



Pädagogische Sektion
am Goetheanum



Themenheft Klassenlehrer

Klassenlehrersein an der Waldorfschule

Themenheft der Pädagogischen Sektion

Einleitung

Seit mehreren Jahren beschäftigt sich die Internationale Konferenz (Haager Kreis) mit der Frage nach der Idee und dem Wesen des Klassenlehrer-Prinzips. Diese von Steiner geprägte Idee bestand darin, dass diejenigen Pädagogen, welche die Aufgabe des Klassenlehrers übernehmen, das von der ersten bis zur achten Klasse machen oder „soweit es eben geht.“

In pädagogischen Fragen ging Steiner immer von einer höchstmöglichen geistigen Ökonomie aus und ein Verbleib über Jahre mit einer Klasse entspräche dieser Ökonomie: Übersicht, gründliche Kenntnis der Schüler, nachhaltig wirkende Massnahmen und Hilfen, Konzipieren von Lernvorgängen über Jahre und das 'seelisch geistige Zusammenwachsen' mit den Schülern seien nur einige der genannten Vorteile. Dieses wurde so aufgefasst, dass die Einrichtung Klassenlehrer von der Begründung an als identitätsstiftendes Merkmal der Waldorfschule angesehen wurde.

Heute ist die schulische Realität anders. Lehrer kämpfen mit Kompetenz-Fragen, die Dauer von 8 Jahren kann als zu lang empfunden werden, übersichtlichere Aufgaben werden gewünscht und es fehlt mancherorts die Flexibilität, sich mit den Schülern mit zu entwickeln. Die Randoll Studie¹ von 2007 verweist auf diesen Tatsachenkomplex. Die Folge davon sind Lösungen verschiedener Gestalt, bis hin zur Aufhebung des Klassenlehrer-Prinzips überhaupt, aus der Praxis des Schullebens einfach entstanden, oder so gewollt. Dieser Tatbestand ruft zu Fragen auf: Ist die Idee des Klassenlehrers Teil der Waldorfidee und heute noch oder besonders aktuell? Oder ist sie auswechselbar mit anderen Formen der Lehrer-Schüler-Beziehung, ohne die Idee der Waldorfschule zu beeinträchtigen?

Um dieser Frage nachzugehen, möchten wir mit dem vorliegenden Themenheft das Urbild und die Idee des Klassenlehrer-Prinzips zur Erscheinung bringen: Was kann für die Entwicklung des jungen Menschen in der verbindlichen Arbeit über den Bogen von acht Schuljahren erreicht werden? Welche Verwandlungsschritte des Lehrers beinhaltet das bis hin zu den menschlichen und inhaltlichen Herausforderungen der Mittelstufe? Dazu gehört der Versuch, diesen Beruf aus der Perspektive der Gegenwart nach neuen Entwicklungen und notwendigen Wandlungen zu befragen. In diesem Sinne überspannen die Beiträge unterschiedliche Forschungs- und Frageansätze:

- zu den grundlegenden Bildern und Motiven, die Steiner zur Begründung und Entwicklung der Klassenlehrer-Aufgabe bewogen (siehe T. Zdražil),
- zu den innerlich-menschlichen Qualitäten und Fähigkeiten, welche die Ausübung einer solchen „Erziehungskunst“ beinhaltet und zugleich anregt (siehe C.-P. Röh, P. Loebell, H. Kullak-Ublick),
- und zu den heutigen Fragestellungen an das Klassenlehrerprinzip mit der Perspektive von Verwandlung und Weiterentwicklung (C. Wiechert, W. Riethmüller, B. Geringhoff-Beckers/C. Krauch).

Die hier zusammengestellten exemplarischen Beiträge können nicht die ganze Vielfalt der Gesichtspunkte des Klassenlehrer-Seins umfassen. Aus den Gesprächen in der Internationalen Konferenz heraus möchten sie auf Wesentliches hinweisen und vor allem die Konferenzen der Waldorfschulen anregen sich mit diesem zentralen Thema auseinander zu setzen.

*Claus-Peter Röh, Tomáš Zdražil
Für die Internationale Konferenz der Waldorfschulbewegung*

¹ H.Barz/D.Randoll, Absolventen von Waldorfschulen, 2007

Inhalt

1	Einleitung	<i>Claus-Peter Röh</i>
3	Klassenlehrer über acht Jahre – Gesichtspunkte Rudolf Steiners zur Länge der Klassenlehrertätigkeit	<i>Tomáš Zdražil</i>
10	Echtheit zählt	<i>Claus-Peter Röh</i>
13	Klassenlehrer an den Waldorfschulen	<i>Christof Wiechert</i>
19	Der Klassenlehrer und seine Autorität	<i>Peter Loebell</i>
22	Fragen an das Klassenlehrermodell	<i>Walter Riethmüller</i>
26	Das Unerwartete erwarten – Zur Unterrichtsvorbereitung	<i>Henning Kullak-Ublick</i>
29	Zur Bedeutung der Phantasie in der Mittelstufe	<i>Claus-Peter Röh</i>
34	Verwandelte Kindheit – verwandelter Unterricht?	<i>Ein Interview mit Birgitt Geringhoff-Beckers und Christine Krauch</i>

Klassenlehrer über acht Jahre

Gesichtspunkte Rudolf Steiners zur Länge der Klassenlehrertätigkeit

Tomáš Zdražil

1. Länge der Klassenlehrerzeit als Frage

Der Klassenlehrer hat in der pädagogischen Konzeption der Waldorfschule eine besondere Stellung. Er unterrichtet seine Schüler in den meisten Ländern in der Regel über acht Jahre lang und hat somit eine zentrale Position in ihrer Bildungsbiografie. Insbesondere in den oberen Klassen der Mittelstufe tritt aber in den letzten Jahren an Waldorfschulen nicht selten die Situation auf, dass es Schwierigkeiten in der Klassenführung durch den Klassenlehrer gibt. Ebenfalls scheint die Akzeptanz des Klassenlehrers durch die Schüler mancherorts geschwächt zu sein.

Auf diesem Hintergrund haben einige deutsche Waldorfschulen ein besonderes Mittelstufenkonzept eingeführt, das die Länge der Klassenlehrerzeit verkürzt. Viele Waldorfschulen sind dabei, die Frage, wie lange der Klassenlehrer seine Klasse unterrichten soll, zu bewegen. Von Seiten der deutschen Erziehungswissenschaft gibt es anerkennende Stellungnahmen (P. Struck in seiner Rede im „Deutschen Hygienemuseum“), häufiger aber ein In-Frage-Stellen dieser pädagogischen Einrichtung (H. Ullrich 2011, S. 240f.). Deswegen scheint es wichtig, der Frage nachzugehen, was Rudolf Steiner selbst bei der Gründung der Waldorfschule dazu bewegt hat, den Klassenlehrer über acht Jahre einzuführen, welche Motive und Intentionen er damit verfolgt hat. Insbesondere interessiert heute auch – mit welchen (pädagogisch-menschlichen) Qualitäten, Bedingungen und Voraussetzungen er die Tätigkeit des Klassenlehrers wollte verbunden wissen.

Im Folgenden wird das pädagogische (und anthroposophische) Werk Rudolf Steiners im Hinblick auf die Länge der Klassenlehrerzeit untersucht. Dabei lassen sich direkte explizite Äußerungen Rudolf Steiners finden, in denen eine zeitliche Angabe enthalten ist. Fast wichtiger erscheint der Kontext dieser Äußerungen, anders gesagt, die Beweggründe und Motive Steiners für die Achtjährigkeit. Es handelt sich also ausdrücklich nicht um eine Analyse der Erfahrung von gegenwärtigen Klassenlehrern oder soziologische Befunde über die sich wandelnde Kindheit und die Bedürfnisse der heranwachsenden Jugendlichen. In dieser Betrachtung geht es um eine Kontextualisierung des Berufsbildes

des Klassenlehrers aus dem pädagogischen, bzw. anthroposophischen Gesamtwerk Rudolf Steiners.

2. Praxis der Waldorfschule unter der Leitung Rudolf Steiners

Der Praxis der ersten Waldorfschule in Stuttgart unter der Schulleitung von Rudolf Steiner kann man entnehmen, dass sich mit dem Aufbau der Schule die Achtjährigkeit im zweiten, bzw. dritten Schuljahr eingestellt hat und die ganze Zeit beibehalten wurde. Die Rekonstruktion der Besetzung in den Klassen 1 bis 8 in den Gründungs- und Aufbaujahren 1919–1926 ergibt, dass die Achtjährigkeit – wie man trotz mancher Fragezeichen sieht – nach den ersten beiden Jahren eine Selbstverständlichkeit war (Quellen: Steiner GA 300a-c, Husemann/Tautz 1979, Esterl 2004, S. 72f., Archiv der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe).

Unter den Klassenlehrern der ersten Jahre findet man auch verschiedene bekannte Namen, die man eher mit besonderen Aufgaben, Fächern oder höheren Klassenstufen verbindet. Karl Schubert hat bereits im ersten Schuljahr Friedrich Oehlschlegel ersetzt und seine sechste Klasse bis zur achten geführt, bevor ihm durch Rudolf Steiner die Aufgabe der Hilfsklassenführung anvertraut wurde. Im zweiten Schuljahr haben Alexander Strakosch und Herrmann von Baravalle eine fünfte und eine sechste Klasse übernommen und zur achten geführt. Beide Lehrer sind anschliessend tragende Kollegen in der Oberstufe geworden. Herbert Hahn ist im Jahre 1921 der Klassenlehrer der dritten Klasse nach Leonie von Mirbach geworden und hat diese ebenfalls bis zur achten beibehalten.

Unter den ersten Klassenlehrern findet man vierzehn Frauen und sechzehn Männer. Rudolf Steiner war sehr bemüht, so gut wie möglich das weibliche und männliche Element im Gleichgewicht zu halten („Nur wäre es gut, wenn man – verzeihen Sie – immer abwechselt: Mann – Frau – Mann – Frau, sonst wird die Schule zu weiblich.“ Steiner GA 300b/36). In den ersten beiden Jahren haben aus verschiedenen Gründen vier Klassenlehrer ihre Arbeit abgebrochen. Danach hat sich trotz der 1921 allmählich eingeführten Doppelzügigkeit, die wegen der Klassenstärken notwendig war, eine er-

staunlich große Stabilität in der Besetzung der Klassen eingestellt. Die Anzahl der durch einen Klassenlehrer geführten Klassen ist dabei in nur vier Jahren von acht (1919) auf siebzehn (ab 1923) angestiegen.

Das Klassenlehrerprinzip der freien Waldorfschule als einer Einheitlichen Volks- und höheren Schule in Stuttgart lag damals quer zur gewohnten Unterrichtspraxis in Württemberg, die in der vierjährigen Volksschule und dann im Sinne des dreigliedrigen deutschen Schulwesens organisiert war. Auch die Ausbildung der Lehrer der Volksschule wie der weiter führenden Schulen verlief getrennt (Langewiesche/Tenorth 1989).

3. Direkte explizite Äußerungen Steiners zur Länge der Klassenlehrerzeit

Die expliziten Äußerungen Rudolf Steiners zur Länge der Klassenlehrerarbeit werden chronologisch zusammengestellt und den weiteren Ausführungen vorangestellt. Eine erste eher allgemein gehaltene Äußerung stammt aus dem ersten Lehrerkurs: „Der Klassenlehrer hat in der Hauptsache als *Einheitslehrer* (unterstrichen von TZ) zu wirken ... Der Lehrer der letzten Klasse wird wieder der der ersten.“ (Steiner GA 295/21, 21.8.1919) Diese Aussage wurde gemacht, als die achtjährige Schule entstehen sollte.

Zweimal noch hat sich Rudolf Steiner während des Einführungskurses zum Klassenlehrerprinzip geäußert: „Daher sollte in ausgiebigstem Maße in jeder guten Schule das befolgt werden, dass, solange es nur geht, der Lehrer seine Schüler behält: in der 1. Klasse sie übernimmt, in der 2. Klasse sie behält, im dritten Jahre weiter mit ihnen aufsteigt und so weiter, soweit es durch die Möglichkeit der äußeren Einrichtungen geht. Und der Lehrer, der in diesem Jahr die 8. Klasse gehabt hat, soll dann das nächste Jahr wieder die 1. Klasse übernehmen.“ (Steiner GA 294/89, 27. 8. 1919) Im 11. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde befindet sich ein gewichtiges Argument. Eine über das ganze zweite Jahrsiebt ausgedehnte Klassenlehrerzeit bildet die Voraussetzung für die pädagogische Begleitung von gesundheitlich-physiologischen Entwicklungsprozessen bis in das Wachstumstempo der Kinder hinein. Es berührt den Kern der praktischen Menschenkunde für Lehrer, instinktiv die grundsätzliche Polarität der menschlichen dreigliedrigen Konstitution zu erkennen („Gedächtniskind“ und „Phantasiekind“): „Sehen Sie, deshalb ist es auch so wichtig, dass man die Schüler behält durch alle Schuljahre hindurch, und deshalb ist es eine so wahnsinnige Einrichtung, jedes Jahr die

Schüler einem anderen Lehrer in die Hand zu geben.“ (Steiner GA 293/170, 2. 9. 1919, vgl. dazu auch Zdražil 2010).

Im ersten Schuljahr bekräftigt Rudolf Steiner, dass der Klassenlehrer bleiben sollte bis zum „Schluss der Volksschule“, d. h. bis zur achten Klasse. Damals hatte die Schule zwar acht Jahre und den Klassenlehrer gab es allerdings nur bis zur sechsten Klasse: „[... man] müsste [...] schon anstreben [...], dass man den Lehrer am besten die ganze Volksschule hindurch nicht wechselt; die erste Volksschulklasse einem Lehrer übergibt und diesen Lehrer aufrücken lässt in seiner Klasse, soweit es nur überhaupt geht, am besten bis zum Schluss der Volksschule ... Man wächst immer mehr und mehr zusammen mit seiner Klasse ...“ (Steiner GA 301/87, 26. 4. 1920).

Da in den letzten beiden Klassen zwei Lehrer (Treichler, Stockmeyer, nächstes Jahr Stein Stockmeyer) abwechselnd unterrichtet haben und auch negative Erscheinungen im Verhalten der Klassen vorgekommen sind, sprach Rudolf Steiner vom „Zerflattern“ der Klasse als Folge und sagte weiter: „Mit dem Zerflattern ist eine der Erscheinungen gut bezeichnet. Es ist nicht ein richtiges Zusammenwirken. Das ist eine furchtbare Gefahr. Das ist dasjenige, was ich dadurch zu bekämpfen versuchte, dass ich so lange als möglich den einen Klassenlehrer für das Richtige halte; dadurch ist von vornherein eine Schutzwehr geschaffen gegen das Zerflattern.“ (Steiner GA 300b/95, 20. 6. 1922)

Die beiden eindeutigsten und klarsten Aussprüche zur Länge der Klassenlehrerzeit stammen aus den letzten Jahren der Schulführung unter Rudolf Steiner:

„Die 8. betrachten wir als letzte Volksschulklasse. Die folgenden Klassen doch so, dass die Lehrer wechseln.“ (Steiner GA 300c/25, 30. 3. 1923)

„Nichts ist nützlicher und fruchtbarer im Unterricht, als wenn Sie dem Kinde zwischen dem 7. und 8. Lebensjahre etwas in Bildern geben und später, vielleicht im 13., 14. Lebensjahre, wieder in irgendeiner Form darauf zurückkommen können. Gerade aus dem Grunde wird bei uns in der Waldorfschule versucht, die Kinder möglichst lange bei einer Lehrkraft zu lassen. Die Kinder werden, wenn sie in die Schule kommen, mit dem 7. Lebensjahre einer Lehrkraft übergeben. Die steigt dann mit den Klassen auf, soweit es eben geht. Das ist deshalb gut, damit die Dinge, die einmal keimhaft in dem Kinde veranlagt werden, immer wieder und wiederum den

Inhalt der Erziehungsmittel abgeben können.“ (Steiner GA 311/63, 15. 8. 1924)

Es kann natürlich sein, dass diese Sammlung nicht vollständig ist. Es handelt sich nicht um sehr viele, trotzdem aber in meinem Verständnis um ein- und nicht mehrdeutige Äußerungen Steiners zum Thema. Nicht immer sind in diesen Aussagen eindeutige Begründungen enthalten, einige wichtige Gründe werden daran klar:

- Zusammenwachsen des Lehrers mit der Klasse,
- Ausgleichen von konstitutionellen Einseitigkeiten der Schüler,
- Vorbeugen dem Zerflattern der Klassengemeinschaft,
- altersgemässe Wandlungen eines Unterrichtsthemas.

Die Aussprüche vermitteln aber ein klares Bild über die achtjährige Klassenlehrerzeit. Trotzdem soll den Gründen weiter nachgegangen werden.

4. Spezialisierung und Vollmenschentum

In den letzten Vorträgen für das Kollegium der ersten Schule spricht Steiner von der Notwendigkeit eines Waldorfschul-Lehrerbewusstseins (Steiner GA 302a/123).

Die erste grundsätzliche Voraussetzung für den Waldorflehrerberuf und insbesondere für den Klassenlehrer in der Waldorfschule ist also nichts Geringeres als eine Bewusstseinsänderung. Dieser hohe Anspruch der Bewusstseinsänderung geht darauf hinaus, das „normale“ (naturwissenschaftliche) Bewusstsein, das sich auf die äußeren Sinne und den Verstand stützt, zu erweitern.

„Die moderne Wissenschaft pflegt nur das verstandesmäßige Begreifen der Naturerscheinungen. Dieses hat keine Kraft, um auf Gemüt und Wille des Menschen zu wirken. Es ist deshalb für eine soziale Gestaltung des Lebens ungeeignet. Die anthroposophische Geisteswissenschaft schöpft nicht allein aus dem Verstande, sondern aus allen Seelenkräften des Menschen. Sie wirkt deshalb auch auf alle diese Seelenkräfte wieder zurück.“ (Steiner GA 24/190f.)

