



PROJEKT 92

***Elemente der
Waldorfpädagogik
in der staatlichen
Grundschule***

Arbeitsbericht

Richten Sie Ihre Fragen bitte an:

Prof. Dr. Heinz Buddemeier

Saarbrückener Straße 12

28 211 Bremen

Telefon: 0421 – 498 50 42

Schulbegleitforschung (SBF)

Abschlussberichte einzelner Forschungsberichte

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© **Herausgeber und Vertrieb**
Landesinstitut für Schule (LIS)
Am Weidedamm 20
28 215 Bremen

Redaktionelle Betreuung
Dr. Ingrid Kernade
und das
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

| Inhaltsverzeichnis | Seite |
|--|-----------|
| 1. Abstract | |
| 2. Vorwort | |
| 3. Theoretischer Hintergrund und Ergebnisse des Projektes | 6 |
| <i>Heinz Buddemeier</i> | |
| 3.1. Altersgemäßer Unterricht | 6 |
| 3.2. Ganzheitliches Ansprechen des Kindes | 7 |
| 3.3. Können statt Wissen | 8 |
| 3.4. Erforderliche Qualifikationen | 8 |
| 3.5. Ergebnisse und Grenzen des Projekts | 9 |
| 4. Zur Frage der Übertragbarkeit der Waldorfpädagogik | 11 |
| <i>Peter Schneider</i> | |
| 4.1. Grundsätze | 11 |
| 4.2. Übertragung als Lernprozess | 12 |
| 4.3. Die Rolle des Staates | 14 |
| 4.4. Die Zukunft der Waldorfpädagogik | 15 |
| Exkurs: Zum Wissenschaftscharakter der Waldorfpädagogik | 16 |
| 4.5. Schule als Innovationsquelle der Gesellschaft | 18 |
| 5. Wissenschaftlichkeit des Projektes und Ausblick | 19 |
| <i>Heinz Buddemeier</i> | |
| 6. Bericht aus der Schule an der Admiralstraße | 22 |
| <i>Susanne Godlewski</i> | |
| 6.1. Vorbemerkung | 22 |
| 6.2. Vorbereitung | 22 |
| 6.3. Durchführung im 2. Schuljahr (1999/2000) | 23 |
| 6.4. Durchführung im 3. Schuljahr (2000/2001) | 25 |
| 6.5. Rückblickende Bewertung | 26 |
| 6.5.1. Persönliche Probleme | 26 |
| 6.5.2. Resümee | 27 |

| | |
|---|-----------|
| 7. Bericht aus der Schule an der Witzlebenstraße | 29 |
| <i>Eva - Maria Krüger</i> | |
| 7.1. Vorbereitungen | 29 |
| 7.2. Der Epochenunterricht | 29 |
| 7.3. Durchführung | 30 |
| 7.4. Rückblickende Bewertung | 34 |
| 7.5. Schwierigkeiten / Probleme | 34 |
| 7.6. Die neue Klasse | 35 |
| 7.7. Übertragbarkeit | 35 |
| 7.8. Schlussgedanken | 35 |
| | |
| 8. Bericht aus der Schule an der Augsburger Straße | 36 |
| <i>Christiane Mader</i> | |
| 8.1. Wie kam es zur Mitarbeit | 36 |
| 8.2. Durchführung | 36 |
| 8.3. Gestaltung des Schulanfangs | 37 |
| 8.4. Waldorfelemente im 2., 3. und 4. Schuljahr | 40 |
| 8.5. Resümee | 42 |
| | |
| 9. Projektbegleitung | 44 |
| <i>Bericht des begleitenden Waldorflehrers Jürgen Wendeler</i> | |
| | |
| 10. Literaturverzeichnis | 46 |
| | |
| 11. Anhang | 49 |
| 1. Die Bedeutung des Formenzeichnens (<i>H. Buddemeier</i>) | 51 |
| 2. Bildbeispiele Formenzeichnen (<i>Ch. Mader</i>) | 56 |
| 3. Fotos: Tafelbilder (<i>E. Krüger</i>), Projekte , Monatsfeier (Tagung) | 58 |
| 4. Epochenplanung (<i>Schule Witzlebenstraße</i>) | 60 |
| 5. Durchgeführte Projekte im 2. und 3. Schuljahr (<i>S. Godlewski</i>) | 61 |
| 6. / 7. Presseberichte info 3.Ausgabe 6/ 2002 und Erziehungskunst Ausg. April/ 2002) | 63 |

1. Abstract

Im Jahre 1998 beschloss die für die Grundschulen zuständige Referentin des Senators für Bildung, Wissenschaft und Kunst ein Projekt „Waldorfpädagogik an der Grundschule“ zu starten. Dem waren Gespräche mit Lehrerinnen vorausgegangen, die seit Jahren Elemente der Waldorfpädagogik in ihren Unterricht integriert hatten. Es lag nahe, das Projekt im Rahmen der Schulbegleitforschung einzurichten und eine entsprechende Gruppe zu bilden. Sie bestand aus drei Lehrerinnen, die an verschiedenen Bremer Grundschulen unterrichteten (Susanne Godlewski, Eva Krüger, Christiane Mader), Lehrern der Bremer Waldorfschule (zunächst Herr Gessner, dann Herr Wendeler) und einem Hochschullehrer der Universität Bremen (Prof. Dr. Heinz Buddemeier). In der Endphase wurde das Projekt von einem Erziehungswissenschaftler (Prof. Dr. Peter Schneider) beraten.

Das Projekt hatte eine Laufzeit von vier Jahren und endete mit dem Schuljahr 2001/2002. Im ersten Forschungsjahr wurde diskutiert und überlegt, welche Elemente der Waldorfpädagogik in die Grundschularbeit übernommen werden könnten.

Es kristallisierten sich heraus:

- Rhythmisierte und musisch-künstlerisch gestaltete Hauptunterricht
- Epochenunterricht
- Spezifischer Schreib-Leselehrgang
- Formenzeichnen.

Diese vier Elemente wurden von den drei Lehrerinnen in der Folgezeit unter ständiger Beratung und Reflexion des gesamten Teams erprobt.

Im Februar 2002 fand am Landesinstitut für Schule eine Fachtagung zum Thema des Projektes statt. Die Tagung gab einen lebendigen Einblick in den Unterricht der drei Lehrerinnen. Die fachwissenschaftliche Arbeit galt den Fragen, die das Projekt zu klären hatte: Können Elemente der Waldorfpädagogik auf andere Schulen übertragen werden? Welche Elemente eignen sich und welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein?

Reflektierte Erfahrungen und Erprobung bestätigen, dass Elemente der Waldorfpädagogik in der staatlichen Schule möglich sind und dort zu einer Verbesserung der Lernqualität und des Schulklimas beitragen können.

2. Vorwort

Peter Schneider

Als mich Heinz Buddemeier fragte, ob ich die Endphase des Projektes: *Elemente der Waldorfpädagogik in der staatlichen Grundschule* erziehungswissenschaftlich beraten und begleiten würde, sagte ich spontan zu. Denn dieses Projekt könnte ein Beitrag sein zum Durchbruch einer pädagogischen Schulreform in Deutschland. Die hektische und kurzatmige Betriebsamkeit im Zuge der sogenannten PISA-Studie zeigt einerseits die Notwendigkeit einer radikalen Schul- bzw. Bildungsreform und andererseits das Versagen der traditionell die Schule gestaltenden Kräfte bzw. Konzepte – von deren Verschärfung man sich nun eine Verbesserung verspricht. Wie wenn man durch die Intensivierung einer falschen Behandlungsmethode die Krankheit kurieren könnte.

Nicht nur in Finnland oder Japan, sondern direkt nebenan gibt es eine wirksame und zugleich humane Pädagogik, die sich seit über achtzig Jahren bewährt hat und zu einem heimlichen pädagogischen Exportschlager geworden ist: Die von Rudolf Steiner inaugurierte, nach ihrem Entstehungsort genannte Waldorf-Pädagogik. Sie befindet sich freilich in einem pädagogischen Ghetto. Und es ist der Verdienst des kleinsten deutschen Bundeslandes – im Rahmen eines wissenschaftlich begleiteten Schulforschungs-Projektes – zu untersuchen, ob sich Waldorfpädagogik auch in die staatliche (Grund-) Schule übertragen ließe. Die Ergebnisse liegen nun vor und sind in diesem Abschlußbericht dokumentiert.

Grundsätzlich ist der Nachweis erbracht, dass sich Waldorfpädagogik nicht nur in abgeordneten und privilegierten „Privatschulen“ praktizieren lässt, sondern in ‚normalen‘ Schulen mit hohem Anteil an Ausländerkindern, mit nicht ausgelesenen und zum Teil bildungsfernen bzw. sozial benachteiligten Eltern, und in Schulen, die dort liegen, wo die Kinder und Eltern wohnen und leben. Denn nur diese staatliche Grundschule ist die wirklich einzige soziale und pädagogische Gesamtschule in Deutschland – was auch die Waldorfschule ihrem Selbstverständnis nach sein möchte. Die drei am Schulversuch beteiligten Lehrerinnen haben gezeigt, welche Leistungen mit diesen sozial und begabungsmäßig heterogenen Schülergruppen erreichbar sind – besonders beeindruckend in der öffentlichen Präsentation („Monatsfeier“) im Rahmen der Abschlusstagung im Februar 2002 im Landesinstitut für Schule in Bremen (siehe auch Presseberichte im Anhang).

Während der vierjährigen Laufzeit des Schulbegleitforschungsprojektes wurden auch die Rahmenbedingungen für eine „Übertragbarkeit“ der Waldorfpädagogik deutlicher, und sie sind in den Abschlussberichten der Lehrerinnen konkretisiert. Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass dezentrale, bewegliche Organisationsformen („lernende Organisation“), die sich dem schöpferischen pädagogischen Handeln anpassen und es nicht mit Vor-

schriften und administrativer Überregulierung ersticken, notwendige Betriebsbedingungen sind. Engagement und Verantwortung der Lehrerinnen ergab sich eben auch aus den Freiräumen für eigenes und selbstverantwortetes Gestalten. Diese Entwicklungsprozesse konnten sich dort am besten entfalten, wo die Schulleitung und –aufsicht sich auf die Rolle der Beratung (Schul-Rat) und Sicherung von Freiräumen konzentrierte.

Die pädagogischen Ergebnisse habe ich unter dem Aspekt „Übertragbarkeit“ auf drei Punkte summiert:

1. Kraft zur Leistung, zur Konzentration und zur Ausdauer wurde durch die **Rhythmisierung** des Unterrichtes erreicht. Epochenunterricht und pädagogische Rituale, wie zum Beispiel die morgendliche Begrüßung sowie Verabschiedung durch den persönlichen Handschlag der Lehrerinnen sind entscheidende Hilfen pädagogischer Ordnung und Führung. Sie veranlassen ein Grundvertrauen in die Vernünftigkeit und Verlässlichkeit der Welt.
2. Eine weitere erzieherische Kraftquelle wird durch einen **Tat-sächlichen ganzheitlichen Unterricht** erschlossen. Die stimulierende und ordnende/ strukturierende Wirkung von Handarbeit, Flötenspielen, chorischem Sprechen, kurz: von allem praktischen und künstlerischen Lernen mit allen Sinne ist mittlerweile auch außerhalb der Waldorfpädagogik anerkannt und hat sich eindrücklich bestätigt. In dieser praktischen und künstlerischen Allgemeinbildung liegt auch die Grundlage einer späteren Medienkompetenz, wie es etwa von Prof. Buddemeier, dem Leiter der wissenschaftlichen Begleitung, immer wieder nachdrücklich gefordert und in seinem Beitrag über das Formenzeichnen exemplarisch begründet wird.
3. Schließlich waren die gemeinsame Absprache und Weiterbildung der Lehrerinnen und der wissenschaftlichen Begleitung im Sinne einer **Kollegiums-bildung** ein Instrument der Selbststeuerung und Qualitätssicherung des Projektes. Es ist eben notwendig, dass die Prozesse der Individualisierung und persönlichen Verantwortung durch soziale Organe, wie zum Beispiel Konferenzen, kontinuierlich gespiegelt, korrigiert und ausbalanciert werden. Hier hat auch die wissenschaftliche Begleitung evaluativ und katalytisch mitgearbeitet – übrigens mit einem Minimum der sonst üblichen Ausstattung.

Aus dem Dargelegten folgt, dass die Ergebnisse des Schulversuches nur Anregungen geben können, selbst initiativ zu werden. Die konkrete Umsetzung muss ohnehin situationspezifisch jeweils aktuell initiiert werden, das war ein klares Ergebnis der abschließenden Fachtagung.

Um diese Prozesse zu unterstützen und Synergien zu ermöglichen, wurde spontan die **Freie Initiative: Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen** gegründet. Im Sinne eines sich ständig weiterentwickelnden Menschenverständnisses ist sie eine Selbst-Initiative. Und deren motivierende Kraft kann nur das Selbst selbst erzeugen.

3. Theoretischer Hintergrund und Ergebnisse des Projektes

Heinz Buddemeier

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Projektes knapp skizziert. Die Darstellung ist so angelegt, dass diejenigen, die Ähnliches versuchen wollen, eine Hilfestellung bekommen. Zunächst werden einige Grundzüge der Waldorfpädagogik dargestellt. Die Waldorfpädagogik versucht, zwei Ziele, die durchaus Gegensätze darstellen können, miteinander in Einklang zu bringen: Die Kinder sollen so lernen, dass sie als Erwachsene eine Arbeit ergreifen können, die sie befriedigt und mit der sie der Gesellschaft einen Dienst erweisen und dieses Lernen soll zugleich so sein, dass es dem Wesen des Kindes gerecht wird und die Entwicklung des einzelnen Kindes fördert.

Um dieses Ziel zu erreichen, empfiehlt die Waldorfpädagogik dem Lehrer, verschiedene Grundsätze zu beachten.

3.1. Altersgemäßer Unterricht

Für die Grundschule ist mit diesem Grundsatz gemeint, dass die Kinder nicht zu sehr über den Intellekt angesprochen werden dürfen. Was das in der Praxis bedeutet, sei kurz an der Einführung in das Lesen und Schreiben verdeutlicht. Es kommt bei diesem Unterrichtsgegenstand hinzu, dass die Kinder zum ersten Mal zum schulischen Lernen angehalten werden. Die Art, wie das geschieht, ist nach Auffassung Rudolf Steiners prägend für das weitere Leben.

Wenn das Lesen- und Schreibenlernen nicht über das Ansprechen des Intellektes erreicht werden soll, müssen Erklärungen und Begründungen vermieden werden. Die Alternative dazu darf aber auch nicht das blinde Einüben von Fertigkeiten sein. Als Negativbeispiel seien die Methoden der Vorschulsendung „Sesamstraße“ angeführt. Mittels Bildschirm und Lautsprecher werden Form und Bedeutung von Buchstaben in die Kinder hineinhyponotisiert. Das läuft auf eine Art Dressur hinaus, die der von der Waldorfpädagogik erstrebten Erziehung zur Freiheitsfähigkeit diametral entgegensteht.

Rudolf Steiner schlägt vor, zunächst das Sprachgefühl und das Formgefühl des Kindes zu stärken. Durch rezitatives und chorisches Sprechen geeigneter Texte wird das Kind darauf aufmerksam, dass sein Sprechen durch das Bilden unterschiedlicher Laute entsteht. Durch Zeichnen und Laufen von Formen taucht das Kind in die Welt der Formen und ihrer Ausdrucksqualitäten ein. Beide Erfahrungen können schließlich im Schreiben zusammengeführt werden, wobei ein bildhaftes Element die vermittelnde Brücke bildet. Bei dieser Vorgehensweise kommen die Schülerinnen und Schüler durch eigenes Tun und durch das

Erleben von Bildern zu einem Verstehen dessen, was sie beim Lesen und Schreiben vollziehen. Eine Äußerung Rudolf Steiners soll noch einmal die Absichten verdeutlichen, die mit dieser Methode verbunden sind:

„Lehrt man die Dinge so, dass einseitig der Intellekt des Kindes und nur ein abstraktes An-eignen von Fertigkeiten in Anspruch genommen werden, so verkümmert die Willens- und Gemütsnatur. Lernt dagegen das Kind so, dass sein ganzer Mensch an seiner Betätigung Anteil hat, so entwickelt es sich allseitig. Im kindlichen Zeichnen, ja selbst im primitiven Ma-len kommt der ganze Mensch zur Entfaltung eines Interesses an dem, was er tut. Man soll-te deshalb das Schreiben aus dem Zeichnen heraus entstehen lassen. Aus Formen, an denen der kindlich-künstlerische Sinn des Kindes zur Geltung kommt, entwickele man die Buchstabenformen. Aus einer Beschäftigung, die als künstlerisch den ganzen Menschen zu sich heranzieht, entwickele man das Schreiben, das zum Sinnvoll-Intellektuellen hinführt. Und erst aus dem Schreiben heraus lasse man das Lesen entstehen, das die Aufmerksamkeit stark in das Gebiet des Intellektuellen zusammenzieht“ (GA Nr. 24).

Bei einer näheren Beschäftigung mit der von Rudolf Steiner entwickelten Menschenkunde kann deutlich werden, dass seine pädagogischen Ratschläge unmittelbar aus den Einsich-ten in das Wesen des werdenden Menschen entspringen. Alle Empfehlungen der Waldorf-pädagogik haben bis in die Einzelheiten hinein hier ihren Ursprung.

3.2. Ganzheitliches Ansprechen des Kindes

Das gilt auch für die Forderung nach einem Unterricht, der sich an das Kind in seiner Ganz-heit wendet. Ein lebendiger Organismus ist nur so stark und gesund wie jedes einzelne Or-gan stark und gesund ist. Das einzelne Organ wiederum kann nur stark und gesund sein, wenn der ganze Organismus zu seiner Entwicklung beiträgt. Wird zum Beispiel ein Kind einseitig intellektuell gefördert, dann verkümmern nicht nur die übrigen Gebiete. Die intellektuelle Entwicklung selber wird auch beeinträchtigt, weil zum Beispiel die Gehirnentwicklung, die auf körperliche Tätigkeit, insbesondere der Hände, angewiesen ist, zurückbleibt. Außer-dem gibt es keine intellektuelle Entwicklung ohne einen Willen zum Lernen. Der Wille wird aber nur durch Tätigkeiten gestärkt, die den ganzen Menschen in Anspruch nehmen und die sich rhythmisch wiederholen. Insgesamt kann gesagt werden, dass ein Unterricht, bei dem das künstlerische Element im Vordergrund steht, das Kind in der Grundschulzeit am meisten fördert.

3.3. Können statt Wissen

Menschen sind keine Wissensspeicher, Kinder schon gar nicht. Die Schnelligkeit, mit der Wissen aufgenommen und die Geschicklichkeit, mit der es bei Prüfungen reproduziert werden kann, geben auch wenig Anhaltspunkte dafür, was jemand später im Leben leisten kann und leisten will. Hat man das Leben und diese Aufgaben im Blick, vor die es uns stellt, dann wird deutlich, dass bestimmte Fähigkeiten nötig sind, von denen die wichtigsten schon in der Kindheit veranlagt werden müssen. Einige seien genannt: Beherrschung der Sprache und des sprachlichen Ausdrucks; Lernfähigkeit und Offenheit für Neues; Durchhaltevermögen, Phantasie, soziale Fähigkeiten. Alle diese Fähigkeiten bilden sich nur in Lernsituationen, in die der Schüler aktiv und ganzheitlich eintritt. Selbstverständlich muss auch Wissen erworben werden. Die Waldorfpädagogik führt dazu, dass der Lernende zu diesem Wissen eine persönliche Beziehung bekommt. Dadurch wird eine verantwortungsbewusste Anwendung dieses Wissens im späteren Leben begünstigt.

3.4. Erforderliche Qualifikationen

Man kann davon ausgehen, dass nur solche Lehrer versuchen werden, die Methoden der Waldorfpädagogik anzuwenden, die den Wunsch haben, die Kinder möglichst umfassend zu fördern und die um dieses Zieles Willen bereit sind, ihren Unterricht zu verbessern. Damit wird in aller Regel die wichtigste Voraussetzung dafür, dass einem Lehrer die Übernahme von Elementen der Waldorfpädagogik gelingt, erfüllt sein. Selbstverständlich sind mit dem persönlichen Engagement nicht alle Probleme gelöst. Es stellt sich zum Beispiel die Frage, ob und gegebenenfalls in welchem Umfang Kenntnisse der anthroposophischen Menschenkunde vorhanden sein müssen. Oder genügt es, im Vertrauen auf die positiven Erfahrungen, die andere gemacht haben, sich bestimmte Methoden und Inhalte einfach anzueignen? Da ist folgendes zu bedenken. Der Lehrer wirkt auf das Kind zunächst durch das, was er äußerlich wahrnehmbar tut. Er wirkt aber noch viel tiefer durch das, was seelisch-geistig hinter dem Äußeren steht. Wenn er nun gar nicht weiß, warum die von ihm gewählte Methode dem Kind angemessen ist, dann wird das von dem Kind als Oberflächlichkeit erlebt. Es wird ihm schwer fallen, den Lehrer und das, was er ihm vermitteln will, ernst zu nehmen.

Das heißt nicht, dass der Lehrer alle Vorträge und Schriften Rudolf Steiners zu pädagogischen Fragen kennen sollte. Er muss sich aber die Grundgedanken erarbeiten und mit ihnen wirklich vertraut sein. Bei den Bemühungen, die in dieser Richtung unternommen werden, ist der Hinweis Steiners wichtig, dass der Lehrer da am tiefsten auf den Lernenden wirkt, wo er selbst ein Suchender und Lernender ist, der alle Kraft aufwenden muss, um

seine Aufgabe zu erfüllen. Der Schüler mag einmal alles vergessen haben, was ihm der Lehrer beigebracht hat. Von seiner inneren Haltung bleibt ein prägender Eindruck, der für das ganze Leben bestimmend sein kann.

Zieht man in Betracht, dass der Unterricht gemäß der Waldorfpädagogik eine möglichst durchgehende künstlerische Ausrichtung haben sollte, dann wird verständlich, dass der Lehrer zumindest auf einem Gebiet der Kunst eine besondere Befähigung haben sollte. Was das Musikalische betrifft, kann es allerdings kaum gänzlich fehlen. Es sollte doch möglich sein, mit der Klasse zu singen.

Was das Bremer Projekt betrifft, so waren die drei Lehrerinnen zunächst als Waldorfschüler oder Waldorffeltern mit der Pädagogik Rudolf Steiners in Berührung gekommen. Für ihren Unterricht, der schon vor dem Projekt Elemente der Waldorfpädagogik enthielt, hatten sie ihre Kenntnisse selbständig erweitert. Während des Projektes konnten sie sich mit Hilfe des beteiligten Waldorflehrers weiter in die Waldorfpädagogik einarbeiten.

3.5. Ergebnisse und Grenzen des Projektes

Die am Projekt Beteiligten und alle, die sich näher damit befasst haben, hatten den Eindruck, das Projekt sei erfolgreich verlaufen. Es hat auch Hoffnungen geweckt. Worauf beruhen diese Hoffnungen und was ist, genau besehen, gelungen? Der Titel des Projektes lautete: „Elemente der Waldorfpädagogik an der staatlichen Grundschule“. Solche Elemente sind zum Beispiel der Epochenunterricht, die Betonung des Künstlerischen, die Einbeziehung handwerklicher Tätigkeiten, der Verzicht auf Zensuren. Den Lehrerinnen ist es gelungen, solche Elemente in ihren Unterricht zu integrieren.

Da liegt der Hinweis nahe, das hätten sie doch auch schon vorher getan und sie seien nicht die einzigen. In der Tat: Der Beweis, dass einzelne Elemente der Waldorfpädagogik übernommen werden können, ist durch die Praxis längst erbracht. Die Zielsetzung des Projektes war denn auch anspruchsvoller. Wir sind davon ausgegangen, dass die Waldorfpädagogik mehr ist als eine Sammlung pädagogischer Kunstgriffe. Sie hat eine Zielsetzung, und diese Zielsetzung bildet ihren Kern. Die Waldorfpädagogik will nicht mehr und nicht weniger als eine Erziehung zur Freiheitsfähigkeit - verbunden mit einer allseitigen Förderung der Kinder. Von einem Unterricht gemäß der Waldorfpädagogik kann folglich nur da die Rede sein, wo Epochenunterricht, rhythmischer Teil u.a. diesem Ziel dienen. Wird dieses Ziel – bei der Übernahme etwa des Epochenunterrichtes – gar nicht verfolgt, dann handelt es sich darum, dass eine Anleihe bei der Waldorfpädagogik gemacht wird, von Waldorfpädagogik selbst

dass eine Anleihe bei der Waldorfpädagogik gemacht wird, von Waldorfpädagogik selbst kann nicht die Rede sein. (Gegen solche Anleihen spricht meines Erachtens nichts, im Gegenteil. Es sollte nur klar sein, dass es sich um Anleihen handelt. Es wäre auch wünschenswert, wenn nicht verschwiegen würde – was in der Praxis oft geschieht –, woher die Anleihe stammt).

