



Pädagogische Sektion
am Goetheanum

Rundbrief



Weihnachten 2017, Nr. 62

Der Rundbrief der Pädagogischen Sektion

Herausgeber: Pädagogische Sektion am Goetheanum
Postfach, CH 4143 Dornach 1
Telefon: 0041 61 706 43 15
Telefon: 0041 61 706 43 73
Telefax: 0041 61 706 44 74
E-Mail: paed.sektion@goetheanum.ch
Homepage: www.goetheanum-paedagogik.ch
Redaktion: Florian Osswald, Dorothee Prange, Claus-Peter Röh
Lektorat: Angela Wesser
Titelbild: Photo von erhaltenen Karten des Waldorf100 Postkartenprojektes

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

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

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

**Euro
Überweisungen** Anthroposophische Gesellschaft Dornach
GLS Gemeinschaftsbank Bochum
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

3	Zu dieser Ausgabe	<i>Dorothee Prange</i>
5	Angesichts der Nacht – Teil IV	<i>Florian Osswald</i>
10	Die 4. Generation – 100 Jahre Waldorfpädagogik	<i>Alain Denjean</i>
16	Wochenspruch und Lehrermeditation	<i>Christof Wiechert</i>
19	Das freie Erzählen als Herausforderung für die Zukunft	<i>Claus-Peter Röh</i>
24	Trainiere einen Hund ...	<i>Christof Wiechert</i>
26	Begegnung mit meiner 7. Klasse	<i>Zhenfei Chu</i>
29	Waldorf100 in Nordamerika	<i>Beverly Amico</i>
30	Agenda	

Einleitung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir gehen aus der Adventszeit auf Weihnachten zu, eine Zeit der Besinnung und Ruhe. Die Welt der Himmel öffnet sich in den Tagen zwischen Weihnachten und Dreikönig, die Zeit zwischen den Jahren, wie sie auch oft genannt wird. Eine schöne Bezeichnung, die davon Zeugnis ablegt, dass es sich um eine besondere Zeit, eine aus dem alltäglichen Zeitablauf herausgenommene Zeit handelt. Nutzen wir diese wie wir sie zu nutzen in der Lage sind.

Begeistern wir uns noch für unsere Pädagogik? Nehmen wir die 100 Jahre der Waldorfpädagogik zum Anlass, darüber nachzudenken? Gerade las ich einen Artikel über den Lehrplan. Die Frage, ob er veraltet ist, kann es eigentlich nicht geben. Eher handelt es sich um die Frage, wie wird der Lehrplan so durchdrungen, dass er noch aktueller wird als er es stets gewesen ist. Wie schaffen wir es als Kollegen in Schule und Ausbildung die Hintergründe wirklich zu erfassen? Warum üben wir z.B. täglich in der Unterstufe das Formenzeichnen? Warum gab uns Rudolf Steiner den Hinweis, stets vom Ganzen in die Teile gehend zu unterrichten? Was hat es mit der Phantasie auf sich? Oft denken wir, sie wird in der Unterstufe am meisten benötigt. Weitaus deutlicher hat Rudolf Steiner für den Unterricht in der Mittelstufe von der Phantasie gesprochen. Warum ist das so? Was hat es mit dem Erzählen auf sich? Warum ist im Lehrplan für jede Klassenstufe Erzählstoff angegeben? Und wie ist es mit dem Dreischritt im Unterricht? Darstellen, Charakterisieren und am folgenden Tag die Erkenntnis. Es muss also dazwischen eine Qualität liegen, die das Dargestellte in allen Farben zur Erkenntnis werden lässt. Florian

Osswald hat eine Reihe von Artikeln über die Nacht geschrieben. Wie muss ich den Unterricht gestalten, dass er 'Nachtwirkung' bekommt?

Viele Fragen können sich anschliessen, nicht alle müssen hier ausgesprochen sein. Wir hoffen, durch die Artikel in dieser Rundbriefausgabe wieder viele Fragen anzuregen, einige vielleicht zu beantworten und manche in die Konferenzrunde der Kollegien weiterzuleiten.

Zum einen beendet Florian Osswald mit einem weiteren Artikel seine Reihe über die Nacht, dieses Mal mit Gedanken zum Gespräch. Claus-Peter Röh führt in seinem Beitrag über das freie Erzählen im Unterricht aus. Das gesprochene Wort gewinnt gerade heute im Zeitalter der digitalen Medien immer mehr an Bedeutung. Die nächste Lehrergeneration ist bereits mit diesen Medien aufgewachsen. Welche Fähigkeiten bringen sie neu in die Schulen hinein? Alain Denjean macht in seinem Artikel wunderbare Ausführungen über diese 4. Generation. Christof Wiechert lässt uns teilhaben an seinen Gedanken zu der Verbindung von Wochensprüchen und Lehrermeditationen. Vielfach sind die Wochensprüche etwas Verbindendes unter den Lehrern, die diese z.T. morgens vor dem Unterricht gemeinsam lesen. Ein Artikel mit Gedanken zum Unterschied von trainieren und erziehen liegt uns vor. Christof Wiechert hat das Buch von Dorit Winter gelesen und regt mit seiner Besprechung an, das Buch selber zu lesen oder an englischsprechende Menschen zu verschenken.

Besonders freue ich mich auf einen Bericht aus der praktischen Unterrichtstätigkeit im

Klassenzimmer hinweisen zu können. Zhenfei Chu aus China lässt uns an ihrem Weg als Klassenlehrerin mit ihren Schülern in die Pubertät hinein teilhaben, indem sie von ihren Nöten, Fragen und neuen Aufgabenstellungen schreibt. Es ist sehr eindrücklich, ihren Weg zu lesen!

Wir freuen uns, Ihnen mit dieser Rundbriefausgabe alle diese Ausführungen, Gedanken, Ideen usw. zukommen zu lassen und hoffen,

Ihnen die eine oder andere Anregung für Ihren Unterricht, die Konferenz oder den Elternabend gegeben zu haben.

Mit den besten Wünschen für eine lichtreiche und erholsame Weihnachtszeit und guten Wünschen für das Neue Jahr 2018 verbleiben wir

Ihre Pädagogische Sektion

Angesichts der Nacht – Teil IV

Florian Osswald

*Wir sind gar nicht Ich,
aber wir können und sollen Ich werden.
Wir sollen alles in ein Du,
in ein zweites Ich verwandeln.
Nur dadurch erheben wir uns
selbst zum großen Ich,
das Eins und Alles zugleich ist.
(Novalis)¹*

Für gewöhnlich wird nur die „Tagseite“ oder der bewusste Anteil von Gesprächen beachtet. Es wirkt eher befremdlich, von einer „Fortsetzung in der Nacht“ – oder dem unbewussten Anteil eines Gesprächs zu sprechen. Im folgenden Artikel wird jedoch gerade dieser Aspekt genauer untersucht. Er ist ein Beitrag zur Dynamik von Gesprächen, denn Dynamik ergibt sich erst aus den beiden Aspekten. Der Artikel bildet den Abschluss der Serie „Angesichts der Nacht“, erschienen in den Rundbriefen der Pädagogischen Sektion Nr. 58, 59 und 60.

Die Gestalt des Ganzen

Zum Thema Gespräch gibt es eine umfassende Literatur. Sie bezieht sich im Wesentlichen auf den bewussten Teil des Gesprächs, den sogenannten Tagesbereich. Doch den Tag gibt es nicht ohne die Nacht. Sie ist die uns abgewandte, unbewusste Seite. Wie das Leben, so schöpft auch das Gespräch aus beiden Seiten. Erst wenn wir beides wahrnehmen und daraus ein Ganzes schaffen, ergibt sich die eigentliche Gestalt des Gesprächs. In dieser Gestalt wird ein rhythmisch-polarer Prozess sichtbar. Das ist durchaus keine un-

gewöhnliche Sichtweise, denn viele Vorgänge erscheinen anfänglich in einem polaren oder dualen Kleid, zum Beispiel Hell und Dunkel oder Antipathie und Sympathie. Erst die Wahrnehmung beider Seiten ermöglicht das Erfassen des Ganzen. Der Dichter Rilke findet dafür die Worte:

Wie der Mond, so hat gewiss das Leben eine uns dauernd abgewendete Seite, die nicht sein Gegenteil ist, sondern eine Ergänzung zur Vollkommenheit, zur Vollzähligkeit, zu der wirklichen, heilen und vollen Sphäre und Kugel des Seins.²

Erst im Ganzen erfassen wir also die *wirklichen, heilen und vollen Sphären des Seins*.

Jedes Gespräch bietet Gelegenheit, die Polarität von Sprechen und Hören aufzuheben und ein rhythmisiertes Ganzes entstehen zu lassen.

Die folgende Betrachtung versucht, dies genauer zu beschreiben.

Wer die Übung, die der Artikelserie zugrunde liegt (siehe Anhang), ausführt, wird einen

¹ Novalis, Allgemeine Brouillon, Nr. 398

² Rainer Maria Rilke, Briefe, Insel Verlag, 1950; Bd. 2, S. 381

unmittelbaren Zusammenhang der beiden Grundgesten Sprechen und Hören zu den Vorgängen Einschlafen und Aufwachen feststellen.

Das Gespräch fängt mit dem ersten Atemzug an

Es gibt verschiedenste Gesprächsanlässe, vom informellen Smalltalk bis hin zum Entscheidungsgespräch. Je nach Anlass tritt mehr die Struktur-, ein andermal mehr die Prozessseite in den Vordergrund. Jedes Gespräch baut auf den beiden Grundelementen Sprechen und Hören auf. In vielen Kommunikationstheorien werden sie mit dem Sender-Empfänger-Modell dargestellt. Wir kennen die technische Umsetzung des Modells gut und benützen das Modell im Alltag fleissig. Der Wunsch, eine Information über grössere Distanzen in kurzer Zeit mitzuteilen, ist alt. Die Chinesen verwendeten Spiegel, andere Völker Feuer oder Rauchzeichen. Unsere heutigen Geräte erfüllen die Träume unserer Vorfahren weitgehend. Die technische Entwicklung änderte jedoch nichts an der Tatsache, dass das dialogische Prinzip die zentrale Rolle in der menschlichen Kommunikation spielt.

Schon das Neugeborene steht im Dialog mit der Welt. Es zeigt nicht nur ein rein nachahmendes Verhalten, sondern kann auch eine Reaktion bei anderen Menschen hervorrufen. In diesem Sinne führen Säuglinge bereits erste „Gespräche“. Heute wissen wir, dass das Kleinkind die Sprache aus dem Dialog mit seiner Umgebung entwickelt. Zuerst ist der Dialog, also das, was Sprechen und Hören verbindet. Im Methodisch-Didaktischen Teil des ersten Lehrerkurses weist Rudolf Steiner auf diesen Sachverhalt folgendermassen hin:

„Sie werden dadurch leicht einsehen, dass das Sprechen im Grunde genommen auf einem fortwährenden Rhythmus von Sympathie- und Antipathiewirkungen beruht, wie das Fühlen. Die Sprache ist zunächst verankert im Fühlen.“³

Das Kind hört und fühlt sich in die Sprache ein. Das Verstehen bildet sich langsam aus, da wir *„den Gefühlsinhalt begleiten mit dem Erkenntnisinhalt, dem Vorstellungsinhalt“⁴*.

Das Wechselspiel zwischen Sympathie und Antipathie gehört zu der seelischen Grundausrüstung des Menschen.

