

## *Inhaltsverzeichnis*

Zu dieser Ausgabe <i>Dorothee Prange</i>	3
Entwicklungspädagogik <i>Christof Wiechert</i>	4
Geburtstagsgruss <i>Hartwig Schiller</i>	9
Kriterien der Waldorfpädagogik <i>Internationale Konferenz für Waldorf/Steiner Schulen</i>	12
Klassenspiele – ein pädagogischer Auftrag <i>Hildegard Oelerich</i>	17
Gemeinschaft gesund gestalten <i>Uta Stolz</i>	19
Friedenspädagogik und Entwicklungshilfe <i>Beatrice Rutishauser Ramm</i>	24
Agenda	28



## *Zu dieser Ausgabe*

Liebe Kollegen,

mit dieser Weihnachtsausgabe unseres Rundbriefes wünschen wir Ihnen ein lichtvolles Weihnachtsfest und ein gutes, erfülltes Jahr 2010. Wir freuen uns, den Kollegen wieder eine interessante und abwechslungsreiche Ausgabe zu überreichen.

In der Michaeliausgabe im Zusammenhang des 90. Geburtstages der Waldorfschule widmete sich der Sektionsleiter der Frage nach einer zeitgemässen Erziehung. In dieser Ausgabe wird die Betrachtung fortgesetzt, jetzt aber von einem inneren geschichtlich-karmischen Gesichtspunkt aus. Die Allgemeine Menschenkunde und seine Fortsetzung in der Meditativ Erarbeiteten Menschenkunde werden dazu in ihrem Zusammenhang betrachtet. Dieser Artikel wurde zuerst in der Wochenschrift für Anthroposophie 'Das Goetheanum' in der Ausgabe Nr. 44 vom 30. Oktober 2009 veröffentlicht. Noch im Zusammenhang mit den 90 Jahren Waldorfschule möchten wir Ihnen einen Geburtstagsbrief nicht vorenthalten, den der Generalsekretär der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland, Hartwig Schiller an die Freie Waldorfschule Uhlandshöhe sowie an den Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen in Deutschland geschrieben hat.

Wodurch kommt Qualität in den Unterricht? Gibt es Kriterien dafür? Gibt es überhaupt Kriterien für die Pädagogik oder für die Waldorfpädagogik im Besonderen? Sicher ist, dass man sie in den Grundlagen formulieren kann, aber sie immer in Bewegung halten muss.

Verschiedene Menschen haben sich in letzter Zeit mit dieser Frage auseinandergesetzt. Die Internationale Konferenz der Waldorf/Steiner Schulen hat in seiner Novembersitzung in Dornach grundlegende Kriterien oder Charakterisierungen der Waldorfpädagogik verabschiedet. Wir sind sehr froh, diese Kriterien nun veröffentlichen und damit den Schulen und interessierten Kollegen zur Verfügung stellen zu können. Diese sollen neben die Kriterien des European Councils gestellt sein. Gerne können Sie über die Sektion auch die elektronische Fassung des Kriterienpapiers zugeschickt bekommen.

Nach einer am Goetheanum stattgefundenen ersten Tagung zum Thema 'Klassenspiele' drucken wir einen zusammenfassenden Bericht einer Teilnehmerin ab, worin deutlich der pädagogische Wert des Spielens mit ganzen Klassen zum Ausdruck kommt.

Der Beitrag über die gesunde Gemeinschaftsbildung, dessen englische Übersetzung in der folgenden Ausgabe erscheint, ist der Auftakt einer Reihe von Artikeln dieses Themengebietes.

Mit dem Artikel wie Waldorfpädagogik Entwicklungshilfe und Friedenspädagogik zugleich sein kann, schliessen wir diese Weihnachtsausgabe ab.

Alles Gute und die besten Weihnachtsgrüsse sendet Ihnen  
Ihre

*Pädagogische Sektion*

# *Entwicklungspädagogik*

## *Menschheitliches individualisieren*

Eine Pädagogik der Zukunft stellt sich in den Entwicklungsstrom der Menschheit. Diesem Motiv mit Blick auf die Waldorfpädagogik wird in diesem Artikel nachgegangen. Im Vergleich der ‹Allgemeinen Menschenkunde› mit der ‹Meditativ erarbeiteten Menschenkunde› Rudolf Steiners zeigt sich, dass zwischen der – in den hybernischen Mysterien thematisierten – Polarität von Willen und Denken die individuelle Ergreifung der Kraft der Mitte gefördert wird.<sup>1</sup>

Die ‹Meditativ erarbeitete Menschenkunde›<sup>2</sup> wurde genau ein Jahr nach der ‹Allgemeinen Menschenkunde›<sup>3</sup> von Rudolf Steiner nur für die Lehrer in Stuttgart gehalten und umfasst, wegen Zeitnot und Überfülle an Arbeit, nur vier Vorträge. Steiner wollte sie als eine Fortsetzung der ‹Allgemeinen Menschenkunde› aufgefasst wissen.

Und tatsächlich, nachdem er in der Einleitung auf die Aufgabe des mitteleuropäischen Erziehungsimpulses hingewiesen hat – der an Herder, Goethe, Schiller und Fichte anschließt –, beginnt der zweite Vortrag mit einer vertiefenden Betrachtung des zweiten Vortrages der ‹Allgemeinen Menschenkunde›.

### **Vorstellen und Wille**

Dieser zweite Vortrag der ‹Allgemeinen Menschenkunde› begründet schlichtweg eine neue Psychologie, indem er zwei Fragen aufwirft: Was ist Vorstellen, und was ist Wille? Was ist Vorstellen für eine Tätigkeit?

Das Hauptmerkmal der vorstellenden Tätigkeit ist, dass sie sich der Bilder bedienen muss. Wann sehe ich ein Bild? Wenn ich einem Gegenstand gegenüber trete. Es ist der Gestus der Antipathie. Der Kopf hat sich aus dem Kosmos ausgesondert, ist selbstständig geworden; er kann Antipathie entwickeln, indem er zuschaut und in der Vorstellung abbildet. Man ist im Schein, nicht im Realen, immer rückwärts gewandt. Die Kraft der Vorstellung ist beheimatet im Vorge-

---

1 Bereits als Heinz Zimmermann noch Leiter der Pädagogischen Sektion war, kam jedes Jahr an einem Wochenende eine Gruppe von Menschen zusammen, um an der ‹Allgemeinen Menschenkunde› zu arbeiten. Nach 14 Jahren war diese Arbeit zu einem Abschluss gekommen. Die Gruppe arbeitet jetzt aber weiter an der ‹Meditativ erarbeiteten Menschenkunde›, während eine andere Gruppe neu mit der ‹Allgemeinen Menschenkunde› begonnen hat und bereits bei dem siebten Vortrag angekommen ist. Der vorliegende Beitrag ist vor allem Frucht dieser langjährigen Zusammenarbeit.

2 Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293)

3 Ders.: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis (GA 302a)

4 Dann gibt es einen Exkurs (damals schon) in die Neurologie: Die Synapsentätigkeit und ihre Unterbrechungen werden als die Stellen dargestellt, an denen das Seelische berührt wird. Denn da, wo die Ströme von Sympathie und Antipathie zusammenkommen, findet das Ausleben des Seelischen statt.

burtlichen. Steigert sich die Kraft der Vorstellung, wird sie zur Erinnerung, zum Begriff.

Der Wille dagegen ist bildlos (auch wenn ich mir eine Vorstellung einer Willensaktion mache), ich kann ihn nicht sehen, er kann nicht erinnert werden (wie die Vorstellung), aber er ist da und steht zur Verfügung. Was der Wille tut, ob gut oder böse, ist immer real, ist Tatsache, ganz orientiert an der Zukunft. Man kann nur wollen, was vor einem liegt. Wollen ist immer auf etwas eingehen, sich verbinden. Es ist der Gestus der Sympathie. Die Realisierung des Willens liegt für uns Menschen aber im Nach?-todlichen. Die Willenskeime, die im Leben gelegt sind, gehen auf im Leben nach dem Tode. Da werden sie der Antrieb für Zukünftiges. Zu diesem Teil des Menschen, dem Willensteil, hat der Kosmos selbst große Sympathien, er schickt gleichsam seine Strahlen der Zustimmung über die menschlichen Glieder in den Leib hinein. Verstärkt sich dieses Wollen nach innen, dann wird aus der Sympathie die Fantasie und schließlich die Fähigkeit, die Wahrnehmung durch die Sinne wollentlich so zu «greifen», dass das, was das Auge erfasst, auch erkannt werden kann. Rudolf Steiner nennt diesen Vorgang die «gewöhnliche Imagination».

Wir sehen also, wie diese Psychologie die Seele aus der stärksten denkbaren Polarität aufbaut: das Vorstellen als Fähigkeit, die im Vorgeburtlichen urständet, und der Wille, der zum Nachtodlichen strebt.

