



Pädagogische Sektion
am Goetheanum

Rundbrief



Der Rundbrief der Pädagogischen Sektion

Herausgeber: Pädagogische Sektion am Goetheanum
Postfach, CH 4143 Dornach 1
Telefon: 0041 61 706 43 15
Telefon: 0041 61 706 43 73
Telefax: 0041 61 706 44 74
E-Mail: paed.sektion@goetheanum.ch
Homepage: www.goetheanum-paedagogik.ch
Redaktion: Florian Osswald, Dorothee Prange, Claus-Peter Röh
Lektorat: Angela Wesser
Titelbild: Klasse 8i der Rudolf Steiner Schule Bern Ittigen Langnau,
2014 im Gebiet des Sustenpasses

Spenden und Beiträge zu Gunsten des Rundbriefes Richtsatz pro Jahr CHF 30 / EUR 30

**Innerhalb
der Schweiz** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Goetheanum, CH-4143 Dornach
Raiffeisenbank Dornach
Konto-Nr.: 10060.71
Clearing Nr.: 80939
Postscheckkonto: 40-9606-4
Vermerk: 1060

**Internationale
Überweisungen
USD-Konto** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Postfach, CH-4143 Dornach
IBAN: CH48 8093 9000 0010 0604 9
Raiffeisenbank Dornach, CH-4143 Dornach
BIC: RAIFCH22
Vermerk: 1060

**Euro
Überweisungen** Anthroposophische Gesellschaft Dornach
GLS Gemeinschaftsbank Bochum
Konto-Nr.: 988 100
BLZ: 430 609 67
IBAN: DE 53 4306 0967 0000 9881 00
BIC: GENODEM1GLS
Vermerk: 1060

Aus Deutschland Freunde der Erziehungskunst e.V.
Postbank Stuttgart
Konto-Nr.: 398 007 04
BLZ: 600 100 70
Vermerk: Pädagogische Sektion, Rundbrief

Inhaltsverzeichnis

3	Zu dieser Ausgabe	<i>Dorothee Prange</i>
5	Aufgabenstellung der Welt-Lehrer- und Erziehertagung 2016	<i>Nana Goebel</i>
7	Widerstände als Voraussetzung pädagogischer Erneuerung – Teil I	<i>Claus-Peter Röh</i>
14	Wesentliche Merkmale der Waldorfpädagogik	<i>Internationale Konferenz der Waldorf- pädagogischen Bewegung</i>
21	Ein neues Konzept zum Umgang mit Früheinschulung	<i>Annette Neal, Matthias Riepe</i>
24	Agenda	

Einleitung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

inzwischen sind wir mitten in den Vorbereitungen für die kommende Welt-Lehrer- und Erzieherstagung (WLT) 2016. Es wird die 10. internationale Tagung dieser Art sein und wir freuen uns sehr auf die Zeit vom 28. März bis zum 2. April in Dornach. Dieses Mal werden wir das folgende Thema durcharbeiten:

Gewinnen am Widerstand: Mut zu freiem Geistesleben

Auf der Webseite der Pädagogischen Sektion www.paedagogik-goetheanum.ch finden Sie bereits viele Informationen neben dem Programm und den angebotenen Arbeitsgruppen zu den verschiedensten Themen. Dieses Mal haben die Arbeitsgruppen jeweils die künstlerische Arbeit integriert. Wir freuen uns darauf, viele Kollegen und Kolleginnen aus aller Welt am Goetheanum begrüßen zu dürfen.

Sollten Sie sich im Kollegium darauf vorbereiten oder ganz allgemein an dieser Thematik arbeiten wollen, finden Sie in dieser Ausgabe unseres Rundbriefes dafür zwei Artikel. Nana Goebel geht in ihrem Beitrag auf die geschichtlichen Zusammenhänge der Gründungszeit ein und stellt auf diesem Hintergrund die Bedeutung der Waldorfpädagogik und die dazugehörige Frage des Mutes für die heutige Situation dar.

Der Artikel von Claus-Peter Röh beleuchtet die Widerstände, die als Voraussetzung für eine pädagogische Erneuerung gebraucht werden. Schafft man es, auf die vielen Herausforderungen in den verschiedensten Gebieten, die die Schule in ihrer Pädagogik und der Organisation betreffen, mit Phantasie

und pädagogischer Initiativkraft einzugehen, können diese gemeistert werden und neue Kraft für die weltweite Schulbewegung bringen. Dafür ist ebenfalls Mut und Tatkraft notwendig, die durch die Gemeinschaft der Kollegien aufgebracht werden können. Gegenseitige Unterstützung trägt viel zum Erfolg bei!

Dazu gehört immer wieder, sich auf die Merkmale zu besinnen. Was sind die Grundlagen der Waldorfpädagogik? Wie sind diese an einer Schule in Europa, in Asien oder anderswo umzusetzen? Wie muss sich unsere Schule auf die heutige Zeit einstellen, dass die Pädagogik nicht verkrustet und doch den Grundlagen treu bleibt? Die Internationale Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung hat sich ein weiteres Mal dieser Merkmale angenommen und bei ihrer letzten Zusammenkunft in Wien überarbeitet und erneut verabschiedet. Wir haben sie hier abgedruckt, sie sind ebenfalls auf der Webseite der Pädagogischen Sektion unter

*[http://www.paedagogik-goetheanum.ch/
Merkmale-der-Waldorfpaedagogik.
3601.0.html](http://www.paedagogik-goetheanum.ch/Merkmale-der-Waldorfpaedagogik.3601.0.html)*

zu finden. Der Wunsch ist, sie würden in die jeweiligen Landessprachen übersetzt und durch die landeseigenen Merkmale ergänzt. Es wird sich manches regional sehr unterscheiden.

Zuguterletzt veröffentlichen wir einen Bericht über die Eingangsstufe in Bochum. Wir hatten den Eindruck, mit dieser Darstellung von Annette Neal, einer Klassenlehrerin

und Matthias Riepe, dem Geschäftsführer der Zukunftsstiftung Bildung, GLS Treuhand e.V. den Kollegien Anregungen und Hilfen für die Arbeit, für den Umgang mit den Fragen zu dieser Altersstufe geben zu können.

Ganz im Sinne des Themas der künftigen Welt-Lehrer- und ErzieherTagung ist hier Mut gefragt, Mut für neue Ideen auf Basis der Waldorfpädagogik!

Ganz herzlich sei an dieser Stelle allen Kollegen gedankt, die mit ihren Spenden in der letzten Zeit zur Finanzierung der Rundbriefes beitragen. Das ist ein grosses Geschenk, danke!

In Sinne des Tagungsthemas wünschen wir Ihnen allen eine gute Arbeit mit den Schülern, Eltern und Kollegen!

Ihre Pädagogische Sektion

Welt-Lehrer- und Erzieherstagung 2016

Nana Göbel

Die Waldorfpädagogik entstand in einer Umbruchzeit. Diese forderte nicht nur eine neue Pädagogik, sondern auch den Mut zu einer neuen gesellschaftlichen Ordnung, in der der Einzelne als selbstbestimmtes Wesen mit Rücksicht auf alle anderen selbstbestimmten Wesen leben und arbeiten kann. Beide, Pädagogik und gesellschaftliche Ordnung, lassen sich fast nur in Umbruchzeiten ändern und erneuern. Das war so 1919, als die kaiserliche Ordnung in Deutschland und Österreich-Ungarn abgeschafft war und immer mehr Menschen die Einhaltung der Grundrechte für jeden einzelnen Menschen forderten, das war so zwischen 1945 und 1949, als das nationale Gespenst für einige Jahrzehnte vertrieben war und u.a. die neue Verfassung der Bundesrepublik Deutschland verabschiedet wurde, und das war vor allem so 1989, als das sozialistische Gespenst vertrieben war, das die mittel-ost-europäischen Gegenden Jahrzehnte unterdrückt und in äusserer Gefangenschaft gehalten hatte. Vergleichbare Umbruchsituationen gab es 1979 in China, 1992 in Tansania oder 1994 in Südafrika, sowie bei jeder Überwindung einer Militärdiktatur in Südamerika, wie 1989 in Chile oder 1983 in Argentinien.

Gibt es also in Friedenszeiten keine Möglichkeit, sowohl die Pädagogik als auch die gesellschaftliche Ordnung aus den eigenen Idealen heraus positiv zu verändern? Zunächst zeigen die letzten Jahrzehnte, dass dies kaum gelingt, und wenn, dann nur in kleinsten Schritten. Die Hindernisse sind in Friedenszeiten vor allem innere Hindernisse. Die Veränderungen, die „wie von selbst“ stattfinden, führen alle zu mehr Regeln, mehr Standards, mehr Kontrolle, mehr Bedingungen, mehr Voraussetzungen, weniger Freiheit.

