

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen nach GHPO I vom 22. Juli 2003, geändert durch Artikel-VO vom 17.11.09

Thema:

„Waldorflehrer werden.“

Anthroposophische Lehrerbildung auf dem Prüfstand.

vorgelegt von

Timo Wagner

GHS

2012

eingereicht bei der

Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Referent: Prof. Dr. phil. Dr. h.c. mult. Gerd-Bodo von Carlsburg

Korreferent: Dr. Helmut Wehr, M.A.

Heidelberg, den 06. September 2012

Inhaltsverzeichnis

Abstrakt	1
Einleitung	3
I. Theoretischer Teil	
1. Basis der Waldorfpädagogik: Die Anthroposophie	5
1.1 Rudolf Steiner	5
1.1.1 Leben und Werdegang	5
1.1.2 Steiners Gesellschaftskritik: Die Idee der Dreigliederung	8
1.1.3 Die Schulkritik Rudolf Steiners	10
1.1.4 Konzeption und Weg zur ersten Waldorfschule	11
1.2 Die allgemeine Menschenkunde	13
1.2.1 Die anthroposophische Entwicklungslehre/-psychologie	14
1.2.2 Die vier Temperamente – Die antike Typenlehre	16
1.2.3 Reinkarnation und Karma	18
2. Gestalt und praktizierte Grundzüge der Waldorfpädagogik	20
2.1 Rhythmus eines Schultages	21
2.2 elementare Unterrichtsprinzipien	22
2.3 Epochenunterricht	23
2.4 künstlerisches Tun	24
2.5 Das Prinzip des Klassenlehrers	24
2.6 Lehrplan	25
3. Die Institution Waldorfschule	27
3.1 Organisation	27
3.1.1 Träger	27
3.1.2 Schulleitung und Geschäftsführer	27
3.1.3 Schulgeld und Zuschüsse	28
3.2 Lehrer	28
3.3 Schüler	29
3.3.1 Aufnahme	29
3.3.2 Übergang zur Regelschule und Schulabschlüsse	30

4. Lehrerbildung	31
4.1 Grundvoraussetzungen für das Studium	31
4.2 Ausbildung	32
4.2.1 Ausbildungsinstitutionen	33
4.2.2 Ausbildungsinhalte und Ausbildungsdauer	33
4.2.3 Praktika	35
4.2.4 Abschlüsse	36
4.3 Lehrtätigkeit	36
5. Kritik	38

II. Praktischer Teil

1. Methode der Untersuchung	41
1.1 Untersuchungsmethode und Begründung	41
1.2 Durchführung der Untersuchung	42
1.2.1 Zeitraum und Interviewpartner	41
1.2.2 Aufbau der Interviews	42
1.2.3 Leitfragenkatalog	43
2. Ergebnisse der Untersuchung	46
2.1 Aufbereitungsverfahren	46
2.2 Auswertung der Transkripte	46
2.2.1 Vorstellung der Befragten	46
2.2.2 Vorerfahrungen und erste Kontakte mit der Anthroposophie und anthroposophischen Einrichtungen	48
2.2.3 Schulische und berufliche Grundlage der Befragten im Vorfeld des anthroposophischen Studiums	49
2.2.4 Studiendauer unter Berücksichtigung der individuellen Vorkenntnisse/Ausgangslage	50
2.2.5 Struktur und Inhalte des Studiums unter Berücksichtigung unterschiedlicher Studiendauer	51
2.2.6 Schwerpunkte der Ausbildung	53
2.2.7 Entwicklung und Rolle der Lehrerpersönlichkeit	54
2.2.8 Planung und Strukturierung von Unterricht im Studium	55
2.2.9 Planung und Strukturierung von Unterricht in der Praxis	55

2.2.10	Spezieller Lehr-/Bildungsplan oder völlige Gestaltungsfreiheit	56
2.2.11	Individuelle Unterrichtsplanung (Formen, Methoden, Medien, etc.)	56
2.2.12	Art der Unterrichtsvorbereitung und Quellen	57
2.2.13	Im Studium vernachlässigte Aspekte des beruflichen Alltags	58
2.2.14	Studium und berufliche Kompetenzen	59
2.2.15	Stellenwert der fachwissenschaftlichen Ausbildung im Studium	59
2.2.16	Verknüpfung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik	60
2.2.17	Individuelle Defizite im beruflichen Alltag	61
2.2.18	Aspekte des beruflichen Alltags mit dem größten Stellenwert	62
2.3	Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse	63
2.4	Reflexion der Untersuchung (Methode, Durchführung, etc.)	66
3.	Fazit	67

Anlagen

Literaturverzeichnis

Internetbelege

Merkblatt

Abstrakt

Die Arbeit mit dem Titel Waldorflehrer werden! Anthroposophische Lehrerbildung auf dem Prüfstand befasst sich mit der Art und Qualität der Lehrerbildung für Waldorfschulen. Die Frage nach der Besonderheit der anthroposophischen Lehrerbildung, ihren Inhalten, Schwerpunkten, aber auch ihrer methodisch-didaktischen Konzeption wird durch eine qualitative Untersuchung in Form von Interviews mit anthroposophischen Pädagogen erforscht.

Die Gliederung dieser Arbeit geht aus dem behandelten Sachverhalt hervor. Die praktische Untersuchung benötigt einen vorausgehenden theoretischen Bezugsrahmen, um ein besseres Verständnis zu gewährleisten und um Vergleiche zwischen theoretischer Konzeption und praktischer Realisierung durchführen zu können.

Zu Beginn dieser Arbeit wird demnach die Basis der Waldorfpädagogik, sprich die Anthroposophie, in ihren Grundzügen und Hauptannahmen dargestellt. Darauf folgt eine Beschreibung der Gestaltung, sowie der praktizierten Grundzüge der Waldorfpädagogik. Hier werden Themen, wie Schulalltag, Unterrichtsprinzipien oder das Klassenlehrerprinzip näher ausgeführt. Das anschließende Kapitel stellt die Institution Waldorfschule im Allgemeinen dar. Es werden Themenbereiche, wie Organisation, Lehrer, etc. angesprochen, die eine Allgemeingültigkeit für alle Waldorfschulen besitzen. In Kapitel 4 wird direkt auf die Lehrerbildung eingegangen, um eine explizite Basis und eine Vergleichsmöglichkeit für den praktischen Teil, die qualitative Untersuchung der anthroposophischen Lehrerbildung, zu schaffen.

Das den theoretischen Teil abschließende Kapitel stellt kurz die Kritik, welche für diese Arbeit relevant ist, dar.

Ausgehend von den aus dem theoretischen Teil resultierenden Fragen nach der Besonderheit der anthroposophischen Lehrerbildung, ihren Inhalten, Schwerpunkten und ihrer Alltagstauglichkeit wird in Form von qualitativen Befragungen von Waldorflehrer die Beantwortung dieser Fragestellungen realisiert. Ebenso sollen die eingangs gestellten Fragen nach den methodischen und didaktischen Konzepten der Waldorfpädagogik eine Rolle spielen.

In Unterpunkt Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse werden zum Einen die Untersuchungsergebnisse noch einmal mit Bezug zueinander, zum Anderen interpretatorisch dargestellt.

Im Fazit bündeln sich diese zuvor angestellten Interpretationen und Vergleiche in einem, die Relevanz dieser Ergebnisse aufzeigenden Resümee dieser wissenschaftlichen Arbeit. Es wird deutlich, dass die Ausbildung der Waldorflehrer, sowie deren Inhalte, etc. nicht als Ursache für die guten Ergebnisse bei Absolventenstudien und steigende Schülerzahlen zu sehen sein kann.

Zudem werden Ausblicke auf weiterführende Untersuchungen und Ansätze für die forschende Auseinandersetzungen mit dem Thema oder dem Thema verwandte Gebiete erhoben.

Einleitung

Die Waldorfschulbewegung stellt die größte Reformschulbewegung in Deutschland (mit mehr als 20.000 Schülern allein in Baden-Württemberg), wenn nicht sogar weltweit dar¹ und hat in den letzten Jahren deutlich wachsende Schülerzahlen zu verbuchen. Zudem wartet sie mit guten bis sehr guten Ergebnissen in diversen Absolventenstudien² auf.

Aufgrund dieser Ergebnisse bekommt auch die Frage nach der Besonderheit der anthroposophischen Pädagogik, den Methoden und didaktischen Konzepten, aber hauptsächlich und schwerpunktmäßig nach Art und Inhalten der Lehrerbildung eine ganz neue Perspektive. Diesen Sachverhalt soll in dieser Arbeit nachgegangen werden, um ein besseres Bild der möglichen Ursache für das gute Abschneiden der Absolventen, wie auch der wachsenden Schüler- und Schulzahlen zu erlangen. Die Grundlagen für ein gutes Abschneiden im individuellen Bildungsgang werden in der Grundschule bzw. im Primar- und Sekundar I- Bereich gelegt. Daher soll der Ausbildung von Waldorfpädagogen dieses Schulbereiches eine explizite Aufmerksamkeit gewidmet sein. Die Ausbildung der anthroposophischen Pädagogen muss, belegt durch die steigenden Schülerzahlen, die guten Absolventenstudien, u.a.m. gleichfalls eine besondere Tauglichkeit für den beruflichen Alltag an den Tag legen. Dies soll im Folgenden Inhalt der Untersuchung sein.

Zudem verbindet mich ein besonderes Interesse mit der Fragestellung nach der Art und Qualität der Waldorflehrerausbildung, da ich bereits einige Kontakte zur Waldorfschulbewegung erfahren durfte. Diese fanden meist in Gesprächen mit anthroposophischen Pädagogen, aber auch in der Lektüre von einführenden Werken zur Thematik der Waldorfschule statt. Das Wissen um die stetig wachsende Schüler- und Schulzahl, sowie der Status der Waldorfschule als größte Reformschule weltweit trug desweiteren zu dem Wunsch bei, sich intensiver mit diesem Thema zu befassen. Das Interesse sich mit der Lehrerbildung zu befassen, erwuchs aus den eingangs bereits dargestellten Forschungsergebnissen, die darauf schließen lassen, dass

¹ Vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2012, 2f.

² Vgl. Barz/Randoll, 2007.

besonders die Waldorflehrer großen Einfluss auf dieses gute Abschneiden bzw. auf steigenden Schülerzahlen nehmen.

Aus den genannten Gründen verfolgt diese wissenschaftliche Ausarbeitung das Ziel, die Waldorflehrerbildung näher in Augenschein zu nehmen, sie zu untersuchen und sich kritisch mit ihr auseinanderzusetzen.

Vorausgehen soll als Basis für ein besseres Verständnis eine Darstellung der Waldorfschulbewegung an sich, der ihr zu Grunde liegenden Pädagogik und des Menschenbildes. Die Erfahrungen von Waldorflehrern und anthroposophischen Studenten dienen dazu, die Ausbildung, deren Inhalte und Schwerpunkte in Bezug zu den guten Absolventenergebnissen, etc. zu setzen. Aber auch, um Kritikpunkte einzelner Waldorf-Kritiker damit in Verbindung zu bringen und um gegebenenfalls die Ursachen der Kritik aufzeigen und hinterfragen zu können.

I. Theoretischer Teil

1. Basis der Waldorfpädagogik: Die Anthroposophie

In diesem Kapitel soll die Anthroposophie in groben Zügen dargestellt und erläutert werden, da diese das Fundament der Waldorfpädagogik bildet. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit in der Waldorflehrerbildung liegt, können die Grundzüge der zugrundeliegenden Anthroposophie an dieser Stelle nur skizziert werden. Dabei wird die Leitfigur der Anthroposophie, Rudolf Steiner, kurz dargestellt und seine Grundideen aufgezeigt.

Auf eine zu ausführliche und den Anspruch der Vollständigkeit beanspruchende Darstellung der Anthroposophie, sowie der Person Rudolf Steiner, wird in dieser Arbeit verzichtet, da dies den Rahmen sprengen würde.

1.1 RUDOLF STEINER

Um einen besseren Einblick in die Anthroposophie zu erlangen, wird zu Beginn dieses Kapitels der Begründer der Anthroposophie und Gründer der ersten Waldorfschule, sowie seine Kritik an der damaligen Gesellschaft und den Schulen dargestellt.

1.1.1 LEBEN UND WERDEGANG

Der Begründer der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik wurde am 27. Februar 1861 in Europa geboren.³

Nach dem Besuch der Realschule und dem Absolvieren des Abiturs studierte er das Fach Mathematik und die Naturwissenschaften an der Technischen Hochschule in Wien. Er belegte zudem an der Universität Wien die Fächer Philosophie, Literatur, Psychologie und Medizin⁴.

³ Vgl. Burkart, 2003, 13.

⁴ Vgl. Carlgren/Klingborg, 9.

Ohne einen Abschluss beendete er dieses Studium in Wien, promovierte jedoch später an der Universität Rostock und holte dort seinen Abschluss nach⁵. Bereits während seines Studiums setzte er sich mit den Naturwissenschaften Goethes auseinander.

Im Jahre 1882 sollte er im Rahmen der *Deutschen Nationalliteratur* Herausgeber der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes sein, ab 1889 als Mitarbeiter des gerade gegründeten Goethe- und Schiller-Archivs in Weimar im Rahmen der sogenannten Sophien-Ausgabe. Das im Jahre 1894 herausgegebene Werk *Philosophie der Freiheit* sollte nach mehreren bereits erschienenen philosophisch-wissenschaftlichen Schriften sein philosophisches Hauptwerk werden.⁶

Über die ersten Lebensjahre Steiners ist nur wenig bekannt⁷. Dies hat zur Folge, dass ein, nicht nur der Menschenkunde nach wichtiger Teil Steiners Entwicklung, verborgen bleibt. Die Darstellung seiner Geschichte und seines Werdegangs beschreibt Steiner in seinem Buch *Lebensgang*, das „den Leitfaden der üblichen Steiner Biografien abgibt.“⁸

Es ist schon immer die fertige Ikone, die in den Knaben, den Studenten, den Mitarbeiter an der Goethe-Ausgabe, den Berliner Literaten und den Kulturkritiker hineingesehen wird.⁹

Was dunkel bleibt, sind die Anfänge und frühen Stadien, in denen auch alles andere möglich war als die Entwicklung zum Menschheitsführer.¹⁰

Erste Erfolge als Lehrer verzeichnete er beim Nachhilfeunterricht eines Jungen mit Hydrozephalus, der als nicht bildungsfähig galt. Laut Carlgren/Klingborg ermöglichte er dem Jungen durch pädagogische Maßnahmen, die später auch in Waldorfschulen zu finden sein sollten, den Besuch einer „gewöhnlichen Schule“, das Bestehen des Abiturs und eine Ausbildung zum Arzt¹¹. Ein kleines Licht in diese

⁵ Vgl. Prange, 37f.

⁶ Vgl. Beckmannshagen, 1984, 51.

⁷ Vgl. Prange, 1987, 36f.

⁸ Zitiert nach Prange, 1987, 36.

⁹ Zitiert nach Prange, 1987, 36.

¹⁰ Zitiert nach Prange, 1987, 32.

¹¹ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 9.

Zeit werfen niedergeschriebene Erinnerungen des Bruders des Jungen. Sie beschreiben den jungen Steiner als willensstark¹².

Mit dem Eintritt Rudolf Steiners in die theosophische Gesellschaft im Jahr 1902 eröffnete sich für ihn die Möglichkeit seine übersinnlichen Erfahrungen erstmals einem hierfür empfänglichen Kreis zu offenbaren. Diese, ihn seit frühester Kindheit heimsuchenden, übersinnlichen Erlebnisse und Erfahrungen hatte er bis zu diesem Zeitpunkt immer verschwiegen bzw. für sich behalten, da ihm das geeignete Publikum fehlte. Die Darstellungen von Klaus Prange treffen es auf den Punkt, wenn er Steiner in seinem Werk *Erziehung zur Anthroposophie* als isolierten Einzelgänger beschreibt, dessen Leben sich schlagartig ändert, als er in die theosophische Gesellschaft eintritt.¹³ Wörtlich schreibt Prange:

Eingesponnen in eine Eigenwelt, die er mit so gut wie keinem dauerhaft teilte, konfrontiert mit den Themen und intellektuellen Moden einer hochgradig mobilen, differenzierten Gesellschaft, schwankend zwischen dem naturwissenschaftlichen Brotstudium und dem literarisch-philosophischen Neigungsstudium, findet er keinen bleibenden Zugang zur Wissenschaft [...] bis der Augenblick kommt, da ihn *Marie v. Sivers* in einen Kreis einführt, der für seine Gesichte und Spekulationen disponiert ist. [...] Er hat sein Publikum, aber dieses Publikum hat auch ihn und macht ihn zu dem Führer und Menschheitserwecker, der er dann geworden ist. Darin entfaltet er dann eine immense Energie und einen stupenden Leistungswillen [...].¹⁴

Dieses Zitat beschreibt noch einmal deutlich, den von Prange aufgezeigten Wandel Rudolf Steiners durch den Eintritt und die Teilhabe an der theosophischen Gesellschaft.

Aufgrund seiner Erfahrungen in Zusammenhang mit Berichten über seine übersinnlichen Erfahrungen beginnt Steiner diese auch in seinen öffentlich gehaltenen Vorträgen zu erwähnen. Es schien ihm inzwischen als gerechtfertigt, seine Fähig- und Fertigkeiten im Bereich des Übersinnlichen als seine eigene Wissenschaft, seine wissenschaftliche Forschung zu

¹² Vgl. Prange, 1987, 36f.

¹³ Vgl. Prange, 1987, 41.

¹⁴ Zitiert nach ebd., 43.

vertreten. Er entwickelte seine *Geisteswissenschaft*, welche er später mit dem Begriff *Anthroposophie* benannte. Dieser Bezeichnungswandel hat hauptsächlich mit Steiners Austritt und Bruch mit der theosophischen Gesellschaft zu tun. Es dauerte jedoch nicht lange und es formierte sich um ihn eine neue Gesellschaft, die *anthroposophische Gesellschaft*.

Es wird aber in der Literatur darauf hingewiesen, dass Steiner nicht immer ein Anhänger mysterischer Wissenschaften, wie der Theosophie war. Noch mit 36 Jahren verspottete er die Theosophie, nur wenige Jahre später jedoch ist er Geschäftsführer und Prediger der theosophischen Gesellschaft. Kritiker wie Klaus Prange bezeichnen seinen Wandel als „Metamorphose“, da Steiner zwar selbst von einem Umschwung spricht, jedoch behauptet, dass seine öffentlichen Auffassungen unverändert blieben¹⁵.

1.1.2 STEINERS GESELLSCHAFTSKRITIK: DIE IDEE DER DREIGLIEDERUNG

Rudolf Steiners Hauptaugenmerk nach dem ersten Weltkrieg gehörte seiner Kritik der Gesellschaft. Im Jahr 1919 veröffentlichte er seine Theorie der *dreigliedrigen Gesellschaft*, seiner Lösung für die gesellschaftlichen Probleme der damaligen Zeit. Ein Auslöser für die Veröffentlichung dieser Theorie kann in der bedrohlichen Situation, in welcher sich die Gesellschaft in Folge des Weltkrieges befand, gesehen werden.

Laut Steiners Theorie ist eine Aufgliederung der Gesellschaft in drei eigenständige Untergesellschaften bzw. Teilgebiete, die ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten folgen unabdingbar.

Im Folgenden sollen diese einzelnen Teilgebiete eine kurze, skizzenhafte Charakterisierung erhalten.

GEISTIGE FREIHEIT IM KULTURLEBEN

Dieses Teilgebiet umfasst die Bereiche Bildung, die Kultur und die Zusammenarbeit der Menschen und wird von Steiner auch als Bereich des *Geisteslebens* bezeichnet.

¹⁵ Vgl. Prange, 1987, 36.

Rudolf Steiner fordert für diesen Bereich: Der Mensch soll „frei von den Forderungen der Staatsmacht und des Wirtschaftslebens aufwachsen, bis er selbst als tätiger Mitbürger an der Gestaltung dieser Gesellschaftszweige teilnehmen kann“¹⁶.

In dieser Aussage Steiners kann man seine Forderung nach der freien Entwicklung des Menschen verankern, die losgelöst von gesellschaftlichen Leistungsanforderungen und Anpassung an eben diese geschehen soll. Diese Forderung erhält auch Einzug in seine Pädagogik.

DEMOKRATISCHE GLEICHHEIT IM RECHTSLEBEN

Der Bereich des Rechtslebens, welcher Gesetze, Vereinbarungen und Regeln der Gesellschaft beinhaltet, soll in den Augen Steiners durch eine autonome Stellung und Arbeit gekennzeichnet sein.

Er erhofft sich damit eine Beschneidung der Macht des Wirtschaftssektors auf die anderen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens. So würde hierdurch etwa seine Forderung nach der freien Entwicklung (siehe oben) eine größere Chance eingeräumt.¹⁷

SOZIALE BRÜDERLICHKEIT IM WIRTSCHAFTLEBEN

Für den Bereich der Wirtschaft spricht Rudolf Steiner von einer sozialen Brüderlichkeit und hebt in diesem Zusammenhang die Angewiesenheit jedes Einzelnen auf die anderen Teilnehmer der Gesellschaft hervor. Er fordert eine freie Entfaltung im Bereich der Produktion, des Konsums und des Handels von Waren und Dienstleistungen, was einhergeht mit einer wirtschaftlichen Organisation ohne Zölle und Einfuhrsperrern.¹⁸ Steiners Forderungen finden in heutiger Zeit ihre größte Entfaltung, ihren größten Einfluss in Konzepten des *bedingungslosen Grundeinkommens*.

Mit seiner Kritik an der Gesellschaft und seiner Theorie zu deren Neuorganisation strebte Rudolf Steiner eine Dezentralisierung des Staates an. Diese Kritik und sein

¹⁶ Zitiert nach Carlgren/Klingborg, 2005, 14.

¹⁷ vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 15.

¹⁸ Vgl. ebd.

Konzept zur Neuordnung der Gesellschaft fand besonders große Zustimmung in der Arbeiterbewegung bzw. der Arbeiterschaft insgesamt. Er führte in Folge seiner Veröffentlichung der Theorie *dreigliedrigen Gesellschaft* eine *Dreigliederungskampagne*, deren Scheitern auf die Funktionäre und die Unfreiheit der Menschen der damaligen Zeit zurückzuführen ist. Seine Sicht auf das Scheitern seiner Bewegung und auf die Menschen führte ihn zu dem Schluss, dass im Vorfeld einer solchen Umstrukturierung der Gesellschaft die Menschen in ihrem Willen und in ihren Entscheidungen zunächst frei gemacht werden müssen, damit seine dreigliedrige Gesellschaft eine fruchtbare Basis erhält. Sein Anliegen wandelte sich nun hin zu einer Erziehung, die freie Menschen hervorbringe, um den Wert der dreigliederten Gesellschaft überhaupt anerkennen zu können.¹⁹

Im Folgenden soll Steiners Kritik der damaligen Schule und Bildungspolitik noch einmal näher dargestellt werden, um anschließend aus den beiden Punkten, Gesellschafts- und Schulkritik, die für Steiner notwendige Konzeption einer Schule und den Weg zur ersten Waldorfschule aufzuzeigen.

1.1.3 DIE SCHULKRITIK RUDOLF STEINERS

Rudolf Steiner kritisierte nicht nur an der Gesellschaft, sondern auch am Schulwesen die soziale Separation. Er forderte eine Schule der Wertschätzung mit offenem Zugang für Schüler aus allen sozialen Schichten. Seine Kritik bemängelte am damaligen Schulsystem, dass dies durch die soziale Zugehörigkeit eines Menschen bereits dessen Schullaufbahn bestimme und weder Wertschätzung für den einzelnen Menschen entgegenbrachte, noch auf dessen individuelle Bedürfnisse einging. Der Aspekt der Dienlichkeit für den Wirtschaftssektor beherrschte, laut Steiner, in dominanter Weise auch das Bildungssystem. Der Mensch, welcher in den Augen Steiners im Mittelpunkt stehen sollte, trat zurück, hinter wirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Aspekte. Die Erziehung fand seiner Ansicht nach nicht statt, die Schulen waren reine Institutionen der Wissensvermittlung.²⁰

Die Rolle der Schule in der Gesellschaft und deren Struktur dienten ebenso der Vermittlung von Einstellungen, Haltungen und Gewissheiten, welche in richtiger

¹⁹ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 16f.

²⁰ Vgl. Prange, 1987, 13f.

Form konzipiert, eine Wiederherstellung der im Krieg verloren gegangenen Werte, Normen, Einstellungen, etc. herbeiführen könnte²¹.

Besonders die Grundlage der Pädagogik war für Rudolf Steiner ein Ansatzpunkt für Kritik. Seine Erkenntnisse aus übersinnlichen Erfahrungen führten ihn zur Entwicklung einer Menschenkunde, der er den Status der Allgemeingültigkeit zusprach. Daher spricht Steiner in diesem Kontext, wie auch der Titel seines entsprechenden Werkes offenbart, von einer *Allgemeinen Menschenkunde*. Im Vorwort seiner *Allgemeinen Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* spricht Steiner noch einmal gezielt einzelne Aspekte seiner neuen Schule an:

„Die Waldorfschule muss eine wirkliche Kulturtat sein, um eine Erneuerung unseres Geisteslebens der Gegenwart zu erreichen. Wir müssen mit Umwandlung in allen Dingen rechnen; die ganze soziale Bewegung geht ja zuletzt auf Geistiges zurück [die soziale Bewegung ist zuletzt aufs Geistige zurückgeworfen], und die Schulfrage ist ein Unterglied der großen geistigen brennenden Fragen der Gegenwart. Die Möglichkeit der Waldorfschule muß [sic!] dabei ausgenützt werden, um reformierend, revolutionierend im Schulwesen zu wirken.“²²

Steiners Forderung nach der Menschenkunde als Grundlage für die Pädagogik beinhaltete auch, aufgrund deren Allgemeingültigkeitsanspruchs eine integrierte Gesamtschule für Kinder aller Schichten, Nationalitäten, usw.

1.1.4 KONZEPTION UND WEG ZUR ERSTEN WALDORFSCHULE

Der von Steiner gehegte Wunsch nach einer Erziehung zur Freiheit fand seinen Ausdruck in der Konzeption einer Schule. Diese Schule sollte, wie oben bereits beschrieben, als Keim für die Dreigliederungsbewegung dienen. Das Zusammentreffen Rudolf Steiners mit dem Kommerzienrat und Eigner der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik Emil Molt, führte die Gründung einer Schule einen Schritt weiter.

²¹ Vgl. Prange, 1987, 18.

²² Zitiert nach: Steiner, 1992, 13.

Steiners Idee einer Einheitsschule, einer Verbindung von Volks- und höherer Schule, die für alle Menschen, unabhängig ihrer sozialen Schicht offenstand, fand in Emil Molt einen Sympathisanten.²³

Der Entschluss zur Gründung der ersten deutschen Gesamtschule war gefasst²⁴ und Emil Molt kaufte ein geeignetes Gebäude. Er erwarb ein altes Restaurantgebäude auf der Stuttgarter Umlandshöhe, baute es um und schaffte die benötigten Einrichtungen an. Die erste Schule nach der Konzeption Rudolf Steiners wurde gegründet und findet sich auch heute noch auf der Stuttgarter Umlandshöhe. Ihren Namen erhielt die Schule in Anlehnung an den Geldgeber und in Ableitung aus dessen Zigarettenfabrik. Waldorfschule als Bezug auf die Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik Emil Molts. Die erste Waldorfschule wurde von insgesamt 256 Schülern besucht, hauptsächlich Kinder von Werksangehörigen der Zigarettenfabrik. Unterrichtet wurde in acht Klassen.²⁵

Ausgehend von seiner Geisteswissenschaft, der Anthroposophie, erklärte Steiner seine daraus resultierende *Menschenkunde* als Grundlage für die pädagogische Konzeptualisierung der Schule. Er hielt Vorträge, zusammengefasst und benannt als der *volkspädagogische Kurs*, in welchem er die ausführliche Konzeption der Schule offenlegte.²⁶

Die Gründung der ersten deutschen Gesamtschule erforderte aber auch eine Auseinandersetzung auf bürokratischer Ebene, die intensive Gespräche mit den zuständigen Behörden beinhaltete und infolge dessen auch Änderungen in der Konzeption der Schule mit sich trug.

Die Waldorfschule sollte als Grundlage der Dreigliederungskampagne fungieren und diese somit innehaben. Das *Prinzip der freien Lehrerwahl* war ein unabdingbares für den Gründer, da es die Unabhängigkeit im freien Geistesleben bedeutete.²⁷ In den Verhandlungen mit den süddeutschen Schulbehörden akzeptierte

²³ Vgl. Carlgren/Klingborg, 18.

²⁴ Vgl. Beckmannshagen, 1984, 11.

²⁵ Vgl. Wiegmann, 1990, 104.

²⁶ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 18ff.

²⁷ Siehe hierzu auch Kap. 1.1.2.

er Kompromisse bezüglich des Lehrplans und den Prüfungsordnungen, doch blieb das Prinzip der freien Lehrerwahl unberührt.²⁸

Nachdem Aspekte der Dreigliederung vor allem die äußere Struktur der Schule beeinflussten, sollte die pädagogische Grundlage gelegt werden. Dies war von vornherein und ist auch heute noch die *Menschenkunde*. Sie sieht „den Menschen aus drei Blickrichtungen als leibliches, seelisches und geistiges Wesen [...] – eine geisteswissenschaftliche Darstellung, wissenschaftlich und zugleich Liebe zum Menschen erweckend.“²⁹

Der Eröffnung der Schule stand nun nichts mehr im Wege, lediglich die Pädagogen, welche in der Schule tätig sein sollten, fehlten. Diese wurden von Rudolf Steiner, nach dem Prinzip der freien Lehrerwahl, alle selbst ausgewählt und gebeten, ihre Arbeit in der Schule aufzunehmen.

Da vielen „Waldorflehrern“ die pädagogische Erfahrung fehlte (nicht alle angehenden Waldorfpädagogen waren ausgebildete Lehrer) und das gesamte Lehrerkollegium nach seiner Pädagogik und *Menschenkunde* unterrichten sollte, hielt Steiner Vorträge zur methodisch-didaktischen Gestaltung. Nach Vollendung dieses Kurses eröffnete die erste Waldorfschule am 7. September 1919 und nahm den Schulbetrieb auf.³⁰

Die Gesellschaftskritik Steiners, sowie seine Schulkritik fand in den vorigen Kapiteln bereits Ausdruck, im Folgenden soll die Grundlage seiner Kritik, die *allgemeine Menschenkunde* näher dargestellt werden, um aufzuzeigen, was Rudolf Steiner als Hinderungsgründe für die Erziehung *freier* Menschen sah.

1.2 DIE ALLGEMEINE MENSCHENKUNDE

Wie bereits angesprochen, wollte Rudolf Steiner als Grundlage seiner Pädagogik ein Menschheitsbild, das eine Allgemeingültigkeit besitzt. Seine, diesen Anspruch

²⁸ Vgl. Carlgren/Klingborg, 20.

²⁹ Zitiert und paraphrasiert nach Carlgren/Klingborg, 20.

³⁰ Vgl. Carlgren/Klingborg, 20f.

erfüllende Menschenkunde, entwickelte er aus seinen übersinnlichen Erfahrungen und sollte dem Zweck dienen, eine Erziehungskunst zu entwickeln.³¹

Walter Kugler beschreibt im einführenden Kommentar der *allgemeinen Menschenkunde* die aus der Menschenkunde abgeleitete Pädagogik als:

„Eine Erziehung, die die Vorgeburtlichkeit des Menschen und auch das Nachtodliche in ihre Praxis und Reflexion so selbstverständlich einbezieht wie all das, was sich als Entwicklungsgeschehen zwischen Geburt und Tod vollzieht, ...“³²

Die Grundzüge dieser Menschenkunde sollen, wie teilweise daraus resultierende pädagogische Handlungen, im Folgenden kurz dargestellt werden, um einen besseren Über- bzw. Einblick in die Waldorfpädagogik und ihre Wurzeln zu erlangen.

1.2.1 DIE ANTHROPOSOPHISCHE ENTWICKLUNGSLEHRE/-PSYCHOLOGIE

Die hier dargestellte anthroposophische Entwicklungslehre, wie sie u.a. in der *Allgemeinen Menschenkunde* ausgeführt wird, ist eine Lehre von verschiedenen Leibern. Diese Leiber sind einander bedingende, aufeinander aufbauende Elemente des Menschen, welche ihn mit den einzelnen Naturreichen verbinden. Charakterisiert werden vier unterschiedliche Leibe, die bereits im Menschen veranlagt sind, jedoch zur Entfaltung gebracht werden müssen. Diese Geburt der Leiber bzw. die Entfaltung der einzelnen Leibe vollzieht sich in aufeinander folgenden Jahrsiebten, an deren Ende die Herausbildung des eigenen Bewusstseins durch das, dem Menschen ureigene und kennzeichnende ICH steht. Wichtig ist, dass die einzelnen Leibe bereits im Menschen veranlagt sind und auch Wirkung zeigen, ihre letztendliche Entfaltung erhalten sie jedoch in dem jeweiligen, für ihre Entwicklung besonders dienlichen Jahrsiebt.³³

Der erste Leib, den es zur Entfaltung zu bringen gilt, ist der *physische Leib* des Menschen. Dieser verbindet den Menschen mit dem Naturreich der Mineralien, er

³¹ Vgl. Steiner, 1992, 5.

³² Zitiert nach: Steiner, 1992, 5.

³³ Vgl. Wiegmann, 1990, 108.

unterliegt denselben Gesetzen des physischen Lebens, denen auch der Rest der leblosen Welt (Naturreich der Mineralien) erliegt³⁴.

In der pränatalen Zeit ist die Umgebung des Kindes bzw. des Embryos eine durch die Natur gestaltete, nach der Geburt muss der Erzieher an diese Stelle treten, um die Entwicklung des physischen Leibes zu begünstigen. Rudolf Steiner spricht in diesem Zusammenhang von der Phase der „Nachahmung“ und des „Vorbilds“. Durch die, an den richtigen Vorbildern orientierte Nachahmung des Kindes formen sich seine Organe in richtiger Art und Weise.³⁵

Für den Menschen, der in übersinnlichen Wahrnehmungen nicht geschult ist, ist nur dieser Leib wahrnehmbar, die weiteren Leibe bleiben ihm unsichtbar. Daraus folgert sich, dass zur Wahrnehmung der anderen Leibe und somit zur richtigen Erziehung des Menschen eine Einübung in übersinnliche Wahrnehmungen unabdingbar für den Erzieher ist.³⁶

Als zweiter Leib tritt der *Ätherleib*, der sogenannte *Lebensleib* in Erscheinung. Diesen hat der Mensch gemeinsam mit der Pflanzen- und Tierwelt. Ausgebildet wird dieser Leib im Zeitraum des zweiten Jahrsiebtes, also vom 7. Lebensjahr an. Rudolf Steiner verbindet dieses In-Erscheinung-treten des *Ätherleibes* auch mit dem eintretenden Zahnwechsel. Dem *Ätherleib* wird die Aufgabe der Ausgestaltung des physischen Leibes zu seiner endgültigen Form zugesprochen. Als pädagogische Notwendigkeit wird in diesem Zeitraum, vom 7. bis zum 14. Lebensjahr von „Autorität“ und „Nachfolge“ gesprochen.³⁷

Der *Astralleib*, der dritte Leib in der anthroposophischen Entwicklungslehre ist der Träger von Schmerz, Lust, Trieben und Begierden. Dieser Leib, auch als *Empfindungsleib* bezeichnet, tritt zu Beginn des dritten Jahrsiebts mit dem Beginn der Geschlechtsreife in Erscheinung und ist nur noch dem Mensch und den Tieren gemeinsam.³⁸ Rudolf Steiner spricht dem Menschen ab diesem Entwicklungszeitpunkt auch erst die Fähigkeit des abstrakten Denkens und der Urteilsbildung zu.

³⁴ Vgl. Hartmann, 1976, 16f.

³⁵ Vgl. Carlsgrén/Klingborg, 2005, 29f.

³⁶ Vgl. Beckmannshagen, 1984, 24.

³⁷ Vgl. Carlsgrén/Klingborg, 2005, 116f

³⁸ Vgl. Hartmann, 1976, 16f.

Der letzte Leib in der Folge der Entwicklungslehre ist, der dem Menschen eigene *ICH-Leib*. Dieser bildet u.a. das Selbstbewusstsein aus und nimmt Einfluss auf die anderen Leiber. So ist es zum Beispiel nur dem Menschen möglich, durch eine Leistung des *ICH-Leibes* den Trieben und Begierden des *Astralleibes* zu entsagen.³⁹

Für die pädagogische Arbeit der Waldorflehrer werden von Rudolf Steiner noch weitere Angaben gemacht, hierzu zählt u.a. die, im Folgenden kurz dargestellte Lehre von den Temperamenten, welche ihren Ursprung in der Antike besitzt.

In Zusammenhang mit der Darstellung der anthroposophischen Entwicklungslehre ist zu erwähnen, dass hier viele Kritiker der Waldorfpädagogik ansetzen, da sie diese Lehre als veraltet und überholt ansehen.

1.2.2 DIE VIER TEMPERAMENTE – DIE ANTIKE TYPENLEHRE

Die anthroposophische Temperamentenlehre ist, mit kleinen Abweichungen ähnlich der antiken Lehre von den Temperamenten. Gleich der antiken spricht auch die, von Steiner verwendete Lehre, von 4 verschiedenen Grundtemperamenten, die alle im Menschen angelegt sind. Die jeweilige Ausprägung, das Zusammenwirken und die Dominanz des einen oder anderen Temperamentes sind bei jedem Menschen individuell.⁴⁰

Anhand der Temperamentenlehre sollen Lehrer die individuellen Charakterzüge deuten und dementsprechend, für den jeweiligen Schüler entsprechende Situationen schaffen.

Den Schlüssel für das Verständnis des Schülers gab Steiner den Pädagogen mit seiner Temperamentenlehre an die Hand. Sie gilt als unmittelbare pädagogische Handlungsanleitung. Die Schüler werden sogar gemäß ihres klassifizierten Temperaments platziert. Aus der Sicht des Lehrers von links nach rechts – Phlegmatiker, Melancholiker, Sanguiniker, Choleriker. Erwartet wird auf diese Weise eine Harmonisierung der kindlichen Kräfte.⁴¹

³⁹ Vgl. Hartmann, 1976, 16f.

