



Pädagogische Sektion
am Goetheanum

Rundbrief



Weihnachten 2015, Nr. 56

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: Rudolf Steiner School of New York City, November 2015

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>
4	Mut zu freiem Geistesleben: oder wie finden wir den Schatz?	<i>Florian Osswald</i>
7	Mutkräfte und Waldorfpädagogik	<i>Tomáš Zdražil</i>
12	Aus Sitzung der Internationalen Konferenz (ehemals Haager Kreis) in den USA	<i>Nana Goebel, Robert Thomas</i>
14	Bund der nordamerikanischen Waldorfschulen	<i>Melanie Reiser</i>
16	Eindrücke aus Kalifornien	<i>Regula Nilo</i>
17	Eindrücke aus Waldorfschulen in den USA	<i>Tracey Sayn Wittgenstein Piraccini</i>
19	Tagung in Orange County	<i>James Pewtherer</i>
20	Agenda	

Einleitung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Anmeldungen für die nächste, die 10. Welt-Lehrer- und ErzieherTagung (WLT) gehen bei uns ein. Wir freuen uns über Ihr Interesse an der Tagung mit dem Thema:

Gewinnen am Widerstand: Mut zu freiem Geistesleben

In der Zwischenzeit sollten auch überall die Plakate oder die Flyer eingetroffen sein. Die weiteren Informationen sind auf unserer Webseite zu finden

www.paedagogik-goetheanum.ch

Zur Vorbereitung auf die Tagung sind zwei weitere Artikel in dieser Rundbriefausgabe abgedruckt.

Florian Osswald geht in seinem Beitrag auf Schatzsuche und Tomáš Zdražil spürt dem Mut nach, den wir für unsere Arbeit benötigen. Haben wir Vertrauen in die geistige Welt und somit den Mut, auf dieser Basis zu arbeiten? Sind wir mutig genug, an verschiedenen Aufgaben zu arbeiten und uns auch etwas Neues zuzutrauen? Gehen wir mutig auf die pädagogische Praxis im Klassenzimmer zu? Können wir auf unsere Pädagogik vertrauen und Schritte gehen, diese noch weiter zu erarbeiten und mutig umzusetzen oder lassen wir uns einschüchtern durch äussere Einflüsse?

Die Schulen in Nordamerika sind frei in ihrer Ausübung der Pädagogik, was den Einfluss durch staatliche Vorgaben betrifft und erhalten andererseits auch keine finanzielle Unterstützung von der öffentlichen Hand. Voller Vertrauen und mit viel Engagement gehen die Kolleginnen und Kollegen in Amerika an ihre Aufgaben heran.

In ihrem Artikel stellt Melanie Reiser von der Assoziation der nordamerikanischen Waldorfschulen (AWSNA) die Situation der Schulbewegung in Nordamerika dar. Die Internationale Konferenz (ehemals Haager Kreis) durfte bei einem längeren Aufenthalt in den USA im November viele Eindrücke in den Schulen gewinnen. Sie finden in diesem Rundbrief einige Berichte von den Besuchen in den Schulen, in den Klassenzimmern, von den Begegnungen mit Schülern und Gesprächen mit Kollegen und Eltern. Regula Nilo aus Schweden, Tracey Sayn Wittgenstein Piraccini aus Australien, Ellen Fjeld-Køttker aus Norwegen (nur in englischer Sprache) und James Pewtherer aus den USA lassen uns daran teilhaben.

Nana Goebel und Robert Thomas geben davon ebenfalls einen Eindruck, doch ebenso einen kurzen Bericht aus der Sitzung der Internationalen Konferenz in Orange County, südlich von Los Angeles (Kalifornien). Die Themen, die uns zur Zeit beschäftigen, sind dort erwähnt. Sie werden beim nächsten Treffen im Mai 2016 weiter bearbeitet.

Wir sind sehr dankbar für diese Woche in Nordamerika. Wir durften eine grosse Vielfältigkeit und gleichzeitig ein Zuhausefühlen in den Waldorf- oder Rudolf Steiner Schulen erleben. An dieser Stelle sei nochmals ein herzlicher Dank an alle ausgesprochen, die zu diesem Erlebnis beigetragen haben!!!

Allen unseren Lesern danken wir für die Unterstützung und Begleitung der Arbeit in der Pädagogischen Sektion und wünschen von Herzen eine gesegnete Weihnachtszeit und einen guten Übergang in das Neue Jahr!

Ihre Pädagogische Sektion

Mut zu freiem Geistesleben oder: wie finden wir den Schatz?

Florian Osswald

Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners ist der Versuch, eine Bildung und Erziehung zu schaffen, die sich konsequent am Kind orientiert und es befähigt eine „liebvolle Eigenständigkeit“ zu entwickeln.

Kinder sind noch nicht festgelegt. Ihr Kindsein tritt uns unmittelbar entgegen: sie sind der Welt gegenüber offen, haben eine Frische im Erleben, verzeihen uns, lernen besonders schnell, haben ein grosses Intuitionsvermögen, beträchtliche Ausdauer und sind interessiert an allem. Erwachsene müssen den Mut aufbringen, die Frische, Offenheit und das intensive Interesse der Kinder nicht zuzuschütten. So werden die „Kräfte der Kindheit“ das ganze Leben lang weiterwirken. In Steiners Worten:

Sie werden aber sagen: Ja, wir können doch nicht alles geistige Leben von den Kindern abhängig machen; da muß doch auch die geistige Anlage, die geistige Fähigkeit und der geistige Fleiß über das Mündigkeitsalter hinausgehen. – Im Grunde genommen nicht, so paradox das klingt. Denn unsere über das Durchschnittsmass hinausgehenden Fähigkeiten, wenn wir über die zwanziger Jahre hinausgekommen sind, die beruhen gerade darauf, daß wir uns – das zeigt uns die ernste geisteswissenschaftliche Forschung auf Schritt und Tritt –, daß wir uns bewahrt haben, was wir in der Kindheit als Anlage und so weiter gehabt haben. Und das grösste Genie ist derjenige Mensch, der sich am meisten in die dreißiger, vierziger, fünfziger Jahre hinein trägt die Kräfte der Kindlich-

keit. Man übt dann nur diese Kräfte der Kindlichkeit mit dem reifen Organismus, der reifen Seele und der reifen Geistigkeit aus, aber es sind die Kräfte der Kindlichkeit. Unsere Kultur hat ja nun leider die Eigentümlichkeit, daß sie diese Kräfte der Kindlichkeit schon durch die Erziehung möglichst totschlägt,¹

Steiner spricht hier von den „Kräften der Kindlichkeit“ oder „was wir in der Kindheit als Anlage [...] gehabt haben.“ Damit ist nicht die genetische und milieubedingte Anlage gemeint, sondern jene, die das Kind aus der geistigen Welt mitbringt. Für Steiner ist das Neugeborene kein unbeschriebenes Blatt, denn in jedem einzelnen Kind liegt der „Schatz der Kindlichkeit“ verborgen. Damit sind nicht nur ausserordentliche Begabungen gemeint, sondern auch die individuelle Eigenart des Kindes, zum Beispiel, wie es spielt, wie es sich bewegt, seine eigentümliche Phantasie oder wie es sich mitteilt.

