allgemeine Erziehungsfähigkeit im durchschnittlichen Elternhaus hat eine eher abnehmende Tendenz, andererseits fällt es Kollegen nicht leicht, sich in ein anderes Lebensgefühl, in ein anderes Lebens-

umfeld hinein zu versetzen, um so ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Hinzu kommt, dass viele Eltern heute ein eher forderndes Empfinden gegenüber der Schule haben als ein Miterlebendes. Entwicklungen wollen auf kurze Sicht wahrgenommen werden. Das 'es kommt schon, es wird schon' soll sachbezogenen Darstellungen weichen. Wenn beide Elternteile beruflich tätig sind, wird das Erziehen eine Aufgabe neben vielen anderen Aufgaben. Eine Versachlichung ist spürbar.

Das ist das kleinere Problem.

Das grössere ist, wenn man mit Schülern zu tun hat, die einem viel abverlangen, sei es durch ihre Eigenart, sei es durch die Sozialisierung, denen sie unterworfen sind. Es sind Fähigkeiten gefragt wie Einlebensvermögen und moralischer Takt, zugleich aber ein mehr in-sich-selbst-ruhen können, gerade stehen bleiben. Und gerade beim Letzteren stellt sich die Frage, wie lernt man das? Was sind die Bedingungen, die moralischen Takt möglich machen, durch welche Kraft bleibe ich unberührt und aufrecht?

### *e) Der Gegenstrom*

Wie steht es mit der gesellschaftlichen Anerkennung der Waldorfschulen? Welche Wandlungen vollziehen sich da? Wie ist die Selbsterfahrung der Waldorflehrers in einem abweisenden Umfeld? (Wir sprechen dabei nicht von Abweisungen, die aus den eigenen Reihen kommen, von Kollegen oder sogenannten Beratern oder 'Wissenschaftlern'.)

Kurz, es wird nicht leicht artikuliert werden, aber viele sehnen sich nach 'Normalität', sein so wie die anderen Schulen, die 'sind doch nicht so schlecht? Da hat sich doch viel verändert?' Ausserdem bietet es Vorteile, die gegenwärtigen Methoden sind doch nicht soo schlecht, wenn ich die benutze, erspare ich mir viel Zeit.'

Es wird nicht immer laut gesagt, aber wohl getan. Und haben die 'Wissenschaftler' nicht doch irgendwie Recht? Warum muss es an der Waldorfschule immer anderes gehen?

Auch hier muss klar gesehen werden. Die in Absatz 1 genannten Merkmale der Gegenwart haben nicht die Tendenz abzunehmen. Das Zersplittern der Persönlichkeitsstruktur nehmen wir nicht nur an uns und den Zeitgenossen wahr, sondern dieses Auseinanderreißen der Seelenkräfte ist sozusagen unbewusstes Programm der gegenwärtigen Didaktik und Methodik. Schon allein durch die Tatsache, dass Inhalte der modernen Methodiken den Zusammenhang mit dem Entwicklungsalter der Kinder und Schüler völlig haben fallen lassen.

Eine Tatsache, die aller 'wissenschaftlich' betriebenen Pädagogik ernsthaft zum Vorwurf gemacht werden muss.

### *f) Der Zusammenhang mit der Anthroposophie*

Ein Reizthema, denn über Anthroposophie reden geht gut und gerne. Sie aber realisieren in Methode und Didaktik ist was anderes. So anders, dass man kaum was darunter verstehen kann.

Festgehalten sei, dass zwei Haltungen wahrgenommen werden: oder die Frage wird verdrängt, kommt nicht mehr vor. Andererseits, immer das komische unterdrückte Gefühl, sich selbst nicht zu genügen. Schlechtes Gewissen, ist zu stark gesagt, aber immer nagt was im Untergrund, 'sollte ich nicht?'

Ob man das will oder nicht, es belastet im Unbewussten und daher auch den bewussten Teil unseres Berufslebens.

