

CHRISTOF WIECHERT

Die Waldorfschule

Eine Einführung

Mit Zeichnungen von Hans Dieter Appenrodt

VERLAG AM GOETHEANUM

Die in diesem Buch abgebildeten Zeichnungen stammen von dem in Holland lebenden Künstler Hans Dieter Appenrodt. Sie sind speziell für den Inhalt dieses Büchleins entworfen und verraten nicht nur eine geniale Federführung, sondern auch psychologisches Verständnis und einen feinen Sinn für Humor, den man bei pädagogischen Themen am allerwenigsten missen möchte. Appenrodts Ausdrucksweise hat Leichte wie Tiefe, so dass der Betrachter immer wieder mit innerer Freude den Blick auf diesen scheinbar so einfachen Bildern ruhen lässt. Der Verfasser dieser Schrift erkannte wiederum in Appenrodts Bildern, was er durch Worte darzustellen versucht.

Wir möchten Hans Dieter Appenrodt an dieser Stelle herzlich für die gute Zusammenarbeit danken. Das Copyright liegt beim Künstler.

C. Wiechert

E-Book-Ausgabe 2026

2. Auflage 2026

Der Verlag am Goetheanum im Internet: goetheanum-verlag.ch

Einbandgestaltung von Wolfram Schildt unter Verwendung eines
Fotos von Charlotte Fischer, www.lottefischer.de

© Copyright 2026 by Verlag am Goetheanum / Philosophisch-Anthroposophische Verlage AG, Oberer Zielweg 60, CH-4143 Dornach

Alle Rechte vorbehalten

Bevollmächtigter in der EU im Sinne des Artikels 16 Absatz 1 der
Verordnung zur allgemeinen Produktsicherheit GPSR: ATHENA
Verlag e.K., Mellinghofer Straße 126, DE-46047 Oberhausen,
info@athena-verlag.de

Lektorat: Lydia Fechner, Heppenheim

Satz: Höpcke, Hamburg

Druck und Bindung: Jelgavas Tipogrāfija, Jelgava, Lettland

ISBN Print: 978-3-7235-1848-9

ISBN E-Book: 978-3-7235-1849-6

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	9
Ursprung, Gegenwart und Zukunft	11
Eine erste Begegnung mit der Waldorfschule im Vogelflug	18
Die Schulhäuser	18
Die Schüler	21
Die Lehrer	23
Eine zweite Begegnung mit der Waldorfschule	29
Der Alltag	29
Im Kindergarten	29
In der Unterstufe	33
Der Epochenunterricht	33
Der Fachunterricht, die Fremdsprachen	38
Handarbeit, Werkunterricht	39
Eurythmie	41
Gymnastik, Sport	42
Musik	43
In der Oberstufe – eine Impression	45

Der Lehrplan	52
Die ersten drei Schuljahre	54
Das vierte bis sechste Schuljahr	58
Das siebte und achte Schuljahr	69
 Die Oberstufe	 70
Das neunte und zehnte Schuljahr	70
Das elfte und zwölfte Schuljahr	76
 Die Pädagogik	 81
Angewandte Pädagogik	87
Das Temperament	87
Die Konstitution	88
Die Denkart	89
Die Phantasietätigkeit	90
Die Interessen	91
Der ‹obere› und ‹untere› Mensch	93
Der religiöse Mensch	94
 Der künstlerische Unterricht	 96
Die Lehrkräfte und ihr persönliches Verhältnis zur Kunst	97
Die Anwendung der Kunst im Unterricht	97

Die Erziehungskunst	99
Die Ästhetik	101
 Technik und Erziehung	 103
Die Quellen	107
 Herausforderungen der Gegenwart und Zukunftsfähigkeit	 114
Externe Herausforderungen	115
Das Verhältnis Staat – Schule	116
Abschlüsse und Prüfungen	116
Interne Herausforderungen	118
Struktur und Impuls	118
Beliebigkeit	119
Verbürgerlichung	120
Der soziale Auftrag	121
 Schlussbetrachtung	 126

«Wir brauchen in dieser Schule, wenn wir in der richtigen Weise vorwärtskommen wollen, mehr als in einer anderen ein vertrauensvolles Zusammenwirken mit den Eltern. Unsere Lehrer sind durchaus darauf angewiesen, dieses vertrauensvolle Zusammenwirken mit den Eltern der Kinder zu finden. Denn unsere Schule ist durch und durch auf geistige Freiheit gebaut.»