„Wir entwickeln in uns die Gefühlswelt, die ein fortwährendes Wechselspiel – Systole, Diastole – zwischen Sympathie und Antipathie ist. [...] Hier kommen Sie zum realen Verstehen des geistig-seelischen Lebens: wir schaffen den Keim des seelischen Lebens als einen Rhythmus von Sympathie und Antipathie.“⁵

Ganzheitliches Üben

Dem Spracherwerb liegt demgemäss ein rhythmischer Vorgang zugrunde. Ein weiterer Meilenstein in der Entwicklung zeigt sich in der Art und Weise wie das Kleinkind Sprache übt. Es bildet keine Einzelaspekte aus wie etwa eine „Technik des Sprechens“. Das Kind taucht in die Sprache als Ganzes ein und lernt vor allem an einfachen „Stücken“. Es wiederholt Einfaches rhythmisch und schafft Bezüge bis es seinen eigenen Ausdruck findet.

Kinder eignen sich Sprache vor allem an, wenn sie Menschen um sich haben, die ihnen

3 Steiner Rudolf, GA 294, Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches, 2. Vortrag vom 22. August 1919 in Stuttgart

4 Ibid

5 Steiner Rudolf, GA 293, Allgemeine Menschenkunde, 2. Vortrag vom 22. August 1919 in Stuttgart

aufmerksam zuhören und die ihnen ausgiebig Gelegenheit zum Hören und Sprechen geben. Sprache und Sprechen bilden sich in Situationen, in denen das genaue Hinhören und Nachahmen unerlässlich sind. Das Zuhören und das Eigene ausdrücken können, sind die zwei unerlässlichen Elemente von Gesprächen.

Das dialogisch-rhythmische Prinzip

In der Entwicklung vom Kleinkind bis zum Erwachsenen lebt das dialogisch-rhythmische Prinzip. Der Rhythmus von Sympathie und Antipathie, der sich im Hör- und Sprechakt ausdrückt, lebt beim Kleinkind im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Entdeckungsfreude. Die Hingabe an die Welt stärkt die Autonomie und eine gestärkte Autonomie unterstützt die Entdeckerfreude. Das Verhältnis zur Welt bildet sich aus dem Spiel dieser beiden Kräfte.

In jedem Entwicklungsabschnitt stellt sich die Frage nach den Verhältnis Mensch und Welt neu. Immer wieder geht es darum, einen sicheren Ort zu finden, von dem aus die Entdeckung der Welt möglich wird. Das gelingt in jeder Altersstufe am besten durch die Hingabe an den andern Menschen und an die Welt. Alle Entwicklung scheint auf dieser paradoxen Erfahrung aufzubauen, die sich in den verschiedenen Entwicklungsphasen jeweils anders äussert. Nicht das Eine oder das Andere sind wichtig, sondern es geht stets um den rhythmisch-dialogischen Vorgang. Nicht die Teilaspekte sind das Wesentliche. Der ganze Vorgang will erfasst werden.

*Willst du das eigne Wesen erkennen,
Sieh dich in der Welt nach allen Seiten um.
Willst du die Welt wahrhaft durchschauen,
Blick in die Tiefen der eignen Seele⁶*

Wir finden dieses Prinzip im Sprechen und Hören, es erscheint auch im Wachen und Schlafen, Denken und Wahrnehmen. Das Ganze umfasst das duale Erscheinungsbild, hebt es auf in eine aktiv gewonnene Synthese wie Leben, Lernen, Erkennen und Gespräch. Leben umfasst Wachen und Schlafen; Lernen Erinnern und Vergessen; Erkennen Denken und Wahrnehmen; das Gespräch Sprechen und Hören. Leben, Lernen, Erkennen und das Gespräch sind die gültigen Bezugspunkte, in denen sich die dualen oder polaren Teile im dialogisch-rhythmischen Spiel aufheben.

So gesehen ist eine echte Beziehung von Mensch zu Mensch aufgehoben in einem sie umfassenden Ganzen, das in einem rhythmischen Vorgang immer neu gebildet werden muss. Wir können den Rhythmus niemals endgültig haben, denn er entsteht immer neu. Er verläuft nicht in Raum und Zeit; er erzeugt seine eigene Raum-Zeit. Er ist eine Form des Lebens, des Lernens, der Erkenntnis, des Gesprächs.

Schauen wir nun diesen Vorgang in Bezug auf das Gespräch an.

Das Gespräch als Fluss

Heinz Zimmermann vergleicht in seinem Buch: „Sprechen, Zuhören, Verstehen“⁷ das Gespräch mit einem Flusslauf von der Quelle bis zum Meer. Die Quelle liefert den Inhalt. Sie bringt das Material, das Wasser an die Oberfläche. Von diesem Moment an beginnt die Auseinandersetzung mit der Umgebung. Das Wasser hinterlässt eine Spur in der Landschaft. Ausserdem hat der Fluss ein bestimmtes Tempo, mit dem er sich seinem Ziel, dem Meer, nähert.

Die Metapher des Flusses kann eine Orientierungshilfe in einem Gespräch sein: Das Ge-

6 Steiner Rudolf, GA 40 , Wahrspruchworte, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1998, S. 222

7 Zimmermann Heinz, Sprechen, Zuhören, Verstehen. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 1997.

sprach braucht einen Inhalt. Sobald er ausgesprochen ist, beginnt die Auseinandersetzung mit der Umgebung. Das Ziel kann klar vorgegeben sein oder sich im Laufe des Gesprächs erst langsam zeigen. Mit ein wenig Übung können wir ein Gefühl für das rechte Mass der Elemente Inhalt, Tempo, Konturierung und Ziel entwickeln. Es können Fragen entstehen wie: Haben wir zu viel oder zu wenig Gesprächsstoff? Ist es allen möglich dem Gespräch zu folgen? Sind alle Facetten des Themas angesprochen? Was fehlt noch? Was ist eigentlich das Ziel des Gesprächs? Was gehört wirklich zum Thema?

Jeder Fluss und jedes Gespräch hat seinen eigenen Verlauf. Die Spur des Flusses lässt sich auf einer Karte aufzeichnen so wie sich der Verlauf eines Gesprächs etwa auf Papier oder digital festhalten lässt. Auch Erinnerungsbilder, die sich in einer Rückschau ergeben, halten den Verlauf in ihrer individuellen Art fest. Alle diese Beschreibungen halten den Teil des Flusses und des Gespräches fest, der bewusst wahrgenommen werden kann.

Das Bild kann nun um die „Nacht-Dimension“ erweitert werden. Es gibt eine unsichtbare „Wasserspur“ vom Meer zur Quelle. Sie kann nicht mit dem Tagesbewusstsein wahrgenommen werden. Wir ahnen aber, dass es einen Kreislauf geben muss: von der Quelle zum Meer und von dort zurück zur Quelle. Das flüssige Wasser verwandelt sich in Wasserdampf und wird zur Wolke.

Wie sieht die „Nacht-Dimension“ des Gespräches aus?

Mit der Übung, die in Teil I dieser Artikelserie beschrieben wird, kann sie erforscht werden.

Für viele Menschen ist es immer noch nicht selbstverständlich, sich als Tag- und Nachtwesen zu begreifen. Das liegt wohl daran, dass

sich das Nachtgeschehen nur mit dem wachen Tagesbewusstsein beschreiben lässt. Gehen wir davon aus, dass die Nacht eine Eigendynamik hat und nicht nur die Verarbeitung des Tages ist, dann stellt sich die Frage, welche „Gespräche“ wir in der Nacht führen. Sind sie nur die Fortsetzung der Tagesgespräche? Gibt es Nachtgesprächspartnerinnen und -partner?

Für eine Orientierung auf diesem Felde sind die Beschreibungen Rudolf Steiners eine grosse Hilfe. Sie geben Einblick in das Nachtgeschehen. Wer immer ein „Licht“ in dieser Nacht anzünden kann, wird froh sein, mehr Gewissheit über die Zusammengehörigkeit der Tag- und Nachtwelt gewonnen zu haben.

Und was könnte sich daraus entwickeln?

In den letzten Jahrzehnten wurde in den waldorfpädagogischen Einrichtungen viel in den Aufbau des Qualitätsmanagements investiert und damit die Tagseite gestärkt. Die Nachtseite fand weniger Beachtung. Es wird in den nächsten Jahren darum gehen, die Nachtseite zu stärken, denn *„der Schlaf ist ein sozialer Ausgleich.“*⁶⁸ Nicht nur in der pädagogischen Welt steht die soziale Frage im Zentrum. Die Gestaltung der Beziehungen der Menschen zueinander ist eines der grossen Themen unserer Zeit. Die dialogisch-rhythmische Gesprächskultur ist ein wertvolles Werkzeug. Erst wenn wir mit der Tag- und Nachtseite arbeiten, finden wir zu dem Gespräch, das uns in ein rechtes Verhältnis zu unseren Mitmenschen stellt.

Der Alltag ist reich an Gesprächen. Sie entsprechen einem Grundbedürfnis des Menschen. Im pädagogischen Kontext unterscheiden wir drei grosse Gesprächsbereiche: Unterrichts-, Eltern- und Kollegiumsgespräche. In jedem Bereich kann die Nachtseite eine Hilfe werden.

Fassen Sie den Mut, das Ganze zu erfassen! Wenn Sie das tun, erleben Sie in sich selber

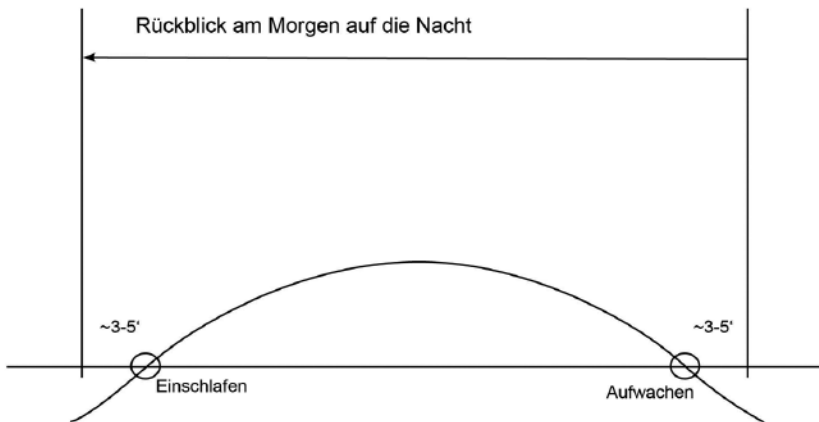
einen Aufwachprozess, ein Aufwachen für die Nacht. Im Sozialen wachen wir am Anderen auf. Die anderen Menschen werden zu unseren Orientierungsorten. Sie beleben uns und bringen den Antrieb zur Entwicklung in unser Leben. Das Gespräch lebt von dem, was wir zusammen, das Du und Ich, aufbauen, was in Tag und Nacht lebt.

Wir sollen alles in ein Du, in ein zweites Ich verwandeln. Nur dadurch erheben wir uns selbst zum großen Ich, das Eins und Alles zugleich ist.

Was für eine wunderbare Gastfreundschaft lebt in diesen Worten. Eine neue Kategorie von Gesprächen zeigt sich hier, das „Gastfreundliche Gespräch“.