Verhindern

Steiner warnt aber vor einem „Totschlagen“ der Kindheitskräfte. Wie geschieht das in unserer Zeit? Es werden beispielsweise Methoden für eine „effiziente“ Pädagogik ausgedacht. Viele Schulformen haben das Ziel Rechnen, Lesen und Fremdsprachen früh zu fördern, ohne Rücksicht auf den Entwicklungsstand des Kindes. Kinder spielen auf normierten Spielplätzen, welche ihnen keinen echten Spielraum lassen, sie verbringen zu viel Zeit sitzend an Pulten und werden in ausserschulischen Nachhilfestunden gedrillt.

1 Steiner, R. (1999) Soziale Idee – Soziale Wirklichkeit – Soziale Praxis. Rudolf Steiner Verlag. Basel. GA 337a, S. 202, Vortrag vom 16.06.1920

Eltern sorgen sich, dass ihre Kinder vorge-schriebene Lernziele nicht erfüllen werden und „den Anschluss verpassen“, sie sehen die erfolgreiche Zukunft ihrer Kinder im Bestehen von Prüfungen und ergreifen entsprechende Massnahmen.

All dies führt dazu, dass sich die kindlichen Kräfte nicht unbeschwert entfalten können. Langeweile ist nicht erlaubt, träumen und ziellos spielen, Verrücktes ausprobieren oder Fehler machen wird wo immer möglich verhindert. Herumrennen und sich vielleicht die Knie aufschlagen oder im Dreck spielen, ist nicht gerne gesehen. So verstummen die Kinderstimmen, so bleibt der Schatz verborgen, so erlöschen die „Kräfte der Kindlichkeit“.

Wenn sie sich aber in einer gesunden, unbeschwerten, uneingeschränkten Kindheit entfalten dürfen, so zeigen sie ihr Licht, ...

... denn Schätze strahlen

Schätze haben die Eigenschaft, uns in ihren Bann zu ziehen. Treten sie in Erscheinung, werden auch andere von ihrem Zauber ergriffen.

In eindrücklicher Weise hat das Marianne Williamson in ihrem Text „A Return to Love“ beschrieben. Nelson Mandela verwendete ihn bei seiner Antrittsrede 1994 in Pretoria/Tshwane.

*Unsere tiefste Angst ist nicht,
dass wir unzulänglich sind,
Unsere tiefste Angst ist,
dass wir unermesslich machtvoll sind.
Es ist unser Licht, das wir fürchten,
nicht unsere Dunkelheit.
Wir fragen uns: "Wer bin ich eigentlich,
dass ich leuchtend, begnadet,
phantastisch sein darf?"
Wer bist du denn, es nicht zu sein?
Du bist ein Kind Gottes.*

*Wenn du dich klein machst,
dient das der Welt nicht.
Es hat nichts mit Erleuchtung zu tun,
wenn du schrumpfst,
damit andere um dich herum,
sich nicht verunsichert fühlen.
Wir wurden geboren, um die Herrlichkeit
Gottes zu verwirklichen, die in uns ist.
Sie ist nicht nur in einigen von uns,
sie ist in jedem Menschen.
Und wenn wir unser eigenes Licht
erstrahlen lassen, geben wir unbewusst
Anderen Menschen die Erlaubnis,
dasselbe zu tun.
Wenn wir uns von unserer eigenen
Angst befreit haben,
wird unsere Gegenwart
ohne unser Zutun andere befreien.*

Ein Schlüssel zu einem tieferen Verständnis dieses Zitates liegt in den Worten „wenn du dich klein machst, dient das der Welt nicht“. Wenn wir Erwachsene dem Kind den oben beschriebenen Entfaltungsspielraum nicht ermöglichen, halten wir es damit klein. So wird es sich selbst als erwachsener Mensch auch klein halten.

Licht für die Gesellschaft

Im Weiteren wird hier deutlich, dass das Licht des Schatzes von den Mitmenschen, von der Gesellschaft, dringend gebraucht wird. Leuchtende Menschen begeistern und sind fähig, neue Sozialformen zu leben. Ausserdem haben wir die Hoffnung, dass die jungen Menschen – wenn sie denn im gesunden Sinn kindlich sein durften – neue, bisher ungeahnte Lösungsansätze für die anstehenden Probleme finden werden. In vieler Hinsicht ist die Menschheit in eine Sackgasse geraten: Die Verbrennung fossiler Brennstoffe und das ungebremste Wirtschaftswachstum sind nur zwei davon. Junge Menschen müssen die Chance bekommen, ihre Ideen einzubringen. Die Gesellschaft braucht frische, junge Kräfte,

um die drängenden globalen Aufgaben zu bewältigen.

Doch die Gefahr, im Bestehenden zu erstarren, ist gross. In der Pädagogik kann ihr durch ein intensives Studium des Kindseins begegnet werden, denn die „Kräfte der Kindlichkeit“ wollen immer wieder neu entdeckt sein. In allgemeiner Form sind sie uns bekannt und in Lehrbüchern zur Entwicklungspsychologie festgehalten. Wie sie jedoch im einzelnen Menschen erscheinen, erfordert ein genaues Hinschauen und die Offenheit, bei jedem Kind etwas Neues zu erwarten.

Das bedeutet nichts anders, als dass der Erwachsene in sich das Kindsein aufwecken muss. Dazu braucht es einen inneren Wandel. Wenn ich beispielsweise den Gang eines anderen Menschen genau studieren möchte, ihn nachahmen will, muss ich meine eigene Art zu gehen für einen Moment vergessen und mich in das Gehen des Gegenübers versenken. In diesem Moment geschieht der innere Wandel. Und das Kind lebt uns eine einzigartige Wandlungsfähigkeit vor! Der frische Wind des Werdens – und das Kind ist reines Werden – berührt uns. Dazu kommt die Offenheit, die zusammen mit dem tiefen Interesse an der Welt die Grundlagen für die drei folgenden Aufgaben sind.

Drei Aufgaben für Lehrkräfte

Die erste Aufgabe der Erziehung ist es, den Kindern und Jugendlichen die Gewissheit mit auf den Lebensweg zu geben, dass in jedem ein Schatz lebt, den nur er heben kann. Die Menschen in seiner Umgebung haben die Funktion von Geburtshelfern.

