

Wege zur Kreativität in der Pädagogik

*Überlegungen und
Empfehlungen für die Ausbildung
von Waldorflehrer*innen*

zusammengestellt im Rahmen des International Teacher Education
Project im Dialog mit Ausbildungsfachkräften weltweit

Herausgegeben von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum,
Dornach, Schweiz

Redaktion: Neil Boland, Jon McAlice
Aus dem Englischen übersetzt von Margot M. Saar

Diese Veröffentlichung möchte einen Beitrag dazu leisten, dass konsistente und qualitativ hochstehende Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, um dem Bedarf an adäquat ausgebildeten und begleiteten Lehrpersonen in Waldorfeinrichtungen nachzukommen.

Pädagogische Sektion
Rüttiweg 45
4143 Dornach
Schweiz

Inhalt

Einführung	5
Das International Teacher Education Project	7
Kurze Geschichte der Zusammenarbeit in der Lehrer*innenbildung	8
I. Kernbereiche pädagogischer Ausbildung	11
Was streben wir an?	12
1. Wissenserwerb	13
2. Kunst	15
3. Selbstentwicklung	18
4. Forschendes Lernen	20
5. Allgemeinbildung	22
6. Lehren und Lernen	24
7. Erweitertes Menschenverständnis	26
8. Bildung und gesellschaftlicher Wandel	28
9. Gesetzliche Verantwortung, Finanzen und Verordnungen	31
II. Qualitäten und Fähigkeiten von Ausbildenden	33
1. Erwachsenenbildung	35
2. Anthroposophie	38
3. Das Kind von heute	40
4. Kontextsensitivität	43
5. Forschung	46
6. Kooperative Führung	49
III. Nächste Schritte	51

Die Ziele des Projektes sind

- sicherzustellen, dass ausreichend konsistente und qualitativ hochstehende Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, um dem Bedarf an adäquat ausgebildeten und begleiteten Waldorflehrer*innen nachzukommen.
- Leitlinien zur Sicherung von Qualität, Gleichwertigkeit, Gültigkeit und Verlässlichkeit in der internationalen Ausbildungslandschaft zu erstellen.
- dass diese Leitlinien sich durch kulturelle Inklusivität und Angemessenheit auszeichnen, Diversität sowie Respekt für andere Menschen aktiv fördern, sich an einem anthroposophischen Weltbild orientieren, Partnerschaften und Bündnisse anstreben, sowie forschungsbasiert, professionell und zeitgemäß sind.

Einführung

Die vorliegende Schrift ist das Ergebnis eines ausführlichen Diskurses, der über sieben Jahre hinweg zum Thema Ausbildung von Lehrpersonen für Waldorfschulen stattgefunden hat. Es fasst die bei diesem Prozess gesammelten Erfahrungen, Überlegungen und Vorschläge zusammen und stellt sie zur weiteren Diskussion zur Verfügung.

Die Autorinnen und Autoren dieser Schrift sind weltweit in der Ausbildung von Lehrpersonen tätig oder anderweitig mit Ausbildungsfragen befasst. Seit 2016 haben sie unter der Leitung von Florian Osswald von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum in Dornach (CH) die Arbeitsgruppe des «International Teacher Education Project» (ITEP) gebildet. Die Mitglieder der Projektgruppe sind: Aina Bergsma (NO), Neil Boland (NZ), Marcel de Leuw (NL), Jon McAlice (USA), Trevor Mephram (UK) und Carlo Willmann (A). Später sind Vanessa Pohl (CH), Philipp Reubke (Pädagogische Sektion), Melanie Guerra (BR) und Susan Howard (USA) dazugekommen.

Aufgabe der ITEP Gruppe war es, Kernpunkte der zahlreichen, bei den weltweiten Zusammenkünften zur Lehrer*innenbildung erörterten und bearbeiteten Themen und Sichtweisen herauszuarbeiten. Erste Entwürfe wurden daraufhin revidiert und die wesentlichen Aufgaben und Erfordernisse einer zeitgemäßen Ausbildung für Waldorflehrer*innen herausgefiltert. Dabei haben sich eine Anzahl zentraler Arbeitsbereiche herauskristallisiert, die für eine gelingende Ausbildung unabdingbar sind. Das Herzstück einer solchen Ausbildung ist das Bestreben, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Erziehung zur Kunst werden kann und Lehrpersonen zu Erziehungskünstler*innen.

Die Texte¹ zu Ausbildungsschwerpunkten und zu den Qualitäten der Auszubildenden sind aus tiefem Respekt für die Kerngesten und -intentionen einer anthroposophischen Pädagogik heraus entstanden. Sie erheben weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Verbindlichkeit. Indem sie zur eigenständigen Hinterfragung, Untersuchung, Erweiterung und Vertiefung des hier Dargestellten einladen, wollen sie Austausch und Dialog anregen. Die Autorinnen und Autoren sind sich des allgemeinen und möglicherweise abstrakten Charakters der Texte bewusst. Es bleibt den individuellen Einrichtungen und Persönlichkeiten überlassen, sie mit Leben zu füllen.

Das vorliegende Dokument will mehr Kommunikation und Austausch über Lehrer*innenbildung anregen ... – in den einzelnen Einrichtungen, Regionen und Ländern weltweit. Es will Bewusstsein für die Qualität der Ausbildungsar-

1 Jedem Kapitel ist eine Zusammenfassung in blauer Schrift vorangestellt.

beit und für die Notwendigkeit neuer Initiativen wecken, die darauf hinarbeiten können, eine kindgerechte Pädagogik überall in der Welt zu ermöglichen.

Die ITEP Arbeitsgruppe ist offen für kritische Fragen, Ergänzungen und Verbesserungsvorschläge und hofft, mit dem vorliegenden Dokument eine lebhafte Diskussion und fruchtbare Entwicklungen in der Ausbildung von Waldorflehrer*innen anzuregen.

Das International Teacher Education Project

Das International Teacher Education Project (ITEP) wurde aus dem Bestreben heraus ins Leben gerufen, weltweit den Dialog und die Zusammenarbeit in der Ausbildung von Waldorflehrer*innen zu fördern. Es geht davon aus, dass ein breites Ausbildungsnetzwerk das beste Fundament für eine qualitativ hochstehende Pädagogik ist. Das Projekt stellt eine Plattform für den Austausch auf mehreren Ebenen bereit: unter den Auszubildenden, für Ausbildungen untereinander und zwischen Ausbildungen und Schulgemeinschaften. Ziel ist es, zur Einrichtung eines auf gemeinsamem Verständnis und Erfahrungsaustausch beruhenden, sich selbst organisierenden Netzwerk beizutragen.

ITEP wurde 2017 bei der Panafrikanischen Tagung im südafrikanischen Johannesburg ins Leben gerufen, einer zweitägigen Veranstaltung, an der etwa 50 Ausbilder*innen und Studierende der Waldorfpädagogik teilnahmen. Sowohl dort als auch bei den danach auf allen Kontinenten angebotenen Veranstaltungen waren die Teilnehmenden aufgefordert, sich mit der Frage nach den Kernanliegen beider Gruppen zu beschäftigen. Die Ergebnisse dieser Diskussionen wurden gesammelt und zusammengestellt.

Nach weiteren Treffen in Buenos Aires, San Francisco und Chengdu kam die ITEP Arbeitsgruppe 2018 noch einmal zusammen, um das gesammelte Material zu sichten. Dabei wurden zunächst acht Kernbereiche herausgearbeitet: Wissenserwerb, Kunst, Selbstentwicklung, Forschendes Lernen, Allgemeinbildung, Lehren und Lernen, ein erweitertes Menschenverständnis und Bildung und gesellschaftlicher Wandel.

Jeder Bereich wurde kurz definiert und die Definitionen standen dann als Grundlage für weitere Gespräche zur Verfügung. Sie wurden bei Tagungen auf verschiedenen Kontinenten diskutiert und auf der Basis der eingegangenen Rückmeldungen überarbeitet und adaptiert. Im Laufe dieser Besprechungen wurde ein zusätzlicher Kernbereich hinzugefügt: gesetzliche Verantwortung, Finanzen und Verordnungen.

Im folgenden Jahr wandte sich die Arbeitsgruppe dann der Frage zu, über welche Qualitäten und Kompetenzen Fachkräfte der Waldorfausbildung verfügen sollten. Bei diesen Diskussionen konnten die folgenden Kernthemen identifiziert werden: Erwachsenenbildung, Anthroposophie, das Kind von heute, Kontextsensitivität, Forschung, kooperative Führung.

Diese Themen wurden bei Tagungen im Dialog zwischen Lehrpersonen und Auszubildenden weiter bearbeitet. Dieser Prozess führte zur Veröffentlichung dieses Textes als PDF-Datei, die auf der Website der Pädagogischen Sektion in Englisch sowie in den Übersetzungen Deutsch, Spanisch, brasilianisches Portugiesisch und traditionelles Chinesisch verfügbar ist.

Pläne, das Dokument bei Tagungen weiter zu erörtern, wurden aufgrund von Reisebeschränkungen während der Covid-19-Pandemie gestoppt, stattdessen wurden Online-Treffen abgehalten. Seit April 2021 finden monatliche Videokonferenzen statt, bei denen Dozentinnen und Dozenten aus Waldorfausbildungen in verschiedenen Ländern ein Thema aus der Broschüre diskutieren. An den Treffen nehmen bis zu 60 Personen teil. Nach einer Einführung gibt es Gesprächsgruppen in verschiedenen Sprachen (Englisch, Spanisch und manchmal Deutsch). Um Menschen aus verschiedenen Zeitzonen die Teilnahme zu ermöglichen, wird ein monatliches Treffen für die Teilnehmer aus den westlichen Zeitzonen (Europa, Afrika, Nord- und Südamerika) und ein weiteres für die Teilnehmer aus dem asiatisch-pazifischen Raum abgehalten. Die Treffen wurden von vielen Teilnehmern als gute Möglichkeit erlebt, um Erfahrungen und wichtige Themen der Waldorfausbildung mit Kollegen aus der ganzen Welt zu besprechen. Wir hoffen, dass die Veröffentlichung dieses Dokuments zu weiteren Diskussionen, zum Dialog und zur Zusammenarbeit anregen wird.

Kurze Geschichte der Zusammenarbeit in der Lehrer*innenbildung

Die Entwicklung der Ausbildung von Lehrkräften ist eng mit der Geschichte der Waldorfbewegung verknüpft. Der erste, 1919 in Stuttgart von Rudolf Steiner gegebene Kurs stellte eine aus drei Einheiten bestehende Einführung dar: *Allgemeine Menschenkunde, Methodisch-Didaktisches und Erziehungskunst (Seminarbesprechungen)*.² In den darauf folgenden Jahren wurde diese Einführung praxisorientiert in Ergänzungskursen, Beobachtungen und Schulkonferenzen weiter vertieft. In der Folge entstanden verschiedene Ausbildungsinitiativen an neu gegründeten Schulen. Bei Ausbruch des Zweiten Weltkrieges gab es unabhängige Ausbildungsprogramme in Deutschland, England und in der Schweiz.

Mit dem Wachsen der Schulbewegung nach dem Krieg wurden weitere Ausbildungsseminare gegründet, jedoch entwickelte sich die Zusammenarbeit unter ihnen nur langsam. Der Austausch über Ländergrenzen hinweg begann in unterschiedlicher Ausprägung gegen Ende des 20. Jahrhunderts.

INTERTEC, die internationalen Ausbildungstagungen für Lehrkräfte, wurden Anfang der 1990er Jahre von Christopher Clouder, Marcel de Leuw und Jon McAlice als Orte begründet, um Fachkräften der Ausbildung Gelegenheit zu geben, sich über zentrale Aspekte ihrer Arbeit auszutauschen. Dabei spielte

2 Steiner, R. (1919/2019). *Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches. Seminar*. Studienausgabe. Rudolf Steiner Verlag. GA 293–295.

das Vertiefen des Verständnisses von Rudolf Steiners pädagogischer Menschenkunde eine zentrale Rolle. An verschiedenen Ausbildungsseminaren in Europa fanden Tagungen statt, bei denen interessierte Fachkräfte aus aller Welt zusammen kamen.

Südamerika: Heinz Zimmermann initiierte hier Zusammenkünfte verschiedener Ausbildungsseminare, die *Congresos Latinamericanos*, die alle drei Jahre in einem der südamerikanischen Länder stattfinden. Als Ergebnis eines dieser Treffen beschlossen alle Ausbildungen in Brasilien, zweimal im Jahr gemeinsam an einem Forschungsprojekt zu arbeiten.

AWSNA (Association of Waldorf Schools in North America), der Verband der Waldorfschulen in Nordamerika, veranstaltet regelmäßige Treffen für seine Mitgliedseinrichtungen und hat Leitlinien für eine Anerkennung zusammengestellt.

Seit Ende des 20. Jahrhunderts finden zunehmend internationale Weiterbildungstagungen zur Waldorfpädagogik statt, die sich jeweils spezifischen Fachbereichen wie Sport, Werken, Mathematik oder Sprachen widmen.

INASTE (International Network for Academic Steiner Teacher Education), das internationale Netzwerk der akademischen Waldorfausbildungen, ist ein unabhängiger Zusammenschluss akademischer Einrichtungen weltweit, die wissenschafts-, forschungs- und kunstbasiert arbeiten. INASTE organisiert Tagungen und Kongresse, gibt Veröffentlichungen heraus und fördert Zusammenarbeit. Das Netzwerk wurde 2009 gegründet und wird seitdem durch das *Zentrum für Kultur und Pädagogik* in Wien (Österreich) betreut. Gegenwärtig hat der Verband 18 Mitgliedseinrichtungen in 15 Ländern.

Zusätzlich zu diesen Institutionen und Organisationen wurde seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine wachsende Zahl von internationalen Tagungen zur Lehrerfortbildung in Bereichen wie Leibeseziehung, Handwerk, Mathematik und Fremdsprachen eingerichtet.

I. Kernbereiche pädagogischer Ausbildung

Was streben wir an?

Ansätze in der Lehrer*innenbildung hängen eng damit zusammen, was unter ›Sehen‹ verstanden wird. Die Aussage ›Ich sehe dich‹ hat zum Beispiel eine andere Gebärde als die Aussage ›Ich sehe es‹. Die Beziehungsqualität ist eine andere. ›Ich sehe es‹ drückt Distanz aus, sowohl innerlich als auch äußerlich. Die oder der Betrachtende ist nicht mit einbezogen, sondern schaut etwas an. ›Ich sehe dich‹ hingegen vermittelt weder Distanz noch mangelndes Einbezogenensein, sondern den Eindruck von Nähe und einem gemeinsamen Gegenwartsraum. Martin Buber sagte: «‹Du› grenzt nicht. Wer ›Du‹ spricht, hat kein Etwas, hat nichts.»³

Das westliche Denken wurzelt in einem Beziehungserleben, wie es in der Aussage ›Ich sehe es‹ zum Ausdruck kommt. Das als ›es‹ Gesehene hat Grenzen. Es ist ›etwas‹, ein ›Ding‹. Bubers einfaches Wortpaar ›Ich-Es‹ vermittelt den Eindruck von Distanz und Nicht-Einbezogenensein. Dieses Nicht-Einbezogenensein hat zur Ausbildung eines einseitigen abstrakt-intellektuellen Denkens geführt und einer dementsprechenden Auffassung der Welt, in der wir leben.

