

Thomas Stöckli (Hrsg.)

# Lernquellen



Eine Publikation vom Institut für Praxisforschung  
im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner  
Schulen in der Schweiz & Liechtenstein



# **Lernquellen für Lehrkräfte**

## **Rudolf Steiner Schulen: Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung**

Impulse und Reflexionen

Diese Publikation wurde im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der  
Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein erstellt

Copyright 2011 Institut für Praxisforschung, Solothurn (CH)

Herausgeber: Thomas Stöckli

Redaktion: Thomas Stöckli (Hrsg.) und Jonas Bahr

Graphische Gestaltung: Jonas Bahr

Wandtafelzeichnung auf der Vorderseite:  
Rudolf Steiner « Damit wir nicht vertrocknen »

Abdruck der Wandtafelzeichnung mit freundlicher Genehmigung des Rudolf Steiner  
Nachlassvereins Dornach. Copyright: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach, 2011.



## Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	5
2	Sieben Eckpfeiler des Lehrerberufes .....	8
3	Perspektivenwechsel im Lehrerberuf: Das Zusammenwirken von Eltern und Lehrern in der Schule .....	18
4	Anerkennung des Berufs und akademischer Aspekt: Gefahr oder Chance? .....	30
5	Die Lehrerkonferenzen als Ort der pädagogischen Forschung und Grundlage für die persönliche Weiterbildung und Schulentwicklung .....	40
6	« Zu zweit für die gleiche Klasse schaffen » .....	52
7	Bildung von kleinen Kindern in der Elementarstufe.....	58
8	Das Kind im Zentrum durch das Praxislernen.....	66
9	Eine japanisch-schweizerische Lehrerinnen-Freundschaft.....	70
10	Literaturverzeichnis .....	73
11	Zitatnachweise.....	75



# 1 Vorwort

Auch dieses Jahr möchte die Publikation, die wir im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein zusammengestellt haben, Anregungen und Impulse geben sowie zu einer Standortbestimmung in Bezug zur Lehrerbildung und Weiterbildung Anlass geben. Eine Standortbestimmung ist nötig, denn der Bedarf an neuen Lehrkräften ist groß, das Bedürfnis nach permanenter Weiterbildung der tätigen Lehrkräfte ebenso. Dies zeigt u.a. der rege Besuch der jährlichen Weiterbildungstage (WBT), die jeweils im Januar stattfinden und von über 350 Lehrkräften besucht werden.

Ein idealer Ort für eine wöchentliche Weiterbildung können auch die Konferenzen an den Rudolf Steiner Schulen sein, die ein zentraler Bestandteil jeder Schule sind. Oft sind diese jedoch mit administrativen Aufgaben so belastet, dass der Ruf nach neuen Formen und einem Konferenzverständnis, das die pädagogische Qualitätsentwicklung ins Zentrum stellt, immer stärker wird. Die Pädagogik muss als « Kerngeschäft » der Lehrerinnen und Lehrer das zentrale Anliegen sein, um sich das « feu sacré » fortdauernd zu erhalten.

Die Publikation möchte im Sinne von Lernquellen auch wieder einige konkrete Lösungsansätze aufzeigen, die jeweils ganz individuell umgesetzt werden können. Hier bieten wiederum die Konferenzen und die Weiterbildungstage Raum für eine gemeinsame Vertiefung und einen Erfahrungsaustausch.

Im Jahr 2012 werden auch Eltern an den Weiterbildungstagen teilnehmen. Der Beitrag von Christof Wiechert greift diesen Aspekt auf und liefert eine Fülle an Gesprächsstoff für die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern.

Und wer sich angesprochen fühlt, diesen überaus spannenden Beruf des Waldorflehrers zu ergreifen, findet zahlreiche Hinweise zu den entsprechenden Ausbildungen.

So hoffen wir, dass statt Burn-outs sich das « feu sacré » unter den Pädagoginnen und Pädagogen mehr und mehr verbreitet, denn die kommenden Generationen Kinder und Jugendliche sind auf engagierte und kompetente Lehrpersonen angewiesen.

Wir bedanken uns bei allen, die am Entstehen dieser Publikation mitgewirkt haben.

Thomas Stöckli (Hrsg.)

Jasminka Bogdanovic, « Die gute Sonne », Tempera auf Nessel, 2002





## 2 Sieben Eckpfeiler des Lehrerberufes

Robert Thomas

Am Ende des 19. Jahrhunderts deklariert Friedrich Nietzsche<sup>1</sup> « Gott ist tot »; gegen Ende des 20. Jahrhunderts stellt Michel Foucault<sup>2</sup> fest, dass der Mensch der Aufklärung im Sterben liegt. Rudolf Steiner<sup>3</sup> prägt 1919 den Begriff des « werdenden Menschen ». Alle drei Denker deuten damit an, dass ein neues Denken erforderlich ist, um der Gegenwart zu begegnen und um die Zukunft zu gestalten. Wir befinden uns demzufolge an einer Bewusstseinschwelle.

Das Interesse für die Gegenwart verbindet alle Menschen, unabhängig von ihrer kulturellen, sozialen und politischen Herkunft; Erzieher, Lehrer, Kindergärtner aber interessieren sich speziell für die Zukunftskeime im werdenden Menschen und sind deshalb motiviert, Kinder und Heranwachsende zu begleiten. Um dieser Herausforderung gewachsen zu sein, benötigen diese Persönlichkeiten eine umfassende und inspirierende pädagogische Ausbildung.

Das Kind trägt in sich die Zukunft. Die Aufgabe des Erziehers besteht darin, dem Kind ein Umfeld zu schaffen, das es ihm ermöglicht, das zur Entfaltung zu bringen, was in ihm lebt.

Was macht eine Waldorflehrerausbildung aus? Was ist ein Waldorflehrer? Warum ist eine anthroposophische Lehrerausbildung attraktiv? Weshalb wollen Menschen heute eine solche Ausbildung absolvieren? Was bietet eine anthroposophische Schulung und deren soziale Umsetzung in einer Rudolf Steiner Schule? Wie verbindet man Theorie und Praxis? Ist der Lehrerberuf überhaupt lehrbar?

Die nachfolgenden Ausführungen stellen einen Versuch dar, die Bedeutung einer anthroposophischen Lehrerbildung zu thematisieren und auf die verschiedenen « Sinne », die durch die Waldorfausbildung geschult werden, einzugehen.

### **Sinn für das Werdende**

Die berühmte Aussage « Panta rhei » (alles fließt) von Heraklit bildet meines Erachtens die Grundlage einer pädagogischen Ausbildung. Bei der Beobachtung der

---

<sup>1</sup> Fröhliche Wissenschaft, 1886 (vgl. Nietzsche 1986).

<sup>2</sup> Archäologie des Wissens, 1969 (vgl. Foucault 1981).

<sup>3</sup> Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, 1919 (vgl. Steiner 1993).

Entwicklungsschritte des Kindes braucht man Geduld und Methode, um die äußeren und inneren Veränderungen wahrzunehmen. Wenn die Aufmerksamkeit an Naturphänomenen lange genug geschult wird, dann entsteht ein Verständnis für Übergänge, Metamorphosen, Veränderungen und alle möglichen Umwandlungen von sichtbaren Gestalten. Rudolf Steiner regte an, dieses besondere Interesse durch Übungen zu stärken, um eine verschärfte Wahrnehmungsfähigkeit zu entwickeln. Im Vortrag « Praktische Ausbildung des Denkens »<sup>4</sup> erläutert er, wie sich durch zahlreiche praktische Übungen ein Grundvertrauen zwischen Gedanken und Wirklichkeit entwickeln lässt. Was heute an Natur und Mensch wahrnehmbar ist, trägt verborgen in sich die Anlage der künftigen Gestalt.

Um dies zu veranschaulichen: Es ist z.B. immer spannend und anregend, ein siebenjähriges Kind – vorausgesetzt man kennt die Familie – zu beobachten und zu versuchen, sich im Geiste sein Gesicht oder seine Gestalt in zwanzig Jahren vorzustellen. Anfangs ist dies natürlich schwierig, aber mit der Zeit und durch regelmäßiges Üben kann man eine zuverlässigere Prognose stellen. Hierbei geht es nicht um Resultate, sondern darum, den Sinn für die Veränderungen zu schulen. Umgekehrt kann man einen Sechzigjährigen beobachten und versuchen sich seine äußere Gestalt als Kind zu vergegenwärtigen. Bei dieser Übung kann man natürlich nachträglich mit einer Fotografie ermessen, wie nahe man an der Wirklichkeit war. Es kommt jeweils nicht auf den Nutzen an, sondern darauf, eine Ausgeglichenheit zwischen Exaktheit und Fantasie zu erreichen. Dies macht die Wirklichkeit des Lebens aus.

Der aufmerksame Lehrer braucht diese Dimension des Werdens, um seine Schüler durch die Jahre des physischen, psychologischen Wachstums und der geistigen Entwicklung zu begleiten.

## **Sinn für Polaritäten**

Die Veränderungen im Menschen vollziehen sich im Laufe der Tage, der Monate, der Jahre, des Lebens, im Rahmen überblickbarer Prozesse: Geburt und Tod, Wachen und Schlafen, Vergessen und Erinnerung, Tätigkeit und Ruhe, Sympathie und Antipathie, Ein- und Ausatmen. Ein Rhythmus prägt die Entwicklung aller Lebewesen.

Nach Rudolf Steiner geht es darum, dass der Erzieher diese Polaritäten berücksichtigt: « Unsere ganze Haltung im Unterrichten würde nicht vollständig sein, wenn wir nicht

---

<sup>4</sup> Vortrag vom 18. Januar 1909 in Karlsruhe (vgl. Steiner 1986a).

das Bewusstsein in uns tragen würden: der Mensch wurde geboren; dadurch wurde ihm die Möglichkeit gegeben, dasjenige zu tun, was er nicht konnte in der geistigen Welt. Wir müssen erziehen und unterrichten, der Atmung erst die richtige Harmonie geben zur geistigen Welt. Der Mensch konnte nicht in derselben Weise den rhythmischen Wechsel vollziehen zwischen Wachen und Schlafen in der geistigen Welt wie in der physischen Welt. Wir müssen diesen Rhythmus regeln durch Erziehung und Unterricht [...] » (Steiner 1993: 29). Erziehung ist somit immer ein Atmungsprozess.

Es gibt Kinder, die träumerische Naturen sind, andere sind ganz wach und sehr neugierig; es gibt Schüler mit « zwei linken Händen » und andere mit feinmotorischen Begabungen. Es gibt Lebensphasen, in denen Kinder sich eher spielerisch, fantasievoll wohl fühlen und andere, in denen sie volle Aufmerksamkeit und intellektuelle Konzentration suchen. Es gibt auch Jugendliche, die ganz wenig Bezug zu ihrem Körper haben (bis zur Ablehnung) und andere, die stark in den physischen Leib gehen bis hin zur Gewaltbereitschaft.

Diese zahlreichen Spannungsfelder umfassen den biografischen Werdegang und benötigen ein gesundes soziales Umfeld, damit keine zu starke Einseitigkeit entsteht. Die Bildung einer Klassengemeinschaft (Eltern, SchülerInnen und Lehrkräfte) durch Jahre hindurch erlaubt es, zuverlässige und vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Die Klasse, die Schule, die Elternhäuser bilden zusammen das soziale Netz, in welchem die Kinder und Jugendlichen sich gegenseitig trauen, Erfahrungen zu sammeln; es gibt selbstverständlich Höhen und Tiefen, aber eine Gemeinschaft ist da, um mit zu tragen. Die bewusste Empathie der Erwachsenen kann Korrekturen vornehmen, wenn dies notwendig ist. Lehrkräfte und Eltern können sich diese soziale Kompetenz erwerben, deshalb ist eine Waldorfschule auch eine Elternschule. Auch eine kreative Didaktik hilft diese Polaritäten zu harmonisieren; dies wird im Abschnitt über didaktische Kreativität noch behandelt.

## **Sinn für die Kunst**

Das Studium von Goethes Farbenlehre gehört sicher zum Lehrkorpus einer modernen Erziehungskunst, weil dieses Farbenverständnis von den wahrnehmenden Menschen und nicht von einem Denkmodell ausgeht. Georges Braque (1958: 25) schrieb einmal: « Die Kunst ist bestimmt, zu beunruhigen; die Wissenschaft macht sicher ».

Dieser Satz ist übertragbar auf die Arbeit der Pädagogen: Sie müssen die Methode, die Praxis immer wieder reflektieren, ohne Ruhe immer wieder Fragen stellen und neue Ansätze suchen; die Fortschritte und Rückschritte im Lernprozess der Schüler sind immer Hinweise darauf, wie die nächsten Unterrichtsphasen gestaltet werden müssen.

Der Lehrer darf mit dieser ständigen « Beunruhigung » arbeiten; sie gibt ihm den Ansporn, das nächste Mal die pädagogische Situation noch besser zu ergreifen. Eine schlimme Erfahrung in diesem Beruf ist die Entdeckung, dass sich eine Routine eingeschlichen hat. Gewohnheiten, Automatismen und Standardisierungen in der Unterrichtsmethode wie auch der Stoffvermittlung deuten darauf hin, dass sich ein Burnout ankündigt oder sogar ein Berufswechsel angezeigt ist. Nur tätige, forschende Lehrer können die Bedürfnisse der Schüler befriedigen und den Lehrstoff neu erfinden und darstellen. Es entsteht ein lebendiger Prozess, der ebenfalls von zahlreichen Künstlern beschrieben wird: eine enge Beziehung zu der Tätigkeit, die man gerade ausübt, und gleichzeitig eine große Distanz dazu. Nähe und Ferne widersprechen sich im Leben nicht, nur in der Theorie; dieser Prozess kann in keinem Lehrerseminar und keiner pädagogischen Hochschule gelehrt werden, es kann nur immer wieder darauf hingewiesen werden. Nur in der Praxis und durch die Praxis ist die pädagogische Kunst erfahrbar. Anthroposophische Lehrerbildung ist deshalb immer praxisbezogen. Die « Beunruhigung » des Lehrers über die Rückschritte von Schülern ist oft die beste Quelle für eine methodische Verbesserung des Unterrichts; hiervon profitieren alle Schüler. In heterogenen Klassen werden die Lernprozesse exakter wahrgenommen, indem der Lehrer sich auf die individuellen Lernmöglichkeiten seiner Schüler konzentriert; die neu angepasste Methode fördert einige Schüler und hilft ihnen weiter zu kommen, gleichzeitig profitiert die ganze Klasse vom Erfolg des Einzelnen.

### **Sinn für die Selbsterkenntnis**

Der berühmte Psychologe Howard Gardner (Harvard University), bekannt durch seine Arbeit über die multiplen Intelligenzen, hat den « Fall Mahatma Gandhi » erforscht; er kommt dabei zur Erkenntnis, dass Gandhi eine besondere Intelligenz besaß: eine Selbsterkenntnisintelligenz, die ihm eine authentische Selbstbeherrschung ermöglichte.

Wie eine mathematische Intelligenz ganz bestimmte intellektuelle, komplexe Leistungen ermöglicht, so gibt es eine Intelligenzform, die zur klaren, kompetenten, schonungslosen Selbsterkenntnis führen kann. Die besondere Macht Gandhis über seine Mitmenschen – die jedoch auf reiner Selbstlosigkeit beruht – ist das Gegenbeispiel von Machtmissbrauch und üblichen politischen Rechtsansprüchen. Gandhi sagt: « Sei Du selbst die Veränderung, die Du Dir wünschst für diese Welt. » Echte Selbsterkenntnis verlangt Geduld, Arbeit, Methode und Disziplin. Für Rudolf Steiner befindet sich der Lehrer als Mensch auf einem langen Schulungsweg, deshalb steht das, was er sagt und tut, nicht in einer Diskrepanz zu dem, was er denkt, fühlt und ist. Der Weg für diese persönliche Schulung ist individuell, durch Arbeit an der

eigenen Biografie, durch Konzentrationsübungen, Kunstbetrachtungen, Naturnähe, Studium von Vorbildern, Meditationen, Aufmerksamkeit gegenüber sich selbst und den Wirkungen seiner Persönlichkeit auf andere Menschen. Wer sich in dieser Hinsicht, wenn auch in bescheidenem Rahmen, schult, wird seinen Mitmenschen sinnvoller dienen können. Im Vortrag « Nervosität und Ichheit »<sup>5</sup> stellt Rudolf Steiner dar, dass die Schulung der Aufmerksamkeit auf das, was man tut, eine Gesundung des ganzen Menschen bedeutet. Nur eine Lehrkraft, die sich fortwährend um ein inneres Gleichgewicht bemüht, kann Kinder und Jugendliche begleiten.

### **Sinn für didaktische Kreativität**

Der Unterrichtende benötigt ein gutes Gespür für die Vermittlung des Stoffes. Ihm stehen vielfältige Lehrmethoden zur Verfügung, die in den letzten Jahren systematisch von der Erziehungswissenschaft und Neuropsychologie erforscht wurden. Eine gründliche Kenntnis der verschiedenen Lehr- und Lernmethoden bildet die Voraussetzung für die richtige Wahl der Methode, die zur gegebenen Zeit angebracht ist, um die Schüler zu fördern. Eine anthroposophische Lehrerausbildung berücksichtigt die Praxistauglichkeit der Methoden. Die Studenten werden im Klassenzimmer mit Aufgaben konfrontiert, die sie allmählich lösen müssen; ein Mentor – ein Praktiker – betreut diese wichtigen Erfahrungen und schafft die kritische Distanz, die einer Verarbeitung der Erfahrungen dient. Dieses Tun und kollegiale Reflektieren macht die Lehrerausbildung attraktiv. Nicht allein die Theorie, sondern die begleitete Erfahrung, später dann die kollegiale Unterstützung, hilft dem Lehrer weiter. Eine Didaktik, die sich im Kollegium auf einen intensiven Austausch über die Lernschritte der Schüler abstützt (die so genannte Kinderbesprechung) wird kreativ (vgl. Stöckli 2009). Sie ist nicht normativ, sondern den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler entsprechend. Das Fach selbst wird Entwicklungsfaktor und dient nicht nur der Vermittlung von Zivilisationstechniken. Diese Didaktik dient primär der gesunden Entwicklung des Kindes und versucht altersspezifisch die individuelle, seelische und motorische Entwicklung zu stützen (vgl. Piaget 2003).

Durch ein Gleichgewicht zwischen dem Seelischen und dem Physischen sowie dem gesunden Rhythmus in den Unterrichtsfächern wird die Didaktik zur Salutogenese. Die Stoffvermittlung und ihre Gestaltung sollen harmonisierend, ausgleichend, sogar stärkend auf den Schüler wirken.

---

<sup>5</sup> Vortrag vom 11. Januar 1912 in München (vgl. Steiner 1994a).