Die zweite Erziehungsaufgabe ist das Bilden der Phantasiekräfte. Die Kunst in allen ihren Formen gibt dafür das ideale Übungsfeld ab. Kleine Kinder leben stark aus ihren Phantasiekräften heraus. Erwachsene Menschen haben die Möglichkeit, sie wieder in sich zu aktivieren.

Und schliesslich ist die dritte Aufgabe der Erziehung, den Kindern und Jugendlichen die Welt mit all ihren Schichten näher zu bringen. Nicht nur ein theoretisches Wissen ist gefragt. Lebenskunde, sagt Steiner, soll aller Unterricht sein. Bis in die Lebensrealität hinein führen wir den Unterricht auf allen Stufen vom Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit.

Stellen wir uns diese drei Aufgaben und gestalten wir aus ihnen heraus die Lernumgebung der Kinder und Jugendlichen, so befähigen wir sie zu einer „liebvollen Eigenständigkeit“. In ihr liegt der Keim des freien Geisteslebens.

Mutkräfte und Waldorfpädagogik

Gedanken zum Thema der Weltlehrertagung 2016

Tomáš Zdražil

"Es kommt einzig auf den Mut an. Er geht auch dem Tapfersten oft verloren, dann neigen wir zum Suchen nach Programmen, nach Sicherheiten und Garantien. Der Mut bedarf der Vernunft, aber er ist nicht ihr Kind, er kommt aus tieferen Schichten."

Hermann Hesse

Der Mut als Metamorphose des Willens

Der menschliche Wille ist die am meisten rätselhafteste Seelenkraft. Er äussert sich dadurch, dass er Widerstände überwindet. Schaut man auf eine sehr elementare Äusserung des Willens, auf das Halten eines Gegenstandes, kann man diese Eigenschaft studieren. Wenn man eine Tasche oder einen anderen Gegenstand hält, tut man das nur, indem die Wirksamkeit des Willens in den Fingern, in der Hand, im Arm ständig neu aktiv erneuert wird. Man muss den Willen gegenüber der Schwerkraft unentwegt aufwenden, um nicht zu erlahmen. Der Wille entsteht in jedem Moment aus sich heraus neu, er ist also hoch schöpferisch. Beim Vorstellen und Fühlen ist es anders. Die Vorstellungsbilder bilden sachlich die äussere Umgebung ab. Die Gefühle haben einen persönlichen, aber auch einen reaktiven Charakter. Der Wille ist aktiv und unter allen Regionen der Seele am meisten innerlich und individuell. Hier ist der Mensch am stärksten er selbst. Der ganze Charakter eines Menschen hängt mit dieser innersten und individuellsten Region seiner Seele, seines Willens zusammen.

Wird der Wille stärker und auch durchdrungen von geistigen Impulsen, äussert er sich in

unserem moralischen Charakter als Fleiß, Sorgfalt, Ausdauer, Hilfsbereitschaft oder auch als Mut. Der Mut ist eine besondere Eigenschaft des vergeistigten Willens und zeigt, wie der Mensch mit Widerständen umgehen, wie er sie überwinden, wie er gefahrenhaltige, mit Unsicherheiten und Unannehmlichkeiten verbundene Situationen bewältigen kann. Oder aber kann der Mut auch bewirken, dass sich der Mensch einem (vielleicht von ihm erwarteten) Tun widersetzen kann und eine Handlung zurückhalten, verweigern kann. Der Mut ist im höchsten Grade individuell und hängt eng mit Gewissen und Verantwortungsbewusstsein zusammen und ist zum anderen mit der Initiative eng verwandt.

Mut im Aufbruch der Neuzeit

Rudolf Steiner weist bei der Waldorfschulgründung auf den inneren verborgenen Zusammenhang zwischen dem Aufbruch in die Neuzeit und der Waldorfpädagogik (Steiner GA 293, S. 19). In „geistigen Untergründen“ beider Ereignisse herrschen die gleichen Kräfte. Etwas abstrakt und grob gesprochen könnte man sagen, sie stehen im Zeichen der Individualisierung. Zentral sind dabei die seelisch-geistigen Kräfte des Mutes. Sie sind ein Signum des modernen neuzeitlichen Menschen, der sich gegen Widerstand und Gefahren für eine als richtig und notwendig erkannte Sache einsetzt. An drei Beispielen aus den ersten Jahrzehnten der europäischen Neuzeit soll dies illustriert werden.

Einer der ersten Vertreter dieser Seelenhaltung ist der tschechische Theologe und Reformator

Jan Hus (1369–1415). Hus vertrat, dass jeder Mensch seine persönliche Beziehung zum Gott suchen und gestalten soll, die Vermittlung der Kirche und des Papstes war für ihn nicht zwingend. Sein Mut beruhte auf der unerschütterlichen Überzeugung, dass für jeden Menschen die innerlich errungene und erkannte "Wahrheit" leitend ist. Im Angesicht eines Kirchenkonzils, der bis dahin unhinterfragbaren Autorität, forderte er Gründe für die Korrektur seiner Erkenntnisse und lehnte eine blinde Unterordnung ab. Im Gefängnis in Konstanz notiert er 1415 in einem Brief folgende Worte: *"Darum, lieber Christ, suche die Wahrheit, höre die Wahrheit, lerne die Wahrheit, liebe die Wahrheit, sprich die Wahrheit, halte die Wahrheit fest, verteidige die Wahrheit bis zum Tode ..."* und war schliesslich bereit, lieber sein Leben zu opfern als etwas zu widerrufen, wovon er tief überzeugt war.

Ebenfalls vorbildlich steht am Beginn der Neuzeit die Gestalt von **Christoph Kolumbus** (1451–1506). Mit viel Mühe hat er sich die Überzeugung erarbeitet, dass es einen Westweg nach Asien geben muss. Dieser setzte aber voraus, dass man sich von der Küste und dem damit verbundenen Gefühl der Sicherheit verabschieden musste. Umgeben von Wasser ohne einen äusseren festen Stützpunkt ermöglichte ihm über viele Wochen die im Inneren erlangte Sicherheit durchzuhalten und sein Ziel zu erreichen. Sein Mut bestand darin, auf diese äusseren Sicherheiten zu verzichten und nur der fest gefassten Erkenntnis zu vertrauen.

Der große italienische Universalgelehrte und Zeitgenosse von Kolumbus **Giovanni Pico della Mirandola** (1463–1494) formulierte in seinem Text aus dem Jahre 1486 über die Würde des Menschen mutig gegen die damals herrschende Sichtweise: *"... du bist durch keinerlei unüberwindliche Schranken*

gehemmt, sondern du sollst nach deinem eigenen Willen, in dessen Hand ich dein Geschick gelegt habe, sogar jene Natur dir selbst vorherbestimmen ..." Das Wesen des Menschen besteht darin, sich nicht durch äussere Vorgaben, sondern von innen leiten zu lassen. Einen ungeheuren Mut erfordert diese Haltung, auf äussere Vorgaben und Schranken zu verzichten und von innen her Maßstäbe des Handelns zu bestimmen.

