

Inhaltsverzeichnis

Zu dieser Ausgabe <i>Dorothee Prange</i>	3
Pädagogische Praxis, 2. Teil <i>Christof Wiechert</i>	4
Denksinn und Denken <i>Detlef Hardorp</i>	16
Kunst kommt von Können (Fortsetzung der Reihe) <i>Uta Stolz</i>	36
Zum Gespräch <i>Ekkehard Wacker</i>	40
Ankündigung der Welt-Kindergarten- und der Welt-Lehrertagung 2012 <i>Christof Wiechert</i>	41
Agenda	43

Zu dieser Ausgabe

Liebe Kollegen,

mit den besten Wünschen zu Michaeli erreicht Sie diese Ausgabe des Rundbriefes.

In Folge des Artikels zur Dreigliederung des Hauptunterrichtes von Christof Wiechert veröffentlichen wir nun eine Ausführung zur pädagogischen Praxis an Waldorfschulen, die als eine fortgesetzte Gesprächsanregung gedacht ist.

Wie viel der täglichen Praxis ist nur langjährige Gewohnheit? Wie wird es möglich, im Schulalltag immer wieder neu die Pädagogik zu entfalten? Wo ist es recht, die lieb gewordenen Traditionen aus innerer Überzeugung zu wahren und wo merken wir, dass die überlieferten und praktizierten Gewohnheiten nicht wirklich durch die Menschenkunde gedeckt sind? Ein weites Aufgabenfeld mit grosser Verantwortung, dem wir hier begegnen und dem wir uns stellen wollen. Denn Erneuerung aus dem Bestehenden heraus ist eine Kernaufgabe jeder Pädagogik. Das begründet das lebendige Verhältnis vom Lehrer zum Schüler.

Wir hoffen, dass auch dieser Artikel zum Gespräch im Kollegium, im Lehrerzimmer, in den Ausbildungen sowie an weiteren pädagogischen Zusammenkünften anregt wie der vorige Artikel. Es erreichte uns neben vielen Rückmeldungen auch ein schriftlicher Beitrag von Ekkehard Wacker, den wir zum weiteren Gespräch hier aufnehmen.

Ganz praktisch ins Klassenzimmer geleitet uns die Artikelreihe von Uta Stolz, deren dritter Beitrag dem Thema 'Kunst kommt von Können' gewidmet ist.

Besondere Beachtung schenken wir dem Artikel von Detlef Hardorp, der sich mit dem Denksinn und dem Denken befasst. Auch wenn dieser Beitrag nicht direkt die pädagogische Arbeit betrifft, sind solche grundlegenden Betrachtungen von Bedeutung.

Abschliessend weisen wir wiederum auf die beiden grossen internationalen Tagungen im Jahre 2012 hin, die Weltkindergarten- und die Weltlehrertagung und geben einige Vorschläge zur Vorbereitung der Thematik 'Die Einverleibung des Ichs'. Wir freuen uns schon heute auf beide Zusammenkünfte der weltweiten Waldorfbewegung und werden von nun an in jeder Ausgabe des Rundbriefes zwei vorbereitende Beiträge zum Tagungsthema veröffentlichen.

Alles Gute für Ihre Arbeit mit den Schülern und eine gute Michaelizeit wünscht Ihnen

*Ihre
Pädagogische Sektion*

Die Pädagogische Praxis der Waldorfschulen

Eine Gesprächsanregung II

Präambel

In einem Beitrag zur 90 Jahrfeier der Waldorfschulen, erschienen in 'Das Goetheanum', Ausgabe 39 vom 25. September 2009, wurde am Ende auf drei Aufgaben hingewiesen. Die erste sei, ein neues Gleichgewicht herzustellen zwischen Form- und Impulskräften innerhalb einer Schule und der Schulbewegung. Die zweite, so meinte der Autor, solle das gewordene pädagogische Gewohnheitsleben hinterfragen und prüfen. Ist das, was wir tun und vermitteln noch das Richtige?

Als dritte Aufgabe wurde genannt, es sei ein neues Bewusstsein zu schulen und zu üben über Sinn und Inhalt der Steinerschen Erziehungskunst. Sie stellt einen Paradigmenwechsel dar zu allen herkömmlichen Erziehungspraxen. Ein solches Bewusstsein brauchen wir, um die Zukunft dieser Erziehungskunst zu gestalten.

Dieser Beitrag ist zu betrachten als eine Fortsetzung des vorigen Beitrags über die Dreiteilung des Hauptunterrichtes, erschienen im Rundbrief der Pädagogischen Sektion, Nummer 38, Ostern 2010. Er widmet sich also wieder der zweiten der drei genannten Aufgaben.

Es werden in diesem Beitrag verschiedene Situationen aus der täglichen Praxis betrachtet, die alle als Gesprächsanregung zur Frage: 'Liegen wir richtig?' gedacht sind.

Zusammenfassender Vorblick

Im Folgenden sollen verschiedene Themen ob ihrer Sinnhaftigkeit im pädagogischen Tun befragt werden. Man sollte immer bedenken, dass vieles was im pädagogischen Alltag zur Gewohnheit wird, zwei Tendenzen unterliegt. Die eine ist, man fragt nicht mehr nach dem Sinn der Gewohnheit, denn 'es scheint dazu zu gehören'. 'Man macht das so'. Es soll der Gedanke vertreten werden, solche Aussagen grundsätzlich zu hinterfragen, damit sichtbar und erlebbar wird, was die Erziehungskunst tatsächlich will. Warum ist es so? Was ist der Sinn? 'Muss es so sein?'

Die zweite Tendenz ist die der Verbreitung. Etwas, was nicht mehr befragt wird, verbreitet sich schneller im Sinne 'es soll anscheinend so sein' als wenn man es befragt. Und diese Verbreitung hört bekanntlich nicht bei den Landesgrenzen auf. So kann man feststellen, dass Experimentelles an Schulen, schon bevor es evaluiert ist, in allen Ecken der Welt übernommen wird, weil man es nicht hinterfragt.

Es ist selbstverständlich ein Bedürfnis, daran festzuhalten, etwas an äusseren Merkmalen zu erkennen, was dem Wesen nach, von innen erkannt werden sollte. Und gerade auf diesem Gebiete brauchen wir Wachsamkeit: Nur ein rela-

tiv kleiner Teil der Erziehungskunst manifestiert sich in äusseren Formen!

In diesem zweiten Beitrag sollen Gewohnheiten des Schreibens, der Epochenheftführung, der Anwendung der Epochen und ihre Verwandlung, etwas zu den Klassenspielen und Jahresarbeiten unter dem Gesichtspunkte der pädagogischen Redlichkeit dargestellt werden.

Die Ränder von Heftseiten

In den Waldorfgewohnheiten weltweit hat sich die Tatsache festgelegt, dass farbige Wachsmalblöcke, dann später farbige Wachsmalstifte zum ersten Schreibunterricht verwendet werden.

Die Frage der Ergonomie der Wachsmalblöcke hat sich längst entschieden: Sie waren nie gedacht als Schreibwerkzeuge, sondern als Farbgeber für Flächen. Natürlich kann man die Gerade und Krumme auch mit den Blöcken machen.¹ Ein Blick aber auf die Händchen der Kinder zeigt, dass die Schreibhaltung unnatürlich und verkrampt ist. Es macht von Anfang an Sinn, die Händchen an die besser in der Hand liegenden Wachsmalstifte zu gewöhnen. (Aber die Frage soll auch gestellt sein dürfen, wie es wäre, wenn im fernerem Ausland, bevor auf diese Attribute zurückgegriffen wird, man sich umsieht, was die lokalen Märkte an Schreibwerkzeug und anderen Utensilien bieten. Dieser Gestus, sich in der aktuellen Kultur des Landes selber nach Vorhandenem, an das man anschliessen kann, umzusehen, kann doch grundsätzlich bejaht werden.)

Ein Folgeerscheinung des Gebrauches der Wachsmalblöcke ist diese, dass ein zu bearbeitendes Blatt zuvor von farbigen Rändern eingerahmt wird. Wenn das mit Sinn für eine Sache geschieht und es mit Sorgfalt zu Stande gebracht wird, kann man nichts dagegen haben: Es wird die Aufmerksamkeit auf das noch Darzustellende hinlenken. Wenn es aber ein Automatismus ist, den man in fast allen Schulen der Welt (!) antrifft und man bei Nachfrage hört, es gehöre sich so in den Waldorfschulen, so habe man es am Seminar gelernt oder es in anderen Epochenheften, die als Beispiel gezeigt worden sind, vorgefunden, dann ist wieder eine Gewohnheit entstanden, die am Ziel vorbei schießt. Denn in der Regel sind diese Ränder alles andere als schön. Ein schöner, sinnvoller Griff, das Streben, das Epochenheft ästhetisch zu gestalten, gebiert das Gegenteil.

Das Epochenheft

Es ist von Bedeutung, sich immer wieder zu fragen, was ist der Sinn Steiners 'Erfindung' des Epochenheftes? Geläufig ist der berechtigte Gedanke, dass durch das Epochenheft die Schüler angeregt werden, das, was gelernt worden ist auch zu 'tun', in eine Handlung umzusetzen. Hinzu kommt aber noch einer weiterer Gesichtspunkt.

¹ Formenzeichnen, Kranich Jünemann, Stuttgart 1985 Seite 38, es ist nur die Rede von Wachsmalkreide. Auch bei den Vorschlägen zur ersten Schulstunde wird nicht über das Schreibgerät gesprochen.

In einer Untersuchung der Lernvorgänge in Amerika der späten neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts wird ermittelt, dass mehr als 90% aller Lernvorgänge visuell abgearbeitet werden.² Wir wissen, dass es in Europa heute mit Lernblättern, Lernanregungen, Projektbeschreibungen und Schulbüchern nicht viel anders ist. (Die LernAktiv-Schulen in Deutschland bauen fast ausschließlich auf das visuelle Selbstlernen der Kinder und Schüler, so unabhängig wie möglich vom Wort des Lehrers.)

Die Waldorfschulen pflegen eine ausgesprochene, oft missverständene Kultur der mündlichen Belehrung, wo dem/der LehrerIn die Rolle der mündlichen Vermittlung zukommt. Das heisst: auch das Ohr ist als Lernorgan wichtig. Diese relative Einseitigkeit wird behoben durch den Gebrauch des Epochenheftes als eine tätig-visuelle Beschäftigung. Steiners Erziehungskunst balanciert sorgfältig die gleiche Beanspruchung von Auge und Ohr. Wir werden hier nicht weiter darauf eingehen; dieser Themenkomplex der Frage, wie Auge und Ohr gleichmässig beansprucht werden,³ reicht aber sehr tief in die menschliche Konstitution hinein.

Nun muss aber auch das Epochenheftführen der Dynamik des werdenden Menschen folgen. Für jüngere Kinder kann das Epochenheft fast eine Bedrohung darstellen durch den definitiv festlegenden Charakter: jeder Fehler ist festgeschrieben, steht fest, kann nicht mehr berichtigt werden. Das weisse Blatt kann Furcht einflössen. In den ersten Schuljahren sollte es Epochenhefte mit herausnehmbaren Blättern geben oder ein System, das aus losen Blättern zusammengestellt ist.

Schauen wir auf die Mittelstufenklassen, sehen wir das Epochenheft heute in heftiger Konkurrenz zu dem elektronisch verfügbaren Wissen stehen. Das Führen des Epochenheftes als eine ästhetisch-künstlerische Aufgabe kann unter den neuen Bedingungen reduziert werden zu einer 'Einklebstation' mehr oder weniger zum Unterricht gehörender Fakten, die 'gegoogelt' oder von Wikipedia heruntergeladen worden sind. Das Balancieren von Gehörtem und Gesehenem gerät in Schiefelage. Nun ist aber das Balancieren von Gehörtem und Gesehenem das Instrument einer plastisch-musikalischen Menschenkunde.⁴ Dieses Herzstück der Steinerschen Pädagogik war nicht gemeint als Studienobjekt, sondern als Anwendung im pädagogischen Alltag. Das Arbeiten im Epochenheft in sinnvoller Balance ist eine solche Alltagsanwendung.

Die Epochen und ihre Verwandlung

Können wir im ersten, zweiten, dritten Schuljahr oder auch in den Vorschulklassen von Epochen sprechen? Schaut man sich die Kinder an, schaut man sich das

2 Music. Physician for Times to Come. An anthology compiled by Don Campbell, Wheaton Ill. 2000 in Derrick de Kerckhove, 'Oral versus literate listening.'

3 Nicht umsonst widmet Steiner Auge und Ohr einen Vortrag der grundsätzlicher kaum sein kann. Meditativ erarbeitete Menschenkunde, 3. Vortrag, 21. September 1920 Stuttgart, in GA 302a, auch als Einzelausgabe erhältlich.

4 Meditativ Erarbeitete Menschenkunde in GA 302a, 2. Vortrag, Stuttgart, 16. September 1920

noch ganz Allgemeine ihres Wesens an, dann spürt man, hier hat die Epoche noch eine andere Bedeutung. Sicher wird es Schwerpunkte geben, wo man sich in der Hauptsache mit den Buchstaben befasst, es wird Schwerpunkte geben, wo man sich mit dem Rechnen beschäftigt, aber in dem ersten oder zweiten Schuljahr von einer Sachkundeepoche zu sprechen, wird dem Wesen der Sache nicht gerecht.

So kann man – man trifft es des öfteren – im eigentlichen Sinne nicht von einer **Mal-** oder einer **Formenzeichenepoche** sprechen.⁵ Das Malen und das Formenzeichnen sind Beschäftigungen, die sich immer ein oder mehrere Male die Woche vollziehen. So kann es auch geschehen, dass man in den höheren Klassen der Unterstufe für einige Wochen jeden Tag malt oder formenzeichnet. Man kann ja zu der Einsicht gelangen, dass das einer Klasse jetzt gut tun würde. Es dürfte aber nie Inhalt einer Epoche sein. (In dem Sinne heisst es ja auch bei Steiner sinngemäss ‘die erste Schulstunde’ und nicht die erste Schulepoche).⁶

Denn das Kind ist veranlagt zu lernen; lernen zu wollen. Und diesen **Lerntrieb** dürfen wir nicht hungern lassen.⁷ Es soll keinen Tag geben, wo nicht auch der jüngste Schüler ohne die beglückende Empfindung nach Hause geht, etwas gelernt zu haben. Das ist wesentlich; Motivation wird zur berechtigten Gewohnheit.

Im Laufe der dritten Klasse spürt man dann, dass das Bedürfnis nach wirklich thematisch zusammenhängenden Epochen zu wachsen beginnt.

Wenn diese Zeit anbricht, sind das Studium des Lehrplans und die Angaben zum Lehrplan auch in den Konferenzen sehr zu empfehlen. Denn es kommt mitunter auch vor, dass Beispiele, von Rudolf Steiner gegeben, für die Sache selber gehalten werden. Ein auffälliger Sachverhalt ist in diesem Zusammenhang der Schulhof vieler Schulen. Der steht bekanntlich voll mit grösseren und kleineren Bauten. Kleine Burgen, backsteinerne Gartenhäuschen, aufwändige Öfen, gemauerte Bänke. Und mancher Drittklasslehrer wird sich fragen, wo baue ich noch was hin? Muss gebaut werden?

Steiner introduziert eine ‘klassische’ Epoche des Sachkundeunterrichtes. Wie schon Stockmeyer und nach ihm Richter genau darstellen, ist dieser Unterricht orientiert an der Geographie vor Ort und den dazu gehörenden Betätigungen: *Sie haben gesehen, wir verwenden in freier Weise dasjenige, was aus der nächsten Umgebung bekannt ist, um eben einen freien Sach-Unterricht zu treiben. Das Kind kann ganz gut, indem es mit dem 3. Schuljahr gegen das 9. Jahr zugeht, durch diesen Sach-Unterricht eine Anschauung davon haben, wie man – nun, ich kann nur Beispiele herausheben – Mörtel zubereitet, wie man ihn verwendet beim Hausbau. Es kann auch eine Vorstellung davon haben, wie man düngt, wie*

5 Wie zum Beispiel im Wortgebrauch noch in Formenzeichnen, Kranich/Jünemann, Stuttgart 1985 im Kapitel ‘Der Umgang mit der Geraden’.

6 Methodisch Didaktisches, GA 294, 4. Vortrag, Stuttgart 25. August, 1919

7 Siehe Konferenz vom 26. September, worin Steiner den Morgenspruch für die unteren Klassen gibt, worin der Begriff ‘lernbegierig’ vorkommt. GA 300a

*man ackert, wie der Roggen, der Weizen aussieht. Kurz, in freier Weise lässt man das Kind eindringen in dasjenige seiner nächsten Umgebung, was es verstehen kann.*⁸

Diese Stelle aus dem ersten Lehrplanvortrag macht deutlich, nicht jeder muss auf dem Schulgelände bauen! Obwohl Helmut Eller in seinem Buch 'Der Klassenlehrer an der Waldorfschule' missverständlich von 'Hausbauepoche' spricht (die gibt es also nicht), gibt er im Text zum Sachkundeunterricht in der dritten Klasse reizende Beispiele wie es auch möglich ist, es anders zu tun.⁹ Wessen Schule an der Küste steht, kann sich mit der Fischerei beschäftigen, wer mit seiner Schule in den Bergen ist, womöglich mit dem Bergbau, wer neben der Autofabrik seine Schule hat, womöglich mit Metallarbeiten oder Schmieden. Die Gestaltungsfreiheit ist gross, im Richterlehrplan wird darauf unmissverständlich durch Tobias Richter hingewiesen.