Der britische Goetheforscher Henri Bortoft beschreibt das daraus erwachsende Problem folgendermaßen:⁴

Wir verlassen uns gemeinhin auf einen verbal-intellektuellen Auffassungsmodus, wie er im Erziehungswesen moderner westlicher Kulturen ausgebildet wird. Das verbal-intellektuelle Bewusstsein bedient sich abstrakter Verallgemeinerungen, die uns von der Fülle und Vielfalt des Sinneserlebens ablenken. Darin besteht seine Stärke, aber auch seine Schwäche. Es konzentriert sich auf das den Dingen Gemeinsame, auf ihre Übereinstimmungen, so dass wir, ohne es zu merken, in eine Einförmigkeit eintauchen, die uns die Fähigkeit nimmt, Unterschiede wahrzunehmen. [...] Bei Blättern, zum Beispiel, ersetzen wir die konkreten Einzelheiten, die wir anfangs durchaus wahrnehmen, letztendlich durch das intellektuelle Abstraktum ›Blatt‹. Dabei wird unsere Aufmerksamkeit in einem Maße vom Sinneserleben zur abstrakten Kategorie gelenkt, dass wir unbewusst dazu übergehen, eher die Kategorie als das konkrete Beispiel wahrzunehmen.

Bei seinen anthroposophisch-menschenkundlichen Erkundungen mit den Lehrerinnen und Lehrern der ersten Waldorfschule demonstrierte Rudolf Steiner eine Menschenenerkenntnis, die dazu befähigen kann, eingefahrene, zu abstrakter Nicht-Einbezogenheit führende Muster zu überwinden, den konkreten, lebendig

3 Buber, M. (1923/1999). *Ich und Du* (S. 10). Gütersloher Verlagshaus.

4 Bortoft, H. (2012). *Taking appearance seriously: The dynamic way of seeing in Goethe and European thought* (S. 53f.). Floris Books.

atmenden, entwicklungsfähigen Menschen wieder in den Mittelpunkt zu rücken und den Inkarnationsvorgang, d. h. das allmähliche Sich-Verbinden der Individualität mit dem Leib, nachzuvollziehen. In Rudolf Steiners Worten:

[...] wenn Sie alle diese Dinge zusammenbringen und Meditationsvorstellungen sich daraus bilden, dann können Sie sicher sein, dass eines in Ihnen angeregt wird: eine tiefe Erfindungskraft, die Sie brauchen, wenn Sie erziehend dem Kinde gegenüberstehen.⁵

Rudolf Steiners Ansatz bei der Lehrer*innenbildung hatte einen spezifischen Schwerpunkt: die Ermöglichung der pädagogischen Begegnung von Lehrer*in und Schüler*in. Diese Begegnung sollte als ein authentisches Ganzes nachklingen; ein Ort, an dem etwas geschehen kann. Steiner wollte in den Lehrenden pädagogische Kreativität, nicht Konformität anregen. Im Hinblick auf die Zukunft der Waldorfpädagogik fragt ITEP, wie zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in diesem Sinne ausgebildet werden können. Was sind die verschiedenen Lern- oder Explorationsbereiche, die Lehrende befähigen, die eigenen Quellen pädagogischer Kreativität so zu erschließen, dass sie sowohl dem erzieherischen Impuls der Waldorfpädagogik genügen, als auch den gesellschaftlichen Erwartungen, die Lehrpersonen gegenüber bestehen?

Es wurden neun Bereiche herausgearbeitet, die es im Hinblick auf die Zukunft der Waldorf-Ausbildung zu berücksichtigen gilt. Sie beziehen sich in der Hauptsache auf Entwicklungsfragen (Selbstentwicklung und inneres Wachsen, ein spirituelles Verständnis menschlicher Entwicklung, Kunst, Kontextsensitivität, Unterrichtsmethoden) sowie auf Fähigkeiten, die für die Teilnahme an unterschiedlichen Formen kollegialer Führung erforderlich sind. Zusammen ergeben sie einen holistischen Ansatz, der die Lehrkompetenz und die Fähigkeit der einzelnen Lehrperson, kreativ auf individuelle und sich wandelnde pädagogische Zusammenhänge einzugehen, fördern kann.

5 Steiner, Rudolf (1920/1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis* (S. 53). Rudolf Steiner Verlag. GA 302a.

1. Wissenserwerb

Viele Herausforderungen, denen wir uns als Gesellschaft – auch in der Pädagogik ... – gegenüber sehen, haben weniger mit dem ‚Was‘ als mit dem ‚Wie‘ unseres Wissenserwerbes zu tun. Obgleich sich die vorliegende Schrift in erster Linie mit der Ausbildung von Waldorflehrer*innen beschäftigt, muss man wissen, dass es sich hierbei nur um einen Aspekt einer weit umfassenderen Frage handelt, in deren Zentrum das Geheimnis des werdenden Menschen steht. Im besten Sinne des Wortes ist Erziehung eine Methodik, die wir zur Unterstützung dieses Prozesses entwickeln.

Welche Anwendungen, Formen des Sich-Einbringens und Partizipationskulturen können diesen Prozess heute am besten unterstützen? Wir können in diesem Zusammenhang von Wissenserwerb, Lernkultur, von Formen der Meisterschaft sprechen... – alles Begriffe, die einer neuen Definition bedürfen, wenn sie der Gestaltung dessen dienen sollen, was in der Pädagogik gefragt ist.

Ein Großteil des heutigen pädagogischen Wissens hat seine Wurzeln in der Vergangenheit. Das gilt auf allen Ebenen. Es gibt wenig Neues, d. h. wenig, was einem vertieften Verständnis der heutigen Zeit entspringt. Wir sind herausgefordert, uns an das Geheimnis und die Komplexität der Gegenwart heranzutasten und pädagogische Ansätze zu formulieren, die mit den Fragen von heute ... – der britische Historiker Ziauddin Sardar spricht von ‚post-normalen Zeiten‘ ... – im Einklang stehen.⁶ Wie kann die Pädagogik Türen zur Zukunft öffnen, anstatt sich nach Vergangenen zu richten und tradierte Formen neu aufzubereiten? Hier gilt es, drei Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

Erstens müssen wir unser Bewusstsein dafür schärfen, wie die Welt, der wir begegnen, mit der Art, wie wir über sie denken, in Beziehung steht. Angehende Lehrpersonen sollten in der Ausbildung ein Bewusstsein dafür entwickeln können, dass tradierte Vorstellungen in präexistenten Auffassungen wurzeln und unser Welterleben eingrenzen und beengen.⁷ Diese Bewusstseinsbildung kann auf der Grundlage einer goethenistischen Herangehensweise erfolgen: im aufmerksamen Betrachten und innerlichen Neu-Schaffen des Erlebten durch geschulte,

Studierende lernen einen Weg fortlaufender Selbstentwicklung kennen, den sie bewusst beschreiten und auf dem sie das eigene Denken erleben und erforschen können. Sie werden ermutigt, eigene Auffassungen zu hinterfragen und lernen, sich mit der Welt so auseinanderzusetzen, dass die eigene Begriffs- und Urteilsbildung gefördert wird.

6 Sardar, Z. (2011). Welcome to postnormal times. *Futures*, 42(5), 435–444. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2009.11.028>

7 Gamble, C. (2007). *Origins and revolutions: Human identity in earliest prehistory*. Cambridge University Press.

exakte Vorstellung. Begriffe, die in der Wirklichkeit der erlebten Erscheinungen gründen, können dann wesentlich zur Überwindung übernommener Vorurteile beitragen und zur Grundlage eines individuellen Wissenserwerbs werden. Diese Herangehensweise ermöglicht den Gewinn an Einsichten durch aktive Teilnahme und das Begreifen der Bedeutung von Intentionalität im Lernprozess.

Zweitens sollten Studierende die Möglichkeit haben, ihr Verständnis der Beziehung zwischen individuellem Bewusstsein und der erfahrenen Welt zu vertiefen. Verstehen beruht immer auf der verkörperten Gegenwart des einzelnen Menschen in Raum und Zeit; auf der Tatsache, dass wir in der Welt sind, «mit ihr in Beziehung stehen, uns bewegen und agieren können». Wissen wird «fortlaufend hervorgebracht durch die sensomotorische Interaktion eines Lebewesens mit der Umwelt». ⁸ Steiners pädagogischer Impuls beruht auf einer Phänomenologie des Wissens, die mit der Gegenwart des lebendigen Selbst in und seiner Teilnahme an der von ihm erkannten Welt beginnt. Das Begreifen des eigenen Wissens als verkörpert ist ein wesentlicher Schritt zu einem Verständnis des Lernprozesses.

Drittens sollten Studierende zu Formen der Selbstreflexion angeleitet und ermutigt werden, die sie dabei unterstützen können, eine intentionale Beziehung ihrer eigenen Entwicklung gegenüber auszubilden. Man könnte so weit gehen zu sagen, dass Selbsterziehung das wichtigste Element der pädagogischen Ausbildung ist.

8 Fuchs, T. (2008). *Das Gehirn - ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Kohlhammer Verlag Stuttgart./ Fuchs, T. Die gemeinsame Wahrnehmung der Wirklichkeit. Skizze eine enaktiven Realismus, in E. Felder/A. Gardt (Hrsg.) (2018) *Wirklichkeit oder Konstruktion? Sprachtheoretische und interdisziplinäre Aspekte einer brisanten Alternative* (S. 238). De Gruyter.

2. Kunst

Jedes Kind ist Künstler. Das Problem ist, Künstler zu bleiben, wenn man älter wird.

*Pablo Picasso*⁹

In der Waldorfpädagogik hat Kunst einen hohen Stellenwert. Rudolf Steiner selbst spricht sogar von «Erziehungskunst». Die Erziehungskunst kann als die Höchste aller Künste betrachtet werden, weil Lehrerinnen und Lehrern kein «totes Kunstmaterial wie Ton und Farbe» in die Hand gegeben wird, sondern «der lebendige Mensch».¹⁰ Waldorfpädagogik ist bestrebt, den lernenden Menschen auf dem Weg der Selbstentwicklung künstlerisch zu begleiten.

Künstlerisches Tun verändert den Menschen. Kunst ist ein Weg, forschend Sensibilität und Einsicht dem eigenen Selbst, dem anderen Menschen und der Welt gegenüber zu entwickeln. Indem sie Denken, Fühlen und Wollen verbindet, kann sie eine Brücke zwischen äußerem und innerem Erleben sein und Studierende so befähigen, sich und die Welt auf vielseitige Weise zu verstehen und zum Ausdruck zu bringen - schöpferisch, darstellend oder als aktiv Beobachtende.

Diese grundlegende Qualität ist sowohl im Konzept der Waldorfschulen als auch in der Ausbildung von Lehrkräften verankert. Dabei geht es nicht um das Erreichen künstlerischer Perfektion, sondern einerseits darum, wie Lehrpersonen unterrichten und wie sie selber lernen, und andererseits um die Begegnung von Lehrenden und Lernenden, sowohl im schulischen wie auch im Ausbildungskontext.

Welche Rolle spielt das Künstlerische in der Lehrer*innenbildung und wie kann Kunst uns dabei helfen, Erziehungskünstler*innen zu werden?

Zunächst sollten wir uns Klarheit darüber verschaffen, was für das Erlernen einer Kunst erforderlich ist. Erich Fromm sprach von vier «unumgänglichen Vorbedingungen für die Meisterschaft in einer Kunst»: Disziplin, Konzentration, Geduld und absolute Hingabe an das Erlernen der Kunst.¹¹ Nun sind dies nicht unbedingt Eigenschaften und Haltungen, die uns in die Wiege gelegt wurden. Oft ist es eher so, dass wir sie uns mit Willenskraft und durch stetes Üben aneig-

9 Ein Pablo Picasso zugeschriebenes Zitat.

10 Steiner, R. (1919/1980). *Rudolf Steiner in der Waldorfschule: Vorträge und Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart 1919–1924* (Ansprache Rudolf Steiners bei der Eröffnung der Freien Waldorfschule am 7. September 1919) (S. 23). Rudolf Steiner Verlag. GA 298.

11 Fromm, E. (1957/2016). *Die Kunst des Liebens* (S. 144ff.). Übers. E. und L. Mickel. Manesse Verlag Zürich.

nen müssen. Obgleich das Üben ein wesentlicher Aspekt jeden Lernens ist,¹² ist es doch für das Erlernen einer Kunst besonders wichtig. Nur durch Üben können wir das erreichen, was wir an künstlerischer Meisterschaft bewundern: Leichtigkeit, Intuition, Kreativität und ein tiefes Verbundensein mit dem eigenen Tun. Nach dieser Meisterschaft streben Lehrpersonen, die Erziehung als künstlerische Aufgabe verstehen. Für Rudolf Steiner gehört demnach zu der Ausbildung von Lehrpersonen nicht nur der Erwerb theoretischen Wissens und methodisch-didaktisches Könnens, sondern auch das Erüben verschiedener künstlerischer Fähigkeiten. Ein künstlerisch durchdrungener Forschungsansatz ermöglicht es, die Welt auf vielschichtige Weise zu verstehen und lehrt, spontaner und offener auf Situationen zuzugehen. Nur wenn Wissenschaft und Kunst zusammenkommen und sich gegenseitig bereichern, kann der Lernprozess ganzheitlich verstanden werden und ein Sinn für pädagogisch sinnvolles Handeln entstehen. Oder, in Steiners eigener prägnanter Formulierung: Bei der Erziehungskunst geht es darum, «könnendes Wissen und wissendes Können» zu entwickeln.¹³

Künstlerisches Üben hilft angehenden Lehrpersonen dabei, ein Gefühl für prozessorientiertes Arbeiten und allgemein für ein offenes Lernen zu entwickeln. Dabei ist es wichtig zu fragen, was genau die Erziehungskunst von den unterschiedlichen Künsten lernen kann. Rudolf Steiners detaillierte Angaben zu dieser Frage haben zu dem Begriff der «Lehrerkünste» geführt, der heute oft in Zusammenhang mit Plastizieren, Musik und Sprachkunst verwendet wird. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass jede Kunst zum Ausbilden ästhetischer Sensibilität beiträgt, Rudolf Steiner unterscheidet aber dennoch zwischen den einzelnen Kunstarten und ihrer Wirksamkeit beim Entwickeln ästhetischer Sensibilität im Bereich der Erziehung. Da die Waldorfpädagogik bestrebt ist, den Menschen bei seiner Menschwerdung zu unterstützen, hat sie ein sehr genaues Bild vom menschlichen Wesen und Entwicklungspotential, besonders im Kindes- und Jugendalter. Für Lehrpersonen, die sich darin üben wollen, diese Entwicklung sensibel wahrzunehmen, sich innerlich empathisch mit ihr zu verbinden und sie in der bestmöglichen Weise zu begleiten, eignen sich insbesondere die plastischen, musikalischen und sprachlichen Künste. Die in diesen drei Künsten bildhaft und gestaltend wirkenden Kräfte sind eng mit den Lebens- und Wachstumsprozessen des sich entwickelnden Menschen verbunden.

