

PÄDAGOGISCHE SEKTION
AM GOETHEANUM

IASWECE
International Association
for Steiner/Waldorf Early
Childhood Education

TRANSITIONS
IN CHILDHOOD
FROM BIRTH TO
14 YEARS

ÜBERGÄNGE
IN DER KINDHEIT
VON DER GEBURT
BIS 14

TRANSITIONS IN CHILDHOOD FROM BIRTH TO 14 YEARS

**Significance, Challenges and Consequences –
The Tasks for Educators and Teachers**

With Contributions by

Clara Aerts, Reinoud Engelsman, Ursula Flatters,
Elizabeth Hall, Florian Osswald, Claus-Peter Röh, Susan Weber

Published by the Pedagogical Section at the Goetheanum and IASWECE

Translations:

Nancy Blanning, Ina Jaenig, Nina Kuettel,
Sebastian Rechenberger, Philipp Reubke, Katharina Stemann

Editing:

Susan Howard, Philipp Reubke, Margot Saar

Deutsche Version auf Seite 63

Index

3	Preface	<i>Philipp Reubke Claus Peter Röh Florian Osswald</i>
4	Transitions: The In-Between – Room for Play – Autonomy	<i>Florian Osswald</i>
11	Transitions in Childhood: A Medical View of Crises and their Consequences in Later Life	<i>Ursula Flatters</i>
19	Metamorphoses in the Development of the "I" from Birth to Age Fourteen	<i>Susan Weber</i>
31	Metamorphoses in the Development of the "I" from Birth to Age Fourteen	<i>Elizabeth Hall</i>
37	Together in the Stream of Life – Metamorphoses in the Adult's Inner Attitude in Relation to the Child	<i>Clara Aerts</i>
45	Together in the Stream of Life – Metamorphoses in the Adult's Inner Attitude in Relation to the Child	<i>Reinoud Engelsman</i>
52	Configuring Spaces – Shaping Time in Childhood – Building Developmental Bridges for the Future	<i>Claus-Peter Röh</i>
60	Pictures	
63	Deutsche Version	

Preface

Philipp Reubke (IASWECE), Claus Peter Röh (Pedagogical Section at the Goetheanum) and Florian Osswald

From May 30 to April 3, 2015, 550 people from 46 countries came together at the Goetheanum to work on the theme, "Transitions in Childhood from Birth to Age 14." The conference was prepared and carried out by the Pedagogical Section at the Goetheanum and IASWECE (the International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education). A main intention was to bring together a variety of professionals from different areas to work together on current educational questions and thus deepen their understanding of child and human development.

Claus-Peter Röh summarized the mood at the end of the conference as follows:

"During this conference we have tried, with great intensity and candor, to create a community of

awareness around various areas of education. The desire to always keep the idea of "a whole" in mind while discerning the individual was clearly apparent as well as the attempt to see the holistic aspect of events in time in connection with tangible developments. Now we stand before the challenge of further developing our collective work and newly gained insights into the future."

The lectures given at the conference are included here in this publication. We hope that these texts can serve as a basis for further study activity and can contribute to a greater collaborative activity in the Waldorf kindergarten and school movement.

Transitions: The In-Between – Room for Play – Autonomy

Florian Osswald

Time and space are important elements of our topic. We will consider transitions that take place in space and time. It will be our task to study phenomena which appear during transitions, discuss them and discover ideas for their configuration. Here in this auditorium we see an array of columns on both sides with pedestals and capitals. (see pictures 1-7, page 60-61).

There are seven columns with seven different motifs. They represent the Earth's phases of development:

**Saturn – Sun – Moon – Mars –
Mercury – Jupiter – Venus**

They stand one next to the other. As with all other coexistences, a need arises to explore the transitions from one to the other. The more you dive into the in-between spaces the more clearly you experience them. The fundamental essence of these columns does not lie in their individual forms, but in the transitions from one form to the next. Even so, for the time being, nothing resides in the in-between spaces. How does a single form change into the next? You can answer this question only by becoming active yourself and fashioning the in-between spaces using the power of your imagination. By studying the successive order of the columns' motifs and their in-between spaces you can find an entryway to the key concepts of development and transitions.

Kindergarten and school are evolved forms; columns, as it were. Just as with the columns here in this room, it also requires an effort of will to make the transition from kindergarten into school. You, the audience, bring experiences with you from the most varied regions of the world. I hope you will get the chance to exchange your views on how family and school life during the first seven years of life have changed in the last few years. Every form that has come into being has its own unique signature and the transitions can be considered using very different criteria.

Today, daycare centers for infants and toddlers are sprouting up like mushrooms from the ground. Increasingly, and at an earlier age, children are being cared for outside the family unit. However, for a child, every change from one form to the next signifies a

transition. Steiner called upon all those working in education to act as contemporaries of their time. But just because we are born into a certain time together does not automatically make us contemporaries. We become contemporaries by actively standing in the times. Do we feel the pulse of the times? Do we discern the current events of the times? What forms are demanded by current developments?

In-between Spaces

There is no such thing as in-between spaces without something that creates them. They are delicate formations. All the things that can happen with them were masterfully illustrated by Christian Morgenstern in his poem, "The Picket Fence":

"One time there was a picket fence
with space to gaze from hence to thence.
An architect who saw this sight
approached it suddenly one night,
removed the spaces from the fence,
and built of them a residence.
The picket fence stood there dumbfounded
with pickets wholly unsurrounded,
a view so loathsome and obscene,
the senate had to intervene.
The architect, however, flew
To Afri- or Americoo."

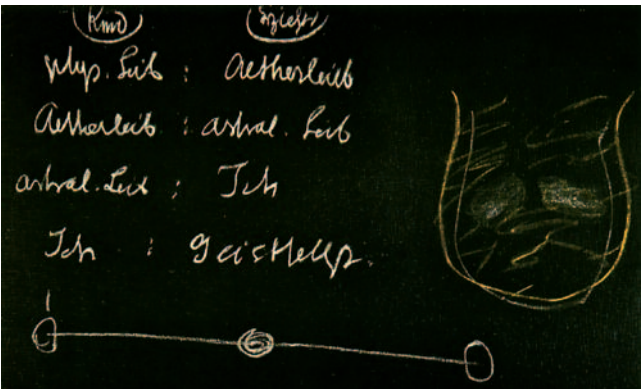
Every person stands alone, goes his or her own way and that which forms between people can occur only through encounter. Therefore, a substantial portion of education is dedicated to that which occurs between people.

Bonds

During a child's development, in-between space that is rich with interactions with the most important attachment figures is the determining factor in how secure a child feels in the world, how she later investigates the world and builds self-confidence and feelings of self-worth. In the first one and one-half years of life a bonding pattern develops from these interactions, which strongly determines a child's behavior and receptiveness. The warmth of the bond

provides a child with the security he needs for his travels of discovery in the world. They both go hand in hand: the bond makes exploration possible and exploration solidifies the bond.

A young child lives very connected to the environment. That is a great challenge for the people in a child's surroundings. Research on mirror neurons shows the intimacy of this connection to the environment. In 1924 in the so-called "Pedagogical Principles", Rudolf Steiner made a groundbreaking contribution to the understanding of the effect of the environment on a child.



CHILD		EDUCATOR
Phisical Body	:	Etheric Body
Etheric Body	:	Astral Body
Astral Body	:	I
I	:	Spirit Self

Here is a translated excerpt from the original German text:

"Let us say, a child's etheric body is weak and deficient in the area of the liver. As a result, we will notice that the child stops short at intention and cannot get beyond it; he constantly has a will-impulse, but it comes to a standstill before the actual deed. If a teacher can feel her way right into this situation (where the child's will ought to push through to deed), if she is able to feel the block that the child feels, and, at the same time, from her own forces, evoke deep compassion for the child's experience,

she will develop in her astral body an understanding of the child's situation and will gradually succeed in eliminating all subjective, reactionary feelings when faced with this phenomenon in a child. By ridding herself of every trace of subjective reaction, a teacher educates her own astral body.

Let us say, a child wants to walk and has the will to walk, but cannot. This can become a pathological condition and quite noticeable. It may even happen that finally the child is labeled as 'incapable of learning to walk'. But we will suppose that the condition shows itself only slightly. As long as a teacher meets the situation with any kind of bias and it causes irritation or excitement, she will remain incapable of making any real progress with the child. Not until the point has been reached where such a phenomenon becomes an objective image and can be accepted as such, with calm and composure, for which nothing but compassion is felt, is the necessary mood of soul present in a teacher's astral body. Once this has happened, a teacher is there by the child's side in a true relationship and will do all else that is needful more or less correctly."¹

Steiner describes how an attachment figure's self-education can affect a child. A young child learns from the environment and we are a part of that environment. The task lies in our hands, in the truest sense of the word. As a child's attachment figure I must pay attention to my movements; how I touch things, look at things and the posture I assume. How does the child feel in my presence? What can I do to make her comfortable? We accept all children as they are and ask ourselves what we can change so that they can develop in a healthy way. This is how the in-between spaces come into existence. They form out of a state of togetherness with others.

Middle

Conscious walking can be a help in understanding transitions from another angle. Walking is not a thought process, but rather an experience of movement. However, we are able to think the three phases of walking. In doing so, we think a sequence of movements. The primary experience of the movement, which is subsequently comprehended through thought, can provide us with new insights. It is learning by doing.

Small children demonstrate this process most beautifully. They crawl, stand up and take their first steps by

¹ Rudolf Steiner, *Education for Special Needs* (The Curative Education Course) (Forest Row, 2014) (GA 317)

themselves. The experience of walking can be categorized into three phases: lift, carry, place. One foot is raised and, at the same time, balance must be found anew. During the whole process, until a foot touches the ground again, a kind of flotation is maintained. Both feet on the ground signifies we are securely standing once again. In each phase of the process we want to find a balance, a middle ground.

A child's thrill of discovery lives in the lifting of the feet. A child wants to discover the world. That takes courage. He steps out of the state of being only with himself. Trust in the environment with which he is connected helps him through the transitional, or floating, phase. In the end he plants his feet on the ground and finds balance again. A dynamic process continuously takes place. If you can no longer really remember what this process is like, try taking a few steps while standing on a tightrope.

Spaces for Play

How do the spaces between the columns change when we view them as spaces for play? In his "Aesthetic Letters", Friedrich Schiller formulates his understanding of "play". He writes, if there is such a thing as experience of the combination of sensuousness and spirit ...

"... they would awake in him a new impulsion, which, precisely because the two other impulsions would co-operate in it, would be opposed to each of them taken in isolation, and might, with good grounds, be taken for a new impulsion. The sensuous impulsion requires that there should be change, that time should have contents; the formal impulsion requires that time should be suppressed, that there should be no change. Consequently, the impulsion in which both of the others act in concert – allow me to call it *the instinct of play*."²

Separation and Connection

In what we refer to as "play", a further form of interaction is created: **relationship**. As human beings we can actively enter into relationships with one another. A fundamental process becomes apparent in the act of entering into a relationship. We separate from another in order to find ourselves, which leads to the challenge of connecting with another again. Relationship is a process consisting of separating and

connecting. It appears on several different levels such as birth and death, sleeping and waking, and breathing in and out. Each of these concepts has a transitional character, or one of entering a threshold. With birth we enter into life and with death we leave earthly life. These concepts are positioned as polar to each other; i.e. one process is conditional upon the other. Death has one thing polar to it and that is birth.

Naturally, whole worlds resonate within the simple concepts of "connect" and "separate" if we bring them into the context of birth and death. Every culture has created its own myths and rituals for this purpose. They show us how the same event can be understood in the most varied ways. To a great extent, both moments determine a person's attitude toward life. Existence before birth and after death is a mystery, and will remain so. Books on religion, philosophy and psychology are filled with visions of what was there before birth and will be after death.

Today, medical science also plays an important role in the configuration of these transitions. A vast array of technical instruments and equipment make possible abortion, in-vitro fertilization, pre-implantation diagnostics, surrogate parents, euthanasia, as well as prolonging life through organ transplants, for example. The "little death" and "little birth" (going to sleep and waking up) are also controlled through a wide range of amphetamines and soporifics.

We can view birth and death, sleeping and waking, as rhythmic occurrences. Education has co-responsibility for the health of the "third" rhythm, which is breathing. A task of education is teaching right breathing. All education and teaching is guided by breathing and the breathing rhythm. It is the most important relationship we have to the outside world. Life means to enter into a relationship with the world. Without the world it just doesn't work. We feed ourselves from the world. We experience the world and learn to think in its terms.

In this sense, in relationship lives the breathing rhythm; separate and connect. In the analysis of rituals done by Van Gennep³ we find a categorization of transition rituals in three steps. The three elements – separate / and / connect are here expressed in a different form.

2 Friedrich Schiller, *On the Aesthetic Education of Man in a Series of Letters*, Letter XIV, 1795. (New Haven, Yale University Press, 1954)

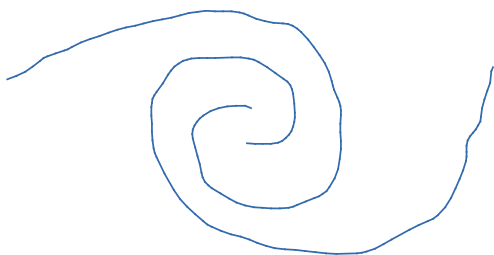
3 Arnold Van Gennep, *The Rites of Passage*. 1909. (Reprint, London: Routledge & Kegan Paul, 1960)

1. *Separation*
(For example, an act of renouncement; take off clothes, etc.)
2. *The rite of the threshold*
(For example, put on special clothing; change of physical state through fasting, etc.)
3. *The rite of acceptance, familiarization phase*
(For example, put on a new status symbol; take a new name, etc.)

The studies that have followed from this initial analysis are very stimulating. Van Gennep recommended conscious configuring of transitions so that they would become spaces for play and be able to unfold their own story.

Development

We usually assume that a development proceeds in a specific direction. With the columns in this room it goes from Saturn to Venus. One of Rudolf Steiner's discoveries opened up new perspectives to us regarding the question of development. He discovered the double stream of time; meaning, streams of time run counter to one another. In our case, we can think of the development from Saturn to Venus and from Venus to Saturn. In the same way, we can look at the transition from kindergarten into school or from school into kindergarten. Thus, every moment obtains a new form. Yes, whenever we focus-in on a moment out of the development stream, we can say that in this moment the past and future are both there. In the transition to school it is not only the past time spent in kindergarten that is there, but also the time in school that is working from out of the future. Only the two together form a valid representation of the momentary situation. This idea of streams of time running counter to one another accurately describes the image of a winding and unwinding spiral. Both movements encounter each other at a place they have both created; a place with an aspect of involution and evolution, similar to the breathing process.



In summary, we can say bonds formed as a young child give us a feeling of trust in the in-between spaces. Forming of relationships is an attempt to produce a connection between human beings, as well as between human beings and the world. We need to possess interest for another if we want to build a conscious, "breathing" relationship. A young child can be a good example for us when it comes to possessing this dynamic interest. A natural interest in the world still lives in a young child; he is utterly and completely the world. He soaks it in and is largely defenseless in the process. School children must increasingly bring out of themselves an attitude of interest in the world. A school child takes the first steps to conscious self-education and will learn to "breathe-in the world".

Spaces for Freedom

Most children enter an upper grades school after six to eight years of elementary school. Often, they are involved in the decision-making process. In Waldorf schools the traditional transition threshold is from the eighth into the ninth grade. At this age, transitions are experienced much more consciously. They become potential areas of crisis with all the highs and lows that entails.

Crisis Areas

We will look at this one example of a crisis area because it occurs most often during transition situations; bullying. Individual development takes place within a group of people, but a school class is always diverse and disparate. Between the ages of twelve and fourteen the differences are especially striking. At this age, many young people find themselves in a process of detachment from childhood. New ideals (how I want to be independent, listen to my music, save the whales ...) develop to which young people often convulsively aspire, but which cannot be lived out. At the same time, pressure to wear certain clothing, adopt certain eating habits or language forces an individual into the collective. A young person, well-adorned with piercings and tattoos, may be secretly playing with his train set at home and have stuffed animals on his bed. He would never think of talking about this in front of others even though resistance against newly encroaching rules and ideals lives in everyone. The challenge of this transitional phase is to not hide the resistance. We need a form of communication, a ritual or some structure yet to be discovered, which allows young people to free themselves from secret resistance without losing face. If we are not successful in this, the resistance pulls back

into the underground and causes a bad conscience or the tendency to bully others. Even within true affirmation of an ideal, we still, over and over, pull back from our conviction and partially deny it. If we don't own up to our little "lapses" they take on a life of their own. Things begin piling up, doppelgänger-like, and increasingly gain power over us. There is an increasing tendency to blame others for our own shortcomings. In bullying we see the phenomenon of wanting to maintain an ideal on the outside without being able to fulfill the desire on the inside. This development is typical during transitions. The future announces itself, but we are not yet mature enough to implement it in our lives.

Encounter

I have tried to show that connections provide us with feelings of security, and interest is the basis of relationship. We connect ourselves with the world and put ourselves into relationship with it. Now we will turn our attention to that which is described as encounter. As soon as our "I"-consciousness is awakened, we encounter the other. The puzzle of the other presents itself and wants to be newly solved over and over. What do we encounter in the other?

Unceasingly, from morning to night, we are exposed to the goings-on in the world. The thousand tantalizing attractions that pass by us can conceal what is real. Or, in the words of Rainer Maria Rilke:

"His gaze is so tired from passing over the bars that he can retain nothing anymore. It is as if there were a thousand bars, and behind the thousand bars, no world." (The Panther)

A walk through a busy train station can absolutely inspire a need to perceive as little as possible; eyes closed and on we go. We shut off our senses. On the other hand, sometimes in such situations we manage to be completely attentive to what we encounter. Every moment is a mystery. How alert are we to all the pearls of our existence and being? Seminars are events in space and time that are especially exciting. Up to now, who and what have you encountered? Make a review in your mind and ask yourself: When, where and under what circumstances do I encounter the people who have seminal importance to my life? We never

know what will come out of it. Seemingly insignificant, fleeting encounters can later turn out to be important. They can be seeds, and they grow towards us out of life. Here, life is the teacher, but one that we must first discover. In this line of vision, transitions take on a new dimension. A crisis transforms into a biographical opportunity. The other will not be rejected as a foreign body, but is a part of my biography. The Sun motif does not stand for itself alone. It is embedded between Saturn and the Moon. Predecessors and successors have to do with the form of the Sun. Yes, the Sun develops from them; out of the others.

Let us look at encounter from yet another perspective. In encounter the world receives an opportunity to express itself in us and it gives us occasion to form thoughts. We could say: I find myself in my thoughts by regarding the world. Directing more of our attention to our thoughts, we have a stronger and stronger experience of our self (I) and the world presented to us fades.

In Steiner's words:

"I direct my thoughts out into the world, and there I find myself."⁴

Anchored here is the secret of "I"-becoming. The "I" comes to itself by way of the other. More simply put, but not less challenging in the application, we could say: If I approach everything only from my own point of view I am missing half the truth. If we take the other half seriously, this sentence applies:

"I sink myself into myself and there I find the world."⁵

We try to immerse ourselves completely in the world as well as inside ourselves and connect the two together. Encounter brings the inside and outside into a new relationship and allows for an increasing sense of the affiliation between the two.

"Perceive the self and
the self becomes the world.
Perceive the world and
the world becomes the self."⁶

Inside and outside are bound together like a swing going to and fro. We always strive to go higher or

4 Rudolf Steiner, *Letters to the Members*, July 13, 1924.

5 *ibid*

6 Rudolf Steiner, *Wahrnehmungsworte*, Dornach, December 24, 1918 (in: *Truth Wrought Words*, translated by Arvia MacKaye Ege, New York, 1979)(GA 40)

lower in each direction. Who has not known the feeling of wishing to swing so intensively that the whole thing goes topsy-turvy and front, back, inside and outside are overturned!

Forms of Thought

The row of columns, with their transitions from Saturn to Venus, represents the development of the Earth. In our considerations of the columns we, first of all, gain an overview of the whole line-up and observe them from a kind of birds eye view. The Earth is the location that remains "constant" with only the various states that it goes through during its development appearing before us. An expanded view arises when we can see in the Mercury column the past state of Saturn and the future state of Venus, for example. We experience the stream of time flowing in opposite directions. The present is formed out of the past and future. And now we have become acquainted with a third form of thought; inside and outside encounter each other. If we practice such forms of thought and use them to think through crisis situations, the face of a crisis is transformed. A bullying crisis has its history of origin and, from the future, as yet unredeemed ideals are shining into the present. A right/wrong model will not help us find any constructive solutions. Every step of development holds the danger of a misstep.

Outlook

In our current times, transitions play an increasingly significant role. They have become more malleable. What was once a fixed composition and something that just was what it was is now flexible and moldable. Rituals lose their meaning and during festivals we first celebrate ourselves before we invite others to celebrate. Traditions dissolve. All the established forms are in "danger" of being called into question. An era is announcing itself that challenges us to first and foremost perceive the world and the needs of the children and then create a form and structure that serves them. Always when something new is heralded and wants to break through, the forces that wish to hold it back also rise up. They want to preserve what has already come into being. Our world is full of retarding forces whereby someone trying to hold things back thinks that is a thoroughly justified duty. However, if he makes himself independent, he develops a tendency to the bad.

Taking a process, turning it around and looking at it from a different perspective is a useful tool in gaining clarity about the question of transitions. We become aware of the in-between spaces, experience them as spaces for play and, increasingly, manipulate them as spaces for freedom. A desire to discover the world grows out of a healthy bond. Relationships are based upon mutual recognition and acceptance; which means, the ability to immerse myself in the other and allow the other to live in me. Encounter reveals to me that only through the other, I am. I encounter myself in the other. Here I have placed pictures next to the three words; bonding, relationship and encounter. The pictures represent walking, breathing and swinging motion. Each one represents a process that points to something in-between: The carrying motion in walking, the silence between breaths and the motion of a swing. In all three processes there is a fourth element that is not apparent. Poets have long had an inkling of its existence. Their word creations express merely the essence of the in-between spaces, for this fourth element can be only indicated. It lives in that which cannot be expressed in words. In this sense poets are actually our role models.

Here are two examples to illustrate; the first by Juan Ramon Jimenez:

Yo no soy yo

Soy este

que va a mi lado sin yo verlo;

que, a veces, voy a ver,

y que, a veces, olvido.

El que calla, sereno, cuando hablo,

el que perdona, dulce, cuando odio,

el que pasea por donde no estoy,

el que quedara en pie cuando yo muera.

I am not I

I am this one

walking beside me whom I do not see,

whom at times I manage to visit,

and whom at other times I forget;

who remains calm and silent while I talk,

and forgives, gently, when I hate,

who walks where I am not,

who will remain standing when I die.⁷

Rainer Maria Rilke gives a second example in his poem "Swing of the Heart". In the second part of the poem

7 Lorca and Jiménez: *Selected Poems*. Translation copyright © 1973 by Robert Bly.

he brings the image of the swing to the same threshold at which the fourth element appears.

Again how different, how new!
How they envy each other
at the ends of the rope,
these opposite halves of pleasure.
Or, shall I dare it: these quarters? – And include,
since it withholds itself,
that other half-circle,
the one whose impetus pushes the swing?
I'm not just imagining it,
as the mirror of my here-and-now arc.
Guess nothing. It will be newer someday.
But from endpoint to endpoint
of the arc that I have most dared,
I already fully possess it:
Overflowings from me plunge over to it and fill it,
stretch it apart, almost. And my own parting,
when the force that pushes me someday
stops, makes it all the more near.⁸

The visible motion is part of a larger movement that includes the entire arc with the two ends of the rope connecting them together.

Transitions release many things. They are opportunity and danger simultaneously. They activate our shadow side. If we are not careful, the shadows play their game with us. Much depends upon whether they are perceived and taken seriously. Perception of this play of forces is game-changing.

As we can see from these columns, the mystery of transitions lies in the fourth element which encompasses the other three and allows them to emerge.

The life of a human being is a continual "stepping-onto-the-threshold". We cross over smaller and larger thresholds. If we look at someone's biography we can get an inkling of who wants to emerge. The "who" has a name: It is I.

If we look at a school we can recognize similar patterns in its biography. A creative, formative will reveals itself which is absolutely not random. We call it the spirit of the school.

Translated from the German by Nina Kuettel

Florian Osswald. Born in Switzerland, he first studied process engineering. After training as a curative teacher in a Camphill organisation in Scotland, he attended the teacher training seminar in Dornach. He worked as an upper school science and mathematics teacher at the Bern Rudolf Steiner School for 24 years and has been internationally active as a pedagogical advisor.

Since 2011, Florian Osswald has been leading the Pedagogical Section at the Goetheanum in Dornach together with Claus-Peter Röh.

8 Rainer Maria Rilke, "Dedicated to M...", Muzot, November 6 and 8, 1923 in: *Selected Poems* (Oxford University Press, New York, 2011)

Transitions in Childhood: A Medical View of Crises and their Consequences in Later Life

Ursula Flatters

Introduction

I am happy that I am here today. Everyone who is here has lots of children around them, really loves children. Let us invite these children for whom we are here. We make it clear to ourselves that not long ago they were in the spiritual world, and they are wise. Now we are their angels and archangels. The goal for all development for those human beings who come as children is that their physicality becomes as transparent as possible so the meaning of their lives can be carried forth. For those people who appreciate development as a motif, we know that the question "Who are you?" that happens at birth is very important. Asking this creates openness for something that we do not yet know. People always ask whether we are *doing* the right thing. The important question is whether *we are right in our relationship* with others. We come closer to the individuality if we ask this.

The true I – that means our true being – is hidden deeply and secretly in the child differently than in the grown up person. It doesn't truly reflect what we use as our everyday personal expression. This everyday expression is rather an imagination of the I that we have as grownups and which actually does not satisfy us. The I – being deeper and truer – carries the sense of our existence. It actually moves us in the direction of the future. It is the carrier of the I in a process of becoming and it needs time. Needing this time, we thank our long, slow childhood that we are not like the animals who are more or less developmentally finished shortly after birth, but that our whole life remains unfinished and in development. There is an ego or I-being in the human being's whole nature that is constantly carrying developmental movement forward. We are never finished. Through this "unfinishedness", we can perceive that we are I-carrying human beings.

In research experiments with monkey children and human children, the monkeys learned faster. Human development is slower and it is never complete. We cannot even digest perfectly; we must learn to go to the toilet. Being a human being is never complete and we should never expect it to be so.

On order to develop any function of the I, we need others. We need other people for all development of the I, and we need people who behave in a human way.

The I-being itself is movement. It is always in movement. We cannot imagine this as a [fixed] object that moves with the whole world, with the spiritual world, with evolution. It is different in every moment and we cannot hold on to it. It is in flux all the time. Its movement is always meaningful and is expression of the I-being. If we now look at this movement in child development and want to accompany it, we have to observe the being of the child and observe the body. Movement is the strongest expression of the physical being.

During childhood the I-being appears particularly in the development, forming, and maturation of the organs. It is not easy to foresee the future individuality of a child. Only when a human being is grown up can one then understand the individuality of the child in retrospect. But there are laws of development that can help us to understand a child properly and to protect it. That is the "reading" of the body in regards to the activity of the soul-spiritual in the child. This "reading" is a very valuable instrument.

One sees the activity of the child's individual being in the physical body particularly when something does not come through heredity but needs to be learned. First of all the child learns standing and walking, then speaking and thinking. But also the digestive system, the entire immune system, and the brain all continue to learn through all of life! All I-development is dependent upon turning towards another ego [as a model to imitate]. I-development is dependent upon encounter with the "you." The more humanly this other is behaving, the more strongly is the child assured in his deepest being. We will come later towards this again to consider which moods and faculties are particularly beneficial for the child.

Following are presented important moments of ego development, and these will be put into connection with one another.

The Newborn Child

The newborn child awakens joy and adoration in those around him. What is the first experience with a newborn child? I believe it is that we look very quickly to see if everything is complete. The body is a miracle – small, helpless but fine. If you leave a mother by herself, she touches the baby all over. The baby is there, it is really there, a body, a miracle, something perfect. The surrounding of the mother's womb has fallen away, and we sense around this little baby a huge light as expression of something much larger than that little, tiny body. It fills the entire space. And we can feel the total dependency of the child upon the new sheaths – physical, soul, and spiritual. Its humanity is present but more in the surroundings [than in its physical body.] It is pure and light. We want to protect this little being. It is naked and needs to be covered, protected. It needs us to feed it, love it. The child needs us as a protection, but the child is much bigger than this body. We can see how long this lasts. If we go to visit, and a baby might be in another room, we tiptoe into the room. The baby is not just in the cot but is in the whole room.

The child needs warmth at physical, soul, and spiritual levels. When it receives this warmth, there is a consolidation of these levels coming together. Warmth going toward the child is what creates this consolidation with something spiritual. This warmth has the effect that the atmosphere around the child becomes more condensed and differentiated. Soon the child begins to increasingly take hold of its body until it can stand, walk, speak and think. The child also learns in a qualitative way to make things colder. That is how the skeleton develops. In anthroposophical medicine one calls this warming/cold quality a lead process. Lead on the earth as a substance represents what is in the Saturn sphere, a fiery soul realm. Here the human being spiritually experiences the deepest of who he is and also the meaning of his being and his karma, his destiny, "his plan for development."

The spiritual Saturn sphere is the outermost border, the most expanded that we humans can inwardly embrace. In pre-earthly life, the Saturn sphere is the most distant and the deepest. From there we climb back down again into densification. As a soul-spiritual being, the human being is huge! In the heavens we see the planet Saturn far out there in the solar system. Physically it reminds us of this inner largeness or greatness. On the earth we are physically small and like a point in our whole spiritual Saturn sphere. In earthly

life this body must become our home because with the body we can define our ego and can develop it in freedom.

The Three-Year-Old Child

We hear that at three years old the child can say "I" and "me," even very loudly. We admire this. We look carefully to what this I-experience is like. It is the ego waking up in the physical body. Expressed a little bit more accurately: it awakens first of all in the head. The child feels "I am the center of the world! I am somebody other than my mother and my father." This is a first separation that for the child is painful at times, and filled with heavy emotions. The child is resisting, saying "no" accompanied with strong feelings. He makes a delineation but actually doesn't really like it! The child can actually experience fear because he is dependent upon others but also joy when he can experience his own strength. Emotions go their own way. There is also a bit of fear. Children can become anxious because they are not a real I yet. There is pleasure but some anxiousness. This situation is vulnerable. What do we do when the children are so cheeky and do not do what we say but we cannot let them to do what they want? We must understand that this is an immature stage.

We see that this I experience is only in the head; the rest of the child has no I experience. It is like a thought, a statement. At the same time, the capacity to remember begins for this life on the earth. First conscious experiences now belong to the child as well, but the I in the heart and in the limbs has not woken up yet.

There is nothing better for the child having this head-I experience than the mood of gratitude, the mood of thankfulness. In the pre-earthly spiritual Saturn sphere man experiences his deepest being as a spark of the gods, and this then produces deepest thankfulness in him. To nurture this mood of deepest gratitude is the greatest help that one can give a child before school age! Thankfulness can reach the child and confirm his I/ego being. The child should experience this mood of gratitude toward the whole world in the adults around him. This is the first educational moment. In this moment the child does not have to be anxious. It is gratitude that helps the child to remember what he knew in the spiritual world and gives courage for living this human life. The child gains a basic trust and a basic respect. The strong feelings and confrontations in the so-called oppositional years can many times be

resolved with good humor. Calm boundaries help the child to begin to find its own boundaries. It is also good when the child of this age learns to play for a while by him- or herself.

The Six-Year-Old Child

"Six-year-old-ness" is a phenomenon that is not so easy to understand. In Sweden 6-year olds now have to go into a class together. Each child wants to be a king or queen, shows a tendency to a certain matter-of-factness, knows everything, and can already do a lot! When a doctor looks at a 6-year old, he or she experiences that an aspect of development is finished but the next stage hasn't started yet. The child looks a bit tired, jaded, a bit sober. The child's expression is akin to when the sun is behind the clouds before it breaks through. In the child, beneath the skin, are congested etheric forces that are about to break through. When this happens, the child seems smaller again. He has a new capacity for fantasy and the world of feelings appears. The child shows a longing for a new, important relationship with the teacher, who becomes an enchanted person surrounded by a whole aura of magic. The child's admiration for the teacher is boundless. The teacher will show the world to the children matter-of-factly but with love and fantasy.

At this 6/7 year point, the teacher and physician need to be attentive that the lower senses have developed in the right way. We will consider what these senses mean for the soul development of the child.

The Life Sense

The life sense is fundamental for the lower senses. It develops first of all with the aim that the child will experience his or her own organism as a whole. At birth the body is an orchestra that is not quite in tune yet. Each organ plays its own melody. The sense of life has to tune the organs in the body so the body can play one tune. The body is inherited and has to be tuned to become one's individual self. In order to experience oneself as a unity on this earth, it is essential that there is one tone, one fullness, one wholeness. It is important that this unity be experienced by the body. The life sense provides an experience of the human being with his body, not with the world. When the body sounds like a base tone, then that produces a feeling of comfort, security, and identity. It is fundamentally important that this unity be experienced by the body. This should happen by the first year, and it continues to happen.

Every sense has a physiological foundation. For the life sense it is the so-called autonomic nervous system [ANS] that weaves itself and moves itself like a spindle web with its many nodes through the entire organism. Particularly many of these nodes are in the region of the belly. It is autonomous because it depends little upon the brain. The ANS actually weighs about as much as the brain. Foremost it is engaged towards the spinal cord with its rhythmic building-up [anabolic] and breaking-down [catabolic] activities. What does it look like when we "break down"? We become pale, the pupils of the eyes become huge, the heart beats faster, blood pressure rises, hands and feet grow cold, and there is a cold sweat if this state is severe. Building up, we get warm hands and feet, the skin gets red, the pupils get small, the heart beats slower, and the blood pressure sinks.

The psychological phenomenon that goes with this paleness suggests fear, danger, being frightened. In the life sense there is already an experience of a boundary. We have this ability to sense fright; we are afraid of losing our body. This is fear of death. The life sense gives us experiences of both arriving in the body and sensing that we could lose the body. It gives us the possibility to existentially experience fear.

The second condition is a picture of comfort, enjoyment, and relaxation. When we expand a pleasant experience, feeling that we have enjoyed too much, especially physically, we blush and feel ashamed. Feeling ashamed is a common human experience. We go to the periphery. We are ashamed and feel that we are not the real person we should be. In becoming red, we touch our own higher being. Being ashamed is being too connected and attached to the physical body. To feel this way threatens death for our inner being because it gets lost in the physical body. This can be called emotional death. These two experiences are founded in our sense of life. They are important for our humanness. In their further development they help us to not forget our spiritual being. To feel "I am in the world, I have left the heavens and am one with my body" is what the healthy life sense communicates. It brings us the warm feeling of being in touch with our higher being and the cold fear of death that works like a warning to inner wakefulness.

Destruction in the development of the life sense has very deep effects. An example of an unfinished identification with the physical body is autism in all of its forms. Here there is a lack of unity with the body.

The soul cannot experience itself in the body. But also later psychotic illnesses, especially schizophrenia, can find their cause in deficient development of the life sense. Perhaps even the development of cancer later in life may have a connection to an interrupted life sense. So when we look at the life sense, we become aware of the fear of death and the fear of being ashamed. Being ashamed is to be too connected and attached to the physical body. We can also feel, "I am in the world, I am one with my body". This is the sense of life. There is a boundary where we can die. But we can also die in a spiritual sense and be ashamed in our body. We can die physically and we can die spiritually while staying physically alive.

The Sense of Touch

Through the touch sense one perceives oneself. We perceive the pressure that something else we touch leaves within us. The sense of touch changes our form. We do not perceive our body from the inside but also from the outside. Touch is immensely important. There is nothing as intimate. A Novalis poem says that touching another person is "touching a sanctity." We are constantly touched by the world – by the air, by people. We experience that the whole world is filled with God, filled with the spirit. So if the world touches me, God touches me. Being touched by the creator is beautifully shown in the Sistine Chapel painting. There is the sense that "I am touched." This gives a basic trust in life. This is important.

Touch also gives us an existential good fear. This is the fear we know from the Bible. The angel comes to Mary and she does not say, "How lovely!" She is afraid and this is the appropriate experience. We can also perceive a touch and sense that maybe we will meet an angel who is much stronger than we are but who will not destroy us. He could destroy us but he does not. In encountering the spirit, we experience fear and have to see if we are strong enough to meet this. I can go to the boundary where the spiritual touches me and strive forward with human dignity to meet this.

We can destroy a person in the wrong way through sexual abuse. Trust will be broken for life. Violent touch will do this as well. Deficiency in the sense of touch can lead to unclear experiences of boundaries and also physical illnesses when one does not experience integration with the surroundings. Children can, for instance, show hysterical symptoms. Such children are lively in their fantasy and expand their soul life and

their wishes too much into the surrounding. The surrounding becomes a part of their inner life. These children are easily hurt. They have expectations of the human beings close to them of which neither they themselves nor the others involved are completely conscious. This can lead to painful disillusionment for the child and stepping over the borders. The child responds with restlessness, strong irritation and anger, sometimes true hyper activity. On the other side, the child does not perceive the boundaries of the other humans very well. He comes too close, likes to snuggle up, ingratiates himself, and "sucks himself tight" onto the other. At times we welcome this approach with sympathy toward the child. Then comes the experience that the child crawls under our skin, followed by rejection. Such a child cannot understand the change from one situation to the other, and this hurts the child's condition. The child can develop strong conditions of fear. A good pedagogue doesn't allow herself to be pleased or to extend rejection but stays objective.

The Sense of Self-Movement

Self-movement, also called proprioception, is the next sense. Through this sense we can perceive our own movements, which are actually extremely complex. In our own movement we are magicians. What things we can do! Our body, which is matter, we can just lift up into the air and move. We can walk around. To do this we need to be able to perceive our own movement. The important organs for this sense are the muscle spindles, about 2-3 mm corpuscles, in the joints that are attached to the nerves. They perceive the stretching and contracting of the muscle strands.

The second aspect of self-movement is that we also can perceive movement in the world around us. This has a deep explanation. Movement needs energy, which is produced through the digestive system. This means that the digestive system is active exactly where we move, providing substance. This movement of substance we perceive with our motoric nerves. With each movement we have a change of position of the body and a movement of substance. This pictures the movement exactly and then shows a substantial picture of the will that we develop in the movement. Our consciousness perceives this experience only very weakly, but it is important! Our will and our substance movement not only change within us but also always produce a change in the world: each movement makes an impression on the world around us and happens in the world around

us. Each substance movement creates a change in the whole substance world in accordance with its laws. Therefore, through our movement we experience, mostly unconsciously, a form of moving within the big world movement, which is always movement of substance. We become part of it and we harmonize with it and become one with it. That is the reason why we can also experience movement in the world around us and can understand it, which animals cannot do. We can see with each animal exactly how it is connected in its movements to its surroundings. With little children imitating, we have something similar. But it does not rest there. Slowly our movements become expression of our being. Movements make sense and carry destiny. There the I lives in the sense of movement; the animal's movement changes into a social movement, not one that is individualized as with the human being.

For our soul life, self-movement produces particularly for the I /ego an experience of joy and a sense of freedom. The joy comes about with overcoming hindrances to our movement. It is a victory that we can put the body into movement. We can deal with gravity and the planes of space – right/left, up/down, front/back. We can express our inner being through bodily movements, as in a gesture. A primeval picture of this is the smile. This is the first expression of joy in the little child! It is an expression of the ego, of the I! Movement is always an expression of the soul within the physical body and, with that, an overcoming of substance. If the movement makes sense in relationship to our inner being, then movement is also an expression of the ego; and that creates joy! Children love and need movement. Later on out of this movement experience comes an understanding for mathematics, particularly arithmetic. The unconsciously experienced laws of numbers, of the change of substances, and the movement in space create the precondition for that. With little children it is good to combine or connect numbers and counting with outer objects, but then it must become an inner activity. A form of movement is dance that can lead all the way to trance: a form of feeling one of body, soul, and the world "God." The best dance is eurythmy because it can awaken this experience!

Depression always occurs in the movement body. Certainly a depressed person will not have a joyful smile. This is no longer possible. It is difficult to recognize depression in children. Often they are hyperactive. But what gives it away is that they do not have a radiant smile. The expression of the soul life in the world is shown through movement.

The Sense of Balance

The fourth self-awareness sense is the sense of balance. It is founded in that we have a quiet spot within ourselves in our moving world: in the inner ear we have the organ of the sense of balance in the form of the fine, right angled, on-top-of-each-other semi-circular canals standing as arches. They are like tiny hoses in which lymph is moving. This is the same fluid which moves through the brain and which stands in connection with the entire fluid organism of the body. But the arched canals deeply enclosed in our petrous bone are quiet and still. They form the three spatial orientations, so we have, so to speak, three-dimensional space within us and remain completely quiet. Therefore we can move in so many ways and so nimbly without losing ourselves. The physical body takes on all kinds of positions in space, but we remain within ourselves and continue to be the same person.

A well-developed sense of balance creates peace within the soul and, with that, a feeling of harmony within the world. Balance, in its metamorphosis, also provides the precondition for the understanding for geometry.

Children with difficulties in mathematics can be helped with sensible movement and exercises of balance! Hyperactive children can be very nimble, but if one guides them to ego-led movements, difficulties appear. One needs to know exactly what kind of movement brings these children to rest – for instance like walking on a rope or movements that guide to creating trust with others.

The sense of balance can be destroyed by stress and strong, uncontrolled emotions. When these occur the blood pushes too hard into the ear until we literally lose the peace or quiet there and instead experience the movement of the blood. In this condition we experience dizziness! That can become very unpleasant so that one completely loses orientation in space and cannot remain upright. One experiences that everything is turning and can be connected with severe nausea. All forms of dizziness hint toward a loss of inner quiet in the inner space.

With children we see a loss of calm in the way they become hyperactive. Hyperactive children are often sent out of the classroom to do something practical. It is important that we provide something practical for the 6- to 7-year-old child that calls in the I to do the movement – walk on the rope, climb on here, drop

backward into my arms. We want to bring these children into practicing balance and trusting other people.

These four senses should be well developed for the 6- to 7-year-old child. We need to observe whether they are. They are unendingly important for the whole trust in life. Their healthy development means that the human being can experience himself in body and space in a truly joyful way.

The later full development of the highest senses has connection to these self-awareness senses. [These highest senses are hearing, word, thought, and ego.] Now we come to the highest senses. The sense of life creates the free condition for the development of the ego sense. The experience of one's own unity and identity is the precondition to truly perceive another unity, another ego being. The sense of touch appears as a capacity to touch or perceive the other's thought. The sense of movement is important for the sense of speech because in the movement of the unconscious also the creative cosmic word is being experienced. The sense of balance has a relationship to hearing. It creates the space, also the soul space, in which the sound can resound or ring.

Incompletely-developed lower senses and partially-developed higher senses lead to disturbances in maturing. This means that the life body cannot free itself completely and cannot move freely. Many modern difficulties such as dyslexia, dyscalculia, attention deficit, communications deficiencies, and so on can be seen in this light. A healthy relationship to these lower senses can encourage good pedagogical results.

The 12-Year-Old Child

When we come to the 12 year old, the doctor especially sees that something happens that is hugely important for the life and future of the human being. We know the story of the Jesus child at 12 in the temple when he became wise. Does something particular happen at 12? Yes. There is an essential crisis.

The 12-year-old child has a special relationship to his heart. Organ systems of the heart and whole circulation mature particularly around the 12th year. Part of this includes certain developmental steps in the soul. The 3-year-old child at first experiences its ego in the head region. The 12-year-old child comes with his ego into the heart. And what does he experience?

At first there is a great disillusionment! The beautiful veil of feelings with which the child was so close to the world falls away: the world simply looks real. The feeling that has always lived in the thinking of the younger child is not there anymore. The child experiences a larger distance between his inner being and the outside world. On the other hand the young person experiences "heart-inwardly". This is a time of deep childhood friendships, personal contentment, and personal values. The child has a personal relationship with his heart. The heart ripens in time and children come to a point where they hear voices in this heart. Children hear the voice of their own being. If children are not totally stressed, they hear themselves. They can hear a voice in the heart that speaks out of the spiritual perspective. We call this voice conscience. The spiritual world gave this to us as a gift. The conscience is that which knows everything at the same time. How am I in connection to the whole world and other people? The heart is formed in such a way that it can whisper to us, "What have you been since your last heart beat, and what do you want to be?" What do I want to be in my higher being? I am always a bit worse in my own being than I have wanted to be.

Our conscience is deep, and deeply founded. With it we actually live deeply in the spiritual world in which our higher being also lives. The whole meaning and the aim for our own being in connection with other human beings are written there. We forget this deep connection when we take on our physical body. The physical body lays itself over it. Only our heart can hear what we ourselves are actually speaking. A well-developed conscience listens to this voice and it speaks within us, experiencing a responsibility to its destiny tasks. Our conscience lets us know what our destiny tasks are. The Swedish word for conscience means "to know together." That means to know something out of the connection with others. That way we can understand our own destiny only out of living together with other human beings. The organ for our identity, for our sense of worth, for morality and ethics is the heart. It is also the organ for our ego sense. What a wonderful creation this is.

Here one can give only a short indication of the heart's relation to our capacity for conscience. The heart has four hollow chambers, two to the right and two to the left. On the right side the blue, oxygen-poor blood from the whole body enters into the right antechamber and then into the larger chamber. On the left side the red blood from the lungs comes into

the left antechamber and then into the left chamber. When both chambers fill themselves, the heart closes itself for a very tiny moment so that a portion of blood in the heart is enclosed. Now the heart muscle moves again in an intensive spiral movement around this blood: it senses it, it feels what is in there, what is "written" in there. On the right side the blood receives an imprint from what has happened in the body since the last heartbeat. That means the heart perceives what we have done since the last heartbeat – what we have done, thought, felt, and experienced. On the left side the blood contains an impression of the world because there the blood was in connection and in touch with the air. On the right side the blood has the imprint of our earthly ego. On the left is the imprint of our higher being that lives in the world. The heart compares what we are with what we should be and should want to be: out of that comes the conscience – a sort of knowing how one lives in connection with the world and one's own being just now. It feels our moral value. The measurement is very individual. We are ourselves within our higher being. The forming of the conscience is the most important task of education in this age.

In the Waldorf School we work with this very carefully! Strict rules and conventions destroy this fine and important forming process! Instead we teach in 5th grade about the ancient cultural epochs with their values. We tell stories of the Ancient Indian epoch in which the humans perceived the holy rishis and their relation to the outer world as Maya. We then tell of the Ancient Persian epoch with challenges to the human being and his tasks to cultivate the earth. So it goes on all the way to Ancient Rome where the individual person becomes important, and also makes mistakes, and where outer human laws and punishments become the norm. We also support the child with the help of biographies of important individualities, for instance Buddha, Mohammad, kings and artists. With this material we make an offering to the child to help him find his own worth. But there are also various general human values to experience.

This process of building conscience is easily corrupted. A later complete building of conscience helps the human being to develop morality and love in freedom. An important precondition for this is the contact with one's own deeper being that is always in connection with all the other beings. That gives true self-confidence, authenticity, and helps to make the right life decisions. It also helps to develop trust that

purposeful learning can come out of seeming mishaps and failures. A spiritualized conscience is of imminent importance for the future of the individual human being and mankind. This is what we need to do today more than ever, ever, ever.

Difficulties come about in the search for balance between one's own individuality and the connection with others. At this age children want to discover their capacities through doing something. They often have many activities for their free time. But many times what they do is not from the measuring rod of the own heart but from others: one wants to be better than all the others! One such example is sports, which unfortunately are sometimes supported too strongly by parents. Life for some children then becomes like a sports arena, a battle for the best position, a constant competition that can lead to ruthlessness, strong material needs, and a dependency upon exterior achievements, positions, and recognitions. With other children it shows in the opposite tendency to feel cautious toward others, a tendency to feel guilty with a poor conscience. Then knowledge of a higher source is overpowered and the child is depressed and does not succeed in becoming a healthy earthly human being. The child feels its inability long before a deed has been done. He feels incomplete. It is difficult for the child to make a decision or a statement.

A grownup gives his heart first a healthy self-trust and then the joy of life and of earth activity. Then a fine development should lead to putting oneself into the service of other human beings. In later life the heart gives a strong spiritual identity and the capacity for selflessness and love. When in the first stage of development self-confidence does not evolve or is already too strong, this leads to a desire for power, recklessness, extreme ambition, and a desire for material goods. Here one has a need to feel power. It is actually not so good to trust in oneself too much because then one cannot hear one's inner voice so well anymore. On the other side there can be a too-weak connection to the earth, which creates a reluctance [to be here]. One can also see such a strong feeling with others where one feels oneself to be inferior. Here one is afraid to act. Each of these one-sided inclinations can lead to stress and to heart failure.

For the three-year-old child the mood of thankfulness and gratitude displayed by the adult world is a great help. What is particularly helpful for the 12-year-old child is the self-education of the teacher toward true

positivity. And this positivity makes us adults able to see and perceive! The child wants its inner being to be seen and encouraged. When one orients one's attention toward where something positive really is, one becomes awake for the working of the spirit because it is as positive as the sun. And the sun shines over the whole world, over both good and evil. Holding eternal expectation for the good becomes a sun-like, radiant strength. When positivity becomes an unhindered gesture of life, it will live like a magnet and draw other human beings. This becomes nurturing for "spirit wakefulness". Positivity strengthens the 12-year-old child in its relation to its true self, to trust, and to its trust in the self of other human beings. The 12-year-old child has an inner beauty of wisdom because his heart can listen particularly well. Yes, wisdom awakens in each child when the heart ripens in the 12th year.

Translated from German by Nancy Blanning and Ina Jaehnig

Ursula Flatters, born 1955 in Mainz, Germany. Abitur at the Krefeld Waldorf School. Studied Medicine in Freiburg, and at the same time Anthroposophy and Anthroposophical Medicine, as well as a great interest in art, especially music, painting and eurythmy. Moved to Järna, Sweden, in 1980, and began working in Swedish hospitals. In 1985 the Vidar Clinic was founded; active as a doctor, lecturer, and in political work. School doctor from 1983 to 2005. From 2000-2006 director of the Vidar Clinic. Currently director of the training department at the Vidar Clinic, and chairperson of the Järna Cultural Center. Member of the board of the Anthroposophical Society in Sweden for many years until 2004. Eurythmy training from 1993-1996 – today a beloved hobby!

Metamorphoses in the Development of the "I" from Birth to Age Fourteen

Susan Weber

It Takes a Universe by Thomas Berry

The child awakens to
a universe. The mind
of the child to
a world of wonder.
Imagination to a world
of beauty. Emotions
to a world of intimacy.
It takes a universe
to make a child both
in outer form and inner
spirit. It takes
a universe to educate
a child. A universe
to fulfill a child.
Each generation presides
over the meeting of these
two in the succeeding
generation.
So that the universe
is fulfilled in the child,
and the child is fulfilled
in the Universe.
While the stars ring out
in the heavens!¹

It is our human purpose to unfold the ego's potential and its pre-earthly intentions and thus create new potential in earth evolution. In our conference study material, *The Human Heart*, Rudolf Steiner describes an etheric sphere created around the incarnating child as it weaves its life body on the path to birth. This sphere we picture as woven out of the entire cosmos, shining – its contents of stars, an image of the earth, with sun and moon as well. It is the child's new yet familiar home in which to begin life on earth. It is a reflection of the Father God's world and a shelter of protection. It is a realm of goodness, of beauty and truth, of wholeness.

"Out of the spiritual worlds – on spiritual wings, as it were – there comes man's ego. Observing first the child

in the early years of his life – how he develops, how step by step from inner depths the physiognomy emerges to the surface of the body, how the child acquires more and more control over his organism – we see in this process essentially the incorporation of his ego."²

At birth, the human soul and spirit are hovering as yet outside and await an invitation to penetrate into the newly formed physical body. The child enters the physical body from the periphery in this early incarnation step, makes a home there and then extends back out into the world with interest, gaining knowledge and experience.

We, the human welcomers, step into the world of the magical etheric sphere to insure that its essence continues for the child as the sphere itself gradually fades over the course of the first seven years.

The tasks of the first three years are – to share the words of Rudolf Steiner –

"... accomplished from soul depths that lie *outside* our consciousness. [This is] Because, in the first years of our lives, our souls, as well as our whole being, are much more closely connected with the spiritual worlds of the higher hierarchies than is the case later."³

During this period unique in the human biography, there is an aura hovering around the child until consciousness establishes its own relationship to the outer world at the first thrust of the ego, not until about three years of age. We – the human welcomers – now take on the task of creating goodness and wholeness *around* the child.

At no other time as caregivers and parents are we working with the same phenomena. We are continuously on the threshold of the spiritual world, weaving an earthly surrounding that sustains and supports the hierarchies' activity as best we are able.

1 Berry, Thomas. «It takes a Universe» in: *"The Dream of the Earth"*, Counterpoint Press

2 Steiner, Rudolf. *Balance in Teaching*. Lecture IV, Sept. 22, 1920.

3 Steiner, Rudolf. *The Spiritual Guidance of the Individual and Humanity*. Lecture 1, p. 8.

How can we emulate these cosmic powers here on earth and continue their work? This is the first question of the adult who cares for the newborn infant. It is a key question if we are to support the child in aligning his being with his pre-earthly intentions. It is clear: we fill the space around the child with love and security.

This morning we will explore two pillars that create protection, welcome, and establish a sheath within which the self, the ego, enters into the bodily garment of the human being. These pillars are woven first of our human relationship with the child, and secondly with the utmost respect and freedom for the dignity of the child as it unfolds its self-initiated biography.

These pillars enable the child to attune his or her being to a totally new situation, as the pre-birth conditions are now replaced by gravity, light, a sensory environment no longer sheltered by the protective sheath of the mother's body. This has fallen away as physical birth takes place, and the sustaining life forces are now exposed.

We meet the beginning of a seven year process of the remaking of the model body, the one granted by heredity and not as yet conforming with the child's pre-earthly intentions. As the first step of adaptation, it becomes the template for further transitions and accommodations as the child grows. Do the adults support the child's inherent nature? Do they protect and warm the adjustment to new conditions? Do they offer time for the digestion of each new experience and the child's effort at accommodation? If the answer is affirmative, the soul and spirit find an agreeable situation and take up residence.

From Rudolf Steiner:

"It is very important indeed that in the early epochs of life the child should be in a position to build his new body – not the inherited body but the one built from within himself – in accordance with good impressions from the environment and by a healthy process of adaptation. ... Now it is the 'I', the true Ego, that is responsible for this. Although it is true the ego is not yet born in the seven year old child as far as the external world is concerned – for it is born at a later age – nevertheless it is at work, since it is naturally connected with the body and is responsible for its formation."⁴

The adult provides the child's comfort through her recognition of the baby's signals and response, through her gaze, touch, and her care. At first, the collaboration between adult and infant arises almost entirely from the adult. But it is not long before the child can begin to take an active part in their mutual activity. The adult observes and invites the child's participation, enabling the child to progressively modulate his or her response to the outer world as the sensory organism develops. This attunement to the child's individuality by the adult is the foundation for the child's attunement to his or her surroundings.

We are present to mitigate the child's possible experience that, as Rudolf Steiner describes, the child's bodily being is like a glove that would fit so ill that we would throw it away.⁵ When we fulfill our task well, the child knows: here on earth there is goodness. This 'someone' recognizes the child's individuality, at the beginning adapting to it to preserve and protect the human freedom-gesture of the child. The relationship comes first, creating a vessel within which the child's individuality can be expressed.

The second pillar: alongside our bodily care, we invite the child to discover his own being and the world in which he now finds himself through his senses. He returns our gaze, he smiles in response to our commitment to him. He listens, looks, touches, tastes. In freedom, he moves in his own way, at his own time and pace. He learns which bodily physical positions are most comfortable; he learns how to learn from the experience of meeting the world with his limbs.

We can observe the progressive anchoring of the child's self within the body in the simple caregiving moments. As early as five or six weeks of age, the child reaches out his hand and arm to 'help' the parent put on a sleeve, or lifts his legs to enable the diaper to be put on. **This is more than mere sensory response: It is a deed of the child's individuality.** If we notice, respond with interest, wait with patience, the child will initiate more moments like this and respond in even more active collaboration. Our intimate interest is reciprocated, and the child becomes engaged in the daily substance of life. His ego becomes increasingly active, expressing its presence in an individual, personal gesture.

4 Steiner, Rudolf. *Mystery Knowledge and Mystery Centers*. November 25, 1923, p. 40.

5 Steiner, Rudolf. *Kingdom of Childhood*. August 12, 1924, p. 9.

Early on, he learns to overcome frustration and obstacles as he encounters them with his moving limbs. The child learns to trust the expression of his individuality. Crucial is the gift of time – in caregiving and in building new capacities. These arise without intrusion of the adult's substitution of her own goals⁶ for those lying deep within the child's being: *how* to roll over, *which* play object to take as an object of interest, *how and when* to creep, crawl, to stand.

The adult must build up rhythms for the newborn child, so that the baby can find his way into life experience. The *anticipation* of comfort and pleasure creates a foundation for alertness and initiation of activity that gradually draws the self to become more involved. We have before us the bodily expression of the etheric sphere of stars, sun, and moon – the ether world around the child, mirrored in the goodness and truth of the adult.

The two pillars are active ones: the adult is actively present with her consciousness, first, and second, the adult sensitively creates the environment in which the child can become active.

Here is a description of two young babies in our care at Sophia's Hearth, Freya and Noah. They were born within one week of one another and they came to us at a very young age. There is a moment when they are both on the floor in a warm place lying on their backs at about five months. I am watching as they meet each other's gaze. One reaches out and touches the fingers of the other. There is an absolute human encounter, self to self, without consciousness. They already have this possibility to find one another through raying out through their limbs and their gaze.

These are the same two children who in their individuality later come into the upright and into walking in gestures that are as individual as one could imagine. The one little, Freya, came into the upright quickly. She pushed against gravity – that resistance of the earth, found her uprightness, and walked before a year. Noah is all roundness, with very low muscle tone. He would be comfortable just to lie on the floor. It is many, many months later that Noah joins his age-mate with a totally different, but individual gesture, to begin to walk. Now they can join each other in their play in new ways.

