



Pädagogische Sektion  
am Goetheanum

# Rundbrief



Weihnachten 2014, Nr. 53

## Der Rundbrief der Pädagogischen Sektion

Herausgeber: Pädagogische Sektion am Goetheanum  
Postfach, CH 4143 Dornach 1  
Telefon: 0041 61 706 43 15  
Telefon: 0041 61 706 43 73  
Telefax: 0041 61 706 44 74  
E-Mail: [paed.sektion@goetheanum.ch](mailto:paed.sektion@goetheanum.ch)  
Homepage: [www.goetheanum-paedagogik.ch](http://www.goetheanum-paedagogik.ch)  
Redaktion: Florian Osswald, Dorothee Prange, Claus-Peter Röh  
Lektorat: Angela Wesser  
Titelbild: Mitglieder der Internationalen Konferenz in Jerusalem

## Spenden und Beiträge zu Gunsten des Rundbriefes Richtsatz pro Jahr CHF 30 / EUR 20

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

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

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

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

---

## Inhaltsverzeichnis

|    |   |                                  |
|----|---|----------------------------------|
| 3  | Zu dieser Ausgabe   | <i>Dorothee Prange</i>           |
| 5  | Bericht Internationale Konferenz Harduf   | <i>Nana Goebel</i>               |
| 8  | Die Pädagogik des alten und des neuen abrahamitischen Zeitalters  | <i>Tomáš Zdražil</i>             |
| 16 | 10. Welt-Lehrer- und Erziehertagung 2016  | <i>Claus-Peter Röh</i>           |
| 17 | Wesentliche Merkmale der Steiner/Waldorfpädagogik für das kleine Kind                                     | <i>IASWECE</i>                   |
| 19 | Merkmale einer Waldorf/Steiner Schule   | <i>Internationale Konferenz</i>  |
| 26 | Klassenlehrer an den Waldorfschulen: Ein Aufruf   |                                  |
| 27 | Klassenlehrer an den Waldorfschulen   | <i>Christof Wiechert</i>         |
| 29 | Die internationale Ausbildnertagung   | <i>Florian Osswald</i>           |
| 38 | Waldorf Resources: Eine Initiative der Internationalen Konferenz der waldorfpädagogischen Bewegung        | <i>Florian Osswald</i>           |
| 40 | Entwicklung und Intentionen der „Internen Konferenzen“ an der Freien Waldorfschule in Mülheim an der Ruhr | <i>Christian Michaelis-Braun</i> |
| 42 | Agenda  |                                  |



## Einleitung

*Liebe Kolleginnen und Kollegen,*

ein Jahr mit vielen Erlebnissen, Eindrücken und Aufgaben für die Pädagogik in unseren Waldorf- und Rudolf Steiner Schulen neigt sich dem Ende zu.

Wir sind allen Kolleginnen und Kollegen dankbar, die täglich in aller Welt mit Freude und Tatkraft in Krippen, Kindergärten und Schulen mit den jungen Menschen aller Altersstufen waldorfpädagogisch auf der Grundlage der Anthroposophie arbeiten. Die Aufgabe der Pädagogischen Sektion ist es, die Fragen und Anliegen waldorfpädagogisch tätiger Menschen wahrzunehmen und wo immer möglich eine Unterstützung anzubieten. Es gibt Fragen und sie brauchen eine den jeweiligen Situationen gemäße Bearbeitung.

Wie geht es unseren Kolleginnen und Kollegen? Was können wir tun, um sie für die Aufgaben in unserer herausfordernden Zeit zu stärken? Wie werden wir auf unsere Weise den staatlichen Anforderungen gerecht, ohne die Merkmale einer Waldorfschule zu verlieren? Lösen wir die Rätsel, die die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen mitbringen, so dass der Unterricht ihre Entwicklung unterstützt und sie freudig lernen können und wollen? Wie finden wir angemessene Formen für die kollegiale Zusammenarbeit? Gelingt die Ausbildung in den Seminaren und Hochschulen, dass die neuen Lehrkräfte den Aufgaben gewachsen sein werden und diese individuell ergreifen können?

Viele der hier angeführten Fragen wurden in den letzten beiden Treffen der Internationalen Konferenz bewegt. Ein Bericht der Zusammenkunft im November in Israel von Nana Goebel liegt in diesem Heft vor. Nach

dem Aufenthalt in Israel entstand der Artikel zur Pädagogik des alten und des neuen abrahamitischen Zeitalters von Tomáš Zdražil und wird in dieser Ausgabe in deutscher Fassung veröffentlicht. Die englische Übersetzung wird im Heft Nr. 54 erscheinen. In Israel wurden auch die erarbeiteten Merkmale einer Waldorf/ Steiner Schule verabschiedet in der Hoffnung, dass sie in allen Ländern, in denen es Waldorfschulen gibt als Grundlage dienen werden. Wichtig ist, dass jedes Land oder jede Region sie in die eigene Sprache übersetzt und durch landes- und kulturtypische Merkmale ergänzt. Die Frage nach der Bedeutung des Klassenlehrerprinzips findet eine Fortsetzung in einem Artikel in deutscher Sprache von Christof Wiechert (die englische Übersetzung erscheint in Heft Nr. 54) sowie in einem Aufruf, sich dieser Thematik in den Konferenzen zu widmen. Ebenso ist ein Aufruf abgedruckt, vorhandene Artikel, Studienarbeiten etc. zum Thema Klassenlehrer an die Freie Hochschule in Stuttgart zu senden, um eine Datenbank zu diesem Themengebiet anlegen zu können. Mit dem Hinweis auf den ENASTE-Kongress und die Ausbildnertagung in Wien nimmt sich Florian Osswald der Frage der Ausbildungen an. Zwei weitere Artikel setzen den Schlusspunkt. Mit Blick auf die Unterrichtsvorbereitung weist Florian Osswald auf die neue Webseite der Internationalen Konferenz hin ([www.waldorf-resources.org](http://www.waldorf-resources.org)) und Christian Michaelis-Braun mit einem Bericht über die interne Konferenzarbeit in Mülheim/Deutschland auf die Unterstützung der sozialen Gemeinschaft der Kollegen.

Des Weiteren haben wir intensiv an der kommenden 10. Welt-Lehrertagung 2016 am

Goetheanum in Dornach gearbeitet. Wir stehen mit der Waldorfpädagogik an einem Scheideweg. Wohin gehen wir in der Zukunft? Das müssen wir in der Gegenwart in den Fokus nehmen. Es braucht Mut hinzuschauen auf das, was sich gegenwärtig zeigt. Können wir zum Menschen wirklich Ja sagen? Schaffen wir es, den ganzen Menschen anzusprechen?

Man könnte als Arbeitstitel zunächst formulieren:

*Mut zum Menschsein – Ich-Präsenz in der Ganzheit  
Waldorfpädagogik am Scheideweg: Zukunftsgestaltung in der Gegenwart*

Zu der Thematik finden Sie einige Gedanken von Claus-Peter Röh, die in den kommenden Rundbriefen weiter ausgeführt werden. Wir arbeiten daran weiter und werden sobald als

möglich Titel und weitere Informationen auf unsere Webseite setzen.

Auch die beiden anderen Internationalen Tagungen am Goetheanum in Dornach im kommenden Jahr seien hier nochmals erwähnt:

*Übergänge in der Kindheit  
von der Geburt bis 14*

*Bedeutung, Herausforderungen, Konsequenzen  
30. März – 3. April 2015*

*Internationale Mathematiklehrertagung  
5. – 9. Oktober 2015*

Wir wünschen allen Kolleginnen und Kollegen weltweit eine friedvolle Weihnachtszeit und ein gutes Neues Jahr!

*Ihre  
Pädagogische Sektion*

## Haager Kreis in Israel

*Nana Goebel*

Wer heute nach Israel fährt, selbst wenn es „nur“ darum geht, an einer Konferenz teilzunehmen, wird sich mit den wesentlichen Herausforderungen unserer Zeit beschäftigen müssen. Zwar fühlt sich das Leben in einer Stadt wie Tel Aviv leicht an, aber die vollen Cafés, der strahlend blaue Himmel, das trübelige Geschäftsleben decken die existenziellen Lebensverhältnisse und Herausforderungen nur mit einer ganz dünnen Gazeschicht zu.

Alle Kinder mussten im Sommer dieses Jahres während fünf Wochen im Bunker spielen und konnten von der strahlenden Sonne nicht so viel sehen. Obwohl sie diese Ereignisse gerade hinter sich haben, sind uns die Kinder so kräftig und gesund begegnet, dass es eine helle Freude ist. Wir hatten nämlich die Gelegenheit, vor der eigentlichen Sitzung der Internationalen Konferenz die Waldorfschulen in Jerusalem, in Tel Aviv und einige der Waldorfschulen in Galiläa zu besuchen und bekamen bei dieser Gelegenheit einen sehr guten Einblick in das Waldorfschulleben in Israel.

### **Die Waldorfschulen und Waldorfkindergärten in Israel**

1989 wurde die erste Waldorfschule Israels im Norden des Landes gegründet. Gilad Goldshmidt, in Dornach ausgebildet, und Michal Ben Shalom, am Emerson College ausgebildet, unternahmen diese Pionieraufgabe im Kibbuz Harduf, der 1982 mit der Vision begründet worden war, dort ein anthroposophisches Landwirtschafts- und Kulturzentrum aufzubauen. In den ersten zehn Jahren wurden zwei weitere Schulen gegründet: 1993 die Adam Waldorfschule in Jerusalem und

1995 die Shaked Waldorfschule in Kiryat Tivon. Heute sind diese drei Waldorfschulen sowie die Zomer Waldorfschule in Ramat Gan (Tel Aviv) die größten Schulen und einschließlich der Oberstufe ausgebaut. Die Oberstufe in Harduf ist inzwischen als eine regionale Oberstufe zweizügig, weil auch die Schüler der Oded Waldorfschule in Yodfat und anderer umliegender Schulen kommen. Seit Mitte der 2000er gibt es eine richtig starke Gründungswelle, die nach wie vor anhält. Sie ist natürlich auch Ausdruck der Unzufriedenheit vieler Eltern aus der aufgeklärten und liberalen Mittelschicht mit der Regelschule. Von den 18 Waldorfschulen sind einige noch in den Gründungsjahren und müssen ums Überleben kämpfen. Während die „alten“ Waldorfschulen alle staatliche Schulen sind (und daher zu 100 % der vergleichbaren Kosten finanziert werden), haben es die meisten neugegründeten Schulen noch nicht geschafft in die nationale Finanzierung aufgenommen zu werden. Diese ist immer auch abhängig vom Bedarf in den Gemeinden und vom Verständnis der Bürgermeister, da die staatliche Finanzierung nur über die Befürwortung der Bürgermeister erhalten werden kann. Die Eltern der kleinen neuen Schulen sind hoch motiviert und tun alles, um ihren Kindern den Besuch einer Waldorfschule zu ermöglichen.

Die Waldorfschulen arbeiten im „Israel National Forum“ zusammen, das in den vergangenen Jahren eingerichtet wurde und dem heute Gilad Goldshmidt vorsteht. Bisher kann dort jede Waldorfschule Mitglied werden, die bereits vier Klassen abgeschlossen hat. Dort werden auch die Verabredungen zur Lehrerbildung getroffen. Inzwischen gibt es vier Ausbildungs-

stätten für Waldorflehrer; sie sind entweder in solide staatliche Lehrerbildungsinstitute mit gutem Ruf integriert oder befinden sich an den großen Waldorfschulen. In Jerusalem findet die Waldorflehrer- und Waldorfkindergarten-ausbildung innerhalb des bereits 1913 als „Hebrew Institute for Teachers“ gegründeten David Yellin College statt. Zurzeit werden mit dem College Gespräche darüber geführt, ein eigenes Masterprogramm für die Waldorfausbildung aufzulegen.

Noch viel größer und umfangreicher ist die Waldorfkindergartenbewegung oder besser: die Waldorfbewegung für frühkindliche Erziehung, denn von den über 100 Gruppen sind schon eine ganze Reihe für sehr kleine Kinder. Es gibt sowohl Kindergärten an den Standorten der Waldorfschulen, als auch viele von Schulen unabhängige Kindergärten. Stefanie Allon, eine der Gründungskinderkärtnerinnen, die gemeinsam mit drei Kolleginnen die israelische Kindergartenbewegung koordiniert, versucht derzeit einen Überblick sowohl in Bezug auf die qualitativen Herausforderungen als auch einfach eine Liste der bestehenden Kindergärten zu erarbeiten.

In Kindergärten und Schulen ist uns allen aufgefallen, wie altersentsprechend die Kinder sind. Die Kleinen sind Kinder und nicht kleine Erwachsene; sie haben rote Backen und starke Temperamente, spielen mit Hingabe und benehmen sich so, wie Kinder es eben tun. Die Oberstufenschüler hingegen sind viel erwachsener als bei uns, stellen sehr tief gehende Fragen und sind durch die politische Situation, die in ihre Lebensziele eingreift, sehr wach für alles, was innerlich wie äusserlich geschieht.

### **Sitzung der Internationalen Konferenz**

„Unsere Zeit ist in recht vieler Beziehung eine Wiedernerneuerung jener Zeiten, die sich zugetragen haben zum Teil durch das Mysterium von Golgatha, zum Teil durch dasjenige, was 333, zum Teil durch dasjenige, was 666 geschehen ist.“ Diese Aussage Rudolf Steiners vom 16. Oktober 1918 (GA 182) war richtungsweisend für die Beschäftigung mit der Zeitlage – insbesondere im Mittleren Osten. In Israel zu sein und dieses Land zu erleben war selbstverständlich Anlass, dass sich die Konferenz intensiv mit der **Situation im Mittleren Osten** beschäftigt hat, mit den seit einigen Jahren sich verstärkenden Fundamentalismen aller Couleur und mit der Rolle, die der politische Islam heute spielt. Da dies ein so vielschichtiges und kompliziertes Thema ist, dessen Ausführung viel zu viel Platz beanspruchen würde, möge ein weiteres Zitat Rudolf Steiners (aus GA 184) als Anregung ausreichen, um sich selbst mit diesen Fragestellungen zu beschäftigen: „Ohne dass man das Wesen der von den Resten der alten Gelehrten begründeten Akademie von Gondishapur kennt, versteht man **nichts** von der ganzen Entwicklung der neueren Menschheit“.

Aufgabe dieses Treffens war es u.a., die für 2016 geplante **nächste Weltlehrtagung** vorzubereiten und thematisch zu fokussieren. In den dazu geführten Gesprächen wurde ganz deutlich, dass sehr viel am pädagogischen Auftrag der Waldorfschule gearbeitet wurde, dass aber der soziale Auftrag nach wie vor unterentwickelt ist. Zu diesem sozialen Auftrag gehört auch der Einsatz für ein freies Bildungswesen, wobei – anders als zu Zeiten Rudolf Steiners – heute die ‚Diktatur‘ der Wirtschaft im Bildungswesen die meisten Einschränkungen verursacht. Wo ist der Mut, für die Waldorfpädagogik wirklich zu kämpfen? Wo ist der Mut, gegen den Strom zu schwimmen und sich nicht am Mainstream zu orientieren? Wo ist der Mut, sich radikal für die Entfaltung der Individualität einzusetzen? Statt mitzuschwimmen müssten sich die Menschen, die Waldorfschule wollen, als Wi-



derstandsbewegung für die Kindheit auffassen. So wird also die Erziehung zu Freiheit und Verantwortung – gegen den Strom –, der soziale und bildungspolitische Auftrag der Waldorfschulbewegung ebenso eine Rolle spielen wie alle anstehenden pädagogischen Aufgabenstellungen, insbesondere die Rolle des Klassenlehrers.

Ein weiteres und uns seit einiger Zeit begleitendes Thema ist die Erarbeitung der Grundlagen des **Klassenlehrer Prinzips** in der Waldorfschule – heute. Eine Übersicht über den Stand der Klassenlehrerzeit in verschiedenen Ländern ist von Tomáš Zdražil bereits vorgelegt worden. Christof Wiechert und Tomáš Zdražil haben sich beide um die Erarbeitung des pädagogischen Sinns der Einrichtung des Klassenlehrers gekümmert und werden weitere Aufsätze im Rundbrief der Sektion veröffentlichen. Es wäre sehr hilfreich, wenn Leser dieses Rundbriefs ihnen bekannte Forschungen zum Klassenlehrer zur Verfügung stellen würden.

Mit großer Freude wurde der neu aufgelegt und wesentlich ergänzte Band „Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik“ entgegengenommen, der im Auftrag der Internationalen Konferenz von der Leitung der Pädagogischen Sektion herausgegeben wird. Es ist die Hoffnung, dass möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer der Waldorfschulen diesen Band mit dem neuen Titel 'Zur meditativen Vertiefung des Lehrer- und Erzieherberufes' in die Hand nehmen und studieren. Dazu muss er allerdings noch in viele Sprachen übersetzt werden.

Vorbereitend auf die Sitzung wurde auf der Grundlage eines Papiers von Christof Wie-

chert eine neue Darstellung der **wesentlichen Merkmale einer Waldorfschule** erarbeitet; dieses Mal erweitert um „Waldorf inspired schools“. Vorausgegangen waren dem ein 2009 von der Internationalen Konferenz verabschiedetes Papier sowie ähnliche Versuche im European Council of Steiner Waldorf Schools sowie in einigen nationalen Schulbewegungen. Die vorgelegten Merkmale wurden verabschiedet und können in diesem Rundbrief gelesen werden. Nun kommt es darauf an, dass wir in der Waldorfschulbewegung nicht einfach nur ein weiteres Papier haben, das man getrost zur Seite legen kann, sondern dass die darin skizzierten Haltungen und professionellen Intentionen auch in die Realität umgesetzt werden. Es ist, da waren sich alle Teilnehmer einig, immer wichtiger, dass sich über die Welt hin in der Schulbewegung eine Identitätsbildung vollzieht, die auf einem hohen professionellen Niveau stattfindet. Das zunehmende Größenwachstum der Waldorfbewegung – in Kindergärten wie Schulen – macht es erforderlich, dass mit noch mehr Intensität an der inneren Identitätsbildung gearbeitet wird, die sich in jedem einzelnen Unterricht zeigen muss.

Wir waren ausgesprochen dankbar für die Möglichkeit die von einem starken Idealismus getragene Waldorfbewegung in Israel kennen lernen und durch manche Aufführung einen Eindruck von der künstlerischen, musikalischen Kraft der Schüler gewinnen zu dürfen. So schließt der Bericht mit einem großen Dank an die israelischen Kollegen, die diese Konferenz sowie die Zusammenkünfte mit Kollegen in Tel Aviv und in Harduf möglich gemacht haben.

## Die Pädagogik des alten und des neuen abrahamitischen Zeitalters

Gleichzeitig ein Dank an die israelischen Freunde

*Tomáš Zdražil*

### **Die Kunst des Lesens und ihre Wirkungen auf den Menschen**

Lernt ein Kind schreiben und lesen, befindet es sich in einem tiefgreifenden Wandel seines Seelenlebens. Sein Verhältnis zur Welt wird ein anderes. Einerseits geht damit die unmittelbare lebendige Beziehung zu anderen Menschen zu Ende. Ich muss nicht mehr nachfragen, wenn ich etwas erfahren will, wenn ich neu- und wissbegierig bin. Ich schlage es einfach nach. Ich muss nicht mit anderen sprechen und spielen, wenn ich mich langweile. Ich lese ein Buch. Damit geht uns aber andererseits eine neue geistige Welt auf. Wir versetzen uns beim Lesen in andere Menschen, andere Zeitalter, andere Kulturen. Ich komme in ein inneres Gespräch mit dem Autor eines Textes.

Das Lesen ist gleichzeitig ein Vorgang, der auch unser Gehirn bis in seine feinen anatomischen Strukturen grundlegend verändern kann (Wolf 2009, Dehaene 2009). Vor allem geht es dabei um die Verknüpfung von graphischen, d. h. optisch-visuellen Eindrücken mit phonologischen Sprachwahrnehmungen. Die für die genannten Sinneswahrnehmungen zuständigen Gehirnareale vernetzen sich durch zahlreiche neu gebildete Nervenfasern. Jedoch beeinflusst das regelmässige Lesen auch das Gehirn jedes Erwachsenen. Ein geschulter Gehirnphysiologe kann heutzutage das lesende Gehirn von demjenigen eines Analphabeten sofort unterscheiden, beide sehen einfach anders aus. So bringen uns die präzisen hochtechnisierten Forschungsmethoden zum Verständnis dessen, wie massiv die Errungenschaft der Schrift in die Konstitution des Menschen eingreift.

Die Fähigkeit des Schreibens und des Lesens verbindet die Ätherkräfte des Menschen mit dem physischen Organ, dem Gehirn. „Wir unterrichten im Gebiete des Allerphysischesten, indem wir den Kindern Lesen und Schreiben beibringen“ (Steiner GA 294, S. 8), spricht Rudolf Steiner die Problematik des Umgangs mit der Schrift für die ersten Waldorflehrer an und schließt eine methodische Betrachtung der künstlerischen Schrifteinführung an, die das Kind aus der Einseitigkeit des „Allerphysischesten“ herausführt und aus den Fesseln der bloßen Intellektualität befreit.

### **Die geschichtliche Bedeutung der Schrift**

Die Schrift ist bekanntlich ca. im 34. Jahrhundert v. C. entstanden. Zuerst passierte wohl dieser Durchbruch zur Kultur der Literalität in den Regionen des Zweistromlandes (Keilschrift) wie im fruchtbaren Niltal (Hieroglyphen). Beides waren aber bildhafte Schriftformen, die einem winzig kleinen, wenn auch dafür besonders vorbereiteten Bruchteil der Gesellschaft, nämlich den geschulten Priestern, eigen waren. Sie sind dann zu Beamten oder Schreibern der Landesverwaltung geworden. Die Schriftzeichen bildeten Gegenstände und Vorgänge der Außenwelt ab, sie hatten damals noch keinerlei direkte Anbindung an die Sprache. Die Schrift galt am Anfang als heilig, ihre Entstehung wurde in den alten Zeiten als Eingebung immer mit der göttlichen Welt in Verbindung gebracht, wurde ja als Gottesgeschenk an die Menschen verstanden. In Ägypten hat der ibisköpfige Thot, der Gott der Weisheit, die Schrift geschaffen. Die Babylonier verdankten die Schrift dem Herrn des Regens und Wassers, Ea. In Assyrien war es der Marduk und für die

Hindus der Ganesha mit dem Elephantenkopf, der Gott der Weisheit, usw.

### **Das jüdische Volk: das Volk des Buches**

Eine phonetische Schrift haben aber nicht erst die Griechen im achten vorchristlichen Jahrhundert eingeführt, sondern die alten Hebräer zweihundert Jahre früher. Beide Völker haben sich an die alte phönizische Schrift angelehnt und diese abgewandelt. Ihre Schriftformen haben sich total abstrahiert, abgekoppelt von den ursprünglichen bildhaften Vorbildern, sie haben jegliche Bildhaftigkeit verloren. Die lange Entwicklung hin zu den Buchstaben für Laute kann man auch als einen Absterbevorgang betrachten. Die alte jüdische Schrift hat zweiundzwanzig Zeichen für Konsonanten gehabt. Die Vokalisierung des Gelesenen geschah dann durch den Leser selbst. Besonders war, dass jedes Mitglied der Volksgemeinschaft – männlich oder weiblich – schreiben und lesen lernen sollte. Sehr sehr früh wurde auch mit der Alphabetisierung angefangen. Bis heute fängt man in den traditionellen jüdischen religiösen Schulen (Cheder) das Lesenlernen mit drei Jahren (!) an und studiert anschließend Tora und Talmud. „Am HaSefer“ („Volk des Buches“) werden die Vertreter des jüdischen Volkes genannt. Der Gott hat sich diesem Volk im Buch geoffenbart. Er überreichte Moses handgeschriebene Gesetzestafeln, damit dieser sie an andere weitergibt (Ex 31,18). Man kann sich ihm eigentlich nur durch das Lesen nähern und keine Bilder von ihm machen (Ex 20/1-5). Er will „Ich bin, der ich bin“ genannt werden (Ex 3/3-15). Der Impuls, der der althebräischen Entwicklung zugrunde liegt, führt zu einer frühen Ich-Kultur der Persönlichkeit und des logischen abstrakten Denkens.

Die Metaphorik des Lesens, der Schrift und des Buches ist in der jüdischen Kultur wie wohl in keiner anderen tief eingewurzelt.

### **Das alte abrahamitische Zeitalter**

Rudolf Steiner hat wiederholt die besondere Begabung des alttestamentarischen Volkes beschrieben, die unter anderem darin bestand, die Kräfte des Ätherkopfes mit dem physischen Gehirn zu verbinden, ein physisch-sachliches, logisch-rationelles irdisches Denken zu fördern. „Der Kopf mußte erst ganz ausgestaltet werden, dem Ätherkopfe gleich, damit dieses Gehirn im Menschen sei.“ (Steiner GA 105, S. 193)

In diesem Zusammenhang steht der Ur-Vater des hebräischen Volkes, Abraham, „der in vorzüglicher Weise das physische Werkzeug des Denkens ausgebildet hatte“ (Steiner GA 123, S. 68). Abraham, „dessen Gehirn so gebaut war, dass er der Stammvater eines ganzen Volkes werden konnte, das von ihm aus diese Eigenschaften weiter vererbte“ (Steiner GA 117, S. 57), war derjenige, den seine Mission aus der chaldäischen Stadt Ur herausführte. In dieser Bewegung ist der Übergang von der alten chaldäischen Zivilisation, die Rudolf Steiner „Offenbarungskultur“ nannte, zu einer Persönlichkeits- und Intellektualitätskultur verbildlicht. Für die Chaldäer hatte die äussere Welt noch die Gestalt einer Götterschrift, einer Offenbarung von göttlich-geistiger Wirklichkeit. In einem traumhaften hellseherischen Bewusstsein schauten die Chaldäer in die Natur und zu den Sternen. „Die Bedeutung des abrahamitischen Zeitalters war, dass sozusagen das alte Hellsehen geschwunden ist ...“ (Steiner GA 118, S. 119). Mit Abraham fängt ein nüchterner rationaler Blick auf die äußere Welt und ein scharfes irdisches Ich-Bewusstsein an.

### **Das neue abrahamitische Zeitalter**

Nun leben wir heute etwa 2000 Jahre nach dem Christus-Ereignis, wie Abraham 2000 Jahre vor dem Christus-Ereignis gelebt hat. Rudolf Steiner macht auf eine wichtige Spiegelsbewegung in der nachchristlichen

Zeit aufmerksam. „Wir gehen den Weg, der die Menschheit wiederum hinausführt aus dem bloß physisch-sinnlichen Anschauen, aus dem Kombinieren der physisch-sinnlichen Merkmale; wir gehen den Weg, der die Menschen wiederum zurückführt in jene Regionen, in denen sie einmal vor dem abrahamitischen Zeitalter waren. Wir gehen den Weg, der die Menschen wieder eintreten lassen wird in Zustände natürlichen Hellsehens, natürlich hellseherischer Kräfte.“ (Steiner GA 118, S. 119) Die angedeutete Entwicklung besteht darin, dass sich der Ätherkopf jetzt wiederum zunehmend von dem physischen Kopf zu lösen anfängt. Das Wahrnehmungs- und Denkvermögen wandelt sich dadurch, es wird subtiler, feiner, leichter und gleichzeitig lebendiger. Die äußere Welt wird dadurch transparenter, durchlässiger für die geistige Wirklichkeit. Rudolf Steiner schildert im Jahre 1910 die sich wandelnde Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen: „Es wird in den nächsten Jahrzehnten so kommen, dass einige Menschen sagen werden, sie sehen die Menschen ja ganz anders. Die Wissenschaft wird ihnen nicht mehr genügen.“ (Steiner GA 118, S. 193)

Man kann diese von Rudolf Steiner angedeutete Entwicklung auch im Zusammenhang mit der zentralen erzieherischen Aufgabe im Sinne der Waldorfpädagogik beschreiben. Es geht um die Thematik des zweiten Vortrags aus dem Initiationskurs für die ersten Waldorflehrer „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner GA 293, S. 35-38). Dort werden zwei Seiten des seelischen Menschen geschildert. Die eine hängt mit dem Kopfpol des Menschen, die andere mit seinem Gliedmassenpol zusammen. Der erste Kräftekomplex ist mit der Bildung von Vorstellungen, der Erinnerungen und der abstrakten Begriffe verbunden. Der andere Bereich beruht auf dem Willen, der Phantasie und dem imaginativen Wahrnehmen.

Das erste vorchristliche abrahamitische Zeitalter hat sich pädagogisch auf den Kopfpol des Menschen mit seinen Erkenntniskräften gerichtet, um den notwendigen Übergang von dem alten mythisch-hellseherischen Bewusstsein zum äußerlich-intellektuellen Bewusstsein der Menschheit zu fördern.

### **Die neue Art des Schreiben- und Lesenlernens**

Wenn nun ein neues abrahamitisches Zeitalter beginnt, muss die andere Seite des Menschen im Vordergrund der pädagogischen Tätigkeit stehen: „Sie dürfen nicht zuviel abstrakte Begriffe in das einmischen, was Sie in der Erziehung an das Kind heranbringen. Sie müssen mehr Bilder darin einmischen. [...] Bilder sind Imaginationen, gehen durch die Phantasie und Sympathie. Begriffe, abstrakte Begriffe, sind Abstraktionen, gehen durch das Gedächtnis und durch die Antipathie ... Wir müssen daher, indem wir uns als Pädagogen die Fähigkeit aneignen, in Bildern zu wirken, das fortwährende Gefühl haben: du wirkst auf den ganzen Menschen, eine Resonanz des ganzen Menschen ist da, wenn du in Bildern wirkst.“ (Steiner GA 293, S. 42f.) Die Waldorfpädagogik ist eine Pädagogik für das Zeitalter, das „aus dem bloß physisch-sinnlichen Anschauen“ herausführt und neues imaginatives Bewusstsein fördert.

Das erste und vielleicht auch grundlegendste Beispiel, an dem Rudolf Steiner diesen Zusammenhang den ersten Lehrern deutlich macht, ist der Umgang mit der Schrift. Unsere phonetische abstrakt gewordene Schrift müsste eigentlich aus der Schulzeit ausgelagert werden. Sollte sich die Fähigkeit des Lesens auf eine gesunde Art und Weise in den Menschen eingliedern, „würden wir damit die Zeit bis zum 20. Lebensjahr brauchen, wir würden nicht in den Schuljahren damit auskommen“ (Steiner GA 294, S. 12). Das ist selbstverständlich in unserer Gesellschaft

nicht vertretbar, deswegen entwirft und entwickelt Rudolf Steiner die künstlerisch-imaginative Methode des Schreiben- und Lesenlernens. Jedoch ist das Schreiben- und Lesenlernen nur ein besonders deutliches Beispiel für diese Pädagogik, die die Entwicklung des menschheitlichen Bewusstseins fordert.

### **Lesen im Buch der Schöpfung – ein verborgener Strom der jüdischen Spiritualität?**

Die Sprache, mit der die Schrift eng zusammenhängt, ist in jüdischer Tradition seit Urbeginn das schöpferische Mittel Gottes, mit dem die Welt geschaffen und geordnet wurde. Die göttlichen Geheimnisse lassen sich auf dem Wege des Lesens von Schöpfungsbuchstaben enträtseln. „Das Wesen der Welt [ist] sprachlicher Natur, alles besteht nur durch den Anteil, den es am großen Namen Gottes, der sich in der ganzen Schöpfung offenbart, besitzt ... Die Buchstaben dieser geistigen Sprache sind zugleich die Elemente der tiefsten Erkenntnis.“ (Scholem 1980, S. 145) Festgehalten findet man diese Anschauung z. B. in den mysteriösen Texten des „Sefer jezira (Buch der Schöpfung)“ (Herrmann 2008). Diese Anschauung fließt voll in die jüdische spirituelle Tradition der Kabbala ein und breitet sich von dort weiter aus. Die Erscheinungen der Welt werden nicht mehr als Götter oder auch nicht als Gott selbst, sondern als göttliche Schriftzeichen und einzelne Buchstaben aufgefasst, die ganze Welt wird als ein von Gott geschriebener Text betrachtet. Die Welt wird zum Dokument seiner geistigen Schaffenskraft und Wirksamkeit, zur Handschrift, ist also zu seinem literarischen Werk geronnen, geworden. In dem traditionellen Kommentar zu Tora, in der Gemara wird das Bild des Buches für das Kind verwendet: „Das Kind im Leib der Mutter gleicht einem zusammengesetzten Buch ... Kommt es in den Weltenraum, so wird geöffnet, was geschlossen war

und geschlossen, was geöffnet war.“ (Gemara, Traktat Nidda)

Das Lesen im Buch der Natur, insbesondere im Buch des Menschen scheint eine verborgene esoterische Anschauung der jüdischen Spiritualität zu sein, die jedoch in der Gegenwart allmählich in das allgemeine Bewusstsein eindringt.

### **Raimundus von Sabunde**

In diesem Sinne beschreibt am Anfang des 15. Jahrhunderts auch der katalanische Philosoph und Theologe Raimund von Sabunde in seinem Hauptwerk alle geschaffenen Dinge als mit dem Finger Gottes geschriebene Buchstaben (*littera, digito Die scripta*), die in ihrer Gesamtheit ein Buch, nämlich das Buch der Schöpfung bilden (*liber creaturarum*) (Sabundus 1852). Der Grossbuchstabe sei darinnen der Mensch. Der Gott könne aus dem „*liber creaturarum*“ ebenso erkannt werden wie aus der für den sündigen Menschen geoffenbarten Heiligen Schrift („*liber scripturae*“). Der wichtige Vorteil des Buches der Schöpfung ist allerdings, dass er allen und nicht ausschließlich den Klerikern zugänglich sei. Sabundus betrachtete den Menschen als jemand, der verlernt hat, im Buch der Schöpfung zu lesen, für den das Buch der Offenbarung, die Bibel, nötig war. Die Voraussetzung für die Fähigkeit, im Buch der Natur zu lesen, sei eine von der Erbsünde gereinigte und von Gott erleuchtete Vernunft. Rudolf Steiner weist mit Nachdruck auf Raimundus hin: „... das ist der Impuls des Michael: die Menschen, [...] wieder dazu zu bringen, das große Buch der Natur wiederum aufzuschlagen, in dem «Buche der Natur» zu lesen. Eigentlich sollte jeder, der in der anthroposophischen Bewegung ist, fühlen, dass er sein Karma nur verstehen kann, wenn er erst weiß: An ihn geht persönlich die Aufforderung, wiederum in dem «Buche

der Natur» geistig zu lesen, die geistigen Hintergründe der Natur zu finden ...“ (Steiner GA 237, S. 129)

### **Martin Buber**

Im vergangenen Jahrhundert gab es mehrere Pädagogen, die das Lesen im Buch des Menschen zur Grundlage ihrer Pädagogik gemacht haben (Zdražil 2015). Im Sinne von Raimundus betrachten sie den Menschen als einen besonders sprechenden Teil der Schöpfung, der jeweils neu entziffert, buchstabiert, ja gelesen werden muss. Martin Buber und Janusz Korczak wären zwei Beispiele, wie beeinflusst durch die jüdische Spiritualität diese Fähigkeit des imaginativ-physiognomischen Lesens die Grundlage einer modernen Pädagogik werden kann.

Der Philosoph und Begründer der dialogischen Pädagogik Martin Buber schildert in seinen „Reden über Erziehung“ anhand eines anschaulichen Beispiels pädagogischer Kunst die Fähigkeit, die Gesichter der Schüler zu lesen: „Aber da trifft sein Blick auf ein Gesicht, das ihm auffällt, es ist weder schön noch besonders intelligent, aber es ist ein wirkliches Gesicht, vielmehr, das Chaos zur Entstehung des Kosmos eines wirklichen Gesichts, und er liest eine Frage darauf, die etwas anderes als allgemeine Neugier ist. ‚Wer bist du? weißt du etwas, was mich angeht? bringst du mir etwas? was bringst du? – so etwa ist die Frage zu lesen.“ (Buber 1969, S. 66) Eigentlich ist es ein doppeltes Lesen, das Buber beschreibt, einmal liest der Lehrer im Gesicht des Schülers, andererseits aber auch der Schüler im Gesicht des Lehrers. Es ist das dialogische Prinzip, das für Buber die Grundlage der pädagogischen, ja menschlichen Beziehung ist. Das Ich braucht das Du, das sich im Hinhorchen, im Hinschauen, in der Hingabe an den Anderen, im Lesen des Anderen offenbart. Dadurch wird es erst möglich, „auf jede Situation, die ihn als han-

delnden Menschen anfordert, ihrer Einmaligkeit gemäß zu reagieren“ (Buber 1969, S. 67).

### **Janusz Korczak**

Neben Martin Buber gibt es noch einen anderen großen im jüdischen Geistesleben verwurzelten Pädagogen des 20. Jahrhunderts, der den Menschen als eine zu lesende Schrift versteht. Es ist Henryk Goldszmit, der bekannt geworden ist als Janusz Korczak. Korczaks Werke lassen einen deutlichen Eindruck entstehen, wie intensiv er sich als Arzt, Künstler und Pädagoge mit der Literatur befasst hat. Er war ein außerordentlich belesener, ja gelehrter Mensch, der Bücher verschiedenster wissenschaftlichen Disziplinen und unterschiedlichsten literarischen Genres über Kinder und für Kinder studiert hat. Er hat auch selbst sehr viel für und über Kinder in Form von Aufsätzen, Geschichten und Büchern geschrieben und ist zu Lebzeiten mehr als Schriftsteller denn als Pädagoge bekannt gewesen. Er stellt sich trotzdem gegen eine Bücher produzierende Wissenschaft, die die lebendige Wirklichkeit nicht ernst nimmt, gegen eine „glatzköpfige, bebrillte Wissenschaft“, in der „der lebendige Mensch immer kleiner [wird], ... zu einem winzig kleinen Punkt auf dem großen Denkmal, das aus den Leichen von Menschen und den Leichen von Büchern errichtet worden ist.“ (Korczak 1999b, S. 34f.) Die Kunst der Beobachtung, der Praxisforschung und -reflexion, des aktivsten Interesses und der Teilnahme ist seine Maxime: „Ich habe interessante Bücher gelesen. Jetzt lese ich interessante Kinder ... Ich lese einmal, zweimal, dreimal und zehnmals das gleiche Kind, und ich weiß immer noch nicht viel ...“ (Korczak 2004, S. 473) Für Korczak war „das Kind [...] wie ein Pergament, dicht beschrieben mit winzigen Hieroglyphen, die du nur zum Teil zu entziffern vermagst ...“ (Korczak 1967, S. 5).

Korczak ist zu Recht für „das schöpferische ‚Ich weiß nicht‘“ (Korczak 1999a, S. 10) be-

kannt geworden, für seine „nicht-wissende Pädagogik“, die offene Erfahrungen mit einem ungewissen unberechenbaren Ausgang ermöglicht. Ein Kind, ein Mensch wird zum Rätsel: „Zwanzig neue Kinder zu entziffern, wie zwanzig Bücher, geschrieben in einer halbbekannten Sprache, im Übrigen beschädigt, mit fehlenden Seiten. Ein Bilder-, ein Kreuzworträtsel.“ (Korczak 2005, S. 82)

Ein Rätsel ist ja eine Textform, die die Vorstellungs-, Denk-, Interpretationskräfte des Lösenden auf besondere Art und Weise aktiviert. Der Sinn als Lösung des Rätsels ist zunächst Mal verborgen. Man ist dem Rätsel gegenüber in einer fragenden Haltung. Ein Rätsel zu lösen heißt, in den für den ersten Blick zusammenhanglosen Elementen einen höheren Sinn oder (neuen) Zusammenhang zu suchen und zu entdecken. Es verweist immer auf ein Hintergründiges, Tieferliegendes, Höheres, in dem erst der Sinn und die Lösung des Rätsels steckt. Das Rätsel lebt ganz in einem bildhaft-metaphorischen Element. Insbesondere die Kinder lieben die Rätsel für ihre Bild- und Zeichenhaftigkeit, für ihr verborgenes Geheimnis, das das Interesse, das gefühlsmäßige Engagement in ihnen steigert, die ahnende Fantasie anregt. Für den Erzieher ist also das Kind das eigentlichste Lehr- und Übungsbuch: „Das Kind lehrt und erzieht. Für den Erzieher ist das Kind das Buch der Natur; indem er es liest, reift er.“ (Korczak 2004, S. 247)

Korczak schreibt nicht nur von den zu entziffernden Schriftzeichen, sondern fragt nach der Sprache, die sich in den Schriftzeichen verbirgt. Das Kind ist ihm „ein Buch, das in einer fremden Sprache verfasst ist. [...] Anhand von fünf verschiedenen Ausdrücken muss der Erzieher eine ganze Seite entziffern. [...] Von zehn verständlichen Ausdrücken widersprechen drei einander.“ (Korczak 1973, S. 35.) Das Rätsel des Kindes wird als

Rätsel eines Buches in einer unvollständigen Schrift und in einer halbbekannten oder fremden, d. h. ganz unbekanntem Sprache angesprochen.

### **Die Anthroposophie und die Waldorfpädagogik**

Der Frage nach der Sprache, durch die sich der innere Mensch in seiner unerschöpflichen Vielfalt der Äußerungen offenbart, hat Rudolf Steiner sein Lebenswerk gewidmet und die Anthroposophie als eine „praktische empfindungsmässige“ Wissenschaft der „Menschenerkenntnis“ entwickelt (Steiner 174a, S. 183). Sie ist eine Geisteswissenschaft, die ihren Wert in ihrer praktischen Anwendung erweisen soll. Er beschreibt den inneren seelisch-geistigen Menschen nicht nur metaphorisch, sondern essentiell als Gegenstand einer unmittelbaren Erfahrungserkenntnis, der sich allerdings differenziert im Leib des Menschen manifestiert. Steiner unternimmt damit das Wagnis, von jenseits der Schwelle zu sprechen, die für die Meisten die Grenze der Erkenntnis, der Wissenschaftlichkeit, ja des Lebens überhaupt markiert. In seinem Selbstverständnis und in der Wahrnehmung seiner engsten Schüler und Mitarbeiter, z. B. der ersten Waldorflehrerin C. von Heydebrand, war sein Wissen nicht aus der Tradition geschöpft, nicht aus Büchern „erlesen“, sondern „unmittelbar aus der Welt, in der Seele und Geist des Menschen heimisch sind“ (Heydebrand 1929, S. 152f.). So will die Anthroposophie keine neuen Programme erfinden, „sie liest sie ab aus dem, was ist. Aber, was sie so liest, wird in gewissem Sinne selbst Programm ...“ (Steiner GA 34, S. 311), schreibt Steiner in seiner pädagogischen Erstlingsschrift. Das „vom anthroposophischen Geiste getragene Ablesen“ (Steiner GA 260a, S. 221) der äußeren Wirklichkeit gehört also in der Waldorfpädagogik methodisch zur Grundlage. Die Wal-

dorfpädagogik als „physiognomische Pädagogik“ fordert radikale Zuwendung zum individuellen Kind im Sinne des fragenden Rätsellösens, der Bildbetrachtung, der Lektüre des Kindes. Er setzt voraus, „dass man noch nicht weiß, wie erzogen werden soll“ (Steiner GA 307, S. 91) und dass man die Erziehungsmaßnahmen aus dem Buch studieren soll, „das aufgeschlagen vor einem liegt und das die Kinder selber sind“ (Steiner GA 310, S. 110).

Das Lesen im Kinde setzt eine besondere seelisch-geistige Verfassung des Menschen voraus, die mit Fähigkeiten eines physiognomisch-imaginativen Wahrnehmens zusammenhängen. Diese Fähigkeiten werden für uns Lehrer in der Zukunft immer mehr notwendig sein, wenn wir pädagogisch sinnvoll tätig sein wollen. In der Anthroposophie liegt ein breit gefächertes Instrumentarium zur Kultivierung dieser Fähigkeiten im Sinne der Selbsterziehung vor.

## Literatur

- Buber, M. (1969): Reden über Erziehung. Heidelberg: Verlag Lambert.
- Dehaene, S. (2009): Lesen: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. München: Knaus. Gemara. Traktat Nidda. [http://www.come-and-hear.com/niddah/niddah\\_30.html](http://www.come-and-hear.com/niddah/niddah_30.html)
- Herrmann, K. (Hrsg.) (2008): Sefer jezira. Buch der Schöpfung. Frankfurt: Verlag der Weltreligionen.
- Heydebrand, C. v. (1929): Rudolf Steiner und die Waldorfschule. Erinnerungen und Gedanken. In: Zur Pädagogik Rudolf Steiners, Heft 3/4 (Zehn Jahre Waldorfpädagogik), S. 150-157
- Korczak, J. (1999a): Sämtliche Werke. Bd. 4. Wie man ein Kind liebt. Erziehungsmomente. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, J. (1999b): Sämtliche Werke. Bd. 8. Sozialmedizinische Schriften. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, J. (2004): Sämtliche Werke. Bd. 9. Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogische Essays. 1898-1942. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, J. (1967): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Korczak, J. (1973): Begegnungen und Erfahrungen: kleine Essays. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Korczak, J. (2005): Sämtliche Werke. Bd. 15. Briefe und Palästina-Reisen; Dokumente aus den Kriegs- und Ghetto-Jahren, Tagebuch – Erinnerungen; Varia. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Sabundus, R. (1852): Theologia naturalis seu liber creaturarum. Sulzbach.
- Scholem, G. (1980): Die jüdische Mystik in ihren Hauptströmungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Steiner, R. (GA 34): Luzifer-Gnosis. 1903-1908. 1987. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (GA 105): Welt, Erde und Mensch. 1983. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (GA 117): Die tieferen Geheimnisse des Menschheitswerdens im Lichte der Evangelien. 1986. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (GA 118): Das Ereignis der Christus-Erscheinung in der ätherischen Welt. 1984. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (GA 123): Das Mattheus-Evangelium. 1988. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (GA174a): Mitteleuropa zwischen Ost und West. 1982. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (GA 237): Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge. 1991. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (GA 260a): Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. 1987. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.



**Steiner, R. (GA 293):** Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 1992. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

**Steiner, R. (GA 310):** Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik. 1989. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

**Wolf, M. (2009):** Das lesende Gehirn: Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

**Zdražil, T. (2015):** Menschenkenntnis durch physiognomisches Lesen. Ein Beitrag zur pädagogischen Spiritualität. In: Loebell, P. (Hrsg.): Spiritualität in den Lebensbereichen der Pädagogik. Berlin: Budrich (im Druck).

## 10. Welt-Lehrertagung 2016

*Claus-Peter Röh*

Auf dem vergangenen Treffen der Internationalen Konferenz in Israel wurde intensiv an der Gestalt der 10. Welt-Lehrertagung 2016 am Goetheanum in Dornach gearbeitet. Im Blick auf das Zeitgeschehen stand die zentrale Frage im Raum, welchen Herausforderungen wir mit der Waldorfschul-Bewegung in der Zukunft entgegengehen.

Wer heute als Waldorfpädagoge den Erziehungsauftrag ergreift, braucht Entschlossenheit und Mut zu einer Präsenz, welche im Einklang mit der spirituellen Ganzheit des Menschen steht. Wo das Ich sich in einer solchen Doppelgeste zwischen Präsenz und Ganzheit ausleben kann, verstärken sich Kraft und Wirkung. In diesem Sinne kann eine wirkliche pädagogische Präsenz dort entstehen, wo wir uns in die existenzielle Herausforderung von Spannungsfeldern, von polaren Gegensätzen begeben:

- Zwischen der unmittelbaren Anwesenheit des äusseren Unterrichtsgeschehens und dem gleichzeitigen Bewusstsein für die Wirksamkeit und Tragekraft des innerlich Geistigen bildet sich pädagogische Achtsamkeit für die Spannkraft des Ich.
- Zwischen das Erleben von Destabilisierung und Zersplitterung, die heute das Aufwachsen der Kinder prägen und die Möglichkeit einer Neu-Verbindung mit

fördernden, guten geistigen Kräften stellt sich die Lehrerindividualität in ihrem ganzen Menschsein.

- Zwischen dem in der Vergangenheit Gewordenen und dem Neuen, noch Unbekannten liegt der Impuls für die Kreativität.
- Zwischen dem Zufrüh und Zuspät des Unterrichts liegt das Handeln im rechten Mass und Augenblick.
- Zwischen den Herausforderungen, die im Schulalltag auf uns zukommen und der inneren Einsicht notwendiger Verwandlungen liegt die Quelle der Initiative aus dem Ich.

Diese Doppelgesten des menschlichen Ich und ihre Verankerung in den Wesensgliedern möchten wir auf der zehnten Welt-Lehrer- und Erziehertagung unter dem folgenden Arbeitstitel gemeinsam bewegen und weiterentwickeln:

*Mut zum Menschsein*

*- Ich-Präsenz in der Ganzheit  
Waldorfpädagogik am Scheideweg:  
Zukunftsgestaltung in der Gegenwart*

In den nächsten Ausgaben des Rundbriefes werden weitere Gesichtspunkte dieser Thematik entwickelt werden.

## Wesentliche Merkmale der Steiner/Waldorfpädagogik für das kleine Kind – Mai 2014

*IASWECE: International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education*

Die zukünftige Entwicklung jedes einzelnen Kindes und der Menschheit ist von Gesundheit fördernden Erfahrungen der ersten sieben Jahren abhängig. Eine Atmosphäre liebevoller Wärme und Führung, die Freude, Staunen und Ehrfurcht hervorbringt, unterstützt diese gesunde Entwicklung. Der wichtigste Aspekt der Arbeit mit dem kleinen Kind ist die innere Haltung der Erzieherin, des Erziehers, die das Vorbild für die kindliche Nachahmung geben. Deshalb erfordert diese Arbeit einen fortwährenden Prozess von Forschung und Selbsterziehung, der das Studium der Anthroposophie, meditative Praxis sowie künstlerische und praktische Aktivitäten beinhaltet.

In Waldorfkindergärten, Kleinkindbetreuung, Eltern-Kind-Gruppen, und anderen Einrichtungen, werden die Grundlagen gelegt für späteres Lernen und körperliche Gesundheit, für lebenslanges soziales, emotionales intellektuelles und geistiges Wachstum.

Diese Pädagogik basiert auf einem Verständnis für die Entwicklung der menschlichen Individualität und bietet Schutz und Respekt für die Würde des Kindes. Dies beinhaltet die Entfaltung der kindlichen Entwicklung vom Vorgeburtlichen bis ins siebente Jahr und die besondere Bedeutung von gehen, sprechen und denken lernen in den ersten drei Lebensjahren.

Alle Aktivitäten gehen von den altersspezifischen Entwicklungsnotwendigkeiten aus, d.h. von der mehr willensorientierten Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren zum fantasievollen Spiel und zur wachsenden ko-

gnitiven Aktivität für das Lernen in der Schule.

### **Pädagogische Richtlinien**

Einrichtungen der Waldorfpädagogik unterscheiden sich nach Geografie und Kultur, nach Gruppengröße, Altersmischung und individueller Gestaltung der Arbeit. Diese Unterschiede voraussetzend, haben sie folgende gemeinsame Prinzipien:

- Liebevolles Interesse und Akzeptanz jedes einzelnen Kindes ist selbstverständlich.
- Freies, nicht angeleitetes Spiel mit einfachem Spielmaterial ist ein wesentlicher Teil der frühen Kindheit. Für die jungen Kinder ist dies eine ihnen angemessene Form von Arbeit und ermöglicht ihnen ein sinnvolles Verständnis ihrer Erlebnisse.
- Kleine Kinder lernen durch Nachahmung, durch eine Vielfalt von Sinneserfahrungen und durch Bewegung. Sie wollen ihre physische und soziale Umgebung aktiv erforschen. Dieses Umfeld beinhaltet Grenzen, Struktur und Schutz, sowie die Möglichkeit für Herausforderungen und Risiko.
- Wirkliche, reale Erfahrungen statt virtuellen Eindrücken helfen dem Kind ein gesundes Verhältnis zur Welt zu finden.
- Künstlerische Aktivitäten wie Geschichten erzählen, Musik, Zeichnen und Malen, Modellieren, Plastizieren, rhythmische Spiele und Eurythmie unterstützen eine

gesunde Entwicklung von Fantasie und Kreativität.

- Sinnvolle praktische Arbeit wie Kochen, Backen, Gartenarbeit und handwerkliche Tätigkeiten geben die Gelegenheit für das Hineinwachsen in menschliche Fähigkeiten. Der Schwerpunkt liegt dabei mehr auf Lebensprozessen als auf Lernergebnissen.
- Überschaubare rhythmische Gestaltung von Tag, Woche und Jahr gibt Sicherheit und ein Gefühl von Zusammenhängen,

Beziehungen und Ganzheit des Lebens. Jahreszeitliche und andere Feste werden der jeweiligen Kultur entsprechend gefeiert.

Es ist erwiesen, dass eine gesunde Entwicklung des Kindes am besten in einer Gemeinschaft mit guten, sozialen Beziehungen zwischen Eltern, Pädagoginnen, Pädagogen und Kindern gelingt. Wir wollen solche bewusst und harmonisch zusammen arbeitende Gemeinschaften als Umfeld für die Betreuung der Kinder schaffen und sehen dies als Beitrag zu einem weltweiten Kulturimpuls.

## Internationale Konferenz der Waldorf/Steiner Schulen (Haager Kreis) innerhalb der Pädagogischen Sektion

Die Internationale Konferenz der Waldorf/Steiner Schulen hat in ihrer Sitzung am 14. November 2014 in Harduf/Israel die wesentlichen Merkmale der Waldorfpädagogik erarbeitet und verabschiedet. Diese Merkmale sind allgemeingültig formuliert und können durch landesspezifische Charakteristika für den Gebrauch im eigenen Land ergänzt werden. Eine Übersetzung in die entsprechende Sprache ist jederzeit möglich. Diese Merkmale sind als Orientierung für die weltweite Schulbewegung zum Verständnis der Waldorfpädagogik gegeben und ergänzen die 2009 verabschiedeten Charakteristika.

### Merkmale einer Waldorf/Steiner Schule

#### **Vorbemerkung**

Wenn Waldorfschulen oder Rudolf Steiner Schulen als solche anerkannt werden sollen, braucht es eine Charakterisierung wesentlicher Elemente, um feststellen zu können, ob es sich tatsächlich um eine Waldorf/Steiner Schule handelt. Erfolgt eine solche Anerkennung, wird diese sichtbar durch die Aufnahme der betreffenden Schule in die Weltliste der Waldorfschulen.

Die im Weiteren beschriebenen Merkmale sind offen formuliert und beinhalten keine Checkliste, sondern Charakterisierungen dessen, was die Internationale Konferenz unter Waldorf/Steiner Schulen versteht. Dieses Verständnis ist in Entwicklung begriffen, daher werden auch diese Merkmale in einiger Zeit durch andere wieder ersetzt werden, wobei die Grundlagen der Pädagogik bestehen bleiben.

Dieser Text kann sowohl der Eigenwahrnehmung dienen, als auch bei einem Akkreditierungsverfahren zur Anerkennung einer Waldorf/Steiner Schule benutzt werden.

**Merkmale einer Waldorf/Steiner Schule sind unter anderem:**

#### **Der Zusammenhang**

Die Schule ist im Kontakt mit bestehenden Waldorf/Steiner Schulen. Man weiss voneinander, man kennt sich gegenseitig. Man ist bestrebt sich zu vernetzen. Ein gemeinsames Bewusstsein von einander in der Region oder in einem Land stärkt die eigene Arbeit. Dieses im Zusammenhang wissen kann auch international zum Ausdruck kommen, zum Beispiel durch Partnerschaften mit anderen Schulen in anderen Ländern, oder durch Hilfestellungen für Schulen im Aufbau oder in Not. Auch die Teilnahme von Kollegen an regional, national und international organisierten Fortbildungen und Tagungen gehört dazu.

Dieses Wissen voneinander schafft den inneren Zusammenhang. Isolation oder Einzelgängertum sind keine Merkmale einer Waldorf/Steiner Schule.

Die Schule strebt ausserdem nach Integration in die sozialen Zusammenhänge des Ortes, an dem sie sich befindet und ist bestrebt am öffentlichen Leben teilzunehmen und das Nischendasein zu vermeiden.

#### **Die Identität der Schule**

Jede Schule ist unverwechselbar eigen. Sie hat ihre Identität schon durch ihr Bestehen

mit all ihren Eigenheiten, Vorzügen und Entwicklungschancen. Diese werden bedingt durch die Entstehungsgeschichte, durch den Ort und die Gegend, durch die Gründungseltern und -lehrer. Das ist wie der Körper einer Person. Darüber hinaus hat sie auch noch eine zweite Identität, die aus der Realisierung der von Rudolf Steiner initiierten Erziehungskunst besteht. In wie weit gelingt es, diese Erziehungskunst, so wie sie von Steiner skizziert und beschrieben wurde, zu praktizieren? Damit ist gemeint, ob die Anwendung der Erziehungskunst in den Klassenzimmern und in der Arbeit der Kollegen wahrnehmbar ist. Das bezieht sich auf die Pädagogik, das heisst, wie die Kollegen mit den Kindern und Schülern umgehen, es bezieht sich auf die Didaktik, wie die Kollegen mit dem Inhalt und Transfer des Lehrstoffes umgehen, wie die didaktischen Grundthemen der Erziehungskunst angewendet werden und schliesslich darauf, ob die Methodik der Erziehungskunst altersgerecht im Sinne der Menschenkunde angewendet wird. Kann in der betreffenden Schule wahrgenommen werden, dass ein kreativer Umgang mit diesen drei Feldern stattfindet?

Dies wird einen Grossteil der Identität ausmachen. Sie wird vervollständigt durch das, was als *innerer Sinn* im einzelnen Kollegen und in der Kollegengemeinschaft wahrgenommen werden kann. Trifft man bei der Majorität der Kollegen eine innere Haltung an, die dem Streben nach Erkenntnis und Selbsterziehung mit Hilfe der Anthroposophie entspricht? Ist neben der Freude am Beruf das Streben nach Menschenerkenntnis als Grundlage der Pädagogik spürbar und wahrnehmbar? Dieses macht die eigene Stimmung jeder Schule aus und ist der seelische Ausdruck für das, was allgemein als Schulgeist wahrgenommen wird.

## Der Lehrplan

Da der Lehrplan die Entwicklung der Kinder und Schüler durch Spiegelung verstärkt, was jeder, der den Lehrplan altersgemäss anwendet, erfahren kann, ist er kein beliebiger Teil der Erziehungskunst, sondern durchaus ein konstituierendes Element. Trotzdem wird der Lehrplan Änderungen erfahren, und zwar aus hauptsächlich drei Gründen: durch Raum, Zeit und Entwicklung.

Jede Schule steht in einem kulturellen, geographischen und politischen Raum.

Der wirkt auf den Lehrplan so wie die Farbangaben zu den Klassenräumen auf Grund eines solchen 'Raumes' von Steiner entwickelt wurden.

Jede Schule steht auch in einem Zeitstrom. Jede Region oder jedes Land hat seine Geschichte, welche die Weltgeschichte von seiner Warte aus charakterisiert. Auch das wird sich auf den Lehrplan auswirken müssen.

Jede Schule steht irgendwie in einem Verhältnis zu den Forderungen der für die Bildung verantwortlichen öffentlichen Stellen. Diese versuchen – mehr oder weniger – einen Einfluss auf die Lehrplanvorgaben zu haben.

Beispiele: Wie sieht die Geschichte des siebten Schuljahres in nicht europäischen Ländern aus? Wie die verschiedenen Erzählstoffe? Gelingt es z.B. die Entwicklungsrichtung in der nordischen Mythologie durch landeseigene oder kultureigene Mythen zu ersetzen ohne dass die pädagogische Wirkung, wie sie in der ursprünglichen Mythe wahrgenommen wird, verloren geht? Wie muss sich der Fremdsprachenunterricht in multi-ethnischen Ländern ändern, wo sowieso schon vier Sprachen gesprochen werden? Es ist ein Gebiet voller Dynamik und Bewegung, und trotzdem sind die ur-

sprünglichen Angaben Steiners der Massstab des Verständnisses durch ihre Wirkung. In vielen Ländern gibt es einen Behördenzwang, der Einfluss auf den Lehrplan hat, in der Regel mit nicht entwicklungs-konformen, sondern zur Staatsraison passenden Auflagen. (Zum Beispiel durch vielfältige Formen des 'verfrühten' akademischen Lernens, in einem Alter, in dem das nach unseren Entwicklungsmaßstäben unpassend ist.)

Es wird einiges über die Schule aussagen, wie sie sich in diesem dreifachen Spannungsfeld verhält. Gelingt es zwischen Möglichkeit und Ideal einen fruchtbaren Konsens zu schaffen und kreativ-schöpferisch zu wirken?

Bleibt das Bild der kindlichen Entwicklung, gespiegelt und gefördert durch den Lehrplan, bestehen?

Auf diese Fragen muss geschaut werden.

### **Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und die Beziehung zur Welt**

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

Im Jugendalter wandelt sich diese Beziehung, denn jetzt sind in Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt aus der Perspektive der Fächer bei den Schülern eigene Urteilsbildung, Empathie und selbstständiges Handeln anzuregen. Bringen Oberstufenlehrer neben ihrer fachlichen Eignung die Fähigkeit mit, den Jugendlichen so zu begegnen, dass diese ihren Selbstanspruch entdecken und den Mut entwickeln, ihre Biographien danach auszurichten? Weckt der Unterricht bei den

Schülern weitergehende Fragen? Langweilen sich die Schüler in der Schule oder zeigen sie Interesse am Mitmenschen und der Welt? Ist in den Oberstufen wahrnehmbar, dass trotz Leistungsdruck bei der Vorbereitung auf die Abschlüsse dennoch Waldorfpädagogik stattfindet?

### **Das Künstlerische.**

#### **Der künstlerische Unterricht.**

Es gehört zu den Zielsetzungen der Waldorfschule, dass sie das Primat des Intellektualismus (nicht des Intellekts) wenigstens in der Pädagogik zu brechen versucht, damit Erziehung wieder mit Leben und nicht nur mit Kognition zu tun hat. Nur dann wird man der Erziehungsaufgabe gerecht, wenn in dem abgehenden Schüler Menschlichkeit durch starkes Denken, Fühlen und Wollen veranlagt ist. Wie diese Fähigkeiten sich zueinander stellen, macht aus, ob der Mensch seinen eigenen Weg gehen kann.

Ob und wie diese Fähigkeiten im Ich des Menschen integriert werden, wirkt sich auf die Eigenständigkeit des Menschen aus.

Eines der wichtigsten Instrumente dazu ist der künstlerische Unterricht. Darunter ist ein Vierfaches zu verstehen:

- 1) Der Lehrer selbst pflegt ein Verhältnis zu irgendeiner Kunst; er soll bestrebt sein etwas Künstlerisches in seinem Wesen zu pflegen.
- 2) Er wendet künstlerische Mittel in seinem Unterricht an (Malen, Zeichnen, Rezitation, Musikalisches und dergleichen).
- 3) Sein Unterricht selbst aber ist künstlerisch im Sinne von Originalität, Bildhaftigkeit und durch die Gestaltung der Zeitabläufe im 'Atmen' mit den Schülern. Dies ist das eigentlich Wesentliche.
- 4) Schliesslich bemühen sich die Lehrer um eine angemessene ästhetische Umgebung

der Schule, denn die wirkt sich aus auf die unbewussten Stimmungen der Schüler.

Der Weg ist das Ziel. Das heisst, den künstlerischen Unterricht als fertiges Ergebnis wird es nicht geben, denn dann ist die Kunst 'erfroren'. Wohl aber ein sichtbares Streben danach.

Dieses Streben kommt unter anderem darin zum Ausdruck wie abhängig die Lehrer von vorgefertigten Methoden sind. Dieses wird im Prozess einer Anerkennung wahrgenommen und berücksichtigt.

Dabei muss beurteilt werden, ob Künstlerisches angewandt wird als Ziel an sich oder aus pädagogischen Gründen. Diese Unterscheidung ist zunehmend von Bedeutung. Künstlerisches gibt es auch ausserhalb der Waldorf/Steiner Schule.

### **Die Formen.**

#### **Schul- und Unterrichtsgestaltungen.**

Bei der Konzeption der Waldorf/Steiner Schulen hat Steiner nur wenige identitätsstiftende Formen gegeben. Sie sind alle in der Menschenerkenntnis und in der sozialen Aufgabe der Schulen begründet.

Es sind die folgenden:

- 1) Altershomogene, leistungsdifferente Schülergruppen. Klassen nach Alter geordnet, nicht nach Fähigkeit.
- 2) Fachspezifische Leistungsgruppen sind *daneben* möglich.
- 3) Der Klassenlehrer als Begleiter über viele Jahre.
- 4) Epochenunterricht am Morgen. *Danach* Fachunterricht.
- 5) Eine vorschulische Stufe ohne akademische Lernziele.
- 6) Die Schule als Gesamtschule, vom Vorschulalter bis zum Erwachsenenalter.

- 7) Die individuelle Begleitung der Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft.
- 8) Die Koedukation.

Für die Lehrer gelten folgende 'Formen':

- 1) Jeder Kollege ist voll mitverantwortlich für das Ganze der Schule.
- 2) Man hält sich durch regelmässige gemeinsame pädagogische Konferenzen im inneren und äusseren Zusammenhang und bildet sich dadurch fort.
- 3) Man gibt die Leitung der Schule nicht aus den Händen. (Keine Fremdbestimmung)
- 4) Eltern und Lehrer bilden eine Verantwortungsgemeinschaft für die Schule.
- 5) Die Lehrer suchen und finden Formen der Qualitätsentwicklung.
- 6) Jeder Lehrer verantwortet seinen Unterricht auf der Grundlage der Menschenkunde, der Beziehung zu den Schülern und seinen sozialen und fachlichen Kompetenzen.

### **Existenz-Berechtigung.**

#### **Die unternehmerische Gesundheit.**

Jede Schulinitiative braucht Entwicklung und Wachstum. Es ist einsehbar, dass eine Initiative, die (zu) klein bleibt, sich eines Tages fragen muss, ob sie den pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgaben noch gerecht wird. Wächst eine Unterstufe organisch, taucht die Frage nach der Oberstufe auf. Viele Schulen haben, aus verständlichen Gründen, die Neigung eine Oberstufe zu früh zu beginnen. Oft zieht das eine existentielle Krise hinter sich her, die wiederum die Schule als Ganzes in Frage stellt.

Ist die Schule in der Lage ein einigermaßen richtiges Gleichgewicht herzustellen zwischen Entwicklung und Wachstum, so dass die pädagogische Aufgabe unversehrt bleibt? Inwiefern ist die Schule krisenanfällig, krisengeschüttelt oder in einer Dauerkrise?



Krisen *müssen* nicht Bestandteil der Schule sein.

Das Gleiche gilt für die Finanzen der Schule. Einerseits spiegeln sie die 'Gesundheit' der Einrichtung, andererseits sind sie sehr empfindlich für Schwankungen, die von aussen wie von innen kommen können. Hat die Schule finanziell eine einigermaßen gesunde Grundlage? Oder bedarf sie auf diesem Gebiet Hilfe?

### **Das Zusammenleben. Die Sozialität.**

Grundlage für die Waldorf/Steiner Schulen ist das menschliche Miteinander. Eltern begegnen in der Schule Menschen, keinen Funktionären. Alles Zusammenwirken und – arbeiten steht unter dem Zeichen der Menschlichkeit und der Menschenwürde.

Hier können bedeutende Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern und anderen Interessierten entwickelt werden. Persönliche oder institutionelle Macht soll nicht bestimmend sein. In allen Prozessen der Schulführung – nach aussen wie nach innen – wird nach Transparenz und Nachvollziehbarkeit gestrebt. Auch Entscheidungen werden auf diese Weise vermittelt. Ein Grossteil des 'Goodwills' wird durch diese Qualität entstehen. Es stellt sich die Frage, ob dieser 'Goodwill' wahrgenommen werden kann in der Peripherie der Schule.

Begegnungen zwischen Lehrern und Eltern (Elternabende, Sprechstunden, Beratungen, Schülerbesprechungen) bedürfen der grösstmöglichen Sorgfalt von Seiten der Lehrer – immer vom Gesichtspunkte des 'allgemein Menschlichen' betrachtet.

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

### **Schulführung**

Vor dem Hintergrund der gleichzeitig mit der Waldorfschule entstandenen Dreigliederung des sozialen Organismus rief Rudolf Steiner die Kollegen dazu auf, die Schulführung selbst in die Hand zu nehmen. Was heisst das? Die Schule zu führen bedeutet, die Aufgabe und Mission der Waldorfschule immer deutlicher im Bewusstsein zu haben und ständig an ihr zu arbeiten. Dies ist nur möglich durch das gemeinsame Studium der anthroposophischen Grundlagen dieser Pädagogik. Schulführung gründet also in dem einigenden Geist der Waldorfschule, der entsteht, indem Kollegen und Eltern sich die Grundlagen – diese immer besser erkennend – erarbeiten.

Auf dieser Grundlage kann das Management der Schule, die Gestaltung von Schulorganisation, Finanzen, Verwaltung etc. auf die verschiedenste Weise durchgeführt werden. Das alte Prinzip der „Selbstverwaltung“ (im Sinne von alle machen alles) funktioniert in vielen Schulen nicht mehr und wird vielerorts abgelöst durch verschiedenste Formen der Delegation von Arbeit und Verantwortung – immer nach dem Konsens mit der Mission der Schule und den beteiligten Menschen suchend.

Wie die Schule sich in Führungsfragen organisiert, ob sie den Zusammenhang der Dinge sucht, oder ob Führung nicht mehr zum Schulbetrieb gehört, wird Teil einer Beurteilung sein.

### **Schlussbemerkung**

Wenn das, was hier skizziert ist, zusammengefasst wird, kann man sagen, eine Waldorf/Steiner Schule ist eine solche, wenn eine Majorität der Lehrer vom zündenden Geist lebt. Dieser macht Schweres leicht, Unmögliches möglich und erhellt das Dunkel.

## Waldorf 'inspired' Schulen

### Vorbemerkung

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

- Es kann sich um eine bestehende Schule aus dem Mainstream handeln, die sich Elementen der Waldorf/Steiner Schulen bedienen und diese anwenden will.
- Es kann sich um neue Schulen handeln, die auf dem Wege sind eine Anerkennung als Waldorfschule in der (näheren) Zukunft zu bekommen, aber noch Zeit brauchen das zu erreichen.
- Es können Schulen sein, die so viel wie möglich Waldorf/Steiner Pädagogik realisieren möchten, sich aber in einem rechtlichen oder religiösen oder kulturellen Kontext befinden, in welchem das nur begrenzt möglich ist.
- Es können Schulen sein, die innerhalb eines staatlichen Unterrichtswesens Waldorf/Steiner Pädagogik anwenden, soweit das innerhalb des bestehenden Systems möglich ist.

Dann gibt es noch Schulformen der anderen Art, in denen auch Waldorf/Steiner Pädagogik angestrebt wird.

- Das sind die ganz kleinen, ganz 'freien' Schulen, wie man sie in Verbindung mit landwirtschaftlichen Unternehmen antrifft.
- Dazu gehört die schnell wachsende Gruppe der 'Home-Schools'. Bei dieser Form muss unterschieden werden zwischen 'Home-Schools' als Vorbereitung auf eine reguläre Schule und solchen, die

prinzipiell immer 'Home-School' bleiben wollen, weil alle anderen Schulformen abgelehnt werden.

Bei diesen Schulen kann man verschiedene Waldorfelemente antreffen:

Der Erzählstoff wird gegeben.

Es wird musiziert.

Es wird in Epochen unterrichtet und Epochenhefte werden geführt.

Es wird durch Klassenlehrer Unterricht gegeben.

Der Lehrplan wird angewendet.

Ein hygienischer Stundenplan wird praktiziert.

Es finden Eurythmiestunden statt.

Es werden (zusätzliche) Fremdsprachen unterrichtet.

Es wird gemalt und Formenzeichnungen systematisch geübt.

Die Lehrer kommen zu wöchentlichen pädagogischen Konferenzen zusammen.

Der Lehrerethos, wie oben dargestellt, wird erstrebt.

Die Lehrer nehmen Teil an Fortbildungen zum Waldorflehrer.

Man vertieft sich in die zu Grunde liegende Anthropologie (Anthroposophie).

Bei der Beurteilung, ob eine Schule Waldorf-Inspired heissen kann, kommt es darauf an, wie viele dieser Elemente vorhanden sind und in welcher Qualität.

### **Das Verhältnis zu den anerkannten Waldorfschulen**

Es ist wichtig, dass diese Schulen als nach Waldorfpädagogik strebende Schulen wahrgenommen und als solche anerkannt werden. Man kann sich eine zweite Schulliste denken, in der die Waldorf-Inspired Schulen zusammengefasst werden.

### **Schlussbemerkung**

Es soll vermieden werden, dass diese verschiedenen Schulformen unsichtbar werden in ihrem Streben nach der Erziehungskunst.

Wenn der Satz Steiners noch gilt, dass die Anthroposophie nie von ihrem Initiator getrennt werden darf, dann liegt hier eine wichtige Aufgabe: diese Schulformen als nach Waldorfpädagogik strebende wahrzunehmen und durch die Wahrnehmung in ihrer Existenzberechtigung anzuerkennen. Es handelt sich dann um einen zweiten Strom von schulischen Formen, neben dem der ty-

pischen und als solche anerkannten Waldorf/Steiner Schulen.

Ein fruchtbares pädagogisches Mesopotamien kann so möglich werden.

**Verabschiedet von der Internationalen Konferenz der Waldorf/Steiner Schulen (Haager Kreis) am 14. November 2014 in Harduf, Israel**

**Die Internationale Konferenz der Waldorf/Steiner Schulen (Haager Kreis) ist erreichbar über:**

**Pädagogische Sektion am Goetheanum  
Postfach 1  
CH-4143 Dornach  
Tel.: 0041 (0)61 706 43 15  
Fax: 0041 (0)61 706 44 74  
E-mail: [paed.sektion@goetheanum.ch](mailto:paed.sektion@goetheanum.ch)**

## Aufruf „Texte zum Thema Klassenlehrerarbeit“

*Für die Internationale Konferenz der Waldorfschulbewegung*

*Tomáš Zdražil*

*Liebe Kollegen,*

in der Internationalen Konferenz ist die Initiative entstanden, vorliegende Aufsätze/studentische schriftliche Abschlussarbeiten/wissenschaftliche Studien und Untersuchungen usw., die in deutscher oder englischer Sprache verfasst wurden und sich mit der „Klassenlehrerarbeit“ und damit verwandten Fragestellungen beschäftigen, zu sammeln. Diese Initiative steht im Zusammenhang mit den Bemühungen der Internationalen Konferenz, den Beruf des Klassenlehrers zu stärken. Es kann sich dabei um Praxisberichte, methodische Reflexionen einzelner Fächer, allgemeine Betrachtungen zur Tätigkeit des Klassenlehrers u.a.m. handeln. Es sollte damit

eine Datenbank angelegt werden, die für alle verfügbar wäre.

Wir möchten deswegen hiermit alle Kollegen aus den Schulen, insbesondere aber aus den Ausbildungsseminaren ansprechen, uns diese Arbeit in elektronischer Form auf die unten stehende Emailadresse zuzuschicken.

Für die Internationale Konferenz der  
Waldorfschulbewegung  
Tomáš Zdražil  
Freie Hochschule Stuttgart  
Seminar für Waldorfpädagogik  
Haussmannstr. 44A, 48-50  
DE-70188 Stuttgart  
[zdrazil@freie-hochschule-stuttgart.de](mailto:zdrazil@freie-hochschule-stuttgart.de)

## Klassenlehrer/innen an den Waldorfschulen: Ein Aufruf

*C.-P. Röh, R. Thomas, C. Wiechert, T. Zdražil*

*Für die Internationale Konferenz der Waldorfschulbewegung*

Seit zwei Jahren beschäftigt sich die Internationale Konferenz (Haager Kreis), mit der Frage wie die von Rudolf Steiner geprägte Idee des Klassenlehrers auf dem Hintergrund der Zeitsituation zu verstehen ist.

Diese Idee bestand darin, dass derjenige der die Aufgabe des Klassenlehrers übernimmt, das von der ersten bis zur achten Klasse macht oder „soweit es eben geht.“

Rudolf Steiner ging immer in pädagogischen Fragen von einer höchstmöglichen geistigen Ökonomie aus, und ein Verbleib über Jahre mit einer Klasse entspräche dieser Ökonomie: Übersicht, gründliche Kenntnis der Schüler, effektive Massnahmen über Jahre, Konzipieren von Lernvorgängen über Jahre, und das 'seelisch geistige zusammenwachsen' mit den Schülern seien nur einige der genannten Vorteile. Dieses wurde so aufgefasst, dass die Einrichtung Klassenlehrer zu den identitätsstiftenden Charakteristika der Waldorfschule von Anfang an gerechnet wurde.

Heute ist die schulische Realität anders. Es wird festgestellt, dass Klassenlehrer an Grenzen ihrer pädagogischen Fähigkeiten kommen, dass die Zeit als zu lange empfunden wird, dass man sich übersichtlichere Aufgaben wünscht und dass die Flexibilität fehlt, sich im Laufe von acht Jahren mit den Schülern mit zu entwickeln. Dieser Themenkomplex wurde auch empirisch erhärtet.

Die Folge ist eine Vielzahl von Lösungen verschiedenster Gestalt, bis hin zur Aufhebung „des Klassenlehrer-Prinzips“ überhaupt, aus

der Praxis einfach entstanden oder sogar so gewollt.

Dieser Tatbestand stellt folgende Frage: ist die Idee des Klassenlehrers Teil der Waldorfi-  
dee? Oder ist sie auswechselbar mit anderen Formen der Lehrer-Schüler Beziehung, ohne die Idee der Waldorfschule zu beeinträchtigen?

Diese Frage ist nach Meinung der Internationalen Konferenz von Wichtigkeit gerade wegen der Identität, und wir bitten die Kollegien an den verschiedensten Schulen zu dieser Frage Stellung zu nehmen.

Um einen Prozess der Beantwortung dieser Frage in Gang zu setzen, wurde eine Untersuchung durchgeführt, welche Auffassungen, Bilder und Argumente bei Rudolf Steiner lebten, die den Klassenlehrer als Beruf innerhalb seiner Erziehungskunst ermöglichen. Das Ergebnis wurde im Rundbrief der Pädagogischen Sektion publiziert (Zdražil, T.: Klassenlehrer über acht Jahre. Gesichtspunkte Rudolf Steiners zur Länge der Klassenlehrertätigkeit. In: Rundbrief der Pädagogischen Sektion Michaeli 2013, 28-38.)

Später wurden die Ergebnisse einer Umfrage der IK, die wissenschaftlich begleitet wurde im Rundbrief veröffentlicht, worin mehr quantitativ ein Bild geschildert wurde zur Frage, wie die Idee Klassenlehrer heute gehandhabt wird (Kindt, R. & Zdražil, T.: Die Situation des Klassenlehrers weltweit. In: Rundbrief der Pädagogischen Sektion Ostern 2014, 10-12).

Wir wollen – trotz der verständlichen Schwierigkeiten oder auch Bedenken – die Vorzüge der Einrichtung Klassenlehrer für die Waldorfschule von heute darstellen, aus der einfachen Überlegung heraus, dass die Erziehungskunst nicht nur für das 20. Jahrhundert konzipiert war.

Worum es aber der Internationalen Konferenz vor allem geht, ist die Hoffnung, dass

die drei Darstellungen im Rundbrief der Pädagogischen Sektion<sup>1</sup> das Gespräch in den Konferenzen anregen. Anregt dazu, sich mit diesem zentralen Thema auseinanderzusetzen.

Natürlich wird jede Darstellung vom Verfasser verantwortet, sie ist aber im Geiste der Gespräche innerhalb der Internationalen Konferenz verfasst.

---

1 Zdražil, T.: Klassenlehrer über acht Jahre. Gesichtspunkte Rudolf Steiners zur Länge der Klassenlehrertätigkeit. In: Rundbrief der Pädagogischen Sektion Michaeli 2013, 28–38  
Wiechert, C.: Aspekte eines erneuerten Lehrerbildes in den Waldorfschulen. In: Rundbrief der Pädagogischen Sektion Michaeli 2013, 39–48  
Kindt, R. & Zdražil, T.: Die Situation des Klassenlehrers weltweit. In: Rundbrief der Pädagogischen Sektion Ostern 2014, 10–12

# Klassenlehrer an den Waldorfschulen

Über die Bildungs-Effizienz der Waldorfschulen und das Neuformulieren eines Klassenlehrerprofils für das 21. Jahrhundert

*Christof Wiechert*

## Eine Bestandsaufnahme

### Präambel

Seit Jahren findet an den Waldorfschulen eine Diskussion über die Stellung und den Wert des Klassenlehrers statt. Es gab und gibt viele Fragen bezüglich der Aufgabe des Klassenlehrers. Einerseits hatte er einen oft überragenden Stellenwert an den Schulen, zu Ungunsten der Fachlehrer. Bedeutende Ungleichgewichte in der Sozialgestalt der Schule sind die Folge. Aber auch kamen Klassenlehrer mit älteren Schülern nicht mehr zurecht, wodurch in manchen Schuljahren komplette pädagogische Tragödien stattfanden, die sich noch nach Jahren bei den Ehemaligenbefragungen negativ auswirken. Es entstand die Kompetenzfrage bei Lehrern, Eltern, letztlich auch bei den Behörden.

Manche Schulen führten ein Mittelstufenkonzept ein, das heisst, dass in dem siebten und achten Schuljahr (manchmal auch neunten) andere Klassenlehrer, die sich auf dieses Alter spezialisiert hatten, die Arbeit übernahmen, alleine oder miteinander. Das brachte Beruhigung.

In anderen Ländern wird diese Spezialisierung durchgeführt bis hin zu einer Dreiteilung der Klassenlehrerarbeit in: 1-3, dann 4-6 und 7-8. (In den Angelsächsischen Ländern 'Looping' genannt.) Auch hat man schon gehört, dass die Meinung kursiert, das Beste

wäre für jedes Schuljahr ein eigener Lehrer. Eine Kollegin übernahm voriges Jahr eine fünfte Klasse und war der vierte Klassenlehrer, die Schule erlaubte aber die Klasse bis Ende des sechsten Schuljahres zu führen.

Auch wird 'Co-sharing' zum Teil erfolgreich praktiziert, dahingehend, dass es in einem Schuljahr einen Lehrer für den Epochenunterricht gibt von Montag bis Mittwoch und einen anderen für Donnerstag und Freitag oder andere Kombinationen.

Dann gibt es noch das Bild des 'guten' erfolgreichen Klassenlehrers, der wie eine Art Alleinherrscher hinter geschlossener Tür seine Pädagogik betreibt, mit oder ohne Kollateralschäden.

Die Frage entsteht, ist die Idee des Klassenlehrers, der so lange es geht mit seinen Schülern 'mitgeht', überholt?<sup>1</sup> Was war eigentlich gemeint mit der Idee des Klassenlehrers? Und gehört diese Einrichtung zu den identitätsbildenden Elementen der Schule?

Welche Argumente gibt es, um dieses besondere Merkmal der Waldorfpädagogik umzuwandeln?

### 1. Die Bildungseffizienz.

Wer über etwas längere Zeit das Leben an einer Waldorfschule beobachtet hat, kann diese Erfahrung haben: Eine Klasse geht zum

<sup>1</sup> Siehe hierzu z.B. GA 311, Torquay Kurs, 4. Vortrag 15. August 1924; oder in Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, GA 301 5. Vortrag 26. April 1920

Abitur, die Prüfungen werden gemacht und bestanden und man ist erstaunt wie gut die Schüler abschneiden. Man weiss, man hat erheblich weniger Stunden verbracht mit spezifischer Examensvorbereitung. Und doch sind die Ergebnisse erstaunlich gut.

Es war immer ein Anliegen Steiners den Lernvorgang effizient zu gestalten, dass durch die Art des Lehrens und Lernens, durch die Lebendigkeit und die Konzentration der Darstellung die Kräfte in den Schülern für ein schnelles Auffassen und Aufnehmen geweckt werden würden. Steiner ging davon aus, dass eine künstlerisch geführte Unterstufenzeit das Lernen in der Oberstufe beschleunigen würde.<sup>2</sup>

Wer die Schulen aus der Nähe betrachtet, hat auch erfahren, dass sowie Methoden aus dem normalen Schulbetrieb eingeführt werden, diese Effizienz zu schwinden beginnt. Ein nicht inspirierter, methodengestützter Unterricht kann diese lebendige Effizienz auf Dauer zunichte machen. Die oft monierten Nachhilfestunden-Exzesse entstehen dann.<sup>3</sup>

Das Klassenlehrerprinzip ist Teil dieser Bildungseffizienz.<sup>4</sup> Wer den Unterrichtsstoff über Jahre übersieht, aufbauend unterrichtet von Fähigkeit zu Fähigkeit, Umwege einbaut, die schneller zum Ziel führen können als ein gerader Weg, wird effizient sein.

Dazu gehört auch eine Situation, die lange als rein theoretisch betrachtet worden ist, die aber praktiziert werden kann und praktiziert worden ist. Es ist diese: die Schüler in dem dritten Schuljahr fragen etwas, zum Beispiel,

warum läuft der Mond im Herbst, wenn die Bäume ihre Blätter verloren haben, 'mit' wenn ich spaziere? Der Lehrer antwortet, das ist jetzt zu kompliziert um euch zu erklären, aber wenn ihr im siebten Schuljahr seid, dann werde ich es euch sagen können.

Viele ordnen das ein unter Waldorf-Romantik. Tatsache ist, dass Steiner diesen über Jahre latenten Bildungsfragen einen grossen pädagogischen Wert beimass. Nur durch einen über Jahre amtierenden Klassenlehrer zu bewerkstelligen. (Mehr hierzu im 7. Abschnitt.)

## 2. Generalist versus Spezialist.

Die Frage muss gestellt werden, kann ein Unterstufenschüler gedeihen unter der Obhut eines Spezialisten, oder braucht der werdende Mensch den Generalisten? (Wie bekannt wird in den staatlichen gängigen Lehrerbildungsanstalten die Spezialisierung vorangetrieben, man spezialisiert sich für Sprache, Mathematik, Geschichte etc.)

Wodurch lernt das Kind in der Unterstufe? Es lernt, weil es in eine Atmosphäre des *Werdens* eingetaucht ist. Der Lehrer lernt mit. Dass das Geheimnis der Erziehung Selbsterziehung ist, ist hiermit charakterisiert: das Kind in der Unterstufe ist unterwegs und das Klima des *Werdens* entscheidet darüber, ob es lernt. Nicht der Lehrer als Lehr-Person, sondern der Lehrer als 'Ermöglicher', als 'Klima-Schaffer.' Ist das Klima gegeben, 'liebt' das kleine Kind seine Lehrerin oder seinen Lehrer, dann treibt das das Kind zum Lernen an, nicht das akademische Können des Lehrers oder der Lehrerin. Das hat von Seiten

2 An vielen Stellen kommt immer die Forderung nach der Ökonomie des Unterrichtes vor, um das zu erreichen, was die Erziehungskunst ermöglicht, so z.B. in den Konferenz vom 16.01.1922 GA 300a, oder in der Konferenz vom 28.04.1922, und 17.06 1921 beide in GA 300b

3 Siehe dazu die Studie von Randoll und Barz, Empirische Studie Ehemaliger Waldorfschüler, Wiesbaden 2007

4 Siehe dazu 6. Vortrag Methodisch Didaktisches, 27. August 1919, Stuttgart in GA 294, auch in dem 11. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde, 02. September, Stuttgart 1919 in GA 293



des/r Lehrer/In alles mit Charakter, somit mit Selbsterziehung zu tun.

Kein Lehrer hat je einem Kind das Lesen beigebracht! Das macht das Kind selber, aber dieses Selbst-Lernen braucht die Atmosphäre des Lernens, vermittelt durch den Lehrer, durch sein eigenes Verhältnis zum Lernen. Ihm ist auch alles neu.

Wer alles schon kann, verliert – immer aus der Unterstufe gesprochen – die Freude an der Vermittlung, und das Kind wird nicht angeregt, motiviert, es selber zu erlernen.<sup>5</sup> Stärker noch, es können auf diese Weise Lernbehinderungen entstehen ('warum lernt die das nicht? Es ist so einfach!')

Das Kind bis zur Pubertät braucht notwendig zu seinem Lernweg den 'Lernbegleiter' in der Bedeutung des Generalisten. Der Spezialist *hier* ist behindert. Da ist der Begriff Lernbegleiter am Platze. (Was einer Umdeutung des gängigen Begriffes nahekommt.)

### 3. Die verlässliche Bezugsperson.

Dieser Begriff aus der Resilienzforschung<sup>6</sup> bekommt zunehmend eine besondere Note: jedes Kind, das ins Leben tritt, bedarf für die Jahre seines Werdens eines Menschen, der *zuverlässig* für es da ist.

Jedes Kind braucht eine basale Lebensstabilität. Viele Familienzusammenhänge sind gegenwärtig kleineren und grösseren Schwankungen ausgesetzt, bis hin zur vollkommenen Zerrissenheit aus einem familiären Zusammenhang. Ein Mensch, der durchgängig solche Prozesse begleitet oder als stabiler Faktor

im Hintergrund steht, ist ohne Zweifel ein Qualitätsmerkmal einer Schulgemeinschaft. Die Bedeutung aber solcher 'Verlässlichkeiten' wird einen immer grösseren Stellenwert annehmen.<sup>7</sup>

Denn die Gesellschaft, in der wir noch leben, ist gegenläufig ausgerichtet. Schaut man sich viele Vorgänge im sozialen Leben und in der Bildung an, dann sieht man das Phänomen der *Zersplitterung*, anstatt der *Einigung*.

Dieses ist auch wahrzunehmen in den Familienzusammenstellungen. Neben herkömmlichen Formen sind zunehmend Patchworkfamilien und Alleinerziehende Teil der Sozialität. Schon diese Tatsache ist ein Argument, das, vom Gesichtspunkt der *verlässlichen Bezugsperson* für den Klassenlehrer spricht.

Das Aufsplitten der Klassenlehrerzeit ist eine Geste der *Zersplitterung*, man kann auch sagen der *Desintegration*. Das sind Merkmale unserer Zeit. Sie haben weniger mit Kompetenz zu tun aber viel mehr mit *Verantwortung*. Man kann es auch anders sagen: die immer tiefer durchgreifende Rationalisierung und Strukturierung macht uns nur noch für Teilbereiche verantwortlich. Eine Gesamtverantwortlichkeit gibt es nicht mehr. Die ist aber die eigentliche. Sie ist nur möglich, wenn Verantwortung getragen wird durch eine entwickelte *moralische Autonomie*. Wenn sie vorhanden ist, wirkt sie störend auf demokratische Prozesse, auf Abläufe die 'als sich so gehörend' eingestuft werden. Der holländische Hochschullehrer Gerd Biesta hat zu diesem Problem Grundlagenforschung betrieben.<sup>8</sup>

5 5. Vortrag, 21. Juli 1924, in Der Pädagogische Wert ... Arnheim, in GA 310. Auch sehr dezidiert schon vor der Begründung der Waldorfschule in dem 2. Vortrag der Vorträge über Volkspädagogik, GA 192

6 Siehe Rundbrief der Pädagogischen Sektion, Nr. 33 Johanni 2008

7 Bauer, Lob der Schule; Es gibt keine Erziehung ohne Beziehung.

8 Gerd Biesta, Good Education in an Age of Measurement, Pluto Press, 2011

Das Prinzip des Klassenlehrers ist das Antidote, das Gegenmittel gegen diese Tendenz.

#### **4. Erziehungs- und Beziehungskünstler.**

Betrachtet man die Aufgaben des Klassenlehrers in den letzten 20, 30 Jahren, fällt auf, dass die sogenannte 'Elternarbeit' einen grösseren und schwierigeren Stellenwert einnimmt, wie hier oben schon angedeutet. Zur Begriffsklärung sei gesagt, dass in diesem Zusammenhang unter Elternarbeit *nicht* das Überzeugen der Eltern von der Richtigkeit der Waldorfschule gemeint ist. Es ist hier die subtile, zum Teil viel Zeit und Einsatz erfordernde Aufgabe gemeint, die Eltern einzuladen, sich als Erziehungspartner für das Werden ihres Kindes einzusetzen. Ein Prozess, der das eine Mal mit einem Gespräch erledigt ist, das andere Mal, Jahre sorgenvoller Aufmerksamkeit erfordert. (Diese Aufgabe erstreckt sich nicht mehr nur auf die Unterstufe. Alle tätigen Lehrer werden mehr und mehr hiermit konfrontiert, dass sie auch Lebensbegleiter in einem erweiterten Sinne werden.<sup>9</sup> Denn gerade in der Oberstufe lassen zunehmend viele Eltern ihre Erziehungsaufgabe ruhen, während man im Kindergartenbereich heute grossen Bedarf wahrnimmt an der Fähigkeit, Eltern zu helfen ihre Erziehungsaufgaben zu meistern.)

Diese Tatsache, dass neben der Erziehungskunst der Lehrer auch Beziehungskünstler sein wird, wird im zunehmenden Masse über Erfolg oder Misserfolg der Einrichtung Klassenlehrer entscheiden. Hier liegen Aufgaben für die Lehrerbildung und deren Zusammenwirken mit den Schulen. Natürlich muss sich ein Lehrerkollegium dieser Aufgabe auch bewusst werden, und sie nicht als 'lästig' und nicht zur Aufgabe gehörend verdrängen. Zuviel aber ist noch 'Elternarbeit' definiert mit Überzeugungsarbeit.

#### **5. Der kameleontische Mensch, oder die Vielseitigkeit als das Allgemein Menschliche.**

Wer im Klassenlehrerberuf steht oder gestanden hat, wird die Erfahrung gemacht haben, dass der Unterrichtsstoff, den man darstellt, vermittelt, bearbeitet, *auch auf einen selbst wirkt*. Ist man in einer Rechenepoche 'wird' man ein anderer als in einer Sprachepoche. In der ersteren wird man sanguinischer, beweglicher, ein wenig aufgeregter, in der zweiten eher phlegmatisch, bedachtsam, in Ruhe darstellend an der Tafel, kurz, der Stoff wirkt auch auf den Lehrer. In derer Geographie ist man anders drin als in einer Geschichtsepoche. Das Mitmenschlich-Räumliche wirkt durch die Geographie, das verantwortungsvolle, das historische Bewusstsein durch die Geschichte.

Das ist genau was Steiner wollte, dass die Schüler die Wandelbarkeit des Menschen je nach der Begeisterungs-Richtung für das eine oder das andere, dargestellt am Klassenlehrer, erleben. Von diesem Gesichtspunkte aus spricht alles für den 'Multitasker' Lehrer, denn er vermittelt durch diese Vielfältigkeit der Aufgaben das Allgemein Menschliche in der Anschauung. Denn die Vielfältigkeit ist ein Merkmal des Menschen.

(Daher ist es immer bedauerlich, wenn man in Schulen sieht wie das Formenzeichnen oder das Wasserfarbenmalen oder das Klassenspiel an Fachkräfte abgegeben wird.)

#### **6. Leben-langes Lernen oder Entwicklungsfähigkeit im erwachsenen Alter.**

So wie eine Vorbereitung für eine Physikepoche in der Unterstufe ihre Bedeutung verliert, wenn die Epoche vorbei ist, so auch das Vorbereitungs-material nach einem Klassenzug.

---

<sup>9</sup> Siehe hierzu den Begriff aus der Soziologie, der 'Erweiterten Jugend', 'expanded youth'. Jugendliche werden heute später erwachsen als vor noch 20 Jahren. Das hat auch Bedeutung für die Pädagogik der Oberstufe.

Mit anderen Worten, man wird das einmal Erarbeitete nach acht Jahren nicht mehr brauchen können, denn alles hat sich geändert. Der Lehrer ist acht Jahre älter geworden, die Schüler sind ganz neu und anders als 'damals'. Alles ändert sich. Vielleicht sind auch die Fähigkeiten des Lehrers bei der Vermittlung andere geworden. Kurz, was vom Klassenlehrer an Unterricht vermittelt wird, hat eine kurze Halbwertszeit.

Das birgt Nachteile, denn Vorbereitung bleibt Teil des Berufslebens. Wenn die Waldorfschule sich in diesem Sinne richtig versteht, ist diese Tatsache unverzichtbar. Denn die Vorbereitung bestehenden Methoden überlassen, ist der Tod eines lebendigen Erziehungswesens.

Es hat auch Vorteile. Sie bestehen darin, dass in dem immer wieder dieselben Aufgaben neu ergreifen, erfinden, ein innerer Beweglichkeitsüberschuss entsteht. Dieser Überschuss wirkt sich aus als Flexibilität im Umgang mit allen möglichen (und unmöglichen) Situationen.

Das sind viele Worte um anzugeben, dass es hauptsächlich auf diese Beweglichkeit des Ätherleibes ankommt. Die macht es möglich mit den Schülern mit-zu-wachsen. Eine Verlebendigung des Ätherleibes wird unter anderem dadurch erreicht, dass man versucht anthroposophische Inhalte so zu studieren, dass sie 'Konstitution' werden, das heisst in Fleisch und Blut übergehen. Menschen mit einem künstlerischen Naturell haben es in dieser Hinsicht leichter als andere.

Dadurch ist die Möglichkeit für den Lehrer geschaffen, sich mit seinen Schülern mit zu entwickeln.

Mitentwickeln heisst immer auch Sachen *hinter sich lassen*. *Gewohnheiten*, die dem Alter der Schüler nicht mehr entsprechen, *abstreifen können*.

Und nicht stehen bleiben bei Gewohnheitsritualen, die die Schüler schon Jahre hinter sich haben.

Das geht bis in die Details: wie man die Schüler anredet, wie man das Morgenritual gestaltet (wenn es eines gibt), wie man spricht, wie man die Schüler entlässt, jedes Schuljahr (was für die Kinder ein Entwicklungsjahr ist) braucht seine eigenen Gewohnheiten.

Die Ursache vieler Unzulänglichkeiten, die oft ganz krass im Umgang des Klassenlehrers mit den Schülern in dem sechsten, siebten und achten Schuljahr auftreten, haben hier ihren Ursprung, weniger in der Fachkompetenz.

Dieser Komplex hängt zusammen mit der Entwicklungsfähigkeit des Ätherleibes nach dem dritten Jahrsiebt. Es scheint dringende Aufgabe der Lehrerbildungsstätten zu sein, den zukünftigen Klassenlehrern Instrumente zur Erhaltung der Beweglichkeit des Gewohnheitsleibes an die Hand zu geben.<sup>10</sup>

Wer in seinem Gewohnheitsleib schon fixiert ist, wird es als Klassenlehrer schwierig haben und sollte davor bewahrt werden.

## **7. Verantwortung in der Zeit, die Umsetzung des Lehrplans.**

Bekanntlich ist eines der von Steiner angeregten Argumente für das Klassenlehrerprinzip, dass der Lehrer in der Lage sein soll, später auf früher Gelerntes zurückzugreifen oder auch vorzugreifen.<sup>11</sup> Des Öfteren weist er auf diesen

<sup>10</sup> Diese Tatsache ist meines Dafürhaltens der Grund warum Steiner nie zwingend formuliert 1-8, sondern immer sagt, 'so lange wie es geht'.

<sup>11</sup> Methodisch Didaktisches, GA 294, 6. Vortrag Stuttgart 27. August, 1919

Modus hin, 'dieses Kinder, könnt ihr jetzt noch nicht begreifen, aber wenn ihr im 7. Schuljahr seid, kommen wir darauf zurück, und dann werden wir es begreifen.' Nach Steiner hat das einen gewaltigen pädagogischen Wert, den Schülern perspektivische Momente ihrer eigenen Entwicklung zu zeigen. (Mir ist es in der Schulpraxis einige Male passiert, dass Schüler dann tatsächlich im siebenten oder achten Schuljahr auf einen Unterrichtsinhalt zurückkamen und eine erweiterte Darstellung haben wollten.)

Dieser hier angedeutete Sachverhalt gibt Gelegenheit auf grössere Entwicklungsbögen hinzuschauen. Dieses Hinschauen heisst, einen neuen Gestus in der Verantwortung zu haben: in dem Unterricht werden nicht Fragmente als Konstruktion angeboten sondern Momente eines ganzen lebendigen Gebildes, was tatsächlich der Lehrplan ist.

Betrachten wir den Lehrplan als ein organisch lebendiges Wesen, so müssen wir ihn auch umsetzen in organischer Weise. Und dazu braucht es Zeit und ein Bewusstsein, das sich über Zeiten erstrecken kann.

### **8. Das Klassenlehrerbild; der König in seinem Reich.**

Wenn wir nun bald hundert Jahre Waldorfschule erreichen, werden wir sehen, dass Vieles geschehen ist, damit die Erziehungskunst Steiners sich in die Kultur hat einleben können. Damit das möglich war, sind auch Einseitigkeiten, Unzulänglichkeiten, ja auch hier und da Gegenbilder der Erziehungskunst entstanden.

Ein solches Bild ist das des Klassenlehrers als uneingeschränkter Alleinherrscher in seinem Reich.

Was hinter der Tür geschah, wusste keiner genau, aber es hiess ein 'guter' Klassenlehrer

zu sein. Die Kollateralschäden sickerten dann erst im Laufe der Zeit durch die Wände hindurch. Diese Klassenlehrer hatten in der Regel kein Bedürfnis, ihre Arbeit in Frage zu stellen oder sich einzugestehen, dass sie mit diesem oder jenem Schüler nicht klar kamen. Aber weil sie ansonsten 'gute' Lehrer waren, wurden die Schatten, die sie warfen, auch in dem kollegialen Miteinander in Kauf genommen. Wir nennen das das alte Bild des Klassenlehrers, das seine Berechtigung zum Teil gehabt hat.

Wenn wir für den Klassenlehrer als Prinzip für die Grundschule plädieren, dann ist das *nicht* ein Plädoyer für *diesen* Typus. Er gehört der Geschichte an.

### **9. Ein anderes Klassenlehrerbild: der Primus inter Pares.**

Das Klassenlehrerprinzip braucht den Neuen Menschen: Den, der weiss, dass alles aus der *Zusammenarbeit* kommt, aus der *Verantwortung* und aus vollkommen *transparenten* Handlungen.

Wenn er schon die Tür zum Klassenzimmer nicht offen hat, wird er immer in transparenter Form gegenüber Eltern und Kollegen darstellen, warum er was gemacht hat. Er ist ein *Teampayer*, der sich für das Wohl der Schule, der Gesamtheit so interessiert wie für das Wohl der Gruppe, die er führt und dessen sozialen Kontext. Er wird seine Klasse führen und das gerne mit einem Fachkollegen zusammen. Er spricht mit dem Englischlehrer ab, dass sie gemeinsam ein besonderes Interesse haben an dieser seiner Klasse oder mit der Eurythmielehrerin. Sie werden zusammen sprechen über Kinder, er ist zugänglich für Eltern, richtet eine *Sprechstunde* wöchentlich für Eltern ein und öffnet die Türen zu seinem Klassenzimmer, immer wenn er unterrichtet. *Wir brauchen eine Pädagogik der offenen Tür.* Eltern kennen die Praxis nur vom

Hörensagen. Wir laden sie ein, wann immer sie wollen, am Unterricht teilzunehmen.

Die Praxis hat erwiesen, dass es der Intimität des Unterrichtens nicht schadet, wohl aber eine grosse Befreiung auslöst; so geht das also. Unsere Erfahrung ist, dass *diese* Erfahrungen überzeugen. Nach solchen Erfahrungen am täglichen Leben im Schulzimmer wissen Eltern mehr über Waldorf als in mancher langen Darstellung. (Der 'Tag der offenen Tür' hat demgegenüber immer was von einer Vorstellung, er zeigt nicht das eigentliche Leben der Kinder in der Schule.)

Wenn wir uns um ein neues unserer Verfasstheit entsprechendes Klassenlehrerbild bemühen, kann auch ein anderer Schaden behoben werden, der sich eingeschlichen hat und oft hässliche, der Waldorfschule unwürdige Formen, angenommen hat.

Gemeint ist die Zweiteilung der Schule in Klassenlehrer und Fachlehrer, wobei die letzteren (sicher in den Unterstufen) eine Lehrerkategorie zweiter Klasse darstellten. Dabei müssen gerade diese Kollegen oft didaktisch versierter sein als die Klassenlehrer, da sie in sehr begrenzten Zeiträumen Vieles leisten müssen an vielen verschiedenen Stellen in der Schule. Wir brauchen dringend eine integrative Bewegung in Richtung der Fachlehrer.

Warum nicht jedem Klassenlehrer einen Fachlehrer zustellen, die sich zusammen die Verantwortung für eine Klasse teilen?

Es bleiben Fragen die bearbeitet werden müssen:

- Was muss getan werden, um in einer 'floating society' Menschen für eine längere Verbindlichkeit zu begeistern?
- Es muss erforscht werden, ob es Beweise aus dem Mainstream gibt, dass Generalisten für das Unterstufenalter besser sind als Spezialisten. (Die Meta-Hatti Studie gibt da Ansätze)
- An der Kompetenzfrage muss gearbeitet werden. Anders gesagt, wie holt man in den Lehrerbildungsstätten eine breite Allgemeinbildung nach? (Diese Frage ist identisch mit der Frage nach der Bildung durch das Studium der Anthroposophie.)
- Eine Forschungsfrage geisteswissenschaftlicher Art ist die Frage nach der Belebung des Äther-Leibes nach dem dritten oder vierten Jahrsiebt.
- ein Pilotprojekt, in dem Klassenlehrer und ein Fachlehrer zusammen Verantwortung für eine Klassengemeinschaft tragen, wäre wünschenswert.

Auch wenn es an vielen Stellen aus nachvollziehbaren Gründen anders gehandhabt wird, das Prinzip des Klassenlehrers entspricht mehr als zuvor den sozialen Forderungen an eine neues Schulwesen.

## Internationale Ausbildnertagung und ENASTE-Kongress

*Florian Osswald*

Die Ausbildung von Erzieherinnen, Erziehern und Lehrkräften auf allen Stufen, ist eine der vordringlichsten Aufgaben in der Bildungslandschaft der heutigen Zeit. Es hat sich eine Vielfalt von Ausbildungsangeboten weltweit entwickelt, die den lokalen Bedürfnissen angepasst sind.

In den letzten Jahren gewann der Austausch zwischen den Institutionen an Bedeutung. Die „nachbarschaftliche Hilfe“ erwies sich als sachdienlich.

Beide im folgenden dargestellten Veranstaltungen wollen in der Ausbildungslandschaft neue Akzente setzen. Wir hoffen, dass der innovative Geist des pädagogischen Impulses Rudolf Steiners sich auch im Ausbildungswesen immer weiter ausbreiten kann.

Der ENASTE-Kongress steht diesmal unter dem Titel:

**„Transformations.  
Education in a rapidly-changing world /  
Bildung in einer sich wandelnden Welt“**

Wir sind überzeugt, dass die vielfältigen und raschen sozialen, kulturellen, technologischen, ökonomischen und demographischen Veränderungen der letzten Jahre gerade auch Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Schulen und Hochschulen) vor immer neue Herausforderungen stellen und zugleich neue Chancen für eine zukunftsweisende Pädagogik, wie sie die Waldorfpädagogik ist, eröffnet. Mit dem internationalen ENASTE-Kongress möchten wir daher zu einer Reflexion dieser Entwicklung und ihrer Bedeutung für Kindheit und Jugend, für Pädagogik, Kin-

dergarten, Schule und vor allem auch Lehrerbildung, beitragen. Stehen wir als Waldorfausbildnerinnen und -ausbildner doch permanent vor der Aufgabe, gemeinsam mit unseren Studentinnen und Studenten eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Lehrerausbildung zu gestalten, im Rahmen derer das Interesse am Kind und das Interesse an der Welt – in all ihrer Komplexität – entwickelt und gefördert wird; eine Aufgabe, über welche ja auch im Rahmen der internationalen Ausbildnertagung nachgedacht werden soll. Die im Rahmen des ENASTE-Kongresses gehaltenen Vorträge und Referate werden, wie wir hoffen, auch Anregungen dafür geben können.