## Hybernische Mysterien

Wenn wir die Ausführungen Steiners in den «Mysteriengestaltungen»<sup>5</sup> zu den «letzten großen Mysterien», den Hybernischen, betrachten, dann erfahren wir, welche Mühe der Geistesforscher hat, sich den Inhalten dieser Mysterien zu nähern, denn sie haben die Tendenz, sich nicht öffnen zu wollen. Ist es dem Forscher dann aber gelungen, zu diesen Gestaltungen vorzudringen, und hat er es fertiggebracht, sie dem interessierten Menschen in Menschenworten mitzuteilen, dann ergibt sich ein erschütterndes Bild.

Und in scheuer Ahnung tut sich der Gedanke auf, dass in die Menschenkunde für das moderne Bewusstsein, in die Sprache, die zum diesen Bewusstsein gehört, diese Mysterienweisheit als neue Wissenschaft eingeströmt ist.

Auch die Schüler der Mysterien von Hybernia wurden vor diese Polarität geführt – die Polarität von Sonne und Mond, aber so, dass die Sonne den Makrokosmos repräsentierte, der durch das Vorstellen, durch die Wissenschaft, im Kleide des Lichtes der Gedanken, zu uns kommt, ohne Seinscharakter. Dieser Eindruck war vor allem männlich. Die Polarität dazu, das Mondenhafte, ist vor allem weiblich, lebend aus der Wärme, eingehend auf das Leben selbst, zukunftsträchtig nicht den Schein, sondern das Sein vertretend. Das klang in den Worten:

---

5 Rudolf Steiner: Mysteriengestaltungen (GA 232)

Ich bin das Bild der Welt  
Sieh, wie das Sein mir fehlt.  
Ich lebe in deiner Erkenntnis,  
Ich werde in dir zum Bekenntnis

Ich bin das Bild der Welt  
Sieh, wie Wahrheit mir fehlt  
Willst du mit mir zu leben wagen  
So werd' ich dir zum Behagen.

Erkennen und Wollen sind hier angesprochen, sie erweitern sich im Leben zu Wissenschaft und Kunst.

In den weiteren Stationen geht dann der Mysterienschüler durch die Krisen der Zersplitterung und der Verengung, wonach ihm über die Eiseskälte der Weg ins Vorgeburtliche und durch die Hitze der Weg ins Nachtodliche gezeigt wird.

Lerne geistig Wintersein schauen  
Und dir wird der Anblick des Vorirdischen

Lerne geistig Sommersein träumen  
Und dir wird das Erleben des Nachirdischen.

Die Überwindung dieser Polarität wurde von den Priestern für die Zukunft vorhergesagt, indem die Schüler (in vorchristlicher Zeit!) auf das Bild des Christus gewiesen wurden: Er wird diese Gegensätze zusammenführen.

### **Wirkende Kräfte**

Wie verhält sich das nun zum zweiten Vortrag der «Meditativ erarbeiteten Menschenkunde»?

Das Polaritätsmotiv wird erneut aufgegriffen wie im zweiten Vortrag der «Allgemeinen Menschenkunde». Auch hier ist das «Männliche» und das «Weibliche» des Gegensatzes ganz in den Hintergrund getreten. Es sind Weltenkräfte, die walten. Jeder Mensch nimmt in dieser Hinsicht teil an Männlichem wie Weiblichem.

Ganz neu ist nun in diesem Vortrag, dass die «Geburt» des Ätherleibes, des Schulreifwerdens, wie ein Einströmen kosmischer Bildekräfte dargestellt wird, die am Leibe gestalten. Ist diese Aufgabe vollbracht, schlagen diese Kräfte zurück aus dem Leib hinauf, bleiben aber auch weiterhin einströmend. Die Begegnung der beiden Kräfte führt zu einem Kampf, zu einem «Schlachtfeld». Das Resultat dieser «Schlacht» ist der Zahnwechsel. Zugleich aber ist das Verhältnis dieser Kräfte zu betrachten. Die aus den Weiten durch den Kopf einströmenden Kräfte verhalten sich als «Angriff», die aus dem (geformten) Leib aufströmenden als «Abwehr». Wie in diesem Kampf die Kräfteverhältnisse sind, bestimmt, ob

das Kind sich mehr zu Bildhaftem oder mehr zum Intellektuellen veranlasst fühlt.

Das ganz Besondere dieser Darstellung ist, dass sie einem nur zugänglich wird, wenn man sie wie in strömenden Bildern vor sich hinstellt. Gelingt das nicht, bleibt der Text hermetisch. Man kann die Meinung vertreten, dass hier das ‹bildhafte meditative Verstehen›, von dem zwei Vorträge später die Rede ist, exemplarisch vorgeführt worden ist.

Dasselbe gilt für die zweite Polarität. Da handelt es sich um astralische Kräfte, die aus der Welt durch das Haupt in den kindlichen Leib einströmen und ihn so zur Reife bringen, dass alle Organsysteme, die voll veranlagt, aber noch nicht funktionell sind, jetzt sozusagen an der Welt ‹erwachen›. Wenn sich das vollzieht, schlagen diese astralischen Kräfte aus dem Leibe herauf, begegnen den einströmenden Kräften. Das Resultat dieser ‹Schlacht› ist zum Beispiel der Stimmbruch beim Knaben. Jetzt sind es nicht die Bildekkräfte, die diesen Prozess bewirken, sondern die musikalisch-sprachlichen Kräfte. Da ist das Angriff-Abwehr-Verhältnis nun umgekehrt: Was aus dem Organismus kommt, verhält sich angriffslustig. Was aus der Welt als Musikalisch-Sprachliches einströmt, greift diese Kräfte auf und veredelt sie zur Kulturtätigkeit. Mit anderen Worten: Jeder Pubertierende muss das Erlebnis eines Oberstufenchores haben können. – Das Verhältnis von Angriff und Abwehr wird hier bewirken, wie sich die musikalisch-sprachlichen Kräfte zu den Fantasie- und Willenskräften verhalten werden.

Auch hier diese strömende Bildhaftigkeit. Schaut man beide zusammen, erlebt man den Aufbau der Seelenkräfte aus dem Zusammenhang des Menschen mit dem Kosmos und den Umkreis.

## Das Gesunde

Merkwürdigerweise charakterisiert Steiner ein drittes ‹Schlachtfeld›: Dieses liegt an der Grenze zwischen dem Ätherleib und der ‹Außenwelt›. Davon ausgehend, dass der Ätherleib den physischen Leib leicht überragt, haben wir hier die wirkliche Grenze zwischen innen und außen. Was geht da vor?

Man kann sich den Vorgang so vergegenwärtigen: Durch das, was durch diese Kämpfe geschieht, werden Äther- und Astralleib sich ändern. Andere Kräfteverhältnisse entstehen in ihnen. Warum ist es gesund und gesundend, Eurythmie zu machen? Weil der Ätherleib es so schon macht. Macht man nun Eurythmie, gebraucht man den Ätherleib, wodurch dieser zurückgehalten wird. Dieses Zurückhalten bewirkt das Gesunde, bewirkt Erstarkung. Das ist der Vorgang von innen her dargestellt. Von außen betrachtet, sieht dieser ‹Kampf› so aus: ‹Und wenn wir einen Strich machen, etwas zeichnen, so ist es die Bemühung, von der Außenwelt herein dasjenige abzuwenden, was von innen heraus uns deformieren will.›

Diese Tendenz zur Deformierung besteht darin, dass der Ätherleib die Neigung entwickelt, durch das neue Kräfteverhältnis ätherisch über Gebühr zu

wachsen. Der Mensch, der keinerlei Bildung erfahren würde, würde «aufquellen», «aufgeplustert» werden. Jede Zeichnung macht «Stacheldrähte», um das zu verhindern. Steiners Sprachgebrauch ist hier drastisch.

Eines der großen Rätsel der hybernischen Mysterien ist, dass die Schüler die Oberflächen der Kolossalstatuen, die die Erkenntnis und den Willen (das Leben) in männlicher und weiblicher Gestalt darstellten, abtasten mussten. Sie sollten Tasterfahrungen an den Grenzen der Gestalt haben. Die männliche Gestalt ergab sich als elastisch, das heißt wie von innen wirkend, die weibliche als plastisch, durch das Tasten veränderbar. Wir werden geführt an die Frage, was ist innen, was ist außen? Wie pulsiert Inneres mit Äußerem – leiblich, ätherisch, seelisch?

Am Schluss dieser Vorträge schildert Steiner, wie einem beim Plastizieren eines menschlichen Kopfes die Gestaltungskraft förmlich entgegenkommt, als ob von innen nach außen plastiziert würde. Und wie beim Plastizieren der Glieder der Vorgang wie hineindringend ist, gestaltend von außen nach innen: «man drückt hinein, als ob der Organismus sich zurückzieht». Die Entsprechung mit dem Schülererlebnis der Mysterien ist kaum zu übersehen.

Die «Meditativ erarbeitete Menschenkunde» erscheint so wie ein geheimnisvolles Knüpfen von Weltgesetzen an Menschengesetze. Das große Menschenrätsel wird erahnt im Rätsel des individuellen Menschen.