What we are looking at is this progressive anchoring of the child's self within the body as this relationship is built. It is a deed of the child's individuality. The ego is present from the first moment of initiating birth. It is active throughout the physicality penetrating and enlivening and making that body its own being and place for residence. If we know this, if we give time, if we respond with our interest, the child will initiate more and more moments of connecting with us and connecting with the body in ever more active collaboration.

The possibility for self-initiated activity in infancy is essential for the ego's work. Step by step, chaotic movements are refined and the baby masters the space around him by mastering his own body. As the child more and more actively initiates both building human relationships and exploring the outer environment, the ego is drawn into its bodily instrument, and the bodily instrument becomes an ever more adequate means of self expression. **Each step of the way**, it is the ego's penetration, its taking hold, that defines what is possible – holding up the head, grasping an object, turning the body from back to front or front to back.

"What, then, is there to be said about the ego? It has its own task to perform. If you were to investigate the human brain purely physically, you would find that just after birth it looks very imperfect compared with its later structure. Many of the finer convolutions have to be elaborated and moulded later on, during the subsequent years. This is what the 'I' achieves in the human being and because this is its task it cannot itself become conscious of it. The Ego has to elaborate the brain into a more delicately complicated structure, in order that later on the human being will be able to *think*. During the first years of life the Ego is very active."⁷

The Transition at Walking

Steiner, in *The Work of the Ego in Childhood*, describes: "The human being cannot, to begin with, walk at all, for he must first bring about equilibrium in his body. Through the work of the Ego his limbs must be brought into the positions which enable him to stand upright and walk. Thus in the first years of childhood the Ego must work not only at moulding the brain but must also bring about the equilibrium that is not, from the

6 Pikler, Emmi. *Sensory Awareness Foundation Journal* #14, Winter 1994, p. 44.

7 Steiner, Rudolf. *The Work of the Ego in Childhood*. Zurich, Feb. 25, 1911, p. 87.

beginning, established in the human being as it is in the animal. ... it must be acquired gradually through the work of the Ego."⁸

The first year of life is a preparation for coming into the upright and joining the community of human beings. We know that our presence is imperative as the source for a child's imitation; that a child raised without human beings to imitate will not ever fully achieve uprightness.

Walking is a threshold transition: it either emerges in freedom out of the child alone and is a step toward the fulfillment of the individual's karma, or it is an intrusion, placing an impediment in his path of destiny.

Extremely important for the child's development is the principle of resistance. We know that from the very first at physical birth there is resistance in the pushing through the birth canal. We can observe that every subsequent 'birth' also requires that there will be resistance to meet the child that will encourage the pushing to come further out into the world. In the first year of life the child pushes up against gravity, that resistance of the earth that gives him what he needs to come into the upright. This is a physiological impossibility, yet as a human being this is what the child will do.

Rudolf Steiner is unequivocal:

"If we now begin as educators to bring coercion to bear on what human nature itself wills to do, if we do not understand how to leave this nature to itself in freedom and act only as helpers ourselves, we injure the organism of the child for the whole of its later earthly life. If we wrongly force the child to walk by external methods, if we do not merely help but urge him to walk or stand, we do the child an injury which lasts till death and is especially harmful in advanced age."⁹

If you have seen a child take his or her first steps, you have seen the integration of the ego expressing itself! The joy, the smile, the gaze of the eyes all signal that the ego, the self, is active in a new way. Each child's coming into walking is a profound expression of the individuality itself: is it a cautious step, is it headstrong and ambitious? Are the first steps tentative and tender? Does the child wait and wait for confident mastery of the prerequisites, or barely balanced, step off into space?

Astute parents or other observers may recognize that the way the child comes into walking is emblematic of how he or she approaches other thresholds in life. A mother once shared with me that when the family moved into a country with a new language, their kindergarten-age daughter did not speak for months and months, until one day she spoke in the classroom in fully formed sentences. The mother recalled that this was the same gesture as with her first steps: when all was ready, she crawled to the center of the room, stood up, and walked without hesitation. Is it possible that when we begin to know a child's biographical signature, even in early childhood, we can strengthen our ability to patiently support the integration of the self and guide the child through developmental transitions?

The child's experience is beautifully expressed in Antonio Machado's poem:

"Traveler, your footprints
are the only road, nothing else.
Traveler, there is no road;
you make your own path as you walk.
As you walk, you make your own road,
and when you look back
you see the path
you will never travel again.
Traveler, there is no road,
only a ship's wake on the sea."¹⁰

The adaptation from pre-earthly life continues over the first three years of life and is marked not only by standing and walking independently but further by the deed that brings the first separation of the child from the environment, the use of language. Capacity builds upon capacity.

The child moves from re-orientation to consolidation very quickly: upon the heels of walking follow speech and language, freeing the child further in time and space. He experiences increasingly that he is here, we as the other humans are there, and that there is something spiritual that weaves between us through listening and speaking, with gesture and word.

Once the child begins to walk, his free exploration of the physical world around him is paramount. The diverse experiences of moving – walking, climbing,

8 Ibid. p. 89.

9 Steiner, Rudolf. *A Modern Art of Education*. Lecture 6, August 10, 1923, p. 108.

10 Machado, Antonio, *Proverbs XXIX*

rolling, every manner of gesture – give the ego continuous opportunities to reach further into the physical organism and to take hold.

From Walking to the First Saying of 'I'

As we look at this resistance, Rudolf Steiner is again so helpful. Steiner describes the foundation for 'I' consciousness thus, describing the ego's push from inside out as it meets what comes toward it:

"Now what does an unprejudiced observation of life teach us about the reason why the child gradually passes from the stage when he has no experience of his 'I' to the stage when this experience comes to him? A clear observation of life can teach us that if from the earliest periods after birth a child were never to come into any collision with the outer world, he would never become 'I' conscious. You can discover for yourselves how often you become conscious of your 'I' in later life. You have only to bump against the corner of a cupboard and you will certainly be made aware of your 'I'. This collision with the outside world tells you that you are an 'I' and you will hardly fail to be aware of that when you have given yourself a hard bump! When a child stretches out his little hand and touches something in the outside world, this amounts to a slight collision and the same holds good when a child opens his eyes and light falls upon them. It is actually by such contacts with the world outside that the child becomes aware of his own identity. Indeed his whole life during these years consists in learning to distinguish himself from the world outside and thus becoming aware of the self, the 'I', within him. When there have been enough of these collisions with the outside world the child acquires 'I' consciousness and says 'I' of himself. Once 'I'-consciousness has been acquired the child must therefor keep it alive and alert."¹¹

Here are the collisions. They are all around if you are with young children. The ego pushes out from inside out to meet the world and creates a space into which the child's self can incarnate. It needs a space here and so the child creates that by pushing out into the world. The withdrawal of the spiritual hierarchies begins at that same point in time. This may leave the child extremely vulnerable and unsure.

These collisions intensify as the child moves towards age two or two-and-a-half. When one pillar or the

other has not developed, for whatever reason, the time leading up to the first thrust of the ego between two-and-a-half and three may be a time not of consolidation and alignment or ego expressing capacities but a rocky time of intense disequilibrium. The child may become unnaturally resistant to the boundaries and rhythms of daily living. He may strike out at other young children in a care situation or siblings at home with biting, hitting, and scratching.

Moving Toward the Transition at Three:

The first thrust of the ego

Saying no – and yes – to the world

Later in the second year, the self has gradually united further with the body. The evidence is dramatic and the 'pushing out' becomes more obvious for us to see, although it has more subtly been active all along since the pushing of birth. To create a space for this self, the child pushes away the world. This 'push' – most literal – creates distance between the little child and the world around him. It is tangible, this separation that the outstretched arms create. There is safety and also power. It can be an overwhelming moment for the child to feel that he is no longer one with the world around him, but is himself a separate and distinct individual. It is simultaneously a powerful moment of recognizing his ability to act upon the world. The forceful 'no' in gesture and word is the practice of this very strength! But this is a crucial passage, for without separation from the world, the ego's unfolding halts. If the consciousness remains too much in the periphery rather than internally anchored, an important transition fails to manifest.

Following the first two years comes a period of disequilibrium that may be demonstrated through unexpected self-assertion or defiance as the ego works more deeply.

Just now, if the adult creates intrusions into appropriate freedom or, alternatively, if the needed boundaries are absent, one may observe an erosion of the foundation for the child's next transition. Teachers may see aggression emerge as a child pushes others, adults or children, hits, pulls other children's hair, or bites. Resistance to daily rhythms – coming to the table for a group meal, feeding himself capably with self-regulation for how much to eat; dressing, sphincter control – all these are the next developmental capacities that may be especially sensitive at this time of transition

¹¹ Steiner, Rudolf. *Life Between Death and Rebirth*. Lecture 2, pp. 35-36.

towards the saying of 'I' to the self. Tears, yearning for more closeness to the primary adult, are also likely.

Over time, this period of strong 'no' is transformed into an ever more mobile relationship with the world, one in which the well-anchored self is gradually more comfortable as now the child has created and 'filled out' adequate space between the self and the world around him, and can now begin to tolerate disappointment, boundaries, and limitations.

How do we help? We are the child's *partners* in self-education. This means that we offer developmentally appropriate environments for him: simple rhythms that support play and time for caregiving, abundant time outdoors, protection from adult intrusion into self-initiated activity. Large and small motor invitations, a caregiving situation that invites the child's collaboration for eating, for diapering, for dressing. In each moment, the child builds resilience, knowledge of his or her body, and a pattern for how to connect with other human beings.

Speech emerges because there is a listener and a speaker – us. Daily life of exploration through play, through imitation prepare the self for the powerful and delicate transition that begins at about two and a half but for which the foundation is laid from birth. Or, possibly we interfere in the child's self-education by neglecting to trust in imitation as the primary learning environment.

This is the period at which the incarnating child has, hopefully, prepared a vessel that can accept the thrust of the ego deeper into the organism.

Regardless of the child's ripeness, the transition here is also a death experience: the withdrawal of the spiritual hierarchies who have accompanied him from before birth now leaves the child vulnerable and unsure.

If we look at the first seven-year period, from birth to seven, there is a diagram from George O'Neill, an American anthroposophist, that is helpful for us as we consider this period.¹² We know that in the first three years the past is raying in for the child. He's absolutely held by his pre-earthly life. Teachers of the child in the kindergarten also know that there is a moment just around five, a little earlier perhaps, when the child

begins to become aware that there is a future coming toward him and the six/seven year transition that becomes especially powerful.

What we can consider here is that especially between three and four there is an empty space. The child is no longer held by the past and is not yet being called to the future. This three to four transition is intense for the child. You know this well and I want to point to this especially because if you are one of the teachers who receives the child later in life, you may have no picture of what transpired here in this potential crisis moment between three and four.

The world of pre-birth has receded and the second seven-year period is still far away. Although the 'I' itself has long been present, only now does 'I' *consciousness* emerge.

Gaining control of physiological functions in developing sphincter control is a key component of this transition and today in North America, one that is often delayed. If the child's consciousness does not flow adequately into the sphere of elimination and its requirement for holding back a physiological urge of bodily processes, an impediment arises in the needed transition. Decades of research at the Pikler Institute by pediatrician Judith Falk illustrate the strong correlation between the timing of the thrust of the ego and the mastery of independent toileting capacities. In her article, "Acquisition of Sphincter Control", she describes the analysis of data over many years with regard to the process of the real, voluntary (that is to say self-initiated) sphincter control. She concludes:

"Not only this latter phenomenon [independent toileting] but also other observations concerning the behavior of the children, their play and their speech, their fantasies and questions justify the assumption that the accomplishment of the real voluntary sphincter control isn't the result of mere neuromuscular maturation, or of conditioning, training or habit training, but an integrated ego-function."¹³

The child must now develop consciousness that enables him to *control* the pushing; it is the same gesture. He also must learn restraint in pushing out against other

12 adapted from illustration in O'Neill, George. *The Human Life*. Mercury Press, 1990, p. 21.

13 Falk, Judith and Vincze, Mary. "The acquisition of sphincter control as a milestone of social-emotional development in early childhood" in *Papers of the 2nd Fenno-Hungarian Conference on Developmental Psychology*. 1992, pp. 93-100.

children. It is a transition toward a new degree of discernment.

It is the Pikler Institute's observation that during the time frame within which children acquire voluntary sphincter control, each spoke of himself in the first person using 'I' as his self-reference.

The child's nature at this moment between two and three is one of openness and trust, interest in the world, but also possibly caution, depending upon the characteristics of his individuality. Sensory-motor explorations bring satisfaction to the child if they are true, but children must be embedded within strong rhythm and firm loving guidance from the adults around them. Without these, the child begins to flail around looking for the boundaries of his world. The folds of the Madonna's cloak slip open to allow the child to venture forth into a larger universe. But this universe – especially in our times – can be unmanageable, overwhelming.

As the connection with the hierarchies recedes, the 'I' activity that has brought stability and possibility for assimilation of new experience now meets the world raw and unprotected. From Rudolf Steiner:

"But at the earliest moment we can remember, this aura penetrates more deeply into our inner being. We can experience ourselves as a coherent I from this point on because what had previously been connected to the higher worlds then entered the I. Thereafter, our consciousness establishes its own relationship to the outer world."¹⁴

Or it does not.

A child in our care at Sophia's Hearth illustrates the delay of the emergence and integration of 'I' consciousness. His birth was significant: two week post due, his mother was induced on two successive days, and finally delivered by Caesarian section. He was enwrapped by the cord three times – twice around the neck and once around the body. Of average birth weight (7 # 11 oz.), he was on his feet and walking at ten months. We do not know the history of his pathway toward walking, whether or not it was self-initiated. Given his later struggle, one could imagine that he did not come to walking unaided.

Since he has come into our care, Toby has experienced an extended birth process for the thrust of the 'I' to struggle in. At three he was a large boy with full rosy cheeks, fullness in his fingers and hands, thick dark blond hair. Easily brought to tears or screaming, he still at 3½ consistently referred to himself in the third person: "Where is Toby's sock? His foot is cold." The persistent third person language was accompanied by his complete lack awareness of his sphincter's activity and he would have large, uncontrolled bowel movements.

Teachers would attempt to observe the rhythm of his bodily functions but he would strongly resist efforts to bring him to the toilet. Every requirement throughout the day for dressing himself to go outdoors brought intense screaming, often "wa, wa" like a baby, rolling on the floor, and wandering with flailing arms as if his limbs literally did not know what to do with themselves. He would scream, "I don't want to, I want to go home," over and over. He would crawl down the hall as if unable to walk uprightly.

When the dressing process was finally completed and he stepped outdoors into the air and light, it would be as if the whole event had never happened. He would be immediately active and happy.

At three years, nine months, one of his teachers took up the following question: "How do I become a 'metamorphoser' [for the child], not just a doer?"¹⁵ This teacher took it in her hands to become a 'metamorphoser'. She said, "I think this child needs not time and imitation. He needs me and my resistance." She created resistance for this child. She watched the rhythms very carefully. She was very present for him to be dressed to go outdoors.

Once she put in place strong resistance for him, within two weeks he was using the toilet regularly. He was saying 'I' to refer to himself. Within three weeks, I observed him taking his boots to put them away when he came indoors, and also hanging up his coat. It was a transformation we could hardly have imagined. That teacher had become his 'metamorphoser' and in fact, she described her feeling that she was accompanying a birth process for him. Through the resistance the teacher provided, the child could become ego-active and birth a new stage for himself. He was resisting. It was filled with pain and struggle.

¹⁴ Ibid. p. 8-9.

¹⁵ A question from a Transitions Conference workshop participant.

This child between three and four is tender and tentative. The self-initiated activity may not be so easy any longer. We need to bring much personal attention to this child to keep ourselves conscious and awake and aware of the encounter with that younger child.

One could literally see the sculptural forces of the ether body thinning his fingers and face, stretching and slimming his torso through this period, and ultimately releasing powers for successfully engaging in play with other children for the first time.

Following this transition, the child now looks more strongly toward the adult for cues and feels the every aspect of the adult – our smile, our thoughts, our words, our intentions, our actual outer gesture – as support. He looks to us to create simple games, to share stories to the group of children. We become a center for the child as the hierarchies withdraw.

The time from three to four ushers in a period of vulnerability. The thrust of the ego has brought self-consciousness but also the withdrawal of the guidance that has nourished and sustained the child from birth. He cannot look so easily back to prenatal life; nor can he peer ahead to the next seven-year period. Imagination is not fully present.

Impediments and challenges:

The preoccupied adult is a common phenomenon of our time – and what then streams toward the child is coolness. The child may have more difficulty in the caregiving activity, less inclination for independent motor exploration, lethargy, and a tendency toward tentativeness in sensory motor exploration. Pallor, depression, and attachment disorders in which the child and adult cannot progressively build intimacy arise, diminishing attunement and delight in one another in such situations. Attachment disorders may manifest as extreme aggression that cannot be attributed to anything tangible in the child's outer existence.

Caregiving that does not honor the child's initiatives for engagement; restrictions to movement and self-initiated exploration, rushing the child through daily life especially in daily transitions, all reduce the child's experience of competence in daily life. The child must be given freedom to organize his world and to express his newborn 'I'-ness.

Stories of Play

Here is a picture of children at play at two different stages, one prior to the thrust of the ego and one following: a pair of two-year-old boys, exploring the use of a watering hose in the garden, and then a three-and-a-half-year-old.

The two-year-olds had often experienced the teachers using the hose, pulling one end and squeezing the diffusing sprayer to allow the water to stream forth. On this sunny day, the two spent twenty minutes trying to figure out how to make it all work. This time, the source of water was turned off, but they had no perception of this on/off principle. And so they pulled the hose, one at the mist end and the other at the end. They pulled it out longer, squeezed the mist end, exchanged places and worked together to discover the secret hidden inside. They had no luck – if we perceive 'luck' as enabling the water to stream out, but this seemed not to disappoint them at all! It was all in simple play exploration.

A three-and-a-half-year-old boy in northern Thailand had a very different experience with a hose. He put himself to the task of watering a row of marigold plants growing alongside the path near the nursery. He pulled the hose, following the growing row of plants, then ventured further toward some elevated planting beds surrounded by bricks, the bricks being the type with two or three vertical holes through them. Almost seemingly by accident, he happened to put the hose end into one of the holes.

Immediately the water pushed back against the resistance of the hole, spraying up and around.

He was delighted, and tried the experiments in the next hole with the same result. Along the row of bricks he went, trying hole upon hole with consciousness as if to prove his research point. And at a certain moment, he began an even deeper intention: he placed the hose end into the hole, and wiggled it back and forth, observing how the water went to left and right, higher and stronger or weaker and lower as he applied varying pressures. It was a scientist at work, joyfully playing.

This boy had navigated the terrain of the thrust of the 'I' and had come through with an intact sense of self, with lively capacities for self-initiated play both alone and with other children. Earlier in the day, he constructed a complex motor vehicle that carried four children, using stools and other classroom furniture.

These Thai children have examples for imitation all day long through the older children's activity, as well as from their teachers and the gardeners who move quietly and skillfully in the background focused upon their own tasks, but are warmly available to be engaged with the children.

The Six to Seven Transition and the Further Integration of the Self

What is it to be six? It is to begin to leave the years of early childhood behind. With the transition at three, the child leaves behind the blessings of guidance from the spiritual hierarchies; the etheric sphere of stars, moon, and sun have begun to fade. At six, the child begins to step away from the period of early childhood altogether. The stars of the ether sphere begin to metamorphose into rays leading into the center of his being that will form the etheric heart, a process completely only at puberty. At the close of the first seven-year period, the door to the sphere of the Father God and its archetype of goodness begins to close behind. It is a loss in exchange for new consciousness.

Meeting the Six-Year-Old

I have had a recent visit from a nearly-six-year-old, a lanky, fine-featured red headed boy who had been in our care almost since birth but has now moved on to kindergarten. Sammy stopped by my desk to chat while his mother collected his three-year-old brother. It turned out that his sixth birthday was only two days away. "I will have my birthday party and I invited Raffi, and my new friend, August. But first we will go to New York to visit my great grandmother. My grandmother maybe can't come, because she will have to find someone to take care of the animals. She has horses and chickens. We only have chickens, no horses." Then his mother interjected, "Well, our horses are at Grandma's."

I was struck by his emerging relationship to *time* and *space*. Was it because their horses were at Grandma's that there was no need to mention them, as no one would need to care for them during the trip? Were they were irrelevant to his train of thought? And then he said, "You know, I am going to go to first grade this year."

There was a palpable sense of the sequence of future events – of which would come first, the trip to grandma's or the birthday party; he had sorted out my

knowledge of who was a new friend that I would likely not know, and which friend I would know from their past time together at Sophia's Hearth. And he also showed his awareness of the process of life: someone would have to care for the animals in order that the humans could be absent.

I hear from his parents that at home he shows uncontrolled defiance and resistance to every boundary. However this is a child I trust intuitively to traverse the landscape of this developmental shift with comparative smoothness. He is filled with self-initiating will in play; his thinking is clear as he extends his consciousness to a larger world; his social awareness extends to friends and even to animals.

At the transition from six to seven, the child now steps into his life with whatever bodily instrument has been formed out of the model body to carry the impulse of his individuality forward. There is, again, a death experience, as the child exchanges the *quality* of freedom in the early purely imitative years for the growing consciousness, capacities, and new possibilities of the coming seven-year period. The self-initiated activity that consolidated the younger child's sense of self, his confidence as a result of his activity provides a resilient world-meeting bearing that supports him while the ground under his feet begins to shift.

The Waldorf kindergarten provides many elements that may bring well-being and support for this transition. A kindergarten that provides generous time for play with meaningful adult work alongside as substance for the children's imitation all the way through these years is crucial as the children navigate the completion of the first seven-year period.

What one hopes for with the older kindergarten child is the cohesion of his social group and its striving for the well-being of its community. The ego is now active in a progressively larger social way. The children are increasingly interested in the individuality of their teacher and feel a subtle consciousness for the group as a whole: they step up to help and notice the needs of the whole. They set the table, prepare the garden for planting, clean up following the meal, tie the younger children's shoes. The children moving into the transition perceive that their contributions are valuable for the whole. All this is possible because of the integration of the 'I' of the child.

The Other Side of the Threshold of Transition: A Visit to Khon Kaen, Thailand

I would like to share some impressions from a mid-year visit to class one at the Dulyapat School in Khon Kaen, Thailand. The difference between the kindergarten children and class one children is striking. Knowing how strongly the life of habit in the kindergarten child arises out of the daily rhythm and through imitation, I notice right away that this is no longer the situation in class one: pure gesture is now metamorphosed into imitation imbedded in self-determined obedience to the authority of the teacher.

Morning circle in class one brought expectations to rearrange the classroom desks and chairs into the daily form – a complex transition for some children, but a practiced one. The class then came into a formed circle where they followed a teacher-initiated stepped rhythm that had only one correct pattern. It was one to be *strived* toward to be sure, but unlike a kindergarten circle in which the child may express her teacher's movement individually, here the teacher again and again executed the same pattern so that the children could practice and thereby gain increasing skill and success. She created a pathway into which the child's ego could flow.

Two pillars: now the guidance of the teacher through authority, united with the child's response – are active in a new way. In addition to the stepped rhythm, the teacher led a weaving lemniscate that required consciousness of not only the child's own movements but also of the group. The children were delighted with their increasing capability from moment to moment.

The kindergarten's cleanup time and play invite each child's self-initiation even in their final year, when the teacher will begin to offer expectation to the older children to set the table or to wash the dishes. In class one, how striking it is that at a moment, every child must – not may – take out his main lesson book, take out his crayons and place them upon the desk so that they do not slide off; must attend to the lesson's content at the teacher's direction, and join all at once into copying a drawing into his book that has arisen completely outside of his own design. Clearly, the demands upon each child's 'I' require a *shift*, a transformation.

Where in these vignettes is the ego active in this six-to-seven-year transition? How do we recognize the healthy integration of the ego or its lack? How can we

support and strengthen its passage forward? We work with these two pillars in compassionate concentration, responsive to the individuality of the child in need.

One cannot speak of this transition without mention of the actual physical phenomenon that accompanies it: the changing of teeth. I recall vividly my interest in my own children's first teeth when they fell out: the roots had dissolved away almost entirely! Of course, they could scarcely have fallen out otherwise, but what an amazement it was to me. Anyone who has studied a diagram of the chaos in the mouth that creates this change can only have tremendous compassion for the child whose whole organism is bound up in the change. As for the chrysalis becoming butterfly, something is now gone; something entirely other comes forth.

The child is now at the point which Rudolf Steiner describes in *The Human Heart*, wherein the starry sphere around him has faded and the stars themselves have become rays directed inward to begin building the ether heart around the physical heart. Can we imagine these rays in part as the newly found capacity for inwardly guided direction that can meet the authority of the adult with loving devotion? If the previous process that develops a rhythmic habit life has been strong, if the child has received the gift of these two pillars – if he has received loving and understanding, listening boundaries from the adults around him, if these adults have offered an authentic interest in his inner being; if time has been given for strengthening the will through the second pillar of self-initiated activity, then the potential is gathered and consolidated for this transition.

We move back to Thailand for a further observation of class one. Watching the ego activity as the children expressed so individually in their own books what the teacher had placed before them, brought to mind my earlier experience of kindergarten children 'copying' from another child's drawing or from the teacher, eyes shifting back and forth to capture each detail, but still in imitative artistic expression. Now in class one, the expectation was for a process defined from the outside, a process with a beginning and completion within a given time frame. This particular teacher had determined that she would give her first graders the time needed for all children to complete their lesson book work, leading them gently into a feeling for the whole class. And now the ego moves more deeply, and consciousness extends from day to day in the children's progressive lessons. It is remi-

niscent of the six-year-old kindergartener who plays the same theme day after day, but now through the capacity for thinking.

Rudolf Steiner describes this thusly:

"But again it is the ego, the eternal element, that unites itself with what is being freed, so that from birth to puberty we have a continuous anchoring of the ego in the entire human organism. After the seventh year the ego settles itself only in the etheric body whereas previously, while the human being was still an imitator – indeed due precisely to this imitative activity – it worked itself into the physical body, and later, after puberty, it worked itself into the astral body. What we have then is a continuous penetration of the human organism by the ego."¹⁶

And in *Essentials of Education*:

"During this second stage, external influences grow more powerful. The inner human being is strengthened, however, since at this point it no longer allows every influence in the environment to continue vibrating in the body organization as though it were a sense organ. Sensory perception begins to be more concentrated at the surface, or periphery, of the being."¹⁷

We carry the child from pre-birth and the protecting, guiding gifts of the spiritual hierarchies step by step, as the self enters more and more deeply into its physical earthly garment, the body.

It is only through play that the child has the time and space to unfold the 'I'. How can he glimpse his future, how can he develop capacities without play? In my mind's eye is my now 18-year-old neighbor, who devoted himself from middle school on for a full five years to rebuild an entire automobile from an empty shell into a driveable, functioning car. My memory takes me back to Morgan as a two-and-a-half-year-old and the antecedent of this activity: in the garden on a spring day, having turned a child's wagon upside down, he spent the longest imaginable focused, uninterrupted time exploring the wagon's axle, turning the long handle that was linked to the axle this way and that, to see what results ensued as he did so, turning the wheels to see how they related to the axle itself. He said not a word throughout. Now at 18, he has moved through this active mechanical 'doing',

turning his future thoughts towards academic studies. Clearly a childhood devoted to endless play has been the foundation from which he has aligned himself with the steps of his destiny.

The child must step forward to follow the golden thread of his own destiny with whatever capacities and possibilities he has founded for himself. At this moment the child is now at the point that Rudolf Steiner describes in the lecture of the human heart, where the story sphere around her has faded and the stars themselves begin to be rays directed inward towards this ether heart formation around the physical heart. Can we imagine that these rays are helping in part with this newfound capacity for inwardly guided direction?

We guide the child with all the compassion for destiny that we can find. Rudolf Steiner invites us into deep compassion in *"The Kingdom of Childhood"* with these words:

"The child has to enter a world into which it so often does not fit. If you were conscious of this process, you would see how terribly tragic it is. When you know something of initiation, and are able to consciously observe what lays hold of the child's body, it really is terrible to see how the child must find a way into all the complications of bones and ligaments that have to be formed

The child knows nothing of this, for the Guardian of the Threshold protects the child from any such knowledge. But teachers should be aware of it and look on with the deepest reverence, knowing that here a being whose nature is of God and the spirit has descended to earth. The essential thing is that you should know this, that you should fill your hearts with this knowledge, and from this starting point undertake your work as educators."¹⁸

If we work in such a way, we honor the transforming process, as the vessel for the heart is woven from the union of the astral and etheric hearts as the permanent etheric heart is formed, providing a vehicle for the ego to enter that which has been formed in their union: this is the most holy place within the human being wherein lies the seat of purest human freedom.

16 Steiner, Rudolf. *Balance in Teaching*. September 22, 1920, pp. 43-45.

17 Steiner, Rudolf. *Essentials of Education*. April 9, 1924, p. 29.

18 Steiner, Rudolf. *The Kingdom of Childhood*. August 12, 1924 p. 11.

In these first seven years of childhood, the child is not yet *forming* his karma. Therefore, freedom and potential lie within these years to form the best organism possible for facing the onset of the building of karma from puberty onward. The qualities of the first three years in particular and the full birth-to-seven period are of a special nature.

"... The greatest thing for which we can prepare the child is that, at the right moment of life, he experiences freedom through the understanding of his own being. True freedom is an inner experience, and true freedom can only be developed when the human being is conceived of in this way. As a teacher, I must say to myself: I cannot impart freedom to the human being; he must experience it for himself. But what I have to do is to plant within him something to which his own being – this I leave untouched – feels attracted and into which it sinks itself. This is the wonderful thing I have achieved. I

have educated in the human being what has to be educated. In reverence of the Godhead in every single human being, I have left untouched those things that may only be laid hold of by himself."¹⁹

Susan Weber is the Director of Sophia's Hearth Family Center in Keene, New Hampshire, USA. She brings many years of experience as a Waldorf early childhood educator and adult educator. Susan is involved in international work in Waldorf early childhood teacher education, specializing in the first three years of life, and has most recently been active in Southeast Asia.

She has a Master's degree in Education from the University of Pennsylvania, certificate in Waldorf education from Antioch University New England, and has completed advanced studies at the Pikler Institute in Hungary. She is the director of the Early Childhood Teacher Education Center at Sophia's Hearth.

19 Steiner, Rudolf source unknown.

Metamorphoses in the Development of the "I" from Birth to Age Fourteen

Elizabeth Hall

On our first night together, Florian took some steps across the stage in threefold walking to show the transitions from birth to adolescence. The lower school has two transitions – the 9- and 12-year changes. But these are framed by the 6-year change on one end and the 15-year change on the other side. We talk of a "hand-off" from the kindergarten years to the grades. Then there is "hand-off" from the lower school to the high school. How do we hold and manage these transitions in our schools? How do we honor all of the developmental transitions when there is not an obvious "hand-off", a conscious passing over and receiving of the child? The Lower School teachers have this both ways – receiving from the Kindergarten and then eight years later passing the students on to the High School. As you well know, there can be difficulties on both ends.

In thinking of a child stepping to 1st grade, I am reminded of the metal taps we see in maple trees at this time of year in New York, where I live. The maple sap will run into the tap and collect in a bucket. From this sap, maple syrup is produced. The maple sap thunders up from the roots, the physical throbbing you can feel if you hug the tree trunk. It is powerful to experience the etheric force flowing upward in the tree. The sap flowing out is but a tiny fraction of the tree's system, flowing out in liters. But a moment comes when the thundering stills as the air warms. We remove the tap and the leaf buds begin to emerge. The tree reaches a rest and achieves an equilibrium. This is a picture of the thundering of the rising 1st grader who comes to find a rest in equilibrium. We can cut the tree down and see the grain of the wood, this precipitated matter, a residue shown through the grain of the wood which has come from the etheric processes.

We can imagine ourselves – how is our etheric movement written onto our bodies? What do the lines on our faces tell the world about how we have lived our lives? We are further along in this "hardening" process than our children. For the children, the thundering of the sap has just quieted, and now there is this business of leaves. This time period is a leafing period – not yet a flowering. That will be later. When the forces of the tree meet with the future bearing forces – then a creativity can come about that will bear seeds for the future. But not yet!

This is the first grade child, whose sap is now calming, who is beginning to leaf in the warming environment of spring, who now comes into first grade, ready to sit at his desk, ready to follow the teacher with that love and trust that Ursula Flatters so lovingly described yesterday.

What is this journey like? Think of the difference between the first grade and the kindergarten. Think of the desks. First graders love their desks. We can see how the desk can be a reflection of this emancipated etheric body and of the slowly emancipating astral. Each child has his home. We can tell much from how a child inhabits his desk and chair. Think of the difference between the kindergarten teacher holding the space of the classroom to the first grade teacher standing in front of the room using speech as well as the environment to work with the children. Quite a change is taking place!

I would like to bring another picture, but now one for the child in the grade school, taken from 7th grade chemistry: the lime cycle. This could be seen as a picture of the journey of the eight years of the lower school, a picture of heat and of just as powerful a transformation as the power of the tree. In 7th grade, the teacher often brings the lime cycle to the students during their chemistry lessons. For those who do not know how this goes, briefly, the teacher takes a piece of limestone, or calcium carbonate. This is the same basic substance that we see in the hills here – this white limestone. Limestone is one of the fundamental materials of our Earth's surface, left behind by billions of sea creatures when the seas receded, or when mountains were pushed up from what was once ocean or lake floors.

The teacher puts limestone in an oven and subjects it to great heat. Over time the stone will come out as 'quick lime.' It looks the same but is more brittle. A little drop of water on this transformed stone will create steam. It will expand and ultimately begin to cascade into sand and then becomes a gray, white sludge. Once it is "slaked," it is at rest once again. The air again dries the substance, and we are back again to the basic chemical compound that we started with,

but in a changed form. While it is still wet, we can add sand, or other substances to create mortar, cement, or concrete. Thus, what was once stone can now be formed by our conscious intention to serve, to be useful to the world. Through this process, the limestone in the hills of Dornach can become the great pillars of the Goetheanum. Eloquent concrete.

It is a bit of a stretch to compare a seven-year-old with a piece of limestone, but bear with the analogy for a moment. A young child is also a part of his environment, nurtured and fed by the environment. And now, let's say that a piece of limestone comes to us in first grade. Then what? We have a transformation that is akin to the lime cycle. What is growing up through him etherically has reached a certain equilibrium, but is now working into the child in a new way. But there is another force at work, the astral force, which is slowly freeing itself, first from the head and nervous system, then from the rhythmic system, and then finally the system of metabolism and limbs. The 'I' works in sympathy with the astral body, bearing down into the child's blood, organs, muscles, and bones, carrying what will come from the future – what our karma demands of us – with it.

We can image the 'I' as the heat of the oven and the child as the limestone. The air and water are needed to work on the physical body. The 'I' must work through the media of air and water – etheric and astral. So we have a child, this limestone. The child begins to feel the heat / warmth / feel the future coming towards her. A slow change is taking place, and the child knows that once this begins to happen, once the 'I' begins to take hold of the astral element within, she is heading for a change. And there is no turning back.

As the child heads into this step, the nine year change, we begin to see this separation much more dramatically. The child begins to say things like, "Am I adopted?" "If you died, who would take care of me?" There can be headaches, nightmares, worries. One child of this age looked sad. When she was asked what the matter was, she replied, "I am sad and I don't know why." Her soul life, which had been like a clear, bubbling mountain brook, had become a still, unfathomable lake.

Billy Collins, describes this inner experience really beautifully in his poem, "On Turning Ten"¹

The whole idea of it makes me feel
like I'm coming down with something,
something worse than any stomach ache
or the headaches I get from reading in bad light –
a kind of measles of the spirit,
a mumps of the psyche,
a disfiguring chicken pox of the soul.

You tell me it is too early to be looking back,
but that is because you have forgotten
the perfect simplicity of being one
and the beautiful complexity introduced by two.
But I can lie on my bed and remember every digit.

At four I was an Arabian wizard.
I could make myself invisible
by drinking a glass of milk a certain way.
At seven I was a soldier, at nine a prince.

But now I am mostly at the window
watching the late afternoon light.
Back then it never fell so solemnly
against the side of my tree house,
and my bicycle never leaned against the garage
as it does today,
all the dark blue speed drained out of it.

This is the beginning of sadness, I say to myself,
as I walk through the universe in my sneakers.
It is time to say good-bye to my imaginary friends,
time to turn the first big number.

It seems only yesterday I used to believe
there was nothing under my skin but light.
If you cut me I could shine.
But now when I fall upon the sidewalks of life,
I skin my knees. I bleed.

One of the outward appearances of this transition is how the child sees the other. We often have social strife taking hold in a new way in the middle of second grade going into third. The child is not yet comparing self to other as the sixth grader is but is certainly observing the other as other. This separation can be painful – not only in the loneliness that comes, but in the disappointment that often accompanies this phenomenon. Caroline von Heydebrand, in her summary of the Waldorf Curriculum, noted that it is a great task of the educator in these middle grades to not disappoint the children. John Steinbeck, the American novelist describes this disappointment in this way:

1 Billy Collins, *The Art of Drowning*, (University of Pittsburgh Press, 1995)

"When a child first catches adults out – when it first walks into his grave little head that adults do not always have divine intelligence, that their judgments are not always wise, their thinking true, their sentences just – his world falls into panic desolation. The gods are fallen and all safety gone. And there is one sure thing about the fall of gods: they do not fall a little; they crash and shatter or sink deeply into green muck. It is a tedious job to build them up again; they never quite shine. And the child's world is never quite whole again. It is an aching kind of growing."²

We can dwell, of course, on the hard things, but this change is also glorious. When Adam and Eve stand on the edge of the Garden of Eden, they are shut out of the Garden, but the whole world awaits them. One of my favorite moments in fourth grade, just on the other side of this transition, is when we are working with local geography. A typical assignment in the United States schools is to do a drawing of the school building and environs from an "eagle eye" view. This is something that the child before nine-and-a-half generally has difficulty with – to see something real, from an imagined point of view, and then to draw it. Usually a third or so of the class can "see" it right away – a third or so can "see" it with the usual guidance of the class teacher, and a third needs extra help to see it – maybe a little more time, or an extra walk onto the school grounds. There is a similar ability to "see" the thread of a story that happens at this age. Earlier, if we ask a child to tell us what a story is about, we have to sit down because we will hear the WHOLE story over again and woe betide you if a word is out of place or a detail omitted! It is like walking through a forest and only seeing individual trees. We saw this one and that one and another one and then we were out of the forest. At nine and a half, the child begins to be able to see the forest, and say, "we walked through a forest" and not name every tree on the way. Things like book summaries in a reading circle become possible in a new way in fourth grade.

Not everyone comes to this change easily. Sometimes work that a child had missed in an earlier stage continues to haunt the child. Florian mentioned a child with a disturbed sense of life who needed help to start a math problem. This can happen in going from the end of 3rd grade to 4th grade and hitting a wall with

long division and fractions. Maybe it is a problem with the life sense. Maybe the child cannot distinguish the parts and the whole at the same time – which is necessary for fractions.

We have to be observant to note how the child is going through the change. Sometimes the child may need something to help him get over the hump, not because he does not understand but because he needs something else – help with the life sense? Help with the sense of word or sense of touch? Where may the child be stuck? We teachers can come to a helpful observation when we share our observations.

The 9 year change finds its rest in 5th grade. Often our children have other issues that interfere with their ability to learn, to do academic work, and this can influence this "Golden Age of Childhood", but even with these issues, we see great harmony in the physical body just before the growth of huge feet and a "foul fug" smell. This is the time of the "tweens."

The Canadian novelist, Heather O'Neill wrote:

"People give you a hard time about being a kid at twelve. They didn't want to give you Halloween candy anymore. They said things like, 'If this were the Middle Ages, you'd be married and you'd own a farm with about a million chickens on it.' They were trying to kick you out of childhood. Once you were gone, there was no going back, so you had to hold on as long as you could."³

We experience this feeling with our twelve-year-olds; a wish to strike out [on their own], but then all of a sudden they are back in their parents' beds, or sitting quite close to them on the couch.

This 12 year change is the moment when the stone becomes quicklime. It looks the same, yet not so showy. But it is profoundly different. This is a frightening time because coming is a transformation of complete deconstruction where one may completely lose one's form. It is a time of asking the question of whether one has the courage to go into this. Depression, anxiety, sleeping and eating disorders are on the rise at this time. As at three, six, and nine, this can cause panic in some. There is a wish to not take the step, to hold back and not go forward to meet the future.

2 Steinbeck, John. *East of Eden*. Viking Press, 1952.

3 O'Neill, Heather. *Lullabies for Little Criminals*, Harper Collins, 2006.

But again, despite the difficulty, something wonderful is added. There is a beginning of sensing one's star, one's destiny. The streaming from the future is beginning to be felt by the child. There is now possible a calm awakening of the power of cause and effect. I will never forget a sixth grade student coming to me and saying, "Ms. Hall, if I practice my recorder every day, I get better!" I wanted to say, "Haven't I BEEN saying that for a million years???" but I just nodded, and said, "It is true, isn't it? And isn't that wonderful?" Because for the student, it was a mind-expanding revelation. He could take control of his destiny. He could make a change to his learning and ability. He could make a decision to do something, and it made a difference. It seemed obvious, and of course he "knew" this before, but it was a brand-new concept in that moment. It was a living thought, and I could see light filling his being with this knowledge. Florian mentioned the quote of people being born geniuses and dying idiots. In some ways, I see the transition here – but not from genius to idiot. We see in the young child such amazing potential. We will often say, "This child is talented". We see many talented 10-year-olds, but only a few talented adults! I wonder if this difference lies in how we come through the 12 year change. It is in this moment of the child realizing, "I can do this. My will, my effort makes a difference in my destiny. I can go through this change."

The 8th grade student, just coming through this transition, reaches an equilibrium. He can just begin to have a freer, more spirit-rich imaginative capacity. They can separate themselves from the environment and can imagine things inwardly now. An example is in the Platonic Solids block, when they can imagine the relationships between a cube and an octahedron, and an icosahedron and a dodecahedron. They can also reflect upon their own experiences. A 14-year-old boy reflected upon his 8-year-old self when he saw gold for the first time. It was in a museum. He remembered images of gold from the fairy tales, pirate stories of chests full of gold, and had imagined the glory he would experience if he found a treasure. The teenager could describe his disappointment in seeing the rock, something with weight and form and no perceptible magic. His writing had a quality of reflection on himself. He can experience himself experiencing.

It is something to be in eighth grade and on the edge of this birth process – to see the very beginnings of the new capacity – the upbuilding force of the etheric with the consciousness of the astral being used simultaneously, harnessed by the 'I' to bring new

insight, new inspirations into the world? What energy is there! And the teenaged boy can now begin to rebuild his relationship to gold, out of his own imagination and connection to the world. Such is possible with the freed astral body.

Which brings us to the crux of the matter. If the Lower School teacher is the "midwife of the astral body" how do we do that? I think we all know answers to this question, but I would like to offer three.

The first is to love the child. The child is trying to tell us the story of her development, and we, on a different plane, made the agreement with this child to come just a little bit sooner onto the earth so that we could listen, and help to guide – just as others guided us and still guide us today in our journey on the earth. And in order to love our students, we have to see each other as true colleagues. It is important for us to get out of our ruts and visit another class or better, another section. We hardly see each other in meetings anymore because of time restraints, so that means I have to individually make the effort. Every time I visit a kindergarten it is so wonderful. Life makes sense in a Waldorf kindergarten. And there is often a bun and some honey as well.

So I was once visiting a kindergarten, and there was the most magnificent play going on in the room. On one side of the room there was a car wash. This was, of course, not a real carwash, but one created out of boards, silks, chairs, and play stands. It was an elevated carwash, with planks of wood balanced on benches and chairs with children or "cars" crawling along this bridge and being "scrubbed". The founder of the game was a child who was carrying the impetus of creating the car wash and had organized the others with very few spoken instructions to play it with him. I could see the 'I' at work with his ability to plan and to organize, but I could also see a working memory being used by all of the children as they quickly adapted to the story of the car wash and found their roles. The 'I' was also working in their inhibitory ability, their ability to stick with a job in the car wash and not suddenly, say, become robber princes. On the other side of the room was a group of children who were a family of cats – a mother with five baby kittens. All were purring happily. They were staying in their roles, using their working memory, and none of the kittens were rebelling against the mother – they were all using their inhibitory control to work within the temporary system of kittens and mother. And then the magic happened. The one group began to get bored

because only two children were driving cars around and around the car wash. The kittens were also getting tired of sleeping and meowing. One kitten had an idea – a creative moment – maybe a kitten could go through the car wash? Like a fire, the idea spread over the entire room, and soon there were not just cars and kittens being washed, but elephants and dinosaurs as well. A moment of creative flexibility – an inspired moment of the 'I' working, that had the whole class working with its memory, its inhibitory control, and its creative flexibility. By paying attention to any one child in this context, one could gain a deep insight into how that child was experiencing his or her 'I'-development. Nothing was arbitrary – all had to do with the children's development.

A student last year said that I was the only teacher who paid attention to her. When I asked her for more clarity, I found that she meant that the Waldorf teachers were the only adults in her life who were not distracted by technology. I was ashamed by how low this bar is for adults today in their relationships with children. Giving attention is displaying love for the child and for each other. A recent article in the New York Times described an experiment where strangers could actually experience falling in love by experiencing focused attention from the other person.⁴ Paying attention is our first call.

A second call is that we strive to walk as we talk. We can strive to be true, to be that person who agreed, turning our gaze to Earth in the Midnight Hour, to come at this time to serve our students. In the lecture on December 29, 1921 (in *Soul Economy*), Rudolf Steiner said,

"Anyone in charge of young children ... must ask, 'Have I been specifically chosen for the important task of guiding and educating these children? And other questions follow: What must I do to eliminate as far as possible my personal self, so I can leave those in my care unburdened by my subjective nature? How do I act so I do not interfere with a child's destiny? And above all, how can I best educate a child toward human freedom?'"⁵

This is what we have signed up for.

The third thing I have found more and more is to have faith, to have trust in the curriculum. It is all there. We know that the pathway of the 'I' via the astral body is

cleared, is strengthened through polarities. We know that the senses are nourished through polarities. Bringing polarities is such a part of the work of the Lower School teacher. Sleeping into an activity and then waking up, darkness and light in the stories, in the art, in the teaching of physics. Laughing and weeping! How important this polarity is! And the equilibrium – always, finding the equilibrium in the center. How we can help to strengthen the children in our care with these polarities! Dr. Flatters spoke about the lower senses yesterday, but it is the higher ones as well. The sense of word through the rich vocabulary of the fairy tales. The sense of thought through the clear intentions of the teacher and through stories, such as the fables – think of the fox and the grapes – was the fox noble walking off in such a snit? It is a playground for the sense of thought. And the sense of 'I' – by the intentional presence of the teachers, by the incredible story content that we bring before them – the matriarchs and patriarchs of the Hebrew people, figures like Joan of Arc, Michelangelo, and Martin Luther King, Jr.

It is easy, as we rise up in the grades to start losing faith in the curriculum; to start cutting painting and drawing as we start looking toward high school and university. It often happens earlier, with form drawing being shaved away, and popular songs finding their way into morning work instead of music that nourishes. Sometimes it is our schedules that are to blame, the fight with our timetables. But it is exactly these corners that are so important to not cut! I recently watched another teacher lead my eighth graders with drawing in charcoal and I could feel how it was like watering a plant – they were so quiet and engaged. And then there is this business about bricks. Not giving the students any more dead concepts that are like bricks for them to carry around. It is so much more efficient to give them bricks. Like hydrogen and oxygen making H₂O which is water. How hard to liberate this concept that children have from an early age! Yet it is our work to make the bridge – to help my eighth grader who mourned the loss of the magic of gold to find that it is a magical substance but in a new way. How water is a marriage of hydrogen and oxygen – but hydrogen is a substance that is barely matter – and where is it found? In the heart of stars. And oxygen, that is so earth-loving, is able to draw this hydrogen to it ... and then, the miracle ... water! Can I,

4 Daniel Jones, "No. 37: Big Wedding or Small?" *New York Times*, January 2015.

5 Rudolf Steiner, *Soul Economy*, Lecture of December 29, 1921, Anthroposophic Press, 2003.

through interest, begin to give my students living pictures that will grow as they grow – or will I just hand them another brick to carry?

If I can go into this work with the commitment to observe and honor the child, to work on myself and to penetrate the curriculum, then these moments, these transition moments, can be seen not as the discipline challenges or the "seventh grade is at it again," but as the children showing us something through their actions, their words, their state of soul. We often turn to these moments – the six year change, the nine year change, the twelve, and so on because they are places where the change is visible; the changing is happening all along, but where before the child is concentrating her intention to step or is landing after taking a step, the transition is the crossing from one pillar to another, the place where the foot leaves the ground. The space in between.

And as we know, fire – the 'I' – can live in this space. This is a poem about fires, and the spaces in between. Florian made me think of it – so here it is.

Fire by Judy Sorum Brown⁶

What makes a fire burn
Is space between the logs,
A breathing space.
Too much of a good thing,
Too many logs
Packed in too tight
Can douse the flames
Almost as surely
As a pail of water would.

So building fires
Requires attention

To the spaces in between
As much as to the wood.
When we are able to build
Open spaces
In the same way
We have learned
To pile on the logs,
Then we can come to see how
It is fuel, and absence of the fuel
Together, that make fire possible
We only need to lay a log
Lightly from time to time.

A fire
Grows
Simply because the space is there,
With openings
In which the flame
That knows just how it wants to burn
Can find its way.

In the Lower School, the child is transformed from rock to mortar through the power of fire working through air and water. Now, on the other side of this change, they have the material to build a new self, a pairing of what they have developed and what streams forward in karma. The limestone becomes concrete – the rock becomes a building. But that is the question for the high school teachers and another conference!

Elizabeth Hall, class teacher at Green Meadow Waldorf School in the New York City region of the United States. She has over 20 years of experience in Waldorf education through her work in various Waldorf schools and the Camphill Special School at Beaver Run.

⁶ Judy Sorum Brown, *The Sea Accepts All Rivers and Other Poems*. Miles River Press, 2000.

"Together in the Stream of Life – Metamorphoses in the Adult's Inner Attitude in Relation to the Child"

Clara Aerts

'The social question is a question of education and the educational question is a question of health.' This statement by Rudolf Steiner has intrigued me for many years now. The many layers of truth that are to be found in this thought are for me one of the reasons that have brought us together here.

We all know that Waldorf education is essential in contributing towards a new cultural impulse that will help us approach the manifold complex social questions of today. All of us who are active in the educational field are at the same time aware of the strong relation between education and health.

But I would say that for those of us who are working with the child in the first seven years of life, this connection is even more tangible and something we feel passionate and highly responsible for on a deep intuitive level. Working with our own ether forces as the nourishing and sculpting forces in educating the child makes us very connected with and focused on the physical health of the child, which as we know is the basis for all further development in life. In order to safeguard and support the healthy development of this physical foundation we want to create the right space. Giving the child the time to complete this maturing process in the first seven years is one of the crucial aspects to consider in looking at this important transition in childhood.

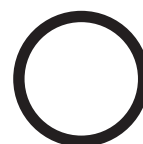
This natural threshold marking the bridge between early childhood in the first seven years and the time to start formal education has been artificially pushed downward in many countries out of the idea, 'the earlier, the better.' Many have tried and are still trying to change such educational laws for the better but generally speaking, we can say that it is not easy to do so. Also within the Waldorf movement in the past years in many countries compromises have been and are being made, and alternatives for the 6-year old children are being tried out, such as the class 0, extra afternoon programs in the kindergarten etc. ...

Although all of these 'revolutions' are absolutely important to continue, I would like to focus in this talk on a different but also very essential one, which I would like to call the revolution that needs to take place in our own hearts. Because I strongly believe that the first and most important space we create for the child is the one that we create through our own inner attitude in which we meet the child. In this inner realm each of us is 'king or president' and can try to cultivate the right space and time even if the outer circumstances are not the most preferable ones.

From the universal wholeness to the individual uniqueness

We began our week with Florian Osswald's talk about making the space in between, where something new can happen. He asked to us to look at the 7 pillars [here in the Goetheanum Great Hall]¹ as gestures of transformation and stages of development which stimulated me to widen the concepts I have formed in past years out of my experience as a parent, as a kindergarten teacher and the concepts I had formed in preparing for this talk.

In looking anew at these pillars out of the questions we are working with, the empty space in the capital of the first pillar showed itself to me like a space totally open to infinite possibilities. For me this is a picture of the universe, of wholeness, which is a picture we can use if we try to find the right inner attitude toward the children.



This picture of space, of wholeness is something that can help us to be flexible, and to be in constant growth and development as educators, parents and teachers. It gives us the possibility to hold childhood in all the diverse ways that it wants to express itself. Turning to the capital

¹ See pictures 1 to 7

of the 2nd pillar something in this open space is given, like a drop of light, a germ or seed, not yet revealing the infinite possibilities that can grow out of it but a possibility, a beginning of something new to be born.

Moving to the 3rd pillar, we can see as a gesture that this little seed or drop of light is being received and held with a gesture of protection above it. Something more is already expressing itself. In the capital of the 4th pillar the gesture starts to change; the protective gesture from above encloses the seed, like a full embrace, shaping an inner world. And then we come to the 5th pillar, which is a very different and interesting one. In the evolution of the different cultural epochs, we also find ourselves in the 5th epoch, which offers an opportunity for encounter, crises you could say, change and total transformation. Being a member of IASWECE I recognize the meeting and crossing gesture expressed in this 5th capital very well because we have a similar gesture as the logo of our association.



This symbol used by Rudolf Steiner as an image for 'love' can also be looked at as an expression of the meeting between the other and myself.² Above, we meet each other with an open gesture to the heavens and the cosmos; then reaching in downwards, we create together an enclosed protected inner world. In the crossing sections above and below, we exchange places, each entering the sphere of the other and thus allowing transformation to take place. Rising up again, we can then meet each other anew with a widened and changed perspective.

The 6th and 7th pillars continue into future gestures, which I will not go into now because of time. What was interesting for me at this moment was to see how it all starts with making space.

Creating the right SPACE and TIME

How do we as educators, as teachers, hold and support the transformation the child goes through and the incredible changes that take place throughout childhood?

The title 'Together – in the Stream of Life' wasn't consciously composed and constructed, but came to me more like an inspiration. Good thoughts are not there by accident; they come from the inner work we do. If we want to be intuitive in our pedagogy and find answers to what children are asking us, whatever age group we are working with, then we have to develop the art of being point and circle (periphery) at the same time. We need to be centered in ourselves, present *in the moment* and at the same time have a deep awareness and connection with everything surrounding us and how it is embedded in the streams that come from the past and work from the future. Creating a space in which all children can go through their transformation process is only possible if we can develop this circular awareness as wide as possible, *as far as we can hold it* and as completely as we can. The past few weeks as *I worked with this title* I came to realize that it contains both the elements of space and time.

Space is the realm we create and live in when we are together, and time is where space becomes fluid. Being in touch with the constant changing flow of consecutive meetings connects us with the 'Stream of Life'.



How do we create the right space for our newborns, for our very young children in the first years of life, for those who are in their full phantasy play, for the 6-year-olds who are almost ready and already birthing something new but not yet quite capturing it? How do we find the right space for the child just entering 1st grade, the 9-year change and the 12-year change? How do we each time find the right space, the space to hold and to allow the child to really transform, mold, change, express himself and bring into appearance his own identity and the future intentions that are working on different levels throughout childhood?

Lost in transition – imitation as a gift for connecting

In the previous talks, we heard that when the child is going through a transformation, something is no longer there as obviously as it was before. All the security that had grounded the child through what

2 Mentioned in a German article by Helmut von Kügelgen: "Die Liebe als Quelle der Pädagogik", in: „Erziehungskunst“, 8a 1969

they had conquered and learned is suddenly loosened a bit and they get kind of lost. You could say that they are 'lost in transition,' which expresses very well for me what we see happening in the child that is going through a transition phase. In the first years of life we can see how the child increasingly draws his Self inward, learning step by step to come to uprightness and conquer space, to find his own voice and name the world like Adam in paradise, and how out of this his first thoughts light up and awaken. The child has to go through this same 3-fold process over and over again in life.

But each time a child goes through a transition phase, a transformation, he or she loses temporarily something of the previous conquered ability and inner orientation. When this happens it's good to ask ourselves how we can for the time needed hold the orientation for the child.

We know that the very young child is all "out there" and that the I of the child has not yet drawn inward, from where she could critically look at the world and make a choice whether or not to believe or take in what she perceives. The child has no choice but to take in everything that comes from the world. This total surrender and totally being one with the world is the first foundation and prerequisite for the child to feel wholesome and one with the universe. We have been given this incredible gift and possibility of imitation to really give ourselves to the world in total surrender and unity. There is no distance between the child and world in the beginning.

All of us who work and live with small children know that if we are upset inside, bringing conflicts from faculty meetings or troubles with our families with us and unable to put them somewhere outside on a hook before we meet the children, we will see our inner soulcape mirrored in the behavior of the child. Because the child is living with his perception right there in the periphery where we radiate our thoughts and feelings and not yet drawn back into his inner self. He is immediately there with us, imitating our inner gestures. If we come to the child with our personal worries, we see them ripple through the child. The child is breathing in our gestures. Ursula Flatters mentioned in her talk that imitation is an incredible gift but that we have to be worthy of it. If we think of our inner attitude, which is the leading example for the child to imitate, we can ask ourselves what it means to be worthy of imitation. The child that totally surrenders is hoping to meet goodness, as he or she

has known it in the spiritual world before birth. They look at us with a totally open gesture, fully expecting to encounter this goodness again.

So does this mean that we have to be perfect and ideal in order to be worthy of imitation?

Over the years I often had parents come to me asking if I thought it was possible to 'heal' again what they had done wrong with their children and if there was still a way to get things "right" again? In response I would tell them that the child is not searching for the perfect parent but for the parent or adult who is willing to learn and to be in a developing process. What is helpful for the child is to be able to perceive the striving in the other person in order to learn what it means to become a human being, to fall down and stand up again.