In den späteren Jahrhunderten und vor allem im 20. Jahrhundert haben sich in allen Kulturkreisen herausragende Persönlichkeiten durch einen besonderen individuellen Mut ausgezeichnet. Dieser Mut hat sich vor allem im Angesicht einer unmenschlichen totalitären und diktatorischen sozialpolitischen Ordnung gezeigt und wird oft auch als Zivilcourage bezeichnet. Persönlichkeiten wie z. B. Nelson Mandela, Alexander I. Solschenizyn, Václav Havel, Aung San Suu Kyi, Eduard Snowden und andere waren bereit, ihre persönliche Freiheit, Gesundheit, unter Umständen auch ihr Leben zu opfern, wenn Menschenwürde oder Menschenrechte verletzt wurden.

Das Motiv des Mutes in der Allgemeinen Menschenkunde

Der Inhalt des waldorfpädagogischen Initialkurses "Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik" hat eine einmalige künstlerische Komposition. Einem künstlerisch sensiblen Blick enthüllen sich dynamische Bilder und Bewegungen, erstaunliche motivische Figuren, überraschende Rhythmen und Spiegelungen des Textes. Diese kompositorischen Aspekte sind beim Studium genau zu beachten. So leuchtet im ersten und im letzten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde jeweils kurz das Motiv des Mutes auf. Dieses Motiv gehört aber zu der essentiellen Einrahmung der gesamten pädagogischen Menschenkunde.

Der Mut erscheint am **Anfang der Allgemeinen Menschenkunde** (Steiner GA 293, 1. Vortrag, die nicht stenographierte Partie) als eine von drei rein geistigen Qualitäten: Kraft, Mut und Licht. Alle drei Qualitäten hängen mit den Wirkungen der höheren Wesenheiten zusammen, *„in deren Auftrag und deren Mandat jeder einzelne von uns gewissermassen wird arbeiten müssen“* und die sich mit spirituellen Menschengemeinschaften verbinden.

Der Engel verleiht dem einzelnen Menschen die Kraft, die er braucht. Wird die Kraft, die ein Engel verleihen kann, gesteigert, entsteht der Mut. Er ist eine Substanz, die sich unter mehreren Menschen in einem Kollegium bildet, wenn sie sich im Geiste verbinden. Die Verbindung, die den Mut schafft, entsteht mit Hilfe des über den Häuptern schwebenden Reigens der Erzengel. Eine Befuehrung und Er-MUT-igung für die pädagogische Arbeit mit den Schülern und für die soziale und bildungspolitische Wirksamkeit der Schule erwächst aus den geteilten Gedanken, Erfahrungen, Erlebnissen, aus dem Gespräch und der Zusammenarbeit. Der Mut erscheint hier in einem heute als sehr brisant erlebten sozialen Kontext der kollegialen Zusammenarbeit und der Schulführung. Der Mut bildet sich als eine Frucht von praktisch-spiritueller Gemeinschaftsbildung. Wo können wir heute diese Mutbildung in unseren Kollegien spüren?

Aus dem Mut wird die Substanz einer Schale, die mit einem „Tropfen des Zeitenlichtes“ benadnet wird. Mutige Taten ziehen das Interesse der erhabenen Wesenheiten der Archai aus der Lichtessphäre an. Der Mut wird bejaht, bekräftigt und beschenkt. Die Durchschlagskraft der von einem spirituellen Mut getragenen Tat wird gesteigert. Es geschehen Wunder. Scheinbar rationell verfahrenere verlorene unlösbare Situationen lösen sich: *„Mut wird zur Erlöserkraft.“* (Steiner GA 267, S. 75)

Am **Ende der Allgemeinen Menschenkunde** (Steiner GA 293, 14. Vortrag) erscheint der Mut wieder als eine mittlere Qualität von insgesamt drei: Phantasiefähigkeit, Mut zur Wahrheit, Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber der Wahrheit. War die erste Dreiheit in hohe Dimensionen der geistigen Welt erhoben, wird diese andere Dreiheit in den Seelenraum des Lehrers transponiert. Der Mut figuriert hier als eine Komponente der durch die Selbsterziehung fortentwickelten geschulten Seelenkräfte. Der Mut als eine starke charakterliche Kraft unseres Herzens und unseres Gemüts (die Beherztheit) verknüpft sich hier mit der Wahrheitssuche, also mit dem Erkenntnis- und Gedankenleben. Er soll die den Willen lähmende Verunsicherung überwinden.

Die Durchschlagskraft der anthroposophischen Weltorientierung beruht auf Erlebnissen, die sich einstellen, wenn man die Anthroposophie energisch studiert und im Herzen bewegt. Die Anthroposophie führt einen doch unentwegt auf die Grenze der Erfahrungen hin, die einem die Leibessinne vermitteln, und schreitet auch über diese Schwelle hinaus zu rein geistigen Tatsachen, für die man keine äußeren Stützen mehr findet, wie z. B. die Vorgeburtlichkeit und Nachtodlichkeit.

Ohne erhebliche Willensanstrengungen bei dem Studium und bei dem gedanklichen Verarbeiten von anthroposophischen Ausführungen wird man sich wie verloren fühlen. Als ob einem der Boden unter den Füßen entzogen werden würde. Wodurch man sich bis dahin orientiert hat, hat hier keine Gültigkeit mehr. Diese Erlebnisse kann man auch als Furcht- und Angstzustände beschreiben. Nur durch Erkenntnis-Mut sind sie zu überwinden. Dieser Mut erwächst aus der gesteigerten Erkenntniskraft, die durch die innere Aktivität in sich selbst den festen

existenziellen Boden, die Sicherheit bildet. Eine neue Wachheit stellt sich als Folge des Erkenntnis-Mutes ein *"Der Mut wird dich wach erhalten; die Mutlosigkeit allein könnte dich zum Einschlafen führen. Die mahnende Stimme zum Mut, die mahnende Stimme durch den Mut zum Wachsein, das ist [...] die Variante für Anthroposophen im gegenwärtigen Zivilisationsleben."* (Steiner GA 233, S. 158) Man erwacht für neue Aspekte der Welt und des Menschen.

Diese Situation ist mit den Erlebnissen zu vergleichen, wenn man ins Wasser steigt und irgendwann nicht mehr den festen Grund unter den Füßen spürt. Man muss anfangen zu schwimmen. Existenzielle Ängste stellen sich in diesem Moment ein. Verliere ich mich? Gehe ich unter? Man muss die Bewegungen ruhig dem neuen Element des Wassers anpassen und so kommt man voran. Hält man durch, empfindet man Erfrischung und Zuwachs von neuen Kräften und Fähigkeiten.