*Christof Wiechert*



Schulgemeinschaft  
Freie Waldorfschule Uhlandshöhe  
Haußmannstraße 44  
70188 Stuttgart

Vorstand  
Bund der Freien Waldorfschulen  
Wagenburgstraße 6  
70184 Stuttgart

### **Betrifft: 90 Jahre Waldorfschule**

Stuttgart, 1. September 2009

Liebe Freunde,

aus Anlass des 90jährigen Bestehens der Waldorfschule möchte ich Ihnen mit den folgenden Zeilen meine herzliche Anteilnahme und besten Gedanken übermitteln.

Kürzlich hatte ich Gelegenheit Herrn Wolfgang Tittmann, dem ehemaligen Waldorfschüler und langjährigen Waldorflehrer zum 90. Geburtstag zu gratulieren. Es lag nahe, hier des besonderen Umstandes zu gedenken, dass der Geburtstag von ehemaligem Schüler und Schule auf den selben Tag fielen (7. September 1919). Schließlich stieß ich auf die schlichten und zugleich so herzlichen und tiefen Worte Emil Molts:

„Ihr Kinder, die ihr hineingeht in diese neue Schule, es erwarten euch Freuden. ... Durch die neue Methode des Lernens ist das Lernen nicht mehr, wie es bei uns Älteren der Fall war, eine Plage, sondern es wird bei euch zur Freude und zur Lust werden. Deshalb freut euch Kinder, dass ihr diese Schule genießen dürft.“

Sollte von diesem Programm nur ein Stück Wirklichkeit geworden sein, so kann man aus diesem Anlass wirklich von einem „Festesaugenblick der Weltenordnung“ [Steiner] sprechen.

Die sich wandelnden Vorstellungen darüber, was eine taugliche Erziehung sei, legen allerdings die Frage nahe, worin denn die Freude bestehen könne, die Emil Molt in seinen die Schule eröffnenden Worten so emphatisch beschwört.



**Anthroposophische  
Gesellschaft in  
Deutschland**

---

**Generalsekretär**

---

Rudolf Steiner-Haus  
Zur Uhlandshöhe 10  
70188 Stuttgart  
Tel.: 0711/164 31-20  
Fax: 0711/164 31-30  
schiller.hartwig@t-online.de  
www.anthroposophische-  
gesellschaft.org

---

Anthroposophische  
Gesellschaft in Deutschland  
Eingetragener wissen-  
schaftlich-gemeinnütziger  
Verein (e.V.), Reg.-Nr. 920  
Amtsgericht Stuttgart  
Steuer-Nr. 99015/00187  
Finanzamt Stuttgart-  
Körperschaften

Interessiert sich in den heutigen Tagen jemand für die Erlebnisse von Kindern in der Schule, dann lautet die Standardfrage, ob es „Spaß“ gemacht habe. Freude und Spaß sind in der Gegenwart zu einem fast synonymen Geschwisterpaar geworden. Gerade die damit zusammen hängende Verwechslung kann jedoch zum Verlust der von Emil Molt beschworenen Schulmission führen.

Als Franziskus von Assisi sich in einem seiner legendären Gespräche mit Bruder Leo über die Natur der „wahren Freude“ erging, da vermittelte er ihm, dass es sich dabei nicht um das Erlebnis von Erfolg, großen Erfolg oder größten Erfolg handeln könne. Das stimuliere womöglich allenfalls Ehrgeiz, Eitelkeit und Stolz. Wahre Freude liege im Ertragen von Erniedrigung und dem Bewahren der Contenance, dem Bejahen und Ertragen dessen, was das Leben an Aufgaben bringt. Dabei die eigene Würde zu bewahren, Gelassenheit, Geduld zu entwickeln und trotz der äußeren Attacken bescheiden in sich selbst zu ruhen, das sei wahre Freude.

Im Koran heißt es, „im Gedenken Gottes werden die Herzen ruhig“ [13:28]. Paulus mahnte die Philipper „Freut euch im Herrn zu jeder Zeit!“ [Phil 4,4] Wahre Freude ist da überall mit der Berührung des Höchsten und Heiligsten verknüpft. Die erfreuliche Übereinstimmung der Begründer von Christentum und Islam macht eines deutlich: an eine Spaßgesellschaft zur Vermittlung von Freude haben sie nicht gedacht.

Häufig hört man den Satz: „Wahre Freude ist eine ernste Sache.“ Das klingt ob seines innewohnenden Antagonismus interessant. Beschreibt aber eigentlich eine Freude mit herabgezogenen Mundwinkeln. Tatsächlich entspringt er der falschen Übersetzung eines antiken Philosophen, Staatsmannes und Pädagogen. In seinem literarischen Werk hat Seneca eine große Fülle an Weisheits- und Sinnsprüchen hinterlassen. Einer davon lautet: „Res severa verum gaudium.“

Eine angemessene Übersetzung dieser Worte könnte lauten: „Ernste Dinge vermitteln wahre Freude.“ Das spricht nicht mit gequälter Physiognomie, sondern weist in die Richtung von würdigen, erarbeiteten Freuden. Ohne Anstrengung kein Glück.

Saint-Exupérie hat dieser Tatsache noch einen weiteren Horizont hinzugefügt, indem er formulierte: „Wahre Freude ist die Freude am anderen.“ Das andere ist hier kleingeschrieben und das bedeutet: Freude an allem, nicht nur am Freund, einem einzelnen Anderen, Freude an der Welt.

Damit zeigen sich Aspekte der Hoffnung, die mit der Gründung der Waldorfschule vor 90 Jahren verbunden ist. Möge sie Zentrum und Quell wahrer Freude im Leben Heranwachsender sein. Worum es sich im Kern handelt, wurde von Rudolf Steiner am 17. Dezember 1903 — also viele Jahre vor der Schulgründung — folgendermaßen ausgesprochen:

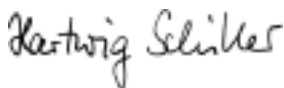
„Das ist der Grundgedanke der Anthroposophie: Dass unser Ich uns nicht selbst gehört, nicht eingeschlossen ist in das eng umschlossene Gebäude als

das uns unsere Organisation erscheint, sondern der einzelne Mensch nur Erscheinung des göttlichen Selbst der Welt ist. Er ist gleichsam nur eine Spiegelung, ein Ausfluss, ein Funke des All-Ich.“

Diese Worte können zu einer weiteren Bemerkung über das Erleben wahrer Freude führen: Wahre Freude erlebt der Mensch, wenn er die Annäherung an sein eigenes höheres Wesen, das zugleich der göttliche Funke in ihm ist, erfährt, wenn er zu sich kommt.

Diesen, den Menschen sich selbst vermittelnden Weg weiteren Schülergenerationen zu weisen, das möge Ziel und Streben der Waldorfschule werden und bleiben.

Mit den herzlichsten Grüßen und den besten Wünschen  
für Vorstand und Mitgliedschaft der Anthroposophischen Gesellschaft in  
Deutschland

A handwritten signature in cursive script that reads "Hartwig Schiller". The ink is dark and the handwriting is fluid and personal.

Hartwig Schiller

## *Internationale Konferenz der Waldorf/Steiner Schulen (Haager Kreis) innerhalb der Pädagogischen Sektion*

Die Internationale Konferenz der Waldorf/ Steiner Schulen hat in ihrer Sitzung vom 19. – 22. November 2009 in Dornach/CH eine Charakterisierung der wesentlichen Merkmale der Waldorfpädagogik erarbeitet und verabschiedet. Diese Merkmale sind allgemeingültig formuliert und können durch landesspezifische Charakteristika für den Gebrauch im eigenen Land ergänzt werden. Eine Übersetzung in die entsprechende Sprache ist jederzeit möglich. Diese Charakteristika dienen der Anregung und Orientierung.

### **„Waldorf“ Charakterisierung der wesentlichen Merkmale der Waldorfpädagogik**

#### **Präambel**

Waldorfpädagogik ist die Grundlage für frühkindliche Erziehung und Schulen auf der ganzen Welt, die unter den Namen Waldorf-, Rudolf Steiner- oder Freie Schulen bzw. Kindergärten existieren. Unabhängig vom Namen und der reichen kulturellen Vielfalt sind sie durch einige wesentliche Merkmale vereint, die im Folgenden charakterisiert werden. Schulen bzw. Kindergärten, die diese Merkmale nicht aufweisen, gehören der weltweiten Waldorfschul- bzw. Waldorfkindergartenbewegung nicht an.

#### **Leitlinien der Waldorfpädagogik**

Grundlage der Waldorfpädagogik ist eine Menschenkunde und Entwicklungspsychologie, wie sie zuerst von Rudolf Steiner (1861 – 1925) in seinem Zyklus „Allgemeine Menschenkunde“ (1919) dargestellt worden ist. Differenzierende Ausarbeitungen sowohl zur Entwicklungsphysiologie und -psychologie wie zu Methodik und Didaktik und zu neuen Unterrichtsfächern sind seither erfolgt und gehören zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik.