Rudolf Steiner spricht hier von der Erweiterung der „Naturerkenntnis“ zur „Geist-Erkenntnis“, in der letzten werden „alle Seelenkräfte“, d. h. auch Gefühl und

Wille, als Erkenntniskräfte betätigt. Dadurch wird der Mensch – verkürzt gesagt – vom Wissenschaftler zum Künstler, der Lehrer wird vom Erziehungswissenschaftler zum Erziehungskünstler. Das Wissen von diesem Menschen erlangt also eine künstlerische Form. „Im Wesentlichen wird die zukünftige Entwicklung führen – dazu hat der Pädagoge mitzuwirken – von der Wissenschaft zum künstlerischen Erfassen der Welt, von der Missgeburt zum Vollmenschen.“ (Steiner GA 302a/40)

In diesem Ausspruch aus dem ersten Vortrag der „Meditativ erarbeiteten Menschenkunde“ erscheint der Ausdruck „Vollmensch“ als eine sehr charakteristische Bezeichnung für den Waldorflehrer, der (neben dem Ausdruck „Kulturmensch“, Steiner GA 293/15) im Gegensatz zum Ausdruck „Spezialist“ als einer Gefahr der modernen Bewusstseins- oder seelisch-geistigen Konstitution, die für den Lehrerberuf verheerend ist. Das wird sehr deutlich aus folgenden Worten: „Diesem Denken trat im Laufe der Zeit immer mehr und mehr etwas gegenüber, was so viel gelobt, allerdings auch zuweilen getadelt worden ist: das *Spezialistentum* auf allen Gebieten des Lebens, jenes Spezialistentum, das namentlich in unsere höhere Erkenntnis eingezogen ist und von dieser aus seine Wirkungen entfaltet hat, zum Beispiel bis hinunter in die Volksschulerziehung. Dieses Spezialistentum machte den Menschen zum Physiker, zum Botaniker, zum Advokaten, zum Professor, zum Lehrer und so weiter, aber es trieb ihm den Menschen aus. Und wir müssen uns da fragen: Ist es denn wirklich eine Förderung der Erkenntnis selber, wenn diese Erkenntnis in der neueren Zeit sich so entwickelt hat, dass das Wissen, das zu einer Weltanschauung führte, sich in jene kleine Partien zerspaltet hat, von denen man eben das Menschliche verloren hat und sich keinen Blick mehr für die Welt bewahren konnte? ... Geisteswissenschaft ist es, welche dieses *Vollmenschentum* der heutigen Menschheit wieder zurückgeben will ...“ (Steiner GA 335/253-255, zum Thema „Lehrer als der ganze Mensch“ siehe auch Steiner GA 307/192).

5. Die Menschlichkeit des Lehrers

Rudolf Steiner nimmt hier in der Frage der Spezialisierung eine stark kulturkritische Haltung ein, wie manche Reformpädagogen oder auch Albert Schweitzer, der das Spezialistentum auch als eine nicht zu unterschätzende kulturelle Niedergangerscheinung betrachtet: „In allen Berufen, am meisten vielleicht in der Wissenschaft, tritt die geistige Gefahr des Spezialistentums für den einzelnen wie für das allgemeine Geistesleben immer deutlicher hervor ... In der Verwaltung, im Unterrichtswesen

und in jeder Art von Betrieb wird der natürliche Spielraum der Betätigung durch Beaufsichtigung und Verordnungen so weit als möglich eingeengt. Wie unfrei ist in manchen Ländern der Volksschullehrer heute ... Wie unlebendig und unpersönlich ist sein Unterricht durch diese Beschränkung geworden! (Schweitzer 1923, S. 13). Steiner sieht aber die Lösung nicht nur darin, andere Bewusstseinsinhalte zu haben, sondern das Bewusstsein selbst, d. h. die Bewusstseinsform weiterzuentwickeln.

Die Wirkung des naturwissenschaftlichen Bewusstseins, also des „Spezialismus, der in der anthroposophischen Erziehung vollständig abgestreift werden kann“ (Steiner GA 343/504), besteht also zum Einen darin, aus den materialistisch geprägten intellektuellen wissenschaftlichen Inhalten keine Anregung zu emotionalen und volitionalen seelischen Qualitäten als den zentralen pädagogischen Fähigkeiten zu erhalten. Diese sind vor allem Einfühlungsvermögen, Erfassen der psychischen Eigenschaften der Schüler, die Fähigkeit, das Verhalten des Schülers und seine Reaktionen und Antworten vorauszusehen, das pädagogische Taktgefühl, die pädagogische Beobachtungsfähigkeit usw. Die andere Wirkung sind für Rudolf Steiner „wirklichkeitsfremde Begriffe“, die keine praktische intuitive Menschenerkenntnis mehr ermöglichen und in der (sozialen) Wirklichkeit zu „immer größer werdenden Kalamitäten“ führen müssen (Steiner GA 177/206).

Das Waldorfschul-Lehrerbewusstsein besteht also in diesem Sinne in einem „Vollmenschentum“ als einer gesteigerten Form der Menschlichkeit („... von der Menschlichkeit des Lehrers hängt das allermeiste ab ...“ Steiner GA 300b/74, siehe auch Steiner GA 181/136 und Steiner GA 53/313). Sie setzt das Streben voraus, „über das Spezialistentum hinauszugehen zu dem, was wir zu erzeugen versuchten durch das, was hier Anthroposophie genannt wird. Erreicht werden muss, dass nie abreißt der Faden zu einer allgemein menschlichen Betrachtung, zu einer Einsicht in dasjenige, was der Mensch eigentlich ist ...“ (GA 192/123) Das Instrument zur Überwindung des Spezialistentums ist die anthroposophische Geist-Erkenntnis, die Menschenerkenntnis mit der Welterkenntnis verbindet, die „den einzelnen Menschen anschließt an das ganze Weltenall“ (Steiner GA 293/30). Sie soll dem Lehrer den Hintergrund geben „von allem, was er schulmäßig unternimmt, eine umfassende Anschauung über die Gesetze des Weltenalls“ (Steiner GA 293/45), eine „Idee vom Weltenall und seinem Zusammenhang mit dem Menschen“, die „übergeht in ein Gefühl, welches durchheilt alle einzelnen

Vornahmen des Unterrichtes. Ohne dass wir solche Gefühle vom Menschen und vom Weltenall haben, kommen wir nicht dazu, ernsthaftig und richtig zu unterrichten.“ (Steiner GA 293/158)

Wir haben hiermit also mit einigen essenziellen Gesichtspunkten zu tun, die für alle Waldorflehrer gültig sind, die aber bei dem Klassenlehrer an Waldorfschulen aufs Höchste gesteigert werden.

6. Zweites Lebensjahrsiebt und die pädagogische Grundlage des Allgemein-Menschlichen

Zum Grundduktus des zweiten Jahrsiebts und seinem Zusammenhang mit dem Klassenlehrer erscheint es wichtig, was Rudolf Steiner kurz vor der Gründung der Waldorfschule von einer „Einheitsschule für alle Menschen“ sagt: „Diese Gesetze, die sich abspielen in der menschlichen Entwicklung zwischen dem ungefähr sieben und ungefähr vierzehnten bis fünfzehnten Jahr, diese Gesetze sind für alle Menschen die gleichen. Und nichts anderes dürfte in Frage kommen, als durch die Erziehung und den Unterricht zu beantworten die Frage: Wie weit muss ich einen Menschen als Menschen bringen bis in sein vierzehntes bis fünfzehntes Jahr hinein?“ (Steiner GA 192/91) Was heißt es eigentlich: ein Kind bis in sein vierzehntes oder fünfzehntes Jahr als ganzen Menschen und nicht als einseitiges z. B. auf einen Beruf spezialisiertes Wesen im Unterricht zu fördern und zu behandeln? Damit hängt wohl zusammen, ob das Kind als Mensch von einem „Einheitslehrer“ oder einem „Spezialisten“ unterrichtet wird. Eine menschenkundliche Betrachtung des zweiten Lebensjahrsiebts von diesem Gesichtspunkt des Allgemein-Menschlichen wäre wohl nötig. Diese Andeutung scheint eher in Richtung des Klassenlehrerunterrichtes als des Unterrichts eines Fachlehrers zu gehen.

7. Bedürfnis des Kindes, „eine Autorität neben sich zu haben“

Wie jeder weiß, ist die „Autorität“ ein zentraler Begriff in der Waldorfpädagogik, vor allem im Hinblick auf das zweite Lebensjahrsiebt (Steiner bereits im Jahre 1907 in der Schrift „Die Erziehung des Kindes ...“, Steiner GA 34/329). Steiner nennt die „Sehnsucht, eine Autorität neben sich zu haben“ eine „Grundkraft und Grundempfindung des kindlichen Lebens vom 6., 7. bis zum 14., 15. Lebensjahre“ (Steiner GA 301/21), das „autoritative Prinzip“ die „wesentlichste erziehende Kraft“ (Steiner GA 304/105). Ich brauche in diesem Kontext diese Seelenkraft nicht zu analysieren. Allerdings scheint es mir

wichtig, zu unterscheiden von einigen anderen seelisch-geistigen Grundkräften, die der ersten entgegenwirken. Die Sehnsucht nach Autoritäten ist eine wichtige, aber eben nur eine Strömung der inneren seelisch-geistigen Entwicklung („Bedürfnis der Menschennatur selbst“, Steiner GA 301), die – wie es R. Steiner formuliert – im Menschen von den „fortschreitenden göttlich-geistigen Mächten“ veranlagt wird. Hinzu treten allerdings Eingriffe der luziferischen und der ahrimanischen geistigen Strömung, die sehr individuell und unregelmäßig eingreifen: „Wenn Sie diese Entwicklung des Menschen von sieben zu sieben Jahren ins Auge fassen, dann haben Sie es vorzugsweise zu tun mit dem, was die sozusagen normalen Wesenheiten der höheren Hierarchien an der menschlichen Evolution bewirken.“ (Steiner GA 150/13f.) Bekanntlich verläuft aber keine menschliche Biografie in reinen Jahrsiebten, sondern es gibt Verfrühungen und Verspätungen, Akzelerationen und Retardationen. Diese sind das Ergebnis von Einwirkungen der luziferischen und ahrimanischen Geister.

Wir bekommen mit diesen zwei Kräfterichtungen eine Art Ur-Polarität als anthropologische Konstante der kindlichen Entwicklung.

Das bedeutet aber, dass eine Ausrichtung der Pädagogik dieser Altersstufe auf das Walten von „selbstverständlichen Autoritäten“ im zweiten Lebensjahrsiebt nicht einfach ein Kopieren dessen ist, was entwicklungs-mässig vorliegt, sondern viel mehr vorsätzliche Stärkung und Unterstützung von einer (gesunden) Entwicklungsströmung gegenüber einer anderen ist, die ungesund ist (Steiner GA 150/20). Es ist damit also mit der Entscheidung für die Autorität und (indirekt auch den Klassenlehrer) eine Gewichtung und Wertung verbunden, was man aus den verschiedenen Seelenkräften des Kindes in den Vordergrund stellen will.

8. Wandlungen des Autoritätsgefühlsprinzips und die Rolle des Klassenlehrers

Für Rudolf Steiner bedeutet aber das zweite Lebensjahrsiebt pädagogisch keinen einheitlichen Abschnitt und unterstreicht, „dass der Mensch, indem er nur noch das Nachahmungsprinzip über das 7. Jahr ins 9. Jahr führt, dieses Nachahmungsprinzip mit dem Autoritätsgefühlsprinzip durchwirkt. Vom 9. Jahre an kommt dann dieses Autoritätsprinzip immer reiner und reiner heraus, und vom 12. Jahre an mischt sich wieder ein Neues hinein, nämlich das eigene Urteilsvermögen.“ (Steiner GA 301/82) Wir haben im zweiten Lebensjahrsiebt mit einer radikalen Bewusstseinswandlung bei dem Kind zu tun.

Das sollte Konsequenzen für das pädagogische Handeln des Klassenlehrers im zweiten Lebensjahrsiebt haben, indem sich der Lehrer selbst entsprechend den Bedürfnissen seiner Schüler wandelt im Sinne der Selbsterziehung. Die Selbsterziehung des Lehrers ist hier die wirksamste Triebkraft für die Entwicklung (Selbsterziehung) des Schülers. „Dazu müssen wir voll verstehen, was es heißt, neben dem Kinde so zu stehen, dass das Kind die beste Selbsterziehung neben uns treibt.“ (Steiner GA 306/134)

9. Wandlungen eines Unterrichtsmotivs während der Klassenlehrerzeit

Rudolf Steiner hat viel Wert darauf gelegt, ein Motiv aus dem Unterricht der einen Klassenstufe in der Seele des Kindes wachsen zu lassen und immer wieder mit neuen Gesichtspunkten, Gefühlen und Gedanken darauf im Unterricht der späteren Klassenstufen zurückzukommen: „Nichts ist nützlicher und fruchtbarer im Unterricht, als wenn Sie dem Kinde zwischen dem 7. und 8. Lebensjahre etwas in Bildern geben und später, vielleicht im 13., 14. Lebensjahre, wieder in irgendeiner Form darauf zurückkommen können.“ (Steiner GA 311/63) Das geht natürlich nur, wenn ein Mensch den Unterricht in den verschiedenen Klassenstufen gibt. „Gerade aus dem Grunde wird bei uns in der Waldorfschule versucht, die Kinder möglichst lange bei einer Lehrkraft zu lassen. Die Kinder werden, wenn sie in die Schule kommen, mit dem 7. Lebensjahre einer Lehrkraft übergeben. Die steigt dann mit den Klassen auf, soweit es eben geht. Das ist deshalb gut, damit die Dinge, die einmal keimhaft in dem Kinde veranlagt werden, immer wieder und wiederum den Inhalt der Erziehungsmittel abgeben können.“ (ebenda)

10. Ende der Klassenlehrerzeit und die Wandlungen des Lehrplans nach der achten Klasse

Als im September 1920 die erste neunte Klasse eröffnet und diese in der Konferenz besprochen wird, hebt Rudolf Steiner in der Besprechung des Lehrplans das Prinzip der „Kontinuität“ hervor. Konkret heißt es aber, die Unterrichtsthematik von manchen Fächern ändert sich im Vergleich mit der achten Klasse zwar nicht, es ändert sich aber sehr der methodische Zugang dazu. Die gleiche Thematik wird also anders unterrichtet. Der Stoff bleibt, die Personen wechseln. Als Beispiel sei hier das Fach Geschichte angeführt:

„Im achten Schuljahr versuche man, mit den Kindern die Geschichte bis herauf zur Gegenwart fortzuführen, wobei man aber wirklich das Kulturgeschichtliche durch

und durch berücksichtigt. Das meiste von dem, was den Inhalt der heute noch gebräuchlichen Geschichte ausmacht, erwähne man überhaupt nur nebenbei. Es ist viel wichtiger, dass das Kind erfahre, wie die Dampfmaschine, der mechanische Webstuhl und so weiter die Erde umgestaltet haben, als dass es allzufrüh solche Kuriositäten erfahre wie die Korrektur der Emser Depesche oder dergleichen." (Steiner GA 295/163)

Und über die neunte Klasse wird dann gesagt: „Jetzt würde ich empfehlen, zunächst nicht weiterzugehen, sondern die ganze Sache noch einmal durchzuarbeiten in geisteswissenschaftlicher Umarbeit, anschließend an Lecky „Geschichte der neueren Zivilisation.“ (Steiner GA 300a/220)

Wir haben hier mit einer anderen Situation zu tun, als in dem Fall, wo sich die Motive des Klassenlehrer-Unterrichts wandeln. Rudolf Steiner rechnete damit, dass nach der achten Klasse dieses gleiche Thema von einer anderen Lehrkraft, einem Fachlehrer, unterrichtet wird. Hier wird bewusst ein Übergang zwischen dem Klassenlehrerunterricht (in einer mehr bildhaft-phantasievollen Art) und dem Fachlehrerunterricht (in einer mehr begrifflichen Form) geschaffen.

11. Klassenlehrer:

Idee der Waldorfpädagogik wird Form

Der Klassenlehrer ist also ein grundlegendes Motiv der Waldorfschulkonzeption. Er findet auch – soweit dem Autor bekannt – keine Entsprechung in anderen reformpädagogischen Schulversuchen. In meinem Verständnis lassen sich daran sowohl der ganze Charakter

wie auch einige wesentliche Züge der Waldorfpädagogik, zumindest im Hinblick auf die Erziehungsaufgaben im zweiten Lebensjahrsieb finden. Wie sich einmal Rudolf Steiner über den Hauptunterricht „als Grundstock der Erziehung“ (Steiner GA 300c/161) äußerte, fasse ich Klassenlehrer als den Grundstock und lebendigen Ausdruck der waldorfpädagogischen Grundidee. Die Idee der Waldorfpädagogik ist durch die Einrichtung des Klassenlehrers Form geworden!

Die Äußerungen Steiners zur Länge der Klassenlehrerzeit lassen keinen Zweifel hinsichtlich dessen zu, wie lange sich Rudolf Steiner die Klassenführung durch einen Klassenlehrer vorgestellt hat. Sie ist in den Bedürfnissen der durch die guten Götter veranlagten menschlichen Seelenkräfte begründet und dauert bis zum 14., 15. Lebensjahr.

Eine erfolgreiche Bewältigung dieser immensen pädagogischen Aufgabe ist an das aktive Beschreiten des anthroposophischen Erkenntnisweges gebunden, der vom Spezialistentum zu einer weiter entwickelten Menschlichkeit führt. Ebenfalls ist eine innere Wandlungsfähigkeit im Sinne der Selbsterziehung eine notwendige Bedingung der Klassenlehrerarbeit.

Welche Konsequenzen wären daraus für die heutige Situation der Waldorfschulen zu ziehen und was ist da ein angemessener praktisch-konkreter Umgang mit diesen Ansätzen, das wäre ein Thema einer anderen Untersuchung.

