

論 文

Lehrerbildung in der Waldorfpädagogik—Ein Beitrag zur Erneuerung der Lehrerbildung

Toshio HIROSE und Hans Ulrich SCHMUTZ

Die Fakultät für Erforschung der gegenwärtigen Gesellschaft, Die Abteilung für Erforschung des gegenwärtigen Kindes
Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik Mannheim

Zusammenfassung

Eine Analyse des japanischen Schulsystems zeigt den dringenden Bedarf an Veränderung der Schulpraxis und der Lehrerbildung. Hilfestellung dazu kann die Untersuchung der Waldorf-Pädagogik sein. Weil die Lehrerbildung direkt mit dem Leben an der Schule zusammenhängt, werden in einem ersten Teil die wichtigsten Elemente der Waldorfpädagogik skizziert: die wissenschaftliche Methodik der anthroposophischen Menschenerkenntnis, die Entwicklungsgesetzmässigkeiten des Kindes und formale Elemente des Schulablaufs. Dann werden die Grundzüge einer anthroposophischen Lehrerbildung mit besonderer Betonung des Übens einer „seelischen Beobachtung nach naturwissenschaftlicher Methode“ formuliert. Die Kurzdarstellung von drei anthroposophischen Ausbildungsstätten in Deutschland (Kassel, Kiel und Mannheim) dient der Erläuterung des Studienaufbaus (seminaristische Grundlagenarbeit, künstlerisches Üben und praxisbezogene Methodik-Didaktik) und der Durchführung der Praktika. Abschliessend werden Vorschläge zur Erneuerung der anthroposophischen Lehrerbildung formuliert. Diese Vorschläge können auch leitend sein für eine Umgestaltung der Lehrerbildung in Japan.

Key Words: Lehrerbildung, Waldorfpädagogik, Selbsterziehung, anthroposophische Erkenntnismethode, seelische Beobachtung nach naturwissenschaftlicher Methode, Unterrichtspraktikum

Summary

The analysis of the Japanese school system shows, that fun-

damental change in school practice and teacher training is necessary. The study of „Waldorfpädagogik“ can be helpful for this change. Since teacher training is directly related to school live, the first part of the article provides an outline on the most important elements of „Waldorfpädagogik“: the scientific method to gain anthroposophical insights in human beings, the children's developmental processes and formal elements in the school routine. In a next chapter, we formulate the fundamental principals of anthroposophical teacher training with special emphasis on practicing the observation of soul activities relying on methods from the natural sciences („seelische Beobachtung nach naturwissenschaftlicher Methode“). Moving from theory to implementation, three anthroposophical teacher training colleges from Germany (from Kassel, Kiel and Mannheim) are presented to explain the training curriculum (basic work in seminars, training in the arts and practice-oriented lectures in methodology and didactics) and the realization of the practical training. Finally, we propose some reforms to the current anthroposophical teacher training. These proposals can also apply for teacher training in Japanese universities.

Einleitung und Fragestellung

Ungefähr seit 1975 intensivierte sich in Japan das Interesse an der Waldorfpädagogik (Hirose 1988, S. ii). Nicht nur viele Lehrer und Lehrerinnen, sondern auch zunehmend Eltern und Studenten entwickelten dafür grosses Interesse, weil die japanische Erziehung viele Probleme und Fehlentwicklungen aufweist.

Es gibt immer mehr Kinder, welche es ablehnen, die Schule zu besuchen. Im Jahre 2003 gab es 110,000 Kinder, welche durch Verweigerung keine Schule besuchten. In den Schulen gibt es viele seelische und körperliche Misshandlungen, die Gewalttaten zwischen den Kindern vermehren sich. Die Kinder- und Jugend-Kriminalität, aber auch

die Selbstmordrate nimmt immer mehr zu. Viele Zeitungen und das Fernsehen nehmen diese japanische Wirklichkeit ernst und berichten darüber.

Eine entscheidende Ursache für diese Besorgnis erregenden Tatsachen liegt in der Fehlentwicklung in der Erziehung und in der Schule. Das japanische Erziehungs- und Schulsystem geht nicht ein auf die Bedürfnisse der kindlichen Natur, wird dem Entwicklungsgeschehen der Kinder nicht gerecht. Viele Kinder können sich nicht ohne die Hilfe der Schule entwickeln und da wirkt ein falscher Unterricht zerstörerisch. In der heutigen Schule herrscht überwiegend Zwang und Prüfungsdruck. Das Lernen wird als eine ungeliebte Notwendigkeit erlebt und Freude oder gar Liebe zum Lernen kann unter diesen Umständen fast nicht entstehen.

Der Schulunterricht konzentriert sich von Anfang an auf das Trainieren der Intelligenz. Mit ihrem Prüfungssystem zwingt die Schule die Kinder zu einem Übermass an Aneignung von leicht abprüfbareren Kenntnissen. Der Notendruck und die Notenkonkurrenz bedrücken die Seele der Kinder so stark, dass zunehmend seelische Erkrankungen diagnostiziert werden müssen. Für die Jugendlichen gibt es in der Folge eine Reaktion der Ablenkung: sie verfallen dem Konsum von Sachen und der Zerstreungsindustrie wie Zuschauerrolle bei Sportveranstaltungen, Comics, Fernsehfilme, Videos, Computerspiele und Geldspiele. Ein wirkliches Interesse an bildender Literatur oder an ernsthaften künstlerischen Übungen ist immer seltener zu beobachten.

Die japanische Erziehung behindert oder verhindert gar eine gesunde Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, weil sie nicht die Nahrung abgibt für eine harmonische Entfaltung der Seelentätigkeiten des Wollens, Fühlens und Denkens. Gerade die Denkkraft kann sich bei den Jugendlichen nicht richtig ausbilden, weil zu früh in der Kindheit die nur trockene, intellektuelle Verstandestätigkeit abgefordert wurde. Wegen dem Fehlen von tiefen Erlebnissen, vermittelbar durch starke Bilder, kann die Moralität im Kinde nicht entstehen. Das Gefühlsleben wird nicht genügend kultiviert. Als Folge davon nehmen Selbstsucht und einseitiger, auf Äusserlichkeiten gerichteter Egoismus immer mehr zu.

Für diese fatalen Entwicklungen sind die Lehrer und Lehrerinnen und folgerichtig die japanischen

Lehrerausbildungsstätten verantwortlich und damit schuldig. Zu viele Erzieher und Lehrer erforschen nicht genügend das Wesen des Kindes und haben zuwenig Interesse an der Entwicklung des Kindes. Sie fragen nicht: „Was sind die echten Bedürfnisse des Kindes?“ Sie unterrichten nach Vorschrift den von staatlichen Behörden gegebenen Lehrplan. Sie kennen nicht die kindesgemässe Methodik des Lehrens und können so nicht gesundende Lebensbedingungen für die Kinder schaffen.