In dem Bremer Projekt wollten wir über das Übernehmen von Anleihen hinauskommen. Wenn man den folgenden Beitrag von Peter Schneider liest, dann wird deutlich, dass eine vollumfängliche Verwirklichung der Waldorfpädagogik andererseits auch nicht das Ziel sein konnte. Irgendwo dazwischen haben wir uns angesiedelt. Vieles musste unvollkommen bleiben, aber der Geist der Waldorfpädagogik sollte doch spürbar werden.

Dafür gibt es bestimmte Voraussetzungen. In Bremen war das der Epochenunterricht. Allen drei Lehrerinnen gelang es, mit ihrer Schulleitung zu vereinbaren, dass sie an jedem Unterrichtstag mindestens die beiden ersten Stunden in ihrer Klasse unterrichten konnten. Als bei einer der Lehrerinnen gegen Ende des Projektes diese Voraussetzung nicht mehr erfüllt war, stellte sich heraus, dass eine Weiterarbeit im Sinne des Projektes unmöglich wurde. Das war für uns alle und für die betroffene Lehrerin insbesondere eine schmerzliche und zugleich lehrreiche Erfahrung. Eine weitere Voraussetzung bestand darin, dass alle drei Lehrerinnen über ausgeprägte künstlerische Befähigungen verfügten. Die wahrscheinlich wichtigste Voraussetzung bildeten die gemeinsamen Besprechungen mit den damit für alle Beteiligten verbundenen Weiterbildungen. Schließlich ist die Tatsache zu nennen, dass auf ein Benoten der Schüler verzichtet werden konnte. Die genannten Voraussetzungen beinhalten, dass die Institution Schule das Projekt unterstützte. Was die Elternschaft betrifft, so war das Mindeste eine stillschweigende Duldung.

Mit der Nennung dieser Voraussetzungen soll nicht gesagt sein, sie müssten in jedem Fall erfüllt werden, wenn mehr gelingen soll als Anleihen bei der Waldorfpädagogik zu machen. Die Voraussetzungen dafür, dass wenigstens in Ansätzen im Sinne der Ziele der Waldorfpädagogik gearbeitet werden kann, müssen meines Erachtens in jeder Situation neu gefunden werden. In diesem Sinn möchte das Bremer Projekt als Anreger und Mutmacher wirken, nicht als Modell, das kopiert wird.

4. Zur Frage der Übertragbarkeit der Waldorfpädagogik

Peter Schneider

4.1. Grundsätze

Eine provokante These zu Beginn: Waldorfpädagogik findet überall dort statt, wo der Geist der Freiheit weht und zur Freiheit erzogen wird! Freiheit heißt hier individuelle Einsicht in die Entwicklung des Menschen und die Kompetenz, danach zu handeln.

Diese Erziehung zur Freiheit hat drei Voraussetzungen:

- Den freien Menschen, der sich in einem selbstgeführten Entwicklungsprozess bildet. Bildung heißt: Begegnung mit dem Geiste. Er muss zuerst bei sich selbst entdeckt und immer wieder neu aktualisiert werden. Hieraus bildet sich auch die ethische Richtschnur für kompetentes Handeln.
- Das mündige Kollegium, der sich auf dieser Grundlage gemeinsam selbst weiterbildenden Lehrkräfte (als kontinuierliche und kooperative Selbstqualifizierung). Hier liegt die Grundlage für Schulentwicklung, Lehrplan-Autonomie, Schulprofil, ...: also für den Geist der Schule.
- Die Selbst-Organisation der Freiheit, die in einer Konferenzkultur ihr Zentrum hat, sich auf diesem Weg selbst verwaltet, kontrolliert und verantwortet. Ziel ist die administrative, finanzielle und rechtliche Autonomie.

Die Rolle des Staates wandelt sich hin zu einer allgemeinen Rechtsaufsicht über das Bildungswesen im Sinne des Menschenbildes des Grundgesetzes, z.B. Wahrung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Ins Bild gebracht: Der Staat malt das „pädagogische Bild“ nicht selbst, sondern stellt den Rahmen und die erforderlichen Materialien für kompetente Fachleute bereit.

4.2. Übertragung als Lernprozess

Die Entstehung der Waldorfschule und ihre Weiterentwicklung und Praxis ist ein Beispiel dafür, dass neue Bildungskonzeptionen nicht „von oben“ eingeführt werden können, sondern dass sie, ausgehend von konkret gegebener Situation, Schritt um Schritt entwickelt und erprobt werden müssen.

Die Frage, ob die pädagogischen Grundsätze und die aus ihnen resultierende Erziehungspraxis der Waldorf-Pädagogik in das allgemeine gesellschaftliche Lernsystem übertragen werden können, kann nur bejaht werden, wenn zugleich gesagt wird, dass eine solche Übertragung nur gelingt, wenn sie als ein gesellschaftlicher Prozess begriffen wird, der eigene, immanente Bedingungen hat und aus Einsicht in diese Bedingungen, also aus Freiheit, zu gestalten ist.

Die Entstehung und schrittweise Verwirklichung der Waldorfpädagogik zeigt, dass der Prozess ihrer Übertragung sich als Lernprozess aller unmittelbar Beteiligten vollziehen muss. Denn das in ihr umfassend praktizierte Prinzip *Förderung* wird nur soweit Wirklichkeit, als es sich in der Befähigung aller am Erziehungsprozess Beteiligten verwirklicht. Ein solcher Lernprozess kann nur als ein selbstbestimmter und selbstverantworteter Prozess erfolgen. Wenn man die Freiheit jedes Menschen achtet und sie zur Richtschnur seines eigenen Handelns macht, dann ist es unmöglich, Rezepte oder dergleichen weiter zu geben; sie würden den Einzelnen auf die Bedingungen festlegen, unter denen diese Rezepte nur wirksam sind. Stattdessen kommt alles darauf an, den einzelnen Pädagogen so anzuregen, dass er selber in einen Entwicklungsprozess einsteigt, dessen Notwendigkeit von ihm selbst eingesehen und darum auch selbst gewollt wird.

Das aber hat institutionelle Voraussetzungen. Denn die neue, erweiterte pädagogische Kompetenz kann jeder einzelne Erzieher nur im unmittelbaren Vollzug erlangen; im Maße der eigenen Lernentwicklung kann er das Prinzip Förderung in den von ihm durchgeführten Lernveranstaltungen schrittweise verwirklichen. Eine partnerschaftliche Situation zwischen Eltern und Lehrern ist eine erste Bedingung eines angestrebten Übertragungsprozesses. Die Biographie und die Praxisberichte der beteiligten Lehrerinnen zeigen eindringlich, wie eine neue Pädagogik in diesem gemeinsamen Lernprozess zwischen Eltern und Lehrern gründet.

Da gesellschaftlich organisierte Lernangebote nur im Rahmen einer Schule erfolgen können – wobei unter Schule jede Einrichtung verstanden wird, deren Hauptzweck die Ermöglichung von Lernen ist – müssen Einrichtungen getroffen werden, die die Herbeiführung eines gemeinsamen Bewusstseins und damit die Absprache kooperativen Verhaltens ermöglichen. Die Einrichtung eines „konferierenden Bewusstseins“ mit entsprechender Konferenzstruktur und -technik als Grundlage einer „lernenden Organisation“ ist darum eine zweite Bedingung für die Ermöglichung eines Übertragungsprozesses. So haben sich die beteiligten Lehrerinnen regelmäßig getroffen, um sich in diesen Konferenzen pädagogisch weiterzubilden und konkrete Fragen und Probleme zu besprechen. Auch der Inhalt und das Konzept der Abschlusstagung wurden in diesen Konferenzen gemeinsam entwickelt.

Vom Spiel zur Arbeit,¹ so lautete die pädagogische Zielsetzung Steiners für die Volksschulzeit (Klassen 1 bis 8). Die kindliche Freude am Spiel und sein Engagement sollen in die Befähigung zu zielgerichtetem und fachlichen Arbeiten verwandelt werden. Diese waldorf-

¹ „Darin besteht ja gerade die ungeheuer bedeutungsvolle Aufgabe der Volksschule, dass das Spiel allmählich in Arbeit übergeführt wird. Und kann man praktisch die große Frage beantworten: Wie wird das Spielen in Arbeiten umgewandelt?, dann beantwortet man eigentlich die Grundfrage der Volksschul-Erziehung.“ (Rudolf Steiner, GA 306, 17.4.1923)

pädagogische „Arbeitslehre“ ist zugleich individuelle und soziale *Leistungserziehung*, aber das Erbringen einer Leistung wird eben **nicht** zum Kriterium der Auslese gemacht. Deshalb kann ein Übertragungsprozess der Waldorfpädagogik nur dann eingeleitet werden, wenn die Bereitschaft besteht, alle bisher üblichen, von dem Gedanken der Auslese bestimmten Maßnahmen, zu unterlassen.

Die Waldorfpädagogik ist auf ein ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand gerichtet, deshalb sollte bei einer Übertragung versucht werden, das bisherige Lernangebot schrittweise so zu ergänzen, dass der Grundsatz einer *allseitigen Förderung* beachtet und insbesondere künstlerisches, praktisches und soziales Lernen ermöglicht wird. Und für die Auswahl des Lernangebotes und für die Gestaltung der Lernprozesse soll primär die Erfassung der *konkreten Entwicklungssituation* der Lernenden bestimmend sein.

Grundlage aber ist, in jedem einzelnen Erzieher, aber auch in jeder in einer Lernsituation zusammengefassten Gruppe ein schöpferisches prozessuales Engagement zu erzeugen. Wenn man Ergebnisse einer neuen pädagogischen Konzeption, wie sie in der Waldorfpädagogik gegeben ist, ohne diesen schöpferischen Quellpunkt übertragen wollte, dann würde man nur Organisationsformen, Strukturen und Ergebnisse übernehmen, man wäre dann nicht in der Lage, sie methodengerecht zu verändern und weiter zu entwickeln. Die Fruchtbarkeit der Pädagogik Rudolf Steiners ist gebunden an einen selbstgeführten Schulungsweg, der die schöpferische Kraft von Geistesgegenwart und Phantasie weckt und bildet; der einzelne Erzieher aber auch das gesamte Kollegium müssen hier einen Entwicklungsprozess vollziehen, dessen Notwendigkeit selbst eingesehen und darum selbst gewollt wird. Diese Entwicklungskompetenz ist notwendig, denn die Ergebnisse der Waldorfpädagogik und Waldorfschulen sind Antworten auf pädagogische und gesellschaftliche Situationen, die im allgemeinen für den gesellschaftlichen Prozess in unserer Zeit zwar gleich sind, sich aber im besonderen Zusammenhang einer jeden Bildungsstätte anders stellen und darum zu anderen Ausprägungen als Antwort führen müssen.

In diesem Sinne ist auch Rudolf Steiner zu verstehen, der die Waldorfpädagogik als Methodenpädagogik für übertragbar hielt. Während einer Ansprache vor den Delegierten des Schweizerischen Schulvereins äußert er sich dazu 1922 folgendermaßen:

„Es handelt sich (bei der Waldorfschule, P. Schneider) um eine Methoden-Schule, es handelt sich nicht um irgendeine politische Richtung, sondern um eine rein sachliche Methoden-Schule. Es handelt sich auch nicht um ein religiöses Bekenntnis, nicht um Anthroposophie etwa als Religionsbekenntnis, sondern es handelt sich um eine Methoden-Schule ... Die pädagogische Methodik, die hier vertreten wird, kann eigentlich überall, wo man den guten Willen dazu hat, eingeführt werden.“

Und wenig später führt Steiner aus:

„... es hat uns viel geschadet, dass immer wieder und wieder betont wurde: Waldorfschulpädagogik kann nur in abgesonderten Schulen erreicht werden, - während ich immer wieder gesagt habe, das Methodische kann in jede Schule hineingebracht werden.“

Was also vom Beispiel der Waldorfpädagogik übernommen werden kann, sind die Anregungen durch konkretisierte pädagogische und bildungspolitische Grundsätze und die Methodik ihrer Verwirklichung, muss aber auch die Einsicht sein, dass eine solche neue Schule nur aus einem selbstbestimmten gesellschaftlichen Prozess entstehen und sich immer weiter fortentwickeln muss.

4.3. Die Rolle des Staates

Die Waldorfschule ist ursprünglich entstanden als Teil einer beabsichtigten radikalen gesamtgesellschaftlichen Reform. Sie kann diese Aufgabe nur lösen, wenn sie nicht in die Zwänge politischer und staatlicher Interessen eingebunden ist, sondern ihre Richtwerte aus dem Erziehungsprozess zur Freiheit selbst gewinnt. Denn eine Erziehungskunst, die jeden Heranwachsenden so fördern will, dass er sich zur vollen Autonomie der mündigen Person entfalten kann, kann nur von Erziehern getätigt werden, die selber autonom – also selbstbestimmt und selbstverantwortlich – handeln können. Und dass auch die gesellschaftliche Reformentwicklung sich in einer zeitgemäßen Weise nur dann vollziehen kann, wenn sie als selbstbestimmter, von allen Betroffenen gewollter und vollzogener Lernprozess erfolgt, wurde bereits dargelegt.

Hier stellt sich nun die Frage, welche Rolle der Staat gegenüber einem solchen sich selbst verwaltenden Bildungswesen einnimmt. Denn dass die staatlich verwaltete Schule nicht der Ort ist, an dem autonomes pädagogisches Handeln in dem hier entwickelten Sinne sich ungehindert vollziehen kann und dass das System so verwalteter Schulen als Ganzes unfähig ist zur Reform, sollte aus dem hier dazu Gesagten deutlich geworden sein und wird unübersehbar durch die gesellschaftliche Entwicklung belegt.

Dies sollte so verstanden werden, dass darauf hingewirkt wird, den Staat in die Lage zu versetzen, seine Aufgabe gegenüber dem Bildungswesen einer Gesellschaft zu erfüllen:

- dass in ihm Bildungsgerechtigkeit herrscht,
- dass das Grundrecht auf Bildung durch entsprechende Förderung und durch das Vorhandensein angemessener Einrichtungen für jeden Menschen voll eingelöst wird.

Der Staat sollte die Einlösung dieses Grundrechts für alle durch entsprechende gesellschaftliche Prozesse ermöglichen, aber nicht selbst sie betreiben, da er dazu gerade wegen der für ihn geltenden gesellschaftlichen Bedingungen unfähig ist.

Als der Staat am Anfang des 19. Jahrhunderts das Schulwesen ganz in seine Trägerschaft übernahm und es damit aus den Bindungen eines ständischen und kirchlichen Patronatswesens löste, war das ein bedeutender Schritt auf dem Wege historisch fälliger Emanzipation. Dass er es dann aber nicht in die freie Selbstverwaltung der unmittelbar Beteiligten entließ, führte zu der Erstarrung des gesellschaftlich organisierten Lernsystems, in dem bis heute ständische Strukturen nicht überwunden sind und als „institutionalisierte Benachteiligungen“ staatlich verwaltet werden.

Nicht um eine „Re-Privatisierung“ des Schulwesens geht es, sondern um seine stärkere gesellschaftliche Einbindung und Verantwortung. Das setzt voraus, dass das Verhältnis von Staat und Gesellschaft neu gedacht werden kann, dass aber auch neue Formen der direkten Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen (z.B. Volksabstimmungen) und daraus sich ergebende neue Formen gesellschaftlicher Institutionen entwickelt werden. All dies kann hier nur angedeutet werden, ist aber nicht zu trennen von der Frage der Übertragbarkeit der Waldorfpädagogik.

4.4. Die Zukunft der Waldorfpädagogik

Mit der Frage nach der „Übertragbarkeit“ und gesellschaftlichen Wirksamkeit der Pädagogik Rudolf Steiners ist auf das engste diejenige verknüpft nach ihrer eigenen Weiterentwicklung und zeitgemäßen Verwirklichung. Denn in den über 80 Jahren seit Gründung der Waldorfschule 1919 haben sich in allen Bereichen des Lebens gravierende Entwicklungen vollzogen, die gerade auf eine so lebendige und offene Pädagogik wie die Rudolf Steiners nicht ohne Wirkung bleiben können.² Die Reformnotwendigkeit für die Waldorfschulen selbst zu begründen ist nicht Gegenstand dieser Ausführungen. Es sei aber darauf hingewiesen, dass schon Rudolf Steiner genötigt war, bei der Gründung seiner Schule 1919 „schlechte Kompromisse“ zu machen. Die ursprünglich als Betriebsschule für die Arbeiter- und Angestelltenkinder der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik in Stuttgart gegründete „Waldorfschule“ verformte sich schrittweise von einer Schule auch für Arbeiterkinder in Richtung einer „Bourgeoischule“ (R. Steiner). Als Leiter der Waldorfschule von 1919-24 mahnte und for-

² Man vergleiche in diesem Zusammenhang Rudolf Steiners Haltung selbst, die er, z.B. am 23. August 1922 in Oxford, deutlich macht: „Denn es kann zum Beispiel sein, dass man durch die besondere Art von Lehrerschaft und Kinderschaft, die man, sagen wir, im Jahr 1920 vor sich hat, ganz anders vorgehen muss als bei der Lehrerschaft und Schülerschaft, die man im Jahre 1924 vor sich hat“ (Rudolf Steiner, Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. GA 305, Dornach 1956, S. 129).

derte Rudolf Steiner immer wieder Reformen und Kurskorrekturen. Offenbar konnte auch er nicht verhindern, dass die (r)evolutionäre Idee einer „volkspädagogischen Einheitsschule“ (Gesamtschule) nur zu einer, allerdings sehr beachtlichen, Alternative zum Gymnasium, aber eben nicht zum Impuls einer (schul)pädagogischen Erneuerung werden konnte.³ Die Kanalisierung der seiner Pädagogik ausschließlich in den Bahnen der Waldorfschule ist ja bereits von ihm selbst kritisiert worden.

Heute scheint sich die Waldorfpädagogik in einer Art „pädagogischem Ghetto“ zu befinden. Denn obwohl sie zu den brennenden Fragen der aktuellen (schul)pädagogischen Diskussion wie Leistungserziehung, frühes Erlernen einer Fremdsprache, Erziehung zur Sozialfähigkeit, Selbstverwaltung, „bewegte Schule“ etc. jahrzehntelange Erfahrungen besitzt, wird dies in der schulpolitischen Öffentlichkeit kaum zur Kenntnis genommen. Besonders deutlich ist diese kultusministerielle und erziehungswissenschaftliche Nichtbeachtung in der Diskussion um die PISA-Studie bemerkbar. Hier möchte nun die **Freie Initiative: Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen** ansetzen. Wie schon ausgeführt, geht es nicht um Übertragbarkeit von Rezepten, sondern um einen „stimulierenden Dialog“. Er könnte dazu führen, dass die Waldorfpädagogik ganz neue Wege geht, neue didaktische Ziele und neue methodische Verfahren entwickelt. Dazu bedarf es allerdings des geistigen „Reizklimas“ der wissenschaftlichen Kritikfähigkeit. Die Freie Initiative versteht sich in diesem Sinne als ein Forum, als Arbeitsgemeinschaft. Ihre Tagungen haben den Charakter von „Werkstätten“ für Projekte, Planungen, Weiterbildung etc. und sie sind als Konferenzen organisiert und strukturiert. Sie leben vom freiwilligen Engagement der Beteiligten.

Exkurs: Zum Wissenschaftscharakter der Waldorfpädagogik

Für einen kritischen Dialog zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft müssen – von beiden Seiten – fundamentalistische Positionen aufgegeben werden. Dies setzt für die Waldorfpädagogik voraus, dass sie selbst die wissenschaftlichen Forderungen ihres Gründers nach einer voraussetzungslosen Wissenschaft befolgt. Damit ist eine selbstständige Geistesforschung gemeint, als Grundlage bzw. Ergebnis einer erziehungswissenschaftlichen Pädagogik.

Wissenschaft ist ein vielschichtiger Begriff, er ist verschieden je nach Anwendungsgebiet. Aber als gemeinsame Grundlage von Wissenschaftlichkeit kann die Nachvollziehbarkeit ihrer Ergebnisse (intersubjektive Validierung), die Plausibilität ihres strukturellen Kerns (Theorieorientierung und Widerspruchsfreiheit) und die Kontinuität des

³ Vgl. ausführlicher dazu:

Fintelmann/Schneider: Die Rudolf Steiner-Schulen – Menschenbild auf der Grundlage der Anthroposophie. in: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute, Düsseldorf 1986

Wolfgang Keim: Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung - eine historisch-systematische Studie. in: Edding, F./ Mattern, C./ Schneider, P.(Hrsg): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Eine Rudolf Steiner-Schule entwickelt eine neue Allgemeinbildung, Stuttgart 1985

Joseph Beuys, dieser Steinersympathisant, hat schon in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in sehr kritischen Äußerungen das Scheitern des gesellschaftsreformerischen Auftrages der Waldorfschulen beklagt und ihre systemstabilisierende Funktion beklagt.

wissenschaftlichen Bewusstseins angenommen werden. Diese Kriterien auf die Waldorfpädagogik selbst anzuwenden, wäre insofern „fair“, als sie dem Selbstverständnis der Steinerschen Geisteswissenschaft entsprechen. Darunter versteht ja Rudolf Steiner eine Erkenntnismethode zur wissenschaftlichen Erforschung der real-geistigen Welt und zur Entwicklung der dazu notwendigen Erkenntnisfähigkeiten. Denn diese Fähigkeiten sind zunächst nur latent vorhanden und müssen deshalb erst entwickelt bzw. ausgebildet werden. Die Kontinuität des wissenschaftlichen Bewusstseins kann jedoch von einer solchen Weiterentwicklung verlangen, dass diese potentiellen Fähigkeiten zunächst innerhalb des „gewöhnlichen“ Bewusstseins nachgewiesen werden. Dies leistet Rudolf Steiner im wesentlichen im Rahmen seiner Erkenntnistheorie. Dort wird nachvollziehbar, plausibel und in rationaler Kontinuität nachgewiesen, dass der Mensch durch eine Vertiefung bzw. Selbstqualifizierung seines Denkens sich qualitativ neue Wahrnehmungsbereiche („intellektuelle Anschauung“, Selbstbeobachtung des Denkens und dessen innere Empirie etc.) erschließen und begrifflich zugänglich machen kann. Dieser „Schulungsweg“ erfüllt also das wissenschaftliche Kriterium, weil er zunächst prinzipiell und theoretisch, also methodisch, das Verfahren einsichtig macht. Vor der entsprechenden Erkenntnispraxis bzw. (Geistes-)Forschung steht also die (Erkenntnis-)Theorie, durch die die Qualität und Gültigkeit der Ergebnisse bestimmbar ist. Es handelt sich damit um einen sich selbst steuernden und sich selbst qualifizierenden, selbstevolutionären Erkenntnis- bzw. Initiationsprozess. Geisteswissenschaftliche Forschung ist demnach nicht einfach ein bewusstseinsmäßiges „Fotografieren“ der schon gegebenen Wirklichkeit (Abbildtheorie des Erkennens) sondern enthält auch ein „konstruktivistisches“ bzw. sich im Prozess autopoetisch selbstqualifizierendes Element, in dem es bewusst und aktiv mit Hilfe des Subjektes „erzeugt“ (bewusst gemacht) und auf den Begriff gebracht wird. In diesem Erkenntnisprozess wird die „Welt“ in jedem Erkenntnisakt und durch diesen weiterentwickelt und ist damit prinzipiell offen.