Der Ausgangspunkt dieser kurzen Betrachtung ist eine Übung, die sich aus einem Vortrag von Rudolf Steiners von 10. Oktober 1918⁹ ergibt. Es handelt sich um eine Rück-

schauübung, die folgenden Ablauf hat: Kurze Zeit nach dem Aufwachen blicken wir zurück auf den Morgen, die Nacht und den Abend. Wir gehen in Bildern rückwärts durch den noch jungen Tag bis zum Moment des Aufwachens. Vielleicht sehen wir uns selbst beim Ankleiden, bei Zähneputzen, wie wir die Bettdecke zurückschlagen oder das Fenster öffnen. Nun gehen wir noch einen Moment weiter rückwärts und begegnen einem Übergang, einer Schwelle. Wir gehen weiter in Bildern rückwärts, in einem gewissen Sinne „in die Nacht hinein“. Vielleicht erinnern wir uns noch an einen Traum. Die Schlafphase verläuft meistens unbewusst. Wir haben keine Erinnerungen bis wir zum Moment des Einschlafens kommen. Woran können wir uns noch erinnern? Was waren die letzten Gedanken, Gefühle vor dem Einschlafen? Wir schauen uns die Bilder noch ein paar Minuten zurück in den Abend an und beenden die Übung. Diese kleine Übung, die nur wenig Zeit in Anspruch nehmen muss, beherbergt grosse Schätze.



8 Steiner Rudolf, GA 186, Die soziale Grundforderung unserer Zeit, 4. Vortrag vom 6. Dezember 1918 in Dornach

9 Steiner, R. *Der geisteswissenschaftliche Aufbau der Seelenforschung von deren Grundlagen bis zu den lebenswichtigen Grenzfragen des Menschendaseins*. Zürich, 10. Oktober 1918, GA 73

Die 4. Generation – 100 Jahre Waldorfpädagogik

Alain Denjean

Ein kanadisches Lied beschreibt, was im Strome der Generationen geschehen kann:

*„Dein Ur-Urgroßvater hat das Land gerodet
Dein Urgroßvater hat die Erde umgepflügt
Dein Großvater hat aus der Erde Erträge erhalten
Und dein Vater hat das Grundstück verkauft um Beamter zu werden.“*

1. Die Umlaufzeit geschichtlicher Ereignisse

Wir sind als Waldorfpädagogen gewohnt mit Rhythmen umzugehen. Vor allem mit dem Rhythmus der Jahrsiebte und die diesen Rhythmus durchkreuzende Einschläge in jedem Drittel eines jeden Jahrsiebts. Der erste Rhythmus hat mit den sogenannten Hüllen, mit dem physischen, dem ätherischen und dem astralischen Leib zu tun, während der andere Rhythmus mit der Individualität selbst innig verbunden ist. Das sind die wichtigsten Rhythmen für die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit.

Wie ist es aber mit Institutionen und Einrichtungen, die im sozialen Leben wirken? Unterliegen sie auch diesen Rhythmen? Vor genau 100 Jahren machte R. Steiner in einem Vortragszyklus 1917¹ darauf aufmerksam, dass soziale Gebilde anderen Rhythmen unterliegen. Er sprach von einer Umlaufzeit geschichtlicher Ereignisse. Ein Mensch setzt einen Impuls in die Welt – er gründet zum Beispiel eine Firma aus einer neuen Idee heraus. Nun dauert es laut R. Steiner 33^{1/3} Jahre, also eine ganze Menschengeneration bis dieser Impuls, dieser Gedanken- oder Tatenkeim Wirklichkeit im Sozialen wird. Danach wirkt dieser 66 Jahre im Unterbewussten weiter und nach 100 Jahren ist er in der Zivilisation

angekommen. Ein spiritueller Impuls, eine Idee ist Welt, ist Zivilisation geworden. Allerdings kann dieser Impuls nach diesen 100 Jahren lebendig oder hohl sein. Es hängt davon ab, wie die Menschen, die sich mit diesem Impuls verbunden fühlen, den Impuls weiter tragen.² Die erste Generation lebt oft aus der persönlichen Kenntnis des Gründers und handelt so in der Verehrung zu dem ihr bekannten Gründer. Die zweite Generation kennt oft nur noch die vorige Generation und ihre Handlungsweise. Die dritte Generation ist der Gefahr ausgesetzt, nur noch das zu tradieren, was bisher erfolgreich war, ohne den spirituellen Impuls zu durchdringen. Dann hat der Tatenkeim nach 100 Jahren keine innovative Wirkungskraft mehr in sich.

Wurde man einmal auf einen solchen Rhythmus aufmerksam, so findet man im geschichtlichen Werden erstaunliche Beispiele. Zum Beispiel kämpfte Jan Hus schon früh für eine religiöse Erneuerung. Dafür wurde er im Konzil zu Konstanz 1415 wegen Ketzerei verurteilt. Was wird aus diesem überaus spirituellen Impuls? Um 1515 herum datiert die Lutherforschung Luthers Turmerlebnis, das die Wende zur Reformation einleitet, und 1517 werden seine 95 Thesen zum Anstoß zur Reformation öffentlich bekannt. Die Frucht ist

1 R. Steiner; GA 180 23. 12. 1917

2 R. Steiner; GA 180 26.12. 1917 S. 60

reif und der spirituelle Impuls wird sehr schnell – wenn auch nicht ohne Kampf – zu einem neuen Zivilisationsprinzip. Ist das revolutionäre Buch von Kopernikus „De revolutionibus“ 1543 erschienen als eine Frucht von Cusanus Werk von 1440 „De ignorantia“ zu sehen, das eine spekulative Kosmologie entwickelte³? Ist es ein Zufall, dass R. Steiner die Farbenlehre Goethes 1890/91 herausgab, das heißt 100 Jahre nachdem Goethe mit seinem Farbstudium begonnen hatte?⁴

Verkommt unter Umständen ein gut gemeinter Impuls im Laufe der 3 Generationen? Gegen 1900 entsteht durch Sigmund Freud die Psychoanalyse, welche eine von der materialistischen Anschauung geprägte Lehre war, die die Sexualität zu enttabuisieren begann. 1936 bringt Wilhelm Reich das Buch „die Sexualität im Kulturkampf“ heraus und trägt bewusst zur Verstärkung dieser neuen Haltung bei. 1968/69 breitet sich die Hippie-Bewegung „make love not war“ schnell aus. Was erhält die 4. Generation 100 Jahre später? Am Anfang des neuen Jahrhunderts, um das Jahr 2000 bringt das Internet neue Möglichkeiten des Zugangs zur Sexualität als Pornografie.

2. Die drei Generationen der Waldorfschulbewegung 1919 – 1952 – 1985 – 2019

Am 7. September 1919 wird die erste Waldorfschule durch Rudolf Steiner und dank Emil Molt in Stuttgart eröffnet. Die „Mutterschule“ wird zum Zentrum der Waldorfpädagogik in der ganzen Welt. Während der ersten 33 Jahren erlebt die neue Schule allerdings ein bewegtes Schicksal. Sie wird 1938 von den nationalsozialistischen Behörden geschlossen, während des Kriegs wird sie

bombardiert, aber sie wird 1945 wieder geöffnet. Im letzten Brief an das Kollegium der Schule in Stuttgart⁵ nennt R. Steiner selbst die Waldorfschule „ein Kind der Sorge“, aber so fügt er hinzu, „auch ein Wahrzeichen für die Fruchtbarkeit der Anthroposophie innerhalb des geistigen Lebens der Menschheit“. Damit weist er auf den durchzutragenden spirituellen Impuls hin. Nach dem Krieg wird die Schule aus dieser Fruchtbarkeit heraus wieder eröffnet, so dass die Schule, mit den inzwischen anderen entstandenen Waldorfschulen 1952 die Grenze zur 2. Generation erreichen kann. Bis zu diesem Zeitpunkt haben die Lehrer der Waldorfschule Stuttgart alles getragen. Außer im Unterricht und den Konferenzen waren sie in der anthroposophischen Gesellschaft tätig, sorgten durch eine Seminarbildung für den Nachwuchs, kümmerten sich um die Öffentlichkeitsarbeit durch die Zeitschrift „Erziehungskunst“, verwalteten die gesamte Schulbewegung (1927 wurde die „Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners in Deutschland“ als Vorstufe des Bundes der Freien Waldorfschulen gegründet).

Als 1953 Erich Schwebisch starb, der den Bund der Freien Waldorfschulen leitete, übernahm Emil Weissert dessen Leitung. Dies war eine deutliche Zäsur. Ernst Weissert war noch lange Lehrer in der Schule, doch wuchs mit ihm der Bund zu einer Einrichtung, in welcher die Umlandshöhe eine von immer zahlreicher werdenden Schulen war.

33 Jahre später, 1985 steht die Schulbewegung vor einer neuen Herausforderung. Sie ist in den vergangenen 15 Jahren so gewachsen, dass die Gefahr besteht, dass der Kontakt zwischen den Lehrern sowie den Schulen in

3 R. Steiner; GA 326 24. 12. 1922 S. 21f

4 R. Steiner; GA 291 Vorbemerkungen S. 13

5 R. Steiner; GA 260a S. 405

Deutschland, in Europa und in der ganzen Welt abbricht. Unter der Initiative von Jörgen Smit und anderen findet Ostern 1986 die erste Weltlehrertagung in Dornach, im Goetheanum statt. In Deutschland werden wegen der immensen Nachfrage drei Herbsttagungen (beziehungsweise Lehrerkonferenzen, wie man sie damals noch nannte) in Hamburg, Prien und weiterhin in Stuttgart angeboten. Wieder stehen „Sorgen“ und die „Fruchtbarkeit der Anthroposophie“ nah beieinander. Aber der Ort: das Goetheanum und die Tatsache, dass man versucht so viele Lehrer wie möglich fortzubilden, zeugen von der bestehenden Durchschlagskraft der Anthroposophie.

3. Die 4. Generation

Nun steht die Weltschulbewegung am Ufer ihrer 100 Jahre. Die „Mutterschule“ der ersten zwei Generationen ist längst die „Großmutterschule“ geworden. Was steht nun an?

Stehen wir vor einem rauschenden 100. Jubiläum mit Sekt und schönen Reden? Nach 100 Jahren ist der Impuls in die Welt gekommen und es ist vollkommen berechtigt, zu schauen, was die Welt damit macht und gemacht hat. Es ist wichtig, dass wir die Spiegelung unseres Waldorfpulses durch die Welt, so verzerrt er auch sein mag, wahrnehmen: wir sind eine Schule, wo die Schüler ihren Namen tanzen, die Jungs das Stricken lernen, zu spät mit Technik und Computer konfrontiert werden; wir sind eine Schule für Kinder, die woanders gescheitert waren. Wir sind aber auch eine Schule, aus welcher Schüler mit einer großen Vielfalt an Begabungen am Ende der Schulzeit stehen. Eine Schule mit proportional mehr Abiturienten als in der Staatsschule, eine Schule, in der die meisten Schüler einen besonderen Sinn für das Soziale entwickeln und gerne später soziale Berufe ergreifen... Das Bild müsste man ergänzen.

Oder ist die Waldorfschulpädagogik eine alternative Erziehungsform zu der Regelschule geworden? Wie oft hat man in den letzten Jahren und Jahrzehnten gehört: Waldorfpädagogik ja, aber bitte ohne Steiner! Wird die Waldorfpädagogik solange tradiert werden, bis sie fremde Früchte trägt? Anders gesagt: können wir „Demeter“ von „Bio“ unterscheiden: „Demeter“ ist „Bio“, aber ist deshalb „Bio“ „Demeter“? Wäre nicht die Trennung vom anthroposophischen Hintergrund für die Waldorfschule fatal?