Holding and giving – a dance and conversation to create a free space where transformation can take place

In this learning process we can see that the element of time comes in. Both child and adult find themselves somewhere on this path of development. In this dance and conversation we can meet each other in space and time. I was struck by the different musical performances here at the conference, where we first could experience the passionate music of 'Astor Piazzolla' that brought us dynamic movement – I'm sure many of us wanted to jump up and start to dance. Observing the solo violinist you could see how with the high notes he really stretched himself as far as possible up and backwards and with the lower notes he was bending forward and downward.

Yesterday we saw a similar gesture again with the female musician who played the double bass. In performing the low rhythmical parts she herself was down with the tones and rhythm, a picture of wild life forces, which was for me a very earthly and almost animal-like experience. Then, when she started singing, I could see a total transformation taking place in her, as she came into complete uprightness and sang with a soft and angelic voice, representing the noble and higher qualities in the human being.

In these musicians' playing there was freedom, freedom to create the music given to them in a very authentic and new way. They conquered this free space because they had integrated both gestures: they were at the same time very much with themselves (point) and also with the other musicians accompanying them

(periphery). It is in this balance and dance of giving and holding that a free space can be created; freedom to be creative, freedom to change and make a deep transformation.

Traveling through the portals of humility

In the last two council meetings of IASWECE we worked on the aspect of inner tranquility as a soul force for the educator.³ If we want to hold the child going through the storms of transitions and life, such inner tranquility is something we need to develop in ourselves as a safe harbor. However before we can enter this tranquil space where everything is possible and can be held, we are asked to pass through the portals of humility and develop veneration and devotion for truth and knowledge in our thought life.

Today is what in the Christian culture is called Holy or Maundy Thursday of the Holy Week before Easter, and I remember how in my childhood I would go with my family to church, where the priest would kneel down and wash the feet of his helpers in remembrance of Jesus who did the same for his apostles. For me this is a picture of humility, reverence and selfless devotion, which we can use as an example of how we can serve the needs of the child instead of acting out of our own ambitious motives, preconceived concepts or judgmental thoughts. We want to ask of the child, "Who are you and who do you want to become? What is your question to me, how can I help you?" In such a free space a real Easter experience can take place, which is a transformation process at the deepest level. From here new life is born just as the child between birth and age 7 individualizes each cell of her body, working with what she was given from the past, entering it with her own intentions from the future and then coming into a dance of total transformation, an Easter experience on the physiological level.

Becoming like the stars, sun and moon

In his lecture 'The Human Heart'⁴ Steiner describes that when the ego is descending to the earth, in order to imbue itself once more with a physical body, it draws to itself the forces of the universal ether, taking into his etheric body an image of the cosmos that is like a beautiful sphere complete with stars and zodiac and

sun and moon. During the first seven years these configurations of the etheric body remain, right on into the seventh year, until the change of teeth. Only then does what was first star-like start to dissolve and become like rays coming together in the center, until around the age of fourteen the etheric heart is formed.

We can take this gesture of the constellation in the first seven years as a guideline showing us how to weave a life bringing etheric sheath in which we can hold the child. How can I be like a sun around the child, or a moon, or like the stars? What are the qualities that lie in these heavenly bodies? It's a powerful image to work with in meditation, helping us to direct our inner attitude towards being like the stars and zodiac, moon and sun surrounding the child with light and warmth but not yet raying in.

Rudolf Steiner tells us that the child transforms himself from the head downward, meeting at first a physical body that it can't do much with, like a glove that doesn't fit. The child has to prepare and transform this body in such a way that it is just right to meet whatever lies ahead for him in the future. When the child then embarks on this voyage, on this holy adventure, he will have built the right instrument; his ship will be stable in the waters. The physical body which is like the keel of the boat that keeps us in balance is mostly under the water's surface and invisible, but it's an essential part of the boat, preventing it from tipping over. Of course we also need the other parts: the hull to keep everything together, the mast, which connects to us to the heavens, and a sail to catch the spirit, the wind.

This holy adventure, this voyage and creating a space of new possibilities, leaving our old concepts and forms behind, trying to be imaginative, to think in new ways and transform ourselves so that we can meet the child in a way that the child asks us to, is beautifully and artistically described in the following poem by the Spanish painter 'Pablo Picasso':⁵

"I do not seek, I find!"

Seeking is starting from the old,
And wanting to find what is already familiar in what
is new.
Finding is something completely new,
New also in its movement.

³ Rudolf Steiner, *Knowledge of Higher Worlds*, Chapter 1, (GA 10)

⁴ Rudolf Steiner, *The Spiritual Guidance of the Individual and Humanity*, Lecture 1, (GA 115)

⁵ Quoted for instance on: <http://my-beautiful-words.blogspot.fr/2013/07/i-do-not-seek-i-find.html>

All paths are open
 And what is found is unknown.
 It is a risk and a holy adventure.
 The uncertainty of such ventures
 Can only be taken on by those
 Who know themselves secure in insecurity
 Who find themselves lost and without guidance,
 Who surrender in the darkness to an invisible Star,
 Who let themselves be guided by higher goals
 Instead of determining the goal
 In their human limitation and confinement.
 This being open for every new insight
 For every new experience,
 Externally and internally.
 That is the essence of the modern human being
 Who despite all fear of letting go
 Still experiences the grace of being held
 In the revelation of new opportunities.

Gratitude, Love and Duty – Three major virtues to help navigate through transitions.

This "being held", being able to surrender to the darkness, the unknown, and still knowing that you are being guided by an invisible star, is something we can give the child in the first seven years on the deepest level. It is essential to plant in the child's soul the seed of **gratitude**⁶, simply by allowing the child to imitate our inner attitude and not by urging the child to say 'thank you'. The child needs to perceive this deep feeling of gratitude permeating our whole being, in everything we do, whether setting the table or cleaning or in how we meet the world, the parents and others. Even in how we meet things we might not wish to meet, like the trendy toys children sometimes bring from their homes to our kindergartens, 'Transformers or Barbies' that spontaneously evoke in us a feeling of repulsion. In such situations we have to try to overcome our inner judgment and create a wideness and wholeness in ourselves, looking beyond the toy and seeing the child. The child is really asking us, "look at me, see me, accept me, love me" and the toy is just a bridge he's using to call for our attention. This is something we have to try to metamorphose in ourselves, to overcome our own fears: 'What will our colleagues say? What will the other parents think? We have our rules and school regulation to think of. We have Waldorf education that tells us we have to do it like this and this...and that's right and that's not right.'

Of course we need to find a way to channel such things in the right way and develop a good understanding with the child and the parent about how we want to shape the space in our kindergarten. But in the moment where we meet the child we have to try to become bigger and wider than that. We can take the example of the higher beings and angels by spreading our wings over whatever comes to us, looking beyond the outer troubling details and trying to perceive the inner gesture of the child and say, "It is all okay, whatever you bring to me I will receive it in gratitude. You can come to me with your trauma, with your damaged biography, with your difficult parents, with your question. No matter what I will hold you." This holding, this incredible gratitude with which we surround the child, is vital for us to plant as a seed in the child's soul in these early years when the child is totally transforming his or her physical body. In this phase of plastic molding, when the forces of growth are at their strongest, the seed of gratitude needs to be planted so that it can root deep in the soul and grow strong with the developing human being.

In our world today we see so many people falling apart; several people in my surroundings are suffering from burnout or depression, not managing to cope with their life or work. They don't feel like they are being held or can hold themselves. If we can help the child to develop this basic feeling of being held through planting the seed of gratitude in those first years so that it can grow with them on a very unconscious but deep level, rooted firmly in their organism, then we are giving the child a precious gift that will help him to navigate through the transitions and to meet the challenges of life later on.

Rudolf Steiner describes this very clearly in the following quote:

"Gratitude will develop very spontaneously during this first period of life, as long as the child is treated properly. All that flows with devotion and love from a child's inner being toward whatever comes from the periphery through the parents or other educators – and everything expressed outwardly in the child's imitation – will be permeated with a natural mood of gratitude. We only have to act in ways that are worthy of the child's gratitude and it will flow towards us, especially during the first period of life. This gratitude then develops further by flowing into the forces of

6 Rudolf Steiner, *Child's Changing Consciousness* (Lecture 6, Dornach, April 20, 1923) (GA 306)

growth that make the limbs grow, and that alter even the chemical composition of the blood and other bodily fluids. This gratitude lives in the physical body and must dwell in it, since it would not otherwise be anchored deeply enough."⁷

The child learns this universal gratitude by experiencing our own meaningful gestures, out of which our own gratitude for the world speaks. We first need to cultivate these three qualities of gratitude, love, and will to duty in ourselves so that we can then give them to the child. In the next 7 years, it is not the will to gratitude but the will to love that needs to be awakened, the love of nature and for fellow human beings in which moral impulses are originated that helps us to connect with the other.

"At this stage in life everything teachers do in front of the children constitutes meaningful language for them. The actual words that teachers speak are merely part of this language."⁸

Only in the third 7 years is the adolescent able to observe the activities performed by other people in the environment out of which the love of work or the will to duty can be developed. While in the first phase when the child is still very dreamy and we plant the seed of the will to gratitude into this unconscious sleepy world of growth, in the 2nd seven-year phase the will to love needs to be awakened by the teacher. In the 3rd phase however, the child enters already fully awake, looking at what humans are doing, watching their activity, and developing out of this a love for work.

These 3 major virtues of the will to gratitude, love and duty are incredible forces that help the developing human being to go through the transition phases, finding each time a new orientation and guided by his invisible star. However we will only be able to offer the child these powerful gifts if we first have learned to fully embody them ourselves.

The in-between: a time and space to integrate and consolidate.

In the three-fold walking Florian mentioned in his talk, we could distinguish between lifting up, floating and placing. He later also mentioned a 4th element acting

like an in-between stage between the steps or stages. Working with this picture, I made for myself a translation of this 4-fold gesture looking at it from the transition phases a child goes through.

If we look at the child being in a stream of development, we see that she can only start using a newly developed capacity in a free manner once this capacity has been fully integrated.

In this letting go of the already conquered space in which we had our orientation (1st stage of lifting up), we come into a transition phase where once again anything is possible (2nd stage of floating) and we find ourselves on a small point of balance, losing our orientation of the known. Then we see a birth, a new step coming (3rd stage of placing) where we conquer the new space. The 4th step is the consolidation, the integration or anchoring of this new step (capacity) and only when it is well grounded (integrated) can we again let go and move to the next one.

This brings us to the question of the right time and the right space for transition to take place. When has the child integrated and consolidated the previous phase in such a way that he can let go and move on? Where can the child take the next step for her development in the best way? How can we see it, what are the signs? People ask what the criteria are that show that a child is ready to make a transition to the next phase. If we look at the question of school readiness, what are the criteria? Is it 2nd dentition? Being able to cross over the vertical mid-line? Being able to skip and hop and jumping rope? Of course all of these capacities are milestones that for us are indications of developmental stages that are important to be aware of, because if we did not have them as signposts and only acted on our gut feeling, we would be also be lost in the transition we are trying to observe and understand. There are also activities and skills the child can do that can give us an indication of the point when a transition is being accomplished.

However the child is more than the sum of all these skills; he brings to life and to the world his unique Self that makes his pathway different from everyone else's. Therefore on the one hand, we have to know what the universal and lawful paths of development are, and at the same time carefully observe what the individual

7 *ibid.*

8 *ibid.*

dynamic of the child is with which he takes this development on. The child creates its own theater play on this universal stage of humanity. On this stage the lawful pathways of development are given to us as signposts, they must guide us to show the progression on the path that we can look for with all children. And with this in mind we can watch the infinite variety of possibilities of how each child is expressing her individuality in creating her own reality, her own theater play.

Creating a sanctuary together – developing our soul eye



In this tension between the universal and the individual we are asked to develop our soul eye.

Rudolf Steiner often mentioned that we would have to learn to develop our heart as an organ for thinking. We need to really listen to what the child tells us, trying to live into the gesture of the child and placing everything we observe against the backdrop of the developmental phase the child is going through. If we only stay with our theoretical concepts and ideas and do not transform them with feelings rising from our experiences of being with the child we will not develop our heart as an organ of thinking. Then we will stay with what we 'know' to be the truth and will separate ourselves from the 'others', the parents or colleagues in the grade schools that might have a different opinion and therefore in our eyes don't understand and don't know.

If we can come to the middle, with our inner orientation and having developed our soul eye, we can be open to conversations and dialogue. We can ask our colleagues or parents to share with us what they see and take their observation into our picture allowing it to influence it.

We often forget that the parents are our partners in the education of the child and as contemporaries of this consciousness soul age they very rightly want to take part and have a voice in this. Whenever I was having conversations with the parents on school readiness, I tried to create for as long as possible an open space in which the question of whether or not the child would go to class one was not mentioned. In this space we first looked together at the development

of the child. What is the child telling us? If the child showed clearly that it was ready on all levels to make the transition from kindergarten to class 1 and if this also fitted in the lawful path of development, the conversation was easy and the recommendation to make the transition would follow naturally.

But if the child had developmental difficulties and showed an accelerated or retarded development in some areas, extra awareness needed to be given to how the conversation was prepared and carried through. In such cases both teacher and parent had to work to get beyond their own desires and expectations and not enter the conversation with what they wished for, keeping the child in the kindergarten or letting it go to class 1. In such cases I had to create an open space in which I could look together with the parents at where the child was on her path of development, leaving it totally open at that point what the advice or decision regarding the transition later would be. What the child shows us is a true picture and no compromise should be made with this. It's very important that in cases of doubt the question of where the child is best served in taking his next step in development comes only after the picture regarding the stage of development has been put together, because here other factors from the contextual reality of the child also play an important role that can influence the advice and decision. How is the reality of the kindergarten and of class 1, the size of the groups and the child/adult ratio, what kind of support can be given in each place, how are the teachers and what are the possibilities for consolidating or further maturing, how is the home situation of the child (stable, changing, carrying, demanding) All these elements are questions that we can hold and reflect on in this second step of the conversation when we try to find the right next step for the child.



If we are able on the one hand to really develop our understanding using the developmental steps as an indication and on the other hand look at the individual child and what he or she is showing us, we can come to a stage where the child becomes the curriculum, telling us what the right time is, and we as teachers

can develop each time the inner attitude that forms the right space in which we can meet the developing child going through the different transitions in life.

It is my hope that in this striving **we can together create a sanctuary** where life can take place in its beautiful diverse ways and manifold expressions.

Clara Aerts: born in 1962 in Flanders, Belgium. First trained as mainstream kindergarten teacher and then as Waldorf early childhood educator. Great interest in the arts; trained in music, dance and theatre. After working as a Waldorf kindergarten teacher in Flanders for 21 years, she started lecturing and training teachers, also in other countries. Since 2008 pedagogical advisor for the Federation of Steiner Schools Flanders and member of the Coordinating Group of IASWECE. Married and mother of an adult son.

Together in the stream of life – Metamorphoses of the adult's inner attitude in relation to the child

Reinoud Engelsman

Let me refer to the aspect Clara Aerts shared with us at the end of her talk: The living space and time we try to give to the child can create a kind of sanctuary which stimulates healthy development.

I feel this to be an important and ongoing basic attitude for the teacher too, because it adapts to the stages of child development in quite a natural way: It updates itself in every moment of encounter, here and now. Giving and taking both ways need meeting space.

From this viewpoint I would like to approach the question of where and how this attitude appears in the teacher's relation to the child and characterize some aspects in general and in detail.

That the "in-between" proves to be more than just an interspace can be studied in the kingdom of nature.

If you ever come to Holland you might travel to the north for a little adventure. There are some typical North Sea islands on which one can study the "in-between". The normal situation at the coastline is that you have the sea on the one side with the land on the other, and here and there beach and dunes. This in itself has a beauty of its own. But at a certain place the sea has broken in through the dunes and has widened and enriched the in-between space. This forms and constantly changes a beautiful sanctuary.

Compared to the simple coastline: Where is life richer? Where does marine life, where do all the birds, fish, shells and plants flourish and develop better? Of course this question is also suitable for 5 or 6 graders in geography. The answer exceeds the expectations by far. In the lagoon area flora and fauna rejoice in abundance: There are ten times more species than in other locations.

If we think of "lagoon" and "in-between" we gradually understand it as a universal phenomenon, like color between light and darkness. It is not necessarily spectacular in size and sensation. It can be tiny little

paradises in one's own back yard, everywhere, in nature, in life, in soul and spirit.

We become aware of ourselves as such in-between beings. But can we take that for granted? Or can beings starve from a lack of "in-between" quality? Who is left behind? Is it a thing for the happy few? That is where attitude begins to matter.

That is where we may pass to a wide angle view of our movement in the world. We may say "Next to all the joy, enthusiasm and satisfaction I am allowed to experience I also know that out there the world is in deep sorrow and in bitter need of help and healing forces." This recalls the solemn side of our teacher's attitude.

Humanity itself is affected and challenged by strong forces of decline. Right in the middle of this picture I would like us to see the children of the world facing the dramatic counterforces of those forces which come in with the child from the divine world. The question is "What is your pain, humankind, what causes your suffering, your violence, your scars of abuse?"

This is what Nelson Mandela put the audience in mind of some years ago at the opening of a Waldorf Child-care Centre in South Africa: "Nowhere does a society reveal its true nature more than in the way it deals with its children. The touchstone of our success is the well-being of our children. They are its most vulnerable members and its greatest treasure".

As teachers we have taken the decision to dedicate ourselves to this mission. How are we doing? Here is what a linesman lady beyond suspicion of being a Waldorf buddy has wrote recently about Waldorf Education. She is a German journalist of the magazine "Focus" and it possibly is the most concise feedback we have ever received:

"(...) Waldorf appears (...) as a healing counter design in times of eroding family bonds where childhoods is both cut off and accelerated by media penetrance, the allure of consumption and the pressure for efficiency."¹

1 Esser, Barbara. Waldorf – Lernen mit allen Sinnen. in: FOCUS – SCHULE, September 13, 2006

What sounds sophisticated at first has some silence in its aftermath and opens up a remarkable view of the wound and its origin. But more: We can slow down and ask: From where does Waldorf actually receive the healing forces which bring the heart back into education and provide space and time, light and warmth for the child?

We never feel that it is us who make it happen, as far as we are 'I' beings. We rather feel it happening "through us" than it coming "from us". We feel these things happening in an inside-out current or motion, becoming human reality, both subtle and powerful things, imaginative ideas, inspirational flow and intuitive certainty. We feel gratitude and humility because the overwhelming potential behind them gives so much more than we dare to expect or deserve and never let us down.

Anyone who regularly works out of this attitude has felt these higher forces in action in the classroom. Let me take a closer look at this first and substantial attitude within the educator's soul life.

Its direction is no immediate focus on the child, yet highly relevant for the quality of our work with the child.

We agree that attitude comes from deeply within, like a basic feeling which radiates through our behaviour, style of work, speech, and that it bears a kind of moral element. And we assume that it can adapt itself respectfully to various stages of human development. We also agree that we receive something which we pass through and that we can stimulate or inhibit the flow.

All this shows attitude as being a feature of the soul life's dynamic flow – the stream of soul life – between external earthly reality and internal spiritual otherworld. It forms itself also in the space of in-between, thus working the threefold architecture of matter, soul and spirit.

We do not forget that this status of separation of inside and outside is preliminary and due to the constitution of the human being and that these two thresholds are about to reveal themselves as being one and have long-since begun to change fundamentally for those who are willing to hear it: "As soon as we discover the *external reality of the soul spirit world*

inside we will receive the key to the *internal spirit* of the surrounding *life body world*."

With a closer look at the dynamic flow within the soul we touch on this:

1. We become conscious of our present experiences.
2. We retreat inwardly and calm down the waves from the maelstrom of daily routine like a quiet mountain lake, which mirrors the stars, and form a chalice of awareness.
3. Deep inside we step out into a new outside, into the formerly hidden realm of the spirit and receive what wants to be put through.

These three points describe in fairly precise terms the three sacred sounds of the ancient and eternal mantra AUM which can be meditated in words as well as be experienced in eurythmy:

"A" – (as in father) represents our ordinary consciousness while meeting the present surrounding world.

"U" [=OO] – is the sound of contemplation.

"M" – the sound of sensing into the spirit²

It is worthwhile looking at attitude also as an aspect of posture and gesture. This photograph of the great eurythmist Else Klink shows her demonstrating the M, where you can see this quality:



² See: "Light on the Path", Mabel Collins, edited by Rudolf Steiner; Notes from an Esoteric Lesson

We rejoice quietly in witnessing and touching forces that originate from beings who seem to have *their outside* world and business in the landscapes of our thinking, feeling and willing, green plains of grace, sand bars of banality, lakes of purity, deserts of boredom, glaciers of coldness, fires of desire, ravines of shock and towering peaks of whatsoever, where they fight battles against starvation, drought, suffering and sorrow. The kingdom of these beings surrounds our soul life in the same way as the kingdom of nature surrounds and influences our physical existence.

Where the teachers, the group of educators and adults – no matter how small – unite with this attitude, these higher beings bless their work with forces of forward motion and propelling life forces.

They allow us to deepen the joy of meeting the child and let our work with them blossom in such a way that their faces express: "Now you are the one I have actually come for". But again: it never feels like personal merit. You feel like having the honour to be a part of something greater that surrounds and permeates the group, together with the children's not fully incarnated but present souls, with invisible beings, beloved ancestors, the planets, all contributing to raising the child. I believe that is behind the saying: "It needs a whole village to raise a child". We take part in their stream of life and they in ours.

We go back to the journalist's comment about the apparent nature of true Waldorf Education. It definitely stimulates our desire to carry on and serve this mission, the mission to develop an environment for the child which both encourages and grants protection, a protection which does not hold the child in an ivory tower but freshly prepares for a challenging future whilst protecting him or her from pressure and temptation.

Waldorf has become the largest educational movement in the world. This is not being arrogant. It is trying to further grasp its true nature. Waldorf is trusted by people of all backgrounds, be they religious, ethnic or social. It does not disturb these backgrounds, on the contrary: it refuels and deepens them. Waldorf goes right through. It "goes through the valley" as expressed in the name Per-ce-val.

This again can fill us with deep gratitude towards the sources of our movement, which allow healing forces

to flow through the art of education if we let and invite them. They are a manifestation of the Divine which we receive with reverence and gratitude, as we receive the child as a manifestation of the Divine itself. Steiner advised the teachers to listen quietly into themselves and feel what wants to become "human being" through the teacher, from the inside out. May welcoming intuition, inspiration and imagination as "children" be our attitude!

Waldorf finds its way anywhere. Even in violence-struck communities between frontlines. We will never forget the deeply touching story of Inkhaniezi Waldorf School in Johannesburg, which was founded during the eighties in the no-man's land between two battling political fractions. It brought peace to that place even though sometimes the children were told to duck because bullets were hitting their classrooms. What appears here in a dramatic form – the gesture of protection – has a special meaning for the educator. After the AUM attitude this is one of the next three major attitudes we are reminded to assume towards the child in the stream of his or her life:

- The first is *reverence* towards the child's divine origin.
- The second is *enthusiastically looking forward* to what will follow in future and life after death
- and the third is *a protecting gesture* towards the child here and now.

These qualities bring up a question: normally, a feature can either be powerful or something else, like the opposite: weak, soft, or something in between, but then it will lose some of these qualities. Not so with Waldorf: It is both powerful, strong as well as tender, intimate, subtle at the same time, charged with amazing powers, growing and growing and yet – if we allow the space to open up – so tender and intimate in our everyday practice with the children, so full of joy in spite of all the little obstacles we meet. Astrid Lindgren once described this quality in a different context with the words "a little box, full of fragrance and magic that grants joy, comfort and happiness"³

Again we become aware of qualities which feature the true human being. Animals sometimes show limited and specialized features of the human being: Here we could compare them with those of a soft and gentle but

3 quoted non verbatim from an article about Lindgren in the German magazine "Die Drei" some years ago

powerful giant like an invisible 90-year-old white elephant, full of youthful strength and changing teeth all the time, because that is what elephants do: stay children and change teeth all their lives (at least 40 years).

To move on from more general and moral attitudes to learning and working activities: We can ask: What is the aim of education? What counts in the end is "achievement", that the child really learns to do something out there. Like Elizabeth Hall's example of the girl finding out that practicing the recorder makes her better after having been told this dozens of times without success. My five year old son once surfaced from the bottom of the bath like a hero with a big smile and crowned with foam: "Dad, if you can do something, this is the best thing in life."

But what attitudes and feelings drive us, cause us to act? According to Steiner there are three principles that drive our will power and do so with the child, getting him or her to go for it.

The first is fear. Fear motivates us to do something but what and at whose costs? Fear is pressure which makes you feel more inferior, smaller and less than you are. That causes an open wound with pain. The amount of addiction to narcotizing drugs which follows from this we witness all over the world.

The second is ambition. It also motivates. But ambition pulls us out of ourselves, making us feel bigger than we are. There are hidden and open ways of stroking and polishing the ego. That is also very effective but not in the long run. One day this is going to crash, leaving me or the student in the opposite corner: disillusion, bewilderment and fear.

The third force that can motivate us is love. This flows out unconditionally with natural enthusiasm. Waldorf education refuses the first two and works out of the latter.

Fear and anxiety can be a challenge from outside as a part of destiny the child has to undergo: Recently my son, who is also a class teacher, told me about a clever red-cheeked girl, ten years old, in his class who could not read a single word in class 4. This was a constant cause of sorrow. He took this question into his heart. One morning he woke up with the decision to send the child to someone who works in small groups and ask her to try to meet the girl in the "in between". This lady

managed to do this. At some point the child said out of the blue: "Reading hurts". Now this lady carefully removed layer after layer and found the initial wound: When she was 4 or 5, her parents were divorcing. One morning she watched her mother in tears, reading the final letter from the father – white paper with little black beasts on it. This wound the child carried and associated with the activity of reading. This lady created a new, "in between" alphabet, a beautiful, artistic alternative alphabet. With this approach, she learned reading in two weeks.

What makes Waldorf good is more than tips, tools and techniques. They play their useful role, but the difference lies elsewhere. We, and other visitors, can observe Waldorf lessons as much as we like, we can even copy the recipes, but the essential thing will not be traceable. You may find this somewhat naïve, but I wanted to know whether Rudolf Steiner makes explicit use of the word "attitude" or not. We have not found a single quote. What we agreed on was the assumption that "attitude" is not a one-dimensional abstract thing but a threefold matter, linked to thinking, feeling and will. This proved to be a fruitful approach: harvesting from our own experiences as well as Steiner's lectures on education.

I have chosen the words "trend of thought", "mood" and "the pledges" in order to roughly approach the three different aspects:

First: The educator's attitude in thinking appears as what Steiner referred to as **"a trend of thought"** which connects with the true scientific insight into human nature and his development. He characterized the prominence of this attitude at the very cradle of Waldorf Education, at the foundation of the Waldorf School, in the first lecture of "The Study of Man":

"The moment you have such thoughts *something* in you is combating your purely personal nature (...) In that moment all that enhances a personal spirit is damped down, all that man possesses through the fact that he is a physical man. (...) The spiritual relationship between adult and child is present through what we make of ourselves. Skilfulness in teaching and such are externals, which have to be cultivated. But we shall only cultivate them rightly if we establish the importance of the relation between thoughts that fill us and the effects of our teaching on the children, in body and soul."

All of us who have worked out of this attitude know how the kind of science and knowledge presented there

naturally turns into love and feeling when working with the child and never lets down the teacher or the child. And there is more to this kind of attitude: We can refer to what Steiner called "imponderables" – all the qualities that are not measurable or visible to most of us, but have a strong impact on the child, on classes. According to Steiner a teacher who is filled with the truth of the heartbeat being driven by the blood stream will be able to take big classes. A teacher unconsciously looking at the human heart as a pump will have trouble with bigger groups.

So this healthy "trend of thought" follows the current of life into the interior, into the exterior. Gradually it picks up the tendency to accept failure and fate, also in the classroom. Detours, failure and mistakes are seen in a new light. It takes time and patience of course. How fascinating is a child's little blunder in maths, what chances even lie around the icebergs of ignorance classes have to struggle with. In most cases it opens up much more than straight understanding.

We once had a job candidate who had to answer a rhetoric question about "plenty of detours in his life". He answered: "Well, detours increase the sense of locality".

The sense of destiny discovers that the activities of *thinking and thanking* are two sides of one of the dynamic weaving of the "I". The great UN secretary Dag Hammarskjöld said these words: "For all that has been: Thank you. For all that is to come: Yes."

A Waldorf School in South Africa used to have an advertising panel at the nearby train station, saying "Waldorf – Education from the Inside Out". We quietly add – "great slogan, beautiful, and from the outside in". Out of the "trend of thought" grows the ability of the teacher to "walk the talk" and to fulfil the famous double task mentioned in the first lecture of "The Study of Man": inside out: Draw the spirit-soul into the life-body which is identical with teaching children to breathe. And outside in: bring the bodily nature into the soul-spirit, which is identical with teaching children to sleep correctly, and gradually make them able to carry day experience over into the spiritual world, so that they can bring back power from there which helps them to be a true human being in physical existence.

4 "Study of Man", end of the last Lecture

5 "Practical Advice for Teachers", GA 294, end of lecture 14

At the end of the course Rudolf Steiner repeats his appeal in an even more concise way: bring spirit into external work and bring blood into inward intellectual work. Well-conceived this open secret contains a powerhouse for the individual, for society and for the houses in between: family, kindergarten and school.

The second quality of the threefold attitude is "**mood**" which is related to the heart and to our feelings. Steiner frequently uses the German expression "Stimmung", like "attunement" a musical and soulful inner gesture. But it is not the definitions which count here. All kinds of openness, subtlety, humour, listening and understanding, taking things with a pinch of salt in the right moment, sense of justice, acknowledge ones mistakes, allowing the child twice as many faults as yourself – all those belong to the second quality and they flow into a general mood of "O God, thy sea is so great and my boat is so small" without being lazy or enjoying oneself within the lower mind.

The third quality, "**the pledges**" include the concise imperatives and rules Rudolf Steiner gave to the first College of Teachers.⁴ He talked straight at this point:

*"Imbue yourself with the power of imagination
Have courage for the truth
Sharpen your feeling responsibility of soul."*

These are the three virtues inside the soul, not separated but "in dynamic weaving", which can and will be strengthened and blessed by higher forces if we try to dedicate our feeling and will to the realm of thought and the inner path.

The next group consists of the virtues of temperament:⁵

*"Be a person of initiative
Have an interest in everything in the world
Never compromise with what is untrue
Never grow stale or sour, cultivate freshness."*

Now we may ask: where do we find the teacher's approach to the subjects changing in relation to the child's age?

I am sure there are plenty of examples of this. But I have a particular reason to focus on another group of

three which we find in Rudolf Steiner's "Practical Advice to Teachers", GA 294, lecture 8, and complement them with a famous appeal to the teacher who works with ages 12-14.

They fit into our picture in a fascinating way. Fascinating because they also include the inside-out gesture and give clear indications on how to approach your lessons in the different ages:

1. *Up to age 9/10 I shall confine myself chiefly to artistic activity and derive from art: writing, reading, later maths."*
2. *"I shall only move on to natural history, animal and plant study after age 9, between 9 and 12"*
3. *"I shall only touch on historical causality after age 12"*
4. *"I keep in mind that it is more important to bring imagination to the way I present my subjects after age 12 than avoiding intellectual content in the early years of school" (quoted not verbatim)*

The period we look at is precisely between the two landmarks, change of teeth and adolescence.

About these landmarks we find an interesting comment in an account of the Waldorf School founder Emil Molt about the official application visit to the Ministry of Education. Here Steiner used the description "the period between the moment of greatest density/hardness in childhood which is the change of teeth and the moment of greatest softness in childhood which is puberty".

This sheds light on the three gestures:

1. Why do we apply the artistic approach in grades 1-3?
It is because our task at that age is to *bring to life* all activities and *bring into motion what is in the firm grip of the sculptural forces who press down into the body and echo up again, setting free the first of the three battle fields*. Of course the mood is still "collected" and has the shine of early childhood, is dignified, like the children are themselves, filled with wonder. But in between there are all these fine gold and silver threads of artistic twinkling and silent inside humour which bring variation, pictorial speech, music and rhythm into writing and reading. We will not forget that these cultural techniques are brought to the child too early. Daily rituals shall be both, stable and playful,

vivid and meaningful. We shape an environment which appears as predominantly *outside artistic activity, but inside full of meaning and concept*. *Waldorf: Education from the outside in*.

2. From the first Rubicon at age 9-10 the child has gone through the necessary crisis which has given him the cold counterpart of the warm jackpot of self-experience at age 3. My attitude will be built on the rock of warmth, radiate gentle understanding. It will help the child to get used to that new natural feeling of the internal soul self and the external world around. The teacher's main task is to hold the two in living balance. The flow of the lesson will swing from artistic activity to descriptive input and back. Wherever this succeeds the child feels encouraged to tackle the challenge of life. The child loves earthly life and especially outdoor action with its most honourable interpreters: the crafts. In the same time solemn questions rise up from the depths of his soul, answered by the monumental images of the Old Testament and the thundering close-up pictures of Norse Mythology which are also full of tough humour. The child is also ready to form and understand pictures of plant and animal always in relation to the human being. This is the golden age of childhood. Breathing and heartbeat are in tune with the macro-cosmic rhythm of the zodiac. My attitude is to shape an environment which reveals *artistic action and meaningful content breathing in balance*.
3. The second Rubicon is described as the big turnaround where the intimacy of the muscular system with the soulful world of bloodstream and breathing turns towards the cold world of bone and physical mechanics and by then being ready to step into the outer world of matter. This goes along with something which is amazing and not much discussed: As the I is densified with at the age of 9, the second Rubicon happens as long before the birth of the astral body as the first Rubicon happens after the birth of the etheric body. Now the astral body gives – out of its own soul forces (which are independent of the individual "I") – a major boost into the etheric body, permeating the life forces through and through, soaking itself into the etheric body charging it with the universal powers of passion and love for the world. Many of us have wondered what we witness between grades 5 and 7, where we frequently meet the class – especially if we manage to achieve a good mood in daily school work – in a

very positive condition, like a hive buzzing with excitement, enthusiasm, mutual friendship and a healthy, not premature, richness. A quality one can also find in the diary of Anne Frank. This can become so strong that you almost think you could establish a fully functioning state organism with them, because they seem to have all the capacities necessary to run it – all but one: a sense of duty... And I believe the Gods have done it wisely to make this age also the golden age of prank and practical joke, otherwise teachers and parents would drift off into a nirvana of pedagogical satisfaction.

Our vague assumption that the kids could almost build communities and states seems not to be far off: this symptom shows the child is now ready to understand the shaping powers of historical causality and progression, which he is not before the "charging" during the second Rubicon. My teacher's attitude is to put through and redirect the new born forces of passion and love away from the owner to the world around because that is what they are designed for. We attract them to the fascinating world outside. By all means, apart from one: dry explanations, presenting facts like uncooked pasta and expect them to regard that as a meal. So this is the transformed attitude: My main task is to explain meaning and facts of the world and let the children learn in such a way that the subject is full of inner imagination.

My attitude is to shape a learning environment which has *turned art and meaning inside out and outside in. The lesson follows external facts and perceptions, filled with the soulful pulse of imagination, so that teacher and class can turn every lesson into a mutual little discovery adventure, learning to know the world in all its facets, feeling its meaningful details with altruistic devotion. "Waldorf: Education from the inside out".*

At this point some make the objection that this might require an armada of brilliant teacher heroes which is impossible and apart from that the children first of all

have to get used to tough learning and working. This might inadequately roll out red carpets which life seldom offers. Although there truly is some risk: In my experience the chances prevail and make the opposite true. Digesting these kinds of idea stimulates and inspires the individual teacher's ability to motivate the children and create witty and cool everyday exercises, of his or her *own*. Therefore let us rather not pass on and copy "tips, tools and techniques" but find our own "I did it my way". Outward clumsiness is a minor problem if the teacher strikes the spark out of the subject.

I would like to finish by quoting Rudolf Steiner's introduction of the most important "skill" in educators – which I would describe as attitude with transformation "built-in". It summarizes what I have tried to say in this talk:

"... have the ability to transform yourself in such a way that the child through your teaching literally wakes up, that you yourself become a child with the child without being childish".⁶

Reinoud Engelsman:

Teacher, social therapist, class teacher at Freie Waldorfschule Schwäbisch Hall, Germany since 1984; further subjects: English, music, acting. Teacher training, lecturing, consulting in many countries. Curator of the Rudolf Steiner Anniversary Exhibition "Sonnenkräfte und Pflanzenwachstum" 2011 – HFM Museum Schwäbisch Hall.

Research on Education:

Why Steiner's outlines for the upper school went out of sight and should be completed, Waldorf's earliest approach to "inclusion"; the "Supplementary Class" according to Rudolf Steiner and Karl Schubert; Waldorf School Management; The College of Teachers as ongoing republican academy; cultural traces of anthroposophy and spiritual science in history.

Married to Monika Maria Engelsman, eurythmist, stage performance project director; four adult children.

6 Practical Advice to Teachers, GA 294, lecture 8

Configuring Spaces – Shaping Time in Childhood

Building Developmental Bridges for the Future

Claus-Peter Röh

In glancing at the seminars on offer during this conference week, it becomes clear we are presently living in dramatic times. Today, even the transition from kindergarten into school indicates a dramatic polarity between two streams; on the one side, children incarnate into the physical-spatial aspect, the physical body, and, at the same time, there is an inner, individual, core of a mind-soul that will be fully realized only with the development of time. Reinoud Engelsman recalled a saying he read at the front entrance of a Waldorf school in Africa: "Waldorf is inside out and outside in."

In the Field of Tension between Space and Time

Taking a look at events in our time, we see individual people, communities and businesses that enter into the area of tension between space and time in a completely extreme way. As an example, I give you a business called MOOCS (Massive Open Online Courses). With the emergence of the Internet they had the idea it would be very lucrative to offer university courses online all over the world and, in a manner of speaking, spare the expense of all those big, vast campus buildings. However, it has now been conceded that, over the years, a problem surfaced. Participants and organizers realized that a huge lack of commitment was commonplace, which led to such a high dropout rate that now every online course is required to make way for something "new": Three hours of face to face time.

Hartmut Winkler writes about another trend in his essay: "The Role of the Physical Body in a Media World."¹ He showed that, with growing media consumption, our body and physical-being is, so to speak, being "rationalized away" to a certain extent; but that, today, we increasingly notice (in research as well) that this body is still in existence and is, next to the media-being, a determining reality of our existence as human beings.

Winkler writes: "In theory, we have explained away the physical body by the slogan, "Media determines our

reality", and, for all that, it is almost a miracle that the body is still here. But in the case of a migraine headache the body makes an irrefutable return. The pain appears to be in the language of another."

These are some considerations about space, the physical body. Today, however, consciousness is also growing in respect to the element of time. Not so very long ago there was a big headline in a health insurance publication: "Early Schooling leads to ADHD Diagnosis." This means that, on the one hand, prescriptions for Ritalin have greatly increased, but that the children who start school too early are often unjustifiably diagnosed with ADHD because during this developmental phase children are simply all about movement. What this describes is the dramatic question of how physical-spatial development takes place relative to the development of time.

The Coloured Glass Windows as Transitions to the Columns

At the beginning of the conference a week ago, Florian Osswald was considering the columns here in this auditorium. He began with Saturn in the back and went along the row past Sun and Moon to Mars in the middle. Then, yesterday, Clara Aerts elaborated on the fifth column, Mercury, which is characterized by such penetrating, pervasive movement. Through these considerations a question arose: there are the individual columns, but what happens between the columns, in the in-between spaces; the transitions?

If we now take this awareness and look at the fifth column, Mercury, the view makes sense only in connection with what came before it and what will come after. The moment a column is formed and fixed in a space, the question arises; where do these formative forces originate and what will become of them? Our view is thus guided toward the in-between spaces. Between the columns in this auditorium are large, colorful windows that are representative of developmental processes; processes of time. Formation and stabilization

1 Hartmut Winkler, "Schmerz, Wahrnehmung, Erfahrung, Genuss – Über die Rolle des Körpers in einer mediatisierten Welt," in: *Phänomene der Derealisation* (Vienna, 1999) (only in German)

of the columns takes place between these processes of time. Let us first turn our attention to the green window in the back between Saturn and Sun. There we see that the development in the window toward the north, on the Ahrimanic side, could become too solid; too physical. Or, in the south window, the Luciferic aspect, the development does not even begin to enter into solidity. In Susan Weber's lecture we learned that, when faced with certain children, sometimes it is necessary to act so forcefully that they are enabled in really taking hold of the physical body and space. In such cases, as educators, it is demanded of us that we offer resistance, with the goal of helping a child reach a state of physical health.

Shining into the blue windows' transitions are the energy of the stars, the harmonies of the spheres and the human development inspired by this world of stars. Various kinds of human perception and cognition are represented in the north window. In the south window we experience the different energies of the zodiac as it relates to human beings. In summary, with the blue windows we stand before the question of what relationship to the whole cosmos do we, as human beings, create?

The purple window in the northern transitional space shows us an archetypal image of an entire human lifespan; from birth to childhood, becoming older, the end of life, up to a review of the whole life: "It has been". Then on the other side, the south side, the representation of birth: That which is budding; becoming, represented by the archetypal image of father, mother and child: "It will be – it comes into being – it is".

In the pink window, in front, we see that after all the dramatic processes and transformations a new harmony is achieved with spiritual forces. For human beings, a new level of being has been reached.

Thus, within a complete development, we see two different streams. Experiences and processes are consolidated into the creation and forming of the supporting columns. Then cosmic forces speak colorful light into the transitional spaces and provide impulses for transformation and development. In this sense, the word "transition" now challenges us to view the change between consolidation and dissolution, space configuration and processes of time, with regard to young people.

Metamorphoses in the Physical-Etheric

Initially, the first stream is directly concerned with our physical-etheric development. It spans from birth to age

six or seven and afterward a new stream of a completely different nature begins (see illustration). If one looks at this span of time up to the sixth or seventh year, one notices that this one phase alone includes very many existential changes. From birth onward a strong, plastic process of growth takes place and its driving force stems from the head, which is the most pronounced physical form at this time. These malleable forces stream out from the head and into the rest of the organism. Yesterday, a two-year-old child was walking in the hall here at the Goetheanum and it was wonderful to see how well developed and fully formed the head of a two-year-old is in relation to the body.

If this formative development were to continue in this manner, we would end up with a completely different kind of human physicality and a more childlike way of being. During this developmental time of growth and imitation a new impulse arises at age six or seven. Forces free themselves from out of the strong organizing processes and stream upward toward the previously formative forces of the head. Rudolf Steiner called this a "combat zone" of the strongest intensity during the time of the change of teeth. That which was previously important and good developmentally comes to an end and a new phase of development streams in. That which was right earlier now goes on the offensive in this combat zone and the newly released and upward streaming forces become the defense in order to step into a new phase of development.

Wholly related, but also wholly different, is the later transition into puberty (see illustration – 14th year). Imagine if the physical organs were to continually release etheric forces for a lifetime and we always had them at our disposal as is the case with elephants, which can change their teeth throughout their lives and in this way stay "young". That which is so full of positive power and life in the elementary and middle school years in a Waldorf school can become a danger in puberty if it always remains bound to the physical-etheric forces. These streaming life forces that were new and good during the change of teeth need new opposing forces again. Hence, the musical, astral streams from the surroundings now come into the development. During puberty this is now the defense against the old streams of etheric forces being released. At this time, it is an attack from below, and the new musical forces form a defense from above. That is why it is so important for seventh and eighth graders to experience a lot of music at this time when development can become heavy and burdensome for young people.

In summary, what we see here is the malleable, physical stream that we work with in Waldorf education. These are the formative forces within a child that are continuously, newly stimulated and transformed by all that a child experiences imitatively. This transformation within growth forces was described by Rudolf Steiner as "plastically growing around and re-forming".

"The fact that children take what is seen and plastically re-mold it, makes them completely and utterly imitative beings. They imitate everything that is done... All of this changes when the child sheds its milk teeth, at approximately the age of seven – the exact moment is not to be taken pedantically. Around this time, the spiritual element that works plastically in the child grasps not only the nerve-and-sense system but also the lungs, the heart, and the circulatory system – the whole inner rhythm of the organism. In soul life, this spiritual element is connected with the life of feeling and fantasy. Thus, while we say that, until about the seventh year, the child is an inner sculptor, from then onward, until the fourteenth year – until the time of puberty – we can describe the child as an inner musician ... We shall be educating the child rightly if we meet this inner rhythmical-musical need in the child."²

Inner Developmental Impulses of the Individuality

We see these metamorphoses and also recognize, however, that other developmental impulses are working into things. Another development stream takes hold; one that does not stem from the physical-etheric aspects of heredity, but completely from the individuality.

Consider a birth: Here comes a human being in his full, spiritual individuality and sometimes parents describe this first moment when their child comes to Earth.

Ursula Flatters also described the spiritual greatness of a child that is born. Then, in the third year there is the impact of the "I", which has been explained. Today, children will sometimes speak the word "I" very early, but it should be noted that the "I" is not always really present yet. But later, when a three-year-old has developed her will to anger and very distinctly stamps her foot and cries: "No, I don't want that!", then we are deeply impressed by this "I"-force. Rudolf Steiner found delight in such moments of anger displayed by a small child in the sense that the "I"-being is fully

present in such childish outbursts of anger. With respect to someone's entire development, this can be something extraordinarily positive in later life. Just imagine if our political debates were such that one, in "I"-conscious anger, poured one's whole humanity into that which one politically represented ...

As previously described, in the sixth year there follows an impact of a completely different nature. Something happens that is characterized as "becoming wilted". Geseke Lundgren, in our group, explains it like this: A child falls out of childhood. He may suddenly be standing at the window, crying and sad about not being able to play anymore. In this way, in the sixth or seventh year, a child leaves behind something very familiar and embarks on new territory. On the one hand, the change of teeth now works in the physical-physiological element. However, the other side is that the "I" also now places itself into this physical process. Therefore, during the pre-enrollment interview for school we try to discern if the child's "I" has already fully taken hold of this physical process, or if he is still internally differentiated from these physical processes and there is dissociation. This is where one realizes just how important the collaboration between grades and kindergarten teachers is in gaining a real understanding of the being of a child. For example, a kindergarten teacher observes during the transition to free play that the children happily follow along with the rhythm and go outside to play. However, there are two children who are older and the teacher overhears: "Come on, let's hide under the table and talk about lightning and stuff!" This is the beginning of a new phase.

Starting around age nine or ten we have heard examples of how, on the one hand, a deep sense of loss is experienced and, at the same time, great joy in discovery. Totally different streams are now working from out of the depths which connect me, as a nine or ten-year-old, with the world and my own self in a completely different way. On the one hand, I am suddenly much more aware of everything going on around me and very connected with earthly things. At the same time, I pay the greatest attention and am most sensitive to how adults speak and react to me. The question again arises: "What aspects are we trying to influence with our teaching and what aspects should we not try to influence?" A basic tenet of Waldorf education is that we should not attempt to educate the

2 Rudolf Steiner, "Education and Drama", Stratford-on-Avon, April 19, 1922 in: *Waldorf Education and Anthroposophy* (New York, 1995) (GA 304)

impulses that come directly from the individuality of a child because she already carries within herself the highest developmental forces. However, the layers of the individuality, learned habits and acquired skills, we can and should intensively educate each day at school and kindergarten. Thus, a teacher's response to this development is to stand before a child as a whole human being and speak to her in a very human way so that she is willingly happy to accept a teacher's authority. Throughout their entire time with a class, teachers provide support in the most human way possible and are like a foothold for young people.

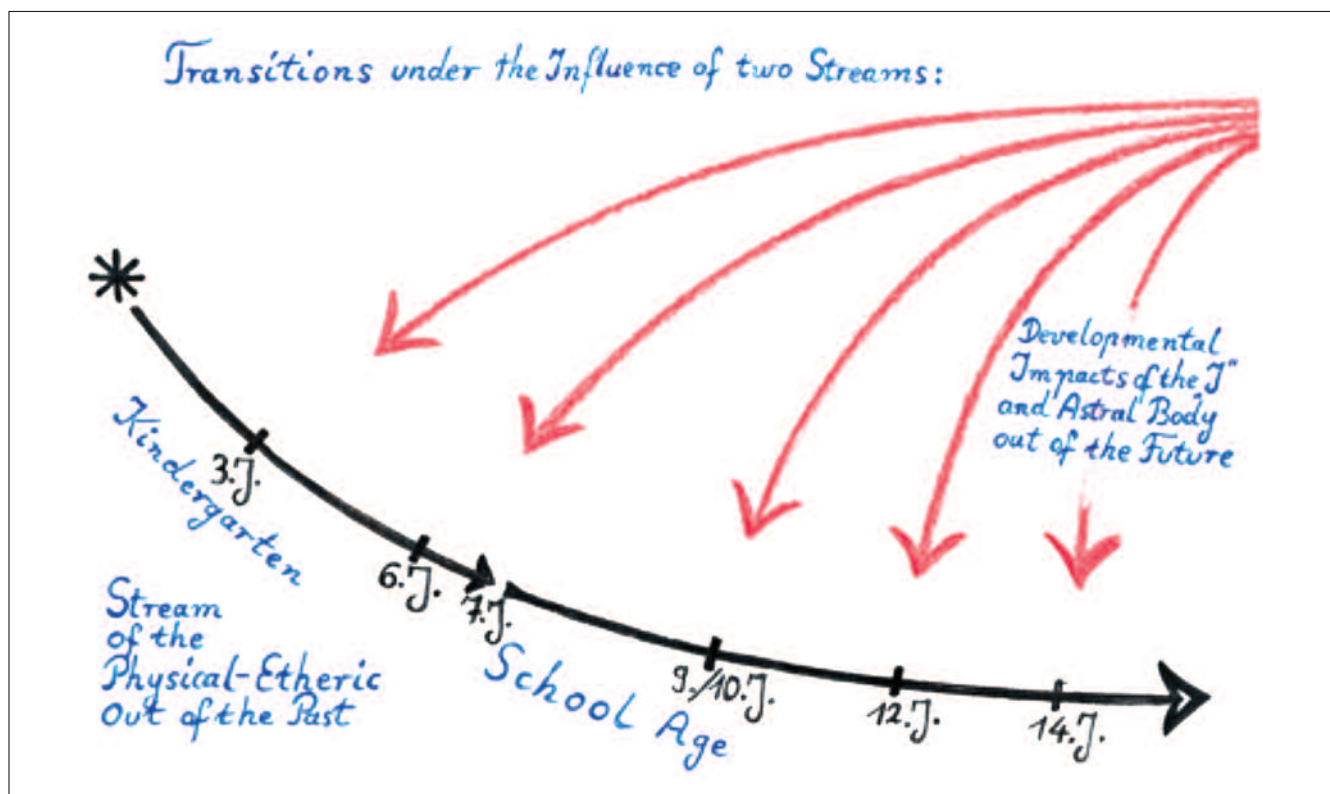
In the fifth or sixth grade things change again. There may be some interesting stories at parent evenings. One mother told of how, for many years, after dinner she would always say: "Okay, everyone, let's clear the table." And, suddenly, one evening her son, a fifth-grader, responded: "What for?" Everything is questioned. His mother recounted that the boy had asked "why?" or "what for?" a total of thirty-seven times in two days. The following is another example of this awakening in the eleventh or twelfth year: Like every other morning, class had begun with a greeting, the morning verse and a song. Suddenly, a girl slapped her hand on the desk and said: "Just a minute! First we stand up, then you greet us, then we say the morning verse, then we sing,

then we recite our verses ... is it always going to be like this?" She is beginning to penetrate and see through things and she is asking: "Why?" She wants to know the causality.

Impacts on Consciousness out of the Future

Now we are faced with the question of the origin of these developments in consciousness at age three, six, nine and twelve. Here is something Rudolf Steiner said about these two streams which produce the development:

"So, we have two opposing lines of development in human beings. This is very important for educators to know. That is why in the book 'The Education of the Child' consideration is rightfully given to the first line of development that goes from the inside to the outside because that is the only place where education can take place. The other line of development, which goes from the outside to the inside, one can absolutely not influence; this is the individual development. This is something that one can certainly take into consideration, but which one cannot impede or have much educational influence. And to be able to distinguish between where education is possible and where it is not, is of fundamental importance."³



3 Rudolf Steiner, *Between Death and Rebirth*, Lecture in Berlin, January 14, 1913 (GA 141)

Taking a look at these two streams, the physical-etheric stream from birth shows itself to be more strongly determined by the past and heredity, but the other stream does not originate in the past. It comes from the future and encounters the stream of the past at the described milestones in "I"-development. As educators, we make preparations, by working to effect good health and spaces for freedom, so it will be possible for individual impacts from the future to take place. In this sense, we serve future development. And then there are those wonderful moments in kindergarten and school in which the past encounters the future in a momentary situation. As educators we are, in a manner of speaking, co-creators of these moments and, at the same time, witnesses. How can we learn to more effectively perceive where these streams harmonize and in which moments they do not?

To a certain extent, we can describe perception as the third stream. In the following, by Rudolf Steiner, all three streams are present; the past, the future from a child's inner regions, and perception:

"There is little that can have such a wonderful effect on the human disposition as when we see how, from day to day, week to week, month to month and year to year in the first years of childhood the inner soul-spirit nature bursts forth. We see the chaotic movement of the limbs, a gaze fixed on some external object and the facial expressions and we feel that these gestures and movements do not yet entirely belong to the individuality of the child; that everything is developing from the inside out and being impressed upon the surface of the human form; something that comes from the center, the middle point, of a human being where the activity of the small center unfolds that which has come down from pre-earthly existence as a divine-spiritual being."⁴

Levels of the Development of the Capacity for Perception

In our study group we tried to develop criteria for the outer perception of inner developments:

One thing that is essential to perception is the *element of time*. As a teacher, what is my own breathing rhythm like when I try to observe and discern? If I am in a hurry or out of breath I cannot accurately perceive subtleties. If I am too self-absorbed I will also not be able to

perceive the essence of things. But if I am in *a state of open breathing* with myself, my work and my sense of the space around me, then I can finely tune my perception of such developments. We saw earlier how the blackboard was so nicely cleaned before the lecture. It is also very important for children to experience that a teacher acts with a certain kind of breathing.

A second criterion showed itself in that which lives in the transitions. In the changeover moments, when one activity transitions into another, other developmental forces appear. Are we able to witness how differently and individually each child experiences these transitions? On a recent visit to a kindergarten there was a boy who immediately sat down at the table where the apples were being sliced. He seemed like someone who took in everything in great detail, liked to sit quietly, and loved activities involving delicate, precise movement. He then also took his own sweet time in dividing up the apple slices for the others.

Then another boy came in who was already asking before he was all the way in the room: "May I go round and round inside the bench again today?" The bench was turned upside down to act as a canoe. He jumped in, took two brooms for oars and paddled out into the "fjord". He vigorously threw out a handful of fish and just as vigorously brought them back in with a net. Everything was will-oriented. There was an impression that he had already experienced something like this, or witnessed it. Naturally, the canoe was soon longer and four fishermen were on one end vigorously going about their work. The second criterion after that of "time and breath" is this: *be able to "read" what is happening*.

The third criterion comes up in the Curative Education Course and is described in a few succinct words: "Devotion to small things."⁵ There we have the children in their wholeness before us; the same children who will later become a mystery to us. And suddenly, within this unity, a little habit or a certain movement shows itself and will become a key to understanding the being of the child. It could be in the way he writes very quickly or how she is keenly aware of the social element in the class. To recognize that a singular detail within the whole is actually individual attunement and an individual's attempt to come into accord with things is "*devotion to small things*."

4 Rudolf Steiner, *The Essentials of Education*, Lecture 2, Stuttgart, April 9, 1924 (GA 308)

5 Rudolf Steiner, *Education for Special Needs – The Curative Education Course*, Dornach, 25 June – 7 July, 1924 (GA317)

The fourth criterion for the ability for perception of new things is a *teacher's delight with encounter* and being happy about going to this particular group of children again in the morning and encountering the different individualities. Even when a seventh grade teacher has to accommodate upheaval, restlessness and antipathy, a sense of joy in going to this class and these young people every morning must abide.

The Astral Body as an Organ of Perception

By what means is it possible for us to perceive such inner developments? Rudolf Steiner described the astral body's forces of imagination that we all carry within us. Each morning the astral body enters into the physical body with the energy of the night. This star energy is gathered together from out of the entire zodiac. We can transform this energy into forces of perception. If it happens that the astral body perceives something essential on its own, then often the "I" will immediately take hold of the perception with its gesture of "I know what it is, I already know that." This can even happen before the astral body has actually perceived anything. For this reason, the fifth criterion, a *sense of wonder and awe*, plays a very important role in the kind of perception we use in education. As teachers, if we can show a sense of wonder about something, be amazed, before the "I" and intellect can file it away, we come closer to the being of a child. Can we learn to artificially create an attitude of wonder? Rudolf Steiner said:

"Wonderment can have no relationship with understanding or intelligence. When understanding is sought, wonderment is not experienced. Wonderment appears instantaneously, face to face with the thing as a whole. This comes from the fact that, with understanding, the "I" stands in relationship to something, but with wonderment it is the astral body. ... It is good for people if, before using their intelligence on something they first let the astral body expand over the whole thing. Through this a basis of feeling and mood is created and the intellect will then be immersed in it. The result is full, luscious understanding. ... When we leave ourselves open we experience that which truly cannot be surveyed with the intellect; the limitlessness of the individuality. With wonderment, we artificially place ourselves vis-a-vis this individuality."⁶

With a self-willed sense of wonder, a sixth criterion is introduced: How can we, as teachers, expand our

perception through a new kind of cooperation? Whether in conversation, group conferences, or student discussions during weekly teachers conferences, it is often the subtle perceptions of other teachers and colleagues that open our eyes to a new perspective. The crucial factor is whether a kind of *expanded sense of perception* can form *from out of the community*.