⁴⁰ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 92ff.

⁴¹ Zitiert nach: Wiegmann, 1990, 108.

Auf eine zu detaillierte Darstellung der vier Grundtemperamente wird hier verzichtet, jedoch sollen sie eine kurze Charakterisierung erfahren.

PHLEGMATIK:

Phlegmatische Menschen sind in aller Regel friedliebende und mit der jeweiligen Situation zufriedene Persönlichkeiten. Sie strahlen Ruhe und Zuverlässigkeit. Weniger begeistert sind sie, wenn sie jeden Tag vor neue Probleme gestellt werden, die ein Umdenken erforderlich machen. Ihre Ruhe kann auch nachteilig ausgelegt werden, denn sie sind schwer zu begeistern. Sie brauchen Druck um schnell zu arbeiten, da es in ihrer Natur liegt möglichst wenig zu tun.⁴²

Haben wir den Eindruck, daß [sic!] Kinder innerlich unbeschäftigt sind, daß [sic!] sie in sich versunken sind und doch keine Teilnahme nach Außen zeigen, dann haben wir es mit phlegmatischen Kindern zu tun.⁴³

MELANCHOLIK:

Melancholik ist das Temperament der egozentrischen und auch sehr empfindlichen Individuen. Sie sind kritisch zu sich und mit ihren erledigten Aufgaben meist nicht zufrieden. Für sie kann nichts gut genug sein. Sie empfinden es oft als befreiend, wenn sie jemanden bemitleiden können.⁴⁴

Dann sollten wir genau wissen, welche Kinder zum inneren Grübeln, zum Brüten neigen; das sind melancholische Kinder. Sie sind nicht leicht zu haben für Eindrücke der Außenwelt. Sie brüten still in sich hinein [...].⁴⁵

SANGUINIK:

Sanguiniker sind Menschen, die das Leben sehr locker nehmen und sich nur wenige Gedanken und Sorgen darum machen. Sie leben im Hier und Jetzt und sorgen sich auch eigentlich wenig um die Zukunft. Eine gewissen Unorganisiertheit und Unzuverlässigkeit ist ihnen ebenso eigen, wie oberflächliche zwischenmenschliche

⁴² Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 93.

⁴³ Zitiert nach Steiner, 1984, 11.

⁴⁴ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 93.

⁴⁵ Zitiert nach Steiner, 1984, 11.

Beziehungen. Die Sanguinik ist für Waldorflehrer von besonderer Wichtigkeit, da es laut Steiner das kennzeichnende Temperament der Kindheit ist.⁴⁶

Wenn ein Kind sich für alles mögliche [sic!] nur kurz interessiert, seine Interessen rasch wieder zurückzieht, dann werden wir es als sanguinisch bezeichnen müssen.⁴⁷

CHOLERIK:

Choleriker sind willensstarke Menschen, sind durchsetzungsstark und sehr ehrgeizig. Sie treffen sicher und schnell Entscheidungen und lassen sich nicht so schnell entmutigen, was dazu führt, dass sie meistens ihre Ziele erreichen. Eine Liebe für die Gefahr ist ihnen ebenso zuzuschreiben, wie sie auch oft Unruhe in die Klasse bringen, indem sie sich mit anderen Kindern streiten, o.ä.⁴⁸

Kinder, die stark ihren Willen durch eine Art von Toben zum Ausdruck bringen, das sind die cholerischen Kinder.⁴⁹

Rudolf Steiner zieht aus dieser Temperamentenlehre, in Verbindung zu seiner Geisteswissenschaft Schlüsse für das pädagogische Handeln der Waldorflehrer. Diese betreffen hauptsächlich die Bereiche Unterrichtsgestaltung und Umgang mit den einzelnen Schülern.⁵⁰

Beckmannshagen schildert diese Anregungen Steiners für den Umgang mit den einzelnen Temperamenten noch etwas deutlicher. Choleriker müssen lernen, einen anderen Menschen zu achten und zu schätzen, wobei Sanguiniker die Liebe zu einer Person und einen autoritativen Erziehungsstil benötigen. Ideal für Melancholiker wäre es, wenn sie mit jemanden, der ein schweres Schicksal trägt, aufwachsen könnten, sodass sie mit diesem mitfühlen können. Phlegmatiker müssen gelehrt bekommen, sich für die Interessen anderer zu interessieren⁵¹.

⁴⁶ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 93.

⁴⁷ Zitiert nach Steiner, 1984, 10.

⁴⁸ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 93.

⁴⁹ Zitiert nach Steiner, 1984, 11.

⁵⁰ Vgl. Steiner, 1984, 11ff.

⁵¹ Vgl. Beckmannshagen, 1984, 32.

1.2.3 REINKARNATION UND KARMA

Die Begriffe „Reinkarnation“ und „Karma“ sind heute für uns schon in einer bestimmten Art konnotiert. Sie werden hauptsächlich mit den Religionen des Buddhismus, aber auch des Hinduismus in Verbindung gebracht. Die Anthroposophie bringt jedoch in keiner Weise eine annähernd ähnliche Lehre mit sich. Sie steht, wenn auch abgewandelt in der christlichen Tradition. In der Anthroposophie werden die Gedanken der asiatischen Religionen (Reinkarnation und Karma), sowie der Gedanke der christlichen Auferstehung zusammengefasst.

Die Anthroposophie baut, wie bereits dargestellt, auf Erkenntnissen aus übersinnlichen Erfahrungen auf. Sie sieht das irdische Leben nur als einen kleinen Teil an, der zu einem kosmischen Ganzen gehört. Menschen sind für sie reinkarnierte Wesen, die sich aus ihrem vorgeburtlichen Leben bereits ein Karma mit in diese Welt bringen. Die anthroposophischen Geisteswissenschaftler und auch die Waldorflehrer müssen durch den physischen Leib hindurch, auf dieses Übersinnliche sehen und dieses wahrnehmen.⁵²

Der Lehrer hat es in der Schule also folglich auch nicht nur mit Kindern, sondern mit Wesen zu tun, die schon viele Reinkarnationen durchlebt haben und aus diesen etwas in ihre jetzige Inkarnation mitbringen. Der Lehrer betrachtet so nicht nur das Kind, das vor ihm sitzt, sondern ist sich seinem vorgeburtlichen Wesen und dessen Zukunft bewusst. Die Gegenwart entscheidet, ob es gelingt, „das Geistige in das Körperliche hineinkraften zu lassen“.⁵³

In Bezug auf diesen Sachverhalt spricht man in anthroposophischen Kreisen auch davon, dass der Lehrer sowohl das Kind, wie auch dessen Engel ansprechen muss. Das Sinnbild des Engels steht in diesem Zusammenhang für die übersinnlichen, vorgeburtlichen Aspekte der Inkarnation.

Diese Sicht hat Rudolf Steiner auch in direkten Beispielen versucht deutlich zu machen, indem er beispielweise das Stottern oder Schielen auf eine Zurückdrängung

⁵² Vgl. Prange, 1987, 18.

⁵³ Zitiert und paraphrasiert nach Prange, 1987, 24.

des Karmas zurückführte. Als Aufgabe für die Erzieher erklärte er die Schaffung eines Lebensweges für den jeweiligen Schüler, der mit dessen Karma im Einklang steht. Er soll dem Mensch eine Stütze sein, ihm eine Hilfe zur Seite stellen, damit dieser ein Verständnis für sein eigenes Karma entwickle. Der Erzieher darf auf keinen Fall von außen eingreifen, da eine Überwindung bzw. eine Umformung des individuellen Karmas nur aus dem jeweiligen Individuum erwachsen kann.

2. GESTALT UND PRAKTIZIERTE GRUNDZÜGE DER WALDORFPÄDAGOGIK

Wie bereits angesprochen baut die Pädagogik Rudolf Steiners auf der von ihm entwickelten Menschenkunde auf. Dies gründet unter anderem darin, dass einer seiner großen Kritikpunkte an der Pädagogik der öffentlichen Schule des beginnenden 20. Jahrhunderts das nicht einheitliche Menschenbild war. Didaktische Folgerungen seiner Kritik waren u.a., dass die Zeitpunkte der Lerninhalte sich nach der Entwicklung des Kindes, wie sie die Menschenkunde lehrt, richten sollten. Bestimmend für den Zeitpunkt der Lerninhalte sollte nicht eine Leistungsgesellschaft oder ein Staat sein, um den größten Nutzen für das Wohl des Staates daraus ziehen zu können. So folgt zum Beispiel, dass die mittlere Reife von Waldorfschülern nicht nach der 10. Klasse, sondern zu einem späteren Zeitpunkt (nach der 12. Klasse) abgelegt wird, da die Schüler zu diesem Zeitpunkt, laut Menschenkunde die notwendige Reife erlangt haben.

Steiners Erziehungsideal, welches allen Waldorfschulen inne wohnt, lautet: „*Erziehung zur Freiheit*“. Dieser Wahlspruch ist auch der Titel des von Carlgren und Klingborg veröffentlichten Buchs zur Pädagogik Steiners, welches in dieser Arbeit des Öfteren als Beleg dient.

Der hier erwähnte Wahlspruch des Gründers ist unter anderem als der Versuch zu verstehen, den latenten Anlagen des Kindes zur vollen Entfaltung zu verhelfen⁵⁴, jedoch solle dies durch indirektes Wirken auf Körper und Seele geschehen, nicht durch direktes Einwirken auf dessen Geist und ICH.

Waldorfschulen sind konzipiert als freie Schulen, die sich an alle Gruppen, egal welcher sozialen Schicht, Religion oder Kultur wenden. Schließlich war auch dies der entscheidende Grund für die Gründung der ersten Waldorfschule: Eine Einheitsschule, zwölf Jahre andauernd, Volks- und höhere Schule umfassend und für jeden Menschen offen, unabhängig davon, welcher sozialen Schicht er angehört⁵⁵.

⁵⁴ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 269f.

⁵⁵ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 19.

Ein weiterer Faktor, der sich aus der Konzeption als Schule in freier Trägerschaft ergibt, ist die Klassengröße. Um ökonomisch zu wirtschaften, bestehen die Klassen nicht selten aus bis zu 40 Schülern.

Die pädagogischen Grundzüge des Schulalltags und des Unterrichts sind im Vergleich zum staatlichen Schulwesen sehr verschieden. Im Folgenden beschränke ich mich auf den Bereich der Klassen 1-8, da in dieser Zeit wohl die meisten pädagogischen Unterschiede zum Regelschulsystem aufzufinden sind und die im zweiten Teil dieser Arbeit zu findende qualitative Untersuchung sich auf diesen Abschnitt der Schulzeit, die Klassenlehrerzeit, stützt.

2.1 RHYTHMUS EINES SCHULTAGES

Der Tagesrhythmus und damit der Stundenplan baut im Regelfall auf dem aus der Menschenkunde gewonnenen Wissen über den Tagesrhythmus der Kinder auf. So findet beispielsweise in den ersten zwei Zeitstunden des Tages der Hauptunterricht mit dem Klassenlehrer statt.⁵⁶

„Der Unterrichtstag beginnt nach einem Morgenspruch und einem Lied oder einer anderen musischen Beschäftigung mit eineinhalb oder zwei Zeitstunden Hauptunterricht.“⁵⁷

In diesen Stunden „fällt es dem Kind am leichtesten, sich gedanklich zu beschäftigen.“⁵⁸ Daher werden im Hauptunterricht meist Fächer, wie Lesen und Schreiben lernen oder Rechnen unterrichtet. Dieser Unterricht ist epochal gegliedert⁵⁹.

Die einzelnen Fächer des Hauptunterrichts werden, bis auf Ausnahmen, ausschließlich vom Klassenlehrer erteilt. Im Anschluss an den Hauptunterricht finden einzelne Fächer (im 45 Min. Takt) statt, die nach Steiners Aussagen einer

⁵⁶ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 53f.

⁵⁷ Zitiert nach Wiegmann, 1990, 106.

⁵⁸ Zitiert nach Carlgren/Klingborg, 2005, 53.

⁵⁹ Bedeutung und Konzeption des Epochenunterrichtes sollen an späterer Stelle (Punkt 2.3) näher erläutert werden.

regelmäßigen Wiederholung bedürfen. Hierzu zählen unter anderem Fremdsprachen, Eurythmie, Sport, etc.

Waldorfschulen sind Ganztageschulen. Am Nachmittag finden vorwiegend künstlerisch- praktische Fächer, wie Handarbeit, Werken oder Gartenbau statt.⁶⁰

2.2 ELEMENTARE UNTERRICHTSPRINZIPIEN

Der Hauptunterricht vollzieht sich in einem Dreischritt. Er gliedert sich wie folgt: rhythmischer Teil – Arbeitsteil – Erzählteil. Diesem Dreischritt vorausgehen können ein Morgenkreis, sowie das Vortragen von Zeugnissprüchen.⁶¹

Im rhythmischen Teil des Hauptunterrichtes sollen die Kinder durch Flöten, Klatschen, Stampfen und Sprachübungen aufgeweckt und auf den Unterricht eingestimmt werden. Er kann in den unteren Klassen 15-30 Minuten dauern.

Der Arbeitsteil des Hauptunterrichts befasst sich mit den konkreten Inhalten der jeweiligen Epoche, z.B. dem Kennenlernen des Handwerkszeugs eines Schneiders, Tischlers, etc. in der Handwerker Epoche der 3. Klasse.

Der Erzählteil bildet den Abschluss des Hauptunterrichts, hier werden verschiedene Sagen, Märchen, Erzählungen, etc. vom Lehrer vorgetragen. Was im Einzelnen vorgetragen wird, ist klassenstufenabhängig. Die Entwicklung des Kindes, wie sie in der Menschenkunde thematisiert wird, dient als Richtlinie, welche Dinge in welchem Alter im Erzählteil durchgenommen werden sollen. In der ersten Klasse sind dies beispielsweise Märchen, da die Kinder in diesem Alter den erzieherischen Wert der Märchen brauchen⁶².

⁶⁰ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 53f.

⁶¹ Vgl. ebd.

⁶² Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 133f.

2.3 EPOCHENUNTERRICHT

Das Kernstück des Hauptunterrichts bildet der erlebnisorientierte sogenannte Epochenunterricht. Bis zu mehreren Wochen jährlich wird ununterbrochen in einem Fach unterrichtet.⁶³

Diese hier angesprochenen Zeiträume der einzelnen Epochen dauern durchschnittlich vier Wochen, die Art und Länge der Epoche variiert je nach Klassenstufe und Thema.⁶⁴

Da jene kognitiv anspruchsvollen Fächer des Hauptunterrichts in Epochen behandelt werden, hat das Kind Zeit zum Vergessen. Um aus gelernten Kenntnissen Fähigkeiten zu bilden ist das „Wieder–holen“ wichtig. Durch die Zeit zwischen den Epochen haben die Kinder Zeit, das Gelernte zu verarbeiten und es beim Wiederholen neu anzuwenden oder ggf. zu modifizieren⁶⁵: gelernt wird somit rhythmisch⁶⁶.

Die Ergebnissicherung findet Form von sogenannten „Epochenheften“ statt, d.h. die Schüler fertigen ihre „Lehrbücher“ selbst an. Diese beinhalten ein Kondensat der behandelten Unterrichtsepoche. Dies können Bilder, Darstellungen oder Texte sein, welche in den unteren Klassen vom Lehrer diktiert werden.⁶⁷

Die Epochenhefte resultieren aus der Besonderheit von Waldorfschulen, keine Lehrbücher im Unterricht der ersten 8 Schuljahre zu verwenden. Zwar gibt es einzelne Bücher an den Waldorfschulen, doch sind dies Lesebücher mit Sprüchen und kleinen Texten. Lehrbücher, wie sie in der Regelschule, z.B. im Mathematikunterricht, verwendet werden, kennt die Waldorfpädagogik nicht.⁶⁸

⁶³ Zitiert nach Wiegmann, 1990, 106.

⁶⁴ Vgl. Pädagogische Sektion der Freien Hochschule am Goetheanum, 2005, 25 f.

⁶⁵ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 55.

⁶⁶ Vgl. Prange, 1987, 8.

⁶⁷ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 58.

⁶⁸ Vgl. Wiegmann, 1990, 106.

2.4 KÜNSTLERISCHES TUN

Künstlerisches Tun beschränkt sich in der Waldorfschule nicht auf einzelne Fächer, wie es in der Regelschule hauptsächlich der Fall ist. Der künstlerische Aspekt zieht sich in den unteren Klassen durch fast jedes Fach.⁶⁹

Die künstlerischen Aspekte in der Waldorfschule begrenzen sich jedoch nicht ausschließlich auf das Handwerk oder handwerkliche Tätigkeiten, auch das Musizieren oder Aufführen von Schauspielen gehört dazu.

Die Waldorfschulen wollen keine Spezialisten in der Schulzeit ausbilden, sondern vielseitig gebildete und interessierte Menschen, die einmal in der Lage sein sollen, das einseitig spezialisierte Berufsleben gesund auszuhalten.⁷⁰

Dies will die Waldorfschule durch die künstlerische Betätigung erreichen.

Die Schüler sollen erfahren, dass beispielsweise Krisen und Katastrophen beim Einüben einer Szene zusammenschweißen und überwindbar sind. Sie sollen jedoch auch erfahren, wie glücklich und stolz man ist, wenn alles überstanden ist und man einen Erfolg verbuchen kann.⁷¹

2.5 DAS PRINZIP DES KLASSENLEHRERS

Eine Besonderheit der Waldorfschulen ist das Klassenlehrerprinzip. Während in den Regelschulen der Klassenlehrer i.d.R. alle zwei Jahre wechselt, bleibt der Klassenlehrer in der Waldorfschule in den ersten acht Schuljahren der Gleiche. Dieses Prinzip gründet ebenfalls auf der Menschenkunde. Die Schüler haben somit eine konstante Autoritätsperson und können eine besondere Beziehung zum Lehrer aufbauen. Die Menschenkunde weist auf die Notwendigkeit einer konstanten Autoritätsperson für Kinder im 2. Jahrsiebt hin.⁷²

⁶⁹ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 56.

⁷⁰ Zitiert nach Carlgren/Klingborg, 2005, 56.

⁷¹ Vgl. Carlgren/Klingborg, 2005, 56.

⁷² Vgl. Pädagogische Sektion der Freien Hochschule am Goetheanum, 2005, 21f., sowie Carlgren/Klingborg, 2005, 120f.

Auch erkennt ein Lehrer, der die Klasse über mehrere Jahre führt, sofort kleinste Veränderungen des einzelnen Schülers, sowie der Gesamtgruppe und kann passend agieren und re-agieren.⁷³

Einen Klassenlehrer von der 1. bis zur 8. Klasse zu haben, ist ein Prinzip, welches in allen Waldorfschulen und Schulen auf anthroposophischer Basis praktiziert wird.

Die im zweiten Teil dieser Arbeit durchgeführten Interviews fanden alle mit ausgebildeten Klassenlehrern statt.

2.6 LEHRPLAN

Die Suche nach einem Lehrplan für Waldorfschulen gestaltet sich schwierig. Es gibt für Waldorfschulen keinen Lehrplan/Bildungsplan, wie er von den Bundesländern für staatliche Schulen herausgegeben wird.

Rudolf Steiner stellte jedoch vor über 80 Jahren Lehrplanrichtlinien auf. Diese Richtlinien sind aufgegriffen und etwas weiterentwickelt worden, so dass heute verschiedene Werke mit Lehrplanvorschlägen existieren. Es finden sich daher Werke in Form von Büchern, die über einen Lehrplan an Waldorfschulen und dessen Inhalte schreiben.

Von Tobias Richter erschien das Werk *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele - Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*, welches in etwa der Struktur eines Lehrplanes entspricht. Dieses Buch ist in Anlehnung an die Ausarbeitungen Caroline von Heydebrands mit dem Titel *Vom Lehrplan der Waldorfschulen*. Heydebrand strukturiert Steiners verbale Hinweise zur Lehrplangestaltung erstmals. Für viele Jahrzehnte war Caroline Heydebrands Schrift die einzige Darstellung des Waldorflehrplans. Man hat sie jedoch nie als verbindliche Anweisung verstanden, sondern als künstlerisch gestaltete Zusammenschau der Äußerungen Rudolf Steiners und der damaligen Praxis verstanden. Auch, da Steiners Äußerungen bis zu diesem Zeitpunkt keine systematische Aufarbeitung erfahren hatten. Für eine detaillierte Handlungsanweisung im Sinne eines wirklichen Lehrplans waren die Darstellungen auch zu unbestimmt gehalten.

⁷³ Vgl. Pädagogische Sektion der Freien Hochschule am Goetheanum, 2005, 21f.

Tobias Richter schreibt zu Beginn seines Vorwortes:

«Vom Lehrplan der» Waldorfschulen – damit kann ja nicht ein Verordnungs- oder Regelwerk gemeint sein, also etwas, das buchstäblich zu befolgen und damit einklagbar wäre. Nichts wäre dem großen Ziel abträglicher, dem sich die Waldorfpädagogik verpflichtet sieht – nämlich der Erziehung zur Freiheit – als die Initiative der Lehrer einengende Vorschriften. Was hier vorliegt, ist vielmehr eine Dokumentation dessen, was an Waldorfschulen im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners geleistet wird.⁷⁴

Die Problematik, welche aus dem Fehlen eines allgemeingültigen Lehrplans erwächst, ist die Möglichkeit der Wahllosigkeit der Inhalte, Stundenanzahl der einzelnen Fächer, etc. Auch werden in diesen Richtlinien für einen Lehrplan der Waldorfschulen keine klassenspezifischen Kompetenzen aufgezeigt, welche die Schüler erwerben sollen. Ein tabellarisches Beispiel für die Klassen 1-12 findet sich auf der Internetseite des Bundes der Freien Waldorfschulen⁷⁵, jedoch ebenfalls ohne verbindlichen Charakter.

Diese aufgezeigten Problematiken werden in die Fragestellungen im praktischen Teil einfließen, um deren Tendenzen und Auswirkungen in der Praxis näher zu beleuchten.

⁷⁴ Zitiert nach Richter, 2006, 13.

⁷⁵ Siehe hierzu http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Stundentafel_FWS_FL.pdf [gesehen am 3.9.2012]

3. Die Institution Waldorfschule heute

3.1 ORGANISATION

3.1.1 TRÄGER

Jede Waldorfschule verwaltet sich autonom. Der Rechts-, sowie Wirtschaftsträger ist in aller Regel ein gemeinnütziger Verein, dem sowohl Schülereltern, wie auch Lehrer angehören. Dieser Trägerverein ist verantwortlich für die Finanzierung der Schule, die Gehälter der Angestellten und alle weiteren wirtschaftlichen Aspekte. Den Trägervereinen der einzelnen Schulen übergeordnet ist der *Bund der Freien Waldorfschulen*, zu welchem in Deutschland zurzeit 231 Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen⁷⁶ sowie 8 Seminare/Hochschulen für Waldorfpädagogik gehören. Eine Mitgliedschaft der einzelnen Schule im Dachverband ist nicht zwingend erforderlich, aber mit einigen Vorteilen, z.B. bei der Lehrerfindung, etc. behaftet. Zusätzlich gehören ca. 1700 persönliche Mitglieder⁷⁷ dem Verein an.

Die Waldorfschulen unterscheiden sich von staatlichen und von anderen privaten Schulen weiter dadurch, dass sie - rechtlich, finanziell und im gesamten schulischen Leben - von Eltern und Lehrern gemeinsam getragen werden. Insofern kommt der Beteiligung der Eltern am Schulleben in der Waldorfpädagogik ein hoher Stellenwert zu, was bedeutet, dass von den Eltern eine aktive Beteiligung am Schulleben eigentlich erwartet bzw. diese vorausgesetzt wird.

3.1.2 SCHULLEITUNG UND GESCHÄFTSFÜHRER

Sowohl die Rolle der Schulleitung, wie auch die der Geschäftsführung der Waldorfschulen werden i.d.R. von allen Lehrern oder einem Teil des Kollegiums übernommen. Waldorfschulen sind auf dem Konzept der Beteiligung aller aufgebaut, d.h. rein rechtlich muss zwar eine Person als verantwortlicher Ansprechpartner ausgewiesen werden, aber die Aufgaben fallen verschiedenen Konferenzen zu.

Beschlüsse, Bestimmungen und ähnliches werden in Konferenzen thematisiert, deren Beschlusskraft in aller Regel auf einer Mehrheitsentscheidung beruht. Die schulische

⁷⁶ Vgl. Bund der Freien Waldorfschulen, 2008.

⁷⁷ Vgl. Anonym1, 2012.

Selbstverwaltung ist somit ein zusätzlicher Arbeitsbereich der angestellten Pädagogen, etc., den sie zu ihrer Unterrichtstätigkeit noch erledigen müssen.⁷⁸

3.1.3 SCHULGELD UND ZUSCHÜSSE

Waldorfschulen, als Schulen in freier Trägerschaft erhalten staatliche Zuschüsse, da das Grundgesetz der Bundesrepublik in Artikel 7 Abs.4 das Recht zur Errichtung privater Schulen, also auch von Waldorfschulen, gewährleistet. Im Amtsdeutsch ist in diesen Fällen die Rede von "Gesamtschulen besonderer Prägung". Der Staat, d.h. die Bundesländer, sind danach verpflichtet, den Schulen in freier Trägerschaft Finanzhilfe zu leisten⁷⁹.

Die finanziellen Zuschüsse der Landesregierungen sind jedoch nicht ausreichend, um die Kosten der einzelnen Schule zu decken, daher wird zusätzlich ein monatliches Schulgeld erhoben. Dieses Schulgeld ist individuell, d.h. das Schulgeld jedes Schülers wird dem Einkommen der Eltern angepasst. Die Anzahl der Geschwisterkinder und andere, schulspezifische Faktoren spielen ebenfalls eine Rolle.

3.2 LEHRER

Zu den Aufgaben eines Waldorflehrers gehören nicht nur das Unterrichten, sondern auch diverse Tätigkeiten in der Schulorganisation. Da Waldorfschulen i.d.R. selbstverwaltend sind, müssen eine Vielzahl von Aufgaben von den Lehrkräften neben der Unterrichtstätigkeit vollbracht werden. Zudem stehen wöchentliche Konferenzen und verschiedene Feste und Feiern an, deren Besuch für den Lehrer meist verpflichtend oder zumindest sehr erwünscht ist. So hat der Waldorfschullehrer auch außerhalb des Unterrichts viele Termine wahrzunehmen⁸⁰, was möglicherweise dazu führt, dass manche Schüler ihre Lehrer als ständig überfordert erleben⁸¹.

Das Einkommen der Lehrer an Waldorfschulen richtet sich nach verschiedenen Aspekten. Zum einen spielen Familienstand und Anzahl der Kinder eine Rolle, zum

⁷⁸ Verwiesen sei an dieser Stelle auf das ausführliche Portfolio der Waldorfschule Aachen unter der Internetadresse <http://www.waldorf-aachen.de/uploads/media/durchblick.pdf> [gesehen am 3.9.2012].

⁷⁹ Vgl. Bund der Freien Waldorfschule, 2009, 2.

⁸⁰ Vgl. Beckmannshagen, 1984, 47.

⁸¹ Vgl. Boettger, 2007, 32.

anderen werden die geleisteten Dienstjahre angerechnet. Die Art der Ausbildung ist ebenso ein ausschlaggebender Faktor. In der Regel lässt sich jedoch feststellen, dass Waldorflehrer durchschnittlich weniger verdienen, als ein staatlich angestellter Lehrer. Die Arbeitszeit differiert im Vergleich zu Staatsschullehrern mitunter sehr stark, d.h. die Waldorflehrer leisten mindestens die gleichen, meist sogar deutlich mehr Deputatsstunden als ein staatlich angestellter Lehrer.

3.3 SCHÜLER

3.3.1 AUFNAHME

In aller Regel erfolgt die Aufnahme von Schülern in der 1. Klasse (Grundschule), es besteht allerdings auch die begrenzte Möglichkeit, als Quereinsteiger in höheren Klassenstufen aufgenommen zu werden. Die Aufnahme der Schüler erfolgt auf der Grundlage pädagogischer Kriterien (beispielsweise wird ein ausgeglichenes Verhältnis der Temperamente in der Klasse angestrebt), hierzu werden im Vorfeld des neuen Schuljahres verschiedene Termine angeboten an welchen in einem persönlichen Gespräch mit den Eltern Fragen und Probleme erörtert werden, sowie mit dem Kind Tests zur jeweiligen Schulreife durchgeführt werden. Kinder, deren Geschwister bereits auf eine Waldorfschule sind, oder die bereits einen Waldorfkinderarten besucht haben, werden bevorzugt aufgenommen. Der mögliche finanzielle Beitrag der Eltern wird erst nach erfolgter Aufnahme einer Schülerin oder eines Schülers gemeinsam mit den Eltern festgelegt und richtet sich nach deren Einkommen und Möglichkeiten.⁸²

3.3.2 ÜBERGANG ZUR REGELSCHULE UND SCHULABSCHLÜSSE

Der Übergang in eine staatliche Schule ist generell möglich, jedoch gut zu überdenken, da oft kritisiert wird, solch ein Übergang bereite für viele Schüler größere Schwierigkeiten⁸³.

Zu erwerbende Schulabschlüsse für Schüler an Waldorfschulen sind Haupt-, Realschulabschluss, die Fachhochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife.

⁸² Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen Hessen im Bund der Freien Waldorfschulen , 2012a.

⁸³ Vgl. Beckmannshagen, 1984, 38

Ein Unterschied der jeweiligen Abschlüsse besteht nicht in deren Art, da Waldorfschüler gleich Schülern an staatlichen Bildungseinrichtungen zentrale Prüfungen (je nach Bundesland) ablegen müssen, sondern im Zeitpunkt der Prüfung. Waldorfschüler machen ihre Abschlüsse in der Regel nach 12 Schuljahren, die Art des Schulabschlusses ist hierbei nicht entscheidend.⁸⁴ Meist wird für die Fachhochschulreife und die allgemeine Hochschulreife ein 13. Schuljahr angeboten, um die Schüler besser auf die Abschlussprüfung vorzubereiten.

⁸⁴ Vgl. Bund der Freien Waldorfschulen, 2010, 5f.

4. LEHRERBILDUNG

In diesem Kapitel soll, wie bereits erwähnt, die Rolle des Waldorflehrers, sowie seine Ausbildung samt Inhalten, Dauer, Qualifikationen und Abschlüssen näher betrachtet werden.

Da die Ausbildung zum Waldorflehrer, egal ob Klassenlehrer, Fachlehrer, Heilpädagogen, etc. in den letzten Jahren, aufgrund des Versuchs der staatlichen Akkreditierung eine Umstrukturierung durchlaufen hat, ist es wichtig, dass die hier erwähnten Ausbildungsinhalte, etc. unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden.

Die im zweiten Teil dieser Arbeit interviewten Waldorflehrer durchliefen alle die anthroposophische Lehrerbildung vor der Umstrukturierung, demnach waren sowohl Aufbau, wie auch Inhalte des Studiums, zumindest ansatzweise unterschiedlich.

4.1 GRUNDVORAUSSETZUNGEN FÜR DAS STUDIUM

Um das Studium zum Waldorflehrer zu absolvieren, benötigt man keine besonderen Voraussetzungen oder Qualifikationen. Nur grundständig studierende Bewerber benötigen eine Hochschulreife oder einen vergleichbaren Abschluss. Bereits vorhandene Berufs- oder Studienabschlüsse können das Studium jedoch erheblich verkürzen, da diese von den anthroposophischen Ausbildungsstätten bei der Zuordnung zu den Studiengängen berücksichtigt werden.⁸⁵

Gemein ist allen Bewerbern, dass sie im Vorfeld des Studiums ein persönliches Bewerbungsgespräch durchlaufen, einen handschriftlichen Lebenslauf anfertigen und ihre Intentionen zur Aufnahme des anthroposophischen Studiums niederschreiben müssen. Je nach Bildungseinrichtung kommen weitere Vorleistungen dazu oder entfallen gegebenenfalls.

⁸⁵ Vgl. Anonym 2, 2010, 1f.

Vor dem regulären Studienbeginn finden, je nach Einrichtung auch sogenannte Einführungstage statt, die einen ersten groben Überblick über Inhalte, Vorgehen und Ablauf des Studiums geben.

4.2 AUSBILDUNG

Die im Folgenden dargestellten Studiengänge, ihre Inhalte und Dauer, etc. beschreiben den Zustand, wie er bis mindestens 2008 vorzufinden war. Da alle Interviewpartner spätestens 2008 ihr Studium beendeten (mit oder ohne Abschluss) und in der Folgezeit eine Umstellung der Studiengänge erfolgte, ist eine Beschreibung des IST-Zustands für diese Arbeit nicht sinnvoll. Die Umstellung der Studiengänge erfolgte (an einem Großteil der Waldorflehrer-Seminare) aus dem Bestreben eine staatliche Anerkennung zu erlangen. Wie dem Gespräch mit Herrn K. zu entnehmen ist, betrifft die Umstellung der einzelnen Studienrichtungen weniger die inhaltliche Ebene, als vielmehr die äußere Struktur (Umstellung auf Module).⁸⁶

Eine Studienordnung für anthroposophische Pädagogik ist, zumindest meiner Kenntnis nach, nicht zu erhalten. Ebenso gib es keine ausführliche Literatur in Bezug auf die Ausbildung von Waldorflehrern. Alle hier gemachten Angaben stützen sich demnach zu einem Großteil auf die Aussagen der Gesprächspartner im praktischen Teil dieser Arbeit oder vereinzelt auf Darstellungen und Kurzbeschreibungen der Ausbildungsstätten.

Für die gesamte anthroposophische Lehrerbildung kann aber, so Hartmann, die folgende Aussage Rudolf Steiners gelten:

„Der ist nicht wirklich Lehrer und Erzieher, der Pädagogik sich angeeignet hat als Wissenschaft von der Kindesbehandlung, sondern derjenige, in dem der Pädagoge *erwacht* ist durch Menschenerkenntnis.“⁸⁷

Diese Aussage Steiners beinhaltet auch Aspekte, die Anlass zu Kritik geben bzw. an denen sich Kritik ansetzen lässt, z.B. in Bezug auf Leistungsanforderungen,

⁸⁶ Vgl. Interview 3.

⁸⁷ Zitiert nach: Hartmann, 1976, 61.

Fachwissen, Unterrichtsinhalte, etc. Unter Punkt 5. sollen diese Kritikpunkte noch einmal näher thematisiert werden.

4.2.1 AUSBILDUNGSINSTITUTIONEN

Eine Ausbildung bzw. ein Studium zum anthroposophischen Pädagogen, sprich zum Waldorflehrer, kann ausschließlich an speziellen Institutionen geschehen. In Deutschland gibt es 8 Ausbildungsstätten. Grundsätzlich ist eine waldorfpädagogische Qualifikation immer erforderlich, um an einer Waldorfschule arbeiten zu können. Jedoch bestätigen Ausnahmen die Regel: Aufgrund des Lehrermangels an Waldorfschulen stellen diese auch Lehrkräfte ohne waldorfpädagogische Qualifikation ein. In diesen Fällen muss die Zusatzqualifikation berufsbegleitend nachgeholt werden.⁸⁸

Einige anthroposophische Lehrerseminare sind staatlich anerkannt bzw. haben staatlich anerkannte Ausbildungs- und Studiengänge in ihrem Repertoire, so z.B. die Freie Hochschule Stuttgart und die Alanus-Hochschule in Alfter.

Einzelne, spezialisierte Studiengänge werden nur von bestimmten Lehrerseminaren angeboten. Das grundständige Studium zum anthroposophischen Heilpädagogen, also Waldorflehrer mit speziellem sonderpädagogischen Schwerpunkt, wird z.B. nur am Lehrerseminar in Mannheim angeboten. Die Hochschule selbst ist staatlich nicht anerkannt, jedoch das Studium zum Heilpädagogen.⁸⁹

4.2.2 AUSBILDUNGSINHALTE UND AUSBILDUNGSDAUER

Je nach Studiengang und persönlichen Vorkenntnissen und Vorbildungen unterscheiden sich die Studieninhalte in Form und Intensität. Die folgende Tabelle (eigene Darstellung) zeigt den regelfallartigen Zusammenhang von Studienvoraussetzungen, Studiendauer, und -inhalten.⁹⁰⁺⁹¹

⁸⁸ Vgl. Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen Hessen im Bund der Freien Waldorfschulen, 2012b.

⁸⁹ Vgl. Bund der Freien Waldorfschulen, 2009, 8.

⁹⁰ Die Tabelle ist teilweise ein Ergebnis der Auswertung der Interviews und gibt die regelfallartige Zuweisung zu den einzelnen Studiengängen wieder. Die abgebildeten Zusammenhänge sind jedoch keinesfalls als feste Normen zu sehen, sondern sind in ihrer Auslegung individuell veränderbar.

⁹¹ Vgl. Anonym 3.

Studienrichtung	Studienvoraussetzungen	Studiendauer und Inhalte				
		1.Studienjahr	2.Studienjahr	3.Studienjahr	4.Studienjahr	5.Studienjahr
Waldorflehrer anthro. Heilpädagogoge	abgeschlossenes Lehramtsstudium (2 Staatsexamen)	Grundlagen der Anthroposophie und Waldorfpädagogik				
Waldorflehrer	abgeschlossenes Studium, abgeschl. Ausbildung, 1. Staatsexamen Lehramt	Grundlagen der Anthroposophie und Waldorfpädagogik	Methodik und Didaktik Menschenkunde			
anthro. Heilpädagogoge	abgeschlossenes Studium, abgeschlossenes Ausbildung, 1. Staatsexamen Lehramt	Grundlagen der Anthroposophie und Waldorfpädagogik	Methodik und Didaktik Menschenkunde	heilpädagogischer Kurs		
Waldorflehrer (grundständig)	keine Voraussetzungen	Grundlagen der Anthroposophie und Waldorfpädagogik	Methodik und Didaktik Menschenkunde Erziehung des Kindes	fachpraktisches Jahr	Diplomarbeit	
anthro. Heilpädagogoge (grundständig)	keine Voraussetzungen	Grundlagen der Anthroposophie und Waldorfpädagogik	Methodik und Didaktik Menschenkunde Erziehung des Kindes	heilpädagogischer Kurs	fachpraktisches Jahr	Diplomarbeit

Zum Thema der Ausbildungsinhalte findet sich wenig Material, hier sei noch einmal auf den zweiten Teil der Arbeit verwiesen, in dem die Befragten ihre Ausbildungsinhalte darstellen (Punkt 2.2.6 f.).

