



Bund  
der Freien  
Waldorfschulen  
**Jubiläums-Berichtsheft**



1919–2009  
Waldorfschule:  
90 Jahre Zukunft



*Die 2. Klasse der ersten  
Waldorfschule für die Arbeiter-  
kinder der Waldorf-Astoria  
Zigarettenfabrik in Stuttgart,  
1919 und die 2. Klasse einer  
Waldorfschule heute.*

*Das Kind in Ehrfurcht aufnehmen,  
in Liebe erziehen und in Freiheit entlassen.*

RUDOLF STEINER



## Grußwort



**In diesem Jahr feiert die Waldorfschulbewegung ihr 90-jähriges Bestehen. Zu diesem besonderen Jubiläum gratuliere ich dem Bund der Freien Waldorfschulen, den Lehrerinnen und Lehrern, den Eltern, den Schülerinnen und Schülern sowie allen Freunden und Förderern sehr herzlich.**

Die erste Waldorfschule wurde am 7. September 1919 – mitten in der Umbruchsituation nach dem Ersten Weltkrieg – in Stuttgart gegründet. Zielgruppe waren zunächst die Kinder, deren Eltern in den Waldorf-Astoria Zigarettenfabriken beschäftigt waren. Heute – 90 Jahre später – gibt es weltweit mehr als 1.000 Schulen. Die Stuttgarter Schule auf der Uhlandshöhe war dabei Modell für alle späteren Waldorfschulen. Baden-Württemberg ist ein Bildungsland. Die PISA-Studien haben mehrfach gezeigt, dass wir in Baden-Württemberg im deutschlandweiten Vergleich gut dastehen. Das Bildungsniveau in Baden-Württemberg hängt aber nicht nur von der Politik, sondern ganz stark von den hervorragenden Schulen und ihren Lehrerinnen und Lehrern ab. Die Waldorfschulen ergänzen und bereichern unsere Schullandschaft. Durch einen anderen pädagogischen Ansatz, der auf dem anthroposophischen Menschenbild Rudolf Steiners basiert, schaffen sie für Eltern eine Alternative bei der Schulwahl für ihre Kinder.

Das Schuljubiläum ist dem Bund der Freien Waldorfschulen nicht nur Anlass zum Feiern – Experten aus Bildungswissenschaft und Bildungspolitik sowie Waldorfvertreter werden im Rahmen eines großen Bildungskongresses aktuelle Fragen und unterschiedliche Bildungskonzepte diskutieren. Die Beschäftigung mit diesen Themen ist heute so wichtig wie selten zuvor. Daher habe ich sehr gerne die Schirmherrschaft über diese Veranstaltung übernommen. Ich danke allen am Kongress Beteiligten für ihr Engagement. Dem Bildungskongress wünsche ich einen erfolgreichen Verlauf. Allen Verantwortlichen der Waldorfschulen, den Eltern, Lehrern und Schülern wünsche ich schöne Stunden im Rahmen der Jubiläumsfeierlichkeiten.

Günther H. Oettinger  
*Ministerpräsident  
des Landes Baden-Württemberg*

**Die Waldorfschulen feiern in diesem Jahr ihr 90-jähriges Bestehen. Zu diesem stolzen Jubiläum gratuliere ich herzlich allen, die ihren Beitrag zur Etablierung und Entwicklung der Waldorfschulen geleistet haben, seit im Jahr 1919 die erste Waldorfschule in Stuttgart eröffnet wurde.**

Waldorfschulen und Waldorfkindergärten verfolgen eine eigene pädagogische Zielsetzung. Orientiert an den Entwicklungsphasen der Kinder und Jugendlichen werden auf der Basis eines ganzheitlichen Erziehungsansatzes sowohl intellektuelle als auch kreative, künstlerische, praktische und soziale Kompetenzen gleichgewichtig vermittelt. Dies geschieht immer im Blick auf die individuelle Entwicklung und mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche so zu fördern, dass sie selbstbestimmt urteilen und Verantwortung für sich, für andere und für ihre Umwelt übernehmen können. Die Vielfalt der Fächer, Projekte und Praktika an Waldorfschulen trägt dazu bei, dass die jungen Menschen in besonderer Weise auf die Anforderungen vorbereitet werden, die sich in Beruf, Hochschulstudium und Gesellschaft stellen. In Zeiten des raschen Wandels hat dabei das Prinzip des lebenslangen Lernens herausgehobene Bedeutung.

90 Jahre Waldorfpädagogik – das sind zugleich 90 Jahre Anregungen für das öffentliche Schul- und Bildungswesen. Der ganzheitliche Erziehungsansatz etwa, die Elternmitarbeit im Sinne einer Erziehungspartnerschaft oder die Erfahrungen mit Ganztagsangeboten sind Aspekte, die die Waldorfschulen schon sehr früh in die Bildungslandschaft eingebracht haben. Umgekehrt stehen Waldorfschulen dem öffentlichen Schulwesen offen gegenüber und haben ihrerseits viele Impulse aufgenommen. So können beispielsweise der Hauptschulabschluss, der Realschulabschluss und das Abitur an Waldorfschulen abgelegt werden.

Ich bin froh über diesen gerade in Baden-Württemberg regen Austausch zwischen Waldorfschulen und öffentlichen Schulen, denn von ihm profitiert das gesamte Bildungswesen. Im Zeichen des Dialogs und des gemeinsamen Interesses der Weiterentwicklung schulischer Bildung steht auch der Bildungskongress, den der Bund der Freien Waldorfschulen anlässlich des Jubiläums im Oktober in Stuttgart organisiert.

Allen Besucherinnen und Besuchern des Kongresses wünsche ich viele wertvolle Anregungen für die eigene pädagogische Arbeit und den Organisatorinnen und Organisatoren einen guten Verlauf der Veranstaltung. Den Waldorfschulen gratuliere ich zum Jubiläum und wünsche ihnen für die Zukunft viel Erfolg.



Helmut Rau MdL  
*Minister für Kultus, Jugend und Sport  
des Landes Baden-Württemberg*



## 4 | 90 Jahre Waldorfpädagogik – nicht nur ein Jubiläum

*Dr. Albrecht Hüttig* **Ein Jubiläum ist Anlass, einerseits in die Vergangenheit zu schauen, andererseits aber die Gegenwart und die Zukunft einzubeziehen. Die politisch-historischen Bedingungen seit der Gründung der ersten Waldorfschule waren insgesamt alles andere als Erfolg versprechend. So wurden die Waldorfschulen im Dritten Reich verboten, da ihre humanitäre Pädagogik der NS-Ideologie diametral widersprach. Im Europa des Kalten Krieges hatten sie in den staatssozialistischen Systemen ebenfalls über Jahrzehnte hinweg kein Existenzrecht. Und in vielen Ländern kämpfen sie auch heute noch wegen fehlender oder zu geringer staatlicher Unterstützung ums Überleben.**

Dass sich die Waldorfpädagogik bis in die Gegenwart trotzdem als sehr beständig und aktuell erwiesen hat, liegt einerseits an ihrer vielen Menschen überzeugenden Methodik, andererseits an der enormen Initiativkraft vieler Persönlichkeiten, durch die Waldorfschulen, -kindergärten und weitere pädagogische Einrichtungen auf allen Kontinenten entstanden sind und mit Leben erfüllt werden.

Die anthropologischen Erkenntnisse, welche durch die anthroposophische Methodik gewonnen werden und die der Waldorfpädagogik zugrunde liegen, sind universal. Sie können ihre Konkretisierung in jeder Weltgegend erfahren, weshalb Waldorfschulen z.B. in Japan, Amerika oder Osteuropa, in Südafrika oder auf den Philippinen vom pädagogischen Ansatz identisch, in der inhaltlichen, sozialen und individuellen Umsetzung sehr unterschiedlich sind.

Hier ist ein Gründungsimpuls der ersten Waldorfschule erlebbar: Waldorfpädagogik will alle Menschen verbinden – Nationales ist ihr fremd. Waldorfpädagogik ist also dyna-

misch und hat nichts mit einem starren Lehrgebäude, geschweige denn mit einer Weltanschauung zu tun.

Schule gestaltet auch immer die Zukunft mit, denn was Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen, trägt seine späteren Früchte. Die Frage, inwiefern Waldorfpädagogik zukunftsfähig ist und wird, greifen die Autoren dieser Publikation zum Jubiläum in unterschiedlicher Weise und von verschiedenen Standpunkten und Blickwinkeln aus auf. Auch Gäste, mit denen die Waldorfschulbewegung nicht nur auf dem Kongress zum 90jährigen Bestehen den Dialog sucht, sind dabei.

Wir bleiben zuversichtlich, dass auch die nächsten Jahrzehnte Waldorfpädagogik Initiativen und Lösungen hervorbringen werden – dank des Engagements von Eltern, Pädagogen und Mitarbeitern. Sie alle sind im Geiste Nachfahren von Emil Molt, der aus der Not der Zeit heraus handelte, weil für ihn im Bildungswesen der Schlüssel zur Verbesserung der sozialen Verhältnisse lag.

*Dr. Albrecht Hüttig ist Mitglied des Vorstands des Bundes der Freien Waldorfschulen*



### Rudolf Steiner, der Inspirator – Eine Chronik

**1884** Erstmals Forderung nach Befreiung des Erziehungswesens aus staatlicher Bevormundung. „Nicht der Staat kann den Menschen frei machen, das kann nur die Erziehung; wohl aber hat der Staat dafür zu sorgen, dass jeder den Boden findet, auf dem seine Freiheit gedeihen kann.“

**1899 – 1905** Lehrtätigkeit in Berlin, Arbeiterbildungsschule.

**1907** Publikation: „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“.

**Vom 9.11.1918 an:** Vorträge zur Dreigliederung des sozialen Organismus mit der Forderung nach Freien Schulen.

**27.1.1919** Gespräch Rudolf Steiners mit Emil Molt, Roman Boos und Hans Kühn: „Wir müssen zuerst mit dem Geld, das wir noch haben, freie Schulen gründen, um den Leuten das beizubringen, was sie brauchen.“

**23.4.1919** Rudolf Steiner spricht vor den Arbeiterinnen und Arbeitern der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in der Hackstraße. „Der moderne Proletarier ist klassenbewusst geworden. Dahinter versteckt sich das Menschheitsbewusstsein, das Bewusstsein, dass Menschenwürde errungen werden muss. Durch das Leben selber will sich der Proletarier in einer menschenwürdigen Weise die Frage beantworten können: Was bin ich als Mensch? Stehe ich als Mensch menschenwürdig in der menschlichen Gesellschaft darinnen?“ – Im Anschluss an die Versammlung findet eine Betriebsratsversammlung statt, in der Rudolf Steiner aufgefordert wird, die Einrichtung und Leitung einer von der Waldorf-Astoria zu gründenden Schule zu übernehmen.

**13.5.1919** Gespräch Steiner, Molt und Stockmayer mit dem württembergischen Kultusminister Heymann. Das pädagogische Konzept der Schule findet Anklang, und die Schule wird bald darauf als „Einheitsschule“ genehmigt u.a. auch deshalb, weil in Württemberg noch ein Privatschulgesetz aus dem Jahr 1836 gilt.

**30.5.1919** Rudolf Steiner besichtigt mit Emil Molt, Marie Steiner, Dr. Ludwig Noll, E.A.K. Stockmeyer und Herbert Hahn das als Schulgebäude in Aussicht genommene Restaurant „Uhlandshöhe“. Das Gebäude wird aus privaten Mitteln von Emil Molt für 450.000 RM (ca. 2,25 Mio €) erworben. Im Betrieb schüttelt man den Kopf über Emil Molt, da man die Anlage für viel zu groß hält.

**20.8.1919** Beginn der pädagogischen Kurse. „Die Waldorfschule muss eine wirkliche Kulturtat sein, um eine Erneuerung unseres Geisteslebens der Gegenwart zu erreichen ... Die Schule wird republikanisch verwaltet werden. In dieser Lehrer-Republik wird jeder selbst voll verantwortlich sein ... Wir dürfen nicht bloß Pädagogen sein, sondern wir werden Kulturmenschen ... im höchsten Sinne des Wortes sein müssen.“

**21.8. bis 5.9.1919** Lehrerkurse in der Landhausstr. 70 täglich außer sonntags von 9 bis 18 Uhr. Themen: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Methodisch-Didaktisches, Seminarbesprechungen und Übungen. In Folge hält Rudolf Steiner über 200 Vorträge über Pädagogik.

**6.9.1919** Rudolf Steiner stellt den zukünftigen Lehrplan dar.

**7.9.1919** Feierliche Eröffnung der Freien Waldorfschule Stuttgart im Stadtgartensaal.

# „Der Mensch selbst soll Methode werden“

**Dietrich Esterl „Wir haben Angst und sind ratlos“. Diese Feststellung von Bundespräsident Horst Köhler bei der Trauerfeier für die Opfer des Amoklaufs in Winnenden trifft heute die Empfindung der allermeisten Menschen gegenüber den Verhältnissen auf der Welt. Wir erleben aufs Dringlichste die Notwendigkeit, neue Wege zu gehen, wenn wir nicht in die Lage kommen wollen, dass die von uns selbst verursachten „Krisen“ nicht mehr zu beherrschen sind.**

Ganz ähnlich war die Stimmung in Deutschland, als Emil Molt 1918 aus der Not der Zeit heraus die Initiative ergriffen hat und die erste Waldorfschule auf den Weg brachte. Doch die Probleme haben sich durch die Weltkriege mit den sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Folgen ungeheuer verschärft.

90 Jahre entsprechen einem Zeitraum von drei Generationen und bilden eine Schwelle, welche die gegenwärtige Menschheit von den damals Lebenden trennt. Die „Zeitzeugen“ sind verschwunden und mit ihnen der unmittelbare Bezug zu den Problemen und Impulsen, die deren Leben bestimmt haben. Dies gilt auch für die Waldorfschule. Im Folgenden sollen die Phasen ihrer Entwicklung in Bezug zur Biographie von Emil Molt skizziert werden, der die erste Waldorfschule gegründet hat.

## **Schulreform ein Thema zu Beginn des 20. Jahrhunderts**

1907 erschien die Schrift Rudolf Steiners „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“. Sie fasst zusammen, was Steiner im Jahr zuvor in Vorträgen an vielen Orten in Deutschland dargestellt hatte. Die Thematik einer Schulreform lag in der Luft. Das

„Jahrhundert des Kindes“ wurde 1900 von Ellen Key proklamiert. Das deutsche Schulwesen, fest im Griff der staatlichen Aufsicht und Lenkung, hatte durch die ständische Gliederung die Kluft zwischen gebildeter Oberschicht und proletarischer Unterschicht immer größer werden lassen. Reformen wurden von verschiedensten Seiten gefordert, Schulmodelle gegründet, zum Beispiel von Paul Geheeb (Wichersdorf, Odenwaldschule), Hermann Lietz oder Maria Montessori. Steiner griff die Frage auf. Er lenkte den Blick auf das, was sich als Anforderungen an die Erziehenden ergibt, wenn diese sich am Wesen des Kindes selbst orientieren wollen.

Die Wissenschaftsideologie des Materialismus hatte den Menschen zu einem mechanistischen Produkt reduziert. Steiner stellt in seinem Ansatz den Menschen in seiner leiblichen, seelischen und geistigen Wesenheit dar und beschreibt die jeweiligen Entwicklungsstufen im Laufe der menschlichen Biographie. Im Kern sind hier die menschenkundlichen Grundlagen und Methoden der Waldorfpädagogik bereits angelegt.

Allerdings fand die Schrift in den Kreisen der Theosophen (und später der Anthroposophen) nur theoretisches Interesse und wurde in der weiteren Öffentlichkeit nicht beachtet. Steiner selbst beließ es bei diesen Anregungen und wandte sich anderen Aufgaben zu. Erst 1919 taucht die Erziehungsfrage für die Anthroposophie wieder auf. Jetzt ist sie eingebettet in den weiten Um-

*Rudolf Steiners grundlegende Schrift über „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ von 1907 und eine Neuauflage von 2003*



kreis der Aufgabe, eine Neuordnung der Verhältnisse nach der Katastrophe des Ersten Weltkriegs zu schaffen. Es ist in erster Linie der Initiative Emil Molts zu verdanken, dass dieser Impuls zu konkreten Ergebnissen führte.

