



Institut für Waldorf-Pädagogik

Das Konzept

Duale Lehrerbildung Witten/Annen

Herausgegeben von Christa Greshake-Ebding, Andrea Junge, Gerd Kellermann,
Dr. Dietmar Müller, Gerhard Stocker

September 2010

Redaktionelle Bearbeitung: Cornelia Unger-Leistner

Christa Greshake-Ebding, Andrea Junge,
Gerd Kellermann, Dr. Dietmar Müller,
Gerhard Stocker (Hrsg.)

Das Konzept

Duale Lehrerbildung Witten/Annen

10/2010

Witten/Annen Institut für Waldorf-Pädagogik
Annener Berg 15
58454 Witten / Ruhr

Tel. 02302-9673-0
Fax 02302-68000
info@wittenannen.net
www.wittenannen.net

Vorbemerkung

Profile

I: Der Klassenlehrer an der Waldorfschule

II: Das Institut für Waldorf-Pädagogik Witten/Annen

Das Konzept der Dualen Lehrerbildung

1. Innovation als Antwort auf neue Herausforderungen

1.1 Vom Dozieren zum Aneignen

1.1.1 Aufgabenorientierung

1.1.2 Dialog

1.1.3 Initiative

1.1.4 Reflexion

1.2. Modularisierung

1.1.1 Kompetenzmodule

1.2.1 Entwicklungsmodule

1.2.3 Initiativmodule

1.2.4 Freiarbeitszeit

1.3. Schule als neuer Ausbildungsort - Was spricht für Duale Lehrerbildung ?

1.4. Neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Seminar und Schule

1.4.1. Was ist eine Ausbildungsschule?

1.4.2. Verantwortlichkeiten am Seminar

1.4.3. Verantwortlichkeiten in der Schule

1.5. Qualitätssicherung

1.6. Forschung in der Dualen Lehrerbildung

2. Curriculum

3. Organisatorisches im Überblick

4. Unser Team

5. Fragen (FAQ)

Vorbemerkung

Durch die PISA-Studien ist auch die Lehrerbildung in den Fokus der politischen Diskussion geraten, aus allen europäischen Ländern wird von einem erheblich gestiegenen Reformdruck berichtet. (1)

Hintergrund dieser Entwicklung sind die umfassenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse der Gegenwart, die die Bildungssysteme und die in ihnen Tätigen vor neue Herausforderungen stellen. Denn ob eine Schule angemessen auf neue Entwicklungen reagieren kann, hängt entscheidend vom professionellen Handeln ihrer Lehrkräfte ab. In der internationalen Literatur wird die Lehrerbildung als „gatekeeper“ für die Qualität der Schule bezeichnet. (2)

Welche Kompetenzen brauchen Lehrer einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Schule und wie können sie in der Lehrerbildung veranlagt werden?

Das Konzept der Dualen Lehrerbildung Witten/Annen antwortet auf die neuen Herausforderungen mit einer Innovation. Vom ersten Tag des Studiums an tritt die Schule als gleichberechtigter Lernort neben das Seminar für Lehrerbildung. Die wissenschaftlichen Grundlagen des Studiums werden so durch einen permanenten Bezug zur Schulpraxis ergänzt, die Studierenden durchlaufen Phasen wachsender pädagogischer Verantwortung. (3)

Hinzu kommt die Umstrukturierung des Studienverlaufs mit dem Ziel, eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen der Studierenden mehr als bisher zu fördern. An die Stelle der dozierenden Wissensvermittlung tritt das Aneignungshandeln der Studierenden im Lernprozess. Team- und Projektarbeit werden zu grundlegenden Arbeitsprinzipien, eine Kultur des Dialogs und des organisierten Feedbacks entsteht, die dem angehenden Lehrer ein Höchstmaß an sozialer Kompetenz auf seinen Berufsweg mitgeben soll. Unter Lehrerbildung wird so die Vorbereitung auf einen lebenslangen Lernprozess verstanden - eine Anforderung, die im Diskurs um die Reform der Lehrerbildung einen zentralen Stellenwert einnimmt.

(1) vgl. dazu Larcher, Sabrina/ Oelkers, Jürgen. Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich in Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter u.a. (Hrsg) Handbuch Lehrerbildung Düsseldorf 2004, S. 128 ff.

(2) vgl. dazu Godwin, A.L. , Oyler, C. Teacher educators as Gatekeepers in Houston, W.R. Hrsg. Handbook of Research on Teacher Education Third Edition New York 2008

(3) Das Konzept trägt damit auch einer grundsätzlichen Kritik Rechnung, wie sie z.B. von Prof. Jürgen Oelkers in seinem Gutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung zur Lehrerbildung in Deutschland formuliert worden ist: "Die Lehrerbildung in Deutschland krankt an mangelnder Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen und an fehlender Qualitätssicherung bei gleichzeitiger Überregulierung" heißt es dort (S.15) Hrsg. Friedrich Ebert Stiftung Oelkers, Jürgen "I wanted to be a good teacher" Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland Electronic ed.: Berlin ; Bonn : FES, 2009 ISBN 978-3-86872-220-8

Profile

I: Der Klassenlehrer an der Waldorfschule

Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muss.

Rudolf Steiner 1923

Der Klassenlehrer begleitet die Entwicklung der Schüler einer Klasse bis zur Pubertät, er vermittelt ihnen die Vielfalt der Welt in allen Hauptfächern. Dazu arbeitet er eng mit den Eltern zusammen und verantwortet seine Arbeit im Kollegium. Der Klassenlehrer organisiert das Schulleben mit und übernimmt in der Selbstverwaltung Leitungsaufgaben für die Schule. In der Ausbildung am Waldorflehrerseminar bestimmen vier Gesichtspunkte die Vorbereitung die Vorbereitung auf diese komplexe Aufgabenstellung. Es sind dies die Gesichtspunkte der Wissenschaft, der Pädagogik, der Kunst und der Persönlichkeitsbildung.

Wissenschaftlich

Der Klassenlehrerausbildung liegt ein breiter, sich selbst und seine Grenzen reflektierender Wissenschaftsbegriff zugrunde. Er ermöglicht es dem angehenden Lehrer, auch selbst forschend tätig zu werden und in einen wissenschaftlichen Diskurs einzutreten. Dabei geht es neben der Vermittlung von Wissen und von bereits vorliegenden Erkenntnissen auch um die Entwicklung weiterführender Fragestellungen und neuer Forschungsergebnisse. (siehe dazu auch Teil Forschung S 18 f.)

Pädagogisch

Der Klassenlehrer ist pädagogisch verantwortlich tätig. Sein Unterricht soll die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten des Kindes bzw. des Jugendlichen und seine Entwicklung fördern. Der Lehrer muss neben dem erforderlichen Fachwissen vor allem innere Beweglichkeit, Gespür und Einfühlungsvermögen haben, um den Lehrstoff aus den Erfordernissen und Gegebenheiten des Augenblicks heraus zu präsentieren. Ein gründliches pädagogisches und anthropologisches Studium ist die Basis, auf der Methodik und Didaktik in der konkreten Begegnung mit den Kindern realisiert werden können.

Der Lehrer soll das Erleben der Schüler ansprechen können, die heute in vielen Bereichen die Wirklichkeit nur noch als Zuschauer wahrnehmen. Durch phänomenbezogene Erklärungen und sinnvolle Bilder ermöglicht er den Schülern einen tieferen Wirklichkeitsbezug.

Um die Gefahr der Überinformation und die Einengung der Aufmerksamkeit auf eindimensionale Kausalität zu vermeiden, geht das Bemühen des Lehrers dahin, Wesentliches aus der Vielzahl der Reize herauszufiltern und sinnvolle Bezüge aufzuzeigen. Über das Wahrnehmen, Begreifen und Erkennen hinaus soll es dem Lehrer ein Anliegen sein, den Schüler zu eigenem und sachgerechtem Handeln zu führen.

Künstlerisch

Der Klassenlehrer ist künstlerisch tätig. Künstlerisches Üben bildet deshalb ein Fundament der Lehrerausbildung. Durch diese Tätigkeit werden neue Wahrnehmungsfähigkeiten im angehenden Lehrer geweckt. Die Anthropologie Rudolf Steiners, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegt, geht davon aus, dass sich bestimmte Fähigkeiten des Wahrnehmens und Verhaltens durch spezifische künstlerische Tätigkeiten entwickeln lassen. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken dabei Übungen im Plastizieren, in der Musik und der Sprache sowie solche im Bereich der Eurythmie.