Plastizieren unterstützt das Wahrnehmen der in der Leibesentwicklung gestaltend tätigen Lebenskräfte. Musizieren fördert die Vielfalt geistigen Erlebens und Fühlens. Das Pflegen der Sprachkunst stärkt den Sinn für die erwachende Individualität des sich entwickelnden Menschen.

12 Siehe zum Beispiel Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Allen Lane.

13 Steiner, R. (1924/2010). *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens* (3. Vortrag). S. 48. Rudolf Steiner Verlag. GA 308.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass keine dieser Künste für sich alleine stehen kann. Nur im Zusammenklang mit den anderen Künsten, wie zum Beispiel Malen und Zeichnen, Architektur und Bewegung, können sie ihre Kraft und Wirkung entfalten. Rudolf Steiner machte deutlich, dass sie fester Bestandteil jeder Ausbildung sein müssen. Es handelt sich dabei um pädagogische Kräfte, die nicht nur das Wahrnehmen von Entwicklung schulen, sondern auch in den Ausführenden selbst eine innere Veränderung herbeiführen, die es ermöglicht, «vom logischen Erkennen zum künstlerischen Erfassen» des Menschenwesens vorzudringen.¹⁴ Konkret bedeutet das, dass wir ein lebendiges Verständnis für jedes uns anvertraute Kind entwickeln, das ... – wie Picasso so treffend formulierte ... – stets Künstler ist. Künstlerisches Üben kann uns dabei helfen, auch als Erwachsene Künstler*innen zu sein und zu bleiben und so die Entwicklungskunst des werdenden jungen Menschen verständnisvoll zu begleiten.

14 Steiner, R. (1921/1998). *Erziehung zum Leben. Selbsterziehung und pädagogische Praxis* (S. 18). Rudolf Steiner Verlag. GA 297a.

3. Selbstentwicklung

Die Selbstentwicklung von Lehrpersonen betrifft die persönliche Seite der Pädagogik und ist unerlässlich für ihre Vorbereitung und Persönlichkeitsentfaltung. Persönlichkeit ist hier im Sinne von C. G. Jung zu verstehen, als «die Tat des höchsten Lebensmutes, der absoluten Bejahung des individuell Seienden und der erfolgreichen Anpassung an das universal Gegebene bei größtmöglicher Freiheit der eigenen Entwicklung.»¹⁵

Selbstentwicklung fördert die berufliche Identität und Authentizität. Sie muss von jedem Menschen individuell angestrebt werden und bildet die Grundlage für das persönliche Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Sie zeichnet sich in der Hauptsache durch die intentionale Ausbildung seelischer Fähigkeiten aus und führt so zur Kräftigung der eigenen Persönlichkeit und zum Erlernen der bewussten Teilnahme an differenzierten Bezügen zur natürlichen und geistigen Welt.

Zur Selbstentwicklung gehören das Streben nach begrifflicher Klarheit und das Anerkennen von Handlungsfähigkeit. Es handelt sich um einen sich stetig wandelnden, ganzheitlichen Lernprozess.

Ausbildende haben die Aufgabe, auf die Notwendigkeit und Möglichkeit der Selbstentwicklung hinzuweisen, das dafür erforderliche Wissen zu vermitteln, unterschiedliche Formen des Übens vorzustellen und die Studierenden dabei beratend zu begleiten.

Selbstentwicklung vollzieht sich auf drei Ebenen:

Im Erleben der Welt

Lehrpersonen machen im täglichen Leben eine Fülle von Erfahrungen. Gewohnheiten und Vorurteile machen oft blind für diese Fülle und lassen einen lediglich das schon Bekannte wahrnehmen. Wenn man hingegen innehält und unbefan-

Selbstentwicklung ist wesentlich für die Vorbereitung und Ausführung des Lehrberufes. Sie erfordert das Bewusstsein der eigenen Handlungsfähigkeit und stellt einen kontinuierlichen transformativen und ganzheitlichen Lernprozess dar. Sie beinhaltet künstlerisches Üben, eine forschende Haltung, das Erringen neuer Fähigkeiten durch innere Schulung, Identitätsfindung und das Individualisieren über-nommener Werte. Sie vollzieht sich im Dialog mit sich selbst und mit anderen und unterstützt die Entwicklung von seelischer Gesundheit und Resilienz.

¹⁵ Jung, C. G.: Vom Werden der Persönlichkeit; in: Jung, C. G. (1934/1993) Gesammelte Werke Bd. 17 (S. 195). Walter Verlag

gen, frei und aufmerksam beobachtet, wird ein aktives Teilnehmen am Weltgeschehen möglich.

Die Herausforderung der erlebten Begegnung schließt auch die Begegnung mit uns selbst, mit der eigenen biographischen Situation, ein. Auf dieser Ebene kann Selbstentwicklung zum bewussten Erfahren von Welt und Selbst beitragen und so individuelles Wachstum und Lernen fördern.

In der Reaktion auf das Erlebte

Jeder Mensch ist selbst dafür verantwortlich, wie er auf das im Leben Erfahrene reagiert. Diese Verantwortung kann nicht an andere abgegeben werden. Jeder von uns bringt seine eigenen Gefühle hervor. Sie sind individueller Ausdruck unserer Reaktion auf äußere Ereignisse. Das gleiche gilt für unser Tun. Der Trieb zum Handeln richtet sich nach dem, was als Haltung oder Veranlagung bezeichnet werden kann. Sie ist bei dem, was uns motiviert, das «Medium», das eine bewusste Form annimmt. Selbstentwicklung vollzieht sich in der Auseinandersetzung und Interaktion mit sich selbst und mit anderen. Ihr Ziel ist das Ausbilden eines gesunden und widerstandsfähigen Seelenlebens. Auf dieser Ebene ermöglicht Selbstentwicklung das Herausbilden selbstverantwortlicher Haltungen, die wiederum zum Formen selbstverantwortlicher, lebensbejahender Motive führen.

In der eigenen Kreativität

In unseren Handlungen spiegelt sich unsere innere Haltung. Sie bringen das zum Ausdruck, was in uns individuell und einzigartig ist. Dies zeigt sich sowohl in der Art als auch im Ergebnis unseres Schöpferisch-Seins. Oft beurteilen wir andere Menschen auf Grundlage ihrer Handlungen.

Unser Selbsterleben bildet sich immer wieder neu im Dialog mit anderen Menschen heraus. Die Begegnung mit dem «Du» des Anderen ist ein wesentlicher Aspekt des eigenen Ich-Erlebens. Das Eingehen von Beziehungen ist für den Menschen existentiell.

Oft ist das, was wir tun, eine Reaktion auf ein äußeres Geschehen. Bei der Selbstentwicklung geht es wesentlich darum, dass man lernt, aus dem eigenen Wollen heraus zu handeln. Dazu gehört, dass man sich der eigenen Beweggründe bewusst wird und lernt, Motive für das eigene Handeln aus dem Verständnis des Zusammenhanges heraus zu bilden. Jedes Motiv, das in kreativem Tun mündet, ist selbststärkend: es schafft neue Lebenskräfte, wie Rudolf Steiner sagt. Ziel ist es, aus Liebe zur Tat zu handeln und nicht aus Erfolgsbestreben. Auf dieser Ebene kommt Selbstentwicklung im bewussten und selbstverantwortlichen Handeln zum Ausdruck.¹⁶

¹⁶ Für eine detailliertere Beschreibung siehe Steiner, R. (1894/1995). *Die Philosophie der Freiheit*. Rudolf Steiner Verlag. GA 4.

4. Forschendes Lernen

Wir leben in einer Welt, die sich rasant verändert, und in der die Fähigkeit, neues Wissen zu generieren, einen immer höheren Stellenwert einnimmt. Gerade weil Schulen Orte sind, die dem Erwerb von Wissen und Kompetenz gewidmet sind, ist es wesentlich, dass Lehrpersonen das Wissen und die Fähigkeiten, die sie für das Ausüben ihres Berufes benötigen, kontinuierlich erweitern und vertiefen. Auszubildende fällt die wichtige Aufgabe zu, Studierende dazu anzuregen, die in Studium und Praktika erworbenen (fachspezifischen, pädagogischen, sozialen, psychologischen) Kenntnisse ständig zu hinterfragen und zu reflektieren. So gewonnene Erfahrungen können eine solide Grundlage für fortwährendes forschendes Lernen im und um den Lehrberuf darstellen. Das Ergebnis ist nicht nur ein besserer Unterricht, sondern auch eine anhaltende Arbeitszufriedenheit.

Studierende, die nicht nur passiv vorgeschriebene Lerninhalte empfangen, sondern aktiv am Lehren und Lernen teilnehmen wollen, brauchen eine gewisse Offenheit, gesunden Wissensdurst, Selbstwahrnehmung und die Fähigkeit zur Reflexion ... – insgesamt Eigenschaften, die neue Perspektiven, Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten eröffnen können.

Anders als beim routinierten, gibt es beim wahren Unterrichten keine festgelegten Muster. Es handelt sich vielmehr um einen fließenden Prozess, der von Komplexität und Einzigartigkeit geprägt ist und daher oft mit Unsicherheit und einem Mangel an Stabilität in Verbindung gebracht wird. Mit Imponderabilien in der Praxis produktiv umgehen zu können, erfordert Intuition und künstlerische Flexibilität. Die Grundlage für eine kreative Praxis wird durch intentionale Reflexionsprozesse geschaffen, die aufmerksames Beobachten mit kritischer Reflexion verbinden und Eigenverantwortung und Selbständigkeit bei den Studierenden fördern. Dieses forschende Lernen, das auf praktischer Erfahrung beruht und sich von ihr ableitet, bildet berufliche Kompetenz. Es ist nicht nur für Lehr- und Lernsituationen von Wert, sondern auch für das Organisieren von Lernräumen, für bewusstes und produktives kollegiales Arbeiten und für ein po-

*Forschen heißt, Phänomene kreativ und systematisch zu identifizieren und aufeinander zu beziehen. Verständnis und Wissen werden so gefördert und vertieft. Die Ausbildung von Waldorflehrer*innen kann die Erforschung der eigenen (inneren und äußeren) Praxis beinhalten, z. B. durch Aktionsforschung und reflexive Praxismodelle, die zur Förderung von Lernen und Lehren beitragen können. Forschung ist hier situativ, erkundet und erweitert das sich wandelnde Bild und Verständnis des Kindes und geht auf den örtlichen und kulturellen Kontext ein. Sie kann individuell oder in Gruppen durchgeführt werden.*

sitives soziales Klima ... – alles Situationen, die durch partizipatorische Reflexion fruchtbar beeinflusst und gestaltet werden können.

Aktionsforschung ist dementsprechend ein wesentlicher Bestandteil beruflicher und persönlicher Weiterbildung. In sozialen Zusammenhängen (Universität, Schule, Klasse, Kollegium) kann sie besonders effektiv sein, wenn Studierende und Lehrende gemeinsam in Lerngruppen an einem Projekt arbeiten.

Lerngruppen bieten den einzelnen Mitgliedern optimal Gelegenheit zum Schärfen von Beobachtungsgabe und Erweiterung von Verständnis und Interpretationsfähigkeit. Feedback von außen hilft oft, Aspekte wahrzunehmen und zu erkennen, die man sonst nicht unbedingt sieht oder zu sehen bereit ist. Außerdem fördert es Interaktion und Kommunikation, beides wichtige Faktoren in Schulen mit kooperativen Führungsformen.

Das Erüben dieser Prozesse in der Ausbildung ist daher eine wichtige Voraussetzung für ihr späteres Erproben und Implementieren im Berufsleben. Studierende können und sollten sowohl offene Fragen und Kritik äußern, wie auch bereits erworbene Kenntnisse und persönliche Einsichten einbringen können.

Der zyklische Charakter der Aktionsforschung ermöglicht es, rigide Positionen zu hinterfragen bzw. aufzubrechen und so auch persönliche Veränderungen anzuregen.

Im Rahmen eines Studiums gibt es Raum für unterschiedlichste Formen der Erarbeitung und Präsentation selbstbestimmten Lernens. Neben verschriftlichten Reflexionen, Gesprächen und Interviews können auch künstlerische Präsentationsformen, wie z. B. eine schauspielerische Vorführung, zur Anwendung kommen. Die künstlerische Vielfalt der Waldorfpädagogik bietet hier eine Fülle von Möglichkeiten.

Ein wichtiger Vorteil der Aktionsforschung liegt darin, dass die Studierenden ihre eigenen Entwicklungsschritte darstellen und hinterfragen. So lernen sie erkennen, welche Veränderungen durch diese Entwicklung möglich waren, was für Einsichten sie gewonnen haben, welche Hindernisse sie überwinden mussten und auch welche Fragen und Aufgaben noch offen sind. Aktionsforschung wird zu einem Instrument, mit dessen Hilfe die Studierenden lernen, ihre berufliche Entwicklung selbst zu gestalten.

5. Allgemeinbildung

Waldorflehrer*innen sehen sich komplexen und anspruchsvollen Aufgaben gegenüber, die sich im Laufe ihrer Berufsausübung stetig ändern und ständige Aufmerksamkeit und Entwicklung erfordern. Es gibt Studienergebnisse, die die positive Auswirkung des Wissens und der kognitiven Fähigkeiten von Lehrpersonen auf die Schülerinnen und Schüler belegen.¹⁷ Allgemeinbildung bezeichnet hier zwei umfassende Bereiche:

Für das gelingende Ausüben ihres Berufes benötigen Lehrpersonen ein fundiertes Allgemeinwissen sowie ein verkörpertes Verständnis ihres sozialen und kulturellen Kontextes. Um Lernen zu ermöglichen, müssen sie über effektive Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse sowie angemessene sprachliche Fähigkeiten verfügen.

- Das Hintergrundwissen und die Kenntnisse, die gewährleisten, dass neu ausgebildete Lehrkräfte Sicherheit in Lesen, Schreiben und Rechnen und angemessene sprachliche Fähigkeiten aufweisen.
- Das, was auf Grund dieser Allgemeinbildung möglich ist.