Der entscheidende Tag war der 8. November 1918, die Kapitulation Deutschlands und der Zusammenbruch des Kaiserreiches. Emil Molt, zu diesem Zeitpunkt Besitzer der *Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik AG* in Stuttgart, war auf der Rückreise von Zürich nach Deutschland. Er hatte dort ein Tochterunternehmen besucht, das ihm im Krieg die Beschaffung von Tabak auf dem Weltmarkt ermöglichte. Seit 1906 Schüler Rudolf Steiners und Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft besuchte er am Abend in Dornach einen Vortrag Steiners (1). In diesem äußert Steiner: „Wenn mich jetzt jemand fragen würde, was er tun solle, so könnte ich ihm nur raten, aufgeschlossen zu sein und hinzulaulschen, was die Verhältnisse von ihm fordern.“

Diesen Satz nahm Molt für sich als „die einzig richtige Antwort“ (2). Er beließ es nicht beim Hinlauschen, sondern wurde seinem Wesen gemäß tätig.

### **Zum Werdegang von Emil Molt**

1876 in Schwäbisch Gmünd geboren, hatte Molt früh beide Eltern verloren und kam als kaufmännischer Lehrling nach Calw. Eine gründliche, vielseitige Ausbildung in dem Handelshaus Georgii prägten sein Pflicht- und Verantwort-

tungsbewusstsein. Er lernte das Import-Exportwesen als Angestellter einer deutschen Firma in Patras/Griechenland kennen und kehrte anschließend nach Stuttgart zurück, wo sich sein alter Chef in der Zigarettenproduktion engagiert hatte.

Mit großer Energie und unternehmerischem Geschick beteiligte sich Molt 1906 an der Gründung einer neuen Firma, der *Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik GmbH*. Das Unternehmen war sehr erfolgreich und beschäftigte bis zu 1.200 Mitarbeiter.

Molt gehörte damit zu den führenden Unternehmern Stuttgarts. Seine Interessen reichten aber weit über die Firma hinaus. Er hatte sich auf Grund der Erfahrungen, die er mit den von Steiner empfohlenen Übungen zur Gedanken- und Willenskontrolle gemacht hatte, mit dem Kreis der Stuttgarter Anthroposophen verbunden. Durch seine Aktivität entstand hier ein Zentrum der anthroposophischen Arbeit. Typisch für ihn war die Verbindung von Geschäftssinn und gesellschaftlichem Engagement. So belieferte er nach Ausbruch des Ersten Weltkriegs die Frontsoldaten mit Zigaretten und gab den Packungen Leseheftchen mit literarischen oder allgemeinbildenden Inhalten bei: geistige Nahrung inmitten des Krieges.

Das Ende des Ersten Weltkriegs stellte die Frage nach neuen Gesellschaftsordnungen. Bestimmt wurde die Entwicklung zum einen durch das in der Sowjetunion neu etablierte System des Staatssozialismus, zum andern durch den Wirt-



*Emil Molt (Mitte) als Schulvater:  
Links von Molt steht Karl Ege, rechts  
Fritz Graf von Bothmer*





schaftsliberalismus des Westens, allen voran der USA. Beide Strömungen zielten auf globale Herrschaft. Andere Perspektiven taten sich nicht auf. „Demokratie“ wurde in beiden Systemen zur formalen Sicherung für die Herrschaft von Machteliten.

Rudolf Steiner hatte 1917 die Idee einer organischen Gliederung des gesellschaftlichen Lebens entwickelt. Danach sollten die Bereiche des Kulturellen, des Staatlichen und des Wirtschaftlichen eigene, ihren Funktionen des Gestaltens, Regels und Versorgens gemäße Strukturen entwickeln können. Er stützte sich dabei auf die drei Ziele der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Ihre Verabsolutierung im sozialen Leben führte zu den „Krisen“, die das 20. Jahrhundert in vielen Variationen produziert hat: ideologischer Zwang Totalitarismus und Ausbeutung.

Steiners Versuche im Sommer 1917, seine Ideen zur Gestaltung der Gesellschaft verantwortlichen Politikern vorzutragen, blieben wirkungslos. Molt hatte von diesen Aktivitäten gehört und war nach dem Krieg davon überzeugt, dass dieser Weg einer „Dreigliederung des sozialen Organismus“ aktiv in die politische Diskussion eingebracht werden müsse (3). Er gründete den *Bund für Dreigliederung* und veranlasste Steiner, die Grundideen in einer Broschüre darzustellen: *Die Kernpunkte der sozialen Frage* erschienen in hoher Auflage. Die Aktionen fanden im süddeutschen Raum großes Echo, auch in der Arbeiterschaft. Letzten Endes

scheiterten sie aber am Widerstand der Finanzwelt und der Gewerkschaftsführer.

Neben der öffentlichen Aktion ging Emil Molt in seiner Firma neue Wege. Er führte einen Betriebsrat ein, in dem „Arbeitsleister“ und „Arbeitsleiter“ zusammenarbeiteten.

Dem zentralen Problem des Proletariats, dem Ausschluss von Bildungsmöglichkeiten, begegnete er mit der Einrichtung einer betrieblichen Arbeiterbildungsschule. Dass er wirklich auf das hinhörte, was die Verhältnisse forderten, zeigen folgende Episoden. Ein kurzes Gespräch mit einem Vorarbeiter schon im Herbst 1918, der ihm voller Stolz von dem Sohn eines Arbeiters erzählte, der die Aufnahmeprüfung in das Gymnasium geschafft hatte, blieb ihm im Gedächtnis haften. Als dann in einer Diskussion nach einem Vortrag Steiners vor der Belegschaft im April 1919 die Arbeiter vorschlugen, eine Schule für ihre Kinder einzurichten, weil sie selbst nicht mehr so recht lernen könnten, ergriff Molt sofort die Initiative. Nach Steiners Zusage am 25. April 1919, die pädagogische Leitung zu übernehmen, wurde die Gründung der Waldorfschule vorbereitet und in fünf Monaten verwirklicht.

### **Die Gründung der Waldorfschule – Entschlossenheit bewirkt Wunder**

Eigentlich ließen die damaligen Umstände eine Schulgründung gar nicht zu: Für die staatliche Genehmigung einer Schule gab es während der Entwicklungszeit der neuen Verfassungen für das Reich und

*„Es war im Jahr 1919 wenig vorhanden, nur Mut und Wille, wenig Kinder, kein Gebäude, keine Lehrer, viel Arbeit. Es kommt darauf an, dass wir ganze Menschen erziehen, solche, die nicht nur totes Kopfwissen haben, sondern vor allem soziales Empfinden für andere.“*

*Es walte, was Geisteskraft in Liebe  
Es wirke, was Geistesluft in Güte  
Aus Herzensicherheit  
Aus Seelenfestigkeit  
Dem jungen Menschenwesen  
Für Leibes Arbeitskraft  
Für der Seele Innigkeit  
Für des Geistes Helligkeit  
Erbringen kann.*

*Dem sei geweiht diese Stätte:  
Jugendsinn finde in ihr  
Kraftbegabte, Lichtergebene  
Menschenpfleger.  
In ihrem Herzen gedenken des Geistes,  
der hier walten soll, die, welche  
den Stein zum Sinnbild  
hier versenken, auf dass  
er fertige die Grundlage,  
über Leben, walten, werken soll:  
Befreiende Weisheit  
Erstarkende Geistesmacht  
Sich offenbarendes Geistesleben.*

*Dies möchten sie bekennen:  
In Christi Namen  
In reinen Absichten  
Mit gutem Willen. –*

*Grundsteinspruch von Rudolf Steiner  
für die erste Waldorfschule*

die Länder keine Grundlage. Die Schulpolitik gehörte in den Verhandlungen in Weimar zu den umstrittensten Fragen. Steiner und Molt hatten das unwahrscheinliche Glück, bei dem damaligen Kultusminister Heymann (SPD) begeisterte Zustimmung für den Plan einer wirklichen Einheitsschule zu finden. Er genehmigte die Schule auf Grund einer Bestimmung von 1836 (!) im württembergischen Schulgesetz. Der Kauf des Geländes an der Umlandhöhe aus seinem Privatvermögen war für Molt zunächst ein großes Opfer, bewies aber auch seinen unternehmerischen Weitblick. Auch dies war ein Glücksfall, denn schon wenige Monate später hätte die halbe Million wegen der anlaufenden Inflation nicht mehr ausgereicht.

Die Entscheidung für das große Grundstück hat auch die Perspektive Molts verändert – und das sicher im Einvernehmen mit Rudolf Steiner. Die Werkschule für Arbeiterkinder wurde zum Keim für eine öffentliche Modellschule. Die ersten Bebauungspläne beweisen darüber hinaus, dass hier ein umfassendes Bildungsprojekt vom Kindergarten bis zur Hochschule angedacht war. Vieles davon ließ sich dann nicht realisieren, weil der Aufbau und der Erhalt der Schule alle Kräfte forderten.

Erstaunlich war dann weiter, dass in zwei Monaten ein Lehrerkollegium gewonnen werden konnte. Diese Menschen haben sichere Stellungen aufgegeben und blieben fast ausnahmslos lebenslang der neuen Aufgabe treu, für die sie von Rudolf Steiner vorbereitet wurden.

Anlässlich des 10-jährigen Jubiläums der Schule 1929 formulierte Molt in seiner Festansprache die Impulse, die hinter der Gründung der Waldorfschule standen: „Wir wollen bescheiden, aber mit starkem Willen beitragen zur Besserung der sozialen Verhältnisse. Es war im Jahr 1919 wenig vorhanden, nur Mut und Wille, wenig Kinder, kein Gebäude, keine Lehrer, viel Arbeit. Es kommt darauf an, dass wir ganze Menschen erziehen, solche, die nicht nur totes Kopfwissen haben, sondern vor allem soziales Empfinden für andere. Das Wort Schule ist ein enges Wort, es muss weit gefasst werden: Menschenbildungsstätte. Resignation hat sich eingeschlichen in Bezug auf Menschheitsfragen; man verzichtet darauf, den vollen Ertrag der Schulen hinein zu nehmen in das soziale Leben. Die Bildung, die in der Waldorfschule leben will, ist: der Mensch selbst soll Methode werden. Ein Geist, der lebensützig ist, soll die Pädagogik durchziehen. Richtunggebend sein soll das praktische Leben. Tief in die Vergangenheit hineingehen, weit in die Zukunft ausholen!“ (4)

Diese Worte fassen zusammen, was Molt angesichts der Erfahrungen in der Kriegs- und Nachkriegszeit zu tun für notwendig hielt: Ein verantwortliches Empfinden gegenüber den Menschen und der Welt zu veranlassen und möglichst weitgespannt die Fähigkeiten auszubilden, um im Leben tätig werden zu können. – Nach 90 Jahren ist dieses Ziel einer Besserung der sozialen Verhältnisse aktueller denn je.

Eine erste Klasse auf der Uhlandshöhe, mit  
Lehrer Robert Killian, Aufnahme 1924/25.



### Schulvater – Emil Molts Lebensaufgabe

Emil Molt hat die Eröffnung der Waldorfschule als den Höhepunkt seiner Biographie betrachtet. Die Sorge für ihren Aufbau und Bestand wurde zur zentralen Aufgabe bis zu seinem Tod 1936. Sie hat ihm hohe Opfer abverlangt, die in der Waldorfschulbewegung bisher wenig zur Kenntnis genommen wurden.

1920 gründete er mit Freunden die Industrie-Assoziation *Der Kommande Tag A.G.*, in die er auch die

Waldorf-Astoria AG einbrachte. Dann gliederte er die Schule aus seiner Firma aus. Der Trägerverein *Verein für ein freies Schulwesen, Waldorfschulverein e.V.* wurde gegründet, auf den er die Eigentumsrechte am Gelände übertrug. Als sich 1922 Liquiditätsschwierigkeiten beim *Kommande Tag* zeigten, wurden die Waldorf-Aktien gegen Molts Intentionen verkauft. Er leitete fortan die von ihm aufgebaute Firma im Dienst ihm unbekannter Investoren. Für





*Rudolf Steiner auf dem Weg in das Klinisch-Therapeutische Institut in Stuttgart. Aufnahme einer Waldorfschülerin am 5.9.1922. v.l.n.r.: Dr. Ludwig Noll, Arzt, Dr. Rudolf Steiner, Wilhelm Pelikan, Heilmittelforscher, dahinter, Dr. Felix Peipers, Arzt*

Molt bedeutete dies das endgültige Scheitern der Dreigliederungsbewegung. Schließlich musste der *Kommende Tag* liquidiert werden, ebenso die von Molt betreute *Futurum AG*. Dies kostete Molt das Vertrauen Rudolf Steiners, der ihn für die Misserfolge verantwortlich machte. Die Vorgänge erschütterten seine Gesundheit bis zu seinem Tod.

Molts Rolle als „Protektor“ der Waldorfschule gewann eine neue Dimension, als die Waldorf-Astoria 1929 durch den Reemtsma-Konzern geschlossen wurde. Molt wurde finanziell abgefunden und geriet am Ende seines Lebens sogar in ungewohnte Nöte. Die letzten Jahre waren von dem Kampf um den äußeren und vor allem auch den inneren Bestand der Waldorfschule geprägt.

Als die Nationalsozialisten die Macht übernahmen und die Waldorfschulen sich zwischen Anpassung an den Staat und Schließung zu entscheiden hatten, hat Emil Molt als Gründer der ersten Waldorfschule gegenüber allen Versuchen, die Autonomie des Kollegiums und der Schule einzuschränken, energischen Widerstand geleistet. Damit schuf er die Voraussetzung dafür, dass im Sommer 1945 nach Ende des Zweiten Weltkriegs die Genehmigung zur Neueröffnung der Schule von der amerikanischen Besatzungsbehörde erteilt wurde und der Unterricht schon im Oktober wieder beginnen konnte.

Man stelle sich vor, 1945 wäre die Waldorfschule auch nur in den Verdacht geraten, eine von den Nazis anerkannte Versuchsschule gewesen zu sein. Die Waldorfschulen hätten nicht nur in Deutschland Schwierigkeiten gehabt, sondern hätten in den Niederlanden, in England, in den USA nicht weiter arbeiten können.

Molts Wachsamkeit als „Schulvater“ und sein Wille „zu tun, was die Verhältnisse fordern“, erwiesen sich so als eine zweite moralisch-geistige Gründungstat und schufen die Voraussetzung für die weltweite Ausbreitung der Waldorfpädagogik. ■

*Dietrich Esterl war von 1945 bis 1954 Schüler, von 1964 bis 2004 Lehrer an der Waldorfschule Uhlandshöhe und Dozent am Stuttgarter Lehrerseminar. Er unterrichtete Deutsch, Geschichte, Kunstunterricht und Latein, war Mitglied des Vorstands des Bundes der Waldorfschulen und des Haager Kreises, der internationalen Konferenz der Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulverbände.*

Die 12. Klasse der Waldorfschule  
Uhlandshöhe (1924/25). Die Lehrer v.l.n.r.,  
zweite Reihe stehend: Johannes Walter  
Stein, Karl Stockmeyer, Edith Röhrle,  
Max Wolffhügel, Rudolf Treichler.



*Literaturhinweis:*

- 1) In: GA 185a *Entwicklungsgeschichtliche Unterlagen zur Bildung eines sozialen Urteils.*
  - 2) Siehe Emil Molt: *Entwurf meiner Lebensbeschreibung*, Stuttgart 1972, S.161
  - 3) A. Schmelzer: *Die Dreigliederungsbewegung 1919*. Stuttgart 1991
  - 4) Siehe Tautz, Nachwort zu Molt: *Entwurf ...*, S.261
- Esterl, Dietrich: „Die erste Waldorfschule Stuttgart-Uhlandshöhe 1919 bis 2004. Daten. Dokumente. Bilder.“, Herausgegeben von der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. edition waldorf, Stuttgart 2006

# 14 | Die Schließung der Schule am 1.4.1938 durch die Nationalsozialisten



**In der letzten Versammlung der Schule sprachen alle Lehrer zu ihren Klassen. Die Ansprachen wurden von Ehemaligen aus Notizen und Nachschriften zusammengestellt.**

Nachgeschrieben wurden die Reden von: Tittmann für die 3., Dr. Habebler für die 5a, Dr. Treichler für die 5b, Michels für die 6a, Kimmich für die 6b und 10b, Hartmann für die 7a, Killian für die 7b, Ege, Mellinger und Porzelt zu den drei 8. Klassen, Blümel zur 9a, Schmid zur 9b, Dr. Gabert zur 10a, Dr. Husemann und Dr. Schwebesch und Stockmeyer zu den obersten Klassen.