Welche Wirkung üben die verschiedenen Unterrichtsfächer auf die Schüler aus? Wie wirken – inkarnierend, exkarnierend – die Lernprozesse (Erzählungen, Rechnen, Gymnastik, Zeichnen, Grammatik, Musik, Fremdsprache oder Geschichte) auf die Schüler? Diese ganz wichtige Frage wird im fortlaufenden Studium der Menschenkunde und in der Praxis immer ein privilegiertes Forschungsgebiet des Didaktikers bleiben.

### **Sinn für pädagogische Beziehung**

Erziehung ist Beziehung; eine Erziehung zur Beziehungsfähigkeit ist heute eine allgemein anerkannte Zielsetzung der Schule, auch Psychologen, Ärzte und andere Experten sind sich hier einig. Aber wie sich diese Fähigkeit bei den Schülern frei, individuell, unvoreingenommen bilden kann, ist die entscheidende Frage. Wieder einmal ist nicht das Was, sondern das Wie ausschlaggebend. Beziehungsfähigkeit kann nicht unterrichtet oder als Fachstunde im Stundenplan festgelegt werden. Sie kann, mit übergreifenden, interdisziplinären Mitteln gestaltet, das Zusammenwirken verschiedener Fachbereiche fördern, z.B. Biologie, Deutsch, Malen und Plastizieren. « Willst Du ein beziehungsfähiges Kind, so schenke ihm eine Umgebung, die ihm Schutz, Hülle und reiche Sinneserfahrung gibt. Gestalte Deine Beziehungen zum Kind – aber auch zu anderen Erwachsenen – so, dass sie nachahmenswert sind » (Breme und Aschwanden 2009: 4-6). Das bedeutet, die Gesinnung, die innere Haltung des Lehrers ist hierbei wesentlich. Martin Buber<sup>6</sup> bestätigt tief sinnig in seinem Werk die Waldorfpädagogik mit dieser Ich-Du-Beziehung als Kraftquelle des persönlichen Wachstums. Selbstverständlich wird dieser Prozess der Beziehungsschulung durch das Lehrerkollegium und die Elternschaft begleitet und bleibt deshalb objektiv und vertrauenswürdig.

### **Sinn für die sozialen Bedürfnisse der Gesellschaft**

Die genetische Vererbung, die milieubedingten Eigenschaften und die eigene Identität sind schwer voneinander zu unterscheiden und zu durchschauen. Die Menschheit beginnt seit relativ kurzer Zeit zu verstehen und sich bewusst zu werden, dass gemeinsame Werte nicht verhandelbar sind (rechtlich, philosophisch, religiös und wissenschaftlich): die Würde des Menschen ist unantastbar; die Rechte auf Leben, Freiheit, Gleichberechtigung, freie Meinungsäußerung bilden den Raum für die Menschlichkeit, die sich in der Zukunft entfalten will. Es geht also im Grunde genommen nicht um eine alternative oder interessante Reformpädagogik, sondern um

---

<sup>6</sup> Ich und Du, 1919 (vgl. Buber 2001).

die Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunft! Eine solche Zukunft wird es geben, wenn sie individuell erfüllt wird, nicht aber, wenn sich das Kollektive oder Ideologische durchsetzt. Man muss dafür die Autonomie des Denkens respektieren. « Worauf es in der Gegenwart ankommen muß, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern. Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seinen individuellen Anlagen abgeleitet werden. Nicht gefragt werden soll: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmenschen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will » (Steiner 1982: 37).

Was den Lehrer charakterisiert, ist der Wunsch, eine besondere Verantwortung auszuüben. Der Lehrer verpflichtet sich, die individuellen Veranlagungen des Kindes und Jugendlichen gründlich, ganzheitlich und systematisch zur Kenntnis zu nehmen, eine erweiterte spirituelle Menschenkunde zu studieren und mit geeigneten didaktischen Mitteln die Selbstfindung des Menschenkindes zu fördern (Menschenkunde praktizieren). Diese Verpflichtung gegenüber der Individualität des Schülers beseelt die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kollegen. Der Lehrer ist eigentlich politisch hoch engagiert; er hat etwas zu gestalten, was die Zivilgesellschaft von Morgen maßgebend prägend wird. Dies geschieht ohne äußere Machtansprüche; es geht einzig um Menschenwürde und Freiheit. Der Waldorflehrer bemüht sich bewusst, das Geistige und Wesenhafte in seine tägliche Arbeit einzubeziehen, weil Auferstehungskräfte Teil sind des menschlichen Bewusstseins: das zu tun, was man erkannt hat.

Wenn unsere Vorstellungen von Gott längst antiquiert sind (wie Friedrich Nietzsche es vorausgesagt hat) oder gar fundamentalistisch geworden sind, also tot sind; wenn das Bild des vernünftigen, aufgeklärten Menschen nicht mehr den Anforderungen des allgemein Menschlichen entspricht (Michel Foucault), dann müssen Kinder und Jugendliche erwachsen werden dürfen durch sich selbst; der geschulte Lehrer wird der bewusste Begleiter und Förderer des Zukunftsträchtigen in ihnen: Er wird eine Bewusstseinschwelle überschreiten, und dabei Mensch und Gott neu erkennen.



## **An der Stelle eines Fazits**

Was macht eine Waldorflehrerausbildung aus?

In der Praxis, mit der Praxis eine anthroposophische Anthropologie verifizieren, eine Kultur des Rückblicks zu praktizieren und das Erlernen von sozialer Kompetenz.

Was ist ein Waldorflehrer?

Ein Lernender, ein Praktiker der Erziehung als Atmung.

Warum ist eine anthroposophische Lehrerausbildung attraktiv?

Eine selbständige Verantwortung für die Zukunft ausüben zu können, die Vernetzung aller Unterrichtsfächer kennen zu lernen und die Perspektive des Menschenwerdens zu erkennen.

Weshalb wollen heute Menschen eine solche Wahl treffen?

Um frei und kompetent entscheiden zu können, was ein Kind braucht, um zu sich selbst zu kommen.

Was bietet eine anthroposophische Schulung und deren soziale Umsetzung in einer Rudolf Steiner Schule?

Teamarbeit, kollegiale Arbeit, Elternbegegnungen, Schicksale begleiten und Freiräume für neue Initiativen zu schaffen.

Wie verbindet man Theorie und Praxis?

Anthroposophie ist nur in der Praxis fruchtbar; einzig der suchende Mensch kann diese Verbindung herstellen und davon lernen.

« [E]s handelt sich darum, die ganze Pädagogik und die ganze Didaktik in ein elementares Gefühl zusammenzufassen, so dass Sie gewissermaßen in Ihrer Seele die ganze Schwere und Wucht der Aufgabe empfinden: Menschen hineinzustellen in diese Welt. Ohne das wird unsere Waldorfpädagogik nur eine Phrase bleiben. »

Rudolf Steiner, GA 302, S. 94 f.

« Wenn man zunächst bildlich charakterisieren will, wie die Waldorfschul-Pädagogik spricht, so muß man sagen, daß sie ganz anders spricht, als man sonst in bezug auf Erziehung zu sprechen pflegt. Die Waldorfschul-Pädagogik ist überhaupt kein pädagogisches System, sondern eine Kunst, um dasjenige, was da ist im Menschen, aufzuwecken. Im Grunde genommen will die Waldorfschul-Pädagogik gar nicht erziehen, sondern aufwecken. Denn heute handelt es sich um das Aufwecken. Erst müssen die Lehrer aufgeweckt werden, dann müssen die Lehrer wieder die Kinder und jungen Menschen aufwecken. Es handelt sich tatsächlich um ein Aufwecken, nachdem die Menschheit abgekoppelt, abgeschnürt worden ist von dem fortlaufenden Strome der Weltentwicklung. »

Rudolf Steiner, GA 217, S. 30 f.

### **3 Perspektivenwechsel im Lehrerberuf: Das Zusammenwirken von Eltern und Lehrern in der Schule**

Christof Wiechert <sup>7</sup>

Zu den Merkmalen, die eine Schule zu einer Waldorfschule machen, gehört die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern. Damit ist nicht nur die Zusammenarbeit gemeint, bei der Eltern im Vorstand teilnehmen und auch nicht die Zusammenarbeit, die darin besteht, dass die Eltern den Weihnachtsbasar organisieren oder zu festlichen Anlässen Torten backen, sondern es ist diejenige Zusammenarbeit gemeint, die Eltern und Lehrer vereint zum Wohle der Kinder.

Eine ungetrübte Zusammenarbeit kann nur entstehen, wenn Eltern sich begeistern an dem tatsächlichen Unterricht, wenn Eltern die Erfahrung haben: Meinem Kind geht es gut in der Schule. Das ist die Basis: Das Erlebnis, meinem Kind geht es gut.

Nun entsteht aber die Frage, wie wir das vermitteln? Was hinter der Tür des Klassenzimmers geschieht, kann doch nur mittelbar an Elternabenden beschrieben werden. Sicher, manche Eltern sind in der Lage, an ihren Kindern abzulesen, wie es ihnen in der Schule geht, ob sie gedeihen oder ob ein unerklärlicher Druck auf den Kindern lastet. Auf jeden Fall wird es für das ganze Zusammenleben zwischen Elternhaus und Schule ersprießlich sein, wenn der Lehrer Freude daran erlebt, den Eltern so viel wie nur möglich von dem wirklichen Unterricht zu zeigen.

Das kann auf vielerlei Weise geschehen. Es können in den unteren Klassen ein oder mehrere Male im Jahr Elternmorgen abgehalten werden, wo die Kinder den Eltern aus dem Unterricht etwas zeigen. Das brauchen nicht nur Rezitationen zu sein. Man kann auch aus dem Rechenunterricht, aus dem Sprachunterricht, aus dem Fremdsprachenunterricht, überhaupt aus den Epochen den Eltern etwas zeigen. Man kann den Morgen auch mit einem kleineren oder größeren Klassenspiel abschließen.

Man wird sehen, dass die Kinder dabei einen glücklichen Ehrgeiz haben. Und wenn es dem Lehrer gelingt, auch die schwächeren Schüler auf taktvolle Weise etwas zeigen zu lassen, ist so ein Morgen eine soziale Wohltat für die Klassengemeinschaft von Kindern und Eltern.

---

<sup>7</sup> Auszug aus dem Buch: Christof Wiechert (2010): Lust aufs Lehrersein?! Eine Ermutigung zum (Waldorf)-Lehrerberuf, Dornach: Verlag am Goetheanum. Abgedruckt mit freundlicher Genehmigung des Verlags am Goetheanum.

Die Kinder haben an diesem Zeigen-was-wir-können eine gewaltige Freude. Auch sie wollen im Grunde, dass alle, die mit der Klasse verbunden sind, voneinander wissen, sich verstehen, eine Gemeinschaft bilden. Es ist schön, wenn es an so einem Elternmorgen gelingt, individuelle Beiträge gesund zu mischen mit den Beiträgen der Klasse. Diese Form des Elternmorgens kann man sicher bis zur sechsten Klasse abhalten.

In der Mittelstufe sollte man das jährliche Klassenspiel von dieser Aktivität trennen, da es zu umfangreich wird. Man kann aber noch weiter gehen. Eines Tages bemerkte ich zu meinem nicht geringen Schrecken, dass ich anders unterrichtete, wenn ein Hospitant den Unterricht besuchte. Ich verhielt mich anders, achtete mehr auf mich, ja war merklich freundlicher und geduldiger, als wenn ich alleine war.

Ich musste einsehen, dass mich die Berufsdeformation in meinen nur halb bewussten Gewohnheiten den Kindern gegenüber schon erfasst hatte. Ich musste feststellen, dass der Vorsatz, als der, der ich sein möchte, in die Klasse hineinzugehen, nur noch ein Gedanke war, keine Realität.

Zugleich aber erlebte ich auch, dass zwischen dieser Realität und meiner Idealvorstellung meines Unterrichtens der Keim liegen könnte für die Diskrepanzen, die zwischen Lehrern und Eltern entstehen können. Also entschloss ich mich, als eine Art Selbstschutz, die Tür des Klassenzimmers nicht mehr zu schließen; Kollegen und Eltern waren grundsätzlich eingeladen, am Unterricht teilzunehmen, wann sie nur wollten. Das gegenseitige Wahrnehmen der Arbeit erwies sich als fruchtbar. Ich war mehr, wie ich sein wollte, und überwand die geheime Angst vor dem Angeschaut-Werden.

Den Eltern aber gewährte es Einblick in die Wirklichkeit des Unterrichts, wobei ihnen diese Erfahrung nicht nur Freude machte, sondern ihnen zeigte – mehr als Worte vermitteln können –, wie es in den Klassenzimmern wirklich zugeht.

Nie habe ich bemerkt, dass die Intimität, die das Leben in der Klasse auch braucht, darunter gelitten hätte. Wohl aber bemerkte ich, dass die Schüler auf ganz natürliche Art lernten, sich Fremden gegenüber zu verhalten; sie waren offen, immer sie selbst und freundlich. Sie waren so, wie ich sein wollte. Das Verhalten der Kinder entwickelte sich so, dass sie sich mit oder ohne Besuch immer gleich verhielten, so wie ich es auch von mir selber wünschte. Nennen wir es: die Pädagogik der offenen Tür.

### **Die Brücke von Schule zum Elternhaus**

Vom pädagogischen Standpunkt ist die Sache einfach und klar: Es ist für jede Erziehung das Beste, wenn die Kinder unbewusst, aber deutlich spüren: Eltern und

Lehrer ziehen am selben Strang. Das gibt dem Kind das Gefühl, in einer integrierten Welt zu leben, in einem wirklichen Zusammenhang. Wir behüten das Kind vor der Erfahrung der Zersplitterung, die viele Erwachsene machen müssen, nämlich in verschiedenen Welten gleichzeitig zu leben. Für das kindliche Wesen ist es von Bedeutung, unbefangen aufzuwachsen. Daher muss es auch aus der Schule unbefangen erzählen können, so wie man von den Erfahrungen des Lebens erzählt.

Wenn ein Mädchen bemerkt, dass sein Erzählen über den Schulalltag einen bestimmten Effekt hat, sind wir in einer Situation, in der bereits zwei Welten entstehen. Ein Beispiel kann das erläutern.

Ein Kind kommt aus der Schule und erzählt, dass es ein schöner Tag war, dass Lieschen wieder nett zu ihr war und dass der Patrick gar nicht so übel ist, wie sie erst gedacht hat. Aber der Lehrer sei heute doof gewesen und habe die Mathe schlecht erklärt. Halt so, wie die Kinder erzählen. Es ist, wie wenn sie einen seelischen Mantel ausziehen.

Stellen wir uns jetzt zwei Reaktionsmuster vor. Im ersten Muster reagieren die Eltern mit: « Na so was, morgen wird es besser sein. » Im zweiten Muster sagen sie: « Ist das wirklich so? Ist das oft so? Kann er nicht gut erklären? Was meinst du mit doof? Ist er unfreundlich? Glaubst du, ihr seid ihm zu viel? »

Wie wir sehen, das sind alles normale und berechtigte Fragen, nur: Das Kind hat einfach nur erzählen wollen und irgendwie sind ihm diese Fragen peinlich, denn es hatte ja keine Absicht mit seinem Bericht aus dem Schultag. Jetzt wird etwas daraus, das es nicht beabsichtigt hat. Diese Stimmung lebt im Kind zunächst unbewusst; wird sie aber durch viele derartige Gespräche bewusst, dann hat das Kind das Erleben: Zuhause und Schule sind zwei Welten mit verschiedenen Wertungen und Gewichtungen.

Nun ist die Verschiedenheit des häuslichen und des schulischen Lebens an sich eine glückliche und fruchtbare Tatsache. Es muss aber eine Brücke geben, und Eltern und Lehrer müssen sich irgendwie anstrengen, die Pfeiler der Brücke nicht einknicken zu lassen, denn das Kind wird darunter leiden; es will alle seine Bezugspersonen lieben können. Das ist dem Wesen des Kindes gemäß.

Neben diesem pädagogischen Standpunkt gibt es einen sozialen Standpunkt, den wir hier kurz erwähnen möchten. Für eine Schule in freier Trägerschaft ist vorausgesetzt, dass es Menschen gibt, die die Schule wollen. Im Falle der Waldorfschulen sind das die Eltern. Sie sind in einem gewissen Sinne Auftraggeber und Kunde zugleich. Die Existenz der Schule ist mit ihrem Willen verbunden.

Diese Tatsache wird wohl bedacht, aber wenig berücksichtigt. Man könnte z.B. auf der Ebene der Klasse und der Klassenführung viel mehr mit den Eltern zusammenwirken, als das bis jetzt der Fall ist. Eltern können sich verantwortungsvoll einsetzen, z.B. dadurch, dass die Klasse von zwei Eltern vertreten wird. Vielleicht kann sich der Lehrer mit diesen Eltern zusammen in regelmäßigen Abständen über den Fortgang und die Weiterentwicklung der Klasse besprechen.

Diese Eltern können Aufgaben übernehmen, auch im Zusammenhang mit den anderen. Wenn ein Elternpaar etwas besprechen möchte, könnten sie das entweder mit diesen Klasseneltern tun oder mit dem Lehrer; sie haben die Wahl.

Der Lehrer spricht mit einer Mutter und er merkt, dass sie an der Grenze ihrer Belastungsfähigkeit ist. Er kann jetzt die Elternvertretung bitten, mit dieser Mutter irgendwie in Verbindung zu treten, um ihr zu helfen. Ein Flüchtlingsschüler droht ausgewiesen zu werden, wir haben unter den Eltern der Klasse einen Rechtsanwalt und fragen ihn um Hilfe.

Dramatisches geschieht im Leben einer Familie, die eines ihrer Kinder in der Klasse hat; die Elternvertreter tun sich mit dem Lehrer zusammen und sehen, wie diesen Menschen geholfen werden könnte, indem man vielleicht die Kinder kurzfristig bei anderen Familien für einige Zeit unterbringt.

Vor der Elternvertretung wird von verschiedenen Eltern der Klasse das Bedürfnis geäußert, dass man sich gerne über Erziehungsgewohnheiten zu Hause austauschen würde (Wann geht dein Kind ins Bett? Wie lange darf dein Kind pro Tag fernsehen? Wie viel Taschengeld gibst du ihm? Wann muss er bei euch spätestens nach Hause kommen?), aber nicht in Form eines Elternabend, sondern einfach mal bei einem von den Eltern zu Hause. Könnt ihr das organisieren, so dass der Lehrer auch dabei ist? (Aber er braucht keinen Vortrag zu halten, wohl darf er erzählen, wie es bei ihm geht, ist er ja schließlich auch Vater).

Das Schuljahr ist fast zu Ende, wir können auch einmal einen gemütlichen Abend mit den Eltern machen, vielleicht ein Gartenfest ohne Themen, einfach weil es Freude macht, sich zu begegnen. Natürlich gibt es auch « schwere » Gespräche. Die können ganz verschiedene Ursachen und Gründe haben, auf die wir hier jetzt nicht eingehen können.