Hintergrundwissen

Zunehmend wird in der Grundausbildung geprüft, ob die angehenden Lehrpersonen über die erforderlichen Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse verfügen. Manche Ausbildungen vermitteln auch Grundkenntnisse in Grammatik und Zeichensetzung, Rechtschreibung und Komposition. Generell wirken sich diese Maßnahmen sowohl während als auch nach der Ausbildung positiv aus.

Sprachgewandtheit hat in der Waldorfpädagogik einen hohen Stellenwert und effektive Kommunikation ist für Lehrpersonen generell wesentlich, gerade wenn ein Großteil des Waldorflehrplanes, so wie er heute vermittelt wird, auf mündlicher Präsentation beruht. Klarheit in Sprache und Ausdruck und ein umfassendes Vokabular zeichnen erfolgreiche Lehrpersonen aus. Die Förderung und Entwicklung dieser Fähigkeiten ist ein wichtiger Aspekt der Ausbildung.

Es ist allgemein bekannt und auch durch Forschung belegt, dass viele Menschen, angehende Lehrpersonen eingeschlossen, regelrecht Angst vor der Mathematik haben. Vor allem für zukünftige Klassenlehrer*innen ist es wichtig, diese Angst zu überwinden.

Zukünftige Oberstufenlehrkräfte verfügen gewöhnlich über eine akademische oder entsprechende Ausbildung und eine solide Wissensgrundlage in ihrem Fach

17 Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 54(4), 857–899.

bzw. ihren Fächern. Auf vielen Gebieten entwickelt sich das Fachwissen jedoch rapide weiter und was während des Studiums noch neuester Wissensstand war, ist innerhalb von wenigen Jahren überholt und nicht mehr zeitgemäß. Je länger die Ausbildung zurückliegt, umso wichtiger ist es für Lehrpersonen, sich in ihren Fachbereichen ... – durch Kurse oder eigenständig ... – weiterzubilden bzw. ihre Kenntnisse aufzufrischen. Ausbildungskurse müssen den neuesten Wissensstand in jedem Fachbereich wiedergeben und ihn gegebenenfalls auch fachspezifisch hinterfragen können.

Kulturelles Wissen und Vertrauensbildung

Klassenlehrer*innen an Waldorfschulen vermitteln und beschreiben Kulturwissen in einer Reihe von Fächern, z. B. in Geschichte (von frühen Zivilisationen bis zur Gegenwart), Geographie, Weltkulturen, Kunst und Wissenschaft ... – für noch unerfahrene Lehrkräfte eine nicht zu unterschätzende Herausforderung. Im Jahr 1987 veröffentlichte der amerikanische Literaturkritiker und Pädagoge E.D. Hirsch ein richtungweisendes Buch über den Verfall eines gemeinsamen Kulturverständnisses in den USA. Dort charakterisiert er dieses Verständnis als «die grundlegende Information, die man braucht, um in der modernen Welt erfolgreich zu sein.»¹⁸

Mit der zunehmenden Diversität in der Bevölkerung wird diese Art von Wissen immer wichtiger. Kommunikation wird nicht nur durch eine gemeinsame Sprache gefördert, sondern auch durch ein gemeinsames kulturelles Verständnis. Um diesem Verfall entgegenzuwirken, sind Lehrerinnen und Lehrer an Waldorfschulen aufgerufen, ihr Verständnis der eigenen und anderer Kulturen ständig zu erweitern und zu vertiefen. Dazu gehört, dass sie sich mit der Komplexität multi-ethnischer, kulturell diverser Gesellschaften vertraut machen und ihre Kompetenz im Umgang mit potentiellen Spannungen und Herausforderungen erweitern.

Gründliches Fachwissen und die entsprechende kulturelle Kompetenz haben darüber hinaus auch den Vorteil, dass sie in mehrfacher Hinsicht zur Vertrauensbildung beitragen: Vertrauen entsteht so bei den Lehrpersonen selbst, dass sie gut auf die übernommene Aufgabe vorbereitet sind; bei den Schüler*innen, dass die Lehrkräfte sachkundig sind und sie beim Lernen unterstützen können; seitens der Schule, dass die Lehrer*innen gut auf ihre Unterrichtsaufgabe vorbereitet sind; und schließlich bei den Eltern, dass ihre Kinder gut aufgehoben sind: alles in allem eine solide Grundlage für die Lehrtätigkeit.

18 Hirsch, E. D. J. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know* (p. 92). Houghton Mifflin.

6. Lehren und Lernen

Lehren bedeutet immer auch Lernen. Ein gelingender Unterricht ist von den Lehrenden prozessorientiert gestaltet, so dass der formelle Unterschied zwischen ihnen und den Lernenden immer durchlässiger wird. Bei diesem transformatorischen Prozess wird das Klassenzimmer zum gemeinsamen Lernort, der sich dadurch auszeichnet, dass er als authentisch erlebt wird und das Unerwartete zulässt. Angehende Lehrpersonen sollten dies nachvollziehen und die Voraussetzungen durchschauen können, die notwendig sind, um diese Transformation herbeizuführen. Erfolgreiche Lehrer*innen haben diesen Lernprozess bewältigt und wissen, wie sie ihn im Unterricht mit der Klasse umsetzen können.

Der zentrale Aspekt bei jedem Lehr- und Lernprozess ist die dialogische Beziehung von Lehrenden und Lernenden, die als ein dynamischer, gegenseitiger Entdeckungsvorgang beschrieben werden kann. Lernen findet vielerorts, in unterschiedlichen Situationen und Zusammenhängen statt, nicht nur im, sondern auch außerhalb des Klassenzimmers; es kann formell oder informell, intentional oder nicht intentional sein. Durch diesen Lehr- und Lernprozess verorten sich Lernende allmählich in der Welt und in der Gesellschaft, erwerben Selbsterkenntnis und individuelles Verständnis.

Lehrpersonen lernen mit der Zeit, diese heranreifende und sich verändernde dynamische Beziehung kompetent zu gestalten. Um dies zu unterstützen, beschrieb Rudolf Steiner drei wesentliche Entwicklungsstufen in der Waldorfpädagogik ... – frühe Kindheit, Unterstufe und Oberstufe ... – mit Hinweisen auf mögliche Unterrichtsansätze, die auf die Lernenden und die jeweilige Lernsituation abzustimmen sind.

Rudolf Steiner sprach wiederholt davon, dass Lehrpersonen lernen müssen, die Schülerinnen und Schüler richtig zu «lesen», damit sie auf deren individuelle und kollektive Bedürfnisse adäquat eingehen können. «Und so ist das Wichtigste, in dem Kinde lesen zu lernen. Und eine wirkliche, praktische, nach Körper, Seele und Geist orientierte Menschenerkenntnis leitet dazu an, in dem Kinde wirklich lesen zu lernen.»¹⁹ Wenn das gelingt, wird die Waldorfpädagogik jeder Schü-

Lehren und Lernen ist in erster Linie ein dialogischer Prozess, durch den man die Welt, sich selbst und andere erlebt, erkennt und versteht. Er richtet sich nach den jeweiligen Menschen, Orten und Umständen und beinhaltet das Verständnis eines entwicklungsgerechten und flexiblen Lehrplanes sowie Praktika in Schulen, in denen Studierende ihre Unterrichtskunst und -fähigkeiten entwickeln können. Zu diesem Prozess gehört eine kontinuierliche Mentorierung, die anerkennt, dass der Weg zum Lehrberuf für jeden anders ist.

19 Steiner, R. (1923/1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung* (S. 103). Rudolf Steiner Verlag. GA 307.

rin und jedem Schüler unabhängig von Hintergrund, Umständen und Kultur gerecht werden. Den Lehrplan kann man dabei als eine Zusammenstellung entwicklungsorientierter Aufgaben sehen, die auf die Bedürfnisse und Umstände der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden. Das heißt, er muss flexibel, dynamisch und frei von präskriptiven Vorgaben bleiben. Nur dann ist der Unterricht emergent, d.h. entwicklungsfähig und in der Lage, auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler einer Klasse im Sinne von Rudolf Steiners anthroposophischer Menschenkunde einzugehen.

Ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung von Lehrpersonen sind die im Kindergarten oder in der Schule zu absolvierenden Praktika, bei denen den Studierenden ein ihrem Entwicklungs- und Erfahrungsstand entsprechendes Maß an Verantwortung für den Unterricht übertragen wird. Praktika geben Studierenden die Möglichkeit, ihre Unterrichtskunst und -kompetenz zu entfalten; darüber hinaus sind sie optimal dafür geeignet, die Berührungsfläche von Theorie und Praxis zu erkunden. Alles in der Ausbildung Gelernte kommt beim Praktikum mit dem letzten noch fehlenden Element zusammen: den Schülerinnen und Schülern. Durch die praktische Erfahrung und mit fachkundiger Mentorierung können die Praktikant*innen beginnen, ihre berufliche Identität und Individualität herauszubilden.

Egal, in welcher Phase ihres Berufslebens sich Lehrpersonen befinden, es ist immer wertvoll, eine Mentorin oder einen Mentor zu haben, an die man sich mit Fragen richten kann und die hilfreiches und entwicklungsförderndes Feedback geben können. Mentorierende respektieren die Individualität der einzelnen Lehrperson und sind sich der Tatsache bewusst, dass es nicht nur eine Art gibt, Waldorfflehrer*in zu werden oder zu sein.

7. Erweitertes Menschenverständnis

Für Rudolf Steiner lag der Schlüssel zu einer neuen Erziehungskunst in einem Menschenverständnis, das Lehrpersonen befähigt, das Geistige in jedem Menschen zu erkennen. Kurz vor dem ersten Kurs, den er für die Lehrer*innen der zu eröffnenden Waldorfschule gab, präsentierte er in Dornach eine Reihe von Vorträgen, bei denen er explizit darauf hinwies, dass «dann aber [...] gelernt werden [muss], Anthropologie zu erhöhen zu Anthroposophie [...]».²⁰ Die Grundelemente eines solchen anthroposophischen Menschenverständnisses brachte er dann in Stuttgart in den später als *Allgemeine Menschenkunde* veröffentlichten Vorträgen für das erste Waldorfkollegium zur Darstellung.

Die enge Verbindung zwischen unserem begrifflichen Rahmen und unserer Wahrnehmungsfähigkeit hat weitreichende Auswirkungen auf die Art, wie wir Erziehung angehen. Die Art, wie wir unseren Schüler*innen begegnen, ist von dem geprägt, was wir wissen. Nach Goethe können wir nur das erkennen, was wir zu sehen erwarten. Steiners Menschenkunde kann als phänomenologisch bezeichnet werden, d. h. sie beschränkt sich nicht einseitig auf materialistische Begriffsmodelle, sondern ist damit befasst, wie sich die geistige Individualität ... – das Menschen-Ich ... – in der sinnlichen Welt manifestiert. Allerdings führt Steiner kein neues, kategorisierendes und ordnendes Begriffssystem ein, sondern erläutert, wie man lernen kann, die geistige Realität des Kindes bzw. Jugendlichen im Vorgang der Ich-Werdung wahrzunehmen und auf sie einzugehen. Die von Steiner in diesem Zusammenhang entwickelten Begriffe sind nicht schematisch, sondern beweglich und dynamisch; sie beleuchten das Menschenwesen auf eine Art, die uns befähigt, es differenziert zu betrachten, ohne dabei jedoch den Blick auf den ganzen Menschen zu verlieren.

Sieht man diese Vorträge als Erkenntnisweg, der einen dahin führen kann, die Schüler*innen auf neue Weise wahrzunehmen, so ist es am sinnvollsten, Steiners Vorgehensweise zu folgen: allmählich erweitert er den Menschenbegriff und lässt ihn gleichzeitig immer lebendiger werden. Er weist darauf hin, dass wir als Men-

Lehrpersonen benötigen ein Menschenverständnis, das sowohl das Greifbare wie auch das nicht-Greifbare, das Verkörperte wie das nicht-Verkörperte mit einschließt. Ein phänomenologischer Ansatz, der bemüht ist, das ganze Spektrum menschlichen Erlebens zu erfassen, befähigt Lehrende, die Lernbedürfnisse des einzelnen Kindes zu antizipieren und auf sie einzugehen. Dieses Anerkennen des menschlichen Werdeprozesses ist die Grundlage einer kreativen Pädagogik.

20 Steiner, R. (1919/1991). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*. (S. 76). Rudolf Steiner Verlag. GA 296.

schen auf dreifache Weise an der Welt teilnehmen, wobei jede einzelne Ausdruck einer bestimmten Beziehungsqualität ist. Jede dieser drei Seinsweisen ... – Denken, Fühlen und Wollen ... – betrachtet Steiner wiederum auf drei Ebenen: seelisch, geistig und anatomisch/physiologisch. Dabei entwickelt er Begriffe, die als Grundlage für eine multiperspektivische Phänomenologie menschlicher Entwicklung dienen können.

In der Ausbildung sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit haben,

- sich mit Steiners Ansatz zur Entwicklung einer neuen pädagogischen Anthropologie auseinanderzusetzen und sie zu durchdringen.
- zu untersuchen, wo Steiners Ansatz mit gegenwärtigen Entwicklungs- und Erziehungsansätzen übereinstimmt bzw. von ihnen abweicht.
- einen Eindruck davon zu gewinnen, wie sich das Verstehen der Menschenkunde in der Unterrichtspraxis niederschlägt.

Es geht darum, das Gleichgewicht zwischen kritischer Analyse, dem Ausarbeiten eines vertieften und differenzierten Verständnisses von Steiners Denken und der Reflexion von Beobachtungen und Erfahrungen zu finden. Eine pädagogische Menschenkunde ist kein theoretisches Wissen, das in die Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmethoden einfließt. Differenzierte und das Geistige mit einschließende Konzepte ermöglichen es zu erkennen, wie die Individualität des einzelnen Kindes bzw. jungen Menschen zum Ausdruck kommt, und davon zu lernen. Daraus entsteht eine Quelle pädagogischer Einsicht und Kreativität, die Lehrerinnen und Lehrer befähigt, auf das Wesen des heranwachsenden Kindes einzugehen.²¹

21 Siehe z. B. Kranich, E. M. (1999). *Anthropologische Grundlagen*. Verlag Freies Geistesleben.

8. Bildung und gesellschaftlicher Wandel

«Und so ist das Wichtigste, in dem Kinde lesen zu lernen. Und eine wirkliche, praktische, nach Körper, Seele und Geist orientierte Menschenerkenntnis leitet dazu an, in dem Kinde wirklich lesen zu lernen.»²²

Das «Lesen» in den uns anvertrauten Kindern ist ein wesentliches Merkmal der Waldorfpädagogik. Es setzt voraus, dass wir uns als Waldorflehrer*innen an der Gegenwart orientieren und ein Gespür dafür entwickelt haben, was eine Situation (bzw. ein Kind) von uns verlangt. Ebenso wie im Klassenzimmer müssen wir auch im weiteren gesellschaftlichen Zusammenhang auf Bewegungen und Veränderungen eingehen können. Indem sie lernen, auf diesen äußeren Wandel zu reagieren, lernen Lehrpersonen die Bedeutung und Notwendigkeit der eigenen Entwicklung zu schätzen.