Es folgten Ansprachen eines Schülers der 12. Klasse, eines Vertreters der englischen Schulen, eines Vertreters der holländischen Schulen, der Dresdner Schule und des Bundes der Waldorfschulen. Anschließend Eurythmie der 3. und 11. Klasse).

Zwei Beispiele und die Schlussworte von Graf Bothmer seien hier im Wortlaut wiedergegeben.

*Emil Kimmich:*

Liebe Schüler und Schülerinnen der Klasse 10b!

Nun muss die Schule euch entlassen, in der ihr durch zehn Jahre so vieles habt erleben und lernen können. Von diesem Vielen will ich euch heute nur noch auf eines hinweisen. Eure Lehrer haben euch gerade in den letzten Jahren immer wieder gezeigt, wie die großen Menschen des deutschen Geisteslebens als wesentliche Aufgabe ihres Lebens angesehen haben die Ausbildung, die Entfaltung des höheren

Menschen, des inneren Menschen. Wenn ihr ebenfalls das zu eurer Aufgabe machen wollt, so wisst, dass ihr mit all denen, die in der Schule gelebt und gewirkt haben, und mit allem, was in der Schule lebte, verbunden seid. Wenn ihr das zu eurer Aufgabe macht, so wisst, dass das der schönste Dank an die Schule ist, den ihr geben könnt.

*Emil Kimmich war als Lehrer für Deutsch, Geschichte, Latein erst 1937 an die Schule gekommen. Er fiel 1943 an der Ostfront.*

*Dr. Gisbert Husemann, Schularzt:*

Eure Lehrer möchten allen Kindern danken, die in den letzten Wochen hier mitgewirkt haben, das Schicksal zu gestalten. Da wurden aufgeführt von den 8. Klassen: „Der Diamant des Geisterkönigs“, „Die Jungfrau von Orleans“, Szenen aus „Turandot“ von der 11. Klasse „Julius Caesar“ von Shakespeare, von der 12. Klasse „Das Geheimnis der Gilde“ von Strindberg. Aber ich möchte gerne, dass dieser Dank ist ein Gruß zu neuen Begegnungen. Mit dankerfüllter Seele komme ich hierher für alles, was von euch, den Kindern, aus schöpferischer Seele hier getan wurde. Es hat den Lehrern immer wieder die Kraft und die Begeisterung gegeben zu arbeiten.

Lassen sie den Dank sein ein Sich-Aufschwingen mit den Flügeln der Seele: „Der schwere Panzer wird zum Flügelkleide“ (aus der „Jungfrau von Orleans“).

Da schauten die Auguren hinein in das Opfertier des Caesar. – Sie fanden kein Herz; das bedeutete

Tod und Unheil. Schauen wir nun hinein mit beflügelter Seele ins Innere: Wir lernten hier, wie die aufrechte Gestalt des Menschen da steht. So wie äußerlich der Leib ist, so ist auch innerlich etwas zu sehen. Wir schauen im Herzen in allen unseren Herzen ein Zeichen. Es ist stabartig. Indem ich anfangs das auszusprechen, da verwandelt sich der Dank in den Gruß zu neuen Begegnungen, den ich an Sie, die ehemaligen Schüler, besonders richte. Die aufrechte Gestalt, hier ist sie geistig-innerlich das Stabeszeichen, es bedeutet die Wahrheit unseres Menschenwesens. – Und wir schauen auf die Liebe der Kinder untereinander, der Lehrer untereinander, die Liebe der Kinder zu den Lehrern – und alle zusammen: ihre Liebe zu diesem Haus. Und wir haben diese Liebe sich herumwindend um den Stab. Dieses herzlich – liebevoll umwundene Zeichen – es soll unser Seelenwanderstab sein, es ist der Gruß zu neuen Begegnungen. Indem man das sieht, steht man mitten darin in dem Geheimnis der Schule, in ihrem Herzen. Und man darf es so aussprechen: Es ist die Wahrheit, die uns frei macht – und wenn die Panzerketten noch so fest binden wollen.

*Die Schlussworte sprach Graf von Bothmer:*

Ich habe nun die Aufgabe, hier auszusprechen, dass auf Geheiß der württembergischen Regierung die Waldorfschule geschlossen ist. Wir wollen unsere Schule versiegeln in den tiefsten Tiefen unseres Herzens auf die Zukunft durch die Kraft der Liebe.

*Aus dem Tagebuch von Elisabeth Borchert.*

29.3.1938: Am 12. März kam der Erlass vom Kultusminister, dass die Schule am 1. April geschlossen wer-

den müsse. Es war unbeschreiblich dieser Schmerz, den die Kinder und Eltern in diesen letzten Tagen erlebt haben. Unsere drei Kinder äußerten sich wieder ganz verschieden. Heinz war außer sich, blass, wütend, meinte, dass man doch etwas unternehmen müsste, um es abzuwenden. Ilse weinte, und Agnes, das arme Kind, als wir es ihr sagten, schien sie wie erstarrt. Sie weinte nicht, sagte nichts, es ist seither etwas in ihr, was wie fremd ist, etwas nach innen hineingedrücktes Schmerzvollens ...

2. April 1938: Wir erfuhren die Schließung der Schule mit der Nachricht von der Besetzung Österreichs durch Hitler. Dr. Steiner, selbst Österreicher, brachte den Deutschen die Anthroposophie; Hitler bringt Österreich den Nationalsozialismus. Und die Schließung der Schule fiel merkwürdig zusammen mit Hitlers Besuch in Stuttgart. Am 31. März schloss die Schule, ... am 1. April kam Hitler.

Nach Schließung der Schule wurden Grundstücke und Gebäude von der Uhlandshöhe AG für Grundstücksverwaltung in Stuttgart an die Stadt Stuttgart verkauft. Der Kaufpreis betrug 870.000 RM (ca. 4,3 Mio. €).

Die Uhlandshöhe Aktiengesellschaft für Grundstücksverwaltung war aus der Aktiengesellschaft „Der Kommende Tag“ herausgelöst worden, um das Grundstück der Schule bei der Liquidation der AG zu sichern.

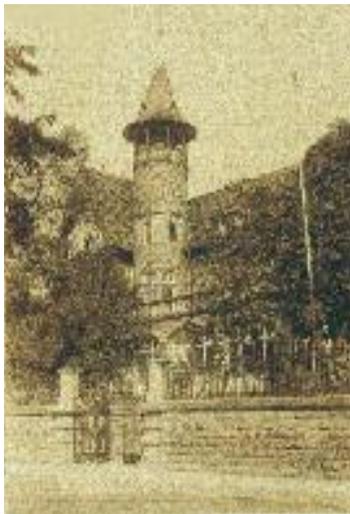
Aus dem Verkaufsertrag wurden durch den zunächst weiter existierenden Schulverein einzelne Kollegen unterstützt, vor allem an den weiter arbeitenden Waldorfschulen in Hamburg-Wandsbeck und in Dresden.

Ein Teil der Gelder wurden 1946 für den Wiederaufbau verwendet.



# 90 Jahre Zukunft – Waldorfschule als Beispiel für die Innovationskraft eines lebendigen Organismus

*Sebastian Berg* **Das Bild der ersten Waldorfschule auf der Postkarte der 1920er Jahre ist vielen bekannt. Mit seinem Türmchen wirkt das ehemalige Restaurant Uhlandshöhe wie ein Gruß aus vergangener Zeit. Auch wenn das Gebäude an der Haußmannstraße heute anders aussieht und der Turm fehlt, sind die Konturen der ersten Schule noch deutlich zu erkennen. Gleich nebenan über der alten Steinhauwerkstatt steht ein Neubau der Schule in moderner Formensprache. Mit Bibliothek, Hort und Schülermensa wird er den Anforderungen einer Ganztageschule gerecht. Zwischen diesen beiden Gebäuden liegen 90 Jahre Schulgeschichte, die – abgesehen von den Jahren 1938 bis 1946 – immer auch Schulentwicklung bedeutet haben.**



*Restaurant „Uhlandshöhe“, Postkarte aus den 20er Jahren. Bild rechts: Eingang der Waldorfschule Uhlandshöhe 2009*

## **Keine Selektion – Förderung für alle**

Schon bei ihrer Gründung im September 1919 war der Entwurf der Waldorfschule etwas Besonderes: Eine Schule, die weder nach Status, Geschlecht, Herkunft oder Leistung selektiert, in der es keine Noten und kein Sitzenbleiben gibt und die sich selbst verwaltet, das war neu. Die Idee einer freien Schule spiegelte nach der Katastrophe des ersten Weltkriegs auch den gesamtgesellschaftlichen Aufbruch in eine neue Zeit wider.

## **Koedukation – Jungen und Mädchen lernen gemeinsam**

Zunächst als Schule für die Kinder der Arbeiter in der Zigarettenfabrik „Waldorf-Astoria“ gedacht, wurde die Waldorfschule schon in ihren Gründungsjahren zur Schule derjenigen Eltern, die ihren Kindern eine völlig neue Art der Bildung ermöglichen wollten.

Ein Unterricht sollte es sein, der auf einer entwicklungsorientierten Pädagogik gründete und Jungen und Mädchen gleichberechtigt an-

sprach. 1919 war es alles andere als selbstverständlich, dass Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet wurden und auch alle Fächer gemeinsam belegten. Dass Jungen stricken und nähen und Mädchen schmieden und schreinern, ist an Regelschulen auch heute oft noch ungewöhnlich. Tatsächlich gibt es aber keine plausible Begründung für geschlechtsspezifischen Unterricht in der Unterstufe.

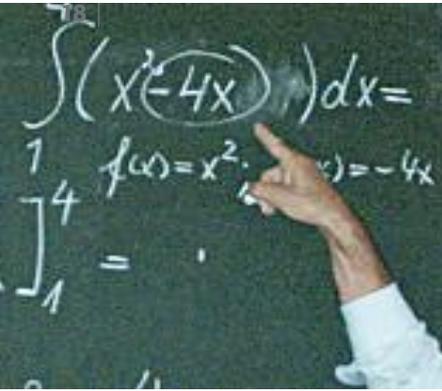
Es war von Anfang an kennzeichnend für die Waldorfschule, die Methoden des Lernens und die Lerninhalte an den Entwicklungsphasen des Kindes zu orientieren. Fähigkeiten und Fertigkeiten werden auf einer breiten Basis vermittelt, die den Jugendlichen nach der Schulzeit helfen sollen, sich den wandelnden Anforderungen der Gesellschaft und einer immer differenzierteren Berufswelt zu stellen.

## **Bildung für Kopf, Herz und Hand**

Fremdsprachen werden schon ab der ersten Klasse gelernt, trotzdem wird auch hier altersgemäß vorgegangen. Der spielerische Umgang mit der Sprache wird erst in der Mittelstufe durch grammatikalische Übungen ergänzt – eine Methode, die heute auch in den ersten Klassen der staatlichen Schulen angewendet wird.

Von grundlegender Bedeutung ist die Ausgewogenheit des Lehrplans: praktische, künstlerische und intellektuelle Fächer sollen sich harmonisch ergänzen. Bezeichnend dabei ist, dass diese Fächer in ihrer Methode nicht scharf abgegrenzt





unterrichtet werden, sondern, wo immer es möglich erscheint, einander in Inhalt und Lehrweise ergänzen. Nicht nur die Vielfalt der Fächer vermittelt den Kindern eine Bildung für Kopf, Herz und Hand, sondern eben auch die Art und Weise wie unterrichtet wird: Die Zeichnung der Versuchsanordnung im Chemieunterricht erfolgt auch unter gestalterischen Gesichtspunkten, die Berechnung der Schnittflächen eines Werkstücks beim Tischlern erfordert geometrisch-mathematisches Wissen. Jeder Lehrer fördert so in seinem Unterricht die intellektuellen, kreativen, praktischen und sozialen Fähigkeiten seiner Schüler und bildet sie ihrem Alter entsprechend aus.

### Ein einheitlicher Bildungsgang von Kindergarten bis Schulabschluss

Dieser Ansatz des ganzheitlichen Lernens beginnt schon im Kindergarten. Was heute als Innovation gilt, wurde an Waldorfkindergärten von Anfang an berücksichtigt: Seit ihrer Gründung folgen Waldorfkindergärten einer Pädagogik, die auch im Vorschulalter kindgemäß fördert und weit über ein reines Betreuungskonzept hinausgeht.

Auch ein anderer Bildungsgedanke neuerer Zeit, der „einheitliche Bildungsgang von 0 bis 18“ – an den Waldorfschulen wird er seit 1919 verwirklicht. Die Schulzeit an der Waldorfschule wird durch diesen großen Bogen von fast zwei Jahrzehnten zum Übungsfeld, in dem lebenslanges Lernen angelegt wird.

Hierbei spielt auch die feste Klassengemeinschaft eine Rolle, die in den zwölf gemeinsamen Schuljahren soziale Fähigkeiten fördert, die bei den Kindern über die Nachahmung und Orientierung am Lehrer in den unteren Klassen bis zur Entwicklung der Urteilsfähigkeit und des selbstbestimmten Handelns in der Oberstufe führen. Die Erfahrun-

gen machen deutlich, dass „Sitzenbleiben“ keine Lösung darstellt, da sowohl dem altersbezogenen Lerninteresse als auch dem gewachsenen Zusammenhalt einer Klassengemeinschaft unbedingter Vorrang zu geben ist.

### Binnendifferenzierter Unterricht

Aus dem Grundsatz des altersgemäßen Lernens ergibt sich als Konsequenz eine neue Form des Unterrichts, welche die Unterschiede einer Jahrgangsstufe zu nutzen versteht, anstatt sie nach Leistungskriterien zu vereinheitlichen. Binnendifferenziertes Lernen ist soziales Lernen, bei dem oft auch der „starke“ vom „schwachen“ Schüler lernt. Für Lehrer eröffnet die heterogene Zusammensetzung der Klasse eine erweiterte Möglichkeit des Unterrichts, in der unterschiedliche Lösungsansätze das Gelernte festigen und variieren. Neben dem altersgemäßen Lernen gibt es daher einen zweiten Grundsatz: bildhaftes Unterrichten.

Hinter diesem Begriff steht eine Form des Unterrichts, die es den Schülern ermöglicht, nicht nur über das individuell veranlagte intellektuelle Auffassungsvermögen Zugang zum Lehrstoff zu finden. Indem der Lehrer starke, lebendige Bilder verwendet, wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, sich seelisch mit dem Unterrichtsstoff zu verbinden und innerlich ein eigenes Bild zu erzeugen. Dies ist die beste Voraussetzung für eine aktive Beteiligung am Unterricht. Nur dadurch wird binnendifferenziertes Lernen möglich, nur so kann sich jeder Schüler nach seinen Möglichkeiten am Unterricht beteiligen und sowohl anderen Schülern Impulse geben als auch selbst in neue Lernbereiche vorstoßen. In diesem Sinn ist zu verstehen, warum Waldorfschulen ihren Unterricht methodisch-künstlerisch begreifen.



Künstlerisches Unterrichten bedeutet nicht die Verzierung abstrakter Inhalte, sondern eine lebendige, authentische Gestaltung des Lehrplans nach ganzheitlichen, goetheanistischen – d. h. phänomenologisch orientierten – Gesichtspunkten.

Frühe Sprachförderung, alternative Unterrichtsangebote – vieles wird heute auch an Regelschulen praktiziert. Binnendifferenziertes Lernen während der gesamten Schulzeit ist dagegen nach wie vor ein Alleinstellungsmerkmal der Waldorfschulen, die seit 90 Jahren den Nachweis erbringen, dass diese Lehrform erfolgreich ist, wenn altersgemäß und bildhaft unterrichtet wird.

### **Das bewegte Klassenzimmer**

Die gesellschaftliche Entwicklung erfordert neue Unterrichtsformen. Die Tatsache, dass Kinder heute oft an Bewegungsmangel leiden, da ihr Lebensraum das freie Spielen nicht mehr zulässt, führte in Wal-



dorfschulen im Ruhrgebiet zur Überlegung, verstärkt Bewegung in den Unterricht zu integrieren. Für die Kinder der unteren Klassen entstand so das „Bewegte Klassenzimmer“, das in seiner Konzeption zum ganzheitlichen Lernen beiträgt und von vielen Waldorfschulen übernommen wurde.