Wenn so ein Gespräch ansteht, kann der Lehrer bei den betreffenden Eltern anfragen, ob sie es gerne hätten, dass noch jemand anderes dem Gespräch beiwohnt, vielleicht ein anderer Vater oder eine andere Mutter aus der Klasse, oder jemand aus dem Familien- oder Freundeskreis.

Umgekehrt kann dasselbe eintreten: Ich habe das Bedürfnis nach einem « Extra-Ohr » bei dem Gespräch, und ich frage die Eltern, ob ich noch jemanden dazu bitten darf. (Man nennt dann selbstverständlich den Namen desjenigen, den man fragen möchte.) Zunächst mag dieser Vorgang befremden. Wen soll ich denn noch mit meinem Kummer (oder meinen geheimen Ängsten) beschäftigen? Es ist schon schlimm genug, dass das ganze Gespräch stattfinden muss. Eine ganz normale Empfindung. Jetzt versucht man sich aber vorzustellen, dass um die Klasse herum Eltern leben, die man inzwischen kennt, denen man auch vertraut und von denen man weiß: Sie stehen zu « ihrer » Klassengemeinschaft. Könnte so jemand nicht doch helfen, indem er sich das Gespräch mit anhört und dabei vielleicht, wenn einer der Gesprächspartner im Affekt ungerecht wird, uns wieder auf die richtige Spur bringt? Und wenn ein Gespräch nicht nur schwer, sondern auch wichtig ist: Hat man da nicht Grund genug, sich zu überlegen, ob man nicht einen Dritten bittet, das Gespräch zu begleiten?

Kurz, es kann in gemeinsamer Verantwortung zwischen Eltern, Elternvertreter und dem Lehrer eine Art soziales Gebilde, ein Netz von gleichwertigen Beziehungen untereinander um die Klasse herum entstehen.

Noch nie hat eine solche soziale Realität der beruflichen Autorität des Lehrers Abbruch getan, im Gegenteil. In doppelter Bedeutung gilt: Man wächst aneinander.

Das aber wirkt nur, wenn die Kernaktivität des Lehrers, sein Unterricht, für die Eltern (oft sind auch andere Angehörige interessiert) transparent ist in dem Grade, dass die Eltern erleben: So wie er mit uns ist, so ist er auch mit unseren Kindern. Zur Transparenz gehört – gerade im Lehrerberuf – die Nachvollziehbarkeit.

Transparenz auch so, dass die Eltern das Erlebnis haben, der Lehrer sieht unser Kind wirklich, wie es ist. Das ist die Basis für das Verhältnis zwischen Eltern und Schule. Auf dieser Basis kann sich einiges entwickeln.

Die Waldorfschule ist ein Ausdruck der Zivilgesellschaft, d.h. die Verantwortung des Staates muss die der Eltern werden. Und das geht nur durch Zusammenarbeit und das ist auch der Hintergrund der Aussage Steiners:

Wir brauchen in dieser Schule, wenn wir in der richtigen Weise vorwärtskommen wollen, mehr als in einer anderen ein vertrauensvolles Zusammenwirken mit den Eltern. Unsere Lehrer sind durchaus darauf angewiesen, dieses vertrauensvolle Zusammenwirken mit den Eltern der Kinder zu finden. Denn unsere Schule ist durch und durch auf Freiheit gebaut. (Steiner 1980: 68)

Es ist nicht immer leicht, die Wirklichkeit zu beschreiben. Wie leicht könnte jetzt z.B. das Missverständnis entstehen, Eltern an Waldorfschulen müssen mit der Schule



zusammenarbeiten. Dem ist nicht so. Alles entsteht auf individuelle Weise. Vielleicht sagen Eltern: Ich traue dir die Erziehung der Kinder zu, aber lass uns weiter in Ruhe, denn wir sind beide berufstätig. Informiere uns, wo nötig, aber erwarte nicht mehr von uns. Auch das muss in der Waldorfschule möglich sein. Andere Eltern werden sich möglicherweise an den Ideen der Waldorfschule entzünden, auf irgendeinem Gebiete wollen sie aktiv werden. Es gibt Eltern, die sehr dezidiert auf die Schule zugehen und von ihr genau das verlangen, wofür sie die Schule ausgesucht haben, aber man kann auch Eltern begegnen, die durch Zufall an die Schule gekommen sind und denen der Stil der Schule so recht ist. Dann gibt es noch (meist wenige) Eltern, die eigentlich nicht wissen, auf welche Schule sie ihr Kind gegeben haben. Alle daraus entstehenden Haltungen sind berechtigt, aber alle haben eines gemeinsam: Sie erwarten etwas von der Schule und den Lehrern; sie wollen das Beste für ihr Kind.

## **Der Elternabend**

Die erste Bedingung für einen Elternabend ist: Er sollte interessant sein!

Man bedenke, dass die Eltern oft genauso viel zu tun haben wie die Lehrer, man verlangt ihnen aber einen ganzen Abend ab. Also muss der Lehrer etwas bieten, was der Mühe wert ist.

Für Eltern ist es wichtig, dass sie einen Eindruck davon bekommen, wie der Schulalltag wirklich verläuft, aber nicht nur ideell. Berichtet der Lehrer daher in einem Teil des Elternabends aus dem Leben seiner Klasse, sollte er das so lebendig und wirklichkeitsgemäß wie nur möglich tun. Und wenn er dann Beispiele von Kindern gibt und er führt die Kinder namentlich auf, soll er versuchen, alle Kinder einmal zu nennen, z.B. dadurch, dass er von jedem Kind eine Malerei oder Zeichnung zeigt und daran etwas vom Werdegang des Kindes aufzeigt.

Dabei weist er auf das Werdende im Kinde, nicht auf das Fehlerhafte. In Anwesenheit der Elterngemeinschaft auf die negativen Seiten eines Kindes hinzuweisen, scheint mir eine Taktlosigkeit. Vielleicht will der Lehrer auch zur Menschenkunde eine Erläuterung geben, etwas über Temperamente, etwas über die Wesensglieder oder dergleichen. Es ist dann von Bedeutung, auf das Folgende zu achten: Man mache sich klar, was man aus der Menschenkunde für sich selbst vertreten kann. Aus der Anthroposophie nur ein angelesenes Wissen zu vermitteln, reicht nicht. Interessant für die Eltern dagegen ist, zu hören, wozu man selber steht.

Man frage sich dabei: Was habe ich an Menschenkunde schon in mir, was habe ich verinnerlicht? Man kann eher sagen, das und das verstehe ich noch nicht, als etwas vorzutragen, was noch nicht innerlich verarbeitet ist.

Wie aber gewinnt man diese Sicherheit im Umgang mit der Anthroposophie? Dieser Frage wollen wir einmal nachgehen. Viele Kollegen, die einen Text von Rudolf Steiner lesen, haben als erstes diese Erfahrung: man kann Steiners Bücher und Vorträge nicht so lesen wie ein anderes Buch. Andere Bücher erfasst man innerlich, indem man sich mit dem begreifenden Verstand auf den Inhalt einlässt. Man hat dann den Inhalt im Kopf, man weiß, worum es geht. Bei einem Text von Steiner kommt man damit allein nicht aus. (Wir gehen jetzt nicht auf den Unterschied zwischen dem geschriebenen und vorgetragenen Werk ein.) Man kann die Erfahrung machen, dass, wenn man « nur » liest, sich der Inhalt einem nicht eröffnet und im Lesen die Gedanken dabei abschweifen. Außerdem bemerkt man, dass ein geisteswissenschaftlicher Inhalt, auf « gewöhnliche » Art gelesen, sich sehr bald der Erinnerung entzieht. Man muss also anders vorgehen. Man merkt: Den Inhalt muss man verstehen wollen. Man muss immer dabei bleiben, sich konzentrieren. Das kann einem gelingen, indem man bestimmte Absätze wieder und wieder liest, oder auch, indem man versucht, sich von einem Inhalt ein Bild zu machen und diesen immer wieder in sich « bewegt ». So sind in der Allgemeinen Menschenkunde auch Bilder gegeben, die eigentlich übersinnlicher Natur sind: Imaginationen.

In der meditativ erarbeiteten Menschenkunde sind diese Bilder nicht sichtbar gezeichnet, trotzdem sind sie reichlich im Text vorhanden; z.B. das Bild von den aus dem Vorgeburtlichen kommenden Kräften, die durch den Kopf im Kinde eintreten und es plastisch ausgestalten. Dann die Gegenbewegung, die allmählich entsteht und wieder hinauf schlägt zum Kopf hin und da in Kollision kommt mit den eintretenden Kräften. Ein wunderbares, dynamisches, übersinnlich-sinnliches Bild kann da in einem entstehen (siehe zweiter Vortrag). Betrachten wir das einmal als den ersten Schritt des Studiums, sich so mit dem Text zu beschäftigen.

Ein zweiter Schritt ist dieser. Was geschieht, wenn man den Text auf diese Weise gelesen hat? Ein Vergleich kann es erläutern. Man kennt eine Musik, die man ganz besonders liebt. Die hört oder spielt man nicht nur einmal, die hört oder spielt man so oft man Muße dazu hat. Und jedes Mal ist sie eine Bereicherung, eine Erfrischung. Was hier für die Kunst gilt, nämlich dass die Seele sich ihr immer und immer wieder hingeben möchte, gilt auch für solche geisteswissenschaftlichen Inhalte, da sie von der Seele, nicht nur von dem Verstand allein aufgenommen werden wollen. Der zweite Schritt ist also die Wiederholung. Man nimmt sich denselben Text noch einmal vor,

später noch einmal und « lauscht », was er in einem bewirkt. Es ist ein rhythmisierender Vorgang. Man könnte ihn auch meditieren nennen. Man beginnt, mit dem Inhalt zu leben. Der nächste Schritt ist dann: Man lässt den Inhalt ruhen. Aber im Inneren wirkt er weiter.

Kehren wir zum Elternabend zurück. Am Elternabend kommen verschiedene Themen zur Sprache. Wer bestimmt den Inhalt des Abends? Der Lehrer hat sicher einiges zu besprechen. Aber man kann auch im zeitig verschickten Einladungsbrief die Eltern bitten, Themen vorzuschlagen. Diese können bei den Klasseneltern angemeldet werden, wobei sie dann in Absprache mit dem Klassenlehrer das endgültige Programm aufstellen.

Für den Elternabend müssen wir Dialogfähigkeit besitzen. Wenn der Lehrer einen erheblichen Gesprächsanteil am Abend hat, er aber zugleich die Eltern bittet, sich zu äußern, kann es geschehen, dass er überfordert ist; ist er doch Gesprächsleiter und Gesprächsteilnehmer zugleich. Vielleicht ist es möglich, einen der Elternvertreter als Gesprächsleiter für den Abend zu fragen. Der Lehrer ist dann freier in seinem Beitrag und die Eltern sind gleichwertig einbezogen in den Verlauf des Abends.

Diese Art des Vorgehens beinhaltet selbstverständlich, dass der Abend mit den Elternvertretern vorbesprochen wird. Laden wir die Eltern auf diese Weise ein, am Leben der Klasse mitzugestalten, entsteht ein neues Verhältnis zu den Eltern, ein Verhältnis des Miteinanders.

Das hier Angeführte sind nur Beispiele dafür, wie man die Eltern einbeziehen kann in das Leben der Klassengemeinschaft. Hat der Lehrer Fragen zur Gestaltung des Unterrichtes in der Klasse, ist es von großem Wert, wenn er den Eltern mitteilt, dass er gerne darüber gemeinsam sprechen würde. Ohne dass seine Kompetenz in Frage gestellt wird. Denn « im Grunde genommen ist das Unterrichten und das Erziehen ja nur ein Spezialfall des menschlichen Verkehrs » (Steiner 1991: 53).

Fragen wir vor diesem Hintergrund die Eltern, uns zu helfen bei einem Klassenausflug oder bei einem Klassenspiel, entsteht nie das ungute Gefühl, dass sie nur mitarbeiten dürfen, wenn sie gebraucht werden; sie seien « nur » für die Dienstleistung da.

Für viele, vor allem junge, aber auch ältere Kollegen bedeutet der Elternabend eine erhebliche Anspannung, ist es doch jedes Mal eine Situation, in der man (unausgesprochen) seine Arbeit verantworten muss. Und diese Arbeit ist tief verwurzelt in unserem ganzen Sein. Diese Spannung kann zur Folge haben, dass man den Abend « vollredet ». Man bedenke aber, dass dann viele Eltern mit einer unerfüllten Erwartung nach Hause gehen und bestenfalls denken: typisch Lehrer.

Eine andere Folge der Anspannung kann die sein, dass man nur über den Unterricht in ideeller Form oder nur (wie es an Oberstufen vorkommt) über die gewaltigen Unterrichtsinhalte spricht. Darin steckt zwar die Möglichkeit, uns tatsächlich sehr zu begeistern, der Bezug zum wirklichen Geschehen in der Klasse sollte aber nie fehlen; es ist die Kombination beider Blickrichtungen, die es erst interessant macht für Eltern und Lehrer.

## **Zusammenfassung und Ausblick**

Im Verhältnis der Eltern zur Schule gibt es nur eine Tatsache, die das Verhältnis bestimmt: die Qualität des Unterrichts. Von ihr lässt sich alles herleiten, was im Zusammenwirken entstehen kann. Die Ausgestaltung dieser Zusammenarbeit zeigt ein Merkwürdiges.

Versuchen wir einmal, uns den Organismus der Schule zu denken als aus drei Gliedern bestehend. Dann sehen wir zunächst das Feld der äußeren Bedingungen, der Logistik. In der Schule müssen bestimmte Sachen getan werden, damit ein Schulleben stattfinden kann. Zum Beispiel müssen die Gebäude gepflegt werden, es muss geputzt und in Stand gehalten werden, die Administration muss funktionieren.

Dann sehen wir den Atmungsvorgang. In dieser Atmung findet das Leben der Schule statt, der Unterricht, das Leben der verschiedenen Klassen, die Lebensvorgänge des Kindergartens, Unter-, Mittel- und Oberstufe, die pädagogischen Konferenzen; kurz das Schulleben als Ganzes. Dann haben wir das Gebiet, auf dem sich die Schulführung mit all ihren Gremien, Räten und Beiräten vollzieht. Da ist die Schulführungskonferenz, da ist der Vorstand, da sind die Einbindungen mit schulübergreifenden Gremien und so weiter.

Wir sehen jetzt, dass Eltern vornehmlich in der Schule eingebunden sind im ersten und im letzten Gebiet. Das ist auch richtig so. Der Teil aber, woraus sie sich inspirieren und begeistern können, die Mitte, ist für die Eltern am wenigsten zugänglich. Dieses Gebiet wird nur mittelbar erlebt an den eigenen Kindern. Man verlangt von Eltern, die im Vorstand mitwirken, aber keine « Nahrung » aus der Schule selbst empfangen, eigentlich etwas auf Dauer Unmögliches.

Hier liegt eine Schwachstelle vieler Waldorfschulen. Eltern, die bereit sind, für die Schule ehrenamtlich zu arbeiten, müssen unmittelbar genährt werden aus dem, was begeistern kann. Ist dieses Erleben nicht möglich oder schleichen sich leise Vorwürfe gegen dieses Leben der Schule ein – oft aus indirekter Erfahrung –, ist der ganze Organismus der Schule geschwächt.

Wir müssen Wege finden, Eltern aus der Mitte des Schullebens für diese Art des Umganges mit Kindern zu begeistern, so wie hier oben an einigen Beispielen dargestellt. Man kann auch sagen, es ist eine Frage des richtigen Atmens zwischen Schule und Elternschaft.

Streben wir danach, dann erübrigen sich auch sozial problematische Einteilungen: Es soll Eltern geben mit einem « genügenden anthroposophischen Hintergrundwissen », es soll Eltern geben, die das nicht haben, es gibt Eltern, die « für » die Schule sind, es gibt Eltern, die das (eigentlich, unausgesprochen, aber doch, ...) nicht sind. Von all diesen uneigentlichen Kriterien sollte man abrücken.

Warum ist das alles so wichtig? Nach meinem Ermessen ist es sehr wichtig, denn: Was ist schließlich Qualität? Qualität ist nicht etwas, was man von vornherein hat. Die Frage nach der Qualität hängt eng zusammen mit der Frage nach der Entwicklungsfähigkeit eines Organismus.

Ich möchte hier den Gedanken vertreten, dass die Entwicklung des Waldorfschulimpulses, also der Qualität der Schule, eng verbunden ist mit einem Perspektivwechsel den Eltern gegenüber. Eltern und Lehrer sind gleichwertige Partner da, wo es um die Erziehung der Kinder geht. Dazu ist es berechtigt, dass die Lehrerschaft sie einbezieht in das pädagogische Leben der Schule und nicht nur in die Dienstleistungen um den Schulorganismus herum.

Wenn Rudolf Steiner ausspricht: « Der Menschheit Seeleninhalt ist in die Hand der Jugendbildner, der Erzieher gegeben » (Steiner 1991: 73, dann ist das zu verstehen als eine gemeinsame Aufgabe.

« [I]m Handhaben des Unterrichts erwacht [dem Lehrer] dann aus dieser Menschenerkenntnis heraus immer ganz individuell die pädagogische Kunst selber. Die muss in jedem Augenblick durch den Lehrer im Grunde genommen erfunden werden. »

Rudolf Steiner, GA 302a, S. 41

« Es hat keinen Sinn, bei der Menschen-Erkenntnis von einem Unterschiede von Theorie und Praxis zu sprechen. Denn eine Menschen-Erkenntnis, die nicht in der Lebenspraxis tätig wesentlich werden kann, ist eine Summe von Vorstellungen, die im Verstande schattenhaft schweben, aber nicht an den Menschen herankommen. Eine Lebenspraxis, die nicht vom Menschenerkennen durchleuchtet ist, tappt unsicher im Dunkeln. »

Rudolf Steiner, GA 36, S. 289

« Wenn Sie nun Menschenkunde studieren, wie wir es getan haben, so erleben Sie das zunächst bewußt; meditieren Sie nachher darüber, so geht ein innerer geistigseelischer Verdauungsprozeß in Ihnen vor sich, und der macht Sie zum Erzieher und Unterrichter. [...] Sie stehen [...] dem Kinde als Erzieher ganz anders gegenüber, wenn Sie das durchgemacht haben, was eben erst folgt aus einer wirklichen anthroposophischen Menschenkunde. Das, was wird aus uns, was in uns wirkt, wodurch wir Erzieher werden, das geht im meditierenden Erarbeiten einer solchen Menschenkunde vor sich. »

Rudolf Steiner, GA 302a, S. 51 f.