Es gibt, so kann man feststellen, also eine Eigendynamik der Entwicklung in Friedenszeiten, die zu immer verfestigteren Formen führt. Gleichzeitig – und ebenfalls eigendynamisch – entwickeln sich Bequemlichkeiten. Die Waldorfschul- und Kindergartenbewegung hat heute insbesondere in den Ländern, in denen sie schon sehr lange etabliert ist, konservative und behördliche, verkrustete Züge angenommen. Eine Haltung hat sich eingestellt, in der man nicht mehr um seine Existenz kämpfen muss; wir haben uns etabliert in einem bequemen Leben. Und mit diesem treten alle Forderungen an Pensionszahlungen, geordnete Arbeitszeiten, Gehälter u.ä. auf. Natürlich ist das verstärkt in den Ländern der Fall, in denen es staatliche Subventionen gibt und keine oder wenige rechtlich-politischen Auseinandersetzungen. Verfestigung und Bequemlichkeit gehen miteinander einher. In den angesprochenen Ländern kommt einem die Waldorfpädagogische Bewegung vermutlich innovationsscheu und etwas unbeweglich vor.

Gleichzeitig sind die globalen Herausforderungen heute größer als jemals zuvor. Eingriffe gibt es auf allen Ebenen, so in die pädagogische Freiheit z.B. durch Verordnungen zur Früheinschulung, und zum Lehrplan, durch Standards, wie sie besonders in Russland beliebt sind, aber es gibt auch Eingriffe in die rechtliche Selbstbestimmung, z.B. bei Lehrer-einstellungen, indem die Einstellungs-voraussetzungen festgezurrert werden, aber auch bei vielen weiteren Genehmigungsvoraussetzungen von Schulen und Kindergärten.

Neben den äußeren Herausforderungen gibt es innere Herausforderungen in der Waldorf-

bewegung. Die größte ist derzeit wohl die Soziale. Während das Unterrichten den meisten Lehrern nach wie vor Freude bereitet, führt die Selbstverwaltung – oder das, was man darunter versteht – oft zu Krach, zu unangenehmen Auseinandersetzungen, zu geheimen Hierarchien oder zu Vermeidungsstrategien, die aufgrund der Angst vor Auseinandersetzungen gesucht werden. Lieber sorgt man für den Erhalt einer Wohlfühlstimmung als dass man scharfe Auseinandersetzungen riskiert.

Diese unterschiedlichen Strategien verhindern den Mut zur Individualität, den Mut zu individuell getragener Verantwortung und den dazugehörigen Entscheidungen, den Mut zu Risiko, welcher allein den Raum schafft, damit sich Neues ereignen kann.

Nach fast hundert Jahren Waldorfpädagogik brauchen wir ein anderes Verhältnis zu ihr –

in Friedenszeiten. Wenn die Waldorfpädagogik sich nicht selbst in eine Ecke abstellen, sondern am gesellschaftlichen Diskurs aktiv mitgestalten und weitere hundert Jahre innovativ arbeiten will, dann braucht es den Mut zu Identität und den Mut zu Individualität – sowohl im Unterricht als auch in der Sozialgestalt und in der Auseinandersetzung mit den Bildungsbehörden. Diesen doppelten Mut werden die Waldorflehrerinnen und Waldorfindergärtnerinnen nur aufbringen, wenn in einer groß angelegten, gemeinsamen Aktion der einigende Geist der Waldorfschule wieder gefunden und gesucht wird und wenn die alltägliche Arbeit – ohne falsche Kompromisse – aus diesem Geist erfolgt.

Im Sinne dieser Aufgabenstellung wird die Welt-Lehrer- und Erzieher*tagung 2016 einen weiteren Schritt für die weltweite Bewegung tun können.

Widerstände als Voraussetzung pädagogischer Erneuerung – Teil I

Claus-Peter Röh

Sechsendneunzig Jahre nach ihrer Begründung hat die Entwicklung der Waldorfpädagogik an Dramatik nicht verloren: Wer das Ziel, den ganzen leiblich-seelisch-geistigen Menschen im Unterricht zu erkennen und zu erziehen, umsetzen will, steht sozusagen berufsbedingt immer neuen Widerständen gegenüber. In einem lebensgemäßen Schulgeschehen stellen Hindernisse und Gegenkräfte notwendige Herausforderungen dar, die in der Bewältigung Verwandlungen und neue Entwicklungen ermöglichen.

Gegen den Strom des Zeitgeschehens

Eine erste Perspektive des Widerstands kommt bereits in der Ansprache Rudolf Steiners am Vorabend des Kurses zur Allgemeinen Menschenkunde markant zum Ausdruck. Im Bewusstsein, dass jede Entwicklungsperiode der Menschheit ihre eigenen Erziehungsideale hat, stellt sich als Aufgabe der Waldorfschule, eine neue Epoche pädagogischer Kultur einzuleiten: Ihren ersten und entscheidenden Maßstab für die Erziehung sieht sie in der gesamt menschlichen Entwicklung, die sich bei jedem Kind in individueller Weise ausdrückt. Erst aus der Wahrnehmung der Entwicklung des Kindes ergeben sich die angemessenen jeweiligen Unterrichtsschritte. – Dieses Ziel steht im Gegensatz zu staatlichen Richtlinien, die in normierender, allgemeiner Weise Abschlussziele formulieren. Schon 1919 beschreibt Steiner die äussere Einwirkung zukünftiger staatlich-politischer Zielsetzungen auf die Schule als eine, die „den Menschen schablonenhaft behandeln wird.“¹ Die heute noch

stärker eingreifende Standardisierung im Bildungswesen bestätigt die damalige These in erschütternder Weise und bildet in ihrer gesellschaftlich prägenden Kraft einen grossen Widerstand gegen das Ziel der Waldorfschule, den jungen Menschen ganzheitlich aufzufassen und seine Individualität zu fördern. Gerade aus dem Erleben dieses Widerstandes schärft sich aber auch ein Bewusstsein und eine kämpferische Haltung für die eigentliche spirituelle Aufgabe der Waldorfschule: Im Angesicht des gegenwärtigen Zeitgeschehens als Waldorfpädagoge einen Schritt in eine neue menschliche Entwicklungsrichtung zu verwirklichen, fordert den grössten persönlichen Einsatz. Zugleich berührt diese Anstrengung die innerste Identität, die aus der Verbundenheit mit zukünftigen Idealen neue Kräfte schöpft. In diesem Sinne werden in der Begegnung und Auseinandersetzung mit den Widerständen des gegenwärtigen Zeitgeschehens neue menschliche Kräfte und erzieherische Ideale aufgerufen. Dieses notwendige Erleben von Widerständen beschreibt Rudolf Steiner 1919 bei der Gründung der Waldorfschule: *„Ich habe Ihnen damit heute vor allen Dingen zunächst die Widerstände charakterisiert, mit denen man zu kämpfen haben wird, wenn man eine solche Schule aufbauen will, wie es die Waldorfschule werden soll. Sie widerstrebt den Gedanken der Menschen, selbst den Gedanken der besten Menschen. Sie muß widerstreben; denn würde sie nicht widerstreben, so würde sie nicht in der Richtung der Zukunftsentwicklung arbeiten.“*²

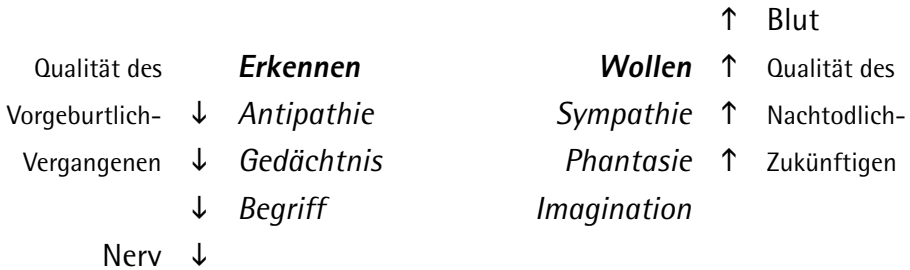
1 R. Steiner, *Allgemeine Menschenkunde*, GA 293, Ansprache S. 18

2 R. Steiner, *Idee und Praxis der Waldorfschule*, GA 297, S. 40

Am Widerstand das Denken wandeln

Für das gedankliche Erfassen neuer pädagogischer Zusammenhänge spielt das Erleben und Überwinden von Widerständen eine entscheidende Rolle. Betrachten wir zum Beispiel Gedanken aus dem 2. und 3. Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde*, welche 1919 revolutionär waren und bis heute alte pädagogische Maßstäbe erschüttern:

Im zweiten Vortrag wird zunächst die Entwicklung zweier pädagogischer Qualitäten beschrieben, welche in polarer Weise einerseits mit dem Vorgeburtlich-Vergangenen, – an den Nerv gebunden –, und andererseits mit dem Nachtodlich-Zukünftigen, – an das Blut gebunden –, verknüpft sind.³