Durch die neu entstandenen Spielräume im Klassenzimmer, im Schulhof oder in der Natur bekommen die Schüler den Bewegungsausgleich, den sie brauchen; die Lehrer haben andererseits mehr Möglichkeiten bei der Gestaltung des Unterrichts.

Es ist jedoch nicht nur der gezielte Bewegungsausgleich zur Prävention von Folgeerscheinungen bei Bewegungsmangel, der hier eine Rolle spielt. Die Schulung der Körperwahrnehmung und des Körperbewusstseins, der Umgang mit Aggressionen, die Förderung der Koordination und Konzentration führen zu Erfolgserlebnissen, zur Stärkung des Selbstbewusstseins und insgesamt zu einer Förderung der sozialen Kompetenz.

### **Innovation durch Selbstverwaltung**

Wie bleibt die Waldorfschule offen für Neuerungen? Wie wird sie auch künftig den sich wandelnden Bedingungen für eine gute Schulbildung gerecht?

Seit 90 Jahren betreiben Waldorfschulen Qualitätsentwicklung in den Konferenzen und Gremien der Selbstverwaltung. Fragen nach den pädagogischen Hintergründen des Unterrichtens sind an einer

Schule immer auch Fragen nach der Qualität der Arbeit. Diese müssen immer mit Bezug auf die konkrete Situation einer Schule gestellt werden und können nicht als einmal festgelegtes Konzept auf alle Waldorfschulen übertragen werden. In diesem Sinne ist jede Schule ein eigener Organismus, der von den Lehrern, Eltern und Schülern dieser Schule getragen wird und Veränderungen gegenüber abgeschlossen sein muss.

Veränderungen stehen für die Entwicklung eines lebendigen Organismus und ergeben sich aus verschiedenen Umständen: Die Schülergenerationen einer Schule prägen das Bild der Schule genauso wie das Kollegium, das neue Lehrer aufnimmt oder von Kollegen verlassen wird. Die Schulleitern haben heute eine andere Erwartungshaltung gegenüber der Schule, als dies vor 20 Jahren der Fall war oder in 10 Jahren sein wird. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind heute anders als vor 90 Jahren und anders, als sie in wenigen Jahren sein werden. Um diesen Veränderungen gerecht werden zu können, bedarf es an einer Schule der ständigen Reflexion und der Möglichkeit, gewonnene Erkenntnisse in neue pädagogische Impulse wandeln zu können. Die Waldorfschulen als Freie Schulen sind sich dieser Verantwortung bewusst und wenden große Aufmerksamkeit auf die Pflege des „Freien Geisteslebens“.

Ohne Hierarchie und Direktor erarbeitet sich jede Waldorfschule darüber hinaus ihre eigene Organi-



sationsstruktur, die eine solide wirtschaftliche und rechtliche Basis für die Schule bildet. Es ist schwer vorstellbar, dass eine Schulform mit solch hohen Erwartungen an die eigene Entwicklungsfähigkeit nur von einem Menschen als Direktor geleitet wird. Vielmehr lebt die Waldorfschule von dem hohen Identifikationsgrad aller beteiligten Menschen: Lehrer, Eltern und Schüler.

Entsprechend dem pädagogischen oder dem wirtschaftlich-rechtlichen Hintergrund einer Fragestellung sowie ihrer Bedeutung



für das Schulleben werden die Aufgaben in der Selbstorganisation einer Schule delegiert: Stundenpläne werden von einer kleinen Gruppe gestaltet. Ein neuer Schulbau hingegen bedarf des Votums der ganzen Schulgemeinschaft.

Wenn hier in einem wechselseitigen Verhältnis die Mitarbeit von Eltern im gleichen Maß ernst genommen wird, wie auf der anderen Seite Eltern ein echtes Verständnis der Waldorfpädagogik suchen, kann Schule zum Lebensraum werden und weit mehr leisten als heute möglich ist.

Gelingt es den Waldorfschulen, diese Gestaltungsfragen mit wachsendem Bewusstsein im Sinne eines sozialen Kunstwerkes zu behandeln, ist ihre Innovationskraft nahezu unerschöpflich. ■

*Sebastian Berg, Dipl. Kommunikationswirt und Eurythmist, Öffentlichkeitsarbeiter der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe. Viele Jahre Ensemblemitglied an der Goetheanumbühne, Dornach, und am Eurythmeum Paris. Lehrtätigkeit in Hamburg. Mitinitiator des Kongresses „90 Jahre Zukunft – Waldorfpädagogik im Gespräch“.*

# „Waldorflehrer müssen gegen den Strom schwimmen“

*Interview mit Chrisoph Wiechert* **Sechs Jahre lang – von 1919 bis 1925 – hat Rudolf Steiner im Auftrag des Schulgründers Emil Molt die Waldorfschule auf der Stuttgarter Umlandhöhe geleitet. Welches Leitbild einer Schule und der Tätigkeit der Lehrer hat Steiner dem ersten Kollegium an der Schule dabei mitgegeben? Neun Fragen an den Leiter der Pädagogischen Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum, Christof Wiechert.**

**Im allerersten Vortrag vor dem Kollegium befasst sich Steiner mit Fragen der Evolution. Warum spannt er einen so weiten Bogen? Und was bedeutet das für die Unterrichtspraxis?**

Wiechert: Mit der Erziehungskunst Steiners war und ist ein Paradigmenwechsel im Erziehungswesen verbunden. Schaut man sich die alten und neueren Erziehungsbemühungen an – sie gehen ja zurück bis auf Augustinus – dann sieht man in der Hauptsache, dass sie „mehr vom Selben“ darstellen. Erst seit Steiner orientiert sich eine Pädagogik vollständig am Kinde und seiner Entwicklung, es wurde eine neue Anthropologie deswegen begründet und das Kind in eine neue Sozialität eingebettet. Man kann es auch so formulieren: Diese drei Faktoren machen den Paradigmenwechsel von einer lernzielorientierten Erziehung hin zu einer entwicklungsorientierten Erziehung sichtbar.

Den Kontext der Evolution bemühte Steiner in seinem ersten Vortrag vor den Lehrern, um in aller Bescheidenheit auf diese Tatsache hinzuweisen.

Für die Unterrichtspraxis heißt das konkret, dass der Unterrichtende, der aus diesem Bewusstsein heraus wirkt, ein neues Selbstverständnis für seinen Beruf und dessen Aufgaben entwickeln kann. Das bedeutete damals auch: aus dem „armen Lehrer“, der zu nichts Bes-

serem fähig ist, wurde ein bedeutender Mitgestalter kultureller Verhältnisse in der Gesellschaft.

Ein Nebeneffekt dieses Paradigmenwechsels ist auch heute noch die Rettung der Würde des Lehrer- und Erzieherberufs – vor allem in einem Umfeld, in dem die Erziehung sich reduziert auf „Outcome Based Education“ (OBE, an Lernzielen orientierte Erziehung).

**Und wie sieht es mit den Lehretugenden heute aus? Steiner hat sie ganz konkret in einem Vortrag den Lehrern mitgegeben. Er nennt u.a. die Fähigkeit zur Phantasie, zur Initiative, Interesse, sich nicht kompromittieren lassen und nicht im Beruf „versauern“.**

Wiechert: Insgesamt sind es sieben Lehretugenden. Sie sind auch heute noch ohne Abstriche wichtig. Dabei muss man anmerken, dass die letzten vier – Initiative, Interesse, sich (methodisch) nicht kompromittieren lassen und nicht zu „versauern“ im Beruf – eigentlich allgemein menschliche Tugenden darstellen, die man immer üben kann, auch außerhalb des Lehrerberufs. Das sind – bei näherer Betrachtung die Tugenden der Temperamente, die vom Ich (oder dem Selbst) ergriffen worden sind.

Von spezieller Bedeutung für die Lehrer ist aber die Frage nach den ersten drei Tugenden: „Durchdringe dich mit Phantasietätigkeit“, „Habe Mut zur Wahrheit“ und „Schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit“. Vor allem der zualtererst genannten, der Phantasietätigkeit, hat Steiner den allerhöchsten Stellenwert in der neuen Erziehungskunst zuerkannt. Von dieser Tugend sollte der ganze Impuls für die Erziehung ausgehen. Leider gibt es um diesen Begriff erhebliche Missverständnisse.

Wenn eine Schule funktionieren soll, braucht sie zwei sich gegenseitig ausschließende Kräfte. Sie braucht Struktur, Verabredung, Festlegung, Regularien aller Art, nur um zu funktionieren. Der Unterricht selber aber benötigt von dieser Kraft nur einen geringen Teil. In der Hauptsache braucht der Lehrer eben gerade die Fähigkeit zur Phantasie.

Was wurde darunter verstanden? Der Begriff beinhaltet bei Steiner die Phantasie im engeren Sinn, aber auch die Originalität, die (didaktische) Erfindungskraft, die Fähigkeit, sich bildhaft (metaphorisch) ausdrücken zu können. Der ganze Unterrichtsvorgang sollte unbedingt lebendig gehalten werden. Jede Unterrichtsstunde sollte eine Schöpfung sein, stärker noch als dies bei einem Künstler der Fall ist. Hierin liegt auch die Brücke zum Begriff des künstlerischen Unterrichtens: Unterricht wird als Schöpfung, als unbedingt individuelle Leistung begriffen. Nicht umsonst haben wir 2004 eine ganze Weltlehrertagung dem Thema der Phantasiefähigkeit gewidmet, die auch schriftlich dokumentiert worden ist.

Wenn wir die ersten sechs Jahre der Waldorfschule nach ihrer Gründung studieren, sehen wir, dass Steiner gerade in der Erwartung dieser für die neue Schule absolut lebenswichtigen Fähigkeit immer wieder enttäuscht wurde.

**Dann ist es ja offensichtlich auch nicht einfach, dies so zu realisieren, wie es von Steiner gedacht war. Wie sieht es denn in der Gegenwart damit aus?**

Wiechert: Heute stellt sich uns diese Frage aufs Neue. Haben die Schulen es denn wirklich gelernt, wie Struktur und Impuls sich die Waage halten? Denn diese Frage entscheidet, ob auch in Zukunft eine aus der Individualität gestaltete,

phantasievolle Unterrichtstätigkeit stattfinden kann.

Kann sich das Individuelle im Unterricht sachgemäß entfalten, geschützt von einer freiheitgebenden Struktur? Oder ist das Individuelle nicht schon zur Beliebigkeit geworden und wird daher auch im Unterricht, schrittweise von strukturierenden Kräften ersetzt? Wenn Letzteres eintritt, würde es der Anfang vom Ende des Paradigmenwechsels bedeuten, von dem ich zu Anfang gesprochen habe. Dann würden sich die Waldorfschulen einreihen in die Pädagogik vor ihrer Zeit, die Pädagogik, die es „immer schon so gemacht hat“. Dann haben wir Normalunterricht, ergänzt mit Extraleistungen. Die Waldorfschule definiert sich aber durch das Wie des Unterrichtens, nicht durch Extraleistungen wie Klassenfahrten und dergleichen.

**Zu Beginn des 2. Schuljahres knüpft Steiner in einem Vortrag vor dem Kollegium am „mitteleuropäischen Erziehungsimpuls“ von Fichte, Herder, Goethe und Schiller an, der seiner Auffassung nach für eine unmittelbar aus dem Leben geschöpfte Pädagogik steht. Was ist damit genau gemeint?**

Wiechert: Bevor Steiner in seiner „Meditativ erarbeiteten Menschenkunde“, die er als eine Fortsetzung der Allgemeinen Menschenkunde betrachtet haben wollte, über den „mitteleuropäischen Erziehungsimpuls“ spricht, erläutert er den westlichen Erziehungsimpuls. Damit ist aber nicht „westlich“ gemeint im Sinne einer geografisch nationalen Identität, sondern die geistige Ausrichtung.

Diese geistige Ausrichtung kritisiert er in dem Sinne, dass er sagt, sie hätte ihre Berechtigung im Wirtschaftsleben, nicht

*Die Waldorfschule definiert sich durch das Wie des Unterrichtens, nicht durch Extraleistungen wie Klassenfahrten und dergleichen.*

*Der Unterricht sollte lebendig gehalten werden. Jede Unterrichtsstunde sollte eine Schöpfung sein. Hierin liegt auch die Brücke zum Begriff des künstlerischen Unterrichtens: Unterricht wird als Schöpfung, als individuelle Leistung begriffen.*

im Kulturleben. Es handelt sich um eine Ausrichtung die man als den Vorläufer der „Outcome Based Education“ auffassen kann, die tatsächlich ja jetzt das europäische Bildungswesen durchdringt und somit auch die Waldorfschulen.

Er schildert es wie folgt: Wenn man an einem Kind ein gewisses Talent ausmacht, zum Beispiel für Mathematik, sollte man den Schüler nach dieser Auffassung so bilden, dass aus ihm ein Mathematiker wird. Ist ein Kind mehr für das Handwerkliche talentiert, soll man aus ihm einen Handwerker machen. Die Schüler werden in beiden Fällen auf das Erreichen gewisser Bildungsziele eingeschworen. Das ist zwar erforderlich, sagt aber nichts aus über den werdenden Menschen und seine eigentlichen Lebensziele. Was ist nun das Gemeinsame von beiden Beispielen?

Das ist in beiden Fällen eine „ökonomische“ Idee, es herrscht eine Idee der Effizienz vor, der sich die Pädagogik unterzuordnen hat. Zum einen bedeutet diese Effizienz eine Ausbeutung des Talenten ohne Berücksichtigung der Frage, ob es der biographische Wille des Schülers ist, Mathematiker oder Handwerker zu werden. Zum zweiten bedeutet diese Effizienz: Wie bekommt man, also der Staat, die besten Schüler dorthin, wo man sie braucht, also eine Selektion, bei der auch nicht nach dem biographischen Willen des Schülers gefragt wird.

In Amerika wird augenblicklich diskutiert, ob man die Lehrer dafür verantwortlich machen kann, ob ein Schüler seine Lernziele erreicht hat. Dies stellt einen weiteren Schritt dar hin zu dem von Steiner kritisierten westlichen Impuls, denn die Folge ist, dass die Schüler frühzeitig aussortiert werden, ohne dass



man diesbezüglich wirklich eine Sicherheit hat. Es ist ein weiteres Symptom des Machbarkeitsdenkens, das nur die Leistung und nicht den Menschen im Auge hat, der sie erbringt.

### **Was stellt Rudolf Steiner dem nun entgegen?**

Wiechert: Steiners „Lehrplan“ hat demgegenüber das Ziel, dem Schüler auf verschiedensten Gebieten eine Entwicklungshilfe zu sein. Das wäre der mittlereuropäische Gestus. Er wollte eben keine vorgeschriebenen Kompetenzen, auf die sich die Pädagogik auszurichten hat, wie es dem westlichen Gestus entspricht. Gerade dieser erste Vortrag hat eine dop-



pelte Brisanz: Erstens hielt es Steiner anscheinend für nötig, das den Lehrern damals schon, nach einem Jahr Schule, zu sagen. Und zweitens erleben wir gerade die Aktualität dieses westlichen Impetus, er hat in Europa gewaltig an Bedeutung gewonnen und den mitteleuropäischen Impuls in der Erziehung schon fast vollständig verdrängt. Man kann auch sagen: New York ist uns inzwischen näher als Berlin oder Stuttgart.

**Warum ist dieser mitteleuropäische Erziehungsimpuls so wichtig und warum ist es schwierig, mit den heutigen Erziehungswissenschaftlern darüber ins Gespräch zu kommen?**

Wiechert: Wenn man den Begriff mitteleuropäischer Erziehungsimpuls übersetzt, dann muss man von *Erziehungskunst* sprechen.

Kunst hat zuerst mit Können zu tun. Vor dem Können aber liegt das Wissen, es setzt voraus, dass man eine – möglichst anthroposophisch inspirierte – Anthropologie und Psychologie gründlich verinnerlicht hat. Der Inhalt ist dann ein Beispiel dafür, wie ein an der Entwicklung des Kindes orientierter Lehrplan aussieht.