Warum diese Ausführlichkeit? Zwei Motive dazu. Erstens, weil die Gefahr besteht, dass eine dritte Klasse, die nicht etwas Gebautes auf dem Schulgelände zurücklässt, leicht für nicht dem Lehrplan konform handelnd betrachtet wird. Eine solche Unterstellung entbehrt aber jeder Grundlage.

Zweitens muss man sich fragen, ob es denn richtig ist, dass Schüler jahrelang an etwas im Schulgelände vorbeigehen, das nur in den seltensten Fällen (bei einer Bank oder einem funktionstüchtigen Ofen) etwas Praktischem entspricht. Auf den praktischen Aspekt legte Steiner gerade bei allem Handwerklichen den grössten Wert; es sollte etwas sein, was Sinn macht.¹⁰ Schon eine Baumhütte, schön gemacht in emsiger Elternarbeit mit den Schülern, ist für das nachfolgende Schuljahr ein totes Ding.

Dies sollte umso mehr beachtet werden, als das Kind nach dem sogenannten Rubikon, wo es erst die Subjekt-Objekt-Trennung tatsächlich vollzieht, ein besonderes Gespür entwickelt für das **äussere** Bild. *'So zwischen dem 9. und 10. Jahr tritt dann das auf, dass das Kind für die äussere Bildlichkeit einen besonderen Sinn hat.'*¹¹ Das nimmt Steiner dann als Anlass die Tierkunde und später die Pflanzenkunde im 4. und 5. Schuljahr einzuführen.

Fassen wir zusammen.

In dem ersten Beitrag zu diesem Themenkomplex sprachen wir von Grenzsituationen in der Pädagogik, wenn Ritualisierungen entstehen, die mit dem Lernen und mit der Freiheit auf gespanntem Fuss stehen. Hier haben wir es mit einer anderen Situation zu tun. Betrachten wir wie Eltern (Väter und Verwandte) für die Drittklässler, sagen wir eine Mauer mauern. Wagen wir zu fragen, was

8 Erster Lehrplanvortrag, Stuttgart, 6. September 1919, GA 295 Tobias Richter greift diese Angabe sinngemäss und freilassend auf in: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele vom Lehrplan der Waldorfschule, Stuttgart, 2003

9 Helmut Eller, Der Klassenlehrer an der Waldorfschule, Stuttgart 1998

10 Konferenz vom 16. Januar, 1921, GA 300a

11 Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit, GA 311, Torquay 1924, 3. Vortrag, vom 14. August, 1924

der pädagogische Gewinn hiervon ist? Anders gefragt, wie viel 'Event' verträgt der pädagogische Alltag? Wie viel 'Event' ist gut für eine Schule?

Kann die Gefahr bestehen, dass die Schule ihre Ausstrahlung nach der Menge der 'Events' misst statt nach der Pädagogik?

Was ist pädagogisch wirksamer, Eltern machen was für und mit den Kindern auf dem Schulhof oder der/die Klassenlehrer/in macht in der dritten Klasse das reizende Singspiel von Paul Hindemith 'Wir bauen ein Haus'?

Wir kommen hierauf noch zurück.

Das Klassenspiel

Obwohl Caroline von Heydebrand das Urbild aller Klassenspiele, das Christopherusspiel für ihre Schüler des zweiten Schuljahres 1925 kurz nach Steiners Tod schrieb und sie 1927 den ersten Lehrplanentwurf für die Waldorfschule verfasste, lange bevor E.A.Karl Stockmeyer das 1955 tat, fehlt in allen Lehrplänen der Hinweis auf die Klassenspiele und das Theaterspielen der höheren Schulstufen.

Auf diese Tatsache wurde schon eher hingewiesen.¹²

Die Frage ist, warum ist das so. Wenn Steiner an den Shakespeare Festtagen in Stratford-on-Avon auf das Drama mit Bezug auf die Erziehung spricht, wenn er da berichtet, 14-jährige Schüler hätten im Englischunterricht Julius Cäsar gesprochen und möchten es auch spielen, gibt er dennoch keinen Hinweis darauf, dass man spielen könnte oder sollte in dem und dem Alter.¹³

Anschliessend an die Tagung in England kehrt Steiner ans Festland zurück und beruft eine Lehrerkonferenz in Stuttgart ein, die für die Schauspielfrage sehr aufschlussreich ist und eine Erklärung bietet für seine starke **Zurückhaltung** in dieser Angelegenheit.¹⁴

Es beginnt damit, dass der Klassenlehrer der 8. Klasse berichtet, er hätte mit seinen Schülern den Faust gelesen, worauf Steiner antwortet, er würde in diesem Alter die 'Gretchen-Tragödie' noch nicht lesen. Der Lehrer der 9. Klasse berichtet, er hätte Aufsätze zu Fausts Charakter schreiben lassen, worauf Steiner antwortet, das ginge über den Horizont der Schüler hinaus, man könne besser Aufsätze schreiben lassen mit Themen wie 'Was ist schön an der Natur?', 'Was ist schön an der Seele?' Im selben Zuge meint er aber zum Achtklasslehrer, den Macbeth könne man *lesen*. *Und es bleibt beim Lesen*. In dieser ganzen Konferenz kommt er nicht zu einer Aussage, man könne dieses und jenes *spielen*. Warum diese Zurückhaltung?

Für manchen Kollegen ist die Aussage Steiners, dass mit der intellektuellen Betätigung der Sinn für das Dramatische erwacht, also ab dem 14. Lebensjahr,

12 Elisabeth Weisert, 'Spielmöglichkeiten für das Schülertheater' in: Erziehungskunst, 1962 (es handelt sich um eine Serie von Aufsätzen in diesem Jahrgang).

13 Das Drama mit Bezug auf die Erziehung. Stratford-on-Avon, 19. April 1922 in GA 304

14 Konferenz 28. April, 1922 Stuttgart GA 300b

das Schlüsselerlebnis für die 'Rolle des Dramatischen in der Waldorfpädagogik.'¹⁵

Das mag sein, täuscht aber über die Tatsache hinweg, dass Steiner die Beschäftigung mit dem Dramatischen immer explizit *lesend* verstanden wissen wollte. Denn Steiner hatte untersucht wie es denn im Schauspiel mit der *Seelenwirklichkeit* auf der Bühne aussieht. Einige Aussagen zur Illustration: *Es kommt auf etwas Anderes an. Das müsste man ausführlich entwickeln. Sophokles; Aischylos-Gestalten, wie Prometheus, die leben auf dem Astralplan. Ebenso die Gestalten bei Homer, die Figur des Odysseus. Die römischen Dichter leben nicht. Die französischen Dichter Corneille und Racine, die schmelzen ab wie Tau, sie schwinden einfach hin, sind nicht mehr vorhanden. Hauptmannsche sind hölzerne Figuren. Die Iphigenie von Goethe wird ein Problem, keine lebendige Figur. Auch der Tasso nicht. Die Schillerschen Gestalten, Thekla und Wallenstein, die sind auf dem Astralplan betrachtet aus Werk, ausgestopfte Strohsäcke. Etwas lebend ist erst Demetrius. Wenn Schiller die Malteser gearbeitet hätte, so wäre das ein lebendiges Drama geworden. Scheußlichkeiten sind auf dem Astralplan Gestalten wie die Jungfrau von Orleans und Maria Stuart. Damit ist nichts gesagt gegen die Wirkung dieser Dinge auf dem physischen Plan. Dagegen Shakespeares nebensächlichste Figuren leben alle noch, weil sie aus dem Theaterbedürfnis entstanden sind. Was Wirkliches imitiert, lebt nicht auf dem Astralplan. Es lebt das, was aus den Emotionen kommt, nicht aus dem Intellektuellen. Auch die derb komischen Sachen leben auf dem Astralplan sofort. Sie sind nicht gemacht, um Wirkliches zu imitieren.*¹⁶

Was will das sagen? Steiner sucht nach dem Dramatisch-Lebendigen. (Heute würden wir zum Beispiel sagen, dass wahrscheinlich ein Pirandello, ein Harold Pinter das auch haben.) Mit anderen Worten, ist das, was dramatisch dargestellt wird, für die Schüler eine Seelenwirklichkeit? Dann, haben die Jugendlichen die seelische Tragfähigkeit, wenn sie diese dramatischen Texte nicht nur *lesen* sondern sie auch *spielen*? Entsteht Wirklichkeit oder bleibt es im abstrakt psychologischen Raum? Hierzu nun gab es an der ersten Waldorfschule, rein auf Grund ihres Jungseins, keinerlei Erfahrungstatsachen. (April 1922 war die Schule bis zur 10. Klasse gewachsen.)

Steiner konnte nicht ermessen wie ein *gespieltes* statt ein *gelesenes* dramatisches Werk auf die Schüler der Oberstufe wirken würde. Die Beispiele zeigen auch wie vorsichtig er den sich individualisierenden Seelenraum der Oberstufenschüler betrachtete.

Bezeichnend ist ja auch, dass dieses für die Unterstufe kein Thema war. Schon ganz früh schrieb Caroline von Heydebrand ihr berühmtes Klassenspiel für das

15 Kurt Kehrwieler, Die Rolle des Dramatischen in der Waldorfpädagogik. Erziehungskunst, Heft 10, Oktober 1994

16 Aus der Konferenz vom 28. April 1922, GA 300b

zweite Schuljahr, das Christopherusspiel, dann das Hausbauspiel für die dritte Klasse.¹⁷ Schaut man auf eine immer noch aktuelle Aufsatzreihe zur Waldorfpädagogik, herausgegeben von der Sektion und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der freien Waldorfschulen, dann sieht man am Ende dieser Veröffentlichung eine lange Liste existierender Klassenspiele, die ganz ohne jeglichen Kommentar abgedruckt werden und die man bestellen konnte. Aus diesem Gestus kann man nur ablesen, dass die Klassenspiele für die Unterstufe schon ganz früh zur Schulpraxis gehörten.¹⁸

Dieses sei vorausgeschickt, um nun drei Themenkomplexe zu betrachten, die mit einem zu überdenkenden Gewohnheitsleben an Waldorfschulen zusammenhängen.

Der erste bezieht sich auf das *wann*, der zweite auf das *was*, der dritte auf das *wie*.

Das Wann.

Alle einschlägige Literatur bis hin zum Sonderheft der Erziehungskunst zum Thema Schauspiel, scheint die Wann-Frage längst beantwortet zu haben. Namentlich am Ende des achten Schuljahres und am Ende des zwölften Schuljahres. Es hat sich dann auch das komische Wort Abschlussspiel eingebürgert.¹⁹ So schreibt Helmut Eller, *‘im Laufe dieses letzten Jahres ergeben sich besondere Höhepunkte, die jeder, der eine 8. Klasse unterrichten durfte, im Nachhinein bestimmt nicht missen möchte, wenn sie zum Teil auch mit viel Arbeit verbunden sind. Ein solcher ist das sogenannte Abschlussspiel, das im allgemeinen zunächst im Deutschunterricht ausgewählt, durchgearbeitet und angelegt wird.’*²⁰

Man kann sagen, es ist selbstverständlich möglich, die Klassenlehrerzeit mit einem Klassenspiel zu beenden. *Aber es muss nicht sein.* Ein Klassenspiel nur im achten Schuljahr hat, so zeigt die Erfahrung, immer überhöhte Ansprüche, bis hin zu Regisseuren, die von aussen angefordert werden, um eine Leistung der Achtklässler auf die Bühne zu bringen, die oft ihrer seelischen Tragfähigkeit gar nicht mehr entspricht, weil man das psychologisch Angemessene aus dem Auge verliert. Aber die Spirale schraubt sich weiter. Es muss noch perfekter und professioneller sein als im vorigen Jahr (wo es schon so gut war). Man kann genauso gut im 7. Schuljahr spielen, oft geht das viel entspannter, auch weil die Schüler

17 Der Winter weicht, Caroline von Heydebrand, Pionierin der Waldorfpädagogik. Margrit Jünemann, Stuttgart, 2003 In dieser Biographie ist das Hausbauspiel enthalten, leider keinerlei Angaben zu den anderen Spielen. C.v.H. verabschiedet 1931 ihre Klasse mit einem Parzifal-Spiel.

18 Aus der Unterrichtspraxis an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen, Verlag am Goetheanum, Dornach 1996

19 So bei Helmut Neuffers Kompendium ‘Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule’, Stuttgart 1997; bei allen (!) Autoren im Sonderheft der Erziehungskunst inklusive der redaktionellen Einführung. Stuttgart, Oktober 1994,

20 Helmut Eller, der Klassenlehrer an der Waldorfschule, Stuttgart 1998

noch unbefangener sind. Überhaupt kann doch der/die Klassenlehrer/In mit sich ausmachen wie oft er/sie Klassenspiele, die *nur* einen pädagogischen Anspruch haben, mit seiner Klasse einübt. Jedes Jahr? Jedes zweite Jahr oder nur drei mal in acht Jahren? Alles nach Maßgabe des pädagogisch Relevanten. Ein kleines Klassenspiel mit nur wenigen aber die Phantasie anregenden Dekorationen kann eine grosse Wirkung haben. (Ein reizendes kleines Klassenspiel über einen Káp'tn: Er muss in den Mastkorb und Ausschau halten. Er steigt auf einen Stuhl und ein anderes Kind hält einen Wäschekorb davor. Fertig! Die Wirkung ist verblüffend geistreich und anregend.-Gesehen an der FWS in Oldenburg.)

Vergleichbares gilt ja auch für die Oberstufe. Es muss nicht sein, dass man in dem schon mächtig überladnen letzten Schuljahr Theater spielt, man kann auch etwas anderes machen.

Außerdem wissen erfahrene Lehrer-Spielleiter, dass es gerade das elfte Schuljahr ist, das eine ganz besondere Affinität zum Dramatischen hat, mehr noch als das zwölfte Jahr, das irgendwie schon abgeklärter ist. Man kann in der Oberstufenkonferenz sehr wohl einen Mehrjahresplan machen. Zum Beispiel dieser Jahrgang spielt im 9. und 11., dieser Jahrgang spielt im 10. und 12. Schuljahr. Dann kann man auch erwägen wie sich Theater und Musical ergänzen. Man tut dem Schulorganismus ein Gutes, wenn man immer neu, beweglich die Highlights eines Schuljahres aus der Sache und nicht aus dem Regelbedarf festlegt.

Nur muss man sich von dem Gedanken verabschieden, ein Klassenspiel in dem elften, wäre 'besser' als eins im zehnten Schuljahr. Wenn das Angemessene gefunden wird, ist jedes Schuljahr ein gutes Spieljahr. Das berührt dann schon die Frage nach dem *Was*. Was spielen wir wann?

Das Was

Schaut man sich in der theaterpädagogischen Szene um, so erlebt man ein reges Leben auf den verschiedensten Ebenen, zwischen Kindergarten und Betrieb, zwischen Gymnasien und Jugendarbeit in sozialen Brennpunkten.²¹ Auch wird bei verschiedenen Gelegenheiten der Beruf des Theaterpädagogen definiert und dargestellt welche Kompetenzen er/sie zu entwickeln habe.²²

Wenn man sich aber eine Übersicht über die vorhandene Literatur verschafft, schaut man vergebens auf eine Schlüsselqualifikation: wann spielt man was?²³

Die Beantwortung dieser Frage führt uns zum *Mehrwert* der Waldorfschule. Und es ist diese Frage, die Steiner, m.E. so zögerlich machte in Bezug auf das Schauspielen, wie oben dargestellt.

21 Siehe Deutscher Bühnenverein (Bundesverband für Theater und Orchester) auf seiner Website für Theaterpädagogik

22 Nach der Definition sollte der Theaterpädagoge folgende Kompetenzen haben: Leitungskompetenz, künstlerische, organisatorische, vermittelnde, und theoretische Kompetenzen. Nichts über die Psychologie der Altersstufen. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik, Marianne Streisand (Hrsg), Berlin 2003

23 Tanja Bidlo, Theaterpädagogik, Oldib Verlag Essen, 2006

Es gibt eine grosse Fülle von zu spielenden Klassenspielen für die Unterstufe. Jeder Pädagoge fühlt, dass er beurteilen muss, was er wann spielt. Ist die Zauberflöte als Singspiel in dem 6. Schuljahr angebracht? Ab wann spielt man Dramatische? Das reizende Musical 'Fiddler on the Roof' (Anatevka) hat starke dramatische Inhalte und ein Ende in Moll. Wann kann man das spielen?