Aber selbst wenn die Fruchtbarkeit der Anthroposophie in dieser Pädagogik noch lebt, wird diese Pädagogik genau so weiter leben, wie sie angefangen hat? Wollen wir noch den Schülern der Oberstufen Kurse über Stenografie erteilen? Eine Globalisierungsepoche in der 12. Klasse steht nicht im Lehrplan von 1919; auch nicht eine Behandlung des Themas Liebe und Sexualität. Wird die 4. Generation aus ihrer intimen Interpretation der Anthroposophie die gleichen Formen entwickeln? Muss mit dem Bestehenden Tabula rasa gemacht werden? Was kann und soll übernommen werden? Was muss verwandelt werden? Was muss neu entstehen und dazu kommen? Welche sind die Kriterien, die zu „guten“ Entscheidungen führen?

4. Gesammelte Erlebnisse im Umgang mit jungen Waldorflehrern (innen)

Wenn man in mehreren Waldorfschulen regelmäßig die Gelegenheit hat, junge Lehrer zu mentorieren, so macht man Erfahrungen, die subjektiv gefärbt sein mögen, doch sind diese Erfahrungen deshalb nicht unreal. Ich stelle immer wieder fest, dass junge Leute einen anderen Zugang zur Anthroposophie haben als ältere Generationen. In der Vergangenheit war oft die Erkenntnisarbeit an Schriften und Vorträgen R. Steiners für den Umgang mit Anthroposophie zentral. Unter den jungen Lehrern der 4. Generation stelle ich oft das

Bedürfnis fest, in Gruppenarbeit, unter Umständen ohne Steiner Texte, die Inhalte der Anthroposophie zu erschließen. Das gemeinsame Gespräch, oft von den akuten Lebensfragen des Alltags angeregt, wird die Grundlage zum Wirken als Waldorflehrer. Wann wird die Anthroposophie individuell vertieft? Oft durch Gelegenheiten, die im Leben plötzlich auftauchen, und für welche man sich sehr kurzfristig entscheidet, oder die Vertiefung bleibt eine Sehnsucht, die unzählige Fortbildungsangebote eigentlich nicht stillen, sondern eher verstärken. Sind also junge Lehrer nicht imstande Waldorflehrer zu sein? Mitnichten. Ich erlebe, dass die jungen Menschen dieser Generationen hohe moralische Intuitionen bekommen, und dadurch sinnvoll wirken können. Aber oft sind diese Menschen mit diesen Intuitionen unsicher und brauchen das Gespräch mit erfahrenen Kollegen, die sie für vertraut mit der Anthroposophie halten. Findet dieses Gespräch statt, so entstehen die schönsten Unterrichte.

Die älteren Mentoren dürfen aber nicht vergessen, dass Anthroposophie immer individuell erlebt werden soll und kann, und dass die Gemeinsamkeit zwischen Mentor und jungem Lehrer *über* ihnen steht. *In* ihnen wirkt das liebevolle Interesse für die Taten und Ziele des anderen, der Christus-Impuls⁶. Die älteren Mentoren müssen lernen, den jungen Lehrern den nötigen Freiraum zu lassen, damit sie ihre eigenen Erfahrungen machen. Erst danach, im gemeinsamen Gespräch schaut man sich die aus der Intuition des jungen Lehrers entstandenen pädagogischen Formen an. Es gibt nichts Schöneres als ein Lehrer, der seinen Mentor zu sich in den Unterricht bittet, mit der Begründung, dass er etwas Neues ausprobieren will, und anschließend mit ihm darüber sprechen will.

Wenn aber die Intuitionen nicht durch eine vertiefte individuelle Arbeit an der Anthroposophie entstehen, stellt sich die Frage nach der „Gemeinsamkeit über uns“. Der eine Lehrer hat vielleicht in seiner Kindheit wunderbare Erinnerungen an seine Schulzeit, die aus irgendeinem Grund in einer ganz kleinen Gruppe im Wohnzimmer des vertrauten Hauses stattfand. Jetzt spürt er, dass diese Form des Unterrichtens die Form ist, die die Kinder heute brauchen. Er findet auch in Vorträgen von R. Steiner einige Stellen, die man in diesem Sinn interpretieren kann, und möchte eine Wohnzimmerpädagogik in einer Waldorfschule einrichten. Wie geht ein Kollegium mit einer solchen Initiative um? Ich hatte neulich in Kanada in verschiedenen Waldorfschulen mit dem Kollegium die Gelegenheit ähnliche Fragen zu behandeln. Wir haben sie zunächst überhaupt nicht angerührt, sondern sind von einem Textauszug aus dem Buch von Ray Kurzweil *Menschheit 2.0*, der die Zukunft des Transhumanismus, den Übergang des Menschen zur Maschine beschreibt, ausgegangen. Als Kontrast dazu hat das Kollegium in kleinen Gruppen zunächst, anschließend gemeinsam eine Liste mit den 10 wichtigsten Themen für ihre Arbeit mit den Kindern erarbeitet. Der Vergleich der Ergebnisse aus den kleinen Gruppen war beeindruckend: es zeigte sich eine große Gemeinsamkeit, die sie vorher so nicht geahnt hatten. Die Gemeinsamkeit über ihnen war da und warm erlebbar. Die zweite Stufe bestand darin, eine Kultur des Gesprächs ohne leadership (aber mit designierten Gesprächsleiter) zu praktizieren. Mir scheint, dass diese Kultur des Gesprächs in den Waldorfschulen zu wenig gekannt ist oder zu wenig praktiziert wird. Erst im Umgang mit diesen Werten und Techniken, die hier nicht näher beschrieben werden können, kann man an die oben gestellte Frage und an viele andere herangehen. Oft entstehen kaum überwindbare

6 R. Steiner; GA 160 15. 06. 1915

Streitigkeiten im Bereich der kollegialen Entscheidungen, weil Kollegen glauben, dass eine Lehrerkonferenz in einer Waldorfschule aus der Zusammenkunft der anwesenden Kollegen besteht. Sie vergessen oder haben nicht die Kraft, die geistigen Wesenheiten, die sich anschicken, sich mit unserer Aufgabe zu verbinden, als Konferenzmitglieder mitzuzählen. Sie vergessen, ihnen über die Nacht das Wort zu geben. Das bedeutet aber auch, dass die Zusammenkunft der Kollegen in einer Konferenz auch aus der Zusammenkunft der „höheren Menschen“ in den Kollegen besteht, die mit den Hierarchien in Verbindung stehen.

5. Die Gemeinsamkeit über uns

In einer Arbeitsgruppe über den Umgang mit den 100 Jahren haben wir in der Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe versucht zusammenzufassen, was uns Rudolf Steiner als esoterischen Impuls für die Waldorfpädagogik gegeben hat, und was wir als für heute wichtige Themen dieser Pädagogik im Sinne dieses Impulses erachten.

Hier wird jede Schule aus ihrer Situation heraus eigene Gewichtungen vornehmen. Hingewiesen werden soll an dieser Stelle lediglich auf das Buch 'Zur meditativen Vertiefung im Lehrer- und Erzieherberuf', das von der Pädagogischen Sektion für tätige Lehrer zusammengestellt wurde und in verschiedenen Sprachen erhältlich ist.

Wir an der Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe haben für uns eine Liste zusammengestellt, die über das in dem Buch erwähnte esoterische Gut hinausführt wie z.B. die Grundsteinmeditation und anderes.

Die Arbeit an diesem esoterischen Gut, dieser Gemeinsamkeit über uns, ermöglicht uns die

für unsere Zeitepoche notwendigen moralischen Intuitionen zu empfangen, die dann den Unterricht befruchten. Auch an dieser Stelle muss jede Schule die für ihre Situation relevanten Themen finden und bearbeiten. Für uns waren es Themen wie z.B. Rituale, Gewohnheiten, Feste (Jahresfeste) feiern.

6. Die Kontinuität der Schöpfung aus der Zukunft

- Die gemeinsame Analyse der Zeitphänomene aus den Perspektiven der Anthroposophie: zum Beispiel: beschreiben wir gemeinsam, wie die Mechanisierung des Geistes fortschreitet, wie die Vegetarisierung der Seele aussieht (in der englischen Sprache spricht man von „Couchpotatoes“) und was die Animalisierung des Leibes eigentlich ist. Oder: beschreiben wir konkret die drei Begriffe: Phrase, Konvention, Routine und analysieren wir, welche Rolle sie in unserem pädagogischen Alltag spielen.
- Das Wissen von den verschiedenen Formen von Gruppenseelen⁷, wobei ein Kollegium einer Waldorfschule eine Gruppenseele bildet, die nicht aus dem Blutstrom, nicht aus einer gemeinsamen Nationalsprache, sondern aus gemeinsamen Zielen aus der Zukunft heraus arbeitet. Ein Waldorfkollegium hat ihre Gemeinsamkeit vor sich, nicht hinter sich. Sie muss ständig gewollt sein.
- Das unvoreingenommene Gespräch miteinander, ohne dass man am Anfang weiss, wie es ausgeht; ein Gespräch, das aus Gedanken empfangendem Sprechen und aktivem Zuhören besteht. Also eine echte Begegnung von verantwortlichen Menschen im gemeinsamen Geist.

7 R. Steiner; GA 257, 03.03.1923; GA 160, 15. 06.1915, S. 312

- Das Wissen, dass die sich inkarnierenden Menschen im Vorgeburtlichen „belehrt“ worden sind⁸ und wir „nur“ die Arbeit der dritten Hierarchie (Angeloi, Archangeloi, Archai) fortzusetzen haben, um ihnen helfend zur Seite zu stehen.
- Die gesteigerte Wirksamkeit der Lehrer, die beachten, dass wenn die Schüler in die Schule gehen, die Lehrer sich auf den Schulungsweg begeben müssen.

Das alles, das seit 100 Jahren in der Waldorfpädagogik angestrebt und praktiziert wird, diese ganze Zukunft kann im wechselnden Kleid des Alltags weiter leben.

Was vor 100 Jahren das Licht der Welt erblickte, das Weihnachtsgeschenk der ersten Waldorfschule, kann 100 Jahre später wie ein Osterereignis in den Seelen der Kollegen, die

durch das Gespräch miteinander am Geistig-Seelischen des Anderen erwachen wollen, in Erscheinung treten. Das Höchste in der Waldorflehrerseele möchte das Höchste in der Schülerseele erreichen. Der erste Satz des Grundstein-Spruchs für die Freie Waldorfschule Stuttgart möge dieses Erwachen bei der inneren Neugründung nach 100 Jahren zusammenfassen:

Es walte, was Geisteskraft in Liebe,
Es wirke, was Geisteslicht in Güte
 Aus Herzenssicherheit
 Aus Seelenfestigkeit
Dem jungen Menschenwesen
Für des Leibes Arbeitskraft
Für der Seele Innigkeit
Für des Geistes Helligkeit
 Erbringen kann.

⁸ R. Steiner; GA 203, 22. 01.1921, S. 100f

Wochenspruch und Lehrermeditation

Über die Metamorphose der Heilkräfte zu Erziehungskräften

Christof Wiechert

Zu den ganz starken Eindrücken, die man aus dem künstlerischen Schaffen Rudolf Steiners empfangen kann, gehört ohne Zweifel der Wochenspruch der Michaeli-Stimmung.

*Natur, dein mütterliches Sein,
Ich trage es in meinem Willenswesen;
Und meines Willens Feuermacht,
Sie stählet meines Geistes Triebe,
Dass sie gebären Selbstgefühl,
Zu tragen mich in mir.*

Der Spruch wirkt mächtig und braucht kaum der Entschlüsselung. Es drängen sich aber Gedanken aus dem Felde der pädagogischen Menschenkunde auf.

