

Eine besondere Form des Periodenunterrichts im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule

EINLEITUNG

In vieler Hinsicht erscheint der Mensch in seiner Ganzheit dreigliedert. Vom geistigen Gesichtspunkt aus bildet das Träumen mit der Polarität von Schlafen und Wachen einen Dreiklang, der für die Pädagogik von höchster Wichtigkeit ist, wenn man entdeckt, daß diese drei Qualitäten in den verschiedenen Fächern des Lehrplans unterschiedlich wirksam sind. Vom seelischen Gesichtspunkt aus gesehen bildet die Dreiheit: Denken – Fühlen – Wollen die Grundlage jedes pädagogischen Wirkens, das nicht eine einseitig spezialisierte Menschenbildung anbieten will. Das dreigliedrige Wesen des Menschen offenbart sich aber auch in leiblich-körperlicher Hinsicht in seiner physischen Organisation. Die Unversehrtheit seines Ichs bekommt der Mensch durch die Durchdringung dieser drei Aspekte. Das wachende Bewußtsein, das denkende Erkennen braucht die Grundlage der Nerven-Sinnes-Organisation, die vorwiegend aber nicht ausschließlich im Haupt sein physiologischer Ort entwickelt. Das fluktuierende Fühlen, das Träumen bedarf der rhythmischen Organisation des Atems und der Blutzirkulation, um zur Entfaltung zu kommen. Der Wille und damit das Unbewußte, Schlafende im Menschen ist im höchsten Maße – aber auch nicht ausschließlich - auf die Betätigung der Gliedmaßen, seien es die Arme oder die Beine, und auf das Vorhandensein eines Stoffwechselorganismus angewiesen.

Die Entfaltung all dieser sich durchdringenden Aspekte der menschlichen Wesenheit mit Berücksichtigung der Phasen biographischer Entwicklung bildet den Gegenstand der Erziehungskunst, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegt. Aus dieser Fülle muß das Für und Wider des Periodenunterrichts sowie auch die Gesichtspunkte dessen Ausgestaltung hervorsproßen.

In einem ersten Teil soll aus dem oben dargestellten Standpunkt der Dreigliederung des menschlichen Organismus die Einrichtung des Epochenunterrichts untersucht werden. Aus den daraus resultierenden Fragen ergibt sich ein zweiter Teil, in dem aus der Geisteswissenschaft heraus das Periodenhafte, das im Rhythmischen lebt, zu neuen Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht führt. Die Praxis dieser Anschauung bis in konkrete Unterrichtsbeispiele hinein bildet schließlich den Schlußteil des Artikels.

ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DES EPOCHEN- ODER PERIODENUNTERRICHTS

1/ Der Perioden- oder Epochenunterricht in der Waldorfschule

Reaktion gegen Zersplitterung

Der Hauptgrund zur Einführung der Neuerung, die 1919 bei der Eröffnung der Waldorfschule der Perioden- oder Epochenunterricht ausmachte, war die Tatsache, daß durch den gewöhnlichen Stundenplan eine Zersplitterung im Schulleben von vornherein gegeben war: „Dasjenige, wo angefangen werden müßte, auf dem Gebiete des Unterrichts zu sozialisieren, das ist vor allen Dingen der Stundenplan, diese Mördergrube für alles dasjenige, was wahrhafte Pädagogik ist; der Stundenplan, der dann seine Fortsetzung findet durch alle Schulstufen, das ist dasjenige, was zuallererst bekämpft werden muß (1)“. Doch der nächste Abschnitt des gleichen Vortrags verdeutlicht von einer anderen Perspektive aus, von der inneren Seite heraus, daß sich der sogenannte „Hauptunterricht“ in Periodenform nicht nur gegen die bestehenden Formen wendet, sondern darüber hinaus den Anspruch erhebt das Unterrichtswesen „gesund zu machen“. „Notwendig ist, daß gesorgt werde, wenn überhaupt an eine Gesundung unseres Unterrichtswesens gedacht wird, daß in der Zukunft der heranwachsende Mensch so lang bei einer Sache bleiben kann, als das konzentrierte Verweilen auf einer Sache durch die Entwicklungszustände des Menschen notwendig ist (2)“. Es muß also gleich festgehalten werden, daß von Anfang an der Periodenunterricht mit der Gesundung des Schulwesens verknüpft war: Heilsames für die Schüler wird dadurch angestrebt. Gemeint wird mit dem Perioden- oder Epochenunterricht, der vom Klassenlehrer im sogenannten Hauptunterricht (morgens von 8 bis 10Uhr) gegeben wird, eine Abfolge von durchschnittlich 3 bis 5 wöchigen Perioden oder Epochen, in welchen täglich der gleiche Stoff (Geometrie, Geschichte, Mathematik...) behandelt wird.

Periodenunterricht und die Zeit bis 10Uhr

Überall, wo R. Steiner über die 1919 entstandene Waldorfschule sprach, stellte er den Periodenunterricht als einen wesentlichen Bestandteil der Waldorfschule dar. Gleichzeitig aber betonte er in allen seinen Beiträgen, daß der Periodenunterricht für den Hauptunterricht wichtig ist, daß aber nach 10Uhr der Fremdsprachenunterricht folgen sollte, den er nicht in Periodenform eingerichtet hat, und den er nie in Zusammenhang mit den Perioden in Verbindung gebracht hat.

Wert des Periodenunterrichts von 8 bis 10Uhr

Dies stellt die Frage nach dem eigentlichen Wert des Periodenunterrichts. „Es kommt durchaus in Betracht, daß alles dasjenige, was sozusagen Kopferziehung und Kopfunterricht ist, in den Vormittagsstunden (gemeint ist zwischen 8 und 10Uhr) mit den Kindern bewältigt werden soll, und erst nachdem dieses eben

absolviert ist, werden die Kinder an das Leiblich-Physische nachmittags, insofern sie es nicht austoben in den Zwischenstunden am Vormittag, geführt (3)“. Der morgendliche Hauptunterricht ist der Unterricht des Hauptes, des Kopfes, und die heilsame Methodik dazu ist der Periodenunterricht.