Die Frage nach den Zielen der Pädagogik wird schon seit langem diskutiert. In der Waldorfpädagogik ist das meistgenannte Ziel die Erziehung des Kindes zur Freiheit:

Der Erziehende, der Unterrichtende hat vor allen Dingen die Aufgabe, den Körper des Menschen so gesund zu gestalten, als er nur gesund gestaltet werden kann; das heißt, alles dasjenige an dem Spirituellen des Zöglings zu pflegen, wodurch der physische Organismus des Menschen im späteren Leben ein möglichst geringes Hindernis ist für dasjenige, was der Geist will. [...] So muss die Erziehungskunst darin bestehen, dass der Erzieher die Gelegenheiten herbeiführt, durch die sich der Zögling frei entfalten kann.²³

Die Waldorfschulen haben über Jahrzehnte hinweg Formen und Traditionen entwickelt, die das Erreichen dieses Ziels ermöglichen können. Dies wird generell mit der Waldorfschule assoziiert und an diesem zentralen Anliegen hat sich nichts geändert, seit Steiner es 1922 in Oxford formulierte. Allerdings haben

Studierende sind zur kritischen Betrachtung gegenwärtiger Erziehungsansätze und zum Erforschen zukunftsfähiger Alternativen aufgerufen. Sie stellen erklärte pädagogische Ziele in Frage und untersuchen sie auf ihr Potential hin, zum gesellschaftlichen Wandel beizutragen. Sie fragen danach, wie Waldorfpädagogik gegen Ausgrenzung und Diskriminierung vorgehen und eine Kraft zum Guten in der Gesellschaft werden kann. Sie entwickeln soziale Fähigkeiten, die ihnen später ein professionelles Arbeiten im Kollegium und mit Eltern ermöglichen. Sie lernen, die Bedeutung von Ausdauer und Resilienz zu schätzen und positiv mit herausfordernden Situationen umzugehen.

22 Steiner, R. (1923/2004). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung* (S. 103). Rudolf Steiner Verlag. GA 307.

23 Steiner, R. (1922/1991). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. (S. 63). Rudolf Steiner Verlag. GA 305.

sich seitdem weitreichende gesellschaftliche Veränderungen vollzogen: Weltreiche und Kolonien sind verschwunden, Länder unabhängig geworden und das Streben nach einer postkolonialen und entkolonialisierten Bildung ist in den Vordergrund gerückt. Trotz alledem ist es möglich, dass wir, wenn auch unbewusst, Überholtes perpetuieren anstatt zeitgemäße bzw. zukunftsfähige Haltungen und Werte zu fördern. Seit in den letzten Jahren Bewegungen wie #MeToo und #BlackLivesMatter in Erscheinung getreten sind, wurden Lehrpläne, die z. B. überwiegend weiße und männliche Wertauffassungen spiegelten, dahingehend erweitert, dass sie die tatsächlichen gesellschaftlichen Demografien besser repräsentieren. Im Geschichtsunterricht wird die Perspektive von Minderheiten nicht mehr unterdrückt oder ignoriert. Der Gender- und sexuellen Vielfalt wird zunehmend Ausdruck gegeben, Gesellschaften werden diverser und multikultureller. Themen wie Inklusion und das Überwinden von Unterdrückung und Diskriminierung werden diskutiert, etablierte Normen in Frage gestellt und die Stimmen von Minderheiten und unterprivilegierten Gruppen finden zunehmend Gehör. Es ist wesentlich, dass diese Stimmen in der Ausbildung von Lehrkräften vertreten sind und dass die gesellschaftliche Komplexität, in der die angehenden Lehrer*innen ihren Beruf ausüben werden, differenziert betrachtet wird. Ausbildungsmodelle müssen in der Zeit ›lesen‹ und Lehrkräfte darauf vorbereiten, ihrerseits die jungen Menschen auf das vorbereiten zu können, was sie für ihre Zukunft brauchen. Das verweist auf eine wesentliche und grundlegende Aufgabe von Erziehung im Allgemeinen und von Waldorfpädagogik im Besonderen: dass sie die Veränderung verkörpert, die für eine faire und gleichberechtigte Gesellschaft notwendig ist. Rudolf Steiner sprach dies bei seiner Eröffnungsansprache zum ersten Kurs für die Lehrer*innen der Waldorfschule an: «Die Möglichkeit der Waldorfschule muss dabei ausgenutzt werden, um reformierend, revolutionierend im Schulwesen zu wirken.»²⁴

Dabei muss «der Pädagoge [...] auch die Zeit begreifen, in der er steht, weil er die Kinder begreifen muss, die ihm aus dieser Zeit heraus zum Erziehen übergeben werden»²⁵, und sich stets durch «eine wirkliche, praktische, nach Körper, Seele und Geist orientierte Menschenerkenntnis» leiten lassen. Das erfordert Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit. Waldorfpädagogik wurzelt im Streben nach sozialer Gerechtigkeit und will junge Menschen so erziehen, dass sie ihr individuelles Potential voll realisieren können. Dazu gehört, dass man ... – auch mit Vertretern*innen anderer Richtungen ... – zusammen daran arbeitet, die systemischen gesellschaftlichen und historischen Barrieren zu beseitigen, die dieser Persönlichkeitsentfaltung oft noch im Weg stehen.

24 Steiner, R. (1919/2019). *Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches Seminar*. Studienausgabe (S. 31). Rudolf Steiner Verlag. GA 293–295.

25 Ebd., S. 329.

Angehende Lehrer*innen müssen lernen, effektiv und partnerschaftlich mit Eltern und mit dem Kollegium zusammen an der Erziehung der Kinder zu arbeiten, denn gerade in diesem Bereich entstehen viele der Probleme, mit denen Schulen und Einrichtungen zu kämpfen haben. Dazu gehört auch, dass Studierende lernen, wie man Konferenzen so führt, dass sie einen offenen und freien Dialog ermöglichen, und dass auch diejenigen anerkannt und einbezogen werden, die nicht sofort ihre Meinung beitragen. Der kreative Umgang mit Spannungen und Konflikten ist eine Kunst, die es ebenso zu erüben gilt, wie die Fähigkeit, «mutige Gespräche» zu führen und Wege zum Ansprechen von Problemen zu finden, die den Dialog fördern, ohne abweisend und verletzend zu wirken.

Lehrkräfte brauchen Resilienz in allen möglichen Situationen. Um diese Resilienz aufzubauen, müssen sie sich gelegentlich Zeit für sich selbst nehmen, für die eigene Entwicklung, für künstlerisches Tun, Hobbies und Familie. Allzu oft treten die Bedürfnisse der Schule zu sehr in den Vordergrund und die Familie leidet darunter. Schon während der Ausbildung sollten diese Tendenz sowie effektive Wege zu einem ausgewogenen Verhältnis von Berufs- und Privatleben angesprochen werden. Davon werden alle Beteiligten gleichermaßen profitieren ... – Lernende, Eltern, Lehrpersonen mit ihren Familien und das Kollegium. Es versteht sich von selbst, dass Auszubildende in dieser Hinsicht mit gutem Beispiel vorangehen.

Insgesamt sind die genannten Aspekte eine gute Grundlage dafür, Lehrer*innen auf ein positives Herangehen an zukünftige gesellschaftliche und pädagogische Veränderungen und Herausforderungen vorzubereiten.

9. Gesetzliche Verantwortung, Finanzen und Verordnungen

Lehrpersonen stehen oft in einem Spannungsfeld zwischen den Erwartungen und Erfordernissen der Gesellschaft und den Bedürfnissen der ihnen anvertrauten Kinder. Das war auch bei der Gründung der ersten Waldorfschule nicht anders. Rudolf Steiner sprach das offen an und unterschied in diesem Zusammenhang zwischen der Notwendigkeit, nach außen Kompromisse einzugehen, und der Gefahr innerer Kompromisse. Lehrpersonen haben die Aufgabe, kreativ auf ein fruchtbares Gleichgewicht zwischen den Bedürfnissen der Schule und denen der Schüler*innen hinzuarbeiten. Sie sollten daher schon in der Ausbildung Gelegenheit haben, sich mit diesem Aspekt ihres Berufes auseinanderzusetzen.

Lehrkräfte sind Personen des öffentlichen Lebens. Sie haben ihren Schülerinnen und Schülern wie auch deren Eltern und Familien gegenüber eine Sorgspflicht und tragen Verantwortung dafür, dass ihre Rechte gewahrt bleiben. Um dieser beruflichen Verpflichtung Rechnung tragen zu können, müssen sie sie verstehen und stets über aktuelle diesbezügliche Entwicklungen informiert sein.

Die gesetzlichen Vorgaben im Bildungswesen sind von Land zu Land verschieden. Waldorfschulen, -kindergärten und -tagesstätten sind diesen Gesetzen unterstellt, wobei es bei den eigentlichen Gesetzesvorschriften, pädagogischen Erwartungen, Berichtspflichten, Finanzrahmen und soziokulturellen Gegebenheiten erhebliche Unterschiede gibt. Es gibt freie Schulen und Kindergärten mit relativ geringer staatlicher Aufsicht, während andere vom Staat unterstützt sind und einer entsprechend größeren Rechenschaftspflicht unterliegen. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollten bereits während der Ausbildung Gelegenheit haben, sich mit diesbezüglichen Erwartungen vertraut zu machen und Wege zu erforschen, ihnen Genüge zu tun.

Viele Kollegien tun sich schwer mit der Frage der Freiheit in der Pädagogik, die von den einzelnen Lehrer*innen unterschiedlich interpretiert werden kann. Rudolf Steiner machte deutlich, dass diese Freiheit auf die Unterrichtspraxis beschränkt ist. Sie bedeutet nicht, dass Lehrende ihre beruflichen Pflichten vernachlässigen oder sich über Vereinbarungen hinwegsetzen können, denen ihre Schule oder Einrichtung unterliegt. Im schulischen Zusammenhang steht die individuelle Freiheit immer in einem dynamischen Wechselverhältnis zu der gemeinsamen Verantwortung. Es ist begrüßenswert, wenn es bereits in der Ausbil-

Lehrende sind Personen des öffentlichen Lebens. Als solche sind sie stets über die rechtliche und finanzielle Seite ihres Berufes informiert und durchschauen betriebliche Abläufe. Zu ihrem Berufsprofil gehören ethisches und verantwortungsbewusstes Handeln und das Bestreben, für die Sicherheit und Gesundheit der Kinder und Jugendlichen zu sorgen.

derung möglich ist, sich ein Verständnis sowohl für dieses Verhältnis anzueignen, als auch für die Tatsache, dass Kommunikation und Dialog wesentliche Instrumente im täglichen Spannungsfeld des kollegialen Miteinanders sind.

Neue Lehrerinnen und Lehrer sind oft nicht ausreichend auf die administrativen Seiten ihres Berufes vorbereitet. Die dazu gehörigen Aufgaben reichen vom Korrigieren von Hausaufgaben und Klassenarbeiten zur Kommunikation mit Eltern, vom Zeugnisschreiben zum Planen von Klassenausflügen, von der Konferenzplanung bis zur Vorbereitung von Elternabenden. Welche Kommunikationsform ist für welche Situation angemessen? Ist Kommunikation per E-Mail immer sinnvoll? Welche Rolle sollten soziale Medien spielen? Wie können schwierige Gespräche vorbereitet und moderiert werden? Gelegenheiten für das Erüben dieser Fähigkeiten sollten fester Bestandteil der Ausbildung sein.

Der gemeinsame Lernraum von Lernenden, Lehrenden und Eltern endet nicht an der Tür des Klassenzimmers. Die Sorgfaltspflicht, die jeder Lehrperson zufällt, schließt Aspekte wie die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Sicherheit aller Schülerinnen und Schüler immer mit ein. Die mit ihrem Beruf einhergehenden lebensverändernden Erwartungen werden Lehrpersonen oft schnell bewusst. Als verantwortungsvollen Mitgliedern einer Gemeinschaft, die auch eine gewisse Vorbildfunktion erfüllen, wird von ihnen erwartet, dass sie auch außerhalb der Schule die ethischen Grundsätze wahren, die sie im Klassenzimmer verkörpern.

II. Qualitäten und Fähigkeiten von Ausbildenden

Die Aufgaben von Ausbildenden sind weitreichend und vielschichtig. Allerdings gibt es dafür im Waldorfbereich weder anerkannte und konsistente Richtlinien, noch etablierte Grundausbildungen oder Weiterbildungen. Dazu kommt, dass die Ausbildenden oft in unterschiedlichen Zusammenhängen tätig sind: sie unterrichten auf allen Stufen, vom frühkindlichen bis hin zum Oberstufenbereich, in Vollzeitkursen, berufsbegleitend oder in intensiven Unterrichtsblöcken, in Wochenendkursen, im eigenen Land oder als Gastdozierende im Ausland, wo eventuell jede Einheit gedolmetscht werden muss.

Für manche Ausbildende ist dies eine Vollzeit-Aufgabe, aber meistens ist es so, dass sie nach Bedarf Unterrichtseinheiten entweder vor Ort anbieten oder reisen, um an anderen Orten Kurse zu geben. Auch Mentor*innen von Lehrpersonen sowie Lehrpersonen, die Praktikummöglichkeiten anbieten, sind ausbildend tätig. Das Ausbilden von Lehrer*innen, egal in welcher Form es stattfindet, ist immer eine wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe.

Es gibt Ausbildende, die die erforderlichen Qualitäten und Eigenschaften schon mit sich bringen und entwickelt haben, während andere noch dabei sind, dies zu tun. Sie sind je nach Kontext unterschiedlich relevant. Von Kursleitenden wird anderes erwartet als von Personen, die nur ein paar Tage im Jahr ausbildend tätig sind oder noch ganz am Anfang stehen. Dennoch sind wir der Ansicht, dass die generellen Qualitätsrichtlinien für Ausbildende in jedem Fall gültig sind. Sie können auch Ausbilder*innen langfristig als Orientierungshilfen für ihre Weiterbildung und Fortbildung dienen. Uns sind keine derartigen Richtlinien bekannt und wir hoffen, dass die vorliegende Schrift sinnvoll zum Schließen dieser Lücke beitragen kann.