Wie ist es mit dem Verhältnis von *Spielfreude* und Spielzwang? Ist schon entdeckt, dass die *Spielfreude* selber eine bedeutende pädagogische und sozial bildende *Kraft* darstellt, sodass man bedacht darauf ist, ob das *Stimmungsverhältnis* zwischen *Proben* und *Aufführung* das rechte Gleichgewicht hat: ist die Spielfreude auch in den Proben anwesend? Ihre Anwesenheit macht einen beträchtlichen Teil der pädagogischen Leistung aus.

Nun kommt man aber in der Mittel- und Oberstufe zur Frage, was ist altersgemäss? Was fördert den werdenden Menschen, was nicht? Um es auf den Punkt zu bringen: wann überfordert man, wann ernährt man, wann unterfordert man die werdende Seele? Es sind dies Grundsatzfragen. Man kann sie ausklammern, aber ich meine, in der Waldorfschule sind wir bemüht Mehrwert herzustellen.

Wie jung, wie offen ist die Seele eines Oberstufenschülers? Folgende Übung kann behilflich sein. Man schaue und höre sich einen gemischten Chor an, bestehend aus Erwachsenen, der irgend ein Werk zur Aufführung bringt. Man höre hin, man sieht das Bemühen an den Gesichtern. Man versucht zu einem Eindruck zu kommen. Dann dieselbe Situation mit einem bestehenden Oberstufenchor, auch gemischt, der irgend ein Werk zur Aufführung bringt. Auch hier versuche man zu einem Eindruck zu kommen. Und er stellt sich schnell ein: Ton und Gesichtsausdruck machen einen viel *jüngeren Eindruck* als wir ('... die sind doch schon fast erwachsen ...') erwartet haben. Alles ist jung, wie noch unberührt von der Seele der Klang, aber auch im Gesichtsausdruck, man steht, auch heute noch, wie vor einem Wunder.²⁴ Manchmal erscheint einem das Gesicht eines Jugendlichen bei einer musikalischen Betätigung als scheine die eigentliche Individualität durch.

Dieser Einwurf sei hier erlaubt, damit der Leser ein Gespür dafür entwickeln kann, worum es geht, wenn wir mit den Oberstufenschülern Theater machen. Ab dem vierzehnten Jahr kann schrittweise auf das Dramatische im Spiel eingegangen werden. So kann man zum Beispiel die Dramatik in Dickens 'Christmas Carol' ganz ausgezeichnet benutzen für ein achttes Schuljahr, denn es gibt nicht nur ein Happy End, sondern die Dramatik ist romantisch-lebensnah, wie es halt bei Dickens ist und generiert wie von selbst Spielfreude. Desgleichen in einigen

24 In einen der eindrucklichsten Vorträgen, die letzten die Steiner in Stuttgart gehalten hat vor mehr als 1700 Zuhörern, schildert er in unendlich zarten Worten, dieses Geheimnis, dass die musikalisch sprachliche Betätigung die Seele und das Ich formen was bis in die Gestaltung des werdenden Menschen zum Ausdruck kommt. Dieser Vortrag scheint mir Pflichtlektüre für jeden der in der Oberstufe Theater macht. 'Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens.' (GA 308, Vortrag vom 09.04.1924)

Werken auch von Nestroy. So kann man in der Mittelstufe gut und gerne die 'märchenartigen' Shakespeare Stücke geben, wie 'Sommernachtstraum', 'Der Sturm' und 'Wie es euch gefällt'.

Wieder muss darauf hingewiesen werden wie bedeutend der Unterschied zwischen lesen und spielen ist. So bejaht Steiner auf Anfrage, dass man den Macbeth lesen kann in der achten. Fügt aber hinzu '*Umzugestalten braucht man nur die Dinge die man den Kindern nicht geben kann.*' Ich nehme an, dass er das nie für eine spielende Aufführung getan hätte.²⁵

Was kann man nicht geben? Wie geht man im Schauspiel mit Rollen um, wo die Rolle vorschreibt, dass der Protagonist den Verstand verliert, verrückt wird? (z.B. der Museumsdirektor in 'Peer Gynt') Darf man das jungen Leuten zumuten, die eine ungefestigte, werdende Persönlichkeit sind? Kann man Stücke spielen, die nur negativ sind? (Bluthochzeit von Federico Garcia Lorca)

Kurz, es soll diskutiert werden, wie auch noch in der Oberstufe das Schauspiel eine pädagogische Aufgabe hat, wenn wir uns im Waldorfschulkontext aufhalten und es nicht nur ein Event sein soll.

Das Wie

Ist es pädagogisch berechtigt, dass für ein Klassenspiel in der Unter- oder Mittelstufe oder der Oberstufe der ganze Stundenplan ausser Kraft gesetzt wird? Ist das pädagogisch? Wie verhält sich das zum Ethos des Lernens? Wenn über Wochen kaum Unterricht stattfindet, wobei notwendigerweise immer Schüler sich auch langweilen müssen, weil sie gerade nicht 'dran' sind und das Lernen als Arbeitshaltung ausgesetzt wird, damit gespielt werden kann?

Kann man nicht auch versuchen, die notwendigen Proben ausserhalb der direkten Schulzeit, in Pausen oder direkt nach den Unterricht zu legen oder Stunden im Stundenplan für Probenarbeit zu reservieren? Man spürt die Notwendigkeit sich im Zusammenhang der Dinge zu halten, völliges Ausfliessen zu vermeiden wie auch krampfhaftige Beschäftigung. Auch hier ist der richtige Atem gefragt, ein Pulsieren, das Sinn macht.²⁶

Weshalb dieser Gedanke? Wenn das Geschehen einer Aufführung innerhalb des 'Lern-Gewohnheitsleibes' bleibt, wird nicht leicht das eintreten, was drohen kann, nämlich dass die Waldorfschule identifiziert wird mit den Events, die in ihr stattfinden, das Lernen aber selber ist wie sonst überall.

Vergleichbares gilt für die Jahresarbeiten.

Wenn sie voll gegriffen ein Höhepunkt des Schullebens darstellen, wird keiner sie missen wollen. Sind sie aber Teil des Gewohnheitslebens der Schule geworden, wofür eigentlich nicht die Valenzen frei sind, um es jedes Jahr wieder so zu gestalten, dass es seine Berechtigung hat als eine Art Krönung des Schullebens, sollte das Kollegium sich fragen, ob man diese Gewohnheit neu belebt

25 GA 300b, 28.04.1922

26 Siehe 'Der Dreigliedrige Hauptunterricht' in Rundbrief der pädagogischen Sektion, nr. 38

oder auch für eine Zeit absetzt und etwas Neues an deren Stelle setzt. Auch hier gilt, die Jahresarbeit der zwölften Klasse ist *kein* Identität stiftendes Merkmal der Erziehungskunst.²⁷ Man kann es auch einmal weglassen oder durch ein anderes Projekt ersetzen, so wie es ja auch möglich war, soziale Projekte als Klassengemeinschaft im In- und Ausland anzufassen.

Eine Nebenbemerkung sei hier noch gemacht. Die Abschlussarbeiten waren ja sinngemäss am Ende der Schulzeit vorgesehen. Die Schüler zeigen einmal, was sie in der Lage sind, multidisziplinär zu leisten. Es hat für viele Ehemalige einen Höhepunkt ihrer Schullaufbahn bedeutet. Das müssen wir uns immer wieder fragen; sind wir in der Lage als Lehrerkollegium dieses Ziel, diesen individuellen Höhepunkt nach Kräften herbei zu führen? Können wir selbst das kritisch anschauen?

Bei diesem Thema kann einem die Frage kommen, was ist die pädagogische Relevanz, was ist die pädagogische Redlichkeit, solche Arbeiten auch an das Ende des achten Schuljahres zu legen? Wie ist da das Verhältnis von Lernen zum Event? Welcher pädagogische Gewinn liegt in einer Abschlussarbeit eines Achtklässlers, der gerade noch nicht in der Situation einer krönenden multidisziplinären Tat ist, sondern der alles im Allgemeinen gelernt hat und bei dem die Spezialisierung sich erst noch entfalten will? Wie ist diese Idee entstanden? Im allgemeinen Sog, früh zu tun was für später vorgesehen war?

Auch hier sind nicht reflektierte Gewohnheiten entstanden, die der pädagogischen Selbstberatung harren. Sehen wir einen Gewinn, eine Zunahme an Selbstständigkeit, sehen wir wirkliche Originalarbeiten oder ist es Abgeschriebenes aus Wikipedia im Internet?

Es sei mit diesem Beitrag hingewiesen auf Tendenzen, die notwendig auftreten müssen nach neunzig Jahren Praxis.

Der Beitrag ist verfasst wie der Vorige in der Überzeugung, dass die Kollegen das Gesagte nicht missverstehen wollen.

Es ist nicht das Kritisieren, das mir am Herzen liegt, sondern das Impulsieren durch die Besinnung auf das, was mit der Erziehungskunst gewollt war.

Haben wir im vorigen Beitrag gesehen wie Ermüdung und Erfrischung den wirklichen Rhythmus in der Erziehungskunst ausmacht, in diesem Beitrag sollte versucht werden, aussergewöhnliche Momente, die im Schulleben dazugehören, nicht als Event aus der Pädagogik zu isolieren. Sie sind es Wert pädagogisch, das heisst menschenkundlich betrachtet zu werden.

Christof Wiechert

²⁷ Tobias Richter gibt in 'Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele' (Stuttgart 2003) eine genaue Beschreibung der Abschlussarbeit der zwölften Klasse. Offen formuliert und genau angehend, warum das für das Abschlussjahr und nicht für das Ende der Unterstufe einen Sinn macht. (Seite 512)

Denksinn und Denken: Wie nehmen wir Begriffe wahr?

Begriffe, Gedanken können nur dort wahrgenommen werden, wo sie auch wirklich auftreten, wo sie hervorgebracht werden; anders sind sie nicht gegeben. Und das ist durch das aktuelle Denken des Menschen.

Dietrich Rapp¹

Wie entsteht Wirklichkeit?

Die Wirklichkeit sei irgendwo ausserhalb des menschlichen Erkennens vorhanden. Ich nehme sie einzig durch Sinneswahrnehmung in mich auf. Mein Erkennen sei lediglich ein Spiegel der realen Sinneswelt.

So stellt man sich seit der Neuzeit tendenziell die Erkenntnis vor. Wie sieht Rudolf Steiner den Bezug vom menschlichen Erkennen zur Wirklichkeit? Von welcher Bedeutung ist das für uns heute?

Steiner hat sich in seinen Grundwerken mit dem *Entstehen von Wirklichkeit im Erkenntnisprozess* intensiv auseinander gesetzt. Anstelle akademisch ausgeklügelte Theorien zu spinnen, bahnte er einen Willensweg ins Denken, von dem er feinfühlig die Erkenntnistätigkeit *beobachtete* und dabei unübertroffen radikal die Rolle des Denkens beim Zustandekommen von Erkenntnis mittels introspektiver (seelischer) Beobachtung erforschte.

Das *Gewinnen von Begriffen durch intuitives Denken* beschreibt er in seiner „Philosophie der Freiheit“ auf immer umfassenderen Stufen, um dann, auf der vorletzten Seite des letzten Kapitels, *eine* Ausnahme einzuräumen, bei der wir Begriffe „rein in unseren Geist herübernehmen“, *ohne* Vermischung mit aus Intuition gewonnenem Begriffsinhalt.

Bevor wir uns dieser Ausnahme widmen, sollten wir den allgemeinen Erkenntnisvorgang deutlich vor Augen haben. Wie erkennt der Mensch die Welt? Welche Rolle spielt dabei das Wahrnehmen, welche Rolle das Vorstellen und welche Rolle das begriffliche Denken? Wie entsteht Wirklichkeit? Auf seelischen Beobachtungsergebnissen beruhend, schreibt Steiner über das Verhältnis des Erkennens zur Wirklichkeit 1924 in einer Anmerkung zu seinem erkenntnistheoretischen Frühwerk aus dem Jahre 1886²:

Im Innenleben der Seele erwächst ein Inhalt, der wie der hungernde Organismus nach Nahrung, so nach Wahrnehmung von außen verlangt; und in der Außenwelt ist Wahrnehmungsinhalt, der sein Wesen nicht in sich trägt, sondern es erst zeigt, wenn er mit dem Seeleninhalt vereinigt wird durch den Erkenntnisvorgang. So wird der Erkenntnisvorgang ein Glied in der Gestaltung

1 Aus dem Aufsatz von Dietrich Rapp „Begriffssinn – Vorstellungssinn – Denksinn. Über die Hüllen seiner Entbindung“, in „Die Drei“ (11/1986)

2 siehe Rudolf Steiner: „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“; aus der ersten Anmerkung zur Neuauflage 1924.

der Welt-Wirklichkeit. Der Mensch schafft an dieser Welt-Wirklichkeit mit, indem er erkennt. Und wenn eine Pflanzenwurzel nicht denkbar ist ohne die Vollendung ihrer Anlagen in der Frucht, so ist nicht etwa nur der Mensch, sondern die Welt nicht abgeschlossen, ohne dass erkannt wird. Im Erkennen schafft der Mensch nicht für sich allein etwas, sondern er schafft mit der Welt zusammen an der Offenbarung des wirklichen Seins. Was im Menschen ist, ist ideeller Schein; was in der wahrzunehmenden Welt ist, ist Sinnenschein; das erkennende Ineinanderarbeiten der beiden ist erst Wirklichkeit.

Wirklichkeit kann durch das Erkennen nicht *gefunden* werden, „weil sie als Wirklichkeit im Erkennen erst geschaffen wird“³. Das nimmt für Steiner Zeit seines Lebens eine Schlüsselstellung ein.

Was ist Sinneswahrnehmung, was ist Vorstellung?

Nun kommt der „Sinnesschein“ der Außenwelt dem Menschen in verschiedene Sinnesbereiche gegliedert entgegen. Dieser Wahrnehmungsinhalt wird von der Menschenseele fortwährend mit Begriffen durchtränkt. Gemäss diesen Begriffen, die aus der Seele als Bestandteil des „ideellen Scheins“ auftauchen, fügt der Mensch die Sinneswahrnehmung urteilend zusammen. Erst dadurch entsteht eine einheitliche Welt. Steiner kurz vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule 1919 zu den zukünftigen Lehrern:

Und jetzt begreifen Sie das Urteilen als einen lebendigen Vorgang in Ihrem eigenen Leibe, der dadurch zustande kommt, dass die Sinne Ihnen die Welt analysiert in Gliedern entgegenbringen. In zwölf verschiedenen Gliedern bringt Ihnen die Welt das entgegen, was Sie erleben, und in Ihrem Urteilen fügen Sie die Dinge zusammen, weil das Einzelne nicht bestehen will als Einzelnes.⁴

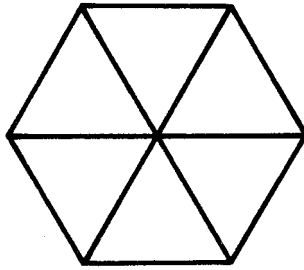
So fügt der Mensch fortwährend die Sinneswahrnehmungen zu Vorstellungen zusammen, die er dann als in sich zusammenhängende Objekte in der Welt erlebt.⁵

Diese Vorstellungstätigkeit hat willentlichen Charakter. Besonders markant ist das bei plastischen, also räumlichen, Vorstellungen zu erleben. Gut zu veranschaulichen ist dieses anhand der folgenden Figur.

3 ibid

4 Am Ende des Vortrags Rudolf Steiners vom 29.8.1919 in der Allgemeinen Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.

5 Siehe hierzu auch Detlef Hardorp: „Die Welt hinter dem Fenster. Wird Raumentiefe wahrgenommen?“ In: „Die Drei“, Januar 1989



Diese kann als räumlicher Würfel gesehen werden. Plötzlich kann aber ein *anderer* Würfel erscheinen! Gerade in dem Moment wo es umschlägt, kann besonders gut bemerkt werden, wie die plastische Vorstellung willentlich von mir in die Sehfläche geprägt wird.

Klare Konturen von Gegenständen sowie auch schwarze Linien auf weissem Hintergrund regen besonders dazu an, mit den Augen an ihnen entlang zu gleiten. Alle Eigenbewegung wird durch den Eigenbewegungssinn⁶ wahrgenommen, so auch die Bewegung unserer Augen. Durch ihre Kugelform sind unsere Augen aber besondere Glieder: sie sind in ihren Bewegungen von der Schwerkraft unabhängig.⁷ Nun sind alle Eigenbewegungen der Glieder Willenstaten, aber nur die Augenbewegungen sind Willenstaten in einem schwerelosen Bereich. So sind es auch gerade die Wahrnehmungen *dieser* Willenstaten, die uns am ehesten anspornen, die Willensaktivität in der Schwerelosigkeit des *Vorstellens* zu entfalten.