## 4 **Anerkennung des Berufs und akademischer Aspekt: Gefahr oder Chance?**

Tobias Richter

Dem Beruf des Waldorflehrers ist eine besondere Bedeutung beizumessen, denn was sie von anderen Lehrern unterscheidet, ist nicht nur die Tatsache, dass sie Lehrer an einer Waldorfschule sind, sondern auch und insbesondere ihr Selbstverständnis als Repräsentanten einer Pädagogik, der ein besonderes Menschenverständnis zugrunde liegt: ein Menschenverständnis, das weniger nach Antworten sucht auf die Frage « Was ist der Mensch? », als fragt « Wer ist der Mensch? ».

Diese Pädagogik verlangt von Lehrern, dass sie ihren Unterricht aus der Begegnung mit den Kindern, ihrer Entwicklungssituation, ihrer Lerndisposition, ihren Fragestellungen und im Dialog mit der jeweiligen Kultur und Zeitströmung gestalten. Ihre lebendigen, schöpferischen Fähigkeiten für die Erziehungskunst sind gefordert, um etwas Ähnliches zu schaffen wie Künstler. Erst dann hat der Unterricht dramaturgisch-kompositorische, plastische, malerische und musikalische Elemente und kann in Verbindung mit der Wissens- und Könnensvermittlung seinen Mehrwert entfalten. Und das ist es, was viele Eltern von der Waldorfpädagogik erwarten und viele junge Menschen in Waldorfschulen erfahren.

Das ist nicht ohne Studium, vor allem aber nicht ohne Übung zu leisten. Beides muss die Ausbildung in Waldorfpädagogik einem zukünftigen Lehrer abverlangen. Damit sind die zentralen Zielvorgaben – Studium und Übung – formuliert, wobei als drittes Element die Schulpraxis als ständiges Evaluationsfeld hinzukommt.

### **Studium, Übung und Schulpraxis**

**Studium:** Zu den Grundlagen des Studiums gehören folgende Fachbereiche: Anthroposophie als Grundlage einer umfassenden Anthropologie, Philosophie, Bewusstseinsgeschichte, Entwicklungspsychologie, Allgemeine Pädagogik, Methodik und Fachdidaktik sowie Schulorganisation.

**Übung:** Hier seien zunächst die bildenden und darstellenden Künste genannt, die eminente Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung haben. In der oft strengen Schule der Kunst lernen die zukünftigen Pädagogen, zu üben und sich von den Resultaten belehren zu lassen. Des Weiteren sind Natur- und Pflanzenbeobachtungen nach



goetheanistischer Methode zu nennen sowie Kinderbeobachtungen und Übungen zur Erkenntnistheorie und meditativen Praxis.

**Schulpraxis:** Diese ist Erfahrungs- und Evaluationsfeld für den aktuellen Studien- und Übungsstand. Die Schulpraxis liefert auch wichtige Erkenntnisse zur eigenen Begegnungs- und Dialogfähigkeit.

Aus diesem Ansatz sind viele Ausbildungsstätten für Waldorflehrer entstanden – vielfarbig, mit ganz unterschiedlichen Schwerpunkten im Studien- oder Übungsbereich. Was sie verbindet, ist die Tatsache, dass die staatlichen Behörden sie nicht als Lehrerbildungsstätten anerkennen. Dadurch standen sie bisher in einem fast paradiesischen pädagogischen Abseits. Dies birgt Chancen und Gefahren. Der sie umgebende Zaun der Nichtstaatlichkeit erlaubt ihnen eine freie Gestaltung der Ausbildungscurricula und Formulierung der Studienvoraussetzungen. Das darf wohl als Chance gewertet werden. Gleichzeitig besteht aber die Gefahr, dass bei einer solchen Ausbildung im « geschützten Raum » nicht die nötige Offenheit gegenüber verschiedenen Pädagogiken und Forschungsinstrumentarien geweckt wird. Es ergibt sich aber noch ein weitaus gewichtigerer Nachteil: Absolventen eines Studiums der Waldorfpädagogik können, falls sie keine staatliche Lehrbefähigung haben, nur an den Waldorfschulen unterrichten, die keine staatliche Lehrbefähigung einfordern.

Daraus leitet sich fast zwangsläufig die Frage ab, in welchem Rahmen eine staatliche Anerkennung der waldorfpädagogischen Ausbildung unter Bewahrung der oben dargestellten Spezifika möglich ist? Eine Möglichkeit ergibt sich aus dem Zusammenspiel zweier Entwicklungen der letzten Jahre: erstens der Dialog zwischen Waldorfpädagogen und Erziehungswissenschaftlern, der zu einer wissenschaftlichen Fundierung der Waldorfpädagogik geführt hat, und zweitens die Neustrukturierung des europäischen Hochschulwesens im Zuge des Bologna-Prozesses.<sup>8</sup>

### **Wo stehen wir heute in der bildungswissenschaftlichen Diskussion?**

« In der akademischen bildungswissenschaftlichen Diskussion hat die Waldorfpädagogik keine Stimme oder wird nicht gehört. » Diese Bemerkung traf bis in die späten 1980er-Jahre hinein zu, doch inzwischen stimmt sie so nicht mehr. Damals forderten Erziehungswissenschaftler mit ihrer Kritik und ihren Befragungen

---

<sup>8</sup> Der Begriff « Bologna-Prozess » bezeichnet das politische Vorhaben zur Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums.

Waldorfpädagogen zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung heraus.<sup>9</sup> Zwei Reaktionen waren damals vernehmbar: Einerseits meldete sich fast reflexartig das Argument, die Waldorfpädagogik sei eine Kunst und entziehe sich deswegen der Wissenschaft. Andererseits aber stellten sich einige Waldorfpädagogen der Kritik. Ab 1987 schuf z.B. die *Freie Hochschule Stuttgart* eine Begegnungsplattform von Erziehungswissenschaftlern und Waldorfpädagogen. Im Zuge dieser Begegnungen entstanden einige Publikationen,<sup>10</sup> die nicht nur für die Anerkennung der Waldorfpädagogik in der öffentlichen Diskussion von Bedeutung waren, sondern auch den Vorwurf – oder das Prädikat – der Wissenschaftsresistenz unhaltbar machten. Heiner Ullrich, Erziehungswissenschaftler und kritischer Teilnehmer der Befragungen und des anfänglichen Austausches zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften, fasste die Entwicklungen 2007 folgendermaßen zusammen:

Im vergangenen Jahrzehnt hat der *Dialog* [Hervorhebung im Original], in den prominente Waldorfpädagogen mit schulreformerisch ambitionierten Erziehungswissenschaftlern eingetreten sind, zu einer produktiven Begegnung mit der Pädagogik Rudolf Steiners geführt. (Ullrich 2007: 11)

Dieser beginnende Dialog trug dazu bei, dass sich auch Ausbildungsinstitutionen für Waldorfpädagogik die Frage stellten, inwieweit sie es sinnvoll wäre, diesen in ihre Curricula aufzunehmen beziehungsweise entsprechend neue Ausbildungskonzepte zu entwickeln. Carlo Willmann musste allerdings feststellen, dass diese Veränderungen bisher nur zögerlich vorankamen:

Eine Veränderung in der Konzeption der [anthroposophischen] Lehrerbildung im Sinne einer grundlegenden Befähigung zum wissenschaftlichen Diskurs hat sich jedoch erst in den letzten Jahren entwickelt und nur allmählich profiliert. Hier ist die Waldorfbewegung als Ganzes hinter der Notwendigkeit, aber auch hinter ihren Möglichkeiten der Positionierung ihres Bildungsbegriffes und ihrer Bildungsziele zurückgeblieben. (Willmann 2011: 211)

---

<sup>9</sup> Siehe Prange, K. (1985): *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; Ullrich, H. (1986): *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners*, Weinheim: Juventa-Verlag; Rudolph, C. (1987): *Waldorf-Erziehung: Wege zur Versteinerung*, Darmstadt: Luchterhand.

<sup>10</sup> Vgl. die Reihe « Dialog zwischen Erziehungswissenschaftlern und Waldorfpädagogen », erschienen im Beltz-Verlag; Bohnsack, F. und Kranich, E.-M. (1990): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Beginn eines notwendigen Dialogs*, Weinheim: Beltz-Verlag; Buck, P. und Kranich, E.-M. (1995): *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang*, Weinheim: Beltz-Verlag; Bohnsack, F. und Leber, S. (1996): *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall*, Weinheim: Beltz-Verlag.

Willmann (2011: 211) weist gleichzeitig ausdrücklich darauf hin, dass eine Öffnung gegenüber den Erziehungswissenschaften « unumgänglich » sei, wenn die Waldorfpädagogik nicht im Abseits, fern der staatlichen Anerkennung, verharren wolle. Auch ich bin der Auffassung, dass es eine Gefahr für die Waldorfpädagogik ist, sich diesem Dialog zu verschließen und die Politik einer *Splendid Isolation* fortzusetzen. Beschreitet die Waldorfpädagogik weiterhin den Weg des Dialogs, werden sich neue Möglichkeiten der akademischen und letztlich auch staatlichen Anerkennung der Ausbildung ergeben. Wie die einzelnen Ausbildungseinrichtungen für Waldorfpädagogik diesen Dialog gestalten wollen, ist selbstverständlich jeder einzelnen Einrichtung vorbehalten. Klar scheint mir auf jeden Fall, dass die Umstrukturierung der europäischen Hochschullandschaft, die momentan im Gange ist, hierbei unterstützend wirken kann.

## **Bologna-Prozess**

Die Neustrukturierung des Bildungssektors im gesamteuropäischen Kontext sieht vor, barrierefreie Zugänge für den Arbeitsmarkt zu schaffen. Dies bedeutet u.a., dass die Studienabschlüsse staatenübergreifend anzuerkennen sind. Das haben die Regierungen in der Bologna-Erklärung beschlossen und unterschrieben. In der Folge verpflichteten sich Institutionen der tertiären Bildung dieser Erklärung zu entsprechen und sie durchzuführen. Damit sollten auch Anerkennungen auf verschiedenen Wegen rechtlich durchsetzbar sein.<sup>11</sup>

Da die Waldorfpädagogik eine international-europäische, eigentlich eine globale Pädagogik ist, kann sie durch eine Teilhabe an diesem Neustrukturierungsprozess im europäischen Bildungsprogramm auf jeden Fall profitieren. Wenn die Waldorfpädagogik die Bologna-Reform als Chance erkennt – und damit ist explizit nicht ein bloßes Mitschwimmen im Mainstream gemeint –, kann sie mit ihrem Menschen- und Entwicklungsverständnis, ihrer besonderen Didaktik und Methodik, nicht zuletzt ihrer besonderen Art der Lehrerbildung einen wichtigen Beitrag zum Bildungspluralismus leisten. Angenommen, die verschiedenen Institutionen für Waldorfpädagogik positionieren sich akademisch und vernetzen sich staatsübergreifend im Sinne des Bologna-Prozesses, dann könnten nicht nur Studienleistungen staatlich anerkannt

---

<sup>11</sup> Dass es sich bei der Umsetzung der Beschlüsse um einen Akt der Selbstverpflichtung durch die Institutionen der tertiären Bildung und keine Verordnung handelte, wird bei der inzwischen sehr kontrovers geführten Diskussion oft verschwiegen. Gerade die Umstrukturierung des Pädagogik- bzw. Lehramtsstudiums zeigt, dass die Studiencurricula neu zu konzipieren sind, und dass gegenwärtig eine europäische Anerkennung der Abschlüsse noch keineswegs gesichert ist.

werden, sondern die erworbenen Bachelor bzw. Master-Abschlüsse müssten auch europaweit zu Unterrichtsgenehmigungen führen. In Waldorfkreisen stößt das Vorhaben der akademischen Anerkennung der Lehrerausbildung aber immer noch auf Skepsis, ja sogar Kritik.

### **Waldorflehrer: Akademisch anerkannt**

Als einige Kollegen und anthroposophisch orientierte Eltern vom Vorhaben, die Waldorflehrerausbildung akademisch anerkennen zu lassen vernahmen, entgegneten sie mir: « Weißt du denn nicht, was Rudolf Steiner über die Wissenschaftler, über Doktor-Gesinnung gesagt hat? Mondkälber seien sie, Witzfiguren, Karikaturen, untauglich für Pädagogisches! »

Diese Ablehnung, die hier mit einem Verweis auf Rudolf Steiner begründet wird, basiert auf einer Verkürzung dessen, was Steiner über Wissenschaftler als Pädagogen gesagt hat. Im entsprechenden Vortrag Steiners heißt es:

Man sollte das Gefühl haben: Insofern du bloß Wissenschaftler bist, bist du ein Mondkalb. Erst wenn du umgestaltest deinen seelisch-geistig-körperlichen Organismus, wenn dein Wissen künstlerische Formen annimmt, wirst du zum Menschen. Im Wesentlichen wird die zukünftige Entwicklung führen – dazu hat der Pädagoge mitzuwirken – von der Wissenschaft zum künstlerischen Erfassen der Welt [...] (Steiner 1961: 38)

Rudolf Steiner sieht in einer wissenschaftlichen (Vor-)Bildung keineswegs eine Reduktion, sondern eine Bereicherung, sofern das wissenschaftliche Erfassen der Welt vom Einzelnen in ein künstlerisches Wahrnehmen übergeleitet werden kann. Damit hat Rudolf Steiners m.E. einen Ausgangspunkt markiert, den man ernst zu nehmen hat.

Auch ist nicht anzunehmen, dass die Waldorflehrerausbildung entsprechend der vom Staat vorgegebenen Kriterien angepasst wird, wie dies Kritiker behaupten (vgl. Grünewald et al. 2011: 56). Vielmehr geht es in den Bemühungen darum, nach langer Abstinenz für die Waldorfpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Kontext einen in der akademischen Landschaft anerkannten Diskursraum für einen gegenseitigen Erfahrungsaustausch zu schaffen (vgl. Grünewald et al. 2011: 56).

Dabei besteht die große Herausforderung darin, im Bologna-Rahmen die Identität der Waldorfpädagogik zu wahren. Gelingt dieses Unterfangen, kann in diesem entstehenden Dialog nicht nur ihre Integrität unter Beweis gestellt, sondern auch das Augenmerk auf ihre Einmaligkeit und die dafür notwendigen Lehrerfähigkeiten gerichtet werden.

## Fallbeispiel: Donau-Universität Krems

Am Beispiel der *Donau-Universität Krems* soll aufgezeigt werden, dass erste Schritte in die oben beschriebene Richtung bereits erfolgreich umgesetzt werden konnten.

Das *Zentrum für Kultur und Pädagogik – Wien*, das seit 2001 unter dem Titel « Erziehung und Bildung im Dialog » Ausbildungen zum Waldorfpädagogen durchführt, hat sich seit seinem Bestehen um Kontakt mit staatlichen Hochschulen bemüht. So wurden seine Lehrveranstaltungen auch in das Vorlesungsverzeichnis des Institutes für Erziehungswissenschaften der Universität Wien aufgenommen. Bei diesen Kursen trafen sich Studierende der « regulären » pädagogischen Studiengänge mit Studierenden der Waldorfpädagogik – oft im Verhältnis 50:30. Diese Begegnungen waren von großer Bedeutung für die oben genannte Dialogbereitschaft, die Dialogfähigkeit und die Vermittelbarkeit des Spezifikums der Waldorfpädagogik auf Grundlage der Anthroposophie. Allerdings gelang es noch nicht, diese Lehrveranstaltungen auf Dauer als Universitätslehrgang Waldorfpädagogik an der Wiener Universität durchzuführen.

Da zeigte sich die Donau-Universität Krems an diesem seit inzwischen sechs Jahren erprobten und immer weiter entwickelten Lehrgang interessiert. So konnte dort im Jahr 2007 ein modular konzipiertes Studium der Waldorfpädagogik als Masterlehrgang *Bildung im Dialog – Pädagogik mit Schwerpunkt Waldorf* beginnen.<sup>12</sup> Das Interesse der Donau-Universität Krems an der Ausbildung der Waldorfpädagogen zeigt sich insbesondere auch deshalb, weil nicht nur die spezifischen Lehrinhalte – vor allem die der künstlerischen Fächer – im Curriculum aufschienen, sondern auch andere Arbeits-, Lehr- und Prüfungsformen Berücksichtigung fanden.

Die Praxisforschung ist für dieses Master-Studium von besonderer Bedeutung, da pädagogisches Handeln (bzw. Übung, siehe oben) und anthropologisches Studium zusammenfallen, was einem Grundanliegen der anthroposophischen Pädagogik entspricht. Die Methoden der Praxisforschung können helfen, die in der klassischen Wissenschaft lange verteidigte Kluft zwischen praktischen und theoretischen Wissenschaften zu schließen. Darüber hinaus ermöglicht die Praxisforschung als von den Erziehungswissenschaften anerkannte Forschungsform zudem den Dialog mit

---

<sup>12</sup> Die Donau-Universität Krems ist die erste europäische Universität für Weiterbildung und das Masterstudium « Waldorfpädagogik », wie es dort verkürzt genannt wird, ist in dem Department « Bildungsmanagement und Weiterbildungsforschung » zu finden. Studienvoraussetzungen: Matura/Abitur zuzüglich abgeschlossenen Pädagogikstudiums oder eine mindestens zweijährige berufliche Tätigkeit, die in Zusammenhang mit den an einer Waldorfschule zu unterrichtenden Fächern steht.

nicht-anthroposophischen Wissenschaftlern.<sup>13</sup> Auch sei in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung eines Studiums, bei dem Methoden der Aktions- und Praxisforschung erübt werden, sowohl für die einzelne Waldorfschule wie auch für die Waldorfpädagogik hingewiesen: Die Fortschreibung des Waldorfc curriculums und die pädagogische Qualitätsentwicklung verlangen geradezu ein solches Forschungsinstrumentarium und die Glaubwürdigkeit und Redlichkeit einer Pädagogik gewinnt, wenn sie sich selbst evaluieren und reflektieren kann.

In Bezug auf das Studium heißt das: Die einzelnen Leistungsnachweise werden erbracht durch *Reflexionen* der einzelnen Module, bei denen es sowohl um die inhaltliche Bearbeitung der Studienthemen wie auch um « eine persönliche Verarbeitung unter dem Aspekt der Selbstreflexion sowohl gegenüber dem Gelernten als auch dem Lernprozess » geht (Willmann 2011: 219).

Die Portfolioarbeiten der Studierenden, welche sich auf den Selbsterfahrungsbereich beziehen und durch die künstlerisch-praktischen Übungen angeregt werden, zeigen oft in beeindruckender Weise den biographischen Weg, den ein Studierender geht, um als Lehrer an einer Waldorfschule (oder einer anderen Schule) im Unterricht den oben genannten Dialog zu pflegen.

Weitere wichtige Merkmale des Master-Studiengangs:

- der Wissenschaftsanteil des Studiums steht in einem paritätischen Verhältnis zur schulpraktischen Ausbildung und den künstlerischen Übungen
- das Studium befähigt die Lehrer zur kritischen Hinterfragung ihrer pädagogischen Praxis
- das Studium schafft die Grundlagen, damit die Absolventinnen und Absolventen als wissenschaftlich Forschende und Reflektierende den Dialog suchen und pflegen
- durch die vielfältigen künstlerischen Tätigkeiten und Erfahrungen erschließen sich den Lehrern Zugänge zu ihrem schöpferischen Potential
- Wege der Übung und Vertiefung werden aufgezeigt und die Studierenden anregt, diese eigenständig zu gehen.