Hinzu kommt das Wissen um das Was und das Wie neuer Formen von Zusammenarbeit. Über all diese Themen kann

man mit der Wissenschaft, die den Mainstream vertritt, gut sprechen. Eigentlich liegen da keine Probleme, sondern eher sich gegenseitige Ergänzungen. Man lese nur z.B. den Essay von Raymond Largo über Kindererziehung im „Spiegel“ (32/09).

*All die Probleme in der kindlichen Entwicklung, so wie wir sie heute wahrnehmen, können durch Erziehungskunst grundsätzlich gelöst werden. Für diese Fälle ist sie entwickelt worden. Die Pädagogik von Rudolf Steiner ist für heute und nicht für die Gestrigen. Wird sie realisiert, ist sie das Modernste, das Zeitgemäßeste, was man in der Bildung haben kann.*

Etwas anderes ist es, wenn das Wissen zur Fähigkeit, zur Kompetenz, zur Kunst sich entfalten soll. Obwohl Jost Schieren einen beachtlichen kleinen Band zur Intuitionsfähigkeit im Lehrerberuf heraus gebracht hat, obwohl Howard Gardner, Albert Bandura, Carl Rogers zur Intuitionsfähigkeit Bedeutendes geleistet haben, hat der Mainstream in der Pädagogik dazu bis jetzt kein Verhältnis finden können. Eine kleine Ausnahme macht das Büchlein von Prof. Bauer „Lob der Schule“, in dem man Anklänge an das hier Vertretene finden kann.

Die Pädagogik findet kein Verhältnis dazu, weil die Kunst immer aus dem Innersten des Menschen selbst schöpft und weil sie das schöpferische Prinzip achten muss und zwar auch im Lehrer selbst, wenn wir von Erziehungskunst sprechen wollen. Das setzt aber einen Freiheitsraum voraus, den der Lehrer in voller professioneller Verantwortung gestalten kann.

Bis jetzt ist die Bildungswissenschaft nicht in der Lage, diesen Raum anders als als Beliebigkeit oder Hobby des Lehrers zu interpretieren und daher natür-

lich abzulehnen. Die Wissenschaft des Mainstream lebt in dem Irrtum, Erziehung sei planbar und machbar.

Das wäre in Steiners Worten eben genau wieder der „westliche Impuls“, den kann man auch an Waldorfschulen sehen. Das mag für die Bedingungen der Erziehung gelten, sie können planbar und machbar sein. Es gilt aber nicht für den Erziehungsprozess als solchen. Hier berühren sich zwei sich ausschließende Kräfte: Struktur und Impuls. Eine Waldorfschule muss die Spannung dieses Gegensatzes aushalten, um Waldorfschule zu sein. Wird die Struktur zu stark, entsteht der Machbarkeitswahn in der Erziehung. Wird die Impulsseite zu stark, wird die Schule beliebig und abhängig von einzelnen Individualitäten.

Das unbedingt Einmalige jeder erzieherischen Beziehung, ob zum Guten oder weniger Guten wird wohl anerkannt, aber nicht in seiner letzten Konsequenz realisiert.

**In den Vorträgen erläutert Steiner auch das Verhältnis von Heilen und Erziehen. Kann man ihn damit auch als ersten Theoretiker von Resilienzforschung und Salutogenese bezeichnen?**

Wiechert: Natürlich war Steiner hier der Vordenker, wie ich es schon dargestellt habe im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel: Alle Erziehung heute muss eine heilende sein. Das ist in Kurzfassung Steiners Erziehungsparadigma – einen solchen Gedanken hat es vor 1919 nicht gegeben.

Wir wissen heute, dass der Mensch, dass das Kind über beachtliche Qualitäten verfügt, über eine Robustheit, die die verschiedensten Erziehungssysteme aushält. Wir wissen aber auch, dass diese Robustheit dabei ist, in der Postmoderne stark abzunehmen. Erstens durch den immer größer werdenden Abstand zur Natur, zweitens durch einen Lebensstil, der der Entwicklung der Kindheit abträglich ist.

Eindrücklich ist das für Großbritannien dokumentiert worden durch Sue Palmer in ihrem Bestseller „Toxic Childhood“, wo sie zehn Tatsachenkomplexe

identifiziert, die der Entwicklung des Kindes heute im Wege stehen.

Hinzu kommt eine sich schon auf die Kindheit erstreckende, für das Kind schwer zu verkraftende Tendenz zur Individualisierung. Der französische Soziologe Alain Ehrenberg hat zum Verständnis dieser Tatsache eine grundlegende Schrift verfasst, die gerade von den Erziehungswissenschaftlern gelesen werden sollte: „La fatigue d' être soi“ über das erschöpfte Selbst. Auch wissen wir heute, dass die Postmoderne in der Lage ist, ganz neue Morbiditäten, „New Epidemics“ zu entwickeln.

Es handelt sich um Störungen in der Entwicklung wie ADHD oder die verschiedensten Formen von Autismus, Störungen in der Entfaltung der Intelligenz wie Legasthenie oder Dyskalkulie und auch Störungen im leiblichen Verhältnis zur Welt, zum Beispiel Essstörungen wie Adipositas oder Anorexia. Und nicht zuletzt auch den Substanzmissbrauch, das Drogenproblem, das früher dem Erwachsenenalter vorbehalten war, müssen wir in diesem Zusammenhang auch nennen. Die deutsche KIGGS-Studie hat die Aussage gemacht, dass eine psychisch gesunde Entfaltung der Jugend heute in Deutschland nicht mehr garantiert werden kann.

All diese Probleme in der kindlichen Entwicklung, so wie wir sie heute wahrnehmen, können prinzipiell durch Erziehungskunst grundsätzlich gelöst werden. Für diese Fälle ist sie entwickelt worden. Die Pädagogik von Rudolf Steiner ist für heute und nicht für die Gestrigen. Wird sie realisiert, ist sie das Modernste, das Zeitgemäßeste, was man in der Bildung haben kann.

**Die Selbsterziehung des Lehrers und seine Fähigkeit, zum Schüler eine fördernde Beziehung aufzubauen sind zwei zentrale Gesichtspunkte des neuen Erziehungsparadigmas, das mit der ersten Waldorfschule in die Welt gekommen ist. – Wie sieht es heute damit an den Waldorfschulen aus? Wäre Rudolf Steiner zufrieden, wenn er sich umschaue würde?**

Wiechert: Am Ende seiner Verbindung mit der Waldorfschule, in der vorletzten Konferenz, zieht Steiner eine Art Fazit und sagt, vor allem die Oberstufe betreffend aber nicht nur die, es fehle an Interesse an den Schülern und es fehle an Begeisterung für das Unterrichten selbst. Wenn unterrichtet wird, erlebe er Müdigkeit. Das kommentiert er mit der Aussage dass, wer im Geiste lebt, nicht müde sein könne.

Das moralische Erziehungsverhältnis sei verloren gegangen. Dazu wollte Steiner den Lehrern einen „neuen Impuls“ geben. Der letzte Satz der letzten Konferenz am 3. September 1924 handelt von diesem Impuls (Der Satz lautete: Ich will Vorträge halten im September oder in der ersten Oktoberwoche, über die moralische Seite der Erziehung und des Unterrichts.) Wie wir wissen, kam es nicht mehr dazu.

Was heißt es denn nun, Interesse am Schüler zu haben? Es heißt doch wohl, dass man sich befähigt, den Schüler so zu betrachten, dass man in der Lage ist, seine Fragen, seine eventuellen Entwicklungsprobleme, sein Wesen so zu verstehen, dass man ihm wesentlich helfen kann. Wie weit sind wir bereit und in der Lage, einen anderen Menschen, einen Schüler wirklich zu verstehen und aus diesem Verständnis die helfende Erziehung zu gestalten?

Warum hat Steiner es siebzigmal in den Konferenzen mit den Lehrern vorgemacht in den Schülerbetrachtungen, wie man zu einer adäquaten Hilfe kommen kann?

Man sieht Schulen, die das ernsthaft tun und darin erfolgreich sind. Sie sind in ihrer Schulentwicklung professionell und autonom. Das setzt immer Studium voraus der anthroposophischen Anthropologie und Psychologie. Es war Steiners Ideal, dass dieses Studium durch die Lehrer selbst in ihren Konferenzen betrieben wird. Nach meiner Ansicht liegt da die Qualitätsfrage einer Schule: Ist sie ein selbstlernender Organismus, der sich in seinen pädagogischen Fähigkeiten immer weiterentwickelt?



*Das neu erschienene Buch „Ich bin Du“ von Anna Seydel zeigt einen erkenntnistheoretisch, methodisch und gründlich beschriebenen Weg, auf dem der Zugang zum Wesen des Kindes gewonnen werden kann. Erschienen in der edition waldorf bei der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.*

*Begeisterung für den Unterricht kann Charakter werden. Das ist hauptsächlich, was ich unter Begeisterung im Sinne der Waldorfschule verstehe.*

Es gibt auch die Idee, dass die Qualitätsfrage in der Struktur der Schule liegt. Wenn man diesen Gesichtspunkt ausschließlichsch vertritt, hat man für das Selbstlernen des Lehrerkollegiums keine Zeit mehr, Wichtigeres ist zu tun. Das Verständnis für die Schüler begrenzt sich dann auch auf die pflegeleichte Population. Für die übrigen Schüler findet dann ein Outsourcing statt, das allerlei Formen annimmt.

Was heißt es nun, als Lehrer Begeisterung für seine Aufgabe zu empfinden? – Meines Erachtens geht es hier nicht um die vordergründige individuelle, kurzlebige Begeisterungsfähigkeit. Man denke eher an das andere Interesse; liebe ich als Lehrer den Stoff, den ich unterrichten muss? Auch wenn ich in der Oberstufe immer wieder dieselbe Epoche geben muss, oder wenn ich schon den dritten Durchgang mache oder als Fachlehrer immer wieder dieselben Vokabeln bringen muss, – wie bleibt mein Unterricht trotzdem neu, frisch, kreativ und zugleich präzise und effizient? Habe ich die Fähigkeit, originell in Bildern metaphorisch zu sprechen, wie es ja von Steiner immer und immer wieder für den Beruf eingefordert wurde, speziell für die älteren Schüler?

Man kann sicherlich ganz traditionell Waldorfschule machen, indem man sich für die genannten Fähigkeiten auf seine Talente, seine Laune oder sein Befinden verlässt. Die Idee der Erziehungskunst besteht aber gerade darin, die professio-



nellen Kompetenzen so zu entwickeln, dass diese Qualitäten immer weniger vom Zufall abhängig werden. Begeisterung für den Unterricht kann dann Charakter werden. Das ist hauptsächlich, was ich unter Begeisterung im Sinne der Waldorfschule verstehe.

Zum letzten Teil der Frage. Sie soll so beantwortet werden: Man kann erleben, dass dieser mächtige Impuls irgendwie noch über einen Schutz verfügt, der wirkt. Man möchte fast sagen – auch ohne oder vielleicht sogar trotz uns. Man kann aber auch erleben, dass es immer notwendiger wird, dass dieser Schutz durch das lebt,



was wir bereit sind, an Energien für diesen Impuls aufzubringen. Und dass das neue Erziehungsparadigma noch eine Weile Schutz braucht, ist evident. Denn es entspricht nicht dem gängigen Zeitgeist. Der Waldorflehrer muss immer noch bereit sein, gegen den Strom zu schwimmen.

Heute bedeutet einen Impuls zu „realisieren“, nicht mehr alles so zu tun wie die Vorgänger es getan haben. Die benötigten Fähigkeiten müssen individuell und in der Schulgemeinschaft so verinnerlicht werden, dass daraus Autonomie ent-

steht, eben ein lernender Organismus, wie es z.B. im Buch Otto Scharmers „Theory U“ dargestellt ist. Diese Autonomie gibt den Schulen ihre wirkliche Identität. Dann wird der Impuls auch Bestand haben. ■

*Das Interview führte **Cornelie Unger-Leistner** via E-Mail. Eine ausführliche Darstellung zum Thema erscheint demnächst im „Lehrerrundbrief“.*

# Gesundheit kommt von innen

## **Dr. Rainer Patzlaff Über den Zusammenhang zwischen Gesundheitsförderung und Pädagogik – Rudolf Steiner als Vordenker der Salutogenese\*.**

*Aus der Not der Zeit geboren* – das ist die Signatur der Waldorfschule, die Rudolf Steiner mit Emil Molt 1919 nach der Katastrophe des Ersten Weltkriegs aufzubauen begann. Auch die Wiederbegründung dieser und einiger anderer Waldorfschulen bald nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs stand im Zeichen der Not.

Seither hat sich Waldorfpädagogik über alle fünf Kontinente verbreitet, die Zahl ihrer Einrichtungen geht in die Tausende. Wie steht es aber mit ihrem inneren Impuls, mit ihrem Kultur-auftrag? Auf welche Not antwortet Waldorfpädagogik heute?

Gerade weil die Waldorfpädagogik so erfolgreich ist, könnte sie jetzt in die Gefahr geraten, ihre Frische und Zukunftskraft zu verlieren. Immer mehr gerät z.B. in Vergessenheit, dass Rudolf Steiner eigentlich keinen „Lehrplan“ im üblichen Sinne geben wollte, sondern Pädagogen wünschte, die mit Hilfe der vertieften Erkenntnismöglichkeiten der Anthroposophie unmittelbar an den Kindern ablesen, in welcher leiblichen und seelischgeistigen Entwicklungssituation sie sich gerade befinden, um darauf dann in schöpferischer Weise methodisch und didaktisch individuell einzugehen.

### **Fragwürdige Bildungsreformen**

Die Kunst, am Kind selbst das Notwendige und Förderliche abzulesen, gehört zu den Lebensquellen der Waldorfpädagogik. Sie bedarf heute mehr denn je bewusster Pflege und energischer Vertretung nach außen, denn zunehmend machen sich gegenteilige Tendenzen geltend, ohne kritisch hinterfragt zu werden. Im Bewusstsein der Öffentlichkeit steht nur, dass unser Bildungswesen – angestoßen von den PISA-Studien – sich in einer tiefgreifenden Umgestaltung befindet und dabei besondere Aufmerksamkeit auf

die bisher vernachlässigte frühkindliche Bildung gerichtet wird. So begrüßenswert die neue Blickrichtung auch ist, so wird doch zu wenig wahrgenommen, dass keineswegs alle Veränderungen wirklich pädagogisch begründet sind. Politik und Wirtschaft nutzen die Umbruchsituation, um Reformen auf den Weg zu bringen, die sich angeblich an nichts anderem als am Wohle des Kindes orientieren, in Wahrheit aber von ganz anderen Motiven bestimmt sind.

Ein Beispiel: Die Vorverlegung des Schuleintritts (u.a. in Berlin um ein halbes Jahr!) dient erklärtermaßen der Beschleunigung und Effizienzsteigerung des Bildungswesens und folgt damit typisch wirtschaftlichen Gesichtspunkten. Pädagogisch gibt es für sie keinerlei stichhaltige Begründung. Recherchen ergaben, dass aus der Wissenschaft bis zum heutigen Tag kein einziger Beweis vorliegt, dass Kinder von einer früheren Einschulung langfristig profitieren; neuere Studien belegen sogar das Gegenteil. Es wirkt wie ein Hohn, wenn deutsche Kultusbehörden unter diesen Umständen für sich eine „Pädagogik vom Kinde aus“ in Anspruch nehmen. Selbst Andreas von Schleicher, der Organisator der von der Wirtschaftsorganisation OECD durchgeführten PISA-Studien, bezeichnete die Früheinschulungswelle öffentlich als „puren Blödsinn“ und verwies auf den PISA-Sieger Finnland, der das genaue Gegenteil von Früheinschulung praktiziert.