Erstveröffentlichung: Rundbrief Nr. 49 der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, Michaeli 2013

Literatur:

- ESTERL, D. (2006): Die erste Waldorfschule Stuttgart-Uhlandshöhe 1919-2004. Daten – Dokumente – Bilder. Stuttgart: Edition waldorf
- HUSEMANN, G. TAUTZ, J. (Hrsg.) (1979): Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner in der ersten Waldorfschule 1919-1925. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band V. München: Beck Verlag
- SCHWEITZER, A.(1923): Kulturphilosophie I: Verfall und Wiederaufbau einer Kultur. München: Beck Verlag
- STEINER, R. (GA 24): Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage
- STEINER, R. (GA 34): Lucifer-Gnosis 1903-1908
- STEINER, R. (GA 53): Ursprung und Ziel des Menschen
- STEINER, R. (GA 150): Die Welt des Geistes und ihr Hereinragen in das physische Dasein
- STEINER, R. (GA 177): Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt. Der Sturz der Geister der Finsternis

- STEINER, R. (GA 181): Erdensterben und Weltenleben
- STEINER, R. (GA 192): Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen
- STEINER, R. (GA 293): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik
- STEINER, R. (GA 294): Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches
- STEINER, R. (GA 295): Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge
- STEINER, R. (300/a-c): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924
- STEINER, R. (GA 301): Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft
- STEINER, R. (GA 302a): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis
- STEINER, R. (GA 304): Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage
- STEINER, R. (GA 306): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis
- STEINER, R. (GA 307): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung
- STEINER, R. (GA 311): Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit
- STEINER, R. (GA 335): Die Krisis der Gegenwart und der Weg zu gesundem Denken
- STEINER, R. (GA 343): Vorträge und Kurse über christlich-religiöses Wirken II
- ULLRICH, H. (2011): Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München: Beck Verlag
- ZDRAŽIL, T. (2010): Wachstum der Kinder und Erziehung. Von der Wirksamkeit der Ich-Organisation im Leibe. In: Rundbrief der Pädagogischen Sektion, Nr. 40 Weihnachten 2010, S. 8-22

Echtheit zählt

Wer Klassenlehrer werden will, muss seinem zweiten Menschen folgen

Claus-Peter Röh

Eine Studentin beendet das Studium in großer Vorfreude auf ihren Wunsch-Beruf, Klassenlehrerin an einer Waldorfschule zu werden. Sechs Monate nach Schulbeginn sagt sie: „Das haben Sie uns im Seminar *nicht* gesagt: Es ist wirklich ein Vollwaschgang! Kein Tag ist wie der andere und ich weiß manchmal nicht, wie ich standhalten soll. – Aber es ist doch der schönste Beruf.“ Auf die Frage, was ihn am meisten beeindruckte, antwortet ein junger Lehrer: „Diese hohe Erwartung der Kinder, die ist ganz real, – sie trägt mich und fordert mich zugleich in jedem Augenblick als Mensch.“

„Wie werde ich ein guter Lehrer?“ fragen sich junge Kolleginnen und Kollegen auf einem Arbeitstreffen. Zweierlei scheint ihnen wichtig: Eine gute thematische Vorbereitung bildet das Handwerkszeug des Unterrichts. Ob aber das Thema in der Begegnung mit der Klasse auflebt, ob die Schüler sich zuwenden und aus innerem Interesse mit dem Inhalt verbinden können, das hängt davon ab, wie sich der Lehrer als Mensch in die Unterrichtssituation hineinstellt. Als ganzer Mensch muss er in das Geschehen eintauchen und doch zugleich mit kritischem Bewusstsein eine Methode anwenden, die darauf abzielt, die Schüler in ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe zu erkennen, herauszufordern und zu fördern. In jedem Unterricht verwandeln sich innere Werte, Ideale, Haltungen und Fähigkeiten in konkrete äußere Handlungen. Umgekehrt kann bei entsprechender Übung das Unterrichtsgeschehen wieder auf die innere Haltung zurückwirken.

Zusammenklang von Erziehung und Selbsterziehung

Je mehr es dem Lehrer gelingt, den Zusammenklang von innerer Einstellung und äußerem Handeln durch Arbeit an sich selbst zu verstärken, um so mehr erlangt er Selbstsicherheit im Auftreten vor der Klasse: Kinder haben ein Gespür für die Fähigkeiten, die sich ihre Erzieher aus eigener Kraft errungen haben. Eine Anekdote, die über Mahatma Gandhi erzählt wird, illustriert diesen Zusammenhang anschaulich: Einer Mutter, die ihn bat, ihrem Kind zu sagen, es solle nicht mehr so viel Süßes essen, sagte er, sie möge in drei Monaten wie-

derkommen, dann werde er mit ihrem Sohn sprechen. So geschah es. Nachdem er später mit dem Jungen gesprochen hatte, fragte die Mutter, warum er denn für diese einfachen Sätze drei Monaten gebraucht habe? Darauf antwortete er, er habe sich erst selbst die Lust auf Süßigkeiten abgewöhnen müssen.

Gandhi deutet auf ein grundlegendes Gesetz der Erziehung. Was das Kind vom Erwachsenen lernen soll, muss dieser sich erst aus eigener Kraft errungen haben. Auch Rudolf Steiner sprach über dieses Gesetz, wenngleich erheblich differenzierter. Das jeweils höhere Wesensglied des Menschen wirkt nämlich auf das jeweils niedrigere. Das gilt für die Selbsterziehung, aber auch für die Erziehung.

Die Wesensglieder des Kindes:	Die Wirkungsebene des Erziehers:
<i>physischer Leib</i>	Äther- oder Lebensleib
Äther- oder Lebensleib	Astral- oder Empfindungsleib
Astral- oder Empfindungsleib	Ich
Ich	Geistselbst

Die Gültigkeit dieses Gesetzes zeigt sich im Erziehungsalltag auf vielfältige Weise: Aus Überzeugungen, die sie sich selbst erarbeitet haben, wirken die Kindergärtnerinnen über ihren Astralleib bis hinunter in die Gestaltung der ätherischen Lebensrhythmen: Je stärker die Atmosphäre im Kindergarten von Sicherheit, Achtsamkeit und Vertrautheit durchdrungen ist und die Kinder sich von den Erwachsenen getragen fühlen, desto besser können sie dort wachsen und gedeihen.

Verwandeln sich in der Zeit des Zahnwechsels die ätherischen Lebenskräfte des Kindes in neue Gedächtnis-, Phantasie- und Gestaltungsfähigkeiten, so können Klassen- und Fachlehrer diese starken ätherischen Lernkräfte am besten über die Fähigkeiten ihres eigenen Astralleibes erreichen und ausbilden. Das Anstimmen eines Liedes, das Sprechen des Morgenspruchs, das

Ergreifen der Bewegung, die Wahrnehmung der Schüler in der jeweiligen Unterrichtssituation, die Anleitung einer schriftlichen Arbeit und das Empfinden der Sprache beim Erzählen: Jede dieser Aktivitäten wird durch den wandelbaren und vom Ich durchdrungenen Astralleib eingeleitet und in ihrer Qualität bestimmt.

Wird später in der Pubertät bei den Schülern die Empfindungskraft des Astralleibes frei, müssen Klassen- und Fachlehrer ihre Haltung ändern: Nun erwarten die Schüler ausgesprochen oder unausgesprochen von der Lehrerin oder dem Lehrer ein stärker wirkendes Ich, sei es in der Gestaltung, sei es in der Aufmerksamkeit. Die Jugendlichen bemerken und spiegeln wachsam, ob und wie der Erwachsene das Schiff des Unterrichts lenkt und wie er auf nicht voraussehende Situationen reagiert.

Auf all diesen Wirkungsebenen haben wir als Erzieher einen positiven Einfluss durch die Selbsterziehung: Indem wir als Pädagogen an unserer eigenen Menschwerdung arbeiten, erleben die Schüler uns selbst als Lernende. Die Kraft im heranwachsenden Menschen, die sich aus sich selbst heraus entwickeln will, findet Orientierung und Anregung an dem, was der Lehrer in sich erarbeitet. Auf diese Weise klingen in einem Klassendurchgang von acht Jahren Selbsterziehung und Erziehung zusammen.

Der dänische Waldorfpädagoge Holger Mellerup sagte in einem Gespräch über die Selbsterziehung des Klassenlehrers: „Wer sich mit den Schülern durch die Jahre weiterentwickelt und auch die stürmischen, herausfordernden Zeiten einer 7. und 8. Klasse durchlebt, erwirbt sich menschliche Kräfte, zum Beispiel des Mutes und der Bescheidenheit, die ihm helfen, in der nächsten 1. Klasse eine geliebte Autorität zu werden.“

Der innere Ratgeber

Betrachtet man die menschliche Biographie vom Gesichtspunkt der Selbsterziehung, kann man eindrucksvolle Entdeckungen machen. Johann Gottlieb Fichte beispielsweise vertrat die Auffassung: „Kein Mensch auf der Erde hat das Recht, seine Kräfte ungebraucht zu lassen und durch fremde Kräfte zu leben. – Alle Kraft des Menschen wird erworben durch Kampf mit sich selbst und Überwindung seiner selbst. – Der Wille ist die einzige Realität.“

Lesen wir bei den Zeitgenossen, wie wortgewaltig Fichte seine Thesen in der Berliner Universität vortrug,

wird die äußere Seite dieses „Philosophen des freien Willens“ sichtbar. Doch die Quelle dieser äußeren Kraft lag tief in seinem Inneren. Über die Stimme des Gewissens schrieb er: „Auf sie zu hören, ihr redlich und unbefangenen ohne Furcht und Klügelei zu gehorchen, dies ist meine einzige Bestimmung, dies ist der ganze Zweck meines Daseins. Mein Leben hört auf, ein leeres Spiel ohne Wahrheit und Bedeutung zu sein.“

Indem Fichte sich „ohne Furcht und Klügelei“ dieser inneren Instanz zuwandte, berührte er sein „Geistselbst“. Es steht als zukünftige geistige Kraft noch über dem Ich. Im pädagogischen Alltag macht sich diese äußerlich nicht sichtbare, innerlich aber stark wirkende Kraft bei Schülern und Lehrern deutlich bemerkbar: Ob mitten im Unterrichtsgeschehen, ob unmittelbar nach einer Stunde oder ob in der Rückschau am Abend – häufig meldet sich sachlich, liebevoll und unbestechlich eine innere Stimme, die bemerkt, was im eigenen Tun noch anders und besser hätte sein können. Übt sich der Lehrer, diese Stimme, diesen weiseren, höheren Menschen in sich selbst wahrzunehmen und die Erkenntnis der eigenen Unvollkommenheit anzunehmen, dann kann er aus ihr neue Impulse für den Unterricht schöpfen. Rudolf Steiner ermutigte die ersten Waldorflehrer in den Vorträgen zur „Allgemeinen Menschenkunde“, diesen „zweiten Menschen“ ernst zu nehmen: „Der Mensch aber, der noch in Ihnen lebt, der zweite Mensch, der entwickelt – allerdings jetzt nicht vorstellungsgemäß, sondern willensgemäß – immer ein deutliches Bild von dem, wie er die Handlung, wenn er noch einmal in derselben Lage wäre, ausführen würde. Unterschätzen sie überhaupt nicht diesen zweiten Menschen, der in Ihnen lebt.“

Die Balance zwischen innerer und äußerer Aufmerksamkeit

Der Lehrer kann auf verschiedene Weise versuchen, diesen inneren Menschen wahrzunehmen. Wird zum Beispiel die Rückschau auf das Unterrichtsgeschehen und das eigene Handeln zur guten Gewohnheit, so können aus ihr neue Impulse und Vorsätze für den nächsten Unterricht entstehen. Eine weitere Steigerung ist die Meditation: Sich aus eigenem Entschluss und eigener Kraft für einen Augenblick des Tages ganz auf einen Gedanken zu richten, braucht am Anfang eine große Überwindung und Anstrengung. Nach längerer Übung kann dabei aber immer stärker eine innere Kraft erlebt werden, die uns bei der Konzentration unterstützt. Je mehr sich die Meditation selbst trägt, desto freier kann sich die Aufmerksamkeit dann auf

den bildlichen oder sprachlichen Inhalt richten und darin vertiefen.

Eine solche Konzentration zeitigt eine anfangs überraschende Folge für die Begegnungen mit dem äußeren Geschehen im Alltag: Die Freude an der Wahrnehmung dieses äußeren Geschehens wächst. Das Interesse nimmt zu, wie eine Schülerin eine künstlerische Arbeit individuell gestaltet, wie ein Schüler eine eigene Fragestellung formuliert oder in welcher Atmosphäre die Klasse eine neue Schilderung aufnimmt. Aus einer sol-

chen Pendelbewegung zwischen Innen und Außen bildet sich – bei aller Ungewissheit und Sorge – eine zunehmende Vorfreude auf die Geschehnisse des nächsten Unterrichts.

Regisseure dieser schöpferischen Balance sind die Lehrerin und der Lehrer, die am Zusammenklang von Erziehung und Selbsterziehung arbeiten.

Erstveröffentlichung:

Erziehungskunst Januar / 2014 – 2016 überarbeitet

Literatur:

R. STEINER: Heilpädagogischer Kurs, GA 317, 2. Vortrag, Dornach 1985

R. STEINER: Allgemeine Menschenkunde, GA 293, 4. Vortrag, Dornach 1992

J.G. FICHTE: Die Bestimmung des Menschen, Hamburg 1979

Klassenlehrer an den Waldorfschulen

Über die Bildungseffizienz der Waldorfschulen und das Neuformulieren eines Klassenlehrerprofils für das 21. Jahrhundert
Eine Bestandsaufnahme

Christof Wiechert

Präambel

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

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

In anderen Ländern wird diese Spezialisierung durchgeführt bis hin zu einer Dreiteilung der Klassenlehrerarbeit in: 1-3, dann 4-6 und 7-8. (In den Angelsächsischen Ländern 'Looping' genannt.) Auch hat man schon gehört, dass die Meinung kursiert, das Beste wäre für jedes Schuljahr ein eigener Lehrer. Eine Kollegin übernahm voriges Jahr eine fünfte Klasse und war der vierte Klassenlehrer, die Schule erlaubte aber die Klasse bis Ende des sechsten Schuljahres zu führen.

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

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

Die Frage entsteht, ist die Idee des Klassenlehrers, der so lange es geht mit seinen Schülern 'mitgeht', überholt?¹ Was war eigentlich gemeint mit der Idee des Klassenlehrers? Und gehört diese Einrichtung zu den identitätsbildenden Elementen der Schule? Welche Argumente gibt es, um dieses besondere Merkmal der Waldorfpädagogik umzuwandeln?

1. Die Bildungseffizienz.

Wer über etwas längere Zeit das Leben an einer Waldorfschule beobachtet hat, kann diese Erfahrung haben: Eine Klasse geht zum Abitur, die Prüfungen werden gemacht und bestanden und man ist erstaunt wie gut die Schüler abschneiden. Man weiss, man hat erheblich weniger Stunden verbracht mit spezifischer Examensvorbereitung. Und doch sind die Ergebnisse erstaunlich gut.

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

Wer die Schulen aus der Nähe betrachtet, hat auch erfahren, dass sowie Methoden aus dem normalen Schulbetrieb eingeführt werden, diese Effizienz zu schwinden beginnt. Ein nicht inspirierter, methodengestützter

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

2 An vielen Stellen kommt immer die Forderung nach der Ökonomie des Unterrichtes vor, um das zu erreichen, was die Erziehungskunst ermöglicht, so z.B. in der Konferenz vom 16.01.1922, GA 300a, oder in der Konferenz vom 28.04.1922, und vom 17.06.1921 beide in GA 300b

Unterricht kann diese lebendige Effizienz auf Dauer zunichte machen. Die oft monierten Nachhilfestunden-Exzesse entstehen dann.³

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

Dazu gehört auch eine Situation, die lange als rein theoretisch betrachtet worden ist, die aber praktiziert werden kann und praktiziert worden ist. Es ist diese: die Schüler in dem dritten Schuljahr fragen etwas, zum Beispiel, warum läuft der Mond im Herbst, wenn die Bäume ihre Blätter verloren haben, 'mit' wenn ich spaziere? Der Lehrer antwortet, das ist jetzt zu kompliziert um euch zu erklären, aber wenn ihr im siebten Schuljahr seid, dann werde ich es euch sagen können.

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

2. Generalist versus Spezialist

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

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

treibt das das Kind zum Lernen an, nicht das akademische Können des Lehrers oder der Lehrerin. Das hat von Seiten des/r Lehrer/In alles mit Charakter, somit mit Selbsterziehung zu tun.

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

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

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

3. Die verlässliche Bezugsperson.

Dieser Begriff aus der Resilienzforschung⁶ bekommt zunehmend eine besondere Note: jedes Kind, das ins Leben tritt, bedarf für die Jahre seines Werdens einen Menschen, der *zuverlässig* für es da ist.

Jedes Kind braucht eine basale Lebensstabilität. Viele Familienzusammenhänge sind gegenwärtig kleineren und grösseren Schwankungen ausgesetzt, bis hin zur vollkommenen Zerrissenheit aus einem familiären Zusammenhang. Ein Mensch, der durchgängig solche Prozesse begleitet oder als stabiler Faktor im Hintergrund steht, ist ohne Zweifel ein Qualitätsmerkmal einer Schulgemeinschaft. Die Bedeutung aber solcher 'Verlässlichkeiten' wird einen immer grösseren Stellenwert annehmen.⁷

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

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

4 Siehe dazu 6. Vortrag Methodisch Didaktisches, 27. August 1919, Stuttgart in GA 294, auch in dem 11. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde, 2. September, Stuttgart 1919 in GA 293

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

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

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

das Phänomen der *Zersplitterung*, anstatt der *Eini-gung*.

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

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

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

4. Erziehungs- und Beziehungskünstler.

Betrachtet man die Aufgaben des Klassenlehrers in den letzten 20, 30 Jahren, fällt auf, dass die sogenannte 'Elternarbeit' einen grösseren und schwierigeren Stellenwert einnimmt, wie hier oben schon angedeutet. Zur Begriffsklärung sei gesagt, dass in diesem Zusammenhang unter Elternarbeit *nicht* das Überzeugen der Eltern von der Richtigkeit der Waldorfschule gemeint ist. Es ist hier die subtile, zum Teil viel Zeit und Einsatz erfordernde Aufgabe gemeint, die Eltern einzuladen, sich als Erziehungspartner für das Werden ihres Kindes einzusetzen. Ein Prozess, der das eine Mal mit einem Gespräch erledigt ist, das andere Mal Jahre sorgenvoller Aufmerksamkeit erfordert. (Diese Aufgabe erstreckt sich nicht mehr nur auf die Unterstufe. Alle tätigen Lehrer werden mehr und mehr hiermit konfrontiert, dass sie auch Lebensbe-

gleiter in einem erweiterten Sinne werden.⁹ Denn gerade in der Oberstufe lassen zunehmend viele Eltern ihre Erziehungsaufgabe ruhen, während man im Kindergartenbereich heute grossen Bedarf wahrnimmt an der Fähigkeit, Eltern zu helfen ihre Erziehungsaufgaben zu meistern.)

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

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

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

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

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

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

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

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

So wie eine Vorbereitung für eine Physikepoche in der Unterstufe ihre Bedeutung verliert, wenn die Epoche vorbei ist, so auch das Vorbereitungsmaterial nach einem Klassenzug. Mit anderen Worten, man wird das einmal Erarbeitete nach acht Jahren nicht mehr brauchen können, denn alles hat sich geändert. Der Lehrer ist acht Jahre älter geworden, die Schüler sind ganz neu und anders als 'damals'. Alles ändert sich. Vielleicht sind auch die Fähigkeiten des Lehrers bei der Vermittlung andere geworden. Kurz, was vom Klassenlehrer an Unterricht vermittelt wird, hat eine kurze Halbwertszeit.

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

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

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

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

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

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

Das geht bis in die Details: wie man die Schüler anredet, wie man das Morgenritual gestaltet (wenn es eines

gibt), wie man spricht, wie man die Schüler entlässt, jedes Schuljahr (was für die Kinder ein Entwicklungsjahr ist) braucht seine eigenen Gewohnheiten.

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

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

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

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

Bekanntlich ist eines der von Steiner angeregten Argumente für das Klassenlehrerprinzip, dass der Lehrer in der Lage sein soll, später auf früher Gelerntes zurückzugreifen oder auch vorzugreifen.¹¹ Des Öfteren weist er auf diesen Modus hin, 'dieses Kinder, könnt ihr jetzt noch nicht begreifen, aber wenn ihr im 7. Schuljahr seid, kommen wir darauf zurück, und dann werden wir es begreifen.' Nach Steiner hat das einen gewaltigen pädagogischen Wert, den Schülern perspektivische Momente ihrer eigenen Entwicklung zu zeigen. (Mir ist es in der Schulpraxis einige Male passiert, dass Schüler dann tatsächlich im siebenten oder achten Schuljahr auf einen Unterrichtsinhalt zurückkamen und eine erweiterte Darstellung haben wollten.)