Zu den wesentlichen Zielen von ENASTE, dem Netzwerk der akademisch arbeitenden Waldorfausbildungen in Europa, gehört es, Waldorfpädagogik im Rahmen des akademischen Diskurses zu positionieren und zu etablieren. Es ist daher auch ein zentrales Anliegen des Kongresses, zu einer Intensivierung des Dialogs zwischen Waldorfpädagogik und (Erziehungs-) Wissenschaft beizutragen. Aus diesem Grund ist es uns wichtig, dass unter den Referenten und Referentinnen des Kongresses sowohl Kolleginnen und Kollegen aus waldorfpädagogischen Institutionen wie auch Wissenschaftler mit einem anderen Hintergrund vertreten sind. Sind wir doch der Überzeugung, dass die Wahrnehmung der Qualität und Vielfalt der waldorfpädagogischen Forschung seitens der akademischen (Erziehungs-) Wissenschaft durch den kollegialen Austausch entscheidend gefördert werden kann.

Und zugleich denken wir, dass es gerade in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Wand-

lungsprozesse und ihrer Bedeutung für die Pädagogik eine große Chance darstellt, eine Vielfalt an Forschungen und Überlegungen wahrnehmen und auch diskutieren zu können – um neue Anregungen für das eigene Verständnis unserer Zeit zu erhalten und um im Dialog die eigene Position weiterentwickeln zu können.

Die internationale Ausbildnertagung widmet sich der Frage:

### **Verwandlung: Wege, Ebenen, Ziele der Pädagogenbildung**

Dazu sind Offenheit, Interesse und Selbstreflexion nötig. Die ersten beiden Haltungen ermöglichen eine Begegnung mit dem Neuen, was natürlich Konsequenzen für das gesamte pädagogische Instrumentarium und Handeln haben kann. Dies führt notwendigerweise zu einer Befragung und Gewichtung des Gewordenen, womit nicht nur Lehrinhalte und Erziehungsziele gemeint sind, sondern auch die Persönlichkeit der Erzieher und Lehrkräfte. Dass Erziehung und Bildung in jedem Augenblick neu beginnen kann, ja muss, ohne vor dem, was uns umgibt resignieren zu müssen, hat einprägsam Janusz Korczak formuliert:

*Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest. – Lege dir Rechenschaft ab, wo deine Fähigkeiten liegen, bevor du damit beginnst, Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du zunächst einmal erkennen, erziehen und ausbilden musst. (J. K. Wie man ein Kind lieben soll)*

Wenn Rudolf Steiner 1919 in dem Aufsatz *Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule* davon spricht, dass die Waldorfpädagogik aus Verantwortung gegenüber den

Zeiterfordernissen den Versuch unternimmt, die Entwicklung der jungen Menschen und die äußere Kulturentwicklung zusammenzustimmen, verweist er auf eine Lehrerbildung, die sich nicht auf die Ausbildung einer fachmäßigen Erziehungs- und Unterrichtspraxis reduziert, *sondern die mit vollem Anteil sich hineinstellt in die Weiten des Lebens. Eine solche Lehrerschaft wird die Möglichkeit finden, in den heranwachsenden Menschen den Sinn für die geistigen Lebensinhalte zu wecken, aber nicht weniger das Verständnis für praktische Gestaltung des Lebens.*

Wohl ist hier *die Lehrerschaft* benannt, da es zu dem damaligen Zeitpunkt noch keinen Waldorfkindergarten gab; sinngemäß gilt dies jedoch ebenfalls für die Waldorferzieherinnen und -erzieher.

So sollen bei dieser Ausbildnertagung mit Impulsreferaten die Themen *Offenheit, Interesse, Selbstreflexion und die Herausforderungen an die Waldorfpädagogen* eingeleitet und umrissen werden. Dafür konnten Ann Sharfman, Center of Creative Education, Südafrika, Douglas Gerwin, Antioch, USA und Jost Schieren, Alanus Hochschule, DE gewonnen werden. In den daran anschließenden Arbeitsgruppen werden die Themen weiter vertieft und bearbeitet.

Auch soll das, was bei der Tagung 2013 begonnen hat, nämlich die Begegnung und der Dialog mit verschiedenen Ausbildungsinstituten fortgesetzt werden, damit sich Möglichkeiten vielfältiger und neuer Formen der Zusammenarbeit ergeben können. Die ersten Schritte, ein Netzwerk der Ausbildungsstätten aufzubauen sind vorbereitet.

Für die Vorbereitungsgruppen  
*Anne-Kathrin Hantel, Leonhard Weiss, Carlo Willmann, Tobias Richter, Florian Osswald, Michael Zech*

# Waldorf Resources: Eine Initiative der Internationalen Konferenz der waldorfpädagogischen Bewegung

[www.waldorf-resources.org](http://www.waldorf-resources.org)

*Für die Redaktion Florian Osswald*

Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners hat sich auf die ganze Welt ausgebreitet, es gibt heute auf allen Kontinenten Waldorfschulen und Kindergärten. Im Zentrum jeder Schule steht das Kind und der Unterricht. Die bei der Gründung gegebenen inhaltlichen Anregungen, sowie die Methodik des Unterrichts, verlangen eine zeitgemässe und kulturspezifische „Neuschöpfung“.

Die Homepage will den Blick für die weite Landschaft der Unterrichtsvorbereitung öffnen und die kleinen Steine am Wegrand mit dem Kosmos in Zusammenhang bringen.

Trotz der inhaltlich geprägten Form eines online Mediums, wollen wir die Hauptanliegen pflegen, insbesondere die gezielte *Selbsterziehung*, die Menschen in die Lage versetzt, eine kreative Pädagogik auszuüben.

Pädagogisches Handeln ist keine Wissenschaft, sondern eine Kunst, das heisst, es findet immer im gegenwärtigen Moment statt. Erziehung ist immer eine Begegnung mit dem Individuellen, das zu fördern ist. In der Begegnung beginnt Erziehungskunst.

In diesem Sinne enthält die Vorbereitung auch die Nachbereitung. Was sich im konkreten Augenblick ereignet, kann nicht geplant werden. Wir sind aufgefordert hinzuschauen auf das, was sich ereignet hat.

## **Das Angebot**

Waldorf Resources will den Prozess der Unterrichtsvorbereitung unterstützen. Dieser ist

individuell und kennt keine Landes- und Kulturgrenzen.

Zur Vermittlung unseres Anliegen wählen wir die Form einer Homepage, denn sie ist weltweit zugänglich. Sie dient als Austausch Ebene aber ersetzt Gespräche oder Tagungen nicht. Sie will Initiative fördern, die empfänglicher macht für pädagogische Einfälle.

Sprengt ein Thema den Rahmen der Webseite, werden wir helfen eine geeignete Form für seine Verarbeitung zu finden.

Die Webseite wird in Spanisch, Englisch und Deutsch angeboten und ist in folgende Bereiche gegliedert:

- Foren

Die Webseite ist für Menschen da, die mit dem pädagogischen Impuls Rudolf Steiners arbeiten. Wer sich heute mit ihm auseinandersetzt, steht im Dialog mit Menschen, die in der gleichen Richtung forschend tätig sind. Die Foren unterstützen dieses Vorhaben nach Möglichkeit. In den Foren können Lehrpersonen nach Konferenzen in Verbindung bleiben oder sich über bestimmte Themen austauschen.

- Texte und Beiträge

Die angebotenen Artikel und Essays sind individuell und geben uns keine Rezepte, denn sie wollen Gedankenbewegungen anregen und die Ganzheit erfassen. Sie beziehen sich auf verschiedene Unterrichtsfächer, Altersstufen und weiterführende Themen.



- Links

Die Webseite beschränkt sich auf ihr Kernanliegen und enthält deshalb eine Liste von Webseiten, die ein weitergehendes Angebot bereitstellen.

- Veranstaltungskalender

Unter dem Stichwort „Veranstaltungen“ finden Sie Informationen zu Tagungen, Konferenzen und Weiterbildungen, welche einen internationalen Fokus haben; das heisst, sie finden in mehreren Sprachen statt und rich-

ten sich an eine Teilnehmerschaft aus verschiedenen Ländern. Informationen zu nationalen Konferenzen und Veranstaltungen finden Sie auf den Internetseiten der jeweiligen Ländervereinigungen.

Wir hoffen, dass die Angebote dieser neuen Homepage den Bedürfnissen der weltweit tätigen Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher und weiteren Fachpersonen entgegenkommen. Die Redaktion nimmt Wünsche, Fragen, Anregungen oder Kritik gerne entgegen.

## Entwicklung und Intentionen der „Internen Konferenzen“ an der Freien Waldorfschule in Mülheim an der Ruhr

*Christian Michaelis-Braun*

Bald nach dem Beginn der Freien Waldorfschule in Mülheim an der Ruhr im August 1993 wurde die wöchentliche „Interne Konferenz“ als Schulführungskonferenz eingerichtet.

Alle Mitglieder des Gründungskollegiums waren Mitglied dieser Konferenz in der alle Personalfragen ebenso wie Fragen der Konzeption der Schule gemeinsam entschieden wurden. Einmal im Jahr wurde diese Konferenz besonders „festlich“ gestaltet bei der Gelegenheit der Aufnahme neuer Lehrer in diese Konferenz. Der Blick wurde gerichtet auf die Stelle am Beginn der „Allgemeinen Menschenkunde“, die nach Rudolf Steiner aufzufassen sei als eine Art Gebet. Rudolf Steiner beschrieb in diesem besonderen Augenblick 1919 das Verhältnis der Mitglieder des Gründungskollegiums zu der dritten Engelhierarchie, den Engeln, Erzengeln und Zeitgeistern: wie sie uns Kraft, Mut und Licht zukommen lassen. Danach wurden die neuen Kollegen gebeten, eine persönliche Darstellung zu geben, wie sie ihre Stellung an unserer Schule sehen, auch im Zusammenhang mit der Verantwortung für die gute Entwicklung der ganzen Schule, die sie mit der Teilnahme an dieser Schulführungskonferenz übernahmen.

Eine andere Tradition an unserer Schule sei noch daneben gestellt: Unsere Gründungslehrerin, Frau Anna Sophia Bäuerle, lud die Mitglieder des Lehrerkollegiums an einem der letzten Tage der Weihnachtsferien, es war in der Regel der Drei-König-Tag, abends zu sich nach Hause ein. Nachdem zur Einstimmung eine Textstelle von Rudolf Steiner

vorgelesen war, die Zeit-symptomatische Gesichtspunkte zum Thema hatte, versuchten wir – abgehoben vom Tagesgeschäft der Schule – ins Gespräch zu kommen, wie wir die Zeitsituation und die Situation unserer Waldorfschule und auch der Anthroposophie einschätzten. Was war in diesem Zusammenhang Bemerkenswertes in dem vergangenen Jahr geschehen und welche Gesichtspunkte ergaben sich für unsere gemeinsame Arbeit im kommenden Jahr und darüber hinaus?

Nach dem Ausscheiden von Frau Bäuerle und der Auflösung der Internen Konferenz im Zusammenhang mit einer Neuausrichtung der Lehrer-Selbstverwaltung gab es verschiedene Versuche, die mit den beschriebenen Veranstaltungen verbundenen Intentionen auf andere Weise aufzugreifen. Hierbei war es das Kernanliegen, eine zeitgemäße Form zu finden, die geistigen Grundlagen für die Arbeit an unserer Schule zu pflegen und dabei die Verbindung zu den geistigen Kräften und Weisheiten im Bewusstsein zu halten. Wie können wir immer wieder neu, die von Rudolf Steiner im Zusammenhang mit der Gründung der Waldorfschule 1919 angesprochenen Zusammenhänge mit der geistigen Welt und ihren Wesenheiten so aufgreifen, dass wir Kraft, Mut und Licht bekommen, die wir so dringend für unsere gemeinsam zu bewältigenden Aufgaben brauchen? Anders ausgedrückt: Wie können wir die Esoterik an der Waldorfschule zeitgemäß verwirklichen?

Das Vorlesen oder Vortragen der von Rudolf Steiner oder seinen Schülern dargestellten Inhalte reicht dazu sicher nicht aus. Wie können angemessene Gespräche über die esote-

rischen Themen vorbereitet werden? Wie erzeugt man dafür eine angemessene Stimmung, die zwar abgesetzt sein soll vom Alltag aber nicht abgehoben, theatralisch oder dogmatisch?

Der esoterische Weg führt jeden nach innen zu sich selbst – es ist ein Übungsweg. Können wir uns gegenseitig von unseren Erfahrungen erzählen, wenn sie auch noch so anfänglich und unvollkommen sind? Wie kann man z.B. über die von Rudolf Steiner gegebenen Lehrermeditationen ins Gespräch kommen?

Inzwischen haben wir folgende Form für die Umsetzung der dargestellten Intention gefunden: Ein bis dreimal im Jahr findet eine besondere festliche Konferenz statt, für die wir den Namen „Interne Konferenz“ gewählt haben. Als Termine nehmen wir gerne jeweils den ersten Konferenztag nach den Ferien. Wenn möglich, finden an diesem Tag keine anderen Konferenzen statt. Wir richten einen anderen Raum ein, schaffen einen festlichen Rahmen mit einer Kerze, einem Blumenstrauß, Musik und einem Spruch am Anfang und am Ende. Im ersten Teil gibt es entweder eine Darstellung zu einem Thema, wie sie in dem Buch „Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik“ angesprochen sind oder nach einer Einstimmung ein gemeinsames Konferenzgespräch. In der letzten Konferenz haben wir uns gegenseitig von unseren persönlichen Kraftquellen erzählt.

Im zweiten Teil folgt dann nach einer kurzen Einstimmung eine persönliche Darstellung eines Mitgliedes des Kollegiums. Hier werden

gerne LehrerInnen gefragt, die erst wenige Jahre an der Schule sind oder welche, die schon 10, 20, 25 Jahre da sind. Diese persönliche Darstellung hat zum Thema: „Wie stehe ich persönlich jetzt in der Schule und wie bin ich dorthin gekommen?“ Es geht dabei um feines Abspüren: Wie persönlich wird meine Darstellung, dass das Persönliche immer in seiner Bedeutung für die Schule steht und nicht ins Private abgeleitet. Gelingt es der Gemeinschaft, eine aufmerksame und offene Atmosphäre entstehen zu lassen, dass der Darstellende auch den Mut findet, das anzusprechen, was ihn an Erfreulichem aber auch Kritischem bewegt?

Diese persönlichen Darstellungen haben sich zu einem sehr geschätzten „Kleinod“ im Konferenzleben entwickelt. Die Gemeinschaft erlebt die Darstellungen als Geschenke und umgekehrt wird von diesen die Aufnahme des von ihnen Vorgetragenen sehr dankbar erlebt. In diesen Momenten bildet sich ein schönes Erleben von Schicksalsgemeinschaft für die Bewältigung der schönen aber auch sehr anspruchsvollen gemeinsamen Aufgabe. Während wir mit diesem zweiten Teil der Internen Konferenzen eine Form gefunden haben, die wir gerne so weiter pflegen, sind wir mit dem ersten Teil, der Pflege des Esoterischen noch intensiv auf der Suche. Diese Suche fordert starke Kräfte von uns, da die vielen drängenden Aufgaben des Schulalltags sich immer wieder hemmend in den Weg stellen. Aber wir können auch einen starken Geist an unserer Schule wahrnehmen, der uns kräftig impulsiert bei dieser Suche.

## Agenda

### 2015

13. – 15. Februar

Meditative Praxis

30. März – 3. April

Übergänge in der Kindheit von der Geburt bis 14:  
Bedeutung, Herausforderung, Konsequenzen  
Aufgaben für Erzieher und Lehrer

29. – 31. Mai

Trinitatistagung

31. Mai – 4. Juni

Ausbildungsseminar Religion

5. – 9. Oktober

Internationale Mathematiklehrrtagung

1. – 4. November

Förderlehrrtagung

### 2016

28. März – 2. April

10. Welt-Lehrer- und Erziehertagung