Die Aufgabe für die kommenden Jahre ist diese, wie gehen wir mit all diesen Sachen auf eine Weise um, dass eine fortschreitende Entwicklung für die Waldorfschulen möglich ist? Kann ein neu formuliertes Lehrerbild dazu ein Beitrag sein?

### 3. Zusammenfassung

Betrachten wir das Vorhergehende in der Zusammenschau, dann kann gesagt werden, dass im Kern der Lehrerberuf derselbe geblieben ist, dass aber Begleitumstände viele Male komplexer als noch vor 25 Jahren geworden sind. Diese Begleitumstände aber haben einen innigen Zusammenhang mit den Veränderungen der menschlichen Verfassung, so wie wir diese wahrnehmen können.

Hinzu kommt eine starke Individualisierung der Lebensauffassung und eine nicht mehr selbstverständliche Kollegialität in der Arbeit, was zu Vereinzelnungen führt, da wo Handeln im Einklang miteinander gefragt wird. Die individuellen Eigenheiten, auch starke charakterologische Schattenwürfe werden mit Toleranz (oder Müdigkeit) begegnet. Steiners Adagium *Gedankenwirksamkeit einet uns* ist nur in seltenen Fällen gelebte Praxis.

Somit sind Schulen wie die Gesellschaft überhaupt, in der Tendenz einer Zersplitterung unterworfen. Das zeigt sich in den Schulen in der Anstrengung, die der Beruf heute abverlangt. Wir sind ganz weit davon entfernt, den Beruf als gesund zu empfinden. Daneben zeigt sich die Zersplitterungstendenz in den sozialen Problemen in der Kollegialität. Die leidige Strukturfrage, der mit ungeheurem finanziellen Aufwand von aussen beratend Abhilfe geschafft werden soll, bringt diese Abhilfe in der Regel nicht. Es wird Zeit dass diese Einsicht erwacht.

### 4. Ein sich änderndes Bild des Klassenlehrers.

Was hier nun dargestellt werden soll, gilt selbstverständlich nicht nur für den Klassenlehrer, sondern auch für Kollegen im Allgemeinen. Von dem was hier angeregt werden soll, fällt selbstredend ein grosser Teil ab für die Lehrerbildung.

Wir wollen uns mit diesem Entwurf richten auf vier Bereiche: Transparenz, Kollegialität und Sachlichkeit, Verantwortung und Charakter, Leistung und Beweglichkeit.

#### a) Transparenz

Wir müssen uns gegenseitig aus der drohenden Isolation befreien. Wenn unterrichtet wird, ist das ein offene Angelegenheit, sozusagen mit der Tür offen. Jeder Kollege hat einen ihm vertrauten Kollegen und er *wird* verpflichtet, sich dem

Kollegen mitzuteilen, ob es in seinem Unterricht rund läuft oder nicht. Dass ein nicht gelingender Unterricht über Monate hinter der Tür schwelt, schadet Kindern, Kollegen und der Schule.

Der neue Klassenlehrer wird die Elternhäuser zeitnah informieren über die vorgenommenen und realisierten Lernschritte. Das geschieht auf Elternabenden oder durch sonstige Mitteilungen. So kann ein Kollege am Anfang des Jahres die genauen Lernziele angeben und am Ende des Jahres feststellen und gegenüber den Eltern formulieren, was und wie es realisiert ist.

Wenn ein Unterricht nicht gelingt, wird auch zeitnah den Eltern mitgeteilt, was zur Verbesserung unternommen wird. Etwas (noch) nicht können gehört zum Leben. Es so belassen, eher nicht.

Der Berufsethos des neuen Lehrers beinhaltet die Verpflichtung, sich mitzuteilen und Hilfe zu holen.

Früher waren die Lehrer perfekt und was nicht perfekt war, wurde nicht diskutiert. Heute wissen wir, dass es zur Professionalität gehört, nicht alles auf Anhieb zu können und dass es professionell ist, zu sagen, 'ich brauche hier Hilfe'. 'Bitte helft mir, diese Aufgabe in meiner Klasse zu meistern.'