Auf die gesamte Lehrerbildung blickend muss gesagt werden, dass:

Mit Wissenschaft und wissenschaftlicher Ausbildung, wie sie das Grundgesetz auch von Lehrern an freien Schulen verlangt, hat das wenig zu tun. Offenbar sind an der "freien Hochschule" die Fortschritte von mindestens einem Jahrhundert naturwissenschaftlicher, psychologischer, didaktischer, pädagogischer Wissenschaft vorbeigezogen. Wissenschaft heißt auch kritische Distanz, undogmatischer Zugang; heißt, dass Erkenntnisse permanent verifizierbar und falsifizierbar sein müssen.⁹²

4.2.3 PRAKTIKA

Ein Faktor, der das Studium an einer anthroposophischen Ausbildungsstätte von einem Studium an einer staatlichen Lehrerbildungseinrichtung unterscheidet, ist die Praxiserfahrung im Verlauf des Studiums. Angehende Waldorflehrer absolvieren pro Studienjahr die Zeit von 11 Wochen, aufgeteilt in ein fünfwöchiges und ein sechswöchiges Praktikum in der Schulpraxis. Zusätzlich sind sie verpflichtet, einmal die Woche einer „sozialarbeiterischen Tätigkeit“⁹³ nachzugehen. Ebenso wird in der Regel ein 6-monatiges Vorpraktikum vorausgesetzt, um zum Studium zugelassen zu werden⁹⁴.

Für Studierende in grundständigen Studiengängen bedeutet die 11-Wochen-Regel⁹⁵ somit, dass sie im Verlauf der ersten drei Studienjahre die Anzahl von 33 Praktikumswochen durchlaufen und so der praktische Anteil am Studium einen enormen Stellenwert besitzt.

⁹² Zitiert nach: Kraus, 2007.

⁹³ Z.B. der Betreuung im Bereich der Nachhilfe, Nachmittagsbetreuung, Einzelfallbetreuung, etc.

⁹⁴ Verpflichtend ist dies jedoch nicht vorgeschrieben.

⁹⁵ Zuzüglich der wöchentlichen Sozialarbeit.

4.2.4 ABSCHLÜSSE

Je nach Studienrichtung erhalten die Studenten unterschiedliche Zeugnisse bzw. erlangen unterschiedliche Abschlüsse.⁹⁶ Jedes Studium an einer anthroposophischen Hochschule wird mit einem Abschlusszeugnis bescheinigt, jedoch sind diese größtenteils nicht staatlich anerkannt. Eine Ausnahme bildet hier die Freie Hochschule Stuttgart, die Abschlüsse mit staatlicher Anerkennung anbieten kann. Alle Abschlüsse, auch die staatlich anerkannten, befähigen jedoch nur dazu, an waldorfpädagogischen Einrichtungen zu arbeiten. Ebenso beinhalten diese Abschlusszeugnisse nicht gleich auch eine Lehrbefähigung. Diese muss durch das zuständige Oberschulamt erteilt werden.

4.3 LEHRTÄTIGKEIT

Wie bereits erwähnt, benötigen Waldorflehrer nicht zwingend einen staatlichen Abschluss. Vorausgesetzt werden in erster Linie anthroposophische Kenntnisse, welche entweder durch ein Studium einer Freien Hochschule für Anthroposophie erworben werden können, oder, für Absolventen eines Staatsexamens an einer staatlichen Hochschule, anhand eines Aufbaustudienganges an einer der Freien Hochschulen. Insgesamt ist der Studienaufwand zum Lehramt an Waldorfschulen in seinem Pflichtbereich für grundständig Studierende, d.h. Studenten ohne abgeschlossene Ausbildung, vollendetem Studium oder vergleichbaren Qualifikationen, größer als der in einer staatlichen Ausbildung.

In seinem 4jährigen Studium muss ein angehender Waldorflehrer über die vorlesungsfreie Zeit verteilt den Praxisanteil von 6 Monaten absolvieren. Im Anschluss an das Studium muss ein Praxisjahr an einer Schule durchlaufen werden. Abschluss des Studiums ist ein Diplom⁹⁷, welches von manchen Kritikern als nicht wissenschaftlich genug und somit dem Abschluss eines Lehrers nicht gerecht empfunden wird.

Die Lehrtätigkeit des Waldorflehrers differenziert in ihrem Umfang je nach zugewiesenen Deputatsstunden und Anstellung an der jeweiligen Schule.

⁹⁶ Vgl. Tabelle unter Punkt 4.2.2.

⁹⁷ Vgl. Anonym 1, 2012.

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Darstellung einer regelhaften Lehrtätigkeit eines Waldorf-Klassenlehrers. Ein Klassenlehrer, welcher die Schüler in aller Regel von der ersten bis zur achten Klasse begleitet, hat die Aufgabe der Gestaltung des täglichen Hauptunterrichts. Der Hauptunterricht trägt die Aufgabe der Einführung in verschiedene Wissensgebiete, nur die Nebenfächer sind nicht Inhalt dieses Unterrichts.⁹⁸ Zusätzlich kommen die Aufgaben eines normalen Klassenlehrers hinzu⁹⁹, sowie waldorfspezifische Aufgaben, wie Elternbesuche¹⁰⁰ und schulverwalterische Tätigkeiten.

⁹⁸ Vgl. Pädagogische Sektion der Freien Hochschule am Goetheanum, 2005, 21f. , sowie Carlgren/Klingborg, 2005, 120f.

⁹⁹ Ausflüge, Klassenfahrten, Zeugnisse, etc.

¹⁰⁰ I.d.R. ein Besuch pro Elternhaus pro Schuljahr.

5. Kritik

Kritik zur Waldorfschule findet sich zu Hauf. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sehr auszudehnen, beschränkt sich dieses Kapitel auf die für diese Arbeit relevantesten Kritikpunkte.

Sucht man nach Kritikern zur Waldorfpädagogik und deren Grundlage, so tauchen u.a. vermehrt die Namen Klaus Prange, Sybille-Christin Jacobs, Detlef Drewes und Fritz Beckmannshagen auf. Zudem finden sich im Internet einige Aussagen ehemaliger Waldorflehrer und Eltern, die jedoch zum Großteil, scheinbar aus gutem Grunde, anonym veröffentlicht wurden. Aufgrund dessen muss die Wissenschaftlichkeit angezweifelt werden, doch sollen wenige dieser Aussagen, aufgrund der zusätzlichen Perspektive in dieser Arbeit zumindest Anklang finden.

Fritz Beckmannshagen beschreibt in seinem Buch *Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie*. u.a. seine Erfahrungen mit „Angehörigen der Freien Waldorfschulen“¹⁰¹ als Leiter der schulpsychologischen Beratungsstelle in Wuppertal. Darin kritisiert er die abwehrende Haltung der Waldorflehrer gegenüber der allgemeinen Testpsychologie¹⁰².

In dem von ihm beschriebenen Fall waren die Eltern so sehr verängstigt, dass der Großvater einschritt und den Schüler ohne Wissen der Schule zur Untersuchung in die Beratungsstelle brachte, sich jedoch bereits im Voraus „vergewissert[e], daß [sic!] wir die Schule ‚raushalten‘ [...]“¹⁰³. Die Abkapselung von der Außenwelt, Steiner würde es möglicherweise als *Freiheit* bezeichnen, hat zum Einen die Folge, dass verschiedene Forschungsergebnisse im pädagogischen, als auch im psychologischen Bereich an der Waldorfschule vorbeigehen, zum Anderen bewahrt sie die Waldorflehrer vor kritischen Einflüssen, wie sie etwa Fritz Beckmannshagen äußert. In staatlichen Schulen wird vor allem mit Blick auf die Schulentwicklung, die Kooperation zwischen der Schule und außerschulischen Institutionen, wie es etwa bestimmte Beratungsstellen sind, als ein wichtiges Qualitätsmerkmal erachtet¹⁰⁴.

¹⁰¹ Zitiert nach Beckmannshagen, 1984, 7.

¹⁰² Vgl. Beckmannshagen, 1984, 35f.

¹⁰³ Zitiert nach Beckmannshagen, 1984, 35.

¹⁰⁴ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg, 2007, 27.

Wie bereits unter Punkt 2.6 erwähnt, kann als weiterer Kritikpunkt der Lehrplan, sofern er als ein solcher bezeichnet werden kann, gesehen werden.

Klaus Prange formuliert kritisch:

[G]anz finster sieht es mit den Prozeduren der Legimitation von Themen und Fächern aus. [...] [D]ie Begründung der Lehrinhalte läuft über einen vorausgesetzten Ordo des Erkennens und eine abgeleitete Methodik, da bleibt für die Legitimation curricularer Entscheidungen kein Platz. Sie sind bei solchen Gewissheiten überflüssig. Steiner hat zuviel gewußt [sic!], als daß [sic!] noch ein Bedarf für die Begründungs-, Forschungs- und Legitimationsprobleme der Curriculumexperten bestünde.¹⁰⁵

Anlass zur Kritik gibt desweiteren die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung an Waldorfseminaren. Eine mögliche Reaktion des Bundes der Freien Waldorfschulen auf diese Kritikpunkte ist die Veröffentlichung einer Broschüre mit dem Titel *Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung an Waldorfschulen*.

Hierin wird noch einmal auf Artikel 7 Absatz 4 des Grundgesetzes hingewiesen, welcher besagt, dass private Schulen den Landesgesetzen unterstehen und vom Staat genehmigt werden, wenn sie „in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen zurückstehen.“¹⁰⁶

Diese Veröffentlichung bezieht sich jedoch in Bezug auf die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften nur auf den Bereich der Oberstufenlehrer. Für den Schulbereich der 1. bis 8. Klasse, dem Zeitraum des Klassenlehrers weißt die Broschüre darauf hin, dass ähnlich fachliche und wissenschaftliche Spezialisierung wie beim Oberstufenlehrer für den Klassenlehrer nicht notwendig sei.¹⁰⁷

Desweiteren weißt diese Veröffentlichung darauf hin, dass jeder vielseitig Begabte sich zutrauen kann, sich das notwendige Orientierungswissen in einer entsprechend organisierten Ausbildung anzueignen. Eine fachliche oder akademische Laufbahn ist nicht notwendig.¹⁰⁸ Die entsprechenden inhaltlichen, fachlichen, sowie methodisch-didaktischen Züge dieser genannten Ausbildung sollen im praktischen Teil dieser Arbeit aufgegriffen und auf ihre Wissenschaftlichkeit hin untersucht werden.

Diese hier angeführten Kritikpunkte sind bei Weitem nicht vollständig. Sie sind eine Auswahl mit besonderer Relevanz für das Thema dieser Arbeit. Die weiteren

¹⁰⁵ Zitiert nach Prange, 1987, 112.

¹⁰⁶ Zitiert und paraphrasiert nach Bund der Freien Waldorfschulen, 2009, 2.

¹⁰⁷ vgl. ebd. 8.

¹⁰⁸ Vgl. ebd. 8

Kritikpunkte betreffen das Thema *Waldorflehrer werden! Anthroposophische Lehrerbildung auf dem Prüfstand* nicht direkt, daher ist auf deren Aufzählung und Ausführung verzichtet worden. Für eine weiterführende Auseinandersetzung mit diesen Sachverhalten sei an dieser Stelle auf, die in der Literaturliste aufgeführten, kritischen Werke zur Waldorfpädagogik verwiesen.

II. Praktischer Teil

1. Methode der Untersuchung

1.1 UNTERSUCHUNGSMETHODE UND BEGRÜNDUNG

Ziel des praktischen Teils dieser wissenschaftlichen Arbeit ist, wie in der Einleitung bereits dargestellt, die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Tauglichkeit der anthroposophischen Lehrerbildung für den späteren beruflichen Alltag der Lehrer. Ebenso sollen die eingangs gestellten Fragen nach der Besonderheit, den Inhalten, aber auch den methodischen und didaktischen Konzepten der Waldorfpädagogik eine Rolle spielen. Das theoretische Fundament des ersten Teils der Arbeit dient als Grundlage, um zu verstehen, was die Lehrer leisten und können müssen. Der Vergleich zum Ende dieses Abschnitts der Arbeit verbindet die beiden Teile, indem untersucht wird, inwieweit die einleitend formulierten Fragestellungen zur Besonderheit der anthroposophischen Ausbildung, ihren Inhalten, Schwerpunkten und ihrer Alltagstauglichkeit eine Rechtfertigung für steigende Schüler- und Schulzahlen, sowie gutes Abschneiden in Absolventenstudien darstellt.

Die Methode der Untersuchung, in Form von Interviews wurde gewählt, damit die Befragten ihre Gedanken frei formulieren können und der Interviewer präzisierende Nachfragen einbringen kann. Durch die Gestaltung in Form von Interviews wird eine wesentlich größere Offenheit und Flexibilität geschaffen. Diese zielt darauf ab, die Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der relevanten Interviewpartner abzubilden. Die möglichen Ursachen für deren Verhalten, deren Sichtweise, etc. können so besser nachvollzogen werden und es kommt im Idealfall zu einem besseren Verständnis ihres individuellen Verhaltens bzw. ihrer Haltung und Sichtweise.

Der persönliche Kontakt und die Beziehung spielen für das Gespräch ebenso eine wichtige Rolle, wie dies die Schaffung einer gesprächsdienlichen Atmosphäre tut. Die Beziehung zum Gegenüber und die Atmosphäre insgesamt beeinflussen den Verlauf des Interviews, wie dessen Inhalte merklich.

1.2 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

1.2.1 ZEITRAUM UND INTERVIEWPARTNER

Die Stichprobe umfasst insgesamt sieben Personen: vier Frauen und drei Männer der Jahrgänge 1957-1984.

Die insgesamt 7 Interviewpartner sind alle ausgebildete anthroposophische Pädagogen, mit Ausnahme von zwei Personen, die das grundständige Studium nicht komplett abgeschlossen haben. Beide haben die ersten drei Studienjahre erfolgreich absolviert, sind aber aus verschiedenen Gründen nicht zum Anerkennungsjahr angetreten. Sie sind dennoch Teil dieser Stichprobe, da sie den Hauptteil des Studiums durchlaufen haben und somit besonders bei Fragestellungen in Bezug auf das Studium den anderen Gesprächspartnern gleichwertig gegenüberstehen. Eine dieser beiden befragten Personen kann zusätzlich den Vergleich zur staatlichen Lehrerbildung einbringen, da sie nach der anthroposophischen Ausbildung an eine staatliche Hochschule für Lehrerbildung wechselte.

Desweiteren ist ein Interviewpartner zusätzlich zu seinem anthroposophischen Studium ausgebildeter Sonderschullehrer und Ausbilder an einer anthroposophischen Lehrerbildungsstätte.

Die Interviews fanden im Zeitraum von Januar bis März 2012 statt.

1.2.2 AUFBAU DER INTERVIEWS

Zunächst wurden die Interviewpartner nach ihrem schulischen und/oder beruflichen Werdegang gefragt, den sie im Vorfeld ihrer anthroposophischen Ausbildung durchlaufen haben. Wichtig war es, herauszufinden, ob die Befragten aus einem bereits anthroposophisch geprägten Haushalt stammen oder inwiefern sie zur Anthroposophie und somit zur Waldorfpädagogik kamen, um Rückschlüsse auf ihre Entscheidung hin zur Anthroposophie anzustellen und einzubeziehen.

Weiter wurden die Interviewpartner gebeten, ihr Studium in groben Zügen wiederzugeben, bevor im Anschluss das Hauptaugenmerk mehr auf die individuelle Lehrtätigkeit gelenkt wurde. Anschließend sollten die Gesprächspartner noch einmal ihr Studium in Hinblick auf dessen Nutzen für ihre Tätigkeit reflektieren.

Die letzten beiden Fragen der Interviews befassen sich noch einmal explizit mit der jeweiligen Lehrperson. Die Pädagogen sollten individuelle Schwächen verbalisieren und abschließend eine Gewichtung ihres pädagogischen Alltags vornehmen.

1.2.3 LEITFRAGENKATALOG

1. Sie sind Pädagoge an einer anthroposophischen Einrichtung und haben demnach eine anthroposophische Ausbildung genossen. Haben Sie im Vorfeld Ihrer Ausbildung schon eine anthroposophische Bildungsstätte, z.B. Kindergarten, Schule, etc. besucht oder waren Sie anderweitig schon in Kontakt mit der Anthroposophie?
2. Welche Art der schulischen bzw. beruflichen Ausbildung haben Sie bereits durchlaufen?
3. Wie kamen Sie auf die Idee, eine anthroposophische Ausbildung zu machen?
4. Wie sah Ihre Ausbildung (anthroposophisch) aus bzw. welche/s Ausbildung/Studium haben Sie absolviert?
5. Welche Studien-/Ausbildungsrichtung/-schwerpunkt haben Sie absolviert? Klassenlehrer, Fachlehrer, etc. mit welchen Nebenfächern?
6. Können Sie ihre Ausbildung in groben Zügen wiedergeben? Welche Struktur hatte ihr/e Studium/Ausbildung?
7. Welche Schwerpunkte wurden während Ihrer Ausbildung gesetzt, z.B. methodische Vielfalt, didaktische Handlungskompetenzen, etc.?
8. Welche Rolle kam der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit zu?
9. Gab es im Verlauf Ihrer/s Ausbildung/Studiums Veranstaltungen oder ähnliches, die sich mit der Planung und Strukturierung von Unterricht auseinandergesetzt haben?

10. Wie planen Sie speziell Unterricht, wie müssen Sie ihn evtl. sogar planen und wie, in welcher Form halten Sie diese Planung fest?
11. Gibt es eine Art Bildungs- oder Lehrplan, der die einzelnen Inhalte, Kompetenzen, etc. für die einzelnen Klassenstufen thematisiert? Und wie bindend ist dieser?
12. Wie gestalten Sie Unterricht? Welche Unterrichtsformen, Medien, Methoden, etc. nutzen Sie?
13. Worauf greifen Sie zurück, um Unterrichtsinhalte vorzubereiten und aufzuarbeiten?
14. Zurück zu Ihrer/m Ausbildung/Studium: Welche Aspekte Ihres berufl. Alltags wurden Ihrer Meinung nach nicht ausreichend oder gar nicht thematisiert?
15. Welchen Aspekten Ihres berufl. Alltags hätte Ihrer Meinung nach im Studium/in der Ausbildung noch mehr Raum eingeräumt werden müssen?
16. Welche beruflichen Kompetenzen haben Sie im Verlauf Ihres Studiums/ Ihrer Ausbildung entwickelt, stärker ausgebildet?
17. Welchen Stellenwert hatte die fachwissenschaftliche Ausbildung im Verlauf Ihres Studiums/Ihrer Ausbildung?
18. Wie wurden Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik miteinander verknüpft?
19. In welchen Bereichen bzw. in welchem Bereich Ihres berufl. Alltags merken Sie, dass Sie persönlich noch Defizite bzw. den Wunsch auf Weiterbildung haben?
20. Welchen Aspekten Ihres berufl. Alltags weisen Sie den größten Anteil zu?

2. Ergebnisse der Untersuchungen

2.1 AUFBEREITUNGSVERFAHREN

Die durchgeführten Interviews wurden mit Zustimmung der Gesprächspartner aufgezeichnet und im Anschluss an das Interview anonymisiert transkribiert. Der Schwerpunkt der Interviews liegt im Bereich der inhaltlichen Darstellung von Sachverhalten, weniger auf der Deutung nonverbaler Verhaltens. Aus diesem Grund wurde bei der Umschrift der Gespräche auf eine ausführliche Transkription, wie diese häufig in der Linguistik zur Anwendung kommt, verzichtet.

Die dieser Arbeit angehängten Transkripte sind sinn- und inhaltsgetreue Verschriftlichungen der Gespräche, die zum angenehmeren Lesen in einen Textfluss gebracht wurden. So wurden Gesprächspartikel (aha, oha, ah, uvm.) entfernt oder Sätze vervollständigt oder grammatikalisch korrigiert.

Ebenso wurden die Umschriften, dem Nachnamen folgend in eine alphabetische Reihenfolge gebracht und mit Nummern, jeweils eigenen, neu beginnenden Seitenzahlen und zusätzlich mit Zeilennummern im Fünferintervall versehen.

Die in der Auswertung der Transkripte auftauchende Zitierweise folgt dem Muster: 1-1-1 (1. Interview- 1. Seite- 1. Zeile).

2.2 AUSWERTUNG DER TRANSKRIPTE

Im Folgenden werden die Transkripte unter bestimmten Gesichtspunkten, in Anlehnung an die Fragestellungen des Leitfragenkatalogs miteinander verglichen. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass sämtliche hier interpretierten Aussagen keine Allgemeingültigkeit besitzen. Hierzu ist die Größe der Stichprobe zu klein.

2.2.1 Vorstellung der Befragten

Herr E. ist 46 Jahre alt. Er befindet sich in einer Beziehung, lebt aber allein in seinem Haushalt. Herr E. ist Lehrer an einer anthroposophischen Schule für Heilpädagogik. Vor seinem Studium zum anthroposophischen Heilpädagogen besuchte er eine

staatliche Schule und erlangte die allgemeine Hochschulreife. Im Anschluss an seine schulische Ausbildung erlernte er einen kaufmännischen Beruf (Bürokaufmann), bevor er das Studium in M. aufnahm. Herr E. kommt aus keinem anthroposophisch geprägten Haushalt.

Frau H. ist 32 Jahre alt, verheiratet und hat 2 Kinder. Sie hat im Anschluss an ihr Abitur an einer pädagogischen Hochschule auf Grundschullehramt studiert und mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossen. Den staatlichen Vorbereitungsdienst absolvierte Frau H. nicht. Nach dem erfolgreich bestandenem Examen schrieb sie sich zum Studium der anthroposophischen Pädagogik ein. Aufgrund ihrer Vorbildung im pädagogischen Bereich konnte Frau H. den zweijährigen Studiengang zum Waldorflehrer besuchen.

Frau H. stammt aus keinem anthroposophisch geprägten Elternhaus und hatte auch im Vorfeld ihres Studiums keinen näheren Kontakt mit der Anthroposophie.

Herr K. ist 54 Jahre alt. Er ist verheiratet und hat Kinder. Herr K. ist Dozent an einer anthroposophischen Hochschule. 1977 schloss er seine Schullaufbahn mit dem Abitur ab und studierte anschließend Sonder- und Heilpädagogik. Studium und Referendariat schloss er 1988 mit dem 2. Staatsexamen ab, bevor er in verschiedenen Einrichtungen als Sonderschullehrer arbeitete. Seit 1991 ist er als Dozent in diversen Einrichtungen tätig. Seiner Promotion im Jahr 1998 folgte 2001 die Gründung einer Schule für Menschen mit geistiger Behinderung, sowie die Übernahme der Leitung des Bereichs Heilpädagogik an der freien Hochschule in M.

Herr K. stammt aus keinem anthroposophischen Elternhaus.

Frau R. ist 29 Jahre alt, verheiratet und Mutter von zwei Kindern. Nach ihrer allgemeinen Hochschulreife leistete sie sowohl ein einjähriges Sozialpraktikum, wie auch ein freiwilliges soziales Jahr ab. Durch den Kontakt mit der Anthroposophie während ihres Freiwilligendienstes entschied sich Frau R. für ein heilpädagogisches Studium an einer anthroposophischen Hochschule. Ihr grundständiges Studium konnte sie wegen der Schwangerschaft mit ihrem ersten Kind nicht vollständig abschließen. Daher fehlt ihr zum endgültigen Abschluss das fachpraktische Jahr, wie auch die Anfertigung der Diplomarbeit.

Frau S. ist 41 Jahre alt, ledig. Sie ist Lehrerin an einer heilpädagogischen Schule auf Grundlage der Anthroposophie. Sie machte nach ihrer mittleren Reife eine Ausbildung zur Bürokauffrau. Durch ein Fernstudium erlangte sie das „Cambridge Certificate of Proficiency“ und arbeitete anschließend privat als Englischlehrerin, sowie an der Volkshochschule. Zum Kontakt mit der Waldorfpädagogik kam Frau S. erstmals durch ihre Nachhilfeschüler, woraufhin sie sich für ein anthroposophisches Studium entschied.

Frau W. ist 33 Jahre alt, in einer Beziehung und Mutter eines Kindes. Sie ist Lehrerin an einer anthroposophischen Schule für Heilpädagogik. Nach ihrem Schulabschluss studierte sie 3 Jahre an einer pädagogischen Hochschule, bevor sie ihr Kind zur Welt brachte. Durch Anraten von Bekannten gebar Frau W. in einem anthroposophischen Krankenhaus und kam so erstmalig mit der Anthroposophie in Berührung. Da ihr Kind einen Waldorfkindergarten besuchte, kam sie intensiver mit der Anthroposophie in Kontakt und entschloss sich daraufhin zu einem Studium an einer anthroposophischen Hochschule.

Herr W. ist 27 Jahre alt, lebt in einer Beziehung und befindet sich noch im Studium. Nach seinem Abitur und dem abgeleisteten Wehrdienst kam er zufällig mit der Anthroposophie in Kontakt und absolvierte daraufhin ein längeres Praktikum in einer heilpädagogischen Schule auf Grundlage der Anthroposophie. Im Anschluss studierte er an einer anthroposophischen Hochschule die Fachrichtung Heilpädagogik im grundständigen Studiengang. Nach dem dritten Studienjahr entschied sich Herr W. dazu das Studium nicht abzuschließen, sondern an eine staatliche, pädagogische Hochschule zu wechseln. Seine Wahl fiel aus diversen Gründen auf das Lehramt an Hauptschulen. Herr W. stammt aus keinem anthroposophisch geprägten Elternhaus.

2.2.2 VORERFAHRUNGEN UND ERSTE KONTAKTE MIT DER ANTHROPOSOPHIE UND ANTHROPOSOPHISCHEN EINRICHTUNGEN

Die im Rahmen dieser Arbeit Befragten haben zwar unterschiedliche erste Kontakte und Erfahrungen mit der Anthroposophie gemacht, ihnen allen gemein ist aber, dass keiner in seiner Kindheit bereits eine anthroposophische Bildungseinrichtung besuchte. In allen Fällen kam die Berührung mit waldorfpädagogischen

Einrichtungen und anthroposophischen Sichtweisen erst nach der Schulzeit, bei drei Gesprächspartnern erst nach absolvierter oder während der Ausbildung bzw. dem Studium zustande. Ein Befragter stellt hier in gewisser Weise eine Ausnahme dar, da der Kontakt zur Anthroposophie während einer Unterbrechung des Erststudiums entstand und dieses daraufhin nicht mehr fortgeführt wurde.

Die Zeitpunkte und Ursachen für den ersten Kontakt zur Anthroposophie können in 4 Bereiche gegliedert werden:

- im Verlauf der Ausbildung/ des Studiums (2 Befragte).
- durch Freunde, Bekannte, Personen im Umfeld (2 Befragte).
- durch soziale Praktika (2 Befragte).
- zufällig (1 Befragter).

2.2.2.1 SCHULISCHE UND BERUFLICHE GRUNDLAGE DER BEFRAGTEN IM VORFELD DES ANTHROPOSOPHISCHEN STUDIUMS

Sechs der Befragten besitzen die allgemeine Hochschulreife, eine Person den mittleren Bildungsabschluss. Von den Befragten mit erlangter Hochschulreife nahmen zwei das anthroposophische Studium als Erststudium auf, drei Interviewpartner absolvierten zuerst ein anderes Studium ganz oder zumindest teilweise und eine Person durchlief eine Ausbildung. Die befragte Person mit mittlerem Schulabschluss absolvierte nach ihrer Schulzeit ebenfalls eine Ausbildung.

Diese unterschiedlichen Ausgangslagen im Vorfeld der anthroposophischen Ausbildung führen, wie im Folgenden zu sehen sein wird, zu unterschiedlichen Studiendauern und
-inhalten.

2.2.3 STUDIENDAUER UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER INDIVIDUELLEN VORKENNTNISSE/AUSGANGSLAGE

Wie bereits angesprochen sind die individuellen Vorkenntnisse bzw. Voraussetzungen der Befragten sehr unterschiedlich. Sie reichen vom abgeschlossenen Hochschulstudium bis zum Besitz der Hochschulreife oder eines mittleren Bildungsabschlusses mit anschließender Berufsausbildung.

Zwei Gesprächspartner besaßen vor Beginn ihres anthroposophischen Studiums bereits einen Hochschulabschluss im Bereich Lehramt. Ein Befragter hatte die staatliche Ausbildung zum Lehrer an Sonderschulen vollständig (1. und 2. Staatsexamen) abgeschlossen, der zweite Interviewpartner hatte das 1. Staatsexamen absolviert. Der Befragte mit beiden Staatsexamen durchlief eine einjährige Ausbildung zum Waldorflehrer, während der Befragte mit einem Staatsexamen eine zweijährige Ausbildung absolvierte. Interessant ist an diesem Punkt, dass der Befragte mit 1. Staatsexamen und zweijähriger anthroposophischer Ausbildung nur eine allgemeine Ausbildung zum Waldorflehrer erlangte, während der Befragte mit beiden Staatsexamen und einjähriger anthroposophischer Ausbildung sowohl die Waldorflererausbildung, wie auch die anthroposophische Heilpädagogenausbildung besitzt.

Der Befragte mit abgebrochenem Hochschulstudium (Lehramt für Grundschulen) absolvierte ein zweijähriges Studium zum Waldorflehrer, „weil mir da meine Hochschulsesemester anerkannt wurden.“¹⁰⁹

Die befragte Person mit mittlerem Bildungsabschluss und abgeschlossener Berufsausbildung durchlief eine dreijährige Ausbildung. Diese Studiendauer ist differenzierter zu betrachten, da zwei Studienabschlüsse erreicht wurden. Zum Einen absolvierte die befragte Person ein zweijähriges Studium zum Waldorflehrer, zum Anderen eine einjährige Zusatzqualifikation bzw. ein Aufbaustudium zum anthroposophischen Heilpädagogen.

¹⁰⁹ Zitiert nach 6 – 2 – 40.

Beide Gesprächspartner, die die allgemeine Hochschulreife, jedoch noch kein Studium absolvierten oder eine Ausbildung besaßen, durchliefen ein fünfjähriges Studium zum anthroposophischen Heilpädagogen (der Umstand, dass beide Befragten ihr Studium nicht abgeschlossen haben hat für die eigentliche Dauer ihres Studiums keine Relevanz und hängt auch nicht mit der dieser zusammen).

Der Gesprächspartner mit allgemeiner Hochschulreife und abgeschlossener Berufsausbildung absolvierte ebenfalls, wie die beiden Vorhergenannten, ein fünfjähriges grundständiges Studium zum anthroposophischen Heilpädagogen.

2.2.4 STRUKTUR UND INHALTE DES STUDIUMS UNTER BERÜCKSICHTIGUNG UNTERSCHIEDLICHER STUDIENDAUER

Das Studium der anthroposophischen Pädagogik gliedert sich, je nach Vorerfahrung, Kenntnisstand, etc. und erstrebtem Abschluss der Studierenden in unterschiedliche Schwerpunkte und Studiendauer.

Ausgehend vom fünfjährigen, grundständigen Studium, welches drei Befragte durchlaufen haben, werden die anderen Studienabläufe dargestellt und ihre formalen und inhaltlichen Unterschiede aufgezeigt.

Gemein ist allen Studiengängen, die Aussage, es handle sich „um ein Vollzeitstudium, wobei die pädagogische Ausbildung, als auch die Lehre der Anthroposophie eine Rolle spielte. Die Arbeit an einem Selbst, durch Selbstbeobachtung, usw. spielte eine große Rolle. Auch die Ausübung verschiedener Künste war stark im Studium verankert, wie auch ein hoher Praxisanteil, durch zwei Praktika im Jahr und wöchentliche Sozialarbeit.“¹¹⁰

Das grundständige, fünfjährige Studium zum anthroposophischen Heilpädagogen gliederte sich, nach Aussage der Gesprächspartner, wie folgt: ein Jahr Grundstudium, zwei Jahre Klassenlehrausbildung, ein Jahr Heilpädagogik, ein fachpraktisches Jahr und ein Abschlussjahr mit Diplomarbeit und Prüfungen. Die Ausbildung zum Waldorflehrer (grundständig) ist ähnlich aufgebaut. Die Studienzeit beträgt jedoch lediglich 4 Jahre. Nach den ersten beiden Jahren der Klassenlehrausbildung gehen

¹¹⁰ Zitiert nach 4 – 2 – 28f.

die Studenten hier bereits in ihr fachpraktisches Jahr und haben anschließend ihr Abschlussjahr mit Diplomarbeit, Prüfungen, etc. Die folgenden Darstellungen entsprechen demnach beiden Studiengängen, einzig der Zeitpunkt von fachpraktischem Jahr und Abschlussjahr unterscheidet sich. Dies ist der zusätzlichen heilpädagogischen Ausbildung (+ 1 Studienjahr) geschuldet.

Im Grundstudium (erstes Jahr der Ausbildung/des Studiums) befassen sich die Studenten mit grundlegenden Werken Rudolf Steiners, die vom Seminar vorgegeben werden. Dies beinhaltet u.a.: *Theosophie, Grundlinien einer Erkenntnistheorie* u.a.m. In diesem Studienabschnitt werden alle Studierenden, die zum selben Zeitpunkt das Studium aufgenommen haben, zusammen unterrichtet. Eine Differenzierung nach Vorkenntnissen bzw. Voraussetzungen findet erst nach dem ersten Studienjahr statt. Zusätzlich zur Grundlagenarbeit am Vormittag kamen noch Vorlesungen bzw. Seminare mit fachwissenschaftlichen Inhalten.

Wie den Interviews zu entnehmen ist, beinhalteten diese Fachwissenschaftsseminare im Großen und Ganzen fast ausschließlich anthroposophische Sichtweisen und Inhalte.¹¹¹ Zwischen den Kursen fand immer ein künstlerischer Kurs statt. Diese konnten von den Studierenden aus dem Angebot aus Malerei, Eurythmie, Sprachgestaltung und Plastizieren gewählt werden. Ebenso fand an einem Nachmittag die Veranstaltung zum jeweils gewählten Nebenfach statt.¹¹²

Im zweiten Studienabschnitt (2. und 3. Studienjahr) wurde stärker differenziert. Während die grundständig Studierenden weitere Grundlagenarbeit anhand der genannten, aber auch zusätzlicher Werke leisteten und erste Seminare zur *Erziehung des Kindes* erhielten, hatten die anderen Studierenden bereits methodisch-didaktische Seminare. Im weiteren Verlauf des Studienjahres war der *Methodisch-Didaktische Kurs* Rudolf Steiners zudem Inhalt des Studiums der grundständig Studierenden.¹¹³ Auch wurden im Studium aller Studenten die künstlerischen Kurse, wie auch das Nebenfach weiter fortgeführt. Am Ende des zweiten Studienjahres beendete ein Teil der Studierenden mit Vorkenntnissen, abgeschlossener Berufsausbildung oder Studium ihre anthroposophische Ausbildung und gingen in den Beruf als

¹¹¹ Vgl. Interview 1, 4, 7.

¹¹² Vgl. 7 – 3 – 90f.

¹¹³ Vgl. 7 – 3 – 90f.

Waldorf(klassen-)lehrer. Studierende der Fachrichtung Heilpädagogik, sowie grundständig Studierende waren ein weiteres Jahr an der Hochschule.

Dieses dritte Jahr diente zur Erarbeitung des *heilpädagogischen Kurses* Rudolf Steiners¹¹⁴, sowie der Auseinandersetzung mit den darin angesprochenen Themengebieten. Kennzeichnend für dieses Jahr war, dass viele Gastdozenten¹¹⁵ zu bestimmten Themenfeldern eingeladen waren.

Das vierte Jahr diente als sogenanntes „fachpraktisches Jahr“¹¹⁶, d.h. die Studierenden gingen einer Lehrtätigkeit in einer Schule nach. Die Art der Schule richtete sich nach dem studierten Schwerpunkt, d.h. Studenten der anthroposophischen Heilpädagogik waren in aller Regel an heilpädagogischen Schulen. Mentoren standen den Studierenden in der Praxis mit Rat und Tat zur Seite. Neben der Praxiserfahrung fanden auch theoretische Einheiten an der Hochschule statt.

Das fünfte Studienjahr, welches nur noch von den grundständig Heilpädagogikstudierenden absolviert werden musste, diente zur weiteren Vertiefung und der Anfertigung der Diplomarbeit.¹¹⁷

2.2.5 SCHWERPUNKTE DER AUSBILDUNG

Ein Schwerpunkt der Ausbildung zum anthroposophischen Pädagogen, welcher von allen Gesprächspartnern angesprochen wurde, ist die etwa einjährige Arbeit an den Grundlagen der Anthroposophie in Form verschiedener Werke Rudolf Steiners. Diesem Punkt wird von fast allen Interviewten ein, im Vergleich zur methodisch-didaktischen Ausbildung, zu großer Stellenwert vorgehalten. Auch kritisieren sie teilweise den Aufbau des Studiums als ein nicht interdisziplinäres Vorgehen.¹¹⁸

Besonders häufig wurde von den Gesprächspartnern der Sachverhalt kritisiert, welches eben bereits angeklungen ist: die zu geringe didaktische Ausbildung im

¹¹⁴ Vgl. 1 – 2 – 48f.

¹¹⁵ Vgl. 5 – 2 – 46f.

¹¹⁶ Zitiert nach 1 – 2 – 49.

¹¹⁷ Vgl. 1 – 2 – 46f.

¹¹⁸ Vgl. 7 – 4 – 118f.

Verlauf des Studiums.¹¹⁹ Hier sehen fast alle Befragten einen dringenden Handlungsbedarf für die Umstrukturierung des Studiums. Hier müsste nach Aussage der Gesprächspartner ein Hauptschwerpunkt der Ausbildung gesetzt werden, was in ihrem Studium leider nicht der Fall war.