Sie ist eine Pädagogik, die vom Kind ausgeht und die Entfaltung des individuellen Potentials jedes Kindes zum Ziel hat. Sie berücksichtigt die kulturelle Vielfalt und ist den allgemein-menschlichen ethischen Prinzipien verpflichtet (s. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948, UN Kinderrechtskonvention vom 20. November 1989, UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2008).

Sie ist Grundlage für die verschiedensten Bildungs-, Erziehungs- und Ausbildungseinrichtungen (z.B. Einrichtungen für frühkindliche Erziehung, Kindergärten, Schulen, Berufsbildungseinrichtungen, Sonderschulen u.v.a.m.).

Erziehende und Lehrende bedürfen einer waldorfpädagogischen Ausbildung und fühlen sich zu einer entsprechenden Selbsterziehung sowie zu einer kontinuierlichen beruflichen Fortbildung verpflichtet.

Die geeignete Rechtsform für Schulen, Kindergärten und andere Erziehungseinrichtungen ist die freie Trägerschaft, die unter Mitgestaltung aller am Erziehungsprozess Beteiligten organisiert wird.

### **Wesentliche Merkmale der frühkindlichen Erziehung, der Waldorfkinderergärten und der Waldorfschulen**

In den ersten sieben Jahren erfolgt die gesunde Entwicklung des Kindes durch eine Atmosphäre liebevoller Wärme und Führung, die Freude, Staunen und Ehrfurcht hervorbringt. Der wichtigste Aspekt der Arbeit mit dem kleinen Kind ist die innere Haltung des Erziehers, die das Vorbild für die kindliche Nachahmung abgibt. Deshalb erfordert diese Arbeit eine fortwährende Selbsterziehung. In Waldorfkinderergärten, Kleinkindgruppen, Eltern-Kindprogrammen und anderen Einrichtungen für die früh- und kleinkindliche Erziehung werden die Grundlagen gelegt für die leibliche Gesundheit und Vitalität, für Staunen und Weltinteresse, für die innere Bereitschaft zu lernen und die Welt durch persönliche Erlebnisse zu erkunden, für die Beziehungsfähigkeit und für lebenslange physische, emotionale, intellektuelle und geistige Entwicklung.

Grundlage von Erziehung und Unterricht in der Waldorfschule ist ein Rahmenlehrplan, der dem Lehrenden Anregungen für die individuelle Ausgestaltung seines Unterrichts gibt. Der Unterricht ist an den o.g. Leitlinien orientiert. Jeder Lehrende ist für seinen Unterricht selbst verantwortlich und verantwortet diesen gegenüber der Gemeinschaft. Der Unterricht wird evaluiert.

Die Waldorfschule ist ein einheitliches und inklusives Schulmodell vom Vorschulalter bis zum Ende der jeweiligen Schulzeit. Ihr Rahmenlehrplan ist in den unterschiedlichen Klassenstufen und Unterrichtsfächern aufeinander abgestimmt und bietet durch seine Orientierung an den Entwicklungsschritten von Kindern und Jugendlichen dem individuellen Kind / Schüler altersentsprechende und mehrdimensionale Entfaltungsmöglichkeiten.

Diese bestehen u.a. aus dem Erwerb von Kenntnissen, kulturellen Kompetenzen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten sowie verschiedenen praktischen Fertigkeiten und künstlerischen Befähigungen (s.a. multiple Intelligenzen).

Ziel des Lehrenden ist es, sich selbst so zum Erziehungskünstler auszubilden, dass der Unterricht den Schüler intellektuell kreativ, sozial verantwortlich und handlungsfähig macht. Die Selbsterziehung des Lehrers und die fachliche Aus- und Weiterbildung sind dafür eine wesentliche Voraussetzung.

In der Regel begleitet ein Lehrer die ersten 6 – 8 Klassenstufen als Klassenlehrer. Die Fachlehrer und Mentoren, insbesondere in den oberen Klassenstufen,

brauchen neben der waldorfpädagogischen eine entsprechende fachliche bzw. wissenschaftliche Qualifikation.

### **Methodisch-didaktische Prinzipien**

Die Erziehungs- und Unterrichtsmethoden unterscheiden sich je nach Alter der Kinder und Jugendlichen.

Alle Aktivitäten gehen von den altersspezifischen Entwicklungsnotwendigkeiten aus, d.h. von der mehr willensorientierten Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren zum bildhaften Spiel und zur wachsenden kognitiven Aktivität im Übergang von Kindergarten zu Schule.

Das kleine Kind ahmt nach und wird durch Vorbild und Beispiel erzogen. Für die frühkindliche Erziehung sind das freie, nicht angeleitete Spiel, sowie Bewegungs- und reale Sinneserfahrungen wesentliche Merkmale. Der Erzieher sorgt u.a. durch die rhythmische Gestaltung des Tages, der Woche, der Jahreszeiten für eine gesunde leibliche und psychische Entwicklung des Kindes und legt damit die Grundlage zur Resilienz.

Das Schulkind lernt vom Lehrer, dem eine Vielfalt an Methoden zur Verfügung steht, der seinen Unterricht schöpferisch gestaltet und der seine Kinder in alle großen Gebiete des Wissens einführt (Epochenunterricht). Der Lehrer, insbesondere der Klassenlehrer baut eine wahrhaftige Beziehung zu seinen Schülern (und dessen Erziehungsverantwortlichen) auf und praktiziert mit zunehmendem Alter der Kinder formaleres Lernen im Rahmen seiner künstlerischen Unterrichtsgestaltung. Leistungsanforderungen bedeuten für den Klassenlehrer, dass er Lernziele für die Intelligenzbandbreite seiner Klasse formuliert und realisiert (Binnendifferenzierung).

Jugendliche in der Oberstufe sollen durch den Unterricht befähigt werden, sich kritisch und analytisch mit Inhalten auseinanderzusetzen, eine selbständige Urteilsfähigkeit zu erlangen, die sich in zunehmend selbständigem Erarbeiten von Lerninhalten niederschlägt. Außerdem werden Selbstbewusstsein, persönliche Verantwortung und ein engagierter Weltbezug durch entsprechende Aufgaben erübt. In der Oberstufe werden zunehmend individualisierte Lernwege angeboten. Durch die Beibehaltung des Klassenverbandes wird Sozialkompetenz gefestigt.

Im Einzelnen sind folgende Merkmale für eine Waldorfschule kennzeichnend:

- Vorschulerziehung ohne akademische Anforderungen
- In der Regel begleitet ein Lehrer die ersten 6 – 8 Klassenstufen als Klassenlehrer.
- Eurythmie Unterricht
- Epochenunterricht, Fachunterricht und andere Unterrichtsformen

- Fremdsprachenunterricht ab der ersten Klassenstufe
- Stundenpläne, die so weit als möglich nach psychologisch – hygienischen Gesichtspunkten gestaltet werden
- Die Klassengemeinschaft bleibt erhalten, unabhängig von den individuellen Leistungen der Schüler
- Keine ausschließlich quantitativen Beurteilungen und Tests um des Testens willen
- Zeugnisse, die neben der Bewertung der erbrachten Leistung vor allem auch die Entwicklung des Schülers darstellen und würdigen sowie Anregungen für die weitere Arbeit geben.
- Pädagogischer Umgang mit Disziplinfragen
- Gemeinschaftsgestaltende und fördernde Aktivitäten wie Monatsfeiern, Jahresfeste, Ausflüge, Praktika, Theaterspiele etc.
- Konfessioneller Religionsunterricht kann auf Wunsch der Eltern eingerichtet werden. Ansonsten können Schulen einen selbständigen nicht-konfessionellen Religionsunterricht anbieten.

### **Evaluation**

Erzieher und Lehrer nehmen an eigener und externer Evaluation teil. Dies ist umso notwendiger, als auf einen selbstverantworteten und selbstgestalteten Unterricht großer Wert gelegt wird.

### **Organisation von Waldorfschulen und Waldorfkindergärten**

Waldorfkindergärten bzw. Waldorfschulen werden im pädagogischen Bereich vom jeweiligen Kollegium verwaltet und geführt.

Im wirtschaftlichen und rechtlichen Bereich werden Kindergärten bzw. Schulen innerhalb des rechtlichen Rahmens der jeweiligen Organisation von Eltern und Lehrern gemeinsam verwaltet und geführt, wobei die Formen und Strukturen im einzelnen von den beteiligten Menschen, den kulturellen Gegebenheiten und den verfügbaren rechtlichen Möglichkeiten abhängen.

Diese Form der Selbstverwaltung von Waldorfkindergärten und –schulen schließt die zeitlich befristete Delegation von Aufgaben an einzelne Personen und/ oder Kleingruppen ein. Verschiedenste Organisationsformen innerhalb der Selbstverwaltung sind möglich.

Eine Konzentration der Kindergarten- bzw. Schulführung auf eine einzelne Person sollte zumindest bezüglich der inneren (pädagogischen) Führung der Schule vermieden werden.