Die Sinneswahrnehmung der Abbildung kann uns anspornen, die räumliche Würfelvorstellung *zu wollen*. Wenn der Mensch bloss zu sinnlichem Erleben fähig wäre, würde er hier nie einen Würfel sehen. Dass er es dennoch tut, zeugt davon, dass der Mensch die Welt in räumliche Objekte gliedert, indem er *vorstellend tätig* ist und diese *selbstgebildeten* Vorstellungen in der Welt erlebt. *Er verwechselt sie mit Sinneswahrnehmung nur dann, wenn er seine eigene Denk- und Vorstellungsaktivität nicht genügend beobachtet.*

Indem der Mensch die Glieder der Sinneswahrnehmung zu Vorstellungen zusammensetzt, ist er über die Sinneswahrnehmung hinausgehend aktiv. Gerade aus demjenigen, welches bei der Bildung von Vorstellungen über die Sinneswahrnehmung hinausgeht, können Begriffe aufsteigen: die Begriffe werden aus den Vorstellungen „abstrahiert“.⁸ Solche Begriffe mögen an das Sinnesdasein *gebunden* sein. Das heisst aber nicht, dass die Begriffe selber Inhalt einer Sinneswahrnehmung *sind*. Sie werden lediglich *an der Sinneswahrnehmung gebildet*.

6 ibid

7 Augenbewegung in Situationen ohne Wirkung von Schwerkraft erfordert genau so viel Kraft wie in Situationen mit Schwerkraftwirkung.

8 Naturwissenschaftliche Begriffe werden meist auf diese Art gebildet. Begriffe können auch durch Wahrnehmung zu Vorstellungen verdichtet, „individualisiert“ werden. Besonders ethische, moralische Vorstellungen werden so gebildet. Siehe Rudolf Steiner: *Die Philosophie der Freiheit*.

Woher kommen Gedanken?

Im Jahre 1909 in Berlin hat Rudolf Steiner das erste Mal vor den Mitgliedern der damals Theosophischen Gesellschaft die Grundlagen einer vollständigen Sinneslehre skizziert. Die Vorträge waren schlicht mit *Anthroposophie* betitelt:⁹ *Anthroposophie* als verbindendes Glied zwischen *Anthropologie* und *Theosophie*, wie er am Anfang des ersten Vortrags ausführt. Dann charakterisiert er zehn eigentliche Sinne des Menschen. Der von ihm zuletzt behandelte Sinn ist einer, den er *Begriffs-* oder *Vorstellungssinn* nennt. (Anderswo nennt er ihn später auch *Denksinn* oder *Gedankensinn*.) Mit diesem Sinn kann der Mensch nicht seine *eigenen* Gedanken, sondern *die Gedanken seiner Mitmenschen* wahrnehmen.

Inwiefern kann nun der Mensch *darüber hinaus* mit diesem Begriffssinn Gedanken wahrnehmen? Ist es denkbar, dass wir mit dem Begriffssinn im Sinne Steiners auch die Gedanken, die Begriffe der Dinge der Außenwelt auffassen?

Was zunächst dagegen spricht, ist, dass sich dann die anthroposophische Sinneslehre den erkenntnistheoretischen Grundlagen der Anthroposophie diametral entgegenstellen würde: Begriffe steigen aus dem Innenleben der Menschenseele auf, im Gegensatz zu allem Sinnenschein, welcher die Seele herausfordert, indem er von außen einströmt. In der *Philosophie der Freiheit* (1894) hat Rudolf Steiner das Aufsteigen der Begriffe von innen mit „Intuition“ bezeichnet. Nun wird aber der Begriffssinn dort nicht genannt. Ist der Begriffssinn eine spätere Entdeckung Rudolf Steiners, die seinen frühen, radikalen erkenntnistheoretischen Ansatz etwas mildert, indem gewisse Begriffe der Dinge der Außenwelt *doch* sinnlich wahrnehmbar sind? Unter welchen Umständen ist ein Gedanke Wahrnehmung des Begriffs- oder Denksinns, unter welchen Umständen entammt er dem eigenem Denken oder Gedächtnis?

Es scheinen hier innerhalb anthroposophischer Kreise einige verwirrende Ideen herumzuspukeln. Im zweiten Teil werde ich dafür zwei besonders greifbare Beispiele im Detail anführen. Davor möchte ich aber auf die zuletzt gestellte Frage mit den folgenden Ausführungen eingehen und damit versuchen, insbesondere zum Verständnis des Begriffs-, Gedanken- oder Denksinns beizutragen.

Wann werden Begriffe nicht durch Intuition gewonnen?

In dem vierten der fünf Vorträge über Anthroposophie als Sinneslehre äußert sich Rudolf Steiner, wenige Tage nachdem er das erste Mal über den Begriffssinn gesprochen hat, auch ausgiebig über das Verhältnis von der Außenwelt zu den Gedanken, mit denen der Mensch die Dinge der Außenwelt begrifflich erfasst. Der Anfang von diesen Äusserungen lautet folgendermaßen:

⁹ Die ersten vier sind herausgegeben in *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, der fünfte in *Kunst und Kunsterkenntnis*. Der Inhalt dieser Vorträge sollte dann auch in Buchform erscheinen; es kam aber nur zu einem Fragment (herausgegeben erstmals 1951 als *Anthroposophie. Ein Fragment aus dem Jahre 1910*). Neuaufgaben 1970 und 2002.

Der Mensch muss schon in seinem Innern nachdenken. Die Dinge denken nicht für ihn nach und sie zeigen ihm auch nicht die Gedanken von außen her, sondern er muss die Gedanken den Dingen entgegenbringen. Das ist das grosse Geheimnis, möchte man sagen, von dem Verhältnis der menschlichen Gedanken zu der Außenwelt. Durch die Sinnesorgane kommen dem Menschen keine Gedanken zu; so dass also, wenn die Sinnesorgane selber eine Unregelmässigkeit haben, leicht Sinnestäuschungen vorkommen. Während aber im normalen Leben die Sinne nicht irren können, kann der Verstand, der sich mit den Dingen nicht in eine Beziehung setzen kann, irren. Er ist das erste Glied des Menschen, das irren kann, weil sich seine Tätigkeit innerhalb des Gehirnes staut, weil seine Tätigkeit nicht nach außen kommt. Was folgt daraus? Daraus folgt, dass es ganz unmöglich ist, dass der Mensch Gedanken über die Außenwelt hat und sich etwas Richtiges über die Außenwelt denkt, wenn er nicht in seinem Innern eine Anlage dazu hat, richtige Gedanken aufsteigen zu lassen. Niemals – das können Sie daraus sehen – könnte die Außenwelt dem Menschen richtige Gedanken geben, wenn die richtigen Gedanken nicht in seinem Innern aufsteigen würden. Richtige Sinnesempfindungen kann sie ihm geben. Die Sinnesempfindungen aber können nicht denken. Der Gedanke aber ist dem Irrtum unterworfen, und der Mensch muss die Kraft in sich haben für die Richtigkeit des Gedankens.

Inwiefern ist es dann überhaupt berechtigt, von einem Gedanken- oder Begriffssinn zu sprechen?

Erkennen findet statt, wenn der richtige Begriff in uns aufsteigt und sich mit der Wahrnehmung verbindet. Nur an einer Stelle kann der Begriff nicht in unserem Innern aufsteigen: das ist bei der Wahrnehmung unseres Mitmenschen, aus dessen ureigenem Ich freie Gedankenkeime in die Sinneswelt quellen. *Diese* freikeimenden Gedanken des anderen Menschen kann ich in ihrem Keimen in meinem *eigenen* Denken nicht erfassen, weil ich nicht Du bin. Ich muss mein Denken ausschalten, um genügend Du zu werden.

Rudolf Steiner hat die Notwendigkeit des Begriffssinns für eine freiwerdende Menschheit schon am Ende des letzten Kapitels seiner *Philosophie der Freiheit* dargestellt (1894):

Das Erkennen besteht in der Verbindung des Begriffes mit der Wahrnehmung durch das Denken. Bei allen anderen Objekten muss der Beobachter die Begriffe durch seine Intuition gewinnen; beim Verstehen einer freien Individualität handelt es sich nur darum, deren Begriffe, nach denen sie sich ja selbst bestimmt, rein (ohne Vermischung mit eigenem Begriffsinhalt) herüberzunehmen in unseren Geist. Menschen, die in jede Beurteilung eines anderen sofort ihre eigenen Begriffe einmischen, können nie zu dem Verständnisse einer Individualität gelangen.

In der Sinneswelt wird es möglich, freikeimende Gedanken zu denken. Dies würde die in der Sinneswelt inkarnierte Menschheit zersplittern, die einzelnen Menschen zunehmend voneinander trennen, wenn der Begriffssinn es nicht ermöglichen würde, die Gedanken *direkt von Mensch zu Mensch* wieder zu verknüpfen.

Was nimmt man mittels des Gedankensinns wahr?

Der Gedankensinn ist natürlich nicht auf die Wahrnehmung *freikeimender* Gedanken beschränkt. Dort ist nur seine Notwendigkeit am leichtesten einzusehen. Mittels des Gedanken-, Begriffs-, Vorstellungs- oder Denksinnes nehme ich ohne Vermischung eigener Begriffe, ohne eigenes Urteil wahr, wie der sich mir mitteilende andere Mensch *jegliche* Gedanken in seine persönlichen, individuellen Vorstellungen prägt.

Jedes Menschen Gedanken sind zunächst durchsetzt von *seinen* persönlichen Vorstellungen. Bei jedem Menschen hat ein Gedanke eine andere Färbung, eine andere Gefühlsnuance, einen anderen Befeuerungsgrad, gerade in der Art, wie er sich den Gedanken vorstellt. Je mehr nun die *Kraft für die Richtigkeit der Gedanken* zur Geltung kommt, desto tiefer stösst das Denken zur *Universalität* der Begriffe durch. Indem aber der Mensch den persönlichen Gedankeninhalt universalisiert, individualisiert sich die universelle Denkkraft. Immer individueller wird die Art, wie der universell werdende Inhalt vom Menschen geprägt wird.

Gerade um dieses „Wie“ der Gedankenprägung – sei es der persönlichen Alltagsgedanken oder der freiwerdenden Gedankenprägung des Individuums – des in der Sinneswelt inkarnierten Menschen unmittelbar wahrzunehmen, benötigt sein Mitmensch den Denk-, Gedanken- oder Begriffssinn.¹⁰ Dieser Sinn ermöglicht überhaupt dem Menschen, in seiner Entwicklung zwischen Geburt und Tod in den Leib des sozialen Organismus hineinzuwachsen. Nicht die Begriffe der Dinge der Außenwelt kommen dem Menschen durch den Begriffssinn zu, sondern es offenbaren sich durch diesen Sinn die Begriffe, welche in der *Innenwelt* des anderen Menschen leben.

Sinnlich wahrnehmbar sind Begriffe nur, indem ein anderer Mensch sie offenbart. Darum stellt das Kind seine unendlichen Fragen an seine Mitmenschen! Auch das Kind muss dann aus *eigener*, urteilender Denktätigkeit die Sinneswahrnehmung mit den dazugehörigen Begriffen verschmelzen. Das Kind entwickelt nun zunächst keine Begriffe aus persönlichem Denken, es entwickelt erst sein persönliches Denken anhand von den Begriffen, welche es von seiner menschlichen Umwelt aufgenommen hat.¹¹ Diese Fähigkeit des unmittelbaren

10 Siehe auch den Aufsatz von Dietrich Rapp „Begriffssinn – Vorstellungssinn – Denksinn. Über die Hüllen seiner Entbindung“, in „Die Drei“ (11/1986), S. 848

11 Genauer: Das Denken entwickelt sich anhand der Erringung der Eigenbewegung. Die Fähigkeit der Eigenbewegung bekommt „von innen sich ergießende Nahrung“ durch den Begriffssinn (siehe den Vortrag Rudolf Steiners „Menschengeist und Tiergeist“ vom 17.11.1910).

Aufnehmens von Begriffen durch den Begriffssinn ist dem Kinde geschenkt. Das kleine Kind kann gar nicht anders, als in liebevoller Hingabe in seine menschliche Umgebung einzutauchen.

Je mehr aber das *persönliche* Urteil im Denken ausgebildet wird, desto problematischer wird es für den Denksinn. Das persönliche Denken erweckt das Selbst zum Selbstbewusstsein; dieses Selbstbewusstsein ist aber zunächst ein egoistisches. Das Denken des egoistischen Selbst verträgt sich nun nicht mit selbstloser Hingabe, welche für den Denksinn Voraussetzung ist. So funktioniert dieser Sinn nur, wenn das egoistische Selbst in Tiefschlaf versinkt und so nicht die Wahrnehmungsfähigkeit stört. Dieser Tiefschlaf des *eigenen* Denkens wird nur deswegen nicht bemerkt, weil das Bewusstsein ganz mit den Gedanken des *anderen* Menschen erfüllt ist. Beim Zuhören wacht mein eigenes Denken immer wieder etwas auf, um die mich erfüllenden Gedanken des Anderen durch Verstand in *meinen* Gedankenorganismus einzugliedern. In dem Maß, wie der Verstand wacht, schwindet die Wahrnehmung des Denksinns. Diese Momente des „Blackout“ für die Denkbewegungen des Anderen aufgrund eigener Denktätigkeit werden im Gespräch auch manchmal wie Bewusstseinslücken empfunden: man weiß noch gerade, dass der andere etwas gesagt hat, hat aber gar keine Gedanken wahrgenommen (weil man eben selber dachte). Bestenfalls schlägt man eine Brücke, indem man versucht, die zuletzt gesagten Worte aus den Nachklängen der momentanen Wort-Erinnerung wieder ins Bewusstsein zu heben, um *selbst* den Sinn schnell dazuzudenken.

Was geschieht beim Zuhören?

Wie ein reines „Herübernehmen“ von Begriffen (ohne Vermischung mit eigenem Begriffsinhalt) mittels des Begriffssinns möglich ist, beschreibt Rudolf Steiner am genauesten im ersten Anhang der zweiten Auflage von 1918 seiner *Philosophie der Freiheit*: Das Denken eines anderen Menschen wird bei der Denksinn-Wahrnehmung momentan herübergenommen in meinen Geist, so als wäre es mein eigenes. Bei der Wahrnehmung einer anderen Persönlichkeit werde ich als denkendes Wesen gezwungen, „mein Denken für die Zeit ihres Wirkens auszulöschen und an dessen Stelle *ihr* Denken zu setzen. Dieses *ihr* Denken aber ergreife ich in meinem Denken als Erlebnis wie mein eigenes. Ich habe das Denken des andern wirklich wahrgenommen“.

So erlebe ich gerade die *individuelle* Art des Begriffe-Prägens, des Begriffe-Bildens durch den anderen Menschen.¹² Steiner führt weiter aus:

„(...) es ist ein vollkommen in meinem Bewusstsein liegender Vorgang, der darin besteht, dass sich an die Stelle meines Denkens das andere Denken setzt.

12 Ein Begriff wird individualisiert durch die Art, wie er vorgestellt wird. Als Rudolf Steiner das erste Mal über den Denk- oder Begriffssinn sprach, hat er ihn, wie bereits erwähnt, auch *Vorstellungssinn* genannt (siehe den Vortrag von 26. 10. 1909 im Zyklus „Anthroposophie“).