Let us summarize the six criteria for perception:

- Element of time in open, breathing-movement
- Ability to "read" what is happening
- "Devotion to small things"
- Teachers' delight at encounter
- Sense of awe and wonder
- The educational community as an organ of perception

Seeing the Future in What has Become

During this week we have also learned that a certain element of drama is found in transitions. Basically, the new that wants to come into being cannot develop or appear if that which comes prior, the old, does not either change or pass on. This is a kind of necessary moment of death. For those who are at home in the Christian religion, this is also the symbol of the entire week from Palm Sunday, with the arrival in Jerusalem on a donkey, to being taken prisoner, and, finally, the Crucifixion. Only passage through an inner death, an inner passing on, brings with it the possibility of something new. In this regard, teachers have told of how sometimes, while trying to discern what is actually happening with children, they can clearly tell if a child is still in the old development stream. And then the first sign appears, with more following, of what is newly germinating and wants to come into being. This leads to another question of perception that has to do with the phrase "organism of time". The development of a human being is something holistic. Can we learn to see the individual happenings of today as something that is connected to a person's continuing life? Where does an individual child actually want to go with the behavior and abilities that are forming at this moment?

Rudolf Steiner had something to say about the connection between that which is internally initiated for the future and what is currently developing externally. His words are indications of a mystery regarding the columns here in this auditorium. While the external form of a column powerfully comes into

6 Rudolf Steiner, "Mystery of the New Spiritual Revelation," Lecture in Wiesbaden, Germany, January 7, 1911 (GA 127)

being, the germ of the next step is already becoming. From a different perspective; during the development of time, the colorful in-between spaces, the next formation is already present inside that development. Today, we also find the appearance of "what comes next" in the process of child development, just like a plant in which the next external development is always present in even the tiniest seed. Rudolf Steiner talked about being able to read today what will come into being tomorrow in the following way:

"Evolution is the expansion of spirit into external matter. Involution is the contraction of spirit into the inner soul. Evolution is not possible without simultaneous involution. Involution is not possible without simultaneous evolution."⁷

During this conference we have tried, with great intensity and candor, to create a community of awareness around various areas of education. The desire to always keep the idea of "a whole" in mind while discerning the individual was clearly apparent; as well as the attempt to see the holistic aspect of events in time in connection with tangible developments. Now we stand before the challenge of further developing our collective work and newly gained insights, into the future. With that in mind, we will now close the conference with this signature verse:

The human being is a bridge,
between the past and future existence.
The present is a moment;
moment as bridge.

Spirit grown to Soul,
in matter's husk,
comes from the past.
Soul growing to Spirit
as seed encased,
journeys toward the future.
Grasp future things through past ones,
Hope for evolving things through what has evolved.
So grasp existence
in evolving growth.
So grasp what will be
in what exists.⁸

Translated from the German by Nina Kuettel

Claus-Peter Röh

Born on December 15, 1955. After studying education, he began work in 1983 as a class, music and religion teacher at the Waldorf School in Flensburg, Germany.

In addition to teaching, he taught at the Pedagogical University in Flensburg and gave courses at various teacher training centers in Germany. Since 1998 he has been a member of the Initiative Group of the Pedagogical Section in Germany. In September 2010 he joined the team of the Pedagogical Section of the School of Spiritual Science at the Goetheanum in Dornach (CH). Since January 2011 he has been leading the section with Florian Osswald. He is married and has two children.

⁷ Rudolf Steiner, *Esoteric Lessons* (GA 264, GA 266)

⁸ Verse by Rudolf Steiner given to Ita Wegman, translated by Dr. Gerald Karnow, MD



Abbildung 1: Kapitell Saturn

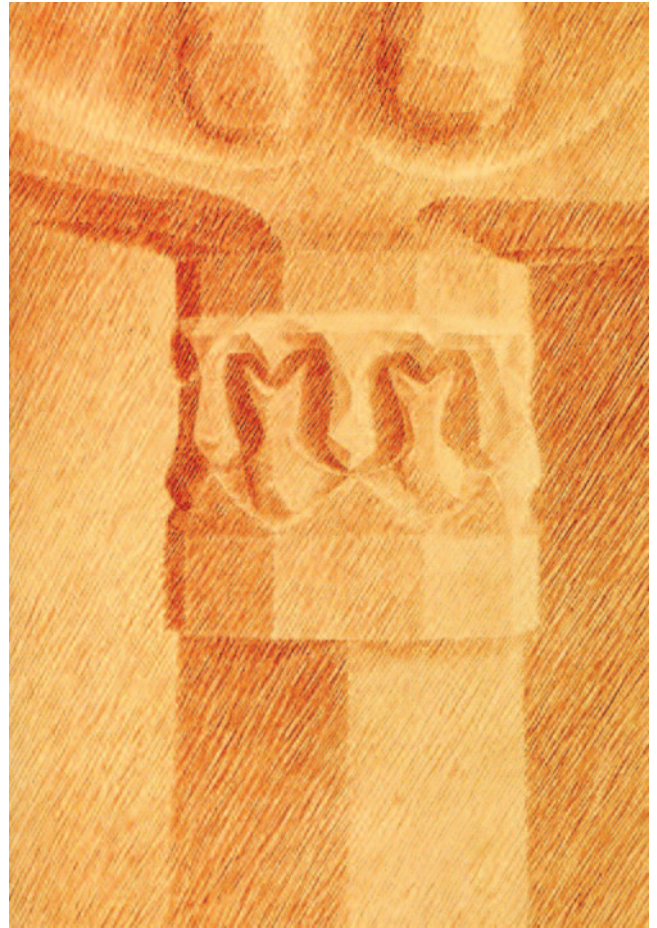


Abbildung 2: Kapitell Sonne



Abbildung 3: Kapitell Mond

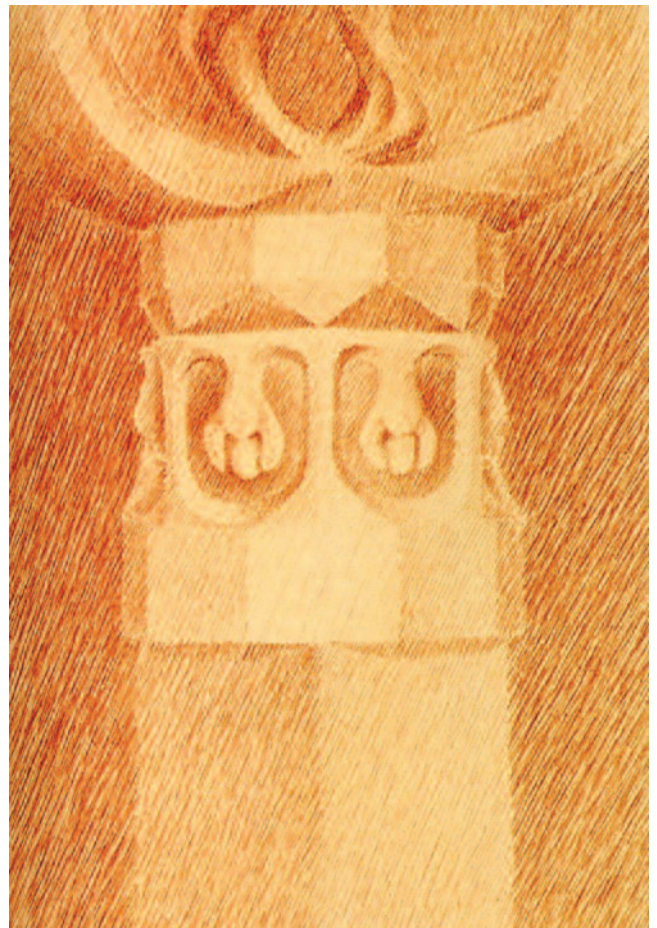


Abbildung 4: Kapitell Mars

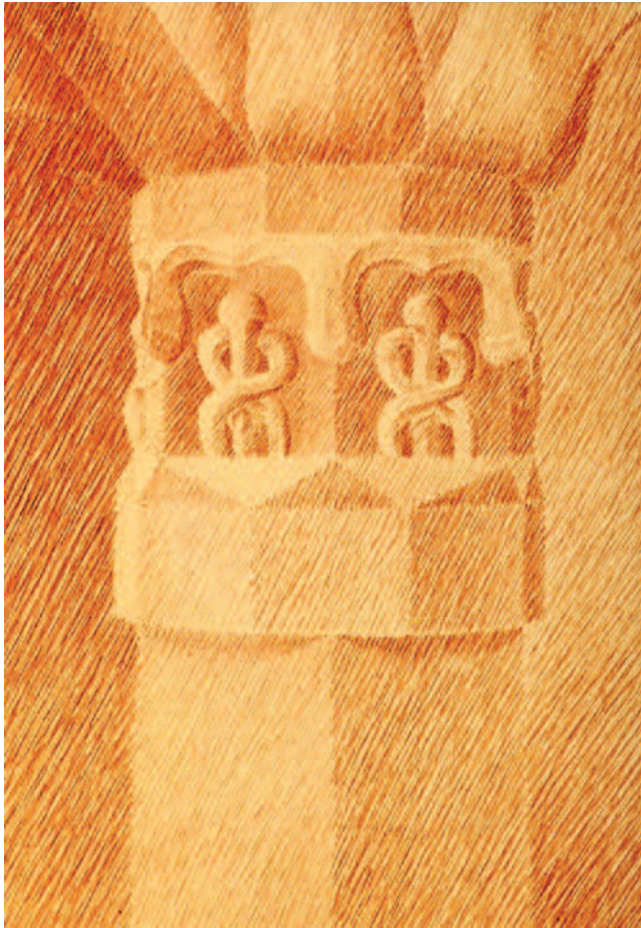


Abbildung 5: Kapitell Merkur

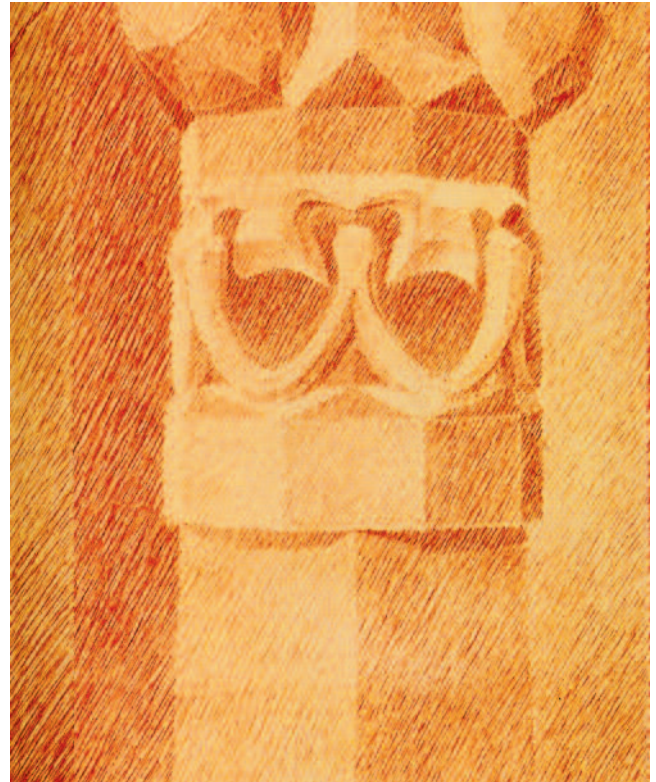


Abbildung 6: Kapitell Jupiter



Abbildung 7: Kapitell Venus

ÜBERGÄNGE IN DER KINDHEIT VON DER GEBURT BIS 14 JAHREN

**Bedeutung, Herausforderungen, Konsequenzen
Aufgaben für Erzieher und Lehrer**

Beiträge von:

Clara Aerts, Reinoud Engelsman, Ursula Flatters,
Elizabeth Hall, Florian Osswald, Claus-Peter Röh, Susan Weber

Herausgegeben von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum und der IASWECE

Übersetzungen:

Nancy Blanning, Ina Jaenig, Nina Kuettel,
Sebastian Rechenberger, Philipp Reubke, Katharina Stemann

Redaktion:

Susan Howard, Philipp Reubke, Margot Saar

Inhalt

65	Vorwort	<i>Philipp Reubke Claus-Peter Röh Florian Osswald</i>
66	Übergänge: Zwischenräume – Spielräume – Freiheitsräume	<i>Florian Osswald</i>
73	Krisen und Ihre Folgen für das Erwachsenenalter aus medizinischer Sicht.	<i>Ursula Flatters</i>
80	Metamorphosen in der Entwicklung des Ich von der Geburt bis 14 Jahre	<i>Susan Weber</i>
91	Metamorphosen in der Ich-Entwicklung von der Geburt bis 14 Jahre	<i>Elizabeth Hall</i>
98	Gemeinsam im Strom des Lebens – Metamorphosen der inneren Grundstimmung des Erwachsenen gegenüber dem Kinde	<i>Clara Aerts</i>
106	Gemeinsam im Strom des Lebens – Metamorphosen der inneren Haltung des Erwachsenen gegenüber dem Kind	<i>Reinoud Engelsman</i>
115	Von der Raum zur Zeitgestalt der Kindheit – Entwicklungsbrücken für die Zukunft bilden	<i>Claus-Peter Röh</i>

Vorwort

Philipp Reubke (IASWECE), Claus-Peter Röh (Pädagogische Sektion am Goetheanum) und Florian Osswald

Vom 30. März bis 3 April 2015 kamen 550 Menschen aus 46 Ländern im Goetheanum zusammen und haben am Thema gearbeitet: „Übergänge in der Kindheit von der Geburt bis 14 Jahren“. Die Tagung wurde von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum und von der IASWECE (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education) gemeinsam vorbereitet und durchgeführt. Eines der Anliegen war, die verschiedenen Berufsgruppen, die mit Kindern in diesem Alter arbeiten, zu einer gemeinsamen Arbeit an der Menschenkunde und an aktuellen pädagogischen Fragen zusammenzubringen. Claus-Peter Röh hat die Stimmung am Ende der Tagung folgendermaßen zusammengefasst: „In großer Intensität und Offenheit haben wir während dieser Konferenz versucht, eine Erkenntnisgemeinschaft verschiedener

Erziehungsbereiche zu bilden. Deutlich erlebbar war das Anliegen, in der Wahrnehmung des Einzelnen immer zugleich auch das Ganze im Blick zu halten und die konkreten Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Ganzen des Zeitgeschehens zu befragen. So stehen wir nun vor der Herausforderung, die Qualität dieser gemeinsamen Arbeit und die gewonnenen neuen Ansätze in die Zukunft hinein weiter zu entwickeln.“

In diesem Buch sind die Vorträge wiedergegeben, die bei der Tagung gehalten wurden. Wir hoffen, dass die Texte Grundlage für eine Studienarbeit in den verschiedenen Einrichtungen sein können und einen Beitrag geben zu einer verstärkten Zusammenarbeit von Waldorfkindergarten- und Schulbewegung.

Übergänge: Zwischenräume – Spielräume – Freiheitsräume

Florian Osswald

1. Übergänge – eine Einleitung

Heute werde ich eine erste Skizze unseres Themas entwerfen und vieles nur andeuten. Sie haben jedoch Gelegenheit, im Laufe der Tage genauer hinzuschauen. Heute stehen wir vor einem besonderen Zeit-Raum, der Tagung. Zeit und Raum sind wesentliche Elemente unseres Themas. Wir werden Übergänge betrachten, die in Raum und Zeit stattfinden. Es wird unsere Aufgabe sein, Phänomene zu studieren, welche bei Übergängen auftreten, sie zu diskutieren und Ideen zu ihrer Gestaltung zu finden. Hier im Saal sehen Sie auf beiden Seiten eine Anordnung von Säulen mit Sockeln und Kapitellen. (Siehe Abbildungen 1 bis 7, Seite 60-61)

Es sind sieben Kapitelle mit sieben verschiedenen Motiven. Sie stellen die Entwicklungsstadien der Erde dar:

Saturn – Sonne – Mond – Mars –
Merkur – Jupiter – Venus.

Eines steht neben dem andern. Und wie bei jedem Nebeneinander entsteht das Bedürfnis, die Übergänge vom einen zum andern zu erforschen. Je mehr Sie in die Zwischenräume eintauchen, umso klarer erleben sie: Das Wesentliche liegt nicht in den Kapitellen, den Einzelformen; es liegt in den Übergängen von einer Form zur nächsten. Doch im Zwischenraum befindet sich vorerst nichts. Wie aber verwandelt sich eine Form in die nächste? Diese Frage können Sie nur beantworten, indem Sie selbst aktiv werden und die Zwischenräume mit ihrer Vorstellungskraft gestalten. An den Kapitellen können Sie – indem sie das Nacheinander der Motive und die Zwischenräume studieren – einen Zugang finden zu den zentralen Begriffen *Entwicklung und Übergänge*.

Kindergarten und Schule sind gewachsene Formen, sozusagen Kapitelle. Und wie bei den Kapitellen hier in diesem Raum, braucht es auch eine Willensanstrengung, um den Übergang vom Kindergarten in die Schule zu gestalten.

Sie, die Zuhörenden, bringen Erfahrungen aus verschiedensten Regionen der Welt mit. Ich hoffe, Sie werden die Möglichkeit erhalten, sich darüber auszutauschen wie sich die Familien, die pädagogische Betreuung im

ersten Jahrsiebt und die Schulen in den letzten Jahren verändert haben. Jede gewordene Form hat ihre eigene Signatur und die Übergänge können nach sehr verschiedenen Kriterien betrachtet werden.

Kleinkindergruppen und Horte wachsen heute wie Pilze aus dem Boden. Immer früher und häufiger werden Kinder außerhalb der Familie betreut. Jeder Wechsel von einer Betreuungsform in die nächste bedeutet aber für das Kind einen Übergang. Steiner forderte die pädagogisch tätigen Menschen auf, Zeitgenossen zu sein. Dass wir in eine bestimmte Zeit hinein geboren wurden, macht uns aber nicht automatisch zu Zeitgenossen. Wir werden erst Zeitgenossen durch ein aktives In-der-Zeitstehen. Spüren wir den Puls der Zeit? Nehmen wir das aktuelle Zeitgeschehen wahr? Welche Formen fordern die zurzeit stattfindenden Entwicklungen?

2. Zwischenräume

Es gibt keine Zwischenräume ohne etwas, das sie bildet. Sie selbst sind zarte Gebilde. Was alles mit ihnen geschehen kann, hat Christian Morgenstern meisterhaft in seinem Gedicht vom Lattenzaun veranschaulicht:

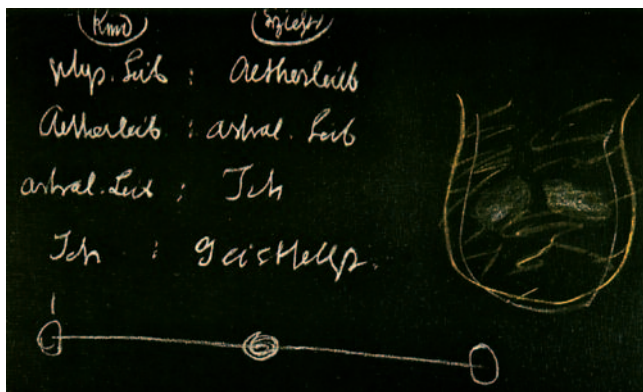
Es war einmal ein Lattenzaun
mit Zwischenraum hindurchzuschauen.
Ein Architekt, der dieses sah,
stand eines Abends plötzlich da –
und nahm den Zwischenraum heraus
und baute draus ein großes Haus.
Der Zaun indessen stand ganz dumm,
mit Latten ohne was herum,
Ein Anblick gräblich und gemein.
Dum zog ihn der Senat auch ein.
Der Architekt jedoch entfloh
nach Afri- od- Ameriko.

Es braucht die Latten. Ohne sie gäbe es die Zwischenräume nicht. Aber wie gehen wir mit dem Unsichtbaren zwischen den Latten um? Jeder Mensch steht allein da, geht seinen Weg und das Zwischenmenschliche bildet sich erst in der Begegnung. Es ist nicht gegeben. Ein wesentlicher Teil der Erziehung ist deshalb dem Zwischenmenschlichen gewidmet.

Bindung

In der Entwicklung des Kindes entscheidet der mit Interaktionen angereicherte Zwischenraum mit den wichtigsten Bezugspersonen darüber, wie sicher sich das Kind in der Welt empfindet, wie es später die Welt erforscht, wie es Selbstvertrauen und Selbstwert aufbaut. In den ersten eineinhalb Lebensjahren entsteht aus diesen Interaktionen ein **Bindungsmuster**, welches das Verhalten und die Aufnahmefähigkeit des Kindes stark bestimmt. Die Wärme der Bindung gibt dem Kind die Sicherheit für seine Entdeckungsreisen in die Welt. Beides geht Hand in Hand: Bindung ermöglicht Exploration – Exploration festigt die Bindung.

Das kleine Kind lebt in seiner Umwelt. Das ist eine große Herausforderung für die Menschen in seiner Umgebung. Wie intim das Verhältnis ist, zeigen die Forschungen über Spiegelneuronen. Rudolf Steiner gab im sogenannten „Pädagogischen Gesetz“ bereits 1924 einen wegweisenden Beitrag zur Wirkung der Umgebung auf das Kind.



Ich möchte hier den Originaltext zitieren:

„Nehmen wir an, es sei in der Lebergegend des Kindes der Ätherleib verkümmert. Dadurch wird in dem Kinde die Erscheinung hervorgebracht, dass es mit seinen Intentionen dasteht, immer will, aber dieses Wollen ihm immer vor der Tat stoppt. Wenn nun der Erzieher innerlich sich ganz hinein fühlen kann in diese Lage, dass man mit seinem Willen sich durchdrücken muss in die Tat, wenn man mitfühlen kann dieses Stoppen und zu gleicher Zeit entwickeln kann aus seiner eigenen Energie heraus ein tiefes Mitleid mit diesem so innerlich Erlebten, dann bildet man im eigenen Astralleib das Verständnis aus für diese Lage des Kindes, und man wird nach und nach dazu kommen, jede Spur von Sympathie oder Antipathie mit dieser Erscheinung bei dem

Kind in sich auszutilgen. Dadurch, dass der Erzieher die Sympathie und Antipathie in sich autilgt, dadurch wirkt er erzieherisch auf seinen eigenen Astralleib. Solange man mit einer solchen Eigenschaft des Kindes, dass es zum Beispiel gehen will und nicht gehen kann – das kann bis in pathologische Zustände hineingehen, das kann in auffällige Zustände hineingehen; es geht immer in pathologische Zustände hinein, bis, ich möchte sagen, bis in ganz auffällige pathologische Zustände, die man so bezeichnet, dass man sagt, das Kind kann nicht gehen lernen –, solange man damit Sympathie oder Antipathie hat, wenn es in gelindem Maße auftritt, solange man in Erregung kommen kann dabei, so lange kann man eigentlich noch nicht wirksam erziehen. Erst dann, wenn man es so weit gebracht hat, dass einem eine solche Erscheinung zum objektiven Bild wird, dass man sie mit einer gewissen Gelassenheit als objektives Bild nimmt und nichts anderes dafür empfindet als Mitleid, dann ist die im astralischen Leib befindliche Seelenverfassung da, die in richtiger Weise den Erzieher neben das Kind hinstellt. Und dann wird er alles Übrige mehr oder weniger richtig besorgen.“¹

Steiner beschreibt, wie die Selbsterziehung der Bezugsperson auf das Kind wirken kann. Das kleine Kind lernt von seiner Umwelt und wir sind Teil dieser Umwelt. Die Aufgabe liegt im wahrsten Sinne des Wortes in unseren Händen. Als Bezugsperson eines Kindes muss ich achtsam werden auf meine Bewegungen, darauf, wie ich Dinge berühre, wie ich hinschaue und welche Haltung ich einnehme. Wie fühlt sich das Kind in meiner Nähe? Was kann ich dazu beitragen, dass es sich wohlfühlt? Wir nehmen jedes Kind wie es ist und fragen uns, was wir in uns verwandeln können, damit sich das Kind in einer gesunden Art und Weise entwickeln kann. So entstehen die angesprochenen Zwischenräume; sie bilden sich aus dem Miteinander.

Mitte

Bewusstes Schreiten kann eine Hilfe sein, Übergänge von einer anderen Seite her zu verstehen. Schreiten ist kein Gedankenvorgang, sondern eine Bewegungserfahrung. Wir können jedoch die drei Phasen des Schreitens denken. Wir denken dabei einen Bewegungsablauf. Die primäre Erfahrung der Bewegung, die anschließend denkerisch erfasst wird, kann uns neue Einsichten vermitteln. Es ist „Learning by doing“.

Am schönsten demonstrieren uns kleine Kinder diesen Vorgang. Sie krabbeln, stehen auf und machen die ersten

1 Steiner, Rudolf. Heilpädagogischer Kurs. Dornach, 26. Juni 1924, GA 317

Schritte in den freien Raum. Das Erlebnis des Schreitens kann in drei Phasen gegliedert werden: heben – tragen – stellen. Ein Fuß wird angehoben und gleichzeitig muss das Gleichgewicht neu gefunden werden. Während des ganzen Vorgangs, bis der Fuß wieder den Boden berührt, hält der Zustand des Schwebens an. Beide Füße am Boden heißt: wieder sicher stehen. In jeder Phase des Ablaufs wollen wir ein Gleichgewicht, eine Mitte finden. Im Heben des Fußes lebt die Entdeckungslust des Kindes. Es will die Welt entdecken. Das braucht Mut. Es tritt aus dem Bei-mir-sein heraus. Das Vertrauen in die Umwelt, in die es eingebunden ist, hilft ihm durch die Übergangs- oder Schwebephase. Am Ende stellt es den Fuß auf die Erde und findet wieder das Gleichgewicht.

Ein dynamischer Prozess findet ununterbrochen statt. Wenn sie ihn nicht mehr so richtig wahrnehmen können, stellen Sie sich wieder einmal auf ein Seil und versuchen Sie, einige Schritte zu gehen.

3. Spielräume

Wie verändern sich die Räume zwischen den Kapitellen, wenn wir sie als Spielräume betrachten? In den ästhetischen Briefen formuliert Friedrich Schiller sein Verständnis von „Spiel“. Er schreibt, wenn es eine Erfahrung der Zusammenführung von Sinnlichkeit und Geist gäbe,

„würde sie einen neuen Trieb in mir wecken. Einen Trieb, in dem die beiden anderen (Stofftrieb und Formtrieb) zusammenwirken und der jedem einzelnen dieser beiden Triebe entgegengesetzt ist.

Es wäre also wirklich ein neuer Trieb. Mein sinnlicher Trieb verlangt nach Veränderung, nach ständig neuen Erlebnissen, mein geistiger Trieb will keine Veränderung, sondern Dauer, Unveränderlichkeit. Der Trieb also, in dem diese beiden zusammenwirken, wäre darauf gerichtet, die Zeit in der Zeit aufzuheben, das Werden mit dem ewigen Sein, die Veränderung mit der Unveränderlichkeit zu versöhnen. Diesen dritten Trieb will ich den „Spieltrieb“ nennen.“²

Trennen und Verbinden

In dem, was wir Spiel nennen, entsteht eine weitere Form der Interaktion, die **Beziehung**. Wir können als Menschen aktiv miteinander in Beziehung treten. Im „In-Beziehung-treten“ zeigt sich ein elementarer Vorgang. Wir trennen uns ab vom Andersn – um uns selbst

zu finden – was zur Aufgabe führt, uns wieder mit dem Andersn zu verbinden. Beziehung ist ein Vorgang, der aus Trennen und Verbinden besteht. Er erscheint auf verschiedenen Ebenen, wie Geburt und Tod, Einschlafen und Aufwachen, Ein- und Ausatmen. Jeder dieser Begriffe hat Übergangs- oder Schwellencharakter. Wir treten mit der Geburt ins Leben ein und verlassen das irdische Leben im Tod. Die beiden Begriffe sind polar zueinander, d.h. der eine Vorgang bedingt den andern. Der Tod hat ein Gegenüber: die Geburt.

In den einfachen Begriffen Verbinden und Trennen schwingen natürlich ganze Welten mit, wenn wir sie in Zusammenhang mit Geburt und Tod bringen. Jede Kultur hat dazu eigene Mythen und Rituale geschaffen. Sie zeigen uns, wie das gleiche Ereignis in verschiedenster Art und Weise verstanden werden kann. Die beiden Momente bestimmen weitgehend die Einstellung zum Leben. Ein Rätsel ist und bleibt das Vorgeburtliche und Nachtodliche. Mit den Visionen, was vor der Geburt und nach dem Tod anwesend war und sein wird, werden religiöse, philosophische und psychologische Bücher gefüllt.

Heute spielt auch die Medizin bei der Gestaltung dieses Übergangs eine wichtige Rolle. Ihr technisches Instrumentarium ermöglicht Abtreibung, künstliche Befruchtung, Präimplantationsdiagnostik, Leiheltern, Euthanasie (aktive Sterbehilfe), sowie die Verlängerung des Lebens beispielsweise durch Organtransplantation.

Auch der kleine Tod und die kleine Geburt – Einschlafen und Aufwachen – werden im grossen Umfang von Amphetaminen und Schlafmitteln gesteuert. Wir können Geburt und Tod, Schlafen und Wachen als ein rhythmisches Geschehen anschauen. Für die Gesundheit des „dritten“ Rhythmus, dem Atmen, ist die Erziehung mitverantwortlich. Richtig atmen lernen, ist Aufgabe der Erziehung. Alles Erziehen und Unterrichten wird von der Atmung, dem Atemrhythmus geleitet. Es ist die wichtigste Beziehung, die wir zur Aussenwelt haben. Leben heisst, in Beziehung treten zur Welt. Es geht nicht ohne die Welt. Wir ernähren uns von der Welt. Wir erleben die Welt und lernen sie denken.

In diesem Sinne lebt in der Beziehung der Atemrhythmus von Trennen und Verbinden.

In der Ritualforschung von Van Gennep³ finden wir eine Gliederung der Übergangsrituale in drei Akte. Die

2 Schiller, Friedrich. Über die ästhetische Erziehung des Menschen. 14. Brief

3 Van Gennep, Arnold. Übergangsriten, Frankfurt am Main, Campus-Verlag, 1986

drei Elemente von *trennen / und / verbinden* treten in einer anderen Sprache auf.

1. Abtrennung

(z.B. Akt des Verzichtens, Ablegen von Kleidern u. ä.)

2. Ritus des Abstandes oder der Schwelle

(z.B. das Anlegen spezieller Kleidung, Änderungen des körperlichen Zustands durch Fasten u. ä.)

3. Aufnahme-ritus, Eingewöhnungsphase

(z.B. Anlegen neuer Statussymbole, das Annehmen eines neuen Namens u. ä.).

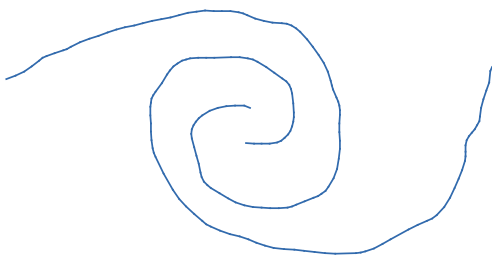
Die aus diesem Ansatz entstandenen Studien sind sehr anregend.

Van Gennep schlägt vor, Übergänge bewusst zu gestalten, so dass sie zu Spielräumen werden und ihre eigene Dramatik entfalten können.

Entwicklung

Wir gehen meistens davon aus, dass eine Entwicklung eine bestimmte Richtung hat. Bei den Kapitellen verläuft sie vom Saturn zur Venus. Eine Entdeckung Rudolf Steiners öffnet uns neue Perspektiven in der Frage der Entwicklung. Er entdeckte den doppelten Zeitstrom, d.h. Zeitströme sind gegenläufig. In unserem Falle kann die Entwicklung vom Saturn zur Venus und von der Venus zum Saturn gedacht werden. Genauso kann der Schulübergang vom Kindergarten in die Schule oder von der Schule in den Kindergarten angeschaut werden. Dadurch erhält jeder Augenblick eine neue Gestalt. Ja, immer wenn wir einen Moment aus einem Entwicklungsstrom herausgreifen, können wir sagen, dass in diesem Moment Vergangenes und Zukünftiges anwesend sind. Im Schulübergang ist nicht nur die vergangene Kindergartenzeit, sondern auch die aus der Zukunft wirkende Schulzeit anwesend. Erst beide zusammen bilden die momentane Situation gültig ab.

Diese Gegenläufigkeit der Zeit beschreibt das Bild der sich einwickelnden und auswickelnden Spirale treffend. Die beiden Bewegungen begegnen sich an einem



von beiden mitgestalteten Ort; einem Ort, der, ähnlich dem Atmungsvorgang, einen Involutions- und Evolutionsaspekt hat

Wir können zusammenfassend sagen, die kleinkindliche Bindung schenkt uns ein Vertrauen in den Zwischenraum. Mit der Beziehungsbildung beginnt der Versuch, eine Verbindung herzustellen zwischen Menschen, sowie zwischen Mensch und Welt. Wir benötigen Interesse für das Andere, wollen wir eine bewusste, eine „atmende“ Beziehung aufbauen. Das kleine Kind kann uns ein Vorbild für ein lebendiges Interesse sein. In ihm lebt noch das natürliche Interesse an der Welt. Das Kind ist ganz Welt. Es saugt sie auf und ist dabei weitgehend schutzlos. Das Schulkind wird immer mehr aus sich selbst heraus Interesse aufbringen müssen. Es macht die ersten Schritte in eine bewusste Selbsterziehung und wird lernen „Welt zu atmen“.

4. Freiheitsräume

Die meisten Kinder treten nach sechs bis acht Grundschuljahren in eine weiterführende Schule über. Häufig sind sie an der Entscheidung mitbeteiligt. Die klassische Übergangsschwelle in den Steiner/Waldorf Schulen ist von der achten in die neunte Klasse. In diesem Alter werden Übergänge viel bewusster erlebt. Sie werden zu potentiellen Krisengebieten mit all ihren Höhen und Tiefen.

Krisengebiete

Wir wollen ein Krisengebiet beispielhaft anschauen, weil es in Übergangssituationen gehäuft auftritt, das sogenannte Mobbing. Die Entwicklung des Einzelnen findet in einer Gruppe von Menschen statt. Eine Schulklasse ist aber immer heterogen. Vor allem zwischen 12 und 14 Jahren sind bemerkenswerte Unterschiede festzustellen. Viele Jugendliche befinden sich in diesem Alter in einem Ablösungsprozess von der Kindheit. Neue Ideale (wie ich will selbständig sein, meine Musik hören, Wale retten ...) entstehen, zu denen sich alle oft krampfhaft hochringen, sie aber nicht leben können. Gleichzeitig drängen auch Kleiderzwang, Essgewohnheiten oder ein bestimmter Sprachgebrauch den Einzelnen ins Kollektiv. Der mit Piercing und Tattoo gut bestückte junge Mensch spielt zuhause versteckt mit seiner Eisenbahn und hat noch Plüschtiere im Bett. Nie würde er vor den andern darüber sprechen.

In Allen leben jedoch Widerstände gegen die neuauftkommenden Regeln und Ideale. Die Herausforderung der Übergangsphase ist es, die Widerstände nicht zu

verdecken. Wir brauchen eine Gesprächsform, ein Ritual oder ein noch zu erfindendes Gefüge, welches es den Jugendlichen ermöglicht, sich von den geheimen Widerständen zu lösen ohne dabei ihr Gesicht zu verlieren. Gelingt uns das nicht, ziehen sie sich in den Untergrund zurück und verursachen ein schlechtes Gewissen oder die Neigung, andere zu mobben. Selbst in der echten Bejahung eines Ideals bleiben wir doch immer wieder hinter ihm zurück und verleugnen es teilweise. Stehen wir nicht zu den kleinen „Verfehlungen“, beginnen sie ein Eigenleben in uns zu führen. Es häuft sich „doppelgängerisches“ Material an, das zunehmend Macht über uns gewinnt. Die Neigung steigt, andere für die eigenen Unzulänglichkeiten verantwortlich zu machen.

Wir sehen im Mobbing das Phänomen, äußerlich ein Ideal aufrechterhalten zu wollen, es aber innerlich nicht ganz erfüllen zu können. Diese Entwicklung ist für Übergänge typisch. Das Zukünftige kündigt sich an. Wir sind jedoch noch nicht reif, es im Leben umzusetzen.

Begegnung

Ich habe versucht darzustellen, dass Bindungen uns eine Lebenssicherheit schenken und Interesse Beziehungen begründet. So binden wir uns in die Welt ein und setzen uns in Beziehung zu ihr. Jetzt wollen wir die Aufmerksamkeit auf das wenden, was als Begegnung bezeichnet wird.

Sobald in uns das Ich-Bewusstsein erwacht ist, begegnen wir dem Andern. Das Rätsel des Andern stellt sich und will immer wieder neu gelöst werden. Was begegnet uns im Andern? Von morgens bis abends, ununterbrochen, sind wir dem Treiben der Welt ausgesetzt. Die tausend Reize der Welt, die an uns vorüberziehen, können das Eigentliche verdecken. Oder mit den Worten von Rainer Maria Rilke:

„Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe so müd geworden, dass er nichts mehr hält. Ihm ist als ob es tausend Stäbe gäbe und hinter tausend Stäben keine Welt.“ (Der Panther)

Der Gang durch einen belebten Bahnhof, kann durchaus das Bedürfnis wecken, möglichst nichts wahrnehmen zu müssen. Augen zu und durch. Wir schalten die Sinne aus. Auf der anderen Seite schaffen wir es manchmal gerade in solchen Situationen, ganz aufmerksam zu sein auf das, was uns begegnet. Jeder Augenblick ist ein Mysterium.

Wie wach sind wir für all die Perlen unseres Daseins? Tagungen sind besonders spannende Zeiträume. Wer und was ist Ihnen bis jetzt begegnet?

Sie können eine Rückschau machen und sich fragen, wann, wo und unter welchen Umständen begegnete ich den Menschen, die wegweisende Bedeutung für mein Leben hatten? Nie wissen wir, was daraus werden will. Scheinbar unbedeutende, flüchtige Begegnungen können sich später als wichtig erweisen, können Keime sein, sie wachsen uns aus dem Leben entgegen. Das Leben ist hier der Lehrmeister, ein Lehrmeister, den wir aber zuerst entdecken müssen.

Mit dieser Blickrichtung erhalten Übergänge eine neue Dimension. Eine Krise verwandelt sich in eine biografische Chance. Der Andere wird nicht als Fremdkörper abgewiesen, sondern ist Teil meiner Biografie. Das Sonnenmotiv steht nicht für sich alleine. Es ist eingebunden zwischen Saturn und Mond. Vorgänger und Nachfolger haben mit der Gestalt der Sonne zu tun. Ja, die Sonne entsteht aus ihnen, aus dem Andern.

Schauen wir den Vorgang der Begegnung noch von einer andern Seite an. In einer Begegnung erhält die Welt die Gelegenheit, sich in uns auszusprechen. Die Welt gibt uns Anlass, Gedanken zu bilden. Was uns die Sinne vermitteln, denken wir. Wir denken und erleben uns selbst in den Gedanken. Wir können sagen: ich finde mich in meinen Gedanken, indem ich die Welt betrachte. Richten wir die Aufmerksamkeit vermehrt auf die Gedanken, erleben wir unser Selbst (Ich) stärker und stärker und die vorgestellte Welt verblasst. In Steiners Worten:

„Ich denke hinaus in die Welt, da finde ich mich.“⁴

Das Geheimnis der Ichwerdung ist hier verankert. Es ist der Andere, an dem das Ich zu sich kommt.

Ein wenig alltäglicher ausgedrückt, aber nicht weniger anspruchsvoll im Vollzug, können wir sagen: gehe ich nur von meinem Standpunkt aus, nehme ich nur die Hälfte der Wahrheit wahr. Nehmen wir die andere Hälfte ernst, gilt der Satz:

„Ich versenke mich in mich selbst, da finde ich die Welt.“

Wir versuchen ganz in die Welt und ganz ins Innere einzutauchen und die beiden miteinander in Verbindung zu

4 Steiner, Rudolf. Briefe an die Mitglieder. 13. Juli 1924

bringen. Die Begegnung bringt Innen und Außen in ein neues Verhältnis. Sie lässt immer mehr eine Zugehörigkeit von Innen und Außen erahnen.

„Erkennt der Mensch sich selbst:
Wird ihm das Selbst zur Welt;
Erkennt der Mensch die Welt:
Wird ihm die Welt zum Selbst.“⁵

Innen und Außen sind miteinander verbunden wie in einem Hin- und Herschaukeln. Dabei versuchen wir immer höher, tiefer hineinzuschaukeln in die beiden Richtungen. Wer kennt nicht den Wunsch, so intensiv zu schaukeln, dass ein ganzer Schaukelkreis, ein Überschlag, entsteht und vorne und hinten, außen und innen sich aufheben!

Denkformen

Die Reihe der Kapitele von Saturn bis Venus mit allen ihren Übergängen, stellt die Entwicklung der Erde dar. In unserer Betrachtung gewinnen wir zuerst eine Übersicht der ganzen Reihe und nehmen sie dann aus einer Art Vogelperspektive wahr. Die Erde ist der „bleibende“ Ort. Vor uns treten nur ihre verschiedenen Zustände in Erscheinung, die sie in ihrer Entwicklung durchschreitet. Eine weitere Sicht entsteht, wenn wir zum Beispiel im Kapitell des Merkurs den vergangenen Saturn und die zukünftige Venus sehen können. Wir erleben den gegenläufigen Zeitstrom. Das Gegenwärtige entsteht aus dem Vergangenen und Zukünftigen. Und nun haben wir noch eine dritte Form kennengelernt: Innen und Außen begegnen sich. Üben wir uns in solchen Denkformen und denken Krisen mit ihrer Hilfe, verwandelt sich ihr Gesicht. Eine Mobbing-Krise hat ihre Entstehungsgeschichte und aus der Zukunft leuchten die noch uneingelösten Ideale in die Gegenwart hinein. Mit einem Richtig-Falsch-Muster finden wir keine konstruktiven Lösungen. Jeder Entwicklungsschritt birgt die Gefahr des Fehltritts in sich.

5. Ausblick

Übergänge spielen in der heutigen Zeit eine immer bedeutendere Rolle. Sie sind gestaltbarer geworden. Was einst eine feste Einrichtung war, ein Sosein, ist nun gestaltbar. Rituale verlieren ihre Bedeutung und in Festen feiern wir zuerst uns selbst, bevor wir andere dazu einladen. Traditionen lösen sich auf. Alle Formen sind in „Gefahr“, in Frage gestellt zu werden. Ein Zeitalter kündigt sich an, das uns auffordert zuerst die Welt, die

Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und dann eine Form zu schaffen, die ihnen dient. Immer wenn sich Neues ankündigt, wenn Neues durchbrechen will, dann erheben sich auch die erhaltenden Kräfte. Sie wollen Gewordenes bewahren. Unsere Welt ist voll von retardierenden Kräften, wobei der Retardus eine durchaus berechtigte Aufgabe hat. Verselbständigt er sich jedoch, entwickelt er die Tendenz zum Bösen.

Die Umwendung eines Prozesses ist ein wichtiges Instrument, Klarheit in der Frage der Übergänge zu gewinnen. Wir werden uns der Zwischenräumlichkeit bewusst, können sie als Spielraum erfahren und zunehmend als Freiraum handhaben.

Aus der gesunden Bindung wächst der Wunsch, die Welt entdecken zu wollen. Beziehungen beruhen auf gegenseitiger Anerkennung, das heißt, der Fähigkeit, in das Andere einzutauchen und es in mir leben zu lassen. Die Begegnung eröffnet mir, dass ich durch das Andere erst bin. Ich begegne mir im Anderen.

Ich habe Bilder neben die drei Begriffe Bindung, Beziehung und Begegnung hingestellt. Das Schreiten, Atmen und die Schaukelbewegung. Jedes stellt einen Prozess dar, der ein Dazwischen aufweist: Die Tragebewegung beim Schreiten, die Stille in der Atemwende und die Bewegung beim Schaukeln. In allen drei Prozessen ist noch eine nicht offensichtliche, vierte Stufe anwesend.

Die Dichterinnen und Dichter ahnen sie schon lange. Ihre Wortgeschöpfe sprechen das Wesentliche in den Zwischenräumen aus, denn auf das Vierte kann nur hingewiesen werden. Es lebt im Unaussprechlichen. In diesem Sinne sind die Dichterinnen und Dichter unsere eigentlichen Vorbilder.

Zwei Beispiele mögen das verdeutlichen. Zuerst Juan Ramón Jiménez:

“Yo no soy yo
Soy este
que va a mi lado sin yo verlo;
que, a veces, voy a ver,
y que, a veces, olvido.
El que calla, sereno, cuando hablo,
el que perdona, dulce, cuando odio,
el que pasea por donde no estoy,
el que quedará en pie cuando yo muera.

⁵ Steiner, Rudolf. Wahrspruchworte. GA 40, 24. Dezember 1918

Ich bin nicht ich
 Ich bin der,
 der mich unsichtbar begleitet,
 den ich manchmal aufsuche
 und manchmal vergesse.
 Der gelassen schweigt, wenn ich rede,
 der milde verzeiht, wenn ich hasse,
 der hingeht, wo ich nicht bin,
 der stehen bleiben wird, wenn ich sterbe.“⁶

Ein zweites Beispiel gibt Rainer Maria Rilke in seinem Gedicht »Schaukel des Herzens«. Im zweiten Teil des Gedichtes führt er das Bild der Schaukel an jene Grenze, an der das Vierte in Erscheinung tritt.

„... Wieder wie anders, wie neu!
 Wie sie sich beide beneiden
 an den Enden des Seils, diese Hälften der Lust.
 Oder, wag ich es: Viertel? – Und rechne,
 weil er sich weigert, jenen, den Halbkreis, hinzu,
 der die Schaukel verstößt?
 Nicht ertäusch ich mir ihn,
 als meiner hiesigen Schwünge
 Spiegel. Errat nichts. Er sei einmal neuer.
 Aber von Endpunkt zu Endpunkt meines gewagtesten
 Schwungs nehm ich ihn schon in Besitz:
 Überflüsse aus mir stürzen dorthin und erfüllen ihn,
 spannen ihn fast. Und mein eigener Abschied,
 wenn die werfende Kraft an ihm abbricht,
 macht ihn mir eigens vertraut.“⁷

Die sichtbare Bewegung ist ein Teil einer größeren, den ganzen Bogen umfassenden Bewegung, die beide Enden miteinander vereint.

Übergänge lösen viel aus, sind eine Chance und Gefahr gleichzeitig. Sie aktivieren die Schattenseiten in uns. Werden sie nicht beachtet, spielen die Schatten ihr Spiel mit uns. Viel hängt davon ab, ob sie wahr- und ernstgenommen werden. Das Wahrnehmen des Kräftespiels ist wegweisend.

Das Rätsel der Übergänge liegt – so wie wir sie in den Kapitellen stellvertretend sehen können – in dem Vierten, das die Drei umfasst, die Drei in Erscheinung treten lässt. Das Leben eines Menschen ist ein fortwährendes „an-die-Schwelle-treten“. Wir überschreiten kleinere und größere Schwellen. Blicken wir auf die Biografie eines Menschen, können wir erahnen, wer da in Erscheinung treten will. Es lässt sich benennen: das Ich. Schauen wir auf eine Schule, erkennen wir in ihrer Biografie ähnliche Muster. Ein Gestaltungswille offenbart sich und ist durchaus nicht beliebig. Wir nennen ihn Schulgeist.

Florian Osswald, geboren in Basel, Schweiz, studierte Verfahreningenieur. Nach einer Ausbildung zum Heilpädagogen in Camphill, Schottland, besuchte er das Lehrerseminar in Dornach. 24 Jahre lang unterrichtete er Mathematik und Physik an der Rudolf Steiner Schule Bern-Ittigen und war in verschiedenen Ländern als kollegialer Berater tätig. Seit Anfang 2011 leitet er zusammen mit Claus-Peter Röh die Pädagogische Sektion am Goetheanum.

⁶ Herz, stirb oder singe; Diogenes Verlag 1977.

⁷ Rilke, Rainer Maria: Zueignung an M... – Geschrieben am 6. und 8. November 1923 (als Arbeits-Anfang eines neuen Winters auf Muzot)

Krisen und Ihre Folgen für das Erwachsenenalter aus medizinischer Sicht.

Ursula Flatters

Einleitung

Die anthroposophische Medizin und Pädagogik rechnet mit der Individualität des Kindes. Sie ist nicht ein Ergebnis der kindlichen Entwicklung, sondern eher ihre Ursache. Andere Faktoren wie der geerbte Leib, die physische, seelische und geistige Umgebung beeinflussen die Entwicklung auf allen Ebenen mit. Das Ziel und der Sinn der Entwicklung ist die größtmögliche Transzendenz der Individualität im leiblichen Dasein. Das Geistig/Seelische muss daher bis in seine Verwirklichung im Körperlichen verstanden und unterstützt werden. Jedes Organ, jede Funktion und Bewegung ist also ein Ausdruck des ganzen Menschen. Krankheit bedeutet, daß dieser volle Ausdruck gestört ist.

Um die Entwicklung von Leib, Seele und Geist hin zum Individuellen richtig zu unterstützen, braucht es ein Verständnis für die verschiedenen Stadien mit Einblick in das Zusammenwirken der verschiedenen Wesensglieder.

Leitend, sowohl für pädagogische als auch medizinische Maßnahmen, ist dabei die Frage: „Wer bist Du?“

Das wahre Ich, d.h. unser wirkliches Wesen, ist tief verborgen und geheimnisvoll, beim Kind anders als beim erwachsenen Menschen. Es entspricht nicht wirklich dem, was wir täglich als unsere Persönlichkeit erleben. Diese ist eher eine Vorstellung unseres Ich, die wir als Erwachsene haben und die uns eigentlich nicht befriedigt. Das Ich-Wesen ist tiefer und wirklicher, es trägt den Sinn unseres Daseins. Es ist eigentlich immer in Bewegung in Richtung Zukunft, es ist der Träger des Werdenden und es braucht Zeit. So verdanken wir gerade unserer langen und langsamen Kindheit, dass wir nicht wie die Tiere mehr oder weniger „fertig“ werden, unser ganzes Leben bleibt unfertig und in Entwicklung. Gerade darin zeigt sich die Anwesenheit eines Ich-Wesens, denn seine ganze „Natur“ ist sinntragende Bewegung.

Während der Kindheit erscheint das Ich-Wesen besonders in der Entwicklung, Ausgestaltung und Reifung des Leibes und seiner Organe. Es ist nicht leicht, bei einem Kind die kommende Persönlichkeit vorauszusehen. Erst wenn ein Mensch erwachsen ist, versteht

man oft die Kindespersönlichkeit im Rückblick. Aber es gibt Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung, die uns helfen können, ein Kind richtig zu verstehen und zu stützen. Und da ist das „Lesen“ des Leibes in Bezug auf die Tätigkeit des Seelisch-Geistigen in ihm ein sehr wertvolles Instrument.

Die Tätigkeit des Ich-Wesens im Leibe findet man besonders da, wo etwas nicht angeboren oder vererbt ist, sondern gelernt werden muss. Zunächst: Stehen und Gehen, dann sprechen, denken. Aber auch das Verdauungssystem, das ganze Immunsystem und das Gehirn lernen lebenslänglich! Alle Ich-Entwicklung ist dabei abhängig von der wirklichen Zuwendung eines anderen Ichs, einem Du.

Je **menschlicher** dieses Du sich verhält, desto stärker wird das Kind in seinem tieferen Wesen bestätigt. Wir kommen später darauf zurück, welche Stimmungen und Eigenschaften für das Kind besonders fruchtbar sind.

Im Folgenden werden zunächst ein paar wichtige „Ich-Punkte“ berührt und miteinander in Beziehung gesetzt.

Das Neugeborene

Das neugeborene Kind erweckt Freude und Bewunderung; sobald das Kind geboren ist, schauen wir seinen Körper an: ist auch alles da? Ja, alles ist da, klein und hilflos, aber so fein gestaltet! Die Hüllen des Mutterleibes fallen ab und wir spüren um den kleinen Körper ein großes Licht als Ausdruck eines viel größeren Wesens als der Körper. Es erfüllt den ganzen Raum. Wir spüren die ganze Abhängigkeit des Kindes von neuen Hüllen – physischen, seelischen und geistigen. Seine Menschlichkeit ist anwesend, aber mehr im Umkreis, und sie ist rein und licht.

Bald fängt das Kind an, seinen Körper immer stärker zu ergreifen, bis es steht, geht, spricht und denkt. Dabei ist es besonders von Wärme in allen Formen abhängig: Wärme für den Körper, seelische und geistige Wärme. Sie hilft dem Kind, sich zu **verdichten** und in sich anzukommen. Es differenziert seinen Wärmeorganismus mehr und mehr und von ihm geht die Entwicklung des

ganzen Körpers aus. Dazu gehört auch die Fähigkeit abzukühlen, z.B. in der Skelettbildung. In der anthroposophischen Medizin nennt man diesen Wärme-/Kälteprozess einen Bleiprozess. Blei repräsentiert auf der Erde als Substanz die Saturnsphäre – einen geistig feurigen Bereich, in dem der Mensch geistig am tiefsten erlebt, wer er ist, in dem seine Erinnerungsfähigkeit gegründet ist und auch der Sinn seines Wesens und damit sein Schicksal, sein „Entwicklungsplan“.

Die geistige Saturnsphäre ist die äußerste Grenze, das „Größte“, was wir Menschen innerlich umfassen können. Im vorgeburtlichen Leben ist die Saturnsphäre die weiteste und tiefste. Von dort steigen wir wieder hinunter in eine Verdichtung. Als seelisch-geistiges Wesen ist der Mensch groß! Am Himmel sehen wir den Planeten Saturn weit draußen im Sonnensystem: er erinnert uns physisch an diese innere Größe. Auf der Erde sind wir leiblich klein und wie ein Punkt in unserer eigenen geistigen Saturnsphäre. Dieser Leib muss im Erdenleben deutlich unser Ort werden, denn an ihm können wir unser Ich abgrenzen und in Freiheit entwickeln.

Das 3-jährige Kind

Heute meist schon etwas vor dem dritten Geburtstag, erwacht ein „Ich“ im Leib. Genauer genommen erwacht es zunächst im Kopf. Das Kind fühlt: „Ich bin der Mittelpunkt der Welt!“ Ich bin jemand anders als meine Mutter und mein Vater. Es ist eine erste Abgrenzung, die für das Kind teilweise schmerzhaft und von heftigen Emotionen gefolgt ist. Das Kind trotzig, sagt nein, begleitet von starken Gefühlen. Es grenzt sich ab, aber es ist ihm nicht so angenehm! Es kann Angst dabei erleben, denn es ist ganz abhängig, aber auch Lust wenn es seine eigene Kraft genießt.

Gleichzeitig erwacht die Erinnerungsfähigkeit für das Leben auf der Erde. Erste Gewissenserlebnisse gehören auch dazu. Aber das Ich im Herzen und in den Gliedern ist noch nicht erwacht!

Wir können ihm helfen! Dabei kommt es auf unsere eigene Lebenshaltung an: in der vorgeburtlichen geistigen „Saturnsphäre“ erlebt der Mensch sein tiefstes Wesen als einen Götterfunken und das erzeugt tiefste Dankbarkeit in ihm. Wenn wir die Stimmung der Dankbarkeit in uns pflegen, ist das die allergrößte Hilfe, die man einem Vorschulkind geben kann! Dankbarkeit erreicht es und bestätigt sein Ich-Wesen. Sie erzeugt auch einen natürlichen Respekt vor dem Wesen des Kindes, gibt ihm Vertrauen und Sicherheit. Die kräftigen

Gefühle und Konfrontationen im sogenannten Trotzalter kann man oft mit etwas Humor lösen. Ruhige Grenzen helfen dem Kind, die eigenen Grenzen zu finden. Es ist auch gut, wenn das Kind in diesem Alter lernt, eine Weile alleine spielen zu können.

Das 6-jährige Kind

Im 6.-7. Lebensjahr sehen wir eine neue Krise: das Kind kann wieder etwas unausgeglichen sein. Es steht am Ende einer Periode und die Neue hat noch nicht richtig angefangen! Es fühlt sich in der Kindergartenwelt sowohl als der König als auch allein. Es tendiert zu einer gewissen Nüchternheit, weiß Bescheid, hat eigene Meinungen und „kann schon viel“! Es ist wie ein wenig „alt“ und sieht auch ein wenig welk aus, bis um das 7. Jahr ein neuer „Glanz“ erscheint, wie wenn die Sonne durch die Wolken bricht. Eine neue Phantasiefähigkeit und Gefühlswelt erscheint. Gleichzeitig zeigt sich die Sehnsucht nach einer neuen wichtigen Relation: dem Lehrer, der ihm die Welt nicht nüchtern, sondern liebevoll und phantasievoll zeigt.

Zu diesem Zeitpunkt sollten die sogenannten unteren Sinne gut entwickelt sein. Ich möchte hier nur kurz andeuten, was sie für die seelische Entwicklung bedeuten. Der **Lebenssinn** entwickelt sich zuerst mit dem Ziel, den eigenen Organismus als eine Ganzheit zu erleben. Bei dem Säugling ist der Körper wie ein Orchester, das nicht gestimmt ist: jedes Instrument spielt ein wenig seine eigene ungestimmte Melodie. Es kommt darauf an, den Organismus wie auf **einen** Ton zu stimmen! Ein einheitliches Körpererlebnis gibt ein Gefühl der eigenen Existenz als **ein** Wesen. Der Lebenssinn ist ein Erlebnis des Menschen mit seinem Körper, nicht mit der Welt. Wenn der Körper wie ein Grundton klingt, erzeugt das ein Gefühl von Behagen, Sicherheit und Identität.