Wir nennen diese Fähigkeit eine der Bewusstseinsseele.

### *b) Kollegialität und Sachlichkeit*

Neue Lehrergenerationen sollten so ausgebildet werden, dass die Einzelgänger erst gar nicht mehr auftreten. Wir können doch in den Lehrerbildungsstätten von Anfang an üben 'kollegiale Freundschaften' zu entwickeln. Dadurch, dass z.B. zwei zukünftige Kollegen ein Projekt ganz gemeinsam durchführen und im Praktikum mit zwei Klassen zusammen eine Sache durchführen. Lernen zusammen zu arbeiten, sich gegenseitig respektieren, von einander lernen und sich aneinander abschleifen.

In den Lehrerausbildungen muss den Studenten an Gegenständen ausserhalb der Pädagogik das Interesse an Mensch und Welt beigebracht werden. Es ist ein herrlicher Übungsweg zur Reduzierung der (eitlen) Engstirnigkeit. In der Lehrerausbildung muss darauf geachtet werden, ob die Kandidaten für den Lehrerberuf *in der Lage sind interessefähig zu werden*.

Zu diesem Duktus gehört auch eine Qualität, die ich 'neue Sachlichkeit' nennen möchte. Haben wir uns mal beschäftigt mit dem Gleichgewicht der *Kernaufgabe (das Lernen) und den Nebenschauplätzen*? Dass das grösste Glück jedes Schülers ist, die Empfindung zu haben, dass er was lernt? Und *nur* wenn das vorhanden ist, bekommt alles andere seinen Sinn. Das gilt für die Einteilungen jedes Unterrichtsmomentes wie auch in den Quartals- und Jahresplanungen.

Aber vergessen wir auch diese Tatsache nicht; auch der Lehrer und die Lehrerin schöpft Energie aus dem Erlebnis, dass die Schüler was gelernt haben.

(Zur Sicherheit sei hier bemerkt, dass mit dieser Forderung nicht ein Pauken und Dreschen gemeint ist, sondern eine durchaus im Einklang mit der Erziehungskunst stehende Forderung, dass die Kernaufgabe unserer Einrichtungen



Lernen ist im Sinne der Erziehungskunst. Zu lange war das Lernen fast ein Beiprodukt des Schullebens.)

Wer sich um dieses Gleichgewicht bemüht, wird erfahren: das Schulleben wird regelmässiger, gesunder und vor allem weniger hektisch. Die Waldorfschule definiert sich *nicht* mit den Extras.

Wir nennen das innerhalb der Pädagogik die rechte Schätzung der Wirklichkeit.

### *c) Verantwortung und Charakter*

Was ist Verantwortung? Dass der Kollege sich verantwortlich fühlt, wofür er nicht verantwortlich ist.

Man nimmt einen Kollegen wahr und fragt sich, wie es ihm eigentlich geht. Man geht auf ihn zu und fragt. Ein Kollege macht was ganz Tolles an der Monatsfeier, man geht zu ihm und drückt seine Freude darüber aus. Man sieht, dass die Abfallkörbe im Schulhof seit langem nicht geleert worden sind. Es ist die Aufgabe eines anderen und trotzdem unternimmt man was.

Diese Fähigkeit der Verantwortung entsteht nur, wenn die zukünftigen Kollegen gelernt haben *sich als Teil des Ganzen* erleben zu wollen. Man spürt, man reicht an Fragen der Charakterbildung heran und es muss festgestellt werden, ob diese Bildung tatsächlich gewollt wird oder nicht.

(Gerade bei Studenten, die schon eine Strecke des Lebens hinter sich haben, die einen neuen Beruf ergreifen wollen, werden diese Fragen ein gewisses Gewicht bekommen.)

Alles was zu Beliebigkeit tendiert, muss vermieden werden.

Wir nennen das, sich als Teil des ganzen Schulorganismus erleben; so entsteht die Identität der Schule.