### **Freies Bildungswesen als Notwendigkeit**

Bevor die Diktaturen des 20. Jahrhunderts zielgerichtet Erziehung und Bildung in den Dienst ihrer ideologischen Indoktrination stellten, vertrat Rudolf Steiner entschieden den Standpunkt, dass weder wirtschaftliche noch gesellschaftspolitische Zielsetzungen, weder Ideologien noch Theorien in der Pädagogik etwas zu suchen haben. Das Kind mit seiner einmaligen, aus geistigen Welten in das Erdenleben hereintretenden Individualität – so sein Credo – ist das einzige Buch, in dem wir zu lesen haben, was

*\* Salutogenese bedeutet so viel wie Entstehung (Genese) von Gesundheit. Nach dem Salutogenese-Modell ist Gesundheit kein Zustand, sondern als Prozess zu verstehen.*

pädagogisch zu tun ist. Steiners Eintreten für ein freies, nicht von politischen oder wirtschaftlichen Vorgaben gegängelt Bildungswesen ist heute so aktuell wie damals. Es genügt indessen nicht, diesen Anspruch heute nur mit juristischen Argumenten zu untermauern. Er sollte auch inhaltlich eingelöst werden, indem die Zusammenarbeit mit den zahlreichen pädagogischen Initiativen unserer Zeit so vorangetrieben wird, dass die Forderung nach einer wahrhaft kindorientierten Pädagogik aufhört, eine Spezialität der Waldorfpädagogik zu sein. Sie muss zum universellen Kulturimpuls einer Kindheitspädagogik für alle Menschen werden.

### **Salutogenetische Pädagogik – ein Zukunftsprojekt seit 1919**

Das gleiche gilt für einen zweiten bedeutenden Impuls der Waldorfpädagogik: Wie ein roter Faden zieht sich durch die Ausführungen Rudolf Steiners der Hinweis auf den noch weithin unerforschten Zusammenhang zwischen Pädagogik und der gesundheitlichen Entwicklung im späteren Leben. Immer wieder führte er konkrete Beispiele an, wie bestimmte pädagogische Methoden oder Maßnahmen Jahrzehnte später in bestimmten Gesundheits- oder Krankheitsdispositionen ihren Niederschlag finden. Daraus folgt der organisatorische Grundansatz der Waldorfpädagogik: Gesundheitsfundamente mit lebenslanger Tragfähigkeit können nur in einem Gesamtbildungsgang verwirklicht werden, der von der Geburt bis zur Mündigkeit reicht.

Neben den gesundheitlichen Fernwirkungen achtete Steiner aber auch auf das aktuelle Befinden des Kindes. Regelmäßig ermahnte er die Lehrer zu beobachten, welche Wirkung ihr Unterricht auf die Gesundheit des Kindes hat, ablesbar zum Beispiel an der Blässe oder rosigen



Hautfarbe, an zunehmender Müdigkeit oder Frische und vielem mehr. Ferner bestand er darauf, dass ein fest angestellter Schularzt zum Kollegium gehört, der teilweise selbst unterrichtet, vor allem aber durch regelmäßige Unterrichtsbesuche die gesundheitliche Entwicklung aller Kinder verfolgt, die Lehrer unterstützt und fortbildet. In der ersten Waldorfschule war dies in Person von Dr. Eugen Kolisko vorbildlich verwirklicht. Leider gehört es zu den empfindlichen Mängeln gegenwärtiger Waldorfschulen, dass längst nicht überall ein solcher vollamtlicher Arzt mitarbeitet.

### **Gesundheit kommt von innen**

Die Waldorfpädagogik war also von Anfang an „salutogenetisch“ ausgerichtet, auch wenn dieses Wort und die entsprechende Wissenschaft längst noch nicht geboren waren. Steiner verfolgte das Ziel einer Gesundheitsförderung, die nicht allein durch äußere Mittel wie Bewegung und Nahrung erreicht wird, sondern langfristig vor allem durch eine intime Kenntnis der physiologischen und psychologischen Wirkungen pädagogischer Methoden und Einflüsse.

Dieser Ansatz steht im Einklang mit der modernen Salutogenese-Forschung, die bei ihren Untersuchungen zur „Herkunft der Gesundheit“ zu dem Ergebnis kommt, dass Gesundheit nur in geringem Maße durch biologische Faktoren bedingt ist und in erstaunlich hohem Maße von bestimmten geistig-seelischen Bedingungen ab-

32 | hängt, die der Mensch selbst herstellen kann bzw. herzustellen lernen kann.

Gesundheit so verstanden stellt sich nicht als ein Naturprodukt von selber ein, sondern wird durch Bildung und Erziehung erst aufgebaut bzw. unterstützt. Sie ist nicht als Abwesenheit von Krankheit zu verstehen, sondern als Anwesenheit eines schöpferischen Potentials an leiblichen, seelischen und geistigen Entfaltungsmöglichkeiten, die es dem Menschen erlauben, das eigene Schicksal kreativ in die Hand zu nehmen und dadurch immer mehr er selbst zu werden, ein Individuum mit unverwechselbarer, einmaliger Signatur.

*Eine Studie der EU hat zum Beispiel gezeigt, dass Kinder aus anthroposophischem Umfeld signifikant weniger allergieanfällig sind als andere Kinder.*

Ein solches Individuum erwirbt, salutogenetisch gesprochen, genügend Resilienz, um im späteren Leben Hindernisse und Probleme positiv als Herausforderungen zu begreifen, als Chancen, am Widerstand zu wachsen. Dieser Mensch wird mit Initiativkraft und Engagement am Weltgeschehen mitwirken, um Zukunftsimpulse zu verwirklichen.

### **Kindheit in Not**

Wie zukunftsweisend dieser Ansatz war und ist, zeigt sich erst in jüngster Zeit in voller Deutlichkeit: Seit mehr als einem Jahrzehnt ist unerwartet in allen hochtechnisierten Ländern eine dramatisch zunehmende Gesundheitsgefährdung der Kindheit zu beobachten, deren geradezu epidemische Ausmaße man sich noch vor 20 Jahren nicht hätte vorstellen können. Hier ist die Not, auf die Waldorfpädagogik jetzt und in Zukunft zu blicken hat!

Bei immer mehr Kindern stellen Ärzte und Erzieher Entwicklungsdefizite fest, in einer Vielfalt und Schwere, die bedrückend ist. Selbst fundamentale Fähigkeiten wie die Beherrschung von Tast-, Bewegungs- und Gleichgewichtssinn sind für angehende Schulkinder nicht mehr selbstverständlich.

Pädiater und Gesundheitsforscher konstatieren heute, dass zwar die klassischen Kinderkrankheiten verdrängt werden konnten (u.a.

durch Impfaktionen), an ihre Stelle aber eine Vielzahl chronischer Krankheiten und Wahrnehmungsauffälligkeiten getreten ist. Laut dem Bielefelder Forscher Klaus Hurrelmann gehören dazu: Krebs, Diabetes mellitus, Rheuma, Epilepsie, Allergien, Neurodermitis, Asthma bronchiale, Adipositas und Magersucht, ferner Auffälligkeiten im Wahrnehmungsbereich, ADHS, Leserechtschreib-Schwäche, Rechenschwäche, psychosomatische und affektive Störungen, Angst- und Affektsyndrome, depressive Syndrome. Das ist eine wahrhaft Furcht einflößende Liste, wenn man bedenkt, dass vieles davon schon im Kindergarten und im Grundschulalter auftritt. Noch gar nicht berücksichtigt sind dabei die Sprachentwicklungsstörungen, von denen nach amtlichen Statistiken mittlerweile fast jedes dritte Kind im Vorschulalter betroffen ist.

Die Ursachen für eine so katastrophale Entwicklung liegen in der Regel nicht in materiellen Mangerscheinungen (wie sollten sie auch in einer Wohlstandsgesellschaft!) und auch nicht in irgendwelchen genetischen oder sonstigen biologischen Veränderungen, sondern offenkundig in den Lebensumständen und Umfeldeinwirkungen, denen Kinder heute ausgesetzt sind. Die angeblichen „Defizite“ der Kinder spiegeln nur die Defizite unserer modernen Lebenswelt, spiegeln die zivilisatorischen Bedingungen, die wir den Kindern zumuten.

Diese zivilisatorischen Bedingungen aber sind durch uns selbst entstanden und folglich auch durch uns zu verändern. Gesundheitsfördernde Entwicklungsumgebungen für Kinder zu schaffen wird heute zu einer fundamentalen Aufgabe jeglicher Pädagogik.

Dass die Waldorfpädagogik dazu einen substantiellen Beitrag zu leisten vermag, dafür gibt es inzwischen schon erste wissenschaftliche Beweise: Die „Parsifal-Studie“, die von der EU in mehreren europäischen Ländern durchgeführt wurde, hat zum Beispiel gezeigt, dass Kinder aus anthroposophischem Umfeld signifikant weniger allergieanfällig sind als andere Kinder. Die Frage, warum das so ist, harret noch der wissenschaftlichen Erforschung.

### **Lernkräfte als verwandelte Wachstumskräfte – eine epochale Entdeckung**

Die Praxis der Waldorfpädagogen beruht auf einem der bedeutendsten Forschungsergebnisse Rudolf Steiners, das grundlegend ist für den Zu-

sammenhang zwischen Pädagogik und Gesundheit. Gemeint ist Steiners Entdeckung, dass die gestaltgebenden Kräfte, die in den ersten Kindheitsjahren für das Wachstum des Körpers, für die Differenzierung und Strukturierung der Organe sorgen, etwa im siebten Lebensjahr nach getaner Arbeit zur Verfügung stehen als gestalt- und strukturgebende Kräfte im seelischen und geistigen Raum. Hier treten sie als bewusst gebildete Vorstellungen, Gedächtnisbilder und gedankliche Operationen in Erscheinung, auf die sich das angehende Schulkind stützt.

Lernkräfte sind verwandelte, frei gewordene Wachstums- und Gestaltungskräfte – so fasste Steiner das Resultat zusammen und wies zugleich auf die Gefahr hin, die damit verbunden ist: Werden diese Kräfte zu früh für bewusste kognitive und intellektuelle Prozesse in Anspruch genommen, entzieht man sie der noch nicht beendeten Arbeit an der leiblichen Organisation und bewirkt dadurch möglicherweise eine nachhaltige Schwächung der Konstitution und Leistungsfähigkeit, die sich unter Umständen erst nach vielen Jahren zeigt.

Die Kenntnis dieser Zusammenhänge hat unmittelbare Konsequenzen für die schon erwähnte Frage des Einschulungszeitpunktes, und damit steht die Waldorfpädagogik vor der Notwendigkeit, sich gegen die aktuellen Tendenzen zur Beschleunigung und Verfrühung der kindlichen Bildung zu stemmen, ohne dogmatisch auf jahrzehntelanger Gewohnheit zu bestehen. Sie wird ihre Auffassung der Öffentlichkeit verständlich zu machen haben und den Übergang vom Kindergarten in die Schule in transparenter Weise gestalten müssen. Auch ist endlich Forschung notwendig, um den Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand bei Einschulung und der späteren Gesundheitsentwicklung empirisch zu prüfen.

### **Forschungsprojekt „Einschulungs- alter und Gesundheitsentwicklung“**

Ein erstes Projekt dazu wird im IPSUM-Institut Stuttgart durchgeführt, in Zusammenarbeit mit rund 80 deutschen Waldorfschulen, unterstützt vom Bund der Freien Waldorfschulen, der Medizinischen und Pädagogischen Sektion am Goetheanum sowie zahlreichen Stiftungen. Nach einer Pilotphase von 2004 bis 2006 wurden die Einschulungsjahrgänge 2007 und 2008 auf ihren Entwicklungsstatus untersucht und werden vier

Jahre später auf den dann erreichten Gesundheitsstatus erneut untersucht werden. Kleinere Zwischenerhebungen sind geplant.

Derzeit liegen die nach einem standardisierten Verfahren erhobenen Entwicklungsdaten von über 10.000 angehenden Waldorfschülern aus allen Teilen der Bundesrepublik vor. Die statistische Auswertung ergab, dass die entscheidenden Schritte zur motorischen und sensorischen Reife geradezu ruckartig in einem schmalen zeitlichen Fenster von nur 9 Monaten bei den Mädchen und 12 Monaten bei den Jungen geschehen. Dieser Entwicklungsschub setzt bei den Mädchen mit 5 ½ Jahren, bei den Jungen mit 5 ¾ Jahren ein und fällt damit eindeutig in einen Zeitraum, der nach dem von den Bildungspolitikern neu festgesetzten Beginn der Schulpflicht liegt.

Was das für die Entwicklung der Gesundheit, der Leistungs- und Lernfähigkeit bedeutet, wird sich erst in den abschließenden Untersuchungen 2011 und 2012 zeigen können. Ein Vergleich mit Nicht-Waldorfschülern wird teilweise durch die Daten der großen, vom Robert-Koch-Institut durchgeführten Gesundheitsstudie möglich sein, und vielleicht wird sich auch eine eigene Vergleichsstudie an die jetzt laufende Studie anschließen müssen.

Auf jeden Fall wird hier eine erste empirische Basis geschaffen für die von Steiner hervorgehobene salutogenetische Perspektive. Die Forschung geschieht unter lebhafter Mitwirkung von Wissenschaftlern, die weder Anthroposophen noch Waldorfanhänger sind, und das erscheint dem Forschungsteam als eine Signatur, die der Waldorfpädagogik im Großen für ihre weitere Entwicklung zu wünschen ist: Aktive Einbettung in die öffentlichen Bemühungen um eine Neugestaltung der Kindheit, Herausarbeiten des eigenen Profils in einer für Außenstehende verständlichen Sprache, souveränes öffentliches Eintreten für eine salutogenetisch orientierte Pädagogik. ■

*Dr. Rainer Patzlaff, 1975–2002 Oberstufenlehrer für Deutsch und Geschichte an der Waldorfschule Uhlandshöhe. Publizist, Medienforscher und Dozent. 2001 Gründung des Instituts für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie (IPSUM in Stuttgart), an dem u.a. der Bund der Freien Waldorfschulen und die Vereinigung der Waldorfkinderkärten als Gesellschafter beteiligt sind.*  
[www.ipsum-institut.de](http://www.ipsum-institut.de)



*„Was der Mensch bedeutet,  
das aber fängt erst da an, wo er nicht bloß Art oder Gattungs-,  
sondern wo er Einzelwesen ist ... Wer über das Wesen der Biographie  
nachdenkt, der wird gewahr, dass in geistiger Beziehung jeder Mensch  
eine Gattung für sich ist.“* RUDOLF STEINER



# Schule als Ort der Welt- und Selbsterkenntnis

*Henning Kullak-Ublick* **Wer schon einmal mit dem Flugzeug über Holland geflogen ist, kennt das Bild: Weit und breit gibt es nicht einen einzigen Flecken, der nicht erkennbar von Menschenhand gestaltet worden ist – mit Deichen, Kanälen, Brücken und Tausenden von Pumpstationen. Ähnlich, wenn auch nicht immer so offensichtlich, ist es in ganz Mitteleuropa mit seinen Kulturlandschaften, die über Jahrhunderte hinweg gewachsen sind.**

In den vergangenen Jahrzehnten hat diese Entwicklung eine neue Dimension bekommen, die vermutlich einen Evolutionssprung markiert: Mehr als die Hälfte aller Menschen leben seit Beginn des 21. Jahrhunderts in einer städtischen Umgebung. Nicht mehr die Natur, sondern die menschengemachte, technisierte und medial bis in ihren letzten Winkel vernetzte Welt bestimmt die Erfahrungen und Beziehungen fast aller Menschen. Es scheint, als hätte uns die Weltgeschichte selbst vor einen Spiegel geführt, in dem wir sehen, was es heißt, die „Krone der Schöpfung“ zu sein, nicht mehr nur unschuldige Geschöpfe, sondern selbst verantwortlich für die Zukunftsentwicklung.

Aus diesem Spiegel blicken uns all die bekannten Dämonen unserer Zeit an: Klimakrise, Flüchtlingsströme, Terrorismus, globalisierte Plutokratie. Aber wir sehen auch eine weltweit voneinander wissende Menschheit, die darum ringt, sich in ihrer Verschiedenheit ertragen zu lernen. Die alte Menschheitsfrage „Soll ich meines Bruders Hüter sein?“ tönt ebenso existenziell aus diesem Spiegel heraus wie das ewig neue „Erkenne dich selbst!“

Vor diesem Hintergrund hat die Waldorfschule ihren Zug rund um den Erdball angetreten. Was kann sie dazu bei-

tragen, dass das Miteinander der Menschen unter den neuen Bedingungen gelingt?