---

<sup>13</sup> Ausführlich dargestellt u.a. von Altrichter, H. und Posch, P. (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, 4. überarbeitete Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag; Rawson, M. und Stöckli, T. (2007): *Praxisforschung in der Waldorfschule. Ein Reader*, Solothurn: Eigenverlag.

## **Fazit**

Mit einem Studium, welches zu einem anerkannten Abschluss führt, verlässt die Waldorfpädagogik eine Nische und tritt in einen direkten Austausch mit den übrigen Erziehungswissenschaften. Bedauerlich wäre es, wenn dies auf Kosten des Dialogs mit den waldorfpädagogischen Ausbildungen ginge, die diesen Schritt aus welchem Grund auch immer nicht vollzogen haben.

Eine Chance sehe ich im oben beschriebenen Weg insofern, als dass die Waldorfpädagogik im Studienangebot einer Universität als durchaus gleichwertig eingestufte Pädagogik auftritt. Damit besteht auch die Möglichkeit der direkten Information und des Austausches « im Haus ». (In der Vergangenheit hatten es z.B. Erziehungswissenschaftler nicht immer leicht, ihre Nachfragen gut zu platzieren bzw. die gewünschten Antworten und Informationen zu bekommen).

Aus der Innenperspektive lässt sich hoffen, dass durch Ausbildungen wie diejenige an der Donau-Universität Krems auch einen Beitrag geleistet wird, Waldorfpädagogik zu verstehen bzw. verstehbar zu machen. Denn nur aus Verständnis wird ein freies Verhältnis gegenüber dieser Pädagogik entstehen. Für den Dialog ist es notwendig, dass die Waldorfpädagogik befragt, erforscht und weiterentwickelt werden kann. Wenn sich die Waldorfpädagogik dieser Begegnung öffnet, wird sie anerkannt – auch akademisch.

« Wir reden hier viel von Waldorfschulprinzip, von neuer Pädagogik. Das Wichtigste ist, daß man im Wachstum bleibt. Jeden Tag ist die Gefahr vorhanden, daß die Dinge sauer werden. – Das ist es, worauf es ankommt, daß man nicht vom Kleben an den Gewohnheiten einschläft, wenn man etwas tun soll, wenn man etwas bereiten soll. [...] Wir sind nicht so geartet, daß wir uns sagen: wir müssen immer neu und neu aufwachen, sonst nützen uns alle Reform- und Revolutionsbewegungen nichts. »

Rudolf Steiner, GA 217a, S. 185 f.



« Diese Lehrerkonferenzen sind nicht nur etwa dafür bestimmt, um den Schülern Zeugnisse vorzubereiten, um sich über die Verwaltungsangelegenheiten der Schule zu beraten und dergleichen [...], sondern diese Schulkonferenzen sind eigentlich die fortdauernde lebendige Hochschule für das Lehrerkollegium. Sie sind das fortdauernde Seminar. Das sind sie dadurch, dass für den Lehrer wiederum jede einzelne Erfahrung, die er in der Schule macht, zum Gegenstand für seine eigene Erziehung wird. »

Rudolf Steiner, GA 307, S. 241

## **5 Die Lehrerkonferenzen als Ort der pädagogischen Forschung und Grundlage für die persönliche Weiterbildung und Schulentwicklung**

Thomas Stöckli

Die pädagogischen Konferenzen, die in wöchentlichem Rhythmus meist donnerstags stattfinden sind ein spezielles Merkmal der Rudolf Steiner Schulen. Rudolf Steiner verstand die Konferenzen als zentralen Bestandteil der pädagogischen Aus- und Weiterbildung. An den Konferenzen sollen, so Steiner (1986b: 241), nicht allein « Verwaltungsangelegenheiten der Schule » besprochen werden; vielmehr müssten die Konferenzen eine « fortlaufende lebendige Hochschule », das « fortdauernde Seminar » der Lehrer sein. Diesem Anspruch wird die Wirklichkeit jedoch oftmals nicht gerecht. Die Konferenzen sind so stark mit organisatorischen Fragen belastet, dass eine kontinuierliche pädagogische Fortbildung vernachlässigt wird.

Mit den folgenden Ausführungen möchte ich einen Weg aufzeigen, wie die Konferenzen zur « fortlaufenden lebendigen Hochschule » für das Lehrerkollegium werden können. Sie zeigen, wie mit der oft beklagten Diskrepanz zwischen Steiners Ideal und der Realität umgegangen werden kann. Auch sollen sie Motivation sein, selber Wege zu finden, die zu einer Konferenzstruktur führen, die einem fortdauernden Seminar gleichkommt.

### **Die Idee der Konferenzen als « fortdauerndes Seminar » und « lebendige Hochschule » zwischen Ideal und Wirklichkeit**

Waldorfpädagogik und die ihr zugrunde liegende Anthroposophie, schreibt Heinz Zimmermann (1997: 91), werden nur durch ständige Neu- und Weiterentwicklung wirksam: Dadurch, dass die Waldorfpädagogik keine « Rezeptpädagogik » ist, die « bloß äußerlich an[zeigt], was zu tun sei », wird sie erst lebendig, « wenn sie durch Menschen in der Gegenwart aus der geistigen Aktivität immer neu entsteh[t] ». Deshalb ist die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln nicht fakultativ, sondern unabdingbar.

Durch diese reflektierende Grundhaltung wird die pädagogische Praxis gemäß Rudolf Steiner (1986b: 241) zur « Selbsterziehung », zur Weiterbildung. Durch die « Handhabung des Unterrichts » und die Beschäftigung mit den « besonderen Eigentümlichkeiten – den Charakteren, den Temperamenten der Kinder » erlange der Lehrer « tiefste psychologische Einsicht in die unmittelbare Praxis », erfahre er

« fortwährend Neues », das « Gegenstand [...] für seine eigene Erziehung » sei (Steiner 1986b: 241).

So wichtig diese individuelle Beschäftigung ist, stellt sie doch nur die Vorbereitung auf einen zweiten Schritt dar: die Weiterentwicklung der eigenen Beobachtungen und Reflexionen der gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten im Austausch mit Kollegen. Die Institution, die Rudolf Steiner dafür vorsah, sind die Konferenzen: Hier können, so Steiner (1986b: 241), « alle Erkenntnisse, die durch den Unterricht gewonnen werden, ausgetauscht werden ». Jeder Lehrer zeige, « inwiefern er weiter gekommen ist durch dasjenige, was er in der Klasse mit den Kindern erlebt hat ». Anschließend werden im Kollegium die sich stellenden Herausforderungen aufgegriffen; es wird nach Lösungsansätzen gesucht, die wiederum direkt in die Praxis einfließen.

Indem eigene Erkenntnisse ausgetauscht und im Kollegium hinterfragt werden, knüpfen die Konferenzen an die Lehrerbildung an. Sie bilden ein fortdauerndes Seminar, in dem – im Sinne einer Weiterführung der Lehrerbildung – pädagogische und methodisch-didaktische Fragen aus der Praxis besprochen werden, aber auch eine Auseinandersetzung mit dem Werk Rudolf Steiners und der Anthroposophie stattfindet.<sup>14</sup> Die Konferenzarbeit ist letztlich Forschungsarbeit; ihre Teilnehmer sind eine « Forschungsgemeinschaft von pädagogisch Tätigen ».

Die Konferenzen fördern durch dieses gemeinsame Erkenntnistreben, dass innerhalb der Schule und des Kollegiums eine « Einheitlichkeit » geschaffen wird (vgl. Leber 1974: 61 f.). Die gemeinsame Forschungsarbeit lässt laut Stefan Leber (1974: 61 f) im Kollegium « ein einheitliches Bewusstsein [...] für das Schulganze » aufkommen. Dies ist in den selbstverwalteten Rudolf Steiner Schulen insofern von besonderer Bedeutung, als dort diese Einheitlichkeit nicht durch hierarchisch-bürokratische Verwaltungsstrukturen erreicht werden kann. Darüber hinaus stellen die Konferenzen das Herz des Kollegiums dar, in dem das « pädagogische Innenleben » zwischen den Lehrern gepflegt wird. In diesem Sinne sind sie kollegiumsbildend. « Wir spüren, dass wir nicht allein sind. Wir begegnen den geistigen Mittekraften », meint Heinz Zimmermann (1997: 91).

---

<sup>14</sup> Angesichts ihrer großen Bedeutung sind die Konferenzen im Rahmen des Studiums an der Akademie für anthroposophische Pädagogik (AfaP) wichtiger Bestandteil der Ausbildung: Die Teilnahme an der pädagogischen Arbeit in den Konferenzen der so genannten Übschulen durch die Studierenden wird in den Leitlinien zum Praxisstudium als « wesentliche Ergänzung [...] zum Studium der pädagogischen Grundlagen » bezeichnet (Akademie für anthroposophische Pädagogik 2010: 3). Dadurch sollen sich die Studierenden nicht nur mit dem « fortdauernden Seminar » vertraut machen, sondern auch die Übschulen aufgrund der Impulse profitieren, die durch die Studierenden gegeben werden.

Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass die Realität der Konferenzen oft wenig mit diesem skizzierten Anspruch gemein hat. Meiner Erfahrung nach liegt den meisten Konferenzen zwar ein spürbares Bemühen zugrunde, sich jede Woche einige Stunden mit pädagogischen Fragen zu befassen und dabei wertvolle Begegnungen mit anderen Lehrkräften zu haben. Doch oftmals kommt dabei das systematische Erforschen der pädagogischen Praxis im Sinne Rudolf Steiners zu kurz. Aus dieser Sichtweise entsprechen die Konferenzen oftmals nicht dem, was sich allgemein unter einem « fortdauernden Seminar » oder gar der « fortlaufenden lebendigen Hochschule » verstehen lässt.

### **Freiräume für Forschungsprojekte schaffen**

Für die häufige Vernachlässigung der kollegialen Forschungsarbeit meine ich zwei Gründe auszumachen: mangelnde Zeit und fehlende Motivation.

Konferenzen sind meiner Erfahrung nach oft von zeitraubenden Abläufen geprägt; Verwaltungsangelegenheiten nehmen viel von der zur Verfügung stehenden Zeit in Anspruch. Es gilt also, Zeit zu finden für das Wesentliche: die pädagogische Qualitätsentwicklung.

Alle Rudolf Steiner Schulen der Schweiz haben sich seit dem Schuljahr 2007/08 vorgenommen, ein Qualitätsverfahren in ihrer Schule zu integrieren. Diese Qualitätsmanagement-Systeme richten den Fokus auf die Optimierung von Schulstrukturen und Verwaltungsabläufen, indem z.B. gewisse Verwaltungsaufgaben an ein Schulleitungsteam oder Konferenz-Ausschüsse delegiert werden. Die QM-Arbeit bringt zwar einen kurzzeitigen Mehraufwand mit sich, doch können dadurch langfristig die Prioritäten der Lehrerkonferenzen anders gesetzt werden: Durch die Verschlinkung der Organisationsstrukturen und -verfahren entstehen Freiräume für eine kontinuierliche Arbeit an der pädagogischen Qualität. Dadurch wird Zeit für die Konferenzarbeit geschaffen.

Ein weiteres, oft ins Feld geführtes Argument ist, dass eine wissenschaftlich orientierte, systematische Beschäftigung mit pädagogischen Fragen zeitraubend und arbeitsintensiv sei. Dem ist entgegenzusetzen, dass bei der bewusst auf pädagogische Forschung und Entwicklung ausgerichteten Konferenzarbeit Probleme und Fragen aus dem pädagogischen Alltag besprochen werden, die so oder so Inhalt der Konferenzen sind. Was sich ändert, ist die Systematik, mit der solche Fragestellungen behandelt werden. Die konsequente pädagogische Weiterentwicklung ist nicht Mehraufwand, sondern letztlich eine Kraftquelle für den pädagogischen Alltag. « Nur dann nämlich, wenn wir keine Anwendungspädagogik betreiben, sondern aus unseren tieferen

schöpferischen Quellen mit den Kindern zusammen anthroposophische Pädagogik zu verwirklichen versuchen », schreibt Heinz Zimmermann (1997: 90), « nur dann kommen wir an die lebendigen Regenerationskräfte, die uns frisch und jung erhalten. »

Im Folgenden erläutere ich zuerst, warum die Praxisforschung die geeignete wissenschaftliche Grundlage für die Konferenzarbeit ist. Anschließend zeige ich auf, wie mit Hilfe der Praxisforschung systematische, wissenschaftliche Forschung in Bezug auf die eigene pädagogische Praxis betrieben werden kann.

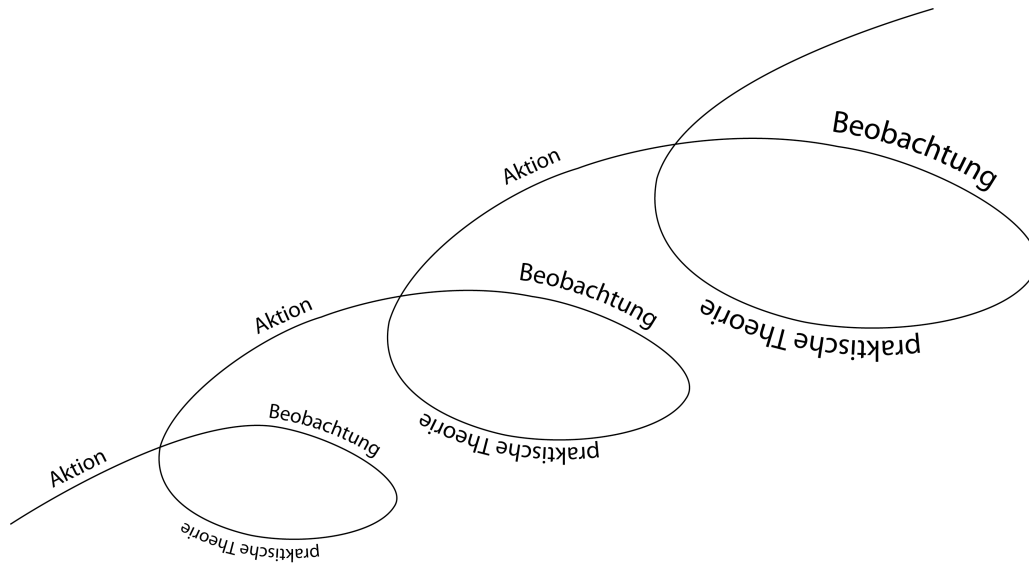
## **Die Bedeutung der Praxisforschung für die Konferenzen**

Anthroposophische Pädagogik muss, wie oben dargestellt, immer wieder neu durchdacht werden, damit daraus neue Handlungsstrategien entwickelt werden können, die nach erfolgter Umsetzung wiederum kritisch reflektiert werden. Für diesen Kreislauf (siehe Abbildung) würde man in der heutigen erziehungswissenschaftlichen Welt den Begriff « Praxisforschung » verwenden. Die bedeutendsten Vertreter dieses Ansatzes im deutschsprachigen Raum, Herbert Altrichter und Peter Posch (2007: 13), definieren Praxisforschung etwa als « die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern. »<sup>15</sup> Ein wichtiges Merkmal der Praxisforschung ist also, dass sie pädagogische Fragestellungen nicht nur analysieren will, sondern dem Forscher in einem zweiten Schritt erlaubt, allfällige Schwierigkeiten und Probleme in der erforschten Situation zu überwinden. Bevor dieser zweite Schritt in Angriff genommen wird, greift der Praxisforscher unter anderem auf die Rückmeldungen von « Critical Friends » zurück, also Außenstehenden, die die Praxis des Forschers kennen und seine Beobachtungen, Überlegungen und die daraus abgeleiteten Aktionen kritisch kommentieren können.

---

<sup>15</sup> Altrichter und Posch (2007) verwenden mitunter den Begriff « Aktionsforschung » anstelle von « Praxisforschung ». Die Aktionsforschung ist dabei als Teil der Praxisforschung anzusehen: die bewusst gesteuerte Handlung hin zu einer Veränderung der eigenen Praxis, die nach eindringlicher Beschäftigung mit dem Status quo unternommen wird (vgl. Stöckli 2011: 51).

Abbildung: Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen



Quelle: Quelle: Altrichter, Herbert und Peter Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17.

Die Ähnlichkeiten zu der Forschungshaltung, die die anthroposophische pädagogische Praxis auszeichnen sollte, sind frappant: Lehrer verstehen sich als Erforscher ihrer eigenen Praxis, stets das Ziel vor Augen, das eigene pädagogische Handeln zu verbessern. Die Kollegen, mit denen Beobachtungen und daraus abgeleitete Handlungsschritte in der Konferenz besprochen werden, sind die « Critical Friends ». Die Praxisforschung greift also ein Kernanliegen der Waldorfpädagogik auf (vgl. Stöckli 2005). Mit ihren Instrumenten und Methoden sowie ihren Zielsetzungen – die Entwicklung der Praxis des Forschers – stellt sie meines Erachtens nicht nur ein brauchbares « Werkzeug » dar für pädagogische Forschungen im Sinne Rudolf Steiners. Als wissenschaftlich anerkannte Forschungsmethode ermöglicht sie der Waldorfpädagogik außerdem, mit der universitären Erziehungswissenschaft in einen Dialog zu treten.

Im Folgenden erläutere ich, wie die Praxisforschung das pädagogische Erkenntnisstreben im Kollegium fördern kann. Den Fokus richte ich dabei nicht primär auf das selbstständige Erkunden im Sinne eines gesamten Forschungsprozesses,<sup>16</sup> das vor und nach den Konferenzen stattfindet, sondern auf die Frage, inwiefern die Konferenzen dieses unterstützen können.

---

<sup>16</sup> Dies soll in einem Handbuch im Detail dargestellt werden, das vom Institut für Praxisforschung zurzeit in Arbeit ist, siehe [www.institut-praxisforschung.ch](http://www.institut-praxisforschung.ch)

## **Etablierung eines Forschungsvorhabens in der Konferenz**

Bevor mit einem Forschungsvorhaben begonnen wird, muss im Kollegium ein gemeinsames Verständnis des Begriffs « pädagogische Qualität » entwickelt werden. Erst wenn dieser Schritt erfolgt ist, lassen sich konkrete Zielsetzungen für die Forschungsprojekte ableiten, die von allen Beteiligten mitgetragen werden.