### **Zusammenarbeit**

Jeder Kollege verpflichtet sich wöchentlich an der gemeinsamen pädagogischen Konferenz teilzunehmen. Diese ist das pädagogische Führungsgremium der

Schule bzw. Kindergartens und umfasst Grundlagenarbeit (Menschenkunde/Pädagogik), Behandlung pädagogischer Fragen, Kinderbesprechungen, organisatorische Fragen und Aufgaben der Schulgestaltung und -führung in Zusammenarbeit und Absprache mit anderen Gremien.

Die Lehrerkonferenz ist Ort der Weiterbildung und zudem des Wahrnehmens, Beurteilens, Lernens und Impulsierens der Schule sowie zur Entwicklung eines gemeinsamen Bewusstseins für das Ganze.

Neben der Zusammenarbeit in der Konferenz der eigenen Schule werden Austausch und Fortbildung auf nationaler und internationaler Ebene gepflegt. Hierfür sind die Pädagogische Sektion am Goetheanum und die Sektionskreise in den Ländern in Zusammenarbeit mit den nationalen Assoziationen verantwortlich.

Innerhalb der Pädagogischen Sektion befindet sich auch der Verantwortungsbereich für die Anerkennung von Schulen als Waldorfschulen, von Kindergärten als Waldorfkindergebäude. Das Namensrecht wird nach dieser Anerkennung zugesprochen. Diese Aufgabe kann auch an nationale Gremien delegiert werden.

Die anerkannten Waldorfschulen sind in der Internationalen Schulliste, die vom Bund der freien Waldorfschulen herausgegeben wird, aufgelistet.

### **PS:**

Der Einfachheit halber wird immer das Wort Erzieher und Lehrer benutzt, obwohl Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer gemeint sind.

Verabschiedet von der Internationalen Konferenz der Waldorf/Steiner Schulen (Haager Kreis)

*Ursula Vallendor (Argentinien), Sigurd Borghs (Belgien), Luiza Lameirão (Brasilien), Angel Chiok (Chile), Jeppe Flummer (Dänemark), Gerd Kellermann, Henning Kullak-Ublick, Bernd Ruf (Deutschland), Mikko Taskinen (Finnland), Henri Daban (Frankreich), Erika Taylor (Grossbritannien), Gilad Goldshmidt (Israel), Cristina Laffi (Italien), Rieko Hata (Japan), Sue Simpson (Neuseeland), Lot Hooghiemstra, Marcel de Leuw (Niederlande), Ellen Fjeld-Köttker (Norwegen), Brigitte Goldmann, Tobias Richter (Österreich), Michael Grimley (Südafrika), Regula Nilo, Noomi Hansen (Schweden), Florian Osswald, Robert Thomas (Schweiz), Tomas Zdrázil (Tschechien), Iryna Kokoshynska (Ukraine), Gabor Kulcsár (Ungarn), Frances Kane, James Pewtherer, Dorit Winter (USA),*



*Christopher Clouder (Grossbritannien, ECSWE), Nana Göbel (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners), Christof Wiechert (Pädagogische Sektion)*

Dornach, 21. November 2009

Die Internationale Konferenz der Waldorf/Steiner Schulen (Haager Kreis) ist erreichbar über:

Pädagogische Sektion am Goetheanum  
Postfach 1  
CH-4143 Dornach  
Tel.: 0041 (0)61 706 43 15  
Fax: 0041 (0)61 706 44 74  
E-mail: paed.sektion@goetheanum.ch

## ***Klassenspiele – ein pädagogischer Auftrag***

19 Klassenlehrer aus Deutschland und der Schweiz versammelten sich unter der Leitung von Christof Wiechert vom 31. Oktober bis 1. November im Goetheanum zur gemeinsamen Arbeit rund um das Thema „Klassenspiele“.

In vielen Waldorfschulen, so berichteten Kollegen, entsteht zur 8. Klasse hin ein ungeheurer „Druck“, ein Theaterstück zu inszenieren, das mindestens mit den letzten „mithalten“ kann. Ein „voller Saal“ droht dann zum Maßstab aller Dinge zu werden ...

Für manche Klassenlehrer, vor allem für die, denen die Bühne nicht gerade die zweite Heimat ist, eine ungeheure Herausforderung. Für viele, so berichteten Kollegen, eine Belastung, der sie sich nicht gewachsen fühlen.

Nicht zufällig ist daher wohl ein Trend zu beobachten, die Spiele in der achten und oft auch zwölften Klasse komplett in die Hand von Fachleuten, sprich Menschen mit Schauspiel – oder Regieerfahrung abzugeben, in der Hoffnung, dass dann das „Ergebnis“ auch stimmt.

Die Pädagogen sorgen dann für den organisatorischen Rahmen – und sind erleichtert!

Die Tagung wollte Mut machen, diese Entwicklung zu hinterfragen:

Wer hat je festgelegt, dass ein gigantisches Theaterstück am Ende der 8. Klasse zwingend und auf welchen Wegen auch immer zustande kommen muss?

Kleine szenische Spiele können in jeder Klassenstufe und von allem Anfang an Teil der täglichen „Erziehungskunst“ der Klassenlehrerzeit sein.

Sorgfältig auf das Lebensalter abgestimmt und achtsam im Übergang vom

chorischem Sprechen zur Besetzung von Rollen, kann ein Lehrer mit seiner Klasse gemeinsam einen Weg beschreiten, der durch die gesamte Klassenlehrerzeit gepflegt und weiterentwickelt wird – bis zu einem möglichen Abschluss in der 8.Klasse.

Fachkundige Unterstützung von Theatermenschen ist dabei natürlich unbedingt hilfreich und wertvoll – das Klassenspiel selbst aber eigentlich eine pädagogische Aufgabe!

So gestaltete sich auch diese Tagung:

Christof Wiechert erläuterte die menschenkundlichen Grundlagen der Theaterarbeit mit Schulklassen. Pädagogische und didaktische Aspekte bildeten den Boden, auf dem die theaterpraktischen Übungen mit Fachleuten dann aufbauen konnten:

Der Eurhythmist und Schauspieler Matthias Hink und die Schauspielerin Barbara Stüten schafften engagiert und „ansteckend“ Wachheit für Bühnenraum und Stimme, Geste und Gebärde – aber vor allem den Raum für Zutrauen und Spielfreude der Kollegen.

Immer wieder wurden dabei die pädagogischen Aspekte mit beleuchtet:

Fragen der Stückauswahl und der Besetzung wurden genauso thematisiert wie das „Verweben“ des Klassenspiels mit der laufenden Epochenarbeit. Im Gespräch wurde die Dringlichkeit deutlich, den Rhythmus der Arbeit am aktuellen Epochenthema möglichst wenig zu unterbrechen, um die Schüler nicht aus ihrem „Rahmen fallen zu lassen“.

Proben könnten lange Zeit im rhythmischen Teil des Hauptunterrichts und in Vertretungsstunden stattfinden und so Teil des täglichen Lernens bleiben, wenn die eigenen Lehrer diese Arbeit tun. Erst zur Aufführung hin wären dann zusätzliche Arbeitsstunden nötig. Christof Wiechert berichtete gar von paralleler Arbeit auf der Bühne und Epochenheftarbeit im gleichen Raum.

Zahlreiche Fragen aus der täglichen Arbeit der Klassenlehrer ließen deutlich werden, wie notwendig und hilfreich neben dem kollegialen Austausch die innere Ausrichtung an den Grundlagen der Waldorfpädagogik wirken kann, um die eigenen Intentionen zu prüfen, vielleicht neu zu justieren und sich dann etwas zuzutrauen. Auch in der heilpädagogischen Arbeit, so berichtete eine Kollegin, kann das Spielen mit der Klasse gepflegt und – auf die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder sorgsam ausgerichtet – hilfreich wirken.

Der gemeinsame Besuch der Aufführung „Amphitryon“ wurde für die Tagungsgruppe zum besonderen Genuss am Abend. Mit wachen Augen wurde manches „wiedergefunden“, was wir gemeinsam erarbeitet hatten.

Bestärkt und ermutigt, die Klassenspiele wieder bewusst als festen Bestandteil pädagogischen Schaffens zu pflegen und uns selbst mit Theaterfachleuten weiterzubilden und zu entwickeln, ging es zurück in die Schulen – und hoffentlich bald auf die Bühne!

*Hildegard Oelerich*

## *Gemeinschaft gesund gestalten*

Die erste Waldorfschule war ein revolutionäres Unterfangen, weil Rudolf Steiner unterstützt von Emil Molt und seiner Lehrerschaft alle gängigen Gepflogenheiten für den Unterricht „umgedreht hat“, sozusagen um 180 Grad, damit die jungen Menschen für die Zeit, in der sie lebten, nicht nur befähigt, sondern vor allen Dingen geheilt würden.