Ein entscheidender Grund für diesen Zustand liegt in der Art der heutigen Lehrerbildung. Auch sie ist fast nur auf die Aneignung von Kenntnissen ausgerichtet. Es fehlt die vertiefende Arbeit an der Menschenbildung. Es mangelt das Erlernen des liebevollen Beobachtens des Kindes und seiner Entwicklungsschritte. Es fehlen die von der Universität angeregten Übungen der Selbsterziehung. Gerade künstlerische Übungen wären da eine grosse Hilfe. Es fehlt auch weitgehend der Praxisbezug, die elementare Wesensbegegnung mit dem Kind. So stellt sich die dringende Aufgabe, die Lehrerbildung entscheidend umzugestalten.

Als Hilfestellung für diese Aufgabe wird im Folgenden die Waldorf-Lehrerbildung untersucht, weil die Praxis der Waldorfschulen ein Schlüssel zur Umgestaltung des japanischen Schulwesens sein kann. Der Pädagoge Wagenschein lernte schon 1921 die Waldorf-Pädagogik kennen. Er schrieb 1983 in seiner Autobiographie: „Ich kann nicht beurteilen, ob die Waldorfschulen die besten aller möglichen Schulen sind. Aber ich halte sie für die besten, die wir heute haben“ (Keller und Novak 1979, S. 369). Diese Aussage Wagenscheins mag auch in der heutigen Zeit noch Gültigkeit besitzen. Die Waldorfschulen versuchen einen neuen Weg zu gehen, welcher auf die anthroposophische Menschenkunde, auf die Entwicklungsvorgänge in den Kindern aufgebaut ist.

In dieser Abhandlung wird die Ausgestaltung der anthroposophischen Lehrerbildung in Deutschland beispielhaft anhand von drei Waldorflehrer-Seminaren dargestellt und diskutiert. Als Überleitung und Verständnishilfe wird vorgängig das Konzept der Waldorfpädagogik kurz skizziert.

Elemente der Waldorfpädagogik

Die erste Freie Waldorfschule in Stuttgart (Deutschland) wurde 1919 von Rudolf Steiner gegründet. In diesem

Zusammenhang fand zur Vorbereitung der neuen Schule der erste anthroposophische Lehrerkurs statt (Steiner 1919a, 1919b, 1919c), geleitet von Rudolf Steiner. Voraussetzung für den Besuch dieses Kurses war die tätige Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Anthroposophie (Schiller 2001, S. 45). Anthroposophie meint hier die wissenschaftliche Methode, in der Untersuchung der Welt und des Menschen gleichberechtigt sinnlich erfassbare wie geistige, übersinnliche Aspekte zu berücksichtigen und miteinander in Beziehung zu setzen.

So basiert die anthroposophische Menschenkunde auf der Erkenntnis des Menschen als leibliches, seelisches und geistiges Wesen (Steiner 1904, v. a. S. 24 - 60). Der Mensch ist in einer dreifachen Art mit der Welt verwoben. Zunächst erfährt er die Welt durch seine Sinne. Ohne eigenes Zutun scheint sie zunächst seiner Auffassung gegeben. Die zweite Art des Verwobenseins mit der Welt hat eine ganz andere Qualität. Mit dem Erleben der Eindrücke, welche die Gegenstände auf den Menschen machen, macht er die Welt zu seiner eigenen Angelegenheit; die Welt hat für den Menschen eine Bedeutung bekommen. Dies drückt sich aus in der Art, wie der Mensch an der Welt Gefallen oder Missfallen findet, wie er das eine als nützlich, das andere als schädlich beurteilt. Mit dieser zweiten Art ist der seelische Aspekt angesprochen. Die dritte Art der Verbindung mit der Welt geschieht durch das Bilden von Erkenntnissen, welche sich der Mensch über die Gegenstände der Welt erwirbt. Damit ist der geistige Wesensanteil des Menschen in den Blick gefasst, die Erkenntnis, dass in seinen Begriffen dasjenige lebt, was den Wesen und Dingen der Welt zugrunde liegt. In der Welt wirkt das schaffende Geistige, im Menschen wird es als Erkenntnis getätigt.

Für die Pädagogik insbesondere ist die Untersuchung der Entwicklungs-Gesetzmässigkeit des Kindes von der Geburt bis in das Erwachsenenleben wichtig (Steiner 1907, S. 7 - 42). In den ersten sieben Jahren nach der physischen Geburt (Freiwerden des physischen Leibes von der Verbindung mit dem mütterlichen Leib) ist der Träger der Lebensprozesse (in der anthroposophischen Terminologie „Lebensleib“ oder „Ätherleib“ genannt) ganz mit dem Aufbau des physischen Leibes beschäftigt. Nach dem Zahnwechsel, mit etwa sieben Jahren, werden die Kräfte des Lebensleibes von dieser Aufgabe zunehmend frei und können jetzt erst in den Dienst

der von aussen durch den Lehrer angeregten systematischen Vorstellungsbildung, dem Erwerb von Wissen, gestellt werden. Denn jetzt besteht mit der neuen Inanspruchnahme des Lebensleibes nicht mehr die Gefahr, diesen Kräfte, die er für den Leibesaufbau benötigt, zu entziehen mit allen schädlichen Folgen.

Im Zusammenhang mit der Geschlechtsreife, etwa mit 14 Jahren, tritt ein weiterer Umschwung ein. War vorher der Träger des Gefühlslebens (in der anthroposophischen Terminologie „Empfindungsleib“ oder „Astralleib“ genannt) noch verbunden mit den Menschen der Umgebung, so löst er sich nun von diesen, wird freier und das Gefühlsleben des jungen Menschen individualisiert sich, die Persönlichkeit gestaltet sich aus. Dies ist der Moment, wo das Gedankenleben eine neue Qualität erhält: die eigene Urteilskraft kann nun erübt werden.

Nach einem weiteren Siebenjahresschritt hat der Jugendliche, mit 21 Jahren, diesen Ablöseprozess abgeschlossen und kann nun, zu einer eigenständigen Persönlichkeit herangereift, in selbstbestimmter Weise seine Weiterentwicklung an die Hand nehmen (Freiwerdens des Ich vom nur Persönlichen).