Kritisch muss hier angefügt werden, dass damit zwar essentielle Kriterien der Wissenschaftlichkeit genannt sind, eine Kultur der selbstständigen Geistesforschung innerhalb der Anthroposophie im allgemeinen und der Waldorfpädagogik im besonderen aber wenig erkennbar ist. Dazu bedürfte es der öffentlichen (Erkenntnis) kritischen Diskussion von geisteswissenschaftlichen *Forschungsergebnissen*. Vorherrschend sind aber nach meinem Kenntnisstand apologetische und philologische Verfahren, es geht bestenfalls um ein hermeneutisches Verstehen der Steinerschen Schriften bzw. Forschungsergebnissen, aber eben nicht um den Austausch „seelischer Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode“. Die Anthroposophie und die Waldorfpädagogik sind – im Sinne einer selbstständigen Geistes*forschung*- noch keinen Millimeter über den Erkenntnisstand Steiners hinausgekommen. Das ist hart formuliert und erinnert an den polemischen Ausdruck der Anthroposophie als „Ein-Mann-Wissenschaft“. Aber ich wüsste die mangelnde Dialogfähigkeit der anthroposophischen Pädagogik bzw. ihrer Subkultur (Gabriel) nicht anders zu erklären - jedenfalls von dieser, ihrer Seite aus. Wilfried Gabriel hat 1996 in seinem Buch: *Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft* mit folgenden Worten auf die Problematik aufmerksam gemacht⁴:

„Nur wenn die Anthroposophie zwar nicht de facto, aber methodisch von der Persönlichkeit Rudolf Steiners ablösbar ist, ist sie als wissenschaftlicher Ansatz akzeptabel.“ (S. 136)

⁴ Gabriel, W.: *Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Berufliche Bildung, Selbstbildung und Selbstorganisation in der Pädagogik Rudolf Steiners*, Peter Lang Verlag 1996

Und etwas später weist er darauf hin:

„...ein begriffliches System, das praktisch noch so erfolgreich, sich lediglich auf die Wahrnehmung eines einzigen Menschen stützt, kann wissenschaftlich nicht akzeptabel sein.“ (S.147)

Es ist bezeichnend, dass dieses Werk im Rahmen der Waldorfschulen kaum rezipiert wurde. Wissenschaftlich dialogfähig wird die Waldorfpädagogik erst, wenn sie nüchtern ihre erkenntniskritischen Defizite aufarbeitet. Denn in Abwandlung eines Steiner-Wortes muss sie sich sowohl sich selbst als auch ihrem Gründer kritisch gegenüberstellen können, sonst gerät sie unter die Knechtschaft einer fundamentalistischen Dogmatik. Also, diese „realistische Wende“ steht der Waldorfpädagogik erst noch bevor.

Aber auch die akademische Erziehungswissenschaft, eine der Hauptverantwortlichen der PISA-Misere, steht vor dem Scherbenhaufen einer geistlosen Empirie. Im Sog der empirischen Sozialwissenschaft hat sie die innere Qualität des Menschen, seinen Geist, sein individuelles Selbst, verloren.⁵ Die nüchterne Disziplin einer empirischen Erziehungswissenschaft und der „ideelle Abglanz“ (Steiner) einer erkenntniskritisch aufgeklärten Waldorfpädagogik – das könnte ein Schritt in eine neue geisteswissenschaftliche Pädagogik sein.

4.5. Schule als Innovationsquelle der Gesellschaft

Wenn akzeptiert wird, dass jede gesellschaftliche Reformentwicklung ihrem Wesen nach ein Lernprozess ist, dann wird auch einsichtig sein, dass das Innovationspotential einer modernen Gesellschaft in der Lernkompetenz aller ihrer Mitglieder begründet ist. Wenn heute gefragt wird, ob unsere Gesellschaft unfähig zur Reform ist, so wird damit vor allem anderen danach gefragt, ob in dem heutigen Bildungswesen überhaupt individuelle Lernkompetenz veranlagt und ausgebildet wird und auch, ob unsere Gesellschaft für ein aus solcher Kompetenz resultierendes lebenslanges Lernen strukturiert ist.

Im Zentrum der Waldorfpädagogik steht die Frage, wie im jungen Menschen eine solche Befähigung zu einem selbstbestimmten Lernen ausgebildet werden kann und sie zeigt, wie das durch eine Pädagogik möglich ist, die sich primär an dem Werdenden in jedem Menschen orientiert und die Erziehung als mütterliche Hilfe zur Selbsterziehung versteht.

Die so Gebildeten besitzen die Kompetenz, auch die Gesamtheit gesellschaftlicher Prozesse und der sie tragenden Institutionen so zu verändern, dass sie an allem angemessen teilhaben können und sich in ihnen durch Mitgestaltung menschlich verwirklichen. Dies gilt insbesondere für das Verhältnis von Lernen und Arbeiten von kontinuierlicher und kooperativer Selbstqualifizierung. Gerade das Konzept des „lebenslangen Lernens“ zeigt, dass ständige Weiterentwicklung und Weiterbildung zum Zentrum humaner Kompetenz, aber auch zur Schlüsselqualifikation eines jeden Berufes gehören.

Alle derartigen Vorschläge sind aber auf den Vorlauf von Lernentwicklung angewiesen, in denen Lernkompetenz so generell veranlagt wird, wie dies von der Idee der Waldorfpädagogik her gewollt wird. Darin liegt die besondere Chance eines

Reformprozesses, der zwar gesamtgesellschaftlich gedacht und gewollt ist, aber schwerpunktmäßig im Bereich des Lernsystems der Gesellschaft beginnt.

In dieser Richtung gingen Rudolf Steiners Vorstellungen bei der Gründung der Waldorfschule 1919. Er hatte die Hoffnung, dass es durch das Beispiel der Waldorfschulen zu einer durchgreifenden Schulreform kommen könne, die er wiederum als Voraussetzung einer umfassenden Gesellschaftsreform ansah: „Die Schulfrage ist ein Unterglied der großen geistigen brennenden Fragen der Gegenwart. Die Möglichkeit der Waldorfschule muss dabei ausgenützt werden, um reformierend, revolutionierend im Schulwesen zu wirken.“⁶

5. Wissenschaftlichkeit des Projektes und Ausblick

Heinz Buddemeier

An Projekte, die im Rahmen der Schulbegleitforschung stattfinden, wird, neben der Forderung, etwas für die Schule Relevantes zu erforschen, der Anspruch der Wissenschaftlichkeit gestellt. Diese Forderung konnte im vorliegenden Fall verständlicherweise nicht durch das Durchführen von Experimenten erfüllt werden. Welche Möglichkeiten standen uns zur Verfügung? Unser wichtigstes Instrument war das gründliche Denken. Das Denken diene zunächst dazu, das Ziel des Projektes klar zu umreißen. Des weiteren ging es darum, die Schritte zu finden, die zu dem Ziel führen sollten. Wissenschaftlich wurde das Vorgehen meines Erachtens vor allem dadurch, dass für alle Schritte, die unternommen wurden, nachvollziehbar Gründe angegeben werden konnten. Diese Gründe ergaben sich aus der Theorie, nämlich der Waldorfpädagogik und der anthroposophischen Menschenkunde. In der pädagogischen Praxis konnte überprüft werden, ob es gelungen war, aus der Theorie sinnvolle, das heißt vor allem, der Situation angemessene konkrete Schritte abzuleiten. Dem Überprüfen diente auch das Gespräch, das gemeinsame Anschauen der von Einzelnen getroffenen Entscheidungen.

Es muss an dieser Stelle eine Bemerkung zu dem Begriff der Wissenschaftlichkeit gemacht werden. Dieser Begriff wird heute durchaus auch zur Einschüchterung und zur Machtausübung verwendet. Wenn eine Krankenkasse sagt, ein bestimmtes Heilverfahren sei wissen-

⁵ Vgl. dazu auch: M. Sabel: Selbstqualifikation als Leitidee der beruflichen Bildung. Peter Lang Verlag 2002, S. 68 ff.

⁶ Steiner, R.: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293, Dornbach 1973, S.204

schaftlich nicht anerkannt, dann geht es bei diesem Hinweis um nichts anderes als darum, Sparmaßnahmen durchzusetzen. Geht man der Wissenschaftsauffassung, die hinter solchen Aussagen steht, nach, dann kommt man auf Folgendes. Es gehört zur Wissenschaftlichkeit, dass Methoden angegeben werden können, mit deren Hilfe die Aussagen, zu denen man gekommen ist, überprüft werden können. Die heute vorherrschende Wissenschaftsauffassung, die identisch ist mit der, die zur Machtausübung benutzt werden kann, akzeptiert nur bestimmte Methoden der Aussagenüberprüfung.

Was heißt das für die Gründe, auf die sich die Waldorfpädagogik stützt? Die Waldorfpädagogik hält den Menschen für entwicklungsfähig und sieht in jedem Individuum die Möglichkeit, ein selbstbewusster, selbstbestimmter, selbstverantwortlicher, kurz, ein mündiger Mensch zu werden. Dieses Menschenverständnis beruht darauf, dass jedem Menschen ein individueller, geistiger Wesenskern, ein Ich, zugebilligt wird.

Für diese Auffassung gibt es gegenwärtig keine Begründungsmethode, die von den anerkannten Wissenschaftsinstitutionen, zum Beispiel den Universitäten, anerkannt wäre. Folglich gelten die Prämissen der Waldorfpädagogik als unwissenschaftlich. Für das Bremer Projekt bedeutet das, es konnte nach der heute vorherrschenden Auffassung im strengen Sinne gar nicht wissenschaftlich sein.

Die Vertreter der Schulbehörde hat das offensichtlich nicht gestört oder sie haben es anders gesehen. Die Problematik wird hier dennoch angesprochen, um auf sie aufmerksam zu machen. Es liegt auf der Hand, dass die Ablehnung der Prämissen der Waldorfpädagogik oder die fehlende Auseinandersetzung mit ihnen die Einbeziehung dieser Pädagogik in Erziehung und Unterricht erschweren. Letztendlich wird die Waldorfpädagogik nur da die ihr gebührende Rolle spielen können, wo auch ihre Grundlagen angenommen werden. (Womit nicht gesagt sein soll, hier liege der entscheidende oder gar einzige Grund für die vergleichsweise geringe Bedeutung, die der Waldorfpädagogik in unserer Kultur zukommt).

Ausblick

Der Sinn von Projekten der Bremer Schulbegleitforschung besteht darin, Ergebnisse zu erarbeiten, die auch anderen Lehrerinnen und Lehrern helfen können, ihren Unterricht zu verbessern. Diesem Ziel dient auch der hiermit vorliegende Abschlussbericht.

Im Falle des Projektes zur Waldorfpädagogik wurde noch ein weiterer Schritt getan. Auf der dem Projektthema gewidmeten Tagung, die wie erwähnt im Februar 2002 stattfand, zeigte sich, dass ein großes Interesse an der Fortsetzung der Arbeit bestand. Das führte dazu, dass eine ‚Freie Initiative – Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen‘ gegründet wurde. Diese Initiative hat sich für die nächste Zeit folgende Ziele gesteckt. Die an verschiedenen Orten von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern unternommenen Versuche, Waldorfpädagogik in den Unterricht an staatlichen Schulen einzubeziehen, sollen dokumentiert und miteinander ins Gespräch gebracht werden. Es besteht ein deutlicher Wunsch nach Erfahrungsaustausch. Außerdem sollen Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden. Nach Möglichkeit soll auch einzelnen Initiativen durch Beratung und Unterstützung geholfen werden.

Eine weitere Aufgabe sieht die Freie Initiative auch darin, dazu beizutragen, dass die Waldorfpädagogik eine größere Selbstständigkeit und Unabhängigkeit gegenüber den Waldorfschulen gewinnt. Die Waldorfpädagogik braucht viele Wege der Verwirklichung, um in der Kultur die ihr gebührende Rolle spielen zu können. Das ist bisher viel zu wenig geschehen. Es ist zum Beispiel eine betrübliche Tatsache und eigentlich ein Skandal, dass im Zusammenhang mit der Pisa-Studie Pädagogen und Politiker nach Japan oder in skandinavische Länder reisen, um Anregungen zu suchen. Was sie andernorts bewundern, haben Schulen, die auf der Grundlage der Waldorfpädagogik arbeiten, längst verwirklicht. Wenn das Bremer Projekt Nachfolger fände, könnte das dazu beitragen, der Waldorfpädagogik stärker als bisher Eingang in die pädagogische Diskussion und darüber hinaus in das öffentliche Bewusstsein zu verschaffen. Das wäre bitter nötig.

Die Waldorfpädagogik könnte einen Impuls an das gesamte Unterrichtswesen geben und es bereichern. Sie ist vor allem in der Lage, die Lehrer zu inspirieren, indem sie ihnen die Augen öffnet für die Eigenart und die Bedürfnisse der ihnen anvertrauten Kinder.

6. Bericht aus der Schule an der Admiralstraße

Susanne Godlewski

6.1. Vorbemerkung

Ich kam im Jahr 1998 neu an die Grundschule An der Admiralstraße. Als Klassenlehrerin wurde ich mit einer 1. Klasse in die Dependance am Weidedamm versetzt. Um den Eltern eine gewisse Zugehörigkeit und Vergleichsmöglichkeit mit den anderen 1. Klassen im Hauptgebäude zu vermitteln, wurde mir nahegelegt, die Unterrichtsmaterialien wie Leselehrgang/ Schreiblehrgang und Rechenwerk, wie im Haupthaus zu benutzen. Das waren alles Unterrichtswerke, mit denen ich noch nicht gearbeitet hatte und deshalb keine Erfahrungswerte über ihre Einsatzmöglichkeiten hatte. Ich war also für die Neugestaltung meines Unterrichts auf der Suche nach Elementen, die mir geläufig und vertretbar erschienen und die sich gleichzeitig mit der neuen ‚Tobi-Fibel‘ verbinden ließen.

Gegen Ende der 1. Klasse erfuhr ich von diesem Forschungsprojekt und entschloss mich, daran mitzuarbeiten.

Die Möglichkeit, in einem Team diese Probleme zu besprechen und neue Anregungen durch Waldorflehrer und Prof. Buddemeier zu bekommen, ließen mich den Versuch wagen. Die Arbeit mit der Tobi-Fibel, einer Art Bilderbuchfibel, die anhand einer zusammenhängenden Geschichte über das Leben einer Trollfamilie Buchstaben und Wörter einführt, schien mir geeignet, erst im 2. Schuljahr mit Waldorfelementen einzusteigen.

6.2. Vorbereitung

- Die damalige Schulleitung begleitete mein Vorhaben mit Wohlwollen. Die Festlegung des Stundenplanes erfolgte in meinem Sinne: am Morgen Blockstunden und soviel Stunden in der eigenen Klasse wie möglich (Klassenlehrerprinzip).
- Die Eltern wurden auf einem Elternabend über mein Vorhaben in Kenntnis gesetzt. Man betrachtete das Vorhaben mit einer gewissen Skepsis. Das Arbeiten in Epochen und ohne Bücher fand keine Zustimmung. Dagegen haben die Eltern mir freie Hand bei der Verteilung der Stunden am Vormittag zugestanden. Allerdings musste gewährleistet sein, dass die auf die einzelnen Fächer anfallende Stundenzahl eingehalten wird und vom Lernstand eine gewisse Vergleichbarkeit mit den Parallelklassen im Hauptgebäude möglich bleibt. Dazu gehörte, dass am Ende einer Lerneinheit kleine Tests geschrieben wurden.

6.3. Durchführung im 2. Schuljahr (1999/ 2000)

Mit Beginn des neuen Schuljahres habe ich versucht, folgende Elemente im Unterricht einzusetzen:

Stärkere Rhythmisierung des Unterrichts

Der Schulvormittag von 8.00 - 9.30 Uhr begann mit festgelegten Wiederholungselementen bis zur großen Pause. Den Einstieg bildeten unser Morgenspruch, Sprach- und Bewegungsspiele und jahreszeitlich oder thematisch bezogene Lieder und Gedichte. Danach kam der **Hauptunterricht**, d.h. nach dem Rhythmusteil arbeitete ich vorrangig an **einem** der drei Hauptfächer Deutsch, Sachunterricht, Mathematik über längere Zeit.

Zum Jahresrhythmus gehörten neben den Jahreszeiten auch die christlichen Feste (Jahreszeitentische, s. Seite 3).

Epochenähnliche Projekte

Die Unterrichtsfächer Deutsch und Sachunterricht wurden häufig thematisch zusammengezogen und epochenähnlich unterrichtet. Ich habe der Lehrerdarstellung den Vorrang gegeben, viel an der Tafel gestaltet und die Kinder oft selbst erarbeitete Texte schreiben lassen. Dennoch habe ich nicht ganz auf Arbeitsbögen und Bücher verzichtet. Es wurden zu den Themen Texte und Geschichten gelesen oder die Kinder haben etwas vorgetragen. Der jeweilige Themenkreis wurde von den Schülern dann ausgestaltet und in Mappen (selbstgestaltete Deckblätter mit Kordeln) gebunden. Zu allen Themen gehörten Ausstellungstische, Jahreszeitentische und Klassenschmuck.

Die Ausstellungstische wurden immer nach dem gleichen Prinzip mit den Kindern gestaltet: Bildmaterial (Fotos, Kinderzeichnungen u. ä.), Bücher, Texte und Exponate. Jeweils einen Teil der Arbeitsergebnisse präsentierten wir für Schüler und Lehrer in der Eingangshalle. Die einzelnen Projekte des 2. Und 3. Schuljahres werden im Anhang ausgeführt.

Stärkere Betonung des praktischen, selbstentdeckenden Lernens

Zu allen Projektthemen wurde viel praktisch mit unterschiedlichsten Materialien gearbeitet: gemalt, gebastelt, geknetet, gekordelt, gesponnen, gefilzt - erfahren, erfüllt, ertastet in der Natur - gebacken, gekocht u. ä. mehr. Hierbei sollte das Denken, Fühlen und Wollen der Kinder ganzheitlich angesprochen werden oder wie auch Pestalozzi forderte mit Kopf, Hand und Herz gelernt werden.

Formenzeichnen

Wir haben zunächst mit den einfachen Formen der geraden und gebogenen Linie begonnen. Dann sind wir zu Spiegelungen übergegangen und haben schließlich im 3. Schuljahr einfache Knoten gezeichnet.

Die Formen wurden groß an der Tafel vorgegeben. Alle Kinder und die Lehrerin haben die Form dann in großer Bewegung mit dem ganzen Körper nachvollzogen.

Anschließend führten die Kinder die Form selbstständig auf der Tischplatte aus. Die Kinder erfanden dafür die Bezeichnung "Luftmalen" und "Tischmalen". Erst danach zeichneten sie mit Wachsstiften auf Blätter. Teilweise wurden Formen auch beidhändig ausgeführt, was eine besondere Erfahrung für die Kinder darstellte (Rechts-Linkshändigkeit).

Mathematik

Die Einführung der 1 x 1 Reihen geschah mit viel rhythmischen Elementen (sprechen, klatschen, gehen, laufen). Außerdem versuchte ich viel praktisch- anschauliches Lernen anzuwenden, z.B. mit Verpackungsmaterialien wie Eierkartons und Pralinen- und Kekseinsätze in Kartons u. ä.. Dazu wurden die 1 x 1 Aufgaben von den Kindern selbst gefunden und zunächst an der Tafel, dann auf dem Tisch (Halma-Setzer, Plättchen u. ä.) und nun erst im Heft aufgeschrieben. Hierbei wurden auch gleich die Tauschaufgaben berücksichtigt. Beispiel:

$2 \times 3 \mid 3 \times 2$ $\mid \text{ooo} \mid \text{o o o}$
 $\mid \text{ooo} \mid \text{o o o}$

Gestaltung einer eigenen 1 x 1 - Mappe.

Monatsfeiern

Die Anregung für Monatsfeiern wurde von den Kolleginnen nur teilweise angenommen, da es nur 4 Klassen gab und der Aufwand zu groß war. In größeren Abständen fanden jedoch Vorführungen aller Kinder statt, ansonsten mehr Darbietungen von Klasse zu Klasse.

Elternarbeit

Regelmäßige Elternfortbildungen, Diskussionsabende oder Einführungen ins musisch-handwerkliche Tun gab es nicht. Aber ich habe versucht, schon mit der Übernahme meines 1. Schuljahres die Eltern in meine Arbeit mehr einzubeziehen. Ich habe alle Kinder zu Hause besucht, um mir ein Bild über das Umfeld und die Familie zu machen. So wusste ich bald, welche Eltern für bestimmte Unterrichtsthemen zur Mitarbeit oder auch für Unterrichtsgänge, Klassenfahrten und Schulfeiern gewonnen werden konnten. Dadurch haben Eltern am Schulleben teilgehabt und der Unterricht wurde sehr vielfältig bereichert.

6.4. Durchführung im 3. Schuljahr (2000/ 2001)

Vorbemerkung

Unsere Dependance war inzwischen eine eigenständige Schule geworden, die Schule Am Weidedamm. Die neue Schulleiterin wechselte mit ihrer Klasse herüber, so dass wir eine Parallelklasse hatten. Dadurch richteten die Eltern ihr Augenmerk vermehrt auf die Lerninhalte und den Leistungsstand in der Parallelklasse. Um die neu eingeführte "Verlässliche Grundschule" zu unterstützen und Vertretungsunterricht zu erleichtern, führte die Schulleiterin Fachunterricht bereits ab dem 1. Schuljahr ein. Deshalb bekam ich keine Sonderregelung mehr für meinen Stundenplan. In meiner Klasse war ich nur noch mit 13 Stunden eingesetzt. Mir blieben noch an 2 Tagen Blockstunden am Morgen, die restlichen Stunden wurden teilweise durch Fachunterricht auseinandergerissen. Als Fachunterricht wurden Mathematik, Textiles Gestalten / Werken, Sport / Schwimmen, Biblische Geschichte und 1 Stunde Musik erteilt. Während eines persönlichen Gesprächs legte mir die Schulleiterin nahe, meine Arbeit im Projekt "Waldorfelemente" aufzugeben und mehr mit ihrer Klasse parallel zu arbeiten. Ich lehnte dies ab, da ich gerade gut in die Arbeit hineingekommen war, bei den Kindern Spaß und Erfolg sah und nicht vorzeitig aus dem Team aussteigen wollte. Trotz der schlechten Bedingungen versuchte ich weiterhin einige Waldorfelemente in den Unterricht zu integrieren.

Eingesetzte Waldorfelemente

Die Rhythmisierung des Unterrichts war durch die fehlenden Blockstunden am Morgen kaum noch möglich, was viele Kinder sehr bedauerten. Wir versuchten zunächst Lieder, Gedichte und chorisches Sprechen im Schulvormittag unterzubringen. Dies machte aber keinen Sinn und wurde aufgegeben. Daraufhin äußerten viele Kinder, dass ihnen dieser Unterrichtseinstieg sehr fehle. Der Hauptunterricht war nicht mehr durchzuführen. Ich bemühte mich aber weiterhin, Deutsch- und Sachunterricht (soweit möglich) thematisch zusammenzuziehen und epochenähnlich zu unterrichten. Praktisches Lernen habe ich weiterhin einfließen lassen, um die Kinder ganzheitlich anzusprechen. Außerdem wurden weiterhin Themen- und Ausstellungstische hergerichtet und die Projekte überwiegend in "Mappen" geheftet. Weiterhin habe ich noch einige Epochen mit Formenzeichnen durchgeführt.

6.5. Rückblickende Bewertung

6.5.1. Persönliche Probleme

Durch die wenigen Klassenlehrerstunden und den Fachunterricht wurde meine Arbeit im 3. Schuljahr zunehmend schwieriger. Der oft stündliche Wechsel der Fachlehrer ließ mir nicht genügend Raum und Zeit, um Projekte im Hauptunterricht zu gestalten. Durch den Vergleich mit der Parallelklasse drängten die Eltern vermehrt zu speziellen Übungselementen in Rechtschreibung und Grammatik (Rechtschreibkartei) und weniger musischen und praktischen Elementen.

Deshalb habe ich zum Ende der 3. Klasse meine Arbeit mit Waldorfelementen offiziell eingestellt und dies der Behörde sowie dem Team mitgeteilt. Ich habe aber weiterhin an den Sitzungen und Veranstaltungen des Teams teilgenommen und meine abschließende Bewertung niedergeschrieben.

Vielleicht war der Zeitpunkt einer solchen Erprobung nicht günstig, da es für mich ein völliger Neuanfang war sowohl in dem Schulbezirk, dem Kollegium als auch in der Elternschaft. Es muss m. E. nach erst ein Bezug zu allen Beteiligten aufgebaut sein, der es möglich macht, dass eine Arbeit mit Waldorfelementen sowohl vom Kollegium als auch der Elternschaft wohlwollend mitgetragen wird.

Für mich persönlich hätte ich es wünschenswert gefunden, in Musik besser ausgebildet zu sein, d.h. selbst ein Instrument zu spielen, um die Kinder an Instrumente heranzuführen und beispielsweise mit allen flöten zu können.

Es hat sich bei mir auch folgender Unterstützungs- und Fortbildungsbedarf gezeigt:

Für mich wäre es sinnvoll gewesen, stärker von Waldorflehrern in praktischen Übungen angeleitet zu werden. In speziellen künstlerischen Techniken wie z.B. Formenzeichnen, Malen mit Wasserfarben / nass in nass, Plastizieren, Tafelbilder erstellen u. ä. reicht die eigene Begabung und Kenntnis oft nicht aus. Auch Hospitationen im Unterricht der Waldorfschule und spezielle Unterrichtsmaterialien z.B. Wachsblöcke, Stockmar Knetwachs, geeignetes Papier / Pinsel sowie geeignete Unterrichtswerke (Sprüche und Lesetexte u. ä.) würden das Arbeiten in der Grundschule erleichtern.