So wurden nicht nur Arbeiterkinder und Kinder der Oberschicht gemeinsam erzogen, sondern auch Jungs und Mädchen. Die Mädchen erlernten das Werken, die Jungen das Stricken. Lesen und Schreiben sollten nicht zu früh als intellektueller Drill an die Kinder herangebracht werden. Die eigenen Notizen der Kinder sollten Schulbücher ersetzen. Und um dem Ganzen die Krönung aufzusetzen: nicht die Leistung, sondern die Gesundheit war oberstes Ziel: Gegen die Verhärtung der Kinder, die in einem festgelegten Rahmen Regeln, Pflichten und gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen hatten, sollte Waldorfpädagogik durch ihre an den Bedürfnissen des menschlichen Wesens abgelesenen Unterrichtsgestaltung heilend wirken.

Betrachtet man nun die unlängst im Jubiläumsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen abgedruckten Fotografien der ersten Waldorffklasse an der Uhländshöhe, wird deutlich: Körperlich sieht man eine homogen anmutende Gruppe vor sich, die nicht nur die damaligen gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegelt, sondern auch der Auffassung Ausdruck verlieh: Das Kind war ein kleiner Erwachsener.

Und die damaligen Lehrer? Sie sollten aus dem Leben stammen, nicht aus den gängigen Lehrerausbildungen. Sie sollten lebendig lehren, nicht aus Büchern, und sie sollten in vollständiger Eigenverantwortung diesen Unterricht kreativ entwerfen, obendrein künstlerisch und abgelesen am Kind. Am Ende sollte jeder Schüler aus dem Geist der Gruppe heraus in eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung entlassen werden.

80 Jahre später blicken uns aus dem heutigen Klassenfoto keck lauter Individualitäten an, die noch keine Gruppengestalt bilden. In ihrer Körperhaltung bringen einige Kinder deutlich zum Ausdruck, dass sie Regeln, Grenzen und klar formulierte Erwartungen benötigen, die mittlerweile kein gesellschaftliches Korsett, sondern eher eine vielerorts deutlich eingeforderte Mangelware darstellen. Und so ist es auch der Eigen-sinn unserer Schüler, der uns zu schaffen macht. Dieser Eigen-sinn möchte sich (noch) nicht mit Regeln und Pflichten verbinden, die von außen an ihn herangebracht werden. Kinder sind meiner Erfahrung nach nur bereit, die ihnen abverlangte Form zu akzeptieren, wenn der Gruppenprozess das von den Kindern selbst Geschaffene erkennbar beinhaltet. Mit anderen Worten, nicht nur der kreative Lehrer bestimmt die Zutaten für den Unterricht, sondern mit ihm 30 kreative Kinder.

Als Waldorfpädagogen setzen wir uns nicht nur mit den einzelnen Kindern, methodisch-didaktischen Innovationen, sich wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen, sondern auch mit der Tradition unserer eigenen Schulbewegung auseinander, die wir alle an unterschiedlichen Stellen hinterfragen, nämlich da, wo wir das Wesen der Kinder ganz offenkundig mit Gewohntem nicht mehr erreichen können.

In diesem und den folgenden Artikeln möchte ich exemplarisch aufzeigen, wie ich Rudolf Steiners Anregungen für einen menschengemäßen Unterricht in meinem Alltag als Klassenlehrerin seit Jahren wirksam umsetze.

### **Gemeinschaft und Raumaufteilung**

„Heilsam ist nur, wenn im Spiegel der Menschenseele sich bildet die ganze Gemeinschaft und in der Gemeinschaft lebet der Einzelseele Kraft.“

Rudolf Steiner

Am ersten Schultag nahm sich jedes Kind ein Kissen und in der Mitte der fünf Gruppentische bildete sich ohne besondere Hinweise ein Kissenkreis, in dem die Kinder zuerst in aller Ruhe, frei ihren Platz wählend, mit den Freunden reden konnten und dennoch zur Ruhe kamen. Der freie Raum in unserer Mitte wurde selten von einem Kind durchschritten, denn diesen Raum galt es ja gemeinsam zu füllen.

*„Ich war im Zoo und das Nilpferd hatte Geburtstag, es bekam vom Wärter eine Torte in Maul geschoben,“ erzählte Florian in der ersten Schulwoche.*

Schon wusste ich, wer mir eine große pädagogische Aufgabe stellen würde und die ungeschriebenen Regeln unserer sich entwickelnden Gemeinschaft immer wieder verletzen würde, denn seine Geschichte deckte sich auf Nachfrage nicht mit dem wirklich Erlebten.

Noch im sechsten Schuljahr beenden wir den Kissenkreis an den Händen gefasst stehend mit dem Morgenspruch Rudolf Steiners, nach einer Zeit der Konzentration auf ein wichtiges inhaltliches oder soziales Thema. Jede Einzelseele kann sich zuerst in ihrer Kraft finden, und aus dem Inneren diese Gemeinschaft gestalten, bevor sich die Schüler in eine feste Form, zum Beispiel das Rezitieren Ovids Metamorphosen auf Latein in der Römerepoche, einlassen.

Die Tische standen mit den Stühlen nach auswärts rings an den Wänden mit Stationen versehen, an denen die Kinder in der ersten Schulwoche Erfahrungen mit den Formen der Geraden und Krümmen machen konnten. Aus dem Kindergarten waren sie das gewöhnt, die unterschiedlichen Ecken mit verschiedenen Schwerpunkten, jetzt waren diese Ecken mit konkreten Aufgabenstellungen

versehen. So individualisiert, wie sich Kinder im ersten Jahrsiebt im Freispiel bewegen und schließlich bei den Älteren eine gemeinsame Spielidee erwächst, „isoliert“ auch das sogenannte Stationenlernen in erster Instanz. Es beginnt bei der Tat des einzelnen Kindes.

Marie balanciert zuerst mit den Seilen auf dem Boden, während Paula angefangene Formen liebevoll zu Ende zeichnete. Levin konnte sich kaum von der kreativen Ecke lösen, wo es galt sich mit der Geraden und Krumpfen eigene Formen auszudenken. In den nächsten Tagen legten wir im Morgenkreis immer wieder die entstandenen Produkte in die Mitte, um sie nach von den Schülern selbst festgelegten Kriterien zu ordnen. Michael meinte: Frau Stolz, wenn wir die Bilder für ein Museum sammeln wollen, muss auch dieses Bild dazu!“ Und er zeigte auf eine weniger ausgereifte Form.“Denn von dieser Rubrik gibt es nur das eine Exemplar!“

So lernen die Kinder ihren Geföhlen („*dieses Bild gehört irgendwie nicht dazu*“) Sprache zu verleihen und im Kategorisieren auf eine ganz selbstverständliche Art über das Entstandene nach zu denken. Der Kreis unserer drei seelischen Äußerungen, Wollen, Föhlen und Denken, schließt sich harmonisch, dadurch dass ich ein so klassisches Waldorf-Fach wie das Formenzeichnen mit einem zeitgemäßen Ansatz wie dem Stationenlernen verbinde und noch viel wesentlicher: die Zeichnungen, die jedes einzelne Kind gemacht hat, werden in der Klassengemeinschaft wahrgenommen und gewürdigt. Dadurch entwickeln die Kinder nicht nur das Selbstvertrauen, das im Anerkennen der eigenen Ergebnisse besteht, sondern sie erleben jeden Tag aktiv den Prozess, der sich in diesem „Freiraum“, in der Mitte des Kreises, vollzieht: die heilsame Gestaltung einer Gemeinschaft, in die jeder Einzelne seine Kraft hinein gibt.

### **Die Gruppe: eine kleine Gemeinschaft**

Familien bereiten als kleine Gemeinschaften (Keimzellen) auf das verantwortungsvolle Leben in der Gesellschaft vor. Soziale Sicherheit entsteht in kleinen Gruppen. All zu oft können sich viele Kinder in einer großen Gruppe nicht behaupten. Es kann schnell zu einem ungunen Verhältnis von Schülern, die sich zurückziehen und denjenigen, die zu viel Raum in der Klassengemeinschaft beanspruchen, kommen. Deshalb sitzen die Kinder in meiner Klasse von Anfang an in weitgehend stabilen Gruppen an Sechsertischen. Vielfach erhalten sie Aufgaben für diese Gruppen. Es können dies mathematische Forschungsaufträge, künstlerische Aufgabenstellungen oder eine gemeinsam geschriebene Geschichte sein.

„*Frau Stolz, dürfen wir die Rialtobrücke an die Tafel malen?*“ Ich zögere. Gerade hatten meine Fünftklässler auf sechs Plakaten die San Marco Basilika für unseren venezianischen Karneval zu Ende gemalt. Als ich mich umdrehte, sah ich

*acht Kinderrücken vor der Tafel. Als sich diese Einheit nach zehn Minuten auflöste, gab sie den Blick auf ein gelungenes Gesamtkunstwerk frei.*

## **Gemeinschaft und Elternarbeit**

Waldorfschulen sind Elterninitiativschulen. Das führt häufig dazu, dass Eltern vor allen Dingen in den ersten Schuljahren sehr intensiv am Geschehen um und in der Klasse teilnehmen möchten und zum Lehrer eine enge Verbindung suchen, die nicht selten zu privaten Kontakten führt. Eltern möchten ihre Kinder an unserem Schulen primär beschützt wissen und mit vielen lieb gemeinten Aktionen versuchen sie immer wieder, den freien Raum, der eigentlich den Kindern gehört, zu füllen, sei es durch einen starken Dekorationswillen (Jahreszeiten-tisch), sei es durch deutliche Wünsche an den Klassenlehrer: Wann aquarellieren Sie wieder?, sei es durch die reine Anwesenheit auf dem Schulhof. Im ersten Jahrsiebt braucht das Kind einen Lebensraum, der sein Lernraum sein kann. Ab dem zweiten Jahrsiebt bieten wir einen Lernraum an, der durch ihre eigenen Lernprozesse zu ihrem Lebensraum wird. Die elterliche Fürsorge kann während dieser Jahre im schulischen Zusammenhang in zweierlei Hinsicht den Gemeinschaftsprozess beeinträchtigen:

Lernend löst sich das Kind vom Vererbungsstrom und die primäre soziokulturelle Prägung der Lebensumgebung wird durch die Lernumgebung bereichert. Es braucht dafür einen freien, das heißt einen leeren Raum, den es selbst füllen und sich darin erkennen kann. Klassisch sind unsere Hefte ja unliniert und bieten Seite für Seite diesen Raum. Feinfühlig nimmt der Klassenlehrer dieses Geschehen als Grundlage für seine pädagogische Intention wahr. Ich habe vor der ersten Klasse alle Kinder im Kindergarten besucht, aber weitgehend von den üblichen Hausbesuchen abgesehen, um diese Räume nicht selbst zu vermischen. Junge Kinder sind gern bereit, mit dem Lehrer zusammen Gemeinschaft zu werden. Für mich als Lehrerin ist es wichtig, dass die Eltern nach der Fürsorge für die Lebenskräfte den Lernkräften ihrer Kinder vertrauen. So habe ich mich entschieden, zu Beginn möglichst wenig Erlebnisse mit den Eltern zu schaffen, sondern habe dafür gesorgt, dass die Kinder die Ergebnisse ihres Lernweges immer wieder für die Eltern darstellen.

Nicht selten geschieht es, dass Elternschaften, die begeistert in unser reiches Schulleben eingetaucht sind, in der anfänglichen Mittelstufe auseinander brechen. Es haben sich Lager gebildet, für und wider den Klassenlehrer zum Beispiel. Die aktiven Eltern ziehen sich frustriert zurück, andere fühlen sich unter Druck gesetzt. Es kann die Situation entstehen, dass die Eltern selbst diejenigen sind, welche nach den harmonischen ersten Schuljahren dem Auseinanderbrechen der Bezüge während der anfänglichen Pubertät anheim fallen. Aus meiner Sicht gehören diese Entwicklungsprozesse den Kindern. In der Elternschaft, so wie in der gesamten Schulgemeinschaft, benötigen sie jedoch einen stützenden Kontrapunkt.

Ab der fünften Klasse pflege ich gemeinsame Unternehmungen mit den Eltern wesentlich intensiver. In der sechsten Klasse zum letzten möglichen Zeitpunkt für eine solche Aktion, werden wir gemeinsam in der Jugendherberge übernachten und die Schüler werden ihre Referate und ein Theaterstück über Rom präsentieren. Jetzt ist nämlich der Zeitpunkt gekommen, zu dem ich eine starke, unverbrauchte Elterngemeinschaft benötige: die beginnenden Pubertät, eine Phase, die uns Lehrern und Erziehern soviel Neues und Schwieriges abverlangt. Nun braucht es Interesse, gegenseitiges Verständnis, Einsatz für die Klassenspiele und immer wieder Eltern mit ihren beruflichen Kompetenzen, die eine Brücke von der Schule aus ins Umfeld bauen. Sie stehen nun für das Leben in der großen Gemeinschaft, nämlich der Gesellschaft, in welche die Schüler im Zuge der „Erdenreife“ hineinwachsen wollen. Dorthin entlassen wir Lehrer sie auch schon schrittweise in der Mittelstufe. Auf die Mitarbeit der Eltern, die mit mir Praktika und andere außerschulische Wirkungsstätten für die Jugendlichen vorbereiten, muss nun ich bauen können.

*Ich bemerkte den Unmut in der Stimme der Mutter der Zweitklässlerin. „Frau Stolz, wir wünschen uns eine nicht so distanzierte Klassenlehrerin, sondern eine zum Anfassen.“ Ich dachte. „Lassen Sie diese wertvolle Gemeinschaft langsam wachsen.“ Gefragt habe ich: „Geht ihr Kind gern zur Schule?“ „Ja, sie scheint sehr glücklich.“ Zu Beginn der sechsten Klasse bemerkte ein Schülervater: „Jetzt begreife ich den Prozess, wir haben ja im Gegensatz zu manch anderer Klasse keine Probleme in der Elternschaft.“ Und über die ehemalige Zweitklässlerin hat mir die Mutter berichtet: Nachdem sie beim Zahnarzt auf die Frage, ob ihr die Schule Spaß mache, beharrlich geschwiegen hatte und die Mutter zu Hause besorgt nachgefragt hatte, brach es aus ihr heraus: „Das kann man doch nicht zugeben, dass Lernen so viel Spaß macht!“*

So schließt sich der Kreis einer gesunden Gemeinschaft: Vom Einzelnen über die Gruppe zur Klasse bildet sich gemeinsam mit dem Lehrer ein Gesamtorganismus, gestärkt durch eine Elternschaft, die als Spiegel der Welt, in der wir leben, diesen Weg begleitet.

Nach diesem Auftakt werde ich in folgenden drei Artikeln, mehr auf das Unterrichtsgeschehen als solches eingehen.

Lebendig Lernen

Kunst kommt von Können

Endspurt und Erfolg

Uta Stolz

## *Friedenpädagogik und Entwicklungshilfe*

Was ist gute Notfallpädagogik? Es ist eine Pädagogik in Krisengebieten, die bedingt, dass sie immer der entsprechenden Situation angepasst werden muss und sich ständig verändert. Dies macht die Friedens- und Notfallpädagogik lebendig, dennoch arbeitet sie mit vielen grundsätzlichen pädagogischen Elementen, die das Rückgrat bilden: Eigenaktivität der Kinder, künstlerischer Ausdruck und rhythmisch durchsetzter Unterricht gehören ebenso dazu wie ein Nachhaltigkeits- Konzept, das über die Notfall-Situation hinaus- und die Normalität hineinführt. Fortbildungskurse der LehrerInnen gehören ebenfalls zu einem solchen Konzept, denn nur so können die Grundsatzelemente auf jeder Schulstufe in jedes Schulzimmer einziehen. Schulen in Krisengebieten befolgen die staatlichen Curricula, die oftmals keine Abweichungen tolerieren; ausserdem fehlt es an Materialien, damit die wichtigen künstlerischen Aktivitäten innerhalb des Schulunterrichts weitergeführt werden können. Wie können in einem sehr gestrafften Schulunterricht Minuteninseln der Entspannung geschaffen werden? Mit derartigen Themen gehen LehrerInnen in Krisengebieten um.

Der Blick auf Nachhaltigkeit darf gerade in einer Notfallsituation nicht aus den Augen verloren werden, denn es gibt nichts Schlimmeres, als wenn eine hart erarbeitete Kontinuität, die eine Notfallpädagogik sich erst erschaffen muss, wieder unter- oder gar abgebrochen werden muss.



### **Notfallpädagogik an vergessenen Orten**

Als ein Beispiel für notfallpädagogische Massnahme möchte ich die Arbeit mit Frauen im Gefängnis beleuchten, die beinhaltet, auf die Entwicklungsgesetzmässigkeiten aufmerksam zu machen und mit den Frauen ihr praktisches Leben mit ihren Kindern zu durchdenken, und zwar anhand von konkreten Beispielen, wie sie die Kinder fördern können. Was kann für den Tastsinn gemacht werden, wenn das Kind angezogen wird? Was braucht es für Spielsachen, um die Sinne



der Kinder zu fördern und bei denen die Mütter auch aktiv miteinbezogen werden können? Was brauchen diese Kinder für Kinderbücher, damit die Imagination der Mütter aktiviert wird und ein normaler Alltag hinter die Gefängnismauern kommen kann.

Caritas Schweiz hat in Chisinau/Moldavien ein Mutter-Kind-Haus innerhalb der Gefängnismauern gebaut, in dem sich Mutter und Kind frei bewegen können. Dadurch werden ein normaler Alltag und zugleich eine pädagogische Begleitung ermöglicht, die beinhaltet, dass fördernde Spielsachen vorhanden sind und die Mütter pädagogisch begleitet werden.



