



Bund der Freien
Waldorfschulen

Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung an Waldorfschulen

Blickpunkt
2



Freiheit und Vielfalt im Bildungswesen

Als der Parlamentarische Rat im Herbst des Jahres 1948 über die neue Verfassung der Bundesrepublik Deutschland beriet, ging es auch um die Freiheitsrechte der Schulen in freier Trägerschaft. Nie wieder sollte ein staatliches Bildungsmonopol, wie das unter der nationalsozialistischen Diktatur geschehen war, individuelle Initiativen im Schul- und Hochschulwesen behindern dürfen. Aber natürlich musste auch das erreichbare wissenschaftliche Niveau gesichert sein. So fordert der Artikel 7.4 des Grundgesetzes, der die Lehrplan- und Methodenfreiheit der Waldorfschulen garantiert, eine mit den Maßstäben für staatliche Schulen vergleichbare Qualität der Lehrerbildung. Die Ausbildung von Lehrkräften an Schulen in freier Trägerschaft darf in Form und Inhalt anders sein; sie darf nur hinter der staatlichen Ausbildung nicht zurückstehen.

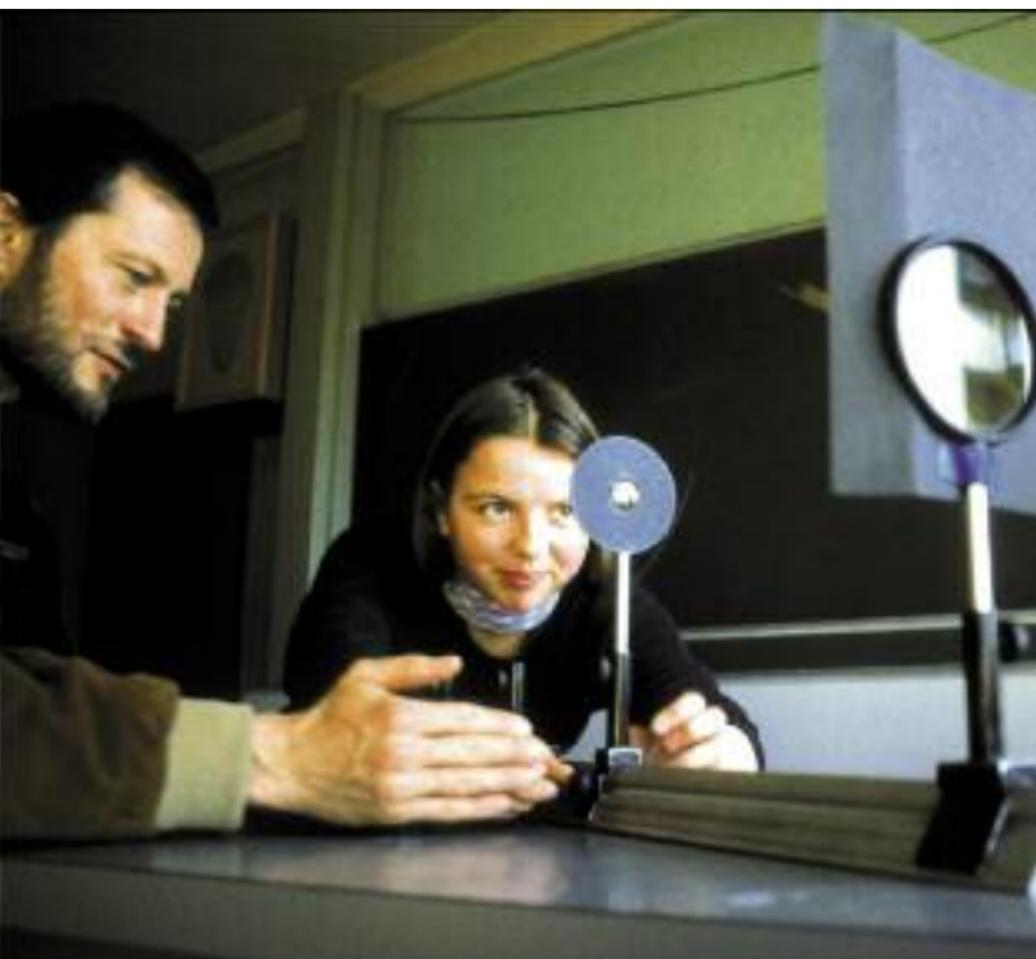


Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen. (Aus Artikel 7.4 GG.)