Unser Kollege Joep Eikenboom, Klassen- und Förderlehrer in Holland, machte mich vor kurzem auf eine merkwürdige Tatsache aufmerksam. An einer der frühen Koliskotagungen in London hielt der damalige Sektionsleiter Dr. Heinz Zimmermann es für nötig im Umfeld der Mediziner darauf hinzuweisen, dass die Pädagogik eine eigene Menschenkunde habe. Warum war das notwendig?

Stark wurde damals eine medizinische Menschenkunde vertreten, sie beruht unter anderem auf einer Form der Zweigliedrigkeit, dem oberen und unteren Mensch. Der holländische Arzt Frank Wijnbergh¹ hat das ausführlich dargestellt.

Die pädagogische Menschenkunde kennt neben der Drei- und Viergliedrigkeit auch eine Zweigliedrigkeit und zwar auf zwei Arten. Die erste Art bezieht sich auf das Ziel der Pädagogik und wird von Steiner im ersten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde fast definitionsartig dargestellt, wenn er sagt, die Aufgabe der Erziehung sei es, *im geistigen Sinne erfasst, das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder dem Leibeskörper. Die müssen miteinander in Harmonie kommen, müssen aufeinander gestimmt werden, denn die passen gewissermassen, indem das Kind hineingeboren wird in die die physische Welt, noch nicht zusammen.*² Heute nennen wir das Integration. Viele Kulturkrankheiten aus dem Bereich des Lifestyles hängen zusammen mit einer nur teilweise vollzogenen Integration. Das ist der eine Gesichtspunkt.

Der andere ist, wie sich der Lehrer vorbereiten kann, das zu vollbringen. Technisch gesprochen ist der musikalisch-plastische Umgang mit den Unterrichtsvorgängen, das Dynamisieren der Unterrichte, das Atmen der Unterrichtsstunden die Anwendung, die Integration möglich macht. Darin liegt auch die Essenz der Erziehungskunst.

Nun gibt es auch Möglichkeiten der inneren Art, sich hierauf vorzubereiten. Neben einer imaginativen Vorbereitung durch eine Situationsmeditation gab Rudolf Steiner den Lehrern auch zwei Wortmeditationen.

1 Frank Wijnbergh, *De twee stromen*, Pentagon, Amsterdam

2 Rudolf Steiner, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, 1. Vortrag, 21. August 1919, Stuttgart

Die sogenannte erste Lehrermeditation schildert wie in der Erscheinung der erschaffenen Welt (Schöpfung) Wille lebt. Ein Wille, der seine Kraft verbirgt, sich aber im Weisheitslicht der Schöpfung offenbart. Das ist der erste Gedanke. Der zweite schildert den gleichen Vorgang im Menschen:

Im Menschen-Ich scheint Menschenwille. Er offenbart sich nicht in der Weisheit sondern im Denken, dabei sich auf die innewohnende Kraft verlassend.

Empfinden wir beide Wirklichkeiten, die der Welt und die des Menschen zusammen, dann kann innerlich erklingen:

*Natur, Dein mütterliches Sein,
Ich trage es in meinem Willenswesen.*

Die erste Lehrermeditation, die dieses innere Feld bereitet zwischen der Welt und dem Menschen wurde bei der Schuleröffnung im Herbst 1919 den Lehrern überreicht. Die sogenannte zweite Meditation wurde den Lehrern im Oktober 1923 übergeben nach den drei kurzen, aber ungemein inhaltschweren Vorträgen zur Innerlichen Durchdringung des Lehrer- und Erzieherberufs.³

Diese Vorträge schildern u.a. das Verhältnis des medizinischen Wirkens gegenüber dem pädagogischen Wirken. (*'... und wir müssen – dem Krankwerden – entgegenwirken durch den höheren Heilungsprozess, durch den Erziehungsprozess, der die Metamorphose des Heilens ist. Erziehungskräfte sind die Metamorphose der Arztkräfte, sind umgewandelte Arzteskräfte.'*)⁴

Die Vorträge geben dazu Einblick in das Wesen des Willens und enden mit der schaurig wahren

Imagination des Kampfes Michaels mit dem Drachen, dargestellt für die Waldorflehrerschaft: im Vortragssaal hängt das Bild Michael kämpfend mit dem Drachen, aber unsichtbar gemacht durch einen schwarzen Flor ...

Man kann kaum Steiners Enttäuschung überhören angesichts der vielen Krisen, die die Schule zu bewältigen hatte. Er musste einsehen, dass seine Worte noch nicht wirken konnten, sie blieben (noch) im Intellekt stecken und wurden (noch) keine heilende pädagogische Tat.

Die Worte sind aufrüttelnd hart, stechen jedem Lehrer, der das Herz dazu hat, wie Schwerter in die Seele. Schmerz des nicht Erreichten spricht aus ihnen.

In älteren Ausgaben von 'Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehrer- und Erzieherberufs' (aus GA 302a) steht im letzten Vortrag vom 16. Oktober 1923 abends als letzter Satz *'Morgen bringe ich Ihnen das als Formel herauf.'*

Damit ist die Meditation gemeint, die wir als zweite Lehrermeditation bezeichnen.

Was ist der Gestus dieser zweiten Meditation? Sie schildert den zweigliedrigen Menschen jetzt aber aus der Perspektive des Lehrers, nicht der des Kindes. 'Weltenhelle' neben 'Erdendunkel' werden dargestellt. In der Wahrnehmung dieses Tatbestandes erzeugt der Mensch Bewusst-Sein.

Und dieses Bewusstsein ist in der Lage, die Weltenhelle und das Erdendunkel mit dem oben und unten des Menschenwesens zu verbinden.

3 Rudolf Steiner, Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GA 302a, aus: Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehrer- und Erzieherberufs, 2. Vortrag, 16. Oktober 1923

4 Ebenda: 3. Vortrag 16. Oktober 1923 (Abends)

Im inneren oberen Menschen leuchtet die Weltenhelle. Was wirkt nun im unteren Menschen verbunden mit dem Erdendunkel? Da wirkt dann nicht Dunkelheit an sich, sondern die Kräfte aus den Tiefen werden vom Menschen umgesetzt. Umgesetzt in Kräfte die Menschen-Bilde-Kraft sind.

Kräfte, die am Kinde Bildekraft erzeugen, die Kraft erschaffen aus mir selbst.

Nun kann man die Metamorphose erleben der medizinischen Heilkräfte, die entstehen aus dem Zusammenspiel der Intentionen des Arztes mit den Substanzen. Hier aber ist geschildert wie ein *substanzloses Wirken* Bildekräfte, Ätherische Kräfte dem Kinde zukommen lässt aus der Begegnung des Lehrers mit den Tiefenkräften. Das ist die Steigerung am Ende der zweiten Lehrermeditation.

Nun eröffnet sich auch ein Verständnis für die dargestellten Felder des Wirkens. Für die Medizin sei das ein äusseres und ein inneres Ätherisches und Astralisches, für die Erziehung ein äusseres und inneres Physisches und ätherische Tätigkeit.

Schauen wir noch kurz auf die Felder, wo die Erziehung stattfindet. Mit äusserer und innerer Physis ist hingedeutet auf die Sinnesprozesse. Im Äusseren heisst das, die ganze Welt der Sinnesbetätigung nach aussen. Nach innen ist gemeint, der damit einhergehende Abbauprozess im Nervensystem. Das wird

aber 'geheilt' durch eine immer im Unterricht anwesende 'ätherische Tätigkeit.'

Kehren wir zurück zur Steigerung am Ende der zweiten Lehrermeditation. Es ist das Selbst des Menschen (in diesem Falle des Lehrers), das dieses Krafterschaffende Willenträgende hervorbringt in seinem Gewahrwerden des Stehens zwischen oben und unten. Das heisst im Bilde der michaelischen Tradition; die Tiefenkräfte des Drachen werden nicht getötet, dagegen werden seine Kräfte zu Kräften des Selbstes.

Nun hören wir wie Mitklingen die Worte der Michaeli-Stimmung:

*Und meines Willens Feuermacht,
Sie stählet meines Geistes Triebe,
Dass sie gebären Selbstgefühl,
Zu tragen mich in mir.*

Auf einmal versteht man, dass Rudolf Steiner nach der Weihnachtstagung 1923 bei der Einrichtung der Hochschule für sich die Allgemeine- und die Pädagogische Sektion beanspruchte.

(Für den Wortlaut der ersten und zweiten Lehrermeditation, siehe 'Zur meditativen Vertiefung im Lehrer- und Erzieherberuf'. Dieses für tätige Kolleginnen und Kollegen in der Waldorfpädagogik zusammengestellte Buch ist über die Pädagogische Sektion erhältlich.)

Individualität im Zeitgeschehen II

Das freie Erzählen als Herausforderung für die Zukunft

Claus-Peter Röh

Die Qualität des Erzählunterrichts gehört zu den Säulen der Waldorfpädagogik. Wer einmal miterlebt hat, mit welchem Interesse, mit welcher Hingabe, Anteilnahme und anhaltender Konzentration Kinder oder Jugendliche einer freien Erzählung folgen können, wird die Intensität dieser menschlichen Begegnung nie vergessen. Im Blick auf das Zeitgeschehen wird die Bedeutung dieser pädagogischen Kunst für die Zukunft noch grösser:

Auf der Tagung „*Digitale Zeit – Pädagogik – Herausforderungen*“ der Pädagogischen Sektion im September zeigten die Referenten¹ bei aller Differenzierung der Standpunkte deutlich auf, welche Folgen der gesellschaftliche Wandel durch den Mediengebrauch und die Digitalisierung hat. So wurde im Blick auf den kulturellen „Schnitt“ heute z.B. der Verlust von Identitätserlebnissen, vor allem für die jungen Menschen, verdeutlicht: Das Sich-selbst-wie-von-aussen-Ansehen und äusserlich Gesehen-Werden, das Überholtwerden von Wahrscheinlichkeits-Algorithmien, das Sich-lange-unverbindlich-Halten für weitere Möglichkeiten des Handelns. Aus den ausführlicher dargestellten Phänomenen ergaben sich Herausforderungen der kommenden Pädagogik. Für Schüler und für Lehrer gilt es, neue Qualitäten innerer Freiheit zu entwickeln:

Den eigenen Leib mit neuer Kraft beheimaten, Wege zum anderen Menschen wiederentdecken, neue Freude und Kraft für Handlungen und biographische Schritte entwickeln.

Aus einer zweiten Perspektive wurden unterschiedliche Bezüge der menschlichen Wesensglieder betrachtet, um in der Fragestellung „*Eigener Wille oder Knechtschaft?*“ Übungsansätze für Erzieher und Lehrer zu entwickeln: Wie kann sich z.B. in der pädagogischen Arbeit und in den Kindern heute ein gesunder, freier Zusammenklang der gewachsenen Ätherkräfte mit dem aus der Zukunft wirkenden Astralleib bilden? Die Fragestellungen mündeten in eine Betrachtung konkreter Schulsituationen und der Schilderung methodischer Beispiele aus unterschiedlichen Altersstufen: Deutlich zeigte sich die Tendenz, dass der nach aussen reflektierende und beurteilende Bewusstseinspol der Kinder und Jugendlichen altersübergreifend zunimmt gegenüber der inneren Handlungssicherheit. So wurde das Ziel formuliert, die seelische Innenraumbildung als Grundlage des eigenen Handlungswillens von der Unterstufe an zu stärken.

Die Verwandlungskraft des freien Erzählens

Die Forderung nach stärkerer Innenraumbildung und Identitätsfindung der jungen Menschen zog sich als roter Faden durch die Beiträge und Arbeitsgruppen jener Tagung. In diesem Sinne soll hier die Frage nach der Wirkung des freien Erzählens gestellt werden. Eine erste Blickrichtung ist das Phänomen der Verwandlung.