RUDOLF STEINER

GA 298, Ansprache am Elternabend 13. Januar 1921, S. 68



VORWORT

1919, als die erste Waldorfschule in Stuttgart begründet wurde, gab es keine aufgeschriebene Einführung in die Waldorfpädagogik. Für Eltern, Lehrer, Schüler und Bildungspolitiker mussten Erzählungen ausreichen. Man war neugierig, wollte Neues, ließ sich auf Experimente ein, war bereit, selbst Erfahrungen zu sammeln und diese danach erst zu beurteilen. Die Einführungsliteraturen begannen erst in den 1970ern und das oft mit programmatischen Titeln wie «Erziehung zur Freiheit», ein in viele Sprachen übersetzter Bestseller von Frans Carlgren. Trotz vieler Einführungen, noch mehr Fachliteratur und mancher erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind die Urteile und Vorurteile genauso unverändert geblieben wie das Änigmatische der Waldorfpädagogik.

Warum also noch eine Einführung? Christof Wiechert hat jahrzehntelang als Waldorflehrer und später als Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum (1999 bis 2009) wie wenige andere den Erfahrungshorizont dieser Waldorfschulbewegung geprägt, hinterfragt und die Pädagogik weiterentwickelt, ist leichtgläubig akzeptierten Traditionen auf den Grund gegangen und hat die Wurzeln wieder freigelegt, eben das

Verständnis der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf leiblicher, seelischer und geistiger Ebene, auf der jede individualisierte waldorfpädagogische Praxis aufbauen sollte; und wenn sie das tut, dann auch in allen Kulturen in dem je eigenen kulturellen Kontext praktiziert werden kann. Die Fragen heutiger Eltern – weltweit, die umkämpfte Situation der Kinder heute, die als Opfer von Werbung und Leistungserwartungen der Erwachsenen oft nicht mehr zu sich selbst kommen können – weltweit, erfordern eine ganz andere Darstellung und selbstverständlich Praxis der Waldorfpädagogik. Christof Wiechert hat in seinen Büchern «Lust aufs Lehrersein?!» (2010) und «Du sollst sein Rätsel lösen ... Gedanken zur Kunst der Kinder- und Schülerbesprechung» (2012) bereits für Waldorflehrerinnen und -lehrer auf Grundelemente gewiesen, deren Berücksichtigung die heutige Anforderung an Schule und insbesondere an Waldorfschule notwendig macht. Es ist die Besinnung auf die Grundlagen, die die heutige Waldorfpädagogik braucht – weltweit.

Auf diesem Hintergrund hat es der Verlag als notwendig erachtet, gerade Christof Wiechert zu bitten, eine Einführung zur Waldorfpädagogik zu schreiben, die Eltern, Interessierten, Kritikern und Freunden einen frischen Blick ermöglicht.

Nana Göbel

URSPRUNG, GEGENWART UND ZUKUNFT

Die Zeit direkt nach dem Ersten Weltkrieg bedeutete für Deutschland Chaos und Revolution. Ein ganzes Volk musste sich zurechtfinden in zerrütteten Verhältnissen und sich dabei eine neue Lebensgrundlage sichern. In dieser Nachkriegs-Notlage versuchten verschiedene Persönlichkeiten, nicht nur die Not der Menschen zu lindern, sondern auch soziale Erneuerungen in die Wege zu leiten in der Hoffnung auf eine Nachhaltigkeit der Wirkung.