Mit dieser ausgewogenen, freilassenden Vorschrift fördert die deutsche Verfassung Freiheit und Vielfalt im Bildungswesen und einen weiten Spielraum für pädagogische Innovationen, ohne dass Kinder und Jugendliche benachteiligt werden. Wenn sich gegenwärtig viele Schulen in öffentlicher Trägerschaft, besonders die Grundschulen, um Freiräume für die individuelle Initiative von Lehrerinnen und Lehrern bemühen, dürfte die von Schulen in freier Trägerschaft seit Jahrzehnten erprobte lokale Gestaltungskompetenz ein förderliches Vorbild gewesen sein. Der Schulrechtsexperte Johann Peter Vogel sah schon 1983 das Privatschulrecht zu einem Pilotrecht für das allgemeine Schulrecht werden.







Was heißt „wissenschaftlich“?

Im Lauf der letzten fünfzig Jahre hat sich das Lehrerbildungswesen in Deutschland stark verändert. Eine umfassende Verwissenschaftlichung hat sich durchgesetzt. Auch die Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen werden jetzt auf akademischem Niveau in die fachwissenschaftlichen Methoden ihrer Spezialgebiete eingeführt. Der Erwerb entsprechender sozialer und schulpraktischer Kompetenzen steht demgegenüber noch zurück, obwohl er überall mit breiter wissenschaftlicher Begründung angestrebt wird.

Hinter diesen Stand der Dinge darf und will die Waldorfpädagogik nicht zurückfallen. Auch in der Waldorfschule geht es um die Vermittlung wissenschaftlich gesicherten Wissens und um die Vermittlung von Lernkompetenz, nicht nur um eine produktive pädagogische Atmosphäre, um Kunst und Handwerk oder darum, dass sich die Kinder in der Schule wohlfühlen, so wichtig das ist.



Es gibt aber nun sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, worin wissenschaftlich gesichertes Wissen eigentlich besteht. In den kulturpolitischen Debatten der Gegenwart und im Streit um die beste Pädagogik für unsere Kinder ist viel zu wenig bekannt, was die neuere Wissenschaftstheorie darüber herausgefunden hat. Noch zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts war die Vorstellung verbreitet, dass wissenschaftliche Forschung seit dem griechischen Altertum Schicht für Schicht einen Berg gesicherter Erkenntnisse aufgehäuft habe, der mit der Zeit weiter wächst, sich aber nicht wesentlich verändert. Heute wissen wir, spätestens seit Ludwik Fleck und Thomas S. Kuhn, dass dieser Berg im Zuge des wissenschaftlichen Fortschritts immer wieder umgeschichtet und neu strukturiert wird, dass neue Paradig-

men scheinbar gesicherte Tatbestände in neuem Licht erscheinen lassen und dass dabei manches wichtig wird, was man vorher übersehen oder vernachlässigt hat. Welche Folgen das hat, zeigt sich besonders deutlich auf dem Feld der naturwissenschaftlichen Grundlagenforschung. Seit Galileo Galilei und René Descartes hat eine umfassende Mechanisierung unseres naturwissenschaftlichen Weltbilds stattgefunden, die auf der Vorstellung beruht, dass nur das Mess-, Zähl- und Wägbare wirklich sei (*res extensa*), qualitative Sinneswahrnehmungen wie Farben und Töne, Geruch und Geschmack hingegen nur subjektive Illusionen (*res cogitans*). Diese Spaltung der Wahrnehmungswelt, in der angloamerikanischen Forschung als „cartesian split“ bezeichnet, ist philosophisch und wissenschaftstheoretisch längst überwunden, regiert aber nach wie vor weite Teile des naturwissenschaftlichen Unterrichts an unseren Schulen, wie ein Blick in die üblichen Lehrbücher oder in die Prüfungsaufgaben für Leistungstests schnell zeigt. Wilhelm Dilthey, der Begründer einer Methodenlehre der Geistes- und Kulturwissenschaften,