Mut zum Verzicht auf Rektorat, auf Noten, auf Spezialisten

Es gibt unzählige Felder des Waldorfschullebens, wo der Mut absolut unumgänglich ist. Ich werde nur drei Beispiele anführen, die ich sehr intensiv als Lehrer selbst erlebt habe und wo ich gerade aktuell immer noch und sogar immer mehr offensichtliche Mut-Herausforderungen sehe. Wie oft habe ich, als wir in Tschechien nach der politischen Wende im Jahre 1989 Waldorfschulen aufgebaut haben, gehört: "Eine Schule ohne Direktor?! Das kann nie funktionieren!" Wie oft habe ich gehört: "Ein Unterricht ohne Schulbücher und Zensuren?! Das geht nicht!" Wie oft habe ich gehört: "Ein Lehrer unterrichtet in einer Klasse acht Jahre alle Hauptunterrichtsfächer?! Undenkbar!" Das waren alles Zurufe der Skeptiker aus der Öffentlichkeit. Sie konnten sich das einfach nicht vorstellen. Die Waldorfschulen haben bewiesen, dass es geht. Heute

macht sich solche Skepsis auch innerhalb der Waldorfschulbewegung breit.

Rudolf Steiner spricht davon, wie in der **Schulführung** die gegenseitige geistige Aktivierung der Beteiligten die "Ruhekissen" der äusseren Maßnahmen ersetzt. Man braucht, um einen Direktor zu ersetzen, ein besonderes Engagement und "volle Mitverantwortung" und zwar von allen Mitarbeitenden. Diese volle Mitverantwortung für das Gedeihen des Ganzen erfordert Mut. Ist man bereit, die volle Verantwortung für die Schule zu übernehmen, die Initiative aufrecht zu erhalten? Das hängt mit Mut zusammen. In starken Kollegien, wo diese Qualitäten leben, kann unmöglich ein Direktor Fuß fassen, sich ausleben. Wo jedoch der Mut zur Übernahme der Verantwortung nachlässt, wird sich früher oder später die Rektoratsleitung einstellen.

Es ist eigentlich eine unbegreifliche und absurde Situation, dass sich im staatlichen Schulwesen nach Jahrhunderten einer zersetzenden Kritik die Praxis der **Zensuren- und Notengebung** immer noch halten konnte. Die Noten sind ein Element, das einer echten Pädagogik zuwider läuft. Mit einer Zahl eine komplexe menschliche Leistung zu versehen, ist eine Verletzung der Menschenwürde oder zumindest ein Unsinn. Noch absurder und peinlicher ist aber diese Benotungspraxis in den Waldorfschulen. In den meisten deutschen Waldorf-Oberstufen scheinen die Schüler tatsächlich Noten zu bekommen. Es gibt auch Waldorflehrer-Ausbildungen, die entweder die Notenpraxis freiwillig akzeptiert haben oder eher dazu in den Akkreditierungsverfahren gezwungen wurden. Ein vielleicht verwandtes Beispiel: Es gibt wiederum alte europäische "Waldorf-Länder", wo die Waldorfschulen heutzutage von regelmässigen Schülertests nahezu erdrückt werden. Ist dies alles nicht ein Zeugnis von einer sich breit machenden Mutlosigkeit und Anpassung?

Eine neue Furchtlosigkeit im Kampf mit dem bürokratischen Drachen ist gefragt.

Es gibt einen Zeitraum in der Lernbiographie eines Menschen, wann man das Bedürfnis hat zu einer **geschätzten Person** aufzuschauen, sich im Lernen nach dieser Person zu orientieren. Das ist etwa die Zeit zwischen dem Zahnwechsel und der Pubertät. In diesem Zeitraum ist es für den Lernenden wichtig zu erfahren, dass der Lehrer ein Menschenkenner ist, dass er sich leidenschaftlich für die Welt interessiert und diese auch versteht und dass er sich im Griff hat und sich erzieht. Dieser Lehrer muss den Mut haben, auf eine Perfektionierung und Spezialisierung auf eine spezielle Klassenstufe oder auf ein Fach hin zu verzichten zu Gunsten einer universellen Beziehung zum Menschen und zu den Weltbereichen. Es ist die Furcht, die es einem manchmal verbietet, mit seiner Klasse in höhere Klassen bis

zum Ende der Mittelstufe aufzusteigen und auf die oben genannten Gesichtspunkte zu setzen. Der Klassenlehrerberuf beruht unter anderem auf dem Mut.

Die Frage des Mutes ist also in der Waldorfschulbewegung gleichzeitig die Frage der Offenheit für höhere Impulse, Inspirationen, Intuitionen. Sie ist für Waldorfschulen eine Identitätsfrage und hängt mit ihrem Kultur-auftrag zusammen.

Steiner, R. (GA 233): *Die Weltgeschichte in anthroposophischer Beleuchtung und als Grundlage der Erkenntnis des Menscheingeistes*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, R. (GA 267): *Seelenübungen. Band I*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, R. (GA 293): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Allgemeine Eindrücke von der Sitzung der Internationalen Konferenz (ehemals Haager Kreis) in den USA

Robert Thomas / Nana Göbel

Wer nicht oft in die USA oder nach Kanada reist und in der Regel die europäischen geographischen Verhältnisse gewohnt ist, dem erscheinen die Vereinigten Staaten sehr groß dimensioniert, kontrastreich und ausgesprochen vielfältig. Dieser Eindruck wurde beim Rückblick auf die Sitzung in der Waldorfschule von Orange County, Kalifornien von allen Teilnehmern ausgesprochen.

Natürlich weiß jeder, dass es eine starke Polarität zwischen der Ostküste mit ihren europäischen Traditionen, der Universitätskultur, den wichtigen Kunst-Sammlungen, der avantgardistischen Kunstszene, den Riesenstädten mit ihrer gemischten Bevölkerung, dem lebhaften Stadtleben gibt und der Westküste, insbesondere mit Kalifornien und seiner Wärme, seiner kaukasischen und asiatischen Bevölkerung, seiner ländlichen, manchmal wüstenartigen Ausgedehtheit bis zum Pazifik. Nur ist es wie bei jedem Lernprozess so, dass die Erfahrung viel gewichtiger, unmittelbarer und tiefer ist als das vorher schon erworbene Wissen. Das Wissen wird erweitert zur Gewissheit.