Eine besondere Weiterbildung wäre für die Arbeit mit Waldorfelementen in der Grundschule unbedingt anzustreben.

Erschwerend empfand ich auch, dass wir 3 Kolleginnen allein an verschiedenen Schulen gearbeitet haben. Beratung und Steuerung zur Durchführung war nur in den regelmäßigen Treffen des Teams bzw. persönlichen Gesprächen möglich („Einzelkämpfer“-Situation).

6.5.2. Resümee

Eine Bewertung der Arbeit an dem Schulbegleitforschungsprojekt und mögliche Erfolge sind schwer zu erfassen, da es keine messbaren Kriterien gibt. Meine Unterrichtsgestaltung mit Waldorfelementen hat mir gezeigt, dass die Kinder mit viel Freude und Engagement darauf reagiert haben und diese Elemente das soziale Klima der Klasse günstig beeinflusst haben.

Die Rhythmisierung des Schultages beispielsweise hat alle Kinder sehr gut auf den Unterricht eingestimmt. Die festgelegte Form des Tagesanfangs mit stets wiederkehrenden Elementen wie Morgenspruch, Bewegungsspiel, Lieder und chorisches Sprechen gab ihnen Sicherheit und Ruhe - sie wurde eine gute Gewohnheit.

Die Rhythmisierung stärkte weiterhin das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Zusammenarbeit der Kinder. Sie wurden hierbei nicht nur intellektuell angesprochen. Sie erlebten sich nicht als ... das Kind, das gut liest ... rechnet ... schreibt ... , sondern als jemanden, mit dem man beispielsweise gut chorisches Sprechen, Bewegungen finden und ausprobieren und vielleicht etwas vorführen kann.

Die Kinder gestalteten etwas gemeinsam, das Freude bereitete, ihrem Bewegungsdrang, ihren Interessen und Begabungen entgegen kam und nicht mit "richtig" oder "falsch" bewertet werden konnte. Die Wertschätzung füreinander stieg spürbar an.

Das Arbeiten in epochenähnlichen Projekten mit viel sinnlichen und praktisch- handwerklichen Erfahrungsmöglichkeiten hat das soziale Miteinander gestärkt und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder positiv beeinflusst. Sie konnten ganzheitlicher ihre Fähigkeiten aktivieren und nutzen und hatten breitgefächere Erfolgserlebnisse. Die Person der Mitschüler/innen lernten sie vielfältiger zu sehen und zu schätzen.

Das gute soziale Klima und die Arbeitsmoral der Kinder wurden von allen Lehrern lobend erwähnt. So wurde z. B. Textiles Gestalten im Klassenverband unterrichtet, was nach Aussage der Kollegin nur durch die geschickte Zusammenarbeit und das gute soziale Miteinander der Schüler möglich war.

Die Entwicklung der Themenkreise brauchte aber auch viel Zeit, damit sie entfaltet werden konnten, und sich die Kinder darauf einlassen und innerlich damit verbinden konnten. Der Grundschullehrplan lässt hierfür nicht genügend Raum. Die Eltern hatten häufiger die Sorge, die Kinder könnten den verlangten Stoff des Lehrplanes nicht erreichen.

Die künstlerischen Elemente wie Malen, Formenzeichnen und Plastizieren u. ä. haben den Schönheitssinn und die Gestaltungskräfte der Kinder stark angeregt und das Formgefühl gestärkt. Dies wurde von Lehrerinnen und Kindern anderer Klassen bestätigt. Außerdem hatte ich den Eindruck, dass die Kinder durch das Formenzeichnen unverkrampfter und formgerechter die Druck- und Schreibschrift erlernt haben.

Der künstlerische Umgang mit dem gesprochenen Wort hat allen große Freude bereitet. Sie haben Gedichte, Zungenbrecher oder Schnellsprechverse mit in die Schule gebracht und eigene Gedichte ersonnen, aufgeschrieben und vorgetragen.

Vielen Eltern hat beispielsweise unser Morgenspruch "Ich bin die Mutter Sonne" gut gefallen. Eine Mutter hat ihn sogar regelmäßig vor dem Essen mit der Familie gesprochen.

Die vielen Gedichte, Geschichten und auch Lieder, welche die Kinder vortragen konnten, wurden immer wieder von Eltern und Lehrern bewundert. Bei Monatsfeiern habe ich beispielsweise von vie-

len Kindern anderer Klassen Äußerungen gehört wie ... "jetzt kommt die 2a / 3a, die werden wieder was Gutes vorführen" ... und ... "ich bin mal gespannt, was die vorführen"

Die Mitarbeit von Eltern im Unterricht hat sich bewährt. So hat beispielsweise eine Mutter über einen Zeitraum von einem 3/4 Jahr wöchentlich 1 Stunde mit mir den Musikunterricht gestaltet. Hierdurch konnten wir unter anderem einfache Musikinstrumente basteln, damit musizieren und ein kleines "Orchester" bilden. Außerdem haben wir kleine Tanzspiele und Reigen einstudiert.

Zum Thema "Gesundes Frühstück" habe ich mit Müttern in regelmäßigen Abständen ein Frühstücksbüfett aufgebaut und mit allen ausgiebig gefrühstückt.

Auch die Weihnachtsfeiern wurden von den Eltern mitgestaltet. Neben der Planung und Versorgung mit Kuchen und Kaffee haben sowohl Eltern als auch Geschwisterkinder musiziert oder etwas vorgelesen. Außerdem habe ich mit Müttern im 2. Schuljahr eine kleine Weihnachtsüberraschung für die Kinder gebastelt. Anschließend fanden die Kinder diese Überraschungen in einem weihnachtlich geschmückten Zimmer unter dem Weihnachtsbaum. Die Kinder haben für die Eltern, passend zum Lied "Die Wi - die Wa - die Weihnachtsmaus" kleine Mäuse aus Marzipan geformt und schön verpackt.

In der 3. Klasse hatten wir die Weihnachtsfeier unter dem Begriff Licht (Natur / Symbol in der Religion) gestaltet. Zum Abschluss der Weihnachtsfeier sowie der Monatsfeier haben die Schüler im verdunkelten Raum den Adventsspruch "Die Spende des Lichts..." gesprochen und dabei gegenseitig die Kerzen entzündet. Dieser schöne Brauch hat die Elternschaft, die Kolleginnen und die Schüler/innen gleichermaßen beeindruckt und begeistert.

Auch die Ausstellungstische waren nur mit Hilfe der Eltern so vielfältig bestückt. Besonders aber das Spinnen und Filzen im 3. Schuljahr wäre ohne die Mitarbeit von Müttern nicht so erfolgreich durchführen gewesen.

Abschließend möchte ich anmerken, dass die Arbeit mit Waldorfelementen mir eine neue Sichtweise des Unterrichtens mit vielen positiven Ansätzen beschert hat. Trotz meiner Begeisterung habe ich aber die gewisse Skepsis der Elternschaft und das überwiegende Desinteresse im Kollegium nicht überwinden können. Hierfür wäre eine gezieltere Überzeugungsarbeit erforderlich gewesen.

Ich bin aber der festen Ansicht, dass die starke intellektuelle Ansprache der Kinder schon in der Grundschule und besonders der vermehrte Einsatz von Computern im schulischen Bereich eine einseitige Persönlichkeitsentwicklung mit sich bringt. Es werden zu sehr die Sinne Sehen und Hören überflutet mit Reizen, so dass ein richtiges Hinhören und Zuhören der Kinder kaum noch möglich ist. Hier könnten m. E. nach die Elemente der Waldorfpädagogik ein sinnvolles Gegengewicht bilden, da die Kinder ganzheitlich angesprochen werden, mit allen Sinnen lernen und Gefühl und Willen herangebildet werden. Die Bildung in der Schule sollte keine reine Wissensvermittlung sein, sondern als Menschenbildung verstanden werden.

Aus diesem Grunde möchte ich auch weiterhin Elemente der Waldorfpädagogik, die mir für die Persönlichkeitsentwicklung sinnvoll erscheinen, in meinem Unterricht einsetzen.

7. Bericht aus der Schule an der Witzlebenstraße

Eva- Maria Krüger

7.1. Vorbereitungen

Das Schuljahr 1998/ 99 stand im Zeichen der Planung, Ideensammlung und einzelner Vorstellungen, wie das Projekt zu verwirklichen wäre.

Welche Aspekte lassen sich umsetzen, welche wollen wir umsetzen, was bedeutet Waldorfpädagogik eigentlich, welche Unterschiede bestehen zum staatlichen Schulunterricht.

Im Laufe dieses vorbereitenden Jahres, in dem wir viele Aspekte der Waldorfpädagogik besprachen und auf die Übertragbarkeit hin abklopften, entschloss ich mich, in meiner zukünftigen dritten Klasse das Element des Epochenunterrichts zu erproben.

Die ersten Schritte zur Verwirklichung waren:

1. Gespräche mit der Schulleitung, um den Stundenplan so zu gestalten, dass morgens der Block für den Epochenunterricht nicht durch Fachunterricht zerrissen wird.
2. Elternabend im Mai 1999. Ich habe meinen Eltern den Epochenunterricht vorgestellt und Fragen bezüglich der Veränderungen beantwortet.
Dabei trat das Problem der Zensurengebung auf. Die Eltern wollten darauf nicht verzichten. Wir einigten uns darauf, dass am Ende einer Epoche ein kleiner Test geschrieben werden sollte, der auch benotet wird.
3. Jahresplan und Epochenverteilung für Schuljahr 1999/ 2000 als Übersicht erstellt.

7.2. Der Epochenunterricht

Der Epochenunterricht, wie er in der Waldorfpädagogik verstanden wird, ist nicht zu vergleichen mit projektbezogenem Arbeiten, obwohl natürlich auch Merkmale davon im Epochenunterricht zu finden sind.

Der Epochenunterricht wird möglichst in den ersten beiden Unterrichtsstunden am Morgen erteilt, in einem Block von 90 Minuten. Drei oder vier Wochen lang werden in dieser Zeit Themen aus dem Mathematikunterricht in einer Mathematikepoche, Themen aus dem Deutschunterricht in einer Deutschepoche oder Themen aus dem Sachkundeunterricht in einer Sachkundeepoche vertiefend behandelt. Nach drei oder vier Wochen wechselt dann die Epoche.

Dieser morgendliche Block wird auch Hauptunterricht genannt, und hier unterscheidet er sich von der Projektarbeit, da vom methodischen Aufbau bestimmte Regeln eingehalten werden sollten.

Der Hauptunterricht ist in drei Teile gegliedert:

- 1) Musikalisch- rhythmisches Tun
- 2) Arbeit am Epochenthema
- 3) Erzählteil als Abschluss

Zu 1) Musikalisch- rhythmisches Tun

Der musisch rhythmische Teil dauert immer ca. 20 Minuten. In dieser Zeit findet die Begrüßung statt, wobei jedes Kind einzeln mit Handschlag beim Betreten der Klasse vom Lehrer begrüßt wird. Ein gemeinsames Lied, ein Morgenspruch, Sprachübungen und Flötenspiel runden diesen Teil ab.

Zu 2) Arbeit am Epochenthema

Dann folgt die Arbeit am Epochenthema. Alle erarbeiteten Ergebnisse und Übungen werden in einem Epochenheft chronologisch aufgeschrieben.

Zu 3) Erzählteil als Abschluss

Der Erzählteil dauert ca. 10 Minuten und sollte im Idealfall eine vom Lehrer frei vorgetragene Geschichte sein. Z. B. im ersten Schuljahr Märchen und sinnige Geschichten, im zweiten Schuljahr Fabeln und Legenden, im dritten Schuljahr Geschichten aus dem Alten Testament und im vierten Schuljahr Götter und Heldensagen.

Als ich mit meiner dritten Klasse im Schuljahr 1999/ 2000 mit dem Epochenunterricht begann, habe ich mich entschlossen, da auch viele islamische Kinder in meiner Klasse waren, die Geschichten aus dem Alten Testament im biblischen Geschichtsunterricht zu erzählen. Für den Erzählteil wählte ich das Buch *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* von Michael Ende aus.

Ein anderer Grund war auch, dass meine Fähigkeiten zum freien Erzählen von Geschichten nicht sehr ausgeprägt sind. Das Vorlesen erschien mir eine gute Alternative.

7.3. Durchführung

Ich habe in meiner dritten Klasse im Schuljahr 1999 / 2000 im Hauptunterricht folgende Epochen erteilt: 5 Rechenepochen, 2 Deutschepochen, 2 Deutsch-Sachkundepochen und eine reine Sachkundepoche. Die Inhalte habe ich an den staatlichen Lehrplan angelehnt.

Ich begann mit einer Rechenepoche.

Zauberquadrate, das Stellenwertsystem, die Einführung der schriftlichen Addition und die Wiederholung des kleinen Einmaleins waren im Arbeitsteil dieser Epoche unser Thema.

Das Führen eines Epochenheftes gelang noch nicht zu meiner Zufriedenheit. Wir benutzten also weiter unsere Übungshefte wie zuvor im 2. Schuljahr. Wichtige neue Erkenntnisse und

Ergebnisse schrieben wir jedoch auf Blankoblätter und hefteten sie zum Schluss mit einer selbstgedrehten Kordel zusammen.

Im musisch- rhythmischen Teil erarbeiteten wir, neben jahreszeitlichen Liedern, die wir zum Teil auch auf unseren Flöten spielten, das Gedicht *Die Lokomotive* von Julian Tuwim passend zu der Geschichte im Erzählteil *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*.

In Anlehnung an eine Monatsfeier durften wir am Ende der Epoche unser Gedicht und einige Lieder einer anderen Klasse vortragen und vorflöten.

In der zweiten Epoche, die bis zu den Herbstferien dauerte, beschäftigten wir uns mit den Wortarten. Zuerst falteten wir uns jeder ein Schatzkästchen, in das wir gesammelte "Schätze " legten und diese beim Namen nannten. So kamen wir zu den Namenwörtern (Nomen). Dann überlegten wir, was wir mit den Schätzen tun können (Verben) und wie sie aussehen (Adjektive).

Im musisch- rhythmischen Teil kamen neue Lieder und Gedichte und zum ersten Mal probierten wir, mit unseren Flöten einen Kanon zu spielen, der Beginn der Zweistimmigkeit.

Im Erzählteil begleitete uns Jim Knopf weiter.

Nach den Herbstferien folgte wieder eine Rechenepoche, in der neben Wiederholungen des kleinen Einmaleins die halbschriftliche Multiplikation im Vordergrund stand.

Im musisch rhythmischen Teil begannen wir mit den ersten Weihnachtsliedern und einem recht langen Weihnachtsgedicht. Und Jim Knopf begeisterte die Kinder weiterhin.

Die folgende Deutschepoche stand im Zeichen der Weihnachtszeit. Der musisch rhythmische Teil nahm nun etwas mehr Zeit in Anspruch, da wir die Weihnachtsfeier für die Eltern intensiv üabend vorbereiteten. (siehe Programm)

Programm für die Weihnachtsfeier mit den Eltern der Klasse 3b am 16.12. 1999

- 1) Singen und Flöten:
Ihr Kinderlein kommet.....
Kanon: Fegt der Wind die Bäume leer...
- 2) Gedichte:
Herbst
Die Lokomotive
- 3) Singen und Flöten:
Das klinget so herrlich....
Schnee und Eis..
- 4) Gedicht:
Auf dem Weihnachtsmarkt
- 5) Lied:
Die Wi, die Wa, die Weihnachtsmaus...
- 6) Einzelgedichte von jedem Kind (auf Wunsch)

Im Arbeitsteil wurde nun häufiger gebastelt und kleine darüber Berichte geschrieben.

Im Erzählteil machten wir eine Pause mit Jim Knopf und hörten die Geschichte *Marias kleiner Esel*.

Die Weihnachtsfeier an einem Nachmittag kurz vor Weihnachten war für beide Seiten ein voller Erfolg und rief viel Begeisterung hervor.

Das neue Jahr begann mit einer Rechenepoche, in der die Subtraktion im Vordergrund stand. Am Ende dieser Epoche gestalteten wir wieder eine kleine Vorführung für die Nachbarklasse. Und Jim Knopf war wieder da im Erzählteil.

In der nachfolgenden Sachkundeepoche beschäftigten wir uns sehr intensiv mit Tieren im Winter.

Im musisch- rhythmischen Teil begannen wir, kleine Szenen und Gespräche der Tiere zu erlernen und darzustellen, z. B. ein Gespräch der Frösche.

In dieser Epoche wurden die Epochenhefte langsam harmonischer und ich merkte den Kindern an, dass es inzwischen zur Selbstverständlichkeit geworden war, diese Hefte zu führen. Mir persönlich hat diese Epoche viel Freude bereitet, da von den Kindern viele Ideen kamen und ich zum ersten Mal den Eindruck hatte, ich bin auf dem richtigen Weg.

Bis zu den Osterferien folgte noch eine Rechenepoche zur Division.

In der ersten Epoche nach den Ferien beschäftigten wir uns mit dem Frühling und den Frühblüher. Dazu schrieben wir kleine Geschichten und bereiteten die Klassenfahrt vor.

Nach der Klassenfahrt kam die letzte Rechenepoche mit viel Übungsstoff zu allen vier Rechenarten.

Die letzte Epoche des Schuljahres war eine Deutschepoche, in der wir neben dem Schreiben von kleinen Geschichten unser Augenmerk verstärkt auf die Rechtschreibung legten.

Die Führung der Epochenhefte gestaltete sich am Anfang schwierig, da wir uns erst einmal die ‚Wegwerfmentalität‘ von nicht gelungenen Arbeitsblättern abgewöhnen mussten. Auch im Rechenunterricht waren die Hefte mehr Übungshefte, während im Sachunterricht die Epochenhefte am besten gelangen.

Nach Abschluss des Schuljahres 1999/ 2000 stellte ich fest, dass der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler im Rechenunterricht nicht meinen Anforderungen gerecht wurde, d.h. ich hatte Sorge, dass am Ende der vierten Klasse Defizite auftreten würden. Dieses Thema habe ich mit den Eltern auf einem Elternabend besprochen und für das vierte Schuljahr ein Übungsheft zur täglichen häuslichen Übung angeschafft, was sich als sehr hilfreich erwies.

In der vierten Klasse (Schuljahr 2000/ 2001) konnte ich diese Arbeit kontinuierlich fortsetzen und unterrichtete drei Sachkundeepochen, drei Deutschepochen und drei Rechenepochen mit folgenden Themen:

1. Epoche 28.8. –22.9.2000 Sachkunde : Vom Korn zum Brot

In dieser Epoche gab es viele Aktivitäten.

Wir besuchten die Jugendfarm in Habenhausen, und an einem anderen Tag die Mühle in Oberneuland.

Mit Unterstützung einiger Eltern backten wir Brot in der Schule und gestalteten ein gemeinsames Frühstück mit unserem selbstgebackenen Brot.

Wir erlernten einen Erntetanz und übten ein Steitgespräch mit verteilten Rollen ein.

2. Epoche 25.9. -20.10.2000 Rechnen : Schriftliche Multiplikation

3. Epoche 2.11. –24.11.2000 Deutsch : Lektüre Sams Wal , Satzarten

4. Epoche 27.11. –21. 12.2000 Rechnen : Schriftliches Teilen

Im musisch rhythmischen Teil wurden wieder viele Lieder und Gedichte gelernt und das zweistimmige Flötenspiel wurde immer besser.

Kurz vor Weihnachten konnten wir wieder die Eltern zu einer Weihnachtsfeier mit umfangreichem Programm einladen.

5. Epoche 8.1. –2.2.2001 Sachkunde: Unsere Heimatstadt Bremen

Aktivitäten: Wanderung um Bremens Altstadt, in den Wallanlagen, Roland, Markt, Dom und Bremer Stadtmusikanten.

2.Stadtgang Besichtigung und Besteigung des Doms und Besuch im Bleikeller.

6. Epoche 5.2. – 2.3.2001 Deutsch: Grammatik

7. Epoche 5.3. –23.3.2001 Rechnen: Geometrie

8. Epoche 18.4. –14.5.2001 Deutsch: Rechtschreibung, Geschichten schreiben

9. Epoche 7.5. –1.6. 2001 Sachkunde: Fahrradführerschein

mit praktischen Übungen und der Abnahme durch die Verkehrswacht und Überprüfung der Fahrräder durch die Polizei. Das hat den Kindern viel Spaß gemacht.

Die letzten drei Wochen des Schuljahres habe ich keine Epoche mehr erteilt. Der Hauptunterricht fand jedoch jeden Tag statt mit seinen drei Teilen.

Da die Kinder zum neuen Schuljahr die Schule wechseln mussten, war diese Zeit ein langes Abschiednehmen. Wir machten noch einen schönen Ausflug an die Nordsee nach Dorum. Es fand ein Fußballturnier statt und wir feierten an einem sonnigen Nachmittag zusammen mit den Eltern ein schönes Abschiedsfest.

7.4. Rückblickende Bewertung

Aus Elternsicht:

Es gab keine negativen Reaktionen, sondern positive Rückmeldungen von einigen Eltern wie:

- 1) Ein Kind vermisste den ritualisierten, rhythmischen Ablauf des Hauptunterrichts, als eine Unregelmäßigkeit eintrat. Äußerung des Kindes: "Ich konnte gar nicht richtig rechnen, weil wir nicht gesungen und geblöet haben".
- 2) Anfrage von einigen Eltern (mit Geschwisterkindern), ob ich im nächsten Durchgang wieder so arbeite, da sie die Unterrichtsform positiv bewerteten.
- 3) Zwei Elternpaare überlegten, ob sie ihre Kinder nach der 4.Klasse zur Waldorfschule wechseln lassen.

Aus meiner Sicht:

Wohlwollen im Kollegium, aber kein starkes Interesse. Es sind aber immer Kolleginnen bereit, mich mit meiner Klasse kleine Vorführungen in ihren Klassen machen zu lassen (z. B. Gedichte und kleine Flötenlieder)

Eine Referendarin, die Nadelarbeit in meiner Klasse unterrichtete, bemerkte mir gegenüber, dass die Kinder recht geschickt seien, geschickter als eine 5.Klasse, in der sie das gleiche Thema unterrichtete.

Die Durchführung des Epochenunterrichts in diesen zwei Jahren ist aus meiner Sicht heraus gut gelungen. An die Auswahl der Epochen Themen, wie sie im Waldorflehrplan vorgegeben sind, habe ich mich nur teilweise gehalten. Ich habe die Themen in Anlehnung an den staatlichen Lehrplan ausgewählt.

Die Rhythmisierung des Hauptunterrichts war für beide Seiten (Lernende und Lehrende) ein Gewinn. Ich bin mit den Kindern langsam in diesen rhythmischen Ablauf hineingewachsen. Die Kinder haben mich immer erinnert, wenn ein ‚Teilstück‘ fehlte. Diese immer wiederkehrenden regelmäßigen Elemente im Ablauf des Unterrichts wirkten beruhigend auf die Kinder und vermittelten ihnen ein Stück Verlässlichkeit und Sicherheit im Schulalltag.

7.5. Schwierigkeiten/ Probleme

Die Fluktuation der Schülerinnen und Schüler war ein Problem. Von den 1997 eingeschul- ten 24 Kindern waren am Ende der 4. Klasse nur noch 11 durchgängig dabei.

Es mussten also immer wieder Kinder integriert werden, und darunter litt besonders unser Flötenspiel.

Die Arbeit ganz ohne Lehrbuch ließ sich nicht durchführen, er gab immer wieder Vergleiche von den Eltern mit den Parallelklassen, und der staatliche Lehrplan sollte zum Ende des 4. Schuljahres erfüllt sein.

7.6. Die neue Klasse

Im Herbst 2001 übernahm ich eine erste Klasse mit 25 Kindern. Durch die Einführung der Verlässlichen Grundschule in Bremen im Jahr 2000 gab es für diese Klasse kein organisatorisches Problem mit dem Stundenblock am Vormittag. Alle Kinder der Schule haben nun einen geregelten Schulanfang um 8.00 Uhr an jedem Tag der Woche.

Ich decke den gesamten Stundenplan von 20 Wochenstunden in meiner Klasse ab, das gibt mir die Möglichkeit, den Unterricht frei zu gestalten.

Die rhythmisch - künstlerische Durchgestaltung des Hauptunterrichts habe ich beibehalten. Auch das Prinzip des Epochenunterrichts wird berücksichtigt, in dem in gewissen Zeiträumen im morgendlichen Hauptunterricht der Schwerpunkt zwischen Deutsch, Rechnen und Sachthemen wechselt.

In diesem Schuljahr liegt das Gewicht auf dem Erlernen der Buchstaben und den Anfängen des Lesens, sowie auf der Einführung in die Zahlenwelt. Die Buchstaben werden durch Bilder oder Geschichten eingeführt, im ersten Halbjahr habe ich auf eine Fibel verzichtet und die Kinder schreiben und malen in ein Din A4 Heft. Es werden nur Druckbuchstaben geschrieben. In dieser Klasse habe ich das Formenzeichnen begonnen. Im Rechenunterricht wird viel gezählt, gehüpft und geklatscht.