hat vor hundert Jahren versucht, die darin liegenden Gefahren einzugrenzen, indem er eine Reviertrennung vornahm: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“ Neuere Forscher gehen, im Anschluss an die Phänomenologie Edmund Husserls, an Anthropologen wie Maurice Merleau-Ponty, Helmuth Plessner, Max Scheler, Gernot Böhme oder an die Naturwissenschaft Goethes, der Frage nach, ob man nicht auch die Natur verstehen könne, statt sie nur kausalanalytisch zu erklären. Sie suchen nach einer Hermeneutik der Natur. Maßgebliche Didaktiker wie Martin Wagenschein, Peter Buck oder Horst Rumpf denken in ähnlicher Richtung.

Die von Rudolf Steiner angeregten Methodiker des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Waldorfschule, oft als „Goetheanisten“ bezeichnet, stehen diesen Forschern sehr nahe. Natürlich sind auch sie der Meinung, dass Schü-

ler der Waldorfschule die wichtigsten Prinzipien und Forschungsergebnisse der cartesianisch orientierten Naturwissenschaft kennen lernen sollten, nicht nur wegen der staatlichen Abschlussprüfungen. Aber sie glauben zugleich, dass die ökologischen und sozialen Probleme der modernen Welt eine möglichst vielseitige verstehende Annäherung an die Natur unabdingbar notwendig machen. Wie sich das eine mit dem anderen verträgt, muss erprobt werden dürfen. Vor allem aber müssen Lehrerinnen und Lehrer des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der Waldorfschule dementsprechend sensibilisiert und ausgebildet werden.

Literatur: Ludwik Fleck: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1980. Eduard J. Dijksterhuis: Die Mechanisierung des Weltbildes. Berlin u.a.: Springer, 1956. Gernot Böhme / Gregor Schiemann (Hg.): Phänomenologie der Natur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997. Michael Hauskeller (Hg.): Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis. Zug/Schweiz: Die Graue Edition, 2003. Michael Gebauer / Ulrich Gebhard (Hg.): Naturerfahrung. Wege zu einer Hermeneutik der Natur. Zug/Schweiz: Die Graue Edition, 2005. Peter Heusser (Hg.): Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften. Bern u.a.: Paul Haupt, 2000. Peter Buck / Ernst-Michael Kranich (Hg.): Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 1995. Peter Buck / Manfred von Mackensen: Naturphänomene erlebend verstehen. Über Physik- und Chemieunterricht an Waldorfschulen und ihre erkenntnismethodische und didaktische Grundlegung. Köln: Aulis, 7. Aufl., 2006.



Vielfalt der Formen des Wissens

Man weiß heute, dass es ein sehr anspruchsvolles, differenziertes Wissen ohne Worte gibt: das Erfahrungswissen der Handwerker, der Techniker, der Kaufleute, der Ärzte, das zuverlässig gelernt, aber niemals vollständig in Sprache umgesetzt werden kann („tacit knowledge“ nach M. Polanyi).