Die organische Grundlage ist wahrscheinlich das sogenannte autonome Nervensystem, das sich wie ein Spindelgewebe mit vielen kleinen Knotenpunkten durch alle Organe zieht. Besonders viel davon gibt es im Bauch. Es ist autonom, weil es nur sehr wenig vom Gehirn abhängig ist. Es wiegt ungefähr gleich viel wie das Gehirn! Hauptsächlich vom Rückenmark wird es rhythmisch mehr auf Abbau und Aufbau eingestellt. Abbau: wir erblassen, die Pupillen werden groß, das Herz schlägt schneller, der Blutdruck steigt usw. (Sympathikus). Aufbau: wir erröten, warme Hände und Füße, die Pupillen werden klein, das Herz schlägt langsamer, der Blutdruck sinkt usw. (Parasympathikus). Beide sprechen

von grundlegenden Seelenerlebnissen und Fähigkeiten: Der erste Zustand ist in seinen Extremen ein Ausdruck von erlebter Gefahr und Angst – zuletzt Todesangst, d.h. die Angst, den Leib als Grund für die Existenz zu verlieren. Der zweite Zustand ist ein Bild für Behagen, Genuss und zuletzt von Scham, die wir fühlen, wenn wir zu viel genießen – z.B. körperlich. Dabei droht der „Tod“ für unser inneres Wesen, weil es im Leib verloren geht. Diese beiden Erlebnisse sind in unserem Lebenssinn begründet; sie sind wichtig für unsere Menschlichkeit. In ihrer weiteren Entwicklung helfen sie uns, unser geistiges Wesen nicht zu vergessen. Wenn wir leiblich erleben: ich bin auf der Erde, habe den Himmel verlassen, bin eins mit meinem Leib, bringt uns das warme Schamgefühl in Berührung mit unserem höheren Wesen und die kalte Todesangst wirkt wie eine Ermahnung zu innerem Erwachen. Der Lebenssinn sollte schon um das erste Lebensjahr ein Einheitserlebnis geben, auch wenn er sich noch weiter entwickelt.

Störungen in der Entwicklung des Lebenssinnes sind sehr tiefgreifend. Ein Beispiel für eine unvollständige Identifikation mit dem Leib ist Autismus in allen Formen. Aber auch spätere psychotische, vor allem schizophrene Erkrankungen können ihren Grund in einer mangelnden Entwicklung des Lebenssinnes haben. Vielleicht hat auch eine spätere Entwicklung von Krebserkrankungen eine Beziehung zu einem gestörten Lebenssinn.

Der Tastsinn – besser der Berührungssinn – ist auch in erster Linie ein Eigenwahrnehmungssinn, aber jetzt in Bezug auf unsere Grenze, da wo mein körperliches Reich an „nicht mein Reich“ angrenzt. Rudolf Steiner hat sehr mit dem Tastsinn gerungen und betont, dass, wir in der Berührung vor allem den (Ein-) Druck auf unseren eigenen Leib wahrnehmen, nicht so sehr das, was den Eindruck macht. Wir nehmen also an der äußeren Haut die Grenze unseres Leibes wahr. In den inneren Häuten, die unsere Organe umgeben, nehmen wir die Grenzen zu unserem unbewussten Willen wahr. Interessanterweise ist die äußere Haut aber nicht unsere absolute Grenze! Wenn wir einen Stab in der Hand haben, nehmen wir wahr, wo er auf den Boden stößt. Wir breiten unser „Reich“ auch auf unsere Kleider, Bett, Wohnung usw. aus. Das, was wir berühren, machen wir zu einem Teil von uns. Da sind wir etwas wie eine Amöbe! Andere Menschen wie auch wir selber nehmen gut wahr, wenn diese Grenze überschritten wird, z.B. wenn fremde Menschen ungebeten unser Haus betreten oder wenn wir geliehene Kleider anziehen. Menschen, die dieses Reich teilweise mit uns teilen, nennen wir Angehörige!

In der weiteren Entwicklung ist der Tastsinn eine Grundlage für unser Lebensvertrauen, unseren Lebensmut. Eine liebevolle Berührung ist intim und bestätigt uns tief. Wir fühlen uns geborgen. In unseren tieferen Seelenschichten erleben wir, dass Gott in der Welt ist und uns überall umgibt, d.h. berührt: Gott ist im Raum, ich bin im Raum. Ich bin in Gott. Ein schönes Bild für dieses Erlebnis ist die Darstellung von Adam und dem Vatergott als seinem Schöpfer in der sixtinischen Kapelle in Rom (Michelangelo).

Störungen in der Entwicklung des Tastsinnes führen zu undeutlichen Grenzerlebnissen und auch körperlich zu Krankheiten, die auf eine mangelnde Integration in die Umgebung deuten. Kinder können z. B. sogenannte hysterische Symptome zeigen: sie sind lebhaft in ihrer Phantasie und breiten ihr Seelenleben und ihr Wünsche zu sehr in die Umgebung aus, sie wird wie ein Teil ihres inneren Lebens. Diese Kinder sind sehr verletzlich, haben Erwartungen an die ihnen nahestehenden Menschen, die weder ihnen noch diesen bewusst sind. Das führt zu Missverständnissen mit für das Kind oft schmerzhaften Enttäuschungen und Grenzüberschreitungen. Es reagiert mit Unruhe, starker Irritation und Zorn, manchmal regelrechter Hyperaktivität. Auf der anderen Seite nimmt es die Grenzen anderer Menschen nicht gut wahr, kommt zu nah, ist anschniegssam, schmeichelt und „saugt sich fest“. Das kann zuerst als Zuneigung erlebt werden und mit Sympathie beantwortet werden. Dann kommt das Erlebnis, dass das Kind einem unter die Haut kriecht, gefolgt von Ablehnung. Das kann ein solches Kind nicht verstehen und es schadet ihm. Es kann mehr oder weniger starke Angstzustände entwickeln. Ein guter Pädagoge lässt sich nicht schmeicheln und lehnt nicht ab.

Oft sind solche Kinder infolge der schwachen Grenzbildung auch stark infektiösanfällig. Es ist gut, wenn das Fieber ihnen helfen kann, sich besser zu sammeln und zu formen.

Im späteren Leben sieht man Schwierigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen, Neigung zu Angst, Phobien und Zwängen. Ein solcher Mensch fühlt sich in der Welt nicht wohl und nicht getragen.

Ein tieferes Erlebnis mit dem Tastsinn ist die Furcht. Sie ist bestimmter als die Angst und ist urbildlich eine Gottesfurcht: Furcht ist ein Erlebnis, dass etwas viel größer und mächtiger ist als ich. Gesund ist Furcht als ein erster Schritt zu einem Erwachen zu neuen Dimensionen des Bewusstseins: sie zeigt die Grenze unserer inneren

Kraft in Berührung mit etwas Stärkerem, sodass wir uns fragen müssen, ob wir die Kraft zu dieser Begegnung haben, oder sie erst noch entwickeln müssen. „Gottesfurcht“ oder moderner gesagt, die Furcht vor dem wirklichen geistigen Erleben, ist sinnvoll und notwendig.

Der nächste wichtige Schritt, ist die Entwicklung des **Eigenbewegungssinnes**. Zunächst geht es um die Wahrnehmung der eigenen Bewegung, die ja eigentlich unglaublich komplex ist! Ein wichtiges Organ dafür sind die Muskelspindeln – ca. 2-3 mm große Körperchen in den Muskeln mit Nerven daran. Sie nehmen die Dehnung und Kontraktion der Muskelfasern wahr. Ein zweites ist, daß wir auch Bewegung in der Außenwelt wahrnehmen können. Das hat einen tiefen Grund. Bewegung braucht Energie, das heißt Stoffwechsel, der genau da stattfindet, wo wir uns bewegen. Diese Stoffbewegung nehmen wir mit unseren motorischen Nerven wahr. Bei jeder Bewegung haben wir also eine Lageveränderung des Körpers und eine Stoffbewegung, die die Bewegung genau abbildet und die ein stoffliches Bild des Willens ist, den wir bei der Bewegung entwickeln. Diese Wahrnehmung ist für unser Bewusstsein nur sehr schwach vorhanden. Aber sie ist wichtig! Unser Wille und damit unsere Stoffbewegung sind nicht nur eine Veränderung in uns, sondern immer auch in der Welt: jede Bewegung macht einen Eindruck auf unsere Umgebung und geschieht in ihr. Jede Stoffbewegung ist eine Veränderung in der ganzen stofflichen Welt und in Übereinstimmung mit ihren Gesetzen. Deshalb erleben wir meist unbewusst in der Bewegung eine Art Mitbewegung in der großen Weltbewegung, die ja auch immer Stoffbewegung ist. Wir fügen uns ein und sind ein Teil davon. Das ist der Grund, warum wir dann auch die Bewegungen in der Außenwelt erleben und begreifen können. Das können die Tiere auch. Wir sehen bei jedem Tier wie genau es in seinen Bewegungen an die Umgebung angepasst ist. Bei Kindern ist in der Nachahmung auch so etwas da. Aber es bleibt nicht dabei. Allmählich werden unsere Bewegungen auch ein Ausdruck unseres Wesens, sie sind sinnvoll und schicksalstragend. Da lebt das Ich im Bewegungssinn und die „tierische“ Mitbewegung wird soziale Bewegung.

Für unser Seelenleben erzeugt besonders die Ich-intendierte Bewegung Freude und ein Freiheitsgefühl. Bei jeder Bewegung können wir etwas, wir fordern uns mehr oder weniger im Verhältnis zur Welt heraus. Die Freude entsteht an der Überwindung eines Hindernisses und an der Äußerung des inneren Wesens in der

leiblichen Bewegung, z. B. durch eine Geste. Ein Urbild dafür ist das Lächeln – die erste Äußerung von Freude beim Kleinkind! Es ist eine Äußerung des Ich! Bewegung ist immer ein Ausdruck der Seele im Leib und damit ein Sieg über den Stoff. Ist die Bewegung sinnvoll in Bezug auf unser inneres Wesen, dann ist sie auch eine Äußerung des Ich und das erzeugt Freude! Kinder lieben und brauchen Bewegung. Später entsteht aus der Bewegungserfahrung ein Verständnis für Mathematik, besonders Arithmetik: die unbewusst erlebten Zahlengesetze des Stoffumsatzes und der Bewegung im Raum bilden die Voraussetzung. Bei kleinen Kindern ist es gut, Zahlen und Rechnen noch mit äußerer Bewegung zu verbinden. Aber dann muss es eine innere werden. Eine besondere Bewegungsform ist der Tanz der bis zur Trance getrieben werden kann: eine Art Einheitsgefühl von Leib, Seele und Welt (Gott). Der beste „Tanz“ ist die Eurythmie, weil sie ganz wach zu diesem Erlebnis führen kann!

Bei der Depression sehen wir sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen, daß das Lächeln seine Strahlkraft verliert und die Bewegungsfreude sehr abnimmt. Bei der Diagnose der Depression spielt die herabgesetzte Gesichtsmimik eine große Rolle. Schließlich kann es bei schwersten Depressionen zu einem Zustand der Katatonie kommen: der Patient bewegt sich nicht mehr! Bei Kindern erkennt man Depressionen nicht so leicht. Kinder können sogar hyperaktiv werden. Aber das strahlende Lächeln ist sicher verschwunden!

Der vierte Eigenwahrnehmungssinn ist der **Gleichgewichtssinn**. Er ist darin begründet, dass wir einen ruhigen Punkt in einer bewegten Welt haben: im Innenohr befindet sich das Gleichgewichtsorgan in Form von feinen rechtwinklig aufeinander stehen Bogengängen. Sie sind wie kleine Schläuche, in denen sich eine Lymphe bewegt, die über das Gehirnwasser mit den gesamten Flüssigkeiten des Körpers in Verbindung steht. Aber die Bogengänge – tief eingeschlossen in unser Felsenbein – sind ruhig und still. Sie bilden die drei Raumesrichtungen ab, wir haben sozusagen den Raum in uns und der bleibt ganz ruhig. Deshalb können wir uns so viel und geschickt bewegen und mitbewegen ohne uns zu verlieren. Der Körper nimmt alle möglichen Lagen im Raum ein, aber wir bleiben bei uns, sind dieselbe Person.

Ein gut entwickelter Gleichgewichtssinn schafft **Ruhe** in der Seele – dazu ein Gefühl von Harmonie mit der Welt. In seiner Metamorphose schafft er auch die Voraussetzung für das Verständnis von Geometrie.

Kindern mit Schwierigkeiten in Mathematik kann man mit sinnvoller Bewegung und Gleichgewichtsübungen helfen! Hyperaktive Kinder können sehr geschickt sein, aber, wenn man sie zu Ich-geführten Bewegungen anleitet, zeigen sich Schwierigkeiten. Man muss also genau wissen, welche Bewegungsformen solche Kinder zur Ruhe bringen: z.B. auf einem Seil gehen oder Bewegungsübungen, die Vertrauen zu anderen fordert.

Der Gleichgewichtssinn wird durch Stress und starke, unkontrollierte Emotionen gestört. Dabei drängt das Blut zu stark ins Ohr bis wir förmlich die Ruhe dort verlieren und stattdessen die Bewegung des Blutes erleben. Das erleben wir als Schwindelgefühl! Es kann sehr unangenehm werden, sodass man die Orientierung im Raum ganz verliert und sich nicht aufrecht halten kann. Man erlebt, dass Alles sich dreht, verbunden mit sehr starker Übelkeit. Alle Formen von Schwindel deuten auf einen Verlust der inneren Ruhe, des eigenen Raumes.

Diese vier Sinne sollten bei dem 6-jährigen Kind gut entwickelt sein, sie sind unendlich wichtig für das gesamte Lebensvertrauen. Sie bedeuten, dass der Mensch sich in Leib und Raum richtig und freudig erlebt.

Eine spätere volle Ausbildung der höchsten Sinne hat einen Bezug zu diesen Eigenwahrnehmungssinnen:

Der Lebenssinn schafft die Voraussetzung für die Entwicklung des Ich-Sinnes: durch das Erlebnis der eigenen Einheit und Identität entsteht die Voraussetzung, ein andere Einheit, ein Ich-Wesen wahrnehmen zu können. Der Tastsinn erscheint als Fähigkeit für das „Ertasten“ oder Wahrnehmen von Gedanken. Der Bewegungssinn ist wichtig für den Sprachsinn, weil in der Bewegung im Unbewussten auch das schaffende Weltenwort erlebt wird. Der Gleichgewichtssinn hat Bezug zum Gehörsinn: er schafft den Raum, auch Seelenraum, in dem der Ton erklingt.

Beispiel: ein von mir beobachtetes tanzendes Kind, 6 Jahre alt: Völlige Hingabe an den Leib und an die Welt. Freude am Leib – „ich bin in der Welt“, Freude zu wissen „ich bin nicht von dieser Welt“.

Nicht vollständig ausgebildete untere – und teilweise auch höhere – Sinne führen zu „Reifungsstörungen“, d.h. der Lebensleib kann sich nicht regelrecht befreien und bewegen. Viele moderne Störungen, wie Dyslexie, Dyskalkylie, Aufmerksamkeitsstörungen, Kommunikationsstörungen usw. können in diesem Licht gesehen

werden. Ein Bezug zu den unteren Sinnen kann gute pädagogische Maßnahmen anregen!

Das 12-jährige Kind

Das 12-jährige Kind verdient ganz besondere Aufmerksamkeit! In der Bibel wird uns von dem 12-jährigen Jesuskind erzählt, wie es plötzlich voller Weisheit ist! Hätte das auch zu einem anderen Zeitpunkt geschehen können? Geschieht etwas davon in jedem Kind?

Das 12-jährige Kind hat eine besondere Beziehung zu seinem Herzen. Als Organsysteme reifen gerade um das 12. Lebensjahr das Herz und die ganze Zirkulation. Dazu gehören ganz bestimmte seelische Entwicklungsschritte. Ich habe gesagt, dass, das dreijährige Kind erstmals sein Ich im Kopf erlebt, das 12-jährige Kind kommt mit seinem Ich im Herzen an. Was erlebt es?

Zunächst eine große Ernüchterung! Der schöne Schleier von Gefühlen, mit denen das Kind der Welt so nahe war, fällt: die Welt sieht einfach real aus. Das Gefühl, das bei den jüngeren Kindern immer in den Gedanken lebt, ist nicht mehr da. Das Kind erlebt einen viel größeren Abstand zwischen seinem Inneren und der Außenwelt. Auf der anderen Seite erlebt es „herzinniglich“. Zunächst bekommt es ein ganz persönliches Erlebnis von dem, was für es wertvoll ist. Das betrifft Gegenstände, Tätigkeiten und Freundesbeziehungen. Dann entsteht etwas ganz Besonderes: die Fähigkeit zu einem eigenen Gewissen! Unser Gewissen ist tief, tief begründet. Mit ihm leben wir eigentlich tief in der geistigen Welt, in der auch unser höheres Wesen wohnt. Der ganze Sinn und das Ziel für unser eigenes Wesen im Zusammenhang mit anderen Wesen stehen da geschrieben. Wir vergessen ihn, wenn wir unseren Leib annehmen, er legt sich wie darüber. Nur unser Herz kann hören, was wir selber eigentlich sind und sprechen. Ein gut ausgebildetes Gewissen hört diese Stimme und spricht sie in uns. Es empfindet die Verpflichtung zu seinen Schicksalsaufgaben als sein Gewissen. Das schwedische Wort für Gewissen ist „samvete“, das bedeutet „Zusammenwissen“, d.h. aus dem ganzen Zusammenhang etwas zu wissen. So können wir unser eigenes Schicksal eigentlich nur aus dem Zusammenleben mit anderen Menschen begreifen.

Das Organ für unsere Identität, für unsere Werte, unsere Moral und Ethik ist das Herz. Es ist auch das Organ für unseren Ich-Sinn. Was ist das für ein wunderbares Gebilde? Hier nur eine kurze Andeutung mit Bezug auf unsere Begabung mit einem Gewissen: Das Herz hat

vier Hohlräume, zwei rechts und zwei links. Auf der rechten Seite kommt das „blaue“ sauerstoffarme Blut aus dem ganzen Körper in den rechten Vorhof und dann in die rechte Kammer. Auf der linken Seite kommt das „rote“ Blut aus den Lungen in den linken Vorhof und dann in die linke Kammer. Wenn beide Kammern gefüllt sind, schließt das Herz für einen kurze Zeit alle Klappen, sodass eine Portion Blut im Herzen eingeschlossen ist. Jetzt bewegt sich der Herzmuskel in einer intensiven spiraligen Bewegung um dieses Blut: es tastet es ab, es spürt, was darin „geschrieben steht“: auf der rechten Seite enthält das Blut einen Abdruck von Allem, was seit dem letzten Herzschlag im Körper geschehen ist. Das bedeutet, das Herz vernimmt, was wir seit dem letzten Herzschlag getan, gedacht, gefühlt, erlebt haben. Auf der linken Seite enthält das Blut einen Eindruck von der Welt, denn da war das Blut mit dem Luftraum in Berührung. Rechts enthält das Blut den Abdruck unseres Erden-Ichs, links den Abdruck unseres höheren Ichs, das in der Welt lebt. Das Herz vergleicht das, was wir sind mit dem, was wir sein sollten und sein wollen: daraus entsteht das Gewissen – eine Art Wissen, wie man im Zusammenhang mit der Welt und dem eigenen Wesen jetzt gerade lebt. Es spürt unseren moralischen Wert. Der Maßstab ist ganz individuell! Wir sind es selbst in unserem höheren Sein.

Die Gewissensbildung ist die wichtigste Aufgabe für die Erziehung in diesem Alter. In der Waldorfschule gehen wir damit vorsichtig um! Harte Regeln und Konventionen verderben diesen feinen und so wichtigen Bildungsprozess! Stattdessen unterrichten wir in der 5. Klasse über die alten Kulturperioden mit ihren Werten! Wir erzählen von der uralten indischen Epoche, in der der Mensch die heiligen Rishis erlebte und im Verhältnis dazu die äußere Welt als Maja erlebte. Wir erzählen dann von der alten persischen Kulturepoche mit Ahura Mazda und Ahriman, den Prüfungen des Menschen, seinen Aufgaben, die Erde zu kultivieren. So geht es weiter bis zum alten Rom, wo die Person wichtig ist, Fehler macht und äußere menschliche Gesetze Recht und Strafe regeln. Wir unterstützen das Kind auch mit Hilfe von Biographien von großen Individualitäten, z.B. Buddha, Mohammed, Königen und Künstlern. Mit diesem Stoff machen wir dem Kind Angebote, seine eigenen Werte zu finden, aber auch verschiedene allgemein menschliche Werte zu erleben. Es ist ein sehr zarter und leicht korrumpierter Prozess!

Eine spätere volle Ausbildung des Gewissens hilft dem Menschen, in Freiheit Moral und Liebe zu entwickeln.

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist eben der Kontakt mit dem eigenen tieferen Wesen, das immer im Zusammenhang mit allen Wesen lebt. Das gibt echtes Selbstvertrauen, Authentizität und hilft, die richtigen Lebensentscheidungen zu treffen. Es hilft auch, mit Vertrauen aus scheinbarem Unglück und Misserfolgen zu lernen. Ein spiritualisiertes Gewissen ist von ganz entscheidender Bedeutung für die Zukunft des einzelnen Menschen und der Menschheit.

Schwierigkeiten entstehen im Suchen nach dem Gleichgewicht zwischen dem Eigenen und dem Zusammenhang. Kinder entdecken in diesem Alter ihre Begabungen, haben oft mehrere Freizeitaktivitäten – sie möchten etwas leisten. Leicht ist der Maßstab dann nicht das eigene Herz sondern die Anderen: man möchte besser sein als alle anderen! Zum Beispiel beim Sport! Leider wird das manchmal zu stark von den Eltern unterstützt. Das Leben wird dann wie eine Sportarena ein Kampf um den besten Rang, ein ewiger Wettbewerb. Das kann zu Rücksichtslosigkeit führen, auch zu starken materiellen Bedürfnissen und vor Allem eine Abhängigkeit von äußeren Leistungen, Positionen und Anerkennung. Bei anderen Kindern zeigt sich umgekehrt eine Neigung zu starkem Mitempfinden, Zaghaftheit, Neigung zu Schuldgefühlen und ein schwaches Selbstvertrauen. Da ist die Gewissenstimme des höheren Wesens überwältigend, das Kind wird davon erdrückt und kommt gar nicht dazu ein tüchtiger Erdenmensch zu werden. Es fühlt seine Unzulänglichkeit schon lange bevor eine Tat getan ist, die ist ja nie vollkommen! Es hat es schwer, sich zu entscheiden und zu behaupten.

Bei Erwachsenen gibt ein gesundes Herz zunächst ein gesundes Selbstvertrauen, Lebensfreude und Erdentüchtigkeit. Dann soll eine feine Entwicklung dazu führen, die eigene Tüchtigkeit in den Dienst anderer Menschen zu stellen. Im späteren Leben gibt das Herz eine starke geistige Identität und gleichzeitig die Fähigkeit zu Selbstlosigkeit und Liebe. Wenn die Entwicklung im ersten Stadium stehen bleibt oder schon da zu stark ist, führt Ehrgeiz u.a. zu Rücksichtslosigkeit, Machtbegierde, Begierde nach materiellen Gütern. Man ist für sein Selbstgefühl leistungsabhängig mit einem im Grunde nicht mehr so guten Selbstvertrauen, denn die innere Stimme ist nicht gut zu vernehmen. Auf der anderen Seite kann eine zu schwache Verankerung auf der Erde zu Zaghaftheit führen. Oft sieht man gleichzeitig ein fast zu starkes Mitgefühl, wobei man immer das Gefühl hat ein schlechter Mensch zu sein. Beide Einseitigkeiten führen zu Stress und können z.B. zu Herzinfarkten führen.

Für das dreijährige Kind ist die Stimmung der Dankbarkeit bei den Erwachsenen eine große Hilfe. Was ist besonders wichtig für das 12-jährige Kind? Es ist die Selbsterziehung des Lehrers zu echter **Positivität**. Sie macht uns sehend! Und jetzt möchte das Kind in seinem innersten Wesen gesehen und ermutigt werden. Wenn man die Aufmerksamkeit regelmäßig dahin richtet, wo etwas Positives wirklich da ist, wird man wach für das Wirken des Geistigen. Es ist nämlich positiv wie die Sonne: sie scheint über die Welt, über Gutes und Böses. Im Inneren gibt die ewige Erwartung des Guten eine sonnengleiche Strahlkraft. Wenn Positivität zu einer ungezwungenen Lebenshaltung wird, wirkt sie wie ein Magnet anziehend auf andere Menschen. Sie bestätigt und ist wie Nahrung für „Geistgegenwart“. Positivität stärkt das 12-jährige Kind in Bezug auf echtes Selbst-Vertrauen und Vertrauen zu dem Selbst in anderen Menschen. Ein 12-jähriges Kind hat eine ihm eigene Schönheit und oft Weisheit, weil es sein Herz besonders gut hören kann. Ja, Weisheit erwacht in jedem Kind, wenn das Herz im 12. Lebensjahr ausreift!

Ursula Flatters, geboren 1955 in Mainz, Deutschland. Abitur in der Waldorfschule Krefeld. Medizinstudium in Freiburg – gleichzeitig Studium von Anthroposophie, anthroposophischer Medizin und großes Kunstinteresse, besonders für Musik, Malen und Eurythmie. 1980 Übersiedlung nach Järna, Schweden und Arbeit in schwedischen Krankenhäusern. 1985 Gründung der Vidarklinik mit vielfältigen Tätigkeiten als Ärztin, Vortragende und in der politischen Arbeit. Schulärztin 1983 bis 2005. 2000 – 2006 Leiterin der Vidarklinik, jetzt Leiterin für die Ausbildungssektion der Vidarklinik und Vorsitzende des Kulturzentrums Järna. Langjähriges Mitglied des Vorstandes der anthroposophischen Gesellschaft in Schweden bis 2004. Eurythmieausbildung 1993 – 1996, – heute ein geliebtes Hobby!

Metamorphosen in der Entwicklung des Ich von der Geburt bis 14 Jahre

Susan Weber

„Ein ganzes Universum ist nötig“, Thomas Berry

„Das Kind erwacht für
Ein Universum. Das Bewusstsein
des Kindes für
eine Welt des Staunens.
Seine Fantasie für eine Welt
der Schönheit. Seine Gefühle
für eine Welt der Innigkeit.
Ein ganzes Universum ist nötig,
um ein Kind
zur Erscheinung zu bringen,
sowohl als äußere Form und als innerer
Geist. Ein ganzes Universum ist nötig,
um ein Kind zu erziehen,
ein Universum, damit ein Kind
sich verwirklichen kann.
Jede Generation wacht
über die Begegnung dieser
beiden in der folgenden
Generation.
Damit das Universum
sich im Kind verwirklicht
und das Kind
im Universum.
Während die Sterne
in den Himmeln
erklingen.“¹

Es ist ein menschliches Bedürfnis, die eigenen Fähigkeiten und die vorgeburtlichen Absichten zu entfalten und dadurch neue Möglichkeiten auf der Welt zu schaffen. In dem Vortrag, der zur Vorbereitung empfohlen wurde,² beschreibt Rudolf Steiner eine ätherische Sphäre, die um das inkarnierende Kind gebildet wird, in der Zeit, in der es auf seinem Weg zur Erde seinen Lebensleib webt. Diese Sphäre stellen wir uns als glänzendes Abbild des gesamten Kosmos vor, in dem die Sterne, die Erde, und auch Sonne und Mond sichtbar sind. Es ist das neue und zugleich bekannte Zuhause des Kindes, in welchem es sein Leben auf der

Erde beginnt. Es ist eine Spiegelung der göttlichen Welt und ein Zufluchtsort. Es ist das gesamte Reich der Güte, Schönheit und Wahrheit.

„Wenn wir das Kind zunächst in den ersten Lebensjahren betrachten, wie es sich entwickelt, wie es Grad für Grad aus seinem tiefen Inneren die Physiognomie an die Oberfläche des Leibes bringt, wie es immer mehr und mehr die Gewalt über seinen Organismus bekommt, so ist das, was wir da sehen, im Wesentlichen die Einverleibung des Ich.“³

Bei der Geburt sind Seele und Geist noch immer in der Peripherie und warten darauf, in den neu geformten Körper einzudringen. Das Kind tritt in dieser frühen Inkarnationsstufe von außerhalb in den Körper ein, schafft sich dort ein Zuhause und dehnt sich durch Interesse wieder in die Welt aus, erwirbt Wissen und Erfahrung.

Wir, die das Kind begrüßen, treten in die Welt der magischen Äthersphäre ein, um sicher zu stellen, dass die Essenz im Kind bleibt, während die Sphäre in den ersten sieben Jahren langsam verschwindet.

Die Arbeit des Kindes an sich selber wird, so Steiner „aus Seelentiefen, die *außer* dem Bewusstsein liegen“ vollbracht.

„Es geschieht aus dem Grunde, weil der Mensch in den ersten Jahren seines Lebens mit seiner Seele, mit seiner ganzen Wesenheit viel mehr angeschlossen ist an die geistigen Welten der höheren Hierarchien, als dies später der Fall ist.“⁴

Während dieser einzigartigen Zeit in der menschlichen Biografie, schwebt eine Aura um das Kind, bis das Bewusstsein seine eigene Beziehung zur Außenwelt durch das erste Aufblitzen des Ich aufbaut, also nicht vor dem 3. Lebensjahr. Wir – die das Kind begrüßen – übernehmen jetzt die Aufgabe, Güte und Ganzheitlichkeit um das Kind herum herzustellen.

1 Berry, Thomas. It takes a Universe, in: "The Dream of the Earth", Counterpoint Press

2 Steiner, Rudolf. Menschliches Seelenleben und Geistesstreben. Dornach, 26. Mai 1922, GA 212

3 Steiner, Rudolf. Meditativ erarbeitete Menschenkunde. Stuttgart, 22. September 1920, GA 302a

4 Steiner, Rudolf. Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit. GA 15, S. 14

Zu keiner anderen Zeit arbeiten wir als Betreuer und Eltern mit diesem Phänomen. Wir sind dauernd an der Schwelle zur geistigen Welt, wir arbeiten an der irdischen Umgebung um das Kind und unterstützen die Arbeit der Hierarchien, so gut wir können.

Wie können wir diese kosmischen Kräfte hier auf der Erde nachbilden und ihre Tätigkeit fortsetzen? Dies ist die erste Frage eines Erwachsenen, der sich um ein Neugeborenes kümmert. Es ist eine Schlüsselfrage, wenn wir das Kind darin unterstützen, sich mit den vorgeburtlichen Absichten zu verbinden. Es ist klar: wir füllen den Raum um das Kind mit Liebe und Sicherheit. Heute wollen wir zwei Fundamente untersuchen, durch die Geborgenheit und das Gefühl auf der Erde willkommen zu sein, entstehen können, – sie helfen dem Ich, in das körperliche Gewand eintreten zu können. Diese Fundamente werden zunächst durch die Beziehung zum Kind aufgebaut und dann durch den größten Respekt vor der Würde und Freiheit des Kindes, das seine selbst initiierte Biografie entfaltet.

Diese Fundamente ermöglichen dem Kind, sich komplett auf die neue Situation einzustellen, da die vorgeburtlichen Bedingungen jetzt durch die Schwerkraft, das Licht und eine sinnliche Umwelt ersetzt werden und das Kind nicht länger durch die Hülle des mütterlichen Körpers geschützt ist. Diese fällt bei der physischen Geburt weg und die aufbauenden Lebenskräfte sind nun den physischen Bedingungen ausgesetzt.

Hier ist der Anfang eines sieben Jahre langen Entwicklungsprozesses, in dem der vererbte Modellleib neu aufgebaut wird, der noch nicht mit den vorgeburtlichen Absichten übereinstimmt. Als erster Anpassungsschritt wird er zur Vorlage für weitere Übergänge und Anpassungsschritte während des kindlichen Wachstums. Werden die Erwachsenen die kindliche Natur unterstützen? Werden sie die Anpassung an neue Bedingungen liebevoll begleiten? Haben sie genügend Zeit, um die Verarbeitung der neuen Erfahrungen und die Anstrengungen des Kindes sich anzupassen, begleiten zu können? Wenn das der Fall, können Seele und der Geist des Kindes sich zu Hause fühlen. Rudolf Steiner:

„Und in der Tat, es ist sehr wichtig, gerade für das Kind in den ersten Lebensepochen, daß es in die Lage kommt, seinen neuen Körper, jetzt nicht den vererbten Körper, sondern den aus dem Innern heraus gebildeten

Körper, nach guten Eindrücken der Umgebung, nach einer guten Anpassung bilden zu können. ... Ja, aber sehen Sie, das ist das Ich, das da bildet. Wenn auch das Ich noch nicht einmal für die Außenwelt geboren ist beim Kinde mit dem siebenten Jahre – es wird ja erst später geboren –, so wirkt es dennoch, denn es ist natürlich verbunden mit dem Körper, und es ist das Ich, das da bildet.“⁵

Der Erwachsene erzeugt im Kind Wohlbefinden durch die Wahrnehmung, wie es ihm geht, durch seinen Blick, Berührung und durch die Betreuung. Zuerst tritt das Zusammenspiel zwischen Erwachsenen und Kind fast ganz durch den Erwachsenen auf. Der Erwachsene beobachtet und lädt zur kindlichen Teilnahme ein, und ermöglicht es dem Kind, seine Reaktionen allmählich auf die Außenwelt einzustellen, während sich seine Sinnesgrundlage entfaltet. Diese Einstimmung der kindlichen Persönlichkeit durch den Erwachsenen ist die Grundlage für die kindliche Einstimmung auf seine Umgebung.

Wir helfen dem Kind, eine schwierige Erfahrung möglichst erträglich zu machen, eine Erfahrung, über die Rudolf Steiner sagt:

„Wenn nur ein klein wenig ein Handschuh auf einer Hand so wenig passen würde, wie in der Regel ein Körper auf eine Seele paßt, so würden Sie diesen Handschuh in alle Ecken des Himmels werfen.“⁶

Wenn wir unsere Aufgabe gut meistern, dann weiß das Kind: hier auf der Erde ist Güte. Hier ist jemand, der die kindliche Individualität wahrnimmt und der sich anfangs daran anpasst, um die menschlichen Freiheitsgesten des Kindes zu erhalten und zu schützen. Zuerst kommt die Beziehung, die eine Schale bildet, in der die kindliche Persönlichkeit sich ausdrücken kann.

Die zweite Säule: neben der körperlichen Pflege, laden wir das Kind ein, sein eigenes Dasein und die Welt, in der es sich selbst durch seine Sinne findet, zu entdecken. Es erwidert mit seinem Blick, seinem Lächeln unsere Bemühungen. Es hört zu, schaut, fühlt und tastet. In Freiheit bewegt es sich auf seine eigene Art, hat seine eigene Zeit und Geschwindigkeit. Es lernt, welche Körperhaltungen am bequemsten sind; es lernt aus seiner Erfahrung, die Welt durch seine Gliedmaßen zu erkunden.

5 Steiner, Rudolf. *Mysteriengestaltungen*. GA 232, 25. November 1923

6 Steiner, Rudolf. *Die Kunst des Erziehens*. GA 311, 12. August 1924

Wir können die fortschreitende Verankerung des kindlichen Ich im Körper in den einfachen Pflegemomenten beobachten. Schon nach fünf oder sechs Wochen streckt das Kind die Hände oder Arme aus, um uns zu helfen, ihm einen Ärmel überzustreifen oder hebt seine Beine hoch, damit wir ihm die Windel anziehen können. Dies ist mehr als ein Reflex: es ist eine Handlung der kindlichen Persönlichkeit. Wenn wir wahrnehmen, mit Interesse antworten, mit Geduld warten, dann wird das Kind mehr auf diese Weise antworten und sogar stärker zusammenarbeiten. Unser inniges Interesse wird erwidert und das Kind engagiert sich mehr und mehr. Sein Ich wird zunehmend aktiv und drückt eine individuelle, persönliche Geste aus.

Von früh an lernt es, Frustrationen und Hindernisse zu überwinden, denen es bei seiner Erkundung der Umgebung begegnet. Das Kind lernt, seinen individuellen Möglichkeiten zu vertrauen. Ganz wichtig ist, ihm Zeit zu lassen, sowohl wenn man sich um das Kind kümmert, als auch wenn es die Welt erkundet und neue Fähigkeiten entwickelt. Die entstehen, ohne dass der Erwachsene die tief im Wesen des Kindes liegenden Intentionen durch seine eigenen Absichten ersetzt. Das Kind will selber lernen, wie man sich dreht, welches Spielzeug man nimmt, wie und wann man robbt, krabbeln und steht.

Der Erwachsene muss für das Neugeborene lediglich einen Rhythmus aufbauen, so dass das Kind seinen Weg in die Lebenswelt findet. Die Vorwegnahme von Wohlbefinden und Behagen schafft die Grundlage für Aufmerksamkeit und Initiativekraft, die nach und nach das Ich dazu bringt, sich zu engagieren. Vor uns haben wir den körperlichen Ausdruck der ätherischen Sphäre von Sternen, Sonne und Mond – die Ätherwelt um das Kind spiegelt sich in der Güte und Wahrheit der Erwachsenen.

Die zwei Fundamente der Kleinkinderziehung werden durch intensive Aktivität gebildet: Bei dem ersten ist der Erwachsene aktiv präsent mit seinem Bewusstsein. Bei dem zweiten schafft der Erwachsene einfühlsam eine Umgebung, in dem das Kind aktiv werden kann.

In unserer Einrichtung Sophia's Hearth haben wir zum Beispiel Freya und Noah, zwei Babys. Sie wurden nur mit einer Woche Abstand geboren und kamen sehr früh zu uns. Einmal lagen sie mit 5 Monaten beide an einem warmen Platz auf dem Rücken auf dem Boden. Ich beobachtete sie, als sich ihre Blicke trafen. Einer streckte sich aus und berührt die Fingerchen des ande-

ren. Eine tief menschliche Begegnung, von Selbst zu Selbst, ohne Bewusstsein. Sie haben schon die Möglichkeit sich zu finden durch Ausstrecken ihrer Glieder und Ausstrahlen ihrer Blicke.

Dies sind die gleichen zwei Kinder, die in ihrer Individualität später in die Aufrechte und ins Laufen kommen, in Gesten, die so individuell sind wie man sie sich nur vorstellen kann. Freya, klein und drahtig, kam schnell ins Aufrichten. Sie drückte gegen die Schwerkraft – dieser Widerstand der Erde – fand ihre Aufrichte und lief bevor sie 1 Jahr alt wurde. Noah ist rund mit wenig Muskeltonus. Es reicht ihm, nur auf dem Boden zu liegen. Erst viele Monate später holt er seine Altersgenossen ein und lernt Laufen mit einer ganz anderen, persönlichen Geste. Von da an können sie auf eine neue Art gemeinsam spielen.

Wir sehen, wie sich das kindliche Ich langsam im Körper verankert. Es ist eine Handlung der kindlichen Individualität. Das Ich ist von Anfang an da, von dem ersten Moment an, in dem es bei der Geburt die Initiative ergreift. Durch die ganze Körperlichkeit ist es aktiv, durchdringt und belebt sie und macht sie zu seinem Wohnort. Wenn wir das wissen, wenn wir Zeit lassen, wenn wir mit unserem Interesse darauf antworten, so wird das Kind mehr und mehr Gelegenheit schaffen, sich mit uns und mit seinem Körper zu verbinden.

Die Möglichkeit der Eigenaktivität in der Kindheit ist wesentlich für die Entwicklung des Ich. Schritt für Schritt werden chaotische Bewegungen strukturiert und das Baby erobert sich die Umgebung durch die Eroberung des eigenen Körpers. Wenn das Kind aktiv anfängt, menschliche Beziehungen aufzubauen und die äußere Umwelt zu erkunden, prägt sich das Ich in sein körperliches Instrument ein und kann sich darin ausdrücken. Jeder Entwicklungsschritt – den Kopf hoch halten, nach einem Objekt greifen, sich drehen von hinten nach vorne oder umgekehrt – wird dadurch bedingt, wie das Ich diese Durchdringung meistert.

„Wie ist es denn mit dem Ich? – Ja, das hat seine eigene Bewandnis. Wenn Sie das menschliche Gehirn rein physisch untersuchen würden, so würden Sie sehen, dass das Gehirn nach der Geburt im Verhältnis zur späteren Gestalt ziemlich unvollkommen aussieht. Manche von den feinen Windungen müssen erst später ausgestaltet, müssen erst in den nächsten Jahren plastisch ausziseliert werden. Das macht das Ich beim Menschen, und weil es das zu tun hat, deshalb kann es nicht zum Bewusstsein kommen. Es hat das Gehirn auszubilden

als etwas anderes, in feinerer Gestalt so, dass es später denken kann. Das Ich ist sehr arbeitsam in den ersten Jahren."⁷

Der Übergang zum Laufen

In demselben Vortrag führt Steiner auch folgendes aus:

„Der Mensch kann zunächst überhaupt nicht gehen, er muss erst die Gleichgewichtslage im Leibe erringen. Er muss seine Glieder durch die Arbeit seines Ich in jene Lage bringen, in der er sich aufrechterhalten und gehen kann. So muss dieses Ich in den ersten Kindheitsjahren nicht nur daran arbeiten, das Gehirn plastisch auszugestalten, es muss auch die Gleichgewichtslage erringen, die dem Menschen nicht so von vorneherein gegeben ist wie den Tieren. ... Beim Menschen muss dies erst durch die Arbeit des Ich nach und nach errungen werden.“⁸

Das erste Jahr ist eine Vorbereitung, um die Aufrechte zu finden und die Verbindung mit der menschlichen Gemeinschaft. Wir wissen, dass unsere Präsenz notwendig ist, damit das Kind nachahmen kann. Ein Kind, das ohne Menschen aufgewachsen ist, die es nachahmen kann, wird nie ganz die Aufrechte erlangen. Das Gehen lernen ist ein Schwellenübergang: entweder entsteht es in freien Zügen aus dem Kind selbst und ist ein Schritt in Richtung Erfüllung des individuellen Karmas oder es stellt einen Eingriff dar, der erschwert, das eigene Schicksal zu verwirklichen.

Sehr wichtig für die kindliche Entwicklung ist das Prinzip des Widerstandes. Wir wissen, dass gleich zu Beginn, bei der physischen Geburt, Widerstand auftritt beim Durchgang durch den Geburtskanal. Wir können beobachten, dass bei jeder folgenden ‚Geburt‘ auch Widerstand auftreten muss, der das Kind ermutigt, weiter in die Welt hinauszukommen. In den ersten Lebensjahren drückt das Kind gegen die Schwerkraft – ein Widerstand der Erde, der ihm das gibt, was es braucht, um in die Aufrechte zu kommen. Eigentlich ist diese Aufrichte physiologisch unmöglich, aber das Kind wird trotzdem versuchen, sie zu erobern.

Rudolf Steiner:

„Wenn wir nun anfangen, als Erziehende in das, was da die eigene Menschennatur will, den geringsten Zwang hineinzubringen, wenn wir nicht verstehen, frei die

Menschennatur sich selbst zu überlassen und nur die Hilfeleister zu bilden, dann verderben wir die menschliche Organisation für das ganze Erdenleben. Wenn wir daher das Kind durch äußere Handhabungen in unrichtiger Weise veranlassen zu gehen, wenn wir ihm nicht bloß helfen, sondern wenn wir durch Zwang das Gehen, das Stehen herbeiführen wollen, dann verderben wir dem Kinde das Leben bis zum Tode hin. Insbesondere verderben wir ihm das höchste Alter.“⁹

Wenn man ein Kind gesehen hat, was seine ersten Schritte macht, dann hat man die Arbeit des Ich im physischen Körper gesehen. Die Freude, das Lächeln, der Blick, alles sind Zeichen, dass das Ich auf neue Art tätig ist. Wie jedes Kind Laufen lernt, ist ein tiefer Ausdruck seiner Individualität: ist es ein vorsichtiger Schritt, eigensinnig und ehrgeizig? Sind die ersten Schritte tastend und zart? Wartet das Kind bis es die Bewegung völlig beherrscht, oder erobert es, kaum im Gleichgewicht, den ganzen Raum?

Scharfsinnige Eltern oder andere Beobachter werden feststellen, dass in der Art, wie das Kind Laufen lernt, sich schon zeigt, wie es später andere Schwellen im Leben meistern wird. Eine Mutter erzählte mir, dass ihre Tochter nach dem Umzug in ein Land mit einer anderen Sprache monatelang im Kindergarten kein Wort gesprochen hat und dann plötzlich eines Tages in vollen Sätzen sprach. Die Mutter erinnerte sich daran, dass das die gleiche Geste war, die sie auch beim Gehen lernen zeigte: Als sie sich zu einer bestimmten Zeit sicher genug fühlte, krabbelte sie in die Mitte des Raumes, stand auf und ging ohne zu zögern. Wenn wir beginnen, das Charakteristische der kindlichen Biographie zu spüren, können wir dann auch uns fähig machen, geduldig die Arbeit des Ich im Leib zu begleiten und das Kind bei den Übergangssituationen in seiner Entwicklung zu begleiten?

Die kindliche Erfahrung ist wunderschön ausgedrückt in einem Gedicht von Antonio Machado:

„Wanderer, deine Fußspuren
Sind der einzige Weg, sonst nichts.
Wanderer, es gibt keine Straße,
du machst deinen eigenen Pfad beim Gehen.
Beim Gehen machst du deine eigene Straße
Und wenn du zurückschaust
Kannst du den Pfad sehen,

7 Steiner, Rudolf. Die Mission der neuen Geistesoffenbarung. Zürich, 25. Februar 1911, GA 127

8 Ders.

9 Steiner, Rudolf. Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Ilkley, 10. August 1923, GA 307

Auf dem Du nie mehr wandern wirst.
Wanderer, es gibt keine Straße
Nur das Kielwasser eines Schiffes auf dem Meer.“¹⁰

Die Umstellung vom vorgeburtlichen Leben und die Anpassung an das irdische Leben setzen sich über die ersten drei Jahre des Lebens fort und sind nicht nur durch das selbständig Stehen- und Gehen Lernen gekennzeichnet, sondern ebenso durch eine Tat, die die erste Trennung von Kind und Umwelt bewirkt: die Verwendung der Sprache. Fähigkeit baut auf Fähigkeit.

Sehr rasch nach der Neuorientierung baut das Kind seine Fähigkeiten aus: Auf das Laufen Lernen folgt Reden und Sprache, die dem Kind in Zeit und Raum weitere Autonomie bringen. Es erfährt zunehmend, dass es hier ist und uns, den anderen Menschen, gegenüber steht und dass durch Hören und Sprechen, durch Gesten und Worte etwas Spirituelles zwischen uns webt. Sobald das Kind Laufen kann, ist die freie Erkundung der Umwelt vorrangig. Die unterschiedlichen Bewegungserfahrungen – Laufen, Klettern, Rollen, jede Art von Geste – geben dem Ich weitere Möglichkeiten, den physischen Organismus zu ergreifen.

Vom Laufen zum ersten „Ich“ sagen

Steiner beschreibt die Grundlage für das ‚Ich‘ Bewusstsein folgendermaßen:

„Was kann nun eine unbefangene Betrachtung des Lebens darüber lehren, warum das Kind nach und nach übergeht gewissermaßen von einem Nicht-Wissen vom Ich zu einem Wissen vom Ich?

Eine unbefangene Betrachtung des Lebens kann uns darüber das Folgende lehren. Wenn das Kind niemals von den ersten Zeiten nach der Geburt an in irgendeine Kollision kommen würde mit der äußeren Welt, so würde es nicht zu einem Bewusstsein seines Ich kommen können. Sie können selber beobachten, wie Sie im Leben gar manchmal gewissermaßen Ihr Ich später noch bemerken. Sie brauchen sich nur an einer Schrankkante tüchtig zu stoßen, dann werden Sie durch dieses Stoßen vor allen Dingen Ihr Ich gewahr. Es sagt Ihnen die Kollision mit der äußeren Welt, dass Sie ein Ich sind, und Sie werden kaum vergessen, an Ihr Ich zu denken, wenn Sie sich eine ordentliche Beule geschlagen haben. Diese Zusammenstöße mit der Außenwelt brauchen ja

für das Kind nicht immer so zu sein, dass Beulen geschlagen werden, aber sie sind in gewissen Nuancen immer vorhanden. Wenn das Kind sein Händchen ausgestreckt und irgendetwas von der Außenwelt berührt, so ist eine leise Kollision mit der Außenwelt vorhanden. Wenn das Kind das Auge aufschlägt und Licht in das Auge fällt, ist eine leise Kollision mit der Außenwelt vorhanden. An der Außenwelt lernt das Kind sich selbst kennen, und das ganze Leben besteht eigentlich in den ersten Jahren darin, dass das Kind sich von der Außenwelt unterscheiden und an der Außenwelt sich selber kennenlernt. Und das Ergebnis genügender Kollisionen mit der Außenwelt fasst sich in der Seele zusammen in dem Bewusstsein des Kindes von sich selber. Man kann sagen: Wenn das Kind genügend viele solcher Stöße mit der Außenwelt erlebt hat, ergibt sich das als Resultat, dass es sich «Ich» nennt. Wenn das Kind so weit ist, dass es sein Ich-Bewusstsein erfasst hat, dann beginnt die Notwendigkeit, dieses Ich-Bewusstsein nun durch das ganze Leben hindurch aufrecht und rege zu erhalten.“¹¹

Hier geht es um das Aufeinandertreffen. Es ist immer da, wenn man mit jungen Kindern zusammen ist. Das Ich drückt von innen nach außen, um der Welt zu begegnen und erschafft sich einen Raum, in dem es sich inkarnieren kann. Zum selben Zeitpunkt beginnen sich die spirituellen Hierarchien zurückzuziehen. Dies kann das Kind sehr verletzlich und unsicher zurücklassen.

Die Kollisionen intensivieren sich, wenn das Kind 2 oder 2 ½ wird. Wenn das eine oder das andere Fundament aus irgendeinem Grund nicht getragen hat, dann wird die Zeit, die zum ersten Ich-Vertrauen zwischen 2 ½ und 3 führt, nicht Festigung und Ausdruck neuer Fähigkeiten bringen, sondern starke Spannungen und Unausgeglichenheit. Das Kind kann dann auf unnatürliche Weise gegen die Grenzen und Rhythmen des Alltags rebellieren. Es wird vielleicht andere Kinder in der Krippe oder Geschwister zuhause beißen, schlagen und kratzen.

Auf den Übergang im 3. Lebensjahr zugehen:

das erste Vertrauen des Ich

Sag nein – und ja – zur Welt

Später im zweiten Jahr hat sich das Selbst weiter mit dem Leib verbunden. Die Tatsache ist dramatisch und das ‚nach außen streben‘ sehen wir nun offensichtlich, obwohl es seit der Geburt die ganze Zeit unmerklich

¹⁰ Machado, Antonio. Proverbs XXIX

¹¹ Steiner, Rudolf. Das Leben zwischen dem Tode und einer neuen Geburt. Berlin, 20. November 1912, GA 141

tätig war. Dieser ‚Druck‘ – symbolisch – schafft eine Distanz zwischen dem kleinen Kind und der Welt. Diese Trennung, die die ausgestreckten Arme schaffen, ist fühlbar. Sie gibt Sicherheit und auch Kraft. Es kann ein überwältigender Moment für das Kind sein, zu fühlen, dass es nicht länger eins ist mit der Umwelt, sondern ein von ihr unterschiedenes Individuum. Es ist zugleich ein kraftvoller Moment, bei dem es die Fähigkeit wahrnimmt, auf der Welt zu handeln. Durch das kraftvolle ‚nein‘ in Geste und Wort wird diese Fähigkeit geübt. Aber es ist ein kritischer Moment, denn ohne eine genügende Trennung von der Welt wird die Ich-Entwicklung gestoppt. Wenn das Bewusstsein zu sehr in der Peripherie bleibt, anstatt sich innerlich zu festigen, kommt ein wichtiger Übergang nicht zum Ausdruck.

Nach den ersten zwei Jahren kommt eine Zeit der Unausgeglichenheit, die sich durch unerwartete Selbstbehauptung oder Trotz äußern kann.

Wenn der Erwachsene in dieser Zeit die Freiheit des Kindes zu sehr einschränkt oder wenn die nötigen Grenzen fehlen, kann das die Voraussetzungen für die nächste Übergangsphase untergraben. Dann kann man Aggressionen auftauchen sehen, ein Kind schubst die anderen Kinder bzw. die Erwachsenen, oder zieht sie an den Haaren, haut oder beißt. Die Fähigkeiten, die sich jetzt ankündigen, bevor das Kind Ich zu sich sagt, sind alle noch mehr oder weniger labil: Den Tagesrhythmen folgen, ohne großen Widerstand zu einer gemeinsamen Mahlzeit kommen, selbst essen, nicht zu viel essen, sich anziehen, Schließmuskelkontrolle. Häufiges Weinen Tränen und verlangen nach mehr Nähe zum wichtigsten Erwachsenen treten auch öfters auf.

Mit der Zeit verändert sich diese Zeitspanne des starken ‚Neins‘ in eine noch flexiblere Beziehung zur Welt, eine, in der das gut verankerte Ich sich nach und nach wohl fühlt, da es jetzt einen angemessenen Raum zwischen dem Selbst und der Umgebung geschaffen und ‚ausgefüllt‘ hat, und nun beginnen kann, Enttäuschung, Grenzen und Einschränkungen zu tolerieren.

Wie helfen wir? Wir sind Partner in der kindlichen Selbsterziehung. Das bedeutet, dass wir eine für seine Entwicklung angemessene Umgebung anbieten: einfache Rhythmen, die genügend Zeit für Fürsorge und Spiel lassen, genug Zeit draußen, kein Eingriff der Erwachsenen in die selbstinitiierten Tätigkeit, ein differenziertes

Bewegungsangebot sowie Einladung zur Mitarbeit bei der Fürsorge wie z.B. beim Essen, Windeln wechseln, anziehen. In jedem Moment bildet das Kind Resilienz, ein Wissen über den eigenen Körper und eine Ahnung, wie man sich auf andere Menschen einlässt.

Die Sprache taucht auf, weil es einen Zuhörer und einen Sprecher gibt – nämlich uns. Der Alltag mit den vielen Beobachtungen und den im Spiel gemachten Entdeckungen bereitet das Ich auf einen kraftvollen und sensiblen Übergang vor, der mit 2 ½ beginnt, aber für den die Grundlage schon seit der Geburt gelegt ist. Oder, wenn wir kein Vertrauen in die Nachahmung haben, mischen wir uns in die kindliche Selbsterziehung ein.

Das ist die Zeitspanne, in der das inkarnierende Kind hoffentlich ein größeres Vertrauen zu seinem physischen Organismus vorbereitet hat. Abgesehen von der kindlichen Reife, ist der Übergang hier auch eine Todeserfahrung: der Rückzug der spirituellen Hierarchien, die es vor der Geburt begleitet haben, lassen nun das Kind verletzlich und unsicher zurück.

Hilfreich für das Verständnis der Zeit von der Geburt bis sieben ist ein Diagramm des amerikanischen Anthroposophen George O’Neil.¹² Wir wissen, dass in den ersten drei Jahren die Vergangenheit auf das Kind wirkt. Es wird vollkommen durch das vorgeburtliche Leben gehalten. Die Erzieher im Kindergarten wissen auch, dass es einen Moment so um 5 herum gibt, vielleicht ein bisschen eher, wenn dem Kind bewusst wird, dass eine Zukunft auf es zu kommt und der Übergang mit 6/7 sich ankündigt.

Wir können bemerken, dass es zwischen 3 und 4 eine Art leeren Raum gibt. Das Kind wird nicht mehr von der Vergangenheit gehalten und wird noch nicht von der Zukunft gerufen. Dieser Übergang von 3 zu 4 ist eine intensive Erfahrung für das Kind.

Die vorgeburtliche Welt ist verschwunden und das zweite Jahrsiebt ist noch weit weg. Obwohl das ‚Ich‘ selbst schon lange präsent ist, taucht erst jetzt das *Ich-Bewusstsein* auf.

Die Entwicklung der Schließmuskelkontrolle ist eine Schlüsselkomponente in diesem Übergang und tritt heute jedenfalls in Nordamerika oft verspätet ein. Wenn das kindliche Bewusstsein nicht adäquat für die Sphäre der Ausscheidungen wach wird und fähig wird,

12 O’Neil, George. The Human Life. Mercury Press 1990, S. 21

physiologische Bedürfnisse zurückzuhalten, dann tritt ein Hindernis in dem jetzt nötigen Übergang auf. Jahrzehntelange Forschungen am Pikler Institut durch die Kinderärztin Judit Falk haben einen starken Zusammenhang belegt zwischen dem Bewusstsein vom Stuhlgang und der Ich-Entwicklung. In ihrem Artikel „Erwerb der Schließmuskelkontrolle“ analysiert sie die gesammelten Daten und zieht die Schlussfolgerung:

„Nicht nur letzteres Phänomen [selbstständig auf die Toilette gehen] aber auch andere Beobachtungen des kindlichen Verhaltens, ihr Spiel, ihre Sprache, ihre Fantasie und ihre Fragen lassen die Annahme berechtigt erscheinen, dass die Schließmuskelkontrolle nicht nur das Ergebnis neuro-muskulärer Reife oder von Verhaltenskonditionierung ist, sondern eine integrierte Ich Funktion.“¹³

Jetzt muss das Kind ein Bewusstsein entwickeln, dass ihm erlaubt, das Drücken zu kontrollieren. Es muss auch lernen, sich zurückzuhalten andere Kinder zu schubsen. Es ist ein Übergang zu einer neuen Stufe des Unterscheidungsvermögens.

Die Beobachtung im Pikler Institut zeigt, dass während der Zeitspanne, in der Kinder freiwillig die Schließmuskelkontrolle erwerben, sie auch anfangen „Ich“ zu sich zu sagen.

In der Zeit zwischen 2 und 3 zeigt das Kind große Offenheit, Vertrauen und Interesse an der Welt, aber je nach individuellem Charakter auch Vorsicht. Sensorische Erfahrungen bringen dem Kind Zufriedenheit, wenn sie authentisch sind, aber sie müssen in einen starken Rhythmus und in eine stabile, liebende Führung durch die Erwachsenen um sie herum eingebettet sein. Ohne das fängt das Kind an, nach den Grenzen seiner Welt zu suchen. Die Falten von Marias Mantel öffnen sich, um dem Kind zu erlauben, in einer weiteren Umgebung Entdeckungen zu machen. Aber diese Umgebung kann – vor allem in unserer Zeit – unbeherrschbar und überwältigend sein. Wenn die Verbindung zu den Hierarchien schwindet, ist die ‚Ich‘ Tätigkeit, die Stabilität und die Möglichkeit der Verarbeitung von neuen Erfahrungen gebracht hat, ungeschützt der Welt ausgeliefert.