Danach kann eine Frage aus der pädagogischen Praxis vorgebracht werden, auf deren Grundlage ein kleines « Forschungsprojekt »<sup>17</sup> konzipiert wird. Ein guter Ausgangspunkt für pädagogische Forschungen ist das Feststellen einer Diskrepanz zwischen den eigenen Wünschen und Erwartungen, und dem, was man in der pädagogischen Praxis erlebt. « Etwaige Diskrepanzen », so Altrichter und Posch (2007: 18), « sind Nahrung für die Reflexion; sie bilden oft besonders anregende Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von praktischen Theorien und Handlungsstrategien ».

Damit ein Forschungsvorhaben nachhaltig und mit Aussicht auf « Erfolg » in die Konferenz eingebunden werden kann, empfiehlt es sich, neben der möglichst konkreten, aber dennoch bescheidenen Zielformulierung zunächst mit kleinen und vor allem realistischen Umsetzungsschritten zu beginnen. Heinz Zimmermann gibt folgende Ratschläge an die Hand:

Ausgangspunkt und Stimulanz sind die vielen Fragen, die sich uns aus dem Unterricht stellen und die wir zu kleinen, individuellen Forschungsvorhaben bündeln können. Wie wirkt das, wenn ich es so mache? Wie reagiert dieses Kind darauf, wie jenes? Welche Wirkung hat es, wenn ich diese Farbe oder jene wähle? (Zimmermann 1997: 90)

Wichtigste Ausgangsbasis ist eine nüchterne Einschätzung der tatsächlichen Veränderungsmöglichkeiten. Sie ist auch im Laufe des Forschungsprozesses stets im Blick zu behalten. Auf diese Weise kann die Wahrscheinlichkeit verringert werden, dass die anfängliche Entdeckerfreude bald schon einer gewissen Müdigkeit weicht und das (großangelegte) Forschungsvorhaben zu einer Belastung wird. Es geht somit kurzfristig darum, bescheiden zu beginnen, um sich langfristig mit Hilfe der Dynamik der Forschungsgemeinschaft höheren Zielen zuzuwenden.

---

<sup>17</sup> Damit die Behandlung einer Frage zu einem Forschungsvorhaben wird, müssen einige Mindestvoraussetzungen erfüllt werden, u.a. ein systematisches Vorgehen, eine Vereinbarung über verwendete Methoden und eine kritische Reflexion der neuen Erkenntnisse in einem offenen Dialog.

## Konferenzarbeit

Ein wesentlicher Bestandteil kollegialer Forschung ist der Austausch und die ständige Weiterentwicklung in der Konferenz. Allgemein gültige Hinweise dafür sind schwer zu geben. Deshalb folgen ein paar Leitgedanken, die jedem Kollegium erlauben sollten, einen eigenen Weg zu finden:

- **Forschungsteams:** Nach Absprache findet ein Forschungsaustausch in Forschungsteams statt. Im Zentrum steht der kollegial-fachliche Austausch, gemeinsame Weiterentwicklung der Pädagogik durch vertiefende Reflexion und das Interesse an der Arbeit der anderen Kollegen. Koordinierende Hilfen werden von der pädagogischen Konferenzleitung gewährleistet, die auch den Gesamtüberblick behält. In jedem dieser Teams protokolliert jemand die Hauptpunkte, um diese dem Kollegium zugänglich zu machen.
- **Austausch im Plenum:** Alle Lehrkräfte tauschen sich anschließend wieder im Plenum aus. Gruppen können Zwischenergebnisse ihrer Forschungsarbeiten vorstellen und dann im Plenum anhand eines Feedback-Leitfadens<sup>18</sup> besprechen. Im Zentrum steht die Aufnahme der laufenden pädagogischen Entwicklungs- und Forschungsarbeit für die Schulgemeinschaft.
- **Aktuelle pädagogische Fragen:** Wichtig ist, dass die pädagogischen Themen und Forschungsfragen im Zentrum der Konferenz stehen und nicht von den organisatorischen und verwaltungstechnischen Fragen zur Nebensache degradiert werden. Hierfür empfiehlt es sich, diese beiden Bereiche mit entsprechenden Zeitfenstern klar voneinander zu trennen. Ebenso können viele dieser organisatorischen und administrativen Belange an kleine Mandatsgruppen oder eine Schulleitung delegiert werden, um Zeit zu gewinnen für den pädagogischen Bereich.
- **Zeit:** Verbindliche Abmachungen aller Konferenzteilnehmenden untereinander, was die Zeit betrifft. Ein Zeitmentor (d.h. ein Kollege, der sich auf die zeitlichen Abläufe und Abmachungen konzentriert und bei Bedarf auch interveniert) kann dabei hilfreich sein.
- **Critical Friends:** Ein wichtiger Aspekt für die pädagogische Qualitätsentwicklung einer Schule kann auch der Einbezug einer

---

<sup>18</sup> Diesen kann jedes Kollegium nach seinen Bedürfnissen in einfacher Form zusammenstellen, mit Leitfragen und Feedbackkategorien wie allgemein üblich.



unvoreingenommenen « Außensicht » auf die Forschungsvorhaben und deren Ergebnisse sein. Diese Außensicht kann zum Beispiel durch Kollegen der Schule oder einer Nachbarschule (im Sinne einer Intervention) oder durch eine nicht direkt mit dem Unterricht an der Schule verbundenen Person erreicht werden (zur Evaluation der pädagogischen Qualität).

### **Kontinuierliche Weiterentwicklung des Forschungsprojekts**

In der Praxisforschung werden Fragestellungen im Prozess gefunden. Die Formulierung der Fragestellung, schreibt Uwe Flick (2005: 76), « stellt sich im Prozess der Forschung nicht nur am Anfang, wenn die Studie oder das Projekt konzipiert wird, sondern in verschiedenen Stufen des Prozesses. » Das bedeutet für die Fragestellung, dass sie aufgrund der gemachten Erkenntnisse Veränderungen unterworfen wird. « Die Konkretisierung von Fragestellungen ist nicht zuletzt von dem Ziel bestimmt, Klarheit über das zu gewinnen, was konkrete Feldkontakte zutage fördern sollen » (Flick 2005: 77). Dies bedingt eine kontinuierliche Evaluation des Projekts; in den Konferenzen können die daraus abzuleitenden Modifikationen des Forschungsvorhabens vorgenommen werden.<sup>19</sup>

### **Dokumentation**

Es empfiehlt sich, den Forschungsprozess – z.B. in Form einer wissenschaftlichen Arbeit oder eines Portfolios – systematisch und kontinuierlich zu dokumentieren. Zum einen gewinnt das Forschungsvorhaben dadurch an Verbindlichkeit und zum anderen können die Texte als Grundlage für Reflexionen und Feedbacks genutzt werden, was wiederum eine Grundvoraussetzung der Praxisforschung ist.

(Zwischen-)Ergebnisse der eigenen Forschungen sollten den anderen Konferenzteilnehmern in regelmäßigen Abständen präsentiert werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, das gesamte Forschungsvorhaben in einen formellen Rahmen (wie z.B. einen universitären Studiengang oder ein berufliches Weiterbildungsangebot) einzubetten. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität im Zentrum steht und die persönliche (Nach-)Qualifikation und Zertifizierung als zweitrangiges Ziel angesehen wird.

---

<sup>19</sup> Damit die Forschungsfrage nicht einfach laufend den gewonnen Erkenntnissen angepasst wird, ist jede Neuformulierung der Frage nachvollziehbar zu begründen.

## Fazit

Im Laufe der Zeit können die Forschungsfragen und vor allem die Anforderungen an die wissenschaftliche Systematik bzw. das Forschungsdesign komplexer werden. Dies beinhaltet auch die vertiefende Auseinandersetzung mit verschiedenen Forschungsmethoden (vgl. dazu u.a. Altrichter und Posch 2007: 128-180 sowie Flick 2005: 117-242) und deren Modifizierung für das jeweilige Forschungsvorhaben. Dieser « bewusster » Umgang mit den wissenschaftlichen Grundlagen kann langfristig einen Beitrag dazu leisten, die gewonnen Erkenntnisse und Erfahrungen einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen und mit anderen Forschenden in einen konstruktiven, kritischen Austausch zu treten. Auf diese Weise kann eine über die eigene Schule hinausgehende Forschungsgemeinschaft im Sinne einer « lebendigen Hochschule » entstehen, wobei sich die Forschungskultur dadurch auszeichnet, dass der lebenslang lernende und sich verändernde Mensch im Zentrum steht.

Das öffentliche Schulwesen übernimmt immer wieder wichtige Pionierleistungen der Waldorfpädagogik (z.B. früher Fremdsprachenunterricht und eigenständig verfasste Abschlussarbeiten), ohne die Herkunft der angeblichen Innovationen zu deklarieren. Ersteres geschieht durchaus im Sinne Rudolf Steiners (1994b: 166), der davon ausging, dass eine Anzahl « Musterschulen » (heute auch als « Versuchs- oder Modellschulen »<sup>20</sup> bezeichnet) mit der waldorfspezifischen Methodik-Didaktik notwendig sei, in denen pädagogisch geforscht und die Wirksamkeit der Waldorfpädagogik im Hinblick auf eine mögliche Übertragung auf das gesamte Schulwesen unter Beweis gestellt wird. Letzteres wird kaum bewusst angegangen. Um dies zu überwinden, müssen Rudolf Steiner Schulen durch die systematische wissenschaftliche Aufarbeitung ihrer pädagogischen Praxis zu « Versuchsschulen » werden. Dabei geht es nicht um eine Beweisführung für die Richtigkeit der eigenen pädagogischen Praxis, gar Rechthaberei. Vielmehr geht es darum, die wichtige gesellschaftliche Funktion der Rudolf Steiner Schulen als pädagogische Forschungsstellen (oder eine Art Laborschulen) aufzuzeigen. Dadurch würde nicht nur ihr Stellenwert im wissenschaftlichen und öffentlichen Bildungsdiskurs steigen. Dank eines breiteren Bewusstseins für die gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Rudolf Steiner Schulen als « Modellschulen » wahrnehmen, ließe sich vor allem der Anspruch auf eine öffentliche (Teil-)Finanzierung stichhaltig begründen.

---

<sup>20</sup> Darunter verstehe ich Schulen, die einen gewöhnlichen Schulbetrieb führen, gleichzeitig aber auch pädagogische Forschungs- und z.T. Ausbildungsstätten sind. Ziel ist es, neue Unterrichtsinhalte sowie methodisch-didaktische Ansätze mit Blick auf eine mögliche Übertragung auf das gesamte Schulwesen zu erproben.



Jasminka Bogdanovic, « Himmelsleiter », Mischtechnik auf Holzplatte, 2004



## **6 « Zu zweit für die gleiche Klasse schaffen »**

Beatrice Maulaz <sup>21</sup>

Die gleiche Klasse vom 1. bis Ende 8. Schuljahr führen: Das ist das klassische Bild, das man sich von der Aufgabe einer Lehrperson einer Steiner Schule macht – und das auch vielerorts noch der Realität entspricht. Aber eigentlich hat sich das Berufsbild gewandelt; es ist vielfältiger geworden und wird situativ immer wieder neu bestimmt. Das zeigt das Beispiel von Beatrice Maulaz, die an der Steiner Schule in Bern die 5. und 6. Klasse im Jobsharing geführt hat und nun mit Freude wieder alleine, aber unterstützt von Fachlehrpersonen eine 1. Klasse übernimmt.

An die Steiner Schule in Bern ist Beatrice Maulaz im Herbst 2008 gekommen, um Fremdsprachen zu lehren und Epochenunterricht zu erteilen. Im Sommer 2009 hat sie zusammen mit der bisherigen Klassenlehrerin die « Co-Klassenführung » übernommen, wie damals in der Schulzeitschrift « forum » der Rudolf Steiner Schule Bern Ittigen Langnau ohne viel Aufheben mitgeteilt wurde. Die Neuerung, die Verantwortung für eine Klasse auf zwei Lehrpersonen aufzuteilen, war vom Kollegium aus der konkreten Situation heraus beschlossen worden, und Beatrice Maulaz wurde für die neu definierte Aufgabe angefragt.

### **« Optimal, um die Kräfte nachhaltig zu schonen »**

Das entlastende Jobsharing kam Beatrice Maulaz sehr gelegen. Es ermöglichte ihr, Verantwortung für eine Schulklasse zu übernehmen, ohne gleich mit vollem Pensum unterrichten zu müssen. « Eine Klasse mit einem 100-Prozent-Pensum zu führen und gleichzeitig eine Familie zu haben und eigene Kinder zu betreuen – das geht fast nicht », sagt die Mutter von drei Kindern; zwei besuchen die Steiner Schule in Bern und Ittigen; das älteste absolviert bereits eine Lehre. « Das Jobsharing war für mich eine optimale Lösung, um die Kräfte gut einzusetzen und nachhaltig zu schonen. »

Weil die beiden Stellenpartnerinnen den Fremdsprachen-Unterricht selber erteilen konnten, standen für das Jobsharing mehr als 100-Stellenprozente zur Verfügung. Beatrice Maulaz konnte 55 Stellenprozente übernehmen, ihre Partnerin 75 Prozent.

---

<sup>21</sup> Das Gespräch mit Beatrice Maulaz führte Bruno Vanoni. Er ist Journalist BR, arbeitet als Informationsbeauftragter und engagiert sich als Co-Vorsitzender (Elternvertreter) der Rudolf Steiner Schule Bern Ittigen Langnau. Der Beitrag wurde abgedruckt im « Forum der Ehemaligen der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz », 2011, Seite 16-17.

Und damit machten beide beste Erfahrungen. « Es ist sehr bereichernd, eine Klasse gemeinsam zu führen », zieht Beatrice Maulaz uneingeschränkt positive Bilanz. Es gebe zwar nicht unbedingt weniger zu tun; der Aufwand lasse sich nicht einfach halbieren, da vieles miteinander abgesprochen werden müsse. Aber der große Vorteil sei, dass die Verantwortung gemeinsam getragen und die Belastung verteilt werden könne. Und vor allem: « Es gibt automatisch mehr Feedback, mehr Rückmeldungen von einer andern Person – und das hilft mir, meine Arbeit besser zu hinterfragen und gewisse Situationen fundierter anzuschauen. »

### **« Kinderbesprechungen im kleinen Kreis »**

Aus dem Jobsharing ergäben sich so gewissermaßen häufige « Kinderbesprechungen im kleinen Kreis ». Für die pädagogische Besprechung im großen Kreis des Kollegiums sei das kein Nachteil – und auch nicht als Ersatz gedacht. Vielleicht gebe es eine Tendenz, auftauchende Fragen und Probleme nur zu zweit anzuschauen und weniger rasch in die Konferenz zu tragen. Aber möglicherweise werde dafür die Besprechung in der Konferenz bewusster gesucht und anders vorbereitet: eben zu zweit. « Das ergibt einen runderen Blick. » Ähnliche Vorteile sieht Beatrice Maulaz auch für die Standortgespräche mit den Eltern, die beide Jobsharing-Partnerinnen miteinander vorbesprochen und gemeinsam geführt haben. « So kommen mehr Meinungen zum Tragen; es entsteht ein vielfältigeres Bild. »

Entscheidend für das Gelingen der gemeinsamen Klassenführung sei die Zusammenarbeit der beiden Lehrpersonen. Sie müssten kritikfähig, offen, beweglich, tolerant sein, sagt Beatrice Maulaz: « Es sind eben zwei verschiedene Personen mit unterschiedlichen Vorlieben und Fähigkeiten, die zu zweit für die gleiche Sache, für die gleiche Klasse schaffen. » Für die Kinder bringe dies die Chance, sich nicht auf eine einzige Klassenlehrperson fixieren zu müssen. Sie hätten vielmehr eine Ausweichmöglichkeit, eine zweite Ansprechperson.

### **« Im Klassengeist spürbar, von Eltern gestützt »**

Natürlich probierten Schülerinnen und Schüler gelegentlich auch aus, ob und wie das Zusammenspiel der beiden Lehrpersonen wirklich funktioniere – ähnlich wie bei Vater und Mutter im Elternhaus. Wesentlich sei jedoch die alltägliche Vorbildwirkung, die von einem Jobsharing ausgehen könne: « Zusammenarbeit, Toleranz, Offenheit für jemanden anderen, der anders ist: Das können wir täglich leben », sagt Beatrice Maulaz und stellt eine entsprechende Ausprägung des Klassengeists fest: « Die Schülerinnen und Schüler nehmen einander so an, wie sie sind. »

Den beiden Lehrpersonen, die sich in die Klassenverantwortung teilen, bringt das Jobsharing « mehr Rückhalt, mehr Kraft, mehr inneres Feuer: Wir können einander gegenseitig beflügeln und Kräfte mobilisieren, beispielsweise für Projekte, die jemand alleine nicht anpacken mag. » Das sei doch ganz wesentlich in einer Zeit, da viel von ausgebrannten Lehrpersonen die Rede sei. Auch wenn das positiv erlebte Jobsharing in der Klassenführung mit dem klassischen Bild der starken Klassenlehrperson an den Steiner Schulen kontrastiert, scheint es in Kollegium und Elternschaft nie in Frage gestellt worden zu sein. « Jedenfalls wäre das nie zu mir gedrungen », sagt Beatrice Maulaz. « Unser Jobsharing wurde vom Kollegium gewünscht und von einer offenen Elternschaft mit wohlwollendem Blick wahrgenommen und begleitet. »

### **Flexibel für situativ optimale Lösungen bleiben**

Es gebe freilich auch zu bedenken, dass das Bild der acht Jahre lang alleinzuständigen Klassenlehrperson an vielen Steiner Schulen nicht mehr der Realität entspreche. So würden die Klassen vielerorts nicht mehr automatisch von der 1. bis zu 8. Klasse von der gleichen Lehrperson geführt, und zunehmend sorgten Fachlehrkräfte mit Teilpensen für Entlastung und Unterstützung. Mit gutem Grund: « Was eine Klassenlehrperson alles abdecken müsste, ist eigentlich fast nicht mehr machbar. » Mit der Klassenführung im Jobsharing oder auch der Unterstützung durch Fachlehrpersonen könne mehr abgedeckt, den Schülerinnen und Schüler im Unterricht mehr geboten werden.