Eine andere pädagogische Situation liegt in der Tuberkulosestation vor, wo die kleinen Kinder keine Spielsachen haben. Und die älteren Schüler pauken in einem Zimmer mit verschiedenen Lehrern das staatliche Curriculum, die alle an der gleichen Wandtafel arbeiten. Nach der genauen Abklärung wird jetzt ein Konzept erarbeitet, wie dem Spital pädagogisch geholfen werden kann, dass die Kinder einen gesunden Unterricht bekommen und das staatliche Curriculum trotzdem eingehalten werden kann. Da die Kinder viel Zeit haben in ihrer isolierten Situation im Spital, sollen auch Aktivitäten ausgedacht werden, die ihnen Freude und Förderung bringen. Ein Ziel ist es, dass die Kinder, wenn sie nach einem halben oder einem Jahr das Spital wieder verlassen, in ihre angestammte Klasse in ihrem Heimatdorf zurückkehren können.

Jetzt entstehen Musterpuppen, die sogar gekocht werden können, und auch andere desinfektionstaugliche Spielsachen werden erarbeitet. Ehemalige KollegInnen in Basel haben schon zugesagt Bilder mit ihren Klassen zu malen, die schon bald die kahlen Spitalwände zieren sollen. Wenn dann die Kinder im Spital auch zu malen beginnen, werden hoffentlich schon bald diese Bilder in unseren Schulen hängen, damit uns das Schicksal dieser Kinder bewusst wird.

Die Republik Moldau hat noch ein weiteres Notfall-pädagogisches Problem: Die zahlreichen Sozialwaisen verabschieden sich aus der Schule und schliessen sich den zahlreichen Strassenkindern an. Ihre Eltern arbeiten vielfach im Ausland.

### **Friedenspädagogik im Kosovo**

65 Lehrerinnen, die auch unter dem Schuljahr die regelmässige Fortbildung besuchen, nahmen an der Sommerakademie 2009 teil, 9 Lehrerinnen haben die Bachelor-Prüfungen bestanden. 12 weitere Lehrerinnen haben ihre Diplomarbeit abgegeben. Jedes ihrer gewählten Themen wurde in ihrer eigenen Praxis erforscht. Der Nutzen der Arbeiten wurde unmittelbar ersichtlich, als sich die Studenten gegenseitig bei den Referaten zuhörten und sich eifrig die Erfahrung-

gen ihrer Kolleginnen aufschrieben: Wer kennt schon alle Pett-flaschen Deckel-spiele? Eine Lehrerin hat selber Korn gesät und dieses mit den Kindern gepflegt, geschnitten, Mehl gemahlen und Brot gebacken. Viele dieser Arbeitsthemen wären einem nicht an einem Ort in den Sinn kommen, an dem nicht täglich improvisiert werden muss. So unspektakulär wie sie sind, so dokumentieren sie doch mittels Praxisforschung auch Notfallpädagogik.

Neben 25 Kindergärten mit 38 Gruppen gibt es jetzt auch das Kindergarten-zentrum Dielli (Sonne), in dem 8 Klassen unterrichtet werden und neu auch ein „Learning Support“ arbeitet. So können Kinder mit Lernschwierigkeiten verstärkt betreut werden. Hier hat die Vorschulerziehungsausbildung ihr Herz bekommen, denn hier wird nicht nur täglich Unterricht abgehalten, sondern die Lehrer haben Arbeitsplätze bekommen, an denen sie ihre Diplomarbeit erarbeiten und ihren Unterricht vorbereiten können.

Neben der Roma- und der Multikulturellen Kindergartenpädagogik kann jetzt die Vorschulpädagogik weiter vertieft und erforscht werden. Dies wird in diesem Schuljahr unter anderem in einem Kindergarten gemacht, den bosnische Kinder besuchen, die aber in albanischer Sprache unterrichtet werden, weil das bosnische Dorf beschlossen hat, dies zu tun, damit die Kinder keine Nachteile im späteren Leben im hauptsächlich albanisch sprechenden Kosovo erfahren müssen. Es ist klar, dass im Kindergarten trotzdem die bosnische Kultur gepflegt werden muss. Im Multikulturellen Kindergarten wird die Eurythmie weiter vertieft, und die Erfahrungen werden auf weitere Kindergärten ausgedehnt.

Durch IpF (Initiative für Praxisforschung) wird die Forschung im Kosovo weiter vertieft und die Vernetzung mit anderen pädagogischen Hochschulinsti-tutionen ausgedehnt. So haben in diesem Schuljahr zwei Praktikantinnen aus der Pädagogischen Hochschule in Zug an der Sommerakademie teilgenommen.



### **Kindergarten im Stillen**

Die Friedenspädagogik wirkt gesundend, wenn sie ganz abgestimmt ist auf die Umgebung. Durch die Stabilität im Kindergarten kann das Kind sich fördernd

entwickeln, da es im Kindergarten die Themen vertiefen kann, die es in seiner Umgebung erkennen kann. Immer wieder geht es da um die verschiedenen Sinne, die es zu beleben gilt, und die Eigenaktivität der Kinder, damit sie ihren Erfahrungsschatz erweitern können. Hier hat sich gezeigt, dass das Theaterspiel mit den Kindern sehr viel für die Sprachförderung bringt, und zwar auch, weil mit der Sprache gespielt werden kann. Dieses Spiel ist wichtig, wenn eine neue Sprache ohne zusätzlichen Stress gelernt werden muss.

Zwei pädagogische Kurse konnten in diesem Frühling in Grosny abgehalten werden (die Kurse wurden auch von Mitgliedern der stattlichen Erziehungsbörde besucht). Ein Umstand, der sich hoffentlich wiederholen lässt, wenn sich die politische Situation wieder stabilisiert. Fragen wie: Wie kann das Langzeitgedächtnis der Schulkinder gestärkt werden? sind zentral und werden mir in Krisengebieten häufig gestellt. Es zeigt sich an diesen Orten, dass der formale Unterricht mehr das Kurzzeitgedächtnis bedient und Jugendliche das Wissen nicht mehr hervorholen können, um es eigenständig zu verwandeln und zu verwenden. In Krisen- und ehemaligen Kriegsgebieten macht es sich in höheren Klassen dramatisch bemerkbar, dass der Unterricht nicht über Körper und Gefühl geschieht und künstlerische Fächer vernachlässigt werden.

### **Ein Rezeptbuch zur Waldorfpädagogik gibt es nicht**

Ist es Waldorfpädagogik, wenn der Kindergartenraum in rosa Tücher gehüllt ist und nur abgerundete Bauklötze gebraucht werden? Ganz sicher nicht, denn die Umgebung ist nicht abgebildet im Unterrichtsraum, das Kind lebt dann sozusagen in einer Parallelwelt, und das ist nicht förderlich, da das Kind sich in seiner Umgebung verankern soll. Somit wird klar, dass Lehrer, die in der Welt tätig sind und eine wahre „global education“ vertreten wollen, sich erst einmal mit der Umgebung vertraut machen müssen, in der das Kind unterrichtet wird: Was für ein Brauchtum wird gepflegt, ferner muss der Religion und der Sprache nachgespürt werden, und es müssen Kinderverse und Reigenspiele sowie Handarbeiten der jeweiligen Region für die Kinder erobert werden. Es macht keinen Sinn, etwas in einem Kindergarten zu vertreten, was nicht von den Lehrern nachvollzogen werden kann und nicht aus ihrem Herzen kommt. Es macht keinen Sinn, das Plastikauto vor dem Kindergarten in eine Schuhschachtel zu verbannen, weil im Kindergarten nicht mit Plastikspielzeug gespielt werden soll. So lange wir jeden Tag aus Plastik- oder Petflaschen trinken, kann es nicht verboten sein, diese nützlichen Flaschen als Spielzeug zu brauchen. Diese einfachen Gegenstände sind universal und überall auf der Welt vorhanden, und genau darum bieten sie grosse Chancen sie pädagogisch gut zu nutzen und in den Unterricht zu integrieren.



Selbst im Gefängnis sind diese einfachen Gegenstände vorhanden, wie mir bewusst wurde, als wir in Chisinau Pettfaschen-Deckel in Milchpulverbüchsen füllten, um aus ihnen Rasselspielzeug herzustellen. Diese Büchsen waren das erste Spielzeug für die kleinen Kinder der gefangenen Mütter.

*Beatrice Rutishauser Ramm*

*Beatrice Rutishauser Ramm ist Waldorfpädagogin und arbeitet für Caritas Schweiz im Kosovo, in der Republik Moldau und Tschetschenien. Caritas Schweiz arbeitet in Partnerschaft mit Ipf.*

*Ganz herzlich möchte ich mich bei den KollegInnen der Rudolf Steiner Schule Basel bedanken, die mir immer mit Rat und Tat zur Seite stehen.*

## *Agenda*

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

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| 22. – 23. Januar 2010    | Weiterbildungstage der Schweizer Lehrer        |
| 26. – 28. Februar 2010   | 2. Lehrgang Kinderbetrachtung, 5. Teil         |
| 19. – 21. März 2010      | Meditative Praxis im Lehrer- und Erzieherberuf |
| 28. – 30. Mai 2010       | Trinitatistagung/Religionslehrertagung         |
| 30. Mai – 3. Juni 2010   | Ausbildungsseminar für Religionslehrer         |
| 24. – 26. September 2010 | Allgemeine Menschenkunde, 8. Vortrag           |