### *d) Leistung und Beweglichkeit*

Innerhalb einer neu zu bildenden Kollegialität wie hiervor dargestellt, gehört das sichtbar machen dessen was geleistet wurde. Was wurde geleistet, was erreicht? Einerseits ist das Teil des Konferenzgespräches, andererseits muss durch kollegiale Zusammenarbeit aller Kollegen eine fortwährende Evaluation stattfinden.

Unter 'fortwährend' soll verstanden werden, dass Evaluation zur Normalität des Schullebens gehört.

Es ist typisch für die Eigenständigkeit der Waldorfschulen, dass eine solche Evaluation innerhalb des Lehrerkollegiums selbst durchgeführt werden kann. Es gibt heute Instrumente, die diese Form der Qualitätssicherung innerhalb der Schule ohne bürokratischen Aufwand ermöglichen.

Es sollte zu den Gepflogenheiten von Waldorfschulen gehören, dass Lehrer ihre Fortbildung und Entwicklung nachweisen und das nicht im Sinne von Aufstapeln von Zertifikaten sondern im Sinne von Fähigkeiten.

Und auch für diese Aufgaben findet sich nicht nur ein transparentes Verfahren sondern auch eine Mitteilbarkeit an die Elternschaft.

Eltern bezahlen viel Geld, um ihre Kinder auf eine Waldorfschule zu bringen, sie haben ein Recht darauf, *wahrzunehmen*, dass pädagogische Qualität das Rückgrat einer solchen Schule ist. Alles andere ist zweitrangig.

Eine neue Transparenz, eine neue Sachlichkeit, eine neue Kollegialität und erübte und angewandte Verantwortung zusammen mit einer praktizierten Charakterentwicklung, können ein neues Lehrerbild schaffen, das den Nöten unserer Zivilisation gewachsen ist. Unter praktizierter Charakterentwicklung soll in diesem Zusammenhang auch verstanden werden, dass in den Lehrerbildungen, sei es an den Lehrbildungsstätten oder an den Schulen selber, die Kollegen Hilfe bekommen sich charakterologisch mit den Schülern der aufsteigenden Klassen mit zu entwickeln.

Ein Erstklasslehrer spricht zu den Kindern. Wenn sie glücklich im dritten Schuljahr angekommen sind, wie spricht er dann? Und so in der Fünften, im siebten, achten Schuljahr? Gewohnheiten brauchen wir für den Beruf, sie *müssen* aber so veranlagt werden, dass sie sich ändern können.

Es ist meine Überzeugung, dass *dieses* das eigentliche Problem war bei Kollegen, die ihre Klasse nicht zu Ende führen konnten, viel mehr als die sogenannte Kompetenzfrage in Sachen Lehrstoff.

Denn Schulen brauchen neue Stärke, vielleicht kann hierin ein Ansatz gefunden werden.

Einiges von dem hier Dargestellten ist in Ansätzen an verschiedenen Schulen vorhanden. Was nötig ist, ist ein Bewusstseinsruck in der Waldorfbewegung, alte Bilder hinter sich zu lassen und zusammen mit den Lehrbildungsstätten neue Schritte zu wagen.

*Christof Wiechert*

## *Am Anfang ist das Wort*

„Unsere Betrachtung hat gezeigt, welche ungeahnte Bedeutung das schöpferisch wirkende Wort für das gesamte Leben eines heranwachsenden Menschen hat: Es plastiziert die Organe des Kleinkindes aus, es gibt den seelischen Kräften Gestalt und Leben, es setzt den Geist des Jugendlichen frei. Ohne das Wort würde der Mensch sein Menschsein nicht erlangen, kein Werden, keine Entwicklung wäre möglich. „Im Anfang war das Wort“. Die tiefe Wahrheit dieses alten Bibelwortes lernen wir im Angesicht der Sprachkatastrophe neu erkennen ...“

„... Der Erwachsene hat die Möglichkeit, sich in den Dienst des schaffenden, bildenden und gestaltenden Weltwortes zu stellen, und wird sich doch immer wieder sagen müssen: Zwar bin ich es, der das Wort spricht, und ohne mich würde es nicht wirken. Aber seine Kraft stammt nicht aus mir. Mich selbst hat das Wort zum Menschen gemacht, und ich gebe seine Kraft weiter an das Kind, das Mensch werden möchte.“<sup>1</sup>

In diesem Heft ist sowohl der Zerfall der Sprache, als auch das ganze Wunder des Sprechens und seine Beziehung zum Menschsein dargestellt.