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

Betrachten wir den Lehrplan als ein organisch lebendiges Wesen, so müssen wir ihn auch umsetzen in orga-

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

¹¹ Methodisch-Didaktisches, GA 294, 6. Vortrag Stuttgart 27. August, 1919

nischer Weise. Und dazu braucht es Zeit und ein Bewusstsein, das sich über Zeiten erstrecken kann.

8. Das Klassenlehrerbild: der König in seinem Reich.

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

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

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

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

9. Ein anderes Klassenlehrerbild: der Primus inter Pares.

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

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

wöchentlich für Eltern ein und öffnet die Türen zu seinem Klassenzimmer, immer wenn er unterrichtet. *Wir brauchen eine Pädagogik der offenen Tür.* Eltern kennen die Praxis nur von Hörensagen. Wir laden sie ein, wann immer sie wollen, am Unterricht teilzunehmen.

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

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

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

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

Es bleiben Fragen die bearbeitet werden müssen:

- Was muss getan werden, um in einer 'floating society' Menschen für ein längere Verbindlichkeit zu begeistern?
- Es muss erforscht werden, ob es Beweise aus dem Mainstream gibt, dass Generalisten für das Unterstufenalter besser sind als Spezialisten. (Die Meta-Hatti Studie gibt da Ansätze)
- An der Kompetenzfrage muss gearbeitet werden. Anders gesagt, wie holt man in den Lehrerbildungsstätten eine breite Allgemeinbildung nach? (Diese Frage ist identisch mit der Frage nach der Bildung durch das Studium der Anthroposophie.)

- Eine Forschungsfrage geisteswissenschaftlicher Art ist die Frage nach der Belebung des Äther-Leibes nach dem dritten oder vierten Jahrsiebt.
- ein Pilotprojekt, in dem Klassenlehrer und ein Fachlehrer zusammen Verantwortung für eine Klassengemeinschaft tragen, wäre wünschenswert.

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

Erstveröffentlichung: Rundbrief Nr. 53 der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, Weihnachten 2014

Der Klassenlehrer und seine Autorität. Ein Grundprinzip der Waldorfpädagogik bewährt sich

Peter Loebell

Autorität gilt in der Erziehung als unverzichtbar. Diese Auffassung vertreten nicht nur Waldorfpädagogen. Aber mit „Autorität“ ist nicht ein bestimmter Status gemeint, der dem Pädagogen von Amts wegen zukommt, sondern die Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Beziehung.

Ein Lehrer, der keine Autorität besitzt, kann seinen Beruf nicht sinnvoll ausüben, sagt der Erziehungswissenschaftler Hans Werner Heymann. Denn „die Person, die für andere eine Autorität ist, genießt Respekt, wird geachtet, wird ernst genommen, und auf dieser Basis wird ihr ... das Recht auf Anleitung, Führung und Treffen von Entscheidungen zugestanden, die auch für andere verbindlich sind.“ Nach Ansicht der Deutschlehrerin Silke Riedl wird eine Lehrerpersönlichkeit aufgrund folgender Eigenschaften von Jugendlichen anerkannt:

- Sie gilt als Vorbild bei der Suche nach Orientierung.
- Sie vermittelt klare Strukturen, klare Regeln und klare Arbeitsanweisungen, ohne dass diese langwierig diskutiert werden müssen.
- Sie unterstützt die Schülerinnen und Schüler und nimmt sie ernst.
- Sie pflegt einen authentischen Umgang mit den jungen Menschen, ohne diese persönlich zu verletzen.
- Sie kann auch Fragen beantworten, die vom eigentlichen Unterrichtsstoff abweichen.
- Sie interessiert sich für ihre Schülerinnen und Schüler.

Die Persönlichkeit des Lehrenden wirkt sich unmittelbar auf die Überzeugung der Schüler aus und hat unter anderem für ihre sogenannten Kontrollüberzeugungen eine zentrale Bedeutung, das heißt, das Auftreten von Ereignissen wird von ihnen als abhängig von ihrem eigenen Verhalten gesehen. Menschen, die eine „internale Kontrollüberzeugung“ ausgebildet haben, gehen davon aus, dass sie selbst die Ergebnisse ihrer Handlungen und ihre Lernerfolge beeinflussen; und das ist äußerst wichtig für die eigene Anstrengung beim Lernen. Marcus Hasselborn vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische

Forschung und der Frankfurter Psychologieprofessor Andreas Gold zitieren in ihrem Lehrbuch aus einer Längsschnittuntersuchung von 1.600 Kindern aus den Klassenstufen 3 bis 7: „Kinder, die ihre Lehrer als warmherzig, zuverlässig und in ihrem Verhalten als vorhersagbar beschrieben, entwickelten ein besonders positives Muster eigener Kontrollüberzeugungen. Die positiven Kontrollüberzeugungen gingen einher mit einer aktiveren Unterrichtsbeteiligung und mit besseren Schulleistungen.“ Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für den Lernerfolg der Schüler wird auch durch die statistische Auswertung von mehr als 800 englischsprachigen Meta-Analysen belegt, die der neuseeländische Erziehungswissenschaftler John Hattie durchgeführt hat. Die Rangfolge von 138 verschiedenen Einflussfaktoren zeigt, „dass aktiver und geführter Unterricht viel effektiver ist als ungeführter, moderierender Unterricht“. Dagegen seien Fachkompetenz und Ausbildung des Lehrers nur von geringer Bedeutung für den Lernerfolg. Einen weit stärkeren positiven Effekt schreibt Hattie praktischen Unterrichtsversuchen und deren Reflexion („Micro-Teaching“) zu.

Außerdem kommt der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Klarheit der Lehrpersonen, dem Nichtetikettieren von Lernenden sowie der Lehrerfort- und Weiterbildung eine überragende Bedeutung für die Lernprozesse zu. Die „Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen“. Dabei müssen sie „direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein“, sagt Hattie.

Hatties monumentale Analyse wird durch die Hirnforschung unterstützt. Der Neurobiologe Joachim Bauer konstatiert in seinem Buch über Spiegelneurone, dass „die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden von überragender Bedeutung“ und „die persönliche Unterweisung, auch das Zeigen und Vormachen durch die lehrende Person, eine entscheidende Komponente des Lehrens und Lernens“ ist. Sein Fachkollege Gerald Hüther untersucht die Bedingungen, die die Resilienz von Kindern fördern. Dabei handelt es sich um jene seelische Spannkraft, Elastizität und Strapazierfähigkeit, die einen Menschen in die Lage versetzt, schwere Belastungen im Leben zu bewältigen, ohne durch sie krank zu werden. Demnach muss Schule eine Atmosphäre von Herausforderung, Schutz und Vertrauen

schaffen: „Nur unter dem einfühlsamen Schutz und der kompetenten Anleitung durch erwachsene Vorbilder, können Kinder vielfältige Gestaltungsangebote auch kreativ nutzen und dabei ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten erkennen und weiterentwickeln. Nur so kann im Frontalhirn ein eigenes, inneres Bild von Selbstwirksamkeit stabilisiert und für die Selbstmotivation in allen nachfolgenden Lernprozessen genutzt werden.“

Alle wissenschaftlichen Befunde sagen aber nichts darüber aus, wie lange es dauert, bis ein tragfähiges Autoritätsverhältnis aufgebaut ist, und an welchem Punkt der kindlichen Entwicklung es durch etwas anderes abgelöst werden sollte.

Worauf beruht die Autorität des Klassenlehrers?

Ein wesentliches Profilmerkmal der Waldorfschulen ist, dass der Klassenlehrer die Kinder während der ersten acht Jahrgangsstufen pädagogisch begleitet und eine Vielzahl von Fächern morgens in Epochen unterrichtet. Die Autorität der Lehrpersonen ist nicht in erster Linie durch fachliches Expertenwissen geprägt. Sie beruht vielmehr zunächst auf einem Vertrauensvorschuss der Kinder und ihrer Eltern, der sich im Laufe der Schulzeit immer wieder neu als gerechtfertigt erweisen muss. Dieser lebt davon, dass sich Lehrer ständig fortbilden und von den Erfahrungen, die die Schüler sowie deren Eltern im Umgang mit den Lehrpersonen machen.

- Neben dem selbstverständlichen Einhalten von Vereinbarungen und Ankündigungen bewahrt sich der Pädagoge die Flexibilität, auf unvorhergesehene Ereignisse geistesgegenwärtig reagieren zu können.
- Kinder brauchen das Gefühl, dass sie von ihrer erwachsenen Bezugsperson erkannt werden. Individuelle Anforderungen und Lob sollten stets ermutigen und weitere Anstrengungen herausfordern.
- Vertrauen in die Führung durch die Lehrperson wird durch die wiederholte Erfahrung gefestigt, dass die geforderte Arbeit und die vorgeschlagenen Lösungswege zum Erfolg führen.

Ein wichtiges pädagogisches Ziel besteht aber auch darin, dass sich die jungen Menschen in der Zeit der Pubertät von der Autorität lösen und eine eigene Urteilsfähigkeit entwickeln können. Dabei ist es von Bedeutung, dass die Autoritätsbeziehung in einer Situation beendet wird, die nicht zusätzlich von einer besonders gravierenden Entwicklungskrise belastet ist.

Die dadurch entstehenden Fragen werden von Rudolf Steiner in einem 1924 in Torquay gehaltenen Vortrag eindeutig beantwortet. Hier charakterisiert er das Autoritätsprinzip als maßgeblich für das ganze zweite Lebensjahrsebt: „Nichts ist nützlicher und fruchtbarer im Unterricht, als wenn Sie dem Kinde zwischen dem 7. und 8. Lebensjahre etwas in Bildern geben und später, vielleicht im 13., 14. Lebensjahre, wieder in irgendeiner Form darauf zurückkommen können. Gerade aus dem Grunde wird bei uns in der Waldorfschule versucht, die Kinder möglichst lange bei einer Lehrkraft zu lassen.“

Die Kinder werden, wenn sie in die Schule kommen, mit dem 7. Lebensjahre einer Lehrkraft übergeben. Die steigt dann mit den Klassen auf, soweit es eben geht. Das ist deshalb gut, damit die Dinge, die einmal keimhaft in dem Kinde veranlagt werden, immer wieder und wiederum den Inhalt der Erziehungsmittel abgeben können.“

Das „Klassenlehrerprinzip“ hält den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stand

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind die modernen Gesellschaften von verschiedenen Entwicklungen geprägt, die Werner Helsper, Professor am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik in Halle, als „Antinomien“ (Widersprüche) bezeichnet. Die vier Hauptspannungsfelder sieht er in der „Individualisierung“, „Rationalisierung“, „Pluralisierung“ und der „Zivilisation“. Nach seiner Ansicht antwortet die Waldorfschule mit ihrem Klassenlehrerkonzept in besonderer Weise auf diese Widersprüche: Der Tendenz zur Individualisierung setze die Waldorfschule den Klassenlehrer entgegen, der als Vorbild und Autorität die Freiheit der Schüler begrenze und sie vom „Autonomiezwang“ entlaste. Auf die zunehmende Rationalisierung des Alltagslebens antworte die Waldorfschule, indem sie das Lernen entschleunige und von Leistungs- und Platzierungszwängen entlaste. Sie tue das, indem sie eine Gemeinschaft bilde, in der Verlässlichkeit und Sicherheit in persönlich-pädagogischen Beziehungen eine große Rolle spielten. Die Waldorfschule entlaste außerdem die jungen Menschen und vermeide deren Desorientierung durch pädagogische Vorbilder und stellvertretende pädagogische Verantwortungsübernahme durch den Lehrer (dies zum Thema Pluralisierung). Und zum Stichwort Zivilisation schreibt Helsper, dass Kinder ein emotional stabiles Selbst herausbilden können, wenn ihnen nahe und verlässliche pädagogische Bindungen gewährt werden.

Eine qualitative Untersuchung des Klassenlehrerprinzips am Beispiel von drei ausgewählten Einzelfällen

führt zu keiner eindeutigen Empfehlung für oder gegen die achtjährige Dauer der Klassenlehrerzeit. Allerdings stellen die Forscher fest, die Beziehungen der Schüler zu den Klassenlehrern bis zum Ende der achten Klasse verliefen weniger krisenhaft, wenn es den Lehrern gelinge, der individuellen Entwicklung der Schüler und ihrer daraus entspringenden Suche nach Verselbstständigung entsprechend das Autoritätskonzept reflexiv zu dynamisieren und zu modifizieren.

Klassenlehrer – wie lange?

Nicht immer kann der gesamte Zeitraum von acht Jahrgangsstufen durch eine Lehrkraft begleitet werden. Viele Gründe – Schwangerschaft, Krankheiten, Schulwechsel, berufliche Neuorientierung – führen zu Klassenlehrerwechseln. Aber auch die hohen Anforderungen an die pädagogische und fachliche Kompetenz von Klassenlehrern – insbesondere in der 7. und 8. Jahrgangsstufe – haben zu Diskussionen über die angemessene Dauer der Klassenlehrerzeit geführt. In einer empirischen Studie zu den Bildungserfahrungen an Waldorfschulen gaben 69 Prozent von 827 Oberstufenschülern aus zehn deutschen Waldorfschülern an, sie hätten eine achtjährige Klassenlehrerzeit erlebt. Bei 26 Prozent wechselte der Lehrer, bei weniger als zwei Prozent verkürzte die Schule die Klassenlehrerzeit. Die überwiegende Mehrheit der Befragten (über 65 Prozent) äußert sich im Rückblick positiv zur Dauer der Klassenlehrerzeit. 80 Prozent der Befragten haben den Unterricht im Rückblick oft als „interessant“ wahrgenommen, und 79 Prozent konstatieren, ihre Klassenlehrkraft habe sich um den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers bemüht. Negative Bewertungen stehen offenbar meist im Zusammenhang

damit, dass sich zwischen Klassenlehrkräften und einzelnen Schülern ein gestörtes Verhältnis entwickelt hatte. Wer acht Jahre Unterricht bei einem Klassenlehrer hatte, ist offenbar weniger auf Nachhilfe angewiesen (43 Prozent) als Schüler, die eine verkürzte Klassenlehrerzeit durchlaufen haben (51 Prozent). Aus der Tatsache, dass viele Waldorfschüler in der Oberstufe Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen, lässt sich daher nicht schließen, dass der Unterricht der Klassenlehrer besondere Mängel aufweist.

Dennoch gibt es auch einschränkende Bewertungen zur Klassenlehrertätigkeit in der Mittelstufe, denn

- fast 60 Prozent der Befragten hätte sich in der 8. Klasse mehr Unterricht durch Oberstufenlehrer gewünscht;
- mehr als die Hälfte findet es im Nachhinein nicht gut, so viele Fächer bei einem Lehrer gehabt zu haben.

Aus diesen Zahlen geht hervor, dass sich die Bedürfnisse der jungen Menschen in der siebten und achten Jahrgangsstufe stark verändern. Die entsprechende Weiterentwicklung der Methodik und Didaktik aller Fächer stellt eine Herausforderung für die Lehrkräfte dar, die sich in neuerer Zeit durch gesellschaftliche Veränderungen verschärft. Wenn sich die Beziehung der Pädagogen zu den Schülern tiefgreifend wandeln soll, wird gerade von den Klassenlehrern in der 7. und 8. Jahrgangsstufe eine außerordentlich große Wandlungsfähigkeit und Selbstüberwindung gefordert.

Erstveröffentlichung:
Erziehungskunst / Januar 2014, Stuttgart

Literatur:

JOACHIM BAUER: Warum ich fühle, was du fühlst, München 2006

MARCUS HASSELHORN, ANDREAS GOLD: Pädagogische Psychologie, Stuttgart 2013

JOHN HATTIE: Lernen sichtbar machen. Hohengehren 2013

WERNER HELSPER u.a.: Autorität und Schule, Wiesbaden 2007

HANS WERNER HEYMANN: Autorität im Schulalltag, In: Pädagogik, 2/2006

GERALD HÜTHER: Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In: G. Opp/ M. Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt, München und Basel 2007

SYLVA LIEBENWEIN, HEINER BARZ, DIRK RANDOLL: Bildungserfahrungen an Waldorfschulen, Wiesbaden 2012

SILKE RIEDL: „Diese Klasse ist nicht zu unterrichten.“ Autoritätsprobleme in einer Hauptschulklasse aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. In: Pädagogik, 2/2006

RUDOLF STEINER: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. 8 Vorträge in Stuttgart 1921, GA 302, Dornach 1978, ders.: Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. 7 Vorträge in Torquay 1924, GA 311, Dornach 1979

Fragen an das Klassenlehrermodell

Walter Riethmüller

Das von Rudolf Steiner so etablierte – nämlich als System der Klassenführung aufsteigend von Klasse 1 bis einschließlich Klasse 8 – und damit von ihm, so darf man schließen, auch *gewünschte* Erfolgsmodell „Klassenlehrer“, wie es sich über Jahrzehnte praktisch unhinterfragt überwiegend bewährt hat, wird mittlerweile von drei Seiten deutlich befragt: Die eine nimmt die Ergebnisse empirisch-wissenschaftlicher Forschung zum Anlass, das Professionsverständnis und die Professionalität des Klassenlehrers kritisch zu befragen. Sie zieht, da man sich in den Untersuchungen vornehmlich auf die Klassenstufe 8 fokussiert, die im Sinne der Schülerinnen und Schüler gebotene Fachlichkeit in Zweifel wie auch das „Selbstbild“ des Klassenlehrers als Autorität; eine zweite deutet die Befunde aus empirischen Erhebungen (Interviews und Fragebögen) bei Waldorflern und -schülern zu den Erfahrungen und Einschätzungen auch im Hinblick der Achtjährigkeit des Klassenlehrersystems an Waldorfschulen in Richtung einer Infragestellung des – unbedingten – Festhaltens an der Achtjährigkeit. Die dritte Seite schafft Tatsachen, bzw. hat sie geschaffen: Das sind diejenigen Waldorfschulen (nach einer internen Umfrage 2012 dürften es etwa 15% der deutschen Waldorfschulen sein, Tendenz: steigend), welche die Achtjährigkeit nicht mehr als Orientierungs-Maß nehmen, das im Idealfall anzustreben sei, sondern statt dessen verschiedene Verfahren in ihren Schulen etabliert haben, welchen gemein ist, dass sie alle die Achtjährigkeit auflösen und ab Klasse 6 oder 7, in Einzelfällen sogar schon ab Klasse 5 „Übergangsmodelle“ in die Oberstufe etablieren.