Die Waldorfschulbewegung in Kanada und den USA ist mindestens so vielfältig. Das möge an wenigen Beispielen dargestellt sein. Die kleine Waldorfschule von Montréal – sie reicht momentan nur bis zur 6. Klasse – kämpft seit Jahren ums Überleben. Es ist eine autonome Schule mit kontinuierlichen Finanzierungsproblemen, trotz ihrer sehr guten pädagogischen Qualität, der konsequenten Umsetzung der Waldorfpädagogik und dem großen Einsatz der Lehrkräfte. Während die „independant schools“ große Freiheiten genießen, den

Lehrplan wählen und so umsetzen können, wie sie es wollen, die Lehrkräfte anstellen können, mit denen sie gerne arbeiten wollen und in der Regel intensiv von Eltern unterstützt werden, haben die Charterschools (also Schulen, die einen Subventionsvertrag mit dem Staat haben) mit Einschränkungen in der Lehrplangestaltung und der Lehreranstellung zu kämpfen, können aber dafür alle Kinder aufnehmen und sind nicht reduziert auf diejenigen Kinder, deren Eltern die hohen Schulgebühren der „independant schools“ von oft weit über 1.000 USD zahlen können. Beide Systeme haben Vor- und Nachteile; das ideale System gibt es nicht. Viele Jahrzehnte lang waren die amerikanischen Waldorfschulen ausschließlich „independant schools“. Bis heute halten viele Vertreter der amerikanischen Waldorfschulen diese Form für die einzig richtige und auch ausschließlich „independant schools“ sind Mitgliedseinrichtungen von AWSNA (Association of Waldorf Schools of North America). Die Charterschools haben ihren eigenen Verband: die Alliance for Charter Waldorf Schools in North America. Mit der steigenden Zahl von Charterschools, die auf der Grundlage der Waldorfpädagogik arbeiten, haben die Auseinandersetzungen über die „richtige“ Form zugenommen. Erst im letzten Jahr ist es gelungen, die Gespräche zwischen „independant schools“ und Charterschools soweit zu führen, dass eine institutionelle Annäherung möglich scheint. Daran muss weiter gearbeitet werden.

Die Sitzung der Internationalen Konferenz fand in der für US Verhältnisse großen Waldorfschule von Orange County im Süden

von Los Angeles statt. Die Schule führt bis zur 12. Klasse. Auf der Monatsfeier, an der viele Eltern und Großeltern teilgenommen haben, war die künstlerische Qualität überlegend. Man konnte die sehr starke pädagogische Qualität wahrnehmen. Besonders aufgefallen ist den Mitgliedern des Haager Kreises, dass die Schüler im Allgemeinen sehr gepflegt und höflich sind, konzentriert arbeiten können und innerlich zielorientiert sind. Den Aufführungen der Schülerinnen und Schüler von der 2. bis zur 12. Klasse bewohnen zu dürfen, war ein großes Geschenk. Dadurch konnten wir die Lebendigkeit und Aktualität der dort gepflegten Waldorfpädagogik unmittelbar erleben. Die Kollegen nehmen die Waldorfpädagogik durchgehend ernst. Und das wiederum hat uns Europäer sehr bewegt.

Während der Sitzung der Internationalen Konferenz wurde das Thema: Klassenlehrer noch einmal aufgegriffen. Wir mussten be-

merken, dass wir es bisher nicht geschafft haben, das Bewusstsein dieser Fragestellung so zu implementieren, dass daraus neue Initiative entsteht. Wir brauchen dringend die Unterstützung der nationalen Schulbewegungen, um die Wichtigkeit dieses grundlegenden waldorfpädagogischen Prinzips wieder zu stärken. Wir brauchen die Unterstützung der Waldorflehrerausbildungen, um Kolleginnen und Kollegen Mut zu machen, sich auf diese Aufgabe einzulassen. Und wir haben begonnen, uns zu den Qualitäten der Jugendpädagogik auszutauschen. Dazu haben Douglas Gerwin und Michael Zech anregende Beiträge gegeben. Denn dass die Qualität der Waldorf-Oberstufen dringend gestärkt werden muss, ist allen klar, die hinschauen. Insofern wird uns diese Fragestellung während der nächsten Sitzungen weiter beschäftigen.

Für die hervorragende Gastfreundschaft der amerikanischen Kollegen waren wir sehr dankbar.



The Association of Waldorf Schools of North America Bund der Nordamerikanischen Waldorfschulen

Melanie Reiser

übersetzt von Karin Smith

Der Bund der Nordamerikanischen Waldorfschulen (AWSNA) hat insgesamt 166 Mitglieder: 152 Schulen und 14 Seminare für Lehrkräfte. Davon sind 19 Schulen und 2 Seminare in Kanada, 11 Schulen und ein Seminar in Mexiko und 122 Schulen und 11 Seminare in den Vereinigten Staaten. In den vergangenen Jahren sind der AWSNA jährlich ungefähr vier neue Schulen beigetreten. Insgesamt erhalten ca. 24'000 Kinder und Jugendliche in Nordamerika eine Waldorfbildung. Zusätzlich hat die Anzahl Kinder, die von AWSNA Schulen erreicht werden, seit 2008 jährlich um mehrere hundert zugenommen.

Durch die enorme Grösse unseres Kontinentes, die verschiedenen Nationen und die unterschiedlichen Regionen, findet sich bei AWSNA ein breites Spektrum – von jungen Schulen wie die Saltwater Waldorf Schule in British Columbia, gegründet 2011, bis zur Rudolf Steiner Schule New York, gegründet 1928. Unser Bund ist so strukturiert, dass die am meisten etablierten Schulen mit voller Mitgliedschaft (46% der Mitglieder) jene Schulen unterstützen, welche noch in der Aufbauphase sind. Die Mitglieder sind in folgende Kategorien eingeteilt: Initiativen (10), im Aufbau (49), Kandidaten (17) und Vollmitglieder (76). Die Gesamtzahl enthält ausserdem 109 Schulen mit Angeboten für das Kleinkind bis zum Ende der Primarschule (Durchschnittsgrösse 126 Schülerinnen und Schüler), 35 Schulen mit einem Angebot vom Kleinkind bis zur Oberstufe (Durchschnitts-

grösse 291 Schülerinnen und Schüler) und 8 reine Oberstufen mit durchschnittlich 56 Jugendlichen.

AWSNA hat acht geographische Regionen festgelegt um die regionale Zusammenarbeit zu ermöglichen. Diese Regionen sind, vom Nordosten zum Südwesten des Kontinents: Nordost/Quebec, Mittelatlantik, Südost/Atlantik, Great Lakes/Ontario, Texas/Mexiko, Kanada/Südwest Rockies, Nordwest/Pazifik, nördliches Carolina, sowie südliches Carolina/Hawaii. Die Mitgliedschulen und Institutionen treffen sich regional dreimal jährlich und einmal jährlich als ein Kontinent. Die meisten dieser Regionen erstrecken sich über grosse Distanzen und die Treffen erfordern Flugreisen oder lange Autofahrten.