Die Kulturphilosophie Ernst Cassirers hat gezeigt, dass es unterschiedliche Formen des Weltverstehens gibt, von denen das wissenschaftliche Erkennen der Neuzeit die jüngste, aber keineswegs die einzig „wahre“ ist. Cassirers Schülerin Susanne Langer hat diskursive und präsentative Wissensformen unterschieden und besonders am Beispiel der Musik deutlich gemacht, dass es ein sehr bewusstes, hohe Kompetenz forderndes Erkennen ohne Sprache gibt. Im künstlerischen Unterricht der Waldorfschule werden solche Wissensformen, die ja auch im Berufsleben überall verlangt werden, kontinuierlich gepflegt, keineswegs nur in den Fachstunden des Kunstunterrichts. Lehrerinnen und Lehrer müssen dafür ausgebildet sein. Demgemäß geht es bei der Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Waldorf-Lehrerbildung nicht nur um kognitive Strategien und Wissensvermittlung der üblichen Art. Von Klassenlehrern und -lehrerinnen der Waldorfschulen wird erwartet, dass sie singen, Rhythmen und Intervalle erkennen, Noten lesen, mit Aquarellfarben malen können, dass sie über eine gepflegte Sprache und eine geschulte Kompetenz in mimischem und gestischem Ausdruck verfügen. Aber auch die Organisation des Unterrichts, die Technik der Gesprächsführung, das sensible Eingehen auf die Eigenarten jeder Schulklasse und jeden einzelnen Kindes profitieren in der Waldorfschule vom Einsatz aller, nicht nur der diskursiven Formen des Wissens.

Literatur: Wolfgang Wieland: Platon und die Formen des Wissens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1982. Michael Polanyi: Implizites Wissen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1985. Susanne K. Langer: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a.M.: Fischer Wissenschaft, 1984. Andreas Nießeler: Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg: Ergon, 2003.



Lehrer als „Erziehungskünstler“ ausbilden

Lehrkräfte für die Oberstufe brauchen auch an der Waldorfschule eine abgeschlossene Universitätsausbildung, in der Regel das erste pädagogische Staatsexamen oder eine vergleichbare Vorbildung (Diplom, Magister).

Sie werden in einem ein- oder zweijährigen Fortbildungskurs oder berufsbegleitend in die Besonderheiten der Waldorfpädagogik eingeführt und arbeiten als Fachlehrer, in der Regel ab Klasse 9. Für Klassenlehrer, die ihre Kinder in der Regel von der ersten bis zur achten Klasse im täglichen „Hauptunterricht“ am Morgen in sämtliche Wissensgebiete einzuführen haben, ist die damit verbundene Spezialisierung auf zwei oder drei Fächer nicht ausreichend und auch nicht notwendig. Jeder vielseitig begabte und gebildete Mensch, der Freude daran hat, sich mit seinen Kindern zusammen Jahr für Jahr in neue Wissensgebiete einzuarbeiten, kann sich zutrauen, das dafür notwendige Orientierungswissen durch eine entsprechend organisierte Ausbildung zu erwerben. Er oder sie braucht kein Fach-Spezialist zu sein, wie das für eine akademische Laufbahn nötig wäre. Klassenlehrerinnen und -lehrer der Waldorfschule müssen aber vieles wissen und können, was an den Hochschulen heute nicht mehr gelehrt wird. Deshalb wurden die vom Bund der Freien Waldorfschulen organisierten Fortbildungskurse, die vor fünfzig Jahren noch als hinreichend betrachtet werden konnten, zu grundständigen Vollzeit-Studiengängen ausge-



baut. Solche Studiengänge werden derzeit in Stuttgart (hier mit voller staatlicher Anerkennung), Mannheim (derzeit im Anerkennungsverfahren) und Witten/Ruhr (durch besondere Rechtsverordnung anerkannt) angeboten. Diese Ausbildungsstätten adaptieren gegenwärtig das europäische Bachelor-Master-Modell. Ob sie ihre Aufgabe weiter erfüllen können, wird davon abhängen, wie weit sie Steiners Ideal des Lehrers als „Erziehungskünstler“ als profilbildendes Charakteristikum in ihr Konzept einbringen können.