7.7. Übertragbarkeit

Die Übertragbarkeit der von mir erprobten Elemente der Waldorfpädagogik (Epochenunterricht, rhythmisierter Hauptunterricht, Formenzeichnen, spezifischer Schreib-Lese-Lehrgang) ist meiner Meinung nach entscheidend von folgenden Faktoren abhängig:

- 1) Rückhalt in der Schulleitung,
- 2) Einverständnis der Eltern,
- 3) Klassenlehrerprinzip,
- 4) Die Stundenplangestaltung muss den Epochenunterricht ermöglichen,
- 5) Die Lehrkräfte müssen Interesse an der Waldorfpädagogik haben,
- 6) Die Lehrkräfte sollten zusätzliche Qualifikationen im musisch- künstlerischen Bereich haben,
- 7) Die Zwänge des staatlichen Lehrplans sind ein Hindernis.

7.8. Schlussgedanken

Der Kern der Waldorfpädagogik liegt für mich in der ganzheitlichen Erziehung des Kindes. Er geht nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um die Förderung aller persönlichen Begabungen in den Bereichen des Denkens, Fühlens und Wollens.

Es geht darum, die sozialen Fähigkeiten im Umgang miteinander zu üben, die Würde des Anderen zu achten und anzuerkennen. Nicht die Schulung der intellektuellen Fähigkeiten steht im Vordergrund.

Es ist besser, auf diesem Weg kleine Schritte zu machen, als erst gar nicht anzufangen.

8. Bericht aus der Schule an der Augsburger Straße

Christiane Mader

8.1. Wie kam es zu der Mitarbeit?

Im März 1998 erfuhr ich vom Forschungsprojekt ‚Elemente der Waldorfpädagogik an der staatlichen Grundschule‘. Da ich bis zu diesem Zeitpunkt schon viele Waldorfelemente in meinen Unterricht einfließen ließ, habe ich mich mit großem Interesse zu diesem Projekt gemeldet.

8.2. Durchführung

Folgende Waldorfelemente habe ich in meinem Unterricht im 1. Schuljahr angewandt:

1. Die ausführlichen Vorübungen in den ersten Wochen:
 - Rhythmisches Sprechen
 - Gelenkte rhythmische Bewegungen
 - Künstlerisches Gestalten im anfänglichen Malen und Modellieren.
2. Der rhythmisch-dynamische Teil am Beginn jedes Schultages durch das ganze Jahr.
3. Das Erlernen der Blockflöte im Klassenverband.
4. Die künstlerische Durchdringung des gesamten Unterrichts.
5. Das Formenzeichnen.
6. Das Schreibenlernen ganz konsequent vor dem Lesenlernen.
7. Das Schreibenlernen anhand der großen lateinischen Druckbuchstaben.
8. Die Einführung der Buchstaben aus Bildern, Bewegungen und Stimmungen.
9. Die Gestaltung der Eigenfibel.
10. Die Verbindung des Schreiben- und Lesenlernens im Zusammenhang des Gesamtunterrichts.
11. In der Auswahl der Inhalte, den Themen und Motiven für Erzählungen, der Bilder und Texte mit einem positiven Wirklichkeitsbezug (z.B. Zwergenwelt).
12. Das Vorlesen, zunächst kurzer Ammenmärchen, später Märchen oder eines Buches.
13. Die Übernahme von Bewegungsübungen bis zu rhythmischen Reigen und Spielen in die ganze Unterrichtsgestaltung.
14. Die Methode der Einführung von Zahl und Ziffer.
15. Die verwendeten Materialien: Wachsblöcke, Wachsstifte, Knetwachs (Stockmar), dicke Buntstifte (Lyra).
16. Die persönliche Verabschiedung jeden Kindes mit Handschlag.

8.3. Gestaltung des Schulanfangs

Wie in der Waldorfschule erzählte ich den Kindern eine Geschichte. Danach stellte ich ihnen die beiden wichtigsten Elemente, die Urformen der Buchstaben und Zahlen, an der Tafel vor, die gerade und die gebogene Linie. Diese zeichneten wir mit dem Finger in der Luft, auf dem Tisch, mit Kreide an der Tafel (jedes Kind schrieb seine gerade und gebogene Linie, neben die der anderen – es entstand ein beeindruckendes Tafelbild, das allen Kindern gut gefiel) und schließlich mit Wachsböcken, jeder für sich auf einem Blatt Papier. (Beide Linien sind Elemente des Formenzeichnens, der Freihandgeometrie in der Waldorfpädagogik.)

Diese beiden Elemente waren in den nächsten Wochen in vielfältigen Variationen Thema der ersten Epoche im Hauptunterricht. In einem Tafelbild entwickelte ich vor den Kindern eine neue Form mit geraden oder gebogenen Linien oder auch beiden zusammen, mit bunter Kreide. Mit gleicher Farbe und dann mit einer Kontrastfarbe fuhr ich diese Form wiederholt nach und glich dadurch kleine Unebenheiten aus. Die Kinder konnten in meiner Gestaltung das Farbige empfinden und dann die Form selbst als ein schönes Gebilde erleben. Wichtig dabei war vor allem, darauf zu achten, dass lange Linien in einem Fluss, ohne abzusetzen, gezogen wurden. Diese so entstandene Form wurde dann von den Kindern nachvollzogen, zuerst mit dem Finger in der Luft und auf dem Papier, um so die Raumaufteilung zu erfahren, schließlich wurde sie mit dem Wachsböck gezeichnet. Sie wurde über mehrere Tage wiederholt, geübt, ehe eine neue Form entstand. Den ersten Versuch auf dem Bogen machten die Kinder immer mit einem gelben Wachsböck, um noch leicht Korrekturen anbringen zu können. Beim dritten Malen der Form gelangten die Kinder immer zu guten Ergebnissen ihrem Können entsprechend. Im Bemühen darum entwickelten sie in kurzer Zeit große Konzentration und ein ruhiges und harmonisches Arbeiten.

An die Formenzeichenepoche schloss sich die 1. Buchstabenepoche an. Ich beschränkte mich (gemäß der Waldorfpädagogik) nur auf die Großbuchstaben. Mit einem Spruch aus der Eurythmie lernten die Kinder gleichzeitig alle Vokale kennen und dann gemäß dem Formenzeichnen schreiben. Zu diesen kamen dann nacheinander die Konsonanten. Jeden einzelnen Buchstaben entwickelte ich aus einem Bild an der Tafel. Die Kinder malten das Tafelbild ab und übten dann einige Zeit den Buchstaben. Anschließend wurde der Konsonant mit den Vokalen nacheinander zusammengefügt. Gleichzeitig wurden die entstandenen Silben gelesen und somit das Leseprinzip erfahren. Lesen und Schreiben gingen von nun an für die Kinder immer gleichzeitig einher. Durch das Zusammenfügen mehrerer Silben entstanden auf diese Weise die ersten Nonsenswörter. Unser erstes bekanntes Wort war das Wort MAOAM und wurde mit dem allen Kindern bekannten Bonbon belohnt! Auf diese Weise lernten die Kinder relativ schnell alle wichtigen großen Konsonanten kennen,

schreiben und lesen. Bis Weihnachten hatten alle Kinder in meinen beiden Durchgängen, ausgehend vom Schreiben, das Leseprinzip verstanden. Lesen durch Schreiben ist ein wichtiges Waldorfprinzip!

Nach Weihnachten wurden die kleinen Buchstaben erarbeitet, die nicht in einem Tafelbild entstanden, sondern durch einen beschreibenden Spruch, z.B.

*„Das ist der große Bruder A,
auf zwei Beinen steht er da,
und hat sich hingesetzt.“*

Auch hierbei wurden immer nur die selbst geschriebenen Wörter gelesen.

Als erstes ‚Lesebuch‘, um dem Wunsch der Kinder und der Eltern zu genügen, die es durch Geschwisterkinder oder Vergleichsbetrachtungen mit den Parallelklassen nicht anders kannten, sammelten wir in einem kleinen Hefter (Oktavformat) aus DIN A4 Kopien gefaltete Blätter mit winzigen, in sich geschlossenen Geschichten, die die Kinder selber lesen konnten und mit Bildern ausgestalteten. Kurz vor Ostern begannen wir als fortlaufende Geschichte die Tobi-Fibel (1. Teil) zu lesen, eine Geschichte über Trolle mit ihren Abenteuern in den nordischen Landschaften. Diese passt gut zur Waldorfpädagogik, da ich vorher das Zwergenbuch „Puck der Zwerg“ von Jakob Streit aus dem Verlag Freies Geistesleben vorgelesen hatte und die Kinder ein bewegliches Bilderbuch selber dazu gestaltet hatten.

Da das Kind in diesem Alter noch in einem gefühlstragenden Bilderdenken lebt, habe ich in den ersten Monaten, jeden Tag zum Schulschluss, ein sogenanntes Ammenmärchen vorgelesen, das sind kurze Märchen mit rhythmischen Wiederholungen und einem Reichtum an Bildern, z.B. das russische Märchen „Das Rübchen“. Großvater hat ein Rübchen gepflanzt und es ist riesengroß gewachsen. Nun schafft er es nicht allein, es herauszuziehen. Er ruft die Großmutter - aber sie können es nicht herausziehen. Erst nach einer Kette von Versuchen gelingt es:

*Da ruft das Kätzchen das Mäuslein,
Das Mäuschen fasst das Kätzchen,
das Kätzchen das Hündelein,
das Hündelein das Enkelein,
das Enkelein die Großmutter,
die Großmutter den Großvater,
der Großvater das Rübchen –*

Sie ziehn und ziehn – und haben das Rübchen herausgezogen.

Solche Spielereien mit der Sprache machte den Kindern viel Freude.

Später habe ich die Zwergenbücher von Jakob Streit vorgelesen, dann die Märchen der Gebrüder Grimm. Beim Vorlesen habe ich immer Teile frei erzählt, um durch den Blickkontakt die Kinder besser zu fesseln, sie gehen dann ganz anders im Geschehen mit.

Jeden Morgen begann ich den Unterricht mit einem rhythmischen Teil. Dieser begann im 1. Schuljahr immer mit dem Morgenlied (Rinke, ranke, Rosenschein – ein altes Kinderlied), dann folgten Sprüche und Lieder mit Bewegungen, Fingerspiele und rhythmisches Zählen mit vielen Bewegungselementen, sowie das Spielen auf der Blockflöte. Beendet wurde dieser Teil immer mit einem jahreszeitlichen Lied. Diesen Teil führten die Kinder mit mir zusammen aus, stehend auf der großen Kreisbahn, und er blieb bis zu den nächsten Ferien immer gleich. Dann luden wir am letzten Schultag kurz vor Schulschluss die Eltern in die Klasse ein und trugen ihnen diesen Teil vor. Durch das tägliche Singen und Sprechen lernten die Kinder viele Lieder und Gedichte mit zahlreichen Strophen auswendig, und ich habe es in beiden Durchgängen nicht erlebt, dass sich ein Kind beim gemeinsamen Tun ausschloss. Das regelmäßige Singen hatte außerdem noch den schönen Nebeneffekt, dass alle Kinder zunehmend sicherer in der richtigen Tonlage sangen, ein musikalisches Gehör entwickelten und somit die Brummer immer mehr verschwanden.

An den rhythmischen Teil schloss sich immer ein Arbeitsteil an, der über einen Zeitraum von 2 bis 4 Wochen den gleichen Unterrichtsgegenstand zum Thema hatte und dann wechselte, der Epochenunterricht. Rhythmischer Teil und Arbeitsteil nahmen täglich zwei Schulstunden in Anspruch und lagen im ersten Block, 8 Uhr bis 9.30 Uhr.

Die Mathematik trat von Anfang an im rhythmischen Teil in Erscheinung. Es wurde zunächst im Rhythmus gezählt, vorwärts und rückwärts, verbunden mit Bewegung, Klatschen-Patschen-Stampfen am Platz oder Gehen-Hüpfen-Springen auf der Kreisbahn, wobei die Zahlwörter bereits in Erscheinung traten. Auch die gegen Ende des Formenzeichens auftretenden geometrischen Figuren (Kreis, zwei Halbkreise, Dreieck, Viereck, Fünfeck, Sechseck) vermittelten ein intuitives Zahlerleben. Wurden dann die Zahlenreihen rhythmisiert, z.B. jede zweite stärker betont, erlebten die Kinder bereits die Gliederung einer Zahl.

Später wurde in einer Rechenepoche die Zahl als Menge erfahren, als abzählbare, als zerlegbare, und schließlich wurden die Ziffern mit einer Geschichte und dem Schriftbild eingeführt. In einer Rechenepoche zum späteren Zeitpunkt wurden alle mathematischen Operationen (Addition und Subtraktion, sowie Multiplikation und Division) ebenfalls ganz und gar aus der Anschauung heraus behandelt, die immer mit unmittelbarem Zahlerlebnis verbunden blieb.

8.4. Waldorfelemente im 2., 3. und 4. Schuljahr

Ab dem 2. Schuljahr musste ich mich auf Grund des Zeitfaktors und der zunehmenden Stofffülle auf einige Waldorfelemente beschränken. Dabei wählte ich die aus, die mir aus menschenkundlicher Sicht Rudolf Steiners besonders am Herzen lagen und mir demzufolge auch am meisten Freude bereiteten.

Durchgängig durch alle 4 Schuljahre pflegte ich den rhythmischen Teil zu Beginn jeden Schultages. In diesen gehörten immer:

- *Ein Morgenlied,*
- *ein Gedicht,*
- *Flöten (Melodie – Rhythmus – Harmonie),*
unter Einbeziehung der Orff-Instrumente,
- *rhythmisches Zählen oder das Sprechen des 1x1,*
unter Einbeziehung des ganzen Körpers,
- *ein jahreszeitlich bezogenes Lied.*

Im 4. Schuljahr übten wir die Teile eines amerikanischen Square Dance jeweils mit einem im Rhythmus gesprochenen 1x1 und bildeten am Schluss aus allen 1x1 Reihen und den dazu erarbeiteten Bewegungsformen einen Kreistanz, den wir auf einer großen Monatsfeier im Rahmen einer Fachtagung der Schulbegleitforschung im LIS (Landesinstitut für Schule) präsentierten. Später im Schuljahr erarbeiteten wir den originalen Square Dance mit Musik und führten diesen auf dem Schulfest zur Begeisterung der Mitwirkenden (die ganze Klasse tanzte mit) und Zuschauer mehrmals auf.

Nach den Ferien begannen wir meist mit einer Epoche Formenzeichnen.

Folgende Inhalte hatten in diesem Fach die einzelnen Schuljahre:

- | | |
|---------------|---|
| 1. Schuljahr: | Gerade – senkrecht, waagrecht, diagonal Winkel, Dreieck, Viereck, Stern Gebogene Linie – rechts, links Spirale – einwärts, auswärts Kreis und Ellipse Schleife und Lemniskate, Wellenlinie |
| 2. Schuljahr: | Symmetrieübungen Bänder |
| 3. Schuljahr: | Unterbrechung der Bewegung Entgegengesetzte Motive Gliederung Farbwechsel |
| 4. Schuljahr: | Davor – Dahinter |

Den strengen Epochenunterricht der Waldorfschule, bei dem im Hauptunterricht ein Fach (Deutsch/ Mathematik/ Sachkunde) über einen mehrwöchigen Zeitraum ausschließlich behandelt wird, während die anderen in ‚der Schublade‘ des Gedächtnisses ruhen, konnte ich nicht umsetzen. Stattdessen arbeitete ich im ersten Block nach dem rhythmischen Teil meist an einem Fach vorrangig, während die beiden anderen Fächer im zweiten Stundenblock in einer Übungs- oder Wiederholungsphase erscheinen konnten.

Das erarbeitete Wissen wurde vorrangig von den Schülern selbst aufgeschrieben (Tafelbild) und mit eigenen Bildern oder Abmalungen ergänzt. Auf fertige Kopien habe ich immer mehr verzichtet oder wir haben Teile des Arbeitsbogens ausgeschnitten und in den handschriftlichen Text eingeklebt. Am Ende einer Epoche wurde die Arbeitsmappe mit einem selbstgestalteten Deckblatt und einer selbstgedrehten Kordel von den Kindern gebunden. Beim Erstellen der Mappen achtete ich auch immer auf ein ästhetisches Äußeres, auf eine ansprechende Form und auf Vollständigkeit. Es sollte den Kindern damit ein Gefühl der Freude und des Stolzes am eigenen Werk ermöglicht werden. Für viele wird es auch eine bleibende positive Erinnerung an ihre Grundschulzeit bedeuten, wenn sie später die Mappen wieder zur Hand nehmen.

Zum Rhythmus des Schuljahres gehörte auch immer die Einbeziehung der christlichen Feste in den Unterricht. So habe ich jede Adventszeit mit den Kindern einen großen Adventskranz aus Tannenzweigen gebunden und in der Klasse aufgehängt. Im rhythmischen Teil haben wir dann jeden Tag die Kerzen daran angezündet, jede Woche eine mehr.

Im 1. und 2. Schuljahr habe ich die Adventszeit mit dem Adventsgärtchen begonnen. Das ist ein Brauch aus dem Waldorfkindergarten: auf dem Boden liegt im dunklen Raum eine Spirale aus Tannengrün, in dessen Mitte erhöht eine dicke Kerze brennt. Die Kinder sitzen im Stuhlkreis außen herum und halten in den Händen ein Apfellicht. Nun werden viele Weihnachtslieder gesungen. Währenddessen gehen die Kinder einzeln die Spirale einwärts, entzünden ihr Licht, stellen es auf die Spirale und gehen die Spirale auswärts zu ihrem Platz zurück. Wenn alle Kerzen angezündet sind, wird eine Geschichte vorgelesen, in der die erleuchtete Spirale Sinnbildcharakter hat. Anschließend wird in gleicher Folge die Spirale wieder ausgelöscht. Die Kinder verfolgen dabei jeden Klassenkameraden auf seinem Weg in der Erwartung des eigenen. Dabei herrscht eine feierliche, geborgene Atmosphäre, die im Ausklang noch lange nachwirkt. Da sich dabei die Weihnachtslieder ständig wiederholen, festigen sich die Texte, ohne dass Langeweile entsteht.

Viele Beispiele aus dem künstlerischen und praktisch-handwerklichen Bereichen der Waldorfpädagogik habe ich in den Unterricht eingewoben. Mit Knetwachs, das durch die Körpertemperatur erst geschmeidig wird, haben wir Tiere, Buchstaben oder eine kleine Krippe

geformt. Mit einem Tischrahmen haben wir Tischläufer und eine Rolle gegen die Zugluft der Klassenzimmertür gewebt, aus Filz haben wir Zwirge genäht, mit der Strickgabel Bänder „gestrickt“, eine Flötenhülle gehäkelt und in der Weihnachtszeit unter anderem Kerzen gezogen und ein Zwergengärtchen gesägt und mit Naturmaterialien gestaltet. Bei allen Bastelarbeiten habe ich immer auf den künstlerischen Aspekt bezüglich Material, Gegenstand und Farbgebung Wert gelegt, um den Blick für das Schöne beim Kind zu wecken.

Ein weiteres Ritual, das ich vom ersten bis zum letzten Schultag pflegte, war die persönliche Verabschiedung jedes Kindes. Gerne hätte ich auch die morgendliche Begrüßung jedes Kindes gepflegt, aber aus räumlichen Gründen kamen die Kinder immer im Pulk mit mir gemeinsam in die Klasse.

In heutiger Zeit sind es viele Kinder nicht gewohnt, einen anderen Menschen mit Handschlag zu begrüßen oder zu verabschieden. Ich musste ihnen erst beibringen, was dazu gehört: die rechte Hand geben, ein fester Händedruck und das Ansehen des Anderen. So wurde es für jedes Kind zur Gewohnheit, sich bei mir persönlich zu verabschieden und dieses Ritual übertrugen sie aus der Gewohnheit auch auf andere Kollegen. Gemäß ihrem Naturell packten bei Schulschluss die einen schnell und hintereinander ihre Schulsachen zusammen, zogen sich an und sammelten sich an der Ausgangstür, während die anderen bummelnd und gemütlich, oft sich unterhaltend, nachkamen. Während dieses Aufbruchs kam es nie zu Rangeleien oder Streitigkeiten und mit überwiegend kräftigem Händedruck und Blick in die Augen sagten wir uns gegenseitig Auf Wiedersehen. Ich nutzte diesen Moment oft, um einzelnen Kindern noch einige persönliche Worte zu sagen.

8.5. Resümee

Die Waldorfpädagogik war mir bei meinem Sprung ins Klassenlehrersein ein hilfreicher Anker. Darüber hinaus erlebte ich mit dem Schreibleselehrgang große Erfolge. Weihnachten konnten alle Kinder Wörter mit großen Buchstaben, die sie geschrieben hatten, selbstständig erlesen. Zu keinem Zeitpunkt haben wir Lesen geübt. Fortlaufend haben wir unsere selbstgeschriebenen Wörter und Sätze neben den Geschichten der Tobi-Fibel gelesen und uns an dem Inhalt erfreut.

Beim ersten Elternabend im 2. Schuljahr meinten die Eltern, die schon ältere Kinder hatten, dass nun doch der Einbruch beim Lesen von längeren und unbekannteren Texten käme. Ich konnte diese Ängste nicht nachvollziehen, und bald bestätigte sich das Gegenteil. Die Eltern waren nämlich der Meinung, dass die Kinder, wie beim sonst üblichen Leselehrgang, Wörter und Texte durch ständiges Wiederholen auswendig gelernt hätten. Wir hingegen

haben von Anfang an Sätze und Texte fortlaufend laut erlesen, um den Inhalt zu erfahren. Der Übungseffekt lag dabei in immer neuen Texten.

An dieser Stelle muss ich endlich bekennen, dass ich im Vorfeld keine Elternarbeit bezüglich der Waldorfpädagogik gemacht habe. Ich habe die Eltern auch nicht wissen lassen, dass ich ‚Neuling‘ auf dem Gebiet war. Erst als die Eltern mich ansprachen, weil ihnen das Tun ihrer Kinder optisch gefiel – die farbintensiven Wachsstiftbilder, die ‚Kunstwerke‘ im Formenzeichnen und die geschlossene Klasse beim rhythmischen Teil, erzählte ich ihnen von meiner Erfahrung mit meinen 5 Kindern in der Waldorfschule. Es gab keinerlei Anfeindung, sondern nur Wohlwollen. Dass sich dahinter ein ihnen völlig unbekanntes Menschenbild verbirgt, hätte sie aber in ihrem Verständnis verwirrt und mir gegenüber möglicherweise Ablehnung gebracht. Ich wurde auch diesbezüglich nicht gefragt.

Bei den Kollegen erging es mir ähnlich, sie ließen sich trotz meiner Begeisterung nicht erwärmen, obwohl vielen die einzelnen Elemente gut gefielen. Gerne kamen sie mit ihren Kindern zu uns in die Klasse und ließen sich von uns etwas vorführen, aber zu einer gemeinsamen Monatsfeier, wie ich es mir gewünscht hätte, ist es bisher nicht gekommen. Vielleicht liegt es auch daran, dass die meisten, auf Grund ihrer jahrelangen Praxis, nicht aus ihrem Fahrwasser heraus können.

Ein genereller Transfer von Waldorfelementen in die Staatsschule ist meiner Meinung nach prinzipiell möglich, wenn sich die Lehrkraft vorher mit den aus dem geisteswissenschaftlichen Menschenbild der Anthroposophie Rudolph Steiners entfalteten Grundlagen beschäftigt hat und die Waldorfpädagogik vor Ort erlebt hat. Da vieles sehr fremd ist, braucht er neben dem Mut, einen neuen Weg zu beschreiten, die Begeisterung an der Sache.

Die Kinder haben in dieser Art des Lernens durchaus Zufriedenheit gezeigt, und ihre Freude besonders beim Formenzeichnen und dem Rhythmischen Teil zum Ausdruck gebracht.

Ich beginne jetzt wieder mit einer 1. Klasse und freue mich darauf, nach den gemachten Erfahrungen, meinen Unterricht mit Waldorfelementen zu gestalten.

9. Projektbegleitung

Jürgen Wendeler, begleitender Waldorflehrer

Im konzeptionellen Rahmen dieses Projektes war von vornherein quasi als Bindeglied zwischen dem staatlichen Bildungsansatz und dem der Waldorfschule ein wissenschaftlicher Mitarbeiter vorgesehen, der den am Projekt beteiligten Lehrerinnen beratend zur Seite stehen sollte.