Besuch in einer 1. Klasse: Nach dem Morgenunterricht und zwei Fachstunden finden sich die Kinder aus der Pause zur abschliessenden Stunde im Klassenraum ein. Nach den vielen

¹ Robin Schmidt, Basel; Andreas Neider, Stuttgart; Anette Neal, Widarschule Wattenscheid

Eindrücken des Morgens entsteht der Eindruck eines kunterbunten Ameisenhaufens. Es ist ein Laufen, Lachen, Reden, Packen. Ein Kind weint und eines ist so müde, dass es seinen Kopf abstützt. Nachdem die Lehrerin mit einem Lied begrüsst und einiges bespricht, bittet sie zunächst zwei Kinder vom Vortag nachzuerzählen. Es ist beeindruckend, wie unterschiedlich, wie eigen beide ihre Bilder der selben Geschichte erinnern und dazu ihre Sprache finden: Während das eine Kind mehr von seiner alles verwandelnden Phantasie geleitet wird, hält sich das andere ganz „nüchtern“ an die Kette der Handlungen. Dann beginnt die Kollegin mit ruhiger Stimme zu sprechen: *„Es war einmal eine Königin ...“*. Nun verwandelt sich alles wie von Zauberhand: Die Bewegungen der Gliedmassen kommen ganz zur Ruhe, die Blicke richten sich zunächst auf die Lehrerin und wenden sich dann nach innen. Die Münder beginnen sich staunend zu öffnen und es wird bei aller inneren Aktivität andächtig still im Raum. Während dieser inneren Märchenreise blickt die Kollegin auf die Kinder und sie entschliesst sich dabei, in unterschiedlichen „Färbungen“ zu sprechen, von stürmischen Winden bis zum stillen, weiten Blick vom Schlossturm. Die Spannungsbögen und Betonungen, die sie dabei entwickelt, bleiben bei aller innerer Deutlichkeit äusserlich im ruhigen Strom der Märchenerzählung. – Erst als 25 Minuten später die Hochzeit des Märchens gefeiert ist, scheinen die Kinder wie aufzuwachen für das Tagesgeschehen. Manche müssen sich auch erst wieder richtig zu-rechtfinden. Völlig verwandelt, innerlich ruhig verabschieden sie sich an der Tür.

Dieses Loslassen des äusseren Sinnes-Geschehens und Aufbauen eines inneren Raumes, in dem die Schüler aus schöpferischer Phantasie ihre eigene Bilderwelt erschaffen, wäre in Metamorphosen für jede Klassenstufe zu be-

schreiben: Ein Klassenlehrer, der in der 6. Klasse mit Gruppenbildungen und Spannungen zu tun hat, beschrieb das Erzählen als tägliche Möglichkeit der Gemeinschaft, wieder an ein befriedendes, gemeinsames inneres Bild anzuschliessen. In einer 7./8. Klasse sind die Schülerinnen und Schüler wacher und fragender geworden: Gelingt es, bei einer biographischen Lebensszene von Julia Hill, Mutter Theresa oder Nelson Mandela die Lebensdramatik vor dem Hintergrund der historischen oder gegenwärtigen Weltsituation in freier Erzählung lebendig zu machen, entsteht oft eine tiefe Betroffenheit bei den Schülerpersönlichkeiten: In Gesprächen zeigt sich dann, wie sehr die jugendlich werdenden Menschen darum ringen, das aktive Durchleben jener Szenen mit den inneren, eigenen seelischen Suchbewegungen in ein Verhältnis zu bringen.

Auf welche Weise kann das freie Erzählen eine solche Verwandlungskraft bewirken? Ein erster menschenkundlicher Aspekt ist am Beginn des methodisch-didaktischen Lehrerkurses zu finden: Als grundsätzliche Methode der neu zu begründenden Waldorfschule beschreibt Rudolf Steiner die Notwendigkeit, das Kopfelement immer aus dem ganzen Menschenwesen heraus zu entwickeln. So beschreibt er die Wirkung des freien Märchenerzählens auf das tiefe Nachfühlen des Erlebten im astralischen Leib, der mit dem ganzen Wesen des Kindes verbunden ist: *„... so dass Sie aus Ihrer eigenen Stimmung heraus dem Kinde Märchen erzählen. Dann werden Sie so erzählen, dass das Kind etwas nachfühlt an dem Erzählten im ganzen Leibe. Von dem astralischen Leib strahlt etwas herauf in den Kopf ...“*²

Der astralische Leib trägt einerseits die reichen Empfindungen des täglichen Erlebens in

2 R. Steiner, Methodisch-Didaktischer Kurs, GA 294, 21. August 1919

sich, dadurch steht er auch dem individuellen Ich-Gefühl des Kindes sehr nahe. Andererseits löst er sich zusammen mit dem Ich-Gefühl beim Einschlafen aus dem Leib und dem Tagesbewusstsein heraus. Die Nachtseite des Astralleibes können wir als eine Art geistige Heimat beschreiben. Mit ihr sind tiefere Wesensschichten, individuelle Lebensziele und Ideale verbunden. Kommen wir und kommt der junge Mensch am Morgen wieder zu sich, so ist je nach Lebenssituation die Qualität des in der Nacht erhaltenen, erfrischten Astralleibes zu spüren. Diese Doppelheit des Astralleibes zwischen dem Alltagserleben und der Weite der Nacht-Qualität beschreibt Steiner mit folgenden Worten: *„Während des Schlafes zieht sich der Astralleib zurück von den Eindrücken der physischen Welt, die nichts mehr enthält, was Harmonie gibt, und geht ein in die allgemeine Harmonie des Kosmos, aus der er geboren ist. Und so bringt er sich des Morgens Nachklänge dessen mit, was er an Erneuerung während der Nacht erlebt hat.“*³

Das freie Aufwachen für biographische Impulse

Während sich beim gewöhnlichen Gespräch das Ich des Zuhörers im stetigen Wechsel dem Sprechenden zuwendet und wieder zum eigenen Tagesbewusstsein zurückkehrt⁴, lösen sich beim vertieften Erzählen offenbar Astralleib und Ich-Gefühl einen Schritt weiter aus dem Lebens- und dem physischen Leib heraus. So können die zuhörenden jungen Menschen einerseits in ein aktives Mitschaffen der inneren Bilder hineinfließen. Zugleich tauchen sie mit ihren Empfindungen so tief in den Erzählstrom ein, dass sich ein ganz eigener innerer Raum des Erlebens, Gewichtens und des Auswählens bildet. Dieser Raum innerer Aktivität und Freiheit ist von entscheidender Bedeutung für die menschenbildende Wirkung

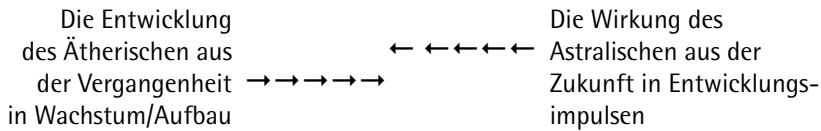
des Erzählunterrichts. Nicht die Ermahnung durch den „moralischen Zeigefinger“ eines erwachsenen Erziehers verändert die innere Wertehaltung des Kindes. Nur jene Bilder, die aus freiem Willen vom jungen Zuhörer selbst ergriffen, bewegt, erkannt und gewichtet werden, können die Tiefe dieser individuellen Wertebildung erreichen.

Besonders deutlich zeigt sich das an jenen Geschichten, welche aus konkreten Situationen im Schulleben vom Erzieher selbst entwickelt werden. Wo es z.B. gilt, eine erlebte Not, eine Ungerechtigkeit oder eine fehlerhafte Handlung eines Schülers zu verarbeiten, können die sogenannten „sinnigen Geschichten“ in den ersten Schuljahren zu erstaunlichen Verwandlungen führen: Die Methode besteht darin, das real Vorgefallene zunächst nicht an das Gedankenwesen des Kopfes heranzutragen. Stattdessen wird das Geschehene so in das Bild einer Erzählung gekleidet, dass die Dramatik des Erlebten in jenem oben beschriebenen, inneren Werte- und Freiheitsraum der jungen Menschen aufleben kann. Es ist beeindruckend zu erleben, mit welcher Entschiedenheit und Klarheit die Betroffenen selber oder Mitschüler sich dann von der Warte jenes inneren, höheren Ideals her für eine Veränderung und Verbesserung einsetzen.

Die Frage, auf welche Weise eine solche freie Erzählung die Kraft anregen kann, das im Alltag Gewordene loszulassen und wie aus der Zukunft heraus einem nächsten Schritt oder Impuls folgen zu wollen, führt zu einer weiteren Qualität des astralischen Leibes: Während der Ätherleib mit seinen Qualitäten des Wachstums, des Aufbaus von Lebenskräften und Fähigkeiten von der Geburt her der Zukunft entgegengeht, kommt der Astralleib aus dem Zukünftigen dem Leben entgegen:

3 R. Steiner, Theosophie des Rosenkreuzers, GA 99, 26. Mai 1907, S. 37

4 Siehe R. Steiner, Allgemeine Menschenkunde, GA 293, 29. August 1919



Im seelischen Innenraum des Erzählens und des bildschaffenden Zuhörens können sich offenbar beide Ströme so begegnen, dass jener Dialog, jener Freiheitsmoment zwischen dem aufbauenden Vergangenen und den daran aufwachenden individuellen Impulsen entsteht. Diese Begegnung des vergangenheitsorientierten Ätherischen mit dem zukunftsorientierten Astralischen beschreibt Steiner in folgender Weise: *„Wenn Sie also in irgendeinem Moment in Ihr Seelenleben schauen, können sie sagen: Da ist etwas wie eine Durchdringung von dem, was aus der Vergangenheit in die Zukunft fließt, mit dem, was aus der Zukunft in die Vergangenheit fließt und sich dem ersteren entgegenstemmt als Begehrungen, als Interessiertheit, als Wünsche und so weiter. Zweierlei durchdringt sich.“*⁵

Jener individuelle innere Zugriff des empfindenden jungen Menschen in der Situation des Erzählens steht durch das zukunftsorientierte Wesen des Astralleibes in einem Zusammenhang mit der gesamten Biographie: Was aus eigenem Gefühl und Willen als wesentlich erkannt und ausgewählt wurde, wird als Keim, als Wert ins Leben getragen. In einer späteren biographischen Situation kann ein solcher Keim dann als Haltung oder als Impuls aufleben und innere Orientierung geben.