Was aber, bitte genau, verlangt denn die Sprache von uns?

Wie können wir heute, als Lehrer und Erzieher von Kindern, genügend fördernd und aufbauend wirken, um dieser Entwicklung Einhalt zu gebieten?

In Neuseeland bieten wir folgende Kurse zur sprachgestalterischen Arbeit an:

- Ein 4 Wochen-langer ‚Orientation Course‘ als Intensivkurs, der sich vor allem auch für Lehrer und andere mit der Sprache Arbeitende eignet.
- Ein ein Jahr-langer ‚Certificate Course‘ in zwei 4-wöchigen Blocks, zwei langen Wochenenden und fortlaufenden Privatstunden vor Ort. Der 1. Block ist der ‚Orientation Course‘.
- Ein zwei Jahre-langer ‚Diploma Course‘, der auf den ‚Certificate Course‘ aufbaut (Kursdauer: 3 Jahre)
- Ein ein Jahr-langer ‚Graduation Course‘, der auf Certificate und Diploma 1 u. 2 aufbaut (Ausbildungsdauer: vier Jahre)

Die Blocks im Jahr Format mit langen Wochenenden und Privatstunden laufen durch die gesamte Ausbildung. Jeder Kurs ist aber eine Einheit für sich und kann auch separat absolviert werden.

Siehe auch: ‚Spirit of the Word‘ auf der Webseite: [www.anthroposophy.org.nz](http://www.anthroposophy.org.nz) unter ‚events‘.

*Astrid Anderson*

---

1 Heft Nr. 4. ‚Kindheit verstummt‘ von Dr. Rainer Patzlaff, Stuttgart. Es wurde zuerst in der Serie: Recht auf Kindheit ein Menschenrecht, herausgegeben. Ursprünglich erschienen vor 14 Jahren im Internationalen Verein für Waldorfkindergearten.

## *Agenda*

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

#### **2013**

18. – 20. Oktober 2013                      Pädagogische Fachtagung zum Thema  
'Stolperstein – Gemeinschaftsbildung'

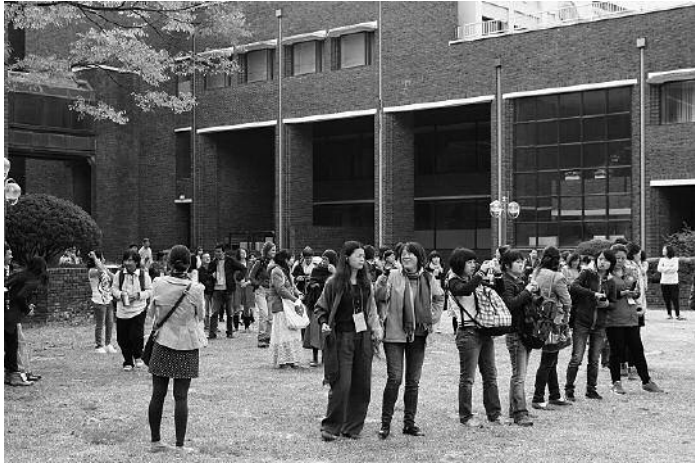
27. – 30. Oktober 2013                      Förderlehrerertagung

#### **2014**

14. – 16. Februar 2014                      Meditative Praxis









Die Bilder sind von der Homepage „2013 AWTC in Korea“ unter folgendem Link entnommen: [http://www.awtc2013.org/xs/teach\\_album\\_en/3659](http://www.awtc2013.org/xs/teach_album_en/3659)