Persönlichkeitsbildung

Die Tätigkeit des Lehrers stellt hohe Anforderungen an die Persönlichkeit, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen müssen. Seine erzieherische Wirkung beruht auf Authentizität, Glaubwürdigkeit und seiner Fähigkeit zu einem empathischen und liebevollen Eingehen auf die Schüler. Dies setzt Achtung alles Seienden voraus genauso wie die Verantwortung für Natur und Gesellschaft.

An der Waldorfschule mit ihrer Selbstverwaltung ist der Lehrer in einem erheblichen Ausmaß Mitgestalter der Schule. Der Schulalltag mit den Kollegen wird für ihn zum Lernfeld für Begegnung und soziales Handeln. Vor allem durch eigene Kontaktfähigkeit und Sozialkompetenz kann er die Schüler anleiten, ebenfalls Sinn für soziale Verantwortung zu entwickeln.

Lern- und Veränderungsbereitschaft sind zentraler Bestandteil der pädagogischen Kompetenz des Lehrers. Das Thema Persönlichkeitsentwicklung gewinnt in der Lehrerbildung des 21. Jahrhunderts einen zentralen Stellenwert.

II: Das Institut für Waldorf-Pädagogik Witten/Annen

Seit 1973 werden in Witten/Annen Klassenlehrer für Waldorfschulen ausgebildet. Die Ausbildung orientiert sich an den Bildungsbedürfnissen der Studierenden, den schulischen Anforderungen und am Stand der Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Mit dem neuen Pädagogik-Studium in Form der **Dualen Lehrerbildung** verfügt Witten/Annen in der Bildungslandschaft zurzeit über ein einmaliges Studienangebot. (1)

Das Institut bietet auch **grundständige Fachausbildungen** an, die das Studium zum Klassenlehrer an Waldorfschulen ergänzen. Dadurch ist die Möglichkeit zur Spezialisierung gegeben und der Klassenlehrer kann seine Tätigkeit durch das Fach auf ein volles Deputat aufstocken. Fachfortbildungen sind in die Ausbildung integriert, so dass immer wieder erfahrene Lehrer mit Studenten zusammen arbeiten können.

Das **Studium der Menschenkunde** Rudolf Steiners vermittelt in seinen Schriften und Vorträgen Denkansätze und -methoden zum Verstehen des sich entwickelnden Menschen. Aufgabe ist es, die wegweisenden Entdeckungen des Begründers der

Waldorfpädagogik und die Forschungsergebnisse seiner Nachfolger zu individualisieren und auf die gegenwärtige Zeitlage anzuwenden, sie weiterzuentwickeln und in Bezug zu setzen mit aktuellen Forschungsergebnissen.

Die **Künste** Plastizieren, Sprachgestaltung und Musik, ergänzt durch Malen, Schauspiel und die Bewegungskunst Eurythmie, sind Üb- und Erfahrungsfelder innerhalb des Studiums. Durch sie wird die Wahrnehmungsfähigkeit der angehenden Lehrer geschult; dazu gehört auch die Selbstwahrnehmung, die erst kritische Selbstreflexion von Lern- und Lehrprozessen ermöglicht.

Ein weiteres besonderes Merkmal des Instituts ist die Verbindung von **Studium und Arbeit**. Mit der Aufgabe, Gebäude, Park- und Gartengelände in Selbstverwaltung zu pflegen und in Stand zu halten, wird Lebensraumgestaltung mit den dazu gehörenden ökonomischen Fragen zum Studienfeld. Die praktische Arbeit bildet ein wichtiges Erfahrungsfeld für den Verlauf von Lernprozessen und die Erkenntnis grundlegender Lernwege.

Mit der **Studentengemeinschaft** in Witten/Annen wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, Selbstverwaltung im Studium zu praktizieren (siehe dazu auch FAQ). Sie verwalten in eigener Regie ein Wohnprojekt und einen Studienfonds zur Unterstützung bedürftiger Kommilitonen. Der Studienfonds wird von so genannten Treuhändern verwaltet, die aus der Studentengemeinschaft heraus gewählt werden. Einer der Treuhänder vertritt die Studentengemeinschaft im Vorstand des Instituts. Weitere Vertreter der Studentenschaft bilden den Studentenrat, der Initiativen zur Erneuerung und Verbesserung des Studienangebotes entwickelt. Er ist in der Konferenz (Institutsleitung) vertreten.

Eine Vielzahl institutioneller **Kooperationen** ermöglicht inzwischen sowohl neue Studien- und Qualifizierungsangebote wie auch das Entwickeln neuer kultureller, pädagogischer oder gesellschaftlicher Initiativen und Projekte während des Studiums.

(1) Mit ihrer Aufteilung in die Ausbildung zum Klassen-, - Fach-, sowie Oberstufenlehrer entspricht die Organisation der Waldorflehrerbildung in Deutschland eher dem internationalen Trend, bei dem die Lehrerbildung nach Stufen gegliedert ist.

Die staatliche Lehrerbildung sieht demgegenüber eine Ausbildung für eine Vielzahl von „Lehrämtern“ vor - ausgerichtet an den verschiedenen Schultypen (Grund-, Haupt-, Real und Berufsschule sowie Gymnasium und Sonderschule). Dies sei eine Besonderheit ausschließlich im deutschen Sprachraum, schreibt Oelkers dazu kritisch (aaO, S. 19).

Das Konzept der Dualen Lehrerbildung

Das Konzept zeichnet sich durch eine Kombination von bewährten Prinzipien und neuen und innovativen Elementen aus. Bewährte Prinzipien des Instituts für Waldorf-Pädagogik Witten/Annen sind: Durchdringung von Wissenschaft und Kunst, Integration von fachlicher und allgemeiner Bildung sowie die Verbindung von Studium und Arbeit. Sie werden auch in dem neuen Konzept weiterverfolgt.

Im Prozess der Neugestaltung des Studienkonzeptes durch die Evaluation der bisherigen Erfahrungen und die aktuelle hochschuldidaktische Diskussion haben sich folgende neue und ergänzende Merkmale als wesentlich herausgestellt:

- Strukturelle und methodische Prinzipien, die den eigengesteuerten Erwerb von pädagogischer Handlungskompetenz fördern, sollen den Studierenden stärker die Möglichkeit der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten geben.
- Die Schule soll nicht mehr Ort von Praktika innerhalb einer theoretischen Ausbildung sein. Seminar und Schule sollen zu gleichberechtigten „Ausbildungsorten“ entwickelt werden.

1. Innovation als Antwort auf neue Herausforderungen

1.1. Vom Dozieren zum Aneignen

Erwachsenenlernen kann nur durch selbstständige Aneignung von Wissen und Fähigkeiten erfolgen. Dieses Prinzip ist unumstritten. In der Lehrerbildung tritt die Notwendigkeit hinzu, dass Studierende Arbeitsformen, die sie später in der Schule anleiten sollen, auch erfahren und üben müssen. Lebenslanges Lernen bleibt ein leerer Begriff, wenn die Ausbildung nicht den Grund legt, sich darauf einzulassen. Vor diesem Hintergrund ergeben sich die vier leitenden Gesichtspunkte der Studienorganisation:

- Aufgabenorientierung
- Lernen im Dialog
- Initiative
- Reflexion

1.1.1 Aufgabenorientierung

Der Schlüssel für den Prozess des Sich-zum-Lehrer-Bildens am Lernort Schule ist der Weg, sich durch Handeln zu erfahren und durch Handeln zu lernen. Dies ist aber etwas, was sich implizit einstellen und nur fruchtbar werden kann, wenn das Handeln konturiert und die Erfahrung reflektiert wird. Wenn dies geschieht, handelt es sich um die nachhaltigste Art zu lernen und sich etwas anzueignen. Um Aneignungshandeln in jedem Bereich zu gewährleisten, steht die Aufgabenorientierung im Zentrum der gesamten Ausbildung. Jedes Modul schließt mit einer Aufgabe ab, die der Student bearbeitet. Der Zusammenhang zum projektbezogenen Lernen wird deutlich.

Diese Aufgaben stellen ein Übungsfeld für die zu erreichenden **Persönlichkeits- und Fachkompetenzen** dar, orientieren sich an qualitativ differierenden **Modulen** (s.u.) mit unterschiedlichen **Inhaltsbereichen** und werden mit Hilfe von übergeordneten Themen am Ende jeden Tertiars reflektiert.