Weiterentwicklung: Periodenunterricht im Handwerk

Die Waldorfschule entwickelte sich weiter und auf Anfrage der Handwerkslehrer wurde von R. Steiner eine besondere Form des Periodenunterrichts eingerichtet. Diese Periodenform wurde deutlich von der Periodenform des Hauptunterrichts unterschieden. „Zunächst ist es schon so, periodenhaft, an das könnte man schon denken; aber man kann es unmöglich einreihen in die Perioden, welche die morgendlichen ersten Stunden haben (4)“. Der Periodenunterricht in den Fächern, die mehr mit der Gliedmaßentätigkeit zu tun haben, hat einen anderen Wert: es ist ein Projekt-orientierter Unterricht, in dem der Wille zu einem Ziel kommen soll. Es hat wenig Sinn anderthalb Socken in einzelnen, kurzen, einwöchigen Unterrichtsstunden zu stricken, oder ein Schränkchen mit nur einer von zwei Türen fertig zu bauen: dieser Unterricht muß in angemessener Zeit zu einem sinnvollen Abschluß der Tätigkeit führen; dies wird durch die Konzentration der in den Wochen zerstreuten Unterrichtsstunden erreicht. Aber auch von dieser Form des Epochenunterrichts muß ein gesunder Fremdsprachenunterricht Abstand nehmen, wie aus der Einrichtung des Periodenunterrichts im Handwerk zu sehen ist. „Der einzige Unterricht, der durch die mangelnde Konzentration (der Stunden in der Woche) weniger leidet, ist der Sprach-Übungsunterricht. Der leidet am wenigsten. Der Klassenunterricht und der künstlerische Unterricht, der leidet nicht nur psychologisch betrachtet; es wird direkt etwas verdorben, in der Menschennatur wird etwas verdorben, wenn der Unterricht zerstückelt wird durch mangelnde Konzentration (5)“. Kann überhaupt der Periodenunterricht in den Fremdsprachen eingeführt werden?

Neuerung in den 90er Jahren

Seit den 90er Jahren wurde in zahlreichen Waldorfschulen (30 % ungefähr 1997) ein Periodenunterricht eingeführt. Oft war es am Anfang eine Reaktion gegen die „Mördergrube des Lehrplans“. Es entsprach dem Bedürfnis, Waldorfpädagogik aus den Quellen heraus weiterzuentwickeln. Da der Fremdsprachlehrer in seinem Unterricht über eine große Gestaltungsfreiheit verfügt, fielen die Periodenunterrichte an den verschiedenen Schulen verschieden aus (Länge der Periode, Zeitpunkt, Personal, Ziele...).

Entlehnung aus dem Hauptunterricht ?

Diese große Freiheit führte in den 80 Jahren des Bestehens der Waldorfschulen oft zu Entlehnungen aus dem Hauptunterricht, wie zum Beispiel das Sprechen eines Spruchs, das Rezitieren von Gedichten am Anfang der Sprachstunden, der rhythmische Teil, das Erzählen am Ende der Stunde. Haben wir es in dem Fall des Periodenunterrichts im Fremdsprachenunterrichts mit einer neuen Entlehnung aus dem Hauptunterricht zu tun?

2/ Erfahrungen von Sprachlehrern mit dem Periodenunterricht

In der Zeitschrift der Fremdsprachlehrer an den Waldorfschulen: Forum – Sprachlehrerkorrespondenz wurden 1997 die Motive untersucht, die Waldorfschulen dazu führten, den Periodenunterricht in den Fremdsprachen ein- oder weiterzuführen. Lehrer aus 15 Schulen berichteten. Eine Gemeinsamkeit in vielen Beiträgen wurde deutlich: *„eine bessere Vertiefung des Stoffes wird möglich / Die Schüler konnten den Unterrichtsstoff gründlicher aufnehmen / die Schüler schienen mir „dichter am Stoff“ daran zu sein / durch tägliches Lernen und Wiederholen können sich die Schüler den Unterrichtsstoff besser einprägen / Wir konnten tatsächlich tiefer in den Stoff eintauchen...“*(6). Gerade hier liegt das Problem für den Fremdsprachenunterricht. Der Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule vermittelt nur nebenbei Stoff. Es geht vielmehr darum, daß die Schüler sprechen, hören und zuhören, schreiben, lesen. Der Stoff ist Anlaß, um sich vorwiegend durch die orale Kultur mit dem Wesen der Fremdsprache, mit dem Volk, das sie spricht, zu verbinden. Die Fremdsprachen haben in der Erziehungskunst der Waldorfschule eine besondere Aufgabe, nämlich die, das labile Gleichgewicht zwischen den Lernfächern und praktisch-künstlerischen Betätigungen zu pflegen. Durch die engere Verbindung mit dem Lehrstoff wird das Gleichgewicht verschoben: der Fremdsprachenunterricht wird tendenziell zum Hauptunterrichtsfach; und tatsächlich vollzogen einige Schulen den Schritt vollends, indem sie die Fremdsprachen zwischen 8 und 10Uhr unterrichten, oder konsequent eine Geographie oder Geschichtsperiode des Hauptunterrichts von dem Fremdsprachenlehrer als Fremdsprachenunterricht gestalten lassen.

3/ Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst

Für die Staatsschulpädagogik, die ihre Impulse aus der Erziehungswissenschaft bezieht, kann die Verschiebung zu den Lernfächern, die mit dem Periodenunterricht in den Fremdsprachen einher geht, von Interesse sein und sie kann sich positiv auswirken. Nur im Sinne der Erziehungskunst, die vom dreigliedrigen Menschen ausgeht, ist der Periodenunterricht in den Fremdsprachen eine Gefahr. Es wächst durch eine solche Maßnahme die Gefahr, daß der werdende Mensch nicht mehr in seiner Ganzheit angesprochen wird. Für das Ansprechen dieser Ganzheit will aber gerade die Waldorfpädagogik in der modernen Gesellschaft ein Garant sein.

4/ Gibt es für die Erziehungskunst einen angemessenen Periodenunterricht in den Fremdsprachen?

Diese Unterrichtsform ist vom Gründer der Waldorfpädagogik nicht gegeben worden. Sie sollen die Erziehungskünstler aus ihrem Verbundensein mit der geisteswissenschaftlichen Menschenkunde oder Anthropologie, aus ihrem Verständnis der menschlichen Natur selber entwickeln. Diese Form muß eine Umwandlung der Periodenform des Hauptunterrichts sein, welcher sich hauptsächlich an die Hauptesorganisation wendet; sie soll sich ,ohne die Kopfeskräfte zu vernachlässigen, vorwiegend an die rhythmischen Kräfte des Atems und der Blutzirkulation wenden, und sich nicht einseitig auf die Leben-strotzende Tätigkeit der Gliedmaßen stützen.

Teil II

GEISTESWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

1/ Rhythmus – eine gemeinsame Grundlage der Waldorfpädagogik und der Anthroposophie

Die historische, anthroposophische Betrachtung im vorigen Beitrag führt zu der Erkenntnis, daß, wenn der Fremdsprachenunterricht in Periodenform gegeben werden sollte, diese Unterrichtsform eine Umwandlung der Periodenform des Hauptunterrichts sein müßte, welcher sich hauptsächlich an die Hauptorganisation wendet (wobei die Klassenlehrer natürlich durch die Praxis einer besonderen Unterrichtsmethodik diese Einseitigkeit wieder ausgleichen). Diese Unterrichtsform soll sich, ohne aber die Kopfeskräfte zu vernachlässigen, vorwiegend an die rhythmischen Kräfte des Atmens und der Blutzirkulation wenden. Dabei darf sie sich auch nicht einseitig auf die Leben-strohende Tätigkeit der Gliedmaßen stützen.