Unter der Vielzahl dieser Bewegungen scheint mir das „Engelberger Mittelstufenmodell“ das mit der meisten Erfahrung, sondern auch das elaborierteste, weil umfassend und transparent auch im Hinblick auf kritische Einwände seitens des Kollegiums kommuniziert und begründet, zu sein (Brücher 2003; Kruckelmann 2014). Der Übergang in die Oberstufe wird an der Freien Waldorfschule Engelberg durch die Einrichtung einer „Mittelstufe“ gestaltet: die Klassen 7 bis 9 – jede durch eine/n in der Funktion eines „Klassenbetreuers“ agierenden KollegIn begleitet, welche/r auch zahlreiche Epochen in der betreuten Klasse übernimmt – werden durch ein auf bestimmte Fach-Epochen spezialisiertes „Mittelstufenkollegium“ in den Hauptunterrichtsepochen unterrichtet.

Eine gründliche Analyse der Erfahrungen liegt bedauerlicherweise noch nicht vor.

Im Folgenden werden die Fragen und Kritikpunkte an das achtjährige Klassenlehrermodell, wie sie aus den verschiedenen Blickwinkeln formuliert werden, vorgestellt.

Die Profession des Klassenlehrers und das Festhalten an der Achtjährigkeit

Der Klassenlehrer hat eine herausragende Bedeutung nicht nur im unterrichtlichen, sondern auch im sozialen Kontext einer Waldorfschulgemeinschaft. Er soll vieles sein, vielen Ansprüchen genügen, auf vielen Hochzeiten tanzen: Als Erziehungskünstler ist er jemand, der den Unterrichtsstoff individualisiert auf die jeweilige Altersstufe, den speziellen Entwicklungsstand, den aktuellen Befindlichkeiten entsprechend und den individuellen „Erwartungen“ einzelner Schülerinnen und Schüler seiner Klasse angemessen „präsentieren“ kann. Ebenso ist er als „Beziehungskünstler“ gefragt, der die sozialen Prozesse einer Klasse angemessen steuert und impulsiviert; ebenso kommt ihm durch seine verantwortungsvolle Tätigkeit in der Gesamtheit eines Waldorfschulschulkollegiums eine besondere Stellung zu, die sich vor allem durch seine Kompetenz in pädagogischen Fragen realisieren sollte; und letztlich sollte er auch mit der Elternschaft seiner Klasse einen vertrauensvollen Umgang pflegen.

Bezogen auf seine Stellung in der ihm anvertrauten Klasse wird er aus kritischer Distanz als universeller Geist verstanden, der im Grunde noch dem comenianischen Ideal, „allen alles allseitig“ zu lehren, verpflichtet ist, und in seiner Didaktik und Methodik, dieses ganz im Steiner-schen Sinne, nur sich selbst verantwortlich ist, als *didaktischer Monarch* bezeichnet (Helsper 2007). Da Unterrichten im Sinne der Waldorfpädagogik immer auch als ein „Erziehen“ zu verstehen ist, ist diese Art von „Monarchie“ gefährdet, tendenziell übergriffig zu werden, d.h. sie ist nicht genau definiert, justiert auf das reduzierte Verständnis des Kerngeschäfts von Schule „Kennenlernen – Behalten – Reproduzieren – Anwenden und Können. Aus professionstheoretischer Perspektive entspricht dieses diffuse, d.h. nicht mit eindeutiger und scharf umrissener deklariertes Funktion versehenem Berufsmuster dem eines Therapeuten; unter diesem Blickwinkel, den

Helsper anlegt, lässt sich die Berufswirklichkeit als „entgrenzt“ beschreiben, da u.a. nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern in den Erziehungs- und Belehrungsprozess mit einbezogen werden (zur Einordnung der durchaus auch kritisch zu bewertenden Sichtweise Helspers siehe Baumert/Kunert 2006).

Dieses „monarchische Selbstverständnis“ (Stichwort: geliebte Autorität) mag in den ersten Schuljahren angehen bzw. wenig bis gar nicht in Frage gestellt werden, spätestens aber mit Beginn der Pubertät (12. Lebensjahr) mit den für diese Lebensspanne charakteristischen Selbständigkeits- bzw. Abgrenzungsbestrebungen der Schülerinnen und Schüler, wird das auf Autorität gegründete Selbstverständnis des Klassenlehrers „irritiert“, umso mehr, da nun auch das Erkenntnisstreben der Heranwachsenden auf den Grund der Sachen zielt: hier steht die Fachlichkeit des Klassenlehrers in Frage. Dieser Fragenkomplex wird in der Studie von Helsper u.a. (2007) aufgrund der empirischen Analysen scharf akzentuiert und die Frage aufgeworfen, ob ein starres Festhalten am Acht-Klass-System angesichts der die Autorität und die Fachkompetenz des Klassenlehrers irritierenden Wirklichkeit mit in Zukunft steigenden Ansprüchen, überhaupt noch gerechtfertigt sei (Ullrich 2007a; Ullrich 2007b; Höblich 2007).

Ullrich interpretiert die Situation aktuell angesichts des seiner Beobachtung nach mehr oder weniger starren Festhaltens der Waldorfschulbewegung an dem Modell der Achtjährigkeit deutlich in Richtung einer machtautoritären Attitüde des Klassenlehrers; letztlich, so Ullrich, finde dieses Festhalten an der Achtjährigkeit seine Begründung keineswegs im erzieherischen oder methodisch-didaktischen, sondern im esoterischen Kontext: Karmische Gründe seien für das unbeirrte Durchsetzen der Achtjährigkeit ausschlaggebend (Ullrich 2015).

Erfahrungen mit dem Klassenlehrermodell der Achtjährigkeit

Aus der Sicht von Waldorfschülern, welche, mittlerweile Oberstufenschüler in den Klassenstufen 9 bis 12, auf ihre Klassenlehrerzeit zurückblickten, ergaben sich aus verschiedenen Fragestellungen folgende Gesichtspunkte, die sich mit den mit denen der o.g. Befunde decken (Randoll/ Gaudenz/ Peters 2014; siehe zuvor auch allgemeiner Barz/Randoll 2007)

- Die persönliche Bindung zu dem Lehrer wurde von den Schülern als eine besondere Qualität gesehen und in den überwiegenden Fällen positiv beurteilt.

- Die fachliche Qualität des Klassenlehrers in der 7. und 8. Klassenstufe wurde als problematisch bewertet.
- Der Mangel an methodisch-didaktischen Fähigkeiten der jeweiligen KlassenlehrerInnen wurde ebenfalls deutlich angemerkt.

Gerade aus den beiden letztgenannten Hinweisen ergeben sich wichtige Aufgaben für die waldorfinterne Lehrerbildung: Die Vermittlung von Kenntnissen und Erüben diverser methodisch-didaktischer Mittel zur Unterrichtsgestaltung und Stofferschließung sollte ebenso selbstverständlich sein wie eine deutliche Schwerpunktsetzung auf die Fachdidaktik der naturwissenschaftlichen Fächer, der Mathematik sowie der Geschichte und des muttersprachlichen Unterrichts in den Klassen 6 bis 8.

Neben diesen genannten Faktoren wurde aus den Textantworten der Befragten auch deutlich, dass die Dauer und die Qualität einer gelingenden achtjährigen Klassenlehrerzeit ganz entscheidend von der Persönlichkeit des einzelnen Lehrers abhängt (Randoll/Gaudenz/Peters 2014). Dieses Erleben scheint das Motiv Steiners einer sich mit den Aufgaben und Anforderungen wandelnden Lehrerpersönlichkeit, deren wesentliches Wesensmerkmal das Bemühen ist (um das Erringen der nötigen Sozial- und Fachkompetenz), vollauf zu bestätigen; der Wert, welcher in der Waldorflehrerbildung auf die Persönlichkeitsbildung (Schulungsweg u.ä.) gelegt wird, findet hier seine Berechtigung (vgl. Riethmüller; Neal 2015).

Diese aktuellen Befunde bestätigen die sieben Jahre zuvor veröffentlichten Aussagen ehemaliger Waldorfschüler, die eine tendenzielle Überforderung des Klassenlehrers anmerken und „die Stoffvermittlung bis zum 8. Schuljahr“ sowie die Schwierigkeiten mit den frühadoleszenten Schülern als Überforderungsursachen markieren (Barz/Randoll 2007, S. 262 ff.).

Die minutiös durchgeführten und sorgfältig dokumentierten Untersuchungen (siehe die verschiedenen Untersuchungsfelder in der Literaturliste!) eröffnen ein vielfältiges Fragen- und Problempanorama, mit dem sich auseinanderzusetzen seitens der Verantwortlichen für die Entwicklung der Waldorfschulen und ihrer Pädagogik unumgänglich ist. In seiner Bewertung der genannten empirischen Untersuchungen der von Ullrich angelegten „Mainzer Schule“ findet auch Volker Frielingsdorf „wertvolle Anregungen und Hinweise“, die als „Reflexi-

onshilfe" zu verstehen seien; dies könne „die Waldorflehrer dazu animieren, die ihnen so selbstverständliche Klassenlehrer-Schüler-Beziehung einmal aus der Außenperspektive beobachten und analysieren zu lassen, um das scheinbar Gewisse kritisch hinterfragen zu können" (Frielingsdorf 2012, S. 117). Frielingsdorf betont die Notwendigkeit, die durch die Forschungsergebnisse aufgeworfenen Fragen hinsichtlich der problematisierten Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen sowohl im intellektuell-kognitiven wie auch im sozialen Bereich in der fokussierten Altersstufe der 12- bis 15-Jährigen „bald systematisch" zu thematisieren (ebd., S. 118).

Gestaltung von Übergängen

Der Klassenlehrer gerät spätestens im 7. Schuljahr in das Spannungsfeld seiner eigenen Ansprüche mit den Überforderungsangeboten in fachlicher und methodischer Hinsicht und in das soziale „Paradox", indem nämlich durch die Autonomiebestrebungen der Frühadoleszenten seine soziale Kompetenz einerseits heftig in Frage gestellt, sie andererseits aber besonders gefordert, ja sogar erwartet wird.

Übergänge zu gestalten ist ein aktuelles pädagogisches Aufgabenfeld; bekannt und besonders markant sind vor allem die Strategien eines gleitenden Übergangs vom Kindergarten in die Schule. Es gibt nicht mehr *den* Zeitpunkt, der eine Schwelle des Eintritts in einen neuen Lebensabschnitt markiert, sondern man konstatiert Phasen eines Übergangs und konstruiert und erprobt Modelle, welche diese Phasen wachsender Schulfähigkeit in bestimmten „Formen" abbilden, nicht ohne sie ständig neu zu justieren. Ebensolesches lässt sich am Ende der Schulzeit, fasst man das Abitur ins Auge, beobachten: Die gymnasialen Fließverhält-

nisse von G 8 oder G 9 selbst in ehemals fast starr auf „Turbo" geschalteten Bundesländern sprechen eine deutliche Sprache: *Es gibt dieses eine Modell, an dem sich alles fest auszurichten hat, nicht*. Bezogen auf die achtjährige Klassenlehrerzeit kann das nur heißen, dem Hinweis Steiners, der Klassenlehrer solle, orientiert an dem Ideal der Achtjährigkeit, seine Klasse führen *so lange es nur geht* (Steiner 1986, S. 89), das nötige Gewicht einzuräumen. Es heißt, den Blick auch und vor allem auf die Ressourcen eines gelingenden Klassenlehrerseins zu richten. Eine „übende" Besinnung auf diese, man darf sagen, berufsethischen „Lehrertugenden", welche Steiner am Ende seiner ersten Lehrerkurse formuliert (Steiner 1992; Steiner 1977), kann selbstverständlich nicht verordnet werden, sondern nur individuell aus freien Stücken erfolgen. Wenn sie aber erfolgt und der Lehrer sich in seinem Berufsalltag immer wieder daran orientiert, so beeinflussen sie offenbar seine Handlungskompetenz und als solche wirken sie sich – wie Untersuchungen zu „Lehrerkompetenzen und Berufserfolg" zeigen (Peters 2015) – nicht nur positiv auf die Berufszufriedenheit des „Übenden" aus, sondern auch auf die Wahrnehmung des Lehrers seitens der Schüler.

Die individuelle Bereitschaft der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit dazu und ihre Möglichkeiten und Fähigkeiten, sich auch in fachlich-methodischer Hinsicht fortzubilden, bilden offenbar das Potenzial, auf dem sich eine möglichst lange gelingende Klassenführung entwickeln kann. Eine systematische Begrenzung der Achtjährigkeit scheint mir diesem Zukunftsblick zu widersprechen, nicht aber eine jeweils individuelle Gestaltung des Übergangs der Klassenlehrerzeit in die Oberstufe: Dieses ist man den Schülerinnen und Schülern schuldig!

Literatur

- BARZ, HEINER/RANDOLL, DIRK (Hrsg.) (2007): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS
- BAUMERT, JÜRGEN/KUNTER, MAREIKE (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H.4, S. 469–520
- BRÜCHER, GESINE (2003): Das Engelberger Mittelstufenmodell. Entstehung, Gestaltung, offene Fragen. In: Erziehungskunst 66, S. 408–415
- FRIELINGSDORF, VOLKER (2012): Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- GRABHOFF, GUNTHER (2008): Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler. Wiesbaden: VS

- HELSPER, WERNER (2007): Das Waldorfklassenlehrerkonzept im Feld pädagogischer Kommunikation. In: Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina /Graßhoff, Gunther/Jung Dana (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS, S. 483-489
- HELSPER, WERNER/ULLRICH, HEINER/STELMASZYK, BERNHARD/HÖBLICH, DAVINA /GRABHOFF, GUNTHER/JUNG DANA (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS
- HÖBLICH, DAVINA (2007): *Bewahrung oder Revision des Klassenlehrerprinzips? – Professionstheoretische Perspektiven*. In: Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina /Graßhoff, Gunther/Jung Dana (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS, S. 527-532
- IDEL, TILL-SEBASTIAN (2007): *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: VS
- KRUCKELMANN, HEINRICH (2014): *Nachteilige Folgen für die seelische Entwicklung*. In: *Erziehungskunst* 78, H. 1, S. 17-18
- KUNZE, KATHARINA (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: VS
- PETERS, JÜRGEN (im Druck, erscheint Oktober 2015): *Lehrerkompetenzen und Berufserfolg. Ex-Post Befunde aus der Waldorflehrerstudie von Dirk Randoll*
- RANDOLL, DIRK/GRAUDENZ, INES/PETERS, JÜRGEN (2014): *Die Klassenlehrerzeit aus der Sicht von Waldorfschülern – Eine Explorationsstudie* In: *Research on Steiner Education* 5, H. 2, S. 73-96
- RIETHMÜLLER, WALTER/NEAL, ANNETTE (2015): *Kommentar zur Studie von Randoll, Dirk/ Graudenz, Ines/Peters, Jürgen: Die Klassenlehrerzeit aus der Sicht von Waldorfschülern – Eine Explorationsstudie*. In: *Research on Steiner Education* 5, H. 2, S. I-IV
- STEINER, RUDOLF. (1986): *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. Ein Vortragskurs, gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 6. September 1919 bei der Begründung der Freien Waldorfschule. 2. Teil. TB 618 (GA 294)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- STEINER, RUDOLF (1977): *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 6. September 1919 anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule. GA 295*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- STEINER, RUDOLF (1992): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Vierzehn Vorträge, gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 5. September 1919 und eine Ansprache vom 20. August 1919. GA 293*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- ULLRICH, HEINER (2007a): *Der Klassenlehrer in der Freien Waldorfschule*. In: Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Gunther/Jung, Dana (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS, S. 79-118
- ULLRICH, HEINER (2007b): *Fachwissen und Bildung der Person*. In: Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Gunther/Jung, Dana (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS, S. 500-506
- ULLRICH, HEINER (2015): *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz

Das Unerwartete erwarten.

Wie sich ein Klassenlehrer auf seinen Unterricht vorbereitet

Henning Kullak-Ublick

Als Lehrer habe ich immer wieder die erstaunliche Erfahrung gemacht, dass die Klasse den Unterricht umso interessanter fand, je mehr ich mich bei der Vorbereitung innerlich an einzelne, konkrete Kinder gewandt und sie dabei gefragt habe: „Wie kann ich gerade dir das am besten erklären?“ Eine Klasse ist ein kompliziertes soziales Kunstwerk, das dauernd in Bewegung ist. Jedes einzelne Kind betrifft immer alle.

Die Geschichte vom Bukephalos

Bei der Vorbereitung sammelt man als Lehrer zunächst einmal jede Menge Material. Diese gleichermaßen mühsame wie spannende Suche wird durch die heute oft ziemlich guten Schulbücher so vereinfacht, dass die Versuchung groß ist, diese als Hauptinformationsquelle zu nutzen. Das ist praktisch, aber nicht gut, denn die Entdeckungsreise in unbekanntes Terrain ist ein wichtiger Teil der Vorbereitung.

An der Waldorfschule müssen sich Klassenlehrer für jede Epoche in relativ kurzer Zeit viel Wissen aneignen, um mit ihrer Klasse weitergehen zu können. Abwechselnd geht es um Geografie oder Biologie, Geschichte oder Algebra, Chemie oder Physik, Deutsch, Hausbau oder Landwirtschaft. Diese Vielfalt zwingt, beispielhaft vorzugehen und aus lauter möglichen Wegen den einen herauszufinden, der für diese Klasse, ihre Fragen und ihren Entwicklungsstand am besten geeignet ist.

Ein entscheidender Schritt ist dabei, die Fülle des Stoffes zu starken, charakteristischen Bildern zu verdichten und diese in der eigenen Phantasie so auszugestalten, dass sie lebendig atmen und zu sprechen beginnen. Wird beispielsweise in der griechischen Geschichte Alexander behandelt, stellt sich die Frage, welche Ereignisse seines Lebens geeignet sind, einen satten Eindruck dieses Helden zu vermitteln, der trotz seines kurzen Lebens bis heute „der Große“ genannt wird.

Eine Geschichte, die Klassenlehrer gerne erzählen, ist die seines Pferdes Bukephalos: Alexanders Vater Philipp II. wurde ein prächtiger Hengst zum Kauf angeboten. Aber immer, wenn sich ihm ein Reiter näherte, scheute er, stieg und schlug aus. Philipp wandte sich schon verärgert ab, als sein zwölfjähriger Sohn nach vorne

drängte und sagte, er könne das Pferd zähmen. Alexander nahm es beim Zügel, drehte es um, saß auf und galoppierte unter dem Jubel der Zuschauer davon. Er hatte beobachtet, dass das Pferd vor den Schatten der Reiter zurückgeschreckt war und stellte es so zur Sonne, dass es keine Schatten mehr sah. Philipp kaufte das Pferd und sprach die berühmten Worte: „Sohn, suche dir dein eigenes Königreich, denn Makedonien ist zu klein für dich!“ Alexander ritt Bukephalos von diesem Tag an und es trug ihn später auf seinem großen Zug in den Osten. Als das Pferd mit dreißig Jahren erkrankte, errichtete er ihm zu Ehren die Stadt Alexandria Bukephalos, heute Jhelam im pakistanischen Punjab.