Dieses Charakteristikum ist keineswegs nur eine Spezialität Steiners und der Waldorfschulen. In den USA ist es schon vor hundert Jahren von pädagogischen Berühmtheiten wie William James und John Dewey mit guten Gründen vertreten worden. Neuere Autoren wie Jacob Kounin, Louis J. Rubin und Seymour B. Sarason haben es mit gewichtigen Ergebnissen empirischer Unterrichtsforschung breiter fundiert. Es wird für die Waldorfschulen in nächster Zeit eine dringende Aufgabe sein, die Erziehungsphilosophie Steiners mit diesen Ergebnissen und mit eigener Forschung noch stärker abzusichern. Dass es sich dabei aber nicht um Träume und Gefühlsduseleien handelt, sondern um Wissenschaft, ist auch heute schon nicht zu bezweifeln.

Literatur: Louis J. Rubin: *Artistry in Teaching*. New York: Random House, 1985. Seymour B. Sarason: *Teaching as a Performing Art*. New York: Teachers College Press, 1999. Baldur Kozdon: *Didaktik als „Lehrkunst“: Idee und Begründung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1984. Peter Lutzker: *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen und Basel: Francke, 2007.

Pädagogisches Ethos durch Steiners Esoterik

Maßgebliche Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Forschung vermissen heute bei Lehrerinnen und Lehrern das notwendige hohe Berufsethos, den Einsatz der eigenen Person und die Pflege entsprechender Kompetenzen.

„Der verantwortliche Umgang mit Heranwachsenden fordert den Einsatz der Lehrerpersönlichkeit, verlangt unter anderem soziales Geschick, Einfühlungsvermögen, Gesprächsbereitschaft, Engagement, Empathie, Geduld und Zuversicht, Aufgeschlossenheit und Frustrationstoleranz. Daneben gibt es Minimalstandards eines menschlichen und freundlichen Umgangs, unabhängig von Sympathie oder Antipathie und Tageslaune ... Wer sich für den Lehrerberuf entscheidet, sollte wissen, dass er oder sie diesen professionellen Anforderungen genügen muss, und das bedeutet, sich zielgerichtet und bewusst ein pädagogisch vertretbares Berufsethos zu erarbeiten.“
E. Terhart, *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*

Wie steht es damit in der Waldorf-Lehrerbildung?

Mitunter trifft man heute auf den Verdacht, Waldorf-Lehrerbildung sei nicht „wissenschaftlich“, weil sie auf der „Esoterik“ der von Rudolf Steiner begründeten Anthroposophie aufbaue. Manche sagen dazu, die gegenwärtige Praxis der Waldorfschulen sei doch gar nicht so unvernünftig; man brauche nur auf den altmodischen „Guru“ Steiner zu verzichten. Andere, auch durchaus kritische Beobachter, raten eher, Steiners Anthroposophie als profilbildendes Element trotz ihrer (vermuteten) Irrationalität auf keinen Fall preiszugeben, denn sie sei entscheidend für das Berufsethos der Waldorf-Lehrerschaft. So schreibt Walter Müller,

Erziehungswissenschaftler an der Universität Würzburg: „Wenn es nämlich stimmt, dass die Anthroposophie zwar nicht in inhaltlicher, aber doch in funktionaler Hinsicht als Garant für die gegenwärtig so hoch eingeschätzte pädagogisch-didaktische Qualität der Waldorfschulen anzusehen ist, dann erscheint eine künftige Waldorfschule ohne Anthroposophie unmöglich. Denn sie bildet bei genauer Betrachtung das Gravitationszentrum des gesamten Unternehmens, das Motivations- und Kräfte-reservoir für Lehrer und viele Eltern und die oft unbemerkte Hauptquelle für den vielbeschworenen Schulgemeinschaftsgeist. Ohne diesen weltanschaulichen Sinnmittelpunkt wären die Tage der Waldorfschule vermutlich gezählt.“