Die aus dieser Polarität folgenden methodischen Konsequenzen führen gegen den starken Widerstand der bis heute im allgemeinen Erziehungswesen praktizierten Ziele zu ganz neuen pädagogischen Maßstäben: Eine einseitig betonte Vorstellungs- und Gedankenbildung bedeutet ein Zurückweisen auf das Vorgeburtlich-Vergangene, das bis in leibliche Prozesse die Tendenz der Verfestigung und Verhärtung in sich trägt und der Entwicklung des ganzen Menschen schadet: „Wenn Sie also beim Kinde viele Abstraktionen anwenden, werden Sie fördern, dass das Kind sich besonders intensiv verlegen muss auf den Prozess ... der Leibesverhärtung, des Absterbens.“⁴ Diesem Widerstand in der Tendenz zur Verfestigung muss von der Erziehung entgegengewirkt werden, indem die aufbauenden Kräfte der Phantasie und Imagination im Kind angeregt werden: Bildhafte Schilderungen erreichen den ganzen jungen

Menschen, indem sie in der Kraft des Stauens und der Hingabe die volle seelische Aktivität des Kindes anregen und zugleich das jeweilige Thema in seinem Wesen und seiner Sinnhaftigkeit erlebbar machen, denn „wenn Sie in Bildern zu ihm sprechen, dann legen sie in das Kind den Keim zum fortwährenden Sauerstoffbewahren, zum fortwährenden Werden, weil Sie es auf die Zukunft, auf das Nachtodliche hinweisen.“⁵

Die herausfordernde Dynamik dieser Polarität zwischen absterbenden Todes- und schöpferischen Lebenskräften steigert sich im dritten Vortrag aus der Perspektive der Naturbetrachtung noch weiter: Betrachten wir die Natur mit zunehmendem Abstand von der Seite des reflektierenden, abspiegelnden Vorstellens, so können wir einzelne ‚abgestorbene‘ Gesetzmässigkeiten gedanklich erfassen, verlieren dabei aber die leben-

3 R. Steiner, *Allgemeine Menschenkunde*, GA 293, Vortrag vom 22. August 1919, Stuttgart

4 Ebenda S. 51

5 Ebenda

dige Geistigkeit der Natur im Sinnzusammenhang des Ganzen. Diesen Verlust des geistigen Zusammenhangs bringt Goethe im ersten Teil des Faust zum Ausdruck, indem Mephisto in der Studierzimmer-Szene II. zum Schüler spricht:

*„Wer will was Lebendiges erfassen und beschreiben
Sucht erst den Geist herauszutreiben;
Dann hat er die Teile in seiner Hand,
Fehlt leider nur das geistige Band.“*

Ganz anders sind wir der Lebendigkeit der Natur verbunden, wenn wir uns von der Willensseite her als Sinnesmensch in das bewusste Erleben der Naturphänomene hineinstellen. Goethes ganzheitliche Naturbetrachtung weist in die Richtung dieser Lebendigkeit. In der Waldorfpädagogik erfahren die Schüler als ganzer Mensch die Urphänomene in ihrem Zusammenhang so reich wie möglich, um aus den eigenen Erlebnissen dann Erkenntnisse herauszulösen. Die aus Aufmerksamkeit, Interesse und Arbeit gewonnenen Begriffe tragen dann eine Lebendigkeit der Ich-Aktivität in sich, die dem Schüler in seiner weiteren Biographie erhalten bleibt. In diesem Sinne fordert Rudolf Steiner vom Waldorfpädagogen, den Widerstand der allgemein üblichen Wissensvermittlung zu überwinden und stattdessen Erfahrungs- und Lernprozesse anzuregen, welche aus ihrer eigenen Dynamik zu neuen, vorher noch nicht gekannten methodischen Schritten führen. Die Fähigkeit, nicht von einem fertig zu vermittelnden Wissen auszugehen, sondern an den Kindern, an der Entwicklung des Themas und am Unterrichtsgeschehen die nächsten pädagogischen Ansätze abzulesen und zu entwickeln ist keine technisch zu erlernende, sondern eine künstlerische Fähigkeit.

So beschreibt Steiner den Ansatz der Waldorfschule als das Geheimnis einer zukünftigen ‚Erziehungskunst‘: *„Und da liegt ein gewisses Geheimnis begraben. Wenn Sie am Anfange des Schuljahres wirklich das alles gekonnt hätten, was Sie nun am Ende des Jahres können, so hätten Sie schlecht unterrichtet. Gut haben Sie dadurch unterrichtet, dass Sie es sich erst erarbeitet haben! ... Im Leben hat nicht das fertige Wissen einen Wert, sondern die Arbeit, die zu dem fertigen Wissen hinführt; und insbesondere bei der pädagogischen Kunst hat diese Arbeit ihren besonderen Wert.“*⁶

Die Herausforderung, das schulische Lernen und die Kindesentwicklung in solchen ganzheitlichen Gedankenbögen zwischen dem Vergangenen und dem Zukünftigen, zwischen absterbenden, verfestigenden Kräften und schöpferischen, aufbauenden Kräften zu erfassen, steht nach verschiedenen Richtungen hin grossen Widerständen gegenüber.

Ganzheitlich-methodische Unterrichtsansätze verwirklichen

Aus der Forderung an den Unterricht, Wissensbereiche nicht von fertigen Vorstellungen und Definitionen her, sondern aus Erfahrungs- und Arbeitsprozessen heraus zu erschliessen, leiten sich viele methodische Ansätze der Waldorfpädagogik ab:

- die stetige Orientierung an den Entwicklungsphasen der Kinder ermöglicht eine altersgemässe und individuelle thematische Ansprache der Schüler
- der Epochenunterricht ermöglicht kontinuierliche Lernprozesse im vertiefenden Rhythmus von Phasen intensiver Aufmerksamkeit und Phasen des Ruhenlassens

6 R. Steiner, *Meditativ erarbeitete Menschenkunde*, GA 302a, S. 17

- die gesundende Harmonisierung und das „*In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib*“⁷ durch eine Rhythmisierung des Unterrichts, z.B. im altersgemässen Wechsel von Zuhören und eigener Tätigkeit
- eine möglichst reiche, vielseitige Ansprache der 12 Sinne⁸
- das Aufwecken des „*Kopfgeistes*“ durch den „*Gliedmassenmenschen und einen Teil des Brustmenschen*“⁹, d.h. durch eine starke Ausbildung des Willens und des Gefühls
- die Ausbildung „*lebendiger Begriffe*“¹⁰ durch die Charakterisierung eines Themas von verschiedenen Gesichtspunkten her

Alle genannten methodischen Ansätze zur konkreten Anwendung zu bringen, braucht Mut und Initiative, zum Beispiel, wenn es in der Mathematik gilt, zur Ausbildung rechnerischer und geometrischer Fähigkeiten zu gelangen. Der Altersentwicklung gemäss werden in der Unterstufe die Raumes- und Zahlenqualitäten zunächst mit vielen Bewegungen und basalen Sinneserfahrungen erlebt: Die Zahlen und die Rechenarten werden bildhaft eingeführt. Die Gesetzmässigkeiten der Zahlenreihen werden z.B. in Raumformen, auf Treppenwegen und in dynamischen Zählspielen über Bewegungen eingeübt. Je stärker sich der junge Mensch dabei überwindet und bis in die leibliche Tätigkeit engagiert, desto stärker werden seine leiblich-seelischen Grundlagen der Orientierung, des Vertrauens und der Sicherheit, um darauf dann später auch

gegen Widerstände innere Rechenprozesse und geometrische Vorstellungen aufzubauen. Gelingt diese Metamorphose von der äusseren zur inneren Fähigkeit in den ersten Schuljahren, haben dreizehnjährige Schüler einer 7. Klasse später trotz der inneren Anstrengung Freude daran, verschiedene Beweise vom Lehrsatz des Pythagoras durchzudenken. Der äussere Wille zum leiblich-tätigen Balancieren und Ausgleichen in der Unterstufe verwandelt sich in der Mittel- und Oberstufe zum inneren Willen und zur Fähigkeit, immer komplexere Gleichungen zu erfassen und zu bewegen.

In der kommenden Mathematik-Lehrer-Tagung vom 2. bis zum 9. Oktober 2015, die sich an Fach- und Klassenlehrer wendet, wird neben weiteren Themen diese Metamorphose vom äusseren zum inneren Denkwillen bearbeitet.