Zu diesen ›bewegten Bewegern‹ gehörte auch der sozial engagierte Direktor der Waldorf Astoria Zigarettenfabrik in Stuttgart, Emil Molt. Er betrieb damals innerhalb seiner Fabrik eine Arbeiterfortbildung (in bezahlter Arbeitszeit!) und fasste die Idee, eine über die staatliche Schule hinausgehende Bildung für die Kinder der Arbeiter zu ermöglichen.

Molt war Schüler Rudolf Steiners, was bedeutete, dass er versuchte, einen Pfad der persönlichen Entwicklung und Schulung geistiger Kräfte zu gehen. Viele Schüler Steiners und Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft versuchten zu jener Zeit zusammen mit Steiner, die Nöte der Nachkriegszeit durch eine neue gesellschaftliche Sozialgestaltung zu lindern,

um dadurch Aussicht zu gewinnen auf eine bessere Zukunft. Dieser Impuls, der in anthroposophischen Kreisen bekannt ist als die Zeit der sogenannten Dreigliederung des sozialen Organismus, scheiterte – trotz gewaltiger Anstrengungen von Seiten vieler Beteiligter – schon in seinen Anfängen.

Es ist müßig, sich zu fragen, ob die Waldorfschulen aus diesem Impuls der Dreigliederung entstanden sind oder ob sie einer parallelen Entwicklung entsprangen, denn Emil Molt engagierte sich in beidem, Schulgründung und Gesellschaftsgestaltung. Wesentlich ist, dass die Waldorfschule in kürzester Zeit inmitten dieser tumultuarischen und chaotischen Zustände in Stuttgart entstand. Man kann mit Sicherheit sagen, dass es diesen schweren Zeiten zu verdanken ist, dass die «Fabriksschule» von den Behörden die Erlaubnis zur Gründung bekam. Wenige Jahre später schon schloss sich das Zeitfenster wieder und die Behörden versuchten, die Schule durch «Austrocknen» zu schließen: der neuen ersten Klasse wurde die Starterlaubnis verweigert.

Die Fabrikarbeiterschule der Waldorf Astoria Zigarettenfabrik begann also ihren Unterricht im September 1919 im umgebauten Restaurant am Stuttgarter Kanonenweg (heute Hausmannstraße) mit 256 Schülern in acht Klassen und mit zwölf Lehrern. Die Mehrzahl der Schüler waren tatsächlich «Proletarierkinder», wie man damals sagte, und viele von ihnen waren als Folge des Krieges stark unterernährt. Der Schularzt, der von Anfang an zum Lehrerkollegium gehörte, hatte reichlich zu tun. Als einige Jahre später die Schule sich aus

dem Zusammenhang der Zigarettenfabrik herauslöste, sorgte Molt dafür, dass die Fabrik auf jeden Fall die Schulgelder für «ihre» Kinder weiter bezahlte. Diese Herauslösung kann man als ersten Schritt der Verselbständigung der neuen Schulbewegung verstehen, denn schon kurz nach der ersten Gründung wurden in anderen Teilen Deutschlands ähnliche Schulen eröffnet, die man der Einfachheit halber auch Waldorfschulen nannte.

Der Impuls aber, einen grundsätzlich anderen Unterricht zu gestalten, der nicht von Staats wegen oder durch die Konfessionen bestimmt war, sondern von der «Zivilgesellschaft» selbst verantwortet war, internationalisierte sich schnell. Schon in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, also innerhalb einer Dekade nach der Gründung in Stuttgart, entstanden noch Schulen in Deutschland (Essen, Hamburg, Kassel), der Schweiz (Dornach, 1920), Holland (Haag, 1923), England (London, 1925), Norwegen (Oslo, 1926) und Amerika (New York, 1928).

Aber bald danach zeigte sich ein merkwürdig schauerliches Bild: während die Schulen in der Welt sich zu verbreiten begannen, wurden die Schulen in Deutschland nach und nach geschlossen, manche taten es freiwillig, manche wurden gezwungen: Der totalitäre nationalsozialistische Staat, der Deutschland zu werden begann, konnte den Waldorfgrundsatz, den werdenden Menschen zur Freiheit und Selbstbestimmung zu führen, nicht akzeptieren. (Als Folge der Ausbreitung der Gewaltherrschaft über Teile Europas mussten die in den besetzten Ländern inzwischen gegründeten

Waldorfschulen – wenn sie als solche von den Nazis identifiziert wurden – ebenfalls schließen.)