Bei all der gemachten guten Erfahrung mit Jobsharing ist Beatrice Maulaz jedoch nicht auf diese Form des Unterrichtens fixiert. Gerade in Zeiten schwieriger Lehrpersonen-Suche sei es wichtig, situativ und immer wieder neu optimale Lösungen zu suchen – ausgehend von der Frage, welche Lehrpersonen zur Verfügung stehen und was für die jeweilige Klasse sinnvoll ist. Mit dieser flexiblen Haltung hat sie in der Zwischenzeit die Führung der 6. Klasse alleine übernommen, allerdings unterstützt von einer Lehrperson, die sie beim Epochenunterricht entlastet. Und im neuen Schuljahr trägt sie die alleinige Klassenverantwortung für eine neue 1. Klasse: « Ich freue mich, eine 1. Klasse zusammen mit Fachlehrpersonen formen zu dürfen. »





« Denn es kann zum Beispiel sein, dass man durch die besondere Art von Lehrerschaft und Kinderschaft, die man, sagen wir, im Jahre 1920 vor sich hat, ganz anders vorgehen muss als bei der Lehrerschaft und Schülerschaft, die man im Jahre 1924 vor sich hat. »

Rudolf Steiner, GA 305, S. 133

« Es kommt in der Erziehungskunst darauf an, was man lernen soll, und was man durch das Gelernte bei der Handhabung seines Unterrichtes selbst eigentlich erst erfinden soll. »

Rudolf Steiner, GA 302a, S. 41

« Der Mensch kann durch sein ganzes Leben hindurch ein Lernender, ein vom Leben Lernender sein. Dann muss er aber dazu erzogen sein; dann müssen während der Schulzeit in ihm die Kräfte entwickelt werden, die nur in dieser Zeit stark werden können, so dass sie vom späteren Leben nicht wieder gebrochen werden. »

Rudolf Steiner, GA 192, S. 195

## **7 Bildung von kleinen Kindern in der Elementarstufe**

Bettina Mehrrens

Kinder bringen mit dem ersten Atemzug den Willen mit, sich selber zu bilden. Sie sind motivierte Lernende, hellwach, selbstbewusst, wissend und haben einen ungeheuren Gestaltungs- und Lernwillen. Sie wollen die Erde, die Gesellschaft kennen lernen, sie bewegen und verändern.

Kinder sind keine Gefäße, in die ein Wissen hineingefüllt werden kann von dem, was die Erwachsenen für wichtig erachten. Sie lernen, indem sie zunächst mit anderen Menschen, die ihnen wichtig sind, und später auch mit alledem, was diesen Menschen wichtig ist, in Beziehung treten. Deshalb brauchen sie Erziehende, die ihnen ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermitteln und ihnen bei der Lösung von Problemen behilflich sind. Nur so können sie Vertrauen entwickeln, Vertrauen in die Kraft Sicherheit gebender Beziehungen zu anderen Menschen und Vertrauen in ihre eigene Kraft, ihr Wissen, ihr Können und ihre gestalterischen Möglichkeiten.

Erziehung soll dabei zur Selbstfindung des Menschen verhelfen, indem sie die Möglichkeit eines kindgemäßen Selbsterfahrungsprozesses schafft. Dazu gehört im Sinne der Salutogenese die Erfahrung von Geborgenheit, Pflege, Rhythmus, Kontinuität, sowie ein sinnesgesättigtes Erleben und Erschließen neuer Lebensfelder, liebevolle Konsequenz und Grenzsetzung, aber auch besonders zur Nachahmung anregendes Handeln und Verhalten seitens des Erziehenden.

Diese Einsicht wirft die Frage nach pädagogischen Konzepten auf, die sich an den Bedürfnissen des Kindes als Grundlage für gesunde Bildungsprozesse richten.

Die Pädagogik auf der Elementarstufe an den Steiner Schulen ist ein Meilenstein auf diesem Bildungsweg.

### **Was zeichnet die Elementarstufe aus?**

Die Elementarstufe ist zusammen mit den Eltern-Kind-Gruppen (Kinder ca. ½- bis 3-jährig) und Spielgruppen (2 ½- bis 4 ½-jährig) in die Bewegung der Rudolf Steiner Schulen integriert und sollte vom gesamten Kollegium mitgetragen werden. Ermöglicht wird sie durch die Zusammenarbeit von allen auf der Elementarstufe unterrichtenden Lehrpersonen, dem Förder- und Therapiekreis, den Eltern sowie dem Schularzt.

Die Elementarstufe bildet einen kindlichen Erfahrungsraum, der sich in altersübergreifendes Spielen und altersentsprechendes Lernen gliedert. Am Anfang des

Lebens, etwa während der ersten sieben Jahre, wird in der Steiner-Pädagogik den körperlichen und sinnlichen Reifeprozessen viel Aufmerksamkeit geschenkt, damit geistig-intellektuelle und seelisch-emotionale Kompetenzen auf einem gesunden Fundament aufbauen können. In der Elementarstufe wird dem freien Spiel des Kindes als kreative und soziale Lernerfahrung, die eine wesentliche Grundlage für eine gesunde Entwicklung im weiteren Leben bildet, große Bedeutung beigemessen.

Der Übergang in den schulischen Lernzeitraum wird als Übertritt mit räumlicher Trennung gestaltet. Er findet statt mit erreichter Schulreife, in der Regel im siebten Lebensjahr. Über diesen Reifegrad sowie weitere Modalitäten des Übertritts wird in Absprache mit allen an der Erziehung und Bildung Beteiligten entschieden. An diesem Entwicklungspunkt setzt das Aufnahmeverfahren der Schule ein.

Mit der bewussten Einführung der Kulturtechniken Rechnen, Schreiben und Lesen wird erst nach dem Übertritt des Kindes in den schulischen Lernzeitraum begonnen. Im Laufe der 2. Klasse wird, wiederum in Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern, jedes einzelne Kind in seiner Entwicklung beobachtet und besprochen, gegebenenfalls unter Einbezug des Förder- und/oder Therapiebereichs. Im Zentrum dieser Entwicklungsbeobachtung steht eine von einer Fachperson durchgeführte Standortbestimmung des Kindes.

Eventuell vorliegende Teilleistungsschwächen werden so anhand einer anerkannten und erprobten Vorgehensweise frühzeitig erfasst. Als Hilfestellung wird ein dazu von einer Fachperson ein Kompetenzmodell entwickelt, das sich auf ganzheitliche, gesundheitsfördernde Aspekte der Entwicklung des Kindes stützt und seine grundlegenden Fähigkeiten beschreibt.

### **Leitbild der Elementarstufe**

Die Lehrkräfte der Elementarstufe unterstützen und begleiten die Entwicklung und Selbstwerdung des Kindes und tragen der individuellen Förderung Rechnung. Sie setzen sich damit auseinander, dass der Mensch seinen Ursprung in der geistigen Welt hat und von dort Schicksals- und Entwicklungsimpulse für den Lebensweg mitbringt. Diesen Ideen begegnen die Lehrpersonen mit Achtsamkeit.

Auf der Grundlage exakter Beobachtung und Reflexion im Alltag schaffen sie einen kindgemäßen Rahmen, der Raum gibt für selbst bestimmtes Erfahren, Tätigsein und Lernen. Sie begleiten die Entwicklung der sozialen Kompetenzen jedes Kindes, die es im Spannungsfeld von Eigenaktivität, Wahrnehmen der anderen und im gemeinsamen

Tun entwickelt. Die ersten Kindheitsjahre bis zur Schulreife bilden die Grundlage für alle späteren biografischen Prozesse und brauchen daher einen besonderen Schutz.

Alle pädagogischen Bemühungen zielen darauf hin, die leibliche und seelisch-geistige Gesundheit als Voraussetzung für die spätere Entwicklung, Lernbereitschaft und Bewältigung des Lebens zu fördern. Auf dem Weg zum Erreichen dieses Zieles lassen sie sich leiten von folgenden Gedanken:

#### Alles zu seiner Zeit

Jedes Kind entwickelt sich sowohl nach allgemeinen Entwicklungsgesetzen als auch nach seinen individuellen Gegebenheiten. Dem Kind dabei Zeit zu lassen, ermöglicht ihm die notwendige Organreife (vgl. Spitzer 2002; Hüther 2007). Auch das Gehirn bedarf der Reifungszeit bis hin zur bestmöglichen intellektuellen Kapazität im Schul- und Erwachsenenalter. Die an der Organreife wirkenden Lebenskräfte stehen später als Bewusstseins- und Denkkräfte zur Verfügung. Diese Kräfte gilt es für eine optimale Entwicklung zu erhalten und nicht durch intellektuelle Einseitigkeit frühzeitig zu verbrauchen.

#### Vorbild und Nachahmung

Die altersspezifische Lerndisposition im frühen Kindesalter ist die Nachahmungsfähigkeit. Das Gehenlernen, den Spracherwerb und das Erleben des eigenen Denkens lernt das Kind nicht durch technisch vermittelte Erfahrungen, sondern nur durch tätige menschliche Vorbilder, die den Kindern Zuwendung geben.

#### Echte Sinneserfahrungen

Die Lehrpersonen des Elementarbereichs legen großen Wert darauf, dem Kind echte und vielfältige Sinneserfahrungen zu ermöglichen. Diese fördern ein realitätsbezogenes Denken und bilden die Grundlage für ein verantwortungsvolles Umgehen mit allem Lebendigen. Zu Gunsten eigener, lebendiger Lernerfahrungen in der realen Umwelt wird auf dieser Entwicklungsstufe bewusst auf technische Medien und Lernspiele verzichtet.

Das Spiel – eine lebensentscheidende Grundlage

Dem freien kreativen Spiel kommt eine lebensbildende Bedeutung zu. Deshalb wird ihm viel Zeit und Raum eingeräumt. Das natürliche Spielmaterial ist so gewählt, dass das Kind eine möglichst hohe Eigenaktivität entwickeln und seine Phantasiekräfte entfalten kann.

Rhythmus und Wiederholung tragen weit

Rhythmus und Wiederholung sind tragende Elemente der Tages- und Wochenstruktur. Regelmäßige Rhythmen vermitteln dem Kind Sicherheit und Geborgenheit, und das wiederholte Tun kräftigt seine Willens- und Gedächtnisbildung. Es erlebt die Welt dadurch als vertrauenswürdig und zuverlässig.

### **Ausbildung zur Lehrkraft auf der Elementarstufe**

Die Ausbildung wendet sich an Menschen, die die Leitgedanken als berechtigt anerkennen und aktiv in der Elementarpädagogik tätig werden wollen. Grundlage der Ausbildung bilden diejenigen pädagogischen Ansätze, die sich an der Entwicklung des Kindes orientieren, ganz besonders aber die Pädagogik Rudolf Steiners, in der die Würde des einzelnen Kindes als freie, selbstbestimmende Individualität das Kernmotiv jeder erzieherischen Tätigkeit sein soll.

Um familienähnliche Strukturen sowie Kontinuität in den Lebensverhältnissen des Kindes zu gewährleisten, braucht es Erziehende, die den Entwicklungszeitraum von drei bis sieben Jahren bzw. von eins bis acht Jahren begleiten können. Durch eine ganzheitliche Betreuungssituation, die Lernen und Betreuung nicht frühzeitig trennt, kann das Kind in einer Atmosphäre des Vertrauens und der Menschlichkeit heranreifen. Dabei kann der Elementarpädagoge aufgrund langjähriger Begleitungssituationen durch seine berufliche Fachkompetenz jedes der Kinder seine Stärken und Entwicklungshemmungen entsprechend fördern. In dieser Weise werden elementarpädagogische Fähigkeiten (Bewegungs- und Sinnesentwicklung, soziale Fähigkeiten u.a.) erworben, die durch ihren gesundheitsfördernden und Persönlichkeit integrierenden Charakter gute Voraussetzungen und Grundlagen für den Beginn des schulischen Bildungsweges schaffen. Schwierigkeiten, die mit gegenwärtig zahlreichen Rückstellungen verbunden sind, sowie die sich bereits abzeichnenden Gefahren einer verfrühten Beschulung in den Basisstufen können vermieden werden.

Das Konzept für die Ausbildung Elementarpädagogik versteht sich als neues Angebot neben dem Konzept Basisstufe, das seit November 1997 von der

Erziehungsdirektorenkonferenz für die Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz vorgeschlagen wurde und in den nächsten Jahren umgesetzt werden soll.<sup>22</sup>

Um den Bedürfnissen der Kinder in diesem Alter als Erziehende entsprechen zu können, unterscheidet sich die Ausbildung Elementarpädagogik von der neuen Ausbildung für Lehrkräfte der Kindergarten- und Unterstufe im öffentlichen Bereich, die neu an den Pädagogischen Hochschulen angeboten wird, durch einen stark praxisbezogenen Lernansatz, der sich ganz am Kinde orientiert. Dazu kommt die Betonung auf eine Methodik-Didaktik, welche das freie Spiel des Kindes sowie Bewegungs- und Wahrnehmungsschulung ins Zentrum stellt.

Die Ausbildung Elementarpädagogik beabsichtigt, die in der Schweiz vorhandene Trennung zwischen Betreuungs- und Bildungsbereich in der Pädagogik aufzuheben.

Wesentliches Merkmal der Ausbildung ist der praxisbezogene Ansatz sowie die vorausgesetzte Initiativkraft und Eigenaktivität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Darüber hinaus werden Kenntnisse der Steiner-Pädagogik erarbeitet, in der Praxisarbeit erforscht und methodisch-didaktisch umgesetzt. Auch werden altersspezifische entwicklungspsychologische Grundlagen vermittelt und Fähigkeiten im methodisch-didaktischen Bereich angelegt.

Weitere Informationen zur Ausbildung finden Sie auf den folgenden Websites:

- [www.paedagogik-akademie.ch](http://www.paedagogik-akademie.ch) > Studiengänge > Elementarpädagogik
- [www.elementarpaedagogik.ch](http://www.elementarpaedagogik.ch)

---

<sup>22</sup> Siehe Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1997): Dossier 48A. Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz – eine Prospektive, Bern: o.V.





« Gewiss, will man rein in anthroposophischer Pädagogik unterrichten, braucht man Musterschulen; solche Musterschulen sind also schon dringend notwendig. Aber da die anthroposophische pädagogische Kunst zunächst ein Methodisch-Didaktisches sein soll, also das Wie des Unterrichts betont, so handelt es sich darum, dass sie überallhin, in jede Art von Schule, in jede Art des Unterrichts durch den einzelnen Lehrer gebracht werden kann. »

Rudolf Steiner, GA 309, S. 24

« Ich habe zu Beginn des Schuljahres großartige pädagogische Prinzipien gehabt, den besten Meistern der Pädagogik bin ich gefolgt, ich habe alles getan, um diese pädagogischen Prinzipien zu verwirklichen – und wenn man das nun wirklich getan hätte, so würde man ganz gewiß schlecht unterrichtet haben. Man würde aber ganz gewiß am allerbesten unterrichtet haben, wenn man an jedem Morgen mit Beben und Zagen in die Klasse gegangen ist und sich gar nicht sehr auf sich selber verlassen hat, dann sich aber am Ende des Jahres sagt: Du hast eigentlich selbst am meisten während dieser Zeit gelernt. [...] Das hängt davon ab [...], daß man fortwährend das Gefühl gehabt hat: Du wächst, indem du die Kinder wachsen machst. Du probierst im edelsten Sinne des Wortes, du kannst eigentlich nicht sonderlich viel; aber es erwächst dir eine gewisse Kraft, indem du mit den Kindern zusammen arbeitest. [...] Und man hat das gelernt, was man vor einem Jahre, als man zu lehren angefangen hatte, nicht gekonnt hat. »

Rudolf Steiner, GA 302a, S. 18 f.

## **8 Das Kind im Zentrum durch das Praxislernen**

Marcus Schneider

Die Akademie für anthroposophische Pädagogik (AfaP) bildet angehende Lehrerinnen und Lehrer in praxisnahen Studiengängen für eine Unterrichtstätigkeit an einer Rudolf Steiner Schule respektive Waldorfschulen aus. Dabei verbinden zeitgemäße Diplomstudiengänge die pädagogische Schulpraxis mit einem wissenschaftlich orientierten Studium der Anthroposophie, künstlerischer Betätigung im Blick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung und einer Einführung in die Praxisforschung.

Die AfaP bietet ihren Studierenden die Möglichkeit einer individuellen Gestaltung der Studienverläufe unter Berücksichtigung der persönlichen Vorbildung und der vorausgesetzten Qualifikation für die angestrebte Tätigkeit. Aus diesem Grund beinhaltet das Studium weitreichende Freiräume für eigenverantwortliche und selbstgestaltete Lernprozesse.

Ein wesentliches Merkmal der angebotenen Studiengänge ist der umfangreiche und studienbegleitende Praxisbezug, der den Studierenden eine intensive Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Lehrerberufs ermöglicht und das Kind ins Zentrum rückt. Durch die Praxisforschung werden diese Erfahrungen mit den Inhalten des Studiums verknüpft, so dass eine sich gegenseitig bereichernde Verbindung aus Theorie und Praxis entsteht. Das Praxisstudium beinhaltet vier Bereiche: Hospitationen bei einer erfahrenen Lehrkraft, eigene Unterrichtserfahrungen, Konferenzarbeit und die Durchführung eines individuellen Praxisforschungsprojekts. Damit das Praxisstudium sowohl für die Studierenden als auch die Schulen eine wertvolle Bereicherung darstellt, arbeitet die AfaP direkt mit den Schulen, deren Mentoren und der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen (ARGE) zusammen.

Das Studium an der AfaP steht wiederum auf drei Säulen: anthroposophische Menschenkunde verbunden mit methodisch-didaktischen Grundlagen, Entwicklung künstlerischer Handlungskompetenzen und Persönlichkeitsschulung auf Grundlage einer zeitgemäßen Anthroposophie, wobei immer der Bezug zur pädagogischen Praxis und der Blick auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen von entscheidender Bedeutung sind. Darüber hinaus erweitern die Studierenden durch die Wahl von Fachmodulen ihre fachwissenschaftlichen Kompetenzen und können gezielt Qualifikationen für die angestrebte berufliche Tätigkeit erwerben.

Im Rahmen von Wochenendkursen und Blockveranstaltungen wird den Studierenden und Dozenten sowie den Studierenden untereinander die Gelegenheit zum direkten

Austausch geboten. Das Praxisstudium nimmt in allen Studiengängen sowohl vom zeitlichen Aufwand als auch für die persönlichen Qualifikationen einen besonderen Stellenwert ein. Auf diese Weise haben die Studierenden die Möglichkeit, unterstützt durch die Mentoren, weitreichende Einblicke in die Unterrichtspraxis zu gewinnen und eigene Unterrichtserfahrungen zu sammeln.

Nur in der Praxis selbst ist zu erkennen, wo Probleme entstehen im Unterricht. Da diese sehr individuell sind, kann so jeder viel exakter und erfolgreicher im Selbststudium an den Lösungen arbeiten. (Zitat eines Studierenden)

An der AfaP werden die Studierenden in vier Studiengängen auf die berufliche Praxis im Lehrerberuf oder eine Tätigkeit im Vorschulbereich (Kindergartenstufe) vorbereitet, so dass mit Blick auf die eigenen Voraussetzungen und Schwerpunkte ein passender Studiengang gewählt werden kann. Die Angebote der AfaP richten sich dabei an junge Studierende, ausgebildete Lehrkräfte an öffentlichen Schulen, Lehrerinnen und Lehrer an Rudolf Steiner Schulen ohne anthroposophische Ausbildung und interessierte Eltern, die sich gerne in die pädagogische Arbeit der Schulen einbringen möchten.