Gegen den Widerstand alter Denkgewohnheiten

Eine komplexe Ebene des Widerstands zeigt sich im eigenen Inneren: Wer beim Studium jener polaren Qualitäten der Allgemeinen Menschenkunde ganz neue Denkmöglichkeiten und Perspektiven der Erziehung bewegt, kann im selben Augenblick oft auch einen inneren Widerstand dagegen aus alten Denkgewohnheiten erleben. Hatten sich frühere Urteile zu Gewohnheiten gefestigt, so stehen sie nun mehr oder weniger bewusst den neuen Sichtweisen entgegen. Von grosser Bedeutung ist es, diese Widerstände nicht aus dem neuen Ideal heraus zu ignorieren oder beiseite zu schieben, sondern sie wahrzunehmen und sie gedanklich zu überwinden: Wie begründet sich die verfestigende Vergangenheits-Quali-

7 Siehe Anm. 1, GA 293, 1. Vortrag, 21. August 1919, Stuttgart

8 ebenda, 8. Vortrag, 29. August 1919

9 ebenda, 11. Vortrag, 2. September 1919

10 ebenda, 9. Vortrag, 30. August 1919

tät von *Vorstellung, Erinnerung und Begriff*? Wie begründet sich die Qualität zukünftiger, schöpferischer Wirksamkeit in *Wille, Phantasie und Imagination*? Ein solches Sich-Durcharbeiten durch eigene seelische Widerstände bedarf der Courage und führt zu einer inneren Stärkung der Persönlichkeit im Sinne einer freien Überzeugung.

Was auf dem Weg dieser inneren Auseinandersetzung errungen wird, begegnet im Schulalltag dann einer zweiten Widerstandsebene, die von aussen entgegenkommt: Das allgemeine Erziehungswesen der Gegenwart betont nach wie vor in deutlicher Weise die kognitive, kopfzentrierte Wissensvermittlung und bildet damit einen starken Widerstand gegen die Erziehungsideale der Waldorfpädagogik. Der äussere Einfluss jener wissensbetonten Bildungsziele beginnt heute schon in Richtlinien und Lernprogrammen für das Kindergartenalter, prägt die Frage des Einschulungsalters und reicht bis zu den Erwartungen der Prüfungsinstanzen und Eltern bei den Schulabschlüssen. In dem Masse, wie die Waldorfschule heute in Einschulungsgesprächen, auf Elternabenden, in Verhandlungen und Tagungen im öffentlichen Leben steht, begegnet ihr anthroposophisches Menschenbild unmittelbar dem beschriebenen Widerstand der allgemeinen Bildungslandschaft. Eltern stellen heute kritisch und frei ihre Fragen und fordern die Erzieher und Lehrer heraus, ebenso frei und mutig die Grundlagen der Waldorfpädagogik und die Beweggründe ihrer Tätigkeit darzustellen. Wenn Eltern in der Mittel- und Oberstufe die Fragen nach den sogenannten „*Leistungsergebnissen*“ schärfer einbringen, entsteht oft eine grosse Dramatik zwischen menschlich-zukünftigen Erziehungszielen und gegenwärtigen äusseren Massstäben. Gerade dieses Spannungsfeld zwischen hohem Ideal und scheinbar unüberbrückbarem Widerstand dagegen regt zu einer stetigen Weiterentwicklung der Gedanken und der täglichen Ar-

beit im Unterricht an. Ob dieses Spannungsfeld lebbar und überbrückbar bleibt, entscheidet sich in der Regel in der Qualität der konkreten menschlichen Begegnungen:

- Ist ein Vertrauen der Eltern entstanden in die tägliche Arbeit mit den Kindern?
- Erleben die Eltern die Darstellungen der pädagogischen Begründungen als stimmig mit dem gelebten Waldorfschul-Unterricht?
- Ist ein Vertrauen von Eltern und von Lehrerseite entstanden, über anstehende Fragen miteinander sprechen zu können?

Im doppelten Ich-Bewusstsein an Widerständen wachsen

Im Blick auf die tägliche Unterrichtspraxis zeigen sich erlebte Widerstände vom Gefühl her vielleicht als unangenehm, von der realen Wirkung aber als starke positive Impulse zur Veränderung. Gerade Tage und Phasen, die nicht in Harmonie ‚glatt durchlaufen‘, sondern zu Dissonanzen und Widerständen führen, fordern uns nicht nur gedanklich, sondern bis in den unmittelbaren Willen zu Verwandlungen und Neu-Entwicklungen auf. Ist es dann möglich, gegen innere und äussere Widerstände die Initiative zu einem neuen Schritt zu entwickeln, wendet sich das Blatt des Unterrichts in der Regel auf eine neue tragende Ebene. Wird im Unterricht eine kritische Zeit des Umbruchs durchlebt und durchgerungen, so tritt am Ende, nach ihrer Überwindung eine verständliche Erleichterung ein. Im späteren Rückblick auf die Intensität jener kritischen Phase kann das Bewusstsein auftreten, dass erst durch jene durchlebte Krise etwas Wichtiges, Entscheidendes verwandelt und gelernt wurde. Ein solches erkämpftes Sich-neu-Einlassen auf den Unterrichtsprozess und auf neue Schritte in der Klasse, die es mit klopfendem Herzen erst noch zu entwickeln gilt, be-

schreibt Rudolf Steiner 1920 – ein Jahr nach der Schulgründung – als Grundlage eines guten Unterrichts: *„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 mehr 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, wie man eigentlich verfahren ist. Das hängt davon ab, was man eigentlich getan hat, hängt davon ab, dass man fortwährend das Gefühl gehabt hat: Du wächst, indem du die Kinder wachsen machst.“*¹¹

Blicken wir in diesem Sinne auf Widerstände, mit denen wir in der pädagogischen Arbeit ringen, so liegt der Gedanke nahe, dass wir Hindernisse, die uns zunächst scheinbar von aussen als fremd entgegenkommen, beim genaueren, späteren Hinschauen als hilfreich für unsere Entwicklung erkennen. Setzen wir diesen Gedanken fort, so lässt sich sogar folgern, dass von einer höheren Ebene des Ich aus betrachtet wir selbst mit diesen Widerständen unseres Lebens tief verbunden sind. Anders ausgedrückt kommen wir uns sozusagen in diesen Widerständen selbst entgegen. Im Buch „Mein Lebensgang“ beschreibt Steiner die doppelte Wirkungsrichtung von Schicksalszusammenhängen anhand der Herausforderungen und Widerstände, die in den Weimarer Jahren in der Auseinandersetzung mit Goethes Werk auf ihn zukamen: *„Das Schicksal setzt sich zusammen aus zwei Tatsachengestaltungen, die im Menschenleben zu einer Einheit zusammenwachsen. Die eine entströmt dem Drange der Seele von innen heraus; die andere tritt von der Außenwelt her an den Menschen heran.“*¹²

Können wir uns selbst Schritt für Schritt in den auf uns zukommenden Begegnungen und Widerständen wiederfinden, stehen wir vor der Herausforderung eines doppelten Bewusstseins: Da ist einerseits unser tägliches Ich-Bewusstsein, das sich morgens beim Aufwachen im Leib mit einer Art ‚Zentralperspektive‘ bildet. Und andererseits ist da das Lehrer-Sein im Schul- und Unterrichtsgeschehen, das in unzähligen Begegnungen mit Schülern, Eltern und Kollegen auflebt. Diese zweite Wirkungsebene des Ich im Bewusstsein zu erfassen erfordert eine Art ‚Begegnungs-, oder ‚Gesamtperspektive‘. Mit dem Spannungsbogen zwischen dem ‚gespiegelten Ich‘ im Leibe und dem real in den Handlungen lebenden ‚Wirkungs-Ich‘ täglich umzugehen, führt zu neuen Gedanken und Perspektiven des Sozialen: In der Masse, wie das eigene Ich in demjenigen erkannt wird, was als Widerstände und Begegnungen aus dem Leben auf uns zukommt, wird das Bedürfnis wachsen, sein eigenes Handeln immer stärker in einen sozialen Zusammenklang mit den umgebenden Menschen und Herausforderungen zu bringen. Im Blick auf die zukünftige Entwicklung des Sozialen beschreibt Rudolf Steiner ein wachsendes Bewusstsein für das ‚Wirkungs-Ich‘: *„Aber gewöhnen werden Sie sich müssen, dieses Ich nur in der Aussenwelt zu sehen. Das Sonderbare wird eintreten, dass jeder andere, der uns begegnet und der mit uns etwas zu tun hat, mehr mit unserem Ich zu tun haben wird als dasjenige, was da in der Haut eingeschlossen ist. So steuert der Mensch auf das soziale Zeitalter zu, dass er sich in Zukunft sagen wird: Mein Selbst ist bei all denen, die mir da draussen begegnen; am wenigsten ist es da drinnen.“*¹³

11 Ebenda S. 16

12 R. Steiner, *Mein Lebensgang*, GA 28, Kapitel XII.

13 R. Steiner, GA 187, *Wie kann die Menschheit den Christus wiederfinden*, 28. September 1918

Gerade in der Pädagogik ist es von existenzieller Bedeutung, welches Bewusstsein ein Lehrer an den Widerständen, die ihm begegnen, entwickelt. Sieht er die Hemmnisse, denen er sich gegenübergestellt findet, als auch zu ihm selbst gehörende Herausforderungen an, wird er aus dieser tieferen Zugehörigkeit alle nur möglichen Kräfte einsetzen, um diese Widerstände zu überwinden:

Ein anderes, weiteres Verständnis, eine tiefere Verantwortlichkeit und eine grössere Initiativekraft bilden sich, wenn die auftretenden Hindernisse auch als Fragen an die eigene Entwicklung erkannt werden.