Es genügt nicht, eine solche Geschichte einfach vorzulesen; man muss sich die Szene so farbig und lebendig vorgestellt haben, dass all das beim Erzählen zum Erlebnis wird: mit Gerüchen, Geräuschen, der Hitze, der blendenden Sonne, den Gesichtern der Beteiligten.

Anfangs hilft es, das laut zu üben, später geht es auch in Gedanken, vielleicht sogar für ein bestimmtes Kind. Dieser Vorgang ist eine imaginative Übung, weil das Bild durchsichtig, transparent wird für Zusammenhänge, die über die konkrete Situation hinausreichen. Im Beispiel sind das die Beobachtungsgabe, die Intelligenz und der unbedingte Wille Alexanders, die in den Worten seines Vaters noch einmal angesprochen werden.

Schlafend vom Bild zum Begriff

Dann kommt der Schlaf, der seinen Mantel des Vergessens über alle unsere Vorstellungen ausbreitet. Aber in der Nacht passiert etwas – bei uns wie bei den Kindern. Neurowissenschaftler sprechen davon, dass die Erfahrungen des Tages im Schlaf verarbeitet werden: Das erinnerbare Wissen wird im „deklarativen“ Gedächtnis verankert, während in anderen Schlafphasen die Summe der Erfahrungen im „prozeduralen“ Gedächtnis zu Fähigkeiten umgearbeitet wird. Wenn die Kinder morgens wieder in die Schule kommen, haben sich ihre Erlebnisse vom Vortag durch den Schlaf etwas verändert – vorausgesetzt, sie waren interessant genug, um im Schlaf beachtet zu werden.

Nun gibt es hier eine weitere interessante Beobachtung: Je intensiver ich als Lehrer am Vorabend in die Gestaltung eines Bildes eingetaucht bin, desto weniger klebe ich am nächsten Morgen an meinem Unterrichtsplan, am „Stoff“ oder sogar an dem Bild selbst. Vielmehr passiert etwas ganz anderes: Ich werde neugierig auf das, was die Kinder mit Bezug auf das am Vortag Gelernte aus ihrem Nach(t)erleben mitbringen. Indem ich höre, was sie erzählen oder welche unausgesprochenen Fragen in ihnen nachklingen, inspirieren sie mich, nicht einfach mit dem Stoff weiterzumachen, sondern mit ihnen die Zusammenhänge zu erkunden und daraus lebendige Begriffe zu gewinnen, die später weiter wachsen können. Dieses Hören ist ein Resonanzphänomen, das jeder Lehrer kennt: Plötzlich bekommt der Inhalt, den wir bearbeiten, eine Tiefe, eine Farbe oder eine neue Dimension, die weit über das hinausgeht, was ich geplant hatte oder was der Lehrplan verlangt. In dem Raum, der sich durch die gesteigerte Aufmerksamkeit für das Wie der Erinnerungen der Schüler bildet, wird Intuition möglich oder, um es mit einem gebräuchlicheren Begriff zu sagen: Das Lernen wird für alle zu einer Erfahrung der Geistesgegenwart, aus dem die Sicherheit erwächst: Ich kann die Welt wirklich verstehen!

Der Epochenunterricht bietet wunderbare Möglichkeiten für diese Art des Lernens und Unterrichtens, denn die Kinder gehen schon mit der Erwartung ins Bett, dass es am nächsten Morgen weitergeht. Wenn sie sich mit einer gewissen Spannung darauf freuen können, verbinden sie sich viel intensiver mit den Inhalten, als es durch die kognitive Wissensakkumulation allein möglich wäre. In einem größeren Bogen wiederholt sich dieses „Vergessen“ zwischen den Epochen und das Erinnern, wenn der Faden wieder aufgenommen wird. Es gehört zu den erstaunlichen Erfahrungen, dass eine Klasse zu Beginn einer neuen Epoche, etwa beim Rechnen, oft mehr Können aus der Erinnerung hervorkramt, als sie am Ende der letzten Rechenepoche zur Verfügung hatte. Der an Waldorfschulen geübte methodische Kunstgriff, von den bildhaften, an die Phantasie der Kinder appellierenden Geschichten, von einem Experiment oder von einer anderen aktiven Wahrnehmung zunächst zum wiederholenden Beschreiben, Zeichnen oder Gestalten überzugehen und dann erst, nach einem Nachtschlaf, mit der begrifflichen Auseinandersetzung zu beginnen, schafft den Raum für die beschriebene Vertiefung.

Stufen der Meditation

Die Vorbereitung geht von der Materialsammlung zur Bildgestaltung und von dort zu einer gesteigerten Auf-

merksamkeit für die Fragen und Gedanken, die am nächsten Morgen von den Kindern kommen. Dadurch kann eine Atmosphäre entstehen, in der das Unerwartete geschieht – Geistesgegenwart. Dieser Dreischritt führt zu einer qualitativen Steigerung der Erkenntnisbildung und nicht zu einer unbestimmten Gefühlsdu-selei. Diese methodischen Stufen kann man sich allerdings nicht schnell mal eben aneignen. Sie sind ein Übungsweg, der den Vorteil hat, dass es zwar auch auf das Ergebnis, vor allem aber auf das Üben selbst ankommt. Und das beginnt beim ersten Versuch. Der Weg vom Stoff über das Bild zum „Hören“ bis zur Geistesgegenwart entspricht den Stufen höherer Erkenntnis, die Rudolf Steiner mit den Worten Imagination, Inspiration und Intuition bezeichnet hat und von denen er sagte, sie seien als Anlage in jedem Menschen vorhanden, wenn es auch besonderer Aufmerksamkeit bedürfe, sie gezielt zu entwickeln. Gleichwohl liegen diese drei Erkenntnisstufen viel näher, als man vielleicht zunächst vermuten würde.

Die Bedeutung des Wortes Imagination ergibt sich bereits aus dem Vorbereitungsweg, bei dem es darum geht, lebendige Bilder zu finden, die geeignet sind, etwas von der geistigen Substanz der Dinge zu erahnen. In einem meditativen Kontext kann das ein Sinnen über die Beziehung von Weisheit und Liebe zu Licht und Wärme sein oder die Versenkung in das Bild einer Rose als Sinnbild für eine auf dornigem Pfad errungene Reinheit. Tiefer im Fühlen verankert ist die Inspiration, von der die gesteigerte Aufmerksamkeit für die unausgesprochenen Fragen der Kinder eine Vorstufe ist. Sie geht über die Imagination hinaus. Wenn ich merke, was die Kinder an den Bildern erleben oder erlebt haben, fühle ich nicht mehr (nur) mich selbst, sondern die Welt, die durch die Kinder zu mir spricht. Das Gefühl läutert sich zum Wahrnehmungsorgan.

Bei der Intuition, deren Vorstufe die Erfahrung der Geistesgegenwart ist, wird die für unser alltägliches Bewusstsein notwendige und übliche Subjekt-Objekt-Trennung aufgehoben, Erkennen und Erkanntes stehen sich nicht mehr gegenüber. Viele Mystiker beschreiben das. Dostojewski sagte lapidar: „Liebe macht sehend“ – Steiner übrigens auch. In einem religiösen Kontext entspricht dem die Kommunion, worauf Rudolf Steiner in seiner „Philosophie der Freiheit“ mit den Worten Bezug nimmt: „Das Gewahrwerden der Idee in der Wirklichkeit ist die wahre Kommunion des Menschen.“ Fasst man die Stufen der Meditation zusammen, so geht der Weg zuerst zu einem bewusst aufgebauten Bild, in das sich der Meditierende vertieft.

Gelingt es ihm, dieses Bild innerlich zu fühlen und diesen Gefühlen sukzessive mehr Aufmerksamkeit als dem Bild zuzuwenden, kann daraus schließlich das Erfahren der wesenhaften Realität der geistigen Welt werden. Was wir normalerweise nur punktuell, in der Kunst oder in der Begegnung mit einem geliebten Menschen erleben, erweitert sich zur Welterkenntnis.

Fusionsreaktor oder Stern der Liebe

Eines Morgens kam ein Viertklässler zu mir und sagte, indem er mich herausfordernd ansah: „Die Sonne ist ein Fusionsreaktor!“ Am Vortag hatte ich den staunenden Kindern erzählt, wie die Walfänger und Jamaika-Segler früher mit Hilfe der Sterne zurück in ihren heimatlichen Hafen fanden. Als er seinem Vater davon erzählte, zeigte der ihm einen populärwissenschaftlichen Astronomiefilm. Nun ist die Definition der Sonne als Fusionsreaktor für ein zehnjähriges Kind eine mechanistische Reduktion, die nicht nur phantasietötend wirkt, sondern es auch intellektuell überfordert: Als ich ihn fragte, was denn ein Fusionsreaktor sei, erfuhr ich, dass da kleine Krümel zusammenbacken. So viel zum Wirklichkeitscharakter des Modells ... Was also tun? Ich wollte weder das Modell negieren, noch an der Autorität seines Vaters rütteln. Aber es war deutlich zu spüren, wie der Junge hoffte, dass ich ihm aus einer existenziellen Patsche half. Bis gestern war die Sonne noch ein großes Wesen, jetzt wurde sie ein Mechanismus. Also suchte ich ein Bild, das alles das umfasste, und zwar schnell, denn das Gespräch fand jetzt statt. Also fragte ich ihn, wo er merkt, dass er jemanden lieb hat. Er zeigte auf sein Herz. Wir sprachen darüber, wie es

uns warm ums Herz wird, wenn wir jemanden lieb haben. Schließlich fuhr ich fort: „Die Sonne hat so viel Liebe, dass ihr Licht und ihre Wärme für alle Tiere, Blumen, Fische, Vögel und für alle Menschen reichen. Und immer, wenn ein Mensch jemanden lieb hat und gut zu ihm ist, holt er ein kleines bisschen davon auf die Erde, bis sie einmal selbst zu einem Stern geworden sein wird.“ Eine solche kleine Imagination kann wachsen, ohne im Widerspruch zu Erklärungsmodellen zu stehen, die das später erwachende analytische Denken erfassen kann.

Freiheit wird heute oft mit der Fähigkeit verwechselt, Distanz zu wahren. Das ist aber nur die Vorbedingung zu einer tieferen Freiheit, die aus eigenem Entschluss neue Verbindung schafft. Damit die Kinder vom bereits vorhandenen, fertigen Wissen der Erwachsenen ihren eigenen Weg zum Begreifen gehen können, brauchen sie Bilder als Anregungen zum Selberdenken. Freiheit ist ein Balanceakt zwischen Willkür und Beliebigkeit, mit denen sie allzugerne verwechselt wird. Eine Pädagogik, die sich der Freiheit verschrieben hat, tut gut daran, das Balancieren zu üben, weil die Fähigkeit, im Vorwärtsschreiten stets neu das Gleichgewicht zu finden, nicht nur die Grundlage jeder guten Pädagogik, sondern auch jeder Lebenskunst ist.

Und genau diese Kunst ist es, die uns vor der Erstarrung oder Verflüchtigung bewahrt – sowohl in der Schule als auch im Leben.

Erstveröffentlichung:

Erziehungskunst / November 2015, Stuttgart

Von der Ganzheit her erziehen – Zur Bedeutung der Phantasie in der Mittelstufe

Claus-Peter Röh

Das hohe Ziel der Waldorfpädagogik, „den ganzen Menschen zu erziehen“, fragt aus sich selbst heraus nach einer Erzieher- und Lehrer-Haltung, die selbst die Qualität der Ganzheitlichkeit enthält. Wer in der Dynamik des Unterrichtens steht, erlebt in jedem Augenblick die Herausforderung, einen inneren Massstab für die jeweilige Situation zu finden. Diese stetige Verortung und Urteilsfindung ist umso lebendiger und sicherer, je reicher das ganzheitliche Menschenbild ist, das sich der Erziehende erworben hat.

Nehmen wir allein das heute brisante Beispiel der „Verfrühungen“ und „Verspätungen“: Auf der einen Seite ist deutlich zu beobachten, dass eine gedanklich intellektuelle Wachheit in der Kindheit früher auftritt. Im Verhältnis dazu kommen motorische und seelische Fähigkeiten oft deutlich später zur Reife. Dort, wo in diesem Auseinanderklaffen, in dieser Dissoziation die frühe Gedankenwachheit nur partiell als „Lernpotential“ des kleinen Kindes ergriffen wird, entstehen vielerorts „Kleinkind-Lernprogramme“. So empörten sich Eltern in einer Schweizer Zeitung: *„Nun gibt es schon Noten im Kindergarten! – Die Normierungsbemühungen in den Schulen nehmen derart zu, dass nun schon auf der Kindergarten-Stufe Lernberichte erstellt werden. ...“*¹

Wirkungen heutiger Kulturfaktoren, Dissoziation und ganzheitliche Antwort

Aus der Perspektive der Waldorfpädagogik ist diese Tendenz zur Verschulung des Kindergartenkindes nur schmerzlich zu ertragen, da sich aus dem Blick auf die Ganzheit der Biographie ein anderer, konträrer Standpunkt ergibt. Gerade in diesen ersten Lebensjahren lebt das Ich des Kindes seinem Wesen nach ganz in den Kräften der Sinneswahrnehmung und der Willensäusserung bis in die Nachnahme hinein. Dieser Willensstrom wird etwa vom 3. Lebensjahr an durchkreuzt vom Schritt für Schritt wachsenden „Ich“-Bewusstsein. Erzieherinnen und Erzieher berichten, dass damit oft eine frühe Gedankenwachheit im Kopfbereich der Kinder einhergeht und dass das Ergreifen des Leibes aus

dem Nachahmungs-Willen heraus vielen Kindern heute zunehmend schwerer fällt. Hier spielen mit Sicherheit auch die Kulturfaktoren unserer reizüberfluteten medialen Welt eine entscheidende Rolle². Die Tendenz zur frühen Bewusstheit können wir auch in einem Zusammenhang denken mit Äusserungen Rudolf Steiners über die Tendenz der menschlichen Wesensglieder, in der heutigen Zeit fester zusammenzurücken: *„Wir bilden die Bewusstseinsseele gerade dadurch, dass wir mit unserem Ich eine gewissermassen innere Verwandtschaft mit dem physischen Leibe eingehen, dass wir uns so recht in den physischen Leib hineinstemmen.“*³

Tatsächlich ist heute diese Tendenz zur frühen und festen Verbindung mit dem Physischen Leib beobachtbar. So fallen zum Beispiel schon wenige Tage nach der Geburt eines Kindes Sätze, wie: „Sie/Er ist ja schon ganz da.“ Beim genauen Hinsehen steht diese Verbindung zum Physischen durch die Kindheit und Jugend hindurch einerseits in Verbindung mit früher Bewusstheit. Andererseits zeigt sie sich aber nicht als ein wirklich harmonisches, festes Ruhen im Irdischen, sondern in der Regel immer auch als ein Labiles, unruhig Suchendes. Die Wachheit, die im festen Gefüge der Wesensglieder entsteht, zeigt sich in der Durchdringung von leiblichen, seelischen und innerlich geistigen Ebenen auch als grosse Sensibilität: Ein fünfjähriges Kind kann zum Beispiel in der gedanklich-sprachlichen Entwicklung schon eine sehr frühe Wachsamkeit zeigen, zugleich aber – bei hoher Sensibilität – in der Motorik, in der Ausbildung der Hände und Gliedmassen, in der Gestaltungsfähigkeit und im sozialen Miteinander noch starke kleinkindliche Züge haben. Die pädagogische Antwort auf eine solche Tendenz zur Dissoziation ergibt sich aus dem ganzheitlichen Blick auf das Verhältnis von gedanklicher Wachheit einerseits und den leiblichen Willens- und Gesundheitskräften: Indem die Entwicklung des physischen Leibes bis zum Zahnwechsel in eine gesundende, von Lebensrhythmen getragene, die Nachahmungskräfte fördernde Umgebung gestellt wird, bildet die Erziehung einen ausgleichenden, tragenden Grund für den Strom der Bewusstseinsentwicklung (siehe Skizze).

1 Basler Zeitung vom 7. Februar 2014

2 siehe Beitrag von R. Patzlaff im Themenheft „Schulreife“ der Pädagogischen Sektion

3 R. Steiner, Schicksalsbildung und Leben nach dem Tod, GA 157a, S. 57

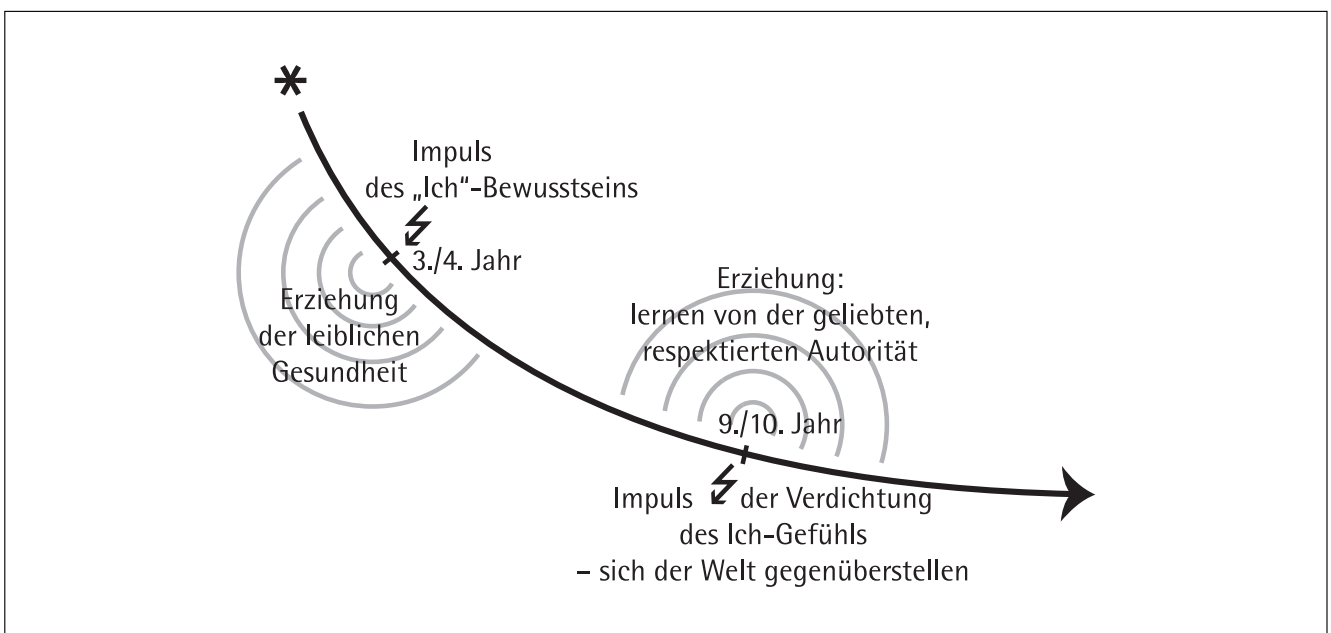
Der Kreuzungspunkt im 9./10. Lebensjahr

Auch im 2. Jahrsieb – nach der Einschulung – begegnen sich in der Entwicklung des jungen Menschen unterschiedliche Strömungen. Im 9./10. Lebensjahr erlebt das Kind jenen inneren Umbruch, der sein ganzes Verhältnis zur Welt verwandelt: Das Ich-Bewusstsein verdichtet sich so stark, dass die vorherige kindliche Verbundenheit mit allem Umgebenden durchbrochen wird. Der junge Mensch erlebt sich nicht mehr in der Welt, sondern ihr gegenüber und sucht nun nach dem eigenen Verhältnis zu den Dingen. Diese zweite Durchkreuzung des Entwicklungsstromes beschreibt Rudolf Steiner in seiner Qualität der Verdichtung und Festigung als einen ahrimanischen Ausgleich zum luziferischen Bewusstseinsimpuls des 3./4. Lebensjahres. Lag die Gefahr im 3./4. Jahr in einem partiellen, einseitigen Aufgreifen der Gedächtniskräfte, so besteht sie in dieser Zeit des ersten Rubikon in einem partiellen Erfassen der früh selbständigen Urteilsgewohnheit: Würden wir uns als Erzieher in diesem Kindesalter aus der Lebendigkeit des Lernprozesses so herausziehen, dass wir das Kind möglichst früh den eigenen Urteilen überlassen, so würden wir wiederum den ahrimanisch verfestigenden Kräften zuarbeiten: „Wir können nun dasjenige vollbringen, was dem Ahriman den grössten Gefallen tut, ... wenn wir uns sagen: Das Kind muss in dieser

Zeit möglichst so abgerichtet werden, dass es überall zu einem eigenen, selbständigen Urteil kommt. – ... Man stellt sogar Rechenmaschinen hin, damit die Kinder nicht einmal veranlasst werden, das Einmaleins ordentlich gedächtnismässig zu lernen.“⁴

Blicken wir nun aus ganzheitlicher Perspektive auf diese zweite Durchkreuzung, im 9./10. Jahr, so wird deutlich, auf welche Weise sich die Waldorfpädagogik auch hier mit dem Strom der menschlichen Entwicklung verbindet: In Anerkennung dieses Impulses zur wachsenden Selbständigkeit stellen sich Lehrerinnen und Lehrer als ganzer Mensch so entschieden, herzlich und fachkundig in den Unterricht, dass sie den Schülern zur geliebten und respektierten Autorität werden können. Von der Schöpfungsgeschichte bis zur Handwerks-, Rechen- und Schreibkunst wird der Mensch des jungen Menschen Lehrer.