So wurde ich im Sommer 1999 von Seiten der Gruppe über meinen Vorgänger, der mit dem Schuljahreswechsel in eine andere Stadt ging, gefragt, ob ich bereit wäre, diese Arbeit fortzuführen.

Als sich in den Vorgesprächen weiterhin ergab, dass alle drei beteiligten Lehrerinnen ihre Kinder an der Waldorfschule hatten und sich bei ihnen als Waldorfeltern natürlich schon eine Reihe von Erfahrungen angesammelt hatten, konnte ich mir eine fruchtbare Zusammenarbeit gut vorstellen.

Bei unseren ersten Treffen war ich dann auch erstaunt darüber, wie viele der grundlegenden Elemente eines Waldorfunterrichts tatsächlich schon eingesetzt wurden, und unter welch schwierigen Umständen das bisweilen geschehen war.

So war nur durch Wohlwollen der jeweiligen Schulleitung im Stundenplan ein morgendlicher Block von 2 Stunden herzustellen, der dem klassischen Hauptunterricht vergleichbar war.

Ein tragendes Element des Waldorfunterrichts ist der Rhythmus, hier in diesem Fall die gleichbleibende, den Kindern Halt und Sicherheit gebende zeitliche Struktur angefüllt mit wiederkehrenden, sinnerfüllten Tätigkeiten, die einmal im Bereich der Organisation liegen, wie z.B. das Begrüßen jeden Kindes mit Handschlag an der Klassentür oder kleine Spiele, Lieder und Gedichte, die inhaltlich im Hauptunterricht vermittelt werden. So bildet sich ein zeitlich, inhaltlicher Gewohnheitsraum heraus, der gerade für die kleinen Kinder in der ersten Klasse der Grundschule als sehr wohltuend empfunden wurde, wie die Kolleginnen auch aus Rückmeldungen der Kinder hören konnten.

Im Laufe der Zeit schälten sich auf unseren gemeinsamen Arbeitssitzungen thematische Schwerpunkte heraus, die vor allem um methodisch-didaktische und dann auch um menschenkundliche Themen gingen.

Beispielhaft sei hier auf eine *Kinderbesprechung* verwiesen, die wir in der Gruppe durchführten. Kinderbesprechungen sind ein Kernstück der pädagogischen Konferenzen an den Waldorfschulen. Sie können im Klassenkollegium oder aber auch in der Gesamtkonferenz abgehalten werden. Sie dienen dem vertieften Verständnis der Probleme eines jungen Menschen. Oft ist in der Waldorfschule die Schulärztin mit dabei, zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Lehrer sich ausgetauscht haben, können auch die Eltern hinzugebeten werden.

In einer Kinderbesprechung werden alle Dinge geschildert, die den beteiligten Menschen in der Arbeit mit dem Kind aufgefallen sind. In einer ersten Stufe beginnt man mit der genauen

Schilderung des Äußeren, des Aussehens, der Bewegungen u.s.w., kommt dann zum Verhalten, und wie es sich in der Schule darstellt, wobei noch einmal zwischen dem sozialen und dem unterrichtlichen Verhalten unterschieden wird. Auf dieser Ebene der Bildgestalt versuchen alle, sich irgendwelcher Urteile zu enthalten. Allein die sachliche Beobachtung und Beschreibung stehen im Mittelpunkt.

Es folgt dann eine möglichst genaue Schilderung des problematischen Verhaltens und erst zum Schluss soll in einer Lösungsebene über mögliche Maßnahmen gesprochen werden.

In unserem Fall, in unserer kleinen Arbeitsgruppe mussten wir an vielen Stellen improvisieren, da ja die Kolleginnen nicht aus einer Schule waren und nicht alle das Kind kannten. Frau Krüger, in deren Klasse das betreffende Kind war, hatte eine Reihe von Fotos mitgebracht und so gingen wir durch die verschiedenen oben skizzierten Ebenen. In der Arbeit bemerkten wir alle, zu welchem tiefen Bereich der Kinderschau wir gelangen konnten, auch wenn organisatorische Rahmenbedingungen, wie sie die Waldorfschule herstellt, bei uns nicht gegeben waren. Ja, wir konnten sogar bis zu der Ebene vorstoßen, wo wir gemeinsam über Lösungsmöglichkeiten nachdachten.

Ein zweites Arbeitsfeld war das des Formenzeichnens, ein Unterrichtsfach, das von Rudolf Steiner für die Grundschuljahre konzipiert wurde, und das in der 5. Klasse in der Geometrie weitergeführt wird.

Die Grundidee aus der Menschenkunde kommend ist die, dass Bildungskräfte, die bis zum Zahnwechsel die Ausbildung und Gestaltung des kindlichen Körpers und seiner Organe verantwortet haben, nunmehr, mit der Schulreife, ‚frei‘ sind und in künstlerisches Formgestalten und Formerleben überführt werden können. Die Formen, die die Kinder auf verschiedenen Ebenen künstlerischer Tätigkeit gestalten, durch Plastizieren oder durch Malen, sollen aber nicht nur ausgedacht sein, sondern sie sollen tatsächliche architektonische Prinzipien widerspiegeln, die im menschlichen Körper zum Tragen kommen.

In unseren gemeinsamen Sitzungen tauschten wir uns darüber aus, welche speziellen Formen für bestimmte Klassenstufen, sprich für welches Lebensalter der Kinder wohl günstig wären. So konnten schwierige keltische Flechtbänder erst sinnvoll in der dritten und vierten Klasse gezeichnet werden. Auch unterhielten wir uns über den Einsatz von Arbeitsmaterialien und besprachen in der Anschauung von mitgebrachten Beispielen, welche Stärken und Schwierigkeiten diese Kinder wohl dadurch zeigten.

Alles in allem fand ich diese Zusammenarbeit als sehr fruchtbar; besonders beeindruckt war ich von der Beharrlichkeit und der Zielstrebigkeit, mit der die beteiligten Kolleginnen auch gegen Widerstände in ihren jeweiligen Schulen Elemente der Waldorfpädagogik durchführten.

Für mich selber empfand ich das Projekt als Lehrstück darüber, dass Waldorfpädagogik nicht allein auf den Bereich der Waldorfschule beschränkt sein sollte, sondern seine positive Wirkung mit entsprechend vorgebildeten und motivierten Kräften auch im staatlichen Bereich entfalten können sollte.

10. Literaturverzeichnis

10.1. Literaturhinweise zur Praxis

- **Eins und Alles.** Gedichte für Kindheit und Jugend, ausgewählt von H. Ritter, Stuttgart, (Verlag Freies Geistesleben) 1988, ISBN 3-7725-0630-5
- **Kindertag.** Gedichte für Kinder von Hedwig Diestel, Stuttgart (Verlag Freies Geistesleben) 1988, ISBN 3-7725-0490-6
- **Scheine, Sonne, scheine.** Kinderverse und Gedichte für die ersten Schuljahre gesammelt und herausgegeben von Ernst Bühler und Margit Lobeck, Stuttgart (Verlag Freies Geistesleben) ISBN 3-7725- 0891-X
- **Künstlerisches Sprechen im Schulalter.** Von Christa Slezak-Schindler. Grundlegendes für Lehrer und Erzieher, Pädagogische Forschungsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1978
- **Formenzeichnen.** Ernst Michael Kranich u.a. Die Entwicklung des Formensinns in der Erziehung, Stuttgart (Verlag Freies Geistesleben) 1990. ISBN 3-7725-0247-4
- **Bli Bla Blu.** Alfred Bauer Novalis Verlag ISBN 37214 0022 4
- **Zur Unterrichtsgestaltung im 1. -8. Schuljahr an Waldorfschulen.** ISBN 3-7235-0936-3 (Verlag am Goetheanum) 2.Auflage 1997
- **Aus der Unterrichtspraxis an Waldorfschulen.** ISBN 3-7235-0960-6 (Verlag am Goetheanum) 1996
- **Der Geometrieunterricht an Waldorfschulen** Ernst Schuberth. Band 1 ISBN 3-7725-1681-5 (Verlag Freies Geistesleben) Stuttgart 1999
- **Machet auf das Tor.** Friedrich Benesch / Christel Stalf Waldorfpädagogik für staatliche Schulen / Der Anfangsunterricht Lehrerhandbuch (Ernst Klett Verlag Stuttgart) ISBN 3-12-235150-1 1. Auflage 1983; vergriffen
- **Zeugnissprüche und Klassenspiele.** Lore Schäfer. (Verlag Freies Geistesleben) Stuttgart 1980 ISBN 3 7725 716 6
- **Sternstunden 1 und Sternstunden 2** In: Wenckenbach und Heide Merlin Lehrerbände Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH , Stuttgart 1992 u. 1993 ISBN 3-12-250679-3 und ISBN 3-12-250689-0

Diese beiden Werke geben viele Anregungen für den Unterricht. Man merkt dem Werk an, dass die Autorinnen mit der Waldorfpädagogik vertraut sein müssen, obwohl es nicht erwähnt wird.

- **Rechenunterricht und der Waldorfschul-Plan.** Prof. Dr. Hermann v. Baravalle. J.Ch-Mellinger Verlag Stuttgart 2.Aufl. 1984 ISBN 3-88069-019-7
- **Der Anfangsunterricht in der Mathematik an Waldorfschulen.** Ernst Schuberth. Verlag Freies Geistesleben Stuttgart 1993 ISBN 3-7725-0263-6
- **Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen.** Erika Dühnfort und Ernst Michael. Kranich Verlag Freies Geistesleben Stuttgart 1991 ISBN 3-7725-0227-X

10.2. Allgemeine Literaturhinweise

- BUDDEMEIER, HEINZ: *Leben in künstlichen Welten. Cyberspace, Videoclips und das tägliche Fernsehen*. Stuttgart: Verlag Urachhaus 1993.
- BUDDEMEIER, HEINZ: *Kinderfernsehen ist nichts für Kinder. Untersuchungen und Überlegungen zu Fernsehsendungen für Kinder*. Bad Liebenzell: Verein für anthroposophisches Heilwesen e. V. 1991.
- BUDDEMEIER, HEINZ: *Illusion und Manipulation. Die Wirkung von Film und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft*. Stuttgart: Verlag Urachhaus 1987.
- BUDDEMEIER, HEINZ: *Halte der Erde die Treue – Ein Manifest*.
- FLENSBURGER HEFTE: *Mensch und Computer*. Sonderheft Nr. 14. Flensburg: Flensburger Hefte Verlag 1995.
- GABRIEL, W.: *Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Berufliche Bildung, Selbstbildung und Selbstorganisation in der Pädagogik Rudolf STEINERS*. Frankfurt: 1996.
- HERRMANN, BARBARA: *Pädagogische Prinzipien der Waldorfpädagogik in der Primarstufe und ihr Transfer in die staatliche Grundschule am Beispiel des Modellversuchs Bremen*. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der 1. Staatsprüfung für das Lehramt für die Primarstufe in Erziehungswissenschaft. Die Arbeit ist ausleihbar über die Universität Paderborn, Arbeitsbereich Prof. Schneider.
- HÜBNER, EDWIN: *Mit Computern leben. Kinder erziehen. Zukunft gestalten*. Stuttgart, Berlin: 2001.
- LEBER, STEFAN: *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1992.
- LEHNEN, ULRIKE: *Die pädagogische Problematik der Neuen Medien in Bezug auf die kindliche Entwicklung*. Paderborn: Universität, Unveröffentlichte Diplomarbeit 1999.
- MILLNER, MICHAEL: *Das Beta-Kind. Fernsehen und kindliche Entwicklung aus kinderpsychiatrischer Sicht*. Bern: 1996.
- PATZLAFF, RAINER: *Medienmagie oder die Herrschaft über die Sinne*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1991.
- PATZLAFF, RAINER: *fernsehtüchtig oder fernsehsüchtig? Wege zu einem selbstbestimmten Sehen*. Bad Liebenzell: Verein für anthroposophisches Heilwesen e. V. 2000.
- PATZLAFF, RAINER: *Der gefrorene Blick. Physiologische Wirkung des Fernsehens und die Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2001.
- PATZLAFF, RAINER: *Kindheit verstummt. Sprachverlust und Sprachpflege im Zeitalter der Medien*. Stuttgart: Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.
- RITTELMAYER, CHRISTIAN: *Schöne Schulen sind gesünder*. In: Schulpraxis, Nr.2-3/1991, S.76
- SCHNEIDER, PETER: *Einführung in die Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta 1985.
- SCHNEIDER, PETER: *10 Thesen zum Thema: Medienwelt – Kinderwelt*. In: Paderborner Lehrerbildungszentrum – Arbeitsgruppe Primarstufe (Hrsg.) : Grundschule zwischen Bilderbuch und Internet; 2. Paderborner Grundschultag. Paderborn: 2000.

- SCHNEIDER, PETER, KIVELITZ, THOMAS und MAHS, CLAUDIA: *Medienkonsum und kindliche Entwicklung. Eine Darstellung aus anthropologischer und waldorfpädagogischer Sicht.* In: Herzig, B. / Schwerdt, U. (Hrsg.) (2002): *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik. Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem.* Münster: Lit
- SHELDRAKE, RUPERT: *Das Gedächtnis der Natur.* Bern: 1996.
- SICKING, PETER: *Leben ohne Fernsehen. Eine qualitative Nichtfernseherstudie.* Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH 1998, S. 113-117/125.
- SINGER, WOLF: *Hirnentwicklung und Umwelt.* In: *Spektrum der Wissenschaft: Gehirn und Kognition.* Reihe: Verständliche Forschung 1990, S. 50-65.
- STEINER, RUDOLF: *Themen aus dem Gesamtwerk Band 3: Zur Sinneslehre.* Stuttgart: 1980b.
- WAGENSCHHEIN, MARTIN: *Das exemplarische Lehren.* Schriften zur Schulreform. Heft 11, Hamburg: 1958.
- ZIMMER, KATHARINA: *Das Leben vor dem Leben. Die seelische und körperliche Entwicklung im Mutterleib.* München: Kösel 1984.
- ZIMMER, KATHARINA: *Schritte ins Leben. Die seelische und körperliche Entwicklung von Kleinkindern.* München: Kösel 1991.

10.3. Internetlinks

- | | |
|---|---|
| www.waldorfschule.de | BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN |
| www.rudolf-steiner.de | SAMMLUNG VON SCHRIFTEN und Gesprächsforen |
| www.waldorf.net | Landesarbeitsgemeinschaft der WALDORFSCHULEN in Berlin-Brandenburg |
| www.anthroposophy.com | Netzwerk von VERLAGEN UND INFORMATIONEN |
| www.rudolfsteinerschulen.de | Landesarbeitsgemeinschaft der Hamburger Rudolf Steiner Schulen |
| http://hrz.upb.de/fb2/erziehungswissenschaft/berufspaedagogik/ | Homepage von Prof. Dr. PETER SCHNEIDER |
| www.akustika.ch/kapo2.htm | AKUSTIKA: Die Anatomie des menschlichen Ohrs. |
| www.kinderklinik-bochum.de | KLINIK FÜR KINDER- UND JUGENDMEDIZIN im St. Josef Hospital Bochum (Universitätsklinik): Dauerberieselung hat für Kinder fatale Folgen. Fernsehen macht stumm. |
| www.kindernetz.de/kik/eltern | KINDERNETZ: <i>Eltern-Informationen. Kids und Computer:</i> |
| www.heise.de/tp/deutsch/inhalt/co/8812/1.html | RÖTZER, FLORIAN: <i>Fernsehen macht träge und dumm.</i> |
| www.tagesspiegel.de/archiv | TAGESSPIEGEL: <i>Kinder und Fernsehen.</i> |
| www.wasistwas.de | WAS IST WAS: <i>Wie wird das Fernsehbild gesendet?</i> |
| www.ph-freiburg.de/medinst/publikat/kindfern.htm | WEBER, SIGRID: <i>Wie, was und warum Kinder fern sehen. Kinderfernsehen.</i> |
| www.zentrum-rodaun.at/lesen/fernsehen.html | WINDHAGER, WERNER: <i>Zuviel Fernsehen ist für Kinder ungesund.</i> Zentrum Rodaun: |
| www.wissen.de/servlets/ | WISSEN.DE: <i>Auge (Anatomie). Ohr. Fernsehen. Alphawellen.</i> |

Anhang

| | Seite |
|---|--------------|
| 1. Die Bedeutung des Formenzeichnens (H. Buddemeier) | 51 |
| 2. Bildbeispiele Formenzeichnen (Ch. Mader) | 56 |
| 3. Fotos: Tafelbilder (E. Krüger), Projekte, Monatsfeier (Tagung) | 58 |
| 4. Epochenplanung (Schule Witzlebenstraße) | 60 |
| 5. Durchgeführte Projekte im 2. und 3. Schuljahr (S. Godlewski) | 61 |
| 6. / 7. Presseberichte info 3.Ausgabe 6/ 2002 und Erziehungskunst Ausg. April/ 2002) | 63 |

Die Bedeutung des Formenzeichnens und des Fernsehens für die Entwicklung des Kindes. Überlegungen zur Medienerziehung

Heinz Buddemeier

Das Formenzeichnen und das Fernsehen haben zunächst einmal nichts miteinander zu tun. Stellt man jedoch beides einander gegenüber, dann zeigt sich, dass dadurch die Eigenarten sowohl des Formenzeichnens als auch des Fernsehens deutlicher hervortreten. Im Folgenden soll es zunächst um das Formenzeichnen gehen. Es gehört, zusammen mit der Eurythmie, zu den beiden Unterrichtsgegenständen, die Rudolf Steiner neu in die Pädagogik eingeführt hat. In beiden Fällen geht es um eine praktisch – künstlerische Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Es soll auf Dreierlei, das durch das Formenzeichnen veranlagt wird, hingewiesen werden. Zunächst einmal kann festgestellt werden, dass das Kind, wenn es mit dem Malstift oder dem Malblock eine Form auf das Papier bringt, mit allen seinen Kräften, als ganze Wesenheit, tätig werden muss. Die Feinmotorik des Leibes wird betätigt und geübt. Wille ist nötig, damit die Linie, die immer ausbrechen will, zu der Form wird, die entstehen soll. Das Denken sorgt für die Richtigkeit der Form und das Gefühl sagt, ob sie schön ist. In dem organischen Zusammenwirken der verschiedenen Anlagen kann das Ich des Kindes leben. Damit ist die Voraussetzung dafür gegeben, dass die Tätigkeit des Kindes zur Bildung bleibender Fähigkeiten, wie zum Beispiel dem Schönheitssinn, führt.

Eine weitere Wirkung hängt mit der Eigenart und den Qualitäten der Form zusammen. Zum Verständnis dessen, worum es da geht, muss etwas zur Form gesagt werden. Seit Aristoteles wird mit den Begriffen Form und Materie beschrieben, wie die einzelnen Dinge der sinnlich wahrnehmbaren Welt entstehen. Nehmen wir einen Baum, einen ganz bestimmten Kastanienbaum. Er hat, entsprechend seinem Standort, seinem Alter und anderer Faktoren eine charakteristische, ganz einmalige Gestalt. Sie ist nach Aristoteles dadurch entstanden, dass Bewegung stattgefunden hat, in deren Verlauf Formkräfte die Materie geprägt haben. Die Materie wird dabei als weibliches, die Form als männliches Element aufgefasst. Durch die Form entsteht aus der unbestimmten Materie ein Einzelding oder Einzelwesen, ein unverwechselbarer Bestandteil der Schöpfung. Durch die Formkräfte bekommt dieser Bestandteil seine Eigenart, sein Wesen. Bei Aristoteles heißt es: „Form nenne ich den Wesensbegriff eines jeden Dinges und sein ursprüngliches Wesen.“¹ Durch die Form, so kann man sagen, wird alles, was ist, das, was es ist.²

¹ Metaphysik VII, 7, 1032 b1f

² Vergleich dazu: Historisches Wörterbuch der Philosophie, herausgegeben von Joachim Ritter, Artikel „Form und Materie“

Anlage 1

Wenn ein Kind eine Spirale zeichnet, dann entsteht ein Einzelding. Gibt sich das Kind dem Zeichnen ganz hin, dann taucht es mit seinem Erleben in die Geheimnisse der Schöpfung ein. Es ist mit seiner eigenen Tätigkeit daran beteiligt, wie durch Bewegung die Formkräfte die Möglichkeit bekommen, die Materie so zu prägen, dass etwas Besonderes entsteht.

Wenn das Kind die Spirale, die es eben gezeichnet hat, anschaut, dann ist ihm klar: Was da auf dem Papier haftet und festgeworden ist, das war eben noch in Bewegung, das ist Ergebnis einer Tätigkeit, in der sich Kräfte ausgelebt haben. Das Formenzeichnen regt dazu an, die Welt so zu betrachten, dass immer erlebt wird: Was da vor mir existiert, was da von mir wahrgenommen wird, das ist Ergebnis eines Werdens und es sind die Formen, die von den Kräften und Wesen künden, die sich in diesem Werden offenbaren. Die innere Regsamkeit, die das Wahrnehmen dank solcher Gedanken und Empfindungen begleitet, lässt die Welt lebendig werden. Sie beginnt, überall von ihrem Ursprung zu sprechen.

Das alles lässt sich auch zusammenfassen, indem gesagt wird: Das Formenzeichnen veranlagt einen künstlerischen Blick auf die Welt.

Das Dritte, auf das aufmerksam gemacht werden soll, hängt mit den Formkräften selber zusammen. Sie sind nach den Forschungen Rudolf Steiners im Kind in den ersten sieben Jahren in der Weise tätig, dass sie den Leib, vor allem die inneren Organe, soweit entwickeln, dass die individuelle Form vollständig entfaltet ist. Ist diese Form da, etwa die für das Kind charakteristische Form der Lunge, findet fortan nur noch Größenwachstum statt.

Für die Formkräfte bedeutet das, zumal dann auch die zweiten Zähne ausgebildet sind, dass ein Teil von ihnen für das Leben des Organismus nicht mehr notwendig ist. Sie werden frei und stehen dem bewussten Seelenleben zur Verfügung. Dadurch wird das Kind schulreif. Es kann zum Beispiel Formen erkennen und zeichnen.

Die Formkräfte teilen sich fortan in solche, die weiterhin in Regionen des Organismus, die dem Bewusstsein entzogen sind, tätig sind und solche, die dem bewussten Seelenleben dienen. Zwischen beiden Bereichen gibt es Verbindungen und Wechselwirkungen. Dazu gehört Folgendes. Nehmen wir an, dass Kind hat mit Aufmerksamkeit und Hingabe eine Spirale gezeichnet. Danach geht es mit anderen Formen weiter, die Spirale wird vergessen. Vergessen heißt nicht, dass etwas verschwindet, sich in Luft auflöst. Das kann an folgender Erfahrung, die jeder machen kann, deutlich werden. Nehmen wir an, jemand kauft im Vorübergehen an einem Kiosk eine Zeitung. Beim Bezahlen sieht er den Verkäufer kurz an. Wenig später kann er sich an das Gesicht nicht mehr erinnern. Dennoch weiß er, als er am nächsten Tag zu dem Kiosk kommt, dass ihn der Verkäufer schon einmal bedient hat. Er kann ihn wiedererkennen.

Anlage 1

Wo wurde das Gesicht in der Zwischenzeit aufbewahrt? Folgt man Rudolf Steiner, dann sinken alle Wahrnehmungen in den Bereich der im Organismus wirkenden Formkräfte ab (Rudolf Steiner bezeichnet die Gesamtheit dieser Kräfte als Lebensleib, Ätherleib oder Bilderkräfteleib). Dort wirken sie je nachdem belebend oder schwächend. Belebend wirken sie dann, wenn der Mensch beim Wahrnehmen aufmerksam und vollbewusst war, mit anderen Worten, wenn seine Ich-Kräfte beteiligt waren. Sinken solche Eindrücke ab, dann bringen sie Seelenhaftes und Ichhaftes mit, das die im Unbewussten verlaufenden Lebensprozesse anregt und kräftigt.

Eine gezeichnete Spirale gehört, wenn sie in das Unbewusste des Urhebers ansinkt, ganz eindeutig zu den verlebendigenden Wahrnehmungen. Darüber hinaus kann das Formenzeichnen auf die gesamte Wahrnehmung so wirken, dass das ichhafte Element gestärkt wird. Das Kind sieht überall in der Natur Formen, die es aus eigener Tätigkeit kennt und mit denen es sich schon einmal verbunden hatte. Es bringt die innere Regsamkeit, die es sich beim Formenzeichnen erworben hat, in die Begegnung mit der übrigen Welt ein. Damit wird ein Gegengewicht geschaffen gegen oberflächliche und flüchtige Wahrnehmungen, Wahrnehmungen, mit denen sich der betreffende Mensch kaum verbunden hat. Solche von den Seelenkräften unberührten Wahrnehmungen wirken, wenn sie absinken, wie störende Fremdkörper.