Besonders positiv wurden von einem der Befragten die künstlerischen Aspekte des Studiums hervorgehoben.¹²⁰

2.2.6 ENTWICKLUNG UND ROLLE DER LEHRERPERSÖNLICHKEIT

Die Rolle der Lehrerpersönlichkeit und deren Entwicklung im Verlauf des anthroposophischen Studiums nimmt, laut Aussage aller Gesprächspartner, mit Ausnahme einer einzelnen Interviewten, eine tragende Rolle, wenn nicht sogar die, des primäre Ausbildungsgegenstandes ein. Die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit der Lehrperson wird besonders in künstlerischen Kursen gefördert, denn „man lernt auf der einen Seite sich selber kennen, man lernt aber auch, wie man in der Gruppe wirkt und wie man selber auf, also wie man die anderen auch wahrnimmt“¹²¹. Doch auch alle weiteren Seminare waren von Aspekten der Lehrerpersönlichkeit geprägt.¹²²

Die Gesprächspartnerin, welche die Rolle der Lehrerpersönlichkeit, deren Entwicklung und Entfaltung etwas kritischer betrachtet, zieht den Vergleich zu ihrem vorherigen staatlichen Studium und fügt hier an, dass ihrer Ansicht nach die Reflexionen auch bezüglich der Lehrerpersönlichkeit in den Praktika während des staatlichen Studiums detaillierter und vielfältiger waren. Sie bemängelt hauptsächlich die Aufarbeitung der Praxisanteile im Studium und resümiert, dass hier noch mehr hätte gearbeitet werden müssen.¹²³

¹¹⁹ Vgl. 4 – 2 – 34f.

¹²⁰ Vgl. 6 – 2 – 52f.

¹²¹ Zitiert nach 3 – 14 – 416f.

¹²² Vgl. 7 – 5 – 131f.

¹²³ Vgl. 6 – 3 – 66f.

2.2.7 PLANUNG UND STRUKTURIERUNG VON UNTERRICHT IM STUDIUM

Der Unterrichtsstruktur der Waldorfschulen entsprechend, unterrichten Schulen in anthroposophischer Trägerschaft nach einem Dreischritt (zumindest im Hauptunterricht).¹²⁴ Mit der Struktur des Hauptunterrichts wird sich in Seminaren, wie „Erziehung des Kindes“ oder „Methodik-Didaktik“ auseinandergesetzt.¹²⁵ Spezielle Seminare zum genauen Vorgehen bei der Unterrichtsplanung gibt es nicht. Interviewpartner, die vor oder nach ihrem anthroposophischen Studium eine staatliche Lehrerbildungsstätte besucht haben, erklären, dass ihnen das Vorgehen der genauen Unterrichtsplanung anhand einer Strukturskizze und eines Unterrichtsentwurfs in der praktischen Tätigkeit deutlich geholfen hat, dieses jedoch in der anthroposophischen Ausbildung nicht zu finden ist.^{126 127} Die staatlich studierten Gesprächspartner geben an dieser Stelle an, dass sie von ihrem staatlichen Studium, aufgrund dessen Inhalten, Struktur und Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis, profitiert haben.

2.2.8 PLANUNG UND STRUKTURIERUNG VON UNTERRICHT IN DER PRAXIS

In den Antworten auf die Frage nach dem individuellen Vorgehen bei der Planung und Strukturierung von Unterricht müssen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden: Zum einen der Fakt, dass von den Interviewten eine Person diese Frage, aufgrund ihrer fehlenden Unterrichtstätigkeit nach dem Studium und fehlender Rückbesinnung auf die Vorgehensweise in Praktika, nicht beantwortet hat. Zum anderen kommt hier, wie die vorherige Fragestellung bereits aufgezeigt hat, der Umstand der Art der Ausbildung (nur anthroposophisch oder staatlich-anthroposophisch) zum Tragen. Wie den Aussagen der Gesprächspartner zu entnehmen ist, bereiten Lehrpersonen mit anthroposophischem und staatlichem Studium ihren Unterricht anders vor, als dies nur anthroposophisch Studierende tun. Lehrende mit beiden Studien nehmen meist die im staatlichen Studium erlernte Vorgehensweise (Strukturskizze, Unterrichtsentwurf, etc.) als Hilfe.^{128 129 130}

¹²⁴ Vgl. 7 – 5 – 146f.

¹²⁵ Vgl. 4 – 2 – 41f.

¹²⁶ Vgl. 6 – 3 – 78f.

¹²⁷ Vgl. 7 – 6 – 151f.

¹²⁸ Vgl. 4 – 3 – 63f.

¹²⁹ Vgl. 6 – 4 – 100f.

¹³⁰ Vgl. 7 – 6 – 151f.

2.2.9 SPEZIELLER LEHR-/BILDUNGSPLAN ODER VÖLLIGE GESTALTUNGSFREIHEIT

Für die Waldorfschulen und Schulen auf anthroposophischer Basis bestehen verschiedene Lehrpläne. Diese sind in der Regel in Buchform erhältlich und geben einen Überblick über die jeweilige Altersstufe und die dort zu behandelnden Sachverhalte, etc. Der bekannteste Lehrplan für Waldorfschulen stammt von Tobias Richter und ist unter dem Titel *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschulen*. erschienen. Dieses Werk, wie auch jedes andere zum Thema Lehrplan an Waldorfschulen besitzt keinen Absolutheitsanspruch und ist in keiner Weise verpflichtend. Dies legt Tobias Richter auch in seinem Vorwort noch einmal dar:

„...damit kann ja nicht ein Verordnungs- und Regelwerk gemeint sein, also etwas, das buchstäblich zu befolgen und damit einklagbar wäre. Nichts wäre dem großen Ziel abträglicher, dem sich die Waldorfpädagogik verpflichtet sieht – nämlich der Erziehung zur Freiheit – als die Initiative der Lehrer einengende Vorschriften.“¹³¹

Auch die Gesprächspartner weisen auf die nicht bindende Form dieser Werke, betonen dessen Anlehnung an die Menschenkunde aber als wichtig. Die Themen in diesen Werken sind aus der Menschenkunde heraus entwickelt worden und geben demnach die für die jeweilige seelische Verfassung der Schüler notwendigen Themen vor.¹³²

Wie einer der Interviewpartner anmerkt, ist daher die Frage falsch gestellt bzw. formuliert: Nicht der Lehrplan ist bindend, eher die aus der Menschenkunde gewonnenen Erkenntnisse, an welchen sich der Lehrplan eben nun orientiert.¹³³

2.2.10 INDIVIDUELLE UNTERRICHTSPLANUNG (FORMEN, METHODEN, MEDIEN, ETC.)

Auch in diesem Themenfeld der Interviews muss wieder eine Unterscheidung zwischen den Gesprächspartnern vorgenommen werden. Lehrende mit rein anthroposophischem Studium schränken sich in der Gestaltung ihres Unterrichts

¹³¹ Zitiert nach Richter, 2006, 13.

¹³² Vgl. 6 – 5 – 129f.

¹³³ Vgl. 7 – 6 – 180f.

mehr ein, als dies Lehrende mit zusätzlicher staatlicher Ausbildung (egal ob abgeschlossen oder nicht) größtenteils tun.

Die gängigste Form von Unterricht ist der lehrerzentrierte Frontalunterricht. Möglicherweise, wie ein Gesprächspartner andeutet, deswegen, weil „man lernte eben auch nur diese Unterrichtsform kennen.“¹³⁴

Das am häufigsten und fast ausschließlich genutzte Medium im Unterricht ist die Tafel. Je nach Lehrperson fließen andere Medien mit in den Unterricht ein, doch ist „das [...] eher die Ausnahme, also in der Regel ist mein Unterrichtsmedium die Wandtafel.“¹³⁵

2.2.11 ART DER UNTERRICHTSVORBEREITUNG UND QUELLEN

Die prinzipielle Verfahrensweise bei der Vorbereitung von Unterricht unterscheidet sich im Vergleich der Gesprächspartner nicht grundlegend. Eine breite Wissensbasis erworben aus verschiedenen Medien dient den Lehrenden als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema und den spezifischen Inhalten, woraus sie anhand einer individuellen Tätigkeit (didaktische Reduktion, etc.) ihre jeweiligen Epochen bzw. Stunden entwerfen.

In unteren Klassenstufen dominieren Sachverhalte und Unterrichtsinhalte, die im Wesentlichen anthroposophisch geprägt sind, während mit zunehmender Altersstufe der Lernenden auch der Anteil und Einfluss an anderen Lehrmaterialien und Lehrwerken wächst.¹³⁶ Als Kernaussage dieses Aspektes kann den Interviews folglich entnommen werden, dass mit zunehmender Komplexität der Unterrichtssachverhalte auch die Vielfältigkeit der Unterrichtsvorbereitung zunimmt, um differenziertere Einsichten zu gewinnen.

Die eben vollzogene Kernhypothese bezieht sich nicht nur auf die Art und Weise der Vorbereitung, sondern spiegelt sich auch in der Verwendung und Zuhilfenahme der Quellen wider. Ein komplexerer Sachverhalt zieht eine intensivere Auseinandersetzung mit Quellen mit sich, die in ihrer Struktur den Sachverhalt

¹³⁴ Zitiert nach 7 – 6 – 193f.

¹³⁵ Zitiert nach 1 – 4 – 122f.

¹³⁶ Vgl. 6 – 7 – 202f.

detaillierter darstellen. Das Verwenden von fachwissenschaftsspezifischer Literatur nimmt mit steigender Klassenstufe zu.¹³⁷

2.2.12 IM STUDIUM VERNACHLÄSSIGTE ASPEKTE DES BERUFLICHEN ALLTAGS

Je nach pädagogischer Vorbildung der Interviewpartner sprechen diese schwerpunktmäßig leicht differierende Aspekte des beruflichen Alltags an, welche im Verlauf des Studiums besser hätten thematisiert und konkretisiert werden müssen. Lehrkräfte ohne staatliche Lehrerausbildung oder Einblicke in eben diese, thematisieren besonders die Bereiche der Selbstverwaltung und Elternarbeit, aber auch das Fehlen spezieller fachlicher Kompetenzen. Hierzu zählen nicht nur fachspezifische Inhalte, sondern auch Kenntnisse bezüglich förderdiagnostischer Verfahren, etc.¹³⁸ Fehlende fachliche Ausbildung in Bezug auf Bildungsinhalte wird zwar angesprochen, aber deren Gehalt besonders in den unteren Klassenstufen als nicht zu wichtig angesehen, als man sich diese in Eigenleistung aneignen kann.¹³⁹

Im Vergleich problematisieren Gesprächspartner mit Einblicken in die staatliche Lehrerbildung (Staatsexamen, abgeschlossenes Grundstudium, etc.) besonders die Aspekte der direkten Unterrichtspraxis. Die, laut Aussage der Gesprächspartner eher mangelhafte Didaktik, sowie „spärliche Methodik“¹⁴⁰ wurde genauso thematisiert, wie die Planung, Strukturierung und Reflexion von Unterricht. Die Interviewten sprechen auch die pädagogische Ausbildung, nicht nur mit Blick auf fachliche Kompetenzen, sondern auch auf das pädagogische Handeln an. Die Einblicke in das Feld der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und –methoden seien nicht ausreichend, um innerhalb der Studienzeit pädagogisch zu einer Souveränität zu gelangen, die ein sicheres Handeln zur Folge hat. Dies trifft zwar nur Studenten ohne Vorbildung, jedoch können pädagogische Vorerfahrungen in einem Grundstudium nicht vorausgesetzt werden.^{141 142}

¹³⁷ Vgl. 6 – 7 – 202f.

¹³⁸ Vgl. 1 – 5 – 159f.

¹³⁹ Vgl. ebd.

¹⁴⁰ Zitiert nach 7 - 8 – 223.

¹⁴¹ Vgl. 7 – 8 – 223f .

¹⁴² Vgl. 2 – 4 – 100.

2.2.13 STUDIUM UND BERUFLICHE KOMPETENZEN

Mit Ausnahme eines Befragten waren die Aussagen aller Gesprächspartner in ihrer Kernaussage deckungsgleich. Im Vordergrund der anthroposophischen Ausbildung stehen unter anderem der starke Fokus auf der Lehrerpersönlichkeit und der Entwicklung eben dieser. Hier sehen die Interviewten den größten Zugewinn an Kompetenzen für ihren beruflichen Alltag. Besonders die Fähigkeit sich selbst, seine Lehrerrolle und sein Wirken zu reflektieren, sowie die Gabe der fortwährenden Selbstmotivation, hatten besonderen Anteil am Studium und wirken bei den Befragten noch am meisten nach.¹⁴³

Ein wichtiger weiterer Punkt, welcher angemerkt wird, ist die Sinnhaftigkeit des Studiums. Im Vergleich zum staatlichen Studium und der Lehre an staatlichen Schulen steht nicht die Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern die Belebung der Inhalte und die Vermittlung von Wesenheiten.¹⁴⁴

Der anthroposophische Leitsatz *Im Mittelpunkt der Mensch* findet sich auch in den Aussagen mancher Gesprächspartner wieder, die darauf zu sprechen kommen, dass einer der Schwerpunkte in den praktischen Ausbildungsteilen die genaue Beobachtung einzelner Individuen darstellt und die Schulung der genauen Beobachtung einzelner Schüler ihnen auch im beruflichen Alltag eine Hilfe bietet.¹⁴⁵

Dagegen kam die Reflexion des eigenen Unterrichts, je nach Schule und Mentor, aber besonders von Seiten der Hochschule oft zu kurz.¹⁴⁶

2.2.14 STELLENWERT DER FACHWISSENSCHAFTLICHEN AUSBILDUNG IM STUDIUM

Der Aspekt der Fachwissenschaft und der Stellenwert der Fachwissenschaft im Studium ist ein Punkt, in dem sich alle Gesprächspartner einig sind: die Ausprägung war zu gering. Zwar beziehen sich alle Interviewten auf einen Zeitraum bis 2008 und die Struktur des Studiums hat sich in den Folgejahren aufgrund des Versuchs der

¹⁴³ Vgl. u.a. 7 – 9 – 245f.

¹⁴⁴ Vgl. 6 – 8 – 243f.

¹⁴⁵ Vgl. 5 – 8 – 219f.

¹⁴⁶ Vgl. ebd.

staatlichen Akkreditierung verändert, jedoch erscheint es als wahrscheinlich, dass sich die Sicht auf die Dinge nicht gravierend geändert hat.¹⁴⁷

Wie aus den Gesprächstranskripten hervorgeht, liegt der Schwerpunkt der fachwissenschaftlichen Ausbildung auf den Bereichen der anthroposophischen Erkenntnistheorie, sowie Entwicklungspsychologie. Hier werden teilweise didaktische Inhalte berücksichtigt.¹⁴⁸ Es muss jedoch in Betracht gezogen werden, dass die Art und Weise der Fachwissenschaft bzw. die Sicht auf diese von anderen Studienrichtungen und Ausbildungen differenziert zu betrachten ist. Das Studium zum anthroposophischen Pädagogen ist geprägt von einer goetheanistischen Sichtweise, die versucht, die Wesenheit der Dinge zu erfassen und aufzuzeigen.¹⁴⁹ Je nach Fachbereich zeichnet sich die anthroposophische Haltung durch eher phänomenologische und/oder hermeneutische Elemente aus.¹⁵⁰

Trotz der hier aufgezeigten differierenden Sichtweise auf die Fachwissenschaft und deren Inhalte muss noch einmal hervorgehoben werden, dass alle Gesprächspartner deren Anteil am Studium als zu gering thematisiert haben. Einige Interviewpartner weisen im Gespräch deutlich darauf hin, dass sie den Mangel an fachwissenschaftlicher Ausbildung gerade in höheren Klassenstufen merken und die Einarbeitung in diese Inhalte viel Zeit und Kraft kostet.

2.2.15 VERKNÜPFUNG VON FACHWISSENSCHAFT, FACHDIDAKTIK UND METHODIK

Die Verknüpfung dieser drei Teilbereiche bzw. Disziplinen fand, laut Aussage der Gesprächsteilnehmer, wenn überhaupt, nur exemplarisch statt. Ebenfalls nur in Bezug auf die bereits genannte goetheanistische Sichtweise, ohne wirkliche Berücksichtigung der aktuellen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung und ohne Einbezug von modernen methodischen Vorgehensweisen.

In diesem Teil der Gespräche wird die Situation und der Stellenwert der Methodik von einigen Gesprächsteilnehmern noch einmal gesondert angesprochen. Während die rein anthroposophisch ausgebildeten Gesprächspartner die mangelnde

¹⁴⁷ Vgl. 3 – 10 – 310f.

¹⁴⁸ Vgl. 1 – 6 – 187f.

¹⁴⁹ Vgl. 7 – 9 – 254f.

¹⁵⁰ Vgl. 3 – 10 – 310f.

Methodenvielfalt nur ansprechen, heben die Interviewten, welche zusätzlich eine staatliche Lehrerbildungsstätte durchlaufen oder durchlaufen haben, die deutlich bessere methodische, aber auch didaktische Ausbildung hervor. Durch die Ausbildung an einer staatlichen Einrichtung resultiert eine deutlich größere Bandbreite an unterrichtlichen Vorgehensweisen, sowie deren Verknüpfung mit wissenschaftlichen und didaktischen Inhalten und Bereichen.^{151 152}

2.2.16 INDIVIDUELLE DEFIZITE IM BERUFLICHEN ALLTAG

Der Wunsch nach Weiterbildung und auch die Defizite bzw. Schwächen werden von den einzelnen Gesprächsteilnehmern mit ihren je eigenen Reflexionen und Sichtweisen auf ihre Lehrtätigkeit und ihre Lehrerpersönlichkeit individuell beantwortet.

Vermehrt tritt jedoch auch der Wunsch nach einer methodisch-didaktischen Weiterbildung hervor, die ihren Schwerpunkt in der anthroposophischen Pädagogik hat, jedoch in ihrer Gestaltung vielfältig und alltagstauglich ist und somit die im Studium vernachlässigten Aspekte der Methodik und Didaktik aufgreift und intensiviert.¹⁵³

Da viele Gesprächsteilnehmer an heilpädagogischen Schulen arbeiten, ist der Wunsch nach sonderpädagogischer Weiterbildung ebenso gegeben. Diese Fortbildung muss nicht nur anthroposophischer Natur sein, sollte aber zumindest damit verknüpfbar sein.

Von den Interviewten gibt nur eine Person an, regelmäßig an Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb der Schule teilzunehmen. Hierbei handelt es sich zwar nicht ausschließlich, jedoch schwerpunktmäßig um anthroposophische Weiterbildungsmaßnahmen.¹⁵⁴

¹⁵¹ Vgl. 6 – 9 – 276f.

¹⁵² Vgl. 7 – 9 – 261f.

¹⁵³ Vgl. 5 – 9 – 254f.

¹⁵⁴ Vgl. 1 – 7 – 212f.

2.2.17 ASPEKTE DES BERUFLICHEN ALLTAGS MIT DEM GRÖßTEN STELLENWERT

Diese Frage wurde ausschließlich von drei Gesprächspartnern beantwortet, da diese bereits in der pädagogischen Praxis stehen und somit einen Einblick in den beruflichen Alltag haben, sowie die Stellenwerte einzelner Aspekte individuell benennen können.

Herr E. sieht die größte Notwendigkeit in der Beweglichkeit.

„Beweglichkeit ist das Gegenteil vom strikten Einhalten irgendwelcher Pläne, die man sich vorher gemacht hat. Beweglichkeit ist aber keineswegs Beliebigkeit.“¹⁵⁵

Frau S. thematisiert den Stellenwert von Gemeinschaftsbildung im Klassenverbund. Sie sieht einen Schwerpunkt ihrer Arbeit in der Formung einer Klassengemeinschaft aus den verschiedenen individuellen Persönlichkeiten.¹⁵⁶

Frau W. sieht den größten Anteil ihres beruflichen Alltags, zumindest den unterrichtlichen Teil betreffend, im Bereich des Künstlerischen. „Der künstlerische Aspekt heißt jetzt nicht, dass da so ein Tafelbild ist, das die Kinder abzeichnen sollen, sondern künstlerisch und künstlerische Bildung im weiteren Sinne, d.h. die Sprache wird gepflegt durch künstlerisches Tun, durch künstlerisches Sprechen. Die Kinder malen, hauptsächlich mit Wasserfarben dann auch, dass ist ein künstlerisches Phänomen. Dann bereite ich, zum Beispiel Märchen und Geschichten vor, die ich dann künstlerisch quasi zum Erzählen gebe. Und deswegen würde ich sagen, dass eben diese Durchdringung die so tatsächlich auch gewollt ist, dass der ganze Unterricht, egal ob es jetzt Mathe ist oder Deutsch auch von künstlerischen Aspekten und Gestaltung durchzogen ist. Also dem weise ich auf jeden Fall die größte Bedeutung zu.“¹⁵⁷

¹⁵⁵ Zitiert nach: 1 – 8 – 235f.

¹⁵⁶ Vgl. 5 – 9 – 263f.

¹⁵⁷ Zitiert nach: 6 – 10 – 306f.

2.3 ZUSAMMENFASSUNG UND VERGLEICH DER ERGEBNISSE

Zunächst war auffallend, dass der erste Kontakt zur Anthroposophie und auch zur Waldorfpädagogik bei allen Befragten erst nach deren Schulzeit und teilweise erst nach vollendeter Berufsausbildung stattfand. Keiner der Befragten stammt aus einem anthroposophisch geprägten Elternhaus.

Die Gründe für die Wahl des Studiums an einer anthroposophischen Hochschule sind ebenso verschieden, wie die individuellen Voraussetzungen. Je nach Schulabschluss, Berufsausbildung, etc. unterschieden sich auch Studienzeit und Studieninhalte. Wobei hier klar festzuhalten ist, dass der wesentliche Unterschied in der Studienzeit zu finden ist. Studieninhalte wurden weniger verändert. Nur deren Intensität oder Dauer der Auseinandersetzung mit diesen wurde an die Studienzeit angepasst.

Anzumerken bezüglich der Ausbildung bzw. des Studiums der hier befragten Personen und zu berücksichtigen ist der Zeitraum, in dem diese das Studium durchliefen. Alle Gesprächspartner vollzogen ihr Studium, ob abgeschlossen oder nicht, bis maximal Juli 2008. Kein Interviewter befand sich zu einem späteren Zeitpunkt noch in der Ausbildung zum anthroposophischen Pädagogen. Daher beziehen sich alle in den Interviews genannten Fakten und Ansichten auf den Zeitraum bis Juli 2008. Aussagen, welche sich auf die Umstellung des Studiums und damit möglicherweise einhergehende Änderungen in den Studieninhalten beziehen, sind daher keine primären Erfahrungen der Gesprächspartner.

Laut Aussage aller Befragten ist ein Schwerpunkt während der Ausbildungs- bzw. Studienzeit die etwa einjährige Arbeit an den Grundlagen der Anthroposophie. Diese findet in Form verschiedener Werke Rudolf Steiners statt. Bereits zu diesem Zeitpunkt der Interviews schließen einige Interviewpartner den Bogen zu einem Vergleich der Studieninhalte. Bemängelt wird in dieser Hinsicht der, im Vergleich zur methodisch-didaktischen Ausbildung, zu große Stellenwert der Grundlagenarbeit. Teilweise wird dem Aufbau des Studiums in den Interviews sogar ein nicht interdisziplinäres Vorgehen vorgehalten.

In Bezug auf die Rolle der Lehrerpersönlichkeit, deren Entwicklung und Schulung im Verlauf des Studiums stimmen 6 Befragte in ihrer Aussage überein, wenn sie dieser eine tragende Rolle zusprechen. Eine Befragte zieht hier den Vergleich zu ihrem vorhergehenden Studium an einer staatlichen Lehrerbildungsstätte und kommt zu dem Schluss, dass die Lehrerpersönlichkeit besonders in den Praktika, durch Reflexionen, etc. in der Ausbildung an der staatlichen Hochschule intensiver, detaillierter und vielfältiger waren. Sie nimmt besonders die Praxisanteile im Verlauf ihres anthroposophischen Studiums ins Auge, wo aus ihrer Sicht noch deutlich mehr gearbeitet werden müsste.

Die Struktur von Unterricht an Waldorfschulen bzw. Schulen in anthroposophischer Trägerschaft ist in aller Regel immer dieselbe: ein Dreischritt (rhythmischer Teil, Hauptteil, Erzählteil). Dieses Vorgehen wird, laut Informationen der Befragten, in Seminaren gelehrt. Diese Seminare beziehen sich auf die jeweiligen unterrichtspraktischen Werke Rudolf Steiners (*Erziehung des Kindes* oder *Methodik-Didaktik*). Die hier erwähnten Seminare beziehen sich nach Aussage der Gesprächspartner aber ausschließlich auf das Vorgehen im Unterrichtsgeschehen und thematisieren keine Möglichkeit des genauen Vorgehens oder des Festhaltens der Unterrichtsstruktur. Interviewpartner, die vor oder nach ihrem anthroposophischen Studium eine staatliche Lehrerbildungsstätte besucht haben, erklären, dass ihnen das Vorgehen der genauen Unterrichtsplanung anhand einer Strukturskizze und eines Unterrichtsentwurfs in der praktischen Tätigkeit deutlich geholfen hat, dieses jedoch in der anthroposophischen Ausbildung nicht zu finden sei.

Der Bereich der individuellen Unterrichtsvorbereitung und –planung ist eng mit der vorherigen Fragestellung verknüpft und zeigt deutlich, dass Befragte ohne staatliche Lehrerausbildung in dieser Hinsicht etwas verloren wirken, da ihnen ein klares Vorgehen und Fixieren ihres Vorgehens im Studium nicht nahegebracht wurde. Diese Thematik wird auch in der Fragestellung zur Unterrichtsgestaltung, Medieneinsatz, Methodenwahl noch einmal auftreten. Hier zwar nicht schwerpunktmäßig, aber die nicht vorhandene Ausbildung im Bereich der Unterrichtsvorbereitung und –planung zeigt auch hier Auswirkungen.

Wie die staatlichen Schulen ihren Bildungsplan und ihre Kompetenzmodelle haben, so hat die Waldorfschulbewegung ihre Lehrpläne. Es gibt jedoch kein einheitliches

Werk, welches einen bindenden Anspruch erhebt, sondern verschiedene, meist in Buchform erschienene Ausgaben, ohne einen Absolutheitsanspruch und verpflichtende Grundlage. Aus den Interviews kann jedoch herausgearbeitet werden, dass diese Lehrpläne zwar keine bindende Funktion (bezogen auf den Inhalt) inne haben, sie allerdings auf Grundlage der allgemeinen *Menschenkunde* Rudolf Steiners entwickelt wurden und somit die daraus entwickelten Erkenntnisse berücksichtigen. Diese gilt es für Waldorfschulen zu berücksichtigen, da sie sich eben auf diese anthroposophischen Grundlagen stützen und ihre Pädagogik, ihr pädagogisches Handeln, etc. aus der Anthroposophie ableiten.

Wie bereits angesprochen findet im Teilbereich der individuellen Unterrichtsgestaltung die aus dem Studium fehlende Kenntnis von der Planung von Unterricht ihre Entfaltung. Besonders Gesprächspartner mit rein anthroposophischer Ausbildung beschränken sich hier auf die im Studium kennengelernten Methoden, Medien und Unterrichtsformen, die, wie in den Interviews zu erkennen ist, sehr begrenzt sind. Die hauptsächliche Beschränkung auf lehrerzentrierten Frontalunterricht mit wenig Medieneinsatz (die Tafel sei hier ausgenommen) ist demnach, wie auch die Sicherheit in der Planung von Unterricht auf eine mangelhafte Ausbildung im Studium zurückzuführen. Gleich dem verhält es sich mit der Vorbereitung von Unterricht, welche den Gesprächspartner aufgrund fehlender fachlicher Kompetenzen (dies wird im weiteren Verlauf der Auswertung weiter thematisiert) deutlich schwerer fällt, wenn sie nur eine anthroposophische Ausbildung durchlaufen haben. Besonders im Bereich der didaktischen Aufbereitung von Inhalten fällt dies in den Interviews besonders auf.

Sehr deutlich stellt sich in den Interviews heraus, dass die fachwissenschaftliche Ausbildung im anthroposophischen Studium einen zu geringen Stellenwert besitzt. Eine Verknüpfung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik finden im Großen und Ganzen kaum statt. Wie bereits erwähnt, greift der Bereich der mangelhaften fachlichen Ausbildung, nicht nur aus dem Bereich der Wissenschaft, sondern auch in den Bereichen Methodik und Didaktik um sich und wirkt sich auf den gesamten Unterricht, dessen Gestaltung, etc. bis zurück zur Vorbereitung aus. Dies wird auch in den Antworten bezüglich der Reflexion individueller Defizite/Schwierigkeiten deutlich.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Interviews im Allgemeinen ergaben, dass durchaus Unterschiede zwischen den einzelnen Studienrichtungen und –dauern bestehen, im Wesentlichen aber aus Sicht der Befragten in allen die gleichen oder zumindest ähnliche Schwierigkeiten in der Ausbildung von Waldorflehrern. Besonders lohnend sind in diesem Zusammenhang die Interviews mit zusätzlich staatlich ausgebildeten Lehrern/Gesprächspartnern, da diese Vergleiche zwischen den einzelnen Studien ziehen können und tun.

2.4 REFLEXION DER UNTERSUCHUNG (METHODE, DURCHFÜHRUNG, ETC.)

Rückblickend kann die Arbeit der qualitativen Untersuchung in Form von Interviews als sehr gewinnbringend angesehen werden. Obwohl besonders der Aspekt der Transkription von Gesprächen einen nicht zu verachtenden Arbeitsaufwand darstellt, rechnet sich diese Arbeit mit den aus den Interviews ableitbaren Inhalten bzw. Sachverhalten. Die vorausgehende theoretische Fundierung des Themas, zur Schaffung eines Überblicks über die Waldorfpädagogik, ihre Grundlagen und Prinzipien ist für das Verständnis der qualitativen Studie unabdingbar. Dies zeigt sich u.a. darin, dass Sachverhalte und Gesprächsinhalte von den Gesprächspartnern oft nur kurz angerissen oder beiläufig erwähnt werden, da sie diese Inhalte als bekannt voraussetzen. Zudem besteht in einem Interview zur Erläuterung dieser Sachverhalte meist auch kein zeitlicher Raum. Die theoretische Basis im ersten Teil dieser Arbeit dient in diesen Fällen als eine Vorbereitung auf eben diese möglichen Aspekte der Interviews. Zugleich ist sie notwendig, um das Konstrukt Waldorfpädagogik zumindest ansatzweise in seiner Gesamtheit zu verstehen.

Für die Interviews an sich gilt, dass die Schwierigkeit darin bestand, sich als Befragender auf den Interviewten einzulassen, ein Gespür für die Haltung und Offenheit des Anderen zu entwickeln, um möglichst ehrliche und wahrheitsgemäße Antworten zu erhalten. Diese Tatsache ist besonders darin zu erkennen, dass gleiche Frageninhalte in verschiedenen Interviews unterschiedlich formuliert wurden, um das Gegenüber mit der jeweiligen Fragestellung nicht in eine Rolle der Verunsicherung, Verärgerung, etc. und zu defensivem Gesprächsverhalten zu drängen und so die Antwort von Vorne herein indirekt zu verfälschen.

3 Fazit

Das einleitend formulierte Ziel dieser wissenschaftlichen Ausarbeitung sollte es sein, die Ausbildung anthroposophischer Pädagogen, in Hinblick auf deren Struktur, Besonderheit, Inhalte, Schwerpunkte und ganz besonders mit Blick auf deren Tauglichkeit für den Schulalltag zu untersuchen. Die Ergebnisse der hier durchgeführten Untersuchung sollten eine mögliche Rechtfertigung für steigende Schülerzahlen, steigende Schulzahlen und für das gute Abschneiden in Absolventenstudien darstellen.

Die Basis für diese Untersuchung schafft eine theoretische Darstellung der Waldorfschulbewegung, ihrer Grundlagen, sowie Prinzipien, um die in der Untersuchung auftretenden Sachverhalte zu verstehen, zu vergleichen und bewerten zu können.

Ich stehe der Waldorfpädagogik kritisch gegenüber. Einerseits weisen statistische Erhebungen der letzten Jahre durchaus auf einen positiven Ertrag der anthroposophischen Pädagogik hin, auf der anderen Seite können ihr diverse Kritikpunkte entgegengebracht werden (vgl. hierzu: Kapitel 5: Kritik).

Im Hauptblickfeld dieser Arbeit steht jedoch die Lehrerbildung, welche als eine mögliche Ursache oder als möglicher Bedingungsfaktor für die bereits erwähnten, positiven Trends der Waldorfschule kennzeichnend sein können. Die Untersuchungen durch Interviews mit anthroposophischen Pädagogen zeigen aber ein deutlich anderes Bild vom Studium der Waldorfpädagogik, als die eingangs dargestellte Ausgangslage vermuten lässt.

Im Besonderen leidet die methodisch-didaktische, sowie die fachwissenschaftliche Ausbildung der Waldorfpädagogen unter einem Mangel an Intensität und Vielfalt. Der Grundlagenarbeit an anthroposophischen Werken kommt demgegenüber ein großer Stellenwert zu, was die Frage aufwirft, ob angehende Waldorflehrer in der Lage sind, aus der Lektüre anthroposophischer Werke Rückschlüsse für ihren Unterricht zu ziehen. Dies lässt sich, mit Blick auf die Interviews nicht vollständig beantworten, doch weist die Tendenz hier einen negativen Trend auf, d.h. die

Grundlagenarbeit während des Studiums befähigt die Pädagogen zwar im relativ sicheren Umgang mit anthroposophischen Sachverhalten, hat aber wenig Auswirkungen auf ihren Unterricht bzw. bleibt einer mangelnden Ausbildung in Bereichen der Methodik, Didaktik, Kenntnissen der didaktischen Aufbereitung, Lehr-Lernprozessen, uvm. geschuldet.

Meines Erachtens spielen Faktoren, wie die Studienstruktur und Studienzeit eine weitere große Rolle. So gehen Waldorfpädagogen nach nur zweijähriger Ausbildung als Klassenlehrer in die Schulen, obwohl ihre individuellen Voraussetzungen wenige bis keinerlei pädagogische Grundlagen aufweisen und sie sich in der Studienzeit zu einem Großteil mit allgemeinen anthroposophischen Sachverhalten beschäftigten, während die Unterrichtsplanung, Strukturierung und methodisch-didaktische Ausbildung nur exemplarisch an einzelnen Altersstufen und Inhalten vollzogen wurde.

Positiv anzubringen und für die anthroposophische Ausbildung spricht im Besonderen der sehr hohe Anteil praktischer Erfahrung. Wie im theoretischen Teil dargestellt liegen die Zeiträume, in denen sich die zukünftigen Waldorflehrer in Praktika befinden deutlich über denen der staatlichen Ausbildung. Wie aus den Interviews zu entnehmen ist, sind diese jedoch weniger durch Dozenten begleitet und von Mentoren unterstützt, als dies an staatlichen Hochschulen der Fall ist.

Abschließend ist anzumerken, dass die durchgeführte Untersuchung gegen die eingangs geäußerte Vermutung der Rechtfertigung der guten Ergebnisse in Absolventenstudien, steigenden Schülerzahlen und wachsender Anzahl an Waldorfschulen spricht. Im Gegenteil zu dieser Vermutung lässt sich in Folge dieser qualitativen Untersuchung sogar festhalten, dass es verwunderlich erscheint, wie diese Ergebnisse zu Stande kommen. Der hohe Anteil an praktischer Erfahrung kann, alleine genommen nicht dieses positiven Ergebnisse (gute Absolventenstudien, steigende Schülerzahlen, steigende Schulzahlen) rechtfertigen.

Es erwächst daher aus dieser Arbeit die Frage, welche Faktoren in dieser Studie nicht zur Geltung kamen, die Einfluss auf diese Trends haben? Als Vermutung und Grundlage für eine weitere, intensivere, d.h. in ihrem Umfang größere und über

einen längeren Zeitraum angelegte Studie lässt sich formulieren, dass nicht die Klassenlehrer der ersten acht Schuljahre ausschlaggebend für die Trends bei Abschlüssen und wachsenden Schüler-/Schulzahlen sind, sondern die Ursachen, zumindest im Bereich der Lehrer in den oberen Schulklassen (ab Klasse 9) zu suchen sind. Desweiteren drängt sich die Frage auf, ob weitere Einflussfaktoren in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen.

Anlagen

1. **Interview** mit Herr E. am 29. Januar 2012
2. **Interview** mit Frau H. am 15. Februar 2012
3. **Interview** mit Herr K. am 07. März 2012
4. **Interview** mit Frau R. am 08. März 2012
5. **Interview** mit Frau S. am 25. Februar 2012
6. **Interview** mit Frau W. am 29. Januar 2012
7. **Interview** mit Herr W. am 18. Februar 2012

Interview 1 mit Herr E. am 29. Januar 2012

I.: Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben. Unser Gespräch, das wir gleich führen werden, wird, wie Sie sehen, von einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, sodass ich es später, anonymisiert verschriftlichen und in meine wissenschaftliche Arbeit mit einfließen lassen kann. Sind Sie damit einverstanden?

Herr E.: Ja.

I.: Gut. Herr E., wie alt sind Sie?

Herr E. Ich bin 46 Jahre alt.

I.: Sie sind Pädagoge an einer anthroposophischen Einrichtung?

Herr E.: Ja.

I.: Seit wann bzw. seit welchem Zeitraum?

Herr E.: Seit 7 Jahren, also seit 2004.

I.: Sie sind Pädagoge an einer anthroposophischen Einrichtung und haben demnach eine anthroposophische Ausbildung genossen. Haben Sie im Vorfeld Ihrer Ausbildung schon eine anthroposophische Bildungsstätte, z.B. Kindergarten, Schule, etc. besucht oder waren Sie anderweitig schon in Kontakt mit der Anthroposophie?

Herr E.: Vor meiner pädagogischen Ausbildung habe ich ausschließlich als Schüler staatliche Schule besucht und habe vor meiner Ausbildung zwei Praktika an anthroposophischen Einrichtungen gemacht.