Wer sich in diesem Punkt zurechtfinden will und noch keine vorgefasste Meinung hat, sollte zur Kenntnis nehmen, was Steiner in seinem Grundsatzvortrag auf dem internationalen Philosophenkongress in Bologna im Jahre 1911 über die „psychologischen Grundlagen und die erkenntnistheoretische Stellung der Theosophie“ ausgeführt und was er zwei Jahre vor der Begründung der ersten Waldorfschule über das Verhältnis seiner anthroposophischen Geisteswissenschaft zur empirischen Forschung der üblichen Art geschrieben hat. In seinem wissenschaftstheoretischen Hauptwerk „Von Seelenrätseln“ unterscheidet er zwei Arten von Wissenschaft: Seine Anthroposophie, die von übersinnlichen Wahrnehmungen ausgeht, und die empirische Forschung der üblichen Art (Anthropologie), die auf Sinnesdaten beruht. Es handle sich, auf den ersten Blick gesehen, um zwei völlig getrennte Gedankengebiete. Sowohl aus der Anthroposophie als auch aus der Anthropologie lasse sich aber durch folgerichtige theoretische Bearbeitung der zugrunde liegenden Beobachtungen eine „Philosophie über den Menschen“ gewinnen, und hierin berühren sich die beiden Forschungsfelder. Sie arbeiten mit unterschiedlichen Ausgangsdaten und unterschiedlichen Methoden, aber die resultierenden Bilder vom Menschen greifen, wenn beide ihren Weg vorurteilslos verfolgen, widerspruchlos ineinander.

„Die aus der Anthroposophie hervorgegangene Philosophie über den Menschen wird zwar ein Bild desselben liefern, das mit ganz andern Mitteln gemalt ist als dasjenige, welches die vom Menschen handelnde, aus der Anthropologie hervorgegangene Philosophie gibt; aber die Betrachter der beiden Bilder werden sich mit ihren Vorstellungen in ähnlicher Übereinstimmung befinden können wie das negative Plattenbild des Fotografen bei entsprechender Behandlung mit der positiven Photographie.“ R. Steiner, Anthroposophie und Anthropologie, in: Von Seelenrätseln

Hieraus folgt, dass Steiners Anthroposophie keineswegs die empirische Forschung der üblichen Art verdrängen oder ersetzen will, wie immer wieder behauptet wird. Wohl aber können Einsichten, die aus dem einen wie aus dem anderen Feld gewonnen sind, sich wechselseitig ergänzen, anregen, beleuchten.





Grundlage der Waldorfpädagogik ist die von Steiner für möglich gehaltene Philosophie über den Menschen, die sich aus anthroposophischen Ideen und empirischer Forschung der üblichen Art in wechselseitiger Anregung entwickeln lässt. Ein Problem der bisherigen Steiner-Rezeption bestand darin, dass dieser Tatbestand nicht hinreichend klar zur Kenntnis genommen wurde. Anthroposophische Wahrheiten wurden vielfach, entgegen den Intentionen Steiners, als wissenschaftlich gesichert in Sinne anthropologischer Forschung aufgefasst und vertreten. Inzwischen ist klar, dass diese Wahrheiten ihrer Natur nach immer nur vorläufigen und auf bestimmte Situationen bezogenen Charakter haben.

„Absolute“ Wahrheiten, wie sie immer wieder bei Steiner vermutet werden, gibt es in der Anthroposophie nur auf der hohen Erkenntnisstufe der „Intuition“. Wer sie von dort in unsere sinnengebundene Wortsprache umsetzen will, wird damit die größte Mühe haben. Überall da, wo Steiner „esoterisch“ schreibt oder redet, ist das Mitgeteilte ein prekäres, sensibles Provisorium, das erst in ganz individueller Erkenntnisbemühung völlig verifiziert, zu verbindlicher „Wahrheit“ erhoben werden kann. Alle „anthroposophischen“ Äußerungen Steiners haben einen mäeutischen, zu eigener Beobachtung anleitenden und anregenden Charakter. Wer ihnen dogmatische Qualitäten zuschreibt, hat sie missverstanden. Man sollte es deshalb vermeiden, von einem „anthroposophischen Menschenbild“ oder von „anthroposophischer Menschenkunde“ zu reden. Anthroposophie ist nach Steiner „ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall *führen* möchte“ (Hervorhebung J. K.). Was hier als das Geistige bezeichnet wird, lässt sich nicht definieren. Es lässt sich nur, wenn die Zeit dafür reif ist, wahrnehmen. Für die Pflege eines waldorfpädagogischen Berufsethos ist aber jedenfalls das Wissen vom Geist, zu dem das Lebenswerk Steiners hinführt, eine unentbehrliche Voraussetzung.



Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass die neuere kulturgeschichtliche Forschung den inzwischen populären, sehr vieles umfassenden Begriff der Esoterik in bemerkenswerter Weise rehabilitiert hat. An mehreren europäischen Universitäten gibt es inzwischen Lehrstühle für Esoterikforschung. Niemand braucht sich heute mehr zu schämen, wenn er als Anthroposoph und Waldorflehrer bestätigt, dass Steiner nicht nur ein genialer Lehrer und Erzieher, sondern auch ein bedeutender Esoteriker war. Vielleicht war dies das Wichtigste an ihm. Zum wissenschaftlichen Programm einer Ausbildungsstätte für Waldorflehrer und -lehrerinnen gehört deshalb auch eine gründliche Einführung in Steiners Methodenlehre des „übersinnlichen“ Erkennens und ihre Implikationen.

Lehrkräfte an Waldorfschulen sind nicht weniger wissenschaftlich ausgebildet als Lehrerinnen und Lehrer an anderen Schulen. Dass dabei auch neue und unkonventionelle Wege erprobt werden, entspricht den Freiheitsrechten unserer Verfassung.

Literatur: Rudolf Steiner: Das gespiegelte Ich. Der Bologna-Vortrag – die philosophischen Grundlagen der Anthroposophie. Herausgegeben und eingeleitet von Andreas Neider. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 2007. Johannes Kiersch: Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2008.

Über Einzelheiten der gegenwärtig angebotenen Ausbildungsgänge informiert die Website des Bundes der Freien Waldorfschulen www.waldorfschule.de, mit Links zu den einzelnen Ausbildungsstätten. Eine Übersicht der angebotenen Studiengänge finden Sie in „Blickpunkt Nr. 3“.





Blickpunkt

ist eine Publikation, die in unregelmäßigen Abständen kurz und knapp über Waldorfschulen und Waldorfpädagogik Auskunft gibt.

Bisher erschienen:

Blickpunkt 1: Was bedeutet Waldorfschule? Eine Orientierung

Blickpunkt 2: Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung an Waldorfschulen

Blickpunkt 3: Lehrerbildung an Hochschulen und Seminaren im Bund der Freien Waldorfschulen

Blickpunkt 4: Waldorflehrer werden – Bildung fürs Leben

Blickpunkt 5: Prüfungen und Abschlüsse an Waldorfschulen

In Vorbereitung:

Blickpunkt 6: Waldorfschulen weltweit – Eine pädagogische Idee setzt sich durch

Blickpunkt 7: Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen – Vereinbarungen und Ziele

Blickpunkt 8: Waldorfschule: Die Eltern als Mitgestalter an der Schule ihrer Kinder

Blickpunkt 9: Vom Kind zum Erwachsenen – Erfahrungswege, Bildungswege

Blickpunkt 10: Elektronische Medien: Weltverständnis oder Weltentfremdung?

Blickpunkt 11: Schulautonomie und Selbstverwaltung an Waldorfschulen

Blickpunkt 12: Vorbild Waldorfschulen. Wie man Steuergelder effizient einsetzt

Blickpunkt 13: Was wird aus Waldorfschülern? Eine Evaluation

Herausgeber:

Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
Verantwortlich: Henning Kullak-Ublick
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart
Fon (0711) 210 42-0, Fax -19
pr@waldorfschule.de
www.waldorfschule.de

Autor: Johannes Kiersch
Gestaltung: www.lierl.de
Fotos: www.lottefischer.de
Henning Kullak-Ublick
Karl-Dietrich Wilske

Blickpunkt Bestellungen: www.waldorfbuch.de

Info-Hotline: 0800-WALDORF
0800-9253673

waldorfschule