Schule, wenn sie sich recht versteht, ist immer ein Ort, an welchem in der Begegnung der Menschen Erkenntnis entsteht – Welterkenntnis und Selbsterkenntnis. Erkenntnis aber braucht Raum und seelische Weite – auch für das Feine und Ungesagte, für Begeisterung und Irrtum. Waldorfschule, wenn sie sich recht versteht, schafft diese Räume, indem sie die Möglichkeit zur Selbsterziehung bei jedem einzelnen Menschen, der in ihr handelt voraussetzt, sei er nun Kind, Jugendlicher, Lehrer oder Elternteil. Alles Handeln dient dem Ziel, die dafür nötigen Kräfte zu wecken, freizusetzen oder zu stärken. Nur wer sich selbst entwickelt, kann auch den anderen als sich entwickelnden Menschen wahrnehmen.

Dieses Leitideal begründet einen Kulturbegriff, der sich nicht aus allgemeinen Merkmalen geografischer, religiöser oder ethnischer Überlieferungen ableiten lässt, sondern mit der Geistesgegenwart der jeweils gemeinsam Handelnden rechnet, also mit ihrer Fähigkeit, durch ihr Zusammenwirken etwas entstehen zu lassen, das es sonst nicht gäbe. Jede Begegnung von zwei Menschen ist so gesehen eine interkulturelle Begegnung – und zugleich Übung in der Kunst, das werdende des anderen in den bunten Gewändern des (kulturell, sozial oder ethnisch) Gewordenen zu entdecken.

„Was der Mensch bedeutet, das aber fängt erst da an, wo er nicht bloß Art oder Gattungs-, sondern wo er Einzelwesen ist ... Wer über das Wesen der Biographie nachdenkt, der wird gewahr, dass in gei-

stiger Beziehung jeder Mensch eine Gattung für sich ist.“ (Rudolf Steiner, „Theosophie“, GA 9, 30. Ausgabe 1971, S. 71)

Rudolf Steiner schrieb diese Worte zehn Jahre vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges und fünfzehn Jahre vor Gründung der ersten Waldorfschule nieder in seinem ersten umfassenden Versuch, die sinnlich-übersinnliche Existenz des Menschen methodisch streng zu „entschleiern“. Er legte damit den Grundstein für eine pädagogische Idee, die allen Unterricht in den Dienst der Befähigung eines jeden Kindes stellt, zu seiner eigenen Lebensaufgabe zu finden. Steiner betonte später immer wieder, dass eines der wirksamsten Instrumente zum Erreichen dieses Zieles der Entschluss der Lehrerinnen und Lehrer sei, ihre Aufmerksamkeit und Menschenkenntnis kontinuierlich weiter zu entwickeln – kurz: immer unterwegs und damit Schüler zu bleiben.

Eine Schule, die sich so versteht, rechnet immer mit den handelnden Menschen vor Ort und widersetzt sich daher jeder politischen oder weltanschaulichen Vereinnahmung. Deshalb konnte die Waldorfpädagogik weltweit in völlig unterschiedlichen Kulturen und Religionen aufgegriffen und für die jeweiligen Umstände adaptiert werden, ohne ihren substanziellen Kern aufgeben zu müssen. Nach neunzig Jahren gibt es mehr als tausend Waldorfschulen in allen Erdteilen, die sich diesem allgemeinem menschlichen Impuls einer lernenden Gemeinschaft verpflichtet fühlen und in ihrer Mehrzahl zeigen, dass nicht die materiellen oder bildungsbürgerlichen Voraussetzungen, sondern die Begeisterung der vor Ort Handelnden über die Qualität ihrer Schule entscheiden.

In Deutschland ist es der Freien Interkulturellen Waldorfschule in Mannheim gelungen, durch ihren Respekt vor dem Wert einer jeden Kultur eine Atmosphäre zu schaffen, in der Kinder und Erwachsene aus mehr als einem Dutzend verschiedener Herkunftsländer und sozialer Schichten zusammenarbeiten und aneinander lernen. Die dort gemachten Erfahrungen haben inzwischen auch Initiativen in Hamburg, Dortmund und Stuttgart ermutigt, sich auf einen ähnlichen Weg zu begeben.

Wie beschwerlich der Weg einer auf die Verantwortung jedes Einzelnen setzenden Schule – und wie schmal der Grat zur Unverbindlichkeit – sein kann, weiß jeder, der ihn geht. Aber ebenso sicher ist die Erfahrung des Zugewinns an Kraft und pädagogischer Intuition, wenn das Interesse aneinander innerhalb eines Kollegiums lebt und die gemeinsame Ideenbildung beflügelt.

Die historisch neue Situation, dass die Menschheit zunehmend in einer Umwelt lebt, die ihrer eigenen Gedanken- und Gefühlswelt entsprungen ist, stellt auch die Frage nach der Erkenntnis neu.

So bedeutet Friedenspädagogik vor allem anderen, die Frage aufzuwerfen nach der Art der Erkenntnis, die in einer Schule gepflegt wird. Das ist unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen keine akademische Luxusfrage mehr, sondern möglicherweise die entscheidende Zukunftsfrage. Lässt sich die Art unseres Erkennens so verändern, dass sie – gleichsam prophetisch – erfasst, was sich aus der Individualität jedes unserer Kinder erst noch im Lauf der Zeit ergeben wird? Joseph Beuys hatte das im Blick, als er sagte „Die Ursachen liegen in der Zukunft!“ ■

*Henning Kullak-Ublick ist Klassenlehrer an der Freien Waldorfschule Flensburg, Mitglied des Vorstands des Bundes der Freien Waldorfschulen und der „Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V.“, einer internationalen Waldorfgeneration. Er ist Sprecher der „Aktion mündige Schule“ ([www.freie-schule.de](http://www.freie-schule.de)) und arbeitet in der Internationalen Konferenz der Rudolf-Steiner-Schulbewegung mit (Haager Kreis).*

# Pädagogik kann immer weniger aus Tradition schöpfen

*Dr. Richard Landl* **Pädagogik kann immer weniger aus tradierten Formen schöpfen. Umfassende Gestaltungsimpulse, die in viele Lebensbereiche hinein geflossen sind, machen die Stärke der Waldorfpädagogik aus, ihre Orientierung gebende Kraft.**

Das ganzheitliche Bildungsideal der Waldorfpädagogik beruht auf der Grundlage des anthropologischen Ansatzes von Rudolf Steiner. Dieser hat über die Schule hinaus die Gestaltung des familiären Umkreises für das Kind angeregt: beim Umgang mit Medien, der Bildung von familiären Ritualen, sinnvollem Spielen, erzieherischem Umgang mit einer bestimmten Altersstufe, Ernährung und anderem.

Aus dem Anstreben dieses Erziehungsideals konnte ein großer Gewinn für die Kinder, aber auch für die Familien gezogen werden. Daneben stand jedoch auch die Erfahrung, dass gerade diese Empfehlungen für alle Lebensbereiche verbunden mit der starken Anbindung der Eltern an das schulische Leben als in sich geschlossenes System erlebt werden konnten. Man konnte nur dafür oder dagegen sein. Hinweise zum Umgang mit Medien konnten zum Beispiel als Eingriff in die persönliche Sphäre erlebt werden, ganz unabhängig von einer möglichen sachlichen Begründung. Während Eltern die Anregungen immer öfter kritisch hinterfragten, fiel es einer zunehmenden Zahl von Lehrern offenbar immer schwerer, die eigenen pädagogischen Handlungen und die von Eltern erwarteten Verhaltensweisen inhaltlich nachvollziehbar zu begründen. Behauptungen und Forderungen ersetzen zunehmend die vertiefte Darstellung anthroposophischer Begründungszusammenhänge. Dabei diente allzu leicht





*Rudolf Steiner sagt,  
dass nur derjenige Mensch  
Erzieher und Lehrer sein  
kann, der sich kontinuierlich  
selbst erzieht, d.h. sich  
verändert.*

der Verweis auf Aussagen Rudolf Steiners als hinreichende Erläuterung. Was aber vom Waldorflehrer erwartet wurde, war eine individuelle Positionierung, eine Authentizität, die sich der einzelne Lehrer im dynamischen Prozess des Studiums der anthropologischen Grundlagen, durch genaue Beobachtung der Kinder, durch eigene Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit Zeitströmungen erwirbt.

Dieser authentische Lehrer, der bereit ist, sowohl sein pädagogisches Tun als auch die waldorfpädagogischen Grundlagen stets neu zu befragen und damit auch zu verwandeln, wurde von Eltern aber auch in der öffentlichen Wahrnehmung zunehmend vermisst. Selbstverständlich trifft auf viele engagierte Waldorfpädagogen diese pauschale Darstellung nicht zu. Dennoch ist das Bild der Waldorfschule intern und extern zunehmend durch die beschriebene Haltung geprägt worden – auch wenn es nicht die Mehrheit der Lehrer betrifft.

Zwischen individueller Freiheit und Verantwortung gegenüber dem Erziehungsauftrag, zwischen dem autonomen zeitgemäßen Umgang mit den Grundlagen und einer starken erfolgreichen Tradition – in diesem Spannungsfeld lebt der Waldorflehrer seit langem. Es zeigt sich aber, dass die Kraft dieser Pädagogik immer weniger aus den tradierten Formen gewonnen werden kann, sondern nur noch aus der individuellen Auseinandersetzung mit ihnen. Dies gilt auch dort, wo

sich traditionelle Verhaltensweisen nach wie vor bewähren.

Rudolf Steiner äußert, dass nur derjenige Mensch Erzieher und Lehrer sein kann, der sich kontinuierlich selbst erzieht, d.h. sich verändert. Dieser Wandlungsprozess gelang früher durch das immer tiefere Einarbeiten in die vorhandene Waldorfpädagogik und das zunehmende Verständnis für die Sinnhaftigkeit ihrer praktischen Ausgestaltung. Für den heutigen Lehrer ist das Verstehen der anthropologischen Grundlagen noch genau so Voraussetzung; das Entscheidende für die Fähigkeitsbildung des Lehrers besteht aber nicht mehr alleine im Einleben in Vorhandenes. Hinzu treten muss genauso die kritische Prüfung aller gewachsenen Inhalte und Formen auf ihre Berechtigung und Sinnhaftigkeit für die heutigen Kinder.

Um Missverständnissen vorzubeugen: in vielen Ansätzen wird sich durchaus eine Bestätigung des Früheren ergeben, in anderen Bereichen jedoch werden sich ganz neue Gestaltungen bilden müssen. Pädagogisch wirksam wird der Prozess sein, durch den der einzelne Lehrer zu seinem pädagogischen Grundverständnis kommt. Die Pädagogik wird so eine individuelle Ausprägung in jedem einzelnen Lehrer annehmen. Sie befähigt ihn, wach und mit unbefangenen Blick

den Kindern und Jugendlichen zu begegnen und ein authentisches Verhältnis zu ihnen zu begründen.

Fordert so die Zeit einen veränderten Umgang mit der Waldorfpädagogik, so liegt darin jedoch gleichzeitig die große Gefahr der Beliebigkeit und von nur subjektiv geprägten Ausgestaltungen. Was kann man nun dieser Gefahr, die bei jedem Individualisierungsvorgang auftritt, als Gegengewicht entgegensetzen?

Will man die Autonomie des einzelnen Lehrers wahren, so kann ein solches Gegengewicht nur in einer doppelten Verantwortlichkeit bestehen, zunächst gegenüber den Kindern und ihren Eltern. Hierbei ist eine zutiefst moralische Dimension angesprochen, die den Schicksalszusammenhang des Lehrers mit seinen Schülern betrifft. Der Lehrer kann dieser Seite der Verantwortung nur gerecht werden, wenn er bereit ist, sein eigenes Handeln stets zu überprüfen und zur eigenen Entwicklung bereit zu sein.

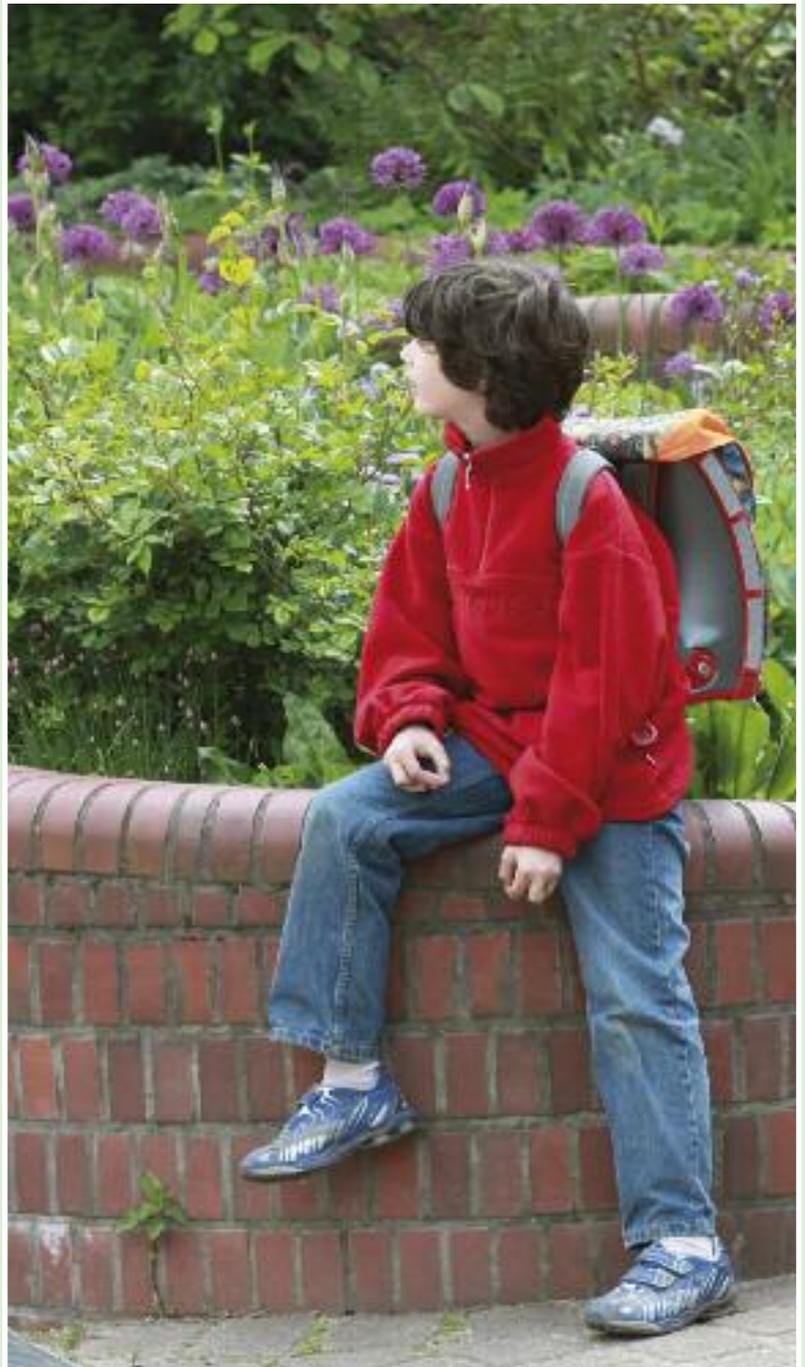
Die andere gleich bedeutsame Verantwortung besteht den Kollegen gegenüber. Jeder Lehrer muss bereit sein, sein pädagogisches Handeln der Gemeinschaft der Kollegen gegenüber zu offenbaren, zu begründen und sich dazu befragen zu lassen. Diese Form von Verantwortung und Rechtfertigung des eigenen Tuns stellt die professionelle Seite des Lehrerhandelns dar: eine Verpflichtung, die jeder Lehrer der Gemeinschaft der Kollegen gegenüber eingeht, der in den Schulorganismus eintritt.

In der Vergangenheit ist diese zweite Seite der Verantwortlichkeit oft zu kurz gekommen oder gar nicht als solche bewusst gewesen oder akzeptiert worden. Die Freiheit zum autonomen Handeln und zur individuellen Ausgestaltung der Pädagogik erwirbt sich der einzelne Lehrer jedoch erst dadurch, dass er bereit ist, das eigene Tun von den Fachleuten, mit denen er durch eine gemeinsame Aufgabe kritisch verbunden ist, befragen zu lassen und sein Handeln in Einklang mit dem seiner Kollegen zu bringen. Es ist einsichtig, dass die Waldorfschulen für diesen Prozess eigene Formen brauchen.