Zusammenfassend zeigt sich bei den genannten Übergängen, wie sich aus einer Gesamtperspektive der menschlichen Entwicklung neue Massstäbe für den pädagogischen Umgang mit dem Phänomen einer verfrühten oder verspäteten Entwicklung ergeben. Einzelne kompensatorische, gesundende Wirkungen ergeben sich aus einer ganzheitlichen Orientierung:



Zur Bedeutung der Phantasie in der Mittelstufe

Richten wir den Blick nun auf die ganzheitliche Entwicklung des jungen Menschen in der Mittelstufe, zeigt sich im Übergang des 12. Lebensjahres eine

nächste einschneidende Überkreuzung und Wandlung. Indem sich die Wachstumskräfte vom rhythmischen Atmungs- und Zirkulationssystem abwenden und sich nun stärker mit der Mechanik des Knochen-

4 ebenda, S. 17

systems verbinden, verändert sich das gesamte Wesen des Kindes: Das selbstverständliche Mitschwingen mit dem Musikalisch-Rhythmischen, wie es in der 4. und 5. Klasse erlebt wurde, zieht sich zurück, während das Gesetzmässige des Skelettsystems stärker ins Bewusstsein rückt. Mit der immer stärker aufkommenden Frage nach dem „Warum und Wieso?“ beginnt das seelische Erleben der Kausalität. Auf diese neue Fähigkeit antwortet der Lehrplan mit der Erkundung neuer gedanklicher Zusammenhänge in der Mineralogie, Physik und Geschichte, – ab der 7. Klasse auch der Chemie. Mit diesem Aufbruch in die Zeit des kausalen Denkens, dem unter anderem die Entwicklung der Geschichte bis hin zur 8. Klasse entspricht, erwächst dem Schüler die Gefahr einer Einseitigkeit: In dem Masse, wie der junge Mensch seinen Leib immer stärker ergreift und mit seiner ganzen Sinneswachheit auf die Erdenreife zugeht, können sich auch seine Vorstellungen, Gedanken und Urteilsbildungen ganz einseitig an der materiellen, äusseren Welt orientieren. Was kann nun gerade in dieser Zeit, in der mit der Geburt des Astralleibes höchste individuelle und menschheitliche Ideale aufkeimen, eine Brücke bilden zwischen einem äusserlichen, zur materiellen Mechanik hinneigenden Denken und den inneren geistig-seelischen Idealen?

In dieser Fragestellung weist Rudolf Steiner im 14. und letzten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde mit grosser Eindringlichkeit auf eine Seelenfähigkeit des Menschen hin, die nun vom 6. Schuljahr an von grösster Bedeutung ist. Im Vergleich wird zunächst geschildert, wie sich mit dem Zahnwechsel verwandelte ätherische Bildekräfte in das Seelische hineindrängen und wie dem Schulkind daraus die Fähigkeit erwächst, das Zeichnen, Schreiben und Lesen zu erlernen. – Nun, 6 bis 7 Jahre später, drängen sich in einem verwandelten Prozess die Kräfte der Gliedmassennatur stärker in das Seelenleben des jungen Menschen hinein. Auch hier wird eine seelische Fähigkeit frei, die aber darauf angewiesen ist, von der Erziehung entwickelt und gefördert zu werden: Die Kraft der eigenständigen, freien Phantasie: *„Und so wie sich anzeigt in der Fähigkeit, Schreiben und Lesen zu lernen in den ersten Schuljahren, das seelische Zahnen, so kündigt sich an in alledem, was Phantasietätigkeit ist und was von innerer Wärme durchzogen ist, alles dasjenige, was die Seele entwickelt am Ende der Volksschuljahre vom zwölften ... Lebensjahre an.“*⁵

5 R. Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA 293, 2005, 14. Vortrag, S. 226

6 ebenda S. 227

Legen wir den Massstab der Ganzheitlichkeit auch an diese Entwicklungsstufe an, so zeigt sich vom 12. Jahr an der Strom der wachsenden Urteilskraft, die sich nach zwei Seiten hinneigen kann: Von den äusseren Sinneserfahrungen her kann das Denken sich mit materiellen Vorstellungen verbinden. – Gelingt es von der inneren seelischen Seite her, die Kraft der Phantasie im Schüler aufzurufen, so können sich ganz neue Qualitäten im Erleben und Erkennen entwickeln: Die äussere Anwendung von geometrischen Sätzen beim Zeichnen der Platonischen Körper in einer 8. Klasse wäre dann die eine Erfahrung. – Eine vollkommen andere Qualität entsteht, wenn die Schüler sich in ihrer Vorstellung Kraft der Phantasie als „Spinne“ in die vorgestellten farbig getönten Raumeskörper hineindenken und dabei Winkel-, oder Entsprechungen von Flächen entdecken. *„Wir appellieren an die Phantasie, wenn wir uns immer bemühen, so wie wir es versucht haben im praktisch-didaktischen Teil, dem Kinde Flächen nicht nur für den Verstand begreiflich zu machen, sondern die Flächennatur wirklich so begreiflich zu machen, dass das Kind seine Phantasie aufwenden muss selbst in der Geometrie und Arithmetik.“*⁶

Der Appell an die Kraft der Phantasie zur Verlebendigung des Lernens kann zum Beispiel im Grammatik-Unterricht einer 8. Klasse bedeuten, die Schüler zunächst im Entwickeln charakteristischer Sprach-Dialoge zu engagieren. Aus dem Durchleben und Durchfühlen der eigenen Tätigkeit können dann die Gesetze der Stilkunde entdeckt werden. – Offensichtlich trägt die Phantasie gerade in diesem Alter die Kräfte in sich, Themen und Gedanken in qualitativen Zusammenhängen zu erleben und zu erlernen. Durch die Verwandlungskraft der Phantasie wird der blosse Wissensstoff in einen ganzheitlichen, immer neuen Bezug zur Erscheinung, zu Bedeutung und zum lernenden Schüler gestellt.

Ganz unmittelbar geht aus dem Geschilderten hervor, dass die belebende, beflügelnde Kraft der Phantasie gerade am Ende der Klassenlehrerzeit zunächst nur ausgehen kann von der Lehrerin oder vom Lehrer: Je lebendiger sie selbst den Unterrichtsstoff durchdringen, desto lebendiger werden die Schüler ihn aufnehmen und weiterbewegen. Finden wir im 2. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde die Qualität der Phantasie ganz auf der Seite des Willens, der Sympathie- und der Bluts-, bzw. Lebenskräfte, so kann das Anregungen für die Arbeit an den eigenen Phantasiekräften geben:

- Jede Willenstätigkeit, etwa durch künstlerische Arbeit am jeweiligen Thema, kann zu neuen Anregungen führen
- Wiederholungen, auch von früher phantasievollen Ansätzen, gehören eher zur Gedächtnis- und Begriffs-Qualität
- Unterlagen zum methodischen Vorgehen sollten daher im Grunde nicht aufbewahrt werden
- Bei der Vorbereitung ist es hilfreich, stets mindestens einen ganz fremden, anderen Ansatz durchzudenken und durchzuspielen
- Unbefangene Betrachtung: Welcher der Ansätze trägt am meisten Zukunft in sich?
- Gedanken an einzelne Schüler und an die Gemeinschaft der Klasse beflügeln oft die Phantasie

Lehrer- und Schülerbegegnung im Zeitenstrom

In den beschriebenen drei Stufen der der kindlichen Entwicklung führte der Versuch, einen Erziehungsansatz aus ganzheitlicher Perspektive zu finden, jeweils zu einem Spannungsfeld zwischen den seelisch-geistigen Bewusstseinschritten, der äusseren Leibesentwicklung und dem Erziehungsansatz:

Bewusstseinserschlag „Ich“ ----- 3./4. Jahr ----- Erziehung zur Gesundheit	Erziehung durch die geliebte Autorität ----- 9./10. Jahr ----- Verdichtung des Bewusstseins	Durchdringung des Lernens mit Phantasie ----- 13./14./15. Jahr ----- seelische Einwirkung der materiellen Welt
---	--	---

In diesen vertikalen Gesten klingt die grundsätzliche Aufgabe der Erziehung an, das Geistig-Seelische des heranwachsenden Menschen in eine Harmonie zu bringen mit dem Leiblich-Physischen⁷. Vergegenwärtigen wir uns nun noch einmal die zuletzt geschilderte Entwicklungsphase der Mittelstufe bis hin zu einer konkreten Unterrichtssituation. Hier zeigt sich, dass der Spannungsbogen der vertikalen Polarität im unmittelbaren Geschehen von einer weiteren Ebene der Ganzheit durchkreuzt wird:

In einer 7. Klasse wurde die Biographie Leonardo da Vincis erarbeitet. Zum Abschluss erhielten die Schüler als Aufgabe, schriftlich-erzählerisch und zeichnerisch Motive aus dieser Biographie darzustellen. Als die Fähigkeit, noch weitere Beiträge aufzunehmen im Grunde schon erschöpft war, deutete ein gerne das Wort führendes Mädchen herausfordernd auf einen sehr zurückhaltenden Jungen, als wolle sie sagen: „Na, da bin ich mal gespannt.“ Alle Blicke richteten sich auf ihn, als er zögernd das Heft aufschlug und zu lesen begann. Mit jedem Satz, den er nun vortrug, verwandelte sich die Atmosphäre im Klassenraum von erster Neugier bis hin zu einer tief staunenden Aufmerksamkeit: Unmittelbar erlebbar wurde die Betroffenheit, mit der dieser Schüler Wort für

Wort betonte. Offensichtlich hatte er eine Lebenssituation ausgewählt, die ihn selbst tief betraf und die er aus seiner Phantasie heraus wie in holzschnittartigen prägnanten Sätzen verfasst hatte:

„... Eines Tages fand sein Vater die geheimen Skizzen in seinem Zimmer und ging damit zu dem bekannten Künstler Verrochio. Der sagte: ‚Dein Sohn soll morgen zu mir kommen.‘ Da sagte der Vater: ‚Dann geh morgen zu Verrochio.‘ Verrochio hatte viele Berufe: Goldschmied, Bildhauer, Steinsschneider, Tischler, Maler, Konstrukteur, Schmied. Eines Tages bekam Verrochio den Auftrag, ein Bild mit Engeln zu malen. Er ging auch gleich an’s Werk. In der Nacht malte auch Leonardo einen Engel. Am nächsten Morgen sagten die Gesellen einstimmig, dass Leonardos Engel besser wäre als der des Meisters. Verrochio hörte das, sah sich das Bild an und zerbrach seinen Pinsel. Ab jetzt war Leonardo Meister. – Eines Tages gab es einen Streit unter den Gesellen, ... jede Parteilaubte, sie hätte recht. Als Leonardo das hörte, rief er wütend: ‚Ihr Dummköpfe! Ihr glaubt nur, aber man muss erkennen und beobachten! ...‘“

In jener staunenden Aufmerksamkeit war in rätselhafter Weise nicht nur diese Lebensszene in unmittelbarer

⁷ ebenda im 1. Vortrag

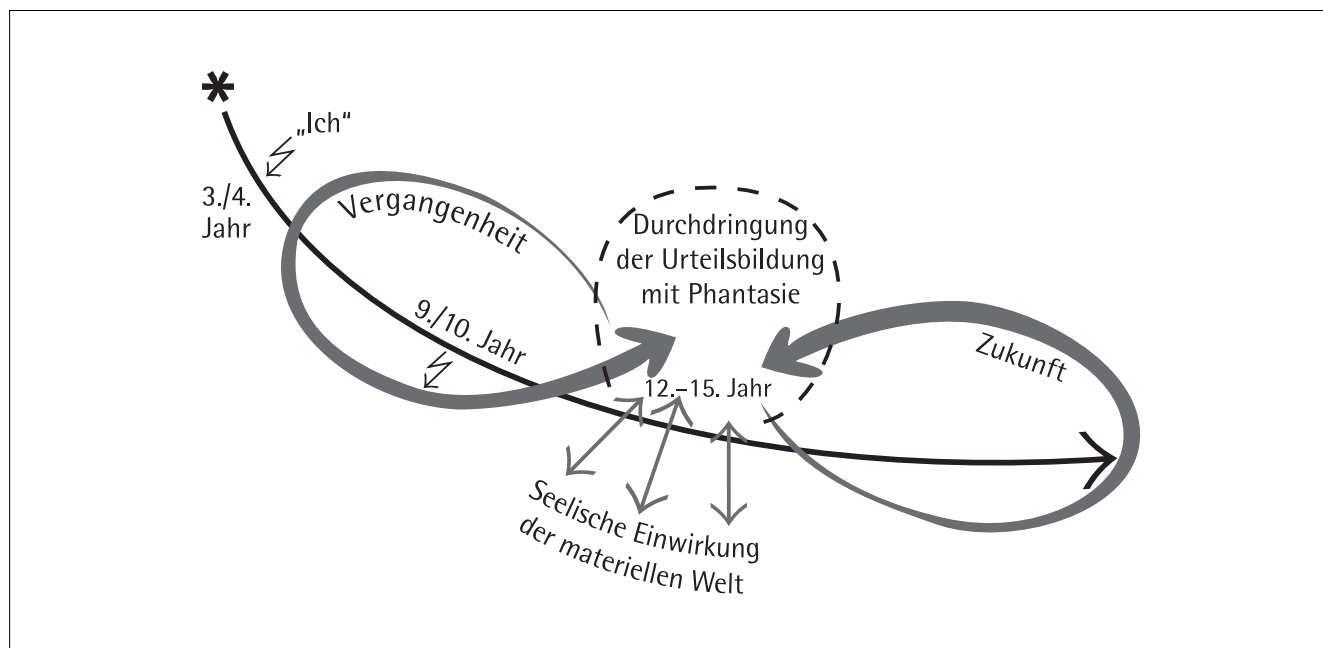
Gegenwart präsent, sondern der ganze Werdegang des Jungen stand mit im Bewusstsein: Seine Scheu, in den ersten Jahren vor der Klasse zu sprechen. – Seine Überwindung, um dann den Zeugnisspruch in ruhiger Weise vorzutragen. – Sein Interesse im unablässig wachsamem, beobachtenden Blick. – Seine Fähigkeit, sich manchmal unerwartet zwischen streitende Mitschüler zu stellen. –

Mit diesen Bildern der Vergangenheit war zugleich in anderer Färbung und weniger konkret ein deutlicher Entwurf für die Zukunft anwesend, – als stiller Gedanke formuliert, etwa: „Die Szene, die Du ausgewählt hast, ist Deine Szene. Alles klingt in ihr zusammen: Jetzt wird deutlich, was Dir wichtig ist. Du wirst nun auch andere Herausforderungen in dieser Richtung bekommen – und bestehen.“

Das Erleben jener Unterrichtsstunde hatte deutlich gemacht, wie gerade im Ringen um eine künstlerische

Gestaltung andere, tiefere Unterrichts-Erfahrungen möglich werden. Solche Begegnungen können nicht nur den Zusammenhang von Thema und jeweiliger Entwicklungsstufe, sondern darüber hinaus Aspekte der Ganzheit einer individuellen Biographie zur Erscheinung bringen: Je älter ein Kind wird, desto stärker kann ein Erzieher, der das Kind lange begleitet, aus solchen Lebensbegegnungen neben dem Gewordenen auch Impulse für die Zukunft lesen und fördernd in den weiteren Unterricht einbringen. Diese weitere Ebene der Ganzheit in der Begegnung mit dem Kind formuliert Rudolf Steiner mit folgenden Worten:

„Immer muss der Lehrer, der als Ganzes wirkt, neben dem dastehen, was er im Einzelnen am Kinde zu verrichten hat. Beides muss immer dastehen in der Pädagogik; auf der einen Seite das einzelne Unterrichtsziel, auf der anderen Seite die tausend Imponderabilien, die intim von Mensch zu Mensch wirken.“⁸



Die in dieser Altersstufe freiwerdenden starken Empfindungskräfte des Astralleibes tragen Qualitäten, der inneren Heimatlosigkeit, des Aufbruchs, der Unruhe, aber auch der Entdeckungsfreude und des Neu-Verstehen-Wollens in sich. In diesem Sinne besteht die Kernaufgabe einer langjährigen Klassenlehrerzeit darin, gerade in dieser Mittelstufenzeit bis hin zur achten Klasse durch die phantasievolle, künstlerische Arbeit Begegnungs- und Entdeckungsräume zu schaffen, in deren Gegenwart sich die biographische Vergangenheit mit

zukünftigen Zielen durchdringt. Eine solche „Erziehungskunst“ hat das Potential, die Persönlichkeitsbildung der Schüler nachhaltig zu stärken. Sie verwirklicht sich in dem Masse, als es gelingt, Thema, Situation und Schülerentwicklung zu einer lebensvollen Ganzheit zu verbinden.