Für Deutschland bedeutete das, nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, auf den Trümmern des zerstörten Landes, die Waldorfschulen ganz neu zu gründen.

An dem hier Geschilderten kann deutlich werden, dass es in totalitär regierten Staaten keine freien Schulen geben kann. Denn ein Merkmal dieser Schulart ist: sie verträgt in keiner Form die Knechtung.

Wie würden die Waldorfschulen in Deutschland sich wohl entwickelt haben, wenn der Zweite Weltkrieg nicht gewesen wäre? Auf die Beantwortung dieser Frage müssen wir hier verzichten, sie soll aber gestellt werden.

Das weitere Wachstum der Schulbewegung direkt nach dem Zweiten Weltkrieg hielt sich zunächst in Grenzen, sowohl in Deutschland, Europa als auch in anderen Erdteilen. In der zweiten Hälfte der sechziger Jahre aber setzte ein weltweiter Schub ein. In Europa begegnete der Wiederaufbau dem Wirtschaftswunder, aber auch der Kritik der Jugend, die nicht nur Wohlstand und materielle Werte suchte, sondern «mehr vom Leben wollte» als gesicherte Karrieren. Dieser Schwung, diese Aufbruchstimmung führte zur Gründung vieler Waldorfschulen und -kindergärten innerhalb Deutschlands und Westeuropas.

Ein solcher Schub wiederholte sich zwanzig Jahre später noch einmal, als in der damaligen Sowjetunion durch Perestroika und Glasnost schon verschüttete Hoffnungen auf ein nicht polarisiertes Europa wieder freigelegt wurden. Diese Hoffnungsstimmungen begrenzten sich jetzt nicht mehr nur auf die Jugend,

sondern teilten sich jedem bewusst lebenden Bürger mit. Als dann tatsächlich der Eiserner Vorhang fiel und die totalitär regierten Staaten kollabierten, erwachte Enthusiasmus: neue Lebenshaltungen wurden denkbar und ihre Realisierung möglich! Da die vorgeschriebenen Ideologien von den Staatsschulen eingeübt waren, richtete sich der Drang nach Veränderung auf Erziehung und Bildung. Man setzte große Hoffnungen auf ein neues Schulwesen. So entstanden nun viele Waldorfschulen, die einstmals ›hinter dem Eisernen Vorhang‹ gelegen waren. Eltern wollten und wollen eine Erziehung, die sich am Kind orientiert, ein dynamisches Entwicklungsmodell als Schule. Der Maßstab: das sich entwickelnde Kind, nicht nur die Leistung. Dieses Streben ist heute weltweit wahrnehmbar, nur haben sich die Vorzeichen modifiziert. War es früher der totalitär regierte Staat, der die eingeforderten Ideologien durch Erziehung in die Lebensentwürfe der Bürger einspeiste, so geschieht dasselbe heute auch in den demokratisch regierten Staaten. Ihr Bildungsverständnis ist mittlerweile rein ergebnisorientiert, rational organisiert und im darwinistischen Sinne selektiv. Die wesentlichen Mittel bei der Umsetzung dieser Ziele sind Druck und Leistungskontrolle. Die Qualitätssicherung ergibt sich aus engmaschigen Testverfahren, wobei der Schüler als Produzent seiner Leistung gebraucht wird. Dadurch entsteht eine Umkehrung: Der Selbstzweck der Schule ist nicht länger der Schüler, sondern der Schüler bedient die Sicherung des Profils der Schule. Die Aufgabe der Lehrer reduziert sich auf Begleitung und Anleitung der Produktivität der Schüler. Diese Charakterisierung

halte ich heute weltweit in der vom Staat verantworteten Bildung für gültig.