Eine lebendige und den heutigen Kindern und Jugendlichen angemessene Gestalt kann nur geschaffen werden, wenn die kreativen Potenziale des einzelnen Lehrers in einen gemeinsamen Bildungsauftrag des ganzen Kollegiums einfließen. Auch Eltern und ältere Schüler können durch einen solchen Prozess zu konstruktiver Mitarbeit angeregt werden. Als Werk aller Beteiligten bildet sich so die wandlungsfähige Zukunftsgestalt der Waldorfschule. ■

*(Siehe zu diesem Artikel auch den Bericht zur Qualitätsentwicklung auf Seite 55)*

*Dr. Richard Landl ist Mitglied im Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen und leitet u. a. das Modellprojekt zur Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen. Er ist Dozent an der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn im Fachbereich Bildungswissenschaften und war langjährig tätig als Waldorflehrer.*



# Waldorfeltern sind eine wirkungsvolle Bürgerbewegung

*Harm Robbe* **Wenn sich Eltern dazu entschließen, ihr Kind auf eine Waldorfschule zu schicken, so können sie dafür ganz unterschiedliche Gründe haben. Sie sind Alternative, Freunde, Nachbarn, praktizierende Anthroposophen, Sympathisanten, oder aber pure Traditionalisten, weil schon Mutter und Großvater Waldorfschüler waren.**

Aber sie alle haben eines gemeinsam, sie nehmen ein verfassungsmäßiges Grundrecht wahr, wie es in Artikel 7(4) GG formuliert ist. Er gewährleistet die Einrichtung von privaten Schulen, deren Genehmigung zu erteilen ist, wenn diese in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird.

In der gegenwärtigen Situation der Verunsicherung durch fragwürdige Massentests, Vergleichsarbeiten und Rankings gehen viele Eltern bewusster als früher mit den Bildungsbiographien ihrer Kinder um. Die Nachfrage nach Schulen in freier Trägerschaft hat stark zugenommen. Die Waldorfschulen müssen sich inzwischen viel stärker dem Wettbewerb stellen. Die Qualitätsfrage wird ganz offen gestellt. Es wäre fatal, sich auf allmählich vertrocknenden Lorbeeren der Vergangenheit auszuruhen.

„Waldorfeltern“ haben den meisten anderen etwas voraus, man kann es als besondere Verpflichtung oder aber als Privileg ansehen: Sie haben von Anfang an die Möglichkeit, sich an der Gestaltung der

Schule zu beteiligen und damit Einfluss und Verantwortung zu übernehmen. Die Eltern lassen sich nicht mehr abspesen mit Verweisen wie: „wir wissen, was gut für Ihr Kind ist“, sie erwarten (und bekommen auch viel öfter) nachvollziehbare Antworten auf ihre Fragen.

Aus eigener Erfahrung kann ich einiges über diesen „Marsch durch die Waldorf-Institutionen“ berichten. In verschiedenen Situationen machte ich meine Erfahrungen mit Mit-Eltern und den Lehrern meiner Kinder, zunehmend auch mit anderen Eltern und Lehrern. Zunächst waren es die offenen Fragen, die die Elternvertreter zusammenführten, manchmal auch in Konfrontation mit den Lehrern. Dabei wurde sehr bald eine Besonderheit der Waldorfschule deutlich: Anders als sonst üblich begegnen sich Eltern und Lehrer in der Konfrontation nicht in einem hierarchischen Oben-und-Unten-Verhältnis oder als Führung und Opposition, sondern sie sind idealerweise Partner – auf Augenhöhe, wie es heutzutage heißt. Das macht die Arbeit allerdings nicht einfacher, ganz im Gegenteil. Das Finden und Behaupten eines notwendig eigenen Standpunktes der Eltern ist in einer derartigen Konstellation viel mühsamer, wenn auch unerlässlich.

Trotz wünschenswertem Einverständnis zwischen Eltern und Lehrern und dem Willen, für das Wohl der Kinder und der Schule an einem gemeinsamen Strang zu ziehen, muss die besondere Stellung der Eltern berücksichtigt werden. Die

Eltern haben nicht nur die Chance, sondern auch die Verpflichtung, Qualität im Unterricht zu fordern und zu fördern. Beides gelingt am besten durch ständigen Austausch mit den Lehrern mit viel gegenseitigem Vertrauen.

Es gibt viele Möglichkeiten der Zusammenarbeit. An erster Stelle steht der Elternabend, der in der Vergangenheit oft ein reiner Lehrerabend war, weil dessen Gestaltung hauptsächlich vom Lehrer ausgeht. Schon hier sollte der Austausch beginnen. Selbstverständlich werden die Eltern in den unteren Klassenstufen durch die Lehrer ausführlich mit den Grundlagen der Waldorfpädagogik bekannt gemacht. Je mehr die Eltern verstehen, was ihre Kinder in der Schule erfahren, umso mehr können sie auch den Lehrer in seiner Arbeit unterstützen. Es zahlt sich auch für den Lehrer aus, wenn er die Eltern weitestgehend einbezieht und den Elternabend nicht nur zum Belehren, sondern von Anfang an zum Austausch nutzt.

Später können Eltern und Lehrer die Planung und Durchführung eines Elternabends gemeinsam machen. Auch für die Arbeit in Schulorganen wie zum Beispiel der Eltern-Lehrer-Konferenz gilt, dass es ein Miteinander statt eines Gegeneinanders geben muss. Aber nicht Harmoniesucht um jeden Preis ist gefragt, sondern das fruchtbare Zusammenführen der manchmal auch gegensätzlichen Positionen.

Dabei habe ich folgende Beobachtung gemacht: Je weiter die Ent-



fernung von der täglichen Begegnung mit dem einzelnen Kind ist, umso allgemeiner wird es. Schon in der ELK (Eltern-Lehrer-Konferenz) steht mehr die aus vielen Klassen bestehende große Schulgemeinschaft im Vordergrund. Dies setzt sich weiter fort. Auf der zweimal jährlich stattfindenden Bundeselternratstagung (BERT), zu der mittlerweile Elternvertreter und Lehrer aus 210 Schulen zur großen Fortbildungs-, Beratungs- und Begegnungsveranstaltung zusammenkommen, geht es um Themen, die alle Waldorfschulen gemeinsam betreffen. Auch hier werden Elterninteressen nicht gegen Schulinteressen ausgespielt, da die Eltern ja selbst ein Teil der Schule sind. Der Sprecherkreis des Bundeselternrates, dem neben den Elternvertretern aus den Regionen selbstverständlich auch Lehrer angehören, ist viel mehr als der satzungsmäßige geschäftsführende Ausschuss des Bundeselternrats, der Tagungen organisiert; vielmehr führt er die Elterninteressen der Regionen zusammen und setzt Impulse für die zukünftige Arbeit.

44 | In der Zusammenarbeit wird deutlich, wie viel Eltern und Lehrer von einander lernen können. Das gleiche gilt für die zunehmende Teilnahme von Eltern an klassischen Lehrerveranstaltungen wie zum Beispiel Delegiertentagungen. In Zukunft wird es noch mehr Gelegenheit zur gemeinsamen Arbeit von Eltern und Lehrern an wichtigen Bildungsfragen geben. Wie bereits erfolgreich zum Thema Qualitätsentwicklung praktiziert, werden in Zukunft regelmäßig gemeinsame Kongresse zu wichtigen Bildungs- und Schulthemen veranstaltet. Ein Mangel besteht allerdings immer noch in der zahlenmäßigen Präsenz der Lehrer bei der Bundeselternratstagung und der Eltern bei der Delegiertentagung, aber das kann ja noch besser werden.

Da eine enge Zusammenarbeit aller an der Schule beteiligten Menschen anzustreben ist, müssen auch die Schüler, spätestens in der Oberstufe, angemessen einbezogen werden, denn nur so kann das Beste auch für nachfolgende Schülergenerationen erreicht werden.

Eltern müssen ihre besondere Chance in der Waldorfschule bewusst ergreifen und jeden Tag echte Waldorfpädagogik einfordern, die idealerweise von echten Waldorflehrern vermittelt wird. Die Gewinnung von geeigneten Lehren ist eine notwendige Aufgabe, an der sich auch Eltern nach Kräften beteiligen müssen.

Die Waldorfschulbewegung sollte ihre Position in der Bildungsdiskussion der Gegenwart offensiv vertreten. Wir Eltern tragen hierbei, im eigenen Interesse, eine besondere Verantwortung. Wir müssen deutlich machen, dass unser Ziel nicht das optimale Training unserer Kinder für die Interessen der Wirtschaft ist, sondern eine menschengemäße Erziehung, die für das ganze Leben prägend ist.

Waldorfeltern können auch gesellschaftspolitisch nach außen wirken: Die Stimme von Eltern hat bei Verwaltung und Politik ein viel größeres Gewicht als jeder Verband. Neben der inzwischen professionellen Öffentlichkeitsarbeit des Bundes der Freien Waldorfschulen können Eltern auf allen Ebenen, in der Nachbarschaft der eigenen Schule, in der Gemeinde, bei den Parlamentsvertretern, bis in die Bundesministerien hinein ihre Stimme erheben. Eltern sind Wähler und Wählerstimmen schlagen zu Buche, wenn es viele sind. Wenn wir Eltern von 80.000 Schülern unseren Volksvertretern unsere berechtigten Interessen immer wieder zu Gehör bringen, werden unsere Anliegen nicht unerhört bleiben können. Dieser Wirksamkeit sollten wir uns mehr bewusst werden und jede Gelegenheit in diesem Sinne nutzen. ■

*Harm Robbe, selbst ehemaliger Waldorfschüler, seit 1989 Waldorfvater, langjähriger Klassenelternverteter und Schulvertreter in der Region und im Bundeselternrat (BERT), Mitglied des Sprecherkreises im Bundesvorstand und in der Bundeskonferenz. Seine drei Kinder besuchten die Waldorfschule in Hamburg-Altona.*





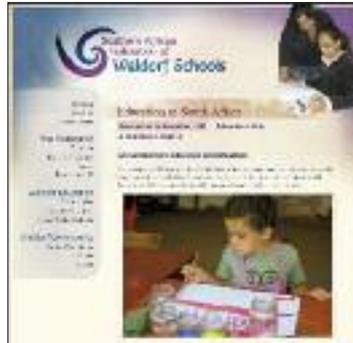
*In der Zusammenarbeit wird deutlich, wie viel Eltern und Lehrer von einander lernen können. Das gleiche gilt für die zunehmende Teilnahme von Eltern an klassischen Lehrerveranstaltungen wie zum Beispiel Delegierten tagungen.*

# Gewaltfreiheit durch die Qualität des Unterrichts erreichen – weltweit

**Nana Göbel Trotz „world-wide-web“: Das Interesse an Waldorfpädagogik wird vor allem durch die menschlichen Begegnungen geweckt.**

Als im Mai 2009 die Teilnehmer einer einwöchigen Tagung der asiatischen Waldorflehrer im schwül-heißen Manila gefragt wurden, ob sie in Zukunft vielleicht doch etwas längere Pausen haben möchten, wurde einstimmig geantwortet, dass Pausen vielleicht für westliche Dozenten notwendig seien, nicht aber für die Teilnehmer aus den verschiedensten asiatischen Ländern, denn sie wollten ja etwas lernen und bräuchten dazu keine Pause. Und diese Stimmung ist in den vielen oft noch kleinen Waldorfkinder-gärten und Waldorfschulen dieser Weltgegend immer zu spüren: wir wollen uns diese Pädagogik erarbeiten, sie praktizieren lernen und damit die Kinder aus dem Stress des Memorierens und der stundenlangen Leistungsüberprüfungen befreien und ihnen ihre Kindheit zurückgeben.

Kürzlich haben wir von den „Freunden der Erziehungskunst“, der internationalen Vereinigung der Waldorfpädagogik, Schüler einer 9. Klasse in einer südafrikanischen Waldorfschule, die von Regelschulen gewechselt waren, gefragt, was nun die Waldorfschule von ihrer alten Schule unterscheidet. Dabei erhielten wir die einhellige



Antwort, dass es die Gewaltfreiheit sei. Wenn dies nur die Auffassung eines einzelnen Jungen gewesen wäre, hätte uns die Aussage wohl nicht so beeindruckt. Dass aber alle Schüler, die von anderen Schulen kamen, dieselbe Auffassung teilten, war doch ein eindeutiges Signal für die Qualität der Beziehungen in dieser Schule.

Dass Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt ausgesprochen verschieden zum Ausdruck kommt, unterschiedliche Lerninhalte und ganz verschiedene Ausprägungen hat, zeigt die innere Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit dieser Pädagogik. Dass gleichzeitig einige Grundelemente überall auf der Welt wiederzufinden sind, zeigt die auf das Kind bezogene Qualität dieser Pädagogik, die der Kindheit Raum geben will und die Beziehungen zwischen den beteiligten Menschen so gestalten will, dass der einzelne sich in Frieden entwickeln kann. Gelebte Gewaltfreiheit, die nicht durch den moralischen Zeigefinger, sondern durch einen interessanten künstlerischen Unterricht erreicht wird, ist ein echtes Ergebnis der

waldorfpädagogischen Praxis – weltweit.

Im Norden Israels, nahe dem Städtchen Yodfat, liegt eine der zwölf Waldorfschulen dieses Landes. Beim Besuch dieser Schule sahen wir in einem gedrängt vollen Klassenzimmer, dessen Wände mit zahlreichen Kinderbildern geschmückt waren, ein so angeregtes Gespräch zwischen Schülern und Lehrer, dass eine kleine cholerische Dame voller Ärger aufstampfte, als nun gerade ihre wiederholte Meldung dieses Mal nicht berücksichtigt werden konnte – wieder einmal nicht. Ihr Eifer war so unübersehbar, dass es



uns wie den Lehrer im Innersten freute. Kinder mit herrlichen, stark ausgeprägten Temperamenten waren in diesem Zimmer versammelt. Ganz anders und viel zurückhaltender war die Stimmung in der südlichsten Waldorfschule Israels in Beer Sheva, die wegen der Auseinandersetzungen mit den Palästinensern im Gaza-Streifen heftige Attacken erleben musste und wo eine gewisse melancholi-

sche Zurückgezogenheit und Dankbarkeit dafür, dass Kinder und Lehrer bisher nicht verletzt worden waren, herrschte. So wie Israels Natur durch einen auffälligen Reichtum und eine große Spannweite charakterisiert ist, im Kleinen ein ganzes Bild der Welt, so sind auch die Lernstimmungen in diesem Land von einer großen seelischen Differenziertheit. Alle Probleme der heutigen Lernsituationen finden sich hier wie in einem Nukleus dicht gedrängt. Und dass die Waldorfpädagogik sich inzwischen auch in die arabischen Städte ausgebreitet hat, ist für die gesamte israelische Schulbewegung eine große Freude. In einer schwierigen Phase der kleinen arabischen Waldorfschule in Shfar'am haben die israelischen Waldorfschulen gemeinsam mit den Freunden der Erziehungskunst eine Rettungsaktion unternommen.

Die Freunde der Erziehungskunst begleiten die Entwicklung der weltweiten Kindergarten- und Schulbewegung vor allem auf finanziellem und rechtlichem Gebiet und helfen immer da, wo eine Frage gestellt wird. Das Leben dieser weltweiten Bewegung stellt immer wieder Aufgaben und Fragen, die nicht alleine gelöst werden können. So haben wir die oben erwähnte Schule in Shfar'am wirtschaftlich unterstützt, damit sie die Monate bis zur Genehmigung im September 2009 überstehen kann. Wir haben uns aber auch mit entsprechenden Briefen an das Bildungsministerium gewendet und das Anerkennungs-gesuch unterstützt. Nach wie vor gibt es Aufgaben in europäischen Ländern, so jüngst in Ungarn und in Molda-

wien, und doch verlagert sich der Schwerpunkt der Aktivitäten immer mehr in Länder der südlichen Hemisphäre.

Das Spektrum der Arbeit ist weit gefächert, was einige Beispiele zeigen mögen. Die Hekima Waldorfschule in Dar es Salaam (Tansania) braucht für ihre Anerkennung – neben anderen Voraussetzungen – einen Lehrer, der alle notwendigen Diplome vorweisen kann. Nun hat das Kollegium einen Lehrer ausgewählt, der in Südafrika studieren und diese Diplome erwerben soll. Wir haben ihm ein Stipendium gegeben. Um ihre Oberstufenanerkennung zu bekommen, brauchte die Waldorfschule Prag (Tschechