

Zur Theorie und Praxis des Waldorf-Kindergartens. Anfragen an eine Waldorfkindergärtnerin

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11 (1988) 2, S. 9-13



Quellenangabe/ Reference:

Berger, Manfred [Interviewer]: Zur Theorie und Praxis des Waldorf-Kindergartens. Anfragen an eine Waldorfkindergärtnerin - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11 (1988) 2, S. 9-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238456 - DOI: 10.25656/01:23845

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238456>

<https://doi.org/10.25656/01:23845>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

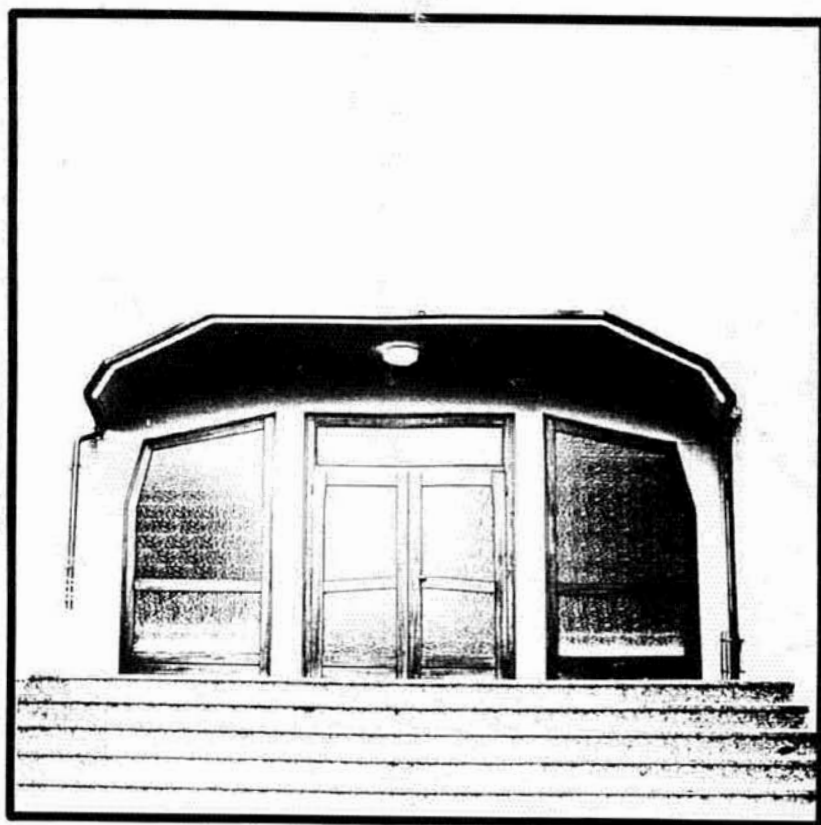
Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

2



Waldorfpädagogik

ZEP 2

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

11. Jahrgang, Juni 1988

Inhalt:

Alfred K. Tremel:

Der diskrete Charme der Rudolf-Steiner-Pädagogik

2

Ulrich Hain:

Zur Erziehungswirkung des Waldorf-Unterrichts

7

Manfred Berger:

Zur Theorie und Praxis des Waldorf-Kindergartens

9

Erich Renner:

Kulturelle Identität – Zum Problem des kulturellen Überlebens in einer Welt der vielen Kulturen

14

Reinhard Brunner:

Ökologische Pädagogik – Perspektiven und Widerstände

21

GÜPO

Die Philosophie des Abgründigen – Was ist aus ihr geworden?

27

Rezensionen

29

Informationen

33

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

wie geplant finden Sie in diesem Heft eine Fortsetzung unseres Schwerpunktthemas von Heft 1/1987: Rudolf Steiner ist in der Diskussion. Das bemerkten wir nicht nur an dem großen Interesse, das diese Nummer fand. Allerdings ist auch diese Fortsetzung wieder ein Torso geblieben. Es ist uns nicht gelungen, eine anthroposophische Replik auf die Beiträge in Heft 1/1987 zu gewinnen. Dabei haben wir wirklich alles versucht, von Telefonaten über schriftliche Bitten und Einladungen. Es hat nichts genützt. Die einzige Reaktion der Anthroposophen war eine juristische Klageandrohung wegen „unerlaubter Übernahme geistigen Eigentums“. Der Fakt: ein Zitat aus einer anthroposophischen Zeitschrift war zu lange geworden und läuft deshalb juristisch gesehen – trotz Quellenangabe – nicht mehr als ein solches.

Wie ist die anthroposophische Abstinenz zu erklären? Ich habe da verschiedene Hypothesen: 1. Unsere Kritik der Rudolf-Steiner-Gesamtweltschau ist so gut, daß Anthroposophen einfach nichts mehr dazu zu sagen haben. 2. Unsere theoretischen Beiträge haben wissenschaftlich ein solches Niveau, daß Anthroposophen Mühe haben, auf dieser Ebene ebenbürtig zu argumentieren – die Personaldecke der Anthroposophen ist hier offenbar sehr dünn. 3. Unsere Beiträge sind so dumm, daß sich Anthroposophen nicht dazu bereithalten, auf diesem Niveau mit uns zu diskutieren. 4. Anthroposophie ist in, Anthroposophen haben es deshalb nicht (mehr) nötig, auf Kritik zu reagieren, sind sie doch ausreichend ausgelastet mit der Verwaltung der ungeheuren Nachfrage nach (und Verehrung) ihrer Weltanschauung.

Ich vermute, daß die Hypothese 4 das entscheidende Motiv bezeichnet. So gesehen ist die Nichtreaktion der Anthroposophen menschlich verständlich, wengleich wissenschaftlich gesehen trotzdem prekär. Das Problem ist, daß die Anthroposophie explizit Wissenschaft zu sein beansprucht, und zwar eine Wissenschaft sui generis, eine „Geisteswissenschaft“, eine „Geheimwissenschaft“. Wo aber soll dieser Anspruch überprüft werden, wenn nicht im wissenschaftlichen Diskurs? Wo Anthroposophen sich diesem wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr stellen, verabschieden sie die Anthroposophie als Wissenschaft.

Alfred K. Tremel im Mai 1988

Manfred Berger

Zur Theorie und Praxis des Waldorf-Kindergartens

Anfragen an eine Waldorfkindergärtnerin

Vorschulpädagogen wurden in den letzten Jahrzehnten durch viele Reformen verunsichert. Vor ca. 23 Jahren wurde das Früh-Lesen propagiert, vor 15 Jahren standen die didaktischen Spiele im Mittelpunkt der Kindergartenpädagogik, vor 13 Jahren die kompensatorische Erziehung, vor 10 Jahren legte man besonderen Wert auf den bruchlosen Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, vor 7 Jahren favorisierte man die Sozialerziehung, vor 5 Jahren die emotionale Erziehung, heute steht der situationsorientierte Ansatz und „Ökologie“ im Vordergrund pädagogischer Überlegungen zur Vorschulerziehung. Mitten in diesem aufgebrachtten Meer ständiger Veränderungen scheint es eine standfeste Insel zu geben, die sich seit 50 Jahren praktisch nicht verändert hat: die Waldorfkindergärten. Auch für viele nicht-anthroposophische Eltern wird die pädagogische Provinz der Waldorfkindergärten attraktiv, vielleicht gerade deshalb, weil sie inmitten der zeitgenössischen „Modeströmungen“ als ein gleichbleibender Pol der Sicherheit und Ordnung erscheint. Wie sieht diese Ordnung aus? Das folgende Interview führte der Autor nach einer einwöchigen Hospitation in einem Waldorfkindergarten mit einer Waldorfkindergärtnerin.

Frage: Die Waldorfkindergärten erfreuen sich etwa seit Mitte der siebziger Jahre einer wachsenden Nachfrage, die zu zahlreichen Neugründungen geführt hat. Ich selbst konnte in dieser Woche die große Nachfrage nach einem Kindergartenplatz in Ihrer Institution erleben. Was ist Ihrer Ansicht nach der Grund für diese enorme Nachfrage? Ist es der Wunsch vieler Eltern, ihrem Kind eine „schicke“ Vorschulerziehung zu bieten?

Antwort: Es ist richtig, und sie haben es ja selbst erlebt, daß die Nachfrage nach einem Platz in einem Waldorfkindergarten sehr groß ist. Meist nähern sich solche Eltern der Waldorfpädagogik, die schon sehr viel über Erziehung nachgedacht haben. Sie stehen dem haupt-

sächlich leistungs- und wettbewerbsorientierten Bildungssystem kritisch gegenüber und suchen nach einer Alternative.

Sehen Sie, 1981 gab es ca. 130 Waldorfkindergärten, 1986 zählte man bereits 238. Daß viele Eltern auf der Suche nach einer Alternative sind, bestätigt auch die Tatsache, daß sich die Montessori-Kinderhäuser einer steigenden Anziehungskraft erfreuen. Und das zu einer Zeit, wo andere Kindergärten schließen bzw. Gruppen auflösen müssen.

Natürlich geht die Anziehungskraft von unserer praktischen Pädagogik aus, weniger von unserer Theorie, die viele Eltern zunächst gar nicht kennen. Unser praktischer Umgang mit Kindern über-

zeugt, spricht sich weiter, weniger unsere „schicke“ Vorschulerziehung, was das auch immer bedeuten mag.

Frage: Sie als Kindergärtnerin orientieren sich doch an der anthroposophischen „Geisteswissenschaft“. Was ist nun das Besondere Ihrer Pädagogik, welches Menschenbild, welches Verständnis von Kindheit liegt ihr zugrunde?

Antwort: Sie haben schon die eigentlich tragenden Elemente der Waldorfpädagogik genannt: es sind dies das Bild vom Menschen und unser Verständnis von Kindheit. Erziehung beruht, wer wüßte es nicht, immer auch auf bestimmten Vorstellungen über die Entwicklung und das Heranwachsen von Kindern. Was ich darüber denke, welches Bild vom Menschen ich habe, beeinflußt mein pädagogisches Handeln. Nach der anthroposophischen Entwicklungslehre entwickelt sich der Mensch in bestimmten aufeinanderfolgenden Phasen.

Rudolf Steiner, der Begründer der Anthroposophie, verwendet für jede neu beginnende Phase, oder Periode, den Begriff „Geburt“, wobei er jede Geburt in Analogie zur physischen Geburt setzt. Von folgenden drei Entwicklungsphasen bzw. Geburten geht die Anthroposophie aus: 1. Jahrsiebt, die Periode von der Geburt bis zum Zahnwechsel (Geburt des physischen Leibes; M.B.); 2. Jahrsiebt, die Periode vom Zahnwechsel bis zur Pubertät (Geburt

des Ätherleibes) und 3. Jahrsiebt, die Periode von der Pubertät bis zur Mündigkeit (Geburt des Astralleibes; M.B.). Sie sehen, der Prozeß der Menschwerdung unterliegt einer langen Entwicklungszeit, in der sich nacheinander schwerpunktmäßig Physisches-Seelisches-Geistiges ausbildet und ausgestaltet. Für uns Kindergärtnerinnen ist besonders das 1. Jahrsiebt von Be-

„1981 gabe es ca. 130 Waldorfkindergärten, 1986 zählte man bereits 238.“

deutung, ist es doch die Zeitspanne des Vorschulkindes. Entsprechend den gewonnen Erkenntnissen dieser Lebenspoche gestaltet sich unsere Pädagogik.

Frage: Was sind das für gewonnene Erkenntnisse dieser Lebensperiode?

Antwort: Auf einen Nenner gebracht könnte man sagen, daß das Kind im 1. Jahrsiebt noch ganz Sinnesorgan ist. Was heißt das? Dieser Lebensabschnitt ist gekennzeichnet durch das unbegrenzte Vertrauen des Kindes zur Umwelt. In keiner anderen Lebensphase ist die Beziehung zur Umwelt von so großer Offenheit und grenzenlosem Vertrauen. Das Kind nimmt alle Reize, sprich Handlungen, Bewegungen, Gefühle, Stimmungen und moralische Einstellungen unbewußt aus seiner Umgebung in sich auf. Es kann sich noch nicht wie der Erwachsene von seinen Wahrnehmungen verstandesmäßig distanzieren und ist somit diesen völlig ausgeliefert. Darum ist für das 1. Jahrsiebt die Nachahmung aller Sinneswahrnehmungen aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes charakteristisch. Sie ist die Erlebnisform, durch welche das Kind seine Umgebung aufnimmt und sich mit ihr verbindet. Dabei reagiert das Kind auf alles, was durch Menschen als ein Eindruck in ihm hervorgerufen wird. Es ahmt aber nicht nur das Sichtbare nach, sondern es nimmt z.B. auch die freudige, heitere, lebendige oder die traurige, mißmutige, launische Art seiner ihm nahestehenden Menschen in sein Verhalten, durch Nachahmung, auf. Es ist somit nicht nur von eminenter Relevanz, was man in Gegenwart eines Kindes tut, sondern auch, wie es getan wird.

Frage: Wenn Sie die Bedeutung der Nachahmung so herausstellen fällt mir

ein, daß einmal ein bedeutender Pädagoge meinte: Erziehung ist Vorbild, alles andere ist Dressur. Würden Sie das auch so sehen?

Antwort: Dieser Ausspruch sagt mir zu. Wir als Kindergärtnerinnen müssen uns vorbildhaft verhalten, was natürlich auch für die Eltern und all die anderen Erziehenden gilt, weil uns ja die Kinder nachahmen. Vorbild und Nachahmung gehören also unmittelbar zusammen. Rudolf Steiner meint, daß man streng darauf achten soll, daß in der Umgebung des Kindes nichts geschieht, was das Kind nicht nachahmen darf. Man soll nichts tun, wovon man dem Kind sagen muß, das darfst du nicht tun. Darum verhalte ich mich im Kindergarten immer so, daß mein Verhalten für die Kinder Vorbildfunktion hat, es nachahmenswert erscheint. Nicht durch moralische Appelle oder einen Schwall von erklärenden Worten sollen die Kinder geführt werden, sondern durch mein vorbildhaftes Verhalten. Das vorgelebte Beispiel ist aber nicht in erster Linie ein pädagogisches Mittel, das die Kindergärtnerin einsetzt, damit wäre sie für die Kinder zu wenig glaubwürdig: sie muß von ihrem Handeln für sich selbst überzeugt sein. Es geht hier um das weite Feld der Selbsterziehung, denn nichts wirkt nachhaltiger auf das Kind in seinem Werden als das Werdende im Erwachsenen.

Frage: Den Kindergartenraum schmückt die Sixtinische Madonna von Raffael. Ist die Madonna mit dem Jesuskind auf dem Arm ein Vorbild für Sie?

Antwort: Genauso ist es. Sie ist Vorbild für alle Waldorfkindergärtnerinnen. Sie werden dieses Bild in jedem Waldorfkindergarten finden. Es ist nicht für die Kinder aufgehängt, sondern in erster Linie für uns Erwachsene. Die Madonna ist sozusagen das Urbild für uns Kindergärtnerinnen, wie wir Kinder erziehen sollen. Die Madonna schmust nicht mit dem Kind, es ist nicht ihr Eigentum, sie hält das Jesuskind zwar fest, trotzdem aber liebevoll, führt es, läßt es aber ganz frei. Die Madonna erinnert uns Kindergärtnerinnen immer an unsere Aufgabe Erwecker, nicht Ausstopfer der kindlichen Seele zu sein, wie Rudolf Steiner es formuliert.

Frage: Hängt mit der Vorbildfunktion auch zusammen, daß Sie bzw. alle Erwachsenen im Kindergarten immer in einer Weise tätig sind?

Antwort: Ganz richtig. Förderung der kindlichen Persönlichkeit ist gleichbedeutend mit der Förderung der Nachahmung. Durch unser Tun sollen die Kinder angeregt werden. Das ist völlig unautoritär, Nachahmung kann man nicht befehlen. Durch mein Tun setze ich Impulse. Wenn ich z.B. einen Tep-

pich für unsere Stube webe, gesellen sich, wie Sie sicher bemerkt haben, bald Kinder dazu, sie wollen meine Tätigkeit nachahmen. so vollzieht sich ein Prozess des nachahmenden Lernens. Das Kind erlebt und erfährt die nachahmende Tätigkeit im sinnvollen Nachvollzug ihrer logischen Abfolgen und ihres Zusammenhangs. So fördern wir die Intelligenz ohne große Abstraktionsleistungen. Wahrnehmen, Erleben und Verstehen müssen sich im Zusammenhang entwickeln.

Hier muß betont werden, daß sich im Prinzip der Nachahmung ein eigentliches Freiheitselement verbirgt: Das Kind sucht sich nur das aus, was es für seine Entwicklung brauchen kann. Es ahmt nicht alles nach, sondern nur gerade das, wozu es aufgrund seiner Entwicklung fähig und bereit ist, zu erleben und zu erfahren. Für mich als Kindergärtnerin heißt das, ein breites Spektrum von Tätigkeiten anzubieten und jedem Kind genügend Zeit zu lassen, mit seiner ihm eigenen Art auf etwas einzusteigen.

Frage: Aus Ihren Erörterungen ergeben sich für mich folgende zwei Fragen: 1. Höre ich richtig Ihre Ablehnung gegenüber einseitiger intellektueller Förde-

„Das Kind ist im 1. Jahrsiebt noch ganz Sinnesorgan... Darum ist für das 1. Jahrsiebt die Nachahmung aller Sinneswahrnehmungen aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes charakteristisch.“

rung im Kindergarten heraus? 2. Legen Sie darum soviel Wert auf so ganz einfache, teilweise überholte Tätigkeiten wie Waschen, Backen, Dreschen, Korn mahlen usw.?

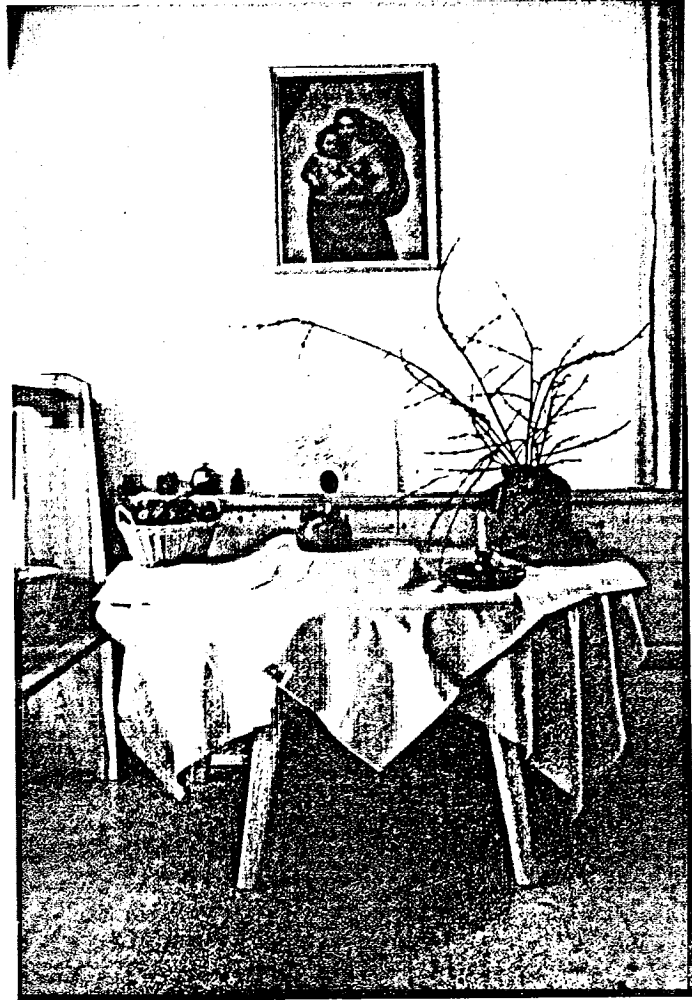
Antwort: Zu Ihrer ersten Frage: Für uns Kindergärtnerinnen ist die kindgemäße Form des Lernens im 1. Jahrsiebt, wie ich schon bemerkte, die Nachahmung. Vorschulprogramme zur Förderung des Intellekts, jegliche Belastung des Gedächtnisses, alles Schulmäßige, alles Lesen- und Schreibenlernen

vor der Schule vermeiden wir im Kindergarten. Diese Ablehnung stützt sich auf die Anthropologie des Kindes. Im 1. Jahrsiebent ist das Kind in seinem Wahrnehmen und Erleben noch völlig an seine Umgebung hingegen. Das „Wollen“ und nicht das „Denken“ und „Fühlen“ ist beim Kind in dieser Lebensperiode die vorherrschende seelische Aktivität. Das „Wollen“, der Wille

„Wir als Kindergärtnerinnen müssen uns vorbildhaft verhalten, was natürlich auch für die Eltern und all die anderen Erziehenden gilt.“

des Kindes, kann sich nur durch Betätigung, durch aktive Tätigkeit üben und entwickeln und nicht durch Belehrungen und Erklärungen. Diese richten sich an den Verstand des Kindes, der sich jedoch erst allmählich bildet. Für das 1. Jahrsiebent ist das Spiel und das nachahmende Tätigsein die Art und Weise kindlichen Lernens.

Nun zu Ihrer zweiten Frage: Der Waldorfkindergarten bietet dem Kind einerseits Sinnvolles zu erleben und andererseits die Möglichkeit, vom Leben zu lernen. Sehen Sie, die heutigen Kinder haben in unserer übertechnisierten Industriegesellschaft nahezu keine Gelegenheit mehr, sog. „Urtätigkeiten“ zu erleben, das Band zwischen der Person des Arbeitenden und seinem Arbeitsprodukt ist zerschnitten. Im Waldorfkindergarten haben die Kinder während der Freispielzeit Gelegenheit Urtätigkeiten zu erleben und nachzuahmen wie beispielsweise Weben, Dreschen, Backen usw. Es handelt sich hier um Arbeitsprozesse, die noch von Menschenhand durchgeführt werden, es besteht eine Beziehung zwischen der Person und ihrem Arbeitsprodukt. Es geht hier nicht um eine Romantisierung vergangener Zeiten, sondern um Anschauungen. Damit soll erreicht werden, daß Intelligenz und Verstehen im Zusammenhang von Erleben und Tun gefördert wird. Unser Beitrag, wenn Sie so wollen, zur Förderung der Intelligenz. Wir legen Wert darauf, daß die Kinder möglichst viele und unterschiedlichste Tätigkeiten bei uns im Lebenszusammen-



hang beobachten und daran teilnehmen können. Folglich werden viele häusliche Tätigkeiten wie Kochen, Backen, Spülen, Bügeln, Nähen, Fegen usw. in den Kindergartenplan aufgenommen. Auch die Natur als Erzieherin schätzen wir sehr. Schon Friedrich Fröbel hat in seinem Aufsatz „Die Gärten der Kinder im Kindergarten“ die hohe Wichtigkeit inniger Bekanntschaft mit der Natur, für eine allseitige Erziehung betont. Darum können die Besucher unseres Kindergartens Gartenbeete sehen, die Kinder beim Graben, Säen, Ernten, Gießen, Jäten ect. beobachten. In unserer Gartenanlage gibt es eine Vielfalt an Aufgaben, dazu gehört auch die Versorgung unserer beiden Kaninchen und des kleinen Entenhofes.

Frage: Sie haben vorhergehend die Bedeutung des kindlichen Spiels ange-tippt. Gerne würde ich mehr über das Spiel und seine Bedeutung aus anthroposophischer Sicht erfahren?

Antwort: Oh, da könnte ich Ihnen einen mehrstündigen Vortrag halten! Sie haben ja eine Woche Hospitation hinter

sich. Sicherlich können Sie diesbezüglich Ihre Frage konkretisieren.

Frage: Mir fielen die intensiven Puppenspiele auf. Die Kinder spielten mit einfachen, ich möchte sagen fast „primitiven“ Puppen. Können Sie dazu nähere Erläuterungen geben?

„Die Madonna erinnert uns Kindergärtnerinnen immer an unsere Aufgabe Erwecker, nicht Ausstopfer der kindlichen Seele zu sein, wie Rudolf Steiner es formulierte.“

Antwort: Ich werde es versuchen. Bevor ich aber näher auf die Puppenspiele der Kinder und die „Waldorfpuppe“ eingehe, ist es nötig, allgemein etwas zu unserem Spielmaterial zu sagen. In einem Waldorfkindergarten findet man Spielgegenstände bestehend nur aus Naturmaterialien. Dazu gehören z.B. kleine Steine, Tannenzapfen, Muscheln, Pelzreste, Wurzeln, Holzabfälle usw., diese sind offen ersichtlich in großen Körben untergebracht. Plastikspielgegenstände werden von uns wegen ihrer Unergiebigkeit und Kälte abgelehnt, dies erzieht zu Gefühllosigkeit und Gefühlskälte, sie geben den Sinnen des Kindes nicht Nahrung. Demgegenüber regen die Naturmaterialien die Phantasiekräfte an und fordern das Kind heraus, jeden Tag neu wieder schöpferisch tätig zu werden. Schon die großen Pädagogen John Locke und Jean Paul haben die Forderung aufgestellt, den Kindern keinen luxuriösen Tand und keine bis ins Feinste naturgetreuen Nachbildungen, sondern möglichst einfache Dinge zum Spielen zu geben: Bälle, Kugeln, Steinchen, Sand und Wasser usw.

Zum anderen stehen den Kindern die von Eltern und Kindergärtnerinnen selbst hergestellten Spielgegenstände zur Verfügung. Dazu gehören Marionetten, Steppuppen, Zipfelpuppen, die typische Waldorfpuppe, die gestrickten und gehäkelt oder aus Holz geschnitzten Tiere, Zwerge aus Filz und Wolle. Schließlich sind noch die Materialien des häuslichen Lebens zu erwähnen, die ich aber nicht extra aufzähle.

Nun kommen wir zur Puppe, die in der Waldorfpädagogik eine besondere Rolle spielt. R. Steiner hat selbst auf die richtige „primitive“ Puppe – Sie haben also die richtige Bezeichnung genannt – immer wieder hingewiesen, betont, daß das Kind an einer unvollkommenen Puppe alles hinzufügen muß, was an der Puppe noch nicht dran ist. Bei der in Ausdruck, Farbe, Kleidung und Funktion fertigen Puppe braucht das Kind nichts mehr hinzuzufügen. Das führt dazu, daß der Geist des Kindes verkümmert, statt sich aufzuschließen, da es nichts mehr zu tun hat. Hier muß ich nochmals Jean Paul nennen, der sehr richtig bemerkte, daß sich ein Kind mehr zu der Puppe hingezogen fühlt, welche aus einem „schlechten Stiefelknecht des Vaters“ gemacht ist, als zu der, „welche sich nur durch die Größe von einer Dame unterscheidet“. Warum spielen die Kinder so intensiv mit den Puppen? Ich denke, die Kinder haben ein Urbedürfnis, eine Puppe zu lieben, zu umsorgen, zu besitzen und herumszutragen. Das mit der Puppe spielende Kind findet zu sich. Die Puppe wird zum Begleiter des Kindes, zum Helfer

und Tröster auf dem Wege der Menschwerdung, eine Hilfe, um sich selbst zu finden. Auf die Puppe kann das Kind eigene Gefühle, wie Aggression, Einsamkeit und Traurigkeit projizieren, dadurch eigene belastende Gefühle verarbeiten. Puppen können viele Rollen und Charaktereigenschaften übernehmen, je nach Bedürfnis des Kindes. Letztendlich regt die primitive Puppe die Phantasiekräfte der Kinder an.

Frage: Stichwort Phantasie. Neben den intensiven Puppenspielen, die von Buben und Mädchen gleichermaßen gespielt wurden, sind mir die phantasiereichen Spiele aufgefallen. Gehe ich recht in der Annahme, daß dieser Sachverhalt

**„In den Waldorfkinder-
gärten gibt es keine fertigen
Spielmaterialien in
Form von Abbildern aus
der Umwelt, z.B. fertige
Autos, Schiffe, Puppen.
Die Kinder müssen sich
im Spiel diese Abbilder
selbst erschaffen, ihrer
Phantasie sind dabei kei-
ne Grenzen gesetzt.“**

eng daran geknüpft ist, daß in den Waldorfkindergärten keine fertigen Spielmaterialien vorhanden sind?

Antwort: Das ist richtig! In den Waldorfkindergärten gibt es keine fertigen Spielmaterialien in Form von Abbildern aus der Umwelt, z.B. fertige Autos, Schiffe, Puppen etc. Die Kinder müssen sich im Spiel diese Abbilder selbst erschaffen, ihrer Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Dabei greifen die Kinder auf Abbilder aus ihrer unmittelbaren Umwelt zurück, was sie in ihrer Umwelt erleben und wovon sie bewegt sind. Sie haben sicher bemerkt, mit welcher heller Begeisterung und hohem Einfallsreichtum die Kinder Abbilder aus ihrer Umwelt nachbauen. Aus Brettern werden Skier, umgedrehte Stühle auf dem Tisch werden zum Unterseeboot, Kürbiskerne dienen als Zahlungsmittel, aus Tannenzapfen, Eicheln, Steinen, Moos und Wurzeln werden ganze Landschaften gebaut. Spiele mit

selbstgeschaffenen Abbildern sind insb. noch für Kinder im Kindergartenalter von hoher Wichtigkeit, da sie die Phantasie des Kindes anregen und die geistige Beweglichkeit fördern.

Frage: Das einzige Bild in Ihrem Kindergarten ist die Sixtinische Madonna. Auch kein selbstgemachtes Bild der Kinder zierte die Wand, ebenso liegen keine Bilderbücher auf. Soll möglichst wenig an vorgegebenen Bildern die eigene Bilderwelt des Kindes verstellen und verengen?

Antwort: Genauso ist es! Sie denken ja schon ganz anthroposophisch. Wir wollen nicht die inneren Bilder des Kindes, seine eigenen individuellen Phantasiekräfte, durch äußere Bilder verbiegen.

Frage: In einer Hinsicht fand ich Parallelen zum Montessori-Kinderhaus, nämlich hinsichtlich der „vorbereiteten Umgebung“. Ist das so?

Antwort: Ich weiß, daß Maria Montessori großen Wert auf eine vorbereitete Umgebung legt. Auch die Waldorfkindergärtnerin hat den Auftrag, die Umgebung vorzubereiten, die sich an dem jeweiligen Entwicklungsstand und den daraus resultierenden Bedürfnissen des Kindes orientiert, damit sich die Individualität des Kindes, seine Persönlichkeit, in einem gesunden Leib, in einer gesunden Seele entfalten kann. In der Ansicht, daß die Umgebung vorbereitet sein soll sind sich wohl die Montessori- und Waldorfanhänger einig. In der Auffassung, wie eine kindgerechte Umgebung auszusehen hat und welche Betätigung die Kinder zu selbständigen Persönlichkeiten heranreifen läßt, unterscheiden sie sich jedoch deutlich. Die Unterschiede herauszuarbeiten ist jetzt wohl nicht der geeignete Ort, wäre aber sehr interessant. Kehren wir wieder zur Waldorfpädagogik zurück. Zur Umwelt im Waldorfkindergarten gehört alles, was die Kinder mit ihre Sinnen wahrnehmen können, Farben, Formen, Gerüche, Klänge usw. Diese Umgebung schafft die Kindergärtnerin einerseits durch das Angebot der Spielmaterialien, welches immer funktionstüchtig und in einem ordentlichen Zustand sein sollte. Andererseits besteht der Auftrag für eine gemütliche, wohnliche, einhüllende Atmosphäre zu sorgen. Darum nennen wir unser Gruppenzimmer auch lieber „Stube“. Wir sorgen für Blumen an Fenstern und Tisch, verwenden für das Frühstück Steingutgeschirr, achten darauf, daß der Jahreszeitentisch geschmückt ist usw.

Frage: Mir ist aufgefallen, daß der Tagesablauf stark rhythmisiert ist, d.h. der Tagesablauf ist fast immer der gleiche. Veränderungen ergeben sich nur durch den durch das Jahr gehende Rhythmus. Eher passives Aufnehmen

und eher aktives Gestalten, Heiterkeit und Ernst, geistige und motorische Bewegung, Essen und Verdauen, Selbstbeschäftigung und Gruppenerlebnisse sind die Pole, die sich tagtäglich wiederholen. Was für Intention steht hinter diesem rhythmischen Tagesablauf?

Antwort: Wie sich das Wachstum der Pflanzen im Jahresrhythmus, Schlafen und Wachen von Tier und Mensch im Tagesrhythmus abspielen, so geht die Anthroposophie davon aus, daß sich das gesamte Leben des Menschen rhythmisch gliedert. Der Rhythmus ist für den Menschen ein sich durchziehendes Lebensprinzip, für die Kinder eine Orientierungshilfe. Da sich die Kinder einen solchen Rhythmus noch nicht selbständig geben können, ist es angebracht, daß wir Erwachsenen ihnen zu einem Rhythmus verhelfen. Je rhythmischer das Leben eines kleinen Kindes ist, umso gesünder wird es sich entwickeln. Auch stellt für die Kinder im Großen und Ganzen ein rhythmisch gleichbleibender Verlauf eines Kindergartenvormittags wegen der damit verbundenen Vorhersehbarkeit und Überschaubarkeit eine Erleichterung dar. Die Kinder machen die Erfahrung von Geborgenheit und Schutz, von Kontinuität und Beständigkeit, es wird Zukünftiges vorhersehbar und kalkulierbar, das gibt Sicherheit. Für uns gleicht ein Tagesablauf dem Rhythmus des Atmens. Die erste Freispielzeit beispielsweise entspricht dem Ausatmen, der sich anschließende Reigen dem Luftholen.

„Der (Jahres- und Tages-) Rhythmus ist für den Menschen ein sich durchziehendes Lebensprinzip, für die Kinder eine Orientierungshilfe.“

Der Rhythmus des Tages und der der Woche wird überwölbt von dem sich durch das Jahr ziehenden Rhythmus. Wir halten fest, trotz mancher abfälligen Bemerkungen, an der Frühling-Sommer-Herbst- und Winterpädagogik. Das Miterleben der Jahreszeiten bekommt seine besonderen Akzente durch die Zeiten der Feste, die nicht nur religiöser Art sind, denen wir bestimmte Erziehungsmotive zuordnen. Lassen Sie mich dazu ausgewählte Bei-

spiele sagen. Die Michaelszeit im Herbst ist die Zeit der Selbstdisziplin und inneren Stärke; die Advents- und Weihnachtszeit die Zeit der Dankbarkeit, Bescheidenheit, der Besinnung und des Schenkens; die Johannizeit im Sommer ist die Zeit der Heiterkeit und Ausgelassenheit. Beim Jahresfestebrauchtum geht es nicht nur um die Vermittlung gefühlsmäßiger Stimmungen, sondern auch um erlebte Tätigkeiten. Aktiv nehmen die Kinder, als auch deren Eltern, an den Vorbereitungen und Durchführung der Feste teil.

Frage: Der Festzeitkalender ist, wie Sie eben selbst bemerkten, nicht nur nach unseren beiden großen Konfessionen ausgerichtet. Mir ist während meiner Hospitation aufgefallen, daß im Kindergarten z.B. vor den gemeinsamen Mahlzeiten ein Dankesspruch gesprochen wird. Welche Rolle spielt die Religion in Ihrem Ansatz?

Antwort: Als wir über das Bild der Sixtinischen Madonna sprachen, wurde unser religiöser Ansatz schon deutlich. Ich denke, ein katholisch orientierter Kindergarten würde dieses Bild aus anderen Gründen aufhängen. Da müssen Sie aber dort nachfragen. Bei uns geschieht religiöse Erziehung mehr indirekt, sie ist aber integrales Prinzip des gesamten Erziehungsgeschehens. Wir sind religiös im überkonfessionellen Sinn, d.h. konkret, daß die religiöse Erziehung nicht verwechselt werden darf mit konfessionell gebundener Erziehung. Wir fördern bei den Kindern allgemein die Wahrnehmungsfähigkeit für religiöse Dimensionen. Sie sollen zur Dankbarkeit und Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung, ihren Erscheinungen und Geschöpfen erzogen werden. Sie sollen Staunen lernen über die wunderbaren Erscheinungen der Natur, damit sie ihr mit hoher Achtung begegnen. Rudolf Steiner selbst meint, daß die universelle Dankbarkeit die Grundlage ist, für die wahrhaftige Religiosität des Menschen.

Frage: Während meines Besuches sprachen Sie und die Kinder vor der gemeinsamen Mahlzeit folgenden Spruch:

„Erde, die uns dies gebracht
Sonne, die es reif gemacht
Liebe Sonne, liebe Erde
Euer nie vergessen werde.

Ist das ein Beispiel für Ihre religiöse Erziehung?

Antwort: Wenn Sie wollen, ja. Obwohl vorangehende Ausführungen schon deutlich machten, daß unsere religiöse Erziehung differenzierter ist und diese nicht mit einem willkürlich ausgewählten Dankesspruch veranschaulicht werden kann.

Frage: Mir ist noch besonders aufgefallen, daß Sie aggressives Verhalten der Kinder liebevoll unterbinden, bei etwai-

gen Streitigkeiten die Kinder versuchen abzulenken. Welche Intention steckt hinter diesem Verhalten?

Antwort: Nach Ansicht der Waldorfpädagogik ist Aggression kein menschliches Grundbedürfnis: Sie ist entweder Folge falscher Erziehung, fehlender Bewegungsmöglichkeiten, z.B. zu lange vor dem Fernseher zu sitzen, oder aber falsche Vorbilder. Da das Kind kein

„Kinder sollen zur Dankbarkeit und Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung, ihren Erscheinungen und Geschöpfen erzogen werden. Sie sollen Staunen lernen über die wunderbaren Erscheinungen der Natur, damit sie ihr mit hoher Achtung begegnen.“

kleiner Erwachsener ist, kann einem aggressiven Kind oder streitenden Kindern nicht mit rationalen Erklärungen geholfen werden. Darum versuchen wir abzulenken, ich würde sagen, umlenken einzugreifen, z.B. durch das Auftragen eines Abzählreimes, dem Erzählen einer Geschichte ect. Solche Methoden entsprechen eher der Entwicklungsperiode des Kindergartenkindes.

Frage: Leider müssen wir unser Gespräch beenden. Doch eine Frage habe ich noch: Ist die Waldorfpädagogik nicht weltfremd?

Antwort: Diese Frage durfte nicht ausbleiben. Oft wird dem Waldorfkindergarten vorgeworfen, er sei weltfremd, schaffe eine heile Welt, die das Kind nirgends antreffe. Unsere Aufgabe ist, die Kinder zu schützen vor äußeren Einbrüchen, sie zu stabilisieren für die nicht heile Welt. Ausgehend von den Erkenntnissen, daß das Kind ins seinen frühen Lebensjahren von den unmittelbaren Eindrücken bestimmt wird, hat der Waldorfkindergarten zum Ziel, dem Kind ein tiefes, reiches, phantasievolles Innenleben zu vermitteln über Natur, Farben, Klänge, Düfte, Märchen, Bewegung usw. Über die Wahrnehmung und das intensive innere Erleben entwickelt sich das Verstehen, Denken und die Intelligenz, wird das Kind stabilisiert für die leider unheile Welt. Ob das weltfremd ist? Die Beantwortung dieser Frage überlasse ich Ihnen!