Im folgenden zweiten Teil dieses Themas werden die Willens- und Persönlichkeitsbildung im Mittelpunkt stehen.

Wesentliche Merkmale der Waldorfpädagogik

Internationale Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung (Haager Kreis)

Die Internationale Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung hat während ihrer Sitzung am 17. Mai 2015 in Wien/Österreich das am 14. November 2014 in Harduf/Israel verabschiedete Dokument „Wesentliche Merkmale der Waldorfpädagogik“ als verbindliche Orientierung für die weltweite Waldorfschulbewegung überarbeitet und erneut verabschiedet. Diese Merkmale sind allgemeingültig formuliert und können durch kulturspezifische Charakteristika für den Gebrauch im eigenen Land ergänzt werden. Sie wollen Vielfalt, Individualität und Entwicklungsoffenheit der einzelnen Schulen in den Vordergrund stellen und stärken. Sie ergänzen die 2009 ebenfalls von der Internationalen Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung (Haager Kreis) verabschiedeten Charakteristika.

Vorbemerkung.

Für die Anerkennung von Schulen als Waldorfschulen oder Rudolf Steiner Schulen ist eine Charakterisierung wesentlicher Elemente der Waldorfpädagogik notwendig. Erfolgt die Anerkennung, wird diese durch die Aufnahme der betreffenden Schule in die weltweite Liste der Waldorfschulen dokumentiert, die von der Internationalen Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung – Haager Kreis verantwortet wird.

Die hier beschriebenen Merkmale sind offen formuliert und beinhalten Charakterisierungen dessen, was die Internationale Konferenz unter Waldorf-Pädagogik versteht. Dieses Verständnis ist in Entwicklung begriffen, daher werden auch diese Merkmale im Laufe der Zeit ergänzt oder durch andere ersetzt werden; die Grundlagen der Pädagogik bleiben dabei bestehen.

Dieses Dokument kann sowohl der eigenen oder institutionellen Orientierung dienen (z.B. für Selbstevaluationen), als auch bei einem Anerkennungsverfahren einer Waldorf/Rudolf Steiner Schule angewendet werden.

Merkmale einer Waldorf/Rudolf Steiner Schule sind unter anderem:

Der Zusammenhang.

Die waldorfpädagogische Bewegung bildet ein internationales Netzwerk, in welchem die einzelnen Waldorf/Rudolf Steiner Schulen autonom sind und sich auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene vernetzen – kollegial, freundschaftlich und politisch. Ein gemeinsames Bewusstsein und gegenseitiger Austausch in der Region, in einem Land oder international stärken die eigene Arbeit. Dieses Sich-im-Zusammenhang-Wissen kann durch Partnerschaften mit Schulen in anderen Ländern ebenso zum Ausdruck kommen wie durch Hilfestellungen für Schulen, die im Aufbau oder in einer Notlage sind. Auch die Teilnahme von Lehrern, Eltern- oder Schülervertretern an regional, national und international organisierten Fortbildungen und Tagungen gehört dazu.

Das Bewusstsein füreinander sowie der Einklang mit den wesentlichen Merkmalen schaffen den inneren Zusammenhang, Isolation, Nischendasein sowie mangelnde Bereitschaft für die Zusammenarbeit hindern ihn. Dazu gehört auch, dass Waldorf/Rudolf Steiner Schulen die Integration in die sozialen Zusammenhänge ihres Umfeldes und die Teilnahme am öffentlichen Leben anstreben.

Die Identität der Schule.

Jede Schule ist unverwechselbar. Sie begründet ihre Identität durch ihr Bestehen mit all ihren Eigenheiten, Vorzügen und Entwicklungspotenzialen. Diese werden bedingt durch die Entstehungsgeschichte, durch den Ort und die Gegend, durch die Gründungseltern und -Lehrer, die den Schulorganismus prägen. Darüber hinaus begründet sie ihre Identität durch die Realisierung der von Rudolf Steiner initiierten Erziehungskunst, der Waldorfpädagogik. Inwieweit es gelingt, diese Erziehungskunst, so wie sie von Rudolf Steiner skizziert und beschrieben wurde, zu praktizieren und sie in den Klassenzimmern und in der Arbeit der Lehrer wahrnehmbar zu finden, hängt mit der Situation der jeweiligen Schule zusammen. Das bezieht sich auf die Pädagogik, wie die Lehrer mit den Schülern umgehen, die Didaktik, wie die Lehrer mit Inhalt und Transfer des Lehrstoffes umgehen, genauso wie auf die Frage, ob die didaktischen Grundthemen der Erziehungskunst angewendet werden und schließlich, ob ihre Methodik altersgerecht im Sinne der anthroposophischen Menschenkunde eingesetzt wird. Worauf es also ankommt, ist der kreative und verantwortungsbewusste Umgang der einzelnen Schulen mit den hier genannten Bereichen.

Diese bilden einen Großteil der Schulidentität, die vervollständigt wird durch das, was als *innerer Sinn* im einzelnen Lehrer und im Lehrerkollegium wahrgenommen werden kann. Inwieweit sich die Mehrheit der Lehrer eine innere Haltung der Offenheit und des Strebens nach Erkenntnis und Selbsterziehung mit Hilfe der Anthroposophie erarbeitet hat, prägt die Identität der Schule. Die Freude am Beruf sowie das Streben nach Menschenerkenntnis als Grundlage der Pädagogik machen die eigene Stimmung jeder Schule aus und sind der seelische Ausdruck für das, was allgemein als Schulgeist wahrgenommen wird.

Der Lehrplan.

Der Lehrplan ist kein beliebiges, sondern ein konstituierendes Element der Waldorfpädagogik. Seine altersgemäße Anwendung verstärkt durch seine inhärenten Spiegelungen die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Der Lehrplan wird weiter verändert und entwickelt sich abhängig von geographisch-kultureller Verortung, zeitlicher und politischer Entwicklung sowie allgemeinen bzw. globalen Entwicklungslinien.

Jede Schule steht in einem kulturellen, geographischen und politischen Raum. Diese wirken auf den Lehrplan vergleichbar mit den von Rudolf Steiner angeregten Gestaltungsangaben zu den Klassenräumen und zur Schularchitektur, um eine besondere Stimmung passend zu jeder Klassenstufe zu bilden.

Jede Region und jedes Land haben ihre Geschichte, welche die Weltgeschichte von ihrer Warte aus charakterisiert und sich ebenfalls auf den Lehrplan auswirkt.

Jede Schule steht in einem Verhältnis zu den Forderungen der für die Bildung verantwortlichen öffentlichen Stellen. Inwiefern beispielsweise Lehrplanvorgaben in den Lehrplan der Waldorf/Rudolf Steiner Schulen übernommen werden, hängt von den politischen Verhältnissen des jeweiligen Landes ab. Auch die Übernahme von Angaben Rudolf Steiners für den Unterricht, die sich beispielsweise mehr auf die westlichen kulturellen Werte beziehen, müssen von entsprechend wertvollen kulturellen Inhalten ergänzt oder ersetzt werden, solange dabei die pädagogische Wirkung erhalten bleibt. Der Fremdsprachenunterricht in multi-ethnischen Ländern kann entsprechend organisiert werden. Maßgeblich sind die methodischen und didaktischen Angaben Rudolf Steiners für den Fremdsprachenunterricht,

wie auch die qualitativen Besonderheiten der unterschiedlichen Sprachen.

In Ländern, in denen mehrere Religionen koexistieren, reflektiert die Schule diese sowohl im Religionsunterricht als auch in den Schulbräuchen und Festen. In Absprache mit den Eltern kann der Religionsunterricht in anderen Konfessionen organisiert werden.

In vielen Ländern gibt es staatliche Anforderungen, die Einfluss auf den Lehrplan haben und im Widerspruch zum Verständnis der kindlichen Entwicklung in der Waldorfpädagogik stehen. Diese reichen von der Früheinschulung bis zu verschiedenen Formen des verfrühten akademisierten Lernens. Jede Schule findet Lösungen, Wege und Kompromisse, die den Geist der Waldorfpädagogik bewahren und gleichzeitig in Übereinstimmung mit den gesetzlichen Vorgaben sind. In diesem Spannungsfeld gilt es einen fruchtbaren Konsens zwischen Möglichkeit und Ideal zu schaffen, um kreativ-schöpferisch zu wirken und die Entwicklung des Kindes durch den Lehrplan zu fördern.

Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und die Beziehung zur Welt.

Kindliche Entwicklung und schulisches Lernen realisieren sich in vertrauensgetragener Beziehung des Kindes zu den Lehrenden, dem umgebenden Raum und in der Wahrnehmung der Welt. Für die lebensvolle Gestaltung dieser Beziehung tragen Waldorflehrer eine besondere Verantwortung.

Im Jugendalter wandelt sich diese Beziehung, denn jetzt stehen, aus der Perspektive der Fächer, Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt im Vordergrund, um bei den Schülern eigene Urteilsbildung, Empathie und selbständiges Handeln anzuregen. Hier ist entscheidend, ob Oberstufenlehrer neben ihren fachlichen Eignungen die Fähigkeit mitbringen, den Jugendlichen so zu be-

gegnen, dass diese ihren Selbstanspruch entdecken und den Mut entwickeln, ihre Biographien danach auszurichten.

Der Unterricht ist gelungen, wenn dieser bei den Jugendlichen weitergehende Fragen weckt und diese nicht Langweile, sondern Interesse am Mitmenschen und der Welt entwickeln und zeigen. Die Schule findet Lösungen und Wege, den Leistungsdruck für die Prüfungsvorbereitungen in einem ausgewogenen Verhältnis mit den Anforderungen einer gesunden seelisch-leiblichen Entwicklung zu halten.

Das Künstlerische.

Es gehört zu den Zielsetzungen der Waldorfpädagogik, Erziehung mit Leben und nicht mit abstrakter Wissensakkumulation zu verbinden. Nur dann wird Schule der Erziehungsaufgabe gerecht, wenn im späteren Leben des abgehenden Schülers Menschlichkeit durch starkes Denken, Fühlen und Wollen verankert ist. Wie diese Fähigkeiten sich zueinander stellen, macht aus, ob der Mensch seinen eigenen Weg gehen kann. Ob und wie diese Fähigkeiten im Ich des Menschen integriert werden, wirkt sich auf die Eigenständigkeit des Menschen aus.

Der künstlerische Unterricht ist dafür eines der wichtigsten Instrumente. Unter künstlerischem Unterricht ist ein Vierfaches zu verstehen:

- 1) Die Lehrer selbst pflegen ein Verhältnis zu einer Kunstform; sie sollen sich selbst künstlerisch betätigen.
- 2) Sie wenden künstlerische Mittel in ihrem Unterricht an (Malen, Zeichnen, Rezitation, Musikalisches und dergleichen).
- 3) Der Unterricht selbst ist künstlerisch im Sinne von Originalität, Bildhaftigkeit,

Kreativität und durch die Gestaltung der Zeitabläufe in Wahrnehmung der Schüler, mit einem lebendigen Wechsel der Aufgaben zwischen Spannung und Loslassen. Dieses künstlerische Element der Unterrichtsgestaltung ist die Essenz der Waldorfpädagogik.

- 4) Die Lehrer bemühen sich um eine angemessene ästhetische Umgebung der Schule und des Klassenraumes, denn diese wirken sich unbewusst auf die Stimmungen der Schüler aus.

In der künstlerischen Unterrichtsgestaltung ist der Weg das Ziel, denn er ist lebendig wie die Kunst selbst. Dabei bemüht sich der Lehrer eigene Methoden zu entwickeln und vorgefertigte Methoden möglichst zu vermeiden. Hier ist bedeutend, ob Künstlerisches als Ziel angewandt wird, oder aus pädagogischen Gründen.

Die Formen.

Schul- und Unterrichtsgestaltungen.

Bei der Konzeption der Waldorf/Rudolf Steiner Schulen hat Rudolf Steiner nur wenige identitätsstiftende *Formen* gegeben, die einerseits in der Menschenerkenntnis und andererseits in der sozialen Aufgabe der Schulen begründet sind. Diese sind:

Für die Kinder:

- 1) Stabile, leistungsdifferenzierte Schülergruppen. Klassen nach Alter geordnet, nicht nach standardisierter Leistungsfähigkeit.
- 2) Fachspezifische Leistungsgruppen sind *daneben* möglich.
- 3) Der Klassenlehrer als Begleiter über viele Jahre (idealerweise bis zum 14. Lebensjahr der Schülerinnen und Schüler).

- 4) Epochenunterricht am Morgen. *Danach* Fachunterricht.
- 5) Eine vorschulische Stufe ohne akademische Lernziele.
- 6) Die Schule als Gesamtschule, vom Vorschulalter bis zum Erwachsenenalter.
- 7) Die individuelle Begleitung der Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft.
- 8) Die Koedukation.

Für die Lehrer:

- 1) Jeder Lehrer ist in vollem Umfang verantwortlich für die Schule als Ganzes.
- 2) Man hält sich durch regelmäßige gemeinsame pädagogische Konferenzen im inneren und äußeren Zusammenhang und bildet sich dadurch fort.
- 3) Die Schule wird durch die Lehrer und Eltern geführt und nicht fremdbestimmt.
- 4) Eltern und Lehrer bilden eine Verantwortungsgemeinschaft für die Schule.
- 5) Die Lehrer suchen und finden Formen der Qualitätsentwicklung.
- 6) Jeder Lehrer verantwortet seinen Unterricht auf der Grundlage der anthroposophischen Menschenkunde, der Beziehung zu den Schülern, seinen sozialen und fachlichen Kompetenzen sowie der waldorfpädagogischen Ziele.

Die unternehmerische Gesundheit.

Die Gründung einer Waldorfschule erfolgt in der Regel mit dem langsamen Aufbau einer Klasse nach der anderen. Jede Schulinitiative entwickelt sich und wächst. Die organische Entwicklung der Mittelstufe führt zum Auf-

bau der Oberstufe. Ein verfrühter Oberstufenaufbau kann die Existenz einer Schule gefährden. Entwicklung und Wachstum müssen deshalb in einem Gleichgewicht stehen, damit die pädagogische Aufgabe nicht gefährdet wird.

Die Größe der Einrichtung hat Einfluss auf die Gesundheit des Schulorganismus sowie auf die Art und Weise, wie die pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgaben einer Schule aufgegriffen werden können.

Ein gesunder Schulorganismus wirkt sich auch auf die Finanzen aus. Da in den meisten Ländern Waldorf/Rudolf Steiner Schulen nicht staatlich gefördert werden, werden die Kosten der Schulen durch Elternbeiträge gedeckt. In vielen Ländern sind sie deshalb zusätzlich auf Spenden angewiesen. Viele Schulen zeigen viel Engagement und kreative Lösungen, um die finanzielle Gesundheit zu erhalten und die Schule weiterzuentwickeln.

Die Schulgemeinschaft.

Das Zusammenleben.

Grundlage für die Waldorf/Rudolf Steiner Schulen ist die Schulgemeinschaft und das menschliche Miteinander zwischen Eltern, Lehrern, Schülern und Mitarbeitern. Alles Zusammenwirken und -arbeiten steht unter dem Zeichen der Menschlichkeit und der Menschenwürde. Gemeinsam können alle Beteiligten bedeutende nicht-hierarchische Formen der Zusammenarbeit entwickeln. Transparenz und Nachvollziehbarkeit (statt persönlicher und institutioneller Macht) werden dabei in allen Prozessen der Schulführung sowie bei Entscheidungen angestrebt. Diese sind Grundlage für das Engagement des Einzelnen in der Gemeinschaft und für die Wahrnehmung der Schule in ihrer Umgebung.

Verschiedene Aktivitäten und Gremien ermöglichen die Begegnungen zwischen Leh-

rern und Eltern (Elternabende, Sprechstunden, Beratungen, Schülerbesprechungen), wobei diese gerade von den Lehrern mit der größtmöglichen Sorgfalt im Sinne des Allgemein-Menschlichen zu pflegen sind.

Sind solche Bestrebungen an einer Schule wahrnehmbar, gewinnt sie Profil als eine Einrichtung, die sich ihrer sozialen Verantwortung bewusst ist.

Schulführung.

Waldorf/Rudolf Steiner Schulen werden durch Lehrer und Eltern gemeinsam verantwortet. Wie sie Organisation und Struktur gestalten, entspricht den gemeinsamen Intentionen. Bei Schulen, die schon einige Jahrzehnte bestehen, lohnt es sich, die Strukturen, Entscheidungsprozesse und Führungsprinzipien gelegentlich radikal zu überarbeiten.

Die Schule zu führen bedeutet, die Aufgabe und Mission der Waldorfschule immer deutlicher im Bewusstsein zu haben und ständig an ihr zu arbeiten. Dies ist nur möglich durch das gemeinsame Studium der anthroposophischen Grundlagen dieser Pädagogik. Schulführung gründet also in dem einigenden Geist der Waldorfschule, der entsteht, indem Kollegen und Eltern sich die Grundlagen erarbeiten.

Waldorf/Rudolf Steiner Schulen sind selbstverwaltete (d.h. nicht staatlich verwaltete) Organisationen. Lehrer und Eltern leiten die Schule und schaffen geeignete Organe.

Auf dieser Grundlage kann die Gestaltung der Schule, Organisation, Finanzen, Verwaltung etc. auf die verschiedenste Weise durchgeführt werden. Heute sind es vor allem verschiedene Formen der Delegation von Aufgaben und Verantwortung, die im Konsens und in Übereinstimmung mit der

Mission der Schule gemeinsam mit den beteiligten Menschen besprochen und verabredet werden.

Diese Form der Schulführung ist ein entscheidendes Merkmal für die Waldorfschule.

Schlussbemerkung.

Zusammenfassend kann man sagen: eine Schule ist dann eine Waldorf/Rudolf Steiner Schule, wenn eine Majorität der Lehrer vom zündenden Geist lebt. Dieser macht Schweres leicht, Unmögliches möglich und erhellt das Dunkel.

Waldorf-Inspirierte-Schulen

Vorbemerkung.

Unter Waldorf 'inspirierten' Schulen können verschiedene schulische Formen verstanden werden.

- Es kann sich um eine bestehende Regelschule handeln, in der Elemente der Waldorf/Rudolf Steiner Schulen angewendet werden.
- Es kann sich um neue Schulen handeln, die sich in einem Anerkennungsprozess befinden, um den Status *Waldorfschule* vom jeweiligen Landesverband oder von der Internationalen Konferenz (Haager Kreis) zu bekommen.
- Es können Schulen sein, die so viel als möglich Waldorfpädagogik realisieren möchten, sich aber in einem rechtlichen oder religiösen oder kulturellen Kontext befinden, in welchem das nur begrenzt möglich ist.
- Es können Schulen sein, die innerhalb eines staatlichen Unterrichtswesens Waldorfpädagogik praktizieren, soweit das

innerhalb des bestehenden Systems möglich ist.

Weitere Schulformen, in denen Waldorfpädagogik ebenfalls angestrebt wird, können sein:

- Kleine, freie Schulen, z.B. in Verbindung mit landwirtschaftlichen Unternehmen.
- Home-Schooling, wobei Eltern ihre Kinder auf Grundlage der Waldorfpädagogik erziehen.

Diese unterscheiden sich von den 'Home-Schools', die auf eine reguläre Schule vorbereiten. Diese Schulform ist in einigen Ländern nicht erlaubt.

In diesen Schulen kann man zum Beispiel folgende Waldorfelemente antreffen:

- Der Erzählstoff wird gegeben.
- Es wird musiziert.
- Es wird in Epochen unterrichtet und Epochenhefte werden geführt.
- Es wird durch einen Klassenlehrer unterrichtet.
- Der Lehrplan wird angewendet.
- Eine künstlerische Umgebung wird gepflegt.
- Ein hygienischer Stundenplan wird praktiziert.
- Es findet Eurythmie-Unterricht statt.
- Es werden (zusätzliche) Fremdsprachen unterrichtet.

- Es wird gemalt und Formenzeichnungen systematisch geübt.
- Die Lehrer kommen zu wöchentlichen pädagogischen Konferenzen zusammen.
- Der Lehrerethos, wie oben dargestellt, wird erstrebt.
- Die Lehrer nehmen an waldorfpädagogischen Fortbildungen teil.
- Die Lehrer vertiefen sich in die Anthroposophie als Grundlage der Waldorfpädagogik.

Anerkennung und Waldorfschulstatus.

Der Status einer Waldorf-Inspirierten-Schule hängt mit der Existenz und der Qualität der oben genannten Elemente zusammen. Die Waldorfbewegung strebt an, alle Schulen, die sich bemühen auf Grundlage der Waldorfpädagogik zu arbeiten, wahrzunehmen, anzuerkennen und zu begleiten. Bei der Beurteilung kommt es darauf an, wie viele dieser Elemente vorhanden sind und in welcher Qualität.

Schlussbemerkung.

Die Waldorfbewegung strebt an diese verschiedenen Schulinitiativen in ihren Bemühungen um Waldorfpädagogik wahrzunehmen und anzuerkennen. Es handelt sich möglicherweise um neue Strömungen, die neben den anerkannten, typischen Waldorf/Rudolf Steiner Schulen ebenfalls einen sozialen Auftrag für die ganzheitliche Erziehung der Kinder erfüllen. Eine fruchtbare Zusammenarbeit wird angestrebt.

Verabschiedet in der überarbeiteten Fassung von der Internationalen Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung – Haager Kreis am 17. Mai 2015 in Wien/Österreich.

Haager Kreis – Internationale Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung
c/o Pädagogische Sektion am Goetheanum
Postfach 1
CH-4143 Dornach
Tel.: 0041 (0)61 706 43 15
Fax: 0041 (0)61 706 44 74
E-mail: paed.sektion@goetheanum.ch

Ein neues Konzept zum Umgang mit Früheinschulung

Binnendifferenzierung und gemeinsames Lernen von schulpflichtigen Elementarkindern (nicht schulreif) und Primarkindern (schulreif) in der Eingangsstufe

Annette Neal, Matthias Riepe

Ab dem Jahr 2006 wurde auch in Nordrhein-Westfalen/ Deutschland das Einschulungsalter schrittweise vorverlegt. Als Reaktion auf diesen Zwang zur Früheinschulung wurden in einigen Schulen sogenannte Brückenklassen (Vorklasse mit schulpflichtigen, aber nicht schulreifen Kindern) eingerichtet.

Die Herausforderung: Nach fast zehn Jahren guter Erfahrung mit der so genannten „Brückenklasse“ änderten sich die Vorgaben der Schulaufsicht, so dass 'Brückenkinder' zu 50% ihren Unterricht gemeinsam mit den Kindern der Primarstufe erhalten. Eine Bedingung war, dass mit einer strukturellen „Durchlässigkeit“ jedes Kind im Verlauf des Schuljahres aus der Elementarstufe (siehe unten) in die Primarstufe (siehe unten) wechseln könnte, sofern dies aus pädagogischer Sicht und unter Berücksichtigung seiner Entwicklung als sinnvoll erschiene. Den rechtlichen und finanziellen Aspekt lassen wir im Rahmen dieser Darstellung unberücksichtigt, da weltweit jeweils andere Modalitäten in den Ländern gelten und beschränken uns auf pädagogische Aspekte.

Damit waren die Rahmenbedingungen für die Schule komplett verändert worden. Einerseits waren die Entscheidungen der nordrheinwestfälischen Schulverwaltung zu berücksichtigen, andererseits ging es darum, die noch nicht schulreifen Kinder auch in Zukunft vor den schädlichen Wirkungen eines verfrühten schulischen Lernens zu schützen.

Das in der Folge entwickelte Konzept einer flexiblen Eingangsstufe trägt sowohl den schulrechtlichen wie auch den pädagogischen Gesichtspunkten Rechnung. Es löst neue Ideen und Überlegungen für die waldorfpädagogische Praxis aus und fördert die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern.

Die neue „Eingangsstufe“ wurde durch eine Arbeitsgruppe des Kollegiums entwickelt und trat mit Beginn des Schuljahres 2014/15 in die Erprobungsphase (Pilot). Eine intensive Beschäftigung mit den Phasen kindlicher Entwicklung und die Suche nach adäquaten curricularen Angeboten und dazugehörigen Methoden gingen dem Pilotjahr voraus. Der bisweilen durchaus herausfordernde kollegiale Diskurs war geprägt von der Überprüfung gängiger und eingefahrener Praxis und der Entdeckung neuer Möglichkeiten und Perspektiven – ein insgesamt großartiges und positives Prozesserlebnis.

Unterschiedlichkeit in der Entwicklung: Schulintern hat sich im Sprachgebrauch herausgebildet, von Elementarkindern (nicht schulreif) und von Primarkindern (schulreif) zu sprechen. Beide Gruppen bilden die so genannte Eingangsstufe. Sie wird bestimmt durch streng getrennte Lernzeiten und durch Zeiten gemeinsamen Lernens, in denen Elementarkinder und Primarkinder in gemischten Gruppen miteinander Lernzeiten verbringen. Dabei geht es nicht um pragmatische Lösun-

gen zur Erfüllung einer von Außen durch die Schulaufsicht herangetragenen Forderung, sondern um ein pädagogisch sinnvolles Konzept, das aus der Einsicht in die Entwicklungssituation noch nicht schulreifer und schulreifer Kinder gestaltet ist. Ganz im Sinne der Waldorfpädagogik wurden die Aspekte des vorschulischen Lernens (Lernen durch Spielen, aus dem Lebenssinn, aus der Nachahmung, aus der Freude und dem immerwährenden Interesse durch Akkumulation und Assimilation) sowie die Merkmale der Schulreife (nach Ausbildung der vier basalen Sinne, Wachstum und physischer Streckung, Änderung von Herz-Lungen-Frequenz, Freiwerden von Gedächtnis und Vorstellungsvermögen) und daran anschließend die Konsequenzen für das Lernen (Konzentrationsfähigkeit, Verstehen – Annehmen – Ausführen, zunehmend auch kognitives Ansprechen, Beginn von Fähigkeit zur Abstraktion, Übersetzung vom Bild zum Zeichen usw.) grundlegend untersucht und hinterfragt.

Unterschiedliche Entwicklungsphasen erfordern daher eine jeweils passende pädagogische Ansprache zur Entfaltung von Potenzialen: Daher erhalten die Kinder der Elementarstufe und der Primarstufe differenzierende Angebote und werden nicht über den Zeitraum eines ganzen Schultags in einer Gruppe gemeinsam unterrichtet. Die Kinder der Elementarstufe kommen mit kognitiver Ansprache beim Erwerb der so genannten Kulturtechniken weniger in Berührung, während die Kinder der Klasse 1 (Primarstufe) in bekannter Weise lernen. Dieses Lernen erfolgt also in getrennten Gruppen.

Gemeinsames Lernen und Tätig-Sein ist aber möglich in den Fächern Musik, Handarbeit, Sportturnen, Naturkunde und beim Erzählen, weil hier die hauptsächlichen Ziele die Förderung der Sinnesentwicklung, schöpferische Verinnerlichung, Ausbildung und Erwerb von

künstlerisch-praktischen Kompetenzen sind. In den künstlerisch-praktischen Fächern wird durch aktive Tätigkeiten mit den Händen und allen Sinnen gelernt und das emotionale Feld breit angesprochen. Das gemeinsame Lernen in gemischten Gruppen ist ein wesentliches Element des Konzepts der Eingangsstufe, weil unmittelbar erfahrbar ist, dass Bereitschaft zum Tun als innerliche Gestimmtheit und Können quer durch alle Entwicklungsstände gehen. Auch helfen sich die Kinder untereinander und bringen sich gegenseitig etwas bei – ein unschätzbare Vorteil für das Lernen. Inhaltlich und methodisch wird nach Entwicklungsstand individualisiert und differenziert (die Formel hierfür lautet: gleichwertig, aber nicht gleichartig). Die Entfaltung der Fein- und Grobmotorik, die Vertiefung von Fühlen und Wollen lassen sich in jedem Themenschwerpunkt unterschiedlich gestalten: So können Primarstufenkinder – wenn nötig – anspruchsvollere motorische, musikalische und gestalterische Aufgaben erhalten, Elementarstufenkinder können entwicklungsgemäß basale Tätigkeiten aus diesen Bereichen ausführen. Dann gibt es auch Aktivitäten, die nach Thema und Niveau von allen Kindern gemeinsam zu bewältigen sind. Gemeinsam können Wochenanfänge, Tagesabschlüsse und Jahreszeitenfeste sein.

In der Eingangsstufe erhalten nur die Primarkinder Fremdsprachenunterricht. Er erfolgt in wechselnden Epochen (Englisch/Russisch) eine halbe Stunde lang an vier Tagen vor der Frühstückspause. In einem eigenen quasi rhythmischen Teil mit sprachlichen, musikalischen und spielerischen Bewegungselementen lernen die Kinder nicht aus der Kognition sondern wie beim Erwerb der Muttersprache über das Hören mit verblüffendem Erfolg in kürzester Zeit. Dieser methodische Griff erweist sich als intensives und dichtes Geschehen mit sehr zeitökonomi-

schem Effekt. Es ist denkbar, dass auch Kinder der Elementarstufe auf diese Weise in eine neue Sprache eingeführt werden können.

Tagesstruktur: Der so genannte Hauptunterricht (Block 1) wird für die Elementar – und Primargruppe getrennt unterrichtet. Die Fachepochen der ersten und zweiten Fachstunde in Block 2 und Block 3 sind als gemeinsame Stunden ausgewiesen; die Stundenstruktur wird aufgelöst, so dass fließende Übergänge möglich sind. Die neue Struktur enthält also drei Blöcke (vgl. auch Schema):

- der Hauptunterricht (Block 1) enthält neben dem sogenannten „rhythmischen Teil“ und dem „Hauptteil“ auch das gemeinsame Frühstück und den Fremdsprachenunterricht.
- im Block 2 werden die künstlerisch-praktischen Fächer gemeinsam und zugleich in gemischten Lerngruppen unterrichtet. Diese sind flexibel und durchlässig. Die Möglichkeit zum Wechseln auf der horizontalen Ebene eröffnet die Chance, dass die Kinder miteinander und voneinander lernen. In einer solchen peer-to-peer-Situation nehmen sich die Kinder anders wahr. Wenn Kinder mit unterschiedlichem Entwicklungsstand zusammen lernen, bildet sich eine faszinierende Situation sozialen Lernens. Und: Jedes Kind kann eine seinem Entwicklungsstand entsprechende Aufgabe finden und daran üben, es entsteht die Möglichkeit eines ressourcenorientierten Arbeitens.
- im Block 3 liegt der Schwerpunkt auf den spielerischen und künstlerischen Bewegungsfächern (Spieltürnen, Eurythmie). Den gemeinsamen Abschluss bildet das Erzählen von Märchen und jahreszeitlichen Geschichten.

Der Schultag endet für alle Kinder um 12.05 Uhr.

Entwicklungsmonitoring: Ob ein Kind in die Elementarstufe oder in die Primarstufe aufgenommen wird, ist eine Entscheidung, die auf seinem individuellen Entwicklungsstand basiert und bei der Schuleingangsuntersuchung festgestellt wird. Während des Schuljahrs wird die Entwicklungsbeobachtung fortgesetzt. Aufbauend auf den Beobachtungskriterien aus der Schulaufnahme erfolgt zu Beginn des Schulhalbjahres eine erneute individuelle Bestandsaufnahme der Entwicklung bei allen Kindern der Eingangsstufe in Form von Beobachtungen und Übungen. Diese werden dokumentiert, ausgewertet und mit entsprechender Empfehlung zum Verbleib in oder Wechsel in die andere Gruppe versehen.

Das Zeugnis der Eingangsstufe ist für alle Kinder formal gleich gestaltet. Im Einzelfall kommen die unterjährig angewendeten Kriterien zur Beschreibung des Entwicklungsstands zur Anwendung und werden in einem Entwicklungsbericht zusammengefasst.

Teamarbeit: Der gemeinsame Unterricht in den Blöcken 2 und 3 macht es erforderlich, dass sich beide Klassenlehrer und die Fachlehrer gezielt und regelmäßig abstimmen. Dafür wurde die Kommunikation eng konzipiert, sodass in wöchentlichen Sitzungen Teamabsprachen und pädagogischer Austausch möglich werden. Der Aufwand ist ungewohnt hoch und ein neues Übungsfeld. Aber – wie alle Beteiligten feststellen durften – es lohnt sich, da durch kollegiale Lernprozesse interne Weiterbildungen erfolgen, die für den Einzelnen fachlich und menschlich eine Bereicherung bieten und einen Ausblick in andere und künftige Arbeitsformen in Teams ermöglichen.

Fazit:

Zentrale Überlegungen für das Konzept sind:

- es soll den Kindern Sicherheit bieten im Hinblick auf ihre sozialen Beziehungen untereinander
- es soll Stabilität und Kontinuität der Bezugspersonen sichern
- es soll eine Garantie einer „räumlichen Heimat“ als Orientierungshilfe geben
- es soll eine regelmäßige Struktur des Tages- und Wochenablaufs einhalten

Die Umsetzung realisiert einen pädagogischen Ansatz, bei dem das Beziehungslernen der Kinder untereinander und der Aufbau von Vertrauen im Vordergrund stehen.

Die Chancen sind:

- ein neues soziales Lernen, das durch partiellen jahrgangsübergreifenden Unterricht in den unterschiedlich zusammengesetzten und durchmischten Gruppen stattfindet
- die Durchlässigkeit bzw. Öffnung ursprünglich fester Verbände in Jahrgangsstufen, welche individuelle Lern- und Entwicklungswege fördert
- neue Übungsfelder für fächerübergreifendes Lernen
- und Veränderung herkömmlicher Lehrerrollen mit tradierten Haltungen hin zu einem Verständnis von kollegialer Teamarbeit

Agenda

2015

5. – 9. Oktober

Internationale Mathematiklehrertagung

1. – 4. November

Förderlehrertagung

2016

19. – 21. Februar

Meditative Praxis im Lehrer- und Erzieherberuf

28. März – 2. April

Welt-Lehrer- und Erzieherertagung



Official Carrier