Aufgrund der Einsicht in die Entwicklungsgesetzmässigkeiten des Menschen und seines dreifachen Verbundenseins mit der Welt als Leibeswesen, als Seelenwesen und als Geistwesen entstand die besondere Struktur des Waldorflehrplans (Leber 1985). Ziel ist es, dem Kind eine Stütze zu geben für den eigenen Entwicklungsprozess. Insbesondere sollen die Seelentätigkeiten des Wollens, Fühlens und Denkens zu einer harmonischen Ausbildung gelangen.

Die Waldorfschule (oder auch Rudolf Steiner Schule genannt) ist eine freie, öffentlich zugängliche Schule, unabhängig von jeder Weltanschauung oder Religion, geführt in privater Trägerschaft und geleitet vom Kollegium der Schule. Die pädagogische Verantwortung tragen die an der Schule tätigen Lehrer. Damit sind sie auch mitverantwortlich für die Lehrerbildung.

Nach einem normalerweise zweijährigen Vorlauf im Waldorfindergarten besuchen die Schüler in gleich bleibendem Klassenverband die Schule während 12 Schuljahren (Lindenberg 1975, Heydebrand 1927). In den ersten 8 Schuljahren wird die Klasse vom Klassenlehrer geführt,

welcher möglichst viele Fächer selbst unterrichtet und 8 Jahre mit der Klasse zusammenbleibt. Dies schafft die Möglichkeit des förderlichen Mitvollziehens der Entwicklung der Kinder. Aus dem intensiven Zusammenleben kann die Verwandlung des Seelenlebens von jedem einzelnen der ca. 30 Schüler optimal beobachtet werden und daraus können die notwendigen pädagogischen Massnahmen abgeleitet werden. Nach der achtjährigen Unterstufenzeit folgen die vier Jahre der Oberstufenzeit. Die Klasse bleibt immer noch zusammen, der Unterricht wird nun von einer Vielzahl von Fachlehrern durchgeführt. Der Schulabschluss wird an den verschiedenen Waldorfschulen variabel gestaltet. Entweder werden die im entsprechenden Land praktizierten Schulabschlüsse (Abitur und/oder Reifeprüfung) in der Waldorfschule intern abgenommen, oft erst nach einem dreizehnten Jahr. Oder aber es findet ein öffentlich nicht anerkannter, interner Abschluss statt und staatlich notwendige Prüfungen werden nach der Waldorfschulzeit abgelegt. Dies ist vor allem die Praxis in der Schweiz.

Prüfungen, verbunden mit Sitzen bleiben in der Klassenstufe oder Relegation gibt es nicht. Auch werden keine Notenzugnisse gegeben. Das jährliche Waldorfzeugnis besteht in der Wortbeschreibung der erreichten Fähigkeiten und der Formulierung des Arbeitszieles für die nächste Zeit. Gemeint sind hier neben den rein schulischen Fähigkeiten auch die künstlerischen und sozialen Qualitäten.

Der Wochenplan hat an der Waldorfschule eine besondere Gestalt. Die ersten zwei Stunden des Tages sind über normalerweise 3-4 Wochen hinweg einem Fach gewidmet (sogeannter Epochen- oder Hauptunterricht). Wenn während einiger Wochen lang ein Fach (Geschichte, Mathematik, Landessprache, Naturkunde...) täglich behandelt werden kann, entsteht eine ausgezeichnete Möglichkeit der Vertiefung und der Verflechtung der gemeinsamen Arbeit in der Schule mit den täglichen, individuellen Hausarbeiten.

Im weiteren Tagesablauf folgen Fachstunden, wo vor allem das Üben über das ganze Jahr hinweg sinnvoll ist. Es sind dies die Kurse wie Fremdsprachen, Malen, Plastizieren, Musik, Handarbeit und die Bewegungsfächer Eurythmie und Sport.

Die Zusammenarbeit der Lehrer untereinander wird möglich gemacht durch die wöchentliche, halbtägige

Lehrerkonferenz und durch die möglichst vielen gegenseitigen Hospitationen.

Die Wechselwirkung zwischen Schule und Elternhaus wird gestaltet in Form von häufigen Klassenelternabenden, allgemeinen Schulelternabenden und durch periodische Gespräche des Lehrers mit den einzelnen Familien. In der Oberstufenzeit gewinnen die Gespräche des Lehrers mit dem einzelnen Schüler immer mehr an Bedeutung.

Grundzüge einer anthroposophischen Lehrerbildung

Formale Aspekte

Auf diesem kurz skizzierten Hintergrund der Schulpraxis baut sich die anthroposophische Lehrerbildung auf. Die Waldorflehrer-Seminare sind Beispiele einer Non Government Organisation (NGO), sind also arbeitsbezogen tätig und werden durch die Waldorfschulen, durch Spenden und durch Studiengebühren finanziert. Die Unabhängigkeit vom Staat macht es möglich, in Lehre und Forschung sich ganz auf das sich entwickelnde Kind zu konzentrieren und nicht die oft unpädagogischen Bedürfnisse der politischen Verantwortungsträger in Gesellschaft und Wirtschaft abzudecken.

Die von den Waldorfschulen eingerichteten und finanziell mit unterhaltenen Waldorf-Lehrerseminare verstehen sich hauptsächlich als Institution zum Erreichen einer Zweitqualifikation. Das heißt, dass die Seminaristen mit Ziel Klassenlehrer, wenn möglich schon in einem pädagogischen Beruf ausgebildet sind.

Für die angehenden Fachlehrer gilt, dass beim Eintritt in das Waldorflehrer-Seminar die dazu notwendige Fachqualifikation durch Studium oder Praxis schon vorhanden sein soll. Die Zulassung zum Studium wird im Einzelfall angeschaut, wobei die Lebenserfahrung mehr Gewicht hat als die vorzuweisenden offiziellen Abschlüsse.

Zwei Typen von Ausbildungsgängen müssen unterschieden werden: die Vollzeitseminare und die Berufsbegleitenden Seminare. Einen geschichtlichen Überblick über die Entstehung der Lehrerseminare gibt Schiller (Schiller 2001, S. 45-88) In der Charakterisierung der Lehrerbildung werden zwei ausgewählte Vollzeitseminare und ein Seminar mit Schwerpunkt Berufsbegleitender Ausbildung vorgestellt. Durch regelmässige

Gastdozententätigkeit sind dem Autor die drei Einrichtungen gut bekannt. Es handelt sich um die Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik Mannheim (DE), das Waldorflehrerseminar Kiel (DE) und das Seminar für Waldorfpädagogik - Hochschule in freier Trägerschaft, Kassel (DE).

In allen drei Ausbildungsstätten sind die nachfolgend formulierten Grundelemente die gemeinsame Basis:

- 1) Das Unterrichtsangebot ist gegründet auf drei gleichberechtigten Säulen: Künstlerisches Üben, Üben des Denkens und Fähigkeitsbildung für die pädagogische Praxis. So sollen die Studienkurse zu einem Drittel je bestehen aus: Übungskursen in Malen, Zeichnen, Plastizieren, Eurythmie, Musik und Sprachgestaltung; Seminaristischen Kursen in anthroposophischer Grundlagenarbeit, in allgemeiner Menschenkunde und pädagogischer Anthropologie; Kursen in Methodik-Didaktik und allgemein bildenden, sachorientierten Kursen wie Geschichte, Kulturkunde, Naturkunde, Geometrie.
- 2) Im Studium wird besonderer Wert gelegt auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Seminarbesuch und Praxis an den Schulen. Mindestens ein Drittel der Studienzzeit sollte aus praktischer Tätigkeit an Schulen bestehen.
- 3) Bei den Fachstudien kommt dazu ein stetiges Üben im Fachbereich.
- 4) Zum Studiengang gehören auch Übungen in der Selbstverwaltung. Die Studentengemeinschaft hat bestimmte Aufgaben (beispielsweise Mensa, Stipendien, Putzdienst oder Bibliothek) in die eigene Verantwortung übernommen. Dies ist eine weitere Möglichkeit, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden.
- 5) Auch das Arbeiten in Konferenzen will geübt sein. So gibt es in periodischen Studentenkonzferenzen oder in gemeinsamen Besprechungen von Studenten mit Dozenten die Gelegenheit, Studienfragen oder Probleme des sozialen Zusammenlebens zu beraten und nach Möglichkeit Handlungsschritte zu beschliessen.

Die Beobachtung der Seelentätigkeiten Denken, Fühlen und Wollen

Wenn in der Beschreibung der Lehrtätigkeit das Beobachten des seelischen Entwicklungsganges des einzel-

nen Schülers hervorgehoben wurde, so ist damit impliziert, dass der Lehrer die Fähigkeit besitzen soll, Seelisches exakt zu beobachten (siehe auch Schiller 2001, S. 71). In den Grundwerken Steiners ist ein Übungsgang dargestellt, wie man die Fähigkeit erlangt, seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode zu gewinnen und damit sachgerecht umzugehen (Steiner 1886; Steiner 1894; Witzmann 1980, S. 40-44). Dieser Übungsweg hat in den Waldorflehrer-Seminaren noch nicht richtig Fuss gefasst, ist aber unserer Auffassung nach von fundamentaler Bedeutung.

Ein Beispiel soll erläutern, was hier gemeint ist. Ein Mensch wacht mitten in der Nacht auf. Das erste, was er erlebt, ist ein Gefühl der Unsicherheit, der Angst. Im Weiteren bemerkt er, dass eine Frage in ihm aufgetaucht ist: Was war das? Es ist ihm mittlerweile klar geworden, dass ein besonderes Geräusch ihn geweckt hat. Er versucht nun, sich über die Art des Geräusches klar zu werden. Es gelingt ihm nicht genügend, denn die Erinnerung an das Sinneserlebnis ist zu blass. Unterdessen völlig aufgewacht, bemerkt er, dass er angespannt lauscht. Wiederholt sich vielleicht das Geräusch? Oder schliesst sich ein anderes an? Im Weiteren kann bemerkt werden, dass auf die zuerst gestellte Frage nach dem Was, intensiv nach einer Antwort gesucht wird. Es entstehen mögliche Angebote. Ist es ein Einbrecher, der sich am Fenster draussen zu schaffen macht? Ein Tier, das sich auf dem Dach des Hauses bewegt? Diese hypothetischen Fragebeantwortungen erzeugen ein neues Gefühl: der innere Zustand der Verängstigung wird immer grösser. Plötzlich steigert sich die Aufmerksamkeit nach draussen wieder. Das Geräusch erscheint wieder. Es wird nun beschreibbar als eine Mischung von Schlaggeräusch mit anschliessendem Kratzen, das Ganze in mehrfacher Wiederholung. Hört man das Geräusch eines speziellen Werkzeuges des Einbrechers? Auch dieses Angebot wird nun geprüft und verworfen, weil das dazu passende Werkzeug nicht vorgestellt werden kann. Der Ort der Geräuschenstehung passt zu wenig zur Hypothese des Einbrechers. Denn das Geräusch wird in einem höheren Bereich über dem Fenster lokalisiert. Ist es doch ein Tier auf dem Dach? Auch diese Hypothese wird wiederum verworfen, weil die Art der Wiederholung des Geräusches nicht zu einer Tierbewegung passt.

Auf diese Weise geht das intensive Suchen nach Erklärung des Geräusches weiter. Der Grad der Unzufriedenheit wächst.

Plötzlich taucht eine Erinnerung auf: vor Tagen wurde bemerkt, dass über dem Schlafzimmerfenster aussen an der Wand mehrere gebogene Kratzspuren zu sehen waren. An diese Erinnerung anschliessend, taucht ein neues Angebot auf: Ist es der Wind, der Äste des dem Hause nahe stehenden Baumes an die Wand schlägt? Kaum vermutet, ist der bislang angestrengt nachdenkende Mensch schon aufgestanden und öffnet das Fenster. Und tatsächlich, es windet. Bei einem erneuten starken Windstoss kann gesehen und gehört werden, dass Äste des Baumes so an die Hauswand bewegt werden, dass sie zuerst anschlagen und dann die Wand entlang kratzen. In der Seele stellen sich nun neue Gefühle ein: die Angst ist gewichen, Befriedigung und Erleichterung über das zuvor Unerklärliche haben sich eingestellt.

Das Beispiel zeigt Folgendes: Auf eine Sinneswahrnehmung folgt eine Gefühlsempfindung. Der Sinneseindruck allein erscheint ohne jeden Zusammenhang, er ist eine Summe von unverständlichen Einzelheiten. Anschliessend wird die Seele in anderer Form regsam. Eine erste grössere Aktivität des Denkens setzt ein mit dem Bilden von Hypothesen. Die Fortsetzung des Denkvorganges ist, dass aus der Ideenwelt einzelne Begriffe herangezogen und als Erklärung an die Wahrnehmung herangetragen werden. Dies tut man solange, bis das immer wieder neu gefasste Begriffsangebot zu der Wahrnehmung deckend passt. Jetzt kann ein richtiges Urteil gefällt werden. Damit sind zwei verschiedene Dinge geschehen. Zum einen wurde ein universeller Begriff an der speziellen Wahrnehmung individualisiert: eine Vorstellung wurde gebildet. Zum andern wurde die Einzelwahrnehmung generalisiert, in einen grösseren Zusammenhang gestellt. Nach erfolgter Erkenntnis ist wiederum ein neuer Gefühlseindruck entstanden: die Befriedigung, eine Lösung auf die vorher beunruhigende Fragestellung gefunden zu haben.

Wenn der Lehrer verantwortungsvoll in das Seelenleben des Kindes hineinwirken will, so verlangt eine moderne Pädagogik ein wissenschaftlich fundiertes Vorgehen. Dies wird erst möglich, wenn nach wissenschaftlichen Kriterien die Seelentätigkeiten Denken, Fühlen und Wollen beobachtet werden können. Anthroposophie macht die neuartige Fähigkeitsbildung der seelischen Beobachtung möglich. Darum sind alle Unterrichtsangebote an einem Waldorflehrerseminar auf diese Fähigkeitsbildung

auszurichten. Die erste Stufe der Beobachtung des Seelisch-Geistigen ist naturgemäss die Beobachtung des eigenen Denkens. Durch die übenden künstlerischen Kurse kann durch Selbstbeobachtung das Gefühlsleben kultiviert werden. So wird eine Ausbildung zum Beruf des Waldorflehrers zu einer Bildung des eigenen Selbstes, zur Selbsterziehung, sodass nach der Ausbildung ein permanenter weiterer Bildungsweg zu einer Selbstverständlichkeit werden kann.

Beispiel 1: Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik, Mannheim

Das 1976 unter Leitung von Prof. E. Schubert begründete Lehrerseminar bietet für 100-150 Studenten schwerpunktmässig eine zweijährige Vollzeitausbildung an. Abschlüsse sind möglich in den Bereichen Klassenlehrer, Fachlehrer für Fremdsprachen, Handarbeit, Gartenbau, Werken, Musik, Kunstunterricht und für die Oberstufenfächer. In einem 5-jährigen Ausbildungsgang kann Heilpädagogik studiert werden. Ebenso ist eine grundständige 4-jährige Ausbildung zum Klassenlehrer möglich. Grundständig meint eine Ausbildung ohne vorheriges Universitätsstudium.

Der Wochenablauf ist wie folgt gegliedert. Die Vormittagskurse werden in der Form von Epochen strukturiert, d.h. eine Thematik wird über die Zeitdauer von einigen Wochen täglich von Montag bis Freitag behandelt. In einer ersten Einheit von 90 Minuten täglich findet in seminaristischer Form die anthroposophische Grundlagenarbeit statt, welche im zweiten Studienjahr vor allem das Studium der Allgemeinen Menschenkunde (Steiner 1919) beinhaltet. Eine weitere Einheit findet als künstlerischer Übungskurs statt, wobei in den verschiedenen Künsten eine Wahlfreiheit besteht. Die dritte Einheit behandelt die Methodik-Didaktik in verschiedenster Form. Die Nachmittage sind dem Studium des Faches gewidmet, ein Fach wird zwischen einmal und dreimal wöchentlich angeboten. In der Regel belegt ein Student zwei Fächer. In jedem Studienjahr finden 4 - 5 wöchige Praktika an Waldorfschulen statt. Die Praktika werden am Seminar vorbereitet und nachbesprochen. Dies bedingt einen möglichst guten Kontakt zwischen den Dozenten der Hochschule und den Lehrern an den Waldorfschulen. Mannheim ist dabei, diese Zusammenarbeit zu verstärken und in eine geeignete Form zu giessen.

Da immer mehr Absolventen der zweijährigen Studienzeit

sich mangelhaft ausgerüstet fühlen, wurde als Wahlmöglichkeit ein drittes Studienjahr eingerichtet. In dieser besonderen Form des Assistenzlehrerjahres sind die Studenten unter Betreuung und Anleitung an einer Schule tätig, d.h. sie führen beispielsweise keine Klasse, geben aber stundenweise Unterricht. Die Dozenten der Hochschule beschränken sich meistens auf einen guten Kontakt mit den entsprechenden Lehrern an der Schule, welcher die Betreuung des Studenten übernommen hat. Ein Befähigungszeugnis zum Lehrerberuf wird in diesem Falle nach drei Jahren erteilt.

Nach Möglichkeit unterrichten die Dozenten in den Praktikumszeiten, wo keine Studentenkurse stattfinden, auch an Waldorfschulen als Gastepochenlehrer. Dies ist sehr wichtig, um den Kontakt zur Schulpraxis und zu den Kindern und Jugendlichen nicht zu verlieren.

Eine Besonderheit in der Mannheimer Ausbildung ist die Einrichtung der Sozialarbeit. Während der ganzen Studienzeit soll der Student einmal pro Woche einen Nachmittag mit einem Kind verbringen. Dies kann geschehen in der Form von Hausaufgabenhilfe, Deutschunterricht für Ausländerkinder oder einfach einer sinnvollen Freizeitgestaltung. Die Kinder stammen entweder von der benachbarten Waldorfschule, von einer Einrichtung für Lernbehinderte oder von der Elternschaft des mit der Hochschule zusammenarbeitenden Waldorfkindergartens, welcher in einem Quartier mit sehr hohem Ausländeranteil tätig ist. Das wöchentliche Zusammensein mit immer dem gleichen Kind bietet die wichtige Möglichkeit des Kennenlernens der kindlichen Wesenheit. Studienteilnehmer, welche als Mutter oder Vater zuhause eigene Kinder erziehen, sind von dieser Sozialarbeit befreit. Mit dieser Gruppe findet wöchentlich eine besondere Besprechung statt, wo familiäre Erziehungsfragen erörtert werden.

Beispiel 2: Waldorflehrer-Seminar Kiel

Das Kieler Seminar, 1982 von O. und F. Oltmann gegründet, hat die Besonderheit der speziellen Praktikumsgestaltung. Das erste, propädeutische Studienjahr wird vollständig am Seminar absolviert. Im zweiten Jahr ist der Auszubildende vorwiegend an einer Schule tätig, um die Praxis zu erlernen. Das Seminar ist auf dem Gelände der

Kieler Waldorfschule untergebracht und viele an der Schule tätige Lehrer unterrichten nachmittags am Seminar Fachdidaktik. Durch diese Struktur ist im Vergleich zur Mannheimer Hochschule die Arbeitsbeziehung zwischen den umliegenden Schulen und dem Seminar viel intensiver. Spezielle Konferenzen und Mentorenzusammenkünfte dienen dem Erfahrungsaustausch und der ständigen Weiterbildung.

Das Kieler Seminar unterhält einen Forscherkreis, wo Dozenten mit Waldorflehrern und Forschern zusammenarbeiten. Forschungsprojekte werden erörtert, ausgetauscht und evaluiert. Gerade für Oberstufenlehrer ist es wichtig, dass sie neben dem Schulunterricht langfristig auch eine Forschungsarbeit in jeweils ihrem Fachgebiet betreiben. Dem Klassenlehrer bieten sich pädagogische Themen an. Für das Gedeihen einer vielfältigen, wenn auch bescheidenen Forschung kann das Lehrerseminar Impulsator, Vermittler und Korrektor sein.

Der Studienablauf im ersten Jahr ist wie folgt gegliedert: Die Studenten beginnen den Tag mit einem zweistündigen Übungskurs in Kunst, welcher am Nachmittag erweitert fortgeführt wird. Die künstlerischen Fächer Malen, Plastizieren, Zeichnen, Eurythmie, Sprachgestaltung und Musik wechseln sich in zwei- bis vierwöchigen Epochen ab. Hauptziel ist die Ausgestaltung des eigenen seelischen Inneren, der Harmonisierung, Intensivierung und Differenzierung der Seelenkräfte. Der anschließende Seminarblock dient der Erarbeitung einer pädagogischen Anthropologie, verbunden mit Übungen zur Steigerung des Beobachtungsvermögens und Denkens sowie Übung der phänomenologischen Naturbetrachtung. Die methodisch-didaktischen Übungen teilen sich auf in Kleingruppenarbeiten zu den verschiedensten Fachmethodiken. In diesen Fachkursen werden die Fachlehrpläne horizontal wie auch vertikal ühend durchgegangen, angeleitet fast durchwegs von tätigen Waldorflehrern von umliegenden Schulen. Das erste Ausbildungsjahr findet mit Ausnahme eines zweiwöchigen Projektkurses in Italien (Bildhauen und Kunstbetrachtung) ganz in der Form der obgenannten Kurse statt. Am Ende des ersten Jahres erhält der Student ein Diplom und bekommt somit die Berechtigung, das zweite Ausbildungsjahr in der Form der Praxistätigkeit an einer Waldorfschule anzugehen.

Geleitet von einem Mentor der Schule, lernt der Student

den Unterricht kennen, übernimmt dann zunehmend Teile bis hin zur selbständigen Führung des Unterrichtes. Diese Schulpraxis wird dreimal im Jahr unterbrochen: zweimal in zwei Wochen treffen sich die Studenten am Seminar zu Intensivkursen, wo im Gespräch mit den Seminarlehrern die Praxiserfahrungen ausgewertet werden. Während zweier zusätzlicher Wochen trifft sich die Studentengruppe zu einer Natur- und Kulturexkursion in Norwegen, wo die Übungen des ersten Jahres aufgegriffen werden.

Aus der gerafften Darstellung geht hervor, dass das Verhältnis zwischen Seminar und Schule sehr intensiv gepflegt wird. Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis ist hier nicht nur Programm, sondern findet, gegeben durch die besondere Form des Seminaufbaus, ständig statt. Die Nähe des Seminars zu Schulen hat eine positive Wirkung. Durch den Bekanntheitsgrad des Seminars an den umliegenden Schulen kommt es immer häufiger vor, dass tätige Lehrer sich für die Zeit einer 2-4wöchigen Fachepoche, welche das Seminar für die Studenten anbietet, zu beurlauben und als Gast das Seminar (wieder) zu besuchen. Die ständige Weiterbildung der Lehrer ist eine weiter auszubauende Aufgabe des Kieler Seminars. Ein Nachteil der besonderen Form des zweiten Studienjahrs ist die Tatsache, dass die wichtigen Übungskurse in Kunst nur ein Jahr lang besucht werden. Für die biographische Entwicklung wäre ein über zwei Jahre dauernder Übungsprozess besser.

Beispiel 3: Seminar für Waldorfpädagogik-Hochschule in freier Trägerschaft Kassel

Ursprünglich war das 1976 gegründete und von M. v. Mackensen maßgeblich geleitete Kasseler Seminar auf die Ausbildung von Oberstufenlehrern spezialisiert. Das heute noch geführte 1 1/2 jährige Vollzeitseminar bildet neben dem Oberstufenlehrer neu auch Klassenlehrer aus. Im Zusammenhang mit dem Zusammenbruch des Sowjetimperiums wurde auch die DDR (Ostdeutschland) aufgelöst und die sogenannten neuen Bundesländer in das ehemalige Westdeutschland eingegliedert. In den neuen Bundesländern entstanden nun nach der Wende 1989 sehr schnell Waldorfschulen mit Lehrern ohne eine Waldorf-Lehrerbildung. Um eine Umschulung doch zu gewährleisten, wurde in Kassel die Blockausbildung eingerichtet. Die

Teilnehmer, vor allem tätige Lehrer aus Waldorfschulen, besuchen mehrfach jedes Jahr Ausbildungsblöcke zu 2-4 Wochen. In der Zwischenzeit erteilen sie Unterricht. Nach Absolvierung der insgesamt 36 Unterrichtswochen, was je nach der Beurlaubungsmöglichkeit von der Schule zwischen 3-5 Jahren dauert, hat der Blockteilnehmer gleich lang am Seminar studiert wie ein Vollzeitseminarist. Der Vorteil des Blockstudiums ist der intensive Praxisbezug, wenn die Unterrichtstätigkeit des Seminaristen von einem Lehrer an der Schule gut betreut wird. Von Nachteil ist die Tatsache, dass der Teilnehmer nur jeweils eine kurze Zeit in den Übungsprozess einsteigen kann. Dies zeigt sich besonders bei den Kursen im künstlerischen Üben.

Die Kurse im Kasseler Seminar sind stark ausgerichtet auf die Umschmelzung der formalen, systemorientierten Fachinhalte zum Aufbau von wirklichkeitsgemäßen Erlebnissen an Welt- und Menschenerfahrungen. Schlüssel dazu ist das Erüben der Methode der von Rudolf Steiner entwickelten Erkenntniswissenschaft. Diese Methode muss nun an Welterscheinungen als sinnreich erfahren werden. So sind Wahrnehmungs- und Beobachtungsübungen nicht nur in der seminaristischen Kursarbeit zu vollziehen, sondern auch in den chemischen und physikalischen Experimentallabors, auf einem Gärtnerbetrieb, in zoologischen und botanischen Praktika, sowie an größeren kulturkundlichen und naturkundlichen Exkursionen. Im Vergleich zu den Ausbildungen in Mannheim und Kiel sind die Kursangebote viel stärker projektorientiert. Die Persönlichkeitsbildung orientiert sich stark am Erüben einer erweiterten und lebendigen Welterfahrung. Dieser Duktus entspricht stark den Forderungen, welche an den zukünftigen Oberstufenlehrer gestellt sind.

Schlussfolgerung: Ideen zur Umgestaltung der Lehrerbildung-Die Bedeutung der Fähigkeitsbildung der seelischen Beobachtung

Das Kind in der Volksschulzeit vom 7.-14. Lebensjahr steht vor der Aufgabe, die Welt kennen zu lernen. Weil das eigene Urteilsvermögen noch nicht systematisch ausgebildet ist, erlebt es zunächst die Welt durch den Lehrer (Steiner 1923, S. 56-59). Der Lehrer ist der Vermittler zwischen Welt und Kind. Das Kind hat die Möglichkeit, durch starke Bilder,

welche der Lehrer entwickelt, zu bleibenden Vorstellungen, zu Wissen über die Welt zu gelangen. Seine Urteile sind stark verbunden mit der Art, wie der Lehrer mit der Welt in Beziehung steht (Gefühlsurteile). Das Kind schaut naturgemäß in diesem Alter zum Lehrer als Autorität auf. Aus diesem Grunde erhält der Lehrer eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe für die moralische Erziehung der Kinder. Um dieser Aufgabe gewachsen zu sein, müsste der Lehrer nebst seiner Selbsterziehung eine möglichst umfassende Anschauung über die Gesetze der Welt und über das Wesen des Menschen haben (Steiner 1919, 1.-3. Vortrag).

Aus dieser Tatsache heraus erwachsen für die Dozenten der Lehrerseminare besondere Aufgaben. In den vorhin genannten drei Bereichen, Selbstschulung, Welterkenntnis und Menschenerkenntnis, hat der Dozent selbst aktiv forschend tätig zu sein, um in den Kursen die Impulse zu geben, dass die Studenten selber aktiv werden. Nicht die Wissensvermittlung soll in den Unterrichtskursen das Zentrale sein, sondern die Art und Weise, wie das Verhältnis zwischen Welt und Mensch erarbeitet wird. Somit ist höchste Aufmerksamkeit auf die wissenschaftliche Methode des Beobachtens und Erkennens zu richten. Ein deutliches Methodenbewusstsein ist gefordert. Und da hat, wie schon im ersten Teil der Abhandlung dargestellt, die seelische Beobachtung nach naturwissenschaftlicher Methode höchste Priorität. Denn ohne die ausgebildete Fähigkeit des Beobachtens Könnens von nichtsinnlichem Geschehen in der eigenen Seele ist eine Selbsterziehung, ist ein moderner Schulungsweg nicht möglich. Wenn es darum geht, die Entwicklungsschritte des jungen Menschen zu beurteilen und zu beobachten, dann genügt das Beobachten der sinnlich erfassbaren Äußerungen der Seelentätigkeit des Kindes nicht. So stark als möglich müsste das Denken, Fühlen und Wollen des anvertrauten Schülers in die exakte Beobachtung genommen werden können. Auch für das Erkennen der Welt ist das Beobachten der eigenen Seele notwendig. Bei der Urteilsbildung geht es ja darum, das Zusammenpassen von Elementen der Wahrnehmung mit den selbst hervorgebrachten Begriffen abzuprüfen (Steiner 1886, Kap. 11, Denken und Wahrnehmung). Passt mein Begriffsangebot zum mir gegebenen Wahrnehmlichen oder nicht? Und gerade da, kurz vor dem Bilden des Urteils, lauern dem Menschen viele Feinde auf: Voreingenommenheit, Ungeduld,

Unsorgfalt, eigenes Vorurteil, Wunsch nach Anerkennung und wie sie alle heißen (Goethe 1793, Abhandlung „Der Versuch als Vermittler von Object und Subject“, 5 Seiten). Diese Feinde, in der eigenen Seele sitzend, können dann sinnvoll bekämpft werden, wenn man sie durch den Vorgang der seelischen Beobachtung vor sich hat.

Somit stellt sich für jede Lehrerausbildungsstätte folgende Hauptaufgabe: Erforschen, Üben, Kultivieren und Vermitteln der seelischen Beobachtung nach naturwissenschaftlicher Methode. Wenn alles Bemühen an einer Lehrerbildungsstätte von diesem Prozess durchtränkt ist, dann ist auch die Gefahr des Dogmatismus, des „Besser-Sein-Wollens“, der Selbstüberheblichkeit, gebannt. Aller Sachkundeunterricht, das künstlerische Üben, das Lernen des methodisch-didaktischen Lehrerhandwerks unterliegt einer bewusst gegriffenen Möglichkeit der Selbstkontrolle und kann damit den Forderungen nach Wissenschaftlichkeit genügen.

Um an diesem hohen Ziel zu arbeiten, wird Folgendes vorgeschlagen:

- 1) Der Lehrkörper der Lehrerbildungsstätte hat sich in geeigneter Form ständig in der Übung der seelischen Beobachtungsgabe zu stärken. Ein Instrument dazu ist die wöchentliche Konferenz. Dort sollen die verschiedenen Unterrichtsformen erläutert werden und es soll geprüft werden, ob und wie seelische Beobachtung getätigt wird.
- 2) Die anthroposophische Grundlagenarbeit stützt sich mit Vorteil auf die zwei wichtigsten Werke von Rudolf Steiner ab, wo die seelische Beobachtung entwickelt wird: „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ (Steiner 1886) und „Die Philosophie der Freiheit“ (Steiner 1894). Beide Werke sind so gehalten, dass das seminaristische Arbeiten an den Texten ein Übungsweg in seelischer Beobachtung werden kann.
- 3) Das Studium des zentralen Lehrerkurses „Allgemeine Menschenkunde“ (Steiner 1919) ist dann für den Studenten produktiv, wenn das Erübte aus dem anthroposophischen Grundkurs angewendet und vertieft wird. Also: ein erkennendes Hinarbeiten in die komplexen Inhalte der „Allgemeinen Menschenkunde“ mit der Anwendung der Methode der kritischen Beobachtung vor allem der eigenen Erkenntnisbildung.
- 4) Die Studenten und später die Lehrer sollten die innere

Haltung entwickeln, dass ein immerwährendes, lebenslanges Lernen zur Voraussetzung des Lehrerberufes gehört. Die Lehrerbildungsstätte kann dazu beitragen, indem im Studenten durch vertiefende allgemein bildende Kurse das Interesse an der Welt und am Menschen immer größer wird. Liebevolle Naturbeobachtungen und das Studium der Weltliteratur können dann zu einer Selbstverständlichkeit werden. Besonders wichtig ist das Studium der Biographien von verschiedensten Menschen (Hirose 2002, S.185-S.186). Die hingebungsvolle Verfolgung eines ganzen Lebenslaufes, von der Kindheit bis ins Greisenalter ergibt die Möglichkeit zur Beobachtung der Verwandlung der Seelenkräfte. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für das Verstehen der Entwicklung des Kindes.

5) Die Kunstkurse sollten so geführt werden, dass über das Tätigsein der eigenen Seele des Studenten Beobachtungsübungen und Anwendung des Beobachtens im Bereich von Denken, Fühlen und Wollen langsam zum „Handwerk“ des künstlerischen Übens werden. So kann das Fühlen zu einer differenzierten Ausbildung gelangen.

6) Der spezifisch pädagogische Unterricht in Methodik-Didaktik müsste so stattfinden, dass wirkliche Beobachtungseinsichten in das Menschenwesen stattfinden können. Damit kann der großen Gefahr des Vermittels von pädagogischen Rezepten entgegengetreten werden. Denn gerade das Erlernen von pädagogischen Rezepten ohne bewusstes Durchdenken ist kontraproduktiv, denn es macht den angehenden Lehrer abhängig von etwas, was er nicht versteht. Wenn die Kinder dies an ihrem Lehrer unbewusst erleben, dann geraten die Kinder in einen gravierenden Autoritätskonflikt, mit möglicherweise fatalen Folgen.

7) Beim Praktizieren in Schulen kann vielleicht am deutlichsten gesehen werden, wie notwendig die Fähigkeit der Beobachtung der eigenen Seelentätigkeit ist. Ohne diese Fähigkeiten ist der Lehrer auf bloße Vermutung angewiesen, wenn es darum geht, das Unterrichtsgeschehen im Nachhinein sinnvoll zu beurteilen.

8) Entscheidend in allem Unterrichtsgeschehen ist die Art und Weise, wie die Kinder und Jugendlichen ihre Seelenkräfte ausbilden. Äußerlich überprüfbar ist nur das

jenige, was von diesen Seelenübungen abgefallen ist, das Wissen, welches abgefragt, kontrolliert und beurteilt werden kann. Entscheidend ist aber das Würdigen dessen, was nicht abfällt, sondern bleibenden Charakter hat: die harmonische Wechselwirkung der Fähigkeiten des Denkens, Fühlens und Wollens. Die Befähigung zur Urteilsbildung, zum Wissenserwerb in den ersten acht Schuljahren, von selbständiger Urteilsbildung in der Oberstufenzeit mit zunehmender Bewusstheit sind Aufgaben. Die Stärkung des Gefühls, das Umgehen-Lernen mit der Differenziertheit des eigenen Fühlens ist ein weiteres Ziel. Die Kräftigung des Willens letztlich ist die Voraussetzung für das spätere zielvolle Ergreifen einer Lebensaufgabe, welche in Freiheit angegangen werden kann.

Im Mittelpunkt dieser neuen Lehrerbildung soll die Anleitung zur Selbsterziehung des zukünftigen Lehrers stehen. Durch wissenschaftliche und künstlerische Kurse soll die Fähigkeit zur Beobachtung der Seelentätigkeiten des Denkens, Fühlens und Wollens entwickelt werden. Dadurch entsteht das Instrument zur Beobachtung nicht nur der leiblichen, sondern auch der seelisch-geistigen Entwicklung des Kindes und damit zu einer Unterrichtsgestaltung, welche dem Kinde gerecht werden kann.

Verdankung

Frau R. Rist hat freundlicherweise die Arbeit kritisch durchgelesen.

Literatur

GA = Gesamtausgabe, Bibl. Nr., erschienen im Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Goethe, J. W. (1883). *Naturwissenschaftliche Schriften, Bd. 1.* Hrsg. von R. Steiner (GA 1a-e). Nachdruck Dornach 1975.

Heydebrand, C. v. (1928). *Vom Lehrplan der freien Waldorfschulen.* Stuttgart¹⁰ 1996: Verlag freies Geistesleben.

Keller, J. A. und Novak, F. (1979). *Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe-Praxisorientierungen-Reformideen.* Freiburg¹⁷ 2000: Herder Spektrum Taschenbuch.

- Leber, St. (Hrsg.) (1985). *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hirose, T. (1988). シュタイナーの人間観と教育方法 (R. Steiners Menschenanschauung und seine Unterrichtsmethode), ミネルヴァ書房 (Mineruba shobo)
- Lindenberg, Ch. (1975). *Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells*. Reinbeck: rororo Sachbuch.
- Hirose, T. (2002). 教育力としての言語 (Die Sprache als Bildungskraft), 勁草書房 (Keiso shobo)
- Schiller, H. (2001). Die Ausbildung zum Waldorflehrer, Geschichte, Inhalte und Strukturen. In: *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung, Band 1, S. 45-124*. Hrsg. von F. Bohnsack und S. Leber. Bad Heilbrunn: Verlag Klinikhard.
- Steiner, R. (1923). Pädagogik und Moral. Skizze eines Vortrages für die künstlerische Tagung der Waldorfschule, 25.-29. März 1923. In: *Der Goetheanumgedanke inmittender Kulturkrise der Gegenwart, Gesammelte Aufsätze aus der Wochenschrift <Das Goetheanum>*. GA 36, Dornach 1961.
- Steiner, R. (1919 a). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293, Neu durchges. u. erg. Aufl., Dornach⁹ 1992.
- Steiner, R. (1919 b). *Erziehungskunst: Methodisch-Didaktisches*. GA 294, Dornach⁶ 1990.
- Steiner, R. (1919 c). *Erziehungskunst: Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. GA 295, Dornach⁴ 1984.
- Steiner, R. (1907). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*. In: Sonderdruck aus "Lucifer-Gnosis 1903-1908". GA 34, Dornach 1978.
- Steiner, R. (1904). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. GA 9, Dornach³¹ 1987, Taschenbuchausgabe Tb 615.
- Steiner, R. (1894). *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung–Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. GA 4, 1962, Dornach¹⁶ 1995.
- Steiner, R. (1886). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. GA 2, 1962, Dornach⁷ 1979.
- Witzenmann, H. (1980). *Die Philosophie der Freiheit als Grundlage künstlerischen Schaffens*. Dornach² 1988: Gideon Spicker Verlag.
- Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik Mannheim: <http://www.freie-hochschule-mannheim.de>
- Seminar für Waldorfpädagogik–Hochschule in freier Trägerschaft Kassel: <http://www.lehrerseminar-forschung.de>
- Waldorflehrer-Seminar Kiel: <http://www.waldorfseminarkiel.de>