Wird dem Formenzeichnen das Fernsehen gegenübergestellt, dann ergibt sich in allen hier besprochenen Punkten eine klare Gegenbildlichkeit. An die Stelle einer Tätigkeit, die das Kind mit allen seinen Fähigkeiten herausfordert und aktiviert, tritt eine partielle Inanspruchnahme. Durch Sitzen und Starren wird der gesamte Leib ruhiggestellt. Von den Sinnen wird vor allem das Sehen angesprochen, das sich dabei, bedingt durch den fortgesetzten Blick auf eine Fläche, zum Glotzen verändert. Das wirkt sich auf die Beteiligung der Seelenkräfte aus. Der Wille wird fast ganz zurückgestoßen, weil alles, was das Kind erlebt, ohne sein Zutun geschieht. Es wird ohne Eigenaktivität mitgerissen. Das Ich des Kindes ist von diesem Treiben ausgeschlossen; es kann sich unmöglich daran beteiligen.

Die Nachwirkungen, die das hat, werden durch die Natur des Fernsehbildes noch verstärkt. Das maschinell erzeugte Bild hat die Eigenschaft, die sichtbare Welt auf die materielle Oberfläche zu reduzieren. Bei einer unmittelbaren Begegnung, etwa mit einem Menschen, ist das Äußere, das wir sehen, belebt, beseelt und durchsichtig. Davon werden wir angesprochen, weil wir entsprechende Wahrnehmungsorgane haben. Das bedeutet, philosophisch formuliert, dass wir als Wahrnehmende immer auf dem Weg von der Erscheinung zum Wesen sind. Je entwickelter die Seelenkräfte, je größer das Interesse an der Welt, umso deutlicher der Wunsch, das Wesen hinter den Erscheinungen zu erfassen.

Anlage 1

Das technisch erzeugte Bild, sei es Fotografie, Film oder Fernsehen, kann nur die Erscheinung festhalten. So entsteht eine rein materielle Welt, in der Wesenhaftes allenfalls vorgetäuscht werden kann, in Wirklichkeit aber vollständig fehlt. Wer wieder und wieder solche Bilder sieht, gewöhnt sich allmählich daran, in einer Welt der Erscheinungen zu leben. Das Interesse am Wesenhaften und die Fähigkeit, es zu erfassen, wird immer schwächer. Mehr und mehr tritt dann auch bei der unmittelbaren Begegnung mit Natur und Menschen deren äußere Erscheinung ins Bewusstsein.

Das Kind ist von dieser Wirkung der maschinellen Bilder besonders betroffen. Beim Erwachsenen führen die technischen Medien dazu, dass Fähigkeiten nicht geübt werden und dadurch möglicherweise verkümmern. Beim Kind kann es dazu kommen, dass sich Fähigkeiten gar nicht oder nur sehr unvollkommen entwickeln. Außerdem werden gerade beim Schulkind durch alles, was es tut, Haltungen und Gewohnheiten veranlagt und eingeübt, zum Beispiel eine Neigung zur aufmerksamen oder eine Neigung zur oberflächlichen Betrachtung der Welt. Während das Formenzeichnen dem Kind hilft, der Welt so zu begegnen, dass sie zu sprechen beginnt, bringt das Fernsehen die Welt zum Verstummen. Letzteres begünstigt einen Hang zur Zerstreuung und zu starken Reizen.

Was das Vergessen und Wiedererkennen betrifft, so haben sicher alle schon einmal die Erfahrung gemacht, dass sie Fotos oder Filmausschnitte, die sie längst vergessen hatten, unverhofft noch einmal sahen und dabei feststellten, dass sie alles wiedererkannten. Das nochmalige Sehen hat das, worauf kein bewusster Zugriff mehr möglich war, kurzzeitig aus dem Unbewussten hervorgeholt. Es liegt auf der Hand, dass das Anstarren der Medienwelt, die riesige Zahl und die Wesenlosigkeit ihrer Bilder und das enorme Tempo des Bildwechsels, um nur einiges zu nennen, dazu führen, dass sich das Kind mit den dadurch entstehenden Wahrnehmungen nicht ichhaft verbinden kann. Damit ist nicht gemeint, dass Kind hätte, etwa beim Ansehen eines spannenden Films, keine Erlebnisse. Im Gegenteil, aber es wird in seine Gefühle hineingerissen. Den Wahrnehmungen, die absinken, haften Ängste, Spannungen und vielerlei seelische Regungen an. In den unbewussten Regionen des Kindes entsteht so etwas wie ein Bodensatz, von dem, um im Bilde zu bleiben, bei Gelegenheit giftige Blasen aufsteigen, die als Angst, Begehren oder anderes in der Seele rumoren.

Der altersgemäße Unterricht verbietet es, das Kind über die Problematik der Medien aufzuklären. Medienkritische Äußerungen gehören auf die Elternabende und sind da sogar dringend nötig. Die Schule muss sich während der ersten Jahre darauf beschränken, das Kind auf die spätere Mediennutzung möglichst gut vorzubereiten. Was bedeutet das? Die Aufgabe, um die es geht, wird deutlich, wenn gesehen wird, dass die Problematik der Medien dadurch entsteht, dass sie von vielen Menschen als Ersatz benutzt werden. Actionfilme sind Ersatz für eigene Abenteuer, Beziehungsdra-

Anlage 1

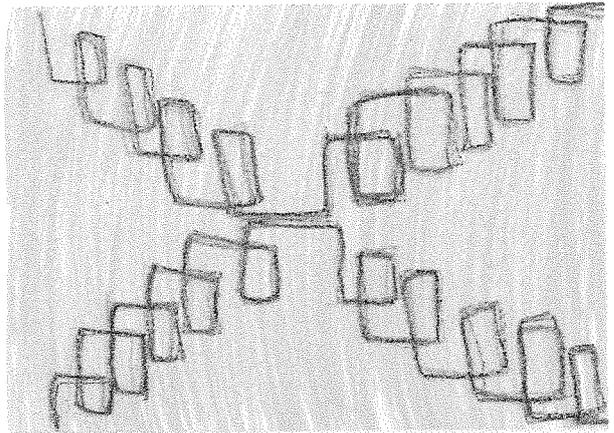
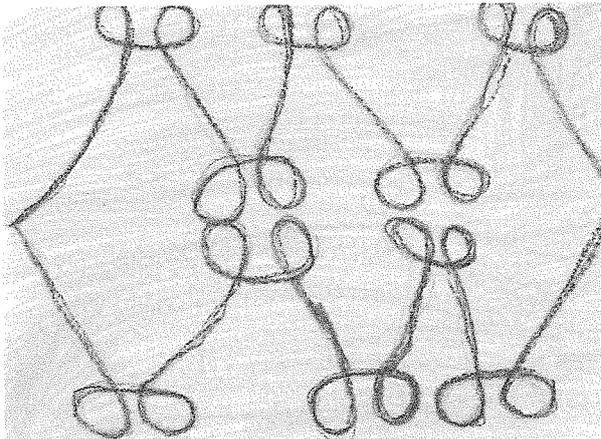
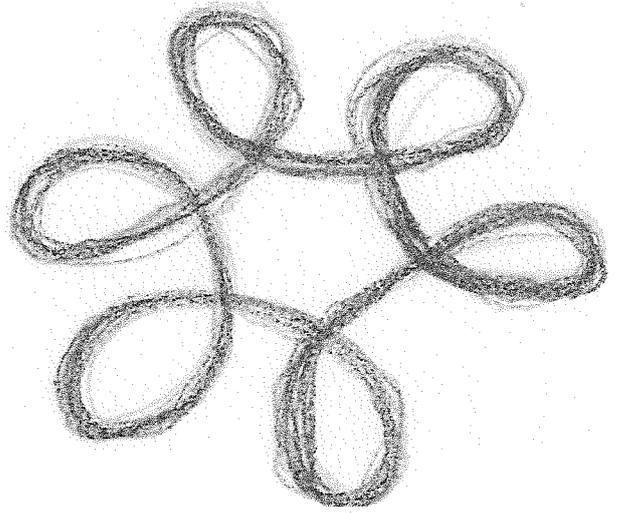
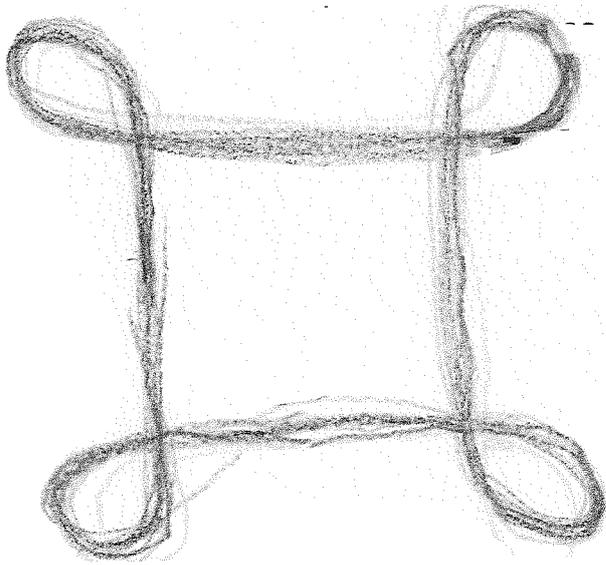
men sind Ersatz für eigene Beziehungen und so weiter und so fort. Weil die Medien dazu dienen sollen, Schwächen und Defizite auszugleichen, entstehen Abhängigkeiten, fehlt die Fähigkeit, neben den Vorteilen auch die Nachteile zu sehen.

Soll dem Missbrauch der Medien vorgebeugt werden, dann braucht der künftige Medienbenutzer erst einmal eine medienfreie Zeit, in der er seine Anlagen und Fähigkeiten entfalten kann. Das kann nur im Zusammenhang mit eigenen Aktivitäten und primären Erfahrungen gelingen. Diese Entwicklung muss die Schule unterstützen. Wer gelernt hat, die Wirklichkeit in ihrer ganzen Fülle zu erfassen, der hat in der Natur und in der Begegnung mit anderen Menschen so intensive Erlebnisse, dass ihm ein Zuviel an Medieneindrücken bald langweilig wird. Und wen Fantasie und Tatkraft zu immer neuen Tätigkeiten anregen, der wird sich nicht allzu lange mit Medienabenteuern, auch wenn sie interaktiver Natur sind, abgeben. Im Jahre 2001 haben die erwachsenen Bundesbürger im Durchschnitt täglich drei Stunden und 13 Minuten vor dem Fernsehgerät gesessen. Dazu kommen 3 Stunden und 23 Minuten Radionutzung. Nimmt man noch die Zeit hinzu, die für Zeitungen, Zeitschriften, Bücher und für das Internet aufgewendet wird, dann ergibt sich eine Zeit von insgesamt 8 Stunden und 20 Minuten, die mit den verschiedenen Medien zugebracht wird. Medienerziehung verlangt von denen, die sie durchführen, dass sie solche Zahlen vor Augen haben und dass sie sich über die Gründe für eine derart ausgiebige Mediennutzung im Klaren sind. Wer täglich vier bis fünf Stunden mit fernsehen verbringt (diese Zahlen ergeben sich, wenn statistisch nur diejenigen erfasst werden, die tatsächlich fernsehen), der hat sein Leben ein Stück weit aus der Hand gegeben. Er muss außerdem erleben, dass er in eine immer stärkere Abhängigkeit von den Medien gerät. Medienpädagogik muss danach trachten, Schülerinnen und Schüler ins Leben zu entlassen, die nüchtern abschätzen können, wann ihnen die Medien nützen und wann sie ihnen schaden. Diese Entscheidung können nur Menschen treffen, die keiner medialen Krücken bedürfen.

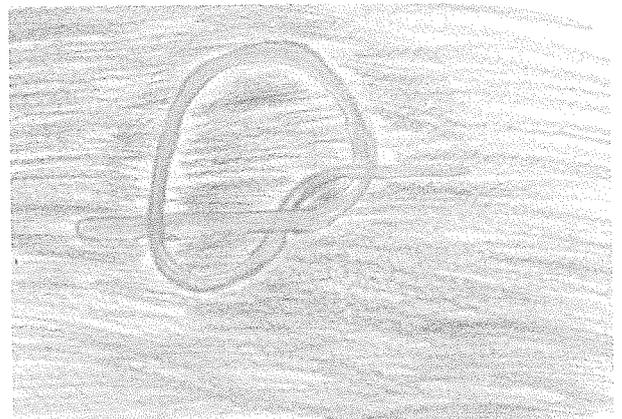
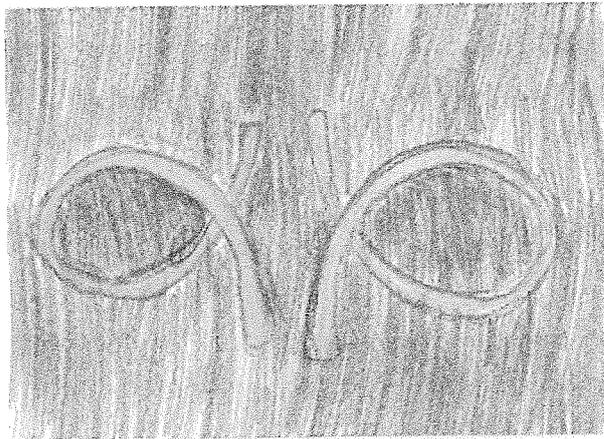
Kann diese Voraussetzung mit Hilfe der Waldorfpädagogik geschaffen werden? Das zu behaupten, wäre wohl anmaßend. Das Medienproblem ist vielschichtig, zu seiner Lösung bedarf es vieler Schritte und Veränderungen. Es ist aber schon viel gewonnen, wenn der Beitrag der Schule in die richtige Richtung zielt. Das ist gegenwärtig leider überwiegend nicht der Fall. Durch die einseitige Inanspruchnahme der intellektuellen Fähigkeiten kommt die Entwicklung des Willens und der gemüthhaften Kräfte der Seele zu kurz. Dadurch entsteht ein Erlebnishunger, zu dessen Befriedigung dann die Medien dienen müssen.

Dagegen ist die von Bildungspolitikern und Pädagogen geforderte Medienkompetenz ganz machtlos. Kein noch so fundiertes Wissen über die Medien schützt davor, in ihre Abhängigkeit zu geraten. Die entscheidenden Kräfte, um das zu verhindern, liegen im Menschen selbst und seiner Beziehung zur Welt.

Anlage 2

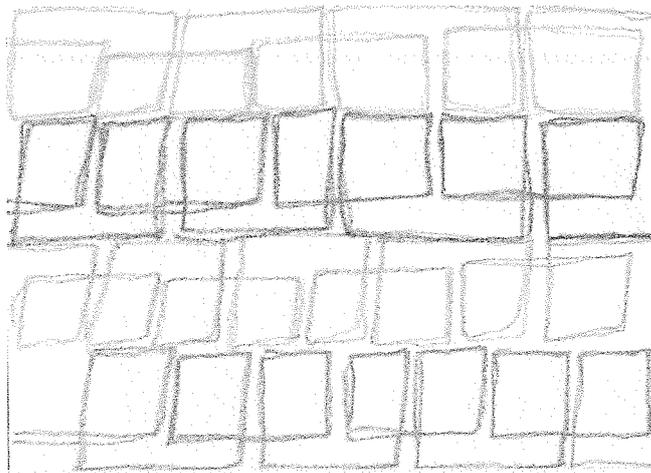
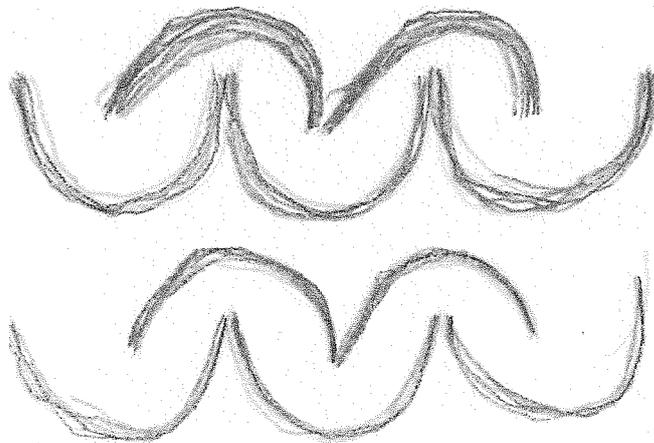
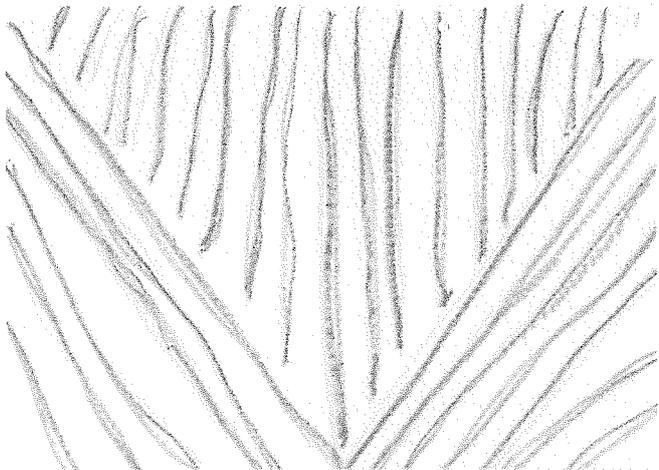


3.Klasse

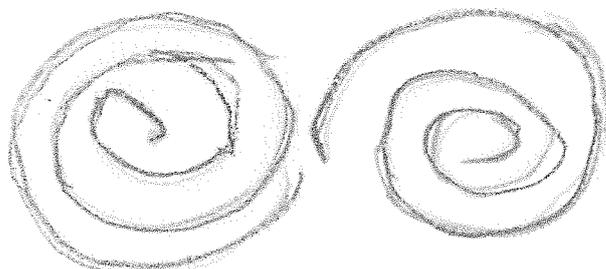
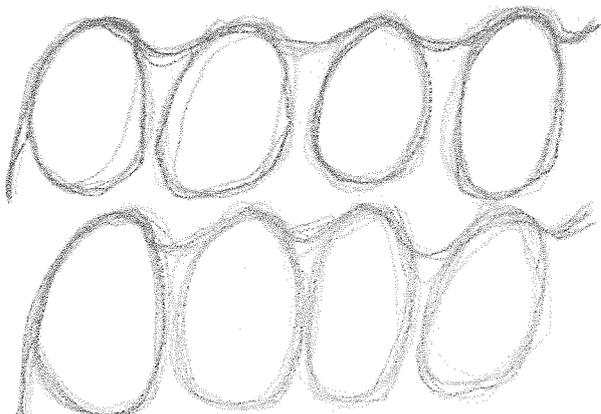
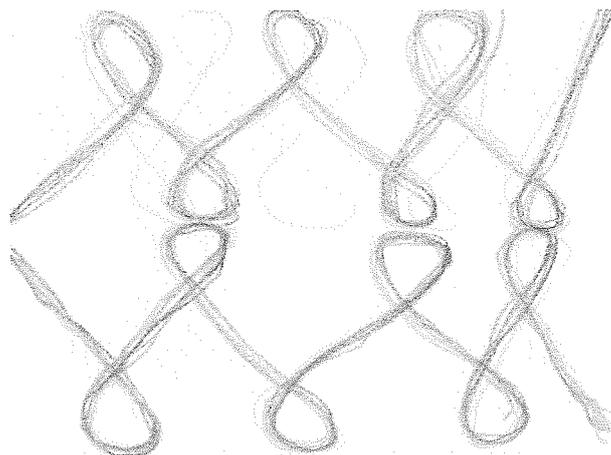
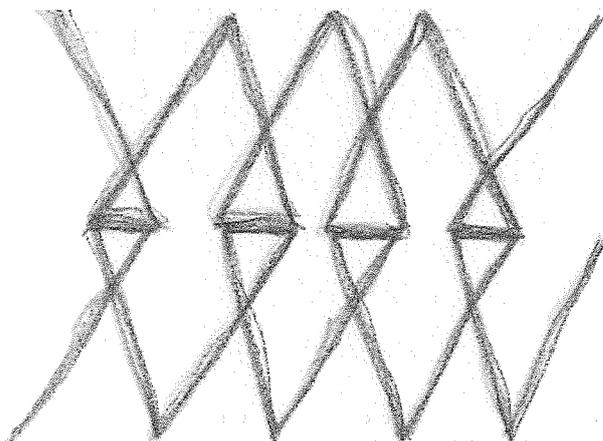


4.Klasse

Anlage 2



1.Klasse



2.Klasse

Anlage 3

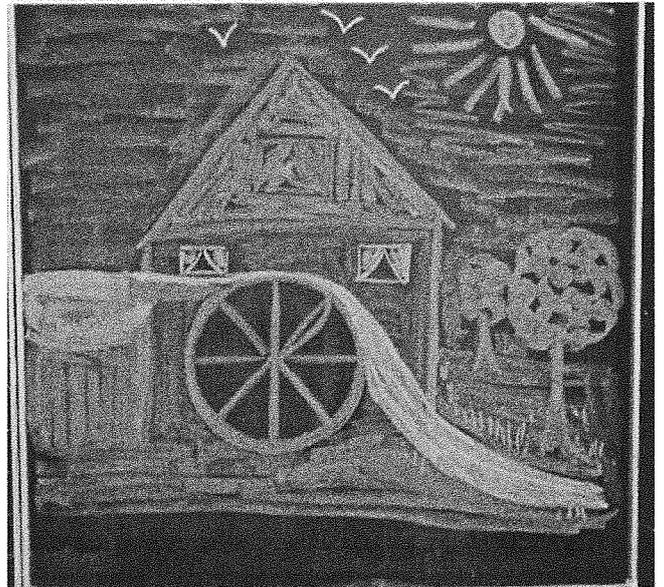
3. Fotos:

1. Schuljahr

Beispiele: Tafelbilder zur Einführung der Buchstaben
Schule an der Witzlebenstraße (E. Krüger)



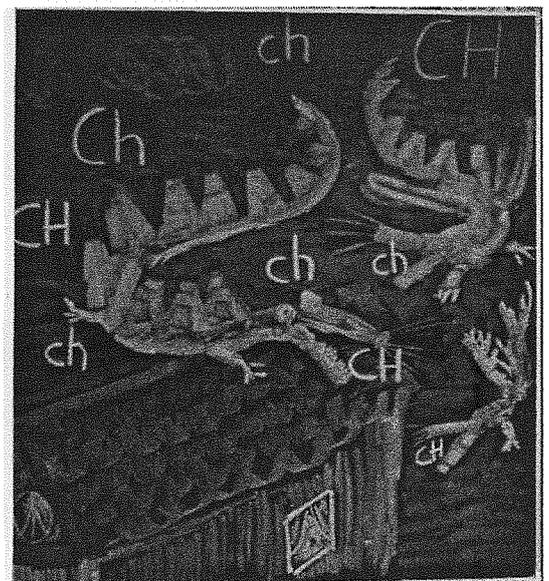
Buchstabe H



Buchstabe R



Buchstabe W

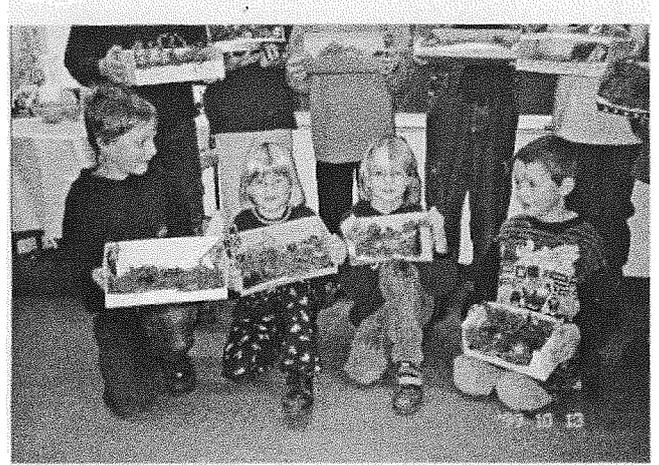


Laut Ch

Anlage 3



Deutschepoche 3. Klasse : **Nomen**



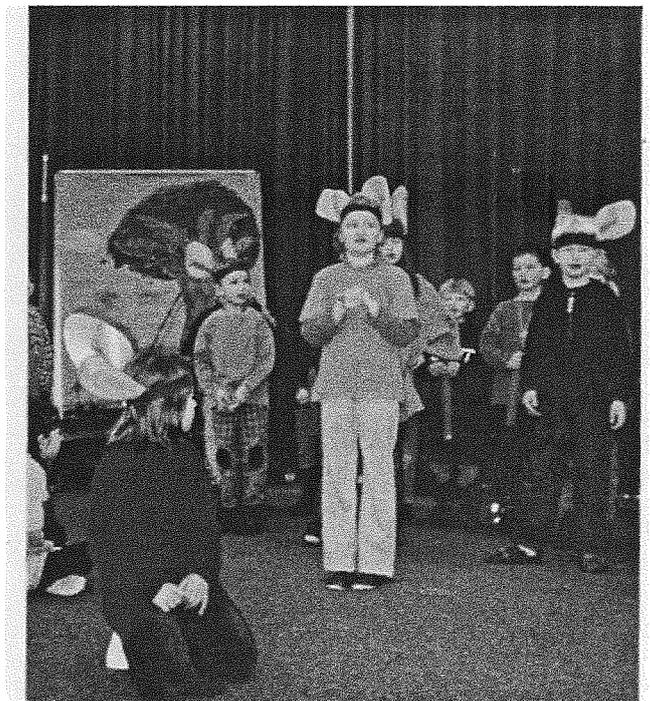
Herbstprojekt 3. Klasse : **Moosgärtlein**



Filzen 3. Klasse: **Hasen, Mäuse, Bälle**



Monatsfeier (Tagung im LIS Februar 2002)



Anlage 4

4. Epochenplanung für das Schuljahr 99/ 00

- 1.W. 6.9. - 10.9.
- 2.W. 13.9. - 17.9.
- 3.W. 20.9. - 24.9.
- 4.W. 27.9. - 1.10.