Im Heilpädagogischen Kurs sprach Steiner über die Bedeutung der inneren Entwicklung von Lehrpersonen:

[...] Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde genommen ist, was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist.²⁶

Das gilt für Ausbildende eventuell in noch größerem Maß, weil sie Vorbildfunktion haben und zukünftigen Lehrenden vorleben, was für die Unterrichtstätigkeit an Waldorfschulen wesentlich ist. Das schließt ihr Verhältnis zum Werk Rudolf Steiners und zur Anthroposophie ein, sowie ihre Fähigkeit, Anthroposophie als einen Erkenntnisweg darzustellen, «der das Geistige im Menschenwesen zu dem

26 Steiner, R. (1924/1998). *Heilpädagogischer Kurs* (S. 25). Rudolf Steiner Verlag. GA 317.

Geistigen im Weltall führen möchte».²⁷ Ein weiterer zentraler Gesichtspunkt ist die Frage von Relevanz und Aktualität. Wenn man in der Ausbildung tätig ist, liegt die eigene Studienzeit in der Vergangenheit. Man unterrichtet angehende Lehrkräfte in der Erziehung von Kindern, die möglicherweise noch gar nicht geboren sind. Zeitgemäß und aktuell zu sein ist eine wesentliche Anforderung an Auszubildende. Rudolf Steiner wies darauf in der *Allgemeinen Menschenkunde* hin: «Der Pädagoge muss auch die Zeit begreifen, in der er steht, weil er die Kinder begreifen muss, die ihm aus dieser Zeit heraus zum Erziehen übergeben werden.»²⁸

27 Steiner, R. (1924/2020). *Anthroposophische Leitsätze* (S. 8). Rudolf Steiner Verlag, GA 26.

28 Steiner, R. (1919/2019). *Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches Seminar*. Studienausgabe (S. 329). Rudolf Steiner Verlag, GA 293–295.

1. Erwachsenenbildung

Fachkräfte in der Lehrer*innenbildung wissen, dass der Ausbildungsprozess hygienisch sein muss, d. h. er muss die für die Entwicklung von Resilienz wesentliche, geistig-seelische und leibliche Gesundheit unterstützen.

In der heutigen Gesellschaft führt kein Weg an einer formellen Erwachsenenbildung vorbei. Jede erfolgreiche Waldorf-Ausbildung ist daher herausgefordert, dem entsprechenden Lernbedarf auf angemessene Art nachzukommen. Dabei unterscheiden sich die Ansprüche der Andragogik (der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung) von denen der Pädagogik. Wer erfolgreich an einer Schule unterrichtet, verfügt nicht unbedingt über die Kompetenzen, die beim Unterrichten von Erwachsenen gefragt sind.

Gesellschaftlich umfasst der Begriff der Erwachsenenbildung ein Spektrum, das von der allgemeinen und beruflichen Bildung bis hin zum «lebenslangen Lernen» reicht. Ausbildungskurse für Waldorflehrer*innen versuchen oft, das alles unter einen Hut zu bringen, mit dem Ergebnis, dass sie entweder zu einem vertieften, selbstbestimmten und transformativen Lernerlebnis beitragen oder für die Studierenden schlicht und einfach verwirrend sind. Es war wohl der chinesische Gelehrte Konfuzius (ca. 551 bis 478 v. Chr.), der als Erster die Idee des «lebenslangen Lernens» formulierte. Seine Lehre vom «Guten Weg» ist keine Religion, sondern vielmehr eine Lebensphilosophie. Der «Gute Weg» ist hier als ein Weg fortwährenden Lernens zu verstehen. Dabei geht es nicht nur um Ergebnisse, sondern «der Weg ist das Ziel», d. h. das Lernen selbst bringt Zufriedenheit.²⁹ Dennoch erhoffen sich erwachsene Lernende gemeinhin, dass der Weg letztendlich zu einem Ziel führt.

Steiner äußerte sich verschiedentlich zur Frage der Universitätsbildung.³⁰ Während schulische Erziehung ein weit gestecktes und allgemeines Ziel verfolgt, geht

Dialog und kreative Beteiligung sind wesentlich für jeden Lernprozess. Auszubildende streben nach der kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer Fähigkeit, Studierende zu inspirieren. Selbst-reflexion und gutes Zuhören sind dabei unbedingte Voraussetzungen. Auszubildende respektieren Studierende als erwachsene Menschen mit eigenen Erfahrungen und eigenem Wissen, die es in den Unterricht mit einzubeziehen gilt. Sie ermutigen Studierende, an ihren eigenen Fragen zu arbeiten und nach Lehrmethoden zu suchen, die es zulassen, dass Begriffe aus gelebter Erfahrung heraus entstehen.

29 Hontoy, F. (2. Juni 2018). *Mastery or Perfection?* <https://aicomo.com/mastery-perfection/>

30 Siehe z. B. Steiner, R. (1898/1989). «Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart». In *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887–1901*. S. 235ff. Rudolf Steiner Verlag. GA 31, und Steiner, R. (1922/1994). *Erneuerungs-Impulse für Kultur und Wissenschaft. Berliner Hochschulkurs*. Rudolf Steiner Verlag. GA 81.

es bei der beruflichen und universitären Bildung eher um Spezialisierung. Es gibt keine allgemeine Hochschulpädagogik: Jede Fachrichtung verlangt eine spezifische Unterrichtsform. Dabei ist zu bedenken, dass Menschen durch diesen Bildungsprozess bestimmte Rollen in der Gesellschaft zugewiesen werden. Die erworbenen Fähigkeiten kommen im gesellschaftlichen Kontext zum Tragen. Das bedeutet aber, dass es notwendig ist, Studierenden über ihre berufliche Spezialisierung hinaus die Möglichkeit zur Erweiterung und Vertiefung ihrer Allgemeinbildung zu bieten. Das damit gemeinte Wissen ist nicht fachspezifisch, sondern wird im interdisziplinären Dialog gepflegt. Diese zweifache Ausrichtung ist bei der Konzeption von Ausbildungsprogrammen zu berücksichtigen.

Es gibt eine enorme Vielfalt von Ansätzen in der Erwachsenenbildung, die sich wiederum in einer Fülle von andragogischen Theorien niederschlagen. Auch wenn diese sich im Einzelnen unterscheiden und zum Teil auch auf gegensätzlichen erkenntnistheoretischen Ausgangspositionen beruhen, stimmen sie gemeinhin in den folgenden Punkten überein:

- Erwachsene Lernende bringen Wissen und Erfahrungen mit, die in den Lernprozess zu integrieren sind.
- Erwachsene Lernende beteiligen sich an der Gestaltung und Implementierung des eigenen Lernprozesses.
- Auszubildende haben die Aufgabe, das Lernen der Studierenden unterstützend zu begleiten.

Auszubildende müssen Methoden entwickeln und zur Anwendung bringen, die es zulassen, dass die erwachsenen Lernenden ihre individuellen Bedürfnisse und Begabungen in die Ausbildung einbringen können. Es ist wichtig, dass die Lernenden sich selbst für die Ausbildung entscheiden und dass ihre Teilnahme freiwillig ist. Für Erwachsene konzipierte Unterrichts- und Lernformen gehen davon aus, dass die Studierenden ernsthaft am eigenen Lernprozess teilnehmen. Daraus ergibt sich die Anerkennung, dass das gleiche Lernziel individuell verschieden erreicht werden kann und dass unterschiedliche Ansätze wesentlich sind. Das Anerkennen und Respektieren individueller Unterschiede sollte ein zentrales Ziel der Lehrer*innenbildung sein.

Dazu gehört auch das Pflegen eines partnerschaftlichen Umgangs in der Ausbildung. Lernen ist ein individueller Prozess, der sich im Dialog mit anderen entfaltet. Auszubildende müssen in der Lage sein, auf der einen Seite individuelle Lernprozesse zu begleiten und auf der anderen Seite zu gemeinsamem Lernen in der Gruppe anzuregen. Sie sollten daher über Methoden und Techniken verfügen, um die Studierenden in beide Richtungen inspirieren zu können.

Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass Erwachsene über reichhaltige Erfahrungen verfügen, die sie beim Erwerb neuen Wissens und neuer Fähigkeiten unterstützen, dass sie sich direkt und aktiv mit Inhalten beschäftigen

wollen, die für ihre täglichen Herausforderungen und Aufgaben relevant sind, und dass sie sich individuell in einem Stadium ihrer Biographie befinden, das sich auf ihre Lernmöglichkeiten auswirkt.

Ausbildungen für Waldorflehrer*innen beziehen drei unterschiedliche, sich jedoch ergänzende Lernmodi mit ein:

- Das Erweitern und Vertiefen des eigenen begrifflichen Rahmens.
- Das Erwerben neuer Fähigkeiten.
- Das Entwickeln und Erüben einer reflexiven Haltung (teilnehmend/beobachtend) in der Begegnung mit der Welt.

Es handelt sich hier um Wachstumsprozesse, die Auszubildende und Studierende in einer gemeinsamen Lernumgebung vollziehen. Geschieht dies mit Respekt und Bewusstsein für die Herausforderungen der Ausbildungssituation, so kann die gemeinsame Lernumgebung zum Ort individueller Neuorientierung und pädagogischer Erneuerung werden.

2. Anthroposophie

Rudolf Steiner verwies explizit darauf, dass die Anthroposophie nicht direkt in die Waldorfschule einfließen soll.³¹ Die Schule sollte kein sektiererischer Ort für das Verbreiten einer bestimmten ‚Weltanschauung‘ sein. Auch erwartete Steiner offensichtlich nicht, dass die Lehrerinnen und Lehrer das Wissen, das er sich durch seine anthropologische und kosmologische Forschung angeeignet hatte, einfach «anwenden» würden. Dagegen sprach er deutlich von der Bedeutung des anthroposophischen Übens für das Ausbilden eines pädagogischen Bewusstseins, das in der Lage ist, die individuellen Entwicklungsbedürfnisse jedes Kindes intuitiv zu erfassen. Die zur Anthroposophie und zum anthroposophischen Übungsweg entwickelte Beziehung kann Lehrer*innen befähigen, instinktiv und effektiv am Lernprozess ihrer Schüler*innen teilzunehmen. Für Rudolf Steiner war sie eine unverzichtbare Quelle pädagogischer Kreativität.

Es soll hier betont werden, dass die Anthroposophie keine Sammlung von Glaubensinhalten, übernommenen Traditionen und Buchwissen, sondern ein Schulungsweg ist. In Bezug auf die pädagogische Ausbildung sollten zwei Aspekte hier besonders erwähnt werden:

Der erste ist der erkenntnistheoretische Ansatz der Anthroposophie. Steiners Erkenntnistheorie basiert auf Goethes Beschreibungen seiner wissenschaftlichen Methode. Rudolf Steiners Anthroposophie ist eine Weiterentwicklung der goetheschen Phänomenologie. Als solche stellt sie eine Erkenntnismethode dar, die von dem Wahrnehmungsvorgang gelenkt wird, der sich zwischen dem Menschen und den von ihm beobachteten Phänomenen entfaltet. Obwohl häufig auf die kritische Haltung hingewiesen wird, die wir als Beobachtende bezüglich unserer Vorurteile und Annahmen entwickeln müssen, wird Goethes Charakterisierung dieses Vorganges als ‚zarte Empirie‘ oft übersehen. Steiners anthroposophische Phänomenologie ist von einer tastenden, respektvollen Feinheit geprägt; einer

Ausbildende haben eine lebendige Beziehung zu Rudolf Steiners Werk und sind darüber hinaus mit gegenwärtigen Diskussionen und Entwicklungen im Bildungsbereich vertraut. Sie sind in der Lage, das eigene Bestreben den Studierenden gegenüber sinnstiftend zu vertreten und wissen, dass der Weg zur Anthroposophie nur ein individueller und gradueller sein kann. Sie vermögen Anthroposophie als geistige Wissenspraxis darzustellen, die als zentrale Ziele Menschenwürde und menschliche Freiheit beinhaltet und die danach strebt, die Wesens-verwandtschaft des Menschen mit dem Geistigen im Weltall erlebbar zu machen.

31 Siehe z. B. Rudolf Steiners Eröffnungsansprache am Vorabend des ersten Lehrerkurses in Steiner, R. (1919/2019). *Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches Seminar*. Studienausgabe. Rudolf Steiner Verlag. GA 293–295.

Beziehungsqualität, die dem noch im Werden Begriffenen Raum gibt. Es handelt sich um ein Erkennen, das im Staunen wurzelt, d. h. in dem Erlebnis, von dem, was einem begegnet, berührt und bewegt zu werden. Explorativ und detailfreudig, macht die Anthroposophie die Welt (um Rudolf Steiner zu paraphrasieren) zu einem Rätsel, an dessen Lösung sie uns teilnehmen lässt.

Der zweite Aspekt sind die von Steiner gegebenen Übungen, Meditationen und Praktiken für die innere Entwicklung der Lehrperson. «Hier spielt die Anthroposophie eine wichtige Rolle, aber wiederum nicht in weltanschaulich-dogmatischer Art, sondern indem sie Übungsmöglichkeiten, künstlerische Betätigungsformen und meditative Besinnungen gezielt zur Persönlichkeitsentwicklung bereithält.»³² Dahinter steht die Überzeugung, dass jedem Menschen ein Bewusstseins- und Handlungspotential innewohnt, das nur durch individuelles Üben erweckt werden kann. Diese Entwicklung, als bewusster Werdeprozess, bildet die Grundlage für das Präsentsein und die Authentizität der Lehrpersönlichkeit ... – Qualitäten, die nach Schieren für die Waldorfpädagogik essentiell sind.

Die Assoziation der Waldorfpädagogik mit Steiners Anthroposophie wird heute oft als nachteilig gesehen, besonders in akademischen Kreisen. Zwar wird die Pädagogik an sich geschätzt, aber ihr konzeptioneller Unterbau wird abgelehnt oder sogar als suspekt angesehen.³³ Viele von Steiners Aussagen liegen jenseits der allgemein akzeptierten Wissensgrenzen. Ausbilder*innen stehen vor der Herausforderung, den Studierenden Anthroposophie auf eine Weise nahe zu bringen, dass sie für sich selbst sprechen kann. Die Studierenden sollten die Möglichkeit haben, sich der Anthroposophie denkend und fragend zu nähern, um so während des Studiums ihre eigene Beziehung zu Steiners Weltansicht entwickeln zu können. Anthroposophische Erkenntnisse, die direkt in die Didaktik und Methodik der Waldorfpädagogik einfließen, dürfen nicht als vorgegebene Wahrheiten präsentiert werden, die es zu akzeptieren gilt, sondern müssen erkundet und verstanden werden. Studierende sollten angeregt werden, anthroposophische Konzepte als Schlüssel zu benutzen, der ihnen die kindliche Entwicklung und das Geschehen im Klassenzimmer erschließen kann.

Steiner selbst wies darauf hin, dass die Anthroposophie als theoretisches Konstrukt einiges zu wünschen übrig lasse. Ihr Wert liegt darin, dass sie unsere Beziehung zur Welt belebt und unser Verantwortungsgefühl und unsere Eigeninitiative stärkt. «Und so ist der Beginn anthroposophischer Betrachtung der: Freundschaft zu schließen mit der Welt [...].»³⁴

32 Schieren, J., Hrsg. (2016). *Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven.* (S. 808). Beltz Juventa.

33 Traub, H. (2020). «Atelier Anthroposophie». *Steiner Studies. Internationale Zeitschrift für kritische Steiner-Forschung*, 1. <https://doi.org/10.12857/STS.951000140-3/>

34 Steiner, R. (1924/1994). *Anthroposophie. Eine Zusammenfassung nach einundzwanzig Jahren* (S. 114). Rudolf Steiner Verlag, GA 234.

3. Das Kind von heute

In seiner bemerkenswerten Untersuchung zur vorgeschichtlichen Ausbildung menschlicher Identität bezeichnet der britische Archäologe Clive Gamble das «emotionale, materielle und symbolische» Umfeld, in dem Kinder ihre Identität finden, als «childscape».³⁵ Bei diesem Prozess spielen sowohl materielle (greifbare) wie auch metaphorische (nicht greifbare) Faktoren eine Rolle. Kinder lernen durch Teilnahme und Erzählungen, sich mit ihrer erlebten Umgebung in Beziehung zu setzen. Kulturell geprägte Interaktionen mit der erfahrenen Lebenswelt³⁶ und die Geschichten, die diese Interaktionen prägen, sind wesentliche Faktoren der Kindesentwicklung.

Rudolf Steiners pädagogische Menschenkunde beinhaltet eine ähnliche Sicht des prägenden Einflusses der erfahrenen Lebenswelt auf die Entwicklung des Kindes.³⁷ Der Waldorfflehrplan basiert zu einem großen Teil auf dem Verständnis der Veränderung, die sich in der prägenden Beziehung des Kindes zu seiner (natürlichen und kulturellen) Umwelt vollzieht. Diese Beziehung muss als konkret und individuell betrachtet werden. Jedes Kind lebt zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort. Generalisierte Betrachtungen kindlicher Entwicklung lassen die Tatsache außer Acht, dass sich die Stadien dieser Entwicklung je nach den vorliegenden Bedingungen unterschiedlich entfalten.

Steiners Menschenkunde sieht die Entwicklung des Kindes als einen allmählichen Verkörperungs- oder Inkarnationsvorgang. Erziehung bedeutet, Kinder bei diesem Prozess zu begleiten und zu unterstützen. Im Gegensatz zu anderen Den-

*Es ist wesentlich, dass Auszubildende eine lebendig-dialogische Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen von heute haben. Sie müssen ein Gespür für deren Entwicklung in einer sich rasant verändernden Welt haben und die Herausforderungen verstehen, die daraus für Familien und Beziehungen, für Schulen und Kindergärten erwachsen. Ein zentraler Aspekt der Waldorfpädagogik ist die Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*in. Studierende sollten diese pädagogische Beziehung schon während der Ausbildung erleben können. Auszubildende müssen daher in der Lage sein, ihren Unterricht mit der Qualität zu durchdringen, die in der direkten Begegnung mit Kindern und Jugendlichen entsteht.*

35 Gamble, C. (2007). *Origins and revolutions: Human identity in earliest prehistory*. Cambridge University Press.

36 Ein Begriff aus der Phänomenologie. Zur Lebenswelt eines Menschen gehören individuelle, soziale, Wahrnehmungs- und praktische Erfahrungen.

37 Siehe unter anderem Steiner, R. (1906–1911/2019). *Die Erziehung des Kindes*. Rudolf Steiner Verlag. GA 34, und Steiner, R. (1924/2017). *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. Rudolf Steiner Verlag. GA 309.

kern weist Steiner auf den prägenden Einfluss der seelisch-geistigen Umgebung des Kindes hin. Menschliche Entwicklung kann nur verstanden werden, wenn man das ganze Menschenwesen in die Betrachtung einbezieht.

Steiner schrieb sein gesamtes anthroposophisches Werk zu einer Zeit, in der sich die erfahrene Lebenswelt als Ort kindlicher Entwicklung sehr anders darstellte. Die tiefgreifendsten Veränderungen fanden vor relativ kurzer Zeit statt, wenn wir zum Beispiel auf die Allgegenwärtigkeit digitaler Geräte in den kindlichen Lebenswelten und die Präsenz des Virtuellen innerhalb der realen Welt schauen.³⁸ Welche Folgen sich daraus für unsere Erfahrung unserer selbst, der natürlichen Welt und unserer Mitmenschen ergeben, ist eine Frage, mit der sich die Wissenschaft zunehmend beschäftigt.³⁹ Wie wirkt sich diese rasante Veränderung der Lebenswelt («childscape») auf kindliche Entwicklung und kindliches Lernen aus? Im Hinblick auf die Zukunft der Pädagogik ist dies eine zentrale Frage. Wie kann Schule angesichts dieser rapiden Entwicklungen gesunde Inkarnationsprozesse fördern?

Beim Betrachten der Kernpunkte einer zukunftsfähigen Ausbildung für Lehrpersonen in Waldorfschulen ist dies eine Schlüsselfrage. Die Fähigkeit, die lebendigen Kräfte pädagogischer Kreativität in den Studierenden wecken zu können, erfordert von Ausbildenden die verkörperte Erfahrung der realen Lerndynamik, wie sie in Kindern heute zum Ausdruck kommt. Das Festhalten an Lehrmethoden, die für kindliche Lebenswelten entwickelt wurden, die sich von den heutigen grundsätzlich unterscheiden, verhindert das kreative Eingehen auf die Bedürfnisse unserer Zeit.

Waldorfpädagogik lebt von der lebendigen pädagogischen Beziehung, die sich innerhalb des jeweiligen Unterrichtsfaches zwischen Lehrpersonen und Lernenden entfaltet. Zu einem gelingenden Unterricht gehört die Fähigkeit der Lehrperson, die Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichtsinhalt künstlerisch so zu gestalten, dass ein Resonanzraum gemeinsamer Aufmerksamkeit entstehen kann.⁴⁰ Um Studierenden die notwendigen Voraussetzungen für dieses resonante Lernen und den fruchtbaren Umgang damit nahezubringen, muss die Unmittelbarkeit der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen in der Ausbildung greifbar werden. Das kann jedoch nur geschehen, wenn die Ausbil-

38 Es gibt eine Vielzahl von Publikationen, die sich mit den menschenkundlichen Grundlagen der Waldorfpädagogik auseinandersetzen. Die meisten davon gehen allerdings auf die Zeit vor der Verbreitung der Digitaltechnik als einflussreichem Faktor der erfahrenen Lebenswelt zurück. Die Auswirkung dieses Wandels auf den Menschen vom Gesichtspunkt der Anthroposophie ist noch weiter zu erforschen.

39 Glöckler, M. (2020). *Schule als Ort gesunder Entwicklung - Erfahrungen und Perspektiven aus der Waldorfpädagogik für die Erziehung im 21. Jahrhundert*. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

40 Beljan, J. (2019). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung* (2. Auflage). Beltz Juventa.

denden selbst in einer aktiven, dialogischen Beziehung zu Kindern und Jugendlichen von heute stehen. Die eigene unmittelbare Begegnung der Ausbildenden mit den Lernbedürfnissen der jungen Menschen von heute ist der Funke, der in den Studierenden eine lebenslange Begeisterung für die Herausforderungen des Unterrichtens entfachen kann.

4. Kontextsensitivität

Seit der Gründung der ersten Waldorfschule 1919 haben sich in der Welt vielschichtige gesellschaftliche Veränderungen vollzogen. Die Waldorfpädagogik hat weltweit in den unterschiedlichsten kulturellen und geografischen Zusammenhängen Ausbreitung gefunden. Auch die Lebens- und gesellschaftlichen Anforderungen haben sich gewandelt. Um effektiv zu sein, müssen Ausbildungen für Lehrkräfte an Waldorfschulen drei Kernbereiche berücksichtigen: den geschichtlich-kulturellen, geographischen und zeitlichen Kontext.

Ausbildende sind kontext-sensitiv und bemühen sich um Vielfalt und differenzierte Methoden. Sie verstehen ihre Zeit und respektieren die Qualitäten und die Geschichte, sowie die kulturelle und gesellschaftliche Komplexität ihres Tätigkeitsortes. Sie sind sich der eigenen tradierten Werte, Vorlieben und Vorurteile bewusst und bestrebt, diese zu individualisieren bzw. zu überwinden. Sie stellen sicher, dass einzelne Studierende weder benachteiligt noch über-vorteilt werden. Dieses Bestreben ist im Leitbild jeder Ausbildung verankert. Ihr Unterricht ist von Gegenwartsbewusstsein durchdrungen und geht flexibel auf den jeweiligen Kontext ein.

Geschichte und Kultur

Die erste Waldorfschule wurde unmittelbar nach dem Untergang der österreich-ungarischen, russischen und deutschen Kaiserreiche und dem Sturz von Kaisern und Zar begründet. Seitdem sind weitere Imperien zerfallen und neue sind entstanden. Viele Länder sind von ihren früheren Kolonialherren unabhängig geworden und die Entkolonialisierungsbewegung hat sich, unterstützt von Theoretikern wie Freire, Fanon, Foucault und Giroux, zunehmend durchgesetzt.

Es ist nicht einfach, mit diesen globalen Veränderungen Schritt zu halten. In den letzten zwanzig Jahren haben sich grundlegende Veränderungen im Werteverhalten vieler Länder gezeigt. Viele von uns sind in Gesellschaften aufgewachsen, die mehr oder weniger homophobisch, von weißen Menschen beherrscht und auf einen binären Gender-Begriff fokussiert waren; in denen ursprüngliche Bevölkerungen marginalisiert oder vergessen bzw. vom gegenwärtigen Diskurs ausgeschlossen wurden; in denen die Kolonialisierung anderer Länder als positiv und ‚zivilisierend‘ galt; in denen Geschichte nur von einer Seite geschrieben wurde. Wir sind uns folglich oft nicht bewusst, wie sehr unser Denken, Fühlen und Handeln von diesen Umständen geprägt ist. Es ist fast undenkbar, dass man in dieser Vergangenheit gelebt hat, ohne von ihrem systemischen Rassismus, Sexismus usw. beeinflusst worden zu sein. All das bringt eine unbewusste Voreingenommenheit hervor, die wir, ohne es zu wissen, in unsere Arbeit hineintragen und perpetuieren. Pädagogik hat zwei Seiten: sie kann ermächtigen und befreien,

aber sie kann auch die Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten bestehender Gesellschaften replizieren.

Wenn wir angehende Lehrpersonen unterrichten, müssen wir unsere eigenen Vorurteile erkennen,⁴¹ um zu erfahren, «was es heißt, bestimmte regressive Verhaltensweisen, Vorstellungen, Gewohnheiten und Werte zu verlernen, die uns, von der dominanten Kultur auferlegt, zur Gewohnheit geworden sind.»⁴² Dieser Schritt ist unerlässlich, damit zukünftige Lehrpersonen selbst im Unterricht differenziert und sensibel auf ihre Schülerinnen und Schüler eingehen können. Dieses Bestreben hat Konsequenzen für den Lehrplan.

Geographischer Kontext

Im Laufe der letzten hundert Jahre ist die Waldorfpädagogik zu einer globalen Bewegung geworden. Auszubildende müssen daher ein lebendiges und detailliertes Verständnis dafür entwickeln, wie Erziehung den Ort ihrer Tätigkeit verkörpert. Durch diese Verortung des Lehrplanes in der jeweiligen Umgebung, d. h., dem Land, in dem die Kinder aufwachsen, kann sichergestellt werden, dass die Pädagogik die gelebte Erfahrung sowohl der zukünftigen Lehrpersonen als auch der Schüler/innen reflektiert. Dazu gehören Aspekte wie Heimatkunde, Pflanzen- und Tierwelt, Jahreszeiten, Religion und Glauben, Geschichte, Handwerk, Ressourcen, Klima, Feste usw. Auch hier wird die Ausbildung effektiver sein, wenn die Auszubildenden von den Studierenden als aktiv engagiert erlebt werden.

Zeit

Als Auszubildende arbeiten wir nicht nur in einem bestimmten kulturellen und geographischen, sondern auch in einem gegebenen zeitlichen Kontext. Die Welt hat sich seit Steiners erstem pädagogischen Kurs und auch seit unserer eigenen Ausbildung grundlegend verändert. Zeitgemäß zu bleiben ist ein wichtiger Aspekt der Ausbildung von Lehrpersonen: die Ausrichtung der Gegenwartskultur ändert sich mit der Zeit ebenso wie die der jüngeren Generation.

Für Auszubildende liegt die eigene Ausbildung immer in der Vergangenheit. Dabei unterrichten sie angehende Lehrpersonen in der Gegenwart und bereiten sie auf eine Unterrichtstätigkeit vor, die in der Zukunft liegt. Um diesen Prozess wirksam zu gestalten, müssen wir als Auszubildende auf gesellschaftliche Veränderungen und sich wandelnde Wertvorstellungen und Erwartungen auf-

41 Harvard University. (2019). *Project implicit*. Retrieved from <https://implicit.harvard.edu/implicit/takeatest.html>

42 Giroux, H. (2019, August 15). *Now is the time to break the spectacle of ignorance and violence*. Retrieved from <https://truthout.org/articles/henry-giroux-now-is-the-time-to-break-the-spectacle-of-ignorance-and-violence/>

merksam sein. In der Gegenwart zu unterrichten erfordert ständige Wachsamkeit und Aktivität. Wenn das gelingt, wird die Waldorfpädagogik nicht zur bloßen Sammlung von Methoden und vorgegebenen Haltungen degenerieren, die es zu tradieren und perpetuieren gilt, sondern sie kann zu jeder Zeit und an jedem Ort neu entstehen und gestaltet werden.

5. Forschung

In ihrer Darstellung dessen, was Ausbildende von Lehrpersonen «wissen» und «tun» sollten und warum das wichtig ist, argumentieren Loughran und Menter⁴³ überzeugend, dass Ausbildende selbst forschen sollten. Denn nur so können sie ihren Studierenden vorleben, was für die Synthese von Theorie und Praxis erforderlich ist. Studierende können so erleben, wie sich diese beiden Bereiche fruchtbar ergänzen und gegenseitig bedingen. Auch Ausbildende stehen sicherer auf zwei Beinen als nur auf einem.

Aber was ist hier mit Forschen gemeint? Forschung kann viele Formen annehmen, aber ein wesentliches Merkmal ist das Generieren neuer Erkenntnis. Wenn Ausbildende Unterrichtsmethoden und akzeptierte Haltungen lediglich tradieren, können keine neuen Erkenntnisse oder Einsichten entstehen. Das unkritische Studium von Steiners Ideen ist in der Tat unvereinbar mit der von ihm formulierten Hoffnung, dass seine Hinweise auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen und nicht einfach weiterzugeben seien. Ohne dieses Prüfen kann die von ihm empfohlene Selbstentwicklung nicht in ausreichendem Maße stattfinden.

Es gibt viele Forschungsmöglichkeiten und -ansätze in der Waldorfpädagogik. Sie reichen von einfach bis anspruchsvoll. Von Lehrpersonen wird oft erwartet, dass sie «forschend praktizieren», d. h. dass sie die Qualität ihres Unterrichts ... – formell oder informell ... – durch Aktionsforschung verbessern. Reflexion wird generell von Lehrpersonen erwartet. Wie können Ausbildende von Lehrpersonen diese Praxis erweitern? Was könnte das Generieren neuer Einsichten auf dieser Ebene beinhalten?

Die Antwort auf diese Fragen wird vom jeweiligen Kontext abhängen. Wenn wir hauptberuflich als Ausbildende tätig sind, z. B. an einer Hochschule, werden wir Forschung anders angehen, als wenn wir einige Unterrichtseinheiten im Monat anbieten. Dennoch ist die Grundgebärde die gleiche. Neues Wissen

Eigene Forschungstätigkeit trägt zur Autorität und Wirksamkeit von Ausbildenden bei. Wo immer möglich sollten sie die Studierenden in diese Tätigkeit mit einbeziehen. Zusätzlich zu den üblichen Forschungsmethoden können phänomenologische und kontemplative Ansätze zur Anwendung kommen, die Zugang zu den geistigen Qualitäten der Erscheinungen eröffnen können. Forschung ist oft situativ und reagiert auf örtliche bzw. kulturelle Gegebenheiten. Sie bezieht den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs mit ein. Ihr Wert wird durch effektive und angemessene Verbreitung erhöht.

43 Loughran, J., & Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216–229. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>

kann durch Reflexion erworben werden, über einfache oder komplexe Aktionsforschungsmodelle, allein oder in Gruppen. Umfangreichere Projekte können auf der Grundlage standardisierter Forschungsansätze initiiert werden. Ebenso kann neues Wissen durch «kontemplatives Forschen» (Arthur Zajonc) erworben werden,⁴⁴ eine Praxis, bei der Meditation die Forschungsmethode ist. Dieser Ansatz ist zweifellos tentativ, mutig und «ebenso unkompliziert wie anspruchsvoll.»⁴⁵ Machen wir als Auszubildende von ihm Gebrauch, so leben wir zukünftigen Lehrpersonen vor, dass wir das, was wir lehren, auch selbst praktizieren und wie mittels anthroposophischer Methoden Wissen und Einsichten gewonnen werden können. Es besteht zweifellos Bedarf an dieser Art von Arbeit.⁴⁶ Darüber hinaus ist es wesentlich, dass man, wenn man zur Waldorfpädagogik forscht, auch die gegenwärtige Literatur im Bildungsbereich kennt und sich mit ihr auseinandersetzt.

Für Forschung, welcher Art auch immer, gibt es noch einen zweiten wesentlichen Aspekt: Forschungsergebnisse wollen mitgeteilt werden. Dafür gibt es zahlreiche Möglichkeiten und es kommt nicht darauf an, wie es erfolgt, sondern dass es erfolgt. Gelegenheiten dazu bieten sich bei Tagungen, Schulkonferenzen und örtlichen wie überregionalen Zusammenkünften. Es kann in der Form eines Referates, Vortrages oder Webinars erfolgen, als Unterrichtsressource mit Anleitung, als kurzer informativer Artikel in einem örtlichen Mitteilungsblatt oder einer größeren Zeitschrift für Waldorfpädagogik. Forschungsergebnisse können im Druck oder als Download zur Verfügung gestellt werden. Idealerweise werden sie der ganzen Waldorf-Gemeinschaft zugänglich gemacht, damit Lehrpersonen weltweit davon profitieren können. Die Hauptsache ist, dass dieses Wissen und diese Einsichten weitergegeben werden, denn dann können andere sich damit (kritisch) auseinandersetzen, sie als Informationsquelle benutzen und ihre Unterrichtspraxis damit beleben ... – oder sich zum eigenen Forschen und somit zum Generieren von neuem Wissen anregen lassen.

Der britische Mathematiker und Philosoph A. N. Whitehead sagte einmal:

*Wissen hält nicht länger als Fisch. Man hat es womöglich mit einer alten Gattung von Fisch zu tun, einer alten Wahrheit. Aber sie muss den Studierenden gewissermaßen direkt aus dem Meer gefischt serviert werden, in der Frische unmittelbarer Aktualität.*⁴⁷

44 Zajonc, A. (2009). *Aufbruch ins Unerwartete - Meditation als Erkenntnisweg*. Übers. Brigitte Elbe. Verlag Freies Geistesleben.

45 da Veiga, M. (2014). A new paradigm in dealing with anthroposophy (S. 148). *Research on Steiner Education Journal*, 5(1), 145–148.

46 Boland, N. (2021). Transgressing boundaries: Documenting liminality in first-person research. In L. Benade, N. Devine, & G. Stewart (Eds.), *Scholarly writing for publication: Liminal reflections for emergent academics*. Springer.

47 Whitehead, A. N. (1929/1967). *The aims of education and other essays* (p. 98). Simon and Schuster.

Indem wir als Auszubildende sowohl neues Wissen generieren als auch erprobtes Wissen anwenden, leisten wir einen wichtigen Beitrag zum Verständnis und Ansehen der Waldorfpädagogik.

6. Kooperative Führung

Führungsstrukturen, die sich an dem Ideal im Kern von Steiners pädagogischem Impuls orientieren, haben eines gemeinsam: Sie wollen das Bestreben des individuellen Menschen fördern. Es sind keine Kontroll-, sondern Lernstrukturen im besten Sinne des Wortes. Um solche Strukturen zu entwickeln ... – d. h. Strukturen, die uns dabei helfen, besser auf die Bedürfnisse der uns anvertrauten Kinder eingehen zu können ... – brauchen wir einen grundsätzlich neuen Führungsbegriff.

Wie lässt sich eine Führungsqualität beschreiben, die den in der Waldorfpädagogik angestrebten Zielen entspricht? Sie muss Teilnahme zulassen, jedem einzelnen Mitglied der Schulgemeinschaft die Möglichkeit geben, sich in das Leben der Schule einzubringen und sich so für das Wohlergehen des Einzelnen einzusetzen, dass er oder sie sich individuell weiterentwickeln kann. Sie muss Initiative erwecken und den Dialog fördern. Und sie muss dynamisch sein, d. h. sich in dem Maße verändern und wachsen können, wie es die Schule und die Kompetenzen der einzelnen Mitglieder der Schulgemeinschaft auch tun.

Waldorfschulen sind soziale Experimente. Sie bauen darauf, dass das Streben nach angemessenen Formen kooperativer und partizipatorischer Führung ein wesentlicher Faktor beim Aufbau lebensfähiger Lernumgebungen ist. Ausbildungsprogramme helfen Studierenden, die Kompetenzen zu erwerben, die sie für die aktive Teilnahme an diesem fortwährenden Prozess brauchen. Kooperative Führung ist nicht etwas, was eine Schule hat, sondern etwas, was die Lehrpersonen und Eltern tun.

Ebenso, wie wir Studierende ermutigen, die Fähigkeiten ühend zu erwerben, die sie im Klassenzimmer brauchen werden, so müssen wir ihnen auch Gelegenheit geben, sich die Fähigkeiten anzueignen und zu erüben, die sie für die aktive Teilnahme an dem sozialen Experiment «Schule» brauchen werden.

Rudolf Steiner war von Mohandas Gandhis sozialem Aktivismus zutiefst beeindruckt.⁴⁸ Noch während seiner Zeit in Südafrika bildete Gandhi die inneren

Ausbildende bringen Kompetenz und Rücksicht-nahme in die Organisationskultur und –struktur ihrer Einrichtung. Klare und zuverlässige Kommunikation ist dabei auf allen Ebenen unerlässlich. Als Mentorierende haben Auszubildende eine berufliche und ethische Sorgfaltspflicht. Im Kollegium respektieren sie die Grundlagen und Methoden kooperativer Führung und individueller Verantwortung. Durch eigene Praxis inspirieren Auszubildende gutes Sozialverhalten in den Studierenden.

⁴⁸ Siehe Vortrag vom 16. Oktober 1923 in Steiner, R. (1923/1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis* (S. 122). Rudolf Steiner Verlag, GA 302a.

Qualitäten aus, die seine äußere Arbeit später auszeichnen sollten. Aus dem wenig erfolgreichen Mittelstandsanwalt wurde ein disziplinierter spiritueller Führer und Staatsmann, der zwei Grundsätze lebenslang praktizierte: erstens, niemals die Schwächen anderer zum Erreichen eigener Ziele zu nutzen, und zweitens, sobald er sich dem Kampf gegen eine Ungerechtigkeit verpflichtet hatte, konnte ihn nichts davon abbringen ... – es sei denn, die Umstände änderten sich. So ließ er zum Beispiel seinen Kampf für die Rechte der indischen Bevölkerung Südafrikas ruhen, um während des Zulu-Aufstandes als Sanitäter zu dienen. Wenn sich die Situation ändert, müssen sich die Maßnahmen ändern. Wie Rudolf Steiner, war er aus der realen Situation, aus dem realen Zusammenhang heraus tätig.

Als Auszubildende müssen wir diese Fähigkeit des situativen Handelns im Einklang mit anderen vorleben. Kollegialität und kooperative Führung gründen auf unserer Fähigkeit, aus den Erfordernissen der Situation heraus zu handeln. Um angehende Lehrpersonen effektiv ausbilden zu können, sollten wir den Studierenden Möglichkeiten bieten, sich in wacher Urteilsfähigkeit und aktivem Eingehen auf Situationen zu üben.

In der «Philosophie der Freiheit», die Rudolf Steiner viele Jahre vor der Gründung der Waldorfschule verfasste, beschrieb er die Eigenschaften einer Gemeinschaftsform, die eine kooperative und dynamische Führung ermöglicht:

Leben in der Liebe zum Handeln und Lebenlassen im Verständnisse des fremden Willens ist die Grundmaxime der freien Menschen. [...]. Der Freie lebt in dem Vertrauen darauf, dass der andere Freie mit ihm einer geistigen Welt angehört und sich in seinen Intentionen mit ihm begegnen wird. Der Freie verlangt von seinen Mitmenschen keine Übereinstimmung, aber er erwartet sie, weil sie in der menschlichen Natur liegt. Damit ist nicht auf die Notwendigkeiten gedeutet, die für diese oder jene äußeren Einrichtungen bestehen, sondern auf die Gesinnung, auf die Seelenverfassung, durch die der Mensch in seinem Sich-Erleben unter von ihm geschätzten Mitmenschen der menschlichen Würde am meisten gerecht wird.⁴⁹

Kooperative Führung in Waldorfschulen kann es nur geben, wenn wir es Studierenden ermöglichen, dieses Ideal individueller Freiheit, das im Interesse und Respekt für andere Menschen wurzelt, zu durchdringen und anzuwenden. Gelingt das, so können wir den Führungsbegriff wieder zu seiner ursprüngliche Bedeutung zurückführen: Formen, die wir uns selbst geben, weil sie uns helfen, das zu erreichen, was wir uns vorgenommen haben.

49 Steiner, R. (1894/1995). *Die Philosophie der Freiheit* (S. 117). Rudolf Steiner Verlag. GA 4.

III. Nächste Schritte

ITEP hat sich bisher auf zwei Bereiche konzentriert: das Vorbereiten von Lehrpersonen auf die Lehrtätigkeit und die Weiterbildung von Auszubildenden.

In einer Zusammenarbeit mit Auszubildenden und Studierenden weltweit wurden zentrale Anliegen in Kernbereiche zusammengefasst, die in der vorliegenden Schrift dargestellt werden. Es handelt sich nicht um Listen, die es durchzuarbeiten und abzuheben gilt, sondern es geht darum, die Selbsteinschätzung und das Identifizieren der Entwicklungserfordernisse einer Einrichtung zu unterstützen. Die Kernpunkte beider Bereiche können auf zwei Arten Anwendung finden:

- Sie beschreiben die Felder, in denen Lehrende und Auszubildende sich schulen bzw. ihre Kompetenz fortlaufend erhöhen sollten. Dabei wird auf Strukturen verwiesen, die eine umfassende Ausbildung von Lehrpersonen bzw. Auszubildenden unterstützen.
- Sie können Lehrenden und Auszubildenden als Richtlinien zur Verbesserung der täglichen Unterrichtspraxis dienen. Sie beschreiben eine Grundlage, auf der ein fortlaufender Zyklus beruflicher Weiterbildung aufgebaut werden kann.

Folgende Projekte können sich zum Beispiel daraus ergeben:

1. Für die Seminare und Ausbildungszentren

- Einmal im Jahr könnten Auszubildertagungen auf den verschiedenen Kontinenten organisiert werden, bei denen die neun oben beschriebenen Felder des Berufs von Lehrpersonen weiter bearbeitet werden.
- Das Organisieren von jährlichen Tagungen auf verschiedenen Kontinenten. Die neun identifizierten Felder des Lehrberufes (siehe S. XX) werden weiter bearbeitet werden; in der Ausbildung Tätige können über die von ihnen angebotenen Kursangebote reflektieren, Entwicklungsbedarf identifizieren und ein internationales Netzwerk gegenseitiger Unterstützung aufbauen.
- Für die Weiterbildung von Lehrpersonen (von Kindergarten bis zur Oberstufe) könnten neue Impulse und Initiativen entwickelt werden. Erziehung lässt sich am sinnvollsten optimieren, wenn Lehrerinnen und Lehrer kontinuierlich an der Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis arbeiten. Dieses Streben gelingt wiederum am ehesten, wenn die entsprechenden Weiterbildungsinitiativen auf die Bedürfnisse der einzelnen Lehrkräfte eingehen und wenn sie Teil eines fortlaufenden, strukturierten Programmes sind.

- Einige Seminare oder Ausbildungsstätten könnten sich bereit erklären, die hier vorgelegten Leitlinien anzuwenden und über ihre Erfahrungen damit zu berichten.

2. Im Bereich der Ausbildung von Ausbildenden

- Ausbildende könnten im Rahmen von ITEP zusammenarbeiten, um Vorbereitungs- und Weiterbildungskurse auf Grundlage der in diesem Dokument vorgelegten Leitlinien zu entwickeln und anzubieten.
- Diejenigen, die ihre Aufgabe als Dozent oder Dozentin ohne oder nur mit wenig Vorbereitung aufgenommen haben, könnten auf diese Weise Unterstützung bekommen. Die Lehrtätigkeit der Ausbildenden könnte regelmäßig reflektiert, ausgewertet und verbessert und gegebenenfalls als Forschungsinhalt bearbeitet werden kann.

Informationen über neue Initiativen und aktuelle Informationen über die weltweite Arbeit im Rahmen von I ITEP finden Sie auf der Website der Pädagogischen Sektion (<https://www.goetheanum-paedagogik.ch/ausbildung-und-fortbildung/itep>)