Das Sprechen des Menschen beruht auf eine Tätigkeit seiner rhythmischen Organisation, welche mit einer zum Bilde abgeschwachten Paralleltätigkeit im Gehirn einher geht. Im Dramatischen mündet diese Tätigkeit der rhythmischen Organisation in das Ergreifen der äußerlichen Bewegung durch die Arme, Beine und die Mimik ein; im Epischen droht die Informationsseite der Sprache überhand zu nehmen.

Diese zentrale Stellung des Rhythmus hat der Fremdsprachenunterricht in seinem Gegenstand gemeinsam mit der Geisteswissenschaft und der von ihr befruchteten Waldorfpädagogik. Der Rhythmus kann sogar wichtiger werden als der Inhalt selbst. *„Es darf niemals für uns etwas geben, was zu schwer ist für die Kinder; es handelt sich da nicht um das Aufnehmen des Gedankens, sondern wie die Gedanken aufeinander folgen usw. (1)“*. Und in dieser Rhythmik und Melodik der Gedanken lebt die Anthroposophie. *„Ja, ich denke mir, viel Anthroposophie ist drinnen, wenn Sie versuchen – das ist ein Ideal – dasjenige, was man Rhythmus nennt, in die Arbeit hineinzubringen; wenn Sie versuchen, den musikalisch-gesanglich-eurythmischen Unterricht mit dem Handfertigkeitsunterricht in Zusammenhang zu bringen (2)“*. *„Und in alledem, was zwischen dem Lehrer und dem Kind sich abspielt, muß Musikalisches herrschen, muß Rhythmus, Takt, sogar Melodik pädagogisches Prinzip werden. Das erfordert, daß der Lehrer in sich selber eine Art Musikalisches hat, in seinem ganzen Leben ein Musikalisches hat. (...) Und es handelt sich darum, daß der ganze Unterricht in ganz rhythmischer Weise orientiert wird, daß der Lehrer selbst in sich ein, man möchte sagen, musikalisch angelegter Mensch ist, so daß wirklich im Schulzimmer Rhythmus, Takt herrscht (3)“*. Ja, in dieser Hinsicht sprach R. Steiner (4) einmal bei der Charakterisierung eines esoterischen Übungsweges sogar vom dem „wahren Glück“ des wöchentlichen Stundenplans unserer Schulkinder, *„weil der Mensch sich einen*

gewissen Rhythmus selbst bringen soll“. Man denke an den gewöhnlichen „Stundenplan, diese Mördergrube für alles dasjenige, was wahrhafte Pädagogik ist“, von dem wir im ersten Beitrag ausgegangen sind! Hier geht es um den Rhythmus, und die ganze Waldorfpädagogik lebt vom Rhythmus – ganz besonders der Fremdsprachenunterricht, weil Rhythmus sein Wesenszug und sein Werkzeug ist.

2/ Erziehungskunst als Wirkungsfeld einer zeitgemäßen Spiritualität

Diese Einstellung zum Rhythmus hat Folgen. Rhythmus hat mit Leben zu tun, und im Rhythmus offenbart sich das Organische unserer Pädagogik. So beschrieb R. Steiner schon 1910 eine Schulform, die dies berücksichtigen würde. *„Wenn z.B. beim Unterricht mehr Aufmerksamkeit auf solche Dinge verwendet würde, so könnte man dadurch ungeheuer segensreich wirken. So könnte man z. B. segensreich wirken, wenn man die aufeinanderfolgenden Schulklassen in einer siebenklassigen Schule so einteilen würde, daß man sozusagen eine Mittelklasse einrichtete, die für sich dann bestünde, und daß dann in der 5. Klasse – verändert – sich das wiederholen würde, was in der 3. durchgenommen worden ist, und ebenso in der 6. Klasse sich wiederholen würde, was in der zweiten, und in der 7., was in der 1. Klasse behandelt worden ist. (...) Und die Menschen würden schon sehen, wie segensreich sich diese Dinge auswirken würden, einfach aus dem Grunde, weil sie den Gesetzen des wirklichen Lebens entstammen“* (5). Als 1923 Interessenten in den Unterricht der Waldorfschule hineinschnuppern wollten, war R. Steiner zurückhaltend und sein Zögern drückte er so aus: *„... denn gerade dasjenige, um was es sich bei der Waldorfschule handelt, ist, daß jede einzelne Tätigkeit hineingestellt wird in den Organismus der ganzen Schule. So daß man viel mehr von der Waldorfschule kennenlernt, wenn man eben die Prinzipien kennenlernt, ihr ganze Struktur, das ganze organische Zusammenwirken, sagen wir der 8. Klasse mit der 4. Klasse, der 10. Klasse mit der 1., als wenn man ein einzelnes herausgeschnittenes Stückchen kennenlernt. Denn die Schulorganisation ist so gedacht, daß eben jede einzelne Betätigung in der Zeit an ihrer richtigen Stelle und mit dem Ganzen zusammenstimmt „* (6).

Durch eine solche lebendig-organische Schulorganisation kann die Waldorfpädagogik zur Erziehungskunst werden. Das hebt R. Steiner in einem Vortrag über Pädagogik und Kunst unmißverständlich hervor. *„Alles dies wird nicht erreicht, wenn das Künstlerische nur neben der anderen Erziehung und dem anderen Unterricht hergeht, wenn es diesem nicht organisch eingegliedert ist. Denn aller Unterricht und alle Erziehung wollen ein Ganzes sein“* (7). Dadurch wird die Gefahr, daß Rhythmisierung zu Schematas, Mathematisch-trockenem oder leeren Gerüsten wird, gebannt. Denn die künstlerische Betätigung entfaltet sich erst auf der Grundlage des Lebendigen.