Die Idee vom Menschen im Abenteuer des Erzählens

Wie Impulse und Erlebnisse der Kindheit in der Biographie wieder auftauchen zeigt man-

che Lebensbeobachtung. Der schwedische Lyriker Tomas Tranströmer blickt z.B. mit 60 Jahren intensiv auf sein Leben zurück und beschreibt in seinem Büchlein „Die Erinnerungen sehen mich“ die Kindheit, *„wo die wichtigsten Züge in unserem Leben festgelegt werden.“*⁶ Auch das innere Jungbleiben, das hier als Fähigkeit des voraus- oder zurückgreifenden Astralleibes geschildert wurde, beschreibt Tranströmer aus seiner Lebensbeobachtung als Qualität des menschlichen „ich“: *„Man fühlt sich immer jünger, als man ist. In mir trage ich meine früheren Gesichter, wie ein Baum seine Jahresringe hat. Die Summe daraus ist das, was „ich“ ist. Der Spiegel sieht nur mein letztes Gesicht, ich spüre all meine früheren.“*⁷

Der Gedanke, dass die Qualität des kindlichen und jugendlichen Erlebens im Erzählunterricht für das ganze Leben Werte anlegt, führt zum Blick auf die Verantwortung des Erziehers, des Erzählers. Der beschriebenen Tiefe des kindlichen Erlebens in der freien inneren Bildfähigkeit steht die innere Tiefe und Vorbereitung des Erzählers gegenüber. Hier weisen die Schülerinnen und Schüler der jüngeren Klassen auf ein besonderes Phänomen hin: Ihre Fragen zu den erlebten Bildern der Erzählungen zeigen, dass diese einen absoluten Wahrheitscharakter für sie haben. Sie erleben nicht eine „wiedergegebene Geschichte“, sondern erleben die Wesen der Erzählung ganz existentiell. So kann es vorkommen, dass „aufgeweckte“ Kinder unserer Zeit manchmal mitten im Strom des Erzählens aufstehen, um in

5 R. Steiner, Anthroposophie, Pneumatosophie, Psychosophie, GA 115, S. 191

6 Tomas Tranströmer, Die Erinnerungen sehen mich, Karl Hanser Verlag, München 1999, S. 9

7 Siehe Anm. 5, S. 55

einer „Gefahrsituation“ dem handelnden Menschen einen guten Ratschlag zuzurufen. Dieses tiefe kindliche Bedürfnis nach dem Erleben vom „Wahrbildern“ fordert den Erzählenden in seiner Vorbereitung dazu heraus, neben dem Erfassen des Inhalts und der Übung an der Sprache vor allem an sich selbst und am eigenen Verhältnis zur Erzählung zu arbeiten: Kann er selbst die Handlung der Geschichte als Wahrbild erleben, wird er in der Erzählung den Freiheits- und Erlebnisraum der zuhörenden Kinder tiefer, farbiger und reicher ausbilden.

Die Frage, woher Erzähler oder Kind den inneren Massstab für das Erkennen eines solchen Wahrbildes nehmen, führt über das individuell Biographische hinaus: Offenbar trägt der Mensch in der Tiefe seines geistig-seelischen Wesen einen Massstab, eine Idee des Menschseins in sich. An diesem Urbild kann er sich auf seinem Entwicklungsweg in seiner Wertebildung und bei seinen Handlungen immer wieder orientieren. *„Der Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten Weges wohl bewusst“*, heisst es in Goethes Faust. Diese lebendige „Idee vom Menschen“ lässt sich nicht in statischer Weise festschreiben, sondern sie verwandelt sich dynamisch mit der Weiterentwicklung des Menschen⁸. Je reicher die sich im Kind und Jugendlichen bildende Idee vom

Menschen wird, desto stärker kann sich der Heranwachsende in sein Leben eingebunden fühlen und sich aktiv einbinden. Desto grösser wird auch seine Fähigkeit, diese Idee vom Menschen im anderen Menschen zu sehen und zu verstehen.

Diese Idee vom Menschsein in stetig neuer Perspektive durch alle Altersstufen hindurch anzusprechen ist das eigentlich menschliche Abenteuer des Erzählunterrichts. Gelingt es, kann der junge Mensch ein wachsendes Vertrauen in die eigene Entwicklungsfähigkeit und das Eingebundensein in einen Entwicklungsstrom der Menschheit erleben.

Zusammenfassend ergeben sich die folgenden Wirkungsebenen und Qualitäten des freien Erzählens:

- schöpferische Phantasie im aktiven Bildschaffen
- Mitempfinden und Sprachempfinden im Hören
- Stufen bildhaften Denkens
- Identifikation
- Wahrbild-Erleben
- Bildung individueller Werte als biographische Keime
- Vertrauensbildung an der „Idee des Menschen“

⁸ Vgl. 9. Vortrag der Allgemeine Menschenkunde

TRAIN a DOG, but RAISE the CHILD

Christof Wiechert

Gerne mache ich die Leserschaft der Rundbriefe der Pädagogischen Sektion aufmerksam auf eine reizende Publikation unserer Kollegin Dorit Winter aus Kalifornien, einer verdienten Waldorflehrerin, Seminarleiterin und Autorin verschiedener Bücher.

Ihr jüngstes Buch ist ein wahrer Leckerbissen für Pädagogen und Eltern, vorausgesetzt sie haben Freude an der Englischen Sprache, denn dieses Büchlein verdient es in der Originalsprache gelesen zu werden. Es ist so voller Witz, so bildhaft und geistreich, dass man jedem damit eine Freude macht.

Worum handelt es sich?

Es ist ihr aufgefallen, dass es in unseren Kulturkreisen Eltern oft leichter fällt ihren Hund als ihr eigenes Kind oder ihre eigenen Kinder zu erziehen. Und diese Stile, trainieren und erziehen, werden dadurch oft unheilvoll vermischt.

Dorit Winter aber weiss wovon sie spricht. Als verdiente Mittelstufenlehrerin ist sie auch eine leidenschaftliche Hundebesitzerin. Das führt zu herrlichen humorvollen Vergleichen, zugleich aber auch zu einer sehr Ernst zu nehmenden Darstellung was Pädagogik im Sinne der Erziehungskunst eigentlich heissen will.

Daher ist das Buch geeignet, es potentiellen Eltern in die Hand zu geben. Es gelingt Dorit Winter, die 'Essentials' der Erziehung sichtbar zu machen ohne jeglichen Gebrauch unserer anthroposophischen Termini. Eine grosse Leistung, denn alles ist aus dem gesunden Menschenverstand hergeleitet.

Hinreissend aber ist ihre Sprache.

Wir, an dieser Seite des Atlantiks, gebrauchen ja das Englisch hauptsächlich zur Kommunikation. Durch dieses Büchlein lernt man den Bildreichtum des Amerikanischen Englisch kennen, leicht angesäuert durch den New Yorker Jewish Humor:

'About Meteorology and the Classroom Weather', 'In the heydays of my carreer', 'The gulfstream of -parents'. Expectations, 'you don't believe it? Youtube proves it!'

'Children are happy when they are confident in their teacher. This confidence has to be earned.' 'It should not suprise us when 11th graders experiment with identity makeovers.'

Sie setzt sich nebenbei auch kritisch mit den Zeiterscheinungen auseinander. Ihre Bildsprache ist treffend: 'For most of us in the so-called 'first' world, the trajectory from the first car ride home after birth until graduation after college includes massive subjection to physical densification. A conglomerate of industries has hookwinked us into believing that muscle density is an index for health.'

Das Anlernen von guten Gewohnheiten zu Hause und in der Schule mit dem Vergleich des Geigenspiels ist so nett, humorvoll und einleuchtend beschrieben, dass es eine reine Freude ist es so zu lesen, auch wenn es einen aus seiner Lebenssituation nicht (mehr) betrifft.

Dankbar habe ich den Hinweis auf die Biografie des Kinderarztes Brazelton aufgenommen. Er hat als erster entdeckt wie empfindlich Kleinkinder sind. Bis in den sechziger Jahren lebte in der Kinderpsychologie die

Idee, Kleinkinder seien unempfindlich. Brazelton konnte überzeugend nachweisen, dass diese Unempfindlichkeit aus einer Art Krampfstarre entstand, weil man die Kleinkinder unter Laboratoriumbedingungen untersuchte, und nicht mit der Mutter, die das Kind auf dem Arm hielt. Ein bedeutendes Stückchen Wissenschaftsgeschichte.

Wie gesagt ein Leckerbissen der einführenden Pädagogik und der Sprache.
Es sei wärmstens empfohlen.

Dorit Winter, Train a Dog, but Raise the Child, a Practical Primer
erhältlich über Amazon.com, ISBN/EAN13:
1545441995 / 9781545441992, 2017

Ein Treffen mit der Welt – und meiner Klasse 7

Zhenfei Chu

Meine Vorbereitung

Vom dem Tag an, als ich die Waldorfpädagogik im Jahr 2008 kennenlernte, habe ich mich darauf vorbereitet, Klassenlehrerin zu werden. Es war für mich nie eine Frage, da ich diesen festen Wunsch immer hatte. Ich bin diesen Weg stets gern gegangen, vom ersten Kennenlernen bis zum Juli 2016, dem Ende der 5. Klasse, als mir plötzlich klar wurde, dass ich nun die Klassen 6 und dann 7 unterrichten würde. Bis dahin hatte ich nicht realisiert, dass ich tief in mir Angst davor hatte, Lehrerin von Teenagern zu sein.

Ich kann nicht genau sagen, wann, warum und wie ich solche Ängste gegenüber dieser Altersgruppe entwickelt habe, aber ich habe die Unsicherheit tief in mir gespürt: In China gibt es nur einen oder zwei Klassenlehrer, die die 6. Klasse durchgestanden haben. Den meisten ist das nicht gelungen. Als Lehrerin habe ich Neuland betreten und hatte daher niemanden, der mich unterstützte. Aber es bedeutete mir so viel, diese Schuljahre auch zum Abschluss zu bringen, dass ich dadurch auch sehr unsicher und fragil war. Daher verbrachte ich meine gesamten Sommerferien mit einem Trainingsprogramm nach dem anderen und machte mich dann auf einen langen Weg, um nach dem richtigen Gefühl oder der inneren Stimmung oder inneren Haltung eines Lehrers der 6. Klasse zu suchen.

In diesem Sommer erlebte ich einen Sturm, der zwar nur 5 Minuten dauerte, aber der Sturm hatte innerhalb dieser kurzen 5 Minuten den ganzen schönen Garten direkt vor mir zerstört: Bäume wurden entwurzelt und Äste und Blätter bedeckten die Blumen und versperrten die Wege im Garten. Aber der Sturm

war auch aufregend und aufschlussreich – denn in diesem Moment begann ich mich mit dem "Sturm" der Pubertät verbunden zu fühlen. Irgendwie fühlte ich mich befreit und bekam ein Gefühl für meine Teenagerklasse in ihrer Pubertät. Und eigentlich waren sie dann auch nicht schlimmer als dieser Sturm, und so überlebte ich die 6. Klasse mit einer wunderbaren Klassenfahrt auf dem Jangtse und mit einer schönen Theateraufführung.

Trotzdem verbrachte ich auch die folgenden Sommerferien noch zunächst mit Unterrichtstraining und dann mit einer langen Reise. Diesmal beschloss ich, eine Reise in eine andere Kultur zu unternehmen. Einige meiner Kollegen und ich reisten 18 Tage entlang der Seidenstrasse, besuchten 10 Städte und fuhren 3400 Kilometer. Es war eine Entdeckungsreise, aber auch ein großer Schritt heraus aus meiner Komfortzone.

Ich hatte das Gefühl, dass ich bereit war für die siebte Klasse, bis wir uns in unserem neuen Klassenzimmer trafen.

Meine Klasse

Meine Klasse mit 21 Kindern ist die erste reguläre 7. Klasse und begann im August 2011. Wir bereiten uns mit dieser Klasse darauf vor, eine eigene Oberstufe aufzubauen, aber die Schule ist gerade erst dabei, die Lehrer vorzubereiten. Am Ende der 6. Klasse waren einige Eltern so besorgt über die schulischen Leistungen ihrer Kinder und deren Zukunft, dass sie anfangen, ihre Kinder in die Regelschule zurückzubringen und einige plantem, ihre Kinder in internationalen Schulen unterzubringen. Schließlich verließen uns am Ende der 6. Klasse vier Schüler. Das war ein großer

Schock für die ganze Klasse. Ich tat mein Bestes, um natürlich und offen damit umzugehen, aber der Schock zeigte sich erst zu Beginn der 7. Klasse. Am Ende kamen dann noch zwei Jungen neu in unsere Klasse.