I.: Um zu Ihrer schulischen bzw. beruflichen Ausbildung zu kommen. Welche Schulart bzw. Art der beruflichen Ausbildung haben Sie im Vorfeld Ihres anthroposophischen Studiums bereits durchlaufen?

Herr E.: Ich habe allgemeine Hochschulreife und bin Kaufmannsgehilfe, also Bürokaufmann.

I.: Interessant, danke.

Herr E.: Und diese beiden Praktika waren aber schon 1 Jahr bzw. 6 Monate lang.

I.: Und wie kamen Sie auf die Idee eine anthroposophische Ausbildung zu machen?

Herr E.: Die Art und Weise, wie ich den Umgang mit den Kindern in meinen Praktika erlebt habe, hat mich bewogen eine anthroposophische Ausbildung zu machen. Weil ich dezidiert Waldorfpädagoge werden wollte und nie eine Alternative in Betracht gezogen habe.

I.: Wir wollen nun näher auf die Ausbildung zu sprechen kommen. Ich möchte mehr über die ungefähren Grundstrukturen ihres Studiums erfahren. Wie sah ihre anthroposophische Ausbildung aus bzw. welches Studium haben Sie absolviert.

Herr E.: Ich habe das 5-jährige, grundständige Studium zum Lehrer an heilpädagogischen Schulen absolviert.

I.: Das heißt, Klassenlehrer an heilpädagogischen Schulen?

Herr E.: Ja, Waldorfklassenlehrer und Lehrer an heilpädagogischen Schulen mit Nebenfach.

I.: Ihr Nebenfach war?

Herr E.: Englisch.

I.: Wunderbar, dann haben wir ihre Ausbildungsschwerpunkte soweit auch schon besprochen. Meine nächste Frage wäre: Können Sie Ihre Ausbildung in groben Zügen wiedergeben und welche Struktur hatte Ihr Studium?

Herr E.: Ein Grundstudium 1 Jahr, dann 2 Jahre die Klassenlehrausbildung, Waldorfklassenlehrer mit Schwerpunkt Methodik/Didaktik und Rudolf Steiners Menschenkunde, dann 1 Jahr heilpädagogischer Kurs und ein fachpraktisches Jahr und ein Abschlussjahr mit Diplomarbeit und Auslandspraktikum.

I.: Wenn wir jetzt auf das Grundstudium zu sprechen kommen, wie hat sich dieses Grundstudium zusammengesetzt?

Herr E.: Grundstudium plus 1 Jahr Menschenkunde, das war dann die 2-jährige Klassenlehrausbildung. Das Grundstudium hat sich befasst mit Grundlagen der anthroposophischen Erkenntnisphilosophie und auch Selbsterziehung und so.

I.: Welche Schwerpunkte wurden während Ihres Studiums gesetzt im Hinblick auf die Erlangung von methodischer Vielfalt, didaktischer Handlungskompetenz, etc. und zu welchem Zeitpunkt?

Herr E.: Also das erste Jahr war mehr oder weniger Grundlagen der Anthroposophie. Dann kam die allgemeine Menschenkunde, das ist die Entwicklungspsychologie Rudolf Steiners und das wurde begleitet von verschiedenen Kursen, die daran anschließend, darauf aufbauend methodisch-didaktische Grundlagen zum Inhalt hatten. Und das wurde begleitet von Praktika, die auch aufbauend verschiedene unterrichtliche Tätigkeiten als Ziel hatten.

I.: Welcher Rolle kam während Ihres Studiums der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit zu?

Herr E.: Die, würde ich sagen, stand an erster Stelle. Also war wichtiger als alles andere. Ich habe künstlerische absolviert, in denen es darum ging meine Sprache, meine Bewegungen, meine Persönlichkeit zu entwickeln. Das war auch ein Kriterium der Frage, ob ich geeignet bin eine Unterrichtstätigkeit an einer Waldorfschule überhaupt auszuüben.

I.: Das heißt, der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit wurde ein enormer Stellenwert beigemessen?

Herr E.: Ja.

I.: Im Folgenden wollen wir einmal Ihr Studium unter den Gesichtspunkten Struktur von Unterricht und Im Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung. Gab es im Verlauf Ihres Studiums Veranstaltungen, Hilfen, Tutorien, etc. die sich mit der Planung und Strukturierung von Unterricht auseinandergesetzt haben?

Herr E.: Ja, also die Waldorfpädagogik arbeitet ja mit dem Prinzip der Unterrichtsepochen, der vierwöchigen, in den Fächern des Hauptunterrichts. Die ich aber jetzt nicht alle aufzählen möchte, aber da habe ich beispielhaft Epochen vorbereitet. Die dann auch tatsächlich unterrichtet an Waldorfschulen, das war Inhalt des Unterrichts an der Hochschule.

I.: Gab es in Ihrem Studium auch Seminare, etc. die sich speziell mit der Planung und Strukturierung einer einzelnen Unterrichtsstunde/ -einheit und deren Dokumentation in Form eines Unterrichtsentwurfes, einer Strukturskizze mit den dazugehörigen Teilen (Einstieg, Erarbeitungsphase, Sicherungsphase) befasst haben?

Herr E.: Ja, das gab es. Ich habe das dann auch in meiner fachpraktischen Prüfung vorlegen müssen. Das war etwas anders aufgebaut, als Sie das gerade beschreiben, aber das gab es schon. Wir haben ja den dreigliederten Hauptunterricht und den

lernpsychologischen Dreischritt, das hatte ich mir an zu eigenen und nachzuweisen, dass ich nach diesem Verfahren unterrichte.

I.: Jetzt eine Frage, die Sie persönlich betrifft bzw. Ihren Unterricht. Wie bereiten Sie speziell Ihren Unterricht vor, wie müssen Sie ihn vielleicht auch vorbereiten? Wie planen Sie ihn und in welcher Form halten Sie Ihre Planung fest?

Herr E.: Ich erarbeite mir meine Unterrichtsepochen, also ich erstelle eine Jahresplanung. Ich mache mir klar, welche Epochen ich in diesem Schuljahr zu unterrichten habe, dann bereite ich die Epochen, überwiegend in den Ferien, inhaltlich vor. Und den konkreten Verlauf erstelle ich an den Wochenenden. Also ich bereite jeweils eine Unterrichtswoche vor. Habe aber da in den Ferien schon erheblich vorgearbeitet.

I.: Gibt es eine spezielle Form in der Sie Ihre Planung festhalten müssen oder sind Sie in dieser Hinsicht völlig frei?

Herr E.: Da bin ich völlig frei. Ich muss allerdings jede Unterrichtsstunde, die ich halte, dokumentieren und muss darin festhalten, was ich unterrichtet habe, täglich. Und ich muss am Ende des Schuljahres ein entsprechendes Dokument erstellen und abgeben.

I.: Gibt es eine Art Bildungs- oder Lehrplan, der die einzelnen Inhalte, Kompetenzen, etc. für die einzelnen Klassenstufen thematisiert? Und wie bindend ist dieser?

Herr E.: Es gibt da verschiedene Schriften. Es gibt den Lehrplan der freien Waldorfschule, etwa von Stockmeyer oder von Richter. Es gibt, von Maschke, den Lehrplan für Erziehungshilfeschulen und für Förderschulen. Diese Werke stehen bei mir im Schrank, ich verwende diese auch. Es ist aber nicht verbindlich. Soweit ich weiß, auch nicht Standard oder irgendwie vorgeschrieben, aber ich kenne viele Kollegen, die bei der Unterrichtsplanung darauf zurückgreifen.

I.: Noch einmal zurück zu Ihrem Unterricht. Wie gestalten Sie Unterricht? Welche Unterrichtsformen, Medien, Methoden, etc. finden Einsatz?

Herr E.: Ich nutze ausschließlich die Wandtafel. Gelegentlich zeige ich auch mal einen Film, wenn er zum Unterrichtsthema passt. Ich zeige beispielsweise die Embryonalentwicklung anhand eines Dokumentarfilms, den ich mir dann ausleihe oder aus dem Internet ziehe. Das ist aber eher die Ausnahme, also in der Regel ist mein Unterrichtsmedium die Wandtafel.

I.: Es gibt ja momentan den Trend neue Medien in den Unterricht einfließen zu lassen bzw. diese im Unterricht zu nutzen. Greifen Sie in Ihrem Unterricht gar nicht darauf zurück?

Herr E.: Ich bin, wie Sie sehen können, technisch sehr gut ausgestattet. Ich verwende diese Medien täglich zur Unterrichtsvorbereitung, aber ausschließlich privat. Ich verwende diese nicht im Unterricht, außer das Notebook, das ich benutze, um Filme zu zeigen. Obwohl ich die Möglichkeit hätte, verwende ich diese ganz bewusst nicht.

I.: Wenn wir gerade bei der Unterrichtsvorbereitung sind. Worauf greifen Sie zurück, um Unterrichtsinhalte vorzubereiten bzw. diese aufzubereiten, ausschließlich Waldorfliteratur?

Herr E.: Es gibt waldorfspezifische Literatur auf die ich zurückgreife, dann verwende ich Teil auch die an der Staatsschule gebräuchlichen Werke, etwa in der Mathematik, um Aufgabenblätter zu erstellen. Und selbstverständlich nutze ich auch das Internet. Aber die meisten Unterrichtsentwürfe die ich mache sind von mir selber erstellt. D.h. ich kopiere nicht aus dem Lehrbuch, sondern ich verwende die Informationen, um selbst ein Arbeitsblatt zu erstellen, das den Schülerindividualitäten, meiner Ansicht nach, entspricht. Also das muss alles quasi durch mich gegangen sein, da wird nichts übernommen, wie ich es im Internet oder in Lehrbüchern vorfinde. Auch nicht das, was ich in waldorfspezifischen Büchern vorfinde. Das kann schon sein, dass ich da Methoden übernehme, aber das ist alles durch mich den Klassenlehrer modifiziert, weil ich der Ansicht bin, dass die persönliche Tätigkeit entscheidend ist. Entscheidend sind nicht die Inhalte, sondern das Interesse, das ich selbst an einem Thema entwickle. Und diese, quasi Kraft, die ich da rein lege, die wirkt auf meine Schüler, nicht die Inhalte selbst.

I.: Sie sprechen davon, dass die Arbeitsblätter den Schülerindividualitäten entsprechen müssen. Sie gewährleisten eine Binnendifferenzierung anhand selbstgestalteter, individueller Arbeitsblätter?

Herr E.: Ja, auch das. Ich arbeite ja an einer anthroposophischen Schule für Erziehungshilfe und da muss ich mindestens nach drei Lerngruppen differenzieren. Tagtäglich. Und auch dazu ist es unumgänglich, dass ich verschiedene Quellen zwar nutze, aber nicht ungefiltert da austeile.

I.: Um noch einmal zu Ihrem Studium zurückzukommen. Welche Aspekte Ihres beruflichen Alltags wurden in Ihrem Studium gut, welche nicht ausreichend und evtl. welche überhaupt nicht thematisiert?

Herr E.: Sehr gut thematisiert wurde die Selbsterziehung der Lehrerpersönlichkeit, das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die erkenntnistheoretischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen. Wenig thematisiert oder meiner Ansicht nach zu wenig thematisiert wurde Förderdiagnostik, sonderpädagogische Testverfahren wurden nicht behandelt. Das habe ich in meinem fachpraktischen Jahr nur so am Rande wahrgenommen, aber habe es nie wirklich richtig gelernt es selbst anzuwenden. Auch oblag es mir, mir fachspezifische Inhalte quasi nebenbei anzueignen, in den einzelnen Unterrichtsfächern.

I.: Das heißt, besonders der fachspezifische Aspekt hätte eigentlich mehr Raum gebraucht in Ihrem Studium?

Herr E.: Ich weiß nicht, ob das in einem solchen Studium möglich ist, weil ja die entwicklungspsychologischen Grundlagen so hohe Bedeutung haben, die entsprechend dann auch zeitlich ihren Ausdruck findet. Aber ich weiß es nicht, ob es möglich ist, wirklich nebenbei noch Deutsch, Englisch oder Mathematik zu studieren.

Das lag schon wirklich völlig in meiner Hand mich um diese Dinge zu kümmern, was ja in den Grundschuljahren nicht so wirklich das Problem ist. Aber so diese Hauptschulabschlussgeschichten und höher, da wäre ich froh, ich hätte eine noch weiterführende Ausbildung.

I.: Welche beruflichen Kompetenzen haben Sie im Verlauf Ihres Studiums entwickelt bzw. stärker ausgebildet?

Herr E.: Also die Begriffe, die ich aus meiner Ausbildung mitgenommen habe, die haben sich quasi mit Leben gefüllt. Ich habe eine gewisse Routine entwickelt Unterrichtsinhalte vorzubereiten. Auch habe ich an Sicherheit gewonnen, wie ich diese Inhalte aufbereiten muss, um meinen Schülern gerecht zu werden. Ich habe die Bedeutung von künstlerischen Unterrichtsinhalten bzw. bin ich dabei zu erkennen und hab da an Menschenkenntnis und an Erfahrung gewonnen.

I.: Ein häufiger Kritikpunkt an der waldorfpädagogischen Ausbildung sind die Fachwissenschaften. Wie war die fachwissenschaftliche Ausbildung in Ihrem Studium?

Herr E.: Die fachwissenschaftliche Ausbildung hat sich ja bezogen auf die Methodik der Waldorfpädagogik, wie ich ja schon ein paarmal gesagt hatte, die Erkenntnistheorie und Entwicklungspsychologie. Das ist die fachwissenschaftliche Ausbildung. Ja, da wurden durchaus auch didaktische Sachen behandelt,

beispielsweise, wenn ich eine Mathematikepoche vorbereite oder in den Fächern. Aber ja klar kommt die Fachwissenschaft etwas kurz, nur sind das ja gerade die wesentlichen Dinge, die da behandelt werden. Das kommt mir heute zu Gute. Ich sehe auch immer wieder Kollegen scheitern und den Arbeitsgeber wechseln, die Schule verlassen, die fachwissenschaftlich hochqualifiziert sind, aber halt die Grundlagen der Waldorfpädagogik nicht beherrschen und auch nicht wirklich wissen, was die Selbsterziehung der Lehrerpersönlichkeit ist. Und sich dann fragen, warum sie mit den Schülern nicht zurechtkommen. Also in meinen Augen ist das eine Verfahrensweise, die mir nicht zum Nachteil gereicht hat, immerhin bin ich jetzt seit 7 Jahren tätig und werde es auch noch weiter sein. Klar wäre ich gerne fachwissenschaftlich besser ausgebildet, aber der Tag hat nur 24 Stunden und ich erkenne inzwischen die Berechtigung des Verfahrens, das meine Hochschule da hatte zu meiner Zeit. Was sich inzwischen auch wieder verändert hat. Ja, aber ich habe ja schon aufgezählt, ich hätte da schon ein paar Dinge, die ich gerne intensiver gemacht hätte. Aber ich bin froh, dass ich die Dinge gelernt habe, die ich gelernt habe in meiner Ausbildung.

I.: Wenn man jetzt die Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik betrachtet und wie diese miteinander verknüpft werden, wurden diese dann ausschließlich auf die Waldorfpädagogik bezogen? Oder ist es so, dass die aktuellen Fachwissenschaften, Methodiken und Didaktiken mit Einfluss gefunden haben?

Herr E.: Zu meiner Zeit, also vor 13 bis 8 Jahren war es so, dass die sich also überwiegend auf die Waldorfpädagogik bezogen haben.

I.: In welchen Bereichen Ihres beruflichen Alltags merken Sie, dass Sie persönlich den Wunsch auf Weiterbildung haben oder eventuell Defizite oder tiefe Einblicke erlangen würden?

Herr E.: Ich nehme regelmäßig an Weiterbildungsveranstaltungen teil außerhalb der Schule. Ich hatte die Idee eine psychotherapeutische Ausbildung zu machen, habe aber gemerkt, dass diese Art und Weise Menschen anzuschauen nicht die meine ist und bleibe doch lieber bei meinen waldorfspezifischen Methoden. Ein Teil unserer wöchentlichen Lehrerkonferenz ist eine interne Fortbildung und daneben bilde ich mich privat fort, indem ich private Interessen da verfolge. In die eine oder andere Richtung.

I.: Die Fort- bzw. Weiterbildung im Verlauf der Lehrerkonferenz bezieht sich ausschließlich auf waldorfspezifische bzw. -pädagogische Inhalte?

Herr E.: Die bezieht sich ausschließlich auf waldorfpädagogische Bereiche. Ja, wir haben eben auch eine Reihe an Kollegen, die nicht waldorfpädagogisch ausgebildet sind und für alle anderen sind es Fragen mit denen man eh nie fertig wird. Da liegen dann meisten Bücher oder mitstenographierte Vorträge von Rudolf Steiner zugrunde und die Inhalte werden dann besprochen und auf unseren Alltag bezogen bzw. unser Alltag auf das bezogen.

I.: Wo sehen Sie das größte Defizit, die größte Schwache Ihrer Lehrperson oder Ihrer Lehrerpersönlichkeit?

Herr E.: Ich bin oftmals zu inkonsequent.

I.: Allerletzte Frage. Welchem Aspekt Ihres beruflichen Alltags weisen Sie den größten Anteil zu?

Herr E.: Beweglichkeit. Beweglichkeit ist das Gegenteil vom strikten Einhalten irgendwelcher Pläne, die man sich vorher gemacht hat. Beweglichkeit ist aber keineswegs Beliebigkeit.

I.: Wunderbar, dann bedanke ich mich rechtherzlich für dieses ergiebige Interview.

2. Interview mit Frau H. am 15.02.2012

I.: Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben. Unser Gespräch, das wir gleich führen werden, wird, wie Sie sehen, von einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, sodass ich es später, anonymisiert verschriftlichen und in meine wissenschaftliche Arbeit mit einfließen lassen kann. Sind Sie damit einverstanden?

Frau H.: Ja.

I.: Wie alt sind Sie?

Frau H.: Jahrgang 1979.

I.: Sie sind Pädagoge an einer anthroposophischen Einrichtung und haben demnach eine anthroposophische Ausbildung genossen. Haben Sie im Vorfeld Ihrer Ausbildung schon eine anthroposophische Bildungsstätte, z.B. Kindergarten, Schule, etc. besucht oder waren Sie anderweitig schon in Kontakt mit der Anthroposophie?

Frau H.: Diese Frage muss ich in zweifacher Hinsicht verneinen. Zum einen habe ich, im Vorfeld meines Studiums keine anthroposophische Einrichtung besucht und zum Anderen bin ich nicht als Pädagogin an einer anthroposophischen Einrichtung tätig. Ich habe das Studium zwar absolviert und abgeschlossen, doch bin ich zurzeit im Mutterschutz.

I.: Welche Art der schulischen Ausbildung haben Sie durchlaufen?

Frau H.: Ich war auf einer staatlichen Grundschule, danach auf dem Gymnasium. Anschließend studierte ich an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe auf Grund- und Hauptschullehramt. Nach meinem ersten Staatsexamen ging an die freie Hochschule in M. und habe die Klassenlehrausbildung mit dem Nebenfach Handarbeit abgeschlossen.

I.: Wie kamen Sie auf die Idee eine anthroposophische Ausbildung zu machen?

Frau H.: Da ich mich in meinem staatlichen Studium auch mit der Reformpädagogik auseinandergesetzt habe und jemanden kenne, der auf die Waldorfschule ging.

I.: Wie sah Ihre Ausbildung (anthroposophisch) aus bzw. welche/s Ausbildung/Studium haben Sie absolviert?

Frau H.: Ich habe die 2 jährige Ausbildung zum Klassenlehrer für die Waldorfschule mit dem Nebenfach Handarbeit absolviert.

I.: Welche Studien-/Ausbildungsrichtung haben Sie absolviert? Klassenlehrer, Fachlehrer, etc. mit welchen Nebenfächern?

Frau H.: Wie schon gesagt, Klassenlehrer mit dem Nebenfach Handarbeit.

I.: Können Sie ihre Ausbildung in groben Zügen wiedergeben? Welche Struktur hatte ihr/e Studium/Ausbildung?

Frau H.: Die erste Zeit, also das erste Studienjahr wurde grundlegend gearbeitet. Das heißt es wurden die Grundlagenwerke der Anthroposophie behandelt, die da wären: Theosophie, Erkenntnistheorie, Menschenkunde, etc., aber auch das Nebenfach studiert und künstlerische Kurse besucht. In den folgenden Trimestern, das Studium gliedert sich nicht in Semester, sondern in Trimester. Im folgenden Studienjahr, also den letzten drei Trimestern meines Studiums wurde dann explizit am methodisch-didaktischen Kurs gearbeitet. Mit vielen Seminaren zur Umsetzung des theoretisch gelesenen in die Praxis. Ein weiterer Schwerpunkt war die „Erziehung des Kindes-Methodik des Lehrens“, das die Grundlage für Rudolf Steiners „Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches“ ist.

I.: Welche Schwerpunkte wurden während Ihrer Ausbildung gesetzt, z.B. methodische Vielfalt, didaktische Handlungskompetenzen, etc.?

Frau H.: Wir hatten viele didaktische Seminare, in denen nichts zu kurz kam. Wobei als Grundlage die gerade schon genannten Bücher Rudolf Steiners, die „Erziehung des Kindes-Methodik des Lehrens“ und „Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches“ dienten.

I.: Welche Rolle kam der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit zu?

Frau H.: Es wurde sehr darauf Wert gelegt, dass sich jeder Student zur Lehrerpersönlichkeit entwickelt. Falls das nicht der Fall war, wurde es den betreffenden Personen nahegelegt, sich vielleicht neu zu orientieren. Die Lehrerpersönlichkeit war eigentlich das Wichtigste.

I.: Gab es im Verlauf Ihrer/s Ausbildung/Studiums Veranstaltungen oder ähnliches, die sich mit der Planung und Strukturierung von Unterricht auseinandergesetzt haben?

Frau H.: In den Didaktikseminaren für Klassenlehrer wurde einem gezeigt wie man Unterricht plant bzw. wie man Unterricht aufbaut. Auf der Grundlage der genannten Werke.

I.: Wie planen Sie speziell Unterricht, wie müssen Sie ihn evtl. sogar planen und wie, in welcher Form halten Sie diese Planung fest?

Frau H.: Ich plane den Unterricht so, wie es ein Lehrer der staatlichen Schule auch macht. Ganz grob gesagt, ich suche mir ein Unterrichtsziel und schreibe mir einen Unterrichtsverlaufsplan. Das Festhalten meiner Unterrichtsplanung in irgendeiner Form wurde in meinem anthroposophischen Studium nicht thematisiert oder ich kann mich daran nicht erinnern. Es war aber auch im Praktikum nicht gefordert. Vielleicht vom Lehrer, aber nicht von der Hochschule oder einem Dozenten. Man musste nur einen Praktikumsbericht schreiben, der die gehaltene Epoche und das grobe

Vorgehen aufzeigte. Für das Praktikum, also den Praktikumsbericht waren andere Schwerpunkte gesetzt.

I.: Können Sie die gesetzten Schwerpunkte wiedergeben?

Frau H.: Also grob waren da, die Vorstellung der Schule, also Größe, Lage, Kollegium usw., dann das Praktikum an sich mit Zeitrahmen, Tätigkeit bzw. Aufgaben, Stundenplan, Kontakt mit dem Kollegium und eine Reflexion über den Nutzen des Praktikums. Dieser Teil sollte etwas ausführlicher sein. Auch wichtig war die Beschreibung eines der Kinder. Das war eigentlich so der Hauptpunkt des Berichts. Da wurde von äußeren Merkmalen über Bewegung und Sprache und Verhalten alles beschrieben. Wenn es einem möglich war, sollte man auch noch biographische Kenntnisse einfließen lassen, also biographische Dinge des Kindes. Das alles zusammen sollte die Grundlage für die Beschreibung des Wesens des Kindes geben.

I.: Gibt es eine Art Bildungs- oder Lehrplan, der die einzelnen Inhalte, Kompetenzen, etc. für die einzelnen Klassenstufen thematisiert? Und wie bindend ist dieser?

Frau H.: Ja, es gibt für jede Klasse einen groben Lehrplan. Man hat allerdings mehr Freiheiten in der Umsetzung, als an der staatlichen Schule. Diesen Lehrplan gibt es als Buch zu kaufen. Da werden dann die Inhalte für die jeweilige Klassenstufe betrachtet, Beispiele gegeben und so weiter.

I.: Wie gestalten Sie Unterricht? Welche Unterrichtsformen, Medien, Methoden, etc. nutzen Sie?

Frau H.: Ich bevorzuge nicht nur den Frontalunterricht, sondern auch den erarbeitenden Unterricht, führe Wochenpläne und bin begeistert von der Gruppenarbeit. Arbeitsblätter finde ich auch ganz gut, sie können dem Lehrer als auch dem Schüler hilfreich sein, solange sie sinnvoll eingesetzt werden und die Schüler damit nicht „bombadiert“ werden.

I.: Worauf greifen Sie zurück, um Unterrichtsinhalte vorzubereiten und aufzuarbeiten?

Frau H.: Fachliteratur, Unimaterialien, Internet, Austausch mit Kollegen, etc. Also nicht nur auf anthroposophische Bücher.

I.: Zurück zu Ihrer/m Ausbildung/Studium. Welche Aspekte Ihres berufl. Alltags wurden Ihrer Meinung nach nicht ausreichend oder gar nicht thematisiert?

Frau H.: Die Unterrichtsdidaktik kam meiner Meinung nach ein wenig zu kurz, wenn man bedenkt, dass die meisten keine Vorkenntnisse hatten und zum ersten Mal vor einer Klasse stehen. Da hätte man mehr machen müssen.

I.: Welchen Aspekten des beruflichen Alltags von Lehrern hätte Ihrer Meinung nach im Studium/in der Ausbildung noch mehr Raum eingeräumt werden müssen?

Frau H.: Ich glaube, Probleme mit den Eltern, etc. Also Sachen die den Unterricht nicht betreffen.

I.: Welche beruflichen Kompetenzen haben Sie im Verlauf Ihres Studiums/ Ihrer Ausbildung entwickelt, stärker ausgebildet?

Frau H.: Das ist einfach. Spaß an der Arbeit und meine Lehrerpersönlichkeit.

I.: Welchen Stellenwert hatte die fachwissenschaftliche Ausbildung im Verlauf Ihres Studiums/Ihrer Ausbildung?

Frau H.: Auf einer Skala von 1 bis 6, würde ich ihr den Stellenwert 3 geben.

I.: Wie wurden Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik miteinander verknüpft?

Frau H.: Zusammen in einem Seminar, also anhand der schon genannten Werke Rudolf Steiners in den Didaktikseminaren für Klassenlehrer.

I.: Ich bedanke mich recht herzlich für dieses aufschlussreiche und sehr ergiebige Interview. Vielen Dank.

Die beiden letzten Fragen entfallen, da die Interviewpartnerin aufgrund des Mutterschutzes keine längeren Erfahrungen im beruflichen Alltag gesammelt hat.

3. Interview mit Herrn K. am 07.03.2012

I.: Erst einmal vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben. Unser Gespräch, das wir gleich führen werden, wird, wie Sie sehen, von einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, sodass ich es später, anonymisiert verschriftlichen und in meine wissenschaftliche Arbeit mit einfließen lassen kann. Sind Sie damit einverstanden?

Herr K.: Ja.

I.: Wie alt sind Sie?

Herr K.: Jahrgang 1957.

I.: Welche Art der schulischen und beruflichen Ausbildungen haben Sie durchlaufen?

Herr K.: Also, nach dem Abitur habe ich Zivildienst gemacht, bin dann nach Frankfurt an die Uni, habe Sonderpädagogik studiert mit den Fachrichtungen Geistigbehindertenpädagogik und, wie es in Hessen hieß: Verhaltensgestörtenpädagogik. Habe das mit dem ersten Staatsexamen beendet, habe dann bevor ich ins Referendariat bin noch eine Ehrenrunde gedreht und habe einen Anschluss als Diplompädagoge gemacht. Mit der Fachrichtung: Heimerziehung. Und bin dann ins Referendariat. Zweites Staatsexamen. Dann zusätzlich ein Jahr Waldorflehrerausbildung, an der damals „freien Hochschule“, bin dann für fast neun Jahre in eine Heimsonderschule, Schultyp: Schule für geistig Behinderte. Und bin dann in die Erziehungshilfe an eine freie Schule für Erziehungshilfe gewechselt. Ja, und dann habe ich meine eigene Schule gegründet und seit 2002 bin ich hier im Haus.

I.: Und hier sind Sie zuständiger Dozent für den Bereich Heilpädagogik?

Herr K.: Ja.

I.: Wissen Sie noch, wie Sie zur Anthroposophie kamen bzw. zur Waldorfpädagogik?

Herr K.: Ja! Das weiß ich noch sehr genau. Das war mitten im Hochschulstudium. Das war, wie es eigentlich immer sein muss, jedes Studium ist ja irgendwo unbefriedigend, weil irgendwann kommt man auf die Idee: es gibt ja noch so viel mehr zu arbeiten, wozu man gar keine Zeit hat. Das wird Ihnen wahrscheinlich nicht anders gegangen sein. Und bei mir hat sich mitten im Studium die Situation eingestellt, wir haben eine Exkursion gemacht in einer „Projektgruppe Autismus“ nach Brachenreuthe. An einen Ort, indem sehr viele Kinder mit Autismus lebten. Und der Leiter dieser Einrichtung, Hans Müller-Wiedemann, gehörte in den wissenschaftlichen Beirat des damaligen Verbandes „Hilfe fürs autistische Kind“. Der heißt heute ein bisschen anders, heißt jetzt, glaube ich, „Verband Autismus“ oder so. Und er hat uns während der Exkursion Kinder vorgestellt und dann hat er uns

eine ganz einfache Frage gestellt. Nämlich: „Was sehen Sie?“. Ja, die Kinder waren da und als sie wieder weg waren kam seine Frage: „Was sehen Sie?“. Und wir haben diese Frage für völlig unsinnig gehalten, wir konnten mit der nichts anfangen, weil wir überhaupt nicht gelernt hatten auf das Kind zu schauen. Unser Kopf war voll Theorien, wir wussten, dass die Anthroposophen einen an der Waffel haben, das war völlig klar. In den 80er Jahren sowieso, man hatte Birkenstocksandalen, alle Frauen im Wollrock, also war völlig klar, naja gut, wie die Amishpeople, die spinnen halt auch ein bisschen, aber sind nette Leute. Und so kam jetzt einfach die Frage: „Was sehen Sie?“ und das hat er dreimal mit uns gemacht. Und dann war einfach so mein Erleben: „Das kann doch nicht wahr sein, ich hatte die Hälfte meines Studiums hinter mir, die Diagnostik haben wir nebenbei gearbeitet, rein testdiagnostisch, und dann eben die Frage: „Zwei Jahre später sollst du mit Kindern zu tun haben und siehst nichts?“. Ja, alles was Müller-Wiedemann uns dann so über die Kinder erzählt hat, was man hätte sehen können, das haben wir alle nicht gesehen, alle 25, kein Mensch hat ein Wort gesagt. Und dann habe ich mitten in dieser Woche beschlossen, da muss sich was bei mir ändern. Bin zu ihm gegangen und habe gesagt, ich muss zu ihm kommen, das muss ich lernen. Das war 1982, so bin ich zur anthroposophischen Heilpädagogik gekommen.

I.: Wunderbar, dann kommen wir jetzt hin zur Betrachtung des anthroposophischen Studiums. Es hat sich ja in den letzten Jahren einiges getan, allein durch den Versuch der Akkreditierung. Wie war die Struktur des Studiums vor dieser Neuerung?

Herr K.: Die äußere Struktur?

I.: Ja.

Herr K.: Also, wir haben ja hier im Haus immer zwei Wege, wie man Lehrerin bzw. Lehrer werden kann. Das eine ist, ein sogenanntes post-graduiertes Studium. Also Kolleginnen und Kollegen, die Sozialpädagogen, als Diplompädagogen, manche auch als gescheiterte Lehrer, manche auch als Mütter und Väter, die kommen hier her für ein zweijähriges Studium. In der Heilpädagogik ist es immer drei Jahre lang gewesen, es sei denn man kam mindestens mit einem Staatsexamen. Die haben sich dann manchmal nur ein oder zwei Jahre sich so zu sagen ein bisschen Waldorfpädagogik hier abgeholt. Das war der eine Weg und dann machen wir seit 1998 grundständige Ausbildung. D.h. ein fünfjähriges Studium, die ersten beiden Jahre mit den anderen Kollegen zusammen, drittes Jahr der heilpädagogische Kurs, dann im vierten Jahr Fachpraxis und im fünften Jahr Vertiefung, sonderpädagogische Diagnostik, Schreiben der Diplomarbeit und sonstige Dinge mehr.

I.: Inwiefern hat sich das Studium inzwischen verändert?

Herr K.: Das hat sich insofern verändert, als wir auf der einen Seite, dass wir das Haus zweigeteilt haben. Wir haben jetzt die akademischen Studiengänge, die im Institut stattfinden und die nachqualifizierenden, die in der Akademie stattfinden. Akademie, gibt keinen Hochschulabschluss, die Studierenden des Instituts kriegen,

seit diesem Studienjahr einen Hochschulabschluss, weil wir gemeinsam mit der Alanus-Hochschule in Bonn jetzt drei akkreditierte Studiengänge anbieten. Die haben wir hier im Haus akkreditieren lassen, dann haben wir sie nach Alanus weitergegeben, die sind dort für das Haus akkreditiert worden und wir franchisen die zurück und sind so zu sagen Franchisenehmer. Aber das Studium findet hier statt, die Prüfung findet hier statt, die Behörden hier in Mannheim sind für die Leute zuständig, etc. Das ist also die neue Struktur. Inhaltlich muss man sagen, hat sich nicht so viel verändert, weil wir immer noch Wert darauf legen, dass es ein sehr praxisorientiertes Studium ist, d.h. es gibt Sozialarbeit noch, wir haben noch genauso viel Praktika, wie früher. Also die Studierenden müssen so zu sagen ihre Begriffe von Anfang an, an der kindlichen Wirklichkeit bilden und dann eben im Diskurs vertiefen, ausdifferenzieren.

I.: Wenn man jetzt auf die verschiedenen Studiengänge zu sprechen kommt, die ja alle verschiedene Länge haben, bedeutet das, dass auch die Inhalte verschieden intensiv gelehrt werden? Also wenn ich länger hier bin, kann ich klar intensiver arbeiten oder beinhaltet das gleich auch, dass ich mehr mache?

Herr K.: Also es ist beides. Die jungen Leute, die kommen, in der Zwischenzeit mit 19, mit 20 (Jahren, d.V.) die brauchen natürlich auch Zeit, weil Studium ist auch Zeit der Selbstfindung. Und lieber ein Studium rechtzeitig abgebrochen, als irgendwas durchgezogen, was man hinterher nicht leben kann. Und wir erleben auch ganz intensiv und auch mit viel Freude, dass viele von denen auch durch eine Krise gehen. Ja, weil in dem Moment, wo man sich fragt: „Bin ich am richtigen Ort?“, da ist man genau im richtigen Moment seines Studiums, ja dann kann man Gesprächspartner suchen, kann sagen: „Ich habe mir das anders gedacht!“ oder „Damit komme ich nicht zurecht!“ oder „Was mache ich jetzt?“. Mich freut das persönlich immer, wenn dann so ein junger Mensch durch so ein Punkt ist und sagt: „Wow, jetzt habe ich etwas gefunden, an dem ich weiterarbeiten will!“. Das ist dann nicht eine Frage von Menge, sondern das ist eine völlig andere Qualität. Auf der anderen Seite ist es so, dass ich auch an Inhalten etwas dazu ergeben hat, zu einem Hochschulstudium gehört immer der Diskurs, d.h. wir haben natürlich neue Inhalte aufgenommen, aus der Soziologie, aus der Lernpsychologie, aus den Entwicklungswissenschaften, das sind neue Module geworden, die ins Studium dazugekommen sind. Und es gibt das Fachpraxisjahr dann auch nicht mehr, das hat im Masterbereich keinen Platz. Geht nicht.

I.: Welche Schwerpunkte werden in der Ausbildung gesetzt? Gibt es spezielle Schwerpunkte?