Die gesamt-künstlerische Betätigung des Waldorflehrers eröffnet ihm einen neuen Zugang zu der Anthroposophie; er lernt diese kennen, durchdringen und ergreifen auf einer neuen Stufe, die man die Lebensstufe oder ätherische Stufe nennen kann. Neue Gewichtungen rücken neue Aspekte der Anthroposophie wie zum Beispiel

das rhythmisch – kompositorische Element der Geisteswissenschaft , in dem die gleiche Qualität waltet wie in der Erziehungskunst, in den Vordergrund. *„Wer im Stile schreibt, muß, wenn er einen Aufsatz zu schreiben beginnt, im ersten Satz den letzten haben. Ja, er muß sogar mehr Aufmerksamkeit dem letzten Satz zuwenden als dem ersten, und wenn er den zweiten Satz schreibt, muß er den vorletzten im Sinne haben. Einen einzigen Satz im Sinne zu haben, ist nur in der Mitte des Aufsatzes gestattet. Man schreibt also, wenn man in der Prosa Stilgefühl hat, seinen Aufsatz aus dem Ganzen heraus“* (8). Eine solche Praxis findet man überall in den geisteswissenschaftlichen Werken R. Steiners; diese sind Musik, zur Partitur geronnene Musik, so wie unser Schulorganismus die Partitur bildet, auf welcher wir mit den Kindern die Erziehungskunst entfalten. *„Nur demjenigen, der weiß, daß in jedem Augenblick, wo er sich der Lektüre hingibt, er aus seinen eigenen Seelentiefen heraus durch sein intimstes Wollen etwas schaffen muß, wozu die Bücher der anregende Impuls sein wollen, nur dem gelingt es, diese Bücher wie Partitur zu betrachten, und das eigentliche Musikstück aus ihnen erst zu gewinnen im eigenen Erleben der Seele“* (9). Damit schließt sich ein gewichtiger Kreis: die künstlerische Praxis belebt die Erkenntnis der Anthroposophie auf der Lebensstufe, aber wiederum belebt die Anthroposophie die eigene künstlerische Betätigung. Aber, was ist das gemeinsame geistige Band, das Kunst und Geisteswissenschaft so verbindet? Erstaunlicherweise ist es das Denken; allerdings eine besondere Form des Denkens. *„...Das, was bloßer Inhalt ist in der Geisteswissenschaft, ist nicht eigentlich das Wesentliche und Wichtige. Das, worauf es ankommt, ist die Art, wie man denken muß, um Geisteswissenschaft anzuerkennen. Es ist eine andere Art des Denkens als diejenige, die man gerade aus dem heute gebräuchlicheren Naturanschauen gewonnen hat. Es gibt eben zwei Arten, sich Gedanken zu bilden. Die eine Art ist die zergliedernde, die unterscheidende, die gerade in der Naturwissenschaft heute eine so große Rolle spielt, wo man unterscheidet, sorgfältig unterscheidet. (...) Von dieser Denkweise, zu der einen Zugang haben die verschiedenen, den Menschen auseinanderreißenden Mächte, muß man klar unterscheiden die andere, die in der Geisteswissenschaft allein angewendet wird. Sie ist eine ganz andere Vorstellungsart, eine ganz andere Denkweise. Sie ist, im Gegensatz zu der zergliedernden, eine gestaltende Denkweise. (...) Nicht so sehr liegt der Unterschied in dem, was mitgeteilt wird – das kann man so oder so beurteilen -, aber aufmerksam sollte man werden, daß die ganze Art der Eingliederung der ganzen Welt, die ganze Art der Vorstellungen eine andere ist. Diese ist gestaltend, sie gibt abgeschlossene Bildheiten, sie versucht Konturen und durch Konturen Farben zu geben. (...) Wenn Sie aber das gestaltende Denken nehmen, das metamorphosierte Denken, ich könnte auch sagen das Goethesche Denken, wie es sich zum Beispiel darstellt in der Gestaltung unserer Säulen und Kapitäle und so weiter, wenn Sie dieses gestaltende Denken nehmen, das auch in all den Büchern beachtet ist, die ich versuchte in die Geisteswissenschaft hineinzustellen, so ist dieses Denken eng an den Menschen gebunden“* (10). Das führt uns zur Erziehungskunst zurück. Dieses „eng an den Menschen gebundene Denken“ ist jedem Waldorflehrer vertraut. Gerade diese Denkensart bildet die Grundlage jeder Ausbildung zum Waldorflehrer. *„Unterschätzen Sie nicht die Empfindungen, von denen der Lehrende und Unterrichtende ausgehen kann und ausgehen muß. Die Lehrer der Waldorfschule haben zunächst einen seminaristischen Kurs durchgemacht. Da handelte es sich nicht bloß um Aneignung*

bestimmter Programmpunkte, da handelte es sich darum, daß dieser Kursus eine ganz bestimmte Seelenverfassung gab: dasjenige, was unser Zeitalter als ein stolzes Erbgut hat, zurückzuführen in das Innerste des Menschen, um das tote Denken zum lebendigen Denken, um das neutrale Denken zum charaktervollen Denken, um das natürliche, unorganische Denken zum charaktervollen, vom ganzen Menschen durchsetzten, eben „menschlichen“ Denken zu machen. So daß der Gedanke zunächst im Lehrer beginnen muß zu leben“ (11). Diese Kraft hat die Gründungslehrer der Waldorfschule impulsiert. Und diese Quellkraft müssen wir in uns rege machen, wenn wir neue Formen des Unterrichts einführen wollen. Denn diese Kraft hat einen spirituellen Charakter.

3/ Die Rhythmisierung durch das gestaltende Denken beim Lehrer kann sich günstig auf die Konstitution und die Entwicklung des Kindes auswirken

Das gestaltende Denken der Geisteswissenschaft, das sich auf die Tätigkeit der Engel-Wesen stützt, unterscheidet sich vom schattenhaften, unterscheidenden Denken durch den Rhythmus, der auf den Menschen wirkt oder nicht wirkt. „Ein Engel würde nicht so ungeordnet denken wie der Mensch, aus dem einfachen Grunde, weil sein Gedankenablauf geregelt wird von den kosmischen Mächten und er sich danach richtet. (...) Diese Engel kennen den Ablauf im Kosmos, und ihr Denkablauf entspricht dem geregelten Rhythmus. Der Mensch ist, als er in seiner jetzigen Gestalt die Erde betreten hat, aus dem Rhythmus herausgekommen, daher das Regellose seines Denkens, seiner Empfindungen und seines Gefühlslebens. Während in den Dingen, auf die der Mensch noch weniger Einfluß hat, im Astralleib und Ätherleib, die Regelmäßigkeit fort herrscht, ist in den Teilen, die der Mensch in die Hand bekommen hat, also in seiner Empfindungsseele, Verstandesseele, Bewußtseinsseele Regellosigkeit und Rhythmuslosigkeit hineingezogen“ (12). Durch Erziehungskunst kann an den Rhythmus neu angeknüpft werden. Das findet aber am Menschen, durch das menschliche Denken, durch das musikalische Denken hinter der Partitur statt. Denn Musik – musica mundana wie musica humana – ist mit dem Menschen eins. „Dem musikalischen Tatbestand, der in der Außenwelt sich abspielt, dem entspricht etwas in der menschlichen Konstitution. Und wenn heute geschildert wird, daß der Mensch aus diesen und diesen Gliedern besteht, die in dieser und jener Weise zusammenwirken – physischer Leib, Ätherleib, Astralleib und so weiter –, so kann man in einer gewissen Weise folgendes sagen. Auch da ist nun innere Musik drin, und diese innere Musik entspricht unserem äußeren musikalischen Tatbestand. Aber die Dinge ändern sich fortwährend mit der Menschheitsentwicklung. Und ein Chinese ist einmal ein anderer Mensch als ein Europäer. Ein Chinese trägt noch vielfach Verbindungen zwischen physischem Leib und Ätherleib, Ätherleib und Empfindungsseele, Empfindungsseele und Verstandes- oder Gemütsseele und so weiter in sich, wie sie heute schon ganz verschwunden sind beim europäischen Menschen. Diese Konstitution des chinesischen Menschen entspricht nun der chinesischen Tonleiter“ (13). Es entsteht die Frage, wie der frei gewordenen aber dadurch in Rhythmuslosigkeit geratenen Konstitution des Menschen im Zeitalter der Bewußtseinsseelenentwicklung geholfen werden kann. Die innere Musik der