Wir begannen mit einer Astronomie Epoche, dann kam Geometrie. Ich dachte naiv, dass meine Schüler allein durch das Betrachten des Sternenhimmels das Staunen der Welt spüren und so mit dem Eintritt in die 7. Klasse eine neue Welt oder einen neuen Horizont "entdecken" könnten. Das geschah aber nicht. Der Schock wirkte in der Klasse fort, aber mir war das nicht bewusst, bis sie zum Beginn der zweiten Woche begannen, ihre Unzufriedenheit und Meinungsverschiedenheit mit mir auf sehr emotionale Weise auszudrücken. Ich war immer eine strenge Lehrerin, also behielt ich diese Strenge bei. Dann eskalierte der Konflikt bei einem Klassentreffen; sie stimmten meiner Entscheidung über ein bestimmtes Thema nicht zu, und einige äußerten sich sehr emotional mit brüchiger Stimme.

Später schrieb mir ein Mädchen einen Brief, in dem sie sich darüber beschwerte, dass ich so streng mit ihnen war, und drückte ihre Absicht aus, ebenfalls auf eine andere Schule zu wechseln. Offengestanden war ich verletzt und ein wenig schockiert. Schließlich versprühte eines Morgens während des Unterrichts ein Junge eine Substanz aus einer kleinen Flasche, woraufhin die ganze Klasse eine halbe Stunde lang husten musste ... bei mir dauerte es sechs Stunden.

Plötzlich wurde mir klar, dass diese Klasse anfang, ihre Individualität zu zeigen, und ich musste zurücktreten; obwohl ich eigentlich darauf vorbereitet war, war ich doch ein bisschen zu langsam gewesen. Sie brauchten Raum, um sich auszudrücken, und ich musste noch weiter zurückweichen, um ihnen Raum zu geben sie selbst zu sein. Aber ich wusste

nicht wie und hatte Sorge, ich könnte diese 7. Klasse vielleicht doch nicht durchstehen.

Begegnung mit der Welt – Dramakurs und Regierungsprüfung

Wie geplant, fand vom 8. bis 18. September das letzte Modul meines 3-jährigen Teilzeit-Schauspielkurses statt, und ich hatte einen Kollegen gebeten, meinen Geometrie Unterricht zu übernehmen.

Ich ging zum Drama-Kurs mit dem Zweifel und der Sorge, ob mein Kollege mit dieser 7. Klasse fertig werden würde. In diesem letzten Modul arbeiteten wir an dem Shakespeare-Stück *Der Widerspenstigen Zähmung*. Wir hatten nur 10 Tage mit 12 weiblichen Teilnehmern und ich wusste nicht, wie wir es schaffen sollten, aber irgendwie vertraute ich unserem Lehrer und Regisseur David Anderson. Schließlich hatten wir in den letzten fünf Modulen gut zusammengearbeitet. Es geschah einfach wie geplant, und im Verlauf des Kurses wurde das Stück immer besser – bis zum vierten Tag. Wir waren bis spät in die Nacht hinein beschäftigt mit unserer Phantasie, unseren Emotionen und unserem Geist. Da erhielt ich einen Anruf und man bat mich, so schnell wie möglich zur Schule zurückzukehren – die örtliche Regierung war gekommen, um uns zu überprüfen und forderte uns auf, die Schule zu schließen, weil wir keine Lizenz hatten. Wir existierten schon seit ein paar Jahren ohne Lizenz und wurden von Zeit zu Zeit überprüft, aber wir waren noch nie an dem Punkt, die Schule schließen zu müssen. Das war ein besonderer Fall.

Früh am nächsten Morgen flog ich nach Peking zurück und rannte zur Schule, um mich mit Leuten zu treffen und mit einigen Besuchern zu essen. Am nächsten Nachmittag fand die zweite Kontrolle statt und zum ersten Mal in meinem ganzen Leben wurden meine Kollegen und ich von den Regierungsbeamten auf sehr unangenehme Weise an-

gesprachen. Ich zitterte bei diesen Worten – ich kann nicht sagen warum, aber ich zitterte und wusste nicht, was ich sagen sollte. Dreißig Minuten später, als die Beamten endlich aufhörten, erlebte ich plötzlich einen sehr seltsamen Frieden in mir. Später am Nachmittag hatten wir den Beamten die Schule gezeigt, in die wir Millionen von RMB (Renminbi ist die chinesische Währung) und ein Jahr Arbeit gesteckt hatten, und in die wir erst vor drei Semestern eingezogen waren. Ich hatte erklärt, was wir tun und was wir anstreben. Sie waren beeindruckt und die Art des Gespräches begann sich zu verändern.

Am nächsten Nachmittag wurden wir ins Rathaus eingeladen und unterzeichneten ein Dokument, das uns erlaubte, die Schule in der folgenden Woche wieder zu öffnen. Weil diese Krise vorübergehend beigelegt war, und dies der letzte Tag unseres Drama-Kurses war mit der geplanten Aufführung, flog ich zurück nach Südchina, wo ich in dem Stück *Der Widerspenstigen Zähmung* mitspielte. Schließlich war das unser letztes Modul und wir würden möglicherweise nicht wieder zusammenkommen können, um zu spielen. Es war mir wichtig, den Kurs gemeinsam mit den anderen zu Ende zu bringen.

Nun begann ich zu realisieren, dass jeder Moment, den ich mit meiner siebten Klasse teilen kann, so kostbar ist. Ich habe diese Schule und diese Klasse so sehr für selbstverständlich gehalten und jetzt konnte sie jeden Moment geschlossen werden. Plötzlich begriff ich, welch ein besonderes Geschenk es war, ihr Lehrer zu sein. Eine neue Liebe zu diesen jungen Menschen wurde durch dieses Treffen mit Regierungsbeamten eingeleitet, begleitet von einer dramatischen Erfahrung.

Dies ist ein Teil der realen Welt, der ich gerade erst begegnet bin. Durch diese Begegnung lernte ich die Frustration der Teenager

kennen und bemühe mich um mehr Toleranz. Wann immer diese Siebtklässler mit all ihren heiklen und manchmal frechen Sprüchen oder Verhaltensweisen zu mir kommen, kann ich mit Humor jetzt leichter damit umgehen. Mir ist endlich klargeworden, dass das Wesen des Humors Liebe und Klugheit sind.

Gesundheit – auf einer neuen Reise

Die Arbeit mit 7. Klasse wird jetzt eine interessante Reise und ich kann von Zeit zu Zeit mit ihnen lachen und egal, welch ein irritierendes Verhalten sie an den Tag legten, ich konnte leicht damit umgehen ohne frustriert zu werden. Nach den Erfahrungen der ersten Wochen habe ich mich entschlossen, den Epochenunterricht zum Thema Gesundheit zu beginnen und wir arbeiten erst seit einer Woche an diesem Thema. Offensichtlich schätzen sie dieses Thema sehr und jede Lektion und jedes Thema wird gut aufgenommen. Wir haben viel über elektronische Bildschirme, den Schlaf und die Haltung geredet, die ich in der Vergangenheit so streng beurteilt habe (keine Arbeit am Bildschirm, genügend Schlaf, gute Körperhaltung – vor kurzem wurde ich von ihnen heimlich herausgefordert und jetzt können wir das Thema offen diskutieren und sie haben nun begonnen, das Ganze unter dem Oberbegriff Gesundheit zu sehen!)

Ehrlich gesagt bin ich mir nicht sicher, ob wir auf dem richtigen Weg sind, aber ich weiß, dass ich meinem alten autoritären Stil hinter mir gelassen habe. Ich bin so entspannt und kann ihre Fragen und ihre Späße genießen. Sie beginnen, sich frei zu fühlen, und teilen ihre Gedanken und Ideen und sogar einige ihrer Geheimnisse mit mir. Ja, wie Christof Wiechert mir sagte, sie mögen mich noch immer, aber auf eine andere Weise. Also, weil auch ich sie mag und die Grenzen sorgfältig beachte, werden wir unsere neue Beziehung genießen können und die Welt auf eine interessante Art und Weise erforschen.

Waldorf100 auf dem Weg – Nordamerika

Beverly Amico

In Nordamerika baut sich allmählich Spannung um Waldorf100 auf! In Vorbereitung auf die bevorstehende Feier hat jede Schule und jedes Institut in Mexiko, Kanada und den Vereinigten Staaten einen Verantwortlichen für Waldorf100 benannt, um die Abstimmung aller Aktivitäten zu unterstützen. Die Vertreter treffen sich monatlich per Telefonkonferenz, um Fortschritte in der Vorbereitung abzusprechen, weitere Pläne auf den Weg zu bringen und die Dynamik für das Jubiläum zu fördern.

Von Cuernavaca in Mexiko, Toronto in Kanada bis nach Alaska, USA sind Schüler gegenwärtig damit beschäftigt, Postkarten mit Waldorfschulen auf der ganzen Welt auszutauschen. Die Lehrer und anderen Mitglieder der Schulgemeinden beschäftigen sich intensiv mit Rudolf Steiners 'Allgemeine Menschenkunde'.

In Zusammenarbeit mit anderen anthroposophischen Organisationen, wie der „Alliance for Public Waldorf Education“, der Pädagogischen Sektion und der Waldorf Early Childhood Association freuen wir uns, an den vielfältigen geplanten internationalen Aktivitäten teilzunehmen und gleichzeitig unseren eigenen einzigartigen Waldorf100 Geist hinzuzufügen. Nehmen wir zum Beispiel Bienen und Bäume. Hier in Nordamerika freuen wir uns über die Zusammenarbeit mit Gunther Hauk vom Bienenschutzgebiet Spikenard Farm, Richard Louv, Autor von Last Child in the Woods, dem Kinder- und Naturnetzwerk, Green School-

yards America und der Kampagne für werbefreie Kindheit, um ein neues kontinentweites Netzwerk von Parks in Hinterhöfen, Spielplätzen, Schulhöfen und öffentlichen Plätzen zu schaffen – Grünflächen mit Vögeln, Insekten, Bienen, Schmetterlingen, Gottesanbeterinnen kurz: Biodiversität; dazu die Schaffung eines Nahrungsnetzes für einheimische Arten und Wildtiere. Was für ein Plan!

Um unsere Gemeinschaft zu erhalten und zu fördern, koordinieren unsere Schulen außerdem Hilfsprojekte für benachteiligte Kinder in ihren Gemeinden und im Ausland. Und die Vereinigung der Waldorfschulen Nordamerikas wird Ehemaligen auf dem gesamten Kontinent die Möglichkeit geben, miteinander in Kontakt zu treten, indem sie ein kontinentales Alumni-Netzwerk bilden, das wir im nächsten Schuljahr starten wollen. Wir hoffen, dass sein Erfolg auf der ganzen Welt Nachahmer ermutigen wird, mitzumachen!

Schließlich werden wir die Schuljahresfeiern 2019-2020 mit Gemeinschaftsveranstaltungen an Schulen und Instituten am 19. September 2019 parallel zum Internationalen Festival in Berlin ausrichten. Diese Zusammenkünfte werden diesen bedeutsamen Tag feiern und auch die Zukunft der Waldorfpädagogik mit 100.000 Lichtpunkten einläuten. Im Juni 2020 widmet sich die nordamerikanische Konferenz der Zukunft der Waldorfpädagogik. Wie schaffen wir Innovationen für unsere Zeit und "Lernen (um) die Welt zu verändern!?"

Agenda

2018

16. – 18. Februar

Tagung zur Meditativen Praxis

25. – 27. Mai

Trinitatistagung (Religionslehrertagung)

Für Notizen

Für Notizen