In den verschiedenen Regionen gibt es unter anderem folgende Fragen:

Sehr dringend:

- Wie unterstützen wir die Suche und Ausbildung von Lehrkräften, qualifiziertem Verwaltungspersonal und Lehrkräften für Eurythmie?
- Wie unterstützen wir die Schulen in ihrer Entwicklung und auf ihrem Weg zur Mitgliedschaft um sicher zu stellen, dass sie die Anforderungen für eine Mitgliedschaft erfüllen können?
- Wie helfen wir neuen Initiativen in der Anfangsphase, bevor sie ASWNA Mitglieder werden?

- Wie stellen wir gesunde Schulfinanzen und konkurrenzfähige Löhne sicher?

Weitere Fragen:

- Wie vertiefen wir das Studium der Anthroposophie in den Schulen?
- Wie realisieren wir eine selbstverwaltete, effiziente Schulführung und Verwaltung?
- Wie ermöglichen wir die Kommunikation zwischen den Schulen und AWSNA?

Wie wir in den obigen Fragen sehen, sind zwei der dringendsten Anliegen der Schulen wie ausgebildete Lehrkräfte gefunden werden und die Bezahlung eines angemessenen Gehalts realisiert wird. An den 14 AWSNA Seminaren schliessen jährlich ungefähr 175-200 Menschen ihr Studium ab. Nicht alle werden aber als Lehrkräfte in AWSNA Schulen tätig. So gibt es, trotz der gesunden Zahl von qualifizierten Absolventinnen und Absolventen, nicht genügend ausgebildete Lehrkräfte um die Lücken zu füllen. Die Seminare sind in Kontakt mit den Schulen um die Zusammenarbeit zu stärken, und sie sind auf der Suche nach neuen Wegen, um die Bedürfnisse der Schulen zu befriedigen.

Zusätzlich sind die Seminare finanziell herausgefordert, denn sie sind allein durch Studiengebühren finanziert und nicht, wie die Schulen, durch Schulgelder und Spenden. Die

meisten Seminare sind nicht durch eine externe Organisation akkreditiert und somit können die Studierenden keine staatlichen Stipendien beantragen. AWSNA und seine Mitglieder stellen zwar Gelder für Studierende zur Verfügung, dies reicht aber nicht aus, um alle Kosten zu decken. Dies wiederum heisst, dass die Studierenden nicht genügend Praktika machen können, bevor sie die Verantwortung für eine Klasse übernehmen.

Trotz dieser Herausforderungen nimmt die Zahl der Schüler, die Waldorfpädagogik erfahren dürfen und die Zahl der Schulen, die Waldorfpädagogik auf dem nordamerikanischen Kontinent anbieten, zu. Zusätzlich zu den bisher gegebenen Informationen über freie Schulen gibt es eine wachsende Bewegung von öffentlich geförderten Schulen, die ein Programm anbieten, das durch die Merkmale der öffentlichen Waldorfpädagogik inspiriert ist. Unsere Schwesterassoziation, die Allianz für öffentliche Waldorfpädagogik hat 43 Mitglieder in den öffentlichen Charter Schools in Amerika. Es gibt mehrere Seminare, die Ausbildungen für diejenigen Lehrer anbieten, die nach den Merkmalen der öffentlichen Waldorfpädagogik zu arbeiten wünschen.

AWSNA und seine Mitgliedsschulen und -institute waren erfreut, viele Mitglieder der Internationalen Konferenz im November zu begrüssen und unterzubringen.

Eindrücke aus Kalifornien

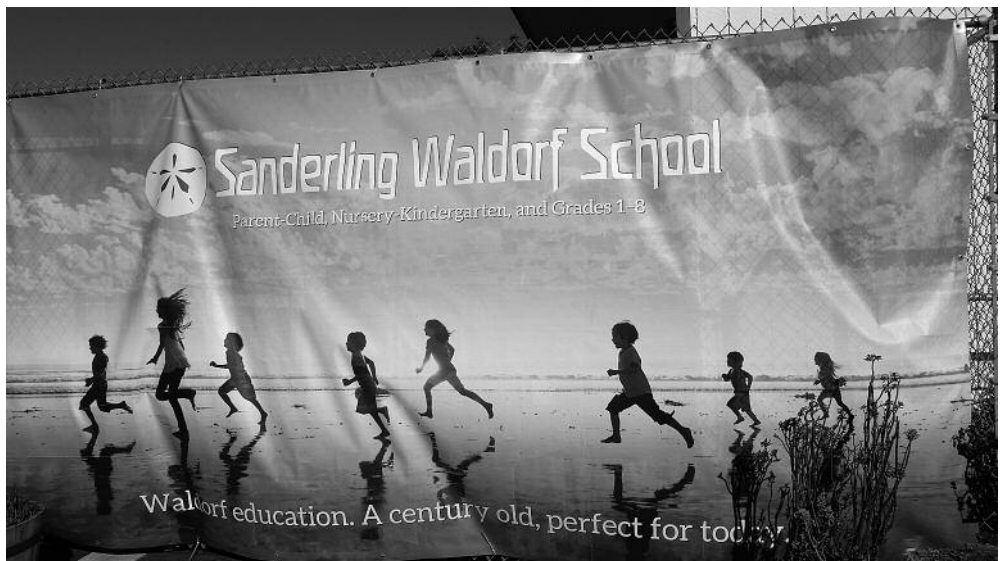
Regula Nilo, auch im Namen für Henri Dahan und James Pewtherer

Henri Dahan aus Frankreich, James Pewtherer aus den USA und Regula Nilo aus Schweden besuchten die Sanderling Waldorfschool und San Diego Waldorfschool an der sonnigen Südküste Kaliforniens.

Unsere Schulbewegung ist wirklich weltumspannend und doch so verschieden. Von Schweden kommend wurde ich sehr überrascht und fühlte mich doch auch gleich zu Hause. Beeindruckend für mich war, mit welcher Wärme und Freundlichkeit wir von Lehrern und Kindern empfangen wurden. Die Sanderlingschule heisst Schüler und Eltern mit einem grossen Poster willkommen: Waldorfschool a century old – perfect for today! Diese Aussage fanden wir dann lebendig wirksam in den verschiedenen Klassen, die wir kurz besuchen durften. Von liebevoll geführten Kleinkindergruppen und Kindergärten bis hinauf zur 8. Klasse erlebten wir Kin-

der, die hingebungsvoll und fröhlich mit ihren Aufgaben beschäftigt waren. Mein Eindruck war, dass diese Kinder noch länger Kinder sind, wenn ich es mit unseren nordischen Verhältnissen vergleiche. So konnte ich im Eurythmieunterricht in der 5. Klasse Jungen und Mädchen kaum unterscheiden, in denen während 40 Minuten intensiv und lustvoll geübt wurde, und das ohne jegliche Kommentare der Schüler.

Auch in der San Diego Waldorfschool wurden wir herzlichst empfangen und durch Schule und Garten geführt. Bananen, Orangen und grosse Schmetterlinge im Schulgarten mögen als Metapher für den ganzen Schulorganismus, den wir erleben durften, verstanden werden. Wir begegneten engagierten und begeisterten Lehrerkollegen. Gerne wären wir noch länger geblieben, um vertiefende Einblicke zu gewinnen.



Eindrücke aus Waldorfschulen in den USA

*Von Tracey Sayn Wittgenstein Piraccini, Steiner Education Australia
übersetzt von Katharina Stemann*

Der Besuch der Rudolf Steiner Schule in New York, der Emerson Waldorfschule in Chapel Hill, North Carolina und der Orange County Waldorfschule an der Westküste in Kalifornien waren drei unterschiedliche und einzigartige Erfahrungen, die einen vielfältigen Einblick in die amerikanische Waldorfpädagogik erlaubten.

Interessant waren im Vergleich zu Australien die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede festzustellen, sowohl in den Schulen, der Verwaltung und der Schulführung, dem Lehrplan, bei den Schülern, der Schulgestalt und den staatlichen Erfordernissen bzw. der staatlichen Unterstützung. Obwohl Australien dem amerikanischen Bildungstrend oft folgt, waren deutliche Unterschiede zu erkennen.

Alleine von dem Besuch der sechsstöckigen innerstädtischen Grund- und Mittelstufenschule in New York, bei der Platz Mangelware ist und der Central Park als „der“ Spielplatz gilt, hin zu der beeindruckenden 23 Hektar baumbewachsenen Landschaft der Emerson Waldorfschule in North Carolina zu kommen, war schon eine Erfahrung an sich.

Auf die Emerson Waldorfschule gehen Kinder vom Kindergarten (mit einem Hort für Kleinkinder) bis Klasse 12. Insgesamt hat die Schule 260 Schüler. Die Klassen 1 bis 8 sind gut gefüllt und die größte Herausforderung ist es, die Schüler bis zur Oberstufe zu behalten, da dann die Klassen kleiner werden und sie dennoch ein breites Angebot an Fächern anbieten. Sie haben eine starke stabile Lehrerschaft, aus der viele Klassenlehrer den Klassenlehrerzyklus bereits wiederholen.

Mir fiel auf, dass die Lehrer, die sorgsam ihre schönen Klassenzimmer und eine gute Arbeitsqualität vorgezeigt haben, für die Unterstufenklassen zuständig waren. Der Kunst- und Handarbeitslehrplan ist in den gesamten Klassen sehr stark vertreten, als auch das hervorragende Musikprogramm mit Chören, einer Band und einem Orchester. Alle Schüler sind auf eine Art mit Musik verbunden. Die Eurythmie in Klasse 5 war sehr beeindruckend.

Das für mich am meisten beeindruckende Programm waren die Holzschnitt- und Schmiedearbeitsklassen der höheren Jahrgangsstufen, in denen große Begeisterung, Wille und Designansprüche ermutigt und auch erreicht werden.

Ein zentraler Unterschied zu Australien ist, dass amerikanische Schulen keine staatliche Unterstützung erhalten und daher ziemlich frei in ihrem Tun sind. Dies hat Vor- aber auch ein paar Nachteile. Meiner Meinung nach ist eine der wesentlichen Herausforderungen an den amerikanischen Waldorfschulen, den Lehrern ein vernünftiges Gehalt zu zahlen, damit sie später auch in Rente gehen können. Ich habe von einigen Lehrern gehört, dass sie nicht in Rente gehen konnten.

Ein weiterer Unterschied zu Australien ist die Art der Überprüfung der Lehrstandards und der Lehrqualifikationen. In North Carolina brauchen die Lehrer nicht unbedingt Lehrqualifikationen, obwohl die meisten einen Diplomkurs eines Waldorflehrerseminars abgeschlossen haben. Ich weiß nicht, was die Erfordernisse in den anderen amerikanischen Staaten sind.

Die Emerson Waldorfschule hat mehr Erfolg als die meisten australischen Waldorfschulen, die Klassenlehrer über den achtjährigen Zyklus hinaus zu behalten. Wie ich schon erwähnt habe, haben viele ihre Klassenlehrerzeit wiederholt! Eine wesentliche Gemeinsamkeit von Amerika und Australien besteht darin, ausgebildete Waldorfoberstufenlehrer zu finden. Obwohl es in den USA Ausbildungsmöglichkeiten gibt, können die Ausbildungskosten dafür unerschwinglich sein.

Es war insgesamt eine wunderbare Erfahrung und ich danke meinen Organisatoren und

meiner Gastschule, der Emerson Waldorfschule, für ihre Herzlichkeit und ihre Gastfreundschaft. Danach trafen wir uns alle an der Orange County Waldorfschule für eine weitere inspirierende Erfahrung. Eine Schule mit einer großen Schulgemeinschaft von Klasse 1 bis 12, aus der sich Schüler aus allen Klassenstufen präsentiert haben.

Es war spannend, die AWSNA Geschäftsführung, das Leitungsgremium und den Vorstand, als auch die Alliance for Public Waldorf Education kennenzulernen.



Tagung in Orange County

James Pewtherer

In den letzten Tagen unseres Besuches nahmen wir an einer Tagung in Orange County im Süden von Los Angeles teil. Mit rund 100 Menschen (Lehrer, Schulverwaltung, Vorstände und Leiter der Assoziation der Waldorfschulen) haben wir gemeinsam an Fragen die Waldorfschulen rund um den Erdball betreffend gearbeitet: Wie finden wir junge Lehrer, wie gestalten sich die Schulbeiträge, wie bilden wir neue Lehrer aus? Für einen Teil der Zusammenkunft wurden Mitglieder der Internationalen Konferenz gebeten, ihre Eindrücke von Amerika und den Kindern in den Waldorfschulen, die in verschiedenen Regionen des Landes besucht wur-

den, zu geben. Die nordamerikanischen Kollegen hörten mit grossem Interesse zu, denn immer und immer wieder hörten wir im Besonderen zwei Themen:

1. Wie sehr diese Kinder ihre Kindheit und Jugend durch die verschiedenen Klassenstufen beibehalten und
2. wie offen und freundlich sie zu jedem von uns Besuchern waren. Viele von uns denken bereits, dass sie gerne zurückgehen würden, um mehr dieses weiten Landes zu sehen!



Agenda

2016

19. – 21. Februar

Meditative Praxis im Lehrer- und Erzieherberuf

28. März – 2. April

Welt-Lehrer- und Erziehertagung

20. – 22. Mai

Religionslehrertagung