



Bund
der Freien
Waldorfschulen
**Jahresbericht
2013**



Finanzen

Auf dem Weg zur Inklusion

Jahrgangsübergreifende Klassen

Berufliche Bildung als Neuland

Zuschüsse für freie Schulen weiter strittig

Mediennutzung als Raubbau am Erleben

Experten bestätigen Waldorfpädagogik

Öffentlichkeitsarbeit

WOW-Day

Schule in Krisengebieten

12.-Klass-Spiel: der ganze „Faust“

Aus den Regionen



*Erziehung ist zwecklos – die Kinder
machen sowieso nur alles nach.*

KARL VALENTIN

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

die Waldorfschulen verstehen sich mit vielen anderen Schulen in freier Trägerschaft als Pioniere eines Schulwesens, das sich nicht mehr staatlichen, ökonomischen oder ideologischen Forderungen beugt, sondern immer die Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes in den Mittelpunkt aller pädagogischen Maßnahmen stellt.

Der Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen nahm daher die Bundestagswahl 2013 zum Anlass, aus der langen Erfahrung der Waldorfschulen mit der Schulautonomie „sieben Kernforderungen“ abzuleiten, die auf einen entsprechenden Paradigmenwechsel im Bildungswesen hinzielen. Sie finden diese „Kernforderungen“ auf den Seiten 14/15 dieses Hefts.

Gestaltungen im Bildungswesen sind aber nicht unabhängig von der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung: Seit 1917 engagierte sich Rudolf Steiner intensiv für die von vielen Intellektuellen unterstützte Bewegung für eine „Dreigliederung des Sozialen Organismus“. Im Kern ging es um kulturelle Vielfalt im Geistesleben, um demokratische Teilhabe aller Bürger am politischen Geschehen und dem Rechtsleben sowie um einen assoziativ strukturierten Wirtschaftsbereich. Diese Ideen leben bis heute in der Gestaltung der Waldorfschulen.

Die sieben Kernforderungen mit ihrer Vision einer „Schule in der Zivilgesellschaft“ behalten so ihre Gültigkeit auch über die Bundestagswahl hinaus. Und sie können als großer Einleitungsbogen für den ganzen Jahresbericht 2013 gelesen werden: von den neuen Entwicklungen in der Waldorfschulbewegung unter dem Stichwort „Innovationen“ bis hin zum Engagement für die Schulen in anderen Teilen der Welt, wie es beim WOW-Day in immer größerem Maß zum Ausdruck kommt.

Viel Freude beim Lesen in diesem Sinn wünscht Ihnen Ihr




*Henning Kullak-Ublick
Vorstandsmitglied des BdFWS*

2 | Sozialökonomische Analyse im freien Bildungswesen

Gesamtjahresabschluss der deutschen Freien Waldorfschulen und Rudolf-Steiner-Schulen¹ 2011

Der Dachverband der Freien Waldorfschulen und Rudolf-Steiner-Schulen in Deutschland – der Bund der Freien Waldorfschulen e.V. (BdFWS) – hat das Institut für Bildungsökonomie in Alfter mit der Erstellung eines alljährlichen Gesamtjahresabschlusses seiner Mitgliedsschulen beauftragt. Im Folgenden werden aus dem Gesamtjahresabschluss der deutschen Waldorfschulen für das Jahr 2011 wesentliche Eckwerte und einige besondere Auswertungsaspekte exemplarisch vorgestellt und erläutert.

Dokumentation und Transparenz

Die Freien Waldorfschulen sind die einzigen Schulen, die jedes Jahr über eine solche Präsentation eines Gesamtjahresabschlusses nahezu aller ihrer Schulen ihren Haushalt komplett offenlegen; damit übernehmen sie bereits seit Jahrzehnten eine besondere Vorbildfunktion in der Bildungslandschaft. Aufgrund der Tatsache, dass die Freien Waldorfschulen öffentliche Mittel erhalten, entspricht die Offenlegung ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse auch dem Anspruch der Öffentlichkeit auf Dokumentation und Transparenz öffentlicher Mittelempfänger. Zwar wird jede einzelne Schule bereits von der für sie zuständigen öffentlichen Stelle im Sinne eines Verwendungsnachweises eingehend geprüft, aber ein konsolidierter Jahresabschluss aller Mitgliedsschulen kommt dieser gesamtgesellschaftlichen Verpflichtung nach Transparenz noch darüber hinausgehend nach.

Einblicke und Tendenzen

Mit der Zusammenstellung von Kennzahlen aus Bilanz und Gewinn-und-Verlust-Rechnung sowie der Darstellung einiger ausgewählter Auswertungsaspekte wird vom Institut für Bildungsökonomie zudem einerseits das Ziel verfolgt, der Waldorfschulgemeinschaft einen Einblick in ihre

Größe und (ökonomische) Struktur zu verschaffen, andererseits mögliche gesamtschulische Entwicklungstendenzen zu entdecken, aufzuzeigen und zu thematisieren. Gleichzeitig soll mit dieser Analyse auch versucht werden, Antworten zu geben. Vor allem aber sollen hieraus die vermeintlich „richtigen“ Fragen für die Waldorfschulgemeinschaft entdeckt werden, aus denen heraus sie ihre Entwicklung aktiv gestalten kann. Die Bemühungen um die Schaffung eines Gesamtbewusstseins innerhalb der Waldorfschulen haben letztendlich die Stärkung der einzelnen Schule vor Ort zum Ziel.

Einige der nachfolgend angesprochenen Aspekte sind dem Bereich „unumstößliche Tatsachen“ zuzuordnen, andere Aspekte sollen Anregungen geben, den jeweils spezifisch aufgezeigten Zusammenhang zu reflektieren; im Austausch, im Diskurs darüber mag sich dann herausstellen, wie gewichtig sie möglicherweise sind und zu welchen Maßnahmen sie die Schulbewegung herausfordern.

Lesehinweise

Die folgenden Zahlenwerte und Tabellen lassen sich zum einen „rein technisch“ lesen und bewerten, sie lassen zum anderen aber auch zu, dass sie vor dem Hintergrund einer bestimmten Fragehaltung auch „inhaltsbezogen“ betrachtet werden. So erhalten die Zahlen einen anderen Bezug, wenn sie etwa in Beziehung zur Frage „Wie viel ist unserer Gesellschaft Bildung wert?“ betrachtet werden. Die Höhe öffentlicher Zuschüsse auf der einen Seite oder etwa die finanziellen Leistungen der Eltern auf der anderen Seite dürfen durchaus auch im Sinne einer solchen Wertschätzung angesehen werden.

Zur Vorgehensweise

Der Gesamtjahresabschluss wird auf Grundlage der von den Schulen vorgelegten und in der Regel von externen Abschlussprüfern erstellten bzw. geprüften Jahresabschlüsse aufgestellt. In der Abteilung für Bildungsdaten und -analysen des Bundes der Freien Waldorfschulen erfolgten die umfangliche und sorgfältige Erfassung der

1) Im Folgenden nur noch Waldorfschulen genannt

2) Statistisches Bundesamt:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Aktuell>



Jahresabschlüsse sowie die entsprechende Datenaufbereitung als Grundlage für die nachfolgende Auswertung; Erfassung und Datenaufbereitung wurden durch das Institut für Bildungsökonomie begleitet. Im Rahmen der Auswertung unterstützte die Abteilung für Bildungsdaten und -analysen (BdFWS) das Institut mit sachkundiger Kenntnis aus der Verbandstätigkeit heraus.

In den Konsolidierungskreis für den Jahresabschluss 2011 sind 179 Waldorfschulen mit 78.458 Schülern (von insgesamt 224 Schulen mit 84.048 Schülern im Bund der Freien Waldorfschulen) einbezogen. Damit ist der vorgelegte Gesamtjahresabschluss aussagekräftig für die Gesamtheit der bundesdeutschen Waldorfschulen.

Schüler und Eltern

Im Wechsel vom Schuljahr 2010/2011 zum Schuljahr 2011/2012 hatte die Schulbewegung mit 84.865 Schülern eine Zunahme von 817 Schülern zu verzeichnen. Inzwischen gibt es im Schuljahr 2012/2013 in der Bundesrepublik 233 Schulen, die von 84.716 Schülern besucht werden – mithin erstmalig eine Abnahme um 149 Schüler! Dieser Umstand darf durchaus mit einer zunehmenden Wettbewerbssituation zwischen den Schulen insgesamt in Zusammenhang gebracht werden – seien es Schulen in freier Trägerschaft oder auch öffentliche Schulen, die sich zunehmend um ein attraktives Bildungsangebot bemühen. Darüber hinaus mag es auch erster Ausdruck des demografischen Wandels sein, der auch für die Waldorfschulen seine Relevanz zeigt: immerhin wird für die öffentlichen Schulen ein Schülerrückgang in diesem Zeitraum in Höhe von 1,5 % ausgewiesen².

Die Schulbewegung wird von etwa 58.000 Elternhäuser getragen – mithin eine Gesamt-Elternschaft von etwa 115.000 Menschen. Zusammen mit dem sozialen Umfeld (Großeltern und Freunde) vervielfältigt sich diese Zahl. Diese Elternschaft ist neben den Lehrern diejenige Gruppe, die die Schulbewegung existenziell trägt; und sie transportiert das Bild der Waldorfschulen auch in die Öffentlichkeit.

Lehrer und Studierende

Derzeit sind etwa 8.800 Lehrerinnen und Lehrer an den deutschen Waldorfschulen tätig; auf das Kalenderjahr 2011 gemittelt erfüllen diese zusammen knapp 6.600 Volldeputate. Die Schüler-Lehrer-Relation der vollausgebauten Waldorfschulen ohne Förderklassen lag im Durchschnitt bei 13,8:1 (alle Schulen: 13,3:1).

Die uns von den Seminaren gemeldete Zahl der Studierenden mit Vorbereitung auf eine Waldorflehrertätigkeit beläuft sich im laufenden Studienjahr auf ca. 920 Studierende (im Vorjahr 980) verteilt auf zwei bis fünf Studienjahre an einer der elf Ausbildungsstätten in Deutschland, in denen Waldorflehrer ausgebildet werden. Hinzu kommen noch etwa 600 weitere „Umschulungs-Studenten“ in (ein- bis dreijährigen) berufsbegleitenden Seminaren. Die Schulbewegung muss nach derzeitigen Verhältnissen jährlich 600 bis 700 neue Lehrer einstellen. Daraus folgt: Die Gewinnung qualifizierter Lehrer ist nach wie vor eine der wichtigsten Aufgaben der Waldorfschulbewegung.

Aus diesem Bewusstsein heraus brachten die deutschen Waldorfschulen im Jahr 2011 für die Finanzierung ihrer Lehrerbildung in den Ausbildungsstätten und Eurythmieschulen 8,2 Mio. € auf. Setzt man diesen Mitteleinsatz zu der Wertschöpfung der Schulen in Beziehung, so zeigt sich, dass die deutschen Waldorfschulen ca. 1,8 % ihrer Wertschöpfung für die eigene Lehrerbildung aufwenden.

Zu dieser Betrachtung hinzuzufügen sind die Aufwendungen, die von den Schulen selbst zur Aus- und Fortbildung von Lehrern geleistet werden. Hierüber liegen derzeit keine gesicherten Daten vor. Aus Angaben bei einzelnen Schulen sowie aus anderen Erhebungsquellen heraus kann aber ein Betrag von ca. 10 T€ p. a. je Schule geschätzt werden. Mithin wäre hier ein zusätzlicher Beitrag der Schulen für ihre Lehrerqualifikation in Höhe von ca. 2,0 Mio. € anzusetzen.

Vermögen und Verschuldung

In 2011 ist die Bilanzsumme um ca. 19 Mio. € (1,7 %) auf ca. 1.151 Mio. € angewachsen. Wesentlich beeinflusst wurde dieses Wachstum durch eine Zunahme des Anlagevermögens um 11 Mio. € (nach Abschreibungen) auf nunmehr 988 Mio. €. Unterstützt wurden die sich dahinter verborgenden Bauaktivitäten durch die fortgeführten Förderungen aus dem „Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB).

Das Bild der Gesamtbilanz der Waldorfschulbewegung 2011 zeigt gegenüber dem Vorjahr eine geringfügig verbesserte Eigenkapitalquote (auf 46,6 % gegenüber 46,4 %); die liquiden Mittel haben zugenommen – sie erreichen in diesem Jahr 10,1 % (im Vorjahr 9,6 %) der Bilanzsumme und belaufen sich damit auf annähernd 116 Mio. €.

Bedenkt man, dass die Schulen der öffentlichen Hand stets zu 100 % von dieser finanziert werden, so zeigt die langfristige Verschuldung mit rund 410 Mio. € das Finanzierungswagnis der Waldorfschulbewegung. Oder anders ausgedrückt ist es das Zukunftsvertrauen, das die Schulen dazu veranlasst, sich mit rund 65 % ihrer Jahreseinnahmen (in Höhe von ca. 630 Mio. € in 2011 einschließlich Bauzuschüssen) für ihre Schulgebäude zu verschulden. Sie kommen dadurch auch für eine jährliche Zinslast von 19,5 Mio. € zusätzlich auf.

Erträge und Aufwendungen

Die regelmäßigen Erträge der Waldorfschulen ergeben sich aus der öffentlichen Finanzhilfe der Länder einerseits und den Elternbeiträgen andererseits. Sie verhalten sich zueinander wie ca. 2,7:1. Dabei haben in diesem Jahr die Erträge aus öffentlicher Finanzhilfe (Länder und Kommunen) absolut betrachtet um 3,9 % zugenommen, die Erträge aus Elternleistungen gleichzeitig um 2,0 %. Für die Aufwendungen für Mitarbeiter-einkommen werden 81,4 % der Regelerträge verwandt – das verdeutlicht den dienstleistenden Charakter einer Schule.

Unter den laufenden Aufwendungen sind insbesondere die Bau- und Baufolgeaufwendungen (Gebäudeaufwand, Abschreibungen, Zinsen) von Bedeutung, die insgesamt rund 108 Mio. € ausmachen.

Das Zwischenergebnis des laufenden Betriebs, das zunächst eine Unterdeckung von rund 35 Mio. € ausweist, wird letztendlich durch Beiträge, Spenden und Bauzuschüsse zu einem positiven Endergebnis geführt, das mit ca. 11,1 Mio. € um rund 17 Mio. € deutlich unter dem Ergebnis des Vorjahres liegt. Diese Mittel stehen den Schulen dann für Tilgungen bzw. zur Rücklagenbildung für zukünftige Investitionen in Gebäude oder pädagogische Entwicklungsvorhaben zur Verfügung.

Blickt man auf die Ergebnissituationen der einzelnen Schulen, so zeigt sich, dass 115 Schulen (im Vorjahr 137) mit einem positiven Ergebnis, das sich (in dieser Gruppe) auf +20 Mio. € (im Vorjahr +35 Mio. €) summiert, abgeschlossen haben! Dagegen haben 64 Schulen (im Vorjahr 44) ein Verlustergebnis aufzuweisen. Diese Verluste laufen zu einer Gesamtsumme (in dieser Gruppe) von ca. -9 Mio. € auf (im Vorjahr -5,8 Mio. €).

Die Wertschöpfung der Waldorfschulen

Mit dem Begriff der „Wertschöpfung“ ist ins Auge gefasst, was vom zugeflossenen Ertrag im



Unternehmensbereich selbst – hier der Schulen – verantwortet wird. Er schließt ein ganzes Gebilde sozialer Beziehungen mit ein. Rein rechnerisch ergibt sich diese Wertschöpfung aus Einnahmen und Erträgen („Zuflüssen“) abzüglich der Ausgaben und Aufwendungen („Abflüsse“) für Leistungen Dritter („Sachausgaben“). Leistung abzüglich Vorleistung ist dafür die Kurzformel.

Das Schaubild oben über die ökonomische Wertschöpfung der deutschen Waldorfschulen zeigt die Geldströme in grafischer Form.

Staatliche Finanzhilfe und Elternbeiträge

Die Entwicklung der staatlichen Finanzhilfe in den Bundesländern zeigt deutlich, wie seitens der öffentlichen Hand das Verfassungsgebot von Art. 7 Abs. 4 GG, das die Sicherung des Lebensraumes freier Schulen in den einzelnen Ländern zum Ziel hat, gehandhabt wird. So zeigt sich, dass die laufenden Schulbetriebskosten (personelle Aufwendungen und Sachmittelausgaben, ohne Zinsen und Aufwendungen für Abschreibungen) in Höhe von 545 Mio. € nur zu ca. 72 % durch die regelmäßige Finanzhilfeleistung der öffentlichen Hand ausgeglichen werden. Die De-



Eckwerte der Waldorfschulen 2007–2011³

	2007	2008	2009	2010	2011
Deutsche Waldorfschulen					
Schüler	81.275	82.038	82.617	84.048	84.865
Schulen	208	208	211	218	224
Mitarbeiter (Schätzung)	9.400	9.500	9.600	9.800	9.900
Waldorfschulen im Konsolidierungskreis in Mio. €					
Bilanzsumme	1.007,6	1.056,5	1.091,8	1.125,8	1.131,7
Grundstücke/Gebäude	828,7	860,4	879,3	891,9	884,2
Eigenmittel	462,5	481,9	493,4	520,9	527,9
Verbindlichkeiten	465,9	486,6	490,5	484,7	473,2
Öffentliche Zuschüsse	375,8	385,9	403,0	425,3	424,4
Elternbeiträge	128,6	133,3	136,1	140,7	145,1
Spenden	18,8	17,8	17,7	19,1	16,7
Mitarbeiterereinkommen	382,2	398,4	421,4	424,8	439,7
Sach-/Gebäudeaufwend.	81,9	88,8	98,1	102,3	105,3
Zinsaufwand	19,6	20,5	20,8	20,7	19,5
Lehrerbildung	7,6	7,9	7,9	8,2	8,2
Kennwerte pro Schüler im Konsolidierungskreis in €					
Verbindlichkeiten	5.883	6.115	6.164	6.155	6.031
Öffentliche Zuschüsse	4.746	4.850	5.064	5.399	5.410
Elternbeiträge	1.624	1.675	1.717	1.787	1.850
Spenden	238	224	223	243	213
Mitarbeiterereinkommen	4.827	5.015	5.295	5.395	5.605
Sach-/Gebäudeaufwend.	1.034	1.118	1.233	1.298	1.343
Zinsaufwand	248	258	261	262	248
Lehrerbildung	94	97	97	99	98

• Die Betrachtung der Entwicklung der Mitarbeiterereinkommen zeigt auf, dass in den Jahren 2002–2011 ihr Anteil an der Ergebnisrechnung (trotz absolutem Wachstum) laufend kleiner wurde – lediglich 2008, 2009 und 2011 gab es relative kleine Steigerungen.

• Eine Analyse des Liquiditätsergebnisses (Jahresergebnis + Abschreibungen + Zuführung Pensionsrückstellungen) der deutschen Waldorfschulen zeigt, dass sich in den Jahren seit 2002, mit Ausnahme von dem Jahr 2008, die Liquidität kontinuierlich verbesserte (von seinerzeit knapp 37 Mio. € auf ca. 78 Mio. € in 2010), in 2011 jedoch auf 58 Mio. € zurückging. Die verbesserte Liquidität hat es in den vergangenen Jahren den einzelnen Schulen ermöglicht, unter anderem Investitionen für Schulbauten und sonstige Bedarfe zu tätigen, ohne ihre Verschuldung zu erhöhen – oder aber ihre Verschuldung durch Tilgung abzubauen. Damit wird zugleich verdeutlicht, wie eine tragfähige Schulfinanzierung idealiter gestaltet sein müsste: ganz alleine aus den eigenen Erträgen heraus und ohne Verschuldung bei Dritten.

ckung des Restetats der Schulen muss durch Elternbeiträge in Höhe von 145 Mio. € und Spenden in Höhe von 17 Mio. € geleistet werden.

Vor dem Hintergrund der Unentgeltlichkeit des öffentlichen Schulwesens für deren Nutzer ist das finanzielle Engagement der Eltern besonders eindrucksvoll; insoweit dürfen diese Beiträge durchaus als „Kernfinanzierung“ der Waldorfschulen gesehen werden. Sie sind Ausdruck dafür, dass die Eltern in diesen Schulen eine für ihre Kinder wesentliche Alternative sehen, für die sie auch zu ungewöhnlichen Leistungen bereit sind.

Eckwerte der Waldorfschulen 2001–2011

Erneut hat das Institut für Bildungsökonomie eine Zeitreihenanalyse für Bilanz und Gewinn- und-Verlust-Rechnung der vergangenen zehn Jahre vorgenommen. Aus dieser Analyse werden unter anderem wie folgt deutlich:

- Der Anteil der Landeszuschüsse an den Regelerträgen ist von 71 % im Jahr 2002 kontinuierlich auf aktuell 68 % gesunken.
- Im Gegenzug ist im gleichen Zeitraum der Anteil der Elternbeiträge – quasi zwangsläufig – gestiegen (von 26 % auf 27 %).

In diesem Jahr haben wir erneut in erweiterter Form Eckdaten je Schüler im Zeitverlauf der vergangenen zehn Jahre erfasst. Neben den absoluten Wertänderungen sind hier vor allem die relativen Veränderungen – bezogen auf die Bilanzsumme bzw. den laufenden Ertrag – für die Analyse der wirtschaftlichen Entwicklung der Schulen interessant. In einer ausgewählten Einzelbetrachtung zeigt sich z. B., dass auf einen Schüler bezogen:

• der Bilanzanteil der langfristigen Verbindlichkeiten insgesamt die größte Veränderung erfährt (er reduziert sich um 10 Prozentpunkte),

• dennoch eine schülerbezogene Verschuldung in Höhe von 6 T€ besteht, die sich in den vergangenen zehn Jahren kaum verändert hat,

3) Die Tabelle gibt – im Sinne eines Überblicks – ausgewählte Eckwerte der deutschen Waldorfschulen von fünf Jahren wieder.

- der Anteil der öffentlichen Zuschüsse am laufenden Ertrag bis 2008 gesunken ist, seitdem ein nur geringer Anstieg feststellbar ist und dieser Anteil weiterhin unter dem Wert von 2002 liegt und
- gleichzeitig die Elternbeiträge absolut um ca. 36 % gestiegen sind.

Resümee und Ausblick

Bemerkenswert für die Analyse des Wirtschaftsjahres 2011 der Waldorfschulen war der leichte Rückgang der Schülerzahlen. Mit dieser Entwicklung stehen die deutschen Waldorfschulen im Vergleich mit dem öffentlichen Schulwesen noch gut da; dort ist (mit der Begründung des demografischen Wandels, des Bildungsverhaltens und der Schulstrukturreform) ein deutlich stärkerer Schülerrückgang (-1,5 %) zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 zu verzeichnen gewesen.

Eine signifikante Veränderung hat sich beim wirtschaftlichen Jahresergebnis gezeigt: Ein deutlich verschlechtertes Jahresergebnis gegenüber dem Vorjahr weist auf Veränderungen im laufenden Betrieb der Waldorfschulen im vergangenen Jahr hin. Steigerungen bei den Regelerträgen haben, bei rückläufigem Spendenaufkommen, die um ca. 17 Mio. € erhöhten Aufwendungen zwar finanzieren, aber das Jahresergebnis nicht zu dem positiven Ergebnis wie im Jahr zuvor führen können. Auch wenn die wirtschaftlichen Verhältnisse an den Waldorfschulen – im Mittel gesehen – gut sind, darf nicht übersehen werden, dass der finanzielle Spielraum knapp ist und dass eine deutlich gestiegene Zahl an Schulen ihr Jahr mit einer Unterdeckung abschließen mussten. Der Verlustausweis dieser 64 Schulen hat mit ca. 9 Mio. € die Werte der Vorjahre überschritten.

Bei all den hier gemachten Ausführungen gilt es zu bedenken, dass der konsolidierte Jahresabschluss des Instituts für Bildungsökonomie nicht wiedergibt, was an den einzelnen Schulen an ehrenamtlicher Arbeit und Leistung verzeichnet werden kann: Lehrer, Mitarbeiter, Eltern und Freunde bringen sich je nach ihren Möglichkeiten in das Schulganze ein. Dieses Engagement ist es, das einen nicht zu erfassenden Mehrwert entstehen lässt, und damit diese spezifische Schulform letztendlich erst möglich macht.

*Institut für Bildungsökonomie, Alfter
Prof. Dr. Steffen Koolmann*





*Alle öffentlichen Schulen sind
auf die mittelmäßigen Naturen
ingerichtet.*

FRIEDRICH WILHELM NIETZSCHE

Verbandsaufgaben und Geschäftsstelle werden gemeinschaftlich finanziert

Die deutschen Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen haben 2012/13 für Verbandsaufgaben und Lehrerbildung insgesamt 12,3 Mio. € (Vorjahr: 11,4 Mio. €) aufgebracht. Davon entfallen 9,0 Mio. € (Vorjahr 8,5 Mio. €) auf die gemeinschaftlich finanzierte Lehrerbildung.

Für diese Gemeinschaftsaufgaben erhalten die Schulen keinerlei staatliche Förderung. Die Finanzierung insbesondere der Lehrerausbildung ist eine weitere zusätzliche Leistung, die die Elternschaft der Waldorfschulbewegung erbringt – dies ist besonders hervorzuheben.

Die Aufwendungen von 9,0 Mio. € fließen an die neun Lehrerseminare und Hochschulen im BdFWS sowie an die vier Ausbildungsstätten für Eurythmielehrer, die sowohl grundständige als auch postgraduierte Ausbildungen zum Waldorflehrer anbieten.

Hinzu kommen noch weitere Aufwendungen der einzelnen Schulen für örtliche und regionale Qualifizierungsmaßnahmen in der Größenordnung von rund 2 Mio. €.

Verbandstätigkeit 2012/2013

Im Schuljahr 2012/13 hatte der BdFWS 232 Mitgliedsschulen, die von rd. 8.500 Schülern besucht wurden.

Die nachfolgende Übersicht zeigt, welche Aufgaben die deutschen Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen im Schuljahr 2012/2013 zusätzlich zur Lehrerbildung auf Bundesebene gemeinschaftlich finanziert haben. Hinzu kommen noch Aufgaben, die von den Schulen auf Länderebene über ihre Landesarbeitsgemeinschaften finanziert wurden. Hierfür wurden etwa 1,8 Mio. € von den Schulen aufgebracht, die nachfolgend nicht erfasst sind.

Die Geschäftsstelle

Die Geschäftsstelle des BdFWS befindet sich in Stuttgart, wobei in diesem Geschäftsjahr die Abteilung Öffentlichkeitsarbeit mit allen Mitarbeitern nach Hamburg umgesiedelt ist.

Die 27 Mitarbeiter der Geschäftsstelle des BdFWS in Stuttgart/Hamburg sind auf folgenden Arbeitsgebieten tätig:

- Öffentlichkeitsarbeit mit 4 Mitarbeitern (3,2 volle Stellen)
- Rechtsberatung mit 4 Mitarbeitern (2,5 volle Stellen)
- Arbeitsbereich Bildungsdaten und -analysen mit 2 Mitarbeitern (1,5 volle Stellen)
- Koordination der Verbandsaufgaben und Dienstleistungen mit 8 Mitarbeitern (7 volle Stellen)
- Pädagogische Forschungsstelle mit 3 Mitarbeitern (2,4 volle Stellen)
- Redaktion der Zeitschrift Erziehungskunst mit 4 Mitarbeitern (3,1 volle Stellen)
- IAO (Förderung der Schulbewegung in Osteuropa) mit 2 Mitarbeitern (davon 1 Stelle im Haushalt des BdFW)

*Thomas Krauch,
Geschäftsführer beim BdFWS*



Aufwand für: (Angaben in T€)	
Geschäftsstelle und für Koordinationsaufgaben	1.738
Projekte (u. a. Gesundheit und Schule, Qualitätsentwicklung)	109
Tagungen und Fortbildungen	240
Öffentlichkeitsarbeit und die Zeitschrift Erziehungskunst	941
Zuschüsse an:	
Pädagogische Forschungsstelle	299
Fonds für Schulen in den neuen Bundesländern	116
Pädagogische Sektion in Dornach	83
European Council for Steiner Waldorf Education	83
Institut für Bildungsökonomie	24
Institut für Bildungsrecht	50
Sonstige Zuschüsse und Beiträge	8
Summe Zuschüsse und Beiträge	663
Aufwendungen insgesamt	3.691
Diese Aufwendungen wurden wie folgt finanziert:	
Beiträge der Schulen (ohne Lehrerbildung)	3.067
Sonstige Erträge	624
Summe Erträge	3.691

Bund der Freien Waldorfschulen bringt Waldorf-Kreditkarte heraus

Stuttgart, 16. April 2013/CMS. Der Bund der Freien Waldorfschulen (BdFWS) bringt in Kooperation mit den Freunden der Erziehungskunst Rudolf Steiners (Freunde) und der GLS-Bank eine Waldorf-Kreditkarte heraus. Bei jedem Zahlungsvorgang mit der VISA-Karte fließt ein kleiner Geldbetrag an die zwei gemeinnützigen Verbände, um so die weltweite Waldorfbewegung zu unterstützen.

Dem Verkäufer und damit Zahlungsempfänger wird jeweils ein geringer Betrag (maximal fünf Prozent vom Umsatz) abgezogen, von dem ein Viertel zu je 50 Prozent an die Freunde und den BdFWS fließt. Die Freunde verwenden das Geld für die internationale Waldorfbewegung, der BdFWS für Projekte der Lehrerbildung in Deutschland. Der Karteninhaber zahlt hierbei nur den ausgewiesenen Betrag – je höher dieser ist, desto mehr Geld kann also für die Waldorfbewegung generiert werden.

Es handelt sich bei der Waldorf-Kreditkarte um eine VISA-Karte, die zu den weltweit am meisten akzeptierten Kreditkarten gehört. Auf Wunsch kann die bestehende Kontoverbindung beibehalten werden.



„In der Begegnung kann das Urbild des Menschlichen aufleuchten“

Unter dem Motto „Vielfalt gestalten – auf dem Weg zur Inklusion“ stand der große Inklusionskongress der Waldorfschulbewegung in der Freien Waldorfschule Kreuzberg vom 20.–22. September 2013 in Berlin. Rund 600 Erzieher, Lehrer, Heilpädagogen, Eltern und Schüler waren aus dem gesamten Bundesgebiet angereist, um sich über die rechtlichen, finanziellen und pädagogischen Auswirkungen der Inklusion seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 auszutauschen.

Veranstaltet wurde der Kongress gemeinsam von der Vereinigung der Waldorfkindergärten, dem Bund der Freien Waldorfschulen, der Pädagogischen Sektion am Goetheanum und von Anthropoi, dem Bundesverband anthroposophisches Sozialwesen (vorher: Verband für anthroposophische Heilpädagogik). Über 30 Kurse deckten die Vielfalt der Aspekte von Inklusion ab und ermöglichten eine intensive Vertiefung in das Thema.

Die UN-Behindertenkonvention läutet einen Paradigmenwechsel im Bildungswesen ein, dessen Tragweite noch nicht abzusehen ist. Denn die Konvention markiert deutlich die umwelt- und einstellungsbedingten Faktoren als die eigentliche Behinderung, die überwunden werden muss, so Johannes Denger von Anthropoi (siehe dazu auch Artikel S. 40/41). Inklusion setze Begegnungsfähigkeit voraus. Wenn eine Begegnung mit dem „Du“ nicht möglich sei, beraube sich

der Mensch der Erfahrung, wie am jeweiligen Gegenüber das Urbild des Menschlichen aufleuchte. „Ich bin das größte Hindernis“, so Florian Osswald von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum.

Die „Botschafterin der Integration“ und Begründerin des Jakob-Muth-Preises, die Erziehungswissenschaftlerin Jutta Schöler, setzte in ihrem Eröffnungsvortrag eine deutliche Zielmarke: Gelungene Inklusion heißt, wenn man nicht mehr darüber spricht. Sie prognostizierte: In dreißig Jahren werde es keine Sonderschule mehr geben. Schulen und Verwaltung seien aber auf diesen gesellschaftlichen Paradigmenwechsel nicht vorbereitet und momentan überfordert. Die Pädagogen hätten dringend Bedarf an Fortbildung und Beratung, auf den der BdFWS mit einem entsprechenden Angebot reagieren sollte. Statt separierender Förderung müssten alle therapeutischen Maßnahmen innerhalb der Lerngruppe stattfinden.

Das Elternforum zeigte: Es sind viele Fragen offen, auch wenn die Behinderung eines Kindes an einer Schule heute kein Abweisungsgrund mehr sein darf. Bei dem Umgestaltungsprozess zu einer inklusiven Schule werde die Kompetenz der „heimlichen Therapeuten“, wie die Eltern von behinderten Kindern bezeichnet werden, dringend gebraucht, sonst sind die Lehrer schnell überfordert.

Bisher entwickelten sich inklusive Schulkonzepte aus Inklusionsarbeitskreisen, die überwiegend von Eltern besetzt waren. Ihre Vorschläge stoßen aber nicht immer auf offene Ohren bei den Lehrern, die sich in ihrer „pädagogischen Autonomie“ eingeengt fühlen. Doch ohne praktizierte Erziehungspartnerschaft funktioniert Inklusion nicht.

Unsicherheit kam bei den Eltern auch hinsichtlich der Lernziele zum Ausdruck. Spätestens ab der vierten oder fünften Klasse kann die Leistungsschere bei den Kindern stark auseinandergehen – trotz aller Bemühungen der Lehrer, durch Binnendifferenzierung dieser Entwicklung ent-

Das Vergängliche ist nur ein Gleichnis, denn das Wesen, das in ihm gegenwärtig ist, ist unvergänglich. Aber nur in der Unzulänglichkeit des Vergänglichen ist uns das Wesen gegenwärtig; die Erfüllung unseres Seins ist, dass dieses Unzulängliche Ereignis wird.

CARL-FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER:

EINIGE BEGRIFFE AUS GOETHES NATURWISSENSCHAFT



gegenzusteuern. Spätestens bei den staatlichen Abschlüssen beginnt die Inklusion zu erodieren. Jahresarbeiten, Klassenfahrten, Waldorfabschlüsse in Kunst oder Eurhythmie stellen dagegen kein Inklusionshindernis dar. Das zeigte zum Beispiel das Eurhythmie-Projekt „Inkludo“ von Sabine Brüggemann: Wenn man es der Tänzerin nicht mehr ansieht, dass sie ein Mädchen mit Down-Syndrom ist, oder wenn Behinderte und Nichtbehinderte sich gemeinsam in perfekter Harmonie auf der Bühne bewegen, geht das dem Zuschauer unter die Haut.

Michaela Glöckler, Leiterin der Medizinischen Sektion am Goetheanum, führte aus, wie die Inklusion von Anfang an in der Waldorfschule angelegt war und von Karl Schubert praktiziert wurde. Kein Kind wurde abgewiesen. Dieser Impuls lagerte sich mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten aus. Die Kinder schienen durch das Euthanasieprogramm bedroht, die Schule von der Schließung. Eine Rehabilitation Schuberts durch seine Mutterschule ist spätestens mit der Inklusionsdebatte überfällig.

Glöckler sprach von Chancen und Risiken der Inklusion. Es reicht nicht, wenn die zu fördernden Kinder nur nette Beigabe sind. Um sich einen individuellen Blick auf jedes einzelne Kind zu erwerben, bedarf es einer inneren Schulung des Lehrers. Behindert oder nicht – ohne eine anthroposophisch vertiefte Schicksals- und Selbster-



kenntnis, zu der Rudolf Steiner in seinen Werken zahlreiche Übungen und Anregungen gibt, könne ein Waldorflehrer nicht unterrichten.

Im Jugendforum herrschte zum Thema Inklusion eine erfrischende Gewissheit.

Behinderte, ihre Geschwister und Mitschüler kamen zu Wort. „Wir kennen es nicht anders und das ist für uns normal“, so die einhellige Meinung der Schüler. Vielmehr schätzten sie die Geduld, die Offenheit und Kontaktfreudigkeit

ihrer behinderten Klassenkameraden. Diesen Eindruck bestätigt der Jurist und ehemalige Kinderbeauftragte Reinald Eichholz, für den Voraussetzung gelingender Inklusion das selbstverständliche „Zugehörigkeitsgefühl“ ist. Markus, ehemaliger Schüler der Inklusiven Waldorfschule Emmendingen, profitierte sichtbar davon: „Ich bin stolz auf mich“, schloss er seinen Beitrag.

Regionaltreffen boten Gelegenheit, sich kennenzulernen, Informationen auszutauschen und Fragen der Umsetzung, Genehmigung und Finanzierung zu erörtern. Wünschenswert und in Hessen schon eingerichtet: Alle Landesarbeitsgemeinschaften bieten Inklusionsberatungen an. Um aus dem „Diagnose-Ressourcen-Dilemma“ der Einzelfälle, das zu einem Flickenteppich von Zuschüssen führte, herauszukommen, sollten sie sich für eine generelle staatliche Anerkennung als inklusive Schule und eine einrichtungsgebundene Bezuschussung stark machen.

Mathias Maurer

Redakteur der Zeitschrift „Erziehungskunst“

„Gesundheit“ als Thema in der Öffentlichkeitsarbeit

Gesundheitsthemen kommen in der Arbeit der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des Bundes der Freien Waldorfschulen immer wieder vor – geplant, aber auch ungeplant. Letzteres war der Fall, als uns der Masernausbruch an der Waldorfschule in Erftstadt bei Köln im Juli 2013 intensiv beschäftigte. Als die Schulleitung in enger Abstimmung mit dem Gesundheitsamt die Schließung der Schule für eine Woche anordnete, bewirkte dies eine Vielzahl von Medienanfragen: Lokalzeitungen über Radio- bis hin zu verschiedenen Fernsehsendern aus der ganzen Republik schickten ihre Journalisten nach Erftstadt. Dabei spielte auch eine Rolle, dass Gesundheitsminister Bahr das Thema in einem Interview aufgegriffen hatte und eine bundesweite Debatte über die Notwendigkeit einer Impfpflicht auslöste.

Vor diesem Hintergrund kam es zu einer intensiven Beratung durch die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Sie erfolgte in enger Abstimmung mit der Pressestelle des Dachverbands Anthroposophische Medizin in Deutschland (DAMiD), da es sich bei der Impfthematik um eine medizinische Fragestellung handelt. Eine Pressemitteilung wurde herausgegeben, in der dieser Zusammenhang besonders unterstrichen wurde. Der Geschäftsführer der Erftstadter Schule als benannter Ansprechpartner stand in ständigem Austausch mit der Pressestelle des BdFWS in Hamburg. Er erhielt zusätzliches Material zum Thema und konnte die Medienvertreter bei allgemeineren Anfragen weiterverweisen. Alles in allem ergab sich so ein gutes Beispiel für eine gelungene Zusammenarbeit zwischen der Pressestelle und einer Waldorfschule in einer nicht ganz einfach zu bewältigenden Situation.

Unstrittig bleibt, dass Waldorfschulen eben gerade diejenigen Eltern anziehen, die in Gesundheitsfragen und damit auch zum Impfen generell eine andere und teilweise kritischere Haltung haben als der Bevölkerungsdurchschnitt. Ebenso

gibt es aus der Anthroposophischen Medizin heraus begründet zahlreiche Ärzte, die nicht uneingeschränkt zu den Mehrfachimpfungen gegen die klassischen Kinderkrankheiten raten (siehe auch Merkblatt Masern der GAÄD). Vor diesem komplexen Hintergrund konnte es in der Pressemitteilung des BdFWS nur darum gehen, eine differenzierte und fundierte Entscheidung der Eltern zu befürworten, um die langfristige Gesunderhaltung der Kinder zu fördern.

In der Waldorfpädagogik spielt – unabhängig von solchen aktuellen Anlässen – das Thema Gesunderhaltung als Salutogenese eine große Rolle. Insofern bemüht sich die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, dazu immer wieder Material zur Verfügung zu stellen bzw. Veranstaltungen durchzuführen wie z. B. bei der Bildungsmesse didacta (siehe dazu Pressemitteilung auf der Homepage). Die Waldorfschulen befinden sich damit in guter Gesellschaft: Nach Expertenmeinung wird „ganzheitliche und psychosoziale Gesundheit“ in den nächsten Jahrzehnten immer wichtiger werden und Inhalt des 6. Kondratieff-Zyklus¹ sein.

Im Unterrichtsalltag an den Waldorfschulen wird dieser Gedanke z. B. durch die starke Berücksichtigung des rhythmischen Elements verwirklicht. Das findet seine Entsprechung unter anderem in den Jahreszeitenfesten wie Johanni oder Michaeli, im über mehrere Wochen gehenden Epochenunterricht, den Monatsfeiern und im sogenannten rhythmischen Teil des Hauptunterrichtes.

Man weiß nicht erst aus der Anthroposophie heraus, dass die Beachtung

1) Kondratieff-Zyklen sind lange Wellen der Konjunktur und beziehen sich auf die Weltwirtschaft.



von Rhythmen im Alltag Kraft spendet: Schon seit Tausenden von Jahren ist aus der Traditionellen Chinesischen Medizin heraus eine Gesundheitslehre bekannt, die sich nach den Jahreszeiten richtet. Denn Jahreszeitenqualitäten sind eng mit Organtätigkeiten verknüpft, so hat beispielsweise das Frühjahr mit seinen Aufbaukräften einen starken Bezug zur Leber oder der Herbst steht mit der Lunge in Verbindung – im Jahresrhythmus lebt also unser physischer Körper. Der Wochenrhythmus hingegen stärkt die seelischen Kräfte (Astralleib) und der Monatsrhythmus die Lebenskräfte (Ätherleib) des Menschen, während unser Ich im Tagesrhythmus lebt.

In der Gegenwart wird es für die Eltern angesichts der Vielfalt der häus-

lichen und beruflichen Aufgaben immer schwerer, den Lebensalltag mit den Kindern angemessen zu strukturieren. Hier hat die Waldorfpädagogik weiterführende Lösungsansätze zur Hand, die Hilfestellung leisten können und die es weiterzuentwickeln gilt. Darauf möchte auch die Öffentlichkeitsarbeit immer wieder hinweisen.

*Celia Schönstedt,
Pressesprecherin des Bundes der
Freien Waldorfschulen*

Heileurythmie oder therapeutische Eurythmie wird in der Waldorfpädagogik vom Kindergarten an bis in die Oberstufe als salutogenetische Maßnahme intensiv gepflegt.

14 | Sieben Kernforderungen an die Bildungspolitik¹



1 **Recht auf umfassende Bildung für jedes Kind²**

Das Recht auf Bildung ist ein Menschenrecht, an dem sich alle schulpolitischen Entscheidungen zu orientieren haben.

Der BdFWS (Bund der Freien Waldorfschulen) fordert, das Recht auf selektionsfreie Bildung im deutschen Grundgesetz ausdrücklich zu verankern. Der Schulpflicht ist der Anspruch eines jeden Kindes gegenüberzustellen.

Das Recht auf Bildung heißt:

- kulturelle und musische Angebote
- mehr als ein Prüfungs- und Berechtigungswesen
- Recht auf die Entfaltung der Persönlichkeit.

Das Recht auf Bildung ist die Antwort der Zivilgesellschaft auf staatliche Schulmonopole. – Daraus folgt:

2 **Freiheit in der Bildung**

Wer handelt, übernimmt Verantwortung. Wer pädagogisch handelt, erhält diese Verantwortung von den Eltern, der Gesellschaft und dem Staat übertragen, übernimmt sie aber vor allem gegenüber den konkreten Kindern und Jugendlichen, mit denen er arbeitet. Lebendige Pädagogik entsteht nur, wenn sich die Lehrer als Gestalter und Begleiter eines aktiven Lernprozesses verstehen, nicht als Ausführende extern vorgegebener Standards oder Curricula.

Der BdFWS fordert deshalb Autonomie aller Schulen in der Gestaltung ihrer Profile und deren Umsetzung, ihrer personellen Ausstattung sowie der Verwendung der ihnen zuzuweisenden Budgets.

3 **Qualitätsentwicklung statt Bildungsstandards**

Guter Unterricht braucht gute Lehrer. Bildungsstandards können pädagogische Qualität weder erzeugen noch ersetzen. In der Praxis sind sie längst zum heimlichen Lehrplan geworden („Teaching for the test“).

Der BdFWS fordert daher die Ablösung der pädagogisch unproduktiven Regelstandards durch Mindeststandards: Wer diese nicht erreichen kann, hat einen Anspruch auf individuelle Förderung. Außerdem sind Verfahren zur fortlaufenden Qualitätsentwicklung innerhalb der Kollegien zu

fördern (Intervisionsgruppen, pädagogische Grundlagenarbeit).

4 **Chancengleichheit durch freie Schulwahl**

Chancengleichheit entsteht durch Chancenvielfalt – alle Familien sollen eine Wahl zwischen unterschiedlichen Schulen für ihre Kinder haben. Diese Wahl muss unabhängig von der Finanzkraft der Eltern getroffen werden können. Die Schulgesetzgebung der Bundesländer fördert ein Zweiklassensystem, indem sie die freien Schulen durch unzureichende Finanzhilfen zur Erhebung von Schulgeld zwingt und sie damit in eine private Nische abdrängt. Die Lehrer leisten teils erhebliche Gehaltsverzichte, um auch einkommensschwächeren Kindern den Zugang zu ihrer Schule offen halten zu können. Die innovativen Ideen der freien Schulen werden gerne und oft kopiert, Eltern und Lehrer dieser Schulen werden jedoch für ihr gesellschaftliches Engagement abgestraft.

Der BdFWS fordert: Die Finanzmittel folgen dem Elternwillen durch die Auszahlung einer Schülerkopfpauschale an die Schule ihrer Wahl. Durch variable Anteile der Pauschalen können pädagogische Initiativen auch in sozial benachteiligten Gebieten entstehen und einen produktiven, aber gerade nicht kommerziell ausgerichteten Wettbewerb beflügeln.



5 Inklusion – kein Sparmodell

Inklusion ist eine gesellschaftliche Idee, die einen Prozess des Umdenkens, „Umfühlens“ und Umlernens notwendig macht. Sie lässt sich nicht verordnen, aber um sich überhaupt entfalten zu können, braucht sie eine infrastrukturelle Basis, die das auf Selektion aufgebaute Schulwesen vollständig überwindet.

Der BdfWS fordert zusätzliche Finanzhilfen für die Fortbildung aller Lehrer, für therapeutische Fördermaßnahmen und für nötige bauliche Investitionen.

6 Lehrerbildung radikal erneuern

Lehrer müssen ihr kreativen Möglichkeiten schon während der Ausbildung kennen und erweitern lernen. Neben der Fachlichkeit müssen die angehenden Lehrer auch ihre Persönlichkeit sowie ihre Empathie- und diagnostischen Fähigkeiten ausbilden. Pädagogik bedarf der wissenschaftlichen Fundierung und Reflexion, im Vollzug ist sie aber eine Kunst, die nur üben erlernt werden kann.

Der BdfWS fordert ein Umdenken in der Lehrerbildung.

7 Vielfalt fördern – Kulturmonopole abbauen

Monokulturen führen zur Verarmung, Vielfalt hingegen zu einer lebendigen Entwicklung – in der Kultur nicht weniger als in der Natur. Trotz dieser offensichtlichen Tatsache wird im deutschen Schulwesen noch häufig der Vereinheitlichung und Standardisierung das Wort geredet.

Der BdfWS fordert einen grundlegenden Paradigmenwechsel im hierarchischen Verhältnis von staatlicher Schulaufsicht und einzelner Schule. Dem Verständnis der staatlichen Schule als „Regelschule“ setzt er die Idee eines gestalteten Pluralismus entgegen. „Gestaltet“ heißt hier, dass die staatlichen Organe sich auf die Rechtsaufsicht konzentrieren und die inhaltliche Ausgestaltung des Schullebens – einschließlich der schulübergreifenden Absprachen (Mindeststandards, gemeinsame curriculare Ziele für bestimmte Klassenstufen, Leistungsnachweise etc.) – den Handelnden vor Ort überlassen. Das oft gerühmte Innovationspotenzial der Schulen in freier Trägerschaft geht unmittelbar auf die Praxis und Erfahrung mit dem gestalteten Pluralismus zurück. Von den Erfahrungen der Waldorfschulen in der Selbstorganisation sollten alle Schulen profitieren können.



Bund der Freien Waldorfschulen

Vorstand Bund der Freien Waldorfschulen

Birgitt Beckers

Erika Blass-Loss

Dr. Albrecht Hüttig

Hans-Georg Hutzel

Henning Kullak-Ublick

Dr. Richard Landl

Walter Riethmüller

1) „Eigenverantwortung ist gegenwärtig ein zwar fachlich und bildungspolitisch gewünschtes, von den vorliegenden rechtlichen Rahmenbedingungen und Kompetenzzuweisungen her jedoch nur nachrangig zugelassenes bzw. toleriertes Element. Verantwortung im Schulbereich ist weitestgehend zentral bei Regierung und Aufsichtsbehörden konzentriert ... Das öffentliche Schulwesen leidet darunter, dass es mit weitgehend standardisierten Modellen betrieben wird und einer Herausforderung durch alternative und konkurrierende pädagogische und organisatorische Modelle kaum ausgesetzt ist. Qualitätsverbessernde Impulse, die sich aus einem Wettbewerb unterschiedlicher Konzepte ergeben könnten, spielen bisher kaum eine Rolle im Steuerungssystem. Mit der primär zentralen Steuerung geht eine Dominanz von Verwaltungs- und Organisationsbelangen gegenüber pädagogischen Zielen einher, weshalb derzeit solche pädagogischen Innovationen am ehesten Realisierungschancen haben, die mit den tradierten Organisationsstrukturen vereinbar sind. Begünstigt werden also nicht das Experimentieren und das Entdecken neuer Problemlösungen. Das System tendiert vielmehr zur Stabilisierung vorhandener Strukturen und Verfahren. Es ist nicht auf Entwicklung und kontinuierliche Qualitätsverbesserung ausgerichtet, sondern auf Fehlersuche und Fehlervermeidung. Es behindert so oft Eigeninitiative, lähmt Risikobereitschaft und Selbstverantwortung ... Das Schulsystem ändert sich zu langsam, um mit den Veränderungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit Schritt halten zu können.“ Diese Analyse stammt aus dem Jahr 1995, nachzulesen in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, die vom späteren Bundespräsidenten Johannes Rau in Auftrag gegeben worden war.

2) Artikel 26 (Recht auf Bildung), Absatz 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Schulen sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher Weise offen stehen. Absatz 3: In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen.

Jahrgangsübergreifende Klassen eine Notlösung oder Innovation?

In mindestens zehn Waldorfschulen gibt es zurzeit jahrgangsübergreifende Klassen (JÜK), in der Schüler aus zwei oder sogar mehr Jahrgängen gemeinsam unterrichtet werden. Während sie bisher aber eher als Notlösung aufgefasst wurden, geht man beim BdFWS jetzt der Frage nach, ob hier nicht auch ein neues pädagogisches Konzept im Werden begriffen ist.

Wurden bisher Waldorfschulen eher in bevölkerungsreicheren Gebieten gegründet, so bilden sich jetzt auch in dünn besiedelten, ländlichen Regionen zunehmend Elterninitiativen, die eine neue Waldorfschule gründen wollen.

In den betreffenden Gebieten ist es von vornherein abzusehen, dass keine Schülerzahlen von 25 und darüber pro Jahrgang zu erreichen sind – eine Zahl, bei der eine Schule noch finanzierbar ist. Bisher konnte dann von einer Gründung nur abgeraten werden. Demgegenüber steht jedoch das Selbstverständnis der Waldorfpädagogik, dass nicht die Besiedelungsdichte über ihre Verwirklichung entscheiden darf. Hierfür sind aber neue Formen der Realisierung zu entwickeln.

Erweitert man den Blick auf die über 1000 Waldorfschulen weltweit in circa 60 Ländern und auf allen Kontinenten, so findet man dort je nach den örtlichen Bedingungen und den kulturellen Traditionen bereits heute sehr unterschiedliche Formen der Gestaltung von Waldorfunterricht. Darunter sind auch solche, bei denen altersinhomogene Gruppen gemeinsam unterrichtet werden. Auch in Europa existieren bereits solche Schulen mit jahrgangsübergreifenden Klassen zum Beispiel in Holland und in der Schweiz.

In Deutschland tut man sich damit noch schwer. Das liegt auch daran, dass die menschenkundlich-pädagogischen Fragen, die durch diese Unterrichtsform unmittelbar aufgeworfen werden, bisher kaum bearbeitet worden sind. So ist die Zurückhaltung gegenüber dieser Schulform verständlich, da entscheidende qualitative Grundsätze der Waldorfpädagogik dabei berührt werden. Bisher galt der jahrgangsübergreifende Unterricht nur als eine Notlösung, die aus waldorfpädagogischer Sicht nicht wirklich vertretbar ist und daher so schnell wie möglich überwunden werden sollte. So wurden zum Beispiel bei mancher Neugründung aufgrund zu kleiner Schülerzahlen Doppelklassen gebildet mit dem Ziel, diese so bald wie möglich wieder zu trennen.

Angeregt durch die Neugründungen in bevölkerungsarmen Gebieten hat sich im BdFWS jetzt ein Arbeitskreis für die Bearbeitung der damit aufgeworfenen Fragen gebildet. Dieser wurde als Initiativkreis zusammengestellt. Es arbeiten Lehrer mit, die zunächst eine langjährige Erfahrung in einer Regel-Waldorfschule gemacht und dann den Unterricht in einer Schule mit Doppelklassen aufgenommen haben. So sollte der Zielsetzung entsprochen werden, die Erfahrungen von jahrgangshomogenen Klassen mit denen jahrgangsübergreifender Klassen vergleichen zu können. Auch handelt es sich bei dieser Gruppe um Lehrer aus solchen Schulen, die das Konzept der jahrgangsübergreifenden Klassen ausdrücklich als ihr Schulprofil gewählt haben.

Notwendig ist zunächst, die Grundfragen herauszuarbeiten, die es vorbehaltlos zu untersuchen gilt. Die Aufgabenstellung wurde zunächst eingeschränkt auf den Bereich der Hauptunterrichtsperioden in der Klassenlehrerzeit. Im Blickfeld standen dabei die zentralen Epochen, die die besonderen Entwicklungsschritte der Kinder aufgreifen. Als weiteres Thema trat gerade für die unteren Klassen die Frage nach der Zuwendung des Lehrers zu den Kindern auf. Dieser schafft die emotionale Hülle für eine freudige und von Interesse getragene Lernatmosphäre. Jedes Kind



soll sich wie selbstverständlich eingebettet und vom Lehrer wahrgenommen fühlen.

Auch wurde die Situation bei zwei Lerngruppen in der Klasse untersucht, die neben gemeinsamen Unterrichtsteilen auch unterschiedliche Aufgabenstellungen bearbeiten sollen oder an verschiedenen Inhalten (Epocheninhalten) arbeiten. Für die eine Gruppe kann der Lehrer gerade die Lernatmosphäre zum Beispiel durch entsprechende Bilder und vorbereitende Unterrichtsgespräche schaffen; doch was bedeutet das für die anderen? Oder anders formuliert: Wie erlebt sich eine Gruppe Erstklässler, wenn ihr geliebter Lehrer sich von ihnen ab- und seine ganze Aufmerksamkeit den Zweitklässlern zuwendet?

Eine weitere Herausforderung stellt der Umgang mit Unterrichtsmaterialien dar. Eine Schülergruppe muss in die Lage versetzt werden, über einen gewissen Zeitraum selbstständig an einer Aufgabe zu arbeiten, ohne dass der Lehrer jederzeit als Helfer und Ermutiger zur Verfügung steht. Hier tritt die Spannung auf zwischen dem Anspruch, dass die Kinder die Welt kennenlernen sollen durch die Persönlichkeit des Lehrers, über seine Darstellung und das von ihm geführte Unterrichtsgespräch auf der einen und dem Arbeiten anhand von vorbereiteten Aufgaben und Materialien auf der anderen Seite.

Diese Fragen lenken den Blick jedoch nur auf die neu entstandenen pädagogischen Herausforderungen. Der altersinhomogene Unterricht bietet aber auch Vorteile und neue Möglichkeiten im Vergleich zur Regel-Waldorfschule. Zum einen ist die viel intensivere soziale Gemeinschaft anzuschauen, die sich durch die deutlich geringere Schülerzahl (zwischen 100 und 150 Kinder pro Schule) herausbildet, und zum anderen die deutlich größere Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit für ihr Lernen, die die Schüler schon früh entwickeln müssen.

Betrachtet man die bisher existierende Literatur zu diesem Thema aus dem Bereich der Waldorfschulen, so kann man nur auf wenige Darstellungen zurückgreifen. Fundierte Darstellungen der neuen Fragestellungen sucht man bisher vergeblich. In diesem Mangel spiegelt sich das bisherige Verhältnis zu dieser Schulform wider, die nur als Zwischenstadium angesehen worden ist.

Angesichts dieser Ausgangslage hat es sich der Arbeitskreis zur Aufgabe gemacht, zunächst mit einem systematischen Erfahrungsaustausch zu beginnen, diesen zu dokumentieren und daraus Forschungsfragen zu formulieren. Im Herbst 2013 soll ein Thementag eine Darstellung der bisherigen Ergebnisse der Arbeitsgruppe ermöglichen. Geplant ist auch ein Forschungsprojekt an der Alanus Hochschule, das vom BdFWS begleitet und finanziell gefördert wird. Die vorhandenen Ergebnisse bilden die Grundlage für die Entwicklung eines entsprechenden qualitativ-empirischen Forschungsdesigns.

Eine besondere Forschungsaufgabe wird sein, die neuen Möglichkeiten, die eine solche Schulform bietet, als eine eigene Qualität zu ermitteln und die dafür notwendigen Bedingungen herauszufinden. Dies setzt voraus, dass man sich intensiv mit den Fragen nach den essenziellen Grundlagen der Waldorfpädagogik beschäftigt und diese aus den gewachsenen und gewohnten Formen löst und neu formuliert.

Dr. Richard Landl

*Mitglied des Bundesvorstands
des BdFWS*



Berufliche Bildung als Neuland für die Waldorfpädagogik

Mit der Emil-Molt-Akademie (EMA) in Berlin ist waldorfpädagogisches Neuland betreten worden in verschiedener Hinsicht: Zum einen handelt es sich um die Frage, was junge Menschen im 3. Jahrsiebt brauchen, zum andern ist das Umfeld eine Großstadt mit ihren besonderen Bedingungen, die auf Dienstleistungsunternehmen und modernen Berufsformen basiert.

Zu den pädagogischen Notwendigkeiten im 3. Jahrsiebt findet sich im Werk von Rudolf Steiner der allgemeine Hinweis: „Und diese Kraft der allgemeinen Menschenliebe, die sollte in der Zeit, wenn die Kinder die Schule verlassen und dann in andere Anstalten kommen oder in die Lehre kommen oder so etwas, da besonders gepflegt werden.“ Steiner begründet dies mit dem allgemeinen Gedanken der Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben: „Denn niemals wird diejenige Konfiguration des Wirtschaftslebens, welche eine historische Forderung ist, durchglüht sein können von dem sie durchglüht sein soll, von Brüderlichkeit, das heißt von allgemeiner Menschenliebe, wenn nicht in diesen Jahren die allgemeine Menschenliebe entwickelt wird.(1)

Aber wie ist dies konkret umzusetzen?

Am Beispiel der EMA lassen sich wesentliche Phänomene und Herausforderungen des Jugendalters aufzeigen, die für die Oberstufe insgesamt zutreffen, aber hier wie im Brennglas fokussiert werden: Die Orientierung von Jugendlichen in der modernen unübersichtlichen Welt des „anything goes“, außerdem der Umgang mit problematischen bis gescheiterten Schul- und Sozialisationsprozessen. Dazu gehört auch die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen, die nicht das Glück hatten, auf der „Geraden“ von Klasse 1 zum Abitur zu kommen, sondern die den Weg „der Krümmen“ gehen.

1) Erziehungsfrage als soziale Frage, 1. Vortrag Dornach, 10. August 1919, S. 21



In alle diese Punkte müsste man tiefer einsteigen und sorgfältig die überfällige Waldorf-Oberstufen-Debatte führen, die mit Sicherheit auf streitbare Themenfelder führt. Das kann hier nicht intendiert sein. Diese Skizze dient der Einführung in die Arbeit der EMA und macht diese unglaublich spannende und befeuernde Arbeit vielleicht etwas plastischer.

Herausfordernd dabei ist nicht nur die Defini-



tion der inneren Arbeit als Erziehungskunst, sondern auch die Aufgabe, diese mit den Rahmenbedingungen und Richtlinien für berufsbildende Einrichtungen zu verbinden. Ein gutes Stück Arbeit! Wenn man von einer Regelwaldorfschule kommt, wird einem schnell deutlich, was für einen soliden Status die Berliner Waldorfschulen sich innerhalb der Schuladministration und in der Politik erkämpft haben.

Denn in den Abteilungen der Berufsbildung stoßen wir immer wieder auf fragende Gesichter: Kunst im Stundenplan? Und gar noch Eurythmie? Epochenunterricht und Darstellendes Spiel nicht nur als AG?

Elemente, die an Waldorfschulen als anerkannt gelten, müssen hier besonders begründet und belegt werden. Das strengt an, hilft aber, die fraglos integrierten Traditionen nun nochmals

auf ihre Bedeutung und Begründung im pädagogischen Prozess abzuklopfen und teilweise zu transformieren. Natürlich kommen dabei bisweilen ungeliebte Kompromisse heraus. Wir arbeiten jedoch an der von Rudolf Steiner geforderten „Schmiegsamkeit“ in der konkreten Realisierung und im Verhandlungsprozess.

Welche Jugendlichen kommen an die EMA? Die EMA begreift sich als Waldorfpädagogische Oberstufe und Berufsbildungsstufe, die nicht nur Waldorfschülern offensteht. Für eine wirtschaftlich tragfähige Auslastung günstig ist natürlich, dass es in Berlin und im näheren Umfeld über 10 Wal-

Wie lassen sich Fächer wie Datenverarbeitung und Betriebspraxis erziehungskünstlerisch so durchdringen, dass daraus waldorfpädagogische Fächer werden?

dorfschulen gibt, die nach anfänglicher Skepsis mittlerweile entsprechenden SchülerInnen die Akademie empfehlen. Wenn diese nach einem ersten erreichten Abschluss die Schule verlassen wollen, so wäre es doch sehr schade, wenn sie mangels Optionen den Waldorfbereich ganz verlassen müssten.

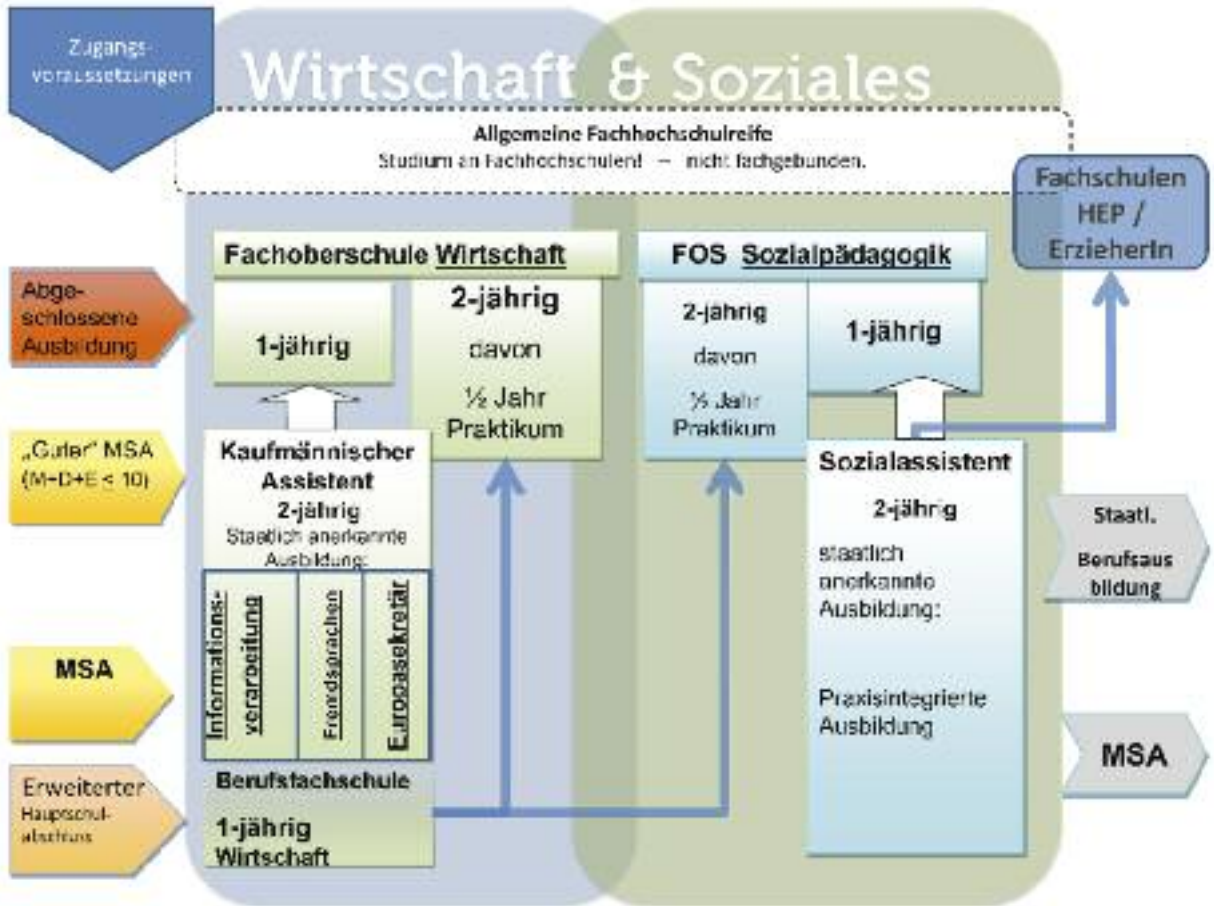
Daher kommen die SchülerInnen der EMA sowohl aus den Oberstufen der nahen Waldorfschulen als auch von Waldorfschulen aus dem Bundesgebiet, mehr als die Hälfte aus anderen Schulsystemen. Natürlich stellt sich dann die Frage, ob und wie Waldorfpädagogik in diesem Abschnitt der Biografie noch greifen kann. Insgesamt ist der Anteil von SchülerInnen mit brüchigen und auch gescheiterten Schulkarrieren sehr hoch.

Der Anteil der SchülerInnen mit nicht deutscher Herkunft liegt insgesamt bei ca. 50 % wobei wir erleben, dass dieses Kriterium oft missinterpretiert

wird. Die Frage der Herkunft ist weniger das Entscheidende, sondern viel gravierender sind Fragen des sozialen Milieus, aus dem die Schüler kommen. Und hier erleben wir sehr große Verwerfungen und Klüfte, mit denen wir als Kollegium aktiv kreativ umgehen müssen. Auf alle Fälle ist dies eine Frage eines besonders individualisierten Unterrichts, seien es nun Wahlmöglichkeiten, individuelle Angebote oder derzeit in der Bearbeitung Lernbüros mit der Möglichkeit, individuell Zusatzqualifikationen samt Bescheinigungen – in Richtung Portfolio – zu erlangen. Besonders wichtig dabei ist die Einbettung in geeignete Praktika, die relativ lange sind. Hier stehen wir vor schwierigen Aufgaben der Auswahl sinnvoller Stellen, der Betreuung und der permanenten Begleitung durch Besuche und Lernbriefe, denn ein gelungenes Praktikum ist für die Entwicklung der SchülerInnen von entscheidender Bedeutung und kann mehr vermitteln als manche schulische Trockenübung.

Unser Ziel ist es jedoch, neben der Berufsvorbereitung und der Persönlichkeitsbildung generell den Schülern deutlich zu machen, dass sie wahr- und ernst genommen werden und dass wir ein echtes Interesse an jeder Individualität haben. Für ihr Engagement muss den KollegInnen ein äußerst großer Dank ausgesprochen werden.

„Was bitte ist denn Eurhythmie und weshalb soll ich hier auch noch singen?“ Diese Frage weist auf ein großes Forschungsfeld hin. Wir sind eine berufsbildende Schule und konfrontieren unsere Schüler mit Fächern, die aus ihrer Erfahrungsperspektive keine Verbindung zur Berufswelt haben. Unser Forschen in diesen Fragen orientiert sich an den Sätzen Steiners im Vortrag Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung: „Der Geschichtslehrer lebt eigentlich von dem Musiklehrer, von dem Gesanglehrer, und umgekehrt.“ Wie kann das für die Kollegen und für die Schüler auch im 3. Jahrsiebt Realität werden? Wie können wir die Künste – und damit ein Umgang mit ästhetischen Fragen und Erkenntnisperspektiven – so in den berufsbildenden Unter-



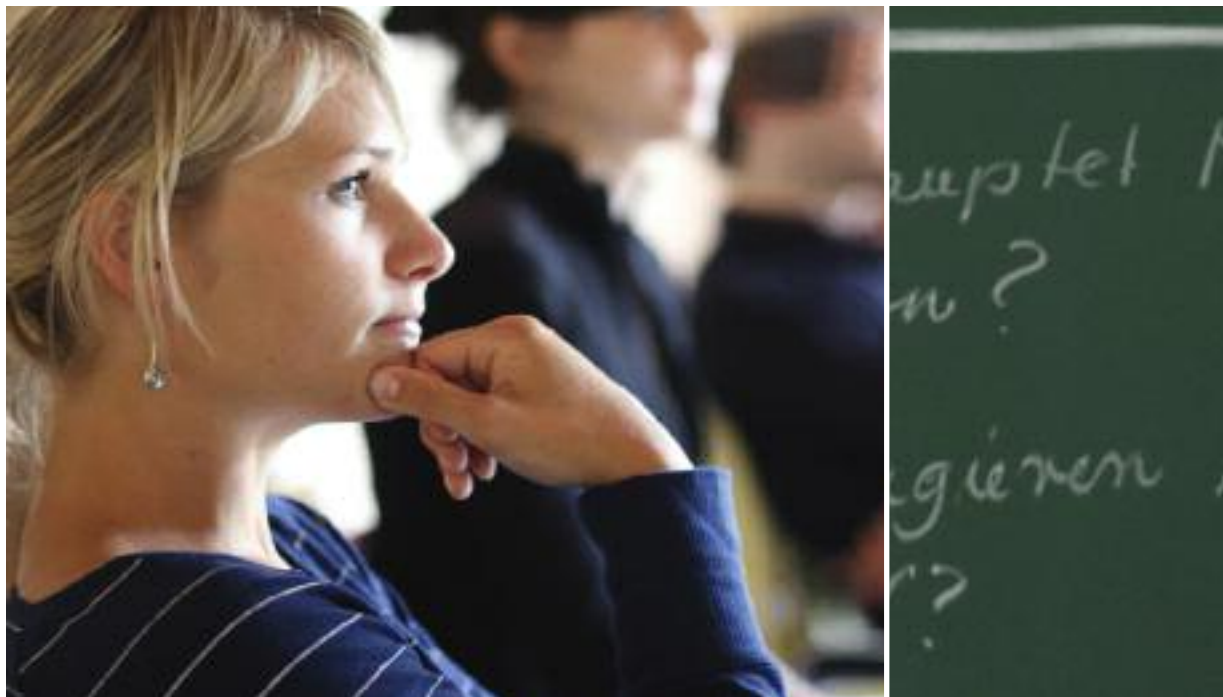
richtsablauf eingliedern, dass am praktischen Tun der Sinn erlebt werden kann? Viele SchülerInnen haben mit diesen Fächern im günstigen Fall keine Erfahrungen gemacht, bei vielen stehen die Erfahrungen dabei im Weg, sich auf diese Arbeit einzulassen.

Hier muss stets ein neuer Griff gelingen, der sowohl inhaltliche (künstlerischer Ausdruck von Themen) als auch methodische Bezüge (Rhetorik und Kunst) herstellt, aber vor allem für die Persönlichkeit als bedeutsam wahrgenommen wird. Dabei spielen Felder wie Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Erlebnis eines erfolgreichen Übeprozesses, Ausdrucksfähigkeit und nicht zuletzt Begeisterungsfähigkeit und das Erlernen derselben eine wesentliche Rolle. Zugegebenermaßen scheitern wir an diesen hehren Zielen bisweilen, doch aus dem Gelingen – wie aus dem Misslingen – versuchen wir zu lernen durch forschende Praxis. Dabei haben diese Prozesse eine un-

glaublich „verlebendigende“ Auswirkung auf ein Kollegium.

Ein weiteres Feld: Wie lassen sich Fächer wie Datenverarbeitung und Betriebspraxis erziehungskünstlerisch so durchdringen, dass daraus waldorfpädagogische Fächer werden? Über die reine möglichst gute Vorbereitung auf den Beruf und auf die notgedrungen vorgeschaltete Prüfung sollen sie auf menschenkundlicher Basis den Mehrwert bieten, der den Schülern einen Zugang zur „allgemeinen Menschenliebe“ eröffnet und damit auch den Umgang mit ihrer Freiheit und ihrem Schicksal.

An unseren SchülerInnen erleben wir oft in diesen Dingen das Phänomen der Weltferne, eine Distanz zur Welt, eine eigentümliche Abgeschnittenheit von ihrer konkreten Lebenswelt, die wie eine Mauer wirkt und ihre Willensimpulse ins Leere laufen lässt oder sogar verhindert, dass sich der Willen mit der Welt verbindet. Um die



Inhalte der Ausbildung so zu verknüpfen und untereinander sinnvoll zu verschränken, damit diese Weltfremdheit durchbrochen werden kann, ist wieder die Arbeit im Kollegium wesentlich.

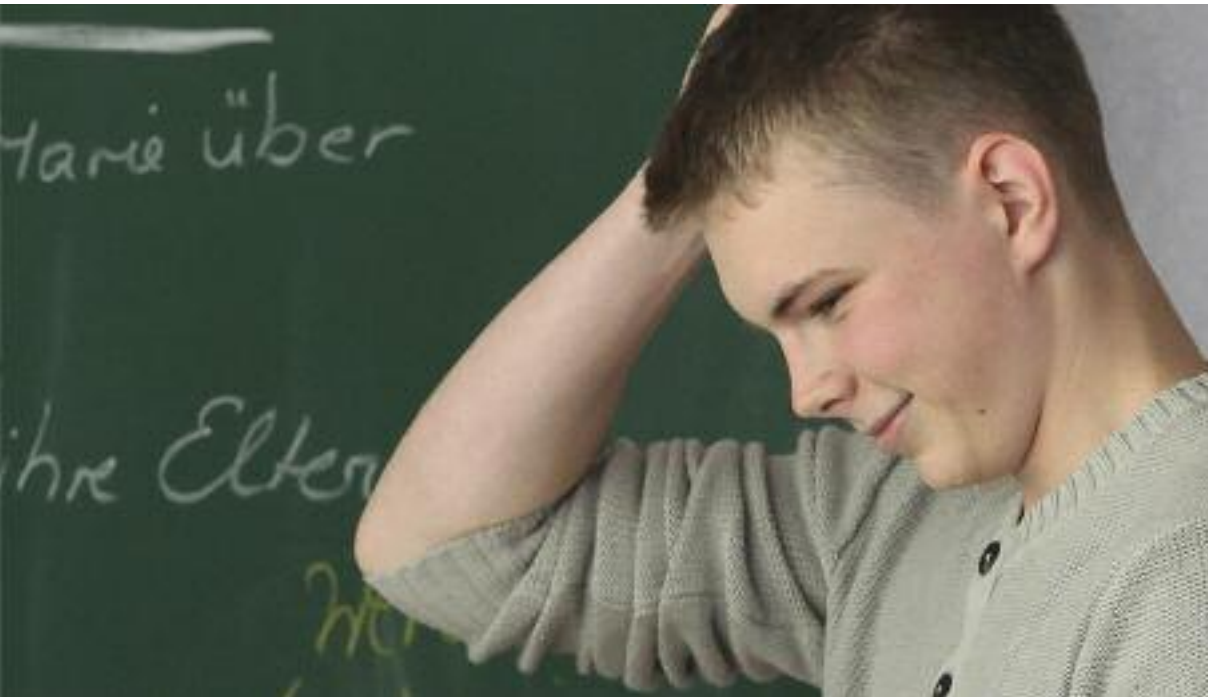
Eine enorme Hilfe ist dabei der Austausch mit anderen Kollegen, die an solchen Fragen arbeiten, z. B. bei den Treffen der Waldorf-Berufs-Kollegs, ausgerichtet durch die Alanus-Hochschule und initiiert u. a. durch Prof. Peter Schneider und Dr. Dietmar Müller. Dabei konnten Erfahrungen ausgetauscht, wissenschaftlich bearbeitet und dokumentiert werden und es entstanden Lernzusammenhänge unter Kollegen, die nun in spezifische LehrerInnen-Fortbildungen für Berufskollegs münden. Eine erste Fortbildung für KollegInnen, die an diesen Feldern arbeiten, findet mit finanzieller Unterstützung des Bundes der Waldorfschulen Anfang 2014 statt. Dies ist jedoch erst ein Anfang für ein eigenes System von Weiterbildungen und Praxisforschungen, die initiiert werden müssen.

Derzeit beschäftigt uns die Entwicklung einer für uns angemessenen Form des „pädagogischen Entwicklungsdialogs“, der darauf Rücksicht nimmt, dass wir keine Kinder und eigentlich nicht einmal SchülerInnen haben, sondern mit Jugendlichen arbeiten, für die eigene ihnen gemäße Formen gefunden und geübt werden müs-

sen. Hier experimentieren wir intensiv und erleben jedoch in der Annäherung an die uns gemäße Form bereits jetzt die positiven Auswirkungen und Wechselwirkungen auf die Schüler/Auszubildenden und die Kollegen gleichermaßen.

Nach unserer Ansicht ist dies ein Feld, das insgesamt für Waldorfoberstufen noch stärker entwickelt und erprobt werden muss. Hoffnungsvoll erscheint, dass die EMA in den Waldorfbereich, die fast zeitgleich in NRW entstanden sind, und Initiativen wie IBIS in Stuttgart Mitstreiter und Mitentwickler hat. Denn gerade die Oberstufe braucht Innovation und Impulse, sonst droht sie zum Waldorfgymnasium auszudünnen. Die Vielzahl der neu zu entwickelnden Abschlüsse könnte eine überfällige Verbreiterung der Waldorfoberstufe darstellen. Das pädagogische Neuland, das die EMA und die Berufskollegs betreten haben, könnte so eine erfolgreiche Waldorftradition im Bereich der beruflichen Bildung rekonstruieren. Sie stellen sich damit auch in die Tradition dessen, was Emil Molt in seiner Zeit verkörperte: Unter dem Gesichtspunkt der Dreigliederung wirtschaftliche Kompetenz und soziales Engagement zur Tat verbinden.

*Hans-Georg Hutzel
Vorstandsmitglied des BdFWS,
Leiter der EMA*



Zur Geschichte der Emil-Molt-Akademie

Der Impuls kam eigentlich von außen an die Emil-Molt-Schule heran, eine alteingesessene Waldorfschule im Berliner Süden. Dort gab es für die SchülerInnen kein haus-eigenes Abitur. Nun sollte eine eigene Fachoberschule (FOS) für Sozialpädagogik eingerichtet werden, juristisch gab es für die allgemeinbildende Emil-Molt-Schule jedoch keine Möglichkeit, eine solche berufsbildende Schulart mit öffentlichen Geldern zu betreiben.

Der Senatsverwaltung ist es zu danken, dass der Kontakt zur privaten Kantschule hergestellt wurde, die ihre Profilbildung in Richtung Exzellenz-Gymnasium ausrichten wollte und bei der daher eine genehmigte – und über-

dies finanzierte – Fachoberschule (FOS) mit Berufsfachschule (BFS) überflüssig geworden war. Durch Vermittlung des Senats konnte die Emil-Molt-Schule die damalige Kant-Akademie samt Kollegium übernehmen. Dessen Entwicklung wäre eine eigene Geschichte wert, aber sie soll hier nicht Thema sein.

Nun hatte die Waldorfschule nicht nur die Genehmigung und das Geld für ihre FOS, sondern darüber hinaus auch noch eine FOS für Wirtschaft und zwei schulische kaufmännische Ausbildungsgänge: einen mit dem Ziel Fremdsprachen- und EuropasekretärIn sowie einen weiteren für Daten- und Informationsverarbeitung. Hinzu kam eine einjährige Berufsfachschule, in der man den Realschulabschluss nachmachen kann, der

in Berlin Mittlerer Schulabschluss (MSA) heißt.

Die Akademie wurde im Jahr 2011 offiziell in Emil-Molt-Akademie umbenannt und arbeitet seither intensiv an der Erweiterung ihres Angebots durch die Einführung der Ausbildung zum Sozialassistenten 2011 und den Aufbau der Fachschule für Heilerziehungspflege (HEP) 2013 (s. Grafik S. 21). Gearbeitet wird auch an der waldorfpädagogischen Durchdringung dieser beruflichen Bildungsgänge. Steiners Vortrag „Die Erziehung als soziale Frage“ (1. Vortrag, 10. August 1919) zum Verhältnis von Arbeit, Ware und Kapital zeigt, wie eng die Potenziale sowie die Risiken des Spannungsfelds Wirtschaft und Soziales mit den Grundanliegen der Erziehungskunst verwoben sind.

24 | „Zu erleben, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile“

Seit fast zwölf Jahren hat Birgitt Beckers, Waldorfklassenlehrerin aus Haan-Gruiten, im Bundesvorstand die Geschichte des BdFWS mitgestaltet. Für die Wahl im März 2014 wird sie nicht mehr kandidieren. Der Jahresbericht Waldorf hat mit ihr ein Resümee über ihre Tätigkeit für die Waldorfschulbewegung gezogen.

JW: Frau Beckers, wenn Sie mal zurückdenken an all die vielen Stunden, die Sie mit der Vorstandsarbeit verbracht haben, an was erinnern Sie sich am liebsten, was waren aus Ihrer Sicht die Höhepunkte?

Beckers: Es ist ja die Frage, wie so ein Gremium als „Kopf“ des Ganzen dienlich sein kann für die Schulbewegung. Wie kann man das füllen? Wir haben ja keine Hierarchie, die Schulbewegung besteht aus autonomen Menschen, die persönlich Initiativen ergreifen. Wie kann sich vor diesem Hintergrund Gemeinschaft bilden? Auch im letzten Vorstand sind wir ja als sieben Personen gewählt worden, einfach so zusammengewürfelt.

Da war es für mich ein wichtiges Erlebnis, wie bei unseren Zusammenkünften, im Sprechen und gemeinsamen Überlegen immer wieder Momente entstanden sind, in denen die Geistesgegenwart so dicht war, dass man merkte: Hier entsteht jetzt so etwas wie

geistige Substanz. Das hat mich jedesmal tief beeindruckt.

JW: Meinen Sie, dass das eine wichtige Funktion des Vorstands ist?

Beckers: Ich denke, dass diese oben beschriebene Form der gemeinsamen Vertiefung die Ebene ist, auf der Menschen zukunftsbildend tätig sein können. Viele Menschen in unseren Zusammenhängen werden solche Erfahrungen gemacht haben. Die Arbeit im Bundesvorstand war lediglich dadurch begünstigt, weil hier Persönlichkeiten zusammenkamen, die alle für die Waldorfpädagogik etwas bewegen wollten und sich weitestgehend frei von persönlichen Egoismen oder Ängsten einbrachten. Ich bin aber fest davon überzeugt: Ohne diese Substanzbildung geht es nicht. Und man merkt: das Ganze ist dann in einem solchen Moment mehr als die Summe der Teile. Diese Erfahrung, die nehme ich mit aus dieser Arbeit. Die Impulse, die so entstehen, wirken über viele Monate, wenn dann jeder in sein Arbeitsfeld zurückgeht und dort tätig ist. Darin liegt für mich etwas ganz Zukünftiges, in dieser Art der Zusammenarbeit und der Verantwortlichkeit. Das strahlt dann auch nach außen.

JW: Und wenn Sie jetzt mal an die andere Seite denken: Gab es auch dunkle Stunden, in

denen Sie dachten, jetzt geht gar nichts mehr?

Beckers: Das war dann der Fall, wenn man das Gefühl bekam, in der ganzen Verwaltungsarbeit zu ersticken. So Punkt und Pünktchen abzuarbeiten und von einem Wust von Details wie ausgehöhlt zu sein.

JW: Können Sie da Beispiele nennen, welche Themen waren das vor allem?

Beckers: Das Problem liegt weniger an den Themen als an der hygienischen Einteilung eines Arbeitstages. Es ist erstaunlich, dass Waldorfpädagogen, die in Bezug auf ihre Schüler genau wissen, wie ein Zeitrahmen geplant werden muss, damit seelisch geatmet werden kann, dies völlig außer Acht lassen, wenn sie selbst miteinander arbeiten. In diese Falle sind wir in der Bundesvorstandsarbeit ebenfalls regelmäßig hereingetappt. Dann gab es natürlich auch Themen, die für mich negativ belegt waren, weil sie sich über Monate hinzogen und alle anderen wichtigen Aufgaben beiseitedrängten. Das ging mir vor allem so bei den Finanzierungsfragen bezüglich der Hochschulentwicklung unserer Seminare.

JW: Bei den Finanzierungsfragen stehen Sie damit ja nicht alleine, das ist ja gerade ein Weltproblem und da empfinden viele so ähnlich.

Beckers: Sicherlich, das ist so

und bei der Lehrerbildung muss man sich klarmachen, dass es sich um eine völlig neue Fragestellung handelt. Wir sind ja zunächst einmal eine Schulbewegung und plötzlich ging es durch den Bologna-Prozess darum, dass da auch ganze Hochschulen finanziert werden müssen. Natürlich müssen wir ernst nehmen, dass einer Hochschule ganz klar die Freiheit der Lehre zugestanden werden muss und dass sie sich selbstständig entwickelt. Als Erstes musste Bewusstsein geschaffen werden auch für den Prozess an den Hochschulen selbst, z.B. darüber Klarheit zu bekommen, dass es etwas anderes ist, nicht mehr ein Seminar des Bundes der Freien Waldorfschulen zu sein, sondern selbst eine freie Hochschule zu sein. Da mussten alte Fragestellungen überwunden werden, die keine Lebenswirklichkeit mehr haben. Da gibt es auf der einen Seite viel Begeisterung, aber es ist auch klar, dass da ganz andere Kräfte gebunden werden als bisher, wenn man in diese Thematik einsteigt. Es ist eben heute ganz anders als früher: Aus Tradition geht nichts mehr, es muss alles durch das wache Bewusstsein, das ist das Kennzeichen unserer Zeit.

JW: *Wenn wir jetzt nochmal auf die Vorstandstätigkeit zurückkommen: In Ihrem Text im letzten Jahresbericht haben*

Sie dargelegt, dass der BdFWS eine subsidiäre Funktion hat, d.h., er wird dort unterstützend tätig, wo die Schulen selbst nicht mehr weiterkommen. Was waren denn Ihrer Erfahrung nach die wichtigsten Themen?

Beckers: Als Vorstandsmitglied sieht man vieles, was die Schulen brauchen. Aber die Frage ist: Erleben die Schulen das auch so und ist es für sie zeitgemäß? Aus meiner Sicht gab es einige Bereiche, in denen es gut gelungen ist, das zusammenzubringen. Einmal war das die Vernetzung, die wir in den letzten Jahren „rund um das Kind“ zustande gebracht haben. Es ist ein großer Fortschritt, dass da jetzt Heilpädagogen, Lehrer, Eltern, Erzieher, Hortner sowie Ärzte und Juristen an einem Tisch sitzen und ihre Sichtweisen einbringen. Das ist im Grunde wieder dasselbe Prinzip wie eben: Man muss zunächst Bewusstsein schaffen.

JW: *War das vorher nicht üblich, sich auf dieser Ebene zusammenzusetzen?*

Beckers: Es war eine glückliche Sache, dass das so zustande kam, denn früher gab es doch einige Empfindlichkeiten, da wäre das nicht so gegangen. Da dachte z. B. der Lehrer, dass seine Arbeit mehr wert ist als die einer Erzieherin oder eines Hortners. Nun kommt es zu einem Erfahrungsaustausch auf Augen-



Birgitt Beckers, Vorstandsmitglied des BdFWS

höhe und es entstehen viele nützliche Hilfestellungen z. B. zum Thema Inklusion: Handreichungen, Überblicke, Publikationen und Fortbildungen. Es ist ja nicht nötig, dass jede Schule wieder von vorn anfängt, wenn Eltern kommen und ein Kind, das mit einer Behinderung lebt, anmelden wollen.

JW: *Welche Bereiche gab es noch außer dem Inklusionsthema?*

Beckers: Wenn man in den Bundesgremien sitzt, sieht man deutlicher, wo es Entwicklungsschübe und wo -hemmnisse gibt. Ein gelungenes Beispiel ist für mich auch trotz aller Vorbehalte die Arbeit an den Vereinbarungen zur Zusammenarbeit oder auch das Qualitätsprojekt, für das mein Kollege Herr Dr. Landl steht. Hier holen sich die Schulen viel Beratung und sie erleben auch, dass der Qualitätsentwicklungsprozess ihnen hilft. Auch an meiner

Kinder brauchen mehr denn je Menschen, die sie als Vorbilder akzeptieren können, und sie müssen Prozesshaftes erleben, Dinge in ihren Zusammenhängen.

eigenen Schule ist dadurch eine regelrechte Aufbruchstimmung entstanden. Man merkt, die Kollegen freuen sich, sie gehen gerne zur Interventionsarbeit, weil sie erleben, wie gut es ist, wenn man aus einer persönlichen Fragestellung heraus arbeitet und lernt, sich gegenseitig zuzuhören und ernst zu nehmen. Dann bildet sich etwas, das bis hin zu den Kindern im Unterricht wirkt. Ein weiterer Bereich, der während der letzten Jahre zum Wohle aller Schulen Aufwind bekommen hat, ist die Öffentlichkeitsarbeit.

JW: *Als weiteren wichtigen Bereich der Vorstandsarbeit hatten Sie in Ihrem Text die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik genannt. Worum geht es da genau aus Ihrer Sicht?*

Beckers: Wir müssen herausfinden, was die Kinder heute genau brauchen, was zu ihnen passt und wo sich im Vergleich zu früher etwas verändert. Die waldorfpädagogische Methodik kann nicht einfach so tradiert werden. Hier kann von der Bundesebene aus viel Hilfestellung geleistet werden. Es ist doch gut, wenn man weiß, da setzen sich Leute dran und arbeiten mal was durch, zu dem man im Alltag so nicht

kommt, und organisieren Thementage, wo alle, die an einer bestimmten Fragestellung Interesse haben, zusammenkommen können.

JW: *Als langjährige Klassenlehrerin erleben Sie täglich, wie sich Kindheit verändert hat.*

Beckers: Kinder brauchen mehr denn je Menschen, die sie als Vorbilder akzeptieren können, und sie müssen Prozesshaftes erleben, Dinge in ihren Zusammenhängen. Zum Beispiel gibt es jetzt viel mehr Kinder, bei denen es nicht ausreicht, sie auditiv oder visuell anzusprechen, sie benötigen die kinesthetische Ebene des Tuns und der Zusammenhänge im Lernprozess. Oder schauen wir uns den Hort an beziehungsweise die offene Ganztagschule, die vor 20 Jahren eine Einrichtung für ein paar Kinder war. Bei uns sind jetzt von 38 Zweitklässlern 26 Kinder bis nachmittags um 16 Uhr in der Schule. Hinzu kommt, dass viele Eltern beruflich so beansprucht sind, dass sie abends kaum noch Kraft haben, ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten zu betreuen und zu begleiten. Das sind nur einige Beispiele dafür, dass die Schule einen Riesenzuwachs an Aufgaben

bekommen hat, mit dem wir umzugehen haben. Die Schule muss sich wandeln und wir als Waldorfpädagogen müssen diese Veränderungen ursächlich aus unserer Pädagogik heraus entwickeln, indem wir die notwendige Methodik am Kinde ablesen. Auch dafür haben wir eine geniale Methode: den Entwicklungsdialog, auch „Kinderbesprechung“ genannt.

JW: *Sehen Sie denn den BdFWS ausreichend gerüstet für diese Aufgaben? Braucht man dafür eventuell auch andere Strukturen?*

Beckers: Zu diesem Thema arbeiten wir momentan mit einem Organisationsberater von Trigon. Da wird etwas angestoßen, aber wir sind damit noch lange nicht fertig. Was bedeutet z.B. Leitung? Welche Aufgabenverteilung soll es zwischen Vorstand und Geschäftsführung geben? Ist der Begriff „Geschäftsführer“ überhaupt noch stimmig? Es ist auch so, dass die geistige Substanzbildung, von der ich am Anfang gesprochen habe, durchaus kein Selbstläufer ist. Das kann man nicht konservieren, das muss man immer neu impulsieren.

JW: *Noch eine andere Frage zum Schluss: Mit Ihnen und Frau Blass-Loss scheiden die beiden Frauen im Bundesvorstand aus. In vielen Organisationen gibt es ja eine Genderdebatte und Frauenförderpläne*

ne, damit der Frauenanteil in den Gremien erhöht wird. Wie sehen Sie das, braucht der BdFWS so etwas nicht auch? Der Frauenanteil in den Gremien ist ja nicht hoch ...

Beckers: Ein System dafür brauchen wir nicht, denke ich. Es liegt doch viel bei den Frauen selbst. Es ist ganz wichtig, den Frauen Mut zu machen, sich zu engagieren. Es gibt doch viele, die denken: „Eigentlich reizt mich das, ich will aus meinem Topf raus, ich habe eine Flamme, die brennt.“ Aber sie trauen sich dann doch nicht, auf großen Versammlungen offensiv aufzutreten und sich auf Landes- oder Bundesebene zu engagieren.

JW: *Liegt das nicht daran, dass sie durch die Familienarbeit doch immer noch viel stärker gefordert sind als die Männer, dass sie denken, sie können dieses Engagement von daher gar nicht leisten?*

Beckers: Das ist sicherlich bei vielen Frauen so. Mir geht es bis heute so. Es muss dann eben akzeptiert werden, dass man sich nicht in dem Ausmaß einbringen kann wie jemand, der auf diese Zusammenhänge keine Rücksicht zu nehmen braucht. Auf jeden Fall war die Vorstandstätigkeit für mich eine unglaubliche Bereicherung. Ich bereue keinen Augenblick davon!

JW: *Frau Beckers, vielen Dank für das interessante Gespräch.*



*Prozesshaftes Erleben
im Gartenbau und
beim Stricken.*

Zuschüsse für freie Schulen weiter strittig

Auf mehreren Ebenen wird derzeit auf gerichtlichem Weg um die notwendige finanzielle Basis der Arbeit an den Waldorfschulen gerungen:

Die LAG Baden-Württemberg hat Beschwerden gegen das erneute Urteil des Verwaltungsgerichtshofs eingelegt, die inklusive Waldorfschule Emmendingen streitet vor dem Verwaltungsgericht Freiburg um angemessene Zuschüsse und in den neuen Bundesländern gibt es mehrere Normenkontrollklagen gegen die Politik der jeweiligen Landesregierung. Worum geht es im Einzelnen?

Der Prozess, den die Rudolf Steiner Schule Nürtingen stellvertretend für die LAG Baden-Württemberg gegen das Land Baden-Württemberg wegen zu geringer Zuschüsse führt, war in der Berufungsinstanz vor dem VGH Mannheim teilweise erfolgreich (9S 2207/09, 14.7.2010). Das beklagte Land hatte – und als Reaktion darauf auch die Rudolf Steiner Schule – Revision eingelegt. So wurde der Fall am 21. Dezember 2011 vor dem Bundesverwaltungsgericht verhandelt, das eine Rückweisung an den VGH Mannheim beschloss, um u.a. die Frage der Schulgeldstaffelung, einer Gesamtschau etc. erneut beurteilen zu lassen (BVerwG 6c 18.10). Das VGH-Urteil von 2010 wurde damit aufgehoben, in dem erstmals eine Grenze für die Zumutbarkeit von Elternbeiträgen an freien Schulen gezogen worden war.

Die erneute Verhandlung vor dem VGH am 11.4.2013 (9S 233/12) zeichnete sich dadurch aus, dass das Gericht keine Fragen an die Parteien formulierte und auch nicht zu erkennen gab, wie es mit den Gutachten umzugehen gedenke. Nach kurzer Zeit der mündlichen Verhandlung wurde deutlich, dass es eindeutig zugunsten des beklagten Landes entscheiden würde, dessen Gutachten zu einem abstrakten Staffelmodell wohlwollend aufgenommen wurde. Die gutachterlichen Einwände der Rudolf Steiner Schule sowie deren vier Beweisanträge wurden dagegen abgelehnt.

In der schriftlichen Urteilsbegründung kommt der statistische Ansatz voll zum Tragen: Alles,

was das Land Baden-Württemberg jemals an Zuschussregelungen durchgeführt habe, sei rechtlich nicht zu beanstanden.

Dazu einige Beispiele: Für das von den Eltern aufzubringende Schulgeld werden lediglich die Betriebskosten von 95 € pro Schüler im Monat, nicht aber die Investitions- und Erhaltungskosten mit 36 € pro Schüler im Monat zugrunde gelegt. Letztere werden nicht bestritten. Da es in Baden-Württemberg Zuschüsse für die laufenden Kosten gibt und für Schulbauten ein Zuschuss von 35 %, ausbezahlt in 10 Jahren, gewährt wird, schließt der VGH, dass diese Kosten unberücksichtigt bleiben können. Rein betriebswirtschaftlich gesehen, ist das ein Unding und vollkommen lebensfremd.

Einwände in der Gerichtsverhandlung und entsprechende Beweisanträge, welche die Unhaltbarkeit einer solchen Argumentation darlegten, wurden ignoriert. Damit hat das Gericht explizit keine Gesamtschau durchgeführt. Ebenso ließ es die Frage, wie hoch das Schulgeld sein dürfe, um dem Sonderungsgebot aus Art 7,4 Grundgesetz zu genügen, unbeantwortet, da ein Staffelmodell um den Betrag von 95 € pro Monat jedem die Zugänglichkeit zu einer Waldorfschule ermöglichen würde.

Das Gericht und das Gutachten haben Hartz-IV-Empfänger ausgeklammert und konnten auch nicht darlegen, was passieren würde, wenn überproportional viele geringverdienenden Eltern ihre Kinder an einer Waldorfschule anmeldeten und keine besser verdienenden Eltern für einen Ausgleich sorgen könnten.

Das Gericht hat ferner verfahrenswidrig den Gutachter des Landes wie einen unabhängigen Gutachter behandelt. Die Gutachten zur Belastungsfähigkeit von Eltern durch Schulgeld – welche die Rudolf Steiner Schule Nürtingen vorgelegt hatte und die vom VGH in der Verhandlung von 2010 zur Urteilsfindung herangezogen wurden – hat das Gericht mit dem Hinweis abgetan, bei diesen ginge es um den relativen Erhalt des Lebensstandards. Wer sein Kind auf eine freie

Schule schicke, müsse finanzielle Opfer bringen. Unbeantwortet bleibt dabei – und das wäre das entscheidende Kriterium – woran eine zumutbare finanzielle Einschränkung gemessen wird.

Die geringeren Einkommen von Waldorfpädagogen meint das Gericht mit der Aussage legitimieren zu können, es habe die Information, dass es nach einer Ausbildungszeit von weniger als zwei Jahren möglich sei, Waldorflehrer zu werden, wohingegen Lehrer an Staatsschulen eine viel längere Ausbildung hätten. Auch an diesem Beispiel ist erkennbar, dass das Gericht alles andere als eine sorgfältige und inhaltlich korrekte Tatsachenerhebung durchgeführt hat. Die Ausbildungszeiten sind bei korrekter Anrechnung aller Qualifikationen bekanntlich nicht unterschiedlich lang.

Der VGH hat in seinem Urteil keine Revision zugelassen. Die LAG Baden-Württemberg hat nach ausführlicher Beratung mit der Prozessgruppe beschlossen, dass dagegen Beschwerde eingelegt wird, was auch geschehen ist. Wenn ihr stattgegeben wird, wird die nächste Verhandlung höchstwahrscheinlich wieder vor dem Bundesverwaltungsgericht stattfinden. Wird die Beschwerde abgelehnt, besteht noch die Möglichkeit, den Staatsgerichtshof des Landes Baden-Württemberg oder das Bundesverfassungsgericht anzurufen.

Die Freie Waldorfschule Emmendingen, die seit Jahren inklusiv arbeitet, musste ihre Anerkennung gerichtlich gegen das Land Baden-Württemberg durchsetzen. 2009 wurde dann der Zuschuss für die sogenannten Inklusionsschüler gesenkt. Das Verwaltungsgericht Freiburg hat dies als unberechtigt bewertet und die Revidierung gefordert.

Nun ist es sehr bemerkenswert, dass unter der grün-roten Landesregierung das Kultusministerium gegen dieses Urteil Berufung eingelegt hat, und das wohlgermerkt gegen eine Kürzungsmaßnahme der schwarz-gelben Landesregierung von 2009 (Näheres dazu: Michael Löser, Inklusion auf baden-württembergisch, R&B 2/2013, S. 21 ff.).



Damit nicht genug: Die Normenkontrollverfahren in Brandenburg, Sachsen und Thüringen gegen Gesetzesnovellierungen, welche die Senkung der Zuschüsse an freie Schulen zum Inhalt haben, manifestieren, dass es keine Rolle spielt, welche politischen Parteien in den Landtagen die Mehrheit haben – sobald sie die Regierung stellen, ziehen sie mehr oder weniger an einem Strang: Gegen das freie Schulwesen, gegen die Unabhängigkeit des Kulturlebens, gegen die mündigen Bürgerinnen und Bürger, die selbstverantwortlich handeln, aber dafür vom Staat nicht diskriminiert werden möchten. So ist ein Ende des Kampfes um ein freies Schulwesen – auch auf der juristischen Ebene – derzeit nicht abzusehen.

*Dr. Albrecht Hüttig
Mitglied des Bundesvorstandes
des BdfWS*





*Sie: Guckst du mir denn immer nach,
wo du mich findest?*

*Nimm dein Äuglein doch in acht,
daß du nicht erblindest!*

*Er: Gucktest du nicht stets herum,
würdest mich nicht sehen,
nimm dein Hälschen doch in acht!*

Wirst es noch verdrehen.

LUDWIG UHLAND (1787–1862)

Forschung blickt auf 100 Jahre Waldorfpädagogik

Dialog und Forschung über Waldorfpädagogik zu fördern, ist eine der Aufgaben der Pädagogischen Forschungsstelle (PäFo) beim BdFWS. Dazu werden Bücher herausgegeben und Forschungsprojekte unterstützt, die unmittelbar den Waldorfschulen und ihren Lehrern zugute kommen. 50 solcher Projekte werden jährlich bearbeitet, die Hälfte davon mündet in Buchpublikationen. Außerdem unterstützt und veranstaltet die PäFo Fortbildungsveranstaltungen für Waldorflehrer und gibt Materialien für die Unterrichtsvorbereitung heraus. (1)

Ein Beispiel für ein gefördertes Werk, das derzeit auf viel positive Resonanz stößt, ist das Buch von Dr. Volker Frielingsdorf „Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft“, das im Herbst 2012 im Beltz Juventa Verlag erschienen ist. Derselbe Autor hatte im Frühjahr zuvor dort auch den Reader „Waldorfpädagogik kontrovers“ herausgebracht. Dr. Gerhard Herz schreibt in seiner detaillierten und profunden Rezension dazu:

„So kann man dieses Buch auch als eine Geschichte der Waldorfpädagogik bzw. der Auseinandersetzung um ihr Konzept lesen, als eine spannende Darstellung der Vielfalt, der Fruchtbarkeit und der Entwicklungslinien dieses pädagogischen Konzepts. Für alle, die beruflich mit der Situation dieses Ansatzes innerhalb der Pädagogik zu tun haben, Lehrende und Forschende in den Lehrerseminaren und anthroposophischen Hochschulen, vor allem aber in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten, gehört es zur Pflichtlektüre, weil es eine so umfassende Sammlung und Aufarbeitung der Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft bisher nicht gab. Darauf kann der nötige Dialog zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft aufbauen und sie kann ein fruchtbarer Ausgangspunkt für zukünftige Forschung sein.“

Das Buch wurde als Forschungsprojekt insbesondere durch die Initiative von Prof. Wenzel Götte auf den Weg gebracht. Es dient weniger dazu, die Vergangenheit aufzuarbeiten, sondern soll mithelfen, Brücken zu bauen und die Wal-

dorfpädagogik anregen, verstärkt an ihrem Profil zu arbeiten. Dies wird auch von Gerhard Herz angemerkt, wenn er schreibt:

„Aus Frielingsdorfs Arbeit kann man die Folgerung ziehen, dass eher eine Phase verstärkter Profilbildung ansteht, in der sich zeigen kann, ob es sich wirklich nur um eine Spielart der Reformpädagogik handelt und damit ein nettes Nischenprodukt ist oder ob nicht das, was Steiner für den Lehrplan wünschte, dass er für jedes Kind originär geschöpft wird, auch hier noch aussteht, weil sich die einerseits beschworenen, andererseits als unwissenschaftlich belächelten Kräfte der pädagogischen Imagination, Inspiration und Intuition als fruchtbar erweisen.“

In mehreren Vorträgen insbesondere an der Alanus Hochschule und der Stuttgarter Hochschule konnte Frielingsdorf die Ergebnisse seiner Forschungen über den manchmal schwierigen Dialog zwischen Vertretern der Erziehungswissenschaften mit der Waldorfpädagogik vor Studenten darstellen. Gerade für die Studierenden ist das Buch von besonderem Wert, da seine klare Gliederung den schnellen Zugriff auf spezielle Fragestellungen ermöglicht.

Ein großer Schwerpunkt der Forschungsstelle lag auch in der Fortsetzung des Projekts von Prof. Jost Schieren (Alanus Hochschule) und Walter Riethmüller (Seminar für Waldorfpädagogik Berlin). Hier wird in Forschungskolloquien an Ansätzen für einen fruchtbaren Dialog mit den Erziehungswissenschaften auf verschiedenen Gebieten gearbeitet. Nachdem im Schuljahr 2011/12 Anthropologie, Epistemologie und Entwicklungspsychologie bearbeitet wurden, widmete man sich 2012/13 der Didaktik und der historischen Verortung der Waldorfpädagogik in der Reformpädagogik. Aus der Arbeit der Kolloquien wird ebenfalls eine Publikation entstehen, voraussichtlich 2015.

Im Vorblick auf das Jahr 2019 und den einhundertsten Geburtstag der Waldorfpädagogik hat sich außerdem eine Arbeitsgruppe mit der Frage beschäftigt, welche Grundlagen vonseiten der Forschung für dieses Jubiläum bereitgestellt werden müssen. Dazu sind inzwischen einige größere Forschungsaufträge vergeben worden: Unter anderem wird eine Geschichte der Waldorfpädagogik entstehen, die sowohl die Entwicklung im deutschsprachigen Raum als auch die weltweite Entwicklung darstellen wird. Außerdem wird eine fundierte Aufarbeitung der

Konferenzen der Lehrer mit Rudolf Steiner vorgenommen und eine Darstellung der Impulse der ersten sechs Jahre Waldorfpädagogik aus heutiger Sicht versucht.

Neben den Projekten, die den Dialog mit der Erziehungswissenschaft fördern sollen, gibt es in der Pädagogischen Forschungsstelle auch eine größere Zahl von Projekten, die sich entweder um methodische, didaktische oder inhaltliche Themen aus einzelnen Fächern bemühen oder allgemein die Arbeit der Kollegen an den Schulen unterstützen sollen. Als Beispiel soll ein größeres Projekt zur Eurythmiepädagogik kurz erwähnt werden, das unter der Federführung von Prof. Stefan Hasler von der Alanus Hochschule durchgeführt wird. An ihm war auch Prof. Charlotte

Heinritz beteiligt, die im Juli 2013 verstorben ist. In dem ersten Projektteil, der im Frühjahr 2014 als Buch erscheinen wird, haben sieben Eurythmiepädagogen ihren eigenen Unterricht unter selbst gewählten Fragestellungen Praxisforschung betrieben.

Alle weiteren Bücher und Neuerscheinungen der PädFo findet man unter www.waldorfbuch.de.

Christian Boettger,

Geschäftsführer des BdfWS

1) Zum Netzwerk der Forschungsstelle gehören das Waldorfseminar in Kassel, die Freie Hochschule in Stuttgart und außerdem die Alanus Hochschule in Alter mit dem An-Institut für Waldorfpädagogik, Interkulturalität und Inklusion in Mannheim sowie das Research Institute for Waldorf Education in Wilton, NH, USA.

Kunst und Geschichte auf der Leipziger Buchmesse

Ästhetische Erziehung als wichtiges Mittel der Persönlichkeitsentwicklung und der Geschichtsunterricht an der Waldorfschule mit seiner menscheitsgeschichtlichen Ausrichtung sind die beiden Themen, die der BdfWS im Fortbildungsprogramm der Buchmesse 2013 in Leipzig anbot.

Leipzig, 7. März 2013/CU. Die künstlerischen Fächer – in der Bildungspolitik lange Zeit stiefmütterlich behandelt – werden derzeit wiederentdeckt. Dies auch deswegen, weil die moderne Hirnforschung ihnen eine wichtige Funktion bei der Entwicklung der Persönlichkeit zuweist. In der Waldorfpädagogik steht die ästhetische Erziehung von Anfang an gleichberechtigt neben der Wissensvermittlung. „Je besser wir die Kunst verstehen, desto besser verstehen wir auch den Menschen“, betont Referentin Gabriele Hiller. Im Gespräch mit Christian Boettger erläutert die Waldorflehrerin aus Stuttgart, welche Rolle die Kunstbetrachtung im Unterricht an der Oberstufe der Waldorfschule spielt.

Bei der Veranstaltung zum Thema Geschichtsunterricht erläutert Thomas Voß, Autor und Oberstufenlehrer für Geschichte und Russisch in Köln, wie die berühmte Ausgrabungsstätte Göbekli Tepe in Ostanatolien Unterrichtsgegenstand in der 10. Klasse werden kann und warum Frühgeschichte von der Menschenkunde her gerade in diesem Alter thematisiert wird.

Der Geschichtsunterricht an der Waldorfschule ist von Anfang an auf die gesamte Menschheit bezogen und trägt somit einer Forderung Rechnung, die im Zeitalter der Globalisierung zunehmend von der Geschichtsdidaktik erhoben wird. (Siehe: www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/forschung/neuerscheinungen, www.waldorfbuch.de)

Wolfgang M. Auer (Hrsg.): *Trau Deinen Augen – Kunstbetrachtung an Waldorfschulen.* edition waldorf 2012

Sibylla Hesse, Thomas Voß (Hrsg.): *Göbekli Tepe und der Prozess der Sesshaftwerdung.* edition waldorf 2011



Christian Boettger im Gespräch mit Gabriele Hiller



34 | „Das Einmalige eines jedes Menschen lässt sich nicht in Kategorien abbilden“

Zum ENASTE-Kongress in Wien trafen sich Waldorfpädagogen aus 28 Ländern. Die österreichische Kaiserin Maria Theresia hatte eine Vorliebe für mechanisches Spielzeug. In den Wiener Museen können daher vielfältige Automaten bewundert werden, die aufgezogen und auf Knopfdruck bestimmte Tätigkeiten ausführen. „Das ist nachvollziehbar, denn so eine Figur ist schließlich das Abbild eines perfekten Untertanen.“ Mit diesem Blick in die Geschichte eröffnete Prof. Carlo Willmann den zweiten ENASTE-Kongress Anfang Mai 2013 in Wien.

ENASTE ist die Abkürzung für European Network for Academic Steiner Teacher Education. 160 Gäste aus 28 Ländern hatten sich auf Einladung von ENASTE versammelt – die meisten von ihnen Erziehungswissenschaftler sowie Theoretiker und Praktiker der Waldorflehrerbildung. Thema des Kongresses war das Menschenbild in der Pädagogik.

Prof. Willmann, Leiter des Zentrums für Kultur und Pädagogik in Wien, das inzwischen als Institut zur Alanus Hochschule gehört, hatte seinen Einstieg ins Kongressthema nicht zufällig gewählt: „In dieser Epoche nahm es seinen Anfang, den Menschen als eine Art Maschine zu betrachten. Sie ist zwar vorbei, aber die Frage danach, was es heißt, Mensch zu sein, ist geblieben. Denn heute begegnet uns Technik in vielfältiger Form im Klassenzimmer.“ Mit einfachen Antworten sei allerdings nicht zu rechnen, warnte Willmann.

Und so wurde auf dem ENASTE-Kongress die Frage nach den Auswirkungen des Menschenbildes auf das Schul- und Bildungssystem auf sehr vielfältige Weise in den Vorträgen und Workshops thematisiert. Die Teilnahme von Wissenschaftlern aus dem akademischen Bereich und von Waldorfpädagogen aus nahezu allen Teilen der Welt trug wesentlich bei zum diskursfreudigen und offenen Klima der Konferenz. Eine Rolle dabei spielte sicherlich auch die zweite Tagungssprache Englisch, in der vieles weniger bedeutungsschwanger und selbstverständlicher



klingt als im Deutschen. Dies kam zum Beispiel zum Ausdruck, als Prof. Moira von Wright, Vizekanzlerin der Södertörn University, Stockholm, in ihrem Vortrag der Frage nachging, wie im pädagogischen Prozess im Zusammenspiel zwischen Lehrer und Schüler wirklich Neues entstehen kann – im Sinn eines echten „pädagogischen Moments“. Dieser sei eben nicht planbar und keine Frage der Methode, denn: „The uniqueness of the subject can not be known by categories“, formulierte sie knapp und überzeugend.

Sie nahm damit ein Thema wieder auf, das Prof. Jochen Krautz von der Alanus Hochschule in seinem Einführungsvortrag am Abend ausführlich in all seinen Ursächlichkeiten und Folgen dargestellt hatte: Die kategorial verengte Perspektive des Bildungsprozesses durch das Vorherrschen eines Menschenbildes, das der Ökonomie entnommen ist, dem homo oeconomicus. Dieses Menschenbild habe sich im Gefolge der PISA-Studien und des Bologna-Prozesses flächendeckend im Bildungswesen durchgesetzt,



Aufmerksam lauschten die Zuhörer den spannenden Vorträgen beim zweiten ENASTE-Kongress in Wien.

obwohl es keine genuin pädagogische Sichtweise des Menschen beinhaltet. Bildung werde als Steuerung begriffen, der Lehrer als Manager oder Lernbegleiter. Ziel sei die Erzeugung von Humankapital, wie es eine Broschüre der OECD formuliere. Krautz wies darauf hin, dass diese Einschränkung dem Recht auf Bildung, wie es als Ausdruck von Selbstbestimmung und Würde des Menschen in Verfassung und Schulgesetzen stehe, widerspreche. „Bildung ist ein Menschenrecht“, betonte der Wissenschaftler.

Mit dem Vortrag von Prof. Thomas Fuchs, Psychiater von der Universität Heidelberg, wurde die Frage nach dem Menschenbild um die Sichtweise der Hirnforschung erweitert. Am Beispiel der ersten Lebensmonate erläuterte er die Bedeutung der Beziehungen für menschliche Lernprozesse. Kein anderes Lebewesen verfüge über eine derart ausgeprägte Plastizität seines Gehirns.

Für seine Entwicklung sei dieses auf passende Angebote von Bezugspersonen angewiesen. Wie ein „Schlüssel zum Schloss“ wirkten Beziehungen auf das Gehirn, prägten das Resonanz- und Empathiesystem des Kindes und damit auch seine Möglichkeiten im späteren Leben. Der persönliche Kontakt erweise sich so als das Grundmuster des Lernens, erläuterte Fuchs und bestätigte damit eine zentrale Sichtweise der Waldorfpädagogik.

Prof. Harm Paschen, emeritierter Erziehungswissenschaftler der Universität Bielefeld, unterzog die derzeitige Inklusionsdebatte einer kritischen Prüfung, indem er die Einbeziehung der Gegenargumente zu einem „Dogma Inklusion“ forderte. Beispielsweise würden Voraussetzungen, Bedingungen und auch Risiken für die betreffenden Kinder nicht ausreichend ins Bewusstsein genommen. „Prämissen des Inkaufnehmens“ enthalte jeder Beipackzettel eines Medikaments. Es überrasche ihn, dass die Pädagogik dies in der Inklusionsdebatte nicht berücksichtige.

Am Ende der Tagung standen die Ausführungen von Prof. Peter Lutzker von der Freien Hochschule Stuttgart zum Thema „attunement“ im pädagogischen Prozess, eines vielschichtigen Begriffs. Seine Bedeutung reicht vom Stimmen der Instrumente über Einstimmung bis hin zum philosophischen Begriff der Bestimmtheit im Werk von Heidegger. Lutzker brachte „attunement“ den Zuhörern nahe mit Beispielen aus Musik und Therapie, wo das intensive Hören dazu führe, tiefe Schichten des Unbewussten anzusprechen und den betreffenden Menschen „aus einer Art innerem Kerker zu befreien“. Im Unterrichtsgeschehen ereigne sich dies, wenn Offenheit, Interesse und Empathie zu einer inneren Berührung führten. Hier stehe der Begriff auch für „the perceptive openness of our existence“, endete Lutzker und zeigte einmal mehr auf, wie wenig eine lediglich auf den Ertrag gerichtete pädagogische Praxis dem Menschen gerecht wird.

*Cornelie Unger-Leistner
Mitarbeiterin in der Presse- und
Öffentlichkeitsarbeit des BdFWS*

Lehramtsstudenten jetzt auch in Waldorfschulen im Praktikum

In zunehmendem Maße können praktische Bestandteile der staatlichen Lehrerbildung auch an Waldorfschulen absolviert werden.

So gibt es in Hessen ein Pilotprojekt, das durch eine Kooperation zwischen dem Seminar für Waldorfpädagogik und der Universität in Kassel ermöglicht worden ist. Zwölf Lehramtsstudierende wurden dadurch zum fünfwöchigen Schulpraktikum an die Waldorfschule in Kassel verwiesen.

Auch in Hamburg gibt es ein vergleichbares Pilot-Projekt. 17 Masterstudierende der Studiengänge „Lehramt an Sonderschulen“ und „Lehramt in der Sekundarstufe I“ absolvieren hier ab April ein fünfmonatiges Kernpraktikum an vier Hamburger Rudolf-Steiner-Schulen. In den Schulen Harburg, Bergstedt und Wandsbek sowie in der Christophorusschule betreuen Fachmentoren die Studierenden. Wie Projektkoordinatorin Gisela Bartolain erläuterte, ist die Zahl der interessierten Bewerber wesentlich größer als die Zahl der angebotenen Plätze. „Projekte dieser Art sind zukunftsweisend, weil die Lehramtsstudierenden so die Gelegenheit haben, die Waldorfschulen kennenzulernen. Möglicherweise schließt sich dann ein Studium der Waldorfpädagogik an“, betont die Projektkoordinatorin. Als vierte Schule ist Hamburg-Bergedorf am Projekt beteiligt.

Ein zweiter Teil bezogen auf den heilpädagogischen Bereich beginnt im Wintersemester 2013/14. Hier werden Masterstudenten des Studiengangs Sonderschullehramt an die beteiligten Rudolf-Steiner-Schulen kommen. Weitere Projekte in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg sind geplant.





»Für eine valide Beurteilung des Könnens und Wollens der Lehrperson taugt die Ausnahmesituation singulärer Unterrichtsbeurteilungen wenig bis gar nicht. Dass die Noten der Staatsprüfungen dennoch als Grundlage für die Lehrereinstellung herangezogen werden, ist riskant. Die tatsächliche Lehrerqualität für die realen Arbeitsbedingungen der Schule spiegeln sie nicht.«

Johann Beichel, Institut für Berufs- und Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie in der FAZ



Mediennutzung als Raubbau am Erleben

„Stark fürs Leben – Schule als Entwicklungschance“ war der Titel der 80. Bundeselternratstagung (BERT), die für 2013 im Februar in Haan-Gruiten stattfand.

Einstimmung und Auftakt der Tagung bildete eine Kombination aus Festvortrag und Rezitation, gemeinsam vorgetragen von den Professoren der Alanus Hochschule Jost Schieren (Bildungswissenschaft) und Ulrich Maiwald (Performative Kunst und Sprache). Die beiden Hochschullehrer zeigten, wie der Rhythmus von Verbinden und Trennen, von Tag und Nacht für die Ich-Entwicklung in der Biografie bedeutsam wird.

Sie legten dar, wie in den unteren Klassen der Tagbereich, also das Sich-Verbinden mit der Welt, im Fokus des Unterrichtes der Schüler steht. Dies sei der Grundzug der Waldorfpädagogik – die Kinder sollen in der „Wunderherrlichkeit der Welt“ (Novalis) beheimatet werden, eine ungebrochene Teilhabe an der Welt erleben. Bei Nutzung der modernen Medien sei dies weniger gegeben, betonte Prof. Schieren und sah darin einen Raubbau auf der Seite des Erlebens bei den Unterstufenschülern.

Als das Neue an der von Rudolf Steiner entwickelten Pädagogik wurde das vertiefte schöpferische Hineintreten in die Sinneswahrnehmung bezeichnet. Der gesamte Unterricht baue nicht vorwiegend auf dem Aufnehmen von Wissensinhalten auf, sondern auf einer Ausbildung von Fähigkeiten, es gelte, den „Wahrheitsgrund“ der Welt in sich aufzunehmen. Im Gegensatz hierzu sah Schieren einen Unterricht, in dem vorwiegend Wissens- und Vorstellungsakkumulation mit vorgefertigten Inhalte betrieben würde.

In der Pubertät gerate dann der Nachtbereich in den Fokus, die Jugendlichen hätten eine tiefe Ahnung, dass sich tief im Bereich der Nacht etwas biete, was es im Licht des Tages nicht gebe. Dann gehe der „Weg nach innen“ (Novalis) und ein Bruch mit dem Außen werde empfunden. Dies sei der Punkt, an dem der innere moralische Grund erst gefunden werden müsse und sich die Schüler so erlebten, als würde ihnen der

Boden unter den Füßen weggezogen.

An diesem Punkt arbeitete Schieren die pädagogische Grundlage Rudolf Steiners heraus, nach der Ethik und Moral eine Sache des Ich und nicht allein normativ-gesellschaftlich vorgegeben sind. Moral komme danach aus dem Inneren und ergebe sich nicht durch ständiges Maßregeln. Der moralische Anspruch des Pubertierenden an sein Gegenüber sei außerordentlich hoch, die Urteilskraft erwache. Die Schmerzmomente der Trennung stellte er als biografisch notwendig dar. Für die Ich-Entwicklung sei es unabdingbar, an einen Punkt zu kommen, an dem sich der Mensch dem anderen gegenüberstelle. „Ich“ bedeute die Fähigkeit zu trennen und dadurch das Bewusstsein für das eigene Ich zu bekommen.

Den Nachtbereich des Ich beschrieb Schieren als denjenigen, in dem sich das Individuum mit seinen originären Idealen verbinde. Der außerordentliche Wert der Waldorfpädagogik liege darin, dem Materialismus einen Idealismus entgegenzustellen, wobei dieser klar von der „guten Idee“ zu trennen sei. Beim Ideal komme zur guten Idee die Kraft des Individuums hinzu, sich mit der Idee zu verbinden. Ideale könnten – wie in den Ausführungen dargestellt – nur individuell erworben werden.

Am Samstagmorgen wurde dem Plenum der BERT dann über die Geschichte der gastgebenden Waldorfschule berichtet. Die Waldorfschule Haan-Gruiten wurde 1985 als eine Initiative von Eltern und Lehrern aus Wuppertal gegründet und ist bis heute geprägt von starkem Elternengagement. Seit 2010 gibt es ein Berufskolleg.

Zu Gast an diesem Tag war auch die Bildungsministerin von Nordrhein-Westfalen, Sylvia Löhrmann (Die Grünen/Bündnis 90). In ihrem Grußwort an die Anwesenden stellte sie die Waldorfschulen als wichtige Ergänzung und Bereicherung in der Bildungslandschaft dar. Dabei hob sie besonders zwei Charakteristika der Waldorfschulen hervor: nicht auf die Defizite, sondern auf die Potenziale der Kinder zu schauen und den gemeinsamen Erziehungsauftrag von Eltern

Dialog mit Experten bestätigt Waldorfpädagogen

und Lehrern. Beide Themen seien wichtige Ziele auch für die Regelschulen und für die Bildungspolitik insgesamt.

Die Arbeit in den Arbeitsgruppen erlebten die Anwesenden als sehr intensiv und bereichernd. 25 unterschiedliche Themen standen zur Auswahl, sie reichten von „Warum schickt ihr uns zur Waldorfschule?“ – geleitet von Schülerinnen und Schülern der Waldorfschule Haan-Gruiten – über „Das Qualitätsprojekt des Bundes der Freien Waldorfschulen“ bis hin zu „Schmieden“.

Am Samstagnachmittag konnten die Teilnehmer in einem der angebotenen Foren die Möglichkeit nutzen, über ein Thema miteinander zu diskutieren – hier wurden Themen angeboten wie „Inklusion – ein Thema, das uns alle angeht!“, „Eltern in der Selbstverwaltung“ oder „Waldorf 2019 – Brainstorming zum 100. Geburtstag der Waldorfpädagogik“.

Der Tag endete mit einem bunten Abend, an dem die Waldorfschule Haan-Gruiten ein Programm mit Orchester, Schauspiel, Eurythmie, Feuershow und Sketch präsentierte. Neben all der interessanten inhaltlichen Arbeit, die zu Recht als Fortbildung für die Eltern verstanden werden kann, ist die BERT immer wieder ein wunderbarer Ort, um sich mit den Menschen vieler anderer Waldorfschulen auszutauschen. Dabei kann man über den eigenen Tellerrand schauen, neue Impulse für die Schule bekommen und die Eltern-Lehrer-Trägerschaft der Waldorfschulen lebendig werden lassen.

*Anke Patzelt,
Elterndelegierte der
Rudolf-Steiner-Schule Lüneburg*



Der Gemeinschaftsstand von „Waldorfpädagogik aktuell“ auf der didacta 2013 in Köln, der weltweit größten Bildungsmesse, stand diesmal unter dem Motto „Jedes Kind ein Könner“. Diskutiert wurde darüber mit Experten aus Theorie und Praxis, darunter Prof. Dr. Armin Krenz und Dr. Wolfgang Saßmannshausen.

Im Gespräch mit der Medienpädagogin und Autorin Dr. Paula Bleckmann am Gemeinschaftsstand konnten sich die Waldorfpädagogen in ihren Auffassungen bestätigt sehen. Hinsichtlich der Vorbeugung gegen Mediensucht könne man den Waldorfschulen nur zu ihrer „Pionierarbeit“ gratulieren, betonte Bleckmann. Dem in der bildungspolitischen Debatte kursierenden Begriff der Medienkompetenz, den sie als „verbrannt“ bezeichnete, stellte sie ihre Forderung nach „Medienmündigkeit“ entgegen. Es könne nicht darum gehen, den Kindern und Jugendlichen nur technische Fähigkeiten zu vermitteln, Ziel müsse ein selbstbestimmter Umgang mit den Medien sein.

Moderator Henning Kullak-Ublick ergänzte aktuelle Zahlen zur Mediennutzung und stellte Bleckmann die Frage nach Gegenstrategien der Eltern. Als wichtige vorbeugende Faktoren im Sinne der Resilienzforschung nannte die Medienpädagogin eine umfassende Sinnesentwicklung, soziale Kontakte, ein gutes Verhältnis zu den Eltern, also eine „solide Basis im echten Leben“.

Cornelie Unger-Leistner

Behinderung eine individuelle Variante des Menschseins

Der Blick der Gesellschaft auf das Thema Behinderung hat sich in den vergangenen Jahren radikal verändert – für das Leben der Menschen mit Behinderungen ist dies von entscheidender Bedeutung. 650 Millionen Menschen, ca. 10 Prozent der Weltbevölkerung, sind behindert, sie stellen somit die größte Minderheit der Menschheit dar.

Stand früher oft eine Betrachtung im Vordergrund, die Behinderung als „Defekt“ ansah, der wenn möglich durch „Reparatur“ oder Therapie zu beseitigen war, so wird Behinderung jetzt zunehmend als Soseins-Form, als individuelle Variation des Menschseins gesehen. Folgerichtig wird danach gefragt, welchen Beitrag Menschen mit Behinderungen durch ihre je individuellen Lebenserfahrungen und ihr Welterleben zur Vielfalt der Gesellschaft leisten können. Dieser Beitrag wird zunehmend geschätzt. Die Menschheit wäre ärmer ohne ihn!

Die Grundlage aller UN-Konventionen, Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, findet sich wieder im Dreiklang der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: (assistierte) Autonomie, Barrierefreiheit und Inklusion. Die Menschenrechte, die die drei großen Ideale der Französischen Revolution beinhalten, gelten per Definition für alle Menschen. In der Konvention wird nun danach gefragt, welche Bedingungen erfüllt sein müssen und welche Änderungen der Praxis notwendig sind, um die Menschenrechte für diese größte Minderheit der Menschheit zu realisieren.

In der Präambel der Konvention heißt es unter Buchstabe e) „... in der Erkenntnis, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die

sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern ...“

Die Bedeutung dieses Teilsatzes kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden! Behinderung wird nicht mehr als eine dem Menschen anhaftende Eigenschaft gesehen, sondern als Beziehungsphänomen, als soziales Konstrukt. Durch die Interaktion können also Menschen, besonders auch mit einer sogenannten geistigen Behinderung, überhaupt erst behindert werden – und daher eben auch in der Begegnung, durch die Begegnung ent-hindert werden. Neu ist die gesellschaftliche Öffnung, die für die Teilhabe gefordert wird. Hier liegt die eigentliche Herausforderung. Auf diesem Felde sind in Deutschland gerade in den letzten Jahren viele Übergangsformen geschaffen worden wie Stadtgemeinschaften, Trainings- und Paarwohnen, ambulant betreutes Wohnen etc.

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bietet die einmalige Chance, aus schematischen Polarisierungen wie „ambulant oder stationär“ hinauszukommen. Die Frage wäre dann ganz einfach zu stellen: Welche Wohnform, welche Bildungsform, welcher Arbeitszusammenhang ermöglicht dir, dem je einzelnen Menschen mit Behinderung deine auf den Menschenrechten gründenden Teilhaberechte möglichst weitgehend zu realisieren? Wahlfreiheit setzt Vielfalt und flexiblen Umgang mit den Möglichkeiten voraus und das Schaffen neuer, noch nicht da gewesener Formen. Wenn jede Mitarbeiterin, jeder Mitarbeiter – sei es am Wohnort oder am Arbeitsplatz – jede Lehrerin, jeder Lehrer in der Schule sich fragt: Wie kann ich meine Arbeit mit dem Kind, mit dem Erwachsenen so ge-



Anthropoi

Gemeinsam Mensch sein.



stalten, dass die drei Ideale ein Stück mehr, ein wenig besser verwirklicht werden, kann neue Motivation für die Arbeit entstehen.

Wesentlich für die schulische Inklusion ist die Zusammenarbeit zwischen dem BdFWS, der Vereinigung der Waldorfschulen und unserem Verband, der neu „Anthropoi, Bundesverband anthroposophisches Sozialwesen“ heißt. Hier hat sich ein erfreuliches Zusammenwirken auf Bundesebene, in den Regionen und durch die gegenseitige Wahrnehmung vieler Waldorf- und der heilpädagogischen Schulen vor Ort entwickelt. Ein Ergebnis dieser Zusammenarbeit war auch der gemeinsam veranstaltete Kongress „Vielfalt gestalten – auf dem

Weg zur Inklusion“ im September 2013 in Berlin. (Siehe Bericht auf S. 10/11)

Die anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und soziale Arbeit steht in großen, umwälzenden Herausforderungen. Aber sie nimmt sie an, indem sie immer neu das Gleichgewicht zwischen guten gewachsenen Traditionen und neuen Entwicklungen sucht!

*Johannes Denger
Referent für Bildung, Ethik,
Öffentlichkeit von Anthropoi,
Bundesverband anthroposophisches
Sozialwesen*

(vorher: Verbands für anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und soziale Arbeit e.V.)

Oben: Die neue Bild-Wortmarke – Logo, Name und Slogan –, entworfen von Karl Lierl. Das Siegel und der Name Anthropoi, griech. die Menschen, werden vom Bundesverband anthroposophisches Sozialwesen e.V. und der Bundesvereinigung Selbsthilfe im anthroposophischen Sozialwesen e.V. verwandt. Das Siegel ist eine künstlerische Umsetzung der „Punkt-Kreis-Meditation“ aus dem Heilpädagogischen Kurs von Rudolf Steiner.

WOW-Day: Werkstatt für zivilgesellschaftliches Engagement

Der WOW-Day 2013 fand am 26. September statt mit dem Slogan „Deine Initiative zählt“. Der Erlös soll wieder Waldorfeinrichtungen weltweit zugute kommen. Letztes Jahr ist es gelungen, Unterstützung zu leisten für rund 60 Waldorfschulen und -kindergärten sowie heilpädagogische Einrichtungen in 25 Ländern (siehe dazu auch Seite 45).



Inzwischen hat sich der WOW-Day, bei dem sich Waldorfschüler, Lehrer und Eltern engagieren, auch als eine weltweite Kampagne der Waldorfschulen etabliert. Er ist mehr als eine Spendensammelkampagne. Er bewegt Menschen. Und es wurde ein Zeichen gesetzt für ein beispielhaftes Engagement der Zivilgesellschaft!

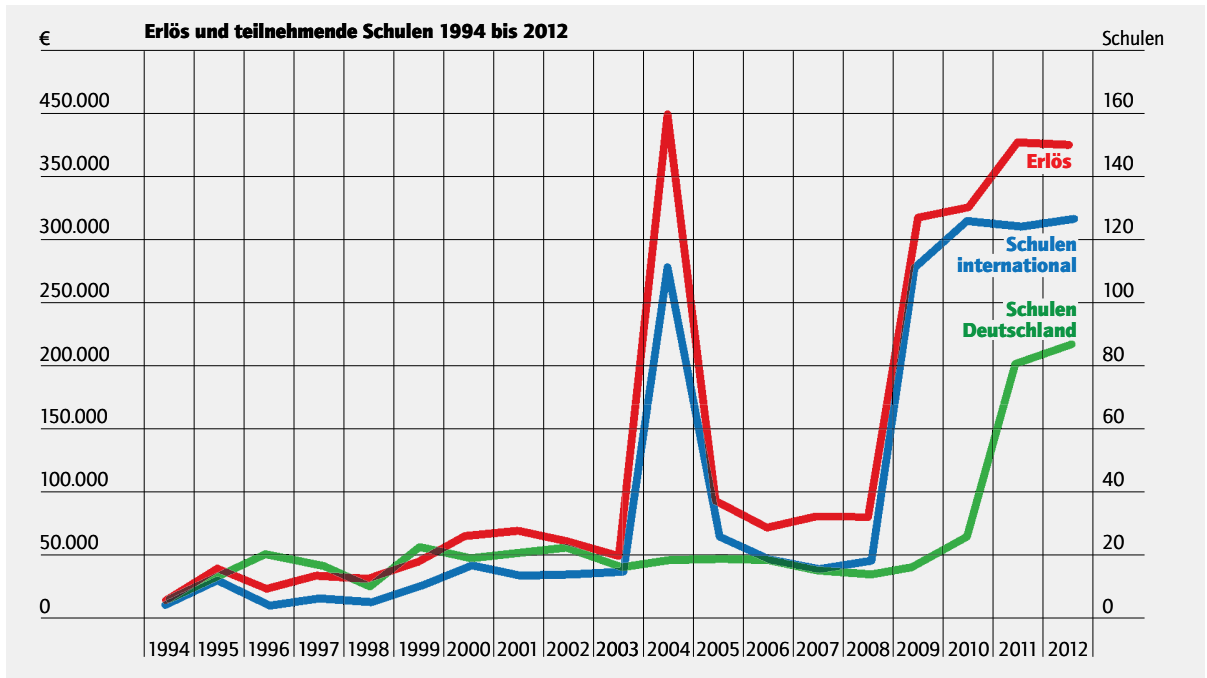
Wenn man als einzelner Mensch heute der Welt gegenübersteht, dann scheint es kaum vorstellbar, allein etwas bewegen zu können. Man fühlt sich überwältigt und schnell überfordert von komplexen Systemen, die man kaum überblickt. Dazu kommen noch die großen aktuellen Fragen wie die Ausbeutung der Erdressourcen, Klimaerwärmung und Naturkatastrophen, die zum Beispiel zu Überschwemmungen führen. Der Mensch wird plötzlich mit den Grenzen seiner Macht gegenüber der Gewalt der Natur konfrontiert und so dringender denn je dazu aufgefordert, einen anderen Umgang mit Natur und Welt zu finden. In vielen Ländern lehnen sich Bürger gegen ihre korrupten oder diktatorischen Regierungen auf und kritisieren die Marktwirtschaft, die ein fortwährendes Wachstum um jeden Preis verfolgt.

Die Ausbeutung auf dem Arbeitsmarkt oder durch korrupte Regierungen reduziert die Menschen auf funktionierende Teile einer unüberschaubaren Maschine, in der der Einzelne den Bezug zum eigentlichen Sinn des Lebens verliert. Das führt zu einer Verödung der Seele und einer Ermüdung, zu tiefer Unzufriedenheit. Damit staut sich auch potenzieller sozialer Zünd-

stoff an, wie zum Beispiel kürzlich die Demonstrationen in Brasilien gezeigt haben. Es ging nicht wirklich um die 20 Cent Erhöhung der Fahrkarten im öffentlichen Nahverkehr (die immerhin bedeuten, dass ein Großteil der Bevölkerung monatlich ein Drittel des Mindestlohns für Transportkosten ausgibt). Diese war vielmehr der Auslöser, der gezeigt hat, dass die Bevölkerung es satt hat, über Jahre hinweg von der Regierung nicht ernst genommen und ausgenutzt zu werden.

Wie kann man heute Kinder so erziehen, dass sie Widerstand leisten können gegenüber all diesen Anforderungen, die ihnen die Welt stellt? Die Waldorfpädagogik bietet in ihrem Ansatz vielfältige Möglichkeiten, soziale Fähigkeiten zu erwerben, sich dem anderen zuzuwenden, sich seinen Bedürfnissen zu öffnen und ihn verstehen zu wollen. Die Sensibilität für die Bedürfnisse des anderen sowie ein Bewusstsein für das Ganze, für das Geschehen in der Welt, sind natürliche Konsequenzen der waldorfpädagogischen Erziehung, die zu einem sozialen Umdenken führen will. Das Bewusstsein für die heutige Situation in der Welt führt die Menschen dazu, initiativ zu werden, um einen positiven Beitrag in der Welt zu leisten. Der erste wesentliche Schritt besteht darin, in seinem eigenen Umfeld Einfluss zu nehmen. Was tue ich selbst, um mein Umfeld zu ändern? Wie gehe ich mit meinen Mitmenschen um? Was kann ich für andere tun, die es schwerer haben als ich? Und wie kann ich mich mit anderen Menschen zusammentun, damit unser Beitrag für die Welt wirksamer wird? Das sind einige der Fragen, die erwachen, wenn die Sensibilität für das Soziale vorhanden ist.

Nichts kann in Bewegung gesetzt werden, wenn es nicht einzelne Menschen gibt, die für ein Ideal brennen und andere für ihre Ideen begeistern können!



Es sind Tausende von Menschen aus 244 Waldorfschulen in 32 Ländern, die im letzten Jahr beim WOW-Day dabei waren – ganze Klassen oder Schulen – von Kasachstan über Deutschland bis nach Irland, dann weiter nach Brasilien, Argentinien und dann von Norwegen über Italien bis nach Südafrika, die sich für eine Idee vereint und Initiative ergriffen haben!

2012 waren es bis Juli 389.261 Euro (Stand 9/13), die an die Freunde der Erziehungskunst überwiesen wurden. 2,5 Millionen Euro haben Schüler an Waldorfschulen seit 1994 gesammelt. Alle Spenden vom WOW-Day werden zu 100 % von den Freunden der Erziehungskunst an die Schulen, Kindergärten und heilpädagogische Einrichtungen weitergeleitet. Wir finanzieren unsere Arbeit durch Mitgliedsbeiträge und zweckgebundene Spenden, weil es uns ein Anliegen ist, die Spenden, die über unsere Konten fließen, vollständig an

die internationale Waldorfbewegung weiterzuleiten.

Diese Kampagne ermöglicht benachteiligten Kindern nicht nur den Zugang zu einer qualitativen Bildung, sondern trägt außerdem zu der Entwicklung von Waldorfeinrichtungen in der Welt bei. Der WOW-Day bringt das Bewusstsein für die weltweite Waldorfschulbewegung in die einzelne Schule. Er ist ein wichtiger Bestandteil des sozialen Lebens und des Lehrplans in der Waldorfschule geworden und hat vor allem das Ziel, den engagierten Schülern wichtiges Werkzeug in die Hand zu geben für ihr zukünftiges zivilgesellschaftliches Engagement, ohne das eine gesellschaftliche Wandlung heute nicht vorstellbar ist.

Olivia Girard

Kampagnenleitung WOW-Day bei den Freunden der Erziehungskunst

Der Erlös und die teilnehmende Schulen im In- und Ausland des WOW-Days von 1994 bis 2012.

Pionierfunktion der guten Schule auch in Krisengebieten

Israel, Shfar'am



Peru, Chincha



Das Interesse von Eltern an einer guten Schule für ihre Kinder nimmt derzeit auf der ganzen Welt zu. Hintergrund sind Regelschulen, die abfragbare (und damit auswendig gelernte) intellektuelle Leistung in den Vordergrund rücken und dies als Voraussetzung für künftige Karrieren betrachten. Die Eltern spüren, dass dies unter dem Blickwinkel eines gesunden Aufwachsens ihrer Kinder nicht sinnvoll ist. So kann man beobachten: Schule befindet sich weltweit in der Krise.



Für die international tätige Organisation Freunde der Erziehungskunst ist das gesunde Aufwachsen der Kinder primäres Ziel. Daher setzen wir uns verstärkt für Waldorfschulen und Waldorfkindergärten ein, die in ihrem Land eine Pionierfunktion ausüben. Guatemala zum Beispiel, ein Land, das drei Jahrzehnte lang vom Bürgerkrieg ruiniert worden ist, hat keine pädagogischen Alternativen und keine pädagogischen Antworten auf die Bedürfnisse der Mayakinder. Die Waldorfschule in San Marcos kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten, muss aber erst einmal so solide aufgebaut sein, dass sie mit ihrer Bildungsarbeit in die Öffentlichkeit des Landes treten kann.

Vergleichbar ist die arabische Waldorfschule in Shfar'am, Israel, die durch das Zusammenleben und -lernen der Kinder langsam auch für die Erwachsenen eine integrative Rolle spielt. Denn nirgends sonst arbeiten christliche, drusische und muslimische Araber zusammen. Sie leben in der Regel in getrennten Vierteln der

Stadt in passiver Toleranz und vermeiden jegliche Nähe. In der stark auf Wettbewerb ausgerichteten Gesellschaft Chinas ist die Waldorfpädagogik zwar noch eine Randerscheinung, genießt aber immer mehr Zuspruch besonders aus der aufgeklärten Mittelschicht.

Auch für Kinder in Ungarn, deren Eltern oft aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit in tiefer Sorge leben, bedeuten die Waldorfschulen Orte des Friedens. Und dass es jetzt sogar in Athen eine Initiative für eine Waldorfschule gibt, zeigt, dass gerade in Krisenzeiten die so wichtige Frage nach einer guten Schule, nach dem gesunden Aufwachsen der Kinder – unabhängig von den Sorgen der Erwachsenen – wesentlich wird.

So werden die Waldorfschulen zu wichtigen Inseln, an denen es noch Kindheit gibt, die ja im 21. Jahrhundert zu verschwinden scheint. An vielen Orten der Welt konnten die Freunde der Erziehungskunst mit ihren Mitteln dazu beitragen.

Nana Goebel

Vorstandsmitglied der „Freunde der Erziehungskunst“



Israel, Shfar'am, Waldorfschule Tamrat El Zeitoun

Liebe Freunde,
es erwärmt unsere Herzen und Seelen zu erleben, welche bedingungslose Unterstützung wir von unseren treuen Kollegen an anderen Waldorfschulen erfahren. Dafür sind wir sehr dankbar. Wir sehen die WOW-Day-Spenden als wichtige Unterstützung für das Fortbestehen unserer Vision. Der Kern dieser Vision ist die Hoffnung auf Gleichberechtigung und Verständigung innerhalb der arabischen Gemeinschaft sowie zwischen Juden und Arabern in Israel, unabhängig von Kultur oder sozialem Hintergrund. Diese Vision wird an unserer Schule durch eine alternative Erziehung einer neuen Generation

umgesetzt, die auf Freiheit, Ehrlichkeit und Liebe basiert. Tamrat El Zeitoun ist für ihre Schüler, Lehrer und Eltern viel mehr als nur eine Waldorfschule. Sie ist eine Plattform für sozialen Wandel und soziale Mobilität. Unser Erfolg hat das Potenzial, weitere Samen in der arabischen Gemeinschaft in Israel zu säen und sich darüber hinaus über die israelischen Grenzen hinweg in weitere arabische Gemeinden im Nahen Osten auszubreiten.

*Mit den besten Wünschen,
Faten Tabaja*

Peru, Chincha, Schule unterwegs

Liebe Schülerinnen und Schüler der Waldorfschulen in aller Welt:

Mit eurem Beitrag, den unser gemeinnütziger Verein Pro Humanus erhalten hat, werden wir im Rahmen unseres Projekts „Schule unterwegs“ in mehreren peruanischen Hochandendörfern der Regionen Huancavelica und Cusco weiterhin regelmäßig Kinder, Lehrer und Eltern in Kindergärten und Schulen begleiten und fortbilden sowie Unterrichtsmaterialien und Mobilien zur Verfügung stellen können.

Des Weiteren unterstützt ihr mit eurem Beitrag die Betreuung krebskranker Kinder in einem öffentlichen Krankenhaus der Hauptstadt Lima. Dort

begleiten wir in den Zeiten, in denen wir nicht im Hochland im Einsatz sind, die krebskranken Kinder mit Spielen, Malen, Musik, Erzählungen und Dingen, die ihnen erlauben, trotz ihrer schwierigen Lebenslage einfach Kind zu sein und nicht nur als Kranke behandelt zu werden. Ganz herzlichen Dank allen Schülerinnen und Schülern und all denen, die den WOW-Day 2012 ermöglicht und umgesetzt haben und dadurch wieder viele Initiativen, wie auch die unsrige, unterstützen konnten. Mögen zahlreiche positive Rückmeldungen aus den verschiedensten Orten der Welt viele Schüler motivieren, sich auch dieses Jahr wieder am WOW-Day zu beteiligen.

Bettina Vielmetter

Waldorflehrer aus 15 Ländern trafen sich in Riga

Über 200 Waldorflehrer aus Osteuropa trafen sich im Juli in der Waldorfschule in Riga zur Tagung „Balance in der Erziehung“, die die Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel- und Osteuropa (IAO) veranstaltete. Ihr Ziel war es, Austausch und Begegnung zu ermöglichen, aber auch neue Perspektiven für die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik in der Region zu diskutieren.



In Osteuropa ist die Lage der Waldorfschulbewegung durch schwierige politische Verhältnisse und finanzielle Voraussetzungen gekennzeichnet. Die Waldorfschulen können sich nie auf gewachsene Strukturen verlassen, immer wieder werden Verordnungen und Gesetze so verändert, dass ihre Arbeit erschwert wird. Dies führt zu vielfältigen Enttäuschungen, da die Aufbauarbeit von Jahren in Gefahr gerät. Dieser Situation muss sich der Vorstand der IAO immer wieder aufs Neue stellen und nach Lösungsansätzen suchen.

Ein unkonventioneller Vorschlag dazu war, doch einmal eine große, gemeinsame Tagung für alle mittel- und osteuropäischen Waldorfschulen zu veranstalten. So kam das Treffen zustande, bei dem Vertreter aus 15 verschiedenen Ländern anwesend waren und die Tagungsräume mit einem schier babylonischen Sprachgewirr erfüllten.

Claus-Peter Röh von der Pädagogischen Sektion in Dornach führte in täglichen Morgenvorträgen die Teilnehmer an das Tagungsthema heran: „Wie finden wir im Unterricht die richtige Balance zwischen denkerischem und künstlerischem Lernen?“. Röh betonte, dass Waldorfpädagogik nie etwas Abgeschlossenes, Fertiges sein könne, sondern sich immer in Bewegung befinde und innere Beweglichkeit erfordere. Diese Beweglichkeit besonders im Künstlerischen zu üben, wurde zu einem Schwerpunkt der

gemeinsamen Arbeit, verschiedene Kurse boten die Möglichkeit, Beweglichkeit und Wahrnehmung zu schulen.

Eine besondere Note erhielten die Kurse durch die vielfältigen kulturellen Hintergründe der Teilnehmer. Erleben konnte man im gemeinsamen Tun aber auch, welche hohe Kompetenz in vielen Bereichen in den Kollegien der Waldorfschulen in Osteuropa vorhanden ist.

Als Höhepunkt innerer und äußerer Beweglichkeit konnte man die Aufführung der Eurythmiebühne Budapest erleben. Unter der künstlerischen Leitung von Maria Scheily boten die Künstler eine hohe Präzision, gepaart mit feinen künstlerischen Empfinden für Sprache und Musik.

Die Schönheit der Stadt Riga und ihrer Umgebung trug wesentlich dazu bei, Brücken zwischen den Kulturen zu schlagen, Verständnis für die jeweils andere Situation zu schaffen und so dem Ziel der Tagung, neue Begegnungsmöglichkeiten zu eröffnen, gerecht zu werden.

Nicht möglich gewesen wäre diese Tagung ohne die großzügigen Zuwendungen der Software-AG-Stiftung, der Mahle-Stiftung und der Waldorfstiftung. Hierfür sei im Namen aller Teilnehmer herzlich gedankt.

Christoph Johannsen

Geschäftsführer der IAO



*Begegnungen von Waldorfllehrern aus
15 Ländern und künstlerische Übungen
prägten die Tagung in Riga –
selbstverständlich unterbrochen
durch wohlverdiente Pausen.*

Sechs 12. Klassen spielen den ganzen „Faust“

Ein einmaliges Schülerprojekt erwartet Theaterbegeisterte und Goethe-Freunde vom 22. bis 28. Februar 2014 in München: Sechs 12. Klassen von sechs Waldorfschulen aus ganz Deutschland bringen Goethes Faust I und Faust II eine Woche lang auf die Bühne.

Gespielt wird im großen Festsaal der Rudolf-Steiner-Schule Ismaning, vormittags für Schulklassen und abends für die Öffentlichkeit. Begleitend gibt es kurze Einführungen und drei große Themenvorträge. Jede der sechs Schulklassen hat jeweils einen Part des Werks übernommen.

Bei der Inszenierung hatten die Klassen künstlerischen und interpretatorischen Spielraum, so erwarte die Zuschauer eine „außergewöhnlich innovative Art der Umsetzung“, heißt es auf der Homepage des Projekts. Beteiligt sind die Waldorfschulen Erfstadt, Halle, Hildesheim, Ismaning, Walhausen und Wendelstein. Die Organisation liegt in den Händen der Faust-Festival-Projektgruppe der Rudolf-Steiner-Schule Ismaning, in der sich Schüler, Eltern und Lehrer engagieren.

www.faust-schuelerprojekt.de

Kartenvorbestellung:

mail@faust-schuelerprojekt.de





Martha (aus Faust I)
 Lärmt! Lärmt!
 Gretchen (aus Faust I)
 Lärmt sie dich!
 Martha (aus Faust I)
 Was ist das und was ist das, was ist das?

Goethes Handschrift Faust I

Gretchen.
 In dem Hause sind wir.
 Martha ist so sehr krank.
 Die Mörder sind für immer weg.
 Gretchen ist so sehr krank.
 Was ist das?
 Gretchen.
 Lärmt sie dich!
 Gretchen.
 Ich habe dich bald gefangen
 und bringe dich zu Gretchen.
 Ich habe dich gefangen.
 Ich habe dich gefangen.
 Ich habe dich gefangen.
 Ich habe dich gefangen.



Baden-Württemberg

Landesregierung gesteht Erstattung von 80 Prozent der Kosten zu

Von erfolgreichen Verhandlungen hinsichtlich der in Aussicht gestellten Verbesserung der Landeszuschüsse kann die **Landesarbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Baden-Württemberg (LAG)** berichten. „Jetzt ist es geschafft, dass 80 Prozent der Bruttokosten gezahlt werden. Die grün-rote Landesregierung hat ihren Worten nun endlich Taten folgen lassen“, berichtet LAG-Sprecher **Matthias Jeuken**. Die Erstattung der 80 Prozent war bereits Bestandteil der Koalitionsvereinbarung der grün-roten Landesregierung gewesen.

In drei Stufen wird das Bruttokostenmodell umgesetzt, eine Stufe war schon erreicht, wegen der zweiten und dritten wurde aufgrund eines Haushaltsvorbehalts noch verhandelt. Im Zuge dieser Erhöhung habe die Landesregierung Zuschüsse bei den Pensionskosten für beurlaubte Beamten, die an freien Schulen unterrichten, abschmelzen und durch die freien Schulträger refinanzieren wollen, dies habe die Verhandlungen sehr kompliziert gemacht.

Die Waldorfschulen wären von diesem Vorhaben wenig betroffen gewesen, umso mehr aber die anderen freien Schulen, bei denen ein Teil der Lehrer freigestellte Lehrkräfte aus dem Staatsdienst sind. „Für die AGFS war das eine echte Zerreißprobe, aber zum Schluss wurde ein Kompromiss gefunden“, erläutert Jeuken. Der Kompromiss besteht in einem Bestandsschutz für die aktuell betroffenen Lehrer, nur für die neu eingestellten wird das Land keine Pensionszusagen übernehmen.

Durch den Kompromiss werden die Zuschüsse stufenweise um drei mal 14 Mio. Euro für die freien Schulen erhöht.

Ein Dauerthema in Baden-Württemberg bleibt nach den Worten Jeukens auch die Versorgung der

Waldorfschulen mit Lehrern: „Nach wie vor entlassen die Freie Hochschule in Stuttgart und die Akademie für Waldorfpädagogik in Mannheim nicht genügend Absolventen, um den Bedarf zu befriedigen.“ Die Lehrgewinnung stelle sich allerdings regional sehr unterschiedlich dar. In ländlichen Gebieten wie der Ostalb oder dem Schwarzwald zeigen sich ganz andere Anforderungen als in großstädtischen Ballungsräumen. Zudem ist leider eine vergleichsweise hohe Immobilität der Absolventen festzustellen, die lieber in den Städten bleiben wollten. Entsprechend wichtig ist der LAG die angemessene Berufseinführung. „Es muss ja nicht sein, dass die jungen Lehrer, die endlich gefunden sind, wieder das Handtuch werfen“, meint Jeuken. Neben Initiativen zur Lehrgewinnung – an der Freien Hochschule Stuttgart wird es für studieninteressierte Waldorfschüler den Stuttgart-Tag geben: Informationen über das Waldorflehrerstudium plus City-Action – hat die LAG deshalb Schwerpunkte auf die Ausweitung der Mentorenausbildung und das Einrichten regionaler Einarbeitungsk Kooperationen gelegt.

Bei der Umsetzung des Inklusionsgedankens sei man bei der LAG gut vorangekommen durch die Intensivierung der Kontakte zu den heilpädagogischen Schulen. Leider setze hier aber auch die Finanzlage Grenzen, wie der Rechtsstreit mit dem Land um die Zuschüsse für die Integrative Waldorfschule Emmendingen zeige. Obwohl die Schule genauso viel leiste wie eine heilpädagogische Schule, bekomme sie weniger Zuschüsse für die Integrationsschüler. „Wie man hier sieht, ist doch zu befürchten, dass Inklusion von der Bildungspolitik als Sparmodell missbraucht wird“, meint Jeuken.

Berlin-Brandenburg

Entscheid der Verfassungsklage lässt auf sich warten

Landesarbeitsgemeinschaften der Waldorfschulen, die mit verschie-

denen Bundesländern zu tun haben, sind oft mit sehr unterschiedlichen bildungspolitischen Vorgaben konfrontiert. Die Landesarbeitsgemeinschaft Berlin-Brandenburg ist ein gutes Beispiel dafür. Während in Berlin mit den Kultusbehörden derzeit Gespräche über ein neues, besseres und transparenteres Finanzierungsmodell mit guter Aussicht auf Erfolg laufen, wartet man in Brandenburg auf einen Entscheid des Landesverfassungsgerichts hinsichtlich der Kürzung der Zuschüsse für die freien Schulen.

„Die Ministerien in beiden Bundesländern sind von der SPD geführt, die Partei verfolgt hier einen ganz anderen Kurs in Brandenburg“, betont Dr. Detlef Hardorp, der bildungspolitische Sprecher der LAG Berlin-Brandenburg. Mit ihrem Haushaltsbegleitgesetz wollte die Landesregierung vor allem auf Schulgründungen reagieren, nachdem staatliche Schulen aus demografischen Gründen geschlossen worden seien. Treffen tut sie dabei aber in erster Linie bestehende freie Schulen.

Nach dem politischen Wechsel von der rot-schwarzen zu einer rot-roten Landesregierung in Brandenburg sei der restriktive Kurs gegenüber dem freien Schulwesen voll erblüht. „Wir hatten ja gehofft, dass die Verfassungsklage innerhalb eines Jahres entschieden wird“, betont Hardorp. Damit sei aber nicht zu rechnen. Durch die stufenweise Reduzierung der Zuschüsse im Haushaltsbegleitgesetz hielten sich die Auswirkungen allerdings derzeit noch in Grenzen. Greife das Gesetz aber im Drei-Jahres-Zeitraum voll, seien Existenzprobleme für Schulen vorauszusehen.

Nicht nur mit den Finanzen, auch auf der Ebene der Lehrkräfte gibt es neue Restriktionen, mit denen die freien Schulen in Brandenburg zu kämpfen haben. In einer neuen Klage, die nicht aus dem Waldorfbereich kommt, wehrt sich eine neu zu gründende Schule gegen die Vorgabe des Bildungsministeriums, 51 Prozent der Lehrer müssten zwei Staatsexamen haben und niemand dürfe mit Honorarvertrag angestellt

werden. In erster Instanz hatte die Schule Erfolg, die Landesregierung ging in Revision. „Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass hier auch auf Zeit gespielt wird“, meint Hardorp dazu. Positiver hätten sich in Brandenburg allerdings die Beziehungen zur Verwaltungsebene gestaltet, hier hatten sich beide Seiten um eine bessere Kommunikation bemüht.

Auch bei der Lehrgewinnung gibt es aus Berlin-Brandenburg eher gute Nachrichten. Vor allem die Kooperation zwischen dem Berliner Lehrerseminar und der Freien Hochschule Stuttgart führe dazu, dass mehr Studierende in Berlin-Brandenburg Praktika machen und so die Chance steige, sie später als Lehrer auch zu behalten. In diesem Zusammenhang weist Hardorp auch auf die Bestrebungen in der LAG hin, die finanziellen Beiträge der Schulen für die Lehrerbildungseinrichtungen stärker an die Zahl der übernommenen Lehrer zu koppeln. „Es ist einfach ungerecht, wenn Frankfurt/Oder mit seinen knappen Mitteln genauso viel zahlt wie eine andere Schule, wenn in den Berlin-fernen Schulen kaum Lehrer mit Seminausbildung verbleiben“, wird derzeit in der LAG diskutiert.

Bayern

Als freie Schulen mehr an einem Strang ziehen

Gute Erfahrungen mit dem neuen Konzept zur regionalen Lehrerbildung hat man bei der LAG in Bayern gemacht. „Das Wanderseminar Nordbayern, das im September 2012 gestartet ist, arbeitet erfolgreich, das Angebot findet offenbar guten Anklang“, erläutert Christoph Dörsch, einer der Sprecher der LAG. Bei dem neuen Konzept für eine berufsbegleitende Lehrerbildung verteilen sich die Ausbildungsmodule auf verschiedene Standorte an den nordbayrischen Waldorfschulen. Ziel ist es, vor allem Interessenten aus Bayern anzusprechen und die Wege für die Studierenden kurz zu halten.

Die Themen, die die LAG in Bayern in diesem Schuljahr mit ihren turnusmäßigen LAG-Spezial-Treffen bearbeitet hat, waren Inklusion und Selbstverwaltung. Der Kongress der Waldorfschulbewegung in Flensburg im vergangenen Jahr habe hier sehr inspirierend gewirkt. Allerdings stelle sich immer wieder die Frage, wie die erarbeiteten Ergebnisse dann an den Schulen umgesetzt würden. „Es kommen öfter Delegierte, die nicht zentral ins Schulgeschehen eingebunden sind. Leider werden dann Impulse, die von unseren Treffen ausgehen, nicht so aufgegriffen, wie wir uns das wünschen“, betont Dörsch.

Beim Konzept zur Prävention vor Missbrauch an den Schulen habe die LAG besondere Anstrengungen unternommen: „Es war uns wichtig, dass hier eine fachlich gute Beratung sichergestellt ist. Diese Konzepte müssen nachhaltig verfolgt werden an den einzelnen Schulen, sonst versanden sie wieder. Die LAG hatte die Schulen aufmerksam gemacht vor dem Hintergrund des Missbrauchsfalls an der Waldorfschule in München-Schwabing, der demnächst in Augsburg vor Gericht verhandelt wird. „Die Waldorfschulen müssen zeigen, dass sie Konsequenzen aus diesem Vorfall ziehen und Maßnahmen ergriffen haben, um das Risiko des Missbrauchs so gering wie möglich zu halten“, betont Dörsch.

In der Veranstaltung zur Inklusion ging es vor allem um die rechtlichen Rahmenbedingungen. „In Bayern ist zwar jetzt die Möglichkeit gegeben, dass man eine Inklusionsschule werden kann, aber die Bedingungen für die freien Schulen sind noch unklar.“ Um in der Bildungspolitik noch mehr zu bewegen, wünscht sich Christoph Dörsch in Zukunft eine engere Zusammenarbeit der freien Schulen in Bayern. „Die Gründung der AGFS zusammen mit dem Montessori-Landesverband 2011 war ein erster Schritt. Nun sollten wir versuchen, auch mit den kirchlichen Schulen mehr an einem Strang zu ziehen. Nur gemeinsam schaffen wir es, in Verhandlungen mit den politisch Ver-



Christoph Dörsch

antwortlichen etwas durchzusetzen“, betont Christoph Dörsch. Der bayrische LAG-Sprecher wird im Herbst 2013 als Geschäftsführer zum BdFWS nach Stuttgart überwechselt.

Hamburg

Auf der Suche nach passenden Formen der Zusammenarbeit

Die Erarbeitung einer neuen Organisationsstruktur steht für die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Rudolf-Steiner-Schulen in Hamburg immer noch weit oben auf der Prioritätenliste. Seit Februar 2013 arbeitet die neu gegründete Regionalversammlung der Hamburger Schulen an diesem Thema.

„Im Stadtstaat Hamburg haben wir eben besondere Bedingungen“, erläutert dazu Peter Steinle, der Leiter der Regionalversammlung. Man sehe sich oft und die Wege seien kürzer. Von daher hoffe man, mit weniger formalen Vorgaben und mit einer kollegialen Leitung der LAG auszukommen. Angedacht sei eine eher projektbezogene Zusammenarbeit. „Wir sind auf der Suche nach Formen, die zu uns passen, wir werden sehen, ob die Zusammenarbeit so auf Dauer gelingt“, meint Steinle.

Bisher hat die Regionalkonferenz neben diesen strukturellen Überlegungen Vertreter in die Arbeitsgemeinschaft der freien Schulen delegiert und drei Personen für die schulpolitische Vertretung gegenüber den Kultusbehörden bestimmt.

Nach den Sommerferien sollen auch die Delegierten für die Bundeskonferenz des BdFWS gefunden werden. Steinle betont, dass trotz der zurzeit offenen Strukturen in den einzelnen regionalen Gremien eine qualifizierte Arbeit geleistet wird. „Die Arbeitskreise zum Thema Abschlüsse und Behördenkontakte arbeiten gut, ebenso der Elternrat und die Geschäftsführerkonferenz.“

Die nächste Bürgerschaftswahl steht in Hamburg 2015 an, hier will die LAG durch ihre inhaltliche Arbeit Weichen stellen für die weitere Zukunft. Als zentrales Thema verfolgt die LAG derzeit eine bessere Berücksichtigung der Gebäudekosten in der staatlichen Finanzhilfe für die Schulen in freier Trägerschaft. Durch die Schaffung einer kommunalen Trägergesellschaft, die den staatlichen Schulen die Gebäude überlasse, sei jetzt Transparenz hinsichtlich der Schulgebäudekosten geschaffen worden. Es habe sich gezeigt, dass sie in den Finanzhilfesätzen deutlich zu niedrig angesetzt seien. In Gesprächen mit den politischen Vertretern will die LAG hier auf eine Anpassung dringen.

Der zweite Arbeitsschwerpunkt liegt in der Einführung der „Ganztägigen Bildung und Betreuung an Schulen“ (GBS). Diese offene Form einer Ganztagschule hat die Hansestadt Hamburg inzwischen flächendeckend in ihren Grundschulen eingeführt. Der Kern des Programms liegt in der Verlagerung der Hortarbeit in die Räume der Schule unter Beibehaltung der rechtlich selbstständigen Hortträger. Die Zusammenarbeit Hort – Schule erfolgt über einheitliche Kooperationsverträge, die die Stadt mit den freien Jugendhilfeträgern ausgehandelt hat. „Die Hamburger Waldorfschulen haben dieses Programm bisher nicht umgesetzt, da das alte Hortsystem ihren Bedürfnissen mehr entspricht“, erläutert Peter Steinle. Bisher sei die gesetzliche Grundlage für die Horte auch noch gegeben. „Wir wissen aber nicht, wie sich das weiterentwickelt.“ Der Vorteil für die Stadt liege darin, im GBS-System kostenneutral mehr Betreuungsplätze zu schaffen. Nach neueren Erhebungen

nutzen inzwischen 2/3 der staatlichen Grundschüler die GBS – weit mehr als von der Schulbehörde erwartet wurde.

Hessen

Inklusionsberatungsstelle in Frankfurt geschaffen

Mit der neu geschaffenen Waldorfinklusionsberatung (WIB) will die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der hessischen Waldorfschulen Eltern und Lehrern den Einstieg in das Thema Inklusion erleichtern.

Ab dem 1. August 2013 soll sie ihre Tätigkeit aufnehmen, die beiden Fachreferentinnen Claudia Bauer und Susanne Hanf stehen für Anfragen in den Räumen der LAG in Frankfurt zur Verfügung. Auf drei Jahre wurde das Projekt zunächst mithilfe von Drittmitteln finanziert, Geldgeber sind u.a. die Michael-Stiftung, die Domus-Donata-Stiftung und der BdFWS. Der neue Geschäftsführer der LAG, Dr. Steffen Borzner, sieht die LAG hier auf dem richtigen Weg: „Wenn man etwas Neues wagt, sollte man es richtig etablieren. So wird Transparenz geschaffen auch hinsichtlich der Mittel, die notwendig sind“, betont Borzner, der zum 1. Juli 2013 die Nachfolge des langjährigen Geschäftsführers Norbert Handwerk angetreten hat.

Die WIB soll für die Waldorfschulen in Hessen ein Pendant zu den Beratungs- und Förderzentren

(BFZ) im staatlichen Schulbereich bilden. Borzner: „Wir hoffen, dass die Erfahrungen, die wir damit sammeln, auch den anderen LAGs zugute kommen.“

Der neue Geschäftsführer in Frankfurt ist Diplombiologie und langjähriger Waldorfvater. Er war vor seinem Einstieg bei der LAG Hessen rund 20 Jahre im Projektmanagement in den Organisationen der biologisch-dynamischen Landwirtschaft, u.a. beim Forschungsring, tätig. Ein besonderes Anliegen in seiner neuen Tätigkeit ist ihm die Aktivierung der Waldorffeltern. „Die Eltern haben alle basisdemokratischen Möglichkeiten. Sie engagieren sich zwar in vielen Dingen, bringen sich aber aus meiner Sicht zu wenig bei den qualitativen Themen ein.“ Borzner möchte vor allem das inhaltliche Profil der Waldorfschule mehr gestärkt wissen: „Ein Gymnasium mit Waldorf-Touch ist auf Dauer nicht konkurrenzfähig“, betont er.

Besonders erfreut ist man in Hessen, dass das seit 2009 an einem runden Tisch mit den Schulen in freier Trägerschaft entwickelte neue Modell der Ersatzschulfinanzierung nun Gesetzeskraft hat. Ab 2013 werden in einem zehnjährigen Stufenplan die staatlichen Finanzhilfen auf 85 Prozent (bzw. 90 Prozent für die Förderschulen) der vollen staat-

Dr. Steffen Borzner (links) trat ab 1.7.2013 die Nachfolge von Geschäftsführer Norbert Handwerk an.





lichen Schulkosten schrittweise angehoben. Erstmals wurden bei der Berechnung auch die Kosten der kommunalen Schulträger in voller Höhe einbezogen. Auch wenn die hessischen Waldorfschulen in den nächsten Jahren noch nicht wesentlich höhere Zuschüsse erhalten, steigen die Zuschüsse für die Waldorf-Förderschulen doch erheblich, da das neue Gesetz die Verteilungsgerechtigkeit bei Vergabe der auch in Hessen begrenzten Finanzmittel deutlich verbessert.

Mecklenburg-Vorpommern

Forschung zu jahrgangsübergreifenden Klassen geplant

Innovative Impulse für die Waldorfpädagogik erhofft man sich bei der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Freien Waldorfschulen in Mecklenburg-Vorpommern vom dem Schulprojekt Seewalde bei Wustrow in der Mecklenburgischen Seenplatte. Die kleine Waldorfschule hat im Schuljahr 2011/12 den Betrieb aufgenommen.

„Die Schule entwickelt sich gut“, berichtet LAG-Sprecher Jürgen Spitzer. Ein wesentliches Kennzeichen der Schule ist der Unterricht in altersheterogenen Klassen. Um dieses Konzept auf eine bessere Grundlage zu stellen, ist jetzt ein Forschungsprojekt in Zusammenarbeit mit der Alanus Hochschule/Alfter geplant. „Der jahrgangsübergreifende Unterricht steckt noch sehr in den Anfängen. Was wir brauchen, ist ein Konzept, das richtig aus der Menschenkunde heraus begründet wird“, meint Spitzer. Dies komme dann auch den anderen Waldorfschulen im ländlichen Raum zugute, die aufgrund ihrer Schülerzahlen ebenfalls mit altersübergreifenden Klassen arbeiten. (Siehe dazu auch Artikel von Dr. Richard Landl S.16)

Mit Sorge schaut die LAG demgegenüber bei den Finanzen in die Zukunft. „Leider hat sich die Linie der Landesregierung gegenüber den freien Schulen nicht so entwickelt, wie wir uns das erhofft hatten“, erläutert der Sprecher der LAG. Den

Hintergrund dieser Besorgnis bildet das Vorhaben der Landesregierung, die Lehrer an den staatlichen Schulen zu verbeamten, um so dem anhaltenden Lehrermangel in Mecklenburg-Vorpommern zu begegnen. 50 Millionen Euro jährlich seien dafür aufzubringen und es sei zu befürchten, dass sie durch Sparmaßnahmen im Bereich der freien Schulen erwirtschaftet werden sollen. Eine Rolle dabei spielt auch ein Urteil des Oberverwaltungsgerichts aus dem Jahr 2012 zu den Zuschüssen bei Personalkosten an freien Schulen. „Wenn das so umgesetzt wird, wissen wir wirklich nicht, wie wir das bewältigen sollen. Die Elternbeiträge müssten drastisch steigen und das geht gerade in Mecklenburg-Vorpommern gar nicht“, betont Spitzer.

An spektakuläre Aktionen ist dabei aber nicht gedacht. Die LAG setzt zunächst auf Verhandlungen und hofft, dass sie so etwas erreichen kann in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft der freien Schulen. Die veränderte Linie der Landesregierung bringt man bei der LAG auch mit dem Kurs im benachbarten Brandenburg in Verbindung. Hier erfolge zunehmend eine Abstimmung unter den Kultusbehörden bzw. Linie der SPD gegenüber den freien Schulen. Hinsichtlich der Lehrerengewinnung für die Waldorfschulen sieht LAG-Sprecher Spitzer keine wachsenden Probleme durch die geplante Verbeamtung der Lehrer an den staatlichen Schulen: „Wir müssen es einfach schaffen, dass die Atmosphäre an den Waldorfschulen so ist, dass die Menschen gern bei uns arbeiten. Dann spielen auch Geld und Sicherheit nicht die große Rolle.“

Mitte-Ost

Lehrerfortbildung zu Inklusion startet in Leipzig

Stabile Anmeldezahlen und teilweise Wartelisten bei den meisten ihrer Schulen vermeldet die Regionalkonferenz Mitte-Ost, in der die neuen Bundesländer Thüringen,

Sachsen-Anhalt und Sachsen zusammenarbeiten.

„Bei den großen älteren Schulen sind die Klassen voll und Magdeburg ist zum Beispiel gerade auf dem Weg zur Zweizügigkeit mit einer zweiten ersten Klasse“, berichtet LAG-Sprecher Erdmann Hübner. In Dresden gebe es so viele Anmeldungen, dass derzeit die Gründung einer zweiten Waldorfschule in einem anderen Stadtteil vorbereitet werde.

Anders sieht die Situation bei den neuen, kleineren Waldorfschulen aus, die sich noch im Aufbau befinden. „Hier haben wir eine Riesenaufgabe vor uns, denn in den betreffenden Gebieten gehört das Konzept Waldorf noch nicht zur Kulturlandschaft“, erläutert er. Weite Anfahrtswege und die Tatsache, dass es immer erst mal ein kleiner Kreis von engagierten Eltern sei, machten den Aufbau zu einer echten Pionieraufgabe. Erfahrungsgemäß müsse man erst mal mehrere Abiturjahrgänge hinter sich bringen, bis die Akzeptanz in der Öffentlichkeit da sei, meint der LAG-Sprecher zu den Bedingungen für den „Aufbau Ost“ in der Waldorfschulbewegung. Ab dem nächsten Jahr müssen die Waldorfschulen in Mitte-Ost auch ohne die Mittel aus dem Ostfonds der Waldorfschulen auskommen, die über viele Jahre eine wichtige Unterstützung beim Aufbau der Waldorfschulen in Ostdeutschland waren.

Den Sparkurs der Landesregierungen in den neuen Bundesländern im freien Schulwesen bekommt man auch in der Region Mitte-Ost zu spüren: „In Sachsen sind die Pro-Kopf-Sätze zum ersten Mal gesunken aufgrund der Berechnung im neuen Schulgesetz“, berichtet Hübner. Die Fraktionen der Grünen/Bündnis 90, der SPD und der Linken haben ein Normenkontrollverfahren gegen dieses Gesetz der CDU/FDP-Landesregierung eingereicht. Mit dem Urteil des Verfassungsgerichtshofs wird im November 2013 gerechnet.

Ein solches Normenkontrollverfahren gegen das 2011 neu verabschiedete Schulgesetz der Landes-



Der preisgekrönte Neubau der Magdeburger Waldorfschule

regierung aus SPD und CDU gibt es inzwischen auch in Thüringen. Hier sind es auch die Grünen/Bündnis 90, die es eingereicht haben, weil sie eine Gleichbehandlung der freien Schulen bei der Kostenberechnung durchsetzen wollen. Im Schulgesetz seien 80 Prozent Zuschüsse im Vergleich zu den staatlichen Schulen vorgesehen, erläutert Hübner. „Heraus kommen aber aufgrund der Berechnungsgrundlage nur 65 Prozent. Die Kosten der staatlichen Schulen werden einfach nicht vollständig erfasst.“ Bei diesem Thema schaue man bei der Region Mitte-Ost mit großem Interesse zu den Kollegen in Hessen: „Es müsste doch möglich sein, das vorbildliche Modell hier auch mal ins Gespräch zu bringen, damit wenigstens beim nächsten Schulgesetz eine andere Grundlage geschaffen wird.“

Intern bewegt sich dagegen einiges in der Regionalkonferenz: Ab nächstem Frühjahr wird es in Leipzig eine Fortbildung für Lehrer an inklusiv arbeitenden Schulen geben in Zusammenarbeit mit der Akademie für Waldorfpädagogik in Mannheim. Seit Sommer 2012 ist der neue und erste Internetauftritt der Regionalkonferenz online (Link: <http://www.waldorfschulen-sachsen-anhalt-thueringen.de>). An mehreren Schulen wurde in größerem Umfang gebaut (z. B. in Erfurt der erste eigene Erweiterungsbau, in Magdeburg ein neues Unterstufengebäude und in Chemnitz eine umfassende Sanierung des alten Gebäudebestandes). Besonders erfreut ist man

über die Tatsache, dass die Magdeburger Waldorfschule für ihren Unterstufenneubau einen Architekturpreis des Landes Sachsen-Anhalt bekommen hat.

Niedersachsen/Bremen

„Lehrerbildung in der Praxis“ in der Heilpädagogik

Große Zufriedenheit herrscht bei der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Waldorfschulen Niedersachsen/Bremen nach wie vor mit dem Modell „Lehrerbildung in der Praxis“ (LIP), durch das die Waldorfschulen der Region ihren Berufseinstieg geregelt haben.

Derzeit befinden sich 23 Lehrer im LIP, sie werden im nächsten Schuljahr an die Schulen gehen. „Vor allem sind wir auch sehr glücklich darüber, dass sie alle in Niedersachsen/Bremen bleiben“, betont LAG-Sprecher Detlev Schiewe. Wichtig sei auch, dass inzwischen die Hälfte aller Waldorfschulen im LAG-Gebiet Ausbildungsschulen sind, die die Lehrer im Praktikum aufnehmen können.

Mit einem zweiten berufsbegleitenden Lehrerseminar in Ottersberg, dem IWO (Institut für Waldorfpädagogik), wurden in Niedersachsen/Bremen außerdem noch weitere Weichen für die Lehrgewinnung gestellt. „Die Absolventen haben gerade das erste Jahr hinter sich und von Ottersberg kommen – außer vom Lehrerseminar in Hannover – die meisten Lehrer im LIP“, erläutert Schiewe. Demnächst wird es das LIP auch für Lehrkräfte an heilpä-

dagogischen Schulen oder Schulzweigen geben. Ein Konzept dafür ist in Arbeit und geht zum nächsten Schuljahr an den Start. Das Vorhaben konnte mit Umlagen der Schulen finanziert werden, der Verband für Anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und soziale Arbeit e.V. hat auch einen Zuschuss beigesteuert.

Bildungspolitisch gesehen befindet sich die LAG gerade in einer eher ruhigen Phase. Da im Januar 2013 die schwarz-gelbe Landesregierung nach acht Jahren Amtszeit abgewählt worden ist, wartet man jetzt erst mal den Kurs der neuen rot-grünen Landesregierung ab. „Wir möchten die Zuschusslage gern verbessern, aber das hat jetzt keinen Sinn. Nach der Sommerpause wissen wir mehr“, meint Schiewe.

Gespräche mit den Behörden will die LAG auch über die Verwirklichung des Inklusionsgedankens führen. Eigentlich sollten in der Region schon Pilotprojekte zur Inklusion an einzelnen Schulen starten, aber es gab kaum Anmeldungen von Eltern dafür. Von 120 Anmeldungen an der Waldorfschule in Hannover-Maschsee sei nur ein Inklusionskind dabei gewesen. „Die Eltern zögern noch, sie möchten wissen, worauf sie sich einlassen. Schließlich möchte keiner ein Versuchskaninchen aus seinem Kind machen“, betont Schiewe. Zu vieles sei noch ungeklärt und auch unübersichtlich. In den 16 Bundesländern gebe es beispielsweise unterschiedliche Vorgehensweisen und Regelungen bei der Umsetzung der Inklusion.



Nordrhein-Westfalen

Berufskolleg wird zum Markenzeichen

Die Schulform Berufskolleg entwickelt sich zu einem Markenzeichen der nordrhein-westfälischen Waldorfschulen. Inzwischen gibt es sieben Kollegs mit den Schwerpunkten Medizin und Gesundheit, Gestaltung und Technik.

An weiteren Waldorfschulen wird die Einrichtung erwogen: „Das ist ein großes Thema an vielen Schulen“, erläutert dazu Sabine Henke-Kohl, Mitglied des Sprecherkreises der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen. Hintergrund ist vor allem die zentrale Abschlussprüfung nach der 10. Klasse, die in den Waldorfschulen nach der 11. abgelegt wird und die dazu führt, dass viele Schüler das 12. Schuljahr und damit den eigentlichen Waldorfabschluss gar nicht mehr machen.

„Das ist einerseits schade, weil damit die Zeit an der Waldorfschule abgerundet wird durch das Klassenspiel und die Jahresarbeit, andererseits sieht man aber auch, dass die Schüler etwas anderes suchen“, meint Sabine Henke-Kohl. Die praxisorientierte Schulform des Berufskollegs betrachtet man bei der LAG daher keinesfalls als Notlösung. „Die wissenschaftliche Begleitung hat gezeigt, dass das Berufskolleg mehr Gewicht auf die handwerklichen, künstlerischen und sozialen Inhalte legt als auf die rein kognitiven. Es werden mehr Sinne und Fähigkeiten angesprochen, insofern ist das Berufskolleg sehr waldorfspezifisch“, so Henke-Kohl.

Weniger befriedigend ist aus der Sicht der LAG die Lage bei der Umsetzung des Inklusionsgedankens. Hier sieht man die Landesregierung in der Pflicht bei den Vorgaben für die Schulen, die entsprechenden Gesetzesvorhaben sind verschoben worden. „Wir haben getan, was wir konnten. Zum Sprecherkreis gehören auch Vertreter der heilpädagogischen Schulen, wir stimmen uns ab und es gibt einen intensiven Austausch. Zweimal im Jahr treffen

sich die Regelschulen und die heilpädagogischen Schulen in der Gesamtkonferenz.“ Gemeinsam habe man auch mehr Gewicht. Mehr könne man nicht tun, solange die politischen Vorgaben unklar seien.

Auf politische Vorgaben reagiert hat das Institut für Waldorfpädagogik in Witten-Annen. „Hier ist jetzt an einem Runden Tisch der Beschluss gefasst worden, dass die duale Lehrerbildung in Witten-Annen fünfjährig sein soll“, berichtet Henke-Kohl. Damit orientiere man sich an der staatlichen Lehrerbildung. Es sei geplant, das Praxisjahr nicht ans Ende, sondern mitten in das Studium zu legen, damit seine Ergebnisse im weiteren Studium zum Tragen kommen. Inzwischen beteiligen sich 14 Ausbildungsschulen am Modell der dualen Lehrerbildung, bei dem die Schule gleichrangiger Lernort für die angehenden Lehrer ist. Auch drei heilpädagogische Schulen sind mit dabei.

Rheinland-Pfalz/Saarland/ Luxembourg

Finanzhilfe zum ersten Mal schriftlich geregelt

Eine neue Vereinbarung über die Landeszuschüsse ist im rheinland-pfälzischen Teil der Regionalen Arbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen (RAG) Rheinland-Pfalz, Saarland und Luxembourg e.V. jetzt zustande gekommen.

„Es ist das erste Mal seit 35 Jahren, dass wir eine solche schriftliche Vereinbarung haben“, freut sich RAG-Vertreter Götz Döring. Er hebt hervor, dass sie für alle drei Schultypen gelte: für die Regelschule, die Schwerpunktschule, die inklusiv arbeite, und für die heilpädagogische Schule in Heidesheim. Festgeschrieben seien darin auch der Berechnungsmodus für die Finanzhilfen und die Beteiligung der Waldorflehrer an Tariferhöhungen.

Auch hinsichtlich der Lehrgewinnung braucht man sich in diesem Teil der RAG nicht viel Sorgen zu machen: „Wir sprechen besonders unsere Elternschaft an und sind damit auch ziemlich erfolgreich“, so Döring weiter. Der Ganztagsbereich

habe so schon abgedeckt werden können mit Mitarbeitern. Besondere Mühe mache man sich auch mit der Berufseinführung. Die Waldorfschule Mainz z. B. gebe jährlich 30.000 Euro für Berufseinführung, Mentoring, Supervision und Fortbildung aus. Sie habe auch bereits den Prozess der Zertifizierung des BdFWS für die qualifizierte Berufseinführung durchlaufen.

Götz Döring berichtet außerdem von vollen Wartelisten und anhaltend hohem Zuspruch für die Waldorfschulen in den Ballungsgebieten. „Wir haben hier sogar die Tendenz, dass die Zahl der Grundschüler allgemein steigt – ganz im Gegensatz zu den ländlichen Regionen. Schulschließungen sind hier absolut kein Thema.“

Dörings Kollege Claude Parent im saarländischen Teil der RAG hat ebenfalls großen Zuspruch für die Waldorfpädagogik zu verzeichnen, hier macht er sich vor allem im vorschulischen Bereich bemerkbar: „Die Nachfrage nach Plätzen z. B. in Saarbrücken ist vor allem im Bereich von Kindergarten und Krippe anhaltend hoch – wir haben hier sogar Wartelisten, das hatten wir noch nie.“

Im Bereich der Finanzen ist man auch im Saarland ein Stück weitergekommen. „Da haben wir ein kleines Plus zu verzeichnen dadurch, dass wir die Auseinandersetzung mit dem Kultusministerium beenden konnten“, erläutert Parent. Dabei ging es um die Aufteilung der zuschussfähigen Lehrerstellen in Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrer als Grundlage für die Berechnung der Finanzhilfe. Die RAG hat ihre Klage deswegen zurückgenommen, nachdem das Kultusministerium die Lehreraufteilung gemäß dem Vorschlag der Waldorfschulen verändert hat. „Wir sind dabei auch einen Kompromiss eingegangen“, erläutert Parent. Der Ausgleich für die älteren Lehrer, wie er bei den staatlichen Schulen üblich sei, habe nicht durchgesetzt werden können.

Insgesamt prägt die schlechte Haushaltslage der alten Industrieregion Saar auch die Möglichkeiten der Waldorfschulen. „Bei der Um-



Die 1. Klasse der Waldorfschule Prenzlauer Berg in Berlin

setzung des Inklusionsgedankens haben wir den Verdacht, dass es hier vor allem um Einsparungen geht“, meint Parent. Inklusion werde zwar wie überall diskutiert. „Aber die Mittel dafür fehlen völlig.“ Einen ähnlichen Sparkurs sieht Parent auch bei der Betreuung der Kleinsten. Die Garantie der Kitaplätze für sie erweise sich als Mogelpackung, da der Betreuungsschlüssel nicht stimme und die Betreuer oft nur mit einem Crash-Kurs ausgebildet würden. „Hier legen wir größten Wert darauf, dass unsere Mitarbeiter entsprechend ausgebildet sind für die ganz Kleinen.“

Schleswig-Holstein

Schülerrückgang vor allem in ländlichen Gebieten

Ein eigenes Modell zur Umsetzung des Inklusionsgedankens hat die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Waldorfschulen in Schleswig-Holstein entwickelt.

„Wir haben uns zusammengesetzt und geschaut, was an den Schulen beim Thema Inklusion schon lebt, und uns eine Strategie überlegt. Starten möchten wir mit einem Modellversuch“, sagt LAG-Sprecher Thomas Felmy. Die Waldorfschule in Neumünster arbeitet bereits seit etlichen Jahren inklusiv.

Nach den Vorstellungen der LAG könnte ein zentrales Kompetenzzentrum mit Förderlehrern, Heilpädagogen und Fachtherapeuten Regelwaldorfschulen unterstützen, die Kinder mit Förderbedarf aufnehmen wollen, sich aber selbst keine eige-

nen Fachleute dafür leisten können. „Über die Erprobung des Konzepts sind wir mit dem Bildungsministerium im Gespräch. Wir wollen einfach Praxiserfahrung sammeln, das Ganze im Tun voranbringen und dieses Tun evaluieren“, betont Felmy. In diesem Zusammenhang stand auch der Schulbesuch der parteilosen Bildungsministerin Prof. Waltraud Wara Wende an der Schule, die schon Kinder mit Förderbedarf beschult. Die Ministerin zeigte sich auch in dieser Frage dialogbereit.

Auf Gespräche und bewährte Aktionen setzt die LAG hinsichtlich des neuen Referentenentwurfs für ein Haushaltsbegleitgesetz, das durch veränderte und aktualisierte Berechnungsgrundlagen zu Zuschusskürzungen für die freien Schulen führen würde. Es ist im parlamentarischen Verfahren und soll noch in diesem Jahr verabschiedet werden. 85 % der Kosten möchte die LAG jetzt endlich erstattet sehen. Mit ihrer „Ü-80-Party“ – wobei „Ü80“ für die 85 %-Forderung steht – macht die LAG im Herbst auf der Freilichtbühne „Krusenkoppel“ gegenüber des Kieler Landtags auf die Problematik aufmerksam.

Die Argumentation der Landesregierung mit gesunkenen Schülerkosten könne man schon nachvollziehen. „Dann muss aber an der Prozentschraube gedreht werden“, meint Felmy. Der Schülerrückgang in Schleswig-Holstein führt vor allem in den ländlichen Gebieten zu neuerlichen Schließungen im staatlichen Schulbereich. „In Städten wie Flensburg, Kiel, Lübeck und in der Nähe von Hamburg kann davon jedoch keine Rede sein, da boomt es in den Grundschulen“, erläutert Felmy.

Bei der Lehrergewinnung setzt man im Norden vor allem auf das

Kieler Seminar und seine neue Kooperation mit der Freien Hochschule Stuttgart. Der Vertrag dazu sei jetzt unterzeichnet und von diesem Semester an ist es dadurch möglich, in Kiel ein Masterstudium zum Klassenlehrer und zum Oberstufenlehrer zu absolvieren.

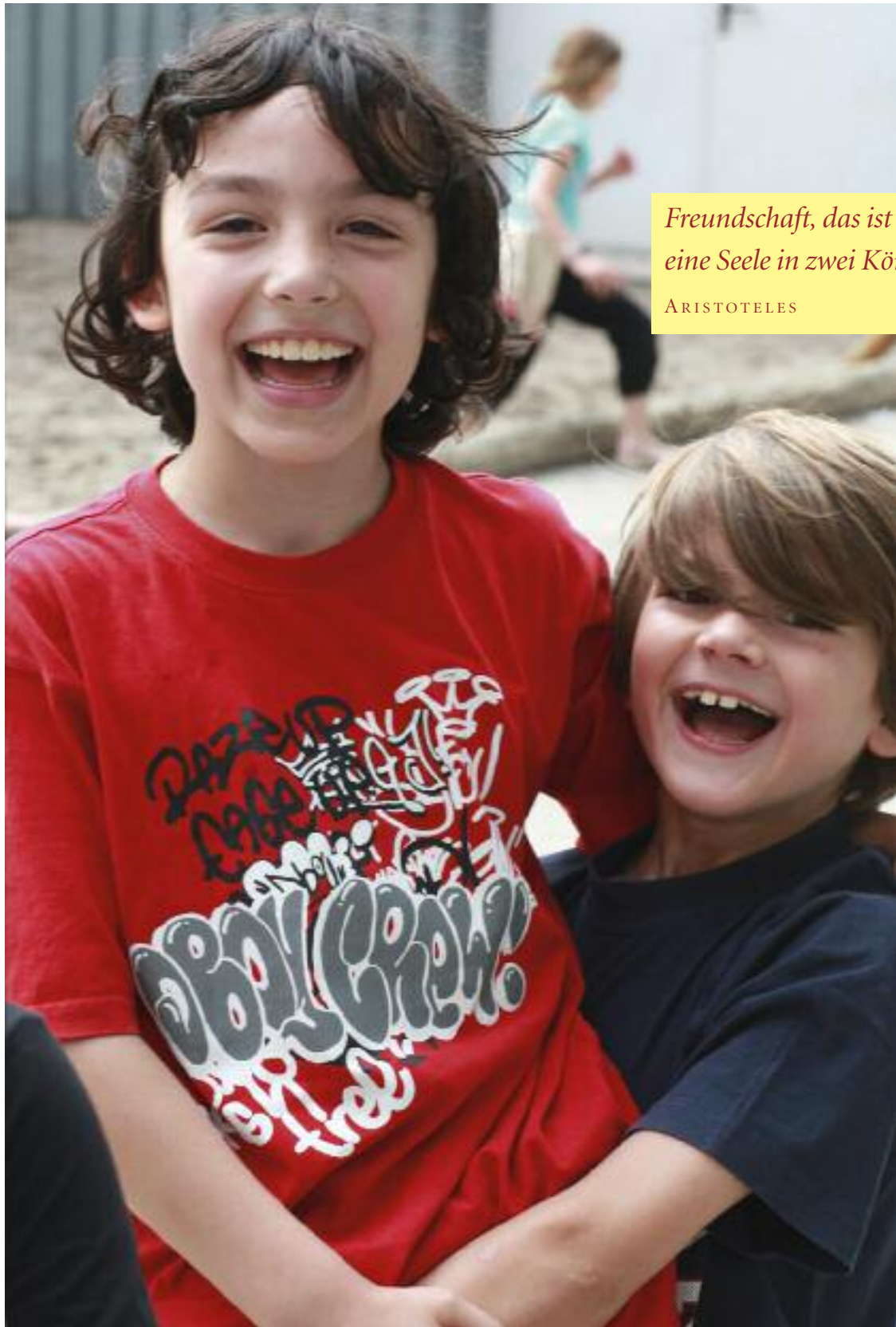
Zukunft anerkennen – Gegenwart wagen

An die Tradition der großen Begegnungstagungen mit Vertiefungsthemen in Berlin und Greifswald will der BdFWS vom 1. bis 4.10.14 in Dresden mit dem Titel „Zukunft anerkennen – Gegenwart wagen“ anknüpfen. Im Mittelpunkt wird der künstlerische Ansatz in allen Bereichen der Waldorfpädagogik stehen. Rund um den Kongress wird es Veranstaltungen zu Dresden und seinen Kunstschatzen geben. In einem Workshop mit Zeitzeugen wird die wechselvolle Geschichte der Dresdner Waldorfschule thematisiert. Den Einführungsvortrag mit dem Titel „Über die Magie der pädagogischen Beziehung – Wie gegenwärtige Beziehungserfahrungen die Zukunft des Kindes beeinflussen“ wird Prof. Joachim Bauer (Uni Freiburg) halten. Weitere Themen sind u.a. „Kognitives Lernen als künstlerischer Prozess“ (Prof. Wilfried Sommer, Kassel) und „Erziehungskunst – der Kunstbegriff in der Pädagogik“ (Prof. Jost Schieren, Alfter). Im Abschlussvortrag wird es bei Claus-Peter Röh von der Pädagogischen Sektion um die Frage gehen, wie in der Begegnung mit Schülern, Kollegen und Eltern Zukünftiges erkannt werden kann.



*Freundschaft, das ist
eine Seele in zwei Körpern.*

ARISTOTELES





Bund der Freien
Waldorfschulen

Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart
www.waldorfschule.de / bund@waldorfschule.de
Tel. 0711/210 42-0

Inhalt Jahresbericht 2013

Editorial | 1

Sozialökonomische Analyse im freien Bildungswesen | 2

Verbandsaufgaben und Geschäftsstelle werden gemeinschaftlich finanziert | 8

„In der Begegnung kann das Urbild des Menschlichen aufleuchten“ | 10

„Gesundheit“ als Thema in der Öffentlichkeitsarbeit | 12

Sieben Kernforderungen an die Bildungspolitik | 14

Jahrgangübergreifende Klassen eine Notlösung oder Innovation? | 16

Berufliche Bildung als Neuland für die Waldorfpädagogik | 18

„Zu erleben, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile“ | 24

Zuschüsse für freie Schulen weiter strittig | 28

Forschung blickt auf 100 Jahre Waldorfpädagogik | 32

„Das Einmalige eines jedes Menschen lässt sich nicht in Kategorien abbilden“ | 34

Lehramtsstudenten jetzt auch in Waldorfschulen im Praktikum | 36

Mediennutzung als Raubbau am Erleben | 38

Dialog mit Experten bestätigt Waldorfpädagogen | 39

Behinderung eine individuelle Variante des Menschseins | 40

WOW-Day: Werkstatt für zivilgesellschaftliches Engagement | 42

Pionierfunktion der guten Schule auch in Krisengebieten | 44

Waldorflehrer aus 15 Ländern trafen sich in Riga | 46

Sechs 12. Klassen spielen den ganzen „Faust“ | 48

Berichte aus den Regionen | 50

Impressum:

Jahresbericht 2013

Bund der Freien Waldorfschulen

ISSN 2196-0135

Herausgeber: Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des BdFWS

Verantwortlich: Henning Kullak-Ublick

Redaktion: Cornelia Unger-Leistner

Kaiser-Wilhelm-Straße 89

D-20355 Hamburg

Fon +49 (0)40.34107699-0

Fax +49 (0)40.34107699-9

www.waldorfschule.de

www.facebook.com/waldorfschule

Sitz des Vereins:

Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart

Gestaltung und Produktion:

Studio Lierl GmbH, www.lierl.de

Druck: Renk Druck und Medien

24568 Kaltenkirchen

Der Jahresbericht 2013 wurde auf
FSW-zertifiziertem Papier gedruckt.
FSC ist ein weltweit anerkanntes
Zertifikat zur Sicherung nachhaltiger
Waldwirtschaft.

Fotonachweis:

Manu HarmsSchlaf, S. 1, S. 25

Kerstin Zillmer, S. 10/11

Doreen Eschinger, S. 33

Christina Ginter, S. 34/35

Bund der Freien Waldorfschulen, S. 39

Archiv der Freunde der Erziehungskunst, S. 44/45

Christoph Johannsen, S. 46/47

Angelika Lonnemann, S. 51

Heide Wegener, S. 52

qbatur Planungsbüro Quedlinburg, S. 54

Jo Jankowski, S. 56

Alle anderen Fotos: Charlotte Fischer

www.charlottefischer.de