Die Erledigung der Aufgaben, das heißt die Leistung selbst, soll der Leistungsnachweis werden. Es muss die geeignete Form gefunden werden, ihn zu bezeugen. Dieses Verfahren löst die Prüfung ab. Darüber hinaus wird den Studenten in regelmäßigen Abständen ein Feedback gegeben, und es werden Vorschläge zur Förderung der notwendigen Kompetenzen im Dialog entwickelt.

Im Rahmen der Aufgaben wird ein **Pluralismus der Methoden** angestrebt. Auch andere methodische Ansätze, die den eigengesteuerten Erwerb von Handlungskompetenzen fördern, sollen im Modellversuch Berücksichtigung finden, z.B. Teamforschung (nach Fiechte/Meyer, Oldenburg), Teamentwicklung, Situationsansatz, Fallorientierung, Problemlösestrategien, Projektorganisation des Lernens, biographisch-reflexive Ansätze, Kontextorientierung, Phänomenorientierung.

Beispiele für Aufgaben

- Liebe, Angst, Mitleid, Sympathie, Antipathie, Empathie als pädagogische Mittel. Dokumentieren Sie verbale und nonverbale Handlungen des Lehrers unter dieser Perspektive
- Üben – verschiedene Formen des Übens in einer Epoche dokumentieren
- Vorkenntnisse der Schüler aktivieren – und Vorkenntnislücken erkennen
- Sprachliche Fähigkeiten fördern, auch wenn im Stundenplan gerade nicht Deutsch steht
- Hefte der Schüler korrigieren und dem verantwortlichen Lehrer Fehleranalysen zur Verfügung stellen
- Mündliche Sprache des Lehrers im Unterricht dokumentieren

1.1.2 Lernen im Dialog

Die Einbeziehung des Lernorts Schule und der Schwerpunkt auf dem selbst-gesteuerten Lernen bilden zwei wesentliche Kernpunkte des Modellversuchs, die die ganze Studiengestalt nachhaltig prägen. Ihr Potential entfalten diese beiden Kernpunkte allerdings erst durch die Verankerung des Dialogs als zentraler Arbeitsform auf allen Ebenen, der die Studienorganisation selbst zur lernenden Organisation machen kann.

Aufgaben und Projekte werden daher nicht von einzelnen, sondern von Teams (mindestens 2 Studierenden) bearbeitet. Dies gilt sowohl für Aufgaben der Praxisforschung und Praxisentwicklung als auch für die Ausbildung von grundlegenden Fähigkeiten und Haltungen.

Da diese Bedingung für jedes Modul – sei es im Seminar, sei es in der Schule – gilt, so entwickelt sich daraus ein Dialognetz, das sich über das ganze Studienkonzept legt und jedes Studienelement und jede Ebene nachhaltig beeinflusst. Die Beziehung zum betreuenden Lehrer oder Dozenten wie auch zur Peer Group spielt eine ganz entscheidende Rolle für eine erfolgreiche Ausbildung und schafft die

Basis für eine Teamfähigkeit, die in Zukunft in der Schule und in der Gesellschaft eine immer größere Bedeutung bekommen wird.

Die Verantwortung des Mentors oder des Dozenten liegt in einer strukturierten Vorbereitung und Begleitung der offenen Lernsituationen, die er durch seine Aufgabe schafft. Seine Tätigkeit besteht darin, Hilfen bereitzustellen, Arbeitsprozesse anzustoßen und im Anschluss an solche Arbeitsphasen Ergebnisse zu bündeln, während die Studenten experimentieren und selbstständig dokumentieren und somit vom Objekt der Belehrung zum Subjekt des eigenen Lernens werden.

Ausbildungsqualität und Nachhaltigkeit sollen durch eine intensive dialogische Zusammenarbeit zwischen Schule und Seminar gewährleistet werden. Gemeinsam vereinbarte Leitlinien und Ausbildungsziele stellen ein Gerüst für die sich wandelnden konkreten Aufgaben dar und verhindern Beliebigkeit.

1.1.3 Initiative

Ein Lehrer sei ein Mensch der Initiative: Diese Eigenschaft muss bewusst gefordert und gefördert werden. Im Studienkonzept geschieht dies durch die relativ große Zahl von Initiativ-Modulen. Der Student erhält dadurch die Möglichkeit, persönliche Anliegen in Bezug zum Lehrerberuf zum Studieninhalt zu machen, also sein eigenes Modul zu schreiben.

Der Prozess, der dafür notwendig ist, kann nur mit einem gewissen Maß an Dialogfähigkeit gelingen, denn zum einen muss die Modulgruppe von der Studienrelevanz des Moduls überzeugt, zum anderen ein Dozent gefunden werden, der dieses Modul begleitet. An der Schule wird es notwendig sein, die eigene Idee so mit dem Mentor zu besprechen, dass sie für die konkrete Schule bzw. Klasse durchführbar und fruchtbar wird.

Die beiden größeren schriftlichen Arbeiten, die innerhalb der 5 Jahre verfasst werden müssen (Hausarbeit - 3. Studienjahr; und schriftliche Dokumentation des Jahres am Lernort Schule - 5. Jahr), werden ebenfalls ganz in die Eigeninitiative des Studierenden gestellt. Zwar erfordern sie Absprachen und Prozessbegleitung, aber sie markieren die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, die auf der Basis des dialogischen Handelns entstanden sind.

1.1.4 Reflexion

Lernprozesse, die über das Medium Sprache laufen, sind als solche sofort erkennbar. Lernprozesse, die nicht am Medium Sprache sichtbar werden, brauchen eine sprachliche Spiegelung, damit man sich ihrer bewusst wird und sie ihre Wirksamkeit entfalten können. So steht Reflexion an ganz zentraler Stelle im Konzept der Dualen Lehrerbildung, das die Entwicklung der Schule als Lernort und den Schritt von der Vermittlung zur Aneignung anstrebt.

Das Separieren einer konkreten Aufgabe aus einem großen Themenbereich und deren Bewältigung ist eine dem jungen Erwachsenen angemessene Methode der Individualisierung beim Wissens- und Fähigkeitenerwerb. Hier muss sich wieder die Distanzierung anschließen. Abstand nehmen und aus dem anfänglichen Überblick auf die konkrete Arbeit schauen, sie wieder in den großen Zusammenhang stellen,

die potentiellen Alternativen gegenüberstellen und damit die Tiefe der Aufgabe ausloten, das Ergebnis werten und wertschätzen, den individuellen Weg, der zum Resultat geführt hat, einschätzen, biografisch einordnen: Das alles bettet diesen Einzelschritt adäquat und erkennbar – für den Studierenden und seinen Begleiter – in den Studienverlauf ein.

Eine Intensivierung erhält dieser Prozess – wie oben bereits erwähnt – durch die gemeinsame Bearbeitung der Aufgaben von mindestens 2 Studierenden, die auch gemeinsam reflektieren. Durch die sprachliche Reflexion werden die handlungsorientierten Phasen zu einem erkennbaren, weil sprachlich formulierbaren Ganzen ergänzt und für den Studierenden wird an vielen kleinen Stellen Transparenz für seinen eigenen Entwicklungsstand geschaffen.

1.2 Modularisierung

Eine Ausbildung braucht curriculare Elemente; sie werden wesentlich aus der später auszuübenden Tätigkeit (hier die des Lehrers für Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren) abgeleitet. Im Modellversuch schaffen diese curricularen Elemente einen orientierenden Referenzrahmen. Sie sind in Module unterteilt.

Module bilden die Ausbildungseinheiten, mittels derer sich die Studierenden Erkenntnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten handelnd und an Aufgaben orientiert erwerben können. Die Haupt- und Teilkompetenzen der einzelnen Module werden an Inhalten geübt, die sich auf den Fächerkanon des Klassenlehrers, auf die Grundlagen der Erziehungskunst und auf ein weiteres Fach beziehen. (s.u.)

Im Wesentlichen aber geht es darum, Module so zu gestalten, dass sich dabei eine Persönlichkeit formen kann, die in der Lage ist, den seelischen Bedürfnissen der Kinder in der 1. - 8. Klasse gerecht zu werden.

Dies soll durch drei verschiedene Ausrichtungen bei den Modulen geschehen. Die Module unterteilen sich in drei Modultypen

- Kompetenzmodule
- Entwicklungsmodule
- Initiativmodule

1.2.1 Kompetenzmodule

Dies sind Module, bei denen Kompetenzbildung im Sinne von methodisch-didaktischer Befähigung im Vordergrund steht. Der Student macht sich intensiv mit einem Stoff vertraut, versucht Begeisterung für dieses Stück Welt zu entwickeln und sucht Wege, wie er den Stoff inhaltlich adäquat und der Kindesentwicklung gemäß vermitteln könnte. In diesem Zusammenhang sind auch themenübergreifende Module geplant. In den Lernbereichsfächern werden abwechselnd und über einen längeren Zeitraum gemeinsame Module zu einem Thema gestaltet.

Eine besondere Form der Kompetenzmodule ist das Reverse-Transscript-Modul, bei dem Dozenten und Studenten die Möglichkeit haben, das Modulblatt bis auf die Hauptkompetenz zu leeren und einen neuen eigenen Weg zu beschreiben, wie das anvisierte Ziel erreicht wurde und welche Teilkompetenzen dabei erworben wurden.

1.2.2 Entwicklungsmodule

Hier handelt es sich um Module, bei denen die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit des Studenten ins Zentrum rückt. Durch künstlerische Übungen, durch Aufgabenstellungen, die von den Studierenden fordern, Gewohnheiten abzustreifen, neue Wege auszuprobieren, Bereiche zu bearbeiten, die sie bisher gemieden haben, zwischenmenschliche Prozesse zu durchlaufen, die sie gegebenenfalls auch Selbstüberwindung kosten, werden grundlegende soziale und personale Kompetenzen erworben.

1.2.3 Initiativmodule

Bei dieser Modulform geht es um die Förderung der Initiativekraft und die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit des Studierenden. Die Initiativmodule sind inhaltlich nicht gebunden, da der Student ganz frei sein soll in seiner Initiative. Die Haupt- und Teilkompetenzen werden entsprechend der Zielsetzung des Moduls formuliert. Der Studierende schreibt also sein eigenes Modul. Ihren Haupteinsatzbereich findet diese Modulform bei den eigenständigen schriftlichen Arbeiten

- zum Ende des dritten Jahres: Es entsteht eine schriftliche Hausarbeit, die im wissenschaftlichen, künstlerischen oder praktischen Bereich geschrieben werden kann.
- und zum Ende des fünften Jahres: Hier soll eine umfangreiche Dokumentation entstehen über die Zeit an der Ausbildungsschule.

1.2.4 Freiarbeitszeit

Eine **Besonderheit bei der Zeitstruktur der Modularisierung** ergibt sich dadurch, dass ein gewisser Teil, der Freiarbeitszeit im Rahmen der Module ist, für alle Module eines Tertials zusammengefasst wird. Sie liegt am Ende eines Tertials. Drei Wochen werden somit freigehalten von fortlaufender Präsenzzeit und stehen für Eigenarbeit, Zusammenarbeit mit anderen Studierenden, Exkursionen, Kolloquia etc. zur Verfügung.

1.3. Lernort Schule – Was spricht für Duale Lehrerbildung?

1.3.1 Lernorte Seminar und Schule ermöglichen verschiedene Erfahrungen

Die Ausbildung zum Klassenlehrer an Waldorfschulen ist als 5-jähriger Studiengang konzipiert. Die Ausbildung findet an zwei Ausbildungsorten statt: Der Ausbildungsort Seminar umfasst 60% der Ausbildungszeit, der Ausbildungsort Schule 40%. Im Seminar geht es um Erkenntnisgewinnung und künstlerische Ausbildung, am Ausbildungsort Schule um den Prozess, in wachsender Verantwortung erworbene Fähigkeiten in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen.

Die beiden Ausbildungsorte ermöglichen dem angehenden Lehrer durch ihre unterschiedlichen Anforderungen ganz verschiedene Erfahrungen mit der eigenen Persönlichkeit und dem Unterrichtsstoff.

Im Seminar steht eher die Ideal-Bildung im Mittelpunkt. Dieser Schwerpunkt muss

geschützt werden, denn es sind die Ideale, die den Lehrer bei der Arbeit in der Schule nachhaltig tragen. In der Schule kann die Leitfunktion der Ideale im täglichen Handeln erlebt werden. Die Anthropologie der Waldorfschule wird zur Grundlage der Begegnung mit Kindern und Kollegen.

Phasen der zweckfreien inhaltlichen Durchdringung und Ideal-Bildung mit den Schwerpunkten Erkennen und Entwickeln am Seminar wechseln sich ab mit Schulphasen, die eher ergebnisorientiert auf Projekte des Wahrnehmens, Forschens und Unterrichtens gerichtet sind.

Der Alltag in der Schule bietet dem Studierenden die Möglichkeit, Erfahrungen mit Schülern und Eltern zu machen. Die duale Lehrerbildung erscheint auch deswegen als eine Notwendigkeit der Zukunft, weil durch den Rückgang der Kinder- und damit auch der Geschwisterzahlen in den Familien bei einem steigenden Teil der Studierenden keine Erfahrungen mit Kindern mehr vorausgesetzt werden können. Die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung, die in den vergangenen Jahrzehnten eingetreten ist, kann diesem Sachverhalt nicht entgegenwirken. Erfahrungen mit Kindern sind für einen angehenden Lehrer zwingend. Sie müssen in den Studiengang von Anfang an integriert werden und können nicht ins Belieben der Studierenden gestellt bzw. auf Praktikumsphasen beschränkt werden.

1.3.2. Mehr Nähe der Ausbildung zu den Bedürfnissen der Kinder

Die duale Ausbildung soll zu einer größeren Nähe der Ausbildung zum Kind führen. Der Student erlebt Lernprozesse am eigenen Leib und kann dies auf Lernprozesse beziehen, die die Kinder durchmachen müssen, um sich Stoff anzueignen. Eine schnellere Umsetzung von positiven Erkenntnissen im Studium wird möglich.

Die Ausbildung von Lehrerkompetenzen wird herausgebildet in stetig zunehmender Verantwortung im zukünftigen Beruf. Phasen mit den Schwerpunkten Handeln und Reflektieren wechseln sich ab und befruchten sich gegenseitig.

1.3.3. Besserer Austausch zwischen Schulen und Seminar

Es kommt zu einer verantwortlichen Zusammenarbeit und damit auch zu mehr Austausch zwischen Lehrern an den Schulen und Seminarlehrern durch

- Unterricht der Dozenten an Schulen
- Lehrveranstaltungen der Lehrer im Seminar
- gemeinsame Planung und Verantwortung

Schule und Seminar befruchten sich stärker gegenseitig, durch den gemeinsamen Prozess entwickeln sich beide noch stärker zu lernenden Organisationen.

1.3.4. Mehr Nähe der Schule zu Forschung und Weiterbildung

Das duale Konzept führt zur durchgehenden Gestaltung der Schule als Ausbildungsort, denn die Studenten verbringen die Schulphasen ausschließlich an Ausbildungsschulen.

Die Lehrer sind so gezwungen, sich intensiver mit dem Lehrernachwuchs und seinen Ideen auseinander zu setzen. Es ergibt sich im Idealfall auch eine größere Nähe der Lehrer zu Wissenschaft, neuen Inhalten und Notwendigkeiten der Fortbildung. Damit wirkt die Duale Lehrerbildung auch im Sinn der im Diskurs um die Reform der Lehrerbildung erhobenen Forderung nach einer stärkeren Motivierung der Lehrer zu ständiger Fort- und Weiterbildung. Außerdem wird durch die Einbeziehung von Studenten an den Schulen dem im Vergleich zur OECD höheren Durchschnittsalter der Lehrer in Deutschland zügig die Beteiligung jüngerer Menschen im Schulalltag entgegengesetzt.

1.3.5. Realistische Einschätzung der Berufswahl

Durch den frühzeitigen Kontakt mit dem Schulalltag und ein systematisches Feedback von Mentoren und Dozenten gewinnt der Studierende eher einen Eindruck von den Anforderungen des Berufs und kann entscheiden, ob die Berufswahl wirklich die richtige war. Mentoren und Dozenten erleben den Studierenden ebenfalls auch im Berufsalltag der Schule und können sich so ein Bild von seiner Eignung machen.

1.3.6. Schulen und Seminar teilen sich Verantwortung für Berufseinführung

Die erste Zeit im Beruf ist für den jungen Lehrer eine große Herausforderung. Im Konzept der Dualen Lehrerbildung kann er in diese Aufgabenstellung langsam hineinwachsen. Als Begleiter hat er immer noch seine Seminarlehrer: die Schulen sind nicht allein zuständig.

1.4. Neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Seminar und Schule

1.4.1 Was ist eine Ausbildungsschule?

Das Konzept der Dualen Lehrerbildung lebt von der Überzeugung, dass alle Schulen auch potentielle Ausbildungsschulen sind. Aber es kann nicht einfach vorausgesetzt werden. Der Entscheidung muss ein bewusster Prozess vorausgehen, denn die Schule beteiligt sich an der Entwicklung und der **Evaluation der grundständigen Klassenlehrerausbildung** und sie muss eine quantitativ ausreichende und qualitativ hochwertige Ausbildung in der Praxis im Studiengang Klassenlehrer mit Fach garantieren können. Zur Ausbildung in der Praxis gehört die Möglichkeit der Teilnahme am Unterricht (Klassenlehrer und Fach), an den Konferenzen und an allen weiteren Schulveranstaltungen.

Die wichtigsten Voraussetzungen für eine Ausbildungsschule sind

- **die Bereitschaft eines Kollegen, die Aufgabe des Ausbildungslehrers zu übernehmen, der folgende Profilvermerkmale vorweisen kann:**
 - Unterrichtserfahrung
 - waldorfpädagogische Kompetenz
 - Reflexionskompetenz

- Bereitschaft zur Fortbildung
- **die verantwortliche Delegation für diese Aufgabe durch das ganze Kollegium und**
- **das Interesse des gesamten Lehrerkollegiums an Forschungs,- Entwicklungs- und Ausbildungsaufgaben.**

1.4.2 Verantwortlichkeiten am Seminar

Für den Start in das neue Modell werden im Folgenden Aufgaben und Funktionen beschrieben, die evaluiert und entsprechend weiterentwickelt werden sollen.

Im Seminar wird ein verantwortlicher **Kontaktdozent** gefunden.

Seine Aufgaben sind:

- Verantwortung der Betreuung der Studenten durch Witten/Annen. Hierzu gehören:
 - Information des Kollegiums Witten/Annen über geplante Projekte,
 - Koordination der Aufgaben und Anforderungen aus dem Klassenlehrer- und Fachbereich
 - Information der Ausbildungslehrer über die Ziele und Aufgaben der Module am Ausbildungsort Schule
- Begleitung der Ausbildungslehrer bei ihren Aufgaben.
- Schwerpunkte:
 - seminaristische Veranstaltungen planen und durchführen
 - Wochenpläne für die Aufgaben in den Modulen erstellen
 - Intevision anregen und begleiten
 - Rückmeldungen auswerten
 - Leistung der Studenten bewerten und begutachten.
 - Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit des Studenten begutachten
 - Begleitung der Mentoren (Intevision, Supervision)

1.4.3 Verantwortlichkeiten an der Schule

In der Schule wird ein Prozessbevollmächtigter ernannt, der **Ausbildungslehrer** (es können auch zwei sein). Seine Aufgaben sind:

- Betreuung der Studentengruppe an der Schule.
 - Einführung ins Schulleben (Gewohnheiten, Rechte und Pflichten)
 - Wochenpläne für die Aufgaben in den Modulen erstellen
 - Intevision anregen und begleiten
 - Rückmeldungen auswerten
 - Seminaristische Veranstaltungen planen und durchführen
 - Leistung der Studenten bewerten und begutachten
 - Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit des Studenten begutachten
- Koordination und Begleitung der Mentorentätigkeit. Hierzu gehören:
 - Information des Kollegiums über geplante und mögliche Projekte.
 - Bildung eines Teams von Mentoren, Auswahl und Benennung
 - Realistische Einschätzung der Möglichkeiten
 - Schaffung von realistischen Zeitressourcen

- Begleitung der Mentoren (Intervision, Supervision)
- Mitverantwortung für die ausbildungsbiographischen Entscheidungen am Ende des Studienjahres
- Zusammenarbeit mit dem Seminar: Hierfür steht ihm seitens des Seminars ein Kontaktdozent zur Seite. (s.o.)

Beim Ausbildungslehrer handelt es sich um eine neue Funktion, deren Beschreibung sich durch die gemachten Erfahrungen noch verändern kann. Auch hier gilt es, diese systematisch auszuwerten.

Ausbildungslehrer aller Schulen und Kontaktdozenten organisieren eine kontinuierliche **Zusammenarbeit** für die folgenden Aufgaben: Beratung der Inhalte und Formen der Ausbildung am Ausbildungsort Schule, Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen der Fortbildung für Mentoren, Ausbildungslehrer und Kontaktdozenten. Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen der Evaluation.

Die Modulverantwortlichen tauschen sich auf der Basis der Zertifikate und des Feedbacks vom Lernort Schule auch über die Eignung der Studenten zum Lehrer aus und erörtern mit ihm die Frage, ob er Lehrer werden will/soll/kann.

Die **Mentoren** nehmen im Konzept eine andere Stellung ein. Der Mentor ist nicht mehr der, der für einen Studenten für die gesamte Dauer eines Praktikums zuständig ist. Vielmehr ist er für eine bestimmte Aufgabe eines oder mehrerer Studenten zuständig. Das können u.a. Beobachtungsaufgaben, analytische Aufgaben, Planungsaufgaben, Reflexionsaufgaben sein. Natürlich werden auch weiterhin die klassischen Praktikumsaufgaben wie z.B. „selbstständige Planung und Durchführung einer Epoche“ gefordert sein.

Mentoren stellen für diese Aufgaben ihren Arbeitsbereich zur Verfügung. Die möglichen Aufgabenstellungen gehen aus den Modulen hervor, die mit den Mentoren zu Beginn des Schuljahres besprochen werden. Die Verantwortung für die Bestimmung von Mentoren liegt beim Ausbildungslehrer. Die Aufgabe des Mentors ist zeitlich begrenzt durch die Aufgabe.

1.5. Qualitätssicherung

Die Arbeit der Ausbildungslehrer und Kontaktdozenten unterliegt dem Prozess der **Qualitätssicherung**: Ausbildungslehrer und Kontaktdozenten verpflichten sich zur Fortbildung. Verpflichtende Fortbildungsmaßnahmen sind die Konferenzarbeit mit den anderen Ausbildungslehrern und die Teilnahme an einer Mentorenschulung.

1.6. Duales Konzept und Forschung

Das Konzept der Dualen Lehrerbildung integriert Forschung auf der Basis des Ansatzes der Praxis- und Aktionsforschung.

Aufgrund des dualen Modells der Lehrerbildung haben die Studenten als gleichzeitig Lernende *und* Lehrende zwei verschiedene Blickwinkel. Zum einen den des Beobachtenden im Unterricht, der den agierenden Lehrer, aber eben auch die Schüler aus einer Perspektive wahrnehmen kann, die dem unterrichtenden Lehrer

selbst meist verschlossen bleibt. Zum ändern den Blickwinkel des selbst im Unterricht Handelnden, der nicht selten in der Vielfalt neuer und umfangreicher Anforderungen ‚unterzugehen‘ droht.

Für beide Perspektiven ergibt sich eine ganze Reihe von Forschungsfragen: Wie wird gehandelt? Warum wird gerade so gehandelt? Was bewirkt dies Handeln bei einzelnen Schülern, in der Schüलगemeinschaft? In welchen Ebenen und Dimensionen des konkreten Unterrichts, des Bewusstseins der Schüler, im Bewusstsein des Lehrers wirkt es? Und nicht zuletzt: Was könnte man wie besser machen?

In Kursen und Seminaren werden die theoretischen, methodologischen und methodischen Grundlagen insbesondere des Bereichs der Qualitativen Forschung kennen gelernt und in praktischen Übungen vertieft.

Der Qualitative Forschungsansatz ist für die beschriebenen, am Problem unmittelbar im Feld orientierten Fragestellungen geeigneter als quantitative Methoden, die in der Ausbildung auch berücksichtigt werden.

Den Rahmen möglicher Forschungsprojekte und -übungen können bilden:

- (kleinere) Forschungsprojekte von Forschungsgruppen oder in individuellen (Abschluss-) Arbeiten zu bestimmten Fragen, die sich in der Praxis oder aus der Begegnung mit der Praxis ergeben haben,
- Teil-Forschungsprojekte im Rahmen umfangreicherer praxisbezogener Studien,
- explorative Studien mit dem Ziel, ein schulisches Aktionsfeld bzgl. seiner Implikationen „aufzubrechen“ und mögliche Forschungsfragen zu formulieren, die in weiteren Projekten bearbeitet werden können

Grundsätzliche Übungen geschehen in vorbereitenden Kursen und Seminaren. Hier soll gelernt werden,

- mit offenem, neugierigem, unvorbelastetem, fremdem Blick auf das Feld zu schauen
- das Formulieren von Forschungsfragen
- das Reflektieren unterschiedlicher Forschungssettings
- das Generieren angemessener Forschungsdesigns
- das Handhaben unterschiedlicher Methoden der Datenerhebung (z.B. teilnehmende Beobachtung, verschiedene Interviewformen, Gruppengespräche, ggf. Video- und/oder Audioaufzeichnungen, Generieren von Fragebögen etc.)
- das Führen unterschiedlich fokussierter Forschungstagebücher
- die Analyse von Daten mit verschiedenen Methoden der qualitativen Forschung; computerunterstützte Datenanalyse
- das Präsentieren von Forschungsergebnissen

Ziel dieses Konzeptes ist: Der angehende Lehrer soll sich Fähigkeiten aneignen können, die ihm ermöglichen, eine reflexive Distanz zum Schul- und Unterrichtsgeschehen und zu seinem Handeln in diesen Bereichen herzustellen.

Das wahrgenommene und/oder (mit)verantwortete Schul- und Unterrichtsgeschehen kann auf Grundlage der neu gewonnenen Erkenntnisse modifiziert, optimiert und weiter entwickelt werden im Sinne Altrichters:

„Aktionsforschung findet statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen.“¹

Das Forschungsengagement der Studenten kann so auch dazu führen, Unterricht täglich neu zu entdecken als unbegrenztes Feld voll offener Fragen, immer neuer Aufgaben, Erkenntnismöglichkeiten und -herausforderungen, Begegnungen mit Schülern, Eltern, Kollegen und nicht zuletzt mit sich selbst.

„Der Lehrer darf nicht verdorren und nicht versauern.“² Diese Worte legte Rudolf Steiner unmittelbar vor Gründung der ersten Waldorfschule im Jahr 1919 den angehenden Lehrern ans Herz. Mit der Fülle von Anregungen, die er in diesem Satz zusammenfasste, wollte er den Lehrern eine Hilfe geben, damit sie in der Alltagswirklichkeit Schule eben gerade nicht nur mithilfe von Rezepten und Handlungsmustern überleben.

¹Altrichter, Herbert, Lobenwein, Waltraud und Welte, Heike: „PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung“. In: B. Frieberthäuser und A. Prengel (Hg.). Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München 1997, S. 640.

² Steiner, Rudolf „Erziehungskunst- Methodisch-Didaktisches,“ GA 194 Dornach 1974, S.194

2. Curriculum

Der Curriculumsplan orientiert sich an den inhaltlichen Erfordernissen einer Tätigkeit als Klassenlehrer, der neben seinem Unterricht im Klassenlehrer- und Fachbereich Mitarbeiter in der freien Selbstverwaltung ist. Im Vordergrund steht das Ziel, sich in künstlerischer Weise zu einer Lehrerpersönlichkeit auszubilden und sich mit den Grundlagen der Waldorfpädagogik auseinander zu setzen.

Deswegen sind im Plan folgende Themenbereiche vorgesehen:

Fächer des Klassenlehrers (14 Module)

Hier bilden Mathematik (Geometrie, Algebra, Astronomie), Deutsch, Naturkunde (Biologie, Physik, Chemie, Geografie, Mineralogie) und Kulturkunde (Geschichte, Geografie) als Grundlage des Fächerkanons des Klassenlehrers den inhaltlichen Schwerpunkt. Der Studierende soll sich ein Fundament erarbeiten, das es ihm im Weiteren ermöglicht, sach- und entwicklungsgemäße Entscheidungen für die Vermittlung der Inhalte im Unterricht zu treffen.

Künstlerische Übungen (8 Module)

Die Studenten entwickeln durch spezifische künstlerische Übungen in den Bereichen Malen/Plastizieren, Musik, Sprachgestaltung, Eurythmie und Unterrichtskunst bestimmte Fähigkeiten des zwischenmenschlichen Wahrnehmens und Verhaltens, die Voraussetzung für pädagogisches Handeln in der Klasse sind.

Philosophischer Hintergrund/Grundlagen der Waldorfpädagogik (4 Module)

Hier geht es um den Umgang mit der pädagogischen Anthropologie Rudolf Steiners, die - ausgehend von den grundlegenden Schriften - in ein persönliches Erleben und Empfinden geführt werden soll.

Schule und Gesellschaft (4 Module)

Diese Module umfassen unterschiedliche Bereiche des sozialen Miteinanders in der Schule, mit der Klasse und der Elternschaft und deren rechtliche Ausgestaltung. Hier sollen die Grundlagen für eine eigenverantwortliche Leitung von Schulen in freier Trägerschaft gelegt werden.

Grundfertigkeiten des Lehrers/Technai (4 Module)

Die Studierenden lernen grundlegendes Handwerkszeug des Lehrers: Erzählen, Schreiben, Formenzeichnen, Tafelzeichnen, Musikinstrument spielen. Es geht um die technische Beherrschung dieser Fähigkeiten, noch nicht um ihren Einsatz in pädagogischen Zusammenhängen. Studierende, die diese grundlegenden Fähigkeiten bereits mitbringen, können durch eine Prüfung die geforderten Haupt- und Teilkompetenzen nachweisen und müssen nicht an den Übkursen teilnehmen.

Studium und Arbeit (2 Module)

Die Studierenden werden durch projektorientiertes praktisches Arbeiten zusammen mit Schülern auf dem Gelände des Institutes mit dem Ansatz „Arbeit als Bildungsmittel“ konfrontiert und arbeiten die gewonnenen Erkenntnisse in einem Portfolio auf.

Ein weiteres Unterrichtsfach (maximal 20 Module)

In den Modulen, die sich auf das Studium des Faches beziehen, das der Studierende begleitend zum Klassenlehrerstudium gewählt hat (z. B. Handwerk und Bildende Kunst, Handarbeit, Englisch, Musik etc.), erarbeitet sich der Studierende auf das Fach bezogene Kenntnisse und Fähigkeiten und methodisch-didaktische Grundlagen usw. Haupt- und Teilkompetenzen werden auf der Grundlage der Fachinhalte erarbeitet.

Alle Module sind so über das ganze Studium verteilt, dass einer Persönlichkeitsentwicklung Raum gegeben wird und daneben zirkulär Fähigkeiten für den Beruf des Lehrers erworben und ausgebaut werden können. Dabei muss unterstrichen werden, dass die Module in der angegebenen Reihenfolge absolviert werden sollen, da – besonders die Module eines Themenbereiches – aufeinander aufbauen. Die Module sind also nicht beliebig wählbar.

3. Organisatorisches im Überblick

Projekträger: Witten/Annen Institut für Waldorf-Pädagogik e.V.

Projektleitung: Christa Greshake-Ebding, Andrea Junge,
Gerd Kellermann, Dr. Dietmar Müller, Gerhard Stocker

Koordination: Gerd Kellermann

Lehrkörper: 25 fest angestellte Dozentinnen und Dozenten und ca. 50
Gastdozentinnen und Gastdozenten

Waldorfschulen, die bisher beteiligt sind:

Blote Vogel Witten, RSS Bochum, FWS Essen, FWS Dinslaken, RSS Witten

Waldorfschulen, die als Ausbildungsschule mitwirken möchten:

Hamborn, Gladbeck, Münster, Mühlheim, Remscheid, Wuppertal,
Herne, Haan Gruiten, Bonn, Hagen

Ausbildungsziel: Waldorf-Klassenlehrer mit Wahlfach

Art der Ausbildung:

Tertiäre Ausbildung, 5-jährig, Vollzeit, modularisierter Studiengang

2 Ausbildungsorte (in der ersten Realisierungsstufe aus finanziellen Gründen
zunächst 4jährig)

Abschluss: Diplom.

Anerkennung des Abschlusses: Die Ersatzschulverordnung NRW regelt die
Möglichkeit der Unterrichtsgenehmigung, Prüfung der Voraussetzungen dafür mit
dem MSW NRW.

Stand des Projektes: Vorgeschaltete Pilotphase ab 2009. Zusammenarbeit zur Zeit
mit fünf Ausbildungsschulen. **Beginn:** Schuljahr 2010/11

Allg. Finanzierung:

Bund der Freien Waldorfschulen, Studiengebühren, Spenden. Stipendienfonds in
studentischer Selbstverwaltung

Individuelle Finanzierung:

Studienfonds vergibt Stipendien und Darlehen ab dem 2. Studienjahr
BaFöG kann beantragt werden.

Qualitätsmanagement:

Beteiligung am Austausch der Bologna-Koordinatoren im Rahmen der HRK
Beratung durch Prof. Dr. M. Künzel, Bern

Wissenschaftliche Begleitung : NN

Der Studiengang wurde in modularisierter Form entwickelt, jedoch noch nicht
unmittelbar den Anforderungen der Akkreditierungsverfahren des Bologna-
Prozesses unterworfen. Dies wäre jedoch prinzipiell möglich.

4. Unser Team

Mitglieder der „Delegation Konzept“ (DelKo)

Arbeitsbeginn: Februar 2008

- G. Kellermann: Dozent am Institut für Waldorf-Pädagogik
Mitglied der DelKo seit 2008
- G. Stocker: Dozent am Institut für Waldorf-Pädagogik
Mitglied der DelKo von 2008 bis Juni 2010
- Chr. Greshake-Ebding: Dozentin am Institut für Waldorf-Pädagogik
Mitglied der DelKo seit 2008
- F. Schöningh: Studentin im 1. Studienjahr am Institut für Waldorf-
Pädagogik, Mitglied der Delko von 2008 bis Juni
2009
- S. Traupe: Studentin im 1. Studienjahr am Institut für Waldorf-
Pädagogik, Mitglied der DelKo von 2008 bis Juni
2009
- A. Junge: Klassenlehrerin an der Blote Vogel Schule Witten,
Mitglied der DelKo seit 2008
- V. Fritze: Klassenlehrer an der Rudolf-Steiner-Schule
Bochum, Mitglied der DelKo von März 2008 bis
November 2008
- Dr. D. Müller: Oberstufenlehrer an der Freien Waldorfschule
Bergisch Gladbach, Mitglied der DelKo seit 2008
- Prof. Dr. M. Künzel: Professor für Hochschuldidaktik an der Universität
Bern, Beirat an den Hochschuldidaktikzentren der
Universitäten des Landes Baden-Württemberg.
Entwicklung und Forschung im Gymnasialen
Kompetenzcurriculum, einem Projekt der
Kantonsschule Romanshorn.
Beratung und Fortbildung des Teams

5. Fragen zum Konzept (FAQ)

5.1. Kompetenzbegriff

Unter Kompetenz wird ein durch praktische Erfahrungen ergänztes verfügbares Wissen verstanden, das sich durch Motivation und Reflexion weiterentwickelt.

In der Bildungspolitik („Bologna-Prozess“) bekommt der Begriff durch die Einbeziehung lebenslangen Lernens neben der Beschreibung gewordener Fähigkeiten noch einen zukunfts-offenen Aspekt.

Kompetenz umfasst die Teilaspekte der Fach-, der Methoden-, der Selbst- und der Sozialkompetenz. Fachkompetenzen sind die komplexen Fähigkeiten berufsspezifischer Natur. Zur Methodenkompetenz gehören Planung, Organisation, Didaktik, Zeitmanagement etc. Unter Selbstkompetenz versteht man, dass die eigene Person, ihre Rolle und ihr Verhalten als Teil des Geschehens begriffen wird und dass der betreffende Mensch sich weiterentwickeln und einbringen kann. Dazu gehören Offenheit, Selbstdisziplin, Verantwortungsbereitschaft und Frustrationstoleranz. Sozialkompetenz ist die komplexe Fähigkeit, sich angemessen im sozialen Zusammenhang zu verhalten.

So wie kompetentes soziales Verhalten nicht vorstellbar ist ohne Selbstkompetenz, greifen alle Kompetenzen ineinander und es ist eine Frage des Gesichtspunktes, ob man sie gesondert ansehen will oder getrennt.

Die Kenntnis des eigenen Kompetenzprofils vermeidet Frustrationen. Sie ist eine Grundlage für den selbstbewussten Umgang mit Fähigkeiten, für mehr Erfolg, positive Erfahrungen und Rückmeldungen.

5.2. Intuition in der Pädagogik

Zum Lehrerhandeln gehört neben fachlichem Können und einer starken persönlichen Ausstrahlung vor allem das flexible Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen – und auch das intuitive Gespür, so der Hirnforscher Joachim Bauer. (2007) Der Beruf des Lehrers gehöre von daher zu den Berufen mit den höchsten Anforderungen. Frank McCourt schreibt dazu: (2006) *Ein Lehrer muss wie ein Künstler sein. Er muss seinen eigenen Stil und seine eigene Stimme finden. Wahre Autorität ist ein Mysterium. Eine Mischung aus Persönlichkeit, Sensibilität, Wissen, Stimmung.* Es gelte Aufmerksamkeit und Disziplin bei Schülern herzustellen durch Ermutigung und durch Inspiration.

Handlungskompetenz des Lehrers erwächst aus einem lebendigen und kreativen Verhältnis zur Welt und nur sie kann bei Schülern dieselbe Befähigung hervorrufen.

Rudolf Steiner formuliert es so (1919): *Man kann, was man im Erziehen und Unterrichten wirkt, so gestalten, dass der Zögling im Aneignen es selbst individuell für sich fasst. Dazu ist nur nötig, dass, was der Lehrende tut, genügend stark lebt. Wer den Sinn für echte Menschenerkenntnis hat, dem wird der werdende Mensch in einem solch hohen Maße zu einem von ihm zu lösenden Lebensrätsel, dass er in der versuchten Lösung das Mitleben der Zöglinge weckt.*

5.3. Selbstreflexion

Im beruflichen Alltag an der Schule geschieht es schnell, dass Lehrer sich ein Repertoire an Handlungsmustern aneignen, die immer wieder angewandt werden, weil sie – häufig sogar unabhängig von ihrem pädagogischen Wert – funktionieren. Oder Lehrer lernen ihr Handwerk von Kollegen, die ihnen dann Maßstab und Orientierung für gutes Lehrerhandeln sind. Solche Handlungsmuster, die im Umgang mit Schülern, Kollegen und Eltern angewendet werden, sind allerdings höchstens halbbewusst; meist werden sie unreflektiert eingesetzt und angewandt.

Im Gegensatz dazu stehen Lehrer, die sich selbst immer wieder folgende Fragen stellen: Welche Handlungsmuster liegen *meinem* Lehrerhandeln zugrunde? Woher stammen *meine* Handlungsmuster? Warum wende *ich* sie an? Welche Wirkungen haben sie auf *meine* Schüler? Wie wirken sie im Zusammenhang *meines* Unterrichtes, *meiner* Schule? Handle *ich* eigentlich nur auf der Grundlage von Mustern? Wenn nicht: Woraus handle *ich*? Was sind *meine* Ziele? Wie kann *ich* das, was ich tun und erreichen will, besser tun, sinnvoller erreichen?

Eine wesentliche Grundlage für diese Haltung der Selbstreflexion kann bereits während der Lehrerausbildung gelegt werden. Eine gute Möglichkeit dazu ist die Einbeziehung der Praxis- und Aktionsforschung in die Lehrerbildung (siehe Teil „Forschung“).

5.4. Künstlerisches Üben

Der übende Umgang mit der Kunst sensibilisiert dafür, Schüler in ihrer Persönlichkeitsbildung wahrzunehmen und die Wirkung, die von Inhalt und Methodik des Unterrichts ausgeht, differenzierter und umfassender zu erfahren. Die künstlerischen Prozesse eröffnen außerdem einen Blick des übenden Lehrers auf sich selbst und regen zu einer reflektierenden, selbstkritischen Haltung an.

Im ersten Studienjahr eröffnet das Plastizieren die Möglichkeit, die Formkräfte des Lebendigen anhand des eigenen Schaffens zu erfassen. Im zweiten Jahr liegt die Betonung auf der Musik, die eine Art innere Aufmerksamkeit für seelische Prozesse ausbildet. Im dritten Studienjahr kann der Studierende erfahren, wie stark in der Sprache das Ich eines Menschen erlebbar wird.

5.5. Selbstverwaltung

Der Begriff der Selbstverwaltung ist seit der Begründung der Waldorfschulen 1919 eng mit diesen verbunden. Rudolf Steiner als Begründer der Waldorfschule ging davon aus, dass die Lehrer neben dem Unterricht die Schule auch selbst verwalten sollten und die Waldorfschule damit unabhängig von staatlichen Instanzen betrieben wird.

Nur die, die sich auch täglich im Kontakt mit den Schülern befinden, die also von innen heraus genau wissen, was für deren Entwicklungsschritte nötig ist - so der ursprüngliche Leitgedanke -, sollen in der Verwaltung der Schule tätig werden.

Seit Beginn der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts wurden an den meisten Waldorfschulen sogenannte Interne oder Schulleitungs-/Schulführungs-Konferenzen entwickelt, eine dem Zeitgeist entsprechende basisdemokratisch gestimmte

Führung nach dem Motto: ‚Alle machen alles‘ oder ‚Alle entscheiden bei allem mit‘. Seit Ende des 20. Jahrhunderts bemühen sich nun alle Schulen mit und ohne externe Begleitung um neue Gestaltungsformen und Führungsmodelle. ‚Funktionale Führung‘, ‚Dynamische Delegation‘ oder ‚Horizontale Führung‘ sind neue zeit- und gesellschaftlich stimmige Arten der Führung an selbstverwalteten Schulen.

5.6. Anthroposophie

Wer Verantwortung für die gemeinsame Zukunft von Erde und Mensch übernehmen will, muss lernen, Welterkenntnis mit Selbsterkenntnis zu verbinden. Das erwarten Kinder und Jugendliche von ihren Lehrern.

Anthroposophie regt einen Erkenntnisweg an, "der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltenall führen möchte". Sie ist nicht als Weisheit vom Menschen zu verstehen, sondern als "eine Versuchsmethode des allgemein Menschlichen" (R. Steiner). D.h., beim Menschenbild der Anthroposophie kommt es ebenso auf das Wie des Erkennens, wie auf das Was des Gegenstandes an.

Im Grundstudienjahr geht es zunächst um das Begreifen und die Weiterentwicklung des Erkennens (Denken und Wahrnehmung). Im zweiten Studienjahr steht das Fühlen und dessen Schulung im Mittelpunkt. Das dritte Jahr wendet sich möglichst praktisch in Gesprächen, Vorträgen, Ausflügen etc. der Anthroposophie in der Welt zu: der Anthroposophischen Gesellschaft und ihrer Hochschule, der Schulbewegung weltweit und deren Organen, der Heilpädagogik, der medizinischen Bewegung, der Landwirtschaft.

Anthroposophische Fragen und Motive des Abschlussjahres ergeben sich aus dem Gespräch und der Zusammenarbeit mit den Studierenden.

5.7. Schriften von Rudolf Steiner

Anthroposophie versteht sich als ein notwendiges Korrektiv gegenüber den Verengungen und Einseitigkeiten des landläufigen materialistisch-positivistischen Weltbilds.

Angesichts zunehmender Vorbehalte gegen die Schattenseiten unserer „wissenschaftlich-technischen Welt“ (C. F. von Weizsäcker), einer wachsenden Offenheit für die Errungenschaften frühgeschichtlicher und außereuropäischer Weltbilder ändert sich gegenwärtig auch die allgemeine Einschätzung anthroposophischer Aktivitäten und das Selbstverständnis der Schüler Steiners. Auch in der wissenschaftstheoretischen Diskussion werden neue Akzente gesetzt. Hinzu kommen bemerkenswerte Veränderungen der Quellenlage. Erst seit wenigen Jahren ist der Nachlass des Begründers der Anthroposophie in vollem Umfang zugänglich. Die Bedeutung seines Werks beginnt aus historischer Distanz vorurteilslos erforscht zu werden und gewinnt dadurch neue Konturen.

Während bisher eher der *dogmatische* Charakter der Äußerungen Steiners wahrgenommen wurde, von den Anhängern affirmativ, von den Gegnern kritisch ablehnend, so tritt inzwischen ihre *mäeutische* Funktion deutlicher hervor: Steiners

Bemühungen, seine Schüler zum eigenen Beobachten, zu persönlicher Initiative in Forschung und Lebenspraxis anzuregen.

Die zu einem großen Teil fragmentarischen, aphoristischen Äußerungen des Begründers der Anthroposophie werden als Anregungen und Wegleitungen für individuelle Erkenntnisprozesse verstanden und diskutiert. Studierende, die sich an einer anthroposophisch orientierten Ausbildungsstätte mit den Ideen Steiners beschäftigen, dürfen deshalb nicht damit rechnen, dabei einen zuverlässigen Bestand gesicherter Wahrheiten vorzufinden. Sie werden bei ihrer Auseinandersetzung mit Steiners Anthroposophie im Sinne einer Forschungsgemeinschaft auf individuelle Weise in bisher unerschlossenes Neuland vorzudringen haben.

Weiterführende Literatur

Bauer, Joachim: Lob der Schule. Hamburg 2007.

Bildungsstandards, Sonderheft der Zeitschrift „Erziehungskunst“ 2006

Bohnsack, Fritz; Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Beginn eines notwendigen Dialogs. Weinheim, Basel 1990.

Bohnsack, Fritz; Leber, S. (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege. Weinheim, Basel 1996.

Bohnsack, Fritz; Leber, Stefan (Hrsg.): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Bd.1: Portraits. Bad Heilbrunn 2000.

Brater, Michael; Hemmer-Schanze, Christiane; Schmelzer, Albert: Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt. Stuttgart 2007.

Buck, Peter (Hrsg.): Wie gelangt ein Mensch zu Sinn? Stuttgart 2006.

Buck, Peter; Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.): Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule. Weinheim, Basel, 1995.

Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. 3 Bände. Hamburg 2001/02.

Daschner, Peter; Rolff, Hans-Günter, Stryck, Tom (Hrsg.): Schulautonomie - Grenzen und Chancen. Weinheim u. München 1995.

Dietz, Karl-Martin (Hrsg.): Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung. Stuttgart 2008.

Götte, Wenzel (Hrsg.): Hochbegabte und Waldorfschule. Stuttgart 2005.

Holzbrecher, Alfred: Interkulturelle Pädagogik. Berlin 2004.

Hüther, Gerald: Die Macht der inneren Bilder. Göttingen 2006.

Jain, Elenor: Das Prinzip Leben - Lebensphilosophie und Ästhetische Erziehung. Fankfurt/Main. 1993

Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Fankfurt/M. 1982.

Kiersch, Johannes (Hrsg.): Rudolf Steiner. Texte zur Pädagogik, Anthroposophie und Erziehungswissenschaft. Quellentexte für die Wissenschaften Bd. 2. Dornach 2004.

Kiersch, Johannes: Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld. Stuttgart 2008.

Kiersch, Johannes; Paschen, Harm (Hrsg.): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Bd. 2: Akzente. Bad Heilbrunn 2001

Marti, Thomas: Wie kann Schule die Gesundheit fördern? Stuttgart 2006.

McCourt, Frank: Interview in emotion, zitiert nach Joachim Bauer. 2007.

Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hrsg): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 2007.

Oser, Fritz; Spychiger, Maria: Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim 2005.

Rittelmeyer, Christian: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim und München 2002.

Röschert, Günter: Anthroposophie als Aufklärung. München 1997.

Roth, Gerhard; Spitzer, Manfred; Caspary, Ralf: Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg 2008.

Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981.

Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M. 1996.

Spitzer, Manfred: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2006.

Steiner, Rudolf: Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule, GA 24, 1919.

Steiner, Rudolf: Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. GA 308. Dornach 2007.

Ullrich, Heiner; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard; Graßhoff, Gunther; Höblich, Davina; Jung, Dana: Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen. Wiesbaden 2007.

Ullrich, Heiner; Idel, Till-Sebastian; Kunze, Katharina (Hrsg.): Das Andere erforschen. Neuere Studien zur Reform- und Alternativschulforschung. Wiesbaden 2004.

Velthaus, Gerhard: Bildung als ästhetische Erziehung. Bad Heilbrunn 2002.

von Hentig, Hartmut: Bildung. Ein Essay. München, Wien 2004.