Herr K.: Naja, also wenn man das so sagen will, ist natürlich die Praxis: Ich lerne die Auseinandersetzung, um kindliche Entwicklung mit mir selber und meiner Auseinandersetzung mit einem Kind. Also was die jungen Leute eben drei Jahre in der Sozialarbeit machen müssen, ja. Das geht unter die Haut, das geht an die Substanz auf der einen Seite, macht auf der anderen Seite aber auch deutlich, das was

ich später in der Diagnostik lernen muss, ja. Das nimmt dann seinen Anfang, nämlich das ich mich einlasse auf das Kind, das ich beobachten lerne, das ich mein eigenes Wissen, meine eigenen Vorurteile als solche kennenlerne, um dann unbefangen an das Kind heranzugehen. Also das ist bei uns im Haus ein ganz, ganz deutlicher Schwerpunkt und den halte ich auch für richtig, dass wir den haben. Dann haben wir inhaltlich den Schwerpunkt Interkulturalität, wir haben hier die erste interkulturelle Waldorfschule gegründet und wir arbeiten mit der Schule zusammen. Es gibt drei laufende Promotionsverfahren, die von uns begleitet werden. Die Promotion läuft an der PH oder die drei laufen an der PH Karlsruhe, aber werden durch einen Kollegen aus dem Haus ganz eng begleitet. Wir haben auch schon die ersten beiden Forschungsprojekte zur Frage „Sprachentwicklung in der interkulturellen Schule“ abgeschlossen. Das sind sehr interessante Ergebnisse gewesen, in Zusammenarbeit mit dem deutschen Institut für Sprache. Was ja hier um die Ecke angesiedelt ist. Und der zweite Schwerpunkt ist Inklusion. Ein Schwerpunkt, den wir zunehmend entwickeln. Wir werden einen neuen Studiengang akkreditieren lassen, einen Masterstudiengang für Inklusionspädagogik. Mit zwei interessanten Kollegen, die wir ins Boot bekommen haben, mit denen wir schon lang zusammenarbeiten. Das eine ist die Kollegin B., von der Berliner Waldorfschule Kreuzberg, die ja umstellen seit Jahren, die sind jetzt in der Oberstufe schon mit einer integrativen Schule angekommen. Und Frau B. hat ihre Dissertation zur Frage Inklusion geschrieben. Und Kollege M. aus Überlingen. Die haben wir jetzt an den Angelhaken genommen und wollen jetzt da einen Studiengang entwickeln, der insofern, also auf den freue ich mich, weil es jetzt nicht darum geht all die Dinge, die wir schon wissen, sondern es gibt keine inklusive Didaktik. Und die Waldorfschule ist eigentlich prädestiniert aufgrund ihres menschenkundlichen Ansatzes, inklusive Schulen zu begründen. Und wir haben ja acht, es werden momentan ja gerade wieder zwei neue gegründet, Leipzig und irgendwo hier im Ländle, und es gibt sogar mehrere die sind gar nicht im Bund, Elztal und Calw, ja, im Bund der freien Waldorfschulen. Also es sind dann wahrscheinlich mehr. Und wir wollen uns jetzt ran machen ein didaktisches Konzept zu entwickeln, was sich bereits in der Ausbildung oder auf die Ausbildungsstruktur niederschlägt, z.B. ist es eine Banalität, dass eine inklusive Schule nur funktioniert, wenn das Teamteaching funktioniert. Das müssen die Leute aber lernen, das ist nämlich gar nicht so einfach. Und da entwickeln wir im Moment gerade Ideen, wie wir bereits im Studium (diese Dinge anlegen können, d.V.), z.B. Studentandems entwickeln oder wie wir Lehrveranstaltungen so veranlassen, dass die Leute notwendig darauf angewiesen sind zusammen zu arbeiten, sich auch vorurteilsfrei zu reflektieren. Das schaffen die ja auch nicht so einfach, dass schaffen wir ja schon über 50 (Jahre, d.V.) kaum. Vielleicht kriegt man es da ein bisschen hin, aber mit paar und zwanzig ist es fast ein Ding der Unmöglichkeit. Und das soll einfach gelernt werden, d.h. wir nehmen ins Studium auch Fragen, wie Konfliktfähigkeit, Konfliktmanagement (auf, d.V.), das heißt wir haben die Transaktionsanalyse in der Zwischenzeit in einem Studiengang. Wir haben uns mit Rogers auseinandergesetzt in demselben Studiengang und sonstige Fragen mehr, Rosenbergs gewaltfreie Kommunikation, also all solche Dinge, die jetzt in das Studium einfließen, um die

Leute zu befähigen, differenziert mit modernen sozialen Fragen umzugehen. Das macht natürlich einiges in so einem neunzigjährigen, tradierten, dadurch auch konservativen pädagogischen Ansatz, ja. Das ist hoch spannend, macht viel Freude, könnte ich ihnen jetzt stundenlang weitererzählen.

I.: Dann wollen wir einmal näher auf das Unterrichtsgeschehen blicken. Das Studium bereitet ja auf die Lehrtätigkeit vor. Welche Aspekte der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht werden im Studium thematisiert bzw. gibt es für Lehrende vorgeschriebene Verfahrensweisen?

Herr K.: Naja, vorgeschriebene Verfahrensweisen insofern, als die, in den Masterstudiengängen natürlich Methodik-Didaktik ein Schwerpunkt ist. Also insbesondere in dem zweiten Studienjahr. Und sie wissen ja, dass zum waldorfpädagogischen Ansatz nicht nur die Frage gehört: „Bist du ein Mensch, der mehrfach auf dieser Erde war?“ und überhaupt ein paar etwas skurrile, für die Außenwelt skurril anmutende Dinge, sondern eben die Frage: „Schaffe ich es, mich mit einem Unterrichtsstoff so zu verbinden, dass ich so zu sagen seinen Gehalt auch nahe komme?“. Also es ist eben, es ist etwas anderes wenn ich Tier- und Pflanzenkunde aus einem geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkt anschau, wo ich mich Frage: „Gibt es sowas wie die Urpflanze, die Goethe entdeckt hat?“, ja, „Was steckt eigentlich dahinter?“ und das ist ja einfach seine Frage: „Wie kann ich Entwicklungsgesetzmäßigkeiten, wie kann ich die erfahren, phänomenologisch erfahren?“. Das war seine große Auseinandersetzung mit Schiller. Was Goethe gesagt hat, na gut, wenn ich Ideen habe ist es ja schön, ich kann die mit Augen sehen, weil die Metamorphose ist etwas, was sich meinem Blick erschließt. Und dasselbe gilt etwa, wenn ich auf die Tierwelt, im Sinne von Nutzen und von Evolution schau, dann schau ich anders darauf hin als wenn ich frage: „Hat sich der Mensch aus dieser Tierreihe entwickelt, aber ist als einziges freiheitsfähiges Wesen sozusagen aus der Evolution herausgetreten?“, dann gucke ich einfach anders hin. Das eine ist ein darwinistischer Ansatz und das andere ist, sagen wir mal, ein spiritueller Ansatz. Damit setze ich mich hier natürlich auch auseinander und wenn ich das mache, ist selbstverständlich mein Unterricht ein anderer, das kann überhaupt (anders, d.V.) gar nicht sein. Und zweites Beispiel, in der Mathematik etwa, wenn ich einen analytischen Ansatz wähle und frage: „Wie kann ich aus einer Menge verschiedene Ergebnisse erschließen?“, dann versetzte ich das Kind in eine Lage zu schauen, sich in ein Verhältnis zur Gesamtmenge zu setzen und dann komme ich auf einmal zu hundert verschiedenen Ergebnissen, die alle richtig sind. Das ist ein völlig anderes Verhältnis zur Welt, als wenn ich das Kind oder die Klasse von Anfang an darauf trimme „nur das ist richtig!“. Und wenn das nicht richtig ist, ist es notwendig auch falsch, d.h. ich vermittele schon die Zwischenschritte, die Zwischentöne oder ich vermittele sie nicht, wenn es alles nur so oder so ist. Und das ist doch ein grundlegend anderer Ansatz in der Waldorfpädagogik und das wird natürlich auch hier vermittelt im Studium, das ist ganz klar.

I.: Wenn wir einmal auf die Planung und Strukturierung von Unterricht blicken, gibt es Lehrveranstaltungen, die sich rein mit der Planung und Strukturierung von Unterricht auseinandersetzen?

Herr K.: Das ist unterschiedlich, das haben wir in den heilpädagogischen Studiengängen eigentlich schon immer, im grundständigen Studiengang. Ob die Kollegen in der Waldorfpädagogik das im Moment auch machen oder wer es da macht, das kann ich ihnen nicht sagen, da müssten sie einmal ins Modulhandbuch schauen, was da drin steht.

I.: Ich kenne aus meinem Studium an der PH die Strukturskizze und den ausführlichen Unterrichtsentswurf als Methode Unterricht zu planen und festzuhalten. Gibt es dies in ähnlicher Form im anthroposophischen Studium auch?

Herr K.: Das ist genau das Gleiche, das ist absolut das Gleiche. Das Einzige, was sie natürlich bei uns nicht finden werden ist eine Motivationsphase. Das hat der H. Roth schon gesagt, in den 70er Jahren, die Motivation ist der Offenbarungseid der Pädagogik und da gehen wir natürlich waldorfpädagogisch ganz anders ran, ja. Dadurch dass wir nicht Unterricht taktieren, sondern dass wir epochal arbeiten, arbeite ich ja immer so, dass ich den Kindern am Ende eines Schultages sage: „Und morgen, ja da wird was. Da lösen wir das auf, da kommt was Neues!“ Ja, das ist eine ganz andere seelische Situation, wenn ich den Bogen immer spannen kann, statt etwas zu beginnen und zu beenden. Das hat leider die Methodik und Didaktik und zwar aller Schulen der Regelpädagogik, da können sie nehmen welche sie wollen, das haben die immer noch nicht gerafft, dass das lernfeindlich ist. Der Spitzer hat es deutlich gemacht, der Hüther hat es deutlich gemacht, das wir in ganz anderen Rhythmen eigentlich mit den Kinder leben und arbeiten müssen, dass die viel besser anbeißen können. Aber im Referendariat lernen sie genau das Gegenteil, ja, ist zum Davonlaufen. Man müsste alle Studienseminarleiter auswechseln oder die in eine Fortbildung schicken, das ist dringend notwendig.

I.: Der Aspekt der Nachbereitung von Unterricht, gibt es eine spezielle Vorgehensweise oder Hilfestellung für Studenten, die ihren Unterricht wirklich sinnvoll nachbereiten wollen, um auch wirklich etwas daraus zu ziehen, zu lernen?

Herr K.: Naja, da gilt ja die uralte Weisheit, dass eine gute Vorbereitung nur funktioniert, wenn die Nachbereitung dementsprechend gewesen ist. Der Steiner macht ja den interessanten Vorschlag, dass er sagt oder dass er den Lehrern rät, macht jeden Abend eine sogenannte Rückschau. Das geht ja ein bisschen über den reinen Unterrichtsablauf hinaus, sondern fragt ja danach, wie ist es den Kindern ganzheitlich ergangen? Haben die sich eigentlich wohl gefühlt? Ist es mir gelungen wirklich alle Kinder anzusprechen? Also man kann ja von Temperamenten halten, was man will, aber Kindern sind in ihrem seelischen Zugriff auf die Welt unterschiedlich seelisch tingiert. Und das muss ich auch in meinem Unterricht widerspiegeln, ja. Also wenn K. (Interviewpartner nennt seinen eigenen Namen,

d.V.) immer nur seiner Cholerik und seiner freudig, heftigen Auseinandersetzung mit der Welt, wenn ich nur dem fröne, und so die Kleinen, die es ein bisschen betulicher brauchen, die sich darin baden, wenn sie einmal weinen dürfen, wenn ich dem nicht gerecht werde, hänge ich eine ganze Gruppe von Kindern ab. Das macht in der Waldorfpädagogik schon einen Unterschied, dass man darauf achtet. Und das war ein Vorschlag von Steiner bzw. der hat ja gar keine Vorschläge gemacht, der hat immer gesagt: „So ist es richtig!“, ja der muss ja ein brutaler Lehrer gewesen sein für die Leute mit denen er sich auseinandergesetzt hat, der hat gesagt: „Macht es so, weil das ist richtig!“. Und der Vorschlag ist eigentlich gut. Und ich sage den Studierenden immer: „Ihr habt mir der Nachbereitung einen riesigen Vorteil, ihr könnt nämlich ehrlich euch gegenüber sein, weil ihr niemandem Rechenschaft schuldig seid.“, ja. Das ist einfach wunderbar und da nimmt man natürlich beides, auf der einen Seite: Habe ich alle Kinder erreicht? Habe ich das, was ich wollte, also das was ich mir vorgenommen habe, also jetzt mal vom Stoff her, habe ich das richtig angepackt? Wo muss ich morgen vertiefen? Wo muss ich sinnvollerweise was wiederholen? An welcher Stelle erlebe ich eigentlich, dass die Kinder mitgekommen sind? Ich finde immer die allergemeinste Frage und das ist für einen selber die beste Nachbereitung, wenn die Kinder morgens in die Schule kommen und sagen: „Was machen wir heute?“ habe ich etwas falsch gemacht. Dann habe ich sie nicht so eingebunden, dass sie verstanden haben, ist etwas Tolles mit dem wir uns auseinandersetzen, ja. Das ist ein ganz, ganz guter Indikator. Und ansonsten ist die Nachbereitung genauso wie bei allen anderen, ja. Klar hakt man auch mal ein bisschen ab, ja gerade wenn sie dann in den oberen Klassen sind, wo es dann wirklich darum geht: Sind bestimmte Gesetzmäßigkeiten erkannt? An welcher Stelle hat die Hälfte der Klasse die Mathearbeit in den Sand gesetzt? Da fragt der schlechte Lehrer: Warum ist die schlecht?, der gute Lehrer fragt: Was habe ich falsch gemacht? Und da treffen wir uns, egal ob Waldis, ob Frenet, ob staatliche, da müssen wir uns eigentlich alle treffen. Es gibt genauso viele schlechte Waldorflehrer, wie es schlechte Staatsschullehrer gibt. Das ist leider so, ja.

I.: Interessant, jetzt einmal zu den methodischen-didaktischen Aspekten des Studiums. Im Studium vor dem Versuch der Akkreditierung war es so, da gab es nur den methodisch-didaktischen Kurs. Hat inzwischen das Methodisch-Didaktische mehr Einfluss genommen auf das Studium als früher? Gibt es verschiedene Seminare dazu oder ist ausschlaggebend immer noch der methodisch-didaktische Kurs?

Herr K.: Also der spielt natürlich eine ganz wesentliche Rolle. Was sich verändert hat ist, dass wesentlich mehr Gastdozenten dazugekommen sind, die, wir haben 80 inzwischen, die spezifisch zum Beispiel auf ihre Fachlichkeit schauen, ja. Also die Fremdsprachenleute haben ja eine sehr ausgefeilte, ausdifferenzierte Didaktik, ja. Die Naturwissenschaftler haben ihren Angang. Und das ist einfach richtig, dass wir das ein bisschen vertieft haben, ja. Wir haben jetzt, im Grunde genommen haben wir jetzt nur noch Leute mit einem Hochschulabschluss, auch im Haus. Also die „nur Waldis“ sind ausgestorben. Und das macht natürlich ganz viel. Und so, schauen Sie

mal, und so ein *Klippert*, den ich ja inzwischen nicht mehr putzen kann, ja. Sie kennen den *Klippert*, *Heinz Klippert*?

I.: Ja.

Herr K.: Ja, der hat natürlich auch, der hat in unserem Haus auch mal, mit dem haben wir uns auch mal auseinandergesetzt. Aber der ist natürlich einfach viel zu technisch, weil, da merkt man da steckt eine ganze Stiftung dahinter, *Bertelsmann* eben ja, die haben ein bestimmtes bildungspolitisches Interesse. Das sind dann auch so Wellen, die wir dann mal im Haus haben, die dann aber immer wieder vergehen. Und trotzdem, unsere Leute kriegen heute ein ganz differenziertes pädagogisches Instrumentarium, also hier geht keiner mehr raus, der nicht weiß, was eine Mindmap ist. Ja, oder andere Dinge mehr. Das ist schon ganz klar.

I.: Werden im Studium an Ihrer Hochschulen im Bereich Methodik-Didaktik noch einmal gesondert, spezielle Schwerpunkte oder Ziele, z.B. methodische Vielfalt, didaktische Handlungskompetenzen der Lehrenden, etc. gelegt?

Herr K.: Nein, der Waldorfklassenlehrer ist der Multidilettant. Ja, das ist so, das wird auch so bleiben, ja. Und der muss sich wirklich dann die ersten acht Jahre des Waldorflehrerdaseins (alles erarbeiten, d.V.), das ist einfach ein harter Job, ja. Sie verstehen von allem ein bisschen und von nichts so richtig was, ja. Nur das Fach, was sie halt dann studiert haben, weil es macht ja jeder ein Unterrichtsfach. Was er dann wirklich bis zur „10. Klasse reife“ durcharbeitet bzw. die Englisch- oder die Fremdsprachenleute die müssen sich dann ihr spezifisches „Certificate“ noch wo anders abholen. Die können das natürlich sagen. Auch die Sportlehrer, klar, ja. In der Zwischenzeit machen die auch Anatomie und sonstige Dinge mehr. Aber das ist das Unterrichtsfach, das was sie als Klassenlehrer (machen, d.V.), ich finde „Multidilettant“ immer, das ist mein absoluter Lieblingsbegriff diesbezüglich.

I.: Ja, dann sind wir auch schon bei der nächsten Frage, die sich näher mit den Fächern befasst. Waldorfklassenlehrer unterrichten im Regelfall die Hauptfächer, sowie etliche andere Fächer in ihrer Klasse selbst. Wie bereitet sie das Studium darauf vor bzw. welche Fächer müssen angehende Waldorflehrer im Verlauf ihres Studiums studieren?

Herr K.: An Unterrichtsfächern bieten wir hier an: Sport, Gartenbau, Englisch, Französisch, Werken und Handarbeit, ja. Das sind die sogenannten Nebenfächer. Die in den Hauptfächern, also Kulturtechniken, die Naturwissenschaften, die Sozialwissenschaften, da gibt es von allem ein Bisschen in einem Durchgang durch alle Klassen, von 1 bis 8. Da wir also nichts, so im Sinne von vier Jahren, durchgearbeitet.

I.: Was oft kritisiert wird ist, dass in der Anthroposophie die Fachwissenschaft zu kurz kommt. Wie findet die Fachwissenschaft, gerade in Hinblick auf die

Grundlagenarbeit der einzelnen Hauptfächer, Einfluss in das Studium bzw. inwiefern sind es rein anthroposophische Sichtweisen, die dort vermittelt werden?

Herr K.: Naja, also wenn Sie, das habe ich vorhin so ein bisschen versucht, auf die Naturkunde bezogen deutlich zu machen, ja. Sie brauchen natürlich für sich eine klare Entscheidung, wie ist ihr Verhältnis zur Welt. Das hat jeder. Und der, der es nicht hat, der hat es bloß noch nicht reflektiert. Ja, das ist ganz deutlich. Und ein Marxist wird anders unterrichten als ein Anthroposoph. Ja, das ist völlig klar. Und wenn ich als Utilitarist durch die Welt gehe, werde ich auch ein darwinistisches Weltbild vertreten und für die Tötung behinderten Lebens eintreten, ja. Das wird sich in meinem Biologieunterricht spiegeln. Das ist völlig klar, ja. Also insofern würde ich jetzt nicht sagen anthroposophische Sichtweise, sondern eine Sichtweise, die man als phänomenologisch im Naturwissenschaftlichen, aber beispielsweise im Kulturwissenschaftlichen würde ich sie als hermeneutisch bezeichnen, ja. Und ich meine, das hat uns *Gardamer* schon beigebracht mit seinem Begriff der „hermeneutischen Differenz“, ja. Leider ist er ja nicht mehr bei uns und ich habe es nie geschafft, ich wollte immer mal eine Vorlesung bei ihm hören. Er hat uns ja ganz deutlich gezeigt, dass unser Verhältnis zur Kulturentwicklung, zur Geschichte, zur Kulturwissenschaft, dass sich das permanent verändern muss, weil sich Gesellschaft weiterentwickelt und weil ich von daher anders darauf schaue. Also mein eigener Zugriff auf alle kulturwissenschaftlichen Ereignisse, wozu die Geschichte auch gehört, auf die Gemeinschaftskunde, auf alle sozialwissenschaftlichen Aspekte, ja, sind zeitbedingt. Das muss man ganz deutlich sagen, ja, und insofern ist ein hermeneutisches Vorgehen und da unterscheiden wir uns nicht von anderen Schulen, jetzt geisteswissenschaftlichen Schulen, ist, denke ich, der richtige Zugriff auf diese Thematik oder die Thematiken, ja. Und das wird natürlich im Haus gearbeitet und das würde ich nicht als einen anthroposophischen Zugriff bezeichnen. Ich glaube, das wäre einfach zu kurz geschwungen.

I.: Eine Vielzahl an Unterrichtsfächern für den Waldorflehrer heißt auch immer, dass der Waldorflehrer eben dadurch, dass er nicht detailliert einzelne Fächer studiert, immer einen enormen Aufwand hat sich einzulesen, vorzubereiten, aufzubereiten, didaktisch zu reduzieren, etc. Wie versucht man im Studium dies den Studenten so nahezu legen oder beizubringen, dass man gewährleisten kann, dass der Lehrer dazu in der Lage, dazu fähig ist?

Herr K.: Das ist eine interessante Frage, weil damit geht natürlich jeder individuell um, ja das ist ganz klar. Es gibt auch Leute, muss man ganz ehrlich sagen, die wenn sie dann in der Schule sind, die sich die Unterlagen ihres Vorgängers geben lassen. Ich schaffe es nicht. Auf der anderen Seite gehört ja in die Waldorfpädagogik das exemplarische Lernen, das ist ja eines unserer wesentlichen Unterrichtsprinzipien, ja. Und das ist im Studium auch angelegt, ja. Sie kriegen in jeder Lehrveranstaltung so eine (Interviewpartner verdeutlicht mit den Händen die Länge der Liste, d.V.) Literaturliste. Mit der sie auch nach Hause gehen und die dann auch in den Hefter gehört. Das macht im Grunde genommen jedes Studium gleich, ja, man legt tausend

Sachen an, in der Hoffnung dass man es später vertieft. Und so ist es auch für die Unterrichtsinhalte, ja, für die einzelnen didaktischen Fächer, dass sie da dann später wirklich, das sind dann die großen Ferien des Klassenlehrers, da rein gucken, sich die Literatur abholen und dann nacharbeiten. Es ist so, dass es für alle Fächer Pflichtveranstaltungen gibt, oder sagen wir einmal für alle Bereiche, für alle Fächer stimmt nicht. Also Pflichtveranstaltungen für den naturwissenschaftlichen Bereich. Mathe, nein Mathe ist ein geisteswissenschaftliches Fach (Interviewpartner nennt sich selbst beim Vornamen, d.V.) Physik, Chemie, Biologie. Mathematik ist immer ein Fach für sich, ja. Also ich sage einmal, inzwischen sehr breit angelegt, vom Bachelor bis in den Master. Dann gibt es in den Kulturwissenschaften ganz intensiv Literatur, Deutsch und Geschichte. In mehreren Modulen, ja. Wo dann exemplarische Epochen, also Geschichtsepochen, Literaturepochen und sonstige Dinge durchgearbeitet werden. Wie gesagt, exemplarisch in der Hoffnung, dass die Leute dann später auch entsprechen darauf zugreifen. Und die müssen ja auch Klausuren schreiben, die müssen Referate halten, also sich mit dem einen oder anderen schon sehr intensiv auseinandersetzen.

I.: Dann wollen wir einmal auf einen anderen Aspekt von Unterricht blicken. Und zwar ist es so, dass in unserer technisierten Welt die neuen Medien sehr viel Einfluss finden, haben und nehmen und auch Medien generell im Unterricht immer mehr Einklang finden. Welche Art von Medien lernen Studenten hier im Studium, in Bezug auf die spätere Verwendung im Unterricht kennen?

Herr K.: Ja, also das gehört ja zu den waldorfpädagogischen Spezifika, dass wir da noch sehr jungfräulich durch die Welt spazieren. Also wir bringen den Leuten keine Powerpoint-Präsentationen bei, ja. Also das wäre auch für die Zeit des Klassenlehrers eine Katastrophe, ja. Ich finde es schon schlimm genug diese ganzen Kopien, die immer durch (gehen, d.V.), egal ob Staatsschule oder Waldorfschule, das finde ich schon atemberaubend genug. Das alte Konzept des Lehrers, der Lehrerin als Vermittler von Welt, ja, halten wir in der Waldorfpädagogik noch hoch. Und zwar deshalb, weil wir der festen Überzeugung sind, dass die Art und Weise wie die Lehrerin, wie der Lehrer sich mit dem Stoff verbindet für die Kinder ganz wichtig ist, um emotional daran auch anzubinden, ja. Weil Lernen findet, das haben uns *Spitzer* und *Hüther*, aber insbesondere *Spitzer* ja wirklich nun hinter die Ohren geschrieben uns allen, Lernen findet insbesondere auch auf der emotionalen Ebene statt, ja. Und ein anbieten irgendwie über Medien ist etwas anderes als ein Anbieten über die Auseinandersetzung mit der Lehrerin und dem Lehrer. Trotzdem gibt es natürlich auch in Waldorfschulen heute, es werden auch Filme gezeigt, ja, man guckt gemeinsam dieses oder jenes. Meine eigenen Kinder arbeiten am PC um Klassen besser als ich, das ist überhaupt kein Problem. Was ich persönlich einfach verbiete im Studium ist Wikipedia, ja. Also sie können mir mit allen Fachseiten kommen, die ich auch gerne nacharbeite, aber Wikipedia als ein Grundlagenwissen, das finde ich einfach eine Zumutung, ja, weil das verblödet einfach die Welt, ja. Schlicht und ergreifen. Und ansonsten ist das konservative, gute, alte Buch immer noch das, was eigentlich angesagt ist, finde ich.

I.: Wenn wir jetzt gerade auf die digitalen Medien (Computer, Internet, Web 2.0-Anwendungen, etc.) blickt, das ist etwas, das gehört zur Lebenswelt der Kinder. Versucht man sie dort abzuholen oder bleibt das eigentlich in der Schule aussen vor?

Herr K.: Also auch in der Waldorfschule gibt es heute Computer. Wissen Sie Herr Wagner, alle Kollegen, die das machen, erzählen, dass sie dabei mehr lernen als die Kinder. Das können Sie vergessen, das können Sie einfach vergessen. Die sind so gut, ja, also wie gesagt meine eigenen, ich habe überhaupt keine Ahnung was in dem Ding vor sich geht und mein 15-jähriger Sohn, der kann Homepages selber entwickeln, ich weiß gar nicht, was der alles kann. Aber der löst mir einfach jedes Problem. Das bringen die sich heute selber bei und das ist ja auch ein Signum dieser Schülergeneration, ja, dass die ganz viel, das die ganz viel sich selbst beibringen, ja. Das wird unser Lehrerbild noch dramatischer verändern als wir es heute (befürchten; erwarten, d.V.), aber das gilt für Sie in der Staatsschule genauso, wie für uns, ja. Unsere Aufgabe der Lernbegleitung, die wird noch viel wichtiger sein, als ausgefeilte methodisch-didaktische Modelle, da bin ich ganz sicher. Das dramatisiert sich eher.

I.: Dann zu meinem eigentlich letzten Punkt, die Lehrerpersönlichkeit. Das ist ein Faktor, der sehr viel Einfluss auf den Unterricht hat, auf die Schüler wirkt, der sich auf die Schulgemeinschaft, die Eltern, etc. auswirkt. Welchen Stellenwert hat die Lehrerpersönlichkeit in der Ausbildung, im Studium?

Herr K.: Natürlich die aller erste, ja. Das ist ja einer der Gründe, warum wir so viel künstlerische Arbeit machen, weil man in der Kunst zwei Dinge, man lernt eigentlich drei Dinge. Man lernt auf der einen Seite sich selber kennen, man lernt aber auch, wie man in der Gruppe wirkt und wie man selber auf, also wie man die anderen auch wahrnimmt. In der Eurythmie ist es völlig klar. Das ist aber auch beim Singen so. Ja also ein mehrstimmiges Werk kann nur dann funktionieren, wenn ich wirklich alle wahrnehme. Und da ist es völlig wurst, ob ich die leiden kann oder nicht, ja. Ich brauche seine Stimme damit der Chor als Chor wirkt, ja. Und in der gestaltenden oder in den bildenden Künsten ist es ja dann auch so. Die eine Frage ist: „Mein Ausdruck von Welt“, aber dennoch ist ein Rot, ich kann mit einem Rot nur bestimmte Dinge ausdrücken, die ich mit einem Blau anders ausdrücken kann, ja. Das Rot führt mit räumlich viel näher und ein Blau, das können Sie bei allen großen Malern ja erleben, Impressionisten haben uns da ja eingeführt in diese Frage, das Blau zieht mich einfach raus in die Ferne. Das sind einfach Dinge, die ich phänomenologisch wahrnehmen kann, ja, die unabhängig von meiner eigenen Befindlichkeit sind, ja. Also von daher, die dauernde, also über zwei bis fünf Jahre gehende Auseinandersetzung mit künstlerischen Aktivitäten, die eben diese drei Dinge: objektive Verhältnisse zur Welt, mein Wirken im Sozialen, meine Wahrnehmung von sozialen Phänomenen und die dauernde Auseinandersetzung mit mir selber, da erleben wir natürlich wirklich oder erlebt eigentlich jeder, was das macht, ja. Unabhängig davon ist ja im Grunde genommen, jede Berufsausbildung ist Selbstentwicklung. Wir wählen halt den Weg über die Kunst. Aber auch ein Schreiner, der geht anders aus der Ausbildung raus, als er reingekommen ist, weil er

tausend andere Sachen kann. Und selbst der Metzger oder wer auch immer. Also Persönlichkeitsentwicklung findet eigentlich permanent statt. In einem spirituellen Ansatz gehört natürlich auch noch etwas dazu, was man landläufig als Meditation bezeichnet, also sich gedanklich auseinandersetzen. Ob das jetzt ein Text ist, ob das Musik ist, ob das jetzt ein Mantra ist, das sind meine eigenen Erfahrungen, das ist eigentlich wurst, ja. Aber in einer Weise sich gedanklich in etwas zu verstiefen, das macht etwas mit mir, weil ich an bestimmten Punkten eben einfach aufwache, ja. Sowas kann aber natürlich nicht vorgeschrieben werden, das steht in der absoluten Freiheit eines jeden und die „Philosophie der Freiheit“ ist das Hauptwerk Steiner, ja.

I.: Wenn man jetzt gerade auf die Persönlichkeitsbildung schaut, ist es auch oft hilfreich, wenn man reflektiert wird, von aussen, d.h. nicht immer nur sich selbst reflektiert, sondern auch einmal von aussen reflektiert wird, weil man dann ganz andere Aspekte und Facetten kennenlernt. Ist das im Studium irgendwie integriert, dass man, dass es Phasen gibt, in denen die Persönlichkeit von aussen reflektiert wird?

Herr K.: Ja, in jedem Praktikum ist es ja so, dass die Mentoren, die Praktikumsmentoren mit den Kolleginnen, Kollegen (Herr K. bezeichnet hier die Studenten als Kollegen und Kolleginnen, d.V.) und wenn die gut sind, dann schreiben die nicht einen Bericht über einen Studenten, sondern setzen sich zusammen und sagen: „Pass mal auf, das und das ist mir in der Zeit aufgefallen“, „An den und den Punkten waren wir“, ja, „Da musst du weiterarbeiten“ oder „Das war super“ oder „Wenn du da noch das eine oder andere tust, könnte ich mir vorstellen, dieses oder jenes kommt dabei heraus“. Und dann setzen wir uns ja auch im Anschluss an die (Praktika, d.V.), wenn die Praktikumsberichte zurückgekommen sind, setzen wir uns ja mit den Studierenden zusammen und gehen mal durch, ja, wo ist der Punkt. Und meine Frage ist dann, das machen andere Kollegen (anders, d.V.), aber meine Frage ist immer: „Sie sind verantwortlich für ihr Studium. Was nehmen Sie sich vor?“, ja. Sie können dann einen Rat von mir kriegen, aber den kriegen sie nicht ungefragt. Ja, sondern „Was nehmen sie sich vor und wo kann ich ihnen helfen?“. Wie gesagt, wir haben da noch, wir haben einen Studiengang in den haben wir eben auch bei der, das ist nur ein Bachelorstudiengang, was heißt nur, das ist ein Bachelorstudiengang Heilpädagogik, der qualifiziert bis hin zur Leitungs-, zur Übernahme von Leitungsfunktionen. Da haben wir dann auch methodisch ganz sauber die Frage von Konfliktfähigkeit, von Konfliktlösung (eingebunden, d.V.). Also eine Kollegin, die kommt ursprünglich aus der Waldorfpädagogik, aber ist Transaktionsanalytikerin (lehrt diese Seminare, d.V.). Die gibt ganz klare, auch technische Vorgehensweisen. „So und so kannst du reflektieren.“ Oder „So und so wirst du reflektiert.“, ja. Also solche Dinge finden im Studium dann auch statt.

I.: Gibt es inzwischen in den Praktika, das war früher ja anders, sowohl eine Reflektion von Seiten der Schulmentoren, als auch von den Dozenten? D.h. dass die Dozenten den Unterricht besuchen und zusammen mit dem Mentor dann im Anschluss an die Unterrichtseinheit eine Reflektion geben?

Herr K.: Das haben wir eigentlich mehr und mehr eingeführt. Das geht auch soweit, dass wir in der Heilpädagogik jetzt zum Beispiel einen Mentorenkreis entwickelt haben und in einem bestimmten Ausbildungsabschnitt dürfen sie auch nur zu Mentoren kommen, die selber sich so weit entwickelt haben bzw. die auch bestimmte Absprachen, die wir getroffen haben, was ein Student in welchem Abschnitt auch lernen muss, womit er auch konfrontiert werden muss, die das auch sicherstellen. Ja, weil sie an dem Konzept selber mitgearbeitet haben. Also da haben wir uns, da sind wir sehr gut vernetzt. Das ist nicht nur eine Absicht, sondern da sind wir in unserem Haus wirklich verdammt gut vernetzt. Ich glaube es gibt keine Lehrerbildungsstätte in der Bundesrepublik Deutschland, staatlich schon überhaupt nicht, die so intensiv Praxisbegleitung macht, wie wir. Und trotzdem scheitern immer noch eine ganze Menge. Ist halt einfach so.

I.: Ja, das war es schon. Ich bedanke mich für dieses recht lange, aber sehr ergiebige Interview. Vielen Dank.

4. Interview mit Frau R. am 08.03.2012

I.: Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben. Unser Gespräch, das wir gleich führen werden, wird, wie Sie sehen, von einem Diktiergerät aufgezeichnet, sodass ich es später, anonymisiert verschriftlichen und in meine wissenschaftliche Arbeit mit einfließen lassen kann. Sind Sie damit einverstanden?

Frau R.: Ja.

I.: Wie alt sind Sie?

Frau R.: Ich bin 29 Jahre alt.

I.: Sie sind anthroposophische Pädagogin und haben demnach eine anthroposophische Ausbildung genossen. Haben Sie im Vorfeld Ihrer Ausbildung schon eine anthroposophische Bildungsstätte, z.B. Kindergarten, Schule, etc. besucht oder waren Sie anderweitig schon in Kontakt mit der Anthroposophie?

Frau R.: Ja, ich konnte im Vorfeld ein Jahr ein Sozialpraktikum an einer Heilpädagogischen Schule und ein Freiwilliges Soziales Jahr in einem integrativen Kindergarten absolvieren.

I.: Welche Art der schulischen und beruflichen Ausbildung haben Sie durchlaufen?

Frau R.: Ich habe die Allgemeine Hochschulreife, im Anschluss ein soziales Praktikumsjahr und ein „Freiwilliges Soziales Jahr“ absolviert. Dann habe ich in M. ein dreijähriges Heilpädagogikstudium und ein zweijähriges Studium zur Handarbeitslehrerin gemacht und danach zwei Jahre lang als Fachkraft in einem Waldorfkindergarten mitgearbeitet.

I.: Wie kamen Sie auf die Idee ein anthroposophisches Studium zu machen?

Frau R.: Ich hatte mehrere Einblicke in Soziale Einrichtungen und das Menschenbild der Anthroposophen und die dadurch resultierende Pädagogik sagten mir am Meisten zu.

I.: Wie sah Ihr anthroposophisches Studium aus bzw. welche Art des Studiums haben Sie absolviert?

Frau R.: Ich habe ein grundständiges Vollzeitstudium zum Heilpädagogen gemacht, jedoch noch nicht ganz abgeschlossen. Mein Nebenfach war Handarbeit.

I.: Können Sie ihre Ausbildung in groben Zügen wiedergeben? Welche Struktur hatte ihr Studium?

Frau R.: Es handelte sich um ein Vollzeitstudium, wobei die pädagogische Ausbildung, als auch die Lehre der Anthroposophie eine Rolle spielte. Die Arbeit an einem Selbst, durch Selbstbeobachtung, usw. spielte eine große Rolle. Auch die Ausübung verschiedener Künste war stark im Studium verankert, wie auch ein hoher Praxisanteil, durch zwei Praktika im Jahr und wöchentliche Sozialarbeit.

I.: Welche Schwerpunkte wurden im Verlauf Ihrer Ausbildung gesetzt?

Frau R.: Das ist nun schon einige Jahre her, aber meiner Meinung nach war der didaktische Ausbildungsteil zu gering.

I.: Welche Rolle kam der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit zu?

Frau R.: Die Persönlichkeitsentwicklung spielt eine sehr hohe Rolle. Wie ich eben schon gesagt habe, wurde viel Selbstbeobachtung, Selbsterkenntnis, usw. verlangt.

I.: Gab es im Verlauf Ihres Studiums Veranstaltungen oder ähnliches, die sich mit der Planung und Strukturierung von Unterricht auseinandergesetzt haben?

Frau R.: Ja, in einem Seminar „Methodik-Didaktik“, als auch in „Die Entwicklung des Kindes“.

I.: Welche Bereiche des beruflichen Alltags von Waldorflehrern wurden, Ihrer Meinung nach im Studium nicht oder nicht ausreichend thematisiert?

Frau R.: Wie bereits gesagt, der Bereich Methodik und Didaktik. Besonders in der Heilpädagogik, finde ich, dass ein umfassenderes medizinisches Wissen über verschiedene Krankheitsbilder vermittelt werden sollte.

I.: Welchen Aspekten des pädagogischen Alltags von Waldorflehrern hätte Ihrer Meinung nach mehr Raum eingeräumt werden müssen?

Frau R.: Der Elternarbeit, die eine enorme große Rolle spielt, aber auch der Selbstverwaltung, die in anthroposophischen Einrichtungen praktiziert wird. Speziell in der Heilpädagogik wäre es sinnvoll gewesen, die Erste-Hilfe- Kenntnisse zu vertiefen.

I.: Welche beruflichen Kompetenzen haben Sie im Verlauf Ihres Studiums entwickelt oder stärker ausgebildet?

Frau R.: Im Laufe des Studiums habe ich, gerade auch durch den praktischen Anteil einen freien und selbstbewussten Umgang mit Menschen mit Behinderung gewinnen können, mein Menschenbild überprüfen können, fachliches Wissen angeeignet und auch die Selbsterziehung spielte eine große Rolle.

I.: Welchen Stellenwert hatte die fachwissenschaftliche Ausbildung im Verlauf Ihres Studiums?

Frau R.: Meiner Meinung nach ein zu geringer Anteil. Der Mensch steht ganz klar im Vordergrund nicht dessen „Krankheit“. Das hat positive Seiten, aber auch negative. Allerdings will ich an dieser Stelle erneut betonen, dass mein Studium weit über drei Jahre zurück liegt, meine Antworten beziehen sich auf die Jahre 2005-2008. Das muss unbedingt berücksichtigt werden!

I.: Wie wurden Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik miteinander verknüpft?

Frau R.: Über praktisches Ausüben in Seminaren und die anschließende Besprechung, Praktikumsnachbesprechung, sowie Rückmeldung der Mentoren an Schulen. Im Praxisjahr durch Lehrproben.

I.: Dann bedanke ich mich für dieses Interview und Ihre Bereitschaft. Vielen Dank.

Frau R. hat einige Fragen nicht beantwortet, was darauf zurückzuführen ist, dass Sie keine Lehrtätigkeit ausübt oder ausgeübt hat, sondern direkt nach dem dreijährigen Studium und vor dem Anerkennungsjahr in Elternzeit gegangen ist.

5. Interview mit Frau S. am 25.02.2012

I.: Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben. Unser Gespräch, das wir gleich führen werden, wird, wie Sie sehen, von einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, sodass ich es später, anonymisiert verschriftlichen und in meine wissenschaftliche Arbeit mit einfließen lassen kann. Sind Sie damit einverstanden?

Frau S.: Ja.

I.: Wie alt sind Sie?

Frau S.:

I.: Sie sind Pädagogin an einer anthroposophischen Einrichtung und haben demnach eine anthroposophische Ausbildung genossen. Haben Sie im Vorfeld Ihrer Ausbildung schon eine anthroposophische Bildungsstätte, z.B. Kindergarten, Schule, etc. besucht oder waren Sie anderweitig schon in Kontakt mit der Anthroposophie?

Frau S.: Nein, habe ich nicht. Ich kam mit der Anthroposophie in Kontakt, weil einige meiner Kinder bei denen ich Englischunterricht gegeben habe, auf einer Waldorfschule waren. Vor meiner Ausbildung habe ich aber eine Waldorfschule und einen Waldorfkindergarten besucht, also besucht heißt, dass ich mal da war.

I.: Ok, danke. Welche Art der schulischen bzw. beruflichen Ausbildung haben sie durchlaufen?

Frau S.: Also ich war in der Staatsschule und habe die Mittlere Reife. Danach eine Ausbildung zur Bürokauffrau. Dann habe ich ein Fernstudium gemacht, Fach Englisch und habe das „Certificate of Proficiency“ erworben. Und habe dann Unterricht gegeben, Privatunterricht und an Volkshochschulen. Und kam danach eigentlich schon direkt an die anthroposophische Hochschule.

I.: Das heißt Sie sind irgendwann während Ihrer Tätigkeit als Englischlehrerin auf die Idee gekommen eine anthroposophische Ausbildung zu machen?

Frau S.: Durch die Tätigkeit mit den Kindern und weil die Kinder eben da an den Schulen waren.

I.: Um einmal auf Ihr Studium zu sprechen zu kommen. Welches Studium haben Sie absolviert und mit welchen Schwerpunkten?

Frau S.: Also ich habe das dreijährige Studium gemacht. Also ich bin ausgebildet zur Klassenlehrerin an Waldorfschulen mit Nebenfach Englisch und habe Heilpädagogik noch als Zusatz gewählt.

I.: Das heißt, die zweijährige Ausbildung zum Klassenlehrer und dann den einjährigen heilpädagogischen Kurs angehängt?

Frau S.: Ja genau.

I.: Können Sie Ihre Ausbildung in groben Zügen, die ungefähre Struktur oder den Aufbau wiedergeben?

Frau S.: Ok, das ist jetzt schon ein bisschen her. Also, gestartet haben wir mit den „Grundlinien einer Erkenntnistheorie“, mit Beobachtungen und, also grundlegend mit der Menschenkunde sage ich mal. Natürlich verbunden mit den künstlerischen Fächern, bei mir war der Start die Sprachgestaltung. Ja, also erst mal die grundlegenden Sachen, die „Menschenkunde“, die „Grundlinien einer Erkenntnistheorie“, die „Theosophie“ und „Methodisch-Didaktischer Kurs“ im zweiten Jahr. Methodisch-Didaktisches kam dann eben im zweiten Jahr, wenn ich mich richtig erinnere. Und immer wieder die künstlerischen Fächer, das ist ja klar, die gehören ja einfach dazu. Die das Ganze gestützt haben, sage ich einmal. Ja, und in meinem dritten Jahr hatte ich die heilpädagogische Ausbildung, mit vielen Gastdozenten. Also das fand ich, wie soll ich sagen, das erkenntnisreichste Jahr, würde ich jetzt einmal sagen.

I.: Das heißt, Sie haben ein Jahr Grundlagenarbeit, dann ein Jahr die Ausbildung zum Waldorfklassenlehrer mit methodisch-didaktischen Seminaren und anschließend ein Jahr heilpädagogische Zusatzausbildung absolviert?

Frau S.: Ja, genau.

I.: Welche Schwerpunkte, wenn Sie sich zurückerinnern wurden während Ihres Studiums gesetzt, wenn man von solchen Schlagworten ausgeht, wie methodische Vielfalt, didaktische Handlungskompetenzen, etc.?

Frau S.: Es ging immer von der Menschenkunde aus, von der Persönlichkeit, von der Individualität der Person, des Kindes. Wir haben dann natürlich auch viel auf diese Menschenkunde ausgerichtet, z.B. was ist dran in welchem Alter. Das waren so die Schwerpunkte, wo man ganz stark darauf eingegangen ist, was sich halt verändert im Kind, wie das Kind sich heranbildet. In der Heilpädagogik grundlegend das Gleiche, also jetzt vom Menschenbild her, von der Entwicklung unter Berücksichtigung dann des, jetzt sage ich mal des Krankheitsbildes.

I.: Wenn ich einmal die Kritik anderer Interviewpartner aufgreifen darf, dann wurde bemängelt, dass die methodisch-didaktische Arbeit immer nur exemplarisch vorzogen wurde und die daraus mögliche Entwicklung von didaktischen Handlungskompetenzen jedem Lehrer selbst überlassen wurde?

Frau S.: Also so im Nachhinein würde ich das so sehen, ja. Da kann ich zustimmen, eben weil ich jetzt in der Praxis bin und eben in dem Moment, wo du selbst die

Ausbildung machst ist dir das gar nicht so bewusst. Wenn man aber zum Handeln kommt, kommen muss, sprich du musst unterrichten, merkst du schon, dass man das durchaus etwas bemängeln kann.

I.: In der anthroposophischen Lehrerbildung hat ja die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit eine tragende Rolle. War das in Ihrem Studium ähnlich und wo wurden hier Schwerpunkte gesetzt?

Frau S.: Ja, so würde ich schon sagen, die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit spielt eine große Rolle. Wo wurden Schwerpunkte gesetzt? Ich würde jetzt einmal sagen im Künstlerischen. Ja, also da setzt man sich ja durchaus mit sich selbst auseinander. Ganz stark, würde ich jetzt einmal sagen. Man hat seine Schwachpunkte, seine Stärken. Und auch im täglichen Miteinander, in der Auseinandersetzung mit den Dozenten, den Mitstudenten, also praktisch im Leben.

I.: Wie haben Sie das in den Praktika erlebt, wurde da in Hinsicht auf Ihre Lehrerpersönlichkeit von Seiten der Dozenten oder den Mentoren viel reflektierend gearbeitet?

Frau S.: Also ich persönlich kann jetzt nicht sagen, dass da sehr viel reflektiert wurde. Also ich kam jetzt damit klar, mir war das jetzt auch nicht so ganz arg ein Bedürfnis. Ich habe mich da auch mit meinen Kommilitonen auseinandergesetzt. Ich denke, wenn ich es mehr gesucht hätte, hätte ich es vielleicht auch mehr bekommen. Aber so jetzt, dass die Mentoren oder so auf mich zukamen, würde ich jetzt nicht sagen. Habe ich jetzt nicht so in Erinnerung.

I.: Gab es im Verlauf Ihres Studiums Veranstaltungen, Seminare oder ähnliches, die sich mit der Planung und Strukturierung auseinandergesetzt haben, z.B. Entwicklung von Strukturskizzen, Unterrichtsentwürfen oder Strukturierung von Unterricht unter Betracht der Dreigliederung?

S.: Ja, also direkt Seminare nicht. Das ist im Methodisch-Didaktischen da so eingeflossen, indem wir da ja diese Epochenhefte angelegt haben und immer mal wieder etwas geübt haben. Ne gewisse Struktur, würde ich sagen habe ich vermisst. Also für als Grundlage, wo ich immer wieder darauf zurückblicken könnte. Würde ich sagen, ja das fehlt. An Seminare kann ich mich nicht erinnern, das war einfach in der Methodik-Didaktik mit dabei.

I.: Wenn Sie jetzt Unterricht planen, wie tun Sie das? Wie müssen Sie ihn evtl. sogar planen und wie halten Sie ihn fest?

Frau S.: Ich hatte das Glück einen guten Mentor zu haben, der allerdings auch eine staatliche Ausbildung hat und mir von daher von sich viele Unterlagen gegeben hat, die ich dann zur Hilfe nahm. Ich plane für mich im Moment, ja ich mache meine Unterrichtsentwürfe täglich, eigentlich. Plane meinen größten Teil mit den gegebenen, wie soll ich mal sagen, alles was passieren könnte. Eventualitäten, die ich

versuche im Vorfeld schon ein bisschen zu Berücksichtigen. Rhythmischer Teil, Hauptteil, Erzählteil, ja schon in Anlehnung an das, was ich an der Hochschule mitgenommen habe. Aber ich merke, ich brauche viele Impulse von außen, also was ich nicht von der Hochschule habe. Ziemlich viele, würde ich mal sagen.

I.: Ich kenne das von meinem Unterricht, dass mir eine Strukturskizze die Möglichkeit gibt, auch einmal vom Geplanten abzuweichen, aber ich jederzeit wieder zurückkommen kann, weil ich einen „roten Faden“ habe. Und ich dadurch sicherer war.

Frau S.: Ja, genau so würde ich es bei mir jetzt auch sagen. Wie gesagt, das kommt jetzt aber nicht von der Hochschule.

I.: Es gibt ja verschiedene Lehrpläne für die Waldorfschule. Nutzen Sie einen oder mehrere, um einzelne Inhalte oder Kompetenzen für einzelne Klassenstufen vorzubereiten?

Frau S.: Also ja, wir haben an meiner Schule, das ist ja eine heilpädagogische Schule, den Lehrplan für die Förderschulen. Entwickelt von Maschke. Den haben wir als Grundlage erst mal vorliegen und natürlich auch den Bildungsplan Baden-Württemberg für Schule G. Und ich nutze beide. Ich versuche beides miteinander in Einklang zu bringen, indem ich bei beiden nachschlage.

I.: An Ihrer Schule speziell, nutzen Sie den Lehrplan für anthroposophische Förderschulen nach Maschke relativ frei, oder ist dieser teilweise verbindlich für die Lehrer?

Frau S.: Nein, wir nutzen ihn relativ frei.

I.: Wenn Sie sagen, dass sie den Bildungsplan Baden- Württemberg mit den darin formulierten Bildungsstandards nutzen, fließt dann in Ihren Unterricht das zu Grunde liegende Kompetenzmodell mit ein oder stützen Sie sich eher auf die einzelnen, grob dargestellten Bildungsinhalte?

Frau S.: Mit Kompetenz, was meinen Sie genau?

I.: Mit Kompetenzen meine ich die Output-Orientierung des Unterrichts, d.h. die Schüler sollen gewisse Fähig- und Fertigkeiten entwickeln, nicht vorher detailliert festgelegtes Wissen reproduzieren. Die Lehrpläne waren ja so organisiert, dass den einzelnen Klassenstufen feste Inhalte zugeordnet wurden, während der Bildungsplan sich auf Bildungsstandards in Form von zu erreichenden Kompetenzen stützt. Beispielhaft sind Inhalte für das Erreichen der einzelnen Kompetenzen sind in einem Kerncurriculum angeführt.

Frau S.: Ich bin ja in der Berufsschulstufe tätig, das sind ja die Älteren, daher kann ich Ihnen das jetzt gar nicht genau beantworten. Aber ich denke nicht, dass wir uns da drin bewegen. Also ich erlebe das bei uns in der Berufsschulstufe eigentlich nicht so. Für die unteren Klassen kann ich das jetzt aber nicht so genau sagen.

I.: Um einmal speziell zu Ihrer Unterrichtsgestaltung zu kommen. Wie gestalten Sie Unterricht, welche Unterrichtsformen, Methoden, Medien nutzen Sie?

Frau S.: Im rhythmischen Teil mit Musik, also irgendwelchen Musikinstrumenten, seines Trommeln, wir haben da ein gewisses Repertoire. Ich benutze eigentlich alles, um mal ein bisschen in Bewegung zu kommen, aber um auch mal zur Ruhe zu kommen. Also da verschiedene Elemente. Ansonsten auch sehr viel spielerisches, Spiele. Ich benutze gerade bei meinen (Schülern, d.V.) auch viele kleine Gedichte, Gedichtsformen, um ins Sprachliche ein bisschen hineinzukommen mit meinen Schülern. Im Hauptunterricht versuche ich jetzt gerade aktuell mich ein bisschen auch mit dem Computer zu stützen. Also ich habe da ein tolles Programm empfohlen bekommen von unserem AG-Leiter. Der uns da ganz toll ausgestattet hat. In der Berufsschulstufe werden die jetzt auch genutzt. Und ich nutze da auch immer wieder etwas, was dann in meinen Unterricht einfließt, weil das sehr schön auch aufbereitet ist. Sei es jetzt vom Programm her oder Ideen, die da es da gibt. Was nutze ich noch? Ich hatte das Glück, ein Jahr hospitieren zu dürfen und kann da viel profitieren, von einer sehr tollen und engagierten Pädagogin, an Materialien. Ja, also jetzt direkt an Materialien sind wir an unserer Schule noch nicht ganz so toll ausgestattet. Also ich muss mich auch oft von irgendwo her behelfen, sage ich mal, zum Beispiel von Zuhause. Ist aber klar. Also unsere Schule ist da jetzt nicht so super ausgestattet oder ich muss mich durchfragen. Ja, also nochmal konkret die Frage!

I.: Zu den Unterrichtsformen. Gibt es verschiedene Unterrichtsformen die Sie nutzen? Ich habe in anderen Interviews herausgehört, dass hauptsächlich frontal unterrichtet wird. Aber eigentlich immer lehrerzentriert unterrichtet wird. Nutzen Sie andere Arbeits- bzw. Unterrichtsformen, wie z.B. offenen Unterricht mit Lerntheken, Stationsarbeit, etc.?

Frau S.: Ja, also was ich versuche, ich habe dann auch einmal die Woche Förderunterricht, wo ich dann schon trenne und versuche schon mehr mit Gruppen dann irgendwie zu arbeiten. Hängt natürlich auch immer damit zusammen, ob ich genügend Helfer habe. Also das da einfach das Problem. Ich habe zwar noch einen Einzelbetreuer mit drin, der aber wirklich dann Einzelbetreuer ist halt auch. Und wenn ich alleine bin, ist das halt einfach schwierig. Also ich versuche auch schon eine Form zu finden, die jedem gerecht wird. Manchmal hapert es an der Umsetzung einfach, von der Betreuung her. Also im vergangenen Jahr fand ich das relativ gut, ich hatte aber auch eine große Klasse mit zwölf Schülern. Wir waren aber sehr gut mit Praktikanten ausgestattet. Also da konnte ich viel mit Gruppenarbeit machen, sehr viel. Das war die Abschlussklasse. In meiner jetzigen (Klasse, d.V.) ist das ein bisschen schwieriger, muss ich gestehen ist schon öfter mal noch ein bisschen Frontalunterricht.

I.: Wenn Sie auf Ihr Studium zurückblicken, vermissen Sie dann womöglich eine gewisse Anleitung, zu verschiedenen Unterrichtsformen und wie Sie diese etablieren? Also ist es ein Repertoire an verschiedenen Unterrichtsformen, das Ihnen fehlt, auf das Sie zurückgreifen können?

Frau S.: Ja, also das würde ich jetzt ganz eindeutig bejahen, das vermisse ich. Weil ich ja auch gar keine Vorkenntnisse irgendwie hatte. Ich kam ja direkt in die Lehrerausbildung rein. Ich habe zwar pädagogisch gearbeitet, aber ich hatte ja keine pädagogische Ausbildung vorher. Ich habe ein bisschen Englisch unterrichtet, aber das war ja privat. Von daher vermisse ich das schon, arg. Ja, kann ich eindeutig bejahen.

I.: Blicken wir einmal auf Ihren Unterricht. Worauf greifen Sie zurück, um Unterrichtsinhalte vorzubereiten? Versuchen Sie möglichst breit, im Internet, in Fachbücher, Lehrbüchern, etc. zu suchen oder beschränken Sie sich auf anthroposophische Werke?

Frau S.: Nein, also das mache ich nicht. Ich gucke schon im Internet, auch in Lehrbüchern und natürlich auch auf meine anthroposophischen Lerninhalte, die ich vermittelt bekommen habe. Das durchaus auch. Ich versuche alles miteinander ein bisschen zu verbinden.

I.: Wunderbar, dann noch einmal zurück zu Ihrem Studium in Hinblick auf Ihre jetzige berufliche Tätigkeit. Welche Aspekte Ihres beruflichen Alltags wurden in Ihrem Studium nicht ausreichend oder gar nicht thematisiert?

Frau S.: Ja, einmal das, was wir eben schon hatten, einfach so eine Planung. Ja, also eine Struktur (in Bezug auf Unterricht, d.V.), eine Struktur anzulegen, wie ich das genau handhabe. Habe ich vermisst, das ist eindeutig. Auch ein bisschen die, gut hat jetzt vielleicht nicht direkt etwas mit dem Schulalltag, mit den Schülern zu tun, aber auch in Bezug auf die Selbstverwaltung war ich ein bisschen überrannt, muss ich gestehen. Fand ich mich jetzt auch nicht so toll vorbereitet. Ja, klar da wächst man rein, aber trotzdem hätte ich es mir auch ein bisschen mehr gewünscht. Was habe ich noch vermisst? Ja, den Bereich „Elternarbeit“. Also da musste ich mich auch mehr oder weniger alleine ein bisschen „rein wursteln“. Die (Punkte, d.V.) fallen mir jetzt so spontan ein, wenn ich noch ein bisschen überlege, fallen mir bestimmt noch mehr ein.

I.: Das ist so völlig in Ordnung. Welche beruflichen Kompetenzen würden Sie sagen, haben Sie während Ihres Studiums entwickelt oder stärker ausgebildet oder entdeckt?

Frau S.: Ja, also schon stark auf den Menschen zu gucken. Und das kann ich ja vergleichen mit meiner Tätigkeit mit dem Privatunterricht. Da merke ich schon einen riesen Unterschied, mehr auf den Einzelnen zu schauen als einfach so auf die Gruppe.

I.: Diesen Blick für den einzelnen Schüler, das haben auch viele andere thematisiert. Besonders im Praktikumsberichten hat die Beschreibung eines einzelnen Schülers einen hohen Stellenwert gehabt, um das Wesen des Kindes zu erfassen.

Frau S.: Ja, genau.

I.: Im Gegensatz kam das Reflektieren des eigenen Unterrichts etwas zu kurz. War das bei Ihnen ähnlich?

Frau S.: Ja, also bejahen kann ich auf jeden Fall das mit dem auf das Kind schauen. Das auf jeden Fall. Das eigene Unterrichten reflektieren? Also von meinen Praktika her, habe ich das eigentlich schon immer gemacht, mit dem jeweiligen Mentor an der Schule. Das schon. Ja, sagen wir mal an der Hochschule war es jetzt nicht so stark vertreten.

I.: Ok, interessant. Welchen Stellenwert hatte für Sie die fachwissenschaftlich Ausbildung in Ihrem Studium?

Frau S.: Tja, also jetzt fachlich. Ja also speziell jetzt in der Heilpädagogik, also in dem einen Jahr wurde fachlich alles so nur angerissen. Also da musst du selbst nochmal nachlesen, selbst vertiefen, ganz klar. War ja in dem einen Jahr auch gar nicht möglich.

I.: Wenn man jetzt überlegt, Sie sind Klassenlehrerin und Sie müssen demnach viele verschiedene Fächer unterrichten, wie war der Anteil der Fachwissenschaften der einzelnen Fächer in Ihrem Studium? War das ausreichend oder zu wenig?

Frau S.: Also für meine Verhältnisse muss ich jetzt mal sagen, war das zu wenig. Ja, wie soll ich sagen, da hätte ich mir schon ein bisschen mehr gewünscht.

I.: Wenn wir gerade bei dem fachwissenschaftlichen Aspekt sind, wie wurden Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik miteinander verknüpft? Aus anderen Interviews weiß ich, dass eine Verknüpfung eher selten vorgenommen wurde. Falls überhaupt, dann nur im methodisch-didaktischen Seminar und da eher exemplarische.

Frau S.: Jetzt muss ich gerade stark überlegen, wie war das noch einmal. Ich kann mich nicht erinnern, dass die arg miteinander verknüpft wurden. Also wenn, dann wirklich nur so exemplarisch.

I.: Ok, danke. Wir wollen nun zu den letzten beiden Fragen kommen. Noch einmal zurück zu Ihrem beruflichen Alltag. In welchen Bereichen bzw. in welchem Bereich Ihres pädagogischen Alltags merken Sie, dass Sie Defizite oder den Wunsch auf Weiterbildung haben?

Frau S.: Also schon auch fachspezifisch, das was ich eben bereits angerissen habe. Auch auf die verschiedenen Krankheitsbilder hin. Klar liest man da nach, aber da merke ich immer wieder, da hapert es. Da müsste ich ständig dran sein, eigentlich,

auf jeden Fall. An der Methodik auch noch. Also da würde ich mir auch Weiterbildungen wünschen. Ich weiß nicht, vielleicht an den Schulen selbst, vielleicht am Seminar oder dass es irgendwo noch angeboten wird. Einfach an der Methodik noch, also da hinterfrage ich mich ständig nach jedem Unterricht, nach jeder Epoche.

I.: Dann zur letzten Frage. Welchen Aspekten, welchem Aspekt Ihres pädagogischen Alltags weisen Sie den größten Anteil zu?

Frau S.: Ja, wie soll ich das jetzt sagen. Immer noch, ich habe ja jetzt die Klasse übernommen und gerade hier ist es, denke ich ganz wichtig die Gruppe zu halten, zu gestalten, zusammenzubringen. Irgendwie, dass sie mir nicht auseinanderdriftet. Das merke ich gerade ganz stark, also aus den vielen individuellen Persönlichkeiten eine Gruppe zu formen, so gut es geht. So geht es halt möglich ist. Ja, das ist für mich schon wichtig, dass wir da irgendwann eine Gemeinschaft dann irgendwo sind.

I.: Wunderbar, dann bedanke ich mich und wir wären damit am Ende.

6. Interview mit Frau W. am 29. Januar 2012

I.: Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben. Unser Gespräch, das wir gleich führen werden, wird, wie Sie sehen, von einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, sodass ich es später, anonymisiert verschriftlichen und in meine wissenschaftliche Arbeit mit einfließen lassen kann. Sind Sie damit einverstanden?

Frau W.: Ja.

I.: Wie alt sind Sie?

Frau W.: 33 Jahre.

I.: Sie sind als Pädagogin an einer anthroposophischen Einrichtung tätig? Seit wie viel Jahren?

Frau W.: Ja, jetzt im siebten Jahr.

I.: Sie sind Pädagoge an einer anthroposophischen Einrichtung und haben demnach eine anthroposophische Ausbildung genossen. Haben Sie im Vorfeld Ihrer Ausbildung schon eine anthroposophische Bildungsstätte, z.B. Kindergarten, Schule, etc. besucht oder waren Sie anderweitig schon in Kontakt mit der Anthroposophie?

Frau W.: Also ich selbst habe 3 Jahre an der PH studiert und habe dann mein Kind bekommen in einem anthroposophischen Krankenhaus. Der Kleine ist dann auch in einen anthroposophischen Kindergarten gegangen. So hatte ich die ersten Kontakte zur Anthroposophie.

I.: Die Nähe zur Anthroposophie, wenn Sie sagen Ihr Kind wurde in einem anthroposophischen Krankenhaus geboren, war von Ihnen gezielt gewählt oder kam diese eher zufällig? Wie sind Sie auf die Idee gekommen, Ihr Kind in einer anthroposophischen Klinik zu gebären?

Frau W.: Das war so gewollt. Ich hatte damals Bekannte kennengelernt, die sehr mit der Waldorfpädagogik und der Anthroposophie verbunden waren und durch viele Gespräche, die wir da geführt haben, haben wir uns entschlossen, dass das die einzige Möglichkeit ist wie wir zur Entbindung gehen wollen.

I.: Jawohl. Welche Art der schulischen bzw. beruflichen Ausbildung haben Sie, vor der anthroposophischen Ausbildung durlaufen?

Frau W.: Ja, ich war eben 3 Jahre an der PH in K., Studienrichtung Hauptschule mit den Fächern Kunst im Hauptfach, und Englisch und Deutsch in den Nebenfächern.

I.: Das heißt, dementsprechend davor die allgemeine Fachhochschulreife erworben?

Frau W.: Ja, Abitur.

I.: Um auf Ihre anthroposophische Ausbildung zu sprechen zu kommen. Wie sah Ihre Ausbildung aus bzw. welche Studienrichtung, welchen Studiengang haben Sie absolviert?

Frau W.: Also ich konnte die zweijährige Ausbildung zum Waldorflehrer machen, weil mir da meine Hochschulse semester anerkannt wurden. Und dann habe ich Klassenlehrer studiert in M. mit Nebenfach Kunst.

I.: Können Sie ihre Ausbildung in groben Zügen wiedergeben? Welche Struktur hatte ihr Studium?

Frau W.: Also ein Teil war Grundlagenarbeit und eben das Lesen von diesen zwei wissenschaftlichen Hauptwerken von Rudolf Steiner, „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“ und „Die allgemeine Menschenkunde“. Und da eben dann, in diesem Abschnitt durchzogen mit vielen künstlerischen Fächern, wie Eurythmie, Plastizieren, Malen, Sprachgestaltung.

I.: Gab es Schwerpunkte Ihrer Ausbildung die gesetzt wurden, wie z.B. methodische Vielfalt oder didaktische Handlungskompetenzen, die Sie erwerben sollten?

Frau W.: Ich habe mir die Schwerpunkte immer selbst gesetzt in meinem Studium in M., weil ich künstlerisch immer sehr interessiert war und da an der PH in meiner Ausbildung, auch im Fach Kunst, nicht befriedigende Ergebnisse gefunden habe bzw. auch zu flache Methoden in der Auswahl. Und als ich dann in M. war, habe ich einfach entdeckt, dass es da eine ganze Bandbreite gibt. War auch freudig überrascht, dass in der Waldorfpädagogik der ganze Unterricht

eigentlich von künstlerischen Elementen durchzogen ist und habe mich da auch immer so gut es ging auf die Künste gestürzt und habe da meine eigenen Schwerpunkte drin gesetzt.

I.: Welche Rolle kam der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit im Verlauf Ihres Studiums zu?

Frau W.: In M.?

I.: Ja, wobei Sie auch gerne den Vergleich ziehen dürfen. Also Ihre anthroposophische Ausbildung mit der Ausbildung an der PH vergleichen.

Frau W.: Also allein von der Strukturierung vom Studium würde ich jetzt sagen, dass ich da eigentlich in dem Studium in der PH mehr davon hatte, weil einfach die Praktika vielfältiger waren, weil die stärker reflektiert wurden und weil man da vielmehr im Anschluss daran tatsächlich auch über die Lehrerpersönlichkeit gesprochen hat. Und verschiedene Dinge auch in der Methodik und im Wirken und im Auftreten und in der Vielfalt besprochen wurden. Das habe ich jetzt eben in M. nicht so empfunden. Also ich denke, da hätte man jetzt noch Einiges mehr rausholen können, indem man da einfach eine bessere Nacharbeitung oder auch dann vor Ort konkreter mit Gruppen oder mit Betreuung dann eben umgeht.

I.: Eine Frage bezüglich der Planung und Strukturierung von Unterricht. Gab es in M. während Ihres Studiums Veranstaltungen, Seminar, etc., die sich mit der Planung und Strukturierung von Unterricht auseinandergesetzt haben?

Frau W.: Ja, es gab auf jeden Fall die Anleitung quasi, wie ein Hauptunterricht, ein klassischer auszusehen hat. Aus welchen Teilen der besteht, was für Inhalte da drin vorkommen müssen. Aber was ich dann teilweise auch vermisst habe, war diese konkrete Stundenplanung, wie wir sie immer an der PH machen mussten. Da mussten wir immer so ein DIN A4-Zettel ausfüllen und dann konkret die einzelnen Schritte auflisten, 5 Minuten Einstieg und dann geplante Lehreraktion, erwartete Schülerreaktion, welche Medien. Ja, und so wurde da jede Stunde quasi geplant. Das habe ich immer als sehr hilfreich empfunden, wenn es auch genervt hat, weil es halt wahnsinnig viel Arbeit war. Aber im Vergleich zu M. hat mir das dort manchmal gefehlt. Ich habe es dann manchmal probiert es für mich selbst zu übertragen, für eine Stunde oder eine Unterrichtseinheit in der Waldorfpädagogik. Das habe ich

dann irgendwann wieder gelassen, weil ich dann so viel Zeit auch nicht hatte. Aber es wäre eigentlich hilfreich gewesen, wenn ich da eine Methode gefunden hätte, das beizubehalten und das zu übertragen. Weil ich das eigentlich in der Staatsausbildung als hilfreich empfand, zumindest am Anfang. Weil man einfach so besser sehen kann, besser ins reflektieren kommt, „was will ich eigentlich“, „was denke ich, was die Schüler machen“ und dann am Schluss auch gucken kann, „was habe ich mir vorgenommen“ und „was kam dabei raus“. Das ging in den Praktika an der Waldorfschule etwas unter.

I.: Daran anschließend, wie planen Sie Unterricht bzw. planen Sie inzwischen Unterricht? Wie müssen Sie ihn evtl. sogar planen? Und in welcher Form halten Sie diese Planung fest?

Frau W.: Ja, dass ich auch immer ein bisschen vom Zeitfaktor abhängig, weil ich bin Klassenlehrerin von der 2. Klasse und gebe noch Französisch und Englisch in derselben Klasse. Und da ist die Vorbereitung eigentlich ganz vielseitig. Jetzt ist es in der 2. Klasse so, zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht oder auch im Hauptunterricht, dass man sehr viel im rhythmischen Teil macht. Das heißt, sehr viele Singspiele oder rhythmische Übungen, dann kleine Sprachübungen, also so dass ich eigentlich im Wesentlichen damit beschäftigt bin solche Übungen für die Altersstufe zusammenzustellen, zusammenzusuchen, zu überlegen „Was passt für meine Klasse?“, „Mit was können die etwas anfangen?“. Das nehme ich dann mit, also ich lerne das meiste dann auswendig, nehme das dann mit und dann muss ich halt hinterher immer reflektieren. Manche Dinge sind dann so, auch von der Schwierigkeit der Schüler her, manchmal nicht durchführbar. Wenn ich mir jetzt zum Beispiel vornehme ein kleines Klassenspiel, „Dreikönige“, zu machen und stell dann fest, dass die da überfordert sind, wer, wann, wo stehen muss und was muss. Da muss ich das dann ganz schnell wieder abändern. So dass es ganz oft auch so ist, dass ich mir etwas vornehme und das dann während dem Tun oder unmittelbar danach wieder abändere oder dann einfach aus der Situation heraus beschließen muss, was jetzt angebracht ist. Im Wesentlichsten orientiert sich das dann an den Schülern und was mir da dann eben entgegenkommt oder was ich merke, was die Schüler jetzt gerade brauchen oder eben halt auch nicht. Also es verifiziert sich dann im Tun tatsächlich, so dass ich manchmal dann eine Epoche letztendlich ganz anders gebe, als ich mir ursprünglich Zuhause am Schreibtisch

überlegt hatte sie zu geben. Meistens schreibe ich mir dann Zuhause die einzelnen Schritte auf, die ich mache, z.B. der Morgenkreis und dann dieses und jenes Gedicht, und dann dieses und jenes Lied und dann im Arbeitsteil, z.B. die kleinen Buchstaben nochmals üben oder ein Rätsel zu schreiben, macht man ja in der 2. Klasse.

I.: Gibt es einen Lehr- oder Bildungsplan, der die einzelnen Inhalte und Kompetenzen formuliert und an den Sie sich evtl. bindend halten müssen? Oder sind Sie in Ihrer Gestaltung in dieser Hinsicht völlig frei?

Frau W.: Also es gibt den allgemeinen Richter-Lehrplan für die Waldorfpädagogik und noch einen kleiner, wo ich noch eigentlich mehr daraus nehme, von Charlotte von Heidebrand. Heißt Sie, glaube ich. Und da ist einfach in kurzen Zügen charakterisiert, für die jeweilige Altersstufe, in was für einem seelischen Zustand die in dem Alter sind. Angegliedert bzw. inspiriert von der allgemeinen Menschenkunde eben. Und daraus folgt, was im Unterricht dann thematisiert wird, also z.B. in der ersten Klasse soll man ja Märchen machen, weil eben das Kind noch so richtig, halb noch im Kindergartenalter, noch nicht so ganz auf der Erde noch so ein bisschen im Phantasieraum lebt. Und deswegen wird dieses ganze erste Schuljahr eben durchzogen sein von vielfältigsten Märchen. Und wenn man jetzt die vierte Klasse nimmt, zum Beispiel, wenn die Kinder im Allgemeinen schon ein bisschen wacher sind und auch kräftiger werden und mehr auf die Erde kommen, da geht es dann zum Beispiel um die germanischen Götter- und Heldensagen. So dass man da viel anknüpfen kann. Und so gibt es eben für jede Klassenstufe da eben Vorgaben. Es gibt auch Vorgaben für jedes Schuljahr, was im Hauptunterricht in der Deutsch- oder Rechenepoche, was vom Inhalt her an Zielen erreicht werden soll bzw. was thematisiert wird, so zum Beispiel innerhalb der ersten zwei Jahre die Grundrechenarten einzuführen und zu üben. Im Zahlenraum bis 200, glaube ich. Und meiner Erfahrung nach deckt sich das im Allgemeinen mit dem Staatsschullehrplan auch, nur bin ich dann eben in der Gestaltung wiederum völlig frei. Also, wie ich die Dinge einführe, wie ich die übe, das bleibt dann meiner pädagogischen und meiner künstlerischen Freiheit überlassen.

I.: Greifen Sie auch auf den staatlichen Lehrplan bzw. auf den Bildungsplan, z.B. den von 2004 zurück? Oder bleiben Sie ausschließlich bei den eben genannten Werken?

Frau W.: Also ich habe, als ich so meinen letzten Klassenzug hatte, so ab der 7., 8. Klasse anfangen schon nachzuschauen, was so in den Staatsschulen jeweils verlangt ist und da einfach eine Brücke geschlagen, um das eben alles auch so drin zu haben, weil einfach die Schüler dann in der 9. Klasse den Hauptschulabschluss machen mussten. Und um da sicher zu gehen, dass nichts vergessen wird und das sie dann wirklich dann auf dem Stand sind am Schluss, habe ich das schon abgeglichen und auch teilweise mich an Lehrwerken bedient, damit die einfach da besser in die Struktur der Prüfungsaufgaben, Prüfungsstellung, Prüfungsaufgabenstellung rein finden. Also da habe ich schon darauf zurückgegriffen.

I.: Um einmal Ihren Unterricht etwas näher zu betrachten. Wie gestalten Sie Unterricht, welche Unterrichtsformen, Methoden, Medien, etc. nutzen Sie?

Frau W.: Also, ich benutze keinerlei technische Medien, wie Computer, Beamer, nicht einmal Overheadprojektor oder sonstiges. Das einzige Medium das ich benutze, das ist eigentlich die Tafel. Jetzt in den unteren Klassen wieder mehr als bei den oberen, also sei es jetzt, wenn die Tafel mit bunten Buchstaben oder Zahlen und Rechnungen bestückt wird oder auch wenn Tafelbilder entstehen, wo die Schüler dann über eine längere Zeit etwas davon haben. Ansonsten, jetzt also bei den Kleinen, Rechenmaterialien, wie Steinchen oder Kastanien. Oder, was ich noch benutze sind oft, wenn ich so jahreszeitliche Bastelarbeiten mache, dass ich da etwas mit in den Unterricht bringe. Aber an sonstigen Medien, die man jetzt von der Staatsschule kennt, gibt es also überhaupt nicht bei mir. Und ich muss sagen, ich genieße das auch und lerne da auch. Mit der Zeit habe ich das immer mehr zu schätzen gewusst, was man doch alles machen kann, mit den Medien, die man persönlich auch hat oder die man auch selbst mitbringt und selbst gestaltet. Ich habe auch einfach gemerkt, dass auch bei der Art unserer Schüler, diese völlig überfordert wären, wenn man da so viele Medien von außerhalb jetzt noch reinbringen würde.

I.: Das heißt, Sie lassen den Trend hin zur Nutzung neuer Medien im Unterricht völlig außer Acht bzw. außen vor! Weshalb genau?

Frau W.: Ja, das lasse ich deswegen außen vor, weil die Schüler, wenn man jetzt in die 7. Klasse wieder geht, Erkundeepoche zum Beispiel, die verbringen ja sowieso schon ihre gesamte Freizeit vor dem Computer und beschäftigen sich da mit Dingen, die sie nicht wirklich durchdringen, also die sie nicht wirklich ergreifen können auch.

Und alles was man dann, also ich habe da eine ganz rigorose Einstellung, alles was man dann tatsächlich in den Unterricht auch mit rein nimmt, das bleibt dann alles auf einer Ebene hängen, wo sich die Kinder nicht wirklich mit dem Wesentlichen verbinden. Was ist jetzt das Wesentliche, was in einer Europaepoche zum Ausdruck kommt oder was ist jetzt das Wesen von den einzelnen Volksseelen oder wie kann man sich das vorstellen, wie so ein Leben bei den Eskimos zum Beispiel aussieht. Weil sich einfach zeigt, dass die Schüler dann, das wollen wir ja auch in der Waldorfpädagogik, das die einen inneren Anteil daran nehmen. Dass sie das in ihrer Seele, das sie das mit ihren Gefühlen erleben, dass es erlebbar wird. Das funktioniert eben nicht durch die technischen Medien, indem sie Bilder sehen, sondern das funktioniert indem sie sich damit verbinden können, indem sie Erzählungen hören, indem sie da eine persönliche, innere Anbindung exemplarisch daran finden.

I.: Daran anknüpfen gleich die Frage, worauf Sie zurückgreifen, um Unterricht vorzubereiten. Ist es das Internet, sind es staatliche Lehrbücher, fachwissenschaftliche Bücher, ausschließlich anthroposophische Werke oder versuchen Sie, aus einem breiten Feld von Informationen und Wissen verschiedener Herkunft, das für sie Wesentliche herauszuarbeiten?

Frau W.: Also, das ist ein bisschen davon abhängig, welche Klassenstufe ich unterrichte. Wenn es jetzt damals die 7., 8., 9. Klasse war, dann habe ich auch viel übergreifender geschaut. Habe natürlich auch im Internet recherchiert und auch mich anderer Lehrbücher bedient, gerade auch in der Menschenkunde oder Biologie, Aufbau vom Skelett und so weiter. Da braucht man natürlich schon Grundlagen, die der Wissenschaft entsprechen. Aber ich mache es dann so, dass ich diese Ausdrücke oder Bücher nicht mitbringe und dann daran etwas machen lasse, sondern ich informiere mich selbst und bereite das dann so auf, wie ich es in meinem Unterricht verwenden möchte. Also inklusive der Unterrichtsaufschriebe, die dann ins Epochenheft gemacht werden oder auch der Abbildungen. Das man dann eben so ein Skelett an die Tafel zeichnet und die Kinder das abzeichnen. Im zweiten Schritt kann man es dann schon einmal kopiert austeilten, damit sie das benennen können. Aber einfach, um es persönlich erlebbarer zu machen, haben die Schüler mehr davon, wenn sie es dann von der Tafel schon einmal abgezeichnet haben. Oder zum Beispiel eine Landkarte von Deutschland, was man jetzt in der 5. Klasse hätte, die würde dann als ersten auch nicht ausgeteilt und eingefärbt und beschriftet, sondern die

entsteht dann auch erst einmal an der Tafel. Das die Schüler es auch erst einmal selbst erstellen und ergreifen und abzeichnen müssen.

I.: Jawohl, nun noch einmal zurück zu Ihrem Studium bzw. Ihren Studien, Sie können das ja eben direkt vergleichen. Welche Aspekte Ihres beruflichen Alltags wurden denn, Ihrer Meinung nach in Ihrem Studium (sehr) gut, nicht ausreichend oder gar nicht thematisiert?

Frau W.: Also konkret in der praktischen Ausbildung fange ich jetzt einmal an, das habe ich ja vorhin schon einmal gesagt, da hat mir in der anthroposophischen Ausbildung tatsächlich die konkrete Vor- und Nachbereitung und Reflexion von Unterricht und von Lehrerpersönlichkeit und von so etwas gefehlt. Das hat mir da stark gefehlt. Also da habe ich dann schon davon profitiert, dass ich das vorher schon so oft in den Praktika der PH gemacht habe. Was dagegen natürlich bei der Staatsschul Ausbildung völlig fehlt, was für mich, aber das ist eine ganz persönliche Sache, war so ein Sinn und Ziel. Was möchte man da eigentlich bilden und warum bringt man welche Inhalte in welchem Alter. Also da hatte ich auch schon auch immer meine Fragen während meiner Staatsschul Ausbildung und habe die auch nicht wirklich beantwortet gefunden. Es ging dann viel auch in Richtung offener Unterricht oder Verlängerung der Stunden, das man eben nicht nur im 45 Minuten-Takt arbeitet. Das ging dann schon alles in die Richtung, wo ich dann gemerkt habe, das bringt in der Praxis auch was. Aber ich hatte da schon auch immer meine Fragen. Ich habe dann eigentlich erst in M. gemerkt, dass ich da eigentlich eher da hin komme, wie ich mir das vorstellt hatte. Da hat irgendwie plötzlich alles ein Bild und einen Sinn für mich gegeben.

I.: Welche beruflichen Kompetenzen würden Sie sagen, haben Sie im Verlauf Ihres Studiums entwickelt bzw. stärker ausgebildet?

Frau W.: Vielleicht könnte man es so beschreiben: Was mich eigentlich in M. dann letztendlich dann auch immer wieder so fasziniert hat, war eigentlich, dass exemplarisch geübt wurde die Dinge vom Wesen her zu betrachten. Also das Ganze, was mit der Goethe'schen Lehre von den Wesen der Dinge zum Beispiel zusammenhängt. Die Betrachtungsweise, zum Beispiel einer Pflanze. Das diese dann nicht einfach nur in einem Buch abgebildet ist, das ist der Stängel, das ist die Blüte, das ist die Knospe und das man dann ein Bild von verschiedenen Stadien hat,

sondern wenn man die ganze Pflanze in ihrem Wesen und in ihrem Werden und Vergehen dann betrachtet hat. So dass da plötzlich ein lebendiges Bild dann entstanden ist, dass man auch von einer inneren Geste dann nachvollziehen kann, was so eine Pflanze eigentlich macht so im Laufe ihres Lebens. Und da habe ich so eine Belebung eigentlich wahrgenommen, die ich mir immer gewünscht hatte und die mir jetzt in der Staatsausbildung immer gefehlt hat. Weil ich immer so den Eindruck hatte, ich konnte das ja nicht richtig benennen, dass das alles mehr oder weniger diese pure Vermittlung von Wissen ist. Das dann halt irgendwann abgefragt wird, damit es eine Note gibt. Dass das Wissen erworben ist und fertig. Das war der Punkt mit dem ich nicht zufrieden war. Und da habe ich dann eben in M. die Erweiterung erfahren und das denke ich auch, dass mir das bis heute doch sehr viel bringt, dass man eben an die Dinge auch anders herangehen kann und auch etwas erlebbares für die Kinder da herausholen kann.

I.: Wenn wir gerade auf Wissen zu sprechen kommen, welchen Stellenwert hatte die Fachwissenschaft bzw. die fachwissenschaftliche Ausbildung in Ihrem anthroposophischen Studium? Gab es da Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu Ihrem vorherigen Studium an der PH?

Frau W.: Also der Gegenstand ist ja bei beiden ein sehr unterschiedlicher. Wobei die sich eigentlich, würde ich jetzt fast sagen, dass es vergleichbar ist. Man hat sich hier, wie da bemüht, auf der einen Seite Fachwissenschaft zu vermitteln und auf der anderen Seite dann Methoden oder ja, der praktische Teil. Also ich würde sagen, da gab es schon bei beiden Studienrichtungen das Bestreben. Würde ich jetzt nicht sagen können, wo das jetzt besser oder schlechter war.

I.: Wie wurden in Ihrem anthroposophischen Studium die Fachwissenschaft, Fachdidaktik und –methodik miteinander verknüpft? Gab es da auch Gemeinsamkeiten oder Unterschiede?

Frau W.: Also da muss ich jetzt sagen, dass da wirklich an der PH so beim Punkt Didaktik und Methodik viel, viel mehr angeboten wurde. Was einerseits interessant war, aber andererseits dann durch diese Vielfalt dann wieder irgendwo ein Überblick oder ein konkretes Ziel gefehlt hat. Was irgendwie fast wieder in so einer Beliebigkeit geendet hat. Ja und diese ganze Lernstationen und Gruppenunterricht und was es da alles gab, also da hat man schon eine Bandbreite angeboten

bekommen. Das ist also in der Waldorfausbildung überhaupt nicht so. Also da von der Methode her, klar das was sich halt orientiert am Lehrplan. Aber das ist eigentlich auch eher der Inhalt, um den es eben geht und die Methode bleibt aber mir überlassen.

I.: Wobei Sie, wenn ich Sie da richtig verstanden habe, gesagt haben, dass die Didaktik und Methodik, die Sie in M. erfahren haben, zwar weniger vielfältig war, dafür aber für Sie wesentlicher?

Frau W.: Genau, so kann man das zusammenfassen.

I.: Dann möchte ich noch einmal auf zwei Bereiche eingehen, in denen Sie sich als Lehrperson bzw. Ihren Unterricht reflektieren müssen. In welchen Bereichen bzw. im welchem Bereich Ihres beruflichen Alltags merken Sie, dass Sie den Wunsch auf Weiterbildung, Schwächen oder vielleicht sogar Defizite haben?

Frau W.: Also das Einzige was ich da merke, weil ich ja an einer heilpädagogischen Schule arbeite, ich habe keine sonderpädagogische Zusatzausbildung weder staatlich noch auf anthroposophischem Sektor. Und da ich doch eine Klasse mit sehr vielen heilpädagogischen Kindern natürlich habe, merke ich da, dass da schon Fortbildungsnotwendigkeit besteht. Und da möchte ich auch schauen, dass ich mir das über die Zeit auch aneignen kann, weil es eben nochmal ein anderes Arbeiten ist oder doch nochmal ein bisschen eine andere Herangehensweise, wenn man diesen Zweig noch mit dazu nehmen kann. Aber da kommt für mich dann auch letztendlich nur in Frage das auf anthroposophischem Sektor mir zu suchen.

I.: Dann kommen wir auch schon zur letzten Frage. Welchem Aspekt oder welchen Aspekten Ihres beruflichen Alltags weisen Sie den größten Anteil zu?

Frau W.: Also rein vom unterrichtlichen her auf jedem Fall dem künstlerischen Aspekt. Und zwar auf verschiedenen Ebenen. Der künstlerische Aspekt heißt jetzt nicht, dass da so ein Tafelbild ist, das die Kinder abzeichnen sollen, sondern künstlerisch und künstlerische Bildung im weiteren Sinne, d.h. die Sprache wird gepflegt durch künstlerisches Tun, durch künstlerisches Sprechen. Die Kinder malen, hauptsächlich mit Wasserfarben dann auch, dass ist ein künstlerisches Phänomen. Dann bereite ich, zum Beispiel Märchen und Geschichten vor, die ich dann künstlerisch quasi zum Erzählen gebe. Und deswegen würde ich sagen, dass eben

diese Durchdringung die so tatsächlich auch gewollt ist, dass der ganze Unterricht, egal ob es jetzt Mathe ist oder Deutsch auch von künstlerischen Aspekten und Gestaltung durchzogen ist. Also dem weise ich auf jeden Fall die größte Bedeutung zu.

I.: Wunderbar. Ich bedanke mich recht herzlich für dieses aufschlussreiche und sehr ergiebige Interview. Vielen Dank.

7. Interview mit Herr W. am 18.02.2012

I.: Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben. Unser Gespräch, das wir gleich führen werden, wird, wie Sie sehen, von einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, sodass ich es später, anonymisiert verschriftlichen und in meine wissenschaftliche Arbeit mit einfließen lassen kann. Sind Sie damit einverstanden?

Herr W.: Ja.

I.: Wie alt sind Sie?

Herr W.: Ich bin 27 Jahre alt.

I.: Sie sind Pädagoge an einer anthroposophischen Einrichtung und haben demnach eine anthroposophische Ausbildung genossen. Haben Sie im Vorfeld Ihrer Ausbildung schon eine anthroposophische Bildungsstätte, z.B. Kindergarten, Schule, etc. besucht oder waren Sie anderweitig schon in Kontakt mit der Anthroposophie?

Herr W.: Ich habe ein anthroposophisches Studium absolviert, bin aber nicht an einer anthroposophischen Einrichtung tätig. Nach meinem Studium habe ich mich dazu entschlossen noch ein weiteres Studium anzuhängen, bevor ich der Lehrtätigkeit nachgehe. Im Vorfeld meines Studiums (anthroposophisch, d.V.) in M. habe ich keine anthroposophische Einrichtung besucht. Meine erste Berührung mit der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik ist eher zufällig zu Stande gekommen.

I.: Können Sie diese zufällige Berührung etwas näher ausführen?

Herr W.: Klar, kann ich das. Nach meinem Abitur leistete ich meinen Wehrdienst bei der Bundeswehr ab. Auf dem täglichen Nachhauseweg fuhr ich immer an rosa Baucontainern vorbei, was mich jedes Mal sehr wunderte. Irgendwann habe ich dann angehalten und mich erkundigt, was es mit diesen Containern auf sich hat. Es stellte sich heraus, dass eine anthroposophische, heilpädagogische Schule die Container bis zur Fertigstellung ihres Schulgebäudes als Übergangslösung nutzt. Weil meine Wehrdienstzeit dem Ende zu ging und da ich sowieso die Idee eines sonderpädagogischen Studiums in Betracht gezogen hatte, habe ich mich gleich um ein Praktikum beworben. Das Praktikum dauerte dann 6 Monate und machte mich um viele Erfahrungen reicher.

I.: Haben Sie in Ihrer Praktikumszeit bereits unterrichtet?

Herr W.: Ja, teilweise. Aber immer nur einzelne Teile des Unterrichts. Oft habe ich mit den Kindern zu Beginn oder am Ende des Hauptunterrichts irgendwelche Bewegungsspiele oder englische Spiele gemacht.

I.: Längere Einheiten haben Sie zu diesem Zeitpunkt nicht unterrichtet?

Herr W.: Nein, wirklich unterrichtet nicht. Aber ich wurde ab und an als Aufsicht in verschiedene Klassen geschickt, falls ein Lehrer abwesend war und diese Stunde anderweitig nicht abgedeckt werden konnte.

I.: Was haben Sie in diesen Stunden dann mit den Schülern gemacht?

Herr W.: Unterschiedlich, von verschiedenen Übungsstunden über Gruppenspiele bis zu Erzählkreisen. Oft wurde ich, zumindest in den höheren Klassen gebeten in meiner Vertretungsstunde eine Übungsstunde abzuhalten. Wenn nichts angesetzt war, habe ich im Regelfall einen Erzählkreis gemacht, um die Schüler besser kennenzulernen. Das hat mir, glaube ich, auch meinen besonderen Ruf unter den Schülern eingebracht. Ich nehme an, dass sie gemerkt haben, dass ich mich wirklich für sie interessiere. Besonders ältere Schüler kamen oft zu mir, damit ich vermittele, unterstütze oder zuhöre.

I.: Während des Praktikums haben sie wahrscheinlich dementsprechend viele pädagogische Kniffe implizit gelernt, oder?

Herr W.: Ja, so im Nachhinein betrachtet, kann ich das nur bejahen. Besonders eine sehr variationsreiche Vielfalt, da es sich um eine heilpädagogische Schule mit den Bereichen G (Geistigbehindertenschule, d.V.), F (Förderschule, d.V.) und E (Erziehungshilfeschule, d.V.) handelte. Und Reaktionsfähigkeit, d.h. besonders schnell besonders angepasst zu reagieren bzw. zu agieren.

I.: Wir wollen einmal zu Ihrer persönlichen Laufbahn kommen. Welche Art der schulischen Ausbildung haben Sie durchlaufen?

Herr W.: Ich war auf einer privaten Schule. Von der ersten Klasse Grundschule bis zum Abitur.

I.: Wie kamen Sie auf die Idee eine anthroposophische Ausbildung zu machen?

Herr W.: Wie bereits gesagt, war ich nach dem Abi bei der Bundeswehr, um meinen Wehrdienst zu leisten. Dann das Praktikum in der heilpädagogischen Schule. Dort kam ich auf die Idee. Eigentlich wollte ich ein staatliches Sonderpädagogikstudium absolvieren, aber dann habe ich mich entschlossen, das anthroposophische Studium zu machen.

I.: Wie sah Ihre Ausbildung (anthroposophisch) aus bzw. welche/s Ausbildung/Studium haben Sie absolviert?

Herr W.: Ich habe das 5 jährige, grundständige Studium zum Klassenlehrer an heilpädagogischen Schulen studiert. Wobei ich nach dem 3. Jahr, als es dann in das sogenannte Anerkennungsjahr ging, aufgehört habe, weil mir während meines Studiums gesagt wurde, dass die staatliche Anerkennung der Ausbildung bis zum

Ende meines Studiums erreicht sein werde. Dies war nicht der Fall und ist bis heute, meines Wissens nach nicht der Fall.

I.: Wieso hat die staatliche Anerkennung für Sie so eine tragende Rolle?

Herr W.: Das ist ganz einfach. Zum einen ändert sich mit der staatlichen Anerkennung des Studiums der spätere Verdienst, zum anderen ändert sich die Sicht auf die pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Man darf dann zum Beispiel Diagnostiken, Testverfahren, etc. durchführen. Ich kann es vertragen, wenn ich viel machen darf und wenig vergütet werde. Ich kann es vertragen, wenn ich wenig darf, aber die Vergütung stimmt. Wenn ich aber nichts darf und sehr wenig für meine Arbeit bekomme, dann ist das ein Grund für mich, mich anderweitig zu orientieren. Was ich ja dann auch gemacht habe.

I.: Welche Nebenfächer haben Sie studiert?

Herr W.: Englisch und Deutsch als Zweitsprache.

I.: Können Sie ihre Ausbildung in groben Zügen wiedergeben? Welche Struktur hatte ihr Studium?

Herr W.: Das erste Studienjahr war Grundlagenarbeit. Hier waren auch alle Studienanfänger, egal welchen Schwerpunkt sie studierten noch durchmischte. Wir wurden in zwei große Gruppen aufgeteilt und lasen die Werke „Theosophie“ und „Grundlinien einer Erkenntnistheorie“ von Rudolf Steiner. Zusätzlich besuchte man künstlerische Kurse und fachwissenschaftliche Kurse, zum Beispiel: Tierkunde, Die Erde, etc. An einem Nachmittag war dann immer das Nebenfach untergebracht, bei mir Englisch. Ich glaube das war freitags. Im zweiten Studienjahr wurde dann stärker differenziert, je nach Studienschwerpunkt. Wir grundständig Studierenden hatten noch mehr Kurse als die anderen. Das war schon im ersten Jahr etwas anders, aber jetzt haben wir breiter an den Grundlagen der Anthroposophie gearbeitet. Bei uns ging die Grundlagenarbeit noch etwas weiter und war intensiver, die anderen haben da bereits den „Methodisch-Didaktischen Kurs“ und so gelesen. Wir waren zu diesem Zeitpunkt so etwa 15 Leute, weil der Kurs vor uns noch dazu kam und haben uns intensiv mit der Menschenkunde beschäftigt. Natürlich waren die künstlerischen Kurse immer auch dabei. Damals habe ich hauptsächlich sprachgestalterische Kurse besucht, weil mir das am sinnvollsten für meine spätere Tätigkeit vorkam. Irgendwann haben wir uns dann auch mit dem „Methodisch-Didaktischen Kurs“ beschäftigt. Das dritte Jahr war hauptsächlich für den „heilpädagogischen Kurs“ vorgesehen und es kamen wieder alle zusammen, die Heilpädagogik als Schwerpunkt hatten. Die Gruppe war relativ klein, weil viele in den ersten zwei Jahren gehen mussten oder wollten. Aber man konnte in der kleinen Gruppe dafür sehr intensiv die einzelnen Themen bearbeiten. Es kamen viele auswärtige Dozenten, die mit uns am „heilpädagogischen Kurs“ arbeiteten, aber auch mit uns etwas über den Tellerrand hinausblickten. Nach dem dritten Jahr habe ich das Studium ja abgebrochen, also da kann ich nur noch sagen, was die folgenden zwei Jahre geplant gewesen wäre.

I.: Das ist kein Problem. Sie wissen ja ungefähr, was geplant gewesen wäre.

Herr W.: Im vierten Jahr ist immer das Anerkennungsjahr untergebracht, d.h. dass man hauptsächlich eine Lehrtätigkeit ausübt und ein paar Mal an der Hochschule Begleitseminare hat.

Das fünfte Jahr dient dem Schreiben der Diplomarbeit und noch ein paar neuen Kursen bzw. Kursinhalten.

I.: Welche Schwerpunkte wurden während Ihrer Ausbildung gesetzt, z.B. methodische Vielfalt, didaktische Handlungskompetenzen, etc.?

Herr W.: Es gab die Seminare, welche sich mit dem „Methodisch-Didaktischen Kurs“ auseinandersetzten oder der „Erziehung des Kindes“, aber Seminare die eine große Anzahl methodischen Vorgehens vermittelten gab es nicht. Es gab viele Vorschläge und Ideen zum Behandeln gewisser Inhalten, aber letztlich waren das alles mehr oder weniger lehrerzentrierte Vorgehensweisen bzw. Abwandlungen des strikten Frontalunterrichts. Eine methodische Vielfalt und Begriffe wie: Lerntheke, Wochenplan oder handlungsorientierter Unterricht und was es da so alles gibt, habe ich erst in meinem Studium an der PH kennengelernt. Gestört hat mich, dass keine große Verknüpfung und überhaupt keine kritische Auseinandersetzung von Methodik und Didaktik und den anthroposophischen Grundlagenwerken stattgefunden hat. Wenn, dann wurden Vorgehensweise und Inhalt an der Menschenkunde begründet, aber nicht hinterfragt.

I.: Welche Rolle kam der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit zu?

Herr W.: Die Lehrerpersönlichkeit ist eines der tragenden Elemente gewesen. Es gab eigentlich kein Seminar im Studium, das nicht irgendwie das Thema „Lehrerpersönlichkeit“ in irgendeiner Weise thematisierte. Was ich im Nachhinein besonders gut finde ist, dass einigen Studenten nahegelegt wurde ein anderes Studium zu absolvieren. Bei manchen Studenten hat sich in den Praktika und im Studium mit der Zeit gezeigt, dass sie nicht als Lehrer geeignet sind. Aus welchen Gründen auch immer. Das ist etwas, was mich an der PH stört. Es wird sehr wenig auf die Persönlichkeit und die Fähigkeiten der Lehrperson geachtet. Ich hatte eigentlich in jedem Praktikum mindestens einen Studenten dabei, der das Praktikum eigentlich nicht hätte bestehen dürfen. Und die meisten dieser Studenten hatten mit ihrer Lehrerpersönlichkeit zu kämpfen. Das ist meine persönliche Meinung, da müsste an der PH etwas geändert werden. Vielleicht hilft die neue Studienordnung da, wenn man ein Semester unterrichten muss, kann man sich nicht so leicht durchmogeln, wie bei kurzen Praktika.

I.: Gab es im Verlauf Ihres Studiums Veranstaltungen oder ähnliches, die sich mit der Planung und Strukturierung von Unterricht auseinandergesetzt haben?

Herr W.: Ich weiß nicht, wie es bei den anderen Studierenden war, aber wir grundständig Studierende haben, meines Wissens nach kein Seminar, das sich mit

der genauen Planung von Unterricht auseinandergesetzt hat. Das war dem Einzelnen überlassen, wie er seinen Unterricht plant. Die Struktur von Unterricht ist da etwas anderes. Die Struktur ist in ihren groben Zügen in der Waldorfpädagogik im Hauptunterricht zumindest immer gleich, eine Dreiteilung. Rhythmischer Teil, Hauptteil, Erzählteil.

I.: Wie planen Sie speziell Unterricht, wie müssen Sie ihn evtl. sogar planen und wie, in welcher Form halten Sie diese Planung fest?

Herr W.: Da muss ich jetzt unterscheiden. Heute plane ich Unterricht ganz anders, als ich es früher getan habe. Heute versuche ich den Unterricht im Regelfall so zu strukturieren, dass ich von den groben Phasen „Einstieg“, „Erarbeitung“ und „Sicherung“ ausgehe und dann die einzelnen Gelenkstellen, also die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen klar und deutlich formuliere. Meistens sogar wörtlich. So kann ich im Unterricht gewährleisten, dass ich einen sinnvollen Übergang von einer Phase in die darauffolgende hinbekomme. Damit der Übergang für die Schüler auch schlüssig und nachvollziehbar ist. Insgesamt betrachte ich den Unterricht sowohl in seinem Ganzen, wie auch in den einzelnen Teilen und arbeite sehr detailliert, damit eine stimmige Unterrichtseinheit entsteht. Damals in meinem anthroposophischen Studium habe ich so detailliert gar nicht geplant. Meistens habe ich mir irgendwo die Inhalte besorgt, in Lehrbüchern, dem Internet oder so, dann habe ich versucht das Wesentliche herauszuarbeiten, so dass es die Schüler immer noch emotional eingebunden hat und dann habe ich meine Stunde entworfen. So grob habe ich mir die Stunde schon aufgeschrieben. Mit einer Unterrichtsplanung in Form einer Skizze habe ich aber erst zu arbeiten begonnen, als ich meine Freundin kennengelernt habe. Die hat damals an der PH studiert und mich auf die Idee gebracht, eine detaillierte Skizze zu machen. Als ich das umgesetzt habe, ist mein Unterricht zwar nicht viel besser gelaufen als vorher, aber ich fühlte mich irgendwie sicherer. Ich hatte einen roten Faden, dem ich folgen konnte. Natürlich konnte ich auch mal davon abweichen, aber mich immer wieder daran zurückhangeln. Eine vorgeschriebene Planung gab es nicht. Auch, soweit ich noch weiß keine Verpflichtung den Unterricht festzuhalten.

I.: Gibt es eine Art Bildungs- oder Lehrplan, der die einzelnen Inhalte, Kompetenzen, etc. für die einzelnen Klassenstufen thematisiert? Und wie bindend ist dieser?

Herr W.: Es gibt einen oder sogar mehrere Lehrpläne. Der Bekannteste ist wahrscheinlich der „Lehrplan für die Waldorfschulen“ von *Richter*. Dort werden hauptsächlich Unterrichtsziele in Verbindung mit klassenspezifischen Inhalten thematisiert. Verbindend ist der aber nicht. Und auch kein anderer Lehrplan. Der Lehrer besitzt eine gewisse Freiheit in seinem Unterricht, jedoch orientiert sich das „Was“ und „Wie“ an der „allgemeinen Menschenkunde“. Die Frage ist daher vielleicht falsch gestellt oder formuliert. Die Menschenkunde ist in gewisser Hinsicht schon bindend, der Lehrplan zwar nicht, aber orientiert sich dieser eben an der Menschenkunde.

I.: Sie sprachen gerade von Lernzielen. Werden diese Lernziele aufgegliedert oder sogar mit dem Kompetenzmodell verknüpft?

Herr W.: Da kann ich keine aktuelle Auskunft geben. Ich weiß nur, dass zum Zeitpunkt meines Studiums das Kompetenzmodell keine Rolle spielte. Damit bin ich erst an der PH in Kontakt gekommen. Lernziele wurden, glaube ich nur grob im Lehrplan formuliert. Im Studium oder den Praktika habe ich so etwas nie gehört oder gemacht.

I.: Ok. Wie gestalten Sie Unterricht? Welche Unterrichtsformen, Medien, Methoden, etc. nutzen Sie?

Herr W.: Heute anders als noch vor ein paar Jahren. Ich war zwar immer schon jemand, der Unterricht vielfältig veranschaulichen wollte, aber zu anthroposophischen Zeiten nutze ich meist den Frontalunterricht. Wie alle anderen auch. Man lernte eben auch nur diese Unterrichtsform kennen. Medien habe ich damals wenig eingesetzt. Wobei ich, im Vergleich zu den Kollegen und Kommilitonen dann schon mal eher zum Laptop gegriffen habe, um Filmchen oder Bilder zu zeigen. Man kann ja auch immer nur mit den Medien arbeiten, die einem zur Verfügung stehen. In Waldorfschulen ist das meist nur die Tafel. Ich habe an keiner Waldorfschule an der ich war großartig andere Medien gesehen als die Tafel. An einer Schule gab es einen Computerraum, der war aber für die höheren Klassen, so ab 6. Klasse. Genutzt wurde der aber meines Wissens nach so gut wie nie. Mit dem Medium Tafel können die Lehrer dafür sehr gut umgehen. Manche Tafelanschriften oder Tafelbilder sind wahrlich meisterhaft. Darauf wird aber auch absolut Wert gelegt. Ich will nicht wissen, wie viele Stunden ich in Praktika an der Tafel stand, um Anschlag und Tafelbild zu perfektionieren.

I.: Sie haben also im Verlauf Ihres Studiums keine andere Unterrichtsform kennengelernt und genutzt, als den Frontalunterricht? Und kein anderes Medium so häufig eingesetzt wie die Tafel?

Herr W.: Teilweise richtig. In der Regel war die Tafel das einzige Medium. Vielleicht ab und an der Laptop oder Arbeitsblätter. Ja, Arbeitsblätter schon häufiger, aber kein Vergleich zur Regelschule. Groß andere Unterrichtsformen lernte ich nicht kennen, im Hauptunterricht war der Frontalunterricht das gängigste Mittel. Vielleicht noch ab und an Partnerarbeit der der Bearbeitung von Aufgabenblättern.

I.: Worauf greifen Sie zurück, um Unterrichtsinhalte vorzubereiten und aufzuarbeiten?

Herr W.: Jetzt oder im anthroposophischen Studium?

I.: Hauptsächlich im anthroposophischen Studium!

Herr W.: Habe ich ja bereits schon ausgeführt. Ich habe mich relativ breit informiert, um dann die Inhalte auf ein Wesentliches zu kürzen. Oft das Internet und Lehrbücher

aus der Regelschule, die ich Zuhause hatte. Je nach Epoche und Thema aber auch schon fertige Materialien von Kollegen oder anthroposophische Werke.

I.: Zurück zu Ihrem anthroposophischen Studium. Welche Aspekte der berufl. Tätigkeit von Lehrern wurden Ihrer Meinung nach nicht ausreichend oder gar nicht thematisiert?

Herr W.: Da gibt es leider das ein oder andere. Ein großes Versäumnis finde ich die sehr mangelhafte Unterrichtsdidaktik, sowie die spärliche Methodik. Alles wurde nur sehr exemplarisch und nicht jahrgangsdurchgehend thematisiert. Das Lesen- und Schreibenlernen zum Beispiel nur anhand der Einführung einzelner Buchstaben, aber nie mit Blick auf den Erstlese- und Schreibunterricht insgesamt. Im Nachhinein frage ich mich, wie ich den Kindern lesen und schreiben hätte beibringen sollen, wenn ich nur exemplarisch die Einführung einzelner Buchstaben kennengelernt habe. Auch viele pädagogische Kniffe haben mir persönlich gefehlt. Ich hatte das Glück auf meine Erfahrungen aus dem Praktikum zurückgreifen zu können, aber viele Kommilitonen standen noch nie vor einer Klasse und waren daher absolut unerfahren, was pädagogisches Handeln angeht. Es war nicht alles schlecht, aber es gab viele Bereiche in denen, das kann ich mit meinen jetzigen Wissens- und Kenntnisstand sagen noch viel mehr hätte gelehrt werden müssen. Vor allem intensiver.

I.: Welchen Aspekten des beruflichen Alltags von Lehrern hätte Ihrer Meinung nach im Studium/in der Ausbildung noch mehr Raum eingeräumt werden müssen?

Herr W.: Da würde ich sagen, alles was nicht in die direkte Unterrichtstätigkeit fällt. Waldorfschulen sind in der Regel selbstverwaltend und fordern von den Lehrkräften eine intensive Mitgestaltung. Dieser Aspekt wurde im Studium zwar angesprochen, aber dazu gelernt oder darauf vorbereitet wurde man nicht. Auch der Bereich Elternarbeit war nur wenig beachtet. Man wusste zum Beispiel, dass die Hausbesuche dazugehören, aber welche Vorbereitung dazu gehört, lernte man nicht.

I.: Welche beruflichen Kompetenzen haben Sie im Verlauf Ihres Studiums/ Ihrer Ausbildung entwickelt, stärker ausgebildet?

Herr W.: Diese Frage ist schnell und gut zu beantworten. Die Fähigkeit mich selbst, in meiner Lehrerrolle, mein Wirken, etc. zu reflektieren und die Kompetenz mich immer wieder aufs Neue zu Motivieren. Spaß zu haben an meiner Arbeit.

I.: Welchen Stellenwert hatte die fachwissenschaftliche Ausbildung im Verlauf Ihres Studiums/Ihrer Ausbildung?

Herr W.: Das muss man differenziert betrachten. Fachwissenschaft, wie ich sie jetzt in meinem staatlichen Studium kennengelernt habe, fand keinen Einfluss. Anthroposophische Sichtweisen oder besser gesagt, der Goetheanismus, hatte sehr viel Raum im Studium. Man ging eigentlich immer davon aus „Was kann ich

sehen?“, sowohl physisch, wie seelisch, wie geistig. Also eine Art Phänomenologie auf diesen drei Ebenen.

I.: Wie wurden Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik miteinander verknüpft?

Herr W.: Eine Verknüpfung fand, wenn überhaupt nur in exemplarischer Form in den einzelnen Didaktikseminaren statt. Wobei, wie eben gesagt, die fachwissenschaftliche Ausrichtung die anthroposophische Fachwissenschaft war. In der Regel blieb die Methode immer eine ähnliche, nämlich ein lehrerzentriertes Vorgehen anhand eines Tafelbildes oder Tafelanschiebs.

I.: Damit wären wir auch schon am Ende des Interviews. Ich bedanke mich herzlich für dieses aufschlussreiche Interview. Vielen Dank.

Da der Interviewpartner noch keine Lehrtätigkeit ausübt, sondern sich noch in der staatlichen Lehrerausbildung befindet, entfallen die beiden letzten Fragen.

Literaturverzeichnis

Anonym 1 (2012): Bund der freien Waldorfschulen, online in:

<http://www.waldorfschule.de/organisation/bund-der-freien-waldorfschulen/#c53> [gesehen am 03.09.12]

Anonym 2 (2010): Bildung fürs Leben: Das Berufsbild des Waldorflehrers,

online in: http://www.akademie-waldorf.de/attachments/article/98/10-01-Berufsbild_Waldorflehrer.pdf

[gesehen am 03.09.2012]

Anonym 3 (2012): Ihr Weg in die Waldorfschule, online in:

http://waldorfschule-hessen.de.www80.your-server.de/fileadmin/PDFs/sonstige_pdfs/weg_in_waldorfschule.pdf

[gesehen am 03.09.2012]

Barz, Heiner und Randoll, Dirk (2. Aufl. 2007): Absolventen von Waldorfschulen.

Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung, Wiesbaden.

Beckmannshagen, Fritz (1984): Rudolf Steiner und die Waldorfschulen.

Eine psychologisch-kritische Studie, Wuppertal.

Boettger, Christian (2007): Absolventenstudien – die Waldorfschulen auf

dem Prüfstand, in: Bund der Freien Waldorfschulen. Berichtsheft 2007, Stuttgart, S. 32-34.

Bund der Freien Waldorfschulen (2008): Ausbreitung der Waldorfschulen weltweit, online in: <http://www.waldorfschule.de/service/schulverzeichnisse/> [gesehen am 03.09.12]

Bund der Freien Waldorfschulen (2009): Blickpunkt 3. Lehrerbildung an Hochschulen und Seminaren im Bund der Freien Waldorfschulen. Stuttgart.

Bund der Freien Waldorfschulen (2010): Blickpunkt 5. Prüfungen und Abschlüsse an Waldorfschulen. Stuttgart.

Burkart, Axel (2003): Das große Rudolf Steiner Buch. Texte aus seinen wichtigsten Werken, Kreuzlingen, München.

Carlgren, Frans und Klingborg, Arne (9. Aufl. 2005): Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart.

Hartmann, Georg (3. Aufl. 1976): Erziehung aus Menschenerkenntnis. Vom pädagogischen Impuls der Anthroposophie Rudolf Steiners, Dornach.

Kraus, Josef (2007): Schule und Lehrerbildung im Zeichen von Atlantis und Saturn. WALDORFSCHULEN: Die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer steht in der Kritik, online in: <http://www.lehrerverband.de/waldorf.htm> [gesehen am 03.09.12].

Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen Hessen im Bund der Freien Waldorfschulen (2012a): Aufnahmeverfahren, online in:

<http://www.waldorfschule-hessen.de/index.php?id=45>

[gesehen am 03.09.2012]

Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen Hessen im Bund der Freien Waldorfschulen (2012b): Wie wird man Waldorflehrer,

online in: www.waldorfschule-hessen.de/index.php?id=47

[gesehen am 03.09.2012]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg (2007):
Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein

bildende Schulen in Baden- Württemberg, online in:
<http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/>

[qualiabs/sevstart/OrientierungsrahmenSchulqualitaet.pdf](http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabs/sevstart/OrientierungsrahmenSchulqualitaet.pdf) [gesehen am 4.9.2012.]

Pädagogische Sektion der Freien Hochschule am Goetheanum (2005):

Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen. Dornach.

Prange, Klaus (2. Aufl. 1987): Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Bad Heilbrunn/Obb.

Richter, Tobias (2. Aufl. 2006): Pädagogischer Auftrag und

Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule, Stuttgart.

Statistisches Landesamt Baden- Württemberg (2007): 52 Freie

Waldorfschulen mit knapp 23000 Schülern in Baden-Württemberg, online in:

<http://bildungsklick.de/pm/52708/52-freie-waldorfschulen-mit-knapp-23-000-schuelern-in-baden-wuerttemberg/> [gesehen am 03.09.2012]

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2012): Bildungsbericht

2012. Wichtige Ergebnisse, online in:
<http://www.bildungsbericht.de/daten2012/>

wichtige_ergebnisse_presse2012.pdf

[gesehen am 03.09.2012]

Steiner, Rudolf (1879): Anthroposophische Menschenkunde und

Pädagogik. Neun öffentliche Vorträge, gehalten zwischen dem 25. März 1923 und dem 30. August 1924 in verschiedenen Städten. Gesamtausgabe, Dornach, Band 304a

Steiner, Rudolf (4. Aufl. 1984): Erziehungskunst. Seminarbesprechungen

und Lehrplanvorträge, aus Reihe: Menschenkunde und Erziehungskunst, Teil 3, Dornach/Schweiz.

Steiner, Rudolf (9. Aufl. 1992): Allgemeine Menschenkunde, aus Reihe:

Menschenkunde und Erziehungskunst, Teil 1, Dornach/Schweiz.

Wiegmann, Ulrich (1990): Waldorfschulen, in: Schulen, die anders waren.

Zwanzig reformpädagogische Modelle im Überblick, Berlin.