Bewußtseinsseelenkultur für die Harmonisierung der menschlichen Konstitution, die Pädagogik des Bewußtseinsseelenzeitalters ist eine Erziehungskunst mit therapeutischem Charakter, welche auf der Tonleiter der Geisteswissenschaft zu spielen imstande ist. Und das Studium des Rhythmisch-Kompositorischen, des Lebendig-Organischen der Geisteswissenschaft bildet den Übungsweg für die Praxis dieser Erziehungskunst.

Die Rhythmisierung des Gedanklichen beim Lehrer im Sinne der Geisteswissenschaft kann auf das Kind eine ganzheitliche, harmonisierende Wirkung ausüben. Wie aber lernt man diese lebendig-organische, kompositorische Wirkung der Anthroposophie kennen, welche nicht direkt vom Inhalt allein abhängt? Das Studium der Gedankenformen im Werke R. Steiners ist einer der Wege dazu. Die Philosophie der Freiheit ist das beste Mittel dazu, doch kann man auch im Kleinen anfangen: entweder mit der Vorrede 1918 zur Philosophie der Freiheit oder mit Wahrspruchworten, Sprüchen und kürzeren Essays. R. Steiner selbst läßt die Methode des Umgangs mit dem gestaltenden Denken an einem Werk, das nicht vom ihm stammt, nämlich anhand einer Analyse der Seligpreisungen in der Bergpredigt durchschimmern (14). Dort zeigt er wie die Gedanken mit der Konstitution des Menschen, mit seinen Wesensgliedern zusammenhängen. In den Werken der Geisteswissenschaft wirkt jeder Satz, jeder Absatz, jedes Kapitel in rhythmisch geordneter Weise auf die einzelnen Wesensglieder des Menschen. Es ist hier nicht möglich näher auf die Einzelheiten dieser Methode einzugehen; sie mögen – und sie müssen sowieso – in selbständiger Art aufgespürt werden. Hilfen dazu findet man bei George und Gisela O' Neil (Der Lebenslauf; Lesen in der eigenen Biographie. Stuttgart 1994 deutsche Ausgabe) und vor allem bei Florin Lowndes (Das Erwecken des Herzens; Wesen und Leben des Sinnlichkeits-freien Denkens in der Darstellung R. Steiners. Stuttgart 1998).

Eine solche oder eine ähnliche persönliche Arbeit an der Anthroposophie gibt dem Pädagogen Gesichtspunkte zur Gestaltung des eigenen Unterrichts. Diese Gesichtspunkte sollen in einem nächstem Beitrag zur Gerinnung gebracht werden und es sollen konkrete Schritte für einen Periodenunterricht in den Fremdsprachen aufgezeigt werden. Der jetzige Beitrag, der viele Zitate R. Steiners enthält, möchte die notwendige Suche nach geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkten dokumentieren, in welche man sich als Erziehungskünstler zu begeben hat. So ist dieser Beitrag als ein Ergebnis der Arbeit eines Einzelnen im Sinne der pädagogischen Sektion an der Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum zu verstehen. Und mehrere solcher Beiträge, mehrere ähnliche Berichte aus der Arbeit Einzelner im Sinne der pädagogischen Sektion würden in der gegenwärtigen, turbulenten Lage der Waldorfpädagogik diese ergänzen, befruchten, voranbringen.

11 R.Steiner GA307 08.08.1923 S.70

12 R.Steiner GA107 12.01.1907 S.197

13 R.Steiner GA283 Fragenbeantwortung 30.09.1920 S.84

14 R.Steiner GA118 20.02.1910 S.80 sowie GA116 02.02.1910 S.68-74 sowie 08.02.1910

Teil III

ERLÄUTERUNGEN UND BEISPIELE ZU DIESER BESONDEREN FORM DES PERIODENUNTERRICHTS

1/ Periodenunterricht als fortlaufender Unterricht

Das Schuljahr hat eine „natürliche“ Gliederung, welcher die Epochen des Periodenunterrichts unterworfen werden. In rhythmischer Abfolge gestaltet der Hauptunterrichtslehrer das Schuljahr zwischen den Ferienzeiten durch Perioden, die aneinander folgen und dem Schuljahr das besondere Gepräge verleihen. Es ist das Zeichen eines Unterrichts, der am Leben vorbeiläuft, wenn neuerdings einige Klassenlehrer nach den Osterferien zum Beispiel eine Woche Periode dran hängen, weil sie vor den Ferien mit ihrem Stoff nicht fertig geworden sind, oder weil sie sich in der Illusion wiegen, so eine ausgedehnte Periodenzeit von 4 Wochen (drei vor Ostern und eine danach) ihren Schülern anzubieten. Im Hauptunterricht arbeiten die Schüler und der Lehrer das ganze Jahr (bis zur 8Kl.) zusammen, nur der Lehrstoff der Perioden wechselt; in den Fremdsprachen aber entsteht durch eine Kopie des Periodenprinzips des Hauptunterrichts eine zum Beispiel dreiwöchige Englisch – Periode, nach welcher Schüler und Lehrer sich trennen, und die Schüler in einer anderen Sprache unterrichtet werden; danach kommen möglicherweise Ferien; erst 6 – 7 Wochen später taucht der Englischunterricht wieder auf. Diesen für ein Übungsfach wie der Sprachunterricht so mißlichen Zustand gilt es zu überwinden durch ein neues Periodenprinzip, das, dem Wesen der mittleren menschlichen Organisation entsprechend, die Perioden in den fortlaufenden Strom des Unterrichts integriert.

2/ Die großen Perioden: die Schuljahre

Wie in den lebendig - organischen schriftlichen Werken der Geisteswissenschaft jeder Gedanken an seinem Platz steht und genau so wenig beliebig an einen anderen Ort verlegt werden kann, wie bei einem Hund der die Vorderbeine und die Hinterbeine (1), so hat man auch im lebendig – organischen Unterricht mit Qualitäten zu tun, deren Platz im zeitlichen Verlauf des Unterrichts nicht beliebig austauschbar ist. Dieses zunächst vielleicht schwer faßbare Ganzheitsprinzip gilt tatsächlich auch für die Erziehungskunst (2). Sicherlich wird

man als Lehrer auch nach 80 Jahren Waldorfpädagogik dieses Ziel noch lange nicht erreichen, doch kann es angestrebt werden. Dieses Ausgehen von der Ganzheit des Schuljahres stellt jedes einzelne Schuljahr unter einem Motto, einem Grundmotiv, das aus der Entwicklungsstufe des Kindes oder Jugendlichen entnommen wird. So können die Oberstufenklassen zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht in den vier „-ik „ ein jeweils differenziertes Hauptakzent bekommen:

9.Klasse – Grammatik (Gesamtwiederholung) Hier geht es um die Struktur der Sprache und um das seelische Skelett im Schüler.

10.Klasse – Poetik (poetische Lektüre heißt der Rat R. Steiners) Hier geht es mehr um das Leben der Sprache, um ihre Evolutionsgesetze, um den zeitlichen Aspekt der Sprache in ihrem Klangleib.

11.Klasse – Dramatik (Shakespeare, Molière...) An den mit dem Astralleib zusammenhängenden seelischen Vorgängen, die im Dramatischen besonders zur Geltung kommen, können die Schüler reifen. Sie lernen, anders im sozialen Umfeld zu leben.

12. Klasse – Ästhetik der Sprache (3) Die Wesensseite jeder einzelnen Sprache offenbart sich auf diesem Felde besonders nuanciert, was die Ich-Organisation des Schülers stärkt.

3/ Die mittleren Perioden: die Zeiträume zwischen Ferien

Die Unterrichtszeiten zwischen Ferien geben Anlaß, in je eine Periode gegliedert zu werden. Dadurch ergeben sich meistens 6 Perioden:

1. Periode: Sommer	-	Herbstferien
2. „ : Herbstferien	-	Weihnachten
3. „ : Weihnachten	-	Fasching
4. „ : Fasching	-	Ostern
5. „ : Ostern	-	Pfingsten
6. „ : Pfingsten	-	Sommer

Den Gesetzen des Lebens folgend müßten sich diese Epochen wie folgt wieder spiegeln:

3. „	-	4. Periode ↓
2. „	-	5. „
↑ 1. Periode	-	6. „

(Wird die Zeit zwischen Weihnachten und Ostern dreigliedert, so haben wir 7 Perioden mit den Entsprechungen: 1-7, 2-6, 3-5, und 4 allein) Man spürt wie trocken und strohern ein solches Schema sein kann, wenn nicht jetzt über die Qualitäten und Einzelheiten auf den verschiedenen Stufen gesprochen wird. Man könnte den entstehenden Eindruck mit dem vergleichen, den ein Buch machen kann, wenn man nur die Kapitelübersicht liest.

4/ Die kleinen Perioden: Wochenorganismus eines Zeitabschnittes zwischen Ferien

Gehen wir also eine Stufe tiefer in das Leben des periodenhaften Unterrichts hinein, gehen wir sozusagen von den Kapiteln zu den Absätzen eines beliebigen

Kapitels. Nehmen wir eine sechswöchige Periode an. Durch die zyklische Betrachtung der Zeitabschnitte erscheinen Entsprechungen, entstehen Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen. Das Zyklische entwickelt sich stufenweise vom Physischen aus zum Ätherischen, dann zum Astralen, zum Ich (wenn es sich um eine Siebenheit handelt), und weiter durch Umwandlungen der drei ersten Stufen zu einem Geistig-Physischen, das in der Sprache der Anthroposophie menschenkundlich gesehen Geistesmensch genannt wird. Bei einer Sechsheit kommt der Ich-Aspekt nicht zum Vorschein, bei einer Neunheit wird der Ich-Aspekt in Empfindungs- Verstandes- und Bewußtseinsseele entfaltet.

Der Erziehungskünstler kann die erste Woche der Periode so gestalten, daß die Qualität des Physischen dominant bleibt: er wird sachlich, präzise, konkret, überschaubar unterrichten; sein Unterricht wird einem voll und gegründet vorkommen; die Schüler sollten den Eindruck bekommen, gelernt zu haben, zu einer gewissen Sättigung zu kommen. In der zweiten Woche wird der Unterrichtende die Aufmerksamkeit besonders auf die Prozesse, die Entwicklungen, die Übergänge, das Zeitliche richten: Wiederholung der Inhalte der 1. Woche, Vorstoß in den Stoff der 3. Woche, das Verbale statt das Substantivische, die Handlung der Lektüre kann mehr in den Vordergrund gestellt werden, als die Struktur; das Üben wird jetzt wichtiger als das Können, und somit wird eine andere Seelenschicht im Schüler angesprochen oder andere Schüler kommen mehr zum Zuge; die Hausaufgaben – sofern sie diese Hauptstimmung wiedergeben sollen – werden Verarbeitungen des behandelten Stoffes zum Thema haben können. In der dritten Woche wird das Seelische besonders gepflegt: Das Erleben der Lektüre, Humor, Ernst und Lachen, aber auch eine gewisse Dynamik, Kontraste, die Spannung erzeugen, helfen dem Unterricht die besondere Prägung zu geben. In den drei folgenden Wochen metamorphosieren sich in umgekehrter Reihenfolge die drei beschriebenen Stimmungen, so daß reichhaltige Beziehungen zur ersten Hälfte entstehen, die – wenn das Ganze nicht schematisch abgehandelt wurde – den Unterricht sehr intensivieren, und „schwächeren“ Schülern die Gelegenheit bieten, sich halb – Verstandenes doch noch anzueignen, oder in der Seelenschicht, in der sie nicht „schwach“ sind, aufzublühen. Den Schülern werden nicht die Geheimnisse dieser methodisch – didaktischen Vorgehensweise verraten, aber sie spüren halb - bewußt eine wohltuende Abwechslung, die sie immer wieder dazu drängt, am Anfang der Stunde den Lehrer zu fragen: „Was machen wir heute?“. Sie erleben einen Arbeitsrhythmus mit einer gewissen Steigerung, und die Wiederholungen oder Anknüpfungen an bereits Behandeltem helfen manchen von ihnen, doch noch zu dem Gefühl zu kommen, daß sie etwas können. So wird im nacheinander, im zyklischen Ablauf der Periode der Schüler qualitativ verschieden in der Ganzheit seiner Wesensglieder angesprochen.

Wenn oben behauptet wurde, daß in einer dritten Woche Humor und Ernst vorkommen sollten, heißt es nun nicht, daß die anderen Wochen einen trostlosen, langweiligen, grauen Unterricht bieten müssen. Aber die dargestellten Qualitäten bergen in der Tat die Gefahr, in ihr Gegenteil umzukippen. Die Gefahr bei einem einseitigen Unterricht der ersten Woche ist, daß er tot ist; bei der zweiten Woche liegt die Gefahr in der Langeweile, in der dritten Woche kann leicht Verzettlung eintreten. Da wiederum bietet die Ganzheit der Rhythmen, die sich gegenseitig durchdringen, Mittel dieser Gefahr zu entkommen. Eine zweite Woche zum Beispiel wiederholt sich nicht. Sie metamorphosiert sich in die fünfte

Woche hinein. In der zweiten Periode steht die zweite Woche nicht mehr in der Hauptstimmung der ersten Periode, sondern die Hauptstimmung der zweiten Periode verstärkt sogar die Qualität der zweiten Woche, während die zweite Woche in der dritten Periode wiederum in einem anderen Licht steht.

Darüber hinaus besteht gewöhnlich eine Woche aus drei Unterrichtseinheiten, so daß auf dieser „unteren“ Ebene auch eine Gestaltungsmöglichkeit vorhanden ist. Sie hilft dazu, jeder Woche ein eigenes Gepräge zu geben, indem der ersten, der zweiten oder der dritten Stunde der Woche diesen oder jenen Akzent gegeben wird.

Letzten Endes könnte – wenn man es als Lehrer erreichen könnte – jede Unterrichtsstunde einzigartig sein, und doch durch die vielfältigen Beziehungen zu den anderen Stunden in der Ganzheit organisch eingebettet sein.

5/ Die einzelne Unterrichtsstunde als Mikrokosmos

Ein anderes Feld der Gestaltung ist die einzelne Stunde. Sie unterliegt auch der gleichen Gesetzmäßigkeit. Der Pädagoge strebt so wie so bei dieser kleinsten Einheit des Unterrichtens nach einer Ausgewogenheit, die aus dem Zusammenklang verschiedener, polarer Faktoren herrührt: mündlich / schriftlich, chorisch / einzeln, kognitiv (in der modernen Sprache der Neurologie vereinfacht formuliert: linkshemisphärisch) / gebärdenhaft (rechtshemisphärisch), analytisch / synthetisch... Nun kann er durch die zyklische Berücksichtigung der Wesensglieder neue Gesichtspunkte dazu nehmen.

Nehmen wir an, der Fremdsprachenlehrer möchte mit seiner Klasse zu Beginn der Stunde rezitieren. Will der Lehrer in einer Mittelstufenklasse lediglich eine Strophe des Gedichts oder Sätze der Lektüre sprechen und nachsprechen lassen, so tut er es. Es entspricht der ersten Stufe. Will er weiter gehen, am Gedicht üben, so kann er die erste Stufe des Rezitierens zu einer zweiten Stufe steigern, so kann er 2 oder 3 Zungenbrecher als strukturelle Gymnastik des Mundraumes vorschieben, um danach das Gedicht mit der Klasse zu üben. Möchte der Lehrer mehr erreichen, das Künstlerische des Gedichts aufleben lassen, so wird er zum Beispiel nach einem zum Gedicht passenden Zungenbrecher (erste Stufe), ein Element des Gedichts kurz üben, das für das Künstlerische wichtig ist (Atempausen und Betonungen oder schwierige Wörter und Verse – zweite Stufe-) und er wird dann mit den Schülern interaktiv das Gedicht aufleben lassen (dritte Stufe). Möchte der Lehrer am Gedicht die Selbständigkeit einiger Schüler testen oder fördern, so kann er einen Einzelnen auffordern, zum Schluß noch das Gedicht oder die Strophe alleine zu sprechen (besteht diese Absicht, so ist es geschickter am Anfang des Rezitationsteils anzukündigen, daß am Ende jemand versuchen sollte, die Strophe allein zu sprechen). Je nachdem, wie der Lehrer die Stunde im Sinne der Ganzheit gestalten möchte, kann das Memorieren gepflegt, die Artikulation in der Fremdsprache geübt oder das Dialogische und Gebärdenhaft in den Vordergrund gestellt werden. Erfahrungsgemäß wird die Phantasie des Lehrers nach einem kurzen Gefühl der Ohnmacht immer stärker angeregt. Bei den Schülern ist es so, daß sie auf dieser Weise – soweit es dem Lehrer gelingt es aufzugreifen – interaktiv, zusammen mit dem Lehrer den Unterricht gestalten (wenn eine klare Erwartung vorliegt, entwickeln die Schüler

Freude am Mitgestalten, obwohl sie die Gesichtspunkte der Gestaltung nicht bewußt kennen)

In der Kürze dieses Beitrags kann all dies nur angedeutet werden. Im Grunde genommen bedarf es einer seminaristischen Arbeit zum Beispiel in einer Wochenendtagung, um sich in diese Prozesse hineinfühlen zu können. Außerdem kann die überall dargestellte Progression auch umgedreht werden. Dies entspricht auch den Ergebnissen der Geisteswissenschaft, die zum Beispiel bei der Beschreibung der ersten planetarischen Verkörperung der Erde, dem sogenannten „alten Saturn“ entweder vom Physischen oder vom Wärmehaften ausgeht, um den gleichen Zustand zu beschreiben.

6/ Konkrete Anregungen zum Thema Disziplin und Tests

Zwei ganz geronnene Beispiele aus der Unterrichtspraxis mögen zum Schluß Anregungen für den eigenen Unterricht liefern.

A/ Disziplin

Die Disziplinfrage wird oft sehr einfalllos behandelt. Stört beim Lesen der Lektüre ein Schüler, so kann ich ihn als Lehrer drannehmen: er wird sozusagen physisch nicht in der Lage sein, weiter zu lesen, weil er nicht weiß, welche Stelle gelesen werden muß. Meistens wird dann mit ihm in irgendeiner Weise geschimpft. Das ist mit der Bitte um Ruhe die einfachste und wahrscheinlich häufigste Art Disziplin auszuüben. Der Lehrer kann aber, während ein Schüler liest, dem schwätzenden Fritz zurufen oder flüstern: Fritz, du kommst als Übernächster dran! Fritz wird sich dann bei seinem Nachbar erkundigen, wo im Buch gerade gelesen wird. Wenn er an der Reihe ist, wird er wieder im Unterricht integriert sein. In diesem Fall fand die Disziplin über das Zeitliche statt; Fritz konnte in den Unterrichtsprozeß, in den Unterrichtsverlauf wieder einsteigen. Wenn Karoline schwätzt, während ein Schüler liest, kann der Lehrer, wenn der vorige Schüler zu Ende gelesen hat, Karoline eine Frage zum Inhalt des gerade Gelesenen stellen. Die Frage kann durchaus leicht sein. Karoline nimmt sich dann zusammen, konzentriert sich, und aus allen Informationen, die ihr zur Verfügung stehen, beantwortet sie instinktiv, pokernd oder selbstbewußt die Frage. Ergebnis: Karoline ist wieder mit der ganzen Seele bei der Sache; die Disziplinmaßnahme hat sie in ihrer Seele, in ihrem Gefühl erreicht. Luckas schwätzt, während es gelesen wird. Der Lehrer geht leise zu ihm, beugt sich über ihn und flüstert ihm zu: Luckas, wenn du dich in den nächsten zehn Minuten nicht drei mal meldest, dann reden wir miteinander nach der Stunde! Normalerweise meldet sich der Schüler mehr als drei mal in den nächsten zehn Minuten. Hier überläßt die Disziplinmaßnahme dem Schüler selbst, zu bestimmen, wann, wo und wie er wieder in den Unterricht einsteigen will: der Schüler wird auf sich selbst gestellt.

B/ Tests, Arbeiten, Kontrollen, Abfragen und dergleichen

In den letzten Jahren beobachtete ich bei manchen Fachkollegen eine deutliche Neigung, mehr Tests und dergleichen zu schreiben als früher. Meistens waren

diese Tests der Form nach alle gleich. Fragen waren schriftlich zu beantworten und sie wurden mit irgendeiner Bewertung (Note oder nicht) zurückgegeben. Man könnte, wenn man unbedingt solche Arbeitsformen wählen will, auch da in einer wohlthuenden Weise den Stil variieren. Es seien anschließend sieben Varianten für eine Arbeit in einer nicht definierten Klassenstufe vorgeschlagen. Sie können helfen, in den verschiedenen angesprochenen Qualitäten eine Unterrichtsstunde zu prägen. Außerdem eignen sich manche Schülertypen mehr für die eine, andere mehr für eine andere der sieben Arten:

- 1/ Arbeit mit Bewertung (Note oder Kommentar)
 - 2/ lang im voraus angekündigte Arbeit, für die regelmäßig Extrakte für die Arbeit vorbereitet werden
 - 3/ mündliche „Prüfung“
 - 4/ ein Schüler wird von der Klassengemeinschaft „gefragt, kontrolliert, geprüft“
 - 5/ der Lehrer wird „geprüft“ (Schüler bereiten Fragen vor; der Lehrer darf auch falsch antworten, und es ist die Aufgabe der Schüler es zu merken und zu verbessern)
 - 6/ gemeinsame Herstellung einer Arbeit (sie kann ein paar Tage oder Wochen später stattfinden)
 - 7/ unvorbereitete Überraschungsarbeit
- Auch auf andere Felder kann dieses Prinzip angewendet werden.

SCHLUBBEMERKUNG

Der mehrjährige Umgang mit solchen methodischen Versuchen hat mich zu der Überzeugung geführt, daß die Schüler deshalb positiv auf solche Gestaltungsversuche am Lebendig - Organischen reagieren, weniger Ermüdungserscheinungen zeigen und interessierter mitmachen, weil diese Art des Unterrichtens am Ende des Jahrtausends einem Bedürfnis des Menschen entspricht, der überall mit dem Toten konfrontiert wird. Zwar behaupte ich nicht diese erziehungskünstlerische Technik voll zu beherrschen, doch stellte ich fest, daß das Umgehen mit diesen Qualitäten einen Weg zeichnet, der dazu beiträgt, die geliebten Schüler durch ihr eigenes Wesensgefüge nach und nach individuell zu wecken. *„Man muß dem Kind seine drei Hüllen zubereiten im Sinne seiner Individualität, das ist unsere Erziehungsaufgabe“* (4).

Alain Denjean

Literaturangaben: Teil I

- 1 R.Steiner; Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen. Dornach 1964 GA 192 1.06.1919 S.128
- 2 „ ; ebenda S. 129

- 3 „ ; Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen. Dornach 1969 GA 303 30.12.1921 S.153
- 4 „ ; Konferenzen. Dornach 1975 GA 300 22.06.1922 S.115
- 5 „ ; ebenda 16.11.1921 S. 52
- 6 Forum –Sprachlehrerkorrespondenz 1997 S.13-27 zu beziehen bei Dr. Christoph Jaffke R. Steinerweg 13 D 70192 Stuttgart

Literaturangaben: Teil II

- 1 R.Steiner GA 300 I 25.09.1919 S. 80
- 2 R.Steiner GA 300 I 23.06.1920 S. 157
- 3 R.Steiner GA 307 11.08.1923 S.122
- 4 R.Steiner GA 94 05.11.1907 S.287
- 5 R.Steiner GA 115 04.11.1910 S.103
- 6 R.Steiner GA 307 17.08.1923 S. 233-234
- 7 R.Steiner GA34 Skizze eines Vortrags für die Künstlerisch – pädagogische Tagung der Waldorfschule 25. – 29.03.1923
- 8 R.Steiner GA282 07.09.1924 S.97
- 9 R.Steiner GA198 Schlußworte vom Vortrag vom 02.07.1920
- 10 R.Steiner GA187 01.01.1919 S.176-177

Literaturangaben: Teil III

- 1 R.Steiner GA103 31.05.1908 S. 196 : *„Denn es kommt bei solchen Dingen, wie dieses Buch es ist (die Philosophie der Freiheit), darauf an, daß die Gedanken alle so gesetzt sind, daß sie zur Wirksamkeit kommen. Bei vielen anderen Büchern der Gegenwart ist es so, daß man im Grunde genommen, wenn man nur die Systematik ein bißchen anders gestaltet, das eine früher, das andere später sagen kann. Bei der „Philosophie der Freiheit“ ist das nicht möglich. Da kann man ebensowenig die Seite 150 etwa 50 Seiten früher stellen in dem Inhalt, wie man bei einem Hund die Hinterbeine mit den Vorderbeinen auswechseln kann. Denn dieses Buch ist ein gegliederter Organismus, und das Durcharbeiten der Gedanken dieses Buches bewirkt so etwas wie eine innere Training.“*
- 2 Siehe Zitat 1 im Teil II
- 3 Siehe R. Steiner GA300 III 02.06.1924 S.164 und 19.06.1924 S. 171
- 3 R. Steiner GA300 III 28.04.1922 S.89

*
* *