Von Rudolf Steiner:

„Bis zu jenem Zeitpunkt, bis zu welchem sich der Mensch zurückerinnern kann, dringt das, was wir die

‚kindliche Aura‘ nennen, mehr in das Innere des Menschen hinein. Der Mensch kann sich [von da an] als zusammenhängendes Ich empfinden, weil dasjenige, was früher an die höheren Welten angeschlossen war, dann in sein Ich hineingezogen ist. Von da ab stellt das Bewusstsein überall sich selber in Verbindung zu der Außenwelt.“¹⁴

Oder eben nicht.

Ein Kind in unserer Tagespflege in Sophia’s Heart zeigte ein verspätetes Auftauchen des ‚Ich‘ Bewusstseins. Seine Geburt war charakteristisch: Das Kind war zwei Wochen nach dem voraussichtlichen Geburtstermin noch nicht geboren und wurde schließlich per Kaiserschnitt entbunden. Es war mit der Nabelschnur dreimal umwickelt – zweimal um den Nacken, einmal um den Körper. Es war rasch auf den Beinen und lief mit 10 Monaten. Wir wissen nicht ob es wirklich von alleine laufen lernte. Angesichts seiner späteren Schwierigkeiten, kann man sich vorstellen, dass es nicht ohne Hilfe Laufen lernte.

Seit er in unserer Einrichtung ist, hat Toby eine Art zusätzlichen Geburtsprozess erlebt, mit Kampf um das Vertrauen in das ‚Ich‘. Mit 3 war er ein großer Junge mit vollen rosigen Wangen, runden Fingern und Händen, dicke dunkelblonde Haare. Er weinte häufig oder schrie, mit 3 ½ sprach er von sich immer noch in der dritten Person: „Wo sind Toby’s Socken? Seine Füße sind kalt.“ Er war lange nicht sauber und hatte kein Bewusstsein von seiner Schließmuskeltätigkeit.

Trotz Aufmerksamkeit und Einfühlsamkeit der Erzieherinnen wehrte er sich stark dagegen, auf die Toilette zu gehen. Das Anziehen um nach draußen zu gehen begleitete er immer mit starkem Gebrüll, oft ein „wa, wa“ wie ein Baby, mit Rollen auf dem Boden, Umherlaufen mit rudelnden Armen als ob seine Gliedmaßen nichts mit sich anzufangen wüssten. Er schrie immer wieder: „Ich will nicht, ich will nach Hause“.

Sobald er aber fertig angezogen war, lief er nach draußen. Dann war es, als ob das ganze Ereignis nie stattgefunden hätte. Er war sofort aktiv und glücklich.

Als Toby 3 Jahre und neun Monaten alt war, stellte sich eine seiner Erzieherinnen die Frage: „Wie kann ich dem Kind helfen, sich zu entwickeln? Sie sagte: „Was das

13 Falk, Judit. Acquisition of Sphincter Control.

14 Steiner, Rudolf. Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit. GA 15, S. 15

Kind braucht ist nicht so sehr Zeit und Nachahmung. Es braucht mich und meinen Widerstand." Sie schaffte Widerstand für dieses Kind. Sie beobachtete die Rhythmen sehr aufmerksam und war immer beim Anziehen dabei.

Nachdem sie begann, ihm einen starken Widerstand entgegen zu bringen, konnte er innerhalb von 2 Wochen die Toilette regelmäßig benutzen und sagte ‚Ich‘ zu sich selbst. Nach drei Wochen konnte er seine Schuhe aufräumen, wenn er herein kam und auch seine Jacke aufhängen. Es war eine unglaubliche Veränderung. Durch den Widerstand, den die Erzieherin herstellte, konnte die Ich-Aktivität des Kindes in Gang kommen und sie ermöglichte ihm, eine neue Entwicklungsstufe zu erreichen. Natürlich ging das nicht ohne Schmerz und Kampf. Aber das Ich wuchs an dem Widerstand.

Das Kind zwischen 3 und 4 ist empfindsam und zart. Die selbst initiierte Tätigkeit ist unter Umständen nicht mehr so einfach. Wir müssen dem Kind mehr persönliche Aufmerksamkeit entgegen bringen und bewusst und wachsam sein.

Man kann buchstäblich die formenden Kräfte des Ätherleibs sehen, die seine Finger, sein Gesicht und seinen Rumpf dehnen und schlanker machen und Kräfte frei werden lassen, die ihm ermöglichen sich im Spiel mit anderen Kindern zu engagieren.

Nach diesem Übergang sieht das Kind nun stärker zum Erwachsenen auf und möchte ihn verstehen, seine Gefühle entdecken – unser Lächeln, unsere Gedanken, unsere Sprache, unsere Absichten, unsere äußerlichen Gesten – als Unterstützung. Wir werden zum Zentrum für das Kind, sobald die Hierarchien sich zurückziehen.

Die Zeit von 3 bis 4 leitet eine Zeit der Verletzlichkeit ein. Das Vertrauen des Ich hat Selbstbewusstsein gebracht, aber auch den Verlust der Führung, die das Kind von Geburt an genährt und erhalten hat. Es kann nicht so einfach zum vorgeburtlichen Leben zurückschauen; und es kann noch nicht ins nächste Jahrsiebt vorausschauen. Die Fantasie ist noch nicht ganz da.

Hindernisse und Herausforderungen

Der gestresste und besorgte Erwachsene ist ein Phänomen unserer Zeit – und was durch diese Haltung zum Kind hinströmt ist eine gewisse Kühle. Das Kind hat dadurch mehr Schwierigkeiten, sich bei der Pflege helfen zu lassen, weniger Neigung, die Umgebung zu

erkunden, und bekommt einen Hang zu Zaghaftigkeit und Lethargie. Blässe, Depression und Bindungsstörungen können ebenso auftreten. Letzteres kann sich auch in Aggressivität ausdrücken, für die es keinen sichtbaren Grund gibt.

Wenn die kindliche Initiative nicht respektiert wird, wenn Bewegung und Erkundung der Umgebung eingeschränkt werden, wenn das Kind durch die verschiedenen Erlebnisse des Alltags gehetzt wird, so kann es nicht mehr die Erfahrung seiner eigenen Kompetenzen machen. Das Kind muss Freiheit bekommen, um seine Welt zu organisieren und sein neugeborenes ‚Ich‘ auszudrücken.

Geschichten über das Spiel

Hier zwei Beispiele von Kindern beim Spielen in zwei unterschiedlichen Stadien, eine vor dem Ich-Einschlag und eine danach: zunächst die Geschichte von Zweijährigen, die einen Wasserschlauch im Garten untersuchen, und dann die von einem 3 ½ jährigen.

Die Zweijährigen hatten oft zugeschaut, wie die Erzieher den Wasserschlauch benutzten, an einem Ende zogen, den Sprühkopf drückten, um das Wasser laufen zu lassen. An diesem sonnigen Tag versuchten die beiden zwanzig Minuten lang, herauszufinden, wie das alles funktioniert. Diesmal war der Wasserhahn abgedreht, aber sie hatten keine Wahrnehmung von diesem an-aus Prinzip. Und so drückten sie den Schlauch einer am Sprüh-Ende und einer am anderen Ende. Sie zogen es weiter aus, drückten das Sprüh-Ende, tauschten Plätze und arbeiteten zusammen, um die versteckten Geheimnisse innendrin zu erkunden. Sie hatten kein Glück, – falls man Glück gleichsetzt mit der Erfahrung, das Wasser aus dem Schlauch kommt. – aber das schien sie gar nicht zu enttäuschen! Es war eine einfache Spielentdeckung.

Ein 3 ½ jähriger Junge in Nordthailand hatte eine andere Erfahrung mit dem Schlauch. Er wollte eine Reihe von Ringelblumen am Straßenrand in der Nähe der Krippe gießen. Er zog an dem Schlauch und folgte der Pflanzenreihe, um sich dann weiter in Richtung einiger Pflanzenbeete, die durch Steine begrenzt sind, zu wagen. In den Ziegelsteinen waren jeweils zwei oder drei Löcher. Beinahe durch Zufall schaffte er es, das Schlauchende in eines der Löcher zu stecken. Durch den dadurch erhöhten Druck spritzte das Wasser umher.

Er freute sich und versuchte das Experiment in dem nächsten Loch mit dem gleichen Ergebnis. Er ging

entlang der Steinreihe und versuchte es in jedem Loch, als ob er eine Forschungshypothese verifizieren wollte. Etwas später probierte er noch etwas anderes: er setzte das Schlauchende in ein Loch und wackelte damit vor und zurück, dabei beobachtete er wie das Wasser mal mehr links und mal mehr rechts hochspritzte, höher, stärker, schwächer, je nach dem unterschiedlichen Druck. Da war ein freudig spielender Wissenschaftler an der Arbeit.

Dieser Junge hatte den Ich-Einschlag gut bewältigt und konnte sich nun mit einem gesunden Selbstgefühl auf das Spielen einlassen, egal ob allein oder mit anderen Kindern. Vorher am Tag hatte er aus Stühlen und anderen Kindergartenmöbeln ein komplexes Fahrzeug gebaut, das vier Kinder transportieren konnte. Die Kinder in Thailand haben noch viele Vorbilder – praktisch arbeitende Erwachsene oder größere Kinder – die sie nachahmen können.

Der Übergang des 6 / 7-jährigen Kindes und die weitere Einbindung des Ich

Wie ist es sechs Jahre alt zu sein? Beim Übergang mit 3 Jahren lässt das Kind die Führung der spirituellen Hierarchien zurück; die ätherische Sphäre von Sternen, Mond und Sonne beginnt zu schwinden. Mit 6 verlässt das Kind völlig die Zeit der frühen Kindheit. Die Sterne der Äthersphäre fangen an, sich in Strahlen zu verwandeln, die sich im Zentrum des Wesens konzentrieren, wo später das ätherische Herz gebildet wird, ein Prozess der erst in der Pubertät abgeschlossen sein wird. Am Ende des ersten Jahrsiebts beginnt sich die Tür zur Welt des Vatergottes und zum Urbild der Güte zu schließen. Es ist ein Verlust, für den man im Gegenzug ein neues Bewusstsein bekommt.

Begegnung mit 6-jährigen

Ich hatte kürzlich Besuch von einem fast 6-jährigen, einem schlaksigen, rothaarigen Jungen mit feinen Gesichtszügen, der fast seit der Geburt in unserer Einrichtung war, aber jetzt in den Kindergarten geht. Sammy blieb an meinem Schreibtisch, während seine Mutter seinen 3 Jahre alten Bruder abholte. Es stellte sich heraus, dass er in zwei Tagen seinen 6. Geburtstag feiern würde. „Ich werde eine Geburtstagsfeier machen und Raffi einladen und meinen neuen Freund August. Aber zuerst werde ich nach New York gehen, um meine Uroma zu besuchen. Meine Oma wird wahrscheinlich nicht kommen können, weil sie jemanden finden muss, der auf ihre Tiere aufpasst. Sie hat Pferde und Hühner. Wir haben nur Hühner aber

keine Pferde.“ Ein Einwand von seiner Mutter: „Nun unsere Pferde sind bei Oma.“

Ich war von seiner aufkommenden Beziehung zu Zeit und Raum fasziniert. War es weil ihre Pferde bei Oma sind, dass man sie nicht erwähnen musste, weil niemand nach ihnen schauen musste, wenn sie in NY sind? Waren sie unwichtig in seinem Gedankenzug?

Und dann: „Weißt Du, ich komme dieses Jahr in die erste Klasse.“

Er hatte einen spürbaren Sinn für die zeitliche Abfolge von Zukunftseignissen – was kommt zuerst, die Reise zu Oma oder die Geburtstagsparty; er hatte eine Vorstellung davon, wer ein neuer Freund ist, den ich nicht kennen konnte und welcher Freund mir noch aus der Zeit von Sophias's Hearth bekannt sein musste. Und er zeigte auch ein Verständnis von Lebensprozessen: jemand musste sich um die Tiere kümmern, so dass Menschen weg gehen konnten.

Seine Eltern erzählten mir dann, dass er zuhause nicht gehorcht und sich über alle Regeln und Grenzen hinwegsetzt. Dennoch ist er ein Kind, dem ich gefühlsmäßig zutraue, die Krisen dieses Übergangs vergleichsweise harmonisch zu meistern. Sein Wille und seine Intentionen äußern sich kraftvoll im Freispiel. Sein Denken ist klar und er hat ein Bewusstsein von einer weiteren Umgebung; sein soziales Bewusstsein umspannt nicht nur Freunde sondern sogar Tiere.

Beim Übergang vom sechsten zum siebten Lebensjahr tritt das Kind jetzt in sein Leben hinaus mit allen körperlichen Instrumenten, die aus dem Modell-Leib geformt wurden, um seinen individuellen Impuls weiterzutragen. Auch hier gibt es eine Todeserfahrung, da das Kind die Freiheitsqualitäten aus den Jahren der Nachahmung verliert und dafür wachsendes Bewusstsein, neue Fähigkeiten und neue Möglichkeiten in dem kommenden Jahrsiebt bekommt. Die selbst initiierte Tätigkeit, die den Selbstsinn des jüngeren Kindes festigte und das Vertrauen, das es durch diese Tätigkeit entwickelte, macht es jetzt widerstandsfähig in einer Zeit, in der sich der Boden unter seinen Füßen zu verändern beginnt.

Der Waldorfkindergarten bietet viele Elemente, die diesen Übergang unterstützen können. Ein Kindergarten, der großzügig Zeit für Freispiel anbietet bei gleichzeitiger Möglichkeit zur Nachahmung der Erwachsenenentätigkeit ist für das Kind, das auf das Ende des ersten Jahrsiebts zusteuert, sehr wichtig.

Für das ältere Kindergartenkind erhofft man sich einen Zusammenhalt seiner sozialen Gruppe und die Fähigkeit, für das Wohlergehen der Gruppe Sorge zu tragen. Das Ich ist jetzt zunehmend sozial tätig. Die Kinder haben ein größeres Interesse an der Individualität ihrer Lehrer und ein unterschwelliges Gefühl für die ganze Gruppe: sie stehen auf, um zu helfen, sie decken den Tisch, sie räumen nach dem Essen auf, putzen die Schuhe der Jüngeren, und bereiten die Blumenbeete für die Aussaat vor. Die Kinder bemerken jetzt, dass ihre Mitarbeit für den größeren Zusammenhang wichtig ist. All dies ist möglich, aufgrund einer stärkeren Eingliederung des kindlichen Ichs.

Die andere Seite des Übergangs: ein Besuch in Khon Kaen, Thailand

Mitten im Jahr besuchte ich die 1. Klasse der Dulyapatschule in Khon Kaen in Thailand. Der Wechsel vom Kindergartenkind zum Schulkind ist sehr auffällig. Da ich ja wusste, wie Gewohnheiten beim Kindergartenkind aus dem Tagesrhythmus und durch Nachahmung entstehen, bemerkte ich gleich, dass dies in der ersten Klasse nicht mehr der Fall ist: das Kind tut etwas, weil es der geschätzten Lehrerautorität gehorchen möchte. Für den Morgenkreis mussten die Tische und Stühle erst in einer bestimmten Form aufgestellt werden – ein schwieriger Übergang für einige Kinder, aber ein geübter. Die Klasse kam dann in einen Kreis, in dem sie den rhythmischen Schritten des Lehrers folgten, die einen bestimmten Rhythmus hatten. Es war etwas, wo man sich bemühen musste bis es klappte, nicht so wie im Kindergartenkreis, in dem die Kinder die Bewegungen des Erziehers individuell ausdrücken können. Hier wiederholte der Lehrer den Rhythmus immer wieder, damit die Kinder üben und neue Fähigkeiten entwickeln konnten.

Im Kindergarten wartet man selbst bei den Kindern im letzten Kindergartenjahr noch auf die Eigeninitiative, zum Beispiel beim Aufräumen, wenn der Lehrer damit anfängt, leise Erwartungen an die älteren Kinder zu stellen, oder beim Tischdecken oder Abwaschen. In der 1. Klasse hingegen muss jedes Kind – nicht nur: darf jedes Kind – sein Epochenheft und seine Stifte rausnehmen und sie so auf den Tisch legen, dass sie nicht runterfallen; muss den vom Lehrer gewählten Themen der Stunde Aufmerksamkeit schenken; muss ein Bild malen, das nicht seiner eigenen Fantasie entsprungen ist, sondern vom Lehrer an die Tafel gemalt wurde usw. Es ist klar, dass dies alles von jedem kindlichen „Ich“ eine Umstellung erfordert, einen Übergang.

Man kann von diesem Übergang nicht sprechen, ohne die physischen Phänomene, die ihn begleiten, zu erwähnen: den Zahnwechsel. Ich erinnere mich noch an mein Interesse am ersten Zahnwechsel meiner eigenen Kinder: die Wurzeln waren beinahe komplett verschwunden! Natürlich hätten sie sonst nicht rausfallen können, aber für mich war das eine Überraschung. Jeder, der das Chaos im Mund der Kinder, die diesen Übergang durchmachen, auf einem Diagramm studiert hat, kann nur ein starkes Mitgefühl für das Kind haben, dessen ganzer Organismus in diesem Wechsel eingebunden ist. So wie die Puppen Schmetterlinge werden, ist etwas nun weg; etwas ganz Neues kommt.

Das Kind ist nun an dem Zeitpunkt, den Rudolf Steiner im Vortrag über das ätherische Herz beschreibt, in dem die sternenförmige Sphäre um es herum verschwindet und die Sterne selbst zu Strahlen werden, die nach innen zeigen, um das Ätherherz um das physische Herz herum zu bilden. Können wir uns diese Strahlen als Teil einer neu gefundenen Fähigkeit vorstellen, zu einer nach innen gerichteten, die der Erwachsenenautorität mit einer liebenden Hingabe begegnen kann? Wenn der vorangegangene Prozess, der eine rhythmische Gewohnheit im Leben entwickelt, stark war, wenn das Kind die Geschenke der zwei Grundlagen erhalten hat – wenn es Liebe und Verständnis erhalten hat, wenn es vom Erwachsenen gesetzte Grenzen respektieren konnte, wenn die Erwachsenen ein authentisches Interesse an seinem Wesen hatten; wenn Zeit gelassen wurde, um den Willen durch die Eigenaktivität zu stärken, dann ist die Fähigkeit für diesen Übergang gesammelt und gefestigt.

Noch eine Beobachtung der ersten Klasse in Thailand. Das Abmalen des Tafelbildes ins eigene Heft der Kinder erinnerte mich natürlich an Nachahmung im Kindergarten, wenn ein Kind versucht, das Bild eines anderen Kindes oder das der Erzieherin kopieren. In der ersten Klasse geschieht das aber durch eine Erwartung von außen und ist ein Prozess mit einem Beginn und einem Ende innerhalb einer festgesetzten Zeit. Das Ich muss sich jetzt tiefer verankern und sein Bewusstsein erweitern.

Rudolf Steiner beschreibt dies so:

„Aber wieder ist es das Ich, das sich jetzt als Ewiges mit dem, was sich da emanzipiert, verbindet; so dass wir von der Geburt bis zur Geschlechtsreife, also bis zum Ende der Volksschulzeit und auch noch darüber hinaus, ein fortwährendes Sich Befestigen des Ich in der ganzen menschlichen Organisation haben. Vom 7. Jahre an

befestigt sich das Ich nur noch im Ätherleibe; vorher aber, wenn der Mensch ein Nachahmer ist, befestigt sich gerade durch diese nachahmende Tätigkeit das Ich im physischen Leibe; und dann später, noch nach der Geschlechtsreife, befestigt das Ich sich im astralischen Leibe. Also es ist ein fortwährendes Durchdringen der menschlichen Organisation mit dem Ich, die sich konkret so ausnimmt, wie ich es gesagt habe.“¹⁵

Und:

„Jetzt werden die Einflüsse in der Außenwelt mächtig. Und der Mensch wird innerlich gefestigt, weil er nicht mehr wie ein Sinnesorgan so fortvibrieren lässt in seiner Organisation alles das, was in der Außenwelt da ist. Das sinnliche Erfassen konzentriert sich mehr an die Oberfläche des Menschen, an die Peripherie.“¹⁶

Wir begleiten das Kind Schritt für Schritt aus der Sphäre des Vorgeburtlichen, aus der schützenden helfenden Hülle der geistigen Hierarchien immer mehr in sein physisches, irdisches Kleid, in den Körper, den das Ich immer tiefer und tiefer durchdringt.

Nur durch das freie Spiel bekommt das Kind Raum und Zeit um sein Ich zu entfalten. Wie könnte es seine Zukunft erahnen, wie könnte es seine Fähigkeiten entwickeln ohne Freispiel? Ich denke an meinen 18 jährigen Nachbarn, der seit er in der Mittelstufe war fünf Jahre lang eine leere Karosserie in ein fahrbares Auto umgebaut hat. Ich kann mich noch gut an ihn erinnern, als er zweieinhalb war: An einem Frühlingstag untersuchte er eine unvorstellbar lange Zeit einen umgedrehten Leiterwagen. Heute mit 18, nachdem er lange genug sich praktisch betätigt hat, kann er sich seinen akademischen Studien widmen. Durch das intensive Spiel während seiner Kindheit hat er sich eine Grundlage gelegt für sein späteres Schicksal.

Das Kind muss sich weiter entwickeln und dem goldenen Faden seines Schicksals folgen, mit den Fähigkeiten und Möglichkeiten, die es selbst gestaltet hat.

Wir können das Kind nur mit der größtmöglichen Empathie begleiten, deren wir fähig sind. Rudolf Steiner lädt uns dazu ein, als Erzieher Empathie und Mitleid zu entwickeln:

„Das Kind muss in eine Welt hinein, in die es oft durchaus nicht hineinpasst. Das ist eine furchtbare Tragik, wenn man das bewusst durchführt. Wenn man das bewusst durchführen müsste, wenn man etwas von Initiation kennt und mit Bewusstsein sieht, was im Kinde diesen Körper ergreift, muss man sagen: Das ist ja im Grunde genommen etwas ganz Schreckliches, in all dieses Knochengezüchte, in all dieses Sehnengezüchte, das man erst formen muss, sich hineinzufinden; das ist etwas furchtbar Tragisches. Das Kind weiß nur nichts davon, und das ist gut, weil der Hüter der Schwelle es behütet, dass es etwas davon weiß. Aber der Lehrer soll davon wissen. Er soll mit einer ungeheuren Ehrfurcht vor dem Kinde stehen und wissen: da ist ein Göttlich-Geistiges auf die Erde heruntergestiegen. Dass wir dieses wissen, mit diesem Wissen unser Herz durchdringen und von da aus Erzieher werden, darauf kommt es an.“¹⁷

Wenn wir in dieser Art arbeiten, respektieren wir den Entwicklungsprozess, der darin besteht, dass das ätherische und das astralische Herz sich verbinden und das bleibende Ätherherz formen, das seinerseits das Gefäß bildet, durch das das Ich wirksam werden kann. Es ist der heiligste Ort im Menschen und Sitz seiner Freiheit. In den ersten sieben Lebensjahren bildet das Kind noch nicht sein Karma. In diesen Jahren bestehen daher die Möglichkeit und die Freiheit, den bestmöglichen Organismus zu bilden, der geeignet ist, das Karma von der Pubertät an zu entwickeln. Ganz wichtig hierfür sind die ersten drei Lebensjahre.

Übersetzung aus dem Amerikanischen von Katharina Stemmann und Philipp Reubke

Susan Weber ist Leiterin des Sophia's Hearth Family Center in Keene, New Hampshire, USA. (Krippe, Familien- und Ausbildungszentrum). Sie hat eine langjährige Erfahrung als Erzieherin und ist eine international tätige Dozentin. Sie hat an der Universität Pennsylvania Erziehungswissenschaften studiert sowie Waldorfpädagogik an der Antioch Universität Neuengland. Außerdem hat sie Fortbildungskurse am Pikler Institut in Ungarn mitgemacht.

15 Steiner, Rudolf. Meditativ erarbeitete Menschenkunde. Stuttgart, 22. September 1920, GA 302a

16 Steiner, Rudolf. Methodik des Lehrens und Lebensbedingungen des Erziehens, Stuttgart, 9. April 1924, GA 308

17 Steiner, Rudolf. Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. GA 311, 12. August 1924

Metamorphosen in der Ich-Entwicklung von der Geburt bis 14 Jahre

Elizabeth Hall

Florian ging am ersten gemeinsamen Abend im dreiteiligen Schreiten über die Bühne, um die Übergänge von der Geburt an bis zum Erwachsensein zu verdeutlichen. Es gibt in den ersten Schuljahren bis zur Mittelstufe zwei Übergänge – den 9- und 12-Jahres-Übergang. Beide werden umrahmt vom Übergang im 6. Lebensjahr einerseits und dem im 15. Lebensjahr andererseits. Wir sprechen von einem 'automatischen' Übergang von der Unterstufe zur Oberstufe. Wie können wir diese Übergänge in unseren Schulen begleiten und handhaben? Wie können wir diese Übergänge in der Entwicklung achten, wenn sie nicht offensichtlich 'automatisch' geschehen, nicht ein bewusstes Hinüberbegleiten und Empfangen des Kindes sind? In der Unterstufe haben die Lehrer dieses zu beiden Seiten – sie empfangen die Kinder aus dem Kindergarten und entlassen die Schüler nach acht Jahren in die Oberstufe. Wie Sie alle wissen, können an beiden Seiten Schwierigkeiten entstehen.

Wenn ich an das einzuschulende Kind denke, werde ich an die metallenen Zapfhähne erinnert, die wir um diese Zeit des Jahres (März) in den Ahornbäumen in New York sehen können. Der Ahornsafte läuft in den Zapfhahn und wird in einem Eimer aufgefangen. Aus diesem Saft wird der Ahornsirup produziert. Der Ahornsafte donnert aus den Wurzeln herauf, das physische Klopfen kann man fühlen, wenn man den Baumstamm umarmt. Es ist ein starkes Erlebnis, die ätherische Kraft des Aufwärtsströmens im Baum zu spüren. Der literarische ausströmende Saft ist nur ein winziger Teil des Baumorganismus. Aber es kommt der Moment, wo das Donnern mit der Erwärmung der Luft aufhört. Der Zapfhahn wird entfernt und das Keimen der Blätter tritt zutage. Der Baum kommt zur Ruhe und tritt in einen Gleichgewichtszustand. Dies ist ein Bild des heranwachsenden Erstklässlers, der seine Ruhe im Gleichgewicht findet. Wir können den Baum fällen und die Fasern im Holz erkennen, kondensierte Substanz, ein Überbleibsel, das aus den ätherischen Prozessen hervorkommt.

Denken wir an uns selber: wie ist unsere ätherische Bewegung in unsere Körper eingeschrieben? Was erzählen unsere Falten im Gesicht der Welt darüber, wie wir unser Leben gelebt haben? Wir sind in diesem

'Erhärtungsprozess' unseren Kindern weit voraus. Für die Kinder hat sich das Heraufdonnern des Saftes gerade beruhigt und schon ist da der Blätterprozess. Diese Periode ist eine Blätterperiode – noch kein Blühen. Das kommt später. Treffen diese Kräfte des Baumes die in der Zukunft aufsteigenden Kräfte – dann kann eine Kreativität kommen, die die Samen der Zukunft in sich trägt. Aber eben noch nicht jetzt!

So ist das Kind, das in die Schule kommt, dessen Saft sich beruhigt hat, das beginnt in der warmen Umgebung des Frühlings zu leben, bereit an seinem Tisch zu sitzen, bereit dem Lehrer mit dieser Liebe und diesem Vertrauen zu folgen, die Ursula Flatters gestern so liebevoll beschrieben hat.

Womit ist diese Reise zu vergleichen? Denken Sie an den Unterschied zwischen 1. Klasse und Kindergarten. Denken Sie an die Tische, Erstklässler lieben ihre Tische. Wir können sehen, wie der Tisch eine Reflektion dieses emanzipierten ätherischen Leibes ist und des langsam sich emanzipierenden Astralleibes. Jedes Kind hat sein Zuhause. Wir können viel darüber erzählen, wie das Kind seinen Tisch und seinen Stuhl bewohnt. Denken Sie an den Unterschied zur Kindergärtnerin, – sie muss den ganzen Raum ausfüllen und bewohnen, – während der Lehrer der ersten Klasse vorne im Raum steht und seine Sprache wie auch die Umgebung nutzt, um mit den Kindern zu arbeiten. Es ist wirklich eine große Veränderung, die da stattfindet!

Ich möchte noch ein anderes Bild bringen, ein Bild für den Schüler der Unterstufe. Chemieepoche, 7. Klasse: der Kreislauf des Kalks, ein Bild der Reise durch die acht Klassenlehrerjahre, ein Bild der Hitze und der genauso kraftvollen Umwandlung wie die, die in dem Baum stattgefunden hat. Für diejenigen, die das nicht kennen, stelle ich es kurz dar. Der Lehrer nimmt ein Stück Kalkstein oder Kalziumkarbonat. Das ist die gleiche Grundsubstanz, die wir hier in den umliegenden Bergen sehen – dieser weiße Kalkstein. Kalkstein ist einer der Grundstoffe unserer Erdoberfläche, zurückgelassen von Billionen von Meereslebewesen, als die Meeresspiegel sanken oder als die Berge aus den früheren Ozeanen oder Seen hervorgestoßen wurden.

Der Lehrer legt ein Stück Kalk in den Ofen und erhitzt ihn. Nach einiger Zeit entsteht ‚ungelöschter Kalk‘, der ganz ähnlich aussieht und nur ein bisschen zerbrechlicher ist. Ein Wassertropfen auf diesen umgewandelten Stein erzeugt Wasserdampf. Der Stein dehnt sich zunächst aus, zerfällt dann in Sand und wird schließlich eine grau-weiße lehmige Masse. Nachdem der Kalk gelöscht ist, tritt wieder Ruhe ein. Die Luft wird dann die Substanz trocknen und wir haben am Ende einen Stoff mit derselben chemischen Zusammensetzung wie am Anfang, nur in veränderter Form. Solange die Substanz noch feucht ist, können wir Sand hinzufügen oder andere Stoffe, um Mörtel, Zement oder Beton herzustellen. Das, was anfangs nur ein Stein war, kann jetzt durch unsere bewusste Intention umgeformt werden und in der Welt nützlich sein. Durch diesen Prozess kann der Kalk aus den Dornacher Hügeln eine Säule im Goetheanum werden. Sprechender Beton.

Es ist vielleicht etwas überzogen, ein siebenjähriges Kind mit einem Stück Kalk zu vergleichen, bleiben wir aber noch ein bisschen bei dieser Analogie. Ein Kind ist auch ein Teil seiner Umgebung, das von ihr getragen und ernährt wird. Sagen wir also, dass ein Stück Kalk zu uns in die erste Klasse kommt. Und was passiert dann? Es macht eine dem Kalkkreislauf ähnliche Verwandlung durch. Das Wachstum des Ätherischen hat ein gewisses Gleichgewicht erreicht und arbeitet jetzt in dem Kind in einer neuen Weise. Auch eine andere Kraft arbeitet jetzt mit, die Kraft des Astralischen, die langsam frei wird, zunächst vom Kopf und vom Nervensystem aus, dann vom rhythmischen System und schließlich vom Stoffwechsel – Gliedmaßen System. Das Ich arbeitet in Sympathie mit dem astralischen Leib und trägt in das Blut, in die Muskeln, in die Organe und die Knochen des Kindes, was aus der Zukunft auf uns zukommt, was das Karma von uns fordert.

Wir können das Ich als die Hitze des Ofens vorstellen und das Kind als Kalkstein. Luft und Wasser werden gebraucht, um am physischen Leib zu arbeiten. Das Ich muss durch die Vermittlung von Luft und Wasser arbeiten, das heißt durch das Ätherische und das Astralische. Wir haben also hier ein Kind, einen Kalkstein. Es beginnt, die Hitze, die Wärme, die Zukunft zu fühlen, die auf es zukommt. Das Kind weiß, dass sobald dieser Verwandlungsprozess beginnt, sobald das Ich das Astralische zu fassen beginnt, es auf eine Veränderung zugeht, von der aus keine Rückkehr mehr möglich ist.

Indem das Kind diesen Schritt unternimmt, diese Verwandlung im neunten Lebensjahr, beginnen wir eine

Art von dramatischer Trennung zu beobachten. Das Kind beginnt Dinge zu sagen wie: „Bin ich adoptiert?“ „Wenn Ihr sterben würdet, wer würde sich dann um mich kümmern?“ Kopfschmerzen, Alpträume und Sorgen können auftreten. Ein traurig ausschauendes Mädchen in diesem Alter wurde einmal gefragt, was sie denn so bekümmere. Die Antwort war: „Ich bin traurig und weiß nicht warum“. Ihr Seelenleben, früher wie ein klarer, sprudelnder Bergbach war nun wie ein stiller, unergründlicher See.

Billy Collins, beschreibt diese innere Erfahrung sehr schön in seinem Gedicht „Bald werde ich zehn“:

Der Gedanke daran lässt mich fühlen
als ob ich hier etwas fabriziere
etwas, das schlimmer ist als Bauchweh
oder Kopfweh vom Lesen im Bett bei schlechtem Licht –
eine Art Masern des Geistes,
eine Art Mumps der Psyche,
eine Art die Seele entstellender Windpocken.

Du sagst mir, es sei zu früh zurückzuschauen,
aber das ist, weil Du etwas vergessen hast:
die vollkommene Schlichtheit eins zu sein
und die komplexe Schönheit eingeführt durch die
Zweiheit.
Aber ich kann auf meinem Bett liegen und jede Zahl
erinnern.
Mit vier war ich ein arabischer Zauberer.
Ich konnte mich selbst unsichtbar machen
wenn ich ein Glas Milch auf eine bestimmte Weise trank.
Mit sieben war ich ein Soldat, mit neun ein Prinz.

Aber nun stehe ich meist am Fenster
das späte Nachmittagslicht beobachtend.
Es fiel niemals so feierlich
gegen die Seite meines Baumhauses,
und mein Fahrrad lehnte niemals so gegen die Garage
so wie heute,
alle die dunkelblaue Geschwindigkeit ist
herausgetrocknet.

Das ist der Beginn der Traurigkeit, sage ich zu mir selbst,
wenn ich in meinen Turnschuhen durch das Universum
spaziere.
Es ist Zeit, meinen imaginären Freunden
Auf Wiedersehen zu sagen,
Zeit, das erste große Kalenderblatt zu wenden.

Gestern noch schien mir
als wäre unter meiner Haut nichts als Licht.

Wenn Du mich aufgeritzt hättest, hätte ich geleuchtet.
Aber jetzt, wenn ich auf den Bürgersteigen des Lebens
hin falle,
schürfe ich mir die Knie auf. Ich blute.¹

Eine der äußerlichen Erscheinungen dieses Übergangs ist die Art, wie das Kind die anderen sieht. Oft gibt es eine neue Art sozialen Unfriedens von der Mitte der zweiten Klasse ab bis in die dritte hinein. Das Kind vergleicht sich selbst noch nicht mit den anderen, so wie es ein Sechstklässler tut, aber es beobachtet die anderen als andere. Diese Trennung, dieses Bewusstsein des Andersseins kann schmerzlich sein, nicht nur durch die dadurch entstehende Einsamkeit, sondern auch durch die Enttäuschungen, die dieses Phänomen begleiten. Caroline von Heydebrand schrieb in ihrer Zusammenfassung des Waldorf-Lehrplans, dass es eine wichtige Aufgabe des Lehrers in diesen mittleren Klassen sei, die Kinder nicht zu enttäuschen. Der amerikanische Autor John Steinbeck beschreibt diese Enttäuschung so:

„Wenn ein Kind die Erwachsenen zum ersten Mal bei Fehlern ertappt, wenn zum ersten Mal die Einsicht in seinen kleinen ernsten Kopf geht, dass Erwachsene nicht immer göttliche Intelligenz haben, dass ihre Urteile nicht immer weise sind, ihr Denken nicht immer richtig und ihre Aussagen nicht immer wahr – dann erfüllt panische Verzweiflung ihre Welt. Die Götter sind gestürzt und Sicherheit gibt es nicht mehr. Und bezüglich des Sturzes von Göttern gilt: Sie fallen nicht nur ein bisschen, sie zerbersten, zerschmettern und sinken tief in grünen Dreck. Es ist eine mühselige Arbeit, sie wieder aufzurichten. So richtig glänzen tun sie dann nicht mehr. Und die Welt des Kindes wird nie mehr richtig heile. Es ist eine schmerzliche Art des Aufwachens.“²

Wir könnten uns natürlich auf die schwierigen Seiten konzentrieren, aber diese Verwandlung hat auch etwas Wunderbares. Natürlich wurden Adam und Eva aus dem Paradies vertrieben, die ganze Welt wartete aber schon auf sie. Einer meiner Lieblingsmomente in der vierten Klasse, also kurz nachdem dieser Übergang stattgefunden hat, ist der Heimatkunde-Unterricht. Eine typische Aufgabe ist, die Schule aus der „Adlerperspektive“ zu zeichnen. Ein Kind, das jünger als 9 ½ ist, hat damit die größten Schwierigkeiten – etwas

Reales von einem imaginären Standpunkt aus zu sehen und zu zeichnen. Normalerweise kann das ein Drittel der Klasse sofort „sehen“, ein zweites Drittel schafft es mit Anweisungen vom Lehrer, und ein Drittel braucht mehr Zeit, besondere Hilfe, weitere Spaziergänge auf dem Schulgelände usw. In diesem Alter taucht die vergleichbare Fähigkeit auf, den roten Faden in einer Geschichte zu sehen. Wenn wir ein jüngerer Kind fragen, um was es in einer Geschichte geht, müssen wir uns hinsetzen, denn wir müssen dann die ganze Geschichte noch einmal anhören und wehe uns, wenn wir ein Detail nicht hören wollen. Es ist so, wie wenn man durch einen Wald geht und nur einzelne Bäume sieht. Mit 9 ½ kann ein Kind sagen: „Wir sind durch einen Wald gelaufen“ ohne von jedem einzelnen Baum zu erzählen. Zusammenfassungen von Geschichten und Büchern sind erst ab der vierten Klasse wirklich sinnvoll.

Nicht jeder kann einfach diesen Verwandlungsprozess durchmachen. Manchmal ist es ein verpasster Arbeitsschritt, der das Kind am Fortschritt hindert. Florian Osswald hat das Kind mit dem gestörten Lebenssinn erwähnt, das Hilfe brauchte, um ein mathematisches Problem anzugehen. So kann es sein, dass ein Kind mit dem Bruchrechnen in der vierten Klasse nicht zurechtkommt. Vielleicht kommt das von einem Problem mit dem Lebenssinn. Oder das Kind kann nicht das Ganze von den Teilen unterscheiden, was man ja beim Bruchrechnen können muss.

Wir müssen beobachten, wie ein Kind den Verwandlungsprozess durchmacht. Manchmal braucht das Kind etwas, um über die Schwierigkeit hinweg zu kommen, nicht weil es Verständnisprobleme hat, sondern weil es etwas anderes braucht, vielleicht Hilfe für den Lebenssinn, den Sprach- oder Tastsinn? Wo ist das Kind stecken geblieben? Wenn wir unsere Beobachtungen mit den Kollegen austauschen, können wir besser helfen.

Der Verwandlungsprozess um das 9. Lebensjahr kommt in der 5. Klasse zur Ruhe. In diesem „goldenen Alter der Kindheit“ sind es andere Faktoren, die die Lernfähigkeit behindern können, aber in jedem Fall sehen wir in diesem Alter eine große Harmonie in der Gestalt des physischen Körpers, kurz bevor dann die Füße unmäßig zu wachsen beginnen und sich ‚fauler Mief‘ in der Klasse ausbreitet.

1 Collins, Billy. The Art of Drowning. University of Pittsburgh Press, 1995. Die englische Version des Gedichtes finden Sie hier: <http://www.poemhunter.com/poem/on-turning-ten/>

2 Steinbeck, John. Jenseits von Eden.

Die kanadische Schriftstellerin Heather O'Neill hat geschrieben:

„Wenn man zwölf ist, machen es die Leute einem schwer, ein Kind zu sein. An Halloween wollen sie einem keine Süßigkeiten mehr geben. Sie sagen Dinge wie: „Wenn du im Mittelalter leben würdest, würdest du jetzt heiraten und auf einem Bauernhof mit einer Million Hühnern leben.“ Sie versuchen, dich aus der Kindheit zu jagen. Wenn du die mal verlassen hast, gibt es kein Zurück mehr, also musst du versuchen, so lange wie möglich zu bleiben.“³

Oft beobachte ich das bei Zwölfjährigen: Sie wollen gerne alleine losziehen und sind dann plötzlich wieder zurück im Bett ihrer Eltern, oder zumindest ganz dicht bei ihnen auf der Couch.

Der Übergang im zwölften Lebensjahr ist der Moment, wo der Stein zum ungelöschten Kalk wird. Er sieht genauso aus, vielleicht sogar etwas unauffälliger. Aber er ist wesentlich anders. Es ist eine Zeit, die einem einen gewissen Schrecken einjagen kann, weil man auf eine Zeit der völligen Dekonstruktion zugeht, in der man seine vorherige Gestalt völlig verlieren kann. Man fragt sich, ob man den Mut hat, weiter zu gehen. Depression, Angstzustände, Schlaf- und Essstörungen können in dieser Zeit auftauchen. Genauso wie im dritten, sechsten und neunten Lebensjahr kann dieser Übergang von einer gewissen Panik begleitet sein. Der Wunsch kann auftauchen, jetzt nicht weiter zu gehen, sich zurückzuwenden und nicht vorwärts in die Zukunft zu schreiten.

Wiederum kommt trotz der Schwierigkeiten etwas Wundervolles hinzu. Es ist eine anfängliche Wahrnehmung des eigenen Sterns, des eigenen Schicksals. Der aus der Zukunft kommende Strom kann jetzt vom Kind gefühlt werden. Außerdem ist möglich, dass man jetzt für die Realität von Ursache und Wirkung aufwacht. Ich werde nie vergessen, wie einmal ein Schüler aus der sechsten Klasse mir gesagt hat: „Frau Hall, wenn ich jeden Tag Flöte übe, kann ich tatsächlich besser spielen.“ Ich wollte ihm antworten: „Habe ich Dir das nicht schon eine Million Mal gesagt?“ Aber ich nickte nur und sagte: „Tja, das stimmt, ist das nicht toll?“ Denn für den Schüler war das eine Erfahrung, die sein Bewusstsein erweiterte. Er konnte jetzt Einfluss auf sein Schicksal nehmen. Er konnte seine Lernfähigkeit absichtlich vergrößern. Er konnte die Entscheidung treffen,

etwas zu tun, was sein Leben veränderte. Natürlich „wusste“ er das irgendwie auch vorher, aber in diesem Moment hat er das völlig neu begriffen. Es war ein lebendiger Gedanke und ich konnte sehen, wie ihn dieses Wissen mit Licht erfüllte.

Florian Osswald erwähnte, dass man als Genie geboren werden und als Idiot sterben kann. In gewisser Weise sehe ich hier einen Übergang – aber nicht den vom Genie zum Idioten. In dem kleinen Kind sehen wir ein unglaubliches Potential. Oft sagen wir: „Das ist ein begabtes Kind“. Wir sehen viele begabte 10-jährige Kinder, aber wenige begabte Erwachsene. Ich frage mich ob das daran liegt, wie man den Übergang im 12. Lebensjahr durchmacht. In diesem Moment kann das Kind die Erfahrung machen: „Ich kann das. Ich kann durch meinen Willen, durch meine Anstrengung mein Schicksal beeinflussen. Ich kann durch diesen Verwandlungsprozess hindurch gehen.“

Jetzt kommen wir zur Pubertät. Die 7. Klasse ist eine Zeit des Chaos. Der Lehrer kann stark ramponiert werden. Es ist der Dampf und die Zerstörung der ursprünglichen Form die wir in dem lehmigen Kalk haben, aus dem dann Beton gemacht werden kann.

Der Schüler in der 8. Klasse, der gerade diesen Übergang durchgemacht hat, erreicht wieder ein gewisses Gleichgewicht. Er hat eine freiere, geistreiche Fantasie. Er ist jetzt unabhängiger von seiner Umgebung und kann innerlich Dinge vorstellen. Bei den platonischen Körpern zum Beispiel kann jetzt die Beziehung des Würfels zum Oktaeder vorgestellt werden, des Ikosaeders und des Dodekaeders. Auch auf die eigenen Erfahrungen kann jetzt mit Abstand geschaut werden. Ein 14-jähriger analysierte zum Beispiel, wie er als 8-jähriger zum ersten Mal Gold gesehen hatte. Es war in einem Museum. Er konnte sich an das Gold erinnern, wie er es beim Anhören von Märchen vorgestellt hatte und beim Lesen von Piratengeschichten. Als Teenager konnte er jetzt seine Enttäuschung von damals beschreiben, als er einen Stein von bestimmter Farbe und Größe ohne irgendwelche magischen Eigenschaften in einem Glaskasten liegen sah. Sein Bericht hatte den Charakter der Selbstreflexion. Er kann sich jetzt als Erlebenden erleben.

Es ist ein ziemlich starkes Erlebnis, in der 8. Klasse am Rande dieses Geburtsvorganges zu stehen – die Anfänge der neuen Fähigkeiten zu bemerken – die auf-

3 O'Neill, Heather. Lullabies for Little Criminals.

bauenden Kräfte des Ätherischen, die jetzt gleichzeitig mit dem Bewusstsein des Astralischen genutzt werden können, die vom Ich angespornt werden, neue Erkenntnisse, neue Inspirationen in die Welt zu bringen. Was für eine Energie steht hier zur Verfügung! Der Teenager kann jetzt anfangen, von sich aus wieder eine Beziehung zu 'Gold' herzustellen, die von seiner Fantasie und seiner Verbindung zur Welt getragen ist. Solches wird möglich durch den freigewordenen Astralleib.

Dies bringt uns jetzt zum Kern der Sache. Da ja der Lehrer in der Unterstufe die „Hebamme des Astralleibes“ ist, stellt sich die Frage, wie er das macht. Wir kennen alle ein paar Antworten auf diese Frage, ich möchte hier drei anführen.

Das erste ist: indem wir das Kind lieben. Das Kind erzählt uns die Geschichte seiner Entwicklung und wir haben auf einer anderen Ebene mit ihm die Verabredung getroffen, ein bisschen früher zur Erde zu kommen, so dass wir es führen, ihm zuhören und helfen können, genauso wie andere uns geführt haben und auch heute noch führen auf unserem Erdenweg.

Und um unsere Schüler lieben zu können, müssen wir auch einander als echte Kollegen sehen können. Es ist wichtig, aus unseren eigenen vier Wänden rauszukommen und uns gegenseitig zu besuchen. Aus Zeitmangel treffen wir uns kaum noch, deshalb muss jeder auf diesem Gebiet eine individuelle Anstrengung machen.

Wenn ich zum Beispiel meine Kollegin im Kindergarten besuche, ist das so herrlich. Leben macht noch Sinn in einem Waldorfkindergarten. Einmal habe ich dort eine wunderbare Spielsituation erlebt. Auf der einen Seite des Raumes war eine Autowaschanlage installiert, mit Brettern, Stühlen, Tüchern und Ständern. Mit Brettern, die auf Stühle und Bänke gelegt waren, war das Ganze ein Niveau über dem Fußboden. Kinder, – Verzeihung: Autos – krabbelten über diese Bretter und wurden „geschrubbt“. Das Kind, das das Spiel begonnen hatte, gab den Mitspielern nur wenige mündliche Anweisungen. Ich spürte das „Ich“ bei der Arbeit, seine Fähigkeit zu planen und zu organisieren, und erlebte auch Vorstellungs- und Gedächtniskräfte bei den anderen, die sich in die Geschichte einfügten und ihre Rollen fanden. Ich beobachtete auch die Ich-Tätigkeit in der Fähigkeit, eine bestimmte Rolle in der Autowaschanlage beizubehalten und nicht plötzlich sich in Seeräuber zu ver-

wandeln. Auf der anderen Seite des Raumes war eine Gruppe von Kindern, – eine Katze mit fünf Jungen. Auch sie blieben in ihren Rollen, und keines der Kätzchen rebellierte gegen ihre Mutter, alle konnten ihre spontanen Triebe zurückhalten und blieben in dem momentanen Beziehungssystem: Katzenmutter mit Kätzchen. Und dann passierte etwas Wunderbares. In beiden Gruppen stellte sich bei einigen Kindern eine gewisse Langeweile ein und eines der Kätzchen hatte eine Idee – ein kreativer Moment: Könnten nicht auch Kätzchen durch die Autowaschanlage schleichen? Wie ein Strohfeuer ging diese Idee durch den Raum und bald wurden nicht nur Autos und Kätzchen gewaschen sondern auch Elefanten und Dinosaurier. Es war ein Moment kreativer Flexibilität, ein inspirierter Moment der Ich-Wirksamkeit, die sich durch Vorstellungs- und Gedächtniskräfte, durch Kontrolle spontaner Triebe und durch flexible Kreativität ausdrückte. Wenn man die Kinder beobachtete, konnte man verstehen, wie jedes von ihnen eine Erfahrung der eigenen Ich-Entwicklung machte. Nichts war zufällig, alles was passierte, hatte etwas zu tun mit der Entwicklung der Kinder.

Eine Schülerin sagte mir letztes Jahr, dass ich der einzige Lehrer sei, der sie beachten würde. Als ich sie bat, das genauer zu erklären, fand ich heraus, dass sie meinte, dass die Waldorflehrer die einzigen Menschen seien, die nicht durch Technologie abgelenkt würden. Ich war beschämt festzustellen, wie viele Erwachsene sich in dieser Beziehung „gehen lassen“. Einem Kind die volle Aufmerksamkeit zu zuwenden, heißt, ihm Liebe zu schenken. Ein kürzlich erschienener Artikel in der New York Times beschrieb ein Experiment, das zeigte, dass einander Unbekannte sich einfach dadurch verlieben können, dass einer dem anderen die volle Aufmerksamkeit schenkt.⁴ Aufmerksamkeit zu schenken ist unsere wichtigste Aufgabe.

Eine zweite Aufgabe besteht darin, dass wir unsere Worte auch in Taten umsetzen. Wir können uns bemühen, aufrichtig zu sein, wirklich diejenige Person zu werden, die sich entschlossen hat, als sie in der Weltenmitternacht ihren Blick zur Erde wendete, für ihre Schüler da zu sein. Im Vortrag vom 29. Dezember 1921 sagt Steiner:

„Man sich ja als der erziehende Führer des ganz kleinen Kindes doch die Frage vorlegen: Bist du es gerade ..., der vom Schicksal zu einem so wichtigen Verhältnis, zu

4 Jones, Daniel. "No. 37: Big Wedding or Small?" New York Times: January 11, 2015.

einer so wichtigen Beziehung ausersehen worden ist, wie diejenige des erziehenden Führers es ist? – Und man wird hineingestellt in die Alternative: Was kann man tun, um sich so stark als möglich auszulöschen, damit unser Persönliches möglichst wenig auf das Kind einfließt, damit wir dem Kind sein Schicksal nicht verderben, sondern es heranziehen zu einem freien Menschen im Leben?“⁵

Das Dritte, was ich herausgefunden habe, ist dass wir dem Lehrplan vertrauen können. Alles ist hier schon gesagt. Wir wissen, dass der Weg des Ich durch den Astralleib durch Polaritäten geebnet wird. Wir wissen, dass die Sinne durch Polaritäten gefördert werden können. Mit Polaritäten zu arbeiten ist daher eine wichtige Aufgabe für den Unterstufenlehrer. Sich einer Tätigkeit hinzugeben, „in sie hineinzuschlafen“ und dann wieder aufzuwachen, in den Erzählungen, in der Kunst, in der Physik mit Licht und Dunkelheit zu arbeiten, mit Lachen und Weinen – wie wichtig ist das alles! Und dann wieder in der Mitte das Gleichgewicht zu finden. – Ursula Flatters sprach gestern von der Bedeutung der unteren Sinne – aber auch die oberen Sinne werden während der Schulzeit kultiviert. Der Sprachsinn durch den reichen Wortschatz der Märchen. Der Gedankensinn durch die klaren Intentionen des Lehrers und durch den Erzählstoff wie zum Beispiel die Fabeln. Der Ich-Sinn durch die Geistesgegenwart des Lehrers und die vielen Biographien, die im Laufe der Schulzeit erzählt werden – angefangen von den Matriarchen und Patriarchen des Alten Testaments über Jeanne d'Arc bis hin zu Michelangelo und Martin Luther King.

Natürlich besteht die Versuchung in den oberen Klassen, nicht mehr so stark dem Lehrplan zu vertrauen und dann, wenn es auf das Abitur zugeht, zum Beispiel Malen und Zeichnen zu streichen. Das kann auch schon früher passieren, Formenzeichnen kann weggelassen und Musik, nur noch ein paar Lieder werden morgens gesungen, aber Musikunterricht findet nicht mehr statt. Genau diese Gebiete sind aber so wichtig! Vor einiger Zeit hatte meine 8. Klasse Schwarz-Weiß-Zeichnen bei einem anderen Lehrer. Ich war dabei und spürte, dass sich das so anfühlte, als ob durstige Blumen gegossen würden.

Wenn ich meinen Beruf als Lehrer mit dem Versprechen auf mich nehme, das Kind zu beobachten und zu respektieren, an mir selbst zu arbeiten und den Lehrplan zu beachten, dann müssen diese Übergangsmomente

nicht mehr als Zeiten besonderer Disziplinschwierigkeiten wahrgenommen werden, sondern als Momente, in denen uns die Kinder durch ihre Worte und Taten etwas ganz besonderes zeigen wollen: ihren Seelenzustand. Wir schenken diesen Momenten (dem sechsten, neunten, zwölften Jahr usw.) besondere Aufmerksamkeit, weil hier Veränderungen sichtbar werden. Veränderung vollzieht sich aber die ganze Zeit. Doch vorher konzentriert sich das Kind auf seine Intention, den Schritt auszuführen und nachher konzentriert es sich darauf, ein neues Gleichgewicht zu finden. Dazwischen ist der Übergang, der Schritt von einer Säule zur nächsten, der Moment, in dem der Fuß den Boden verlassen hat. Der Raum dazwischen.

Und, wie wir wissen, kann das Feuer – das Ich – in diesem Raum leben.

Hier ein Gedicht von Judy Sorum Brown über Feuer und über Zwischenräume.

Was macht, dass das Feuer brennt?
Der Raum zwischen den Scheiten,
Der Atemraum.
Zu viel des Guten,
Zu viele Scheite
Zu dicht gepackt
Löscht die Flammen
Fast so sicher
Wie ein Kübel Wasser.

Feuer vorbereiten
Verlangt Aufmerksamkeit
Auf Zwischenräume
Genauso wie auf Holz.
Wenn wir offene Räume
Zu bauen gelernt haben
In derselben Art
Wie Holzstöße
Dann werden wir sehen,
Dass Brennstoff und gleichzeitig
Fehlen von Brennstoff
Das Feuer möglich machen.
Einfach von Zeit zu Zeit
Mit Leichtigkeit
Einen Scheit auflegen.

Ein Feuer
Wächst
Einfach weil Raum da ist,

5 Steiner, Rudolf. Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Dornach, 29. Dezember 1921, GA 303

In dem die Flamme,
Die weiß, wie sie brennen will,
Ihren Weg finden kann.⁶

In der Unterstufe wird das Kind durch die Kraft des Feuers, die durch Luft und Wasser wirkt, von Stein zu Mörtel verwandelt. Wenn es das durchgemacht hat, hat es das Material zur Verfügung, um ein neues Selbst aufzubauen, eine Verbindung von dem, was es bisher entwickelt hat und was aus dem Karma auf es zuströmt. Der Kalkstein wird zu Beton – der Felsen wird

ein Gebäude. Aber das ist ein Thema für den Oberstufenlehrer und eine andere Tagung.

Übersetzung: Katharina Stemmann und Philipp Reubke

Elizabeth Hall ist Klassenlehrerin an der Green Meadow Waldorf School in der Nähe von New York, USA. Sie hat über zwanzig Jahre Erfahrung als Waldorfpädagogin in verschiedenen Waldorfschulen sowie in der Camphill Sonderschule Beaver Run.

6 Sorum Brown, Judy. The Sea Accepts All Rivers and Other Poems. Miles River Press, 2000

Gemeinsam im Strom des Lebens – Metamorphosen der inneren Grundstimmung des Erwachsenen gegenüber dem Kinde

Clara Aerts

„... die soziale Frage ist im Wesentlichen eine Erziehungsfrage, und die Erziehungsfrage ist im Wesentlichen eine Frage der Gesundheit ...“. Diese Aussage Steiners fasziniert mich jetzt schon seit vielen Jahren. Die zahlreichen Aspekte dieses Gedankens sind für mich einer der Gründe, die uns hier zusammengebracht haben.

Wir alle wissen, dass die Waldorfpädagogik einen wichtigen Beitrag leisten kann beim Angehen der komplexen sozialen Fragen unserer Zeit. Wir alle, die wir auf dem Gebiet der Pädagogik tätig sind, sind uns zugleich auch der starken Beziehung zwischen Erziehung und Gesundheit bewusst. Ich möchte jedoch behaupten, dass für diejenigen unter uns, die mit Kindern im ersten Jahrsiebt arbeiten, diese Verbindung sogar noch greifbarer ist, dass sie etwas ist, für das wir uns begeistern und intuitiv Verantwortung empfinden. Indem wir unsere ätherischen Kräfte als nährende und gestaltende Kräfte bei der Erziehung des Kindes einsetzen, sind wir eng mit seiner physischen Gesundheit verbunden, die ja die Grundlage für alle weitere Entwicklung in seinem Leben bildet. Um die gesunde Entwicklung dieser physischen Grundlage zu gewährleisten und zu unterstützen, möchten wir einen geeigneten Raum schaffen. Dem Kind die Zeit zur Vollendung dieses Reifungsprozesses im ersten Jahrsiebt zu geben, ist einer der wesentlichen Aspekte bei der Betrachtung dieses wichtigen Übergangs in der Kindheit.