Rechenepoche

- 5.W. 4.10. - 8.10.
- 6.W. 11.10. - 15.10.
- 7.W. 18.10. - 22.10.

Deutschepoche

25.10. - 31.10. Herbstferien

- 8.W. 1.11. - 5.11.
- 9.W. 8.11. - 12.11.
- 10.W. 15.11. - 19.11.
- 11.W. 22.11. - 26.11.

Rechenepoche

- 12.W. 29.11. - 3.12.
- 13.W. 6.12. - 10.12.
- 14.W. 13.12. - 17.12.
- ½.W. 20.12. - 22.12 (3 Tage)

Deutschepoche

23.12. - 8.1. 00 Weihnachtsferien

- 15.W. 10.1. - 14.1.
- 16.W. 17.1. - 21.1.
- 17.W. 24.1. - 28.1.
- 18.W. 31.1. - 4.2.

Rechenepoche

- 19.W. 7.2. - 11.2.
- 20.W. 14.2. - 18.2.
- 21.W. 21.2. - 25.2.
- 22.W. 28.2. - 3.3.

Sachkundeepoche

- 23.W. 6.3. - 10.3.
- 24.W. 13.3. - 17.3.
- 25.W. 20.3. - 24.3.
- 26.W. 27.3. - 31.3.

Rechenepoche

3.4. - 25. 4. Osterferien

- ½.W. 26.4. - 28.4. (3 Tage)
- 27.W. 2.5. - 5.5.

- 28.W. 8.5. - 12.5.

Deutschepoche

- 29.W. 15.5. - 22.5. (Friedrichsburg)

Klassenfahrt

- 30.W. 24.5. - 26.5. (1/2. Woche = 3 Tage)

Nachbereitung Klassenfahrt

- 31.W. 29.5. - 31.5.

- 32.W. 5.6. - 9.6.

- 33.W. 13.6. - 16.6. (4 Tage, da Pfingsten)

Rechenepoche

- 34.W. 19.6. - 23.6.

- 35.W. 26.6. - 30.6.

- 36.W. 3.7. - 7.7.

- ½.W. 10.7. - 12.7. (3 Tage

Zeugnisausgabe)

Deutschepoche

Sommerferien

Es stehen 370 Stunden für den Hauptunterricht zur Verfügung.

Pro Woche werden 10 Stunden Hauptunterricht erteilt.

Mathestunden im Schuljahr 99/00

6 Stunden in 37 Wochen = 222 Std.

- 8 Std. Landheim

214 Std.

Deutschstunden = Mathestunden (also 214 Std.)

Sachkundestunden= 37mal 3 = 111 - 3 = 108 Std.

Die restlichen Deutsch , -Mathe -und Sachkundestunden werden in den anschließenden Stunden des Tages erteilt

Anlage 5

5. Durchgeführte Projekte in der Schule an der Admiralstraße *Susanne Godlewski*

2. Schuljahr

1. Kleinlebewesen / Wohnung Wiese (Deutsch / Sachunterricht)

Exkursion Stadtwald: Spiel zur Nahrungskette von Kleinlebewesen - Sammeln von Kleinlebewesen in Lupengläsern - Arten bestimmen - Tiere in ein Wiesenbild einfügen

Schnecken (Deutsch / Sachunterricht / Kunst)

Exkursion Stadtwald - sammeln von Schnecken und Material für Terrarium - Ausstellungstisch - Terrarium einrichten, Versorgung und Reinigung (Gruppen) - Kneten von Schnecken (Knetwachs / leere Schneckenhäuser) für Jahreszeitentisch Beobachtung Eiablage und Schlüpfen kleiner Schnecken - Aussetzen der Schnecke

2. Herbst

Früchte und Samen (Deutsch / Sachunterricht / Kunst)

Obst, Gemüse, Nüsse - Ausstellungstisch - Kneten von Früchten - Obstsalat herstellen - Moosgärtlein im Schuhkarton mit Fruchtständen, Tieren (Knetwachs) und blauen Keramikstücken (Teich) anlegen

Herbstfest (Schatzsuche im Heu mit Pfad der Sinne)

Erntedank (Deutsch / Sachunterricht / Kunst)

Rübenziehen - Geschichte / Lied - Handlung nachspielen

Ausstellungstisch zum Thema Erntebräuche / Erntedank

Kürbisfest - Kürbislaterne basteln - Milchreis und fruchtige Kürbissoße kochen - Kürbisbrot

Apfelprojekt (Deutsch / Sachunterricht/Kunst)

Ausstellungstisch: Apfelsorten kennen lernen (Poster, Fotos, eigene Ernte)

Apfelmus kochen - Apfelsaft herstellen - Lieder, Gedichte und Geschichten rund um den Apfel - Bilder gestalten

3. Frühjahr

Samen keimen (Deutsch / Sachunterricht)

Exkursion Stadtwald - Samen sammeln - Ausstellungstisch: einheimische und ausländische Samenstände kennen lernen - verschiedene Samen aussäen im Balkonkasten

Eine Bohne keimt und wächst (Deutsch / Sachunterricht / Kunst)

Ausstellungstisch: verschiedene Bohnensorten kennenlernen - Bohnen keimen lassen - auspflanzen im Blumentopf / Protokoll führen - Rankmöglichkeiten überlegen

"Schuhkartongärtchen" mit selbstgezogenen Pflanzen (s. oben) einrichten - geknetete Figuren einsetzen (Wunsch der Kinder!)

4. Formenzeichnen (teilweise mit Sprüchen)

Arbeit mit der geraden und gebogenen Linie - Kombination aus beidem - Kreis und Ellipse

5. Mathematik

Einmaleinsreihen einführen (s. Text)

Anlage 5

Projekte des 3. Schuljahres

- 6. Haustiere als Nutztiere** (Deutsch / Sachunterricht / Kunst / Textiles Gestalten)
Ausstellungstisch - Schülerreferate über einzelne Haustiere
Besuch des Tiergeheges und der Kinder- und Jugendfarm (Schwerpunkt Schafe/Wolle)

Wolltiere

Schülerreferate über Tiere, die Wolle liefern - Film "Vom Schaf zur Wolle"
umfangreiche Wollausstellung (alle Stufen von Rohwolle bis Wollprodukten von Schafen, Ziegen, Lamas u.ä.)
Spinnrad - Schüler lernen bei einer Mutter das Spinnrad kennen und üben eigene Fäden spinnen
Schafe basteln (Knetwachs / Wolle) - Wiese mit Hirten und Schafherde auf Ausstellungstisch aufbauen

Filzen

Besuch der Lehrerausbildungsstätte für Textiles Gestalten im Landesamt für Schule mit Einführung in die Filzherstellung - Kinder filzen einen kleinen Teppich und einen Filzball.
Unterricht mit einer Waldorflehrerin und Müttern:
Herstellen von Filzhasen (filzen, zuschneiden, nähen) - Filzausstellung in der Halle

- 7. Von Riesen, Zwergen, Hexen und anderen Wesen** (Deutsch / Kunst)
Ausstellungstisch - Alte und neue Märchenbücher, Lehrer- und Schülervortrag von bekannten und unbekanntem Märchen - Märchenbilder malen
Eine Märchenerzählerin zu Besuch in der Klasse: Gestaltung eines unbekanntem Märchens, dazu Textillustrationen
Ausstellungstisch - Riesen und Zwerge - Gedichte und Geschichten
Mappe anlegen - Texte illustrieren - Bilder malen - Zwerge aus Filz basteln
Ausstellungstisch - Hexen und andere Wesen
kleine Schülerreferate über Hexen - Vorstellung von Hexen und Fabelwesen in Texten und Büchern (Schüler/innen, Lehrerin) - Gedichte
Beschreiben und malen eines eigenen Fantasiewesens - ausgestalten und binden der gesamten Mappe
Monatsfeier: Vortrag von Gedichten und Liedern zum Thema

Anlage 6

6. Presseberichte

Erziehungskunst Ausgabe April/ 2002

Waldorfpädagogik an staatlichen Grundschulen

Pauken, Flöten und verschiedenste Klanginstrumente begleiteten das Lied von den »Bremer Stadtmusikanten«, das den Höhepunkt der kleinen öffentlichen »Monatsfeier« im Landesinstitut für Schule in Bremen bildete. Drei Klassen aus drei verschiedenen staatlichen Grundschulen Bremens zeigten, was sie sich im Laufe des Unterrichts erarbeitet hatten: kleine Sprüche, längere Gedichte, ein Hasenspiel, das Einmaleins rhythmisch getanzt, Lieder, Flötenspiele. Den Zuschauern fiel auf, wie konzentriert und engagiert die Kinder ihr Können präsentierten.

An Ausstellungswänden und auf Tischen waren die Ergebnisse aus dem Unterricht zu sehen: Blätter mit Formenzeichnungen, Bilder, die ersten Schreibhefte, praktische Ergebnisse aus dem Sachkundeunterricht usw.

Diese Darbietungen aus dem Unterricht waren Teil einer öffentlichen Tagung vom 21. bis zum 23. Februar 2002, mit dem sich das Schulbegleitforschungsprojekt »Elemente der Waldorfpädagogik in der Grundschule« vorstellte. Heinz Buddemeier (Universität Bremen) hatte in Zusammenarbeit mit Peter Schneider (Universität Paderborn) dazu eingeladen.

Wie kam es zu diesem Projekt?

Es ist dieses Projekt von der Schulbehörde in Bremen auf den Weg gebracht worden. Sie fragte in einem Rundschreiben bei den Grundschullehrern an, ob es Interessenten gibt, die im Rahmen eines Schulbegleitforschungsprojektes verstärkt Elemente der Waldorfpädagogik in ihren Unterricht aufnehmen wollen. An einigen Schulen in Bremen unterrichten seit vielen Jahren Lehrerinnen, die durch ihre eigenen Kinder einen Einblick in die Pädagogik der Waldorfschule haben. Die Anregungen, die sie dadurch erfuhren, brachten sie bereits seit Jahren in ihren eigenen Unterricht ein. Als die Schulbehörde anfragte, waren sie gerne bereit, an diesem Projekt mitzuarbeiten.

Das Instrument der Schulbegleitforschung hat die Aufgabe, pädagogische Fragen oder Probleme durch eine Forschungsgruppe zu klären, die aus Lehrern der betreffenden Schule und einem oder mehreren Hochschullehrern der Universität besteht. Die Schulbehörde tritt dabei unterstützend und beratend auf. Bei dem Projekt »Elemente der Waldorfpädagogik in staatlichen Grundschulen« waren es drei Lehrerinnen aus drei verschiedenen Grundschulen (Frau Godlewski, Frau Krüger, Frau Mader), ein Hochschullehrer (Prof. Buddemeier) und ein Lehrer aus der Freien Waldorfschule Bremen (Herr Wendeler).

Welche Erfahrungen wurden gemacht?

In den lebendigen, warmherzigen und engagierten Berichten der am Modellversuch beteiligten Lehrerinnen wurde sehr deutlich, dass es viele Möglichkeiten gibt, Elemente der Waldorfpädagogik im Unterricht der staatlichen Grundschule umzusetzen. Es zeigten sich jedoch auch die Grenzen. Nach Absprache mit der Schulleitung war es den Lehrerinnen möglich, in ihrer Klasse die ersten beiden Unterrichtsstunden zu haben, und das auch jeden Tag um acht Uhr. Zwei Lehrerinnen konnten, nachdem sie ihr pädagogisches Konzept den Eltern vorgestellt hatten, auch in Epochen unterrichten. Der Fächerkanon war allerdings auf ihre Fächer eingeschränkt. Allen drei Lehrerinnen gelang es, ihren Unterricht rhythmisch zu gliedern. Zwei Pädagoginnen erreichten, dass alle Kinder ihrer Klasse das Flötenspiel erlernten. Ihre Klassen hatten einen besonders starken musikalischen Schwerpunkt. Die Einführung des Schreibens war genauso möglich wie an den Waldorfschulen üblich; ebenso eine stärkere Betonung des Handarbeitsunterrichts.

Die Erfahrung der Lehrerinnen war, dass durch die Änderung des Stundenplanes und die stärkere Rhythmisierung des Unterrichtsablaufes die Kinder tiefer in das jeweilige Unterrichtsthema eindringen konnten. Für alle Beteiligten kam mehr Ruhe in den täglichen Ablauf des Schullebens herein.

Anlage 6

Die Grenze dessen, was möglich war, zeigte sich vor allem dann, wenn die pädagogische Arbeit das soziale Umfeld der Klasse mit einbeziehen musste. Innerhalb ihres jeweiligen Kollegiums blieben die drei Lehrerinnen des Modellversuches »Einzelkämpferinnen«. Anregungen zu gemeinsamen Initiativen und Veränderungen wurden von anderen nur wenig aufgegriffen.

Eltern hatten Ängste, ob die Kinder mit der »neuen« Methode bis zur 4. Klasse auch alles das lernen, was für den Besuch der weiterführenden Schule notwendig ist.

Deutlich wurde, wie sehr ein pädagogisches Umdenken notwendig ist. Alle drei Lehrerinnen berichteten, dass die Sprache der Kinder immer mehr retardiert. Die Fähigkeit, selbst kurze Drei-Wort-Sätze zu bilden, ist nicht mehr bei allen Kindern vorhanden. Ein großer Teil der Kinder kann nicht richtig artikulieren. Der Unterschied zwischen »dem« und »den« wird von manchen erst allmählich verstanden. Gerade um diesem zunehmenden Sprachverlust zu begegnen, erwies sich das chorische Sprechen zu Beginn des Unterrichts als sehr hilfreich – und wie man auf der öffentlichen Darbietung am nächsten Tag hören konnte, auch erfolgreich.

Die Entwicklungsbandbreite der Kinder innerhalb einer Klasse scheint größer zu sein als an einer Waldorfschule. Manche Kinder der ersten Klasse sind entwicklungsmäßig noch auf dem Stand eines Fünfjährigen, während andere bereits die Reife eines Achtjährigen besitzen. Dabei hat sich für die beteiligten Lehrerinnen die sozial ausgleichende Wirkung des gemeinsamen Musizierens – wie sie in der Studie von Prof. Bastian bereits festgestellt wurde – bestätigt.

Auch in der abendlichen Podiumsdiskussion mit Vertretern der Schulaufsicht, des Landesinstitutes für Schule, der Eltern und eines Schulleiters wurde vieles bestätigt, was die drei Lehrerinnen in ihren Berichten dargestellt hatten.

Ein zweiter Schwerpunkt der Tagung war der Blick auf die menschenkundlichen Grundlagen der Waldorfpädagogik und welche Konsequenzen sich aus einer an der Entwicklung des Menschen orientierten Pädagogik für die Lehrerbildung, die Schulkultur und die Schulautonomie ergeben. Der dritte Schwerpunkt in den Gesprächen war die drängende Frage nach der Medienerziehung in der Grundschule.

Fazit

Elemente der Waldorfpädagogik können von engagierten Lehrern und Lehrerinnen auch an einer staatlichen Grundschule realisiert werden. Aber Grundschulen werden deshalb noch nicht zu einer Waldorfschule, das zeigte sich vor allem in der fehlenden sozialen Einbettung der Arbeit der drei Lehrerinnen in ihrem jeweiligen Kollegium. Jede Lehrerin arbeitete an einer anderen Schule und dort zwar wohlwollend anerkannt, aber weitgehend für sich allein. Wie kann man dennoch die Anregungen und Hilfen, die ein gemeinsames kollegiales Arbeiten geben können, erlangen?

Was möglich schien, ist eine Art außerschulische Kollegiumsbildung. Die Lehrer und Lehrerinnen, die Elemente der Waldorfpädagogik in ihrem Unterricht realisieren wollen, treffen sich in regelmäßigen Abständen zu gemeinsamen pädagogischen Fortbildungskonferenzen.

Die Idee einer überregionalen »Netzwerkbildung« fand daher bei den Teilnehmern der Tagung lebhaften Zuspruch, besonders auch bei den anwesenden Eltern. Spontan bildete sich eine Elterninitiative (Kontakt: Stefanie Gratz, Landriede 12, 49356 Diepholz). Es wurde der Entschluss gefasst, im Herbst vom 22. bis 23. November 2002 zu einer weiteren Tagung nach Bremen einzuladen.

Es gibt viele Lehrer und Lehrerinnen an staatlichen Schulen, die aus dem heraus, was sie von der Waldorfpädagogik kennen gelernt haben, ihren Unterricht gestalten. Und es gibt an staatlichen Schulen Eltern, die sich Elemente der Waldorfpädagogik für den Unterricht ihrer Kinder wünschen. Vielleicht gelingt es, ein bundesweites Forum aufzubauen, in dem ein überregionaler Austausch zwischen diesen Lehrern und Eltern sowie Kollegen aus den Waldorfschulen stattfinden kann.

Weitere Informationen über: Prof. Heinz Buddemeier, Tanja Brunöhler, Tel. 0421-357920, E-Mail: Brunoehler@aol.com, oder Prof. Peter Schneider, Tel. 05251-60-2951, E-Mail:

P.Schneider@hrz.unipaderborn.de. – Genaueres zur geplanten Veranstaltung im Herbst erfährt man auch unter <http://hrz.upb.de/waldorfpaedagogik>.

Edwin Hübner

Anlage 7

7. Pressebericht aus: Info 3 , Ausgabe 6/ 2002

Bremer Schulbegleitforschungsprojekt

Waldorfelemente im Staatsschulunterricht erfolgreich

(ak) In Bremen wurde kürzlich ein Modellversuch über die Eingliederung von Waldorfelementen in den Grundschulbereich abgeschlossen. Das Projekt lief über drei Jahre, war durch die so genannte Schulbegleitforschung behördlich abgedeckt und wurde auch vom Fachbereich Kulturwissenschaften der Universität Bremen (Prof. Heinz Buddemeier) betreut. Eine von Peter Schneider (Universität Paderborn) organisierte Abschlussveranstaltung im Bremer Landesinstitut für Schule stellte nun die Ergebnisse dieses Versuchs vor, bei dem konventionelle Schulen Elemente der Waldorfpädagogik in ihre Arbeit integriert haben.

Im Mittelpunkt der Bremer Tagung standen Berichte der drei Lehrerinnen, die an drei unterschiedlichen Schulen ihre Arbeit mit Elementen der Waldorfpädagogik erweitert hatten. Sie hatten dabei jeweils sehr gemischt zusammengesetzte Schülergruppen zur Verfügung, was an sich schon eine Herausforderung darstellte. Die Eltern verstanden erst allmählich, was es mit dem neuen Unterricht auf sich hatte. Bewusst habe man mit Erläuterungen gewartet, bis von Elternseite Fragen kamen, erzählten die Lehrerinnen.

Als ein wichtiges Element wurde der im Waldorflehrplan obligatorische Epochenunterricht möglichst breit durchgeführt. Beim Epochenunterricht wird Rechnen, Deutsch oder Geschichte nicht, wie im üblichen Unterricht , über mehrere Unterrichtsstunden wöchentlich im Stundenplan aufgeteilt, sondern in mehrwöchigen Blöcken am Stück unterrichtet. In der Waldorfschule ist dabei für den Epochenunterricht in der Regel der Klassenlehrer zuständig. Dies durchzuführen, war im Rahmen des Modellversuchs mit dem Aufrücken in die höheren Klassen nur schwer durchzuhalten.

Als äußerst wertvoll für den sozialen Zusammenhalt erwies sich das Musizieren, das mit dem Flöten begonnen wurde. Zudem zeigte sich nach Darstellung der Pädagoginnen, wie wesentlich alles Rhythmische im Unterricht ist, insbesondere für die Sprachpflege. Nicht selten könnten manche Schüler noch im dritten Schuljahr keinen einzigen Satz hervorbringen, hieß es.

Auf lebendige Weise illustrierte eine gemeinsame >Monatsfeier< (eine an Waldorfschulen gepflegte, öffentliche Darstellung von Unterrichtsinhalten für Eltern und Angehörige) die Fruchtbarkeit der vorangegangenen Bemühungen. Bei den Vorbereitungen hatten sich die Schüler auch erstmals gemeinsam treffen und erleben können. Der gemeinsame Auftritt mit Musik, Rezitationen und Liedern wurde ein richtiges kleines Fest.

Anlage 7

Zahlreiche Schüler hätten es sehr bedauert, als die waldorfmäßige Ausrichtung zum Ende des Projekts wieder aufhören musste. Sie hätten selbst bemerkt, dass es sich um etwas ganz anderes als bloßes Pauken gehandelt habe. Es entwickelten sich eben ganz andere Einstellungen, wenn eine kooperative Qualität und nicht nur Einzelleistung im Vordergrund stehe, berichteten die Lehrerinnen.

Bei der Abschlusstagung war auch einer der Schullektoren anwesend, der dem Modellversuch sehr aufgeschlossen gegenübergestanden hatte. Es kam die Sprache auf die Möglichkeit, die Grundschulzeit eventuell auf sechs Jahre zu verlängern, was solche Versuche möglicherweise wirkungsvoller greifen ließe. Da umgekehrt an Waldorfschulen die vorgesehene achtjährige Klassenlehrerzeit nicht immer problemlos aufrechtzuerhalten ist, könnte sich hier eine Annäherung vollziehen. In Belgien, den Niederlanden oder im englischsprachigen Bereich dauert schon heute der Grundschulbereich länger.

Ein weiteres Thema der Tagung war der Verzicht auf einen allzu frühen Einsatz von Computern. Heinz Buddemeier zeigte auf, welche ganz anderen Fähigkeiten etwa beim Formenzeichnen aufzubringen sind. Dies konnten die Tagungsteilnehmer gleich auch selbst unter der Anleitung eines Bremer Waldorflehrers ausprobieren, der den Modellversuch ebenfalls begleitet hatte. Edwin Hübner, Medienexperte und Waldorflehrer aus Frankfurt steuerte Ausführungen über das selbständige Verhalten der Jugendlichen bei und zeigte, wie erst dadurch ein passender Umgang mit Technik stattfinden kann.

Eines der grundsätzlichen Ergebnisse des Bremer Modellversuchs bestand in der Feststellung, dass die beteiligten Schüler von den Ergebnissen her nicht im geringsten schlechter dastanden als ihre Altersgenossen, zusätzlich jedoch für das weitere Leben wichtige kreative und soziale Lernprozesse durchgemacht hatten. Zu wünschen bleibt, dass die überzeugend vorgeführten Ansätze auch andernorts Schule machen und dass es irgendwann einmal allen Schulen freisteht, Anregungen aus der Waldorfpädagogik ins Unterrichten zu übernehmen.

Am Ende war man sich einig, dass derartige Bestrebungen fortgesetzt werden sollen. Für weitere Aktivitäten in dieser Richtung hat sich eine *>Freie Initiative Waldorfpädagogik in staatlichen Schulen<* gebildet, die vom 14. bis 16. Juni 2002 in Schloss Hamborn und vom 22.-23. November in Bremen weitere Arbeitstreffen veranstalten will. Kontakt: Tanja Brunöhler, 0421-357920 oder Stefanie Gratz 05441-985414.

| Das Team 92 | Institution (Tel.) | |
|----------------------------|---|---------------|
| Prof. Dr. Heinz Buddemeier | Universität Bremen | (218 - 3133) |
| Susanne Godlewski | Schule a.d. Admiralstr. | (361- 14452) |
| Eva- Maria Krüger | Schule a. d. Witzlebenstr. | (361 - 33 73) |
| Christiane Mader | Schule a. d. Augsburger Str. | (361 - 83 70) |
| Prof. Dr. Peter Schneider | Universität Paderborn (05251/60-2951/50/47) | |
| Jürgen Wendeler | Waldorfschule Bremen | (44 78 02) |