Erstveröffentlichung: Rundbrief Nr. 52 der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, Michaeli 2014 – 2016 überarbeitet

8 R. Steiner, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage, GA 304, S. 83

Verwandelte Kindheit – verwandelter Unterricht?

Mathias Maurer (Erziehungskunst) im Gespräch mit den langjährigen Klassenlehrerinnen Birgitt Geringhoff-Beckers (FWS Haan-Gruiten) und Christine Krauch (FWS am Kräherwald Stuttgart).

Erziehungskunst | Frau Krauch, Sie sind langjährige Klassenlehrerin – haben sich die Kinder tatsächlich verändert?

Christine Krauch | Vor allem haben sich die Eltern und ihre Lebensweise verändert. Entsprechend haben sich auch die Kinder verändert. Zum Beispiel haben vor zehn Jahren die Eltern noch nicht alle gearbeitet. Die Kinder sind heute ganz anders durchgetaktet. Ihnen ist deutlich anzumerken, dass das Leben für sie viel anstrengender ist. Sie dürfen ja zu Hause nicht einmal mehr krank werden. Die Praxis unserer Schulkrankenschwester dagegen ist immer voll belegt mit Kindern, die während des gesamten Hauptunterrichtes sich erst einmal ausruhen müssen.

EK | Sind die Kinder nur Spiegel der elterlichen Lebensweise?

CK | Nicht nur. Sie sind viel individueller, denn das Leben dreht sich heutzutage mehr um sie. Die Eltern kümmern sich viel stärker.

EK | Frau Beckers, konnten Sie Langzeitbeobachtungen machen?

Birgitt Beckers | Ich bemerke zum Beispiel bei der Vorbereitung unserer Schulfeste oder bei der Aufführung eines Klassenspiels, dass die Kinder nicht mehr so belastbar sind. Ich konnte meine Schüler früher viel stärker beanspruchen. Die Phasen, in denen die Kinder konzentriert arbeiten können, sind viel kürzer geworden. Dabei sind die Kinder willig, lieb und lernbereit. Ich kann mich an die Anfangszeiten unserer Schule erinnern. Aufgrund der damals teilweise schwachen Strukturen waren die Schülerinnen und Schüler immer wieder ungeklärten Situationen ausgesetzt. Vielleicht war dadurch bedingt, dass die Schülerschaft in der Mittel- und Oberstufe sich viel stärker als heute kritisch und undiszipliniert verhalten hat. Auf der anderen Seite kann ich mich gut daran erinnern, dass die Klassen in Übprozessen wesentlich belastbarer waren. Hinzu kommt, wenn es um das Lernen-lernen geht, dass das nicht mehr in der Gemeinschaft so ohne weiteres möglich ist. In der Arbeitsphase brauchen die Kinder individuelle Zugänge, vor allem Erlebniszusam-

menhänge. Der „Bewegungs“-Anteil, den die Kinder brauchen, wird größer, der „sehende“ und „hörende“ Anteil nimmt dagegen ab. An dieser Stelle ist der Lehrer einer Großklasse oft überfordert. Es ist deutlich, dass nicht mehr die Klasse als Ganzes lernt, sondern dass mindestens zehn Schüler in der Klasse individuelle Zuwendung brauchen. Gleich geblieben oder sogar intensiver geworden ist die Bereitschaft der Kinder, einem Erwachsenen, der von ihnen als Autorität anerkannt wird, zu folgen. Weiterhin ist erstaunlich wie gut die klassischen Epocheninhalte in den einzelnen Klassenstufen immer noch zu der Situation der Kinder passen.

EK | Wird den Kindern die Welt zu früh erklärt, sodass ihnen ein direkter Weltzugang nicht mehr möglich ist?

CK | Ja, es ist schon so. Die Kinder sind viel stärkeren und häufig wechselnden Sinneseindrücken ausgeliefert als früher. Die Welt ist für sie sehr kompliziert und komplex, sodass sie in einer ständigen Überforderung leben, diese Eindrücke integrieren zu müssen. In dieser Anspannung ist es für sie nicht leicht, sich seelisch für die Bilder, die wir ihnen geben, zu öffnen und warm mit ihnen zu werden. Trotzdem: Man erreicht sie, auch wenn man Vieles erst beiseite räumen muss. Oft sind die Kinder auch enttäuscht, weil sie schon so viel wissen. Ein Kollege erzählte mir von einem Jungen in seiner Klasse, der auf seine Schilderung, wie die Sonne die Blätter wärmt, die Säfte des Baumes strömen lässt, die Früchte reif und süß macht, antwortete: Photosynthese. Die Enttäuschung kommt daher, dass die Seele sich einem Geschehen nicht mehr erlebend öffnen kann.

BB | Die Intellektualisierung führt zu einem Verlust der Erlebnistiefe. Dennoch, die Kinder nehmen es dankbar auf, wenn man ihnen seelische Nahrung anbietet, selbst wenn es für sie in einer ungewohnten Weise geschieht. Was ich insbesondere bemerke, ist, dass die Kinder auf verschiedenen Ebenen sehr wach sind, was aber auf Kosten der Erlebnistiefe geht. Als Lehrer merkt man sofort, wenn sich ein Kind für einen Inhalt erwärmt. Die Fähigkeit, seelisch einzutauchen, ist den meisten Kindern noch gegeben. Aber schwierig wird es, wenn es in den Willen kommen soll, also das, was es aufgenommen hat, eigenständig wieder zum Ausdruck

bringen muss. Zum Beispiel, indem ein Bild gemalt oder etwas aufgeschrieben wird. Ich meine nicht die Kinder, die es in jeder Klasse gibt, die genau das reproduzieren können, zum Teil Wort für Wort, was der Lehrer gesagt hat, sondern die, die den Stoff verinnerlichen und kreativ gestalten. An diesem Punkt muss ich immer mehr Handlungsanweisungen geben. Solche Kinder fragen permanent: „Wie soll ich das machen?“, oder sie sagen: „Bei mir wird das aber nicht so schön, wie bei den anderen.“

So habe ich zu Beginn meiner Klassenlehrerzeit noch wunderschöne Tafelbilder gemalt, die die Kinder später ins Heft übernommen haben. Heute male ich diese Tafelbilder nur noch mit den Kindern gemeinsam, weil ich erlebt habe, dass durch das schöne Bild sich viele Kinder gar nicht mehr trauen, selbst in die Aktivität zu gehen.

EK | Gibt es weitere Veränderungen bei den Kindern?

CK | Das Problem ist, dass wir heute auch viel mehr wissen. Früher wäre bei einem unkonzentrierten Kind wahrscheinlich nicht so schnell ADHS diagnostiziert worden. Trotzdem, die Aufmerksamkeitsproblematik ist heute viel stärker: Sich nur kurz konzentrieren können, nicht durch den Willen in die Tätigkeit kommen, das nimmt deutlich zu. Es spielen aber auch immer mehr die Beziehungsstörungen im Elternhaus oder ein häufiger Wechsel der Bezugspersonen eine Rolle. Da liegen viele Ursachen für das kindliche Verhalten. Dass man Kinder immer früher fremd betreuen lässt, in Krippen gibt, trägt zu Bindungsstörungen bei, die sich in einem unsicheren Verhältnis zu sich und der Welt äußern. Dass viele Kinder über ein enormes Wahrnehmungsspektrum verfügen, erfährt immer weniger einen Ausgleich durch abschirmende, hüllende Situationen. Es gibt nicht mehr die behütete Kindheit.

BB | Viele Kinder bekommen auch wegen der Impfungen keine Kinderkrankheiten mehr. Dem entgegen haben unsere Zweitklassuntersuchungen zusammen mit der Schulärztin ergeben, dass fast die Hälfte aller Kinder unter Allergien leidet, Sprachstörungen hat, Defizite in der Bewegungsmotorik aufweist oder sonstigen therapeutischen Bedarf hat. Und das, obwohl es sich um sogenannte gepflegte Kinder aus gutem Elternhaus handelt. Da ich viel an Waldorfschulen herumkomme, bemerke ich auch einen deutlichen Unterschied zwischen Kindern aus städtischem oder ländlichem Umfeld. Die unterschiedliche Lebensgeschwindigkeit ist ihnen deutlich anzumerken. Die städ-

tische Lebensweise scheint die Vitalität der Kinder besonders anzugreifen. Ein Kind von der Schwäbischen Alb strahlt deutlich mehr seelische Ruhe und Weite aus, als ein Kind aus dem Ruhrgebiet.

CK | Ich denke, das alles muss man sehr individuell betrachten. Ich kenne Kinder, die aus den widrigsten Lebensumständen kommen und gleichwohl eine enorme Vitalität ausstrahlen und die Welt ergreifen. Andererseits gibt es Kinder, bei denen die Lebensumstände stimmen, aber die wie erschreckt vor dem Leben stehen, sich zurückhalten und keinen Anschluss finden an die Welt. Am ausgeprägtesten haben wir ja dieses Phänomen bei den autistischen Kindern.

BB | Man kann nicht unbedingt davon ausgehen, dass die Kinder gesund sind, wenn sie ein intaktes Elternhaus haben, wo sie sozusagen eine idealtypische Waldorfschule verbringen.

Ich kenne Kinder in meiner Klasse, die aus zerrütteten Verhältnissen kommen, die Pflegekinder sind: Da kann man sich nur wundern, was das für kräftige, lebendige Kinder sind. Welche Individualitäten müssen das sein, die sich da durchkämpfen? Andere wären da schon längst zerbrochen.

EK | Reden wir nicht nur von Defiziten. Gibt es auch Kinder, die über neue Fähigkeiten verfügen?

BB | Kinder nehmen außerordentlich feinsinnig wahr, was in ihrer Umgebung geschieht. Manchmal vermitteln Kinder den Eindruck, dass sie mit einer gewissen „Hellfühligkeit“ begabt sind. Eltern, die die Spiritualität pflegen, berichten oft Entsprechendes von ihren Kindern. Bemerkenswert ist auch, wie die Kinder, aber auch die Jugendlichen untereinander eine neue Art von Liebesfähigkeit leben, auch gegenüber ihren Lehrern. Es ist zwar heute von Mobbing die Rede, aber das ist nur die Schattenseite dieser Fähigkeit. Ich erlebe immer wieder, wie neue Klassenkameraden äußerst liebevoll aufgenommen werden, von Ausgrenzung keine Spur. Und das dauert an, sie gehen durch die Prüfungen zu den Schulabschlüssen, indem sie sich gegenseitig unterstützen. Es ist auch ein Phänomen, wenn die früheren Klassenlehrer eingeladen werden, auf die Zwölftklassfahrt mitzugehen und dies von verschiedenen zwölfsten Klassen einer Schule gewünscht wird. Kurz: menschliche Verbindlichkeit wird gelebt.

CK | In meiner jetzigen achten Klasse ist auffällig, wie diese gerade beschriebene Umgangsweise auch zwischen

Jungs und Mädchen gelebt wird. Normalerweise erlebt man im Rubikon, spätestens in der Pubertät, dass die Geschlechter sich voneinander distanzieren. Jetzt erlebe ich hingegen, wie dieser liebevolle Umgang untereinander anhält, keine Grobheit bei den Jungs, respektvoller Umgang miteinander. Es ist ein nahezu brüderlich-schwesterliches Verhältnis. Außerdem hat man als Lehrer das Gefühl, dass die Schüler einen völlig durchschauen. Als würden sie merken: Macht dieser Mensch, der da vor uns steht, ordentlichen Unterricht? Und selbst, wenn er ihn nicht macht, sind sie loyal. Sie gehen auch mit den Schwächen des Lehrers insgesamt sehr verständnisvoll und humorvoll um. Andererseits muss man den Respekt vor dem anderen den Kleinen erst beibringen, sie kommen oft distanzlos in die Schule. Sie unterbrechen die Rede des anderen, sie stören im Unterricht und haben dabei keinerlei schlechtes Gewissen.

Neu ist, dass die Schüler ihren Lehrer deshalb lieben, weil er – und das ist heutzutage nicht mehr selbstverständlich – immer da ist. Diese Kontinuität schätzen und würdigen die Schüler sehr. Neu ist auch: Die Schüler wollen nicht mehr als Gruppe angesprochen werden. Sie hören dann einfach nicht zu. Wenn ich sage, Kinder holt das Heft heraus, reagieren viele Kinder nicht mehr. Das hängt sicher auch damit zusammen, dass die Kinder zu Hause Prinz oder Prinzessin sind, ganz im elterlichen Fokus stehen. Wenn ich allerdings den Raum für eine eigene Arbeit öffne, zum Beispiel im Rechnen, dann werden die Kinder richtig aktiv, helfen sich gegenseitig und erfinden neue Aufgabenstellungen –, sodass dann auch die schwächeren Schüler nach der nächst schwereren Aufgabe greifen. Wenn die Schüler selbst bestimmen können, welchen Schwierigkeitsgrad, welches Pensum sie erarbeiten möchten, dann befeuert sie das. Dort, wo sie bestimmen können, was und wie sie lernen, sind sie zu Höchstleistungen bereit.

EK | Welche Konsequenzen hat das für den Unterricht?

CK | Methodisch neu ist, dass ich den Schülern die Lernprozesse selbst in die Hand gebe. Allerdings müssen sie von mir lernen, wie man lernt.

BB | Ich erlebte das gerade bei einer zehnten Klasse, die es gelernt hatte, eigenverantwortlich zu lernen. Das ging so weit, dass der Lehrer nicht nur für längere Zeit den Raum verlassen konnte, ohne dass Chaos ausbrach, sondern dass diese Schüler und Schülerinnen in der Schule und auch nachmittags zu Hause intensiv miteinander arbeiteten und glänzende Leistungen zustande

brachten. Diese Schüler hatten schon in der Klassenlehrerzeit gelernt, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Neu ist auch das gemeinsame Unterrichten mit einem Kollegen. Durch Teamteaching wird man nicht nur der Größe der Klasse, sondern auch den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler gerecht. Ein einzelner Lehrer wäre da überfordert.

EK | Ändert sich durch die Kinder auch das Lehrerverständnis?

CK | Heute muss sich der Lehrer als permanent Lernender empfinden. Dazu gibt es sehr viele Fortbildungsangebote. Zentral ist allerdings, keine Angst vor dem Scheitern zu haben. Denn es ist ja immer interessant, herauszubekommen, warum etwas nicht klappt.

EK | Wie verträgt sich diese Selbstkritik des Lehrers mit der oft beschworenen Autorität und Unantastbarkeit?

BB | Ich erlebe es als einen regelrechten Angriff auf unsere Kultur, wenn man dem Kind das, wonach es von seiner Entwicklung her verlangt, vorenthält. Sozusagen die Rolle eines Lerncoaches einzunehmen und nur noch aus dem Hintergrund zu agieren, halte ich für eine pädagogische Katastrophe. Der Lehrer stiehlt sich aus seiner pädagogischen Verantwortung.

Es ist nicht eine Erfindung der Waldorfpädagogen, dass das Kind zu ihnen als liebevollen Autoritäten aufblicken soll, sondern es ist ein unmittelbares Bedürfnis der Kinder. Das ist eine Geste, die das Kind von sich aus vollbringt, nicht eine Geste, die wir dem Kind abverlangen. Es ist die Sehnsucht des Kindes da, dass es so den Erwachsenen betrachten kann. Es ist elementar wichtig, dass die Erwachsenen sich dieser Verantwortung bewusst werden und diese Rolle annehmen. Wenn Kinder ihr Bedürfnis nach einer geliebten Autorität ausleben dürfen, haben sie erst die Grundlage dafür, später einen richtigen Begriff von Gleichheit, das heißt, ein gesundes Rechtsempfinden auszubilden. Worauf es aber jetzt ankommt, ist, als Lehrer nicht nur zu einer Klasse als Ganzes zu sprechen, sondern auch das einzelne Kind wahrzunehmen. Das geht nur, wenn ich mich selbst fortwährend hinterfrage. Bei meinem ersten Durchgang als Klassenlehrerin ist es mir passiert, dass einige Kinder mit Defiziten in die Oberstufe gingen, die vermeidbar gewesen wären, wenn ich mich intensiver mit den Einzelnen hätte beschäftigen können. Durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit als Team in einer Klasse kann da viel mehr für jeden einzelnen Schüler geleistet werden.

CK | Das Wertvollste ist doch, das pädagogisch umsetzen zu können, was den Kindern wirklich hilft. Die Frage des Waldorfpädagogen ist: Wie wirke ich als Lehrer auf das Wesensgliedergefüge des Kindes? Das ist die eigentliche Inspirationsquelle für meine Arbeit. Die Kinder spüren genau, wie ich sie in aller Achtung innerlich anschau und begleite. Sie spüren, dass man nicht mit seelisch plumpen Gesten, sondern in feiner Diskretion auf sie schaut. Das ist meine Arbeit in meiner Klasse. Und daraus speist sich auch das Autoritätsverhältnis. Die Anerkennung als Autorität lebt von dieser geistigen Hintergrundarbeit.

EK | Welche Sehnsüchte haben heutige Kinder?

BB | Sie haben eine Sehnsucht nach Wahrnehmungstiefe. Wir haben im Klassenzimmer ein Schmetterlings-

gehege und verfolgen die Verpuppung der Raupe und das Schlüpfen des Schmetterlings und das ist so spannend, dass immer mehr Kinder aus anderen Klassen dazu kommen. Das heißt, die Kinder suchen die differenzierte Wahrnehmung und das vertiefte Erlebnis. Dadurch eröffnen sich für sie regelrecht innere Universen. Ein Weiteres: Wir hatten einmal unsere Mittel- und Oberstufenschüler gefragt, was sie sich am meisten wünschen würden. Da antworteten sie: Lasst uns Räume, die nicht verplant sind, in denen wir miteinander etwas entwickeln können. Es gibt also eine Sehnsucht nach erlebter Wahrnehmung und offenen Lernräumen.

Erstveröffentlichung:
Erziehungskunst November 2013, Stuttgart

Themenheft Klassenlehrer

September 2016

Herausgeber:

Pädagogische Sektion am Goetheanum

Postfach, CH 4143 Dornach 1

Telefon: 0041 61 706 43 15

Telefon: 0041 61 706 43 73

Telefax: 0041 61 706 44 74

E-Mail: paed.sektion@goetheanum.ch

Homepage: www.goetheanum-paedagogik.ch

Photo: Charlotte Fischer, Unterricht in einer 6. Klasse