Diese natürliche Schwelle, die eine Brücke von der frühen Kindheit im ersten Jahrsiebt und zur Einschulung schlägt, wird in vielen Ländern immer weiter vorverlegt – nach dem Motto „je früher, desto besser“. Es wurden und werden zahlreiche Versuche unternommen, derartige Bildungsgesetze zu verändern, was jedoch im Großen und Ganzen nicht einfach ist. Auch in der Waldorfbewegung wurden in den letzten Jahren in vielen Ländern Kompromisse gesucht, und es werden Alternativen für Sechsjährige ausprobiert, wie die nullte Klasse, ein zusätzliches Nachmittagsangebot usw.

Auch wenn diese Versuche und auch die Auseinandersetzungen mit den Behörden unbedingt fortgeführt werden sollten, möchte ich das Augenmerk dieses Vortrags auf einen anderen Aspekt richten, den ich als Revolution bezeichnen möchte, die in unserem Herzen stattfinden muss. Ich bin nämlich fest davon überzeugt, dass der erste und wichtigste Raum, den wir für das Kind schaffen müssen, der ist, der durch unsere innere Grundeinstellung bei der Begegnung mit dem Kind entsteht. In diesem inneren Reich ist jeder von uns „König“ und kann versuchen, den richtigen Raum und die richtige Zeit zu schaffen, selbst wenn die äußeren Umstände nicht ideal sind.

Vom universellen Ganzen zur individuellen Einzigartigkeit

Wir begannen unsere Woche mit Florian Osswalds Vortrag über das Schaffen eines Zwischenraums, in dem Neues entstehen kann. Er bat uns, die sieben Säulen (hier im Großen Saal des Goetheanums)¹ als Gebärden der Verwandlung und Stufen der Entwicklung zu betrachten, und dieser Gedanke hat mich in den letzten Tagen begleitet. Heute Vormittag kam ich schon etwas früher in den Großen Saal, um die Begriffe etwas auszuweiten und in Bewegung zu bringen, die ich in den vergangenen Jahren aus meiner Erfahrung als Mutter und als Kindergärtnerin gewonnen und dann zur Vorbereitung dieses Vortrags verwendet habe.

Bei der erneuten Betrachtung dieser Säulen mit den hier bewegten Fragen im Hintergrund, wurde mir klar, dass der leere Raum im Kapitell der ersten Säule einem Raum gleicht, der sich unbegrenzten Möglichkeiten öffnet. Für mich ist er ein Bild des Universums, des Ganzen, das wir verwenden können, wenn wir uns um die richtige innere Grundstimmung gegenüber dem Kind bemühen.



1 Siehe Abbildungen 1 bis 7

Dieses Bild von Raum, vom Ganzen kann uns dabei helfen, Beweglichkeit zu erlangen und in unserer Rolle als Erzieher, Eltern und Lehrer ständig zu wachsen. Es ermöglicht uns, die Kindheit in ihrer ganzen Bandbreite, in der sie zum Ausdruck kommen will, mitzutragen. Wenn wir die Säulen nun weiter betrachten, sehen wir, dass dieser offene Raum im Kapitell der zweiten Säule etwas enthält. Es ist so etwas wie ein Lichttropfen, ein Edelstein oder ein Samenkorn, ein Anfang. Es enthüllt noch nicht die endlosen Möglichkeiten, die daraus erwachsen können, aber doch das Potenzial, den Beginn von etwas Neuem, dessen Geburt noch bevorsteht.

Bei der dritten Säule sehen wir, dass das kleine Samenkorn, dieser Lichttropfen nunmehr gehalten und durch eine schützende Gebärde von oben behütet wird. Es kommt bereits etwas mehr zum Ausdruck.

An der vierten Säule nun finden wir eine sich wandelnde Gebärde. Die schützende Gebärde von oben umschließt das Samenkorn wie in einer Umarmung und bildet damit eine innere Welt.

Und dann kommen wir zur fünften Säule, die ganz anders und sehr interessant ist. In der Evolution der verschiedenen Kulturepochen befinden wir uns in der fünften Epoche, die die Möglichkeit der Begegnung, man könnte sagen von Krisen, von Veränderung und vollständigem Wandel in sich birgt. Als IASWECE-Mitglied bin ich mit der Gebärde des Begegnens und Überkreuzens, die in diesem Kapitell zum Ausdruck kommt, gut vertraut, weil das Logo unsrer Organisation eine ähnliche Gebärde ausdrückt.²



Dieses von Rudolf Steiner als Bild für die „Liebe“ verwendete Symbol kann als Ausdruck der Begegnung zwischen dem Anderen und mir gesehen werden. Oben begegnen wir einander mit einer zum Himmel und dem Kosmos geöffneten Gebärde, um dann mit einer abwärts gerichteten Bewegung gemeinsam eine umschlossene, geschützte innere Welt zu schaffen. In den sich kreuzenden Abschnitten oben und unten tauschen wir die Plätze, betreten jeweils die Sphäre des Anderen

und ermöglichen so eine Verwandlung. Im Wiederaufsteigen können wir dann einander mit erweiterter und veränderter Perspektive erneut begegnen.

Sechste und siebte Säule fahren mit zukunftsweisenden Gebärden fort, die ich jedoch aus Zeitgründen an dieser Stelle nicht behandeln werde. Was mich momentan interessiert, ist wie alles mit der Schaffung von Raum beginnt.

Den richtigen Raum und die richtige Zeit schaffen

Wie tragen und unterstützen wir als Erzieher, als Lehrer die Verwandlung, die das Kind vollzieht, und die unvorstellbaren Veränderungen im Laufe der Kindheit?

Den Titel „Gemeinsam – im Strom des Lebens“ habe ich nicht bewusst verfasst und konstruiert; eher war er so etwas wie eine Inspiration. Positive Gedanken sind kein Zufall, sondern das Ergebnis unserer inneren Arbeit. Wenn wir unsere Pädagogik intuitiv betreiben und – ungeachtet der Altersgruppe – auf die Fragen der Kinder eingehen wollen, müssen wir die Fertigkeit entwickeln, zugleich Punkt und Kreis (Umgebung) zu sein. Wir müssen in uns selbst gefestigt, im Augenblick gegenwärtig sein und gleichzeitig ein tiefes Bewusstsein, eine Verbundenheit mit allem haben, was uns umgibt, und dafür, wie es in die aus der Vergangenheit kommenden und aus der Zukunft wirkenden Ströme eingebettet ist. Wir können nur dann einen Raum schaffen, der allen Kindern ihren Verwandlungsprozess ermöglicht, wenn wir eben dieses kreisförmige Bewusstsein so umfassend wie möglich, soweit wir es mittragen können und so vollständig wie möglich zu entwickeln. Bei meiner Arbeit an diesem Titel ist mir in den letzten Wochen deutlich geworden, dass er beide Elemente, also Raum und Zeit enthält. Raum ist der Bereich, in dem wir gemeinsam leben, und Zeit ist, wo der Raum fließend wird. Dadurch dass wir uns im ständig sich verändernden Strom aufeinanderfolgender Begegnungen befinden, verbinden wir uns mit dem „Strom des Lebens“.



Wie schaffen wir den geeigneten Raum für unsere Neugeborenen, für unsere ganz Kleinen in den ersten Le-

2 Kügelgen, Helmut. Die Liebe als Quelle der Pädagogik. In: Erziehungskunst 8a 1969

bensjahren, für die Kinder auf der Höhe ihres Fantasieerfüllten Spiels, für die Sechsjährigen, die fast schulreif sind, die kurz vor der Geburt von etwas Neuem stehen, es aber noch nicht ganz ergreifen? Wie schaffen wir den geeigneten Raum für das Kind, das gerade eingeschult wird oder den Wechsel im neunten bzw. zwölften Lebensjahr vollzieht? Wie finden wir jedes Mal den geeigneten Raum, den Raum, um das Kind mitzutragen, der es ihm erlaubt sich wirklich zu verändern, seine Form zu finden, sich auszudrücken und seine eigene Identität und zukünftigen Vorsätze zum Vorschein zu bringen, die im Laufe der Kindheit auf verschiedenen Ebenen wirken?

„Lost in Transition“ – Nachahmung als Gabe zur Bezugsfindung

In vorangehenden Vorträgen haben wir gehört, dass, wenn das Kind eine Verwandlung vollzieht, etwas nicht mehr so offensichtlich verfügbar ist wie es vorher war. All die Sicherheit, die das Kind durch das vom ihm Eroberte und Gelernte gefestigt hat, löst sich plötzlich ein wenig und es ist wie verloren. Man könnte sagen, dass es „Lost in Transition“ oder „im Übergang verloren“ ist. Meines Erachtens wird damit sehr gut ausgedrückt, was mit dem Kind geschieht, das sich in einer Übergangsphase befindet. In den ersten Lebensjahren können wir beobachten, wie das Kind sein Ich zunehmend verinnerlicht, wie es sich Schritt für Schritt aufrichtet und den Raum erobert, seine eigene Stimme entdeckt und die Welt benennt wie Adam im Paradies, und wie daraus seine ersten Gedanken aufleuchten und erwachen. Diesen dreigliedrigen Prozess muss das Kind im Laufe seines Lebens immer und immer wieder vollziehen.

Aber jedes Mal, wenn ein Kind einen Übergang, eine Verwandlung vollzieht, verliert es vorübergehend einen Teil seiner zuvor eroberten Fähigkeiten und inneren Orientierung. In solchen Situationen sollten wir uns fragen, wie wir ihm Stütze und Orientierung geben können.

Wir wissen, dass das sehr kleine Kind ganz in seiner Umgebung lebt. Es hat sein Ich noch nicht verinnerlicht, um die Welt kritisch zu betrachten und zu entscheiden, ob es etwas Wahrgenommenes für wahr halten und sich damit verbinden soll. Das Kind muss noch alles aufnehmen, was von außen an es herantritt. Diese völlige Hingabe, das völlige Verschmelzen mit der Welt ist erstes Fundament und Voraussetzung dafür, dass das Kind sich gesund fühlt und im Einklang mit dem Universum. Uns ist dieses unglaubliche Geschenk der

Nachahmung gegeben, womit wir uns ganz der Welt hingeben und mit ihr vereinen können. Am Anfang gibt es zwischen Kind und Welt keinerlei Distanz.

Alle, die mit kleinen Kindern arbeiten, wissen, dass wenn wir Konflikte aus der Konferenz oder Ärger aus der Familie nicht „draußen am Haken aufhängen“ können, sondern sie mit in unsere Arbeit zu den Kindern hineinbringen, sich dies in deren Verhalten widerspiegelt. Denn das Kind lebt mit seiner Wahrnehmung ganz in der Umgebung, wo unsere Gedanken und Gefühle hinströmen, und kann sich noch nicht in sich zurückziehen. Es ist unmittelbar bei uns und ahmt unsere inneren Gebärden nach. Wenn wir mit unseren persönlichen Sorgen an das Kind herantreten, setzen sich diese wellenartig durch das Kind fort. Das Kind atmet unsere Gebärden ein. Ursula Flatters sagte in ihrem Vortrag, dass Nachahmung eine unglaubliche Gabe sei, derer wir jedoch würdig sein müssen. Wenn wir an unsere innere Grundstimmung denken, die das gute Beispiel für das kindliche Nachahmen sein soll, können wir uns fragen, was es bedeutet, nachahmungswürdig zu sein. Das sich völlig hingebende Kind erhofft sich von uns das Gute, mit dem es auch aus der geistigen Welt vor seiner Geburt vertraut war. Es sieht uns mit einer völlig offenen Gebärde in der vollen Erwartung an, diesem Guten wieder zu begegnen.

Heißt das nun, dass wir vollkommen und ideal sein müssen, um nachahmungswürdig zu sein?

Im Laufe der Jahre haben mich immer wieder Eltern gefragt, ob es möglich sei zu „heilen“, was sie bei ihren Kindern falsch gemacht haben, und ob es noch eine Möglichkeit gäbe, etwas „wiedergutzumachen“? Meine Antwort war stets, dass das Kind nicht nach perfekten Eltern sucht, sondern nach Eltern oder Erwachsenen, die bereit sind zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Es hilft dem Kind, wenn es die Bemühung des Anderen wahrnimmt und so lernen kann, was es bedeutet, Mensch zu werden – hinzufallen und wieder aufzustehen.

Mittragen und geben – ein Tanz und ein Gespräch zur Schaffung eines Freiraums, in dem sich eine Verwandlung vollziehen kann

In diesem Lernprozess wird die Rolle des zeitlichen Elements deutlich, denn Kind und Erwachsener finden sich beide irgendwo auf ihrem eigenen Entwicklungspfad. In diesem Tanz, diesem Gespräch können wir einander in Raum und Zeit begegnen. Ich war von den

verschiedenen musikalischen Darbietungen hier auf der Tagung beeindruckt. Zunächst durften wir die leidenschaftliche Musik von Astor Piazzola erleben, die voller rhythmischer Bewegung war. Ich denke, dass viele aufspringen und dazu tanzen wollten. Wir sahen, wie sich der Sologeiger bei den hohen Tönen bis an die Grenzen nach oben und nach hinten ausstreckte und sich bei den tiefen Tönen nach vorn und unten beugte.

Gestern konnten wir bei der Kontrabassistin Ähnliches beobachten. Beim Spielen der tiefen, rhythmischen Teile beugte sie sich selbst mit den Tönen nach unten. Es bot sich ein Bild wilder Lebenskräfte, was für mich ein sehr irdisches und fast schon tierhaftes Erlebnis war. Als sie dann zu singen begann, wurde in ihr eine völlige Verwandlung sichtbar. Sie richtete sich vollkommen auf und sang mit einer weichen, engelhaften Stimme und stellte damit die edleren und höheren Qualitäten im Menschen dar.

In den Darbietungen der Musiker zeigte sich eine Freiheit – Freiheit, die ihnen gegebene Musik auf sehr authentische und neue Weise zum Ausdruck zu bringen. Sie hatten sich diesen Freiraum zu Eigen gemacht, weil sie beide Gebärden integriert hatten: Sie waren einerseits ganz bei sich (Punkt) und andererseits auch bei den anderen Musikern, die sie begleiteten (Umgebung). In eben dieser Ausgewogenheit, in diesem Tanz von Geben und Mittragen, kann ein Freiraum gestaltet werden – Freiheit zur Kreativität, Freiheit zur Änderung und tiefgreifender Verwandlung.

Das Tor der Demut durchschreiten

Auf den letzten beiden Counciltreffen der IASWECE haben wir an den Aspekt der inneren Ruhe als Seelenkraft für den Erzieher gearbeitet.³ Wenn wir das Kind durch die Turbulenzen der Übergänge und des Lebens mittragen wollen, müssen wir diese innere Ruhe als sicheren Hafen in uns entwickeln. Bevor wir jedoch diesen Raum der Ruhe betreten können, wo alles möglich ist und mitgetragen werden kann, müssen wir das Tor der Demut durchschreiten und Verehrung und Devotion für Wahrheit und Erkenntnis in unserem Gedankenleben entwickeln.

Heute ist der Tag, den wir in der christlichen Kultur den Gründonnerstag in der Karwoche nennen. Ich kann

mich noch erinnern, wie ich als Kind mit meiner Familie in die Kirche gegangen bin, wo der Priester kniete und in Erinnerung an Jesus, der dasselbe bei seinen Aposteln tat, die Füße seiner Ministranten wusch. Für mich war das ein Bild der Demut, Verehrung und selbstlosen Devotion, das Beispiel dafür sein kann, wie wir den Bedürfnissen des Kindes dienen können, statt an ihnen unsere eigenen ehrgeizigen Motive, vorgefassten Konzepte oder bewertenden Gedanken auszuleben. Wir wollen vom Kind erfragen: „Wer bist du und wer möchtest du werden? Was möchtest du mich fragen; wie kann ich dir helfen?“ In einem solchen Freiraum kann sich ein echtes Ostererlebnis vollziehen, also ein Verwandlungsprozess auf tiefster Ebene. Von hier aus wird neues Leben geboren, wenn das Kind zwischen Geburt und siebtem Lebensjahr jede Zelle in seinem Körper individualisiert, das ihm aus der Vergangenheit Mitgegebene mit seinen eigenen Vorsätzen aus der Zukunft in einem Tanz der völligen Verwandlung verbindet.

Sonne, Mond und Sterne

Im 6. Vortrag der Reihe „Menschliches Seelenleben und Geistesstreben“⁴ beschreibt Steiner, dass, wenn das Ich auf die Erde herabsteigt, um wieder einen physischen Leib zu durchdringen, es die Kräfte der ätherischen Welt an sich heranzieht und dabei in seinen Ätherleib das Bild des Kosmos aufnimmt, das einer schönen Sphäre mit den Sternen, dem Tierkreis, Sonne und Mond gleicht. Im ersten Jahrsiebt bleiben diese Konfigurationen des Ätherleibs bis ins siebte Lebensjahr hinein, bis zum Zahnwechsel erhalten. Erst dann beginnt sich aufzulösen, was zunächst sternenhaft war. Es wird gewissermaßen strahlenhaft mit der Tendenz, im Inneren zusammenzukommen, bis sich im Alter von etwa 14 Jahren das Ätherherz bildet. Diese Gebärde der Konstellation kann uns im ersten Jahrsiebt als Wegweiser dienen und zeigen, wie wir eine lebensschaffende ätherische Umhüllung weben können, um in ihr das Kind mitzutragen. Wie kann ich in Gegenwart des Kindes sonnen-, monden- oder sternenhaft sein? Welche Qualitäten bergen diese Himmelskörper? Dieses ausdrucksstarke Bild zu meditieren hilft uns dabei, unsere Grundstimmung darauf zu richten, die Kinder wie Sterne und Tierkreis, Mond und Sonne mit Licht und Wärme zu umgeben, jedoch noch nicht in sie hineinzustrahlen.

3 Steiner, Rudolf. Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten. GA 10, 1. Kapitel

4 Steiner, Rudolf. „Menschliches Seelenleben und Geistesstreben im Zusammenhange mit Welt- und Erdentwicklung“, Dornach, 26. Mai 1922, GA 212

Rudolf Steiner zufolge verwandelt sich das Kind vom Kopf abwärts, wobei es zunächst einen physischen Leib antrifft, mit dem es nicht viel anfangen kann – wie ein Handschuh, der nicht passt. Das Kind muss diesen Leib so vorbereiten und verwandeln, dass er es alles aufnehmen kann, was in der Zukunft auf es zukommt. Wenn sich das Kind dann auf diese Reise begibt, dieses heilige Abenteuer, verfügt es über das richtige Instrument und sein Schiff wird sicher durchs jedes Wasser gleiten können. Der Kiel des Schiffes, der uns im Gleichgewicht hält, ist unter Wasser und unsichtbar. Dennoch ist er unverzichtbar, weil er ein Kentern verhindert. Natürlich brauchen wir auch den Rumpf, der alles zusammenhält, den Mast, der uns mit dem Himmel verbindet, und ein Segel, das den Geist, den Wind einfängt.

Dieses heilige Abenteuer, diese Reise und das Schaffen eines Raumes neuer Möglichkeiten, das Zurücklassen unserer alten Konzepte und Formen, der Versuch, imaginativ zu sein, Neues zu denken und uns zu verwandeln, sodass wir dem Kind auf eine ihm gerechte Art entgegenreten – all das wird auf schöne und künstlerische Weise in dem Gedicht „Ich suche nicht – ich finde“ des spanischen Malers Pablo Picasso beschrieben:⁵

Suchen – das ist Ausgehen von alten Beständen
 Und ein Finden-Wollen von bereits Bekanntem im
 Neuem.
 Finden – das ist das völlig Neue!
 Das Neue auch in der Bewegung.
 Alle Wege sind offen
 Und was gefunden wird, ist unbekannt.
 Es ist ein Wagnis, ein heiliges Abenteuer!
 Die Ungewissheit solcher Wagnisse
 Können eigentlich nur jene auf sich nehmen,
 Die sich im Ungeborgenen geborgen wissen,
 Die in die Ungewissheit, in die Führerlosigkeit geführt
 werden,
 Die sich im Dunkeln einem unsichtbaren Stern
 überlassen,
 Die sich vom Ziele ziehen lassen
 Und nicht – menschlich beschränkt und eingeengt –
 Das Ziel bestimmen.
 Dieses Offensein für jede neue Erkenntnis,
 Für jede neue Erfahrung
 Im Außen und Innen:
 Das ist das Wesenhafte des modernen Menschen,
 Der in aller Angst des Loslassens
 Doch die Gnade des Gehaltenseins
 Im Offenwerden neuer Möglichkeiten erfährt.

Dankbarkeit, Liebe und Pflicht – drei Grundtugenden, die uns sicher durch die Übergänge schiffen.

Dieses „mitgetragen werden“, sich der Dunkelheit hinzugeben, dem Unbekannten, in der Gewissheit, von einem unsichtbaren Stern geführt zu werden, können wir dem Kind im ersten Jahrsiebt auf tiefster Ebene zukommen lassen. Wir müssen den Keim der Dankbarkeit in die Seele des Kindes einpflanzen, indem wir dem Kind erlauben, Dankbarkeit als unsere innere Grundstimmung nachzuahmen und nicht indem wir es dazu anhalten, „Danke“ zu sagen. Das Kind muss dieses tiefe Gefühl der Dankbarkeit empfinden, das unser ganzes Wesen durchdringt – in allem, was wir tun: ob wir den Tisch decken, sauber machen oder wie wir der Welt, den Eltern und anderen gegenüberreten. Selbst wenn wir Dingen begegnen, die wir als unerwünscht empfinden, z. B. trendiges Spielzeug, das Kinder mitunter von zuhause in den Kindergarten mitbringen: Transformers oder Barbiepuppen, die bei uns spontane Abscheu hervorrufen. In diesen Situationen müssen wir versuchen, unsere inneren Beurteilungen zu überwinden und mit Großzügigkeit über das Spielzeug hinaus das Kind zu betrachten. Was das Kind eigentlich sagt, ist: „Schau mich an, erkenne mich, nimm mich an, liebe mich!“ Das Spielzeug ist nur eine Brücke, über die es unsere Aufmerksamkeit erreichen will. Das ist etwas, das wir in uns verwandeln müssen, um unsere eigenen Ängste zu überwinden: „Was werden unsere Kollegen sagen? Was sollen die anderen Eltern denken? Wir müssen an unsere Vorschriften und die Schulordnung denken. Wir haben die Waldorfpädagogik, der zufolge wir es so und so machen müssen – und das ist richtig, und jenes ist falsch.“

Natürlich müssen wir einen Weg finden, diese Dinge in die richtigen Bahnen zu lenken und darüber ein gutes Einvernehmen mit Kind und Eltern entwickeln, wie wir den Raum in unserem Kindergarten gestalten. In dem Moment jedoch, in dem wir dem Kind gegenüberreten, sollten wir darüber hinauswachsen können. Wir können uns ein Beispiel an den höheren Wesen und Engeln nehmen, indem wir unsere Flügel über all diese Dinge ausbreiten. Wir können über die äußeren störenden Details hinausschauen und versuchen, die innere Gebärde des Kindes wahrzunehmen und zu sagen: „Es ist alles in Ordnung. Alles, was du mir bringst, werde ich mit Dankbarkeit entgegennehmen.“ Du kannst mit deinem Trauma zu mir kommen, mit deiner verletzten Biografie, deinen schwierigen Eltern, deiner Frage. Ich

5 Im Internet zum Beispiel hier zu finden: http://www.elternreffpunkt-girasol.ch/images/Picasso_Ich%20suche%20nicht.pdf

werde dich immer mittragen.“ Dieses Mittragen, diese alles umfassende Dankbarkeit, mit der wir das Kind umgeben, müssen wir in diesen Jahren, wenn das Kind seinen physischen Leib völlig verwandelt, unbedingt als Keim in die Seele des Kindes einpflanzen. In dieser Phase plastischer Formung, wenn die Wachstumskräfte am stärksten sind, muss dieser Keim der Dankbarkeit eingepflanzt werden, sodass er sich tief in der Seele verwurzeln und mit dem heranwachsenden Menschen entwickeln kann.

In der heutigen Welt sehen wir so viele Menschen, die aus den Fugen geraten. Ich höre heutzutage von immer mehr Menschen, die an Burnout oder Depressionen leiden und die mit ihrem Leben oder ihrer Arbeit nicht fertig werden. Sie fühlen sich nicht mitgetragen oder können sich nicht selbst tragen. Wenn wir dem Kind helfen können, dieses Grundgefühl des mitgetragen Werdens durch das Einpflanzen des Keims der Dankbarkeit in diesen ersten Jahren zu entwickeln, damit diese auf einer sehr unbewussten aber tiefen Ebene mit ihm wachsen und sich fest in seinem Organismus verwurzeln kann, dann erhält das Kind von uns eine wertvolle Gabe, die ihm bevorstehenden Übergänge zu durchschiffen.

Von Rudolf Steiner wird das in seinem folgenden Zitat ganz deutlich beschrieben:

„Aber es ist auch diese Dankbarkeit etwas, was sich in diesem Lebensabschnitt bei einer richtigen Behandlung des Kindes ganz von selbst ergibt. Strömt aus dem Innern des Kindes das, was da in der Nachahmung einfließt, in der richtigen Verehrung, in der richtigen Liebe zu demjenigen aus, was in der Umgebung des Kindes an Eltern oder sonstigen Erziehern lebt, so wird alles das, was da im Kinde von der Seele ausströmt, wirklich von Dankbarkeit durchflossen sein. Ich möchte sagen: Wir müssen uns nur so benehmen, dass wir des Dankes wert und würdig sind, dann strömt uns schon von den Kindern dieser Dank auch zu – gerade in dem ersten Lebensabschnitt. Und dann entwickelt sich diese Dankbarkeit so, dass sie heranwächst; heranwächst, indem sie in die Wachstumskräfte hineinströmt, welche die Glieder groß werden lassen, welche selbst die chemische Zusammensetzung des Blutes und der anderen Säfte ändern. Im Leibe lebt diese Dankbarkeit, und sie muss im Leibe leben, sonst sitzt sie nicht gründlich genug im Menschen.“⁶

Das Kind erlernt diese universelle Dankbarkeit durch das Erleben unserer bedeutungsvollen Gebärden, aus denen unsere eigene Dankbarkeit für die Welt spricht. Wir müssen uns diese drei Tugenden – Dankbarkeit, Liebe und Pflichtwillen – angewöhnen, sodass wir sie an das Kind weitergeben können.

Im nächsten Jahrsiebt gilt es nicht, die Dankbarkeit, sondern den Liebewillen zu wecken – die Liebe zur Natur und den Mitmenschen – von dem moralische Impulse ausgehen, mit dessen Hilfe wir Beziehungen zu unserem Nächsten knüpfen können. „Denn das, um was es sich handelt, ist, dass alles, was der Lehrer in diesem Lebensabschnitt vor dem Kinde macht, eine bedeutungsvolle Sprache ist, dass er durch das alles zu dem Kinde spricht. Das, was er in den Worten sagt, ist nur ein Teil dessen, was er zu dem Kinde spricht.“⁷

Erst im dritten Jahrsiebt kann der Jugendliche die Handlungen anderer in seiner Umgebung beobachten, aus der sich die Arbeitsliebe oder der Pflichtwille entwickeln kann. Während das Kind im ersten Jahrsiebt noch sehr verträumt ist und wir den Keim des Dankbarkeitswillens in diese unbewusste, schlafende Welt des Wachsens einpflanzen, muss der Lehrer im zweiten Jahrsiebt den Liebewillen erwecken. Das dritte Jahrsiebt jedoch betritt das Kind in voller Wachheit. Es sieht, was andere Menschen tun, beobachtet ihre Handlungen und entwickelt daraus eine Liebe zur Arbeit.

Diese drei Grundtugenden Dankbarkeit, Liebe und Pflicht sind Kräfte, die dem sich entwickelnden Menschen bei seinem Gang durch die Übergangsphasen helfen, sich jedes Mal neu zu orientieren und von seinem unsichtbaren Stern führen zu lassen. Wir können dem Kind diese gewaltigen Gaben jedoch nur anbieten, wenn wir sie zuvor verinnerlicht haben.

Das Dazwischen: Zeit und Raum zum Integrieren und Konsolidieren.

Das dreiteilige Schreiten, von dem Florian Osswald in seinem Vortrag sprach, ist in Heben, Tragen und Stellen gegliedert. Später nahm er dann noch ein viertes Element hinzu, das quasi die Aufgabe einer Zwischenstufe zwischen den Schritten bzw. Stufen hat. Auf Grundlage dieses Bildes habe ich mir diese viergliedrige Gebärde

6 Steiner, Rudolf. Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Dornach, 20. April 1932, GA 306

7 Ebd.

„übersetzt“ und sie unter dem Aspekt der Übergangsphasen betrachtet, die das Kind durchschreitet.

Wenn wir das Kind im Strom der Entwicklung betrachten, so bemerken wir, dass es erst dann eine neu entwickelte Fähigkeit nutzen kann, wenn diese vollständig integriert ist. Indem wir uns von dem bereits uns zu eigen gemachten Raum lösen, in dem wir uns orientieren konnten (1. Heben), begeben wir uns in eine Übergangsphase, in der wiederum alles möglich ist (2. Tragen) und finden uns auf einem kleinen Gleichgewichtspunkt wieder, wo wir unsere Orientierung des Vertrauten verlieren. Dann sehen wir eine Geburt, eine neue Stufe nahen (3. Stellen), auf der wir uns den neuen Raum zu Eigen machen. Die vierte Stufe ist die Konsolidierung, die Einbindung oder Verankerung dieses neuen Schritts (Fähigkeit), und erst, wenn er fundiert (integriert) ist, können wir wieder loslassen und zur nächsten Stufe übergehen.

Das führt uns zu der Frage nach der für den Übergang richtigen Zeit und den dafür richtigen Raum. Wann hat das Kind die vorangegangene Phase so integriert und konsolidiert, dass es loslassen und fortfahren kann? Wo kann das Kind am besten den nächsten Schritt auf seinem Entwicklungsweg machen? Woran erkennen wir es, was sind die Anzeichen? Es wird immer wieder gefragt, an welchen Kriterien man erkennt, wann ein Kind soweit ist, einen Übergang zur nächsten Phase zu vollziehen. Wenn wir die Frage der Schulreife nehmen, welche Kriterien gibt es da? Ist es der Zahnwechsel? Wenn es die Mittellinie überqueren kann? Wenn es hüpfen und seilspringen kann? Natürlich sind alle diese Fähigkeiten Wegmarken, die uns als Anhaltspunkte für signifikante Entwicklungsstufen dienen. Wenn wir nämlich diese Wegweiser nicht hätten und uns nur auf unser Bauchgefühl verlassen, wären wir ebenfalls in dem Übergang verloren, den wir doch beobachten und verstehen möchten. Es gibt auch Handlungen und Fähigkeiten, die ein Kind beherrschen kann und die uns als Anzeichen für den Vollzug eines Übergangs dienen.

Das Kind ist jedoch mehr als nur die Summe seiner Fähigkeiten. Es bringt sein einzigartiges Ich in das Leben und in die Welt ein, wodurch seine Lebensbahn sich von allen anderen unterscheidet. Daher müssen wir einerseits die allgemeinen und gesetzmäßigen Entwicklungspfade kennen und gleichzeitig aufmerksam beobachten, mit welcher individuellen Dynamik das Kind diese Entwicklung angeht. Das Kind schafft sich sein eigenes Theaterstück auf dieser universellen Bühne der Menschheit. Auf dieser Bühne dienen uns die gesetzmäßigen

Entwicklungspfade als Wegweiser. Sie müssen uns den Fortschritt auf dem Pfad anzeigen, den wir bei allen Kindern finden können. Und vor diesem Hintergrund können wir die unendliche Vielfalt der Möglichkeiten betrachten, mit der jedes Kind seine Individualität zum Ausdruck bringt, indem es seine eigene Wirklichkeit, sein eigenes Theaterstück schafft.

Gemeinsam einen Schutzraum schaffen – unser Seelenauge ausbilden



In diesem Spannungsfeld zwischen dem Universellen und dem Individuellen wird von uns die Ausbildung unseres Seelenauges verlangt. Rudolf Steiner hat oft gesagt, dass wir lernen müssen, unser Herz als Organ für das Denken auszubilden. Wir müssen dem Kind richtig zuhören, versuchen, uns in die Gebärde des Kindes hineinzu leben, und alles von uns Beobachtete vor dem Hintergrund der Entwicklungsphase sehen, in der sich das Kind gerade befindet. Wenn wir nur in unseren theoretischen Konzepten verharren und sie nicht mit Gefühlen verwandeln, die aus den Erfahrungen im Umgang mit dem Kind erwachsen, werden wir das Herz nicht als Denkkorgan ausbilden können. Dann bleiben wir bei dem, was wir als Wahrheit „kennen“ und setzen uns von den „Anderen“ ab – den Eltern oder Kollegen von der Grundschule, die vielleicht unterschiedliche Auffassungen haben und daher unserer Einschätzung nach nichts davon verstehen und nichts darüber wissen.

Wenn wir zur Mitte finden, nachdem unsere innere Hinwendung unser Seelenaugensymbol ausgebildet hat, können wir uns für Gespräch und Dialog öffnen. Wir können unsere Kollegen oder Eltern fragen: „Was sehen Sie?“ und ihnen erlauben, durch ihre Beobachtungen unser Bild zu beeinflussen.

Wir vergessen oft, dass die Eltern unsere Partner bei der Erziehung des Kindes sind, und als Zeitgenossen dieser Bewusstseinsseelenepoche ist es ganz richtig, darauf zu achten, dass sie Anteil haben, mitbestimmen und mitentscheiden. Bei meinen Elterngesprächen über die potenzielle Schulreife eines Kindes habe ich stets versucht, so lange wie möglich einen offenen Raum zu schaffen, in dem die Frage nach der Einschulung außen vor blieb. In diesem Raum betrachteten wir zunächst gemeinsam

die Entwicklung des Kindes. Was sagt uns das Kind? Wenn das Kind zeigte, dass es auf allen Ebenen für den Übergang vom Kindergarten zur 1. Klasse bereit war und dies auch in den gesetzmäßigen Entwicklungspfad passte, verlief das Gespräch problemlos und naturgemäß erfolgte dann die Empfehlung zur Einschulung.

Wenn das Kind jedoch Schwierigkeiten auf dem Entwicklungspfad hatte oder in einigen Bereichen eine beschleunigte bzw. verzögerte Entwicklung aufwies, war bei Vorbereitung und Durchführung der Gespräche ein besonderes Bewusstsein gefragt. In diesen Fällen mussten sich Lehrer und Eltern bemühen, über ihre eigenen Wünsche und Erwartungen hinauszuwachsen und nicht das Gespräch damit zu beginnen, was sie gerne hätten, also ob das Kind im Kindergarten bleiben oder eingeschult werden sollte. In diesen Situationen musste ich einen offenen Raum schaffen, in dem ich mir gemeinsam mit den Eltern ansehen konnte, wo sich das Kind auf dem Entwicklungspfad befand. Dabei ließ ich völlig offen, wie die Empfehlung oder Entscheidung bezüglich der Einschulung ausfallen würde. Was uns das Kind zeigt, ist nämlich ein wahres Bild, und es sollten diesbezüglich keine Kompromisse gemacht werden. Es ist sehr wichtig, dass in Zweifelsfällen die Frage, womit dem Kind am besten für seine Entwicklung gedient ist, erst gestellt wird, nachdem das Bild seiner Entwicklungsstufe entstanden ist, da hier auch andere Faktoren aus der kontextbezogenen Wirklichkeit des Kindes eine wichtige Rolle spielen und eine Empfehlung oder Entscheidung beeinflussen können. Wie sieht die Realität des Kindergartens und der 1. Klasse aus, die Größe der Gruppen/Klassen und das Verhältnis von Kinderzahl zu den Erwachsenen, welche Unterstützung wird jeweils geboten, wie sind die Kindergärtner bzw. Lehrer und welche Möglichkeiten gibt es für das weitere Konsolidieren und Reifen, wie sieht die Situation im Elternhaus aus (stabil, wechselhaft, tragend, fordernd) ...? All diese Aspekte sind Fragen, die wir haben und über die wir in diesem nächsten Schritt des Gesprächs nachdenken können, wenn wir uns um den nächsten geeigneten Schritt für das Kind bemühen.



Wenn wir einerseits wirklich in der Lage sind, unser Verständnis auszubilden und die Entwicklungsschritte als Hinweise zu benutzen, und andererseits das einzelne Kind betrachten und was es uns zeigt, können wir eine Stufe erlangen, auf der das Kind zum Lehrplan wird und uns sagt, was der richtige Zeitpunkt ist, und wir als Kindergärtner bzw. Lehrer können jedes Mal die innere Grundstimmung ausbilden, die den geeigneten Raum schafft, in dem wir erleben, wie das sich entwickelnde Kind durch die verschiedenen Übergänge im Leben schreitet.

Meine Hoffnung ist, dass wir aus diesem Bemühen **gemeinsam einen Schutzraum schaffen können**, in dem das Leben in seiner schönen Vielfalt zum Ausdruck kommen kann.

Übersetzt aus dem Englischen von Sebastian Rechenberger.

Clara Aerts:

Geboren 1962 in Flandern, Belgien. Zunächst ausgebildet als staatliche Erzieherin habe ich anschließend auch die Ausbildung zur Waldorferzieherin gemacht. Großes künstlerisches Interesse und Ausbildungen in Musik, Tanz und Theater. 21 Jahre lang habe ich als Waldorferzieherin in Flandern gearbeitet und habe parallel zur Arbeit im Kindergarten eine Tätigkeit als Dozentin im In- und Ausland begonnen. Seit 2008 arbeite ich als Pädagogische Beraterin für die Föderation der Steinerschulen in Flandern und als Mitglied der Koordinationsgruppe der IASWECE.

Gemeinsam im Strom des Lebens – Metamorphosen der inneren Haltung des Erwachsenen gegenüber dem Kind

Reinoud Engelsman

Lassen Sie mich den Aspekt am Ende des Vortrags von Clara Aerts aufgreifen:

Der Lebensraum und die Zeit, die wir dem Kind geben, können eine Art Schutzraum bilden, der eine gesunde Entwicklung anregt. Ich halte das auch im Lehrerberuf für eine wichtige und grundlegende Haltung, da sie sich den Entwicklungsstufen des Kindes ganz natürlich anpasst. Bei jeder Begegnung bildet sie sich im Hier und Jetzt neu. Beiderseitiges Geben und Nehmen braucht einen Begegnungsraum.

Von diesem Gesichtspunkt aus möchte ich der Frage nachgehen, wo und wie diese Grundstimmung beim Lehrer mit Bezug auf das Kind auftritt und dabei einige Aspekte im Allgemeinen und im Einzelnen beschreiben.

Dass das „Dazwischen“ mehr als nur ein Zwischenraum ist, lässt sich gut in der Natur beobachten.

Wenn es Sie einmal nach Holland verschlägt, können Sie im Norden des Landes ein kleines Abenteuer erleben. Dort gibt es einige typische Nordseeinseln, an denen Sie das „Dazwischen“ beobachten können. Normalerweise haben Sie an der Küste auf der einen Seite das Meer und auf der anderen das Land, sowie hier und da Strand und Dünen. Allein das hat schon seinen Reiz. Es gibt aber Stellen, an denen das Meer die Dünen durchbrochen und den Zwischenraum ausgedehnt und bereichert hat. Dadurch bildet sich eine sich ständig wandelnde, wunderschöne Lagune, die zu Recht zum Schutzgebiet erklärt wurde.

Vergleicht man diese Lagune mit der normalen Küste: Wo ist das Leben reichhaltiger? Wo können sich Meeresleben, Vögel, Fische, Muscheln und Pflanzen besser entwickeln und gedeihen? Diese Frage ist natürlich auch für den Geografie-Unterricht der 5. oder 6. Klasse geeignet. Die Antwort übertrifft alle Erwartungen. In den Lagunen entfalten sich Flora und Fauna in voller Pracht; dort ist der Artenreichtum um ein Zehnfaches größer als andernorts.

Wenn wir über „Lagune“ und „Dazwischen“ nachdenken, wird uns allmählich ein universelles Phänomen

klar – wie Farben zwischen Licht und Dunkelheit. Dabei muss ein solcher Bereich nicht spektakulär groß oder beeindruckend sein. Er kann ein ganz winziges Paradies im eigenen Garten, irgendwo in der Natur, im Leben, in der Seele oder im Geist sein.

Wir werden uns selbst als solche „Dazwischen“-Wesen bewusst. Ist das jedoch etwas Selbstverständliches? Oder kann man aus Mangel an einer solchen „Dazwischen“-Qualität verkümmern? Wer bleibt auf der Strecke? Ist es nur etwas für einige wenige Glückliche?

Hier können wir den Blickwinkel unserer Bewegung auf die Welt weiten. Wir können sagen: Neben all der Freude, Begeisterung und Erfüllung, die ich erfahren darf, weiß ich, dass die Welt da draußen in tiefer Not ist, eine große Sorgenlast trägt und dringend Hilfe und heilende Kräfte benötigt. Dieses mag uns an die ernste Seite unserer Grundstimmung erinnern.

Die Menschheit selbst wird von starken Abbaukräften erfasst und herausgefordert. Inmitten dieses Bildes sehen wir, wie Kinder der Welt konfrontiert werden mit den dramatischen Gegenmächten genau jener Kräfte, welche mit ihnen selbst aus dem Göttlich-Vorgeburtlichen hereinkommen, welche sie ja mitbringen. Die Frage dabei ist: „Was quält Dich, Menschheit, was ist Deine Wunde, woran leidest Du, was verursacht Deinen Schmerz, Deine Sucht, Deine Gewalt, von welcher Misshandlung stammen Deine Narben?“

In diesem Sinne wandte sich Nelson Mandela vor einigen Jahren bei der Eröffnung einer Waldorf-Kinderbetreuungseinrichtung in Südafrika an sein Publikum: „Nirgendwo offenbart die Gesellschaft ihr wahres Wesen so sehr wie beim Umgang mit ihren Kindern. Der Prüfstein unseres Erfolgs ist das Wohl unserer Kinder. Sie sind ihre schutzlosesten Mitglieder und zugleich ihr höchstes Gut“.

Als Lehrer haben wir uns dieser Aufgabe durch unsere Berufung verpflichtet. Wie kommen wir dabei voran? Hier die Stimme eines neutralen Linienrichters zur Waldorfpädagogik – die einer Journalistin des deutschen Nachrichtenmagazins „Focus“, und ihr Statement vor

einigen Jahren ist wohl immer noch das dichteste Feedback, was unsere Arbeit bekommen hat:

„(sie) erscheint (...) wie ein wohl tuender, heilsamer Gegenentwurf – in einer Zeit erodierender Familienbande, in der Kindheiten dank Effizienzdruck, Konsumdiktat und Medienpenetranz gleichermaßen beschnitten und beschleunigt sind.“¹

Was zunächst ausgeklügelt erscheint, verklingt im Schweigen und zeigt eine bemerkenswerte Sichtweise der Wunde und ihres Ursprungs: „Erosion, Druck, Diktat, Penetranz, Beschneidung, Beschleunigung“. Mehr noch, wir können innehalten und fragen: Woher schöpft die Waldorfpädagogik ihre heilenden Kräfte, welche das Herz in die Erziehung zurückbringen, dem Kind Raum und Zeit, Licht, Wärme und Stärke spenden?

Wir haben nie das Gefühl, dass wir dies bewerkstelligen, sofern wir „Iche“ sind. Es geschieht nicht so sehr „von uns aus“, sondern „durch uns“. Für uns vollziehen sich die Dinge in einer von innen nach außen verlaufenden Bewegung; sie werden menschliche Realität, subtile wie gewaltige Dinge, imaginative Ideen, inspirierendes Strömen und intuitive Gewissheit. Wir empfinden Dankbarkeit und Demut, weil uns ihr überwältigendes Potenzial so viel mehr gibt, als wir zu hoffen wagen oder verdienen, und sie uns nie im Stich lassen. Jeder, der im Lehralltag aus dieser Grundstimmung heraus arbeitet, hat das Wirken dieser höheren Kräfte im Unterricht schon erlebt. Schauen wir einmal auf diese erste und wesentliche Grundstimmung im Seelenleben des Erziehers.

Sie richtet sich nicht unmittelbar auf das Kind, ist jedoch von hoher Bedeutung für die Qualität unserer Arbeit mit dem Kind.

Wir wissen, dass „Haltung“ oder „Stimmung“ tief aus dem Innern kommt, wie ein elementares Gefühl, das unser Verhalten, unseren Arbeitsstil und unsere Sprache durchströmt. Wir wissen, dass sie eine Art moralisches Element mitträgt und dürfen erhoffen, dass sie sich achtungsvoll an die verschiedenen Entwicklungsstufen des Menschen anpassen kann. Wir wissen auch, dass wir in ihr etwas erhalten, das durch uns

hindurchgeht und das dieses Strömen anregen oder hemmen kann.

In all dem zeigt sich, dass „Haltung“ oder „Gestimmtsein“ eine deutlich fühlbare, also innerliche Eigenschaft jener dynamischen Strömung ist, welche das Seelenleben zwischen der äußeren irdischen Wirklichkeit und der inneren geistigen Welt webt. Sie bildet sich auch in einem „Dazwischen“-Raum und ist dreigliedrig aufgebaut: Materie, Seele und Geist.

Dabei bedenken wir, dass der Zustand der Trennung in innen und außen ein vorläufiger ist und auf dem Aufbau des Menschen beruht, und dass diese beiden Schwellen sich als eine entpuppen werden. Für diejenigen, die gewillt sind, zu hören, hat sich diesbezüglich schon seit langem eine grundlegende Wandlung angebahnt: *Sobald wir die äußere Wirklichkeit der Seele-Geist-Welt in Inneren entdecken, finden wir den Schlüssel zum inneren Geist der umgebenden Lebens-Körper-Welt.*

Bei näherer Betrachtung der dynamischen Strömung in der Seele stoßen wir auf Folgendes:

1. Wir werden uns unserer gegenwärtigen Erlebnisse bewusst.
2. Wir ziehen uns in uns zurück, um uns dem Sog des Alltags zu entziehen, wie an einem stillen Bergsee, in dem sich die Sterne spiegeln, und bilden einen Kelch des Bewusstseins.
3. Tief im Innern betreten wir eine neue Außenwelt, ein bis dahin verborgenes Geistesreich, und empfangen das, was weitergereicht werden möchte.

Diese drei Punkte beschreiben in recht präziser Form die drei heiligen Klänge des uralten und ewigen Mantras AUM, das sowohl in Worten meditiert als auch eurythmisch erlebt werden kann:

- A – stellt unser normales Bewusstsein dar, wenn wir unserer gegenwärtigen Umwelt begegnen.
- U – ist der Klang der Kontemplation.
- M – ist der Klang des Heraustastens in die geistige Welt.²

¹ Esser, Barbara. „Waldorf – Lernen mit allen Sinnen“ in: FOCUS-SCHULE, 13.09.2006

² Steiner, Rudolf. Notizen von einer esoterischen Stunde R. Steiners, gehalten in Berlin, 4. Oktober 1905. (Rezension von „Licht auf dem Weg“ von Mabel Collins)

Es lohnt sich auch, die Grundstimmung als einen Aspekt von Körperstimmung und Gebärde zu betrachten. Dieses Foto zeigt die große Eurythmistin Else Klink bei der Ausführung des „M“, wo diese Qualität deutlich wird:



Wir verspüren stille Freude, wenn wir die Kräfte berühren, die aus Wesen hervorgehen, *deren Außenwelt* und Wirken offenbar in unserem Denken, Fühlen und Wollen liegt, auf den grünen Ebenen der Gnade, den Sandbänken der Banalität, den Seen der Reinheit, in den Wüsten der Langweile, auf den Gletschern der Kälte, im Feuer der Leidenschaft, in den Schluchten der Erschütterung, auf den Gipfeln alles Erdenklichen, wo sie Schlachten führen gegen Seelenhunger, -dürre, Leid und Schmerz. Das Reich dieser Wesen umgibt unser Seelenleben genauso wie das Reich der Natur unsere physische Existenz umgibt und beeinflusst.

Wo sich Lehrer, Erzieher und Eltern – selbst im kleinsten Kreise – mit dieser Grundstimmung vereinen, wird ihre Arbeit von diesen Wesen mit vorwärtsdrängenden und belebenden Kräften gesegnet.

Durch sie vertieft sich unsere Freude auf das Kind, und ihre Arbeit mit ihm kann aufblühen, sodass sein Gesicht ausdrückt: „Jetzt bist Du der/die für den/die ich gekommen bin!“ Dennoch wird es nie wie ein persönlicher Verdienst empfunden. Vielmehr verspürt man so etwas wie ein Ehrgefühl, Teil eines Größeren zu sein, das die Gruppe umgibt und durchdringt, gemeinsam mit den Seelen der Kinder, die noch nicht völlig inkarniert, aber

als Individualität geistig, und das heißt auf gleicher Augenhöhe, voll anwesend sind, ferner gemeinsam mit unsichtbaren Wesen, geliebten Verstorbenen, Naturwesen, bis hin zu Planetenkräften, die alle zur Erziehung des Kindes beitragen. Meines Erachtens ist das der Ursprung des Sprichworts „Um ein Kind großzuziehen, braucht man ein ganzes Dorf“. Wir tauchen in ihren Lebensstrom ein und sie in unseren.

Kehren wir zu dem Kommentar der Journalistin zum offensichtlichen Wesen der Waldorfpädagogik zurück. Ganz sicher verstärkt er unseren Wunsch, dieser Mission zu dienen, nämlich für das Kind eine Umgebung zu entwickeln, die Ermutigung und schützende Hand zugleich ist. Keine schützende Hand, die das Kind in einem Elfenbeinturm hält, sondern frisch auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet und gleichzeitig vor Erwartungsdruck und Verlockungssog bewahrt.

Die Waldorfpädagogik ist zur größten Erziehungsbeziehung der Welt geworden. Das ist nicht hochmütig gemeint, sondern eine Gelegenheit, ihr wahres Wesen grundlegender zu erfassen. Die Waldorfpädagogik genießt das Vertrauen von Menschen mit unterschiedlichstem religiösem, ethnischem und sozialem Hintergrund. Sie stört diesen Hintergrund nicht – ganz im Gegenteil: Sie belebt und vertieft ihn. Die Waldorfpädagogik geht „mitten hindurch“. Sie „durchquert das Tal“, wie es in dem Namen „Par-zi-val“ Ausdruck findet. Das wiederum kann uns mit tiefer Dankbarkeit gegenüber den Quellen unserer Bewegung erfüllen, welche Heilkräfte durch die Kunst der Erziehung strömen lassen, wenn wir das ermöglichen und sie einladen. Sie sind eine Manifestierung des Göttlichen, die wir mit Ehrfurcht und Dankbarkeit empfangen, so wie wir das Kind selbst als eine Manifestierung des Göttlichen empfangen. Steiner riet den Lehrern, leise in sich hinein zu lauschen und zu erfühlen, was durch den Lehrer „Mensch“ werden will – von innen nach außen. Unsere Grundstimmung sollte sein, Intuition, Inspiration und Imagination als „Kinder“ zu begrüßen!

Die Waldorfpädagogik findet überall ihren Weg. Selbst in von Gewalt beherrschten Gemeinschaften zwischen den Fronten. Wir werden niemals die tief anrührende Geschichte der Inkhanezi-Waldorfschule in Johannesburg vergessen, die in den achtziger Jahren im Niemandsland zwischen zwei politischen Lagern (ANC und Inkatha) gegründet wurde. Sie brachte diesem Ort Frieden, auch wenn die Kinder von den Lehrern in Schutz gebracht werden und während des Unterrichts

in Deckung gehen mussten, weil ihr Klassenzimmer unter Beschuss geriet.

Was hier in einer dramatischen Form erscheint – die Schutzgebärde – hat für den Erzieher eine besondere Bedeutung. Nach der AUM-Stimmung ist das eine der nächsten drei Grundstimmungen, die wir dem Kind im Strom des Lebens entgegenbringen sollten:

- Die erste ist *Ehrfurcht vor der göttlichen Herkunft des Kindes*.
- Die zweite ist die *enthusiastische Erwartung des Zukünftigen* und des nachtodlichen Lebens,
- und die dritte ist eine *Schutzgebärde gegenüber dem Kind in der Gegenwart*.

Diese Qualitäten werfen eine Frage auf. Normalerweise kann eine Eigenschaft stark oder etwas anderes sein, z. B. das Gegenteil: schwach, weich oder etwas dazwischen Liegendes; aber dann verliert es etwas vom jeweils anderen Aspekt. Das wahre Wesen der Waldorfpädagogik ist anders, nicht nivelliert: Es ist stark, gleichzeitig aber auch sanft, innig, subtil und zart. Es ist von erstaunlichen Kräften erfüllt, die wachsen und wachsen, und doch – wenn wir den Raum dafür sich öffnen lassen, das „Dazwischen“ erlauben – so zart und innig in unserer täglichen Praxis mit den Kindern, so voller Freude trotz all der kleinen Hindernisse, auf die wir stoßen. Astrid Lindgren beschrieb diese Qualität einmal in einem anderen Zusammenhang mit den Worten: „Ein kleines Kästchen voller Duft und Zauber, das Freude, Geborgenheit und Glück spendet“.³ Wieder werden wir uns der Qualitäten bewusst, die den Menschen auszeichnen.

Tiere zeigen mitunter Eigenschaften des Menschen in begrenzter und spezialisierter Form. Wir könnten sie, die guten Waldorf-Eigenschaften, mit einem sanftmütigen aber dennoch kraftvollen Riesen vergleichen, wie einem imaginären 90-jährigen weißen Elefanten! (Für die tierkundlich Interessierten: Elefanten bleiben in gewisser Weise lebenslang Kind und sind mindestens 40 Jahre lang im Zahnwechsel ...).

Gehen wir nun von allgemeineren und moralischen Grundstimmungen zum Lernen und Arbeiten über. Wir können fragen: Welches Ziel hat Erziehung? Was letztlich natürlich zählt, ist Können, der Erwerb von Fähig-

keiten, dass das Kind lernt, etwas in der Welt fertig zu bekommen, zu beherrschen. Wie das Mädchen im Beispiel von Elizabeth Hall, das feststellt, dass sich sein Blockflötenspiel durch Üben wirklich verbessert, nachdem es ihm zimal erfolglos gesagt worden war. Mein fünfjähriger Sohn tauchte einmal wie ein Held vom Grund der Badewanne auf, mit einem breiten Lächeln und schaumbedeckt: „Papa, wenn man etwas richtig kann, das ist das Beste in der Welt!“ (Luftanhalten und Tauchen können).

Aber welche Haltungen, Stimmungen und Gefühle spornen uns eigentlich an zum Handeln? Was treibt uns an, bewegt uns zu handeln? Steiner zufolge gibt es drei wirksame Prinzipien, die unsere Willenskraft und ebenso die des Kindes motivieren.

Das erste Prinzip ist Angst. Das funktioniert, wir tun es, aber um welchen Preis und auf wessen Kosten? Angst ist Druck, der uns kleiner macht als wir sind, durch den wir uns minderwertiger und geringer vorkommen, als wir es sind. Die Diskrepanz ist Verwundung, Kränkung und verursacht Schmerz. Welches Ausmaß an Sucht nach Betäubungsmitteln das gesellschaftlich zur Folge hat, kann man auf der ganzen Welt beobachten.

Das zweite Prinzip ist Ehrgeiz. Auch dieser motiviert. Ehrgeiz zieht uns jedoch aus uns heraus, bläht auf und wir fühlen uns größer als wir eigentlich sind. Man kann das Ego auf verdeckte und offene Art streicheln und polieren. Die Diskrepanz ist Illusion, Selbstsucht und Lustkitzel. Das ist erst einmal überraschend wirksam, aber nicht auf lange Sicht. Eines Tages stürzt es in sich zusammen, und ich oder der Schüler sitzen dann nach dem Crash in der gegenüberliegenden Ecke und erleben Desillusion, Verwirrung und Angst.

Das dritte Prinzip, was uns motivieren kann, ist Liebe. Sie fließt absichts- und bedingungslos und mit natürlichem Enthusiasmus, wir erleben „Flow“ (oft erst im Nachhinein). Die Waldorfpädagogik lehne die ersten beiden Prinzipien ab und arbeite auf der Grundlage des dritten.

Furcht und Angst können äußere Herausforderungen auf dem Schicksalsweg des Kindes sein. Mein Sohn, der ebenfalls Klassenlehrer ist, erzählte mir neulich von einem pfiffigen, rotbäckigen zehnjährigen Mädchen in seiner Klasse, das in der 4. Klasse noch kein einziges Wort lesen konnte und damit ständig Anlass zur Sorge

3 aus der Erinnerung wiedergegeben aus „Die Drei“: Artikel anlässlich eines Lindgren-Gedenkens

gab. Er hatte sich diese Frage zu Herzen genommen. Eines Morgens wachte er mit dem Entschluss auf, das Kind zu einer Kollegin zu schicken, die in kleinen Gruppen arbeitete und bat sie, – in unserer Terminologie – dem Mädchen im „Dazwischen“ zu begegnen. Genau das tat die Frau. Irgendwann sagte das Mädchen aus heiterem Himmel: „Lesen tut weh.“ Die Frau begann nun, Schicht um Schicht abzutragen und stieß auf die darunterliegende Wunde: Als das Mädchen vier oder fünf Jahre alt war, trennten sich die Eltern. Eines Tages sah es, wie seine Mutter ein weißes Stück Papier betrachtete und weinte. Sie las die endgültige Trennungsnachricht vom Vater – weißes Papier mit kleinen schwarzen Ungeheuern darauf, welche ihre Mutter zum Weinen brachten. Dieses Prägungserlebnis trug das Kind fortan mit sich und brachte es stets mit dem Lesen in Verbindung. Die Kollegin erfand daraufhin ein neues Alphabet aus dem „Dazwischen“ – eines schönes, künstlerisches, alternatives Alphabet. Mit diesem Ansatz konnte das Mädchen innerhalb von zwei Wochen lesen und den Abgrund zu den Unheil stiftenden Buchstaben überbrücken.

Waldorfpädagogik zeichnet sich durch mehr als nur Tipps, Arbeitshilfen und Techniken aus. Sie haben zwar ihren Platz, jedoch liegt der Unterschied anderswo. Wir und andere Besucher können uns den Waldorfunterricht noch solange anschauen, wir können noch so viele Rezepte weiterreichen, das Wesentliche lasse – so Rudolf Steiner – sich eben doch nicht „heraus hospitieren“.

Sie mögen das vielleicht etwas naiv oder gar dogmatisch finden, aber mich reizte zu wissen, ob Rudolf Steiner ausdrücklich das Wort „Haltung“ verwendet. Nun, wir haben keines gefunden. Wir sind uns einig geworden, dass es wohl keine eindimensionale abstrakte Sache ist, sondern dreigliedert ist und mit Denken, Fühlen und Wollen verbunden. Dieser Ansatz entpuppte sich als erfolgreich und bezog sowohl unsere eigenen Erfahrungen als auch Steiners pädagogische Vorträge mit ein.

Ich habe folgende Begriffe gewählt: „*Gedankenrichtung*“ „*Stimmung*“ und „*die Versprechen*“, um diese drei unterschiedlichen Aspekte zu beschreiben:

Erstens: Die Grundstimmung des Erziehers im Denken erscheint als unmittelbar wirkende „*Gedankenrichtung*“ (Steiner), welche die Lehrkraft aus der lebendigen

Einsicht in den werdenden Menschen heraus ins Klassenzimmer mitbringt.

Er beschrieb die Bedeutung dieser Grundstimmung unmittelbar in der Geburtsstunde der Waldorfpädagogik, anlässlich der Gründung der Waldorfschule, im ersten Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“:

„In dem Augenblick, wo Sie solche Gedanken haben, bekämpft etwas in Ihnen alles das, was bloßer Persönlichkeitsgeist ist. In diesem Augenblick werden abgedämpft alle Instanzen, welche dem Persönlichkeitsgeist zugrunde liegen; es wird etwas von dem ausgelöscht, was gerade am meisten vorhanden ist im Menschen dadurch, dass er ein physischer Mensch ist. [...] Diese spirituelle Beziehung [zwischen Lehrern und Kindern] ist da, nicht bloß die Worte, die Ermahnungen, die ich die Kinder erfahren lasse, die Geschicklichkeit im Unterrichten wird da sein. Das alles sind Äußerlichkeiten, die wir gewiss pflegen müssen; aber wir werden sie nicht richtig pflegen, wenn wir nicht als Grundtatsache herstellen das ganze Verhältnis zwischen den Gedanken, die uns selbst erfüllen, und den Tatsachen, die während des Unterrichts an Leib und Seele der Kinder vor sich gehen sollen.“⁴

Alle die schon einmal aus dieser Grundstimmung heraus gearbeitet haben wissen, wie sich die dort dargestellte Menschenerkenntnis bei der Arbeit mit den Kindern in Liebe und Gefühl verwandelt und nie enttäuscht – weder den Lehrer noch das Kind.

Und mit dieser Grundstimmung hat es noch mehr auf sich: Wir können uns auf das beziehen, was Steiner „Unwägbarkeiten“ nennt – alle Qualitäten, die für die meisten von uns nicht messbar oder sichtbar sind, jedoch eine starke Auswirkung auf das Kind, auf die Klasse haben.

Laut Steiner habe ein Lehrer, der erfüllt ist von der Wahrheit, dass der Blutstrom den Herzschlag bewirkt (und nicht umgekehrt), die Fähigkeit, große Klassen zu unterrichten. Ein Lehrer, der das menschliche Herz bewusst oder unbewusst als Pumpe betrachte, werde sich hingegen mit großen Klassen schwertun.

So folgt diese „Denkrichtung“ dem Strom des Lebens, ins Innere, ins Äußere. Allmählich wird die Richtung gelebt, verstanden und akzeptiert in wachsendem Radius, bis – absichtslos und nicht zähneknirschend – Misserfolg und

4 Steiner, Rudolf. Allgemeine Menschenkunde. Stuttgart, 21. August 1919, GA 293

Schicksal hingenommen werden können, im kleinen und großen Ganzen, auch im Unterricht. Umwege, Misserfolge und Fehler werden in einem neuen Licht betrachtet. Das braucht natürlich Zeit und Geduld. Wie faszinierend ist der kleine Patzer eines Kindes in der Mathematik, welche Möglichkeiten umgeben Eisberge der Unwissenheit, mit denen Klassen zu ringen haben. Meistens eröffnet sich dadurch viel mehr als direktes Verstehen.

Wir hatten einmal einen Bewerber, der eine rhetorische Frage über „viele Umwege in seinem Leben“ beantworten musste. Er meinte: „Nun, Umwege erhöhen die Ortskenntnisse“.

Es enthüllt sich, dass die Tätigkeit des *Denkens* und des *Dankens* zwei Seiten des dynamischen Webens des „Ich“ sind, die in unterschiedliche Richtungen schauen. Der große UN-Generalsekretär Dag Hammarskjöld schrieb in sein Tagebuch: „Für alles was war: Danke. Für alles was kommt: Ja“.

Eine Waldorfschule in Südafrika hatte einmal eine Werbetafel am Gleis der S-Bahn, auf der stand: „Waldorfpädagogik – Erziehung von innen nach außen“. Dem fügen wir leise hinzu: „Toller Slogan, sehr schön – und: von außen nach innen“. Aus der „Denkrichtung“ erwächst die Fähigkeit des Lehrers, auf seine Worte Taten folgen zu lassen und der berühmten Doppelaufgabe aus dem 1. Kapitel der „Allgemeinen Menschenkunde“ gerecht zu werden.

- Von innen nach außen: Die Geistseele an den Körperleib heranbringen, was dasselbe ist, wie dem Kind das Atmen beizubringen, und
- von außen nach innen: Das physische Wesen an den Seelengeist heranbringen, was bedeutet, dem Kind das richtige Schlafen beizubringen
- und ihm nach und nach zu ermöglichen, die Tageserfahrungen in die Geisteswelt zu tragen, damit es von dort die Kräfte zurückbringen kann, die ihm dabei helfen, auf dem physischen Plan richtig Mensch zu werden.

Am Ende des Vortrags fasst er seinen Aufruf noch kürzer: Tragen Sie *den Geist in die äußere Arbeit* und das *Blut in die nach innen gerichtete intellektuelle Arbeit*.

Dieses gründlich im Herzen bewegte offene Geheimnis enthält einen Keim, der zum Kraftwerk werden kann für

- den *einzelnen Menschen*,
- die *Gesellschaft* und
- die *Schule*, (Zuhause, Kindergarten) dem „Dazwischen“ von Mensch und Gesellschaft

Die zweite Qualität der dreigliedrigen Grundstimmung ist die „Stimmung“, die mit unserem Herzen und Gefühlen verwandt ist. Dieser von Steiner häufig verwendete Ausdruck „Stimmung“ ist wie auch „Gestimmtheit“ eine musikalische und innere Seelengebärde. Hier geht es jedoch nicht um Definitionen. Offenheit aller Art, Feinsinnigkeit, Humor, Zuhören und Verstehen, im richtigen Augenblick nicht jedes Wort auf die Goldwaage legen, Gerechtigkeitssinn, Eingestehen eigener Fehler, dem Kind doppelt so viele Fehler zugestehen wie sich selbst – all das gehört zur zweiten Qualität und fließt in eine allgemeinen Stimmung der Demut: „O Herr, Deine See ist so groß und mein Boot ist so klein“, ohne faul zu sein oder sich selbst „in Bezug auf die eigene niedere Natur besonders gern zu haben“ (Steiner).

Zur dritten Qualität, „den Versprechen“, gehören die knappen goldenen Regeln, die Rudolf Steiner dem Kollegium der ersten Waldorfschule gab („Allgemeine Menschenkunde“). Hier sprach er klipp und klar:

„Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit, habe den Mut zur Wahrheit, schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit.“⁵

Das sind die drei Tugenden in der Seele, nicht getrennt, sondern „dynamisch verwoben“, die von höheren Kräften gestärkt und gesegnet werden können und es auch werden, wenn wir versuchen, unser Fühlen und Wollen dem Gedankenreich und dem inneren Pfad zu widmen.

Die nächste Gruppe besteht aus den Tugenden des Temperaments.

„Sei ein Mensch der Initiative
Habe Interesse für alles Weltliche
Schließe nie einen Kompromiss mit dem Unwahren
Nicht verdorren und nicht versauern, frische Seelenstimmung“⁶

5 Ders., 5. September 1919

6 Steiner, Rudolf. Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches. Stuttgart, 6. September 1919, Schlussworte, GA 294

Nun mögen wir abschließend fragen: Wo finden wir den Ansatz des Lehrers zu den Unterrichtsfächern, der sich mit Bezug auf das Alter des Kindes ändert? Dafür gibt es sicherlich zahlreiche Beispiele. Aus einem bestimmten Grund möchte ich das Augenmerk jedoch auf eine andere Dreiergruppe richten, die wir in Rudolf Steiners „Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches“ (GA 294, 8. Vortrag, Seite 125) finden und sie mit einem berühmten Appell Steiners an den Lehrer ergänzen, der mit zwölf- bis 14-Jährigen arbeitet (Quelle bei Niederschrift nicht gefunden).

Sie passen auf faszinierende Weise in unser Bild. Faszinierend, weil sie ebenfalls die *von innen nach außen* und *von außen nach innen* gerichtete Gebärde enthalten und klare Hinweise darauf geben, wie der Unterricht der verschiedenen Altersstufen anzugehen ist:

1. „Ich werde also bis zum 9./10. Jahre hauptsächlich mich auf das Künstlerische beschränken und daraus Schreiben und Lesen herausbringen und später dann auch Rechnen.“
2. „Zum Naturgeschichtlichen werde ich aber erst nach dem 9., zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr übergehen.“
3. „Historische Ursachen werde ich erst nach dem 12. Lebensjahr behandeln.“
4. „Ich werde bedenken, dass es wichtiger ist, meinen Unterricht nach dem 12. Lebensjahr mit Phantasie zu erfüllen, als intellektuelle Inhalte im Schulbeginn zu vermeiden“ (also kein wörtliches Zitat).

Der von uns betrachtete Lebensabschnitt liegt genau zwischen den Einschnitten von Zahnwechsel und Jugendalter.

Bezüglich dieser Einschnitte gibt es eine interessante Bemerkung in einer Darstellung des Gründers der Waldorfschule, Emil Molt, über den offiziellen Antragsbesuch im Kultusministerium. Hier verwendete Steiner die Beschreibung: „Der Zeitraum zwischen dem *Moment größter Dichte/Härte* in der Kindheit, also der *Zahnwechsel*, und dem *Moment größter Weichheit* in der Kindheit, d. h. der Pubertät.“

Das wirft Licht auf die drei Gebärden:

1. Warum ein *künstlerischer* Ansatz in der 1.-3. Klasse? Weil es in diesem Alter unsere Aufgabe ist, alle Tätigkeiten *zu verlebendigen* und in *Bewegung*

zu setzen, was fest im Griff der Gestaltungskräfte ist, die herunter in den Leib drücken und wieder zurückhallen und damit das erste der drei Schlachtfelder freisetzen. Natürlich ist die Stimmung noch „gefasst“ und hat den Glanz der frühen Kindheit; sie ist würdevoll, ehrfürchtig, so wie die Kinder selbst auch von Staunen erfüllt sind. Dazwischen jedoch befinden sich all diese feinen Gold- und Silberfäden künstlerischen Funkelns und stillen inneren Humors, die Abwechslung, bildhafte Sprache, Musik und Rhythmus in das Lesen und Schreiben tragen. Wir werden nicht vergessen, dass diese kulturellen Techniken zu früh an das Kind herangetragen werden. Tägliche Rituale müssen sowohl zuverlässig, wie spielerisch, lebhaft und bedeutungsvoll sein. Wir gestalten eine Umgebung, die sich *äußerlich als künstlerische Tätigkeit* ereignet, aber *innerlich sinnerfüllt und bedeutungsvoll ist.* *Waldorfpädagogik: Erziehung von außen nach innen.*

2. Ab der Überschreitung *ersten Rubikon im Alter von neun bis zehn Jahren* hat das Kind die notwendige Krise durchgemacht, die ihm das kalte Gegenstück zum warmen Glück des Selbstgefühls im Trotzalter (2-3) bescherte. Meine Grundstimmung wird auf dem Felsen der Wärme fußen und sanftes Verständnis ausstrahlen. Sie wird dem Kind helfen, sich an das neue natürliche Dual-Gefühl von Innen-Selbst und Außen-Welt zu gewöhnen. Die Hauptaufgabe meines Lehrers ist es, die beiden im lebendigen Gleichgewicht zu halten. Der Unterrichtsstrom pendelt von künstlerischer Betätigung zu anschaulichen Beiträgen und zurück. Wo dies zum Erfolg führt, wird das Kind dazu angespornt, die Herausforderungen des Lebens gerne anzupacken. Das Kind wird das irdische Dasein gerne „gegen den verlorenen Kindheitshimmel eintauschen“ und insbesondere das Kennenlernen der Handwerke lieben. Das Handwerk ist der vorzüglichste Interpret der Sinnfrage: Was ist der Sinn des Daseins? Der, den ich ihm gebe! Zur selben Zeit steigen ernste Fragen aus der Tiefe seiner Seele auf, die von den monumentalen Bildern des Alten Testaments und den donnernden Nahaufnahmen der nordischen Sagen beantwortet werden, die auch voller rauem Humor sind. Das Kind kann nun auch einzelne Pflanzen- und Tierbilder in ihrem Zusammenhang mit dem ganzen Pflanzen- und Tierreich verstehen, allerdings – und das ist sehr wichtig – stets in ihrer Beziehung zum Menschen im Mittelpunkt. Das goldene Zeitalter der Kindheit ist angebrochen.

Atmung und Herzschlag sind im Einklang mit dem makrokosmischen Rhythmus des Tierkreises. Meine Grundstimmung ist das Schaffen einer Umgebung, in der *künstlerische Betätigung und bedeutungsvollen Inhalt in Ausgewogenheit atmen*.

3. Der *zweite Rubikon* wird als der große Wendepunkt beschrieben, an dem sich die Intimität des Muskelsystems mit der seelenerfüllten Welt des Blutstroms und Atmens der kalten Welt von Knochen und physischer Mechanik zuwendet und dann soweit ist, um die äußere Welt der Materie zu betreten. Gleichzeitig geschieht etwas Erstaunliches, das dennoch wenig besprochen wird: Wenn sich *im neunten Lebensjahr das Ich-Bewusstsein verdichtet*, wird der zweite Rubikon etwa so lange vor der Geburt des *Astralleibs* überschritten, wie der erste Rubikon *nach* der Geburt des *Ätherleibs*. Nun erfährt der Astralleib – aus seinen eigenen Seelenkräften (die vom individuellen „Ich“ unabhängig sind) – einen großen Schub in den Ätherleib: Er durchdringt die Lebenskräfte durch und durch, durchzieht den Ätherleib und erfüllt ihn mit universellen Kräften der Leidenschaft und Liebe für die Welt. Viele von uns haben sich gefragt, was wir da eigentlich zwischen 5. und 7. Klasse erleben, wenn wir die Schüler häufig in einer sehr positiven Verfassung antreffen – insbesondere, wenn sich in der alltäglichen Unterrichtsarbeit gute Laune verbreitet. Gleich einem Bienenkorb, der vor Aufregung, Enthusiasmus, gegenseitiger Freundschaft und einer gesunden, jedoch nicht vorschnellen Reichhaltigkeit nur so summt. Eine Qualität, durch die sich auch das Tagebuch der Anne Frank auszeichnet. Diese kann so stark werden, dass man fast glaubt, man könne einen voll funktionsfähigen Staat mit ihnen gründen, weil sie alle Voraussetzungen für seine Führung zu haben scheinen – bis auf eine: „Duty“ (laut Steiner treffe das deutsche Wort „Pflicht“ die gemeinte Tugendeigenschaft nicht ganz!). Ich denke, dass es eine weise Entscheidung der Götter war, dieses Alter auch zum goldenen Zeitalter der Possen und Streiche zu machen, da Lehrer und Eltern andernfalls in ein Nirwana pädagogischer Zufriedenheit entschweben würden.

Unsere vage Vermutung, dass Kinder fast Gemeinschaften und Staaten aufbauen könnten, ist gar nicht so abwegig: Dieses Symptom zeigt an, dass das Kind jetzt soweit ist, die *Gestaltungskräfte geschichtlicher Kausalität und Entwicklung* zu verstehen, was vor dem „Ladevorgang“ des Ätherleibes mit dem Füllhorn der

Astralität, also während des zweiten Rubikons, nicht möglich war.

Mein methodisches Ziel ist es, diese neugeborenen Kräfte der Leidenschaft und Liebe *von ihrem Besitzer weg* in die ihn umgebende Welt zu lenken, wo sie auch hingehören. Wir suchen ihr Interesse für Welt zu entzünden. Mit fast allen Mitteln, nur eines nicht: Indem wir trockene Erklärungen, Fakten wie ungekochte Pasta präsentieren und von den Kindern erwarten, diese dann als fertige Mahlzeit anzunehmen. Das ist also die verwandelte Grundstimmung: Meine Hauptaufgabe besteht darin, Bedeutung und Fakten der Welt zu erklären und die Kinder so lernen zu lassen, dass der Unterricht von innerer Fantasie durchpulst und erfüllt ist.

Meine Grundstimmung ist, eine Lernumgebung zu schaffen, bei der *Kunst und Bedeutung von innen nach außen und von außen nach innen gewendet* ist. Der Unterricht folgt *äußeren Tatsachen und Eindrücken, erfüllt vom seelenhaften Pulsschlag der Fantasie, so dass Lehrer und Schüler jede Unterrichtsstunde in ein gegenseitiges kleines Entdeckungsabenteuer verwandeln und die Welt ihrer ganzen Vielseitigkeit kennen zu lernen und ihre bedeutsamen Einzelheiten mit selbstloser Devotion zu fühlen*. „Waldorfpädagogik: Erziehung von innen nach außen.“

Hier wenden manche ein, dass es dazu einer Armada an heldenhaften Lehrern mit übermenschlichen Fähigkeiten bedarf. Das ist unmöglich und davon abgesehen müssen sich die Kinder zuerst einmal daran gewöhnen, richtig zu lernen und zu arbeiten. Das könnte unweigerlich den einen oder anderen roten Teppich ausrollen, was im wirklichen Leben selten der Fall ist. Es ist jedoch wirklich nicht ganz ohne Risiko. Meiner Erfahrung nach überwiegen jedoch die Chancen und das Gegenteil ist der Fall. Durch das Verarbeiten solcher Ideen wird die Fähigkeit des einzelnen Lehrers dazu angeregt und inspiriert, die Kinder zum *eigenständigen* Schaffen geistreicher und toller alltäglicher Unterrichtsübungen zu motivieren. Deshalb sollten wir weniger die drei T's pflegen, „Tipps, Tricks und Techniken“ kopieren und weiterreichen, sondern stets nach dem Motto „I did it my way“ verfahren. Äußere Ungeschicklichkeit des Lehrers ist zwar nicht anstrebenswert, aber eher sekundär, wenn in seinem Unterricht der Funke überspringt.

Ich möchte mit einem sinngemäß wiedergegebenen Zitat von Rudolf Steiner abschließen, welches, wenn

wir so wollen, nun doch sehr treffend zusammenfasst, auf was es ankommt bei der Grundstimmung des Lehrers:

„... mit dem Kinde zum Kinde werden, ohne kindisch zu sein“⁷

Reinoud Engelsman: Lehrer, Sozialpädagoge, seit 1984 Klassenlehrer an der Freien Waldorfschule Schwäbisch Hall. Weitere Fächer: Englisch, Musik, Schauspiel. Do-

zent, Vortragender und Berater in vielen Ländern. Kurator der Rudolf Steiner Geburtstagsausstellung: „Sonnenkräfte und Pflanzenwachstum“ im HFM Museum in Schwäbisch Hall. Forschungsgebiete: Warum Steiners Anregungen für die Oberstufe in Vergessenheit geraten sind und ergänzt werden sollten. Das ursprüngliche Konzept der Waldorfschule für Inklusion. Die von Steiner und Karl Schubert eingerichtete „Hilfsklasse“. Die Führung einer Waldorfschule. Das Lehrerkollegium als republikanische Akademie. Kulturelle Spuren von Anthroposophie in der Geschichte. Verheiratet, vier Kinder.

⁷ Das Original lautet:

„Sie müssen die Fähigkeit haben, sich so zu verwandeln, dass das Kind durch Ihren Unterricht förmlich aufwacht, dass Sie selbst mit dem Kinde zum Kinde werden, aber nicht auf kindische Weise.“ (R. Steiner: „Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches“, GA 294, 8. Vortrag)

Von der Raum- zur Zeitgestalt der Kindheit – Entwicklungsbrücken für die Zukunft bilden

Claus-Peter Röh

Die Beiträge dieser Tagungswoche machen deutlich, in welchem dramatischen Zeitgeschehen wir in der Gegenwart leben. Gerade im Übergang vom Kindergarten zur Schule zeigt sich heute eine dramatische Polarität zwischen zwei Strömen: Auf der einen Seite inkarnieren die Kinder im Physisch-Räumlichen des Leibes und zugleich lebt und wirkt in ihnen ein innerer individueller Geisteskern, der sich erst in der Entwicklung der Zeit auslebt. Reinoud Engelsman zitierte den Spruch, den er in Afrika an der Eingangstür einer Schule las: „Waldorf is inside out and outside in“.

Im Spannungsfeld zwischen Raum und Zeit

Im Blick auf das Zeitgeschehen sehen wir einzelne Menschen, Gemeinschaften und Firmen, die in diesem Spannungsfeld zwischen Raum und Zeit ganz in die Extreme gehen. Als Beispiel nenne ich die Firma MOOCS – Massiv Open Online Courses. Sie hat mit dem Aufkommen des Internets die Idee gehabt, das große gewaltige Verwaltungs- und Universitätsgebäude sozusagen zu sparen und als Universität Online-Kurse über die Welt anzubieten, sehr lukrativ. Allerdings hat man jetzt eingestanden, dass es über die Jahre hin ein Problem gab. Die Teilnehmer und die Organisatoren stellten fest, dass eine große Unverbindlichkeit herrschte. Diese Unverbindlichkeit führte zu Abbrüchen in einem so hohen Prozentsatz, dass jetzt bei jedem Online-Kurs per Pflicht etwas „Neues“ gefordert ist: „Three hours face to face time“.

Eine andere Richtung wird beschrieben von Hartmut Winkler in seinem Aufsatz „Über die Rolle des Körpers in der mediatisierten Welt“¹. Er stellt dar, dass mit dem wachsenden Medienkonsum sozusagen unser Leib und unser leibliches Sein gewissermaßen „wegrationalisiert“ wurde. Dass wir heute aber mehr und mehr merken, auch in der Forschung, dass dieser Leib existenziell doch da ist und neben dem medialen Sein eine bestimmende Realität des Daseins als Mensch ist. Winkler schreibt: „In der Theorie haben wir den Körper wegerklärt, nach dem Motto ‚Medien bestimmen unsere Lage‘ und dennoch, fast ist es ein Wunder, der Körper ist immer noch da. Im

Migräneanfall kehrt er unabweisbar zurück das Schmerz erscheint wie die Sprache eines anderen.“ Das waren jetzt Gesichtspunkte des Raumes, des Leibes.

Aber auch in Bezug auf die Qualität der Zeit wächst heute das Bewusstsein. So gab es vor gar nicht langer Zeit eine große Schlagzeile, von einer Krankenkasse geschrieben: „Frühe Einschulung führt zur Diagnose ADHS.“ Das bedeutet, dass einerseits die Verabreichung und Konsumierung von Ritalin in einem starken Maße gestiegen ist, dass aber bei den Kindern, die all zu früh eingeschult werden, die Diagnose ADHS oft in unge-rechtfertigter Weise gegeben wird, da die Kinder in dieser zeitlichen Entwicklungsphase eben gerade Bewegungsmenschen sind. Die dramatische Frage, wie sich heute die leiblich-räumliche Entwicklung zur zeitlichen Entwicklung verhält, ist damit beschrieben.

Die farbigen Fenster als Übergänge zu den Säulen

Am Anfang dieser Woche blickte Florian Osswald auf die Säulen hier im Saal. Er begann mit dem Saturn dort hinten und ging den Weg über Sonne und Mond bis zum Mars in der Mitte. Gestern schaute dann Clara Aerts auf die fünfte Säule des Merkur, die von dieser sich durchdringenden Bewegung gekennzeichnet ist. Durch diese Betrachtungen entstand eine Frage hier im Raum: Dort sind die einzelnen Säulen und was geschieht zwischen den Säulen, in den Zwischenräumen, den Übergängen?

Blicken wir mit dieser Frage auf die fünfte Säule des Merkur, dann macht dieser Blick auf die Säule nur Sinn im Zusammenhang mit dem, was vor ihr war und nach ihr kommen wird: In dem Augenblick, in dem eine Säule sich formt und festigt im Raum, entsteht die Frage, woher kommen diese Formkräfte und was wird aus ihnen werden? Der Blick wird also gelenkt auf die Zwischenräume: Zwischen den Säulen hier im Saal sind die großen farbigen Fenster und in ihnen sind jetzt Entwicklungsprozesse, Zeitprozesse dargestellt. Zwischen diesen Zeitprozessen geschieht dann die Formung und Festigung der Säulen.

1 Winkler, Hartmut. Schmerz, Wahrnehmung, Erfahrung, Genuss. Über die Rolle des Körpers in einer mediatisierten Welt. In Poromka, Stephan; Scharnowski, Susanne (Hg.): Phänomene der Derealisierung. Wien 1999, S. 211-223

Betrachten wir zunächst die grünen Fenster ganz hinten zwischen Saturn und Sonne. Dort sieht man, dass die Entwicklung im Fenster nach Norden auf der ahrimani-schen Seite zu fest, zu physisch werden kann. Oder sie geht im Südfenster in der luziferischen Qualität gar nicht erst in die Festigkeit hinein. Wir haben bei dem Vortrag von Susan Weber erlebt, dass es bestimmten Kindern gegenüber notwendig ist, sich so kraftvoll einzusetzen, dass das Ergreifen des Leibes und des Raumes auch wirklich geschehen kann. Da sind wir als Erzieher gefragt, Widerstände zu bieten, um dem Kind zu helfen, eine leibliche Gesundheit zu erreichen.

In den Übergängen der blauen Fenster leuchten hinein die Kräfte der Sterne, der Sphärenharmonien und der Entwicklung des Menschen, die von dieser Sternenwelt inspiriert wird. Im nördlichen Fenster sind verschiedene menschliche Erkenntnisarten zu erleben. Im südlichen erleben wir als Menschen die verschiedenen Kräfte des Tierkreises. Zusammenfassend stehen wir in den blauen Fenstern vor der Frage, welche Beziehung wir als Menschen zum Ganzen des Kosmos herstellen.

Das violette Fenster im nördlichen Zwischenraum zeigt uns ein Urbild des ganzen Lebensweges von der Geburt, der Kindheit über das Älterwerden bis zum Lebensende und bis zum Rückblick auf das ganze Leben. Auf der anderen, südlichen Seite dann die Darstellung der Geburt: das Werdende, Keimende im Urbild von Vater, Mutter und Kind: „Es wird sein – Es entsteht – Es ist“. In den rosa Fenstern schließlich, ganz vorne, wird nach all den dramatischen Prozessen und Verwandlungen ein neuer Einklang, Zusammenklang mit den geistigen Kräften erreicht. Eine neue Stufe des Menschseins wird errungen.

Wir blicken in der Gesamtentwicklung also auf zwei verschiedene Ströme: Es festigen sich Erfahrungen und Prozesse in der Gestaltung und Formung der tragenden Säulen. In den Zwischenräumen sprechen dann die kosmischen Kräfte des farbigen Lichtes herein und impulsieren Verwandlungen und Entwicklungen. In diesem Sinne fordert uns das Wort 'Übergänge' nun auf, den Wechsel zwischen Festigung und Auflösung, von Raumbildung und Zeitprozessen in Bezug auf den jungen Menschen anzuschauen.

Metamorphosen im Physisch-Ätherischen

Der erste Strom betrifft zunächst unmittelbar unsere leiblich-ätherische Entwicklung. Sie reicht von der Geburt bis zum sechsten, siebenten Jahr, danach beginnt ein neuer Strom in ganz anderer Qualität (s. Zeich-

nung). Betrachtet man nun dieses Alter bis zum 6./7. Jahr, dann bemerkt man, dass allein diese Altersstufe sehr viele existenzielle Umbrüche hat. Von der Geburt an findet ein starker plastischer Prozess des Wachstums statt und die treibende Kraft dieses Wachstums geht vom Kopf aus, der in seiner physischen Gestalt am weitesten ausgeprägt ist. Vom Kopf aus strömen die plastizierenden Kräfte in die Organik hinein. Gestern lief ein zweijähriges Kind hier im Flur des Goetheanum und es war wunderschön zu sehen, wie weit entwickelt, wie fertig ausgebildet im Verhältnis zum Leib dieser Kopf eines Zweijährigen ist.

Würde diese gestaltbildende Entwicklung immer so weitergehen, hätten wir später eine ganz andere menschliche Leiblichkeit und kindlichere Wesenheit. In diese Entwicklungszeit des Wachstums und der Nachahmung schlägt nun ein neuer Impuls ein mit dem 6./7. Jahr: Aus den starken Prozessen der Organbildung befreien sich Kräfte und strömen nach oben, den vorherigen Bildkräften des Kopfes entgegen. Das nennt R. Steiner eine 'Kampfzone' stärkster Auseinandersetzung in der Zeit, in der die Zähne wechseln: Was in der Entwicklung vorher wichtig und gut war, geht zu Ende und strömt in eine neue Phase der Entwicklung. Das früher Richtige wird nun zum Angriff in dieser Kampfzone und das neu sich Lösende und nach oben Strömende wird zur Abwehr, zum Schritt in die neue Entwicklung.

Ganz verwandt aber doch ganz anders ist es später im Übergang zur Pubertät. (s. Zeichnung 12. Jahr) Stellen Sie sich vor, die Organe würden nun unser Leben lang die ätherischen Kräfte immerzu frei lassen und wir hätten sie immerzu frei zur Verfügung wie beim Elefanten, der seine Zähne das ganze Leben lang hindurch wechseln kann und dadurch immer „jung“ ist. Was in der Unter- und Mittelstufe der Waldorfschule zunächst so positiv voller Kraft und Leben ist, kann, wenn es immer an die leiblich-ätherischen Kräften gebunden bleibt, in der Pubertät zur Gefahr werden: Diese strömenden Lebenskräfte, die im Zahnwechsel neu und gut waren, brauchen wieder neue Gegenkräfte. Daher kommen jetzt die musikalischen, astralischen Ströme aus der Umgebung hinein in die Entwicklung. Das ist in der Pubertät nun die Abwehr gegenüber den alten Strömen der frei werdenden Ätherkräfte. Nun ist es der Angriff von unten und die neuen musikalischen Kräfte bilden die Abwehr von oben her. Deshalb ist es so wichtig, in der siebenten, achten Klasse, gerade dort, wo die Entwicklung schwer und lastend werden kann für den jugendlichen Menschen, besonders das Musikalische und Phantasievolle zu durchleben.

Zusammenfassend sehen wir hier den leiblich-plastischen Strom, dem wir in der Waldorfpädagogik zuarbeiten. Das sind die Gestaltungskräfte des Kindes, die von allem, was es nachahmend erlebt, stetig neu ange-regt und verwandelt werden. Diese Umwandlung in Wachstumskräfte beschreibt Rudolf Steiner als „plastisches Umwachsen“:

„Dadurch, dass das Kind das Gesehene plastisch umwächst, ist es ganz und gar ein nachahmendes Wesen. Es ahmt alles nach was getan wird. ... Das wird anders in dem Augenblick, wo das Kind die zweiten Zähne bekommt. Ungefähr um das siebente Jahr herum, ohne von diesem Zeitpunkt in pedantischer Weise zu sprechen. Da wirkt im Kind plastisch etwas Geistiges, was nicht nur Nerven- und Sinnesorgane, sondern auch Lunge, Herz und Zirkulationssystem, den ganzen inneren Rhythmus des Organismus ergreift. Dieses ist selig verbunden mit dem Gefühlsleben und dem Fantasieleben. Wenn wir sagen, dass das Kind bis zum siebenten Jahr ein innerlicher Plastiker ist, so ist es bis zum 14. Jahre, bis zur Geschlechtsreife ein innerlicher Musiker. Wenn wir diesem Rhythmus, diesem musikalischen Bedürfnis entgegenkommen, dann erziehen wir richtig in dieser Zeit.“²

Wir sehen diese Metamorphose und erkennen aber auch, dass andere Entwicklungsimpulse da hineinwirken. Ein zweiter Entwicklungsstrom greift hinein, der nicht aus dem Physisch-Ätherischen der Vererbung stammt, sondern ganz aus der Individualität.

Ein Blick auf die Geburt: Da kommt ein Mensch in seiner vollen geistigen Individualität und Eltern beschreiben manchmal diesen ersten Blick des Kindes, das hier auf der Erde ankommt. Auch Ursula Flatters hat diese geistige Größe eines Kindes beschrieben, das geboren wird. Dann ist dort im dritten Jahr dieser Ich-Einschlag, der beschrieben wurde. Manchmal sagen Kinder heute sehr früh dieses „Ich“, aber es ist auch zu bemerken, dass es dann noch nicht immer wirklich anwesend ist. Wenn aber später ein dreijähriges Kind seinen Zorneswillen entwickelt und sehr deutlich stampft und ruft: „Nein, ich will das nicht!“, dann sind wir von dieser Ich-Kraft tief beeindruckt. Rudolf Steiner hatte an solchen Zornesmomenten eines kleinen Kindes seine Freunde in dem Sinne, dass das Ich-Wesen in so einem kindlichen Zornes-Augenblick voll anwesend ist. Das kann für das spätere Leben im Hinblick auf die ganze Entwicklung etwas außerordentlich Positives sein. Stellen wir uns

einmal vor, unsere politischen Debatten wären so, dass man in ichhaftem Zorn menschlich sich ganz hinein stellt in das, was man politisch vertritt ...

Wie beschrieben folgt im sechsten Jahr ein Einschlag von ganz anderer Qualität: Da geschieht etwas, das bezeichnet wurde als „welk werden“. Geseke Lundgren in unserer Gruppe schilderte es wie folgt: Da fällt ein Kind aus dem Kindsein heraus. Es kann plötzlich weinend am Fenster stehen und darüber traurig sein, dass es nicht mehr spielen kann. Das Kind verlässt in dieser Weise etwas sehr Vertrautes und geht auf Neuland zu in diesem sechsten, siebten Jahr. Einerseits wirkt nun dieser Zahnwechsel in das Leiblich-Physiologische. Die zweite Seite ist aber, dass auch das Ich sich in diesen leiblichen Prozess neu hereinstellt. So versuchen wir beim Einschulungsgespräch zu bemerken, ob das Kind mit seinem Ich diesen leiblichen Prozess schon ganz ergreift, oder ob es innerlich noch von diesen leiblichen Prozessen verschieden ist, ob es eine Dissoziation gibt. Gerade an der Stelle merkt man, wie wichtig dann in diesen Einschulungsgesprächen die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Kindergärtnerinnen ist, um das Wesen des Kindes wirklich erfassen zu können.

So beobachtet die Kindergärtnerin zum Beispiel, dass sich beim Übergang zum Freispiel die Kinder freuen, dem Rhythmus zu folgen und hinauszuziehen. Dann sind da aber zwei Kinder die älter sind und die Erzieherin hört, wie ein Junge zu einem anderen sagt: „Komm, wir verstecken uns unter dem Tisch und reden über Blitze und so!“ Da bricht also eine neue Phase an.

Aus dem neunten/zehnten Jahr haben wir Beispiele gehört, wie auf der einen Seite wiederum ein tiefer Verlust erlebt wird, zugleich aber eine große Entdeckungsfreude auftritt. Da wirken jetzt ganz andere Ströme aus der Tiefe, die mich als Neun-, als Zehnjähriger vollkommen anders mit der Welt und mit mir selbst verbinden: Einerseits bin ich plötzlich viel wachsamer mit allem Äußeren, allem Irdischen verbunden. Zugleich habe ich auch innerlich die größte Aufmerksamkeit und Empfindlichkeit, wie die Erwachsenen mich ansprechen, wie sie reagieren.

Hier steht wieder neu die Frage vor uns, woran erziehen wir und woran dürfen wir nicht erziehen? Ein Grundsatz Waldorfpädagogik lautet: An dem, was an Impulsen unmittelbar aus der Individualität des Kindes kommt, daran haben wir nichts zu erziehen, weil es höchste

2 Steiner, Rudolf. Erziehungs- und Unterrichtsmethoden. Stratford-on-Avon, 19. April 1922, GA 304

Entwicklungskräfte in sich selber trägt. Aber die Hüllen der Individualität, also das, was die Kinder als Gewohnheiten gelernt haben und als Fähigkeiten erlangen, daran können und sollen wir an jedem Kindergarten tag und in jeder Schulstunde kraftvoll erziehen. So ist die Antwort der Erzieher und Lehrer auf diese Entwicklung nun, sich als ganzer Mensch dem Kind gegenüberzustellen und es auf menschliche Art und Weise so anzusprechen, dass das Kind von sich aus dieser Autorität des Lehrers gerne folgt. Durch die ganze Zeit des Klassenlehrerseins hindurch geben die Lehrer dem jungen Menschen nun Halt und Stütze auf menschlichste Weise.

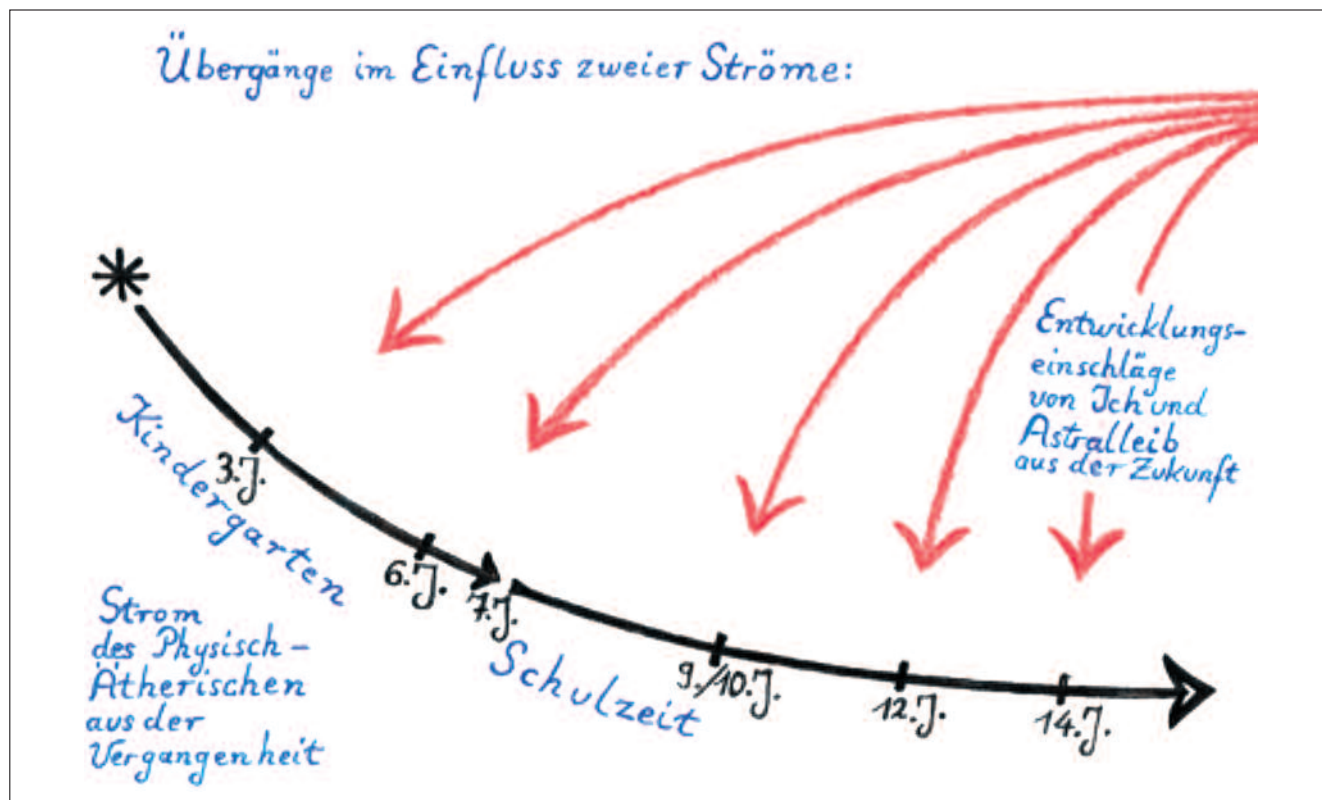
Wiederum anders ist es dann im zwölften Lebensjahr in der 5./6. Klasse. Da kann es auf Elternabenden zu schönen Schilderungen kommen. Eine Mutter sagt, wie schon viele Jahre hindurch, ganz selbstverständlich nach dem Essen gesagt wird: „Nun machen wir alle zusammen Klar-Schiff.“ Und plötzlich sagt Ihr Sohn als Fünftklässler: „Wieso?“ – Alles wird neu hinterfragt. Dieser Junge hat, wie die Mutter zählt, in zwei Tagen 37 mal Warum? oder Wieso? gefragt. Ein anderes Beispiel für dieses Aufwachen im 11./12. Jahr ist das Folgende: Eben hat er Unterricht begonnen, wie jeden Morgen mit der Begrüßung, dem Morgenspruch und es folgt ein Lied. Da schlägt plötzlich ein Mädchen mit der Hand auf den Tisch und es ruft: „Moment! – Zuerst stehen wir auf, dann begrüßen

wir uns, dann sagen wir den Morgenspruch, dann singen wir, dann sagen wir unsere Sprüche auf ... Ist das jetzt für immer so?“ – Sie beginnt es nun zu durchschauen und sie fragt: „Warum?“, fragt nach der Kausalität.

Bewusstseins-Einschläge aus der Zukunft

Damit steht die Frage jetzt vor uns, wo diese Bewusstseins-Einschläge, wie sie geschildert wurden für das 3., 6., 9., und 12. Jahr herkommen. Zu diesen beiden Strömungen, aus denen sich die Entwicklung ergibt, ein Satz Rudolf Steiners:

„So haben wir zwei, im entgegengesetzten Sinne wirkende Entwicklungslinien im Menschen. Das ist für den Erzieher sehr wichtig zu wissen. Daher ist mit Recht in dem Buche „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“ auf die erste Entwicklungsreihe Rücksicht genommen, die von innen nach außen geht, weil man nur dort entziehen kann. Auf die andere Entwicklungslinie die von außen nach innen, kann man überhaupt nicht einwirken; das ist die individuelle Entwicklung. Das ist etwas, was man zwar berücksichtigen kann, was man aber nicht aufhalten kann und woran man nicht viel erziehen kann. Und das zu unterscheiden, woran man erziehen und nicht entziehen kann, ist von der allergrößten Bedeutung.“³



3 Steiner, Rudolf. Das Leben zwischen dem Tode und einer neuen Geburt. Berlin, 14. Januar 1913, GA 141, Seite 119, 120

Blicken wir jetzt auf diese zwei Strömungen, so zeigt sich die eine, die leiblich-ätherische von der Geburt her als stärker aus der Vergangenheit und Vererbung bestimmt. Die andere aber hat ihren Ursprung nicht in der Vergangenheit, sondern sie kommt von der Zukunft her und begegnet in den beschriebenen Ich-Einschlägen dem Strom der Vergangenheit. Wir als Erzieher bereiten die Möglichkeit, die Gesundheit und den Freiheitsraum vor, dass solche individuellen Einschläge von der Zukunft her geschehen können. In diesem Sinne dienen wir der zukünftigen Entwicklung. Und dann sind da diese wunderbaren Augenblicke in Kindergarten und Schule, in denen sich das Vergangene gerade im Augenblick der Situation mit dem Zukünftigen begegnet. Wir sind als Erzieher sozusagen Mitschaffende dieses Augenblicks und zugleich sind wir Zeugen: Wie können wir lernen stärker wahrzunehmen, wo diese Ströme zusammenklingen und in welchen Augenblicken auch nicht?

Diese Wahrnehmung können wir gewissermaßen als dritte Strömung beschreiben. In der folgenden Beschreibung Steiners sind alle drei Ströme anwesend, der vergangene, der zukünftige aus dem Inneren des Kindes und der wahrnehmende:

„Es gibt wenig, was so wunderbar auf das menschliche Gemüt wirken kann, als wenn wir sehen, wie vom Tag zu Tag, von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr in dem ersten kindlichen Lebensalter das innerlich Geistig-Seelische hervorbricht, wie aus den chaotischen Bewegungen der Gliedmaßen, aus dem am äußeren hängenden Blick, aus dem Mienenspiel, von dem wir fühlen, es gehört eigentlich der Individualität des Kindes noch nicht ganz an, sich alles heraus entwickelt und an der Oberfläche der menschlichen Gestalt zur Ausprägung kommt, – was aus dem Zentrum, dem Mittelpunkt des Menschen kommt, wo das wenige in seiner Wirksamkeit sich entfaltet, was vom vorirdischen Leben als göttlich-geistige Wesenheit herabsteigt.“⁴

Stufen der Wahrnehmungsfähigkeit als dritter Strom
Wir haben in unserer Arbeitsgruppe versucht, Kriterien zu entwickeln für die Fähigkeit, diese innere Entwicklung im Äußeren wahrzunehmen:

Ein Element, das sehr wesentlich ist für diese Qualität, ist *das Zeit-Element*. In welchen Atem-Rhythmus bin

ich selbst als Erzieher, wenn ich wahrnehme? Bin ich selbst in Eile oder außer Atem, kann ich nicht Feines oder Genaueres wahrnehmen. Bin ich ganz und gar nur mit mir selbst beschäftigt, werde ich auch wenig vom Wesentlichen wahrnehmen. Wenn ich aber mit mir selbst, mit meiner Tätigkeit und der Wahrnehmung im Raum *in einem offenen Atem* bin, dann kann ich solche Entwicklungen feiner wahrnehmen. Wir haben vorhin gesehen, wie schön die Tafel gewischt wurde vor dem Vortrag. Es ist auch für die Kinder ganz wichtig mitzuerleben, dass die Erzieherin oder der Lehrer einen bestimmten Atem haben, aus dem sie handeln.

Ein zweites Kriterium zeigt sich in dem, was in den Übergängen selber lebt, denn gerade in diesen Umbruchmomenten, in denen eine Tätigkeit in eine andere übergeht, zeigen sich andere Entwicklungskräfte. Können wir miterleben, wie verschieden, wie individuell jedes Kind diese Tätigkeiten, diese Übergänge erlebt? Bei einem Kindergartenbesuch neulich war ein Junge, der sich sofort an den Tisch setzte, dorthin wo die Äpfel geschnitten wurden. Er zeigte sich als jemand, der alles genau wahrnimmt, der dabei gerne in Ruhe sitzt und es liebt, Tätigkeiten mit feinen, genauen Bewegungen zu machen. Er nahm dann auch sein eigenes ruhiges Zeitmaß für dieses Zerteilen der Apfelstücke. Dann kam ein anderer Junge, der schon beim Hereinkommen fragte: „Darf ich heute wieder die Bank umdrehen?“ Diese Bank wurde umgedreht zu einem Kahn, einem Schiff. Schon saß er darin, nahm sich zwei Besen und ruderte auf den 'Fjord' hinaus. Kraftvoll warf er eine Handvoll Fische hinaus und ebenso kraftvoll holte er die Fische mit seinem Netz wieder ein. Alles war Wille.

Es entstand der Eindruck, dass er das schon miterlebt oder gesehen hatte. Natürlich wurde das Boot bald länger und am Ende waren es vier Fischer, die kraftvoll ihre Arbeit machten. Dieses zweite Kriterium nach dem ersten von „Zeit und Atem“ ist das *„Im Geschehen lesen können“*.

Das dritte Kriterium kommt im heilpädagogischen Kurs vor und ist dort mit den schönen Worten beschrieben: „Die Andacht zum Kleinen“⁵. Da haben wir die Kinder in ihrer Ganzheit vor uns, die uns zu einem Rätsel werden. Und plötzlich zeigt sich in dieser Einheit eine kleine Gewohnheit oder eine bestimmte Bewegung, die ein Schlüssel wird zu dem Wesen des Kindes. Das kann

4 Steiner, Rudolf. Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehers. Stuttgart, 9. April 1924, GA 308, Seite 31

5 Steiner, Rudolf. Heilpädagogischer Kurs. GA 317, 5.7.1924, S. 153f.

die Art sein, sehr zügig zu schreiben, das kann die Aufmerksamkeit für das Soziale in der Klassengemeinschaft sein. Das Einzelne im Ganzen als individuelles Zusammenstimmen, als individuelle Konkordanz zu erkennen, das ist „*die Andacht zum Kleinen*“.

Das vierte Kriterium ist die Fähigkeit, Neues wahrzunehmen, *die Freude des Erziehers an der Begegnung*, die Freude am Morgen wieder in diese Kindergruppe zu gehen und den einzelnen Individualitäten zu begegnen. Auch dort, wo der Lehrerin und dem Lehrer in einer siebenten Klasse Umbrüche, Unruhe und Antipathien entgegenkommen, muss doch eine Freude bleiben, morgens genau in diese Klasse, zu diesen jungen Menschen zu gehen.

Der Astralleib als Wahrnehmungsorgan

Womit aber nehmen wir solche inneren Entwicklungen wahr? Hier schildert Rudolf Steiner Bild-Kräfte des Astralleibes, die wir alle in uns tragen: Der Astralleib kommt morgens mit den Kräften der Nacht in den Leib hinein und diese Sternkräfte, die sich aus dem ganzen Tierkreis zusammenziehen, können wir auch verwandeln zu Wahrnehmungskräften. Wenn dann der Astralleib im Geschehen selber etwas Wesentliches wahrnimmt, greift oft sofort das Ich zu in seiner Geste des „Ich weiß schon, was es ist, ich kenne das schon“. Das kann eben geschehen noch bevor eigentlich der Astralleib eine Qualität wirklich wahrgenommen hat. Deshalb spielen *das Staunen und die Verwunderung* als fünftes Kriterium eine ganz besondere Rolle im pädagogischen Wahrnehmen. Wenn es uns als Pädagogen gelingt, uns über etwas zu verwundern, über etwas zu staunen, bevor es dann vom Ich und vom Intellekt schnell eingeordnet wird, kommen wir dem Wesen des Kindes näher. Können wir lernen, dieses Verwundertsein künstlich zu erzeugen? Rudolf Steiner dazu:

„Verwunderung ... kann kein Verhältnis sein zum Verstande, zur Intelligenz, denn diese suchen Verständnis, leben sich nicht in Verwunderung aus. Die Verwunderung tritt unmittelbar auf, der ganzen Sache gegenüber. Das kommt daher, das beim Verständnis das Ich zur Sache in Beziehung steht, beim Erstaunen aber steht der Astralleib der Sache gegenüber. ... Es ist gut für die Menschen, dass sie, bevor sie ihre Intelligenz auf eine Sache anwenden, erst ihren Astralleib über die Sache ausbreiten. Dadurch wird eine Gefühls- und Gemütsbasis geschaffen, und in diese wird dann das Ver-

ständnis eingetaucht. Ein voll saftigeres Verständnis ist die Folge. ...Wenn wir uns offen halten das, was wir mit der Intelligenz gar nicht überschauen können: Die Unendlichkeit der Individualität. Wir versetzen uns künstlich dieser Individualität gegenüber in Verwunderung.“⁶

Mit der Formulierung einer selbst hervorgebrachten Verwunderung steht die Frage nach einer sechsten Qualität im Raum: Wie können wir als Erzieher durch eine neue Art von Zusammenarbeit unsere Fähigkeit der Wahrnehmung erweitern? Ob in kleinen Gesprächen, in Gruppen-Konferenzen oder in der Kinderbesprechung, oft sind es die feinen Wahrnehmungen der anderen Erzieher und Kollegen, die uns selber wieder neue Sichtweisen öffnen. Entscheidend ist dabei, ob sich *aus der Gemeinschaft* eine Art *erweitertes Wahrnehmungsorgan* bilden kann. Fassen wir die bisherigen sechs Kriterien der Wahrnehmungsfähigkeit zusammen:

- die Zeit-Qualität in einer offenen Atem-Bewegung
- im Geschehen lesen können
- die 'Andacht zum Kleinen'
- die Freude des Erziehers an der Begegnung
- Staunen und Verwunderung
- die Gemeinschaft der Erzieher als Wahrnehmungsorgan

Das Zukünftige im Gewordenen sehen

Jetzt haben wir in dieser Woche auch erlebt, dass eine gewisse Dramatik zu dem Thema der Übergänge gehört: Das Neue, das werden will, kann sich im Grunde gar nicht entwickeln oder erscheinen, wenn nicht das Vorherige oder das Alte sich verwandelt oder vergeht. Das ist ein gewisser notwendiger Todesmoment. Für diejenigen, die in der christlichen Religion zu Hause sind, ist das auch die Signatur dieser ganzen Woche vom Palmsonntag mit dem Einzug nach Jerusalem auf dem Esel, auf dem Füllen, bis zur Gefangennahme und schließlich zur Kreuzigung. Erst der Durchgang durch einen inneren Tod, durch eine innere Verwandlung bringt die Möglichkeit zu dem Neuen. In diesem Sinne haben Erzieherinnen beschrieben, dass sie in der Wahrnehmung der Kinder manchmal deutlich unterscheiden können, wo ein Kind mit seiner Entwicklung noch im alten Strom ist und wie dann erste und weitere Zeichen auftreten von dem, was neu aufkeimt oder werden will. Das führt nur zu einer weiteren Frage der Wahrnehmung, die mit dem Wort Zeit-Organismus zu tun hat.

6 Steiner, Rudolf. Die Mission der neuen Geistesoffenbarung. Wiesbaden, 7. Januar 1911, GA 127

Die Entwicklung eines Menschen ist ein Ganzes. Können wir lernen, das Einzelne, das heute geschieht im Zusammenhang zu sehen mit dem weiteren Leben? Wo will das einzelne Kind eigentlich hin mit dem Verhalten und der Fähigkeit, die es im Augenblick gerade ausgebildet?

Über diesen Zusammenhang zwischen dem, was sich innerlich zukünftig anbahnt und sich äußerlich gerade entwickelt, gibt es ein Wort Rudolf Steiners, das in Bezug auf die Säulen hier im Saal auf ein Rätsel hinweist: Während sich die äußere Gestalt einer Säule kraftvoll ausbildet, ist jedoch im Keim schon wieder ein nächster Schritt im Werden. Von der anderen Perspektive ausgedrückt: Während des farbigen Zwischenraumes, während der zeitlichen Entwicklung ist darin doch auch die nächste Säulenbildung schon anwesend. Dieses Erscheinen des Nächsten im Heutigen finden wir auch in der Kindesentwicklung, wie in der Pflanze, wo im kleinsten Keim immer auch die nächste äußere Entwicklung anwesend ist. Das Lesen im Heute dessen, was morgen werden will beschreibt Rudolf Steiner in folgender Weise:

„Evolution ist Expansion des Geistes im Äußeren des Stofflichen. Involution ist die Kontraktion des Geistes im Inneren des Seelischen. Es ist keine Evolution möglich, ohne gleichzeitige Involution. Es ist keine Involution möglich ohne gleichzeitige Evolution.“⁷

In großer Intensität und Offenheit haben wir während dieser Konferenz versucht, eine Erkenntnisgemeinschaft verschiedener Erziehungsbereiche zu bilden. Deutlich erlebbar war das Anliegen, in der Wahrnehmung des Einzelnen immer zugleich auch das Ganze im Blick zu halten und die konkreten Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Ganzen des Zeitgeschehens zu befragen. So stehen wir nun vor der Herausforderung, die Qualität dieser gemeinsamen Arbeit und die gewonnenen neuen Ansätze in die Zukunft

hinein weiter zu entwickeln. In diesem Sinne soll der Spruch, der am Morgen hier immer gesprochen wurde, den Abschluss bilden:⁸

„Eine Brücke ist der Mensch
Zwischen dem Vergangnen
Und dem Sein der Zukunft;
Gegenwart ist Augenblick;
Augenblick als Brücke.
Seele gewordener Geist
In der Stoffeshülle
Das ist aus der Vergangenheit;
Geist werdende Seele
In Keimesschalen
Das ist auf dem Zukunftswege.
Fasse Künftiges
Durch Vergangnes
Hoff' auf Werdendes
Durch Gewordenes.
So ergreif das Sein
Im Werden;
So ergreif, was wird
Im Seienden.“

Rudolf Steiner

Claus-Peter Röh

Geboren am 15.12.1955. Nach dem Studium der Pädagogik war er von 1983 an als Klassen-, Musik- und Religionslehrer an der Freien Waldorfschule in Flensburg tätig. Neben der Unterrichtstätigkeit arbeitete er als Gastdozent an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg und gab Kurse an verschiedenen Lehrerseminaren in Deutschland. Seit 1998 ist er Mitglied im Initiativkreis der Pädagogischen Sektion in Deutschland. Im September 2010 wechselte er zur Pädagogischen Sektion am Goetheanum in Dornach/CH über. Ab Januar 2011 in Kooperation mit Florian Osswald Übernahme der Sektionsleitung. Er ist verheiratet und hat zwei Kinder.

7 Steiner, Rudolf. Zur Geschichte und aus den Inhalten der esoterischen Schule. GA 264, S. 17

8 Spruch für Ita Wegmann, in: W. Zeylmanns van Emmichoven. "Die Erkräftung des Herzens", S. 91

Impressum

Mai 2016

Herausgeber:

Pädagogische Sektion am Goetheanum

Postfach, CH 4143 Dornach 1

Telefon: 0041 61 706 43 15

Telefon: 0041 61 706 43 73

Telefax: 0041 61 706 44 74

E-Mail: paed.sektion@goetheanum.ch

Homepage: www.goetheanum-paedagogik.ch

IASWECE

International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education

Titeldesign: Stefan Pangritz