Durch das Sich-Auslöschten der [äußeren, leiblichen] Sinneserscheinung [des anderen Menschen] wird die Trennung zwischen den beiden Bewusstseinsphären tatsächlich aufgehoben.¹³ Das repräsentiert sich in meinem Bewusstsein dadurch, dass ich im Erleben des andern Bewusstseinsinhaltes mein eigenes Bewusstsein ebenso wenig erlebe, wie ich es im traumlosen Schlaf erlebe. Wie in diesem mein Tagesbewusstsein ausgeschaltet ist, so im Wahrnehmen des fremden Bewusstseinsinhaltes der eigene. Die Täuschung, als ob dies nicht so sei, rührt nur davon her, dass im Wahrnehmen der andern Person erstens an die Stelle der Auslöschung des eigenen Bewusstseinsinhaltes nicht Bewusstlosigkeit tritt wie im Schläfe, sondern der andere Bewusstseinsinhalt, und zweitens, dass die Wechselzustände zwischen Auslöschten und Wiederaufleuchten des Bewusstseins von mir selbst zu schnell aufeinander folgen, um für gewöhnlich bemerkt zu werden.¹⁴

In seinem „Anthroposophie“ Fragment hatte es Steiner acht Jahre früher so formuliert: „Der Mensch kann das, was er in eigener Seele als Begriff erleben kann, auch von einem fremden Wesen offenbarend empfangen. (...) Der Mensch nimmt mit dem Begriffe, der in einem anderen Menschen lebt, dasjenige wahr, was in ihm selbst seelenhaft lebt“.¹⁵ Es lebt in ihm selbst seelenhaft, weil das Denken des Anderen von derselben Natur wie das eigene Denken ist und weil es im Moment der Begriffswahrnehmung „rein in unseren Geist herüber genommen“ wird, als wäre es das eigene, „ohne Vermischung mit eigenem Begriffsinhalt“.¹⁶

Die Qualität des sozialen Lebens hängt nun sehr davon ab, wie der Mensch aus diesem „Herübernehmen“, diesem „schlafenden Zuhören“ aufwacht. Weil

13 Im achten Vortrag am 29.8.1919 zur *Allgemeinen Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* beschreibt Rudolf Steiner das „Vibriieren der Seele“ zwischen „Hingabe an den Anderen“ und „innerlichem Wehren“ als Grundgesten des Ich-Sinns und verweist darauf, dass er diesen Sinn in der Neuauflage seiner „Philosophie der Freiheit“ charakterisiert hat. Tatsächlich beschreibt er in der Neuauflage hauptsächlich das „Vibriieren der Seele“ als Grundgeste des *Denksinns*. Offensichtlich sind Denk- und Ich-Sinn verschiedene Aspekte *eines Sinneskontinuums* mit derselben oszillierenden Grundgeste. Man kann sie als ein Sinnesbereich, aber auch als zwei ansehen. Wenn „die Trennung zwischen den beiden Bewusstseinsphären tatsächlich aufgehoben“ wird, geht es offensichtlich um den Ich-Sinn, der an den Denksinn angrenzt und in ihm mitschwingt. Insofern Gedanken aktuell von einem Denker erzeugt werden, gibt es immer die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit mehr auf die *erzeugten Gedanken* oder auf den *erzeugenden Denker* zu lenken. Somit besteht vom Denk- zum Ich-Sinn ein gleitender Übergang. – Die zwischen Sympathie und Antipathie oszillierende Grundgeste kann sehr verschiedene Qualitäten haben, sogar bis dahin, dass Ich- und Du-Raum in einem gemeinsamen Raum jenseits von Sympathie und Antipathie verschmelzen.

14 Rudolf Steiner, Erster Anhang zur „Philosophie der Freiheit“ (1918).

15 Siehe „Anthroposophie. Ein Fragment“, 1970, S. 38, 2002, S. 30.

16 Aus dem zuvor zitierten letzten Kapitel von Steiners „Philosophie der Freiheit“, 24 Jahre vor den gerade zitierten vertieften Ausführung im ersten Anhang zur Neuauflage 1918 geschrieben. Die Entdeckung des Begriffsinns hat Steiner sein Leben lang vertieft.

das Kind sein Selbstbewusstsein durch die Ausbildung der selbstbezogenen Persönlichkeit erlangt, ist der Moment des Aufwachens mit einer aggressiven Selbstbehauptung verbunden. Wenn sie erlahmt, schläft das Kind in die Gedanken des anderen wieder ein. Insofern der Mensch seine soziale Entwicklung nicht bewusst in die Hand nimmt, bleibt das auch so im Erwachsenenalter.¹⁷

Durch Selbstbeobachtung kann man sich wiederum im Erwachsenenalter bewusst werden von dem antisozialen Charakter des Aufwachens der Persönlichkeit zu ihrem eigenen Denken. Wenn man aus diesem Bewusstsein die eigene Persönlichkeit dämpft, entsteht aber ein benebeltes Dasein, welches aus dem Mitschaffen im sozialen Zusammenhang herausfällt. An der Schwelle des Aufwachens befindet man sich *unausweichlich* zwischen dem Schlaf des hingebungsvollen Zuhörens und dem antisozialen Charakter des eigenen Denkens.

Wie wirken Zuhören und Denken aufeinander?

Es kann vorkommen, dass man intensiv einem anderen Menschen zuhört und die Gedanken, die er lebendig darstellt, in ihrer Fülle und Tiefe erlebt und voll versteht; kurz darauf erinnert man sich an die Fülle, die Tiefe, das Erquickliche der lebendig dargestellten Gedanken, vermag aber kaum etwas von ihrem Inhalt wiederzugeben. Eigenständiges Verstehen ist etwas völlig anderes als das unmittelbare Verstehen während des Denksinn-Wahrnehmens. Bei letzterem blühen die Gedanken zwischen Sprechendem und Zuhörendem auf und leben sich dabei momentan in den Begriffsorganismus des Zuhörers hinein,¹⁸ *bleiben aber von der Denkkraft des Anderen getragen*: an der Stelle des *eigenen* Denkens wirkt das *andere* Denken. Ob man die Gedanken des Anderen hinterher aus *eigener* Denkkraft wiederzugeben vermag, hängt davon ab, inwieweit man sie auch eigenständig denken kann.

Nach einer Weile des Hingebenseins an das Denken des Anderen kann die Einwirkung der Denkwahrnehmung auf den eigenen Lebensorganismus, dieses Wurzelschlagen des fremden Denkens im eigenen Begriffsorganismus, als ein immer weniger erquicklicher Eingriff empfunden werden, was das eigene Denken zur Abwehr wachrüttelt. Wenn man demzufolge die eigene Denkbewegung durch Worte oder Gesten äußert, beginnt der eben beschriebene Vorgang, nun mit vertauschten Rollen, wieder von vorne. So kommt es zu einem schnellen Wechsel zwischen Auslöschen und Wiederaufleuchten des eigenen Bewusstseins.

Dieser Wechsel kann nun auf die mannigfaltigsten Weisen mit Leben erfüllt werden, gerade indem ich mein Denken schule, *im Aufwachen* weniger persön-

17 Zu den Ausführungen über das soziale Leben siehe auch die Vorträge von Rudolf Steiner vom 6. und 12.12.1918 in *Die soziale Grundforderung unserer Zeit ...* und den ersten Vortrag zur Delegiertenversammlung vom 27.2.1923 in *Anthroposophische Gemeinschaftsbildung*.

18 Siehe auch das 7. Kapitel des „Anthroposophie“ Fragments Steiners aus dem Jahre 1910.

lichkeitsbezogen zu sein. Je universeller mein Denken, desto länger kann es bis ins Aufwachen hinein noch dem fremden Gedanken ergeben bleiben, um dann *aus ihm heraus* zur eigenen Stärke zu erblühen. Sofort besteht aber die Gefahr, sich nun an der eigenen Denkstärke zu ergötzen, und deshalb nicht recht in das andere Denken wiederum einschlafen zu können. Ein rechter Rhythmus muss sich einstellen zwischen eigener Denkkraft und frommem, hingebungsvollem Zuhören. Wenn das geschieht, kann sich das Gespräch in einen gemeinsamen Raum seelisch-geistiger Innigkeit erheben. Diese Art Gespräch nährt Seelen. Sie ist das Baumaterial der sozialen Kunst.

Nun ist es möglich, dass die Ausbildung des selbstbezogenen Denkens – der Intellektualität – einen so weit von der Umwelt abkapselt, dass man nicht mehr für fremde Gedanken durch den Gedankensinn aufnahmefähig ist. Es ist kein Wunder, dass in einer Zeit „cooler“ Egoität die Bereitschaft, in die Gedanken eines anderen Menschen „einzuschlafen“, sie wie die eigenen zu „denken“, erheblich abnimmt. Das Kind ist davor noch bewahrt, es kann gar nicht anders als die Gedanken, die es umgeben, intensivst zu erleben, lange bevor es sie eigenständig denkt. Der Erwachsene, besonders wenn er irgendeine intellektuelle Schulung durchgemacht hat (und wer tut das heute nicht?), ist der Gefahr ausgesetzt, sich so in seine *eigenen* Gedanken hereinzuleben, dass ihm die Disposition für diese ursoziale Fähigkeit schwindet. Er spricht fortwährend nur seine eigenen Gedanken aus; wenn er nicht spricht, denkt er sie. Des wahren Zuhörens ist er nicht mehr fähig. Wenn man sein eigenes Denken stärkt, ist es nötig, zugleich den anderen Pol zu pflegen: die Hingabe an das Andersartige. Nur so kann das Antisoziale des eigenen Urteils in das soziale Ganze eingegliedert werden. Die Hingabe zum anderen Wesen wird gepflegt, gerade wenn man willentlich sein eigenes Denken zum Schweigen bringt, so weise es auch sein mag; sonst ist es wie ein an der Wasseroberfläche sich spiegelndes Licht, das den direkten Einblick in das Innere des Wassers verblendet.

Durch die in Klarheit gewollte Stärkung des Denkens wird man zur vollen Individualität. Aus der aus Bewusstsein unternommenen Pflege der Hingabe zum anderen Menschenwesen baut man Gemeinschaft. Das eine kann ohne das andere nicht bestehen: je tiefer in das eine eingedrungen wird, desto tiefer kann man in das andere hineinkommen. Wenn eines vernachlässigt wird, verflacht beides: Spinnt sich der Mensch zunehmend in selbstbezogene Gedanken ein, wird der Begriffssinn verdunkelt und kann keine fremden Gedanken mehr aufnehmen.

Wie nehmen wir Begriffe beim Lesen wahr?

Unter welchen Umständen ist ein Gedanke Wahrnehmung des Begriffs- oder Denksinns, unter welchen Umständen entstammt er dem eigenem Denken oder Gedächtnis? Eingangs stellten wir diese Frage und vertieften sie bezüglich des *Zuhörens*. Wie ist es nun beim *Lesen* anders als beim Zuhören? Wie nehmen wir Begriffe beim Lesen wahr?

Man kann von einer *sinnlichen* Wahrnehmung sprechen, „wo eine Erkenntnis zustande kommt ohne Mitwirkung des Verstandes, des Gedächtnisses usw.“¹⁹. Gerade diese für die Sinneswahrnehmung notwendige Bedingung ist Rudolf Steiners Ausgangspunkt beim Einführen der über den Hörsinn hinausgehenden oberen Sinne in dem Fragment seines Buches *Anthroposophie*.

Beim Lesen brauche ich nun fortwährend Verstand; ohne ihn erlebe ich nur den Wortlaut und verstehe nicht die dahinter webenden Gedanken. Nur aus eigener Denk- und Vorstellungskraft kann ich beim Lesen Gedanken wahrnehmen. Ich bilde mir zwar die Gedanken *an* der Sinneswahrnehmung des Geschriebenen; das heisst aber nicht, dass die Gedanken sinnlich wahrnehmbar in der Schrift enthalten sind. Bei einem Buch kann ich mich nur durch meinen wachen, zum Denken fähigen Verstand zu den Gedanken hindurcharbeiten. Die Gedankenwahrnehmung ist dabei eine *übersinnliche*.

Bei der Wahrnehmung mittels des Begriffs-, Gedanken- oder Denksinns ist es genau das Gegenteil: während mein Verstand wacht, kann ich nichts durch diesen Sinn wahrnehmen. Unmittelbar meine Mitmenschen verstehen kann ich nur, wenn mein Verstand zum Einschlafen bereit ist, und ich dann während der Wahrnehmung mittels dieses Sinnes in der Denkkraft des *anderen* Menschen hingebungsvoll lebe. Rudolf Steiner hat den Wahrnehmungszusammenhang des Denksinns einmal folgendermaßen charakterisiert:

... wenn ich das Wort wahrnehme, so lebe ich mich nicht so intim in das Objekt, in das äussere Wesen hinein, als wenn ich durch das Wort den Gedanken wahrnehme. Da unterscheiden die meisten Menschen schon nicht mehr. Aber es ist ein Unterschied zwischen dem Wahrnehmen des bloßen Wortes, des sinnvoll Tönenden, und dem realen Wahrnehmen des Gedankens hinter dem Worte. *Das Wort nehmen Sie schliesslich auch wahr, wenn es gelöst wird von dem Denker durch den Phonographen, oder selbst durch das Geschriebene. Aber im lebendigen Zusammenhange mit dem Wesen, das das Wort bildet, unmittelbar durch das Wort in das Wesen, in das denkende, vorstellende Wesen mich hineinversetzen, das erfordert noch einen tieferen Sinn als den gewöhnlichen Wortsinn, das erfordert den Denksinn, wie ich es nennen möchte.* Und ein noch intimeres Verhältnis zur Außenwelt als der Denksinn gibt uns derjenige Sinn, der es uns möglich macht, mit einem anderen Wesen so zu fühlen, sich eins zu wissen, dass man es wie sich selbst empfindet. Das ist, wenn man *durch das Denken, durch das lebendige Denken, das einem das Wesen zuwendet*, das Ich dieses Wesens wahrnimmt, der Ichsinn.²⁰

Man sollte dabei „Wort“ und „Gedanke“ nicht zu eng denken. Der Wahrnehmungsbereich des Laut- oder Wortsinnes beinhaltet im Sinne Steiners auch die

19 „Anthroposophie. Ein Fragment aus dem Jahr 1910“, 1970, S. 35, 2002, S. 27f

20 Zitat aus dem Vortrag vom 12.8.1916 in *Die Rätsel des Menschen*.

gesamte Gebärdensprache des Menschen, einschließlich aller zum Ausdruck kommenden seelischen Regungen, sofern sie *unmittelbar* wahrgenommen werden.²¹ Auch das Denken als Regung der Seele kann sich bis in die Mimik ausdrücken und entsprechend mittels des Denksinns wahrgenommen werden; insofern das Ich in der Seele zum Ausdruck kommt, kann es durch den Ichsinn wahrgenommen werden. So kann auch ein schweigendes Miterleben des Anderen ein Wahrnehmungsfeld für diese drei oberen Sinne sein.²²

Der Begriffssinn ermöglicht ein „Untertauchen in ein anderes Wesen (...) bis zur Empfindung dessen, was in ihm als Begriff lebt“.²³ Beim (sinnlichen) Eintauchen in die fremde Ichheit wird erst ihre Denkregung (sinnlich) wahrgenommen, bevor man, davon bereichert, zu seinem eigenen Denken erwacht. Beim *Lesen* ist es genau umgekehrt: Man muss erst zu seinem eigenständigen Denken erwachen, bevor man die Gedanken des Anderen (nun übersinnlich!) wahrnehmen kann.

Wenn ich Geschriebenes in einem Buch lese, stehe ich vor den fremden Gedanken auf ähnliche Art, als wenn ich vor der Natur stehe. Ich merke: hier waren Wesen schöpferisch tätig, aber ich stehe nur vor dem fertigen Werk. Dieses Werk lässt mich zwar anhand seiner geronnenen Gesten erahnen, dass es aus lebendigem Schöpfertum entstanden ist, aber *innerhalb der Sinneswahrnehmung dringe ich nie zu den schöpfenden Wesen vor*, weil sie in den sich mir offenbarenden geronnenen Gesten des fertigen Werkes nicht mehr anwesend sind.

In der Schrift ist der gesamte Inhalt enthalten; ich muss ihn nur lesen lernen. Ich kann nur lesen lernen, indem ich meine Denkaktivität schule, selbst die Sprache zu formen. Beim Lesen forme ich dann die Gesten innerlich nach und erlebe ihre Gebärden. Mein eigener Denkwille muss sie dann so in Fluss bringen, dass mein Denken den *Zusammenhang* der Gebärden – den unoffenbaren Gedanken – ergreifen kann. Beim Lesen steht mir eben kein ebenbürtiger Denker gegenüber. Gegeben sind mir nur die Buchstaben, die wie versteinerte Zeichen früherer Denkbewegungen erstorben vor mir liegen; zu den Denkbewegungen, die sich zu diesen Buchstaben und Worten niederschlugen, stoße ich nur durch, wenn ich die Worte aus *eigenem* Denkwillen wieder in Fluss und so die Gedanken wieder zum Erklingen bringe. „Der Leser versteht, weil er den gebotenen Text selbst mit Sinn erfüllt. (...) Und nicht nur das Denken stellt Beziehungen her, sondern eine Kraft, die wohl auch das Denken dazu erst impulsiert: die Phantasie“, so Michael Bockemühl in seinem ausgezeichneten Aufsatz „Lesen und Verstehen“²⁴. Ich verstehe beim Lesen immer nur so viel, wie ich ei-

21 Siehe zu diesem eigenständigen Sinnesbereich insbesondere auch die umfangreichen Ausführungen von Peter Lutzker in: „Der Sprachsinne. Sprachwahrnehmungen als Sinnesvorgang“.

22 Zusammen mit dem Hörsinn werden Laut- oder Wort-, Denk- und Ich-Sinn auch „obere Sinne“ genannt.

23 Vgl. „Anthroposophie. Ein Fragment“, 1970, S. 37, 2002, S. 30.

24 Erschienen in: „Lesen im anthroposophischen Buch. Ein Almanach“, Verlag Freies Geistesleben 1987.

genständig denkend vollziehen kann. Darüber hinaus kann ich höchstens noch Worte nachplappern.

Lese ich beim Zuhören?

Ich kann nun einem Menschen auch unverbindlich *zuhören*, indem ich seine Worte wie aus einem Buch zusammenlese, also ohne dabei auf *sein* Denken aufmerksam zu sein. Menschen mit erkranktem Denksinn sind sogar auf diese Art des Zuhörens angewiesen. Sie hören Worte hintereinander, die sie dann aus *eigener* Denkkraft zu Gedanken zu verbinden und zu beleben versuchen. Wenn ich einem anderen Menschen auf diese Art zuhöre, während er spricht, werde ich ihn schon gewissermaßen verstehen können, obwohl sich der andere nie richtig verstanden fühlt. Die verbindende Wesensbegegnung (durch die Wahrnehmung des Ich- bzw. Du-Sinns), wofür die Wahrnehmung des Denksinns durchlässig wird und die bei jeder Wahrnehmung des Denksinns mitschwingt, wird beim „lesenden“ Zuhören eines sprechenden Menschen umgangen, weil der Denksinn überhaupt umgangen wird (und damit dem Ich- bzw. Du-Sinn seine Grundlage entzogen ist). Bei dieser Art des Zuhörens findet *keine Wesensbegegnung* statt. Diese Art des Gesprächs ist nicht „erquicklicher als Licht“.

Höre ich Sprache von einem Tonträger oder im Radio, ist sinnlich wesentlich mehr Wahrnehmungsinhalt gegeben als beim Lesen: der durch einen Lautsprecher wiedergegebene ferne Sprecher vermittelt seine Intonation, seinen Sprachrhythmus usw., die Träger einer ganzen Seelenwelt sind.²⁵ Durch

25 Auf die artikulierte Struktur der Wörter reagieren Menschen mit einer exakt synchronisierten Bewegung, die der des Sprechers entspricht („entrainment“ genannt). Das wurde von William S. Condon erforscht. „Eines der für Condon selbst bedeutendsten und überraschendsten Ergebnisse dieser einmaligen Untersuchung über die Beziehung zwischen gesprochener Sprache und Bewegung war die Erkenntnis, dass es nicht nur eine stetige und exakte Koordination der Bewegung des Sprechers mit seinen Worten gibt, sondern dass der Hörer sich fast ebenso gut exakt synchron zur artikulierten Struktur der Worte des Sprechers bewegt.“ Weiterhin „wurde festgestellt, dass eine Synchronisierung mit Lauten, die nichts mit Sprache zu tun haben, nicht stattfindet. Es wurde auch nachgewiesen, dass es bei einem zwei Tage alten amerikanischen Säugling zu einer Entrainment-Reaktion auf chinesische Sprache kam, während es keine Synchronizität der Bewegung mit Klopfgeräuschen und zusammenhanglosen Vokalen zeigte. Die gleichen Resultate wurden unter Verwendung von Tonbandgeräten ein weiteres Mal erzielt.“ So fasst Peter Lutzker Experimente von William S. Condon und L.W. Sander zusammen, die bereits 1974 in „Science“ veröffentlicht wurden (siehe Peter Lutzker: „Der Sprachsin. Sprachwahrnehmungen als Sinnesvorgang“, 1996, S. 44).

In einem handschriftlichen Textstück Steiners, welches im Fragment seines Buches „Anthroposophie“ unter der Überschrift des Herausgebers „Über Hören und Sprechen“ als Anhang abgedruckt wurde (siehe S. 186ff in der Ausgabe von 2002), grenzt Steiner die Wahrnehmung des Tons eines leblosen Gegenstandes vom empathischen Lauschen von Menschenlauten ab. Nach einer längeren Ausführung folgert er, „dass der Hörende beim Laut eines Menschen sein Ich an ein fremdes Ich hingibt, beim Ton eines leblosen Gegenstandes nur an den Ton selbst. Das hörende Ich fühlt sich beim Laute veranlasst, durch diesen hindurchzudringen, beim Ton des leblosen Gegenstandes nicht.“ Zuvor hatte er vom „Mysterium des Mitgefühls mit einem fremden Ich“ geschrieben und dieses so charakterisiert: „Der Mensch fühlt das eigene Ich in dem fremden. Vernimmt er dann den Laut des fremden Ich, so lebt das eigene Ich in diesem Laut und damit in dem fremden Ich.“

Betonungen im Sprachfluss kann auch ein bestimmtes Verstehen beim Zuhörenden angeregt werden. Somit ist der so vermittelte Inhalt sinnlich reicher und leichter verständlich als beim Lesen. Ein genaues seelisches Beobachten wird aber bemerken, dass man beim Zuhören einer Sprachkonserve oder am Telefon die Gedanken des Anderen *nicht* mit derselben Unmittelbarkeit wahrnimmt, als wenn man von Angesicht zu Angesicht zusammen kommt, auch wenn das Mitfühlen mit einem fremden Ich rein durch die Lautebene noch vermittelt werden kann. Tatsächlich muss man *kontinuierlich* die Gedanken des Anderen innerlich *voll im Wachbewusstsein verfolgen*. Es ist kaum möglich, in die Gedanken des Anderen sinnlich „einzuschlafen“, während dieser ins Telefon zu einem spricht oder wenn man einem Tonträger zuhört.

Eine gewisse Wesensbeziehung kann beim Telefonieren dennoch entstehen. Sinnlich, indem das Ich des Zuhörers „den Laut des fremden Ich“ vernimmt und dadurch empathisch „in diesem Laut und damit im fremden Ich“ lebt (siehe das Zitat am Ende der letzten Fußnote). Weiterhin kann eine Beziehung auch an ein inneres Bild anknüpfen, wenn man ein inneres Bild vom Wesen des Menschen in sich trägt, mit dem man nicht unmittelbar aber mittelbar kommuniziert. Diese Wesensbeziehung ist aber nicht sinnlicher Natur. Sie entsteht, indem man seine seelische Aufmerksamkeit *nach innen* richtet. Bei Sinneswahrnehmungen von Denk- und Ich-Sinn wird die Aufmerksamkeit *nach außen* gerichtet. – Beim Lesen ist es noch leichter festzustellen, dass eine Wesensbegegnung nicht durch die menschliche Sinnesorganisation vermittelt wird, sondern *übersinnlich*, durch das *eigene* Denken und Fühlen. Beim Lesen kann ich bemerken, dass der in die Schrift hineingestorbene Gedanke durch meinen Denkwillen quasi leicht „erzittert“ und so in meinem Denken fein zu erklingen anfängt. In dem Maße, in welchem *ich* ihn erneut prägte, kann mir sein Wesen erklingen. Je grösser der sich mir so offenbarende geistige Zusammenhang, desto mehr wird mein ich-gewolltes Denken zum Träger des Wesens, das das mir gegenüberstehende Werk schuf. So ist das Lesen der Anfang des bewussten Eindringens in die übersinnlichen Welten des Geistes.

Es können die Gedanken in einem Buch aber auch in so feste Vorstellungsklumpen erstarrt sein, dass sie des Erklingens nicht mehr fähig sind. Die erstorbenen Gedanken sind unter die Schwelle der Belebbarkeit gesunken. Es kann auch sein, dass sie beim Schriftsteller nie lebendig waren. Dann werden nur tote Vorstellungen, in Schemen zusammengefasst, anhand von Wortassoziationen starr aneinandergereiht. In beiden Fällen kann mein Denken zu keiner Gedankenwahrnehmung mehr kommen.

Denken und Denksinn durcheinander

Leider wird seit einigen Jahrzehnten in Darstellungsversuchen der anthroposophischen Sinneslehre oft nicht sauber *eigene* Denktätigkeit und Vorstellungsbil-

derung vom Wahrnehmungsbereich des Denk- oder Begriffssinns unterschieden. Wie bereits Eingangs erwähnt, scheinen hier innerhalb anthroposophischer Kreise einige verwirrende Ideen herumzuspukeln. Diesen wollen uns nun ausführlicher zuwenden.

So schrieb zum Beispiel Georg Kühlewind²⁶ (1984) dem Gedankensinn eine Rolle beim Lesen zu, die eigentlich der an den Wortwahrnehmungen entfachten Denkaktivität zukommt. Grundsätzlich problematisch ist die Behandlung des Denksinns in Thomas Göbels *Die Quellen der Kunst. Lebendige Sinne und Phantasie als Schlüssel zur Architektur*.²⁷ Einige darin verbreiteten Behauptungen stiften bis heute Verwirrung, auch bei denjenigen, die es nie gelesen haben, da durch mündliche Überlieferung sowie in verschiedenen populären Darstellungen wie die von Albert Soesman²⁸ (1995) und Wolfgang-M. Auer²⁹ (2007) einige seiner Inhalte fortwirken.³⁰

26 Am Ende seines Aufsatzes «Das Wahrnehmen räumlicher und zeitlicher Formen» in „Das Goetheanum“ Nr. 21/1984.

27 Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, 1982, 1982. Rezensionen des Buches erschienen von Michael Bockemühl in „Die Drei“ (5/1983) sowie von Werner Barfod in der Wochenschrift „Das Goetheanum“ (Nr. 14/1984).

28 Albert Soesman: „Die zwölf Sinne. Tore der Seele“, 1995 (aus dem Niederländischen)

29 Wolfgang-M. Auer: „Sinnes-Welten. Die Sinne entwickeln. Wahrnehmung schulen. Mit Freude lernen“, 2007.

30 Der Autor dieses Aufsatzes hat mit allen in diesem Absatz genannten Autoren (außer Auer) Kontakt gehabt. Als der Großteils dieses Aufsatzes 1984 in der Wochenschrift „Das Goetheanum“ (Nr. 31/32 und 33/34) erschien, erwiderte Thomas Göbel in der darauf folgenden Nummer, dass er sein Buch aus der Sichtweise der Empfindungsseele geschrieben habe, der Autor dieses Aufsatzes seine Ausführungen aber aus Sichtweise der Bewusstseinsseele, weswegen kein Widerspruch bestünde. – Der Autor und Dietrich Rapp suchten nicht lang danach Georg Kühlewind persönlich auf und unternahmen den Versuch, sich über das Verständnis des Gedankensinns zu verständigen. Kühlewind beharrte auf seiner Position, die er in einem Aufsatz „Bemerkungen zur Belehrung der Sinne“ (Das Goetheanum 47/1985) auch zu Papier gebracht hatte: »Es ist der Gedankensinn in dem Erlebnis wirksam, sofern es sich um mir schon bekannte und eingeübte Gedanken handelt: sie werden unmittelbar, „einfach“ wahrgenommen.« Er hat diese Haltung konsequent gelebt und damals auch lediglich ihm schon bekannte Gedanken in dem Gespräch an sich herangelassen. Das veranlasste den Autor sowie Dietrich Rapp, jeweils einen Aufsatz zur Beziehung vom Gedankensinn zur Intuition in „Die Drei“ (11/1986) zu schreiben. Teile des damaligen Aufsatzes des Autors „Denksinn oder Intuition? Zum sinnlichen und übersinnlichen Wahrnehmen von Gedanken“ sind in diesen Aufsatz mit eingeflossen. Der Aufsatz Dietrich Rapps „Begriffssinn – Vorstellungssinn – Denksinn. Über die Hüllen seiner Entbindung“ baut auf sehr detailreichen und feinfühligem Beobachtungen und kann als bedeutender Griff zum Verständnis von Denkblick und Denksinn gesehen werden. Das Motto dieses Aufsatzes stammt aus diesem Aufsatz. – In einem Briefverkehr mit Soesman machte dieser deutlich, dass er gedrängt worden war, mündlich vorgetragene Darstellungen zu den Sinnen zu Papier zu bringen, dem er dann nachkam, aber ohne hohe wissenschaftliche Ansprüche. – Letztlich führte der Autor auch einen Briefwechsel mit A. Ganter zu diesem Thema, dem Urheber der Gedanken über den Begriffssinn, die Göbel in seinem Buch zu Papier brachte. Ganter setzte diese erstmals in einer Freiburger Studentengruppe in den 50'ger Jahren des 20. Jahrhunderts in die Welt und zweifelte auch noch gegen Ende seines Lebens, fast ein halbes Jahrhundert später, nicht an deren Richtigkeit.

Das erste Drittel des Buch Göbels ist einer Sinneslehre gewidmet. Für jeden der Sinne versucht Thomas Göbel, die Qualitäten des ihm zugehörigen Wahrnehmungsfeldes aufzufinden und dessen Gesamtheit durch Gegenüberstellung und Zusammenfassung von „urphänomenalen“ Qualitäten zu erfassen. Für jeden Sinn präsentiert Göbel ein Schema, das das vermeintliche Spektrum der Sinnesqualitäten des jeweiligen Sinns abdecken soll. Die zwölf Sinnesbereiche heißen bei Göbel auch weitgehend so wie bei Steiner. Allein die Benutzung anthroposophischer Termini gewährleistet keinen Bezug zu den Grundlagen der Anthroposophie. So gelingt Göbel das Kunststück, eine Sinneslehre zu propagieren, die Steiners Grundlagen der Anthroposophie streckenweise diametral widerspricht.

In seinem Kapitel über den Lautsinn (welcher bei Steiner und Göbel synonym mit „Wortsinn“, bei Göbel auch synonym mit „Gestaltsinn“ ist und der nicht mit dem Hörsinn verwechselt werden sollte) schreibt Thomas Göbel (S. 77f.):

Durch die Übung an den beiden [im Buch abgebildet] Graphiken Eschers ist zu erfahren, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, mit dem Gestaltsinn in das Material des Sehsinns einzugreifen, wenn es sich dazu eignet. Wir betrachten, um diese Möglichkeit weiter zu prüfen, *Abbildung 10* [abgebildet am Anfang dieses Aufsatzes], die ein reguläres Hexagon darstellt, dessen Ecken durch drei Diagonalen verbunden sind. (...) Schliesslich lässt sich *Abbildung 10* auch als räumlicher Würfel sehen (...). Auch durch diesen Versuch zeigt sich, dass wir zumindest mit zwei Sinnen gearbeitet haben: nämlich mit dem Seh-sinn, der das in allen Fällen gleichgebliebene „hell – dunkel“ wahrnimmt, und dem auf verschiedene Weise eingreifenden Gestaltsinn.

Von *Vorstellungstätigkeit* (siehe den Anfang dieses Aufsatzes) ist hier nirgends die Rede. Die Gestalt räumlicher Gegenstände wird laut Göbel durch einen „Gestaltsinn“ wahrgenommen, welcher der „in das Sehfeld eingreifende“ Wort- oder Lautsinn der anthroposophischen Sinneslehre sein soll.

Die Konsequenz dieser Auffassung für den *Begriff der Wirklichkeit* spricht er bereits im letzten Satz des darauffolgenden Paragraphen aus (Hervorhebung von mir):

Dass der Gestaltsinn, wenn er einen Würfel aus *Abbildung 10* auffasst, mehrere Würfel sehen kann, hängt damit zusammen, dass dieser Zeichnung Momente fehlen, die in Wirklichkeit vorhanden sind: beispielsweise eine opake, strukturierte Oberfläche, verschiedene Beleuchtungsverhältnisse der sichtbaren Seiten, eine Unterlage, auf der der Würfel steht, Perspektive und so weiter. Wirkt das alles im Sehfeld zusammen, arbeitet der Gestaltsinn auch wirklichkeitsgemäss. „*Wirklichkeit*“ soll hier die sich allen unseren Sinnen offenbarende Natur genannt werden.

Am Ende des Kapitels über den Laut- oder Wortsinn (S. 83) bildet Thomas Göbel das Wort „Würfel“, die obige Abbildung und ein Foto von einem Holzwürfel untereinander ab. Für den Seh- und Gestaltsinn, schreibt er, seien diese drei Würfelgestalten verschieden. „Lediglich für den Denksinn liegt kein Unterschied vor. Er kann denselben Begriff aus der Schriftgestalt, der Zeichnung und dem Foto auffassen“ (S.80). „Hier ist der Sehsinn der Grundlagensinn, in den der Gestalt- oder Lautsinn wie der Denk- und Ichsinn so eingreifen, dass entsteht, was wir vor Augen haben“ (S. 93). Der letzte Satz stammt aus dem Kapitel „Zusammenspiel und Ganzheit der 12 Sinne“, in dem er Hör-, Seh- und Tastsinn die drei „Grundlagensinne“ nennt, in welche die drei „integrierenden Sinne“ – Laut-, Denk- und Ichsinn – jeweils eingreifen. Beim Tastsinn beschreibt er dieses Eingreifen folgendermaßen:

Man lasse sich mit verbundenen Augen zum Beispiel eine Plastik auf den Tisch stellen. Versucht man, durch tastende Wahrnehmungen mit Fingern und Händen zu einer Gestalterfahrung zu kommen, so ist das nur von einiger Schwierigkeit, weil der Gestaltsinn hier ungeübt ist. Entsprechend ist es auch mit dem Begriffssinn. Auch er kann ins Tastfeld eingreifen. Einen Tisch oder Stuhl wird man mit tastenden Händen wahrnehmen können.

So wie man beim Sehen den Begriff „Würfel“ aufgefasst hat, nimmt man nach Göbel den Begriff des Stuhles oder Tisches mittels des Begriffs- oder Denksinns wahr. Nicht nur die räumliche Form, sondern selbst die Begriffe der Dinge nehmen wir sinnlich wahr. Wenn eine Sinneslehre auf diese Art aufgebaut wird, ist die gesamte Wirklichkeit in der Welt draußen und offenbart sich restlos durch unsere Sinne.

In seinem Kapitel über den Denksinn schreibt Thomas Göbel, dass das Lesen auch *Wahrnehmung des Denksinns* sei:

Dass wir die Gedanken anderer Menschen auffassen können, indem wir zuhören oder lesen, ist uns selbstverständlich. Weniger selbstverständlich ist, dies als Sinnestätigkeit zu begreifen. Im Abschnitt über den Gestaltsinn haben wir am Beispiel „Würfel“ gesehen, dass Wortgestalt und Bedeutungsinhalt zwei verschiedene Qualitäten sind und daher von zwei Sinnen wahrgenommen werden müssen. Nun soll versucht werden, die verschiedenen Bedeutungsinhalte der Sprache zu gliedern.

Der Denk- oder Begriffssinn nimmt nach Göbel also die *Bedeutungsinhalte der Sprache* wahr. Der grösste Teil dieses Kapitels ist deswegen grammatikalischen Analysen gewidmet. Darauf beschränkt sich der Verfasser: nur bis zum Sprachniveau dringt er in die Gedankenwelt ein.

Ist das Ich sein Stil?

Der Ichsinn, behauptet der Autor ein Kapitel weiter, nimmt den Stil einer Persönlichkeit wahr. Um dieses zu illustrieren, bildet er einen Schwarzweiss-Druck ab.

(...) [Man betrachte diese Abbildung] und lese erst dann weiter, wenn man zu einer Wahrnehmung der Persönlichkeit des Künstlers gekommen ist, dessen Werk man betrachtet. Es handelt sich um einen sehr bekannten Künstler, aber um ein eher unbekanntes Werk von ihm. Wer den Künstler kennt, nicht aber das abgebildete Werk, und seine „Handschrift“ darin wiederentdeckt hat, kann sich sagen, dass dieses Wiedererkennen damit zusammenhängen muss, dass er einen Sinn für diesen Künstler früher schon entwickelt hat. Gemeint ist nicht, dass man sich ein Urteil bildet, wer der Künstler ist, (...) der Ichsinn ergreift den *Menschen*, der dieses Werk geschaffen hat.

Dabei übersieht Göbel, dass das Ich eines Menschen und der von ihm gegebenenfalls einzigartig geprägte Stil Zweierlei sind. So wie man mittels des Laut- oder Wortsinns die Gestik der Sprache wahrnimmt, selbst noch bei den in die Schrift erstorbenen Worten, kann durchaus dieser Laut- oder Wortsinn auch an dem Erkennen der Geste, dem Stil eines Kunstwerkes beteiligt sein. Man spricht ja auch von der „Signatur“ eines Kunstwerkes oder – wie Thomas Göbel selbst anführt – der „Handschrift“ eines Künstlers. So wie man aber die Signatur eines Menschen – auch wenn sie ein eindeutiges Zeichen für die Persönlichkeit sein mag – nicht mit seinem Ich-Kern verwechseln würde, sollte man nicht den Stil eines Menschen mit seiner Individualität verwechseln. In jedem Erdenleben *prägt* die Individualität ihren ureigenen Stil – aber sie *ist* nicht der Stil. *Genau wie beim Lesen können bei Kunstwerken der bildenden Kunst Denk- und Ich-Sinn nichts wahrnehmen.* Die schöpferische Tätigkeit ist im Werk bildhaft geronnen, welches erst durch die künstlerische *Tätigkeit des Betrachters* – auf welche das Kunstwerk harrt – wieder ins Werden gehoben wird. Das Erleben dieser Tätigkeit, dem Mit-Schöpfen im Anschauen, unterscheidet ja das Kunsterlebnis vom bloßen Anglotzen. – Bei den darstellenden Künsten (wie Musik, Schauspiel oder Eurythmie) sind nun die schöpferische Tätigkeit des Künstlers und die schöpferische Tätigkeit des Zuschauers bzw. Zuhörers ineinandergeschoben. Es entsteht ein *gemeinsamer* innerer Raum des Werdens. Insofern der Künstler aus Ich-Kraft Kunst erzeugt, können freilich alle oberen Sinne des gegenwärtig anwesenden anderen Menschen am Wahrnehmen beteiligt sein. In solch einem „lebendigen Zusammenhang mit dem Wesen, das das Wort schöpft“³¹ – aber schon nicht mehr beim Phonographen, beim Film, beim Buch oder beim Betrachten eines Gemäldes oder einer Skulptur – können Denk- und Ichsinn ein unmittelbares Hineinversetzen in das andere Menschenwesen bzw. ein „Empfinden des anderen Wesen wie sich selbst“³² vermitteln.

31 Aus der bereits zitierten Stelle des Vortrags vom 12.8.1916 in *Die Rätsel des Menschen*, wie bereits weiter oben zitiert.

32 *ibid*

Gibt es nur die Sinneswelt?

Es bleibt für die konventionelle Wissenschaft generell ein Problem, inwiefern das Denken etwas mit der „Wirklichkeit“, welche sie sich vollständig ausserhalb jeglichem denkenden Erkennen irgendwo vorstellt, zu tun haben kann. Besonders auffällig – aber mehr oder weniger gänzlich beiseite geschoben – ist die Frage, warum sich gerade die Mathematik, die sich ja rein im Denken abspielt, so hervorragend auf die „wirkliche Welt“ anwenden lässt.³³ Alle diese Probleme wären gelöst, wenn man bisher verborgene Sinne entdecken könnte, mit denen der Mensch die *Begriffe* der Dinge der Außenwelt *sinnlich* wahrnehme (wie zum Beispiel den Begriff Würfel): das Denken wäre dann deswegen auf die Sinneswelt anwendbar, weil es Begriffe handhabte, die noch in den Dingen stecken, und durch einen Begriffssinn lediglich in die Menschenseele hereingespiegelt würden. Dann wäre die gesamte Wirklichkeit in der Welt draußen und würde sich uns konsequent ganz durch die Sinne offenbaren. – *Beobachtung* der eigenen Denk- und Vorstellungstätigkeit lehrt allerdings, dass es nicht so ist.

Entfällt diese Beobachtung, kommt man leicht zu dem Fehlurteil, dass man die Welt nur durch Sinneswahrnehmungen kennen würde. Mit dieser Haltung beginnt Wolfgang-M. Auer die Einleitung seines im Jahre 2007 erschienenen Buches „Sinnes-Welten“³⁴: „Was wir von der Welt wissen, das wissen wir durch Wahrnehmung. Das gilt ohne Ausnahme.“ Dass er mit Wahrnehmung Sinneswahrnehmung meint, macht er gleich danach deutlich: „Denken wir uns einmal, möglichst konkret, es würde uns ein Sinn nach dem anderen genommen.“ Er führt dann aus, wie sich die Welt einschränkt, wenn sukzessive das Sehen, das Hören, das Riechen, das Schmecken, die Wärmewahrnehmung, das Tasten und schließlich auch die Eigenwahrnehmung des Leibes wegfallen würden. „Und würde uns jetzt auch der Rest an Eigenwahrnehmung entzogen, dann könnten wir weder von der Welt noch von unserem eigenen Leib etwas erfahren. Es gäbe sie nicht.“

Das Denken kommt in dem Buch von Auer nicht vor, von anderen übersinnlichen Wahrnehmungen ganz zu schweigen. Er übernimmt den Wortgebrauch Göbels und spricht auch von einem „Gestaltsinn“, dem er einen „Bedeutungssinn“ und einen „Stilsinn“ hinzufügt. Der „Bedeutungssinn“ umfasst für Auer auch die Fähigkeit, „die Bedeutung an den Dingen“ wahrzunehmen (Auer, S. 122). In der dazugehörigen Fußnote meint Auer, Steiner habe diesen Wahrnehmungsbereich „Begriffssinn“ bzw. „Gedankensinn“ und Göbel „Denksinn“ genannt. Nicht nur hat Steiner ihn bereits „Denksinn“ genannt, er hat damit einen

33 Damit verbundene Fragestellungen sind im Abschnitt „Mathematik wird Anthroposophie“ zu Beginn des Aufsatzes „Zwei biographische Schlüsselerebnisse Rudolf Steiners. Zur Entwicklung und Ausbreitung der Waldorfpädagogik“ angeschnitten worden (in „Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte“, Band 6: „Waldorf-Pädagogik“, 2002). Vertieft wurden sie in Detlef Hardorp: „Mathematik als die erste Stufe übersinnlicher Anschauung und ihr Bezug zur Sinneswelt“ (in „Die Drei“, Mai 1989).

34 Wolfgang-M. Auer: „Sinnes-Welten. Die Sinne entwickeln. Wahrnehmung schulen. Mit Freude lernen“, 2007.

deutlich eingeschränkteren Wahrnehmungsbereich im Sinn gehabt als Göbel und Auer, bei denen das Denken beim Erkennen der Welt keine Rolle mehr spielen muss, da „der Schritt von der Gestaltwahrnehmung zur Symbolwahrnehmung oder vom emotionalen zum kognitiven Begreifen“ (S. 103) beim Kind lediglich der Schritt vom „Gestalt-“ zum „Bedeutungssinn“ ist. *Alles* ist durch Sinneswahrnehmung zugänglich – und was es nicht ist, gibt es schlicht nicht. Es gibt nichts außer einer den Sinnen zugewandten Welt des fertigen Werkes, die Welt der Dinge, die ihre Bedeutung bereits sinnlich dem „Bedeutungssinn“ offenbaren. Kognitives Begreifen wird vollständig in die Sinneserfahrung subsumiert. Auer (S. 113):

(...) wir müssen erst die Bedeutung an den Bildelementen oder den Dingen wahrnehmen, damit sich die zugehörigen Assoziationen einstellen können. Nach all dem ist es naheliegend, dass wir auch am einzelnen Ding eine Bedeutung wahrnehmen, nämlich die Bedeutung, die das jeweilige Ding hat. Wir nehmen am Tisch die Bedeutung Tisch, am Stuhl die Bedeutung Stuhl, an der Pistole und am Knoten eben Pistole und Knoten wahr.“

Viel primitiver kann eine Erkenntnistheorie nicht mehr werden: Die Bedeutung der Welt wird gleich *innerhalb der Sinneswahrnehmung* mitgeliefert. Solange man sich nicht aufschwingt, während des Beobachtens der Welt auch seiner eigenen Seelentätigkeit gewahr zu werden und sie als Phänomen gewähren zu lassen, bleibt der wissenschaftliche Ansatz einseitig. Ohne Aufmerksamkeit auf die eigene Seelentätigkeit wird konventionelle Wissenschaft so weiterlaufen, wie sie es halt tut, und wie es ihr schon Francis Bacon vorausgesagt hat – aber an Goethe und Steiner vorbei.

Der einzige Quell von lebendigen Gedankenkeimen, der sich auch in der Werkwelt³⁵ wesenhaft offenbaren kann, ist der Mensch. Die anorganische Natur offenbart ohne menschliches Denken als „Dolmetsch, der die Gebärden der Erfahrung deutet“³⁶, keine der Begriffe, mit denen sie sich begreifen lässt; diese Begriffe – und mit ihnen jegliche Bedeutung – müssen *im Innern* des Menschen aufsteigen. Die organische Natur offenbart ihre Begriffe in dem Maße, in dem der sie erkennende Mensch zu übersinnlicher Wahrnehmung aufsteigt und damit das Denken nicht nur als „Dolmetsch der Gebärde der Erfahrung“ auftritt, sondern *selbst* Erfahrung wird.³⁷ Das darin zu erlebende Gedankenkeimen ist nur in der Welt der Wirksamkeit aufzufinden, nicht in der Welt des Werkes, dem die sinnliche Organisation des Menschen zugewandt ist.

35 Vergleiche Rudolf Steiner: „Anthroposophische Leitsätze“, Leitsatz Nr. 112.

36 Siehe das 11. Kapitel „Denken und Wahrnehmen“ von Rudolf Steiner: „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“

37 Siehe z. B. „Über das Wesen und die Bedeutung von Goethes Schriften über organische Bildung“, in Rudolf Steiners Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften (Gesamtausgabe 1).

Der Wahrnehmungsquell *eigener* Gedankenkeime ist die Intuition. Dieser Quell ist *übersinnlich*. Das der Werkwelt zugewandte *sinnliche* Wahrnehmungsorgan des Begriffs- oder Denksinns ist Wahrnehmungsquell für das einzige Begriffsleben, das sich in der Werkwelt wesenhaft offenbaren kann: für das Gedankenkeimen eines *anderen* Menschen.

Detlef Hardorp

Kunst kommt von Können

Das handwerklich-künstlerische Element ist uns in der Waldorfschule besonders bedeutsam. Deshalb durchziehen die entsprechenden Fächer die gesamte Schulzeit. Da wo an Staatsschulen schon in jungen Jahren an der Rechtschreibung gefeilt wird, lernen unsere Erstklässler mit viel Aufwand das Stricken. Keine Lesemütter helfen den Klassenlehrern, sondern es sind fleißige Hände der Mütter, die beim Stricken der Siebenjährigen geduldig die Maschen wieder auffangen. Während an anderen Schulen die zwölfte Klasse häufig nur noch auf das Abitur hinarbeitet, erarbeiten sich unsere Schüler aufwändig ein Klassenspiel.

Zwei Dreizehntklässlerinnen kamen gestern in meine sechste Klasse, um eine im Fach Sozialwissenschaften vorbereitete Umfrage zum Mediengebrauch durchzuführen. Das gab mir die Chance zu einem Gespräch. Die eine Schülerin möchte nach dem Abi eine Lehre als Konditorin absolvieren, die andere will über ein Praktikum in der Filmbranche dort auf einen Ausbildungsplatz hinarbeiten. „Ja, viele von uns machen etwas Praktisches! Da fühlen wir uns sicher! „Das stimmt“, ergänzte Anna, „wir haben auch schon einen ganz langen Lebenslauf, wenn wir all die Schulpraktika und Projekte zusammenstellen.“ Beide waren seit der ersten Klasse auf unserer Schule und gern bereit auf dem Elternabend der neuen ersten Klasse, über ihren waldorfspezifischen Werdegang zu berichten.

Deutlicher kann es nicht sein: im Künstlerisch-Handwerklichen hatten diese Schüler erlebt, dass sie etwas können und mit diesem „Selbst-bewusstsein“ suchen sie ihren Platz in der Welt.

Über das Künstlerische des Unterrichtes ist schon viel gesagt worden und wir alle wissen, dass, was den Hauptunterricht betrifft, Steiners Anregungen nicht so gemeint sind, dass nun primär künstlerische Aktivitäten in diesem Rahmen stattzufinden hätten. Nein, der Unterricht selbst ist das Kunstwerk. Nur woran können wir Lehrer sehen, ob er gelingt? In die Seele können wir nicht schauen, und die leiblichen Wahrnehmungen, so wie sie der Arzt hat, sind uns Lehrern

doch auch nicht immer deutlich. Es gelingt uns nur, das Gruppengeschehen wahrzunehmen, eine Tatsache, die dazu führen kann, die Lebensprozesse der Klasse vordringlicher zu versorgen, als die Lernprozesse des einzelnen Schülers.

Woran stellt nun der Werklehrer fest, ob sein Werkunterricht gelungen ist? Hierbei spielt das Werkstück des Schülers eine entscheidende Rolle. Oberste Devise ist: es muss fertig werden! Ich kann mich noch erinnern, wie eine altgediente Waldorflehrerin mir als junger Kollegin erklärte, dass alles, was nicht zu Ende geführt ist, den Willen schwächt.

Frau Stolz, Max ist in der sechsten Klasse immer noch nicht fertig mit seinen Socken, was können wir tun? „Ich überlege kurz und biete an: „Er ist ein so wacher Schüler, Max kann das im Hauptunterricht zu Ende bringen, die anderen unterstützen ihn fachlich und ich kann ihn ab und zu zusätzlich anfeuern. Nebenbei bemerkt, war das Ergebnis diese Maßnahme, dass zwei Wochen hindurch auch die fleißigen Handarbeiter Anspruch auf Stricken und Sticken in meinem Unterricht erhoben.

Dafür, dass die Dinge gelingen, die Werkstücke und Kunstwerke fertig werden, scheuen wir keine Mühe. Immer wieder telefoniert nach getanem Unterricht die Handarbeitslehrerin mit den Eltern und instruiert sie in den notwendigen Hilfestellungen. Um den handwerklichen-künstlerischen Impuls umzusetzen, werden erhebliche Mittel bereit gestellt. Nicht selten werden Lerngruppen gedritelt, Werkstätten aufwändig eingerichtet, es wird weder an Werkzeugen noch Materialien gespart. Selbst, was die Vertretungssituation betrifft, wird sich ein Werklehrer im Gegensatz zum Fremdsprachenlehrer selten mit der ganzen Klasse vorfinden. Und zurecht, es kann das Werkstück nur gelingen, wenn die dafür erforderlichen Bedingungen eingehalten werden.

Willens- und gemütsbildend soll der Unterricht sein, fordert Rudolf Steiner. Über die Willensbildung habe ich gesprochen, sie findet nachweislich in den entsprechenden Fächern bei uns statt. Aber auch für die Gemütsbildung tun wir im Allgemeinen, was wir können:

„Der Therapeut meines Aspergerschülers war heute im Unterricht zu Besuch. Er hat mitbekommen, wie Laurenz mich überfreundlich mit den Worten: Was hat heute meine liebenswerte Lehrerin wieder für mich vorbereitet? begrüßt hat. Er erklärte mir, dass Asperger Autisten in einer Umgebung, in der sie liebevoll verstanden und gefördert werden, eigentlich keine untragbaren Verhaltensweisen an den Tag legen. Und eine solche Umgebung sei an dieser Waldorfschule klar zu erkennen. Jahre später konnte dieser Schüler an einer anderen Waldorfschule Abitur machen.

Wir überlegen, welchen Platz in der Gemeinschaft wir für besondere Kinder schaffen können. Welche regelmäßigen Aufgaben ihnen gut tun, so dass sie sich als we-

sentlicher Bestandteil der Klassen oder Schulgemeinschaft erleben. Bei unseren vielfältigen Projekten, zum Beispiel der Zirkusaktion, bei welcher der wortgewandte und bewegungsscheue Laurenz den eloquenten Direktor spielte, finden sich reichlich Gelegenheiten dazu. Mit anderen Worten: wir widmen nicht nur dem handwerklichen, sondern auch dem sozialen Lernen Zeit und Kraft. Erfolg oder Nichterfolg werden in den Zeugnissen deutlich zum Ausdruck gebracht ...“ nun in der dritten Klasse hat er einen Platz in der Gemeinschaft gefunden“... .

Nun ist jedoch an der Waldorfschule doch der Hauptunterricht das Wichtigste, die Hauptsache, er nimmt den markantesten und fruchtbarsten Teil des Schultages ein, die ersten beiden Stunden. In dieser Zeit geht es um das Hauptanliegen von Schule, nämlich um Schreiben, Lesen, Rechnen. Um diejenigen Techniken, die zum Instrument für unsere Kultur geworden sind. Unsere drei Seelenfähigkeiten: Denken, Fühlen, Wollen sollen in diesen Lernprozessen berücksichtigt werden, aber wir kommen nicht um die Tatsache herum, dass hierbei in besonderer Weise das Denken eine Rolle spielt.

„Marie kann Ende der 1.Klasse noch kein einziges Wort schreiben. Aber sie ist ein richtiges Waldorfkind, immer strahlt sie und ihre Hefte verziert sie mit Hingabe. Irgendwann wird der Knopf aufgehen.“ Ganz entspannt verhält sich die Klassenlehrerin zu dieser Tatsache. Und wartet noch ein Schuljahr.

Dieses Beispiel ist übertrieben und es hat sich vor zwanzig Jahren abgespielt, lange bevor ausgebildete Förderlehrer an unseren Schulen tätig waren. Aber in Ansätzen lässt sich diese Haltung im Unterrichten der Kulturtechniken vor allem in den unteren Klassen beobachten. Gemessen an den vielen aufwändigen Inhaltsepochen, wie dem Alten Testament in der 3. Klasse, dem Hausbau, Flechtbänder Zeichnen und den Griechen mit der Olympiade, sind Mathematik und Deutsch der Klassenlehrerzeit. Viele von uns Klassenlehrern sind nicht in Grundschulpädagogik ausgebildet und somit nicht mit den aktuellen didaktischen Ansätzen vertraut. Noch bis vor etwa 10 Jahren galten diese, wie zum Beispiel Organisationsformen der Gruppenarbeit, des Stationenlernens Wochenplan- und Portfoliolernens und ähnliches als verpönt. Die Klassenzimmer sind nach wie vor mit Materialien, die sinnesschulend den Metamorphoseprozess von Leibes- zu den Denksinnen unterstützen, dünn bestückt. Stattdessen kommt man immer mehr von schreibtauglichen Möbeln, wie Tischen und Stühlen ab und verwandelt mit Bänkchen das Klassenzimmer zu einer Bewegungswerkstatt. Wieder wurde das eigentliche Lernen, das doch ein mentaler Vorgang ist und bleibt, ausgekurvt. Als ob es ein Tabu sei, als ob man alles tun dürfe außer Schreiben, Lesen und Rechnen beizubringen. Als ob Lernen um jeden Preis am Anfang der Schulzeit verzögert oder verhindert werden müsse.

Auf der letzten Förderlehrtagung im November 2009 äußerte Michaela Glöckler, Leiterin der Medizinischen Sektion zusammen mit Christof Wiechert, Leiter

der Pädagogischen Sektion, federführend, was notwendige Entwicklungen an den Waldorfschulen betrifft, ungefähr Folgendes. „Rudolf Steiner hat von anthroposophischen Ärzten verlangt, dass wir erst das „normale“ Medizinstudium absolvieren. Warum hat er das von den Lehrern nicht verlangt?“ Der Handwerkskoffer der Lehrer hat sich erst in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr gefüllt, genau in dem Maße, in dem nicht nur empirische, sondern auch wissenschaftliche Erkenntnisse über das Lernen vorlagen. Verzögert, aber schließlich dennoch, werden diese Erkenntnisse an den Staatsschulen umgesetzt. In Curricula und fachbezogener Methodik und Didaktik. Zu Steiners Zeiten gab es verglichen damit nur ein kleines Handwerksköffchen, aus dem er sich jedoch die ihm bekannten Novitäten herausgenommen und für die Waldorfschule (menschenkundlich) verfügbar gemacht hat. Ein gutes Beispiel dafür ist die zu Steiners Zeit aufgekommene Mode des klassischen Blockflötenspiels, mit der man musikalische Bildung nicht nur für die Oberschicht, sondern für alle Kinder gewährleisten wollte. In den siebziger Jahren wurden die Blockflöten an den Grundschulen durch das immer gestimmte Orffsche Instrumentarium abgelöst, weil sich für musikalische Ohren ein Blockflötenchor als Tortour erwiesen hat und der gewünschte Erfolg flächendeckender musikalischer Früherziehung ausblieb. Diesen Prozess haben die Waldorfschulen nicht mitvollzogen, wie auch unzählige andere.

Wir hatten zuerst den Kölner Dom besichtigt und hatten uns dann in die beeindruckende, bescheidene Stille der romanischen Kirche St. Maria im Kapitol zurückgezogen. Der unglaublichen Fülle an Bild und Wort war das genaue Gegenteil gefolgt. Sinneswach und angeregt hatten die Sechstklässler alles Wichtige mitgeschrieben und nun lautete die Frage in der romanischen Krypta: Wie wirkt der Raum auf euch, was fühlt ihr? Spontan kam die Antwort: Jetzt bin ich bei mir. Ich kann mich konzentrieren! In der Klasse hatte wir das Schwarz-weiß Zeichnen geübt. Die letzte Aufgabe des Ausflugs war, sich ein Detail zu suchen, um es nach Licht und Schatten zu Papier zu bringen. Bäuchlings lagen die Schüler auf dem Boden und es wurde noch stiller. Denken, Fühlen, Wollen; Wissen, Empfinden und Tun ...

Wenn wir von Kunst sprechen, reden wir meist zuerst von Handwerk. Kunst setzt in den meisten Fällen Handwerk voraus. Handwerk im Tun, Handwerk im Fühlen und nicht zuletzt Handwerk im Denken. Waldorfschule könnte ein erweitertes Erziehungswesen sein, wie die anthroposophische Medizin eine erweiterte Heilkunst. Sie wäre dann Schule Plus. Wenn wir das in naher Zukunft erstreben wollen, muss uns klar sein, dass das Plus nicht ausreicht, sondern der ernüchternde Blick auf Schule, auf Lernen der Basisfertigkeiten von Anfang an gefragt ist. Dann müssen wir als Klassenlehrer vielleicht bescheiden zugeben: in manchen Themen sind wir noch nicht einmal Handwerker, geschweige denn Künstler. Am Anfang des künstlerischen Unterrichts steht das Können der Lehrer, am Ende das Können der Schüler. Beides zusammen wird durch ein Ziel ver-

bunden, ein Ziel Plus, nämlich ein entwicklungsorientiertes Lernziel. Das umfassende Kunstwerk sind dann die Fähigkeiten der Schüler nicht nur im Praktischen und Sozialen, sondern auch im Geistigen, Fähigkeiten, die sie selbstbewusst der Welt zeigen können.

Uta Stolz

Diplom-Heilpädagogin, Waldorfpädagogin, Entwicklungsorientierte Lerntherapeutin und Spezialistin für Begabungsförderung. In ihrem Institut Lernen in Bewegung bildet sie Lehrer in Mathematikdidaktik, Fragen zu LRS, zum Thema Begabung und Förderung weiter und Entwicklungsorientierte Lerntherapeuten in mehreren Ländern aus.

Kontakt: *LerneninBewegung@t-online.de*

Zum Gespräch¹

Vielen Dank für die so erfreulichen und anregenden Artikel im Rundbrief. Hierzu möchte ich ein mehr oder weniger bekanntes Gebiet, das der Hygiene, erinnernd nennen.

Seit fast drei Jahren praktiziere ich die hygienische Eurythmie in der 1. – 7. Klasse. Nach einer Heileurythmie Vertretung durfte, konnte ich dieses „dritte Wellen“ regelmässig (ca. 15 Minuten täglich über vier Wochen zweimal im Jahr im Hauptunterricht) mit den ganzen Klassen im Klassenzimmer oder grösseren freien Raum üben.

Dazu bestärkt hat mich die Ausführung in: *Hygiene als soziale Frage*² und geradezu „elektrisiert!“ S. 23: „Ein soziales Gebiet wird insbesondere intensiv beeinflusst werden müssen in hygienischer Beziehung einer errungenen Menschenkenntnis, das ist das Gebiet der Erziehung, das Gebiet des Unterrichts. Man kann gar nicht eigentlich, ohne wirklich umfassend den Menschen zu kennen, ermessen, was es heisst: die Kinder sitzen in der Schule mit gebücktem Rücken, so dass fortwährend ihre Atmung in Unordnung ist ...“

Seit diesen „Epochen“ – nach Jahren künstlerischer und pädagogischer Tätigkeit – lerne ich das „Atmen“ der Heranwachsenden kennen.

„... Denn vieles, was heute in der äusseren Welt unhygienisch ist, rührt davon her, dass so wenig Harmonie ist zwischen dem, was der physische Leib in An-

1 Zur Frage der Dreiteiligkeit des Hauptunterrichtes, eine Gesprächsanregung, von Christof Wichter, erschienen im Rundbrief der Pädagogischen Sektion Nr. 38, Ostern 2010

2 Die Hygiene als soziale Frage. Ein öffentlicher Vortrag, gehalten in Dornach am 7. April 1920, von Rudolf Steiner

passung an die äussere Welt tut, und dem, was eigentlich der Ätherleib durch seine innere Beweglichkeit von dem Physischen Leib verlangt. Dieses Nicht-Zusammenstimmen möchten wir aufheben durch eine Bewegungsfähigkeit des Physischen Leibes, die dem Ätherleib entspricht“.

In diesen zwei Sätzen aus „Einführende Worte über Eurythmie“³ von Rudolf Steiner ergab sich mir ein regelrechtes Studium, und Praktika ...“⁴

Ausgehend von den Eurythmiefiguren – Bewegung, Gefühl, Charakter – gibt es Übungen in Hülle und Fülle. Anregende, beruhigende Laute, Ballen und Spreizen, Energie und Friedenstanz, Lachen und Weinen – welches Lehrerherz beginnt nicht zu tanzen, bei diesem Fundes von Lebensbildekräften?!

Ein dazu ratender Christian Morgenstern:

Man muss Künstler sein,
will man Lehrer sein,
man muss schaffen wollen
in Fleisch und Bein.

Ekkehart Wacker

Die Welt-Kindergarten- und Welt-Lehrertagung

**1. – 5. April und 9. bis 14. April 2012
am Goetheanum**

Die Einverleibung des Ichs in den werdenden Menschen

Wie bekannt, bereitet die Internationale Konferenz der Waldorf/Steiner Schulbewegung zusammen mit der Pädagogischen Sektion am Goetheanum die nächste Welt-Lehrer- und Erzieherstagung vor.

Das Aussergewöhnliche aber ist, dass diese Tagung in zwei Veranstaltungen aufgeteilt ist, aber an demselben Themenkreis arbeitet.

Vor Ostern 2012 findet die Welt-Kindergartentagung statt, die von der Internationalen Kindergarten Vereinigung (IASWECE) in Zusammenarbeit mit der

3 Rudolf Steiner, Einführende Worte über Eurythmie, München 28. August 1913, anlässlich der ersten Eurythmie-Vorführung, in: 'Entstehung und Entwicklung der Eurythmie', Verlag der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach, Schweiz.

4 Zur hygienischen Eurythmie: E.-M. Autenrieth, Persephone 9, Arbeitsberichte der Medizinischen Sektion am Goetheanum, Verlag am Goetheanum.

Pädagogischen Sektion durchgeführt wird. Nach Ostern 2012 findet dann die Welt-Lehrertagung statt.

Diese zeitliche und räumliche Trennung ist nötig wegen der zu erwartenden Zahl der Teilnehmer.

Ab der nächsten Ausgabe des Rundbriefes werden immer inhaltliche Beiträge zu diesem Thema gegeben. In der nächsten Ausgabe findet sich ein Beitrag von Iryna Kokoshynska (Ukraine) und von Thomas Zdrasil (Stuttgart). Danach wird die Serie durch andere Kollegen fortgesetzt.

Wir laden Kindergarten- und Lehrerkollegien herzlich dazu ein, um in der kommenden Zeit in ihren Zusammenhängen, pädagogischen Konferenzen und dergleichen an diesem Thema zu arbeiten. Wenn Kollegen zu einer thematischen Arbeit einen Text verfassen, würden wir den gerne empfangen und im Rundbrief publizieren.

Vom Thema und einigen Empfehlungen, daran zu arbeiten.

Schon ganz am Anfang der Allgemeinen Menschenkunde, im **ersten Vortrag**, findet sich genau in der Mitte dieses Vortrags der Satz: *‘Die Aufgabe der Erziehung im geistigen Sinne erfasst, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder Leibeskörper.’*

(In der Ausgabe von 1932 sind diese Sätze noch gesperrt wiedergegeben.) Und ein zweiter Satz in diesem ersten Vortrag erscheint gesperrt. Wenn man dieses Ziel vor Augen hat, *‘müssen wir uns bis in die Fundamente bewusst sein dessen, was wir tun.’* (GA 293, 21.08.1919)

Damit ist das Programm der Tagung gegeben. Ab der Geburt eines Menschen braucht es das Wissen dessen, **was man tut**. In der Frühkinderziehung, im Kindergarten, in den Unterstufen, in den Oberstufen, brauchen wir dieses Bewusstsein dessen, was man tut. Damit die richtige Handlung so selbstverständlich ist, wie der richtige Gedanke gegenüber dem werdenden Menschen.

Der Begriff des Ichs oder des Selbst ist einer der von verschiedenen Seiten immer wieder anders beleuchtet werden kann und muss, damit das Denken beweglich bleibt und versuchen lernt, Geistiges zu denken. Eine wunderbare Hilfe dabei ist der **zweite Vortrag** aus *‘Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens’*, einem Vermächtnis gleichkommende Vorträge, die Steiners Wirken in Stuttgart beschliessen. Dieser Vortrag schildert in den Schritten Bild, Musik und Wort das Einleben der Seele (mit dem Ich) in die Leiblichkeit. (GA 208, 09.04.1924) Das richtige Tun in diesem Kontext wird exemplarisch sichtbar im **vierten Vortrag** der Meditativ Erarbeiteten Menschenkunde. (GA 302a, 22.09.1920; auch als Einzelausgabe)

Wer sich eine allgemeine Grundlage erarbeiten will, dem sei das Kapitel **‘Das Wesen des Menschen’** (GA 9) aus der Theosophie empfohlen.

Natürlich gibt es unendlich viele andere Einstiegsmöglichkeiten in dieses Thema. Was hier angegeben ist, sind nur wenige von vielen.

Ab Januar 2011 werden auf der Website der Sektion Informationen gegeben, die mit Bezug auf diese Tagungen von Nutzen sind.

Christof Wiechert

Agenda

Kommende Tagungen und Veranstaltungen der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, 2010/ 2011

15. – 17. Oktober 2010	Tagung zum Thema Klassenspiel
22. – 24. Oktober 2010	Tagung zur Willensfrage in der Erziehung
31. Oktober – 3. November 2010	Förderlehrertagung

2011

18. – 20. Februar 2011	Meditative Praxis für Lehrer und Erzieher
12. – 15. Mai 2011	Mysteriendramentagung für Lehrer

2012

01. – 05. April 2012	Welt-Kindergartentagung
09. – 14. April 2012	Welt-Lehrertagung