Unser Demokratieverständnis hat versäumt, das Bildungswesen der Zivilgesellschaft zu überlassen. Die Aufgabe des Staates ist es, Bildung für *jeden* zugänglich zu machen. Ist das gewährleistet, muss Art und Weise der Bildung der Zivilgesellschaft, das heißt dem Willen der Eltern, überlassen werden. Sie sollen über das Was und das Wie der Erziehung entscheiden.

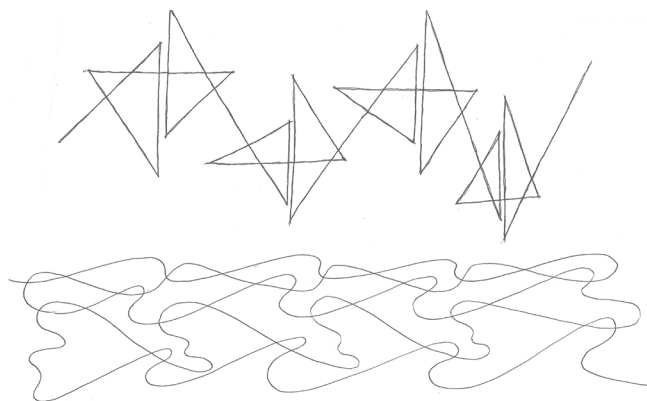
Diese mehr äußeren Motive begründeten die Ausbreitung der Waldorfschulen, die auf das Unbehagen vieler Eltern über einen vorgeformten und -gefärbten Lebensentwurf reagieren. Haben diese selber eine solche Formung erleben müssen, dann möchten sie eine solche wenigstens ihren Kindern ersparen. Dies gilt für Waldorfschul- und Waldorfschulkindergartengründungen in allen Erdteilen. Die Motivlage trifft heute aber vermehrt auf dem sogenannten «alten Kontinent» zu: Immer mehr Menschen möchten neben der leistungsorientierten Bildungsvermittlung ein sich am Kind orientierendes Entwicklungsmodell für die Erziehung in der Schule.

So kommt es, dass es Anfang Januar 2014 weltweit um die 1200 Waldorfschulen und 1600 selbständige Waldorfschulkindergärten gibt.

*Zur Entstehungsgeschichte und Verbreitung
der Waldorfschulen siehe auch:*

1. Murphy, Sophia Christina (2012) The multifaceted Life of Emil Molt. Dublin

2. Molt, Emil (1936/1972) Entwurf meiner Lebensbeschreibung. Freies Geistesleben; Stuttgart
3. Esterl, Dietrich (2012) Emil Molt: 1876–1936. Tun was gefordert ist. Mayer; Stuttgart
4. Gabert, Erich (1975) Einleitungen zu den Konferenzen Rudolf Steiners mit den Lehrern der Waldorfschule in Stuttgart, 1919–1925. Gesamtausgabe/GA 300a
5. Göbel, Nana und Heuser, Silke (2001) Waldorfpädagogik Weltweit. Freunde der Erziehungskunst e.V.; Berlin
6. Werner, Uwe (1999) Anthroposophie in der Zeit des Nationalsozialismus (1933–1945). Verlag Oldenbourg; München



EINE ERSTE BEGEGNUNG MIT DER WALDORFSCHULE IM VOGELFLUG

Die Schulhäuser

Sicher: in Deutschland erkennt man Waldorfschulen an ihren Gebäuden. Sie haben oft eigenwillige Formen, die bis in die achtziger Jahre der organischen Architektur zuzuordnen waren: große, überbordende Dächer wie von riesigen Pilzen mit gewaltigen Dachflächen, viele schräge Wände und Fensterfassaden mit abgewinkelten Fenstern. Im Zentrum dieser Schulen findet sich ein großer Saal, Aula oder auch Festsaal genannt. Hier versammelt sich die Schulgemeinde zu Jahresfesten, zu Konzerten oder Theateraufführungen der verschiedenen Klassenstufen und an vielen Schulen immer noch zu den Aufführungen der Weihnachtsspiele. Diese waren ursprünglich gedacht als ein Weihnachtsgeschenk der Lehrer an die Schüler und ihre Eltern.

Hat die Schule eine gewisse Größe, finden sich auch Musiksäle, Turnhallen und Eurythmie-Räume, man streift durch Holz- und Metallwerkstätten, an Zeichen- und Malräumen vorbei, kurz: der Raumbedarf einer Waldorfschule ist nicht gering. Meist ist separat auf dem Campus der Kindergarten untergebracht; er

ist aber integrierter Bestandteil der Schulgemeinschaft. Erstens, weil die Kinder der verschiedenen Altersstufen zusammen aufwachsen und sich deshalb gegenseitig auch wahrnehmen sollen, zweitens, weil es zu den sozialen Grundsätzen der Waldorfschule gehört, dass jeder, der in einer solchen Gemeinschaft arbeitet – ob in der Oberstufe, in der Grundschule oder im Kindergarten –, als gleichwertig angesehen wird. Das heißt: eine Kindergärtnerin oder eine Hortnerin sind in ihrer Funktion genau so wichtig wie ein Oberstufenlehrer auf seinem Gebiet. (Es gab Zeiten, da wurden die Gehälter nach Lebenslage und Bedürfnissen berechnet, nicht nach Ausbildungsgrad und Funktion. Es gibt auch heute noch Schulen, die für diese wichtige Sozialgestalt nach zeitgemäßen Formen suchen.)

Ansonsten fällt beim Spazieren über das Gelände auf, dass die Gebäude von außen wie von innen farbig gestaltet sind: Fachräume mit fröhlichen, aufgeweckten Farben, der Festsaal in einem schön gehaltenen Ton und die Klassenzimmer alle in einer jeweils eigenen Farbe. Und vor den Fenstern des Kindergartens hängen rosa Vorhänge! Die Gänge sind geschmückt mit Malereien und Zeichnungen der Schüler, in der Eingangshalle empfängt eine Plastik von einem Schüler der Oberstufe oder von einem Kunstlehrer die Eintretenden, kurz: das ganze Ensemble macht einen kunstvoll gestalteten Eindruck.

Ob einem das passt, ob man das nun unbedingt schön findet, ist nicht das, worum es geht. Das Anliegen ist, für die Kinder und Schüler eine künstlerisch-ästhetisch gestaltete Umgebung zu schaffen, in der sie

gerne verweilen. Denn es ist bekannt, dass gerade die Sinneseindrücke wie Form und Farbe auf das Unbewusste wirken. Das unbewusst Erfahrene steigt an den Grenzen des Bewusstseins wieder auf als eine Grundstimmung der Seele, eine Stimmung des Sich-zu-Hause-Fühlens oder des Gerne-Hineintretens, aber auch – je nach Form und Farbe – der Entfremdung oder Ängstlichkeit, sogar des Widerwillens. Diese Grundstimmungen werden Teil des Gedächtnisbestandes und färben den Erinnerungsschatz an die Schulzeit ein.

Das Schulhaus ist für Jahre ein zweites Zuhause, in dem Vieles erlebt und viel Zeit verbracht wird. Und schließlich muss ja eine Schule nicht unbedingt wie eine Kaserne oder ein Kraftwerk aussehen. (Auch wenn einige Waldorfschulen in Deutschland kasernenartige Bauten auf das Glücklichste zu farbenfrohen, einladenden Schulbauten umgestaltet haben.)

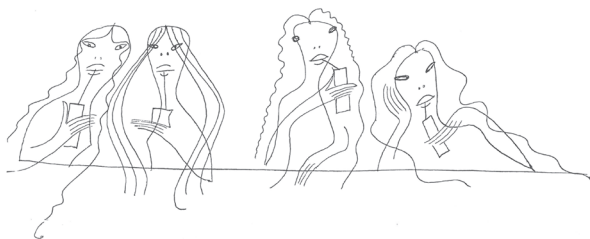
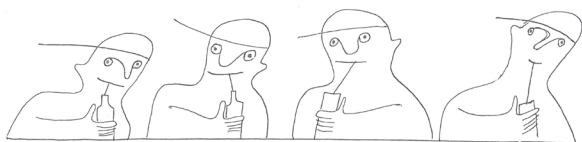
Zu den unbewussten Wirkungen von Form und Farbe siehe auch:

1. Rittelmeyer, Christian (2013) Einführung in die Gestaltung von Schulbauten: Resultate der internationalen Schulbauforschung; neue Entwicklungen im Schulbau; Verständigungsprobleme zwischen Planern und Nutzern; ein Lehr- und Schulungsbuch. Verlag Farbe und Gesundheit; Frammersbach 2013
2. Rittelmeyer, Christian (1994) Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Bauverlag GmbH; Wiesbaden 1994

Die Schüler

Kann man Waldorfschüler als solche erkennen? Im Winter trugen die Dritt- und Viertklässler früher bunte, selbstgestrickte Mützen, heute ist das eher «uncool». Aber die Freimütigkeit ist geblieben und auch die Fröhlichkeit, womit die Unterstufenschüler nach dem Unterricht die Schule verlassen. Oft sieht man Schüler mit Instrumenten zur Schule gehen, Geigen, Celli, Hörner, Trompeten, hier und da hängt ein Fagott am Rücken dieses und jenes Schülers. Und manchmal stehen die Gänge voll mit Instrumenten: Tag der Orchesterprobe. Bei den Oberstufenschülern, wenn sie am Nachmittag die Schule verlassen, vermisst der Betrachter manchmal den geformten Ernst. An seine Stelle tritt eine fast ungebändigte Ausgelassenheit. Eines stellt man schnell fest: sie sind offen und redegewandt. Ansonsten sind die Oberstufenschüler in ihrer Aufmachung eher einen Tick zu nonchalant, wenn nicht gar schlampig. Leider pflegen sie – wie alle Altersgenossen – die elektronische Verkabelung bis zum Exzess, auch wenn es Waldorfschüler waren, die im Physikunterricht einen elektronischen Melder entwickelten, der die Anwesenheit eines eingeschalteten Handys im Klassenraum anzeigte.

Wer aber jemals einen vollen Oberstufenchor einer Waldorfschule hat singen hören und – vor allem – hat singen sehen, der kann eine unmittelbare, erschütternde Erfahrung haben: Da stehen unversehrte, wunderbare junge Menschen, so wie sie sind und sein wollen. Das andere ist Blendwerk.



Eine wissenschaftliche Untersuchung zu Lebensläufen ehemaliger Waldorfschüler:

1. Randoll, Dirk; Barz, Heiner (Hg.) (2007) Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zur Bildung und Lebensgestaltung. VS Verlag für Sozialwissenschaft; Mainz
2. Mitchell, David; Gerwin, Douglas (2007) Survey of Waldorf Graduates – Phase II. Sacramento
3. Dahlin, Bo (2007) The Waldorf School – Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorf Schools in Sweden. Karlstad

Die Lehrer

Gibt es den typischen, den «echten» Waldorflehrer?

Früher gab es darüber viele Witze. Der echte Waldorflehrer sei grundsätzlich überarbeitet und nicht ansprechbar, denn überfordert; ein fröhlicher Lehrer eher verdächtig (arbeitet er wohl genug?).

Eines ist gewiss: Oberstufenschüler wissen mit präziser Trennschärfe, wer unter den Kollegen an ihrer Schule ein Waldorflehrer ist und wer nicht. Sie erfahren es täglich. «Der oder die kennt nicht nur ihr Fach, sondern auch uns. Sie oder er ist originell, flexibel, aber zugleich auch beharrlich in dem, was er erreichen will mit uns und: ein Waldorflehrer hat keine Lieblinge! Den Besten in der Klasse treten sie mit demselben Respekt entgegen wie den Schülern, die richtig Mühe haben. Ihr Unterricht ist individuell, fesselnd, interes-