- Vollzeitstudium: 2 Jahre
- Praxisbegleitendes Studium: 3 Jahre
- Berufsbegleitendes Studium: 4 Jahre
- Elementarpädagogik (Kindergartenstufe): 3 Jahre

## **Abschlüsse**

Alle Studiengänge führen zu einem Diplom in anthroposophischer Pädagogik, welches weltweit zu einer Unterrichtstätigkeit an einer Rudolf Steiner Schule respektive Waldorfschule berechtigt. Die persönliche fach- und stufenspezifische Qualifikation richtet sich nach dem individuellen Kompetenznachweis der Absolventinnen und Absolventen. Darüber hinaus besteht für Absolventen des Vollzeitstudiums und Praxisbegleitenden Studiums seit Herbst 2010 die Möglichkeit eines Übertritts an die Pädagogische Hochschule FHNW (Institut Primarstufe) mittels Passerelle. Das Absolvieren der AfaP-Passerelle führt zur Erlangung eines schweizerisch anerkannten Lehrdiploms für das 1.-6. Schuljahr und zur Führung des Titels « Diplomierte Lehrerin / Diplomierter Lehrer für die Primarstufe (EDK) » sowie des « Bachelors of Primary Education ». Die AfaP-Passerelle ist für eine Studiendauer von 3 Semestern konzipiert.

Weitere Informationen finden Sie auf der Website: [www.paedagogik-akademie.ch](http://www.paedagogik-akademie.ch)

« Lehrt man die Dinge so, dass einseitig der Intellekt des Kindes und nur ein abstraktes Aneignen von Fertigkeiten in Anspruch genommen werden, so verkümmert die Willens- und Gemütsnatur. Lernt dagegen das Kind so, dass sein ganzer Mensch an seiner Betätigung Anteil hat, so entwickelt es sich allseitig. »

Rudolf Steiner, GA 298, S. 13

« Dasjenige, worauf es ankommt, das ist, daß wir eine Pädagogik finden, wo gelernt wird zu lernen. Zu lernen sein ganzes Leben hindurch vom Leben. Es gibt nichts im Leben, wovon man nicht lernen kann. Wir stünden auf einem anderen Boden heute, wenn die Menschen gelernt hätten, zu lernen. »

Rudolf Steiner, GA 192, S. 119 f.

## 9 Eine japanisch-schweizerische Lehrerinnen-Freundschaft

Kazuko Ishigai und Roswitha Ialá haben sich vor etwa acht Jahren kennen gelernt, als Frau Ishigai aus Hiroshima nach Dornach kam, um an der AfaP Waldorfpädagogik zu studieren. Dabei hat sie an der Birseckschule bei verschiedenen Lehrern hospitiert und konnte eigene Unterrichtserfahrungen sammeln. Frau Ialá ist seit vielen Jahren als Klassenlehrerin an der Birseckschule tätig und unterrichtet in den Fächern Französisch, Musik und Religion. Das folgende Gespräch vom 20. März 2011 zwischen Kazuko Ishigai und Roswitha Ialá berichtet über die Zusammenarbeit:

Roswitha Ialá: Kazuko, ich habe immer deinen Mut bewundert, in einer fremden Sprache die Waldorfpädagogik zu studieren. Warum bist du dafür so weit gereist?

Kazuko Ishigai: Ich habe während meiner staatlichen Lehrerausbildung einen Professor kennen gelernt, der in Japan diese Pädagogik unterrichtet. Ich stellte ihm viele Fragen, besuchte auch einen Waldorf-Malkurs, der mir aber nicht gefiel, weil ich dachte, es müsse anders sein. Da empfahl er mir, in die Schweiz zu reisen, um dort Antworten auf meine Fragen zu bekommen. Weil mich diese nicht losließen, machte ich mich auf den Weg.

Roswitha Ialá: Was ist dir am meisten in Erinnerung geblieben von der ersten Zeit im Seminar und in der Klasse? Wie erging es dir mit der Sprache?

Kazuko Ishigai: Das war wirklich schwierig, denn ich musste nicht nur den Inhalt verstehen lernen, sondern auch die andere Schrift. Aber alle Menschen waren so freundlich zu mir und haben mir geholfen, besonders auch die Kinder. Wie hast du das erlebt?

Roswitha Ialá: Ich erinnere mich gut daran, wie du geduldig alles beobachtet – und unglaublich fleißig Notizen gemacht hast – auf Japanisch. Zuerst blieben die Schüler noch distanziert, manche nahmen dich nicht ganz ernst oder lachten über deine Sprachfehler. Weil du dich aber nicht aus der Ruhe bringen ließest, wurden sie neugierig. Und als sie deine kunstvolle Schrift sahen und deine Geduld, mit der du ohne nachzulassen übst, da begannen sie, dich zu bewundern. Bevor du eine Lektion unterrichtet hast, haben sie von dir schon etwas vom Wichtigsten erfahren, nämlich, dass man nur lernt, wenn man es will und mit großem Einsatz tut! Das haben sie später auch gesagt. Als du dann nach und nach zu praktizieren begannst, hörten sie dir sehr interessiert, offen und sympathisch zu, auch das war eine wichtige Fähigkeitsbildung! Dem Neuen gegenüber offen zu sein.



Kazuko Ishigai: Ja, das hat mir beim Unterrichten sehr geholfen. Auch die Offenheit der Dozenten und Studenten an der AfaP war wichtig für mich. Ich bekam die Zeit und Hilfe, die ich brauchte, und so konnte eine gute Grundlage entstehen.

Roswitha Ialá: Was kannst du davon in Japan umsetzen? Wie offen ist die staatliche Schule für die Waldorfpädagogik?

Kazuko Ishigai: Diese Fragen beschäftigen mich sehr. Ich musste nach meiner Rückkehr aus verschiedenen Gründen eine Stelle an der Staatsschule annehmen, wo ich momentan ein großes Pensum Hauswirtschaft und Kochen unterrichte. Sehr viele Regeln beschränken uns, die wir einhalten müssen, es darf nur das gemacht werden, was vorgeschrieben ist. Deshalb kann ich momentan nichts davon umsetzen. Aber ich lasse mein Ziel nicht aus den Augen und werde nach der erforderlichen Praxiszeit an dieser Schule den Weg zur Waldorfpädagogik weiter verfolgen.

Roswitha Ialá: Du schaust während des Gesprächs häufig auf dein Handy, bekommst du Nachrichten aus Fukushima?

Kazuko Ishigai: Ja, das auch, aber vor allem erhalte ich viele SMS von Schülern, die mich grüßen und fragen, wann ich wiederkomme. Das freut mich sehr.

Roswitha Ialá: Ich glaube, dass du ohne Wissen des Rektors sehr wohl etwas Wesentliches von der Waldorfpädagogik verwirklichst, nämlich Beziehungspflege und eine liebevolle Wachheit für die Bedürfnisse und die Entwicklung deiner Schüler! Das habe ich schon bei deinem Praktikum erlebt, wo du als besondere Aufgabe einen Schüler über längere Zeit zusätzlich unterrichtet und betreut hast, der heute tüchtig im Leben steht.

Kazuko Ishigai: Wenn du zurückschaust auf unsere gemeinsame Zeit, was hat es dir gebracht, mich zu begleiten im Unterricht? Welche Erfahrung möchtest du nicht missen?

Roswitha Ialá: Ich habe sehr gerne mit dir zusammengearbeitet und auch viel von dir gelernt. Diese Lern-Gemeinschaft möchte ich nicht missen, die Arbeit im Team, die gegenseitige Ergänzung, das Staunen und Lachen. Sich selber in Frage zu stellen, als Partner zusammenzuarbeiten. Aufmerksamkeit und Empathie zu üben, die Kollegin immer mit im Bewusstsein zu haben. Was sind ihre Fähigkeiten, die sie der Klasse geben kann, was ihre Schwierigkeiten, die ich abfedern muss? Zum Beispiel die Ungeschicklichkeit beim Sprechen in der schwierigen neuen Sprache, so dass die Schüler sie als Lernende wahrnehmen und achten.

Kazuko Ishigai: Und welche Tipps hast du, wenn jemand ein Mentorat übernimmt, das nicht gleich so wie erwartet beginnt?

Roswitha Ialá: Man ist als Lehrer geschult, unmittelbar das Wesen des anderen zu erfassen. Darin liegt auch eine Gefahr, nämlich zu schnell ein Urteil zu bilden und sich dadurch innerlich zu verschließen. Hat man bei einem Studenten den Eindruck, « der wird sowieso kein Lehrer », dann hat derjenige eigentlich keine Chance mehr. « Aber man muss doch auch realistisch sein », höre ich dann sagen. Ja, aber in der Phase, wo man innerlich kein Urteil bildet, sondern sich öffnet für das gegenseitige Lernen und Erfahren, muss man ganz frei lassen, ob es was wird oder nützt oder Erfolg haben wird. Nach dem gesetzten Zeitrahmen muss man zusammen ehrlich anschauen, was ist, aber auch das ohne Vorurteil, sondern mit Blick auf das, was geworden, gewachsen, entstanden ist. Plötzlich staunt man und schaut mit Hochachtung auf seine Kollegin.

Und du, Kazuko, welche Anliegen hast du? Was möchtest du den Waldorfschulen sagen?

Kazuko Ishigai: Erziehung zur Freiheit, zum selbständigen Denken und initiativen Handeln ist das Wichtigste! Keine Kompromisse eingehen, wo es um den werdenden Menschen geht, mit keiner Macht der Welt!

## 10 Literaturverzeichnis

- Akademie für anthroposophische Pädagogik (2010): Leitlinien zum Praxisstudium. Orientierung für Mentoren und Studierende [online] <http://paedagogik-akademie.ch/Portals/2/Leitlinien%20zum%20Praxisstudium.pdf> [15. Juni 2011].
- Altrichter Herbert und Peter Posch (2007): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methode der Aktionsforschung, 4. überarbeitete und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Barz, Heiner und Dirk Randoll (2007): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braque, Georges (1958): Vom Geheimnis in der Kunst, Zürich: Arche Verlag.
- Breme, Christian und Joseph Aschwanden (2009): Eine Erziehung zur Erziehungsfähigkeit, in: Der Schulkreis. Zeitschrift der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz, Jg. 18, Nr. 4, S. 4-6.
- Buber, Martin (2001): Ich und Du, 15. Aufl., Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 3. Aufl., Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens, 15. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, (Erstveröffentlichung 1969).
- Grünwald, Lars, Riesterer, Eugen und Tom Singer-Carpenter (2011): Rudolf Steiners schönstes Geburtstagsgeschenk? in: Erziehungskunst, Jg. 75, Nr. 2, S. 56.
- Hüther, Gerald (2007): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, 7. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leber, Stefan (1974): Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Maulaz, Beatrice (2011): Zu zweit für die gleiche Klasse schaffen, in: Forum der Ehemaligen der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz, S. 16 f.
- Nietzsche, Friedrich (1986): Die fröhliche Wissenschaft, 7. Aufl., Stuttgart: Kröner Verlag, (Erstveröffentlichung 1882).
- Piaget, Jean (2003): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, 5. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta, (Erstveröffentlichung 1959).
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Steiner, Rudolf (1961): Meditativ erarbeitete Menschenkunde. Vier Vorträge, gehalten für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart vom 15. bis 22. September 1920, Bd. 302a GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag

- Steiner, Rudolf (1980): Rudolf Steiner in der Waldorfschule, Bd. 298 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1982): Über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage. Schriften und Aufsätze 1915-1921, Bd. 24 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1986a): Praktische Ausbildung des Denkens, in: Die Beantwortung von Welt- und Lebensfragen durch Anthroposophie, Bd. 108 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 256-275.
- Steiner, Rudolf (1986b): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, Bd. 307 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1991): Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, Bd. 301 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1993): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Bd. 293 GA; 9. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1994a): Nervosität und Ichheit, in: Erfahrungen des Übersinnlichen. Die drei Wege der Seele zu Christus, Bd. 143 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 9-28.
- Steiner, Rudolf (1994b): Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft 1923/1924, Bd. 297 GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stöckli, Thomas (2005): Welche Wirkung kann eine praxisorientierte Forschung auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften an Waldorfschulen haben?. Forschungsarbeit im Fach Erziehungswissenschaften an der University of Plymouth.
- Stöckli, Thomas (Hrsg.) (2009): Das Kind im Zentrum, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Manuskriptdruck des Instituts für Praxisforschung.
- Stöckli, Thomas (2011): Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher, Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Ullrich, Heiner (2007): Vorwort, in: Barz, Heiner und Dirk Randoll (Hrsg.), Absolventen von Waldorfschule. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 11-12.
- Wiechert, Christof (2010): Lust aufs Lehrersein?! Eine Ermutigung zum (Waldorf)-Lehrerberuf, Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Willmann, Carlo (2011): Erziehung und Bildung im Dialog, in: Elisabeth Gergely und Tobias Richter (Hrsg.), Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik, Wien: Böhlau, S. 211-226.
- Zimmermann, Heinz (1997): Von den Auftriebskräften in der Erziehung, Dornach: Verlag am Goetheanum.

## 11 Zitatnachweise

GA:

- 36 Steiner, Rudolf (1961): Pädagogik und Kunst, in: Der Goetheanum-Gedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart, Bd. 36 GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 88-292.
- 192 Steiner, Rudolf (1991a): Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen, Bd. 192 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 217 Steiner, Rudolf (1979): Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs, Bd. 217 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 217a Steiner, Rudolf (1981a): Die Erkenntnis-Aufgabe der Jugend, Bd. 217a GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 298 Steiner, Rudolf (1980): Rudolf Steiner in der Waldorfschule, Bd. 298 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 302 Steiner, Rudolf (1986): Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, Bd. 302 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 302a Steiner, Rudolf (1977): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, Bd. 302a GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 305 Steiner, Rudolf (1991b): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben, Bd. 305 GA, 3. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 307 Steiner, Rudolf (1973): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, Bd. 307 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 309 Steiner, Rudolf (1981b): Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, Bd. 309 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Wandtafelzeichnung Umschlagvorderseite:

Steiner, Rudolf (2003): Wie ein Atmen im Lichte. Wandtafelzeichnungen, Walter Kugler (Hrsg.), überarbeitete Neuausgabe, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 40.

## Literaturhinweis

Rudolf Steiner, Die Welt der Pädagogik

Dieses Buch führt anhand von thematisch zusammengestellten und kommentierten Texten aus Rudolf Steiners Werk in die Grundideen und Praxisrichtlinien der Waldorfpädagogik ein. Die exemplarische, auch vor kontroversen Fragen nicht zurückschreckende Auswahl zeigt, dass der von Rudolf Steiner entwickelte Ansatz gerade auch den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht wird, so er nicht programmatisch, sondern von innen ergriffen und für heute aktualisiert wird.

« Die Waldorfschule soll keine Schule sein, sondern eine Vorschule sein, weil jede Schule eine Vorschule sein soll zu der großen Schule, die das Leben selber für den Menschen ist. Wir müssen eigentlich in der Schule nicht lernen, damit wir es können, sondern wir müssen in der Schule lernen, damit wir von Leben immer lernen können. Das ist dasjenige, was einer, ich möchte sagen, spirituell-physiologischen Pädagogik und Didaktik zugrunde liegen muss. » (Rudolf Steiner)



Rudolf Steiner  
Die Welt der Pädagogik

Herausgegeben und kommentiert von Urs Dietler  
1. Auflage 2008  
259 Seiten, Broschur  
ISBN: 978-3-7274-5377-9  
Rudolf Steiner Verlag, Dornach  
Preis: CHF 32.- / € 19,-

## Literaturhinweis

Christof Wiechert, Lust aufs Lehrersein?! Eine Ermutigung zum (Waldorf)-Lehrerberuf

In diesem Buch wird die Waldorfpädagogik als eine Pädagogik der offenen Türen dargestellt; keine Lehre, kein « Man muss » oder « So ist es » sondern, als ein nachvollziehbares Eingehen auf die praktischen und innerlichen Seiten des Schullebens: leicht und gleichsam tiefsinnig. Wiecherts Betrachtungen gleichen einer Beobachtungsreise. Wir wandern durch zahlreiche pädagogische und soziale Situationen, gehen durch Klassenzimmer, Elternabende, Schülerbesprechungen, Konferenzen und Probleme des Schullebens. Überall sind Anregungen zur Selbstreflexion und Ansätze für neue Perspektiven zu finden. Der Stil entspricht dem Inhalt; über die Erziehungskunst wird nicht nur gesprochen, sondern diese wird auch praktiziert. Am Ende der Reise fühlt man sich gestärkt, reicher, und die Lust, mit neuem Griff zu unterrichten, wird fast unerträglich.

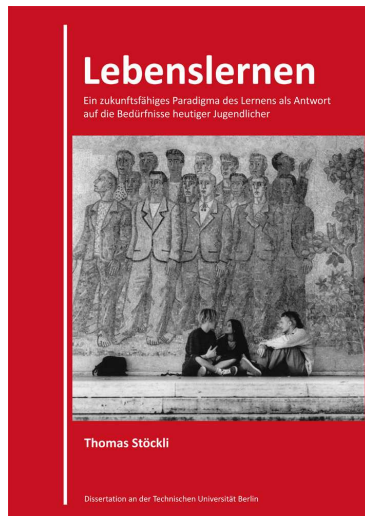
Aus dem Vorwort von Robert Thomas



Christof Wiechert  
Lust aufs Lehrersein?!

1. Auflage 2010  
192 Seiten, Broschur  
ISBN: 978-3-7235-1389-7  
Verlag am Goetheanum, Dornach  
Preis: CHF 23.- / € 15,-

## Literaturhinweise des Instituts für Praxisforschung



Thomas Stöckli

**Lebenslernen: Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher**

Dissertation an der Technischen Universität Berlin

1. Auflage 2011

518 Seiten, zahlreiche Abbildungen, Broschur

ISBN: 978-3-7983-2333-9

Universitätsverlag der TU Berlin

Preis: CHF 38.- / € 29,90



Thomas Stöckli (Hrsg.)

**Kraftquellen für Lehrkräfte**

Eine Publikation des Instituts für Praxisforschung im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein

1. Auflage 2010

62 Seiten, Broschur

Preis: CHF 12.- / € 9,-



Thomas Stöckli (Hrsg.)

**Das Kind im Zentrum**

Kinderbesprechungen und der Einbezug der Eltern

Eine Publikation des Instituts für Praxisforschung im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein

2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2009

59 Seiten, Broschur

Kostenloser Download: siehe unten

Diese und weitere Veröffentlichungen des Instituts für Praxisforschung finden Sie unter: [www.institut-praxisforschung.ch](http://www.institut-praxisforschung.ch) > Publikationen





Den wirkenden Geist  
An die Stelle des gedachten setzen  
Heißt in dieser Zeit  
Die soziale Grundforderung empfinden.

Rudolf Steiner

Manuskriptdruck für die Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner  
Schulen in der Schweiz & Liechtenstein

Eine Publikation vom Institut für Praxisforschung (Solothurn, CH)  
[www.institut-praxisforschung.ch](http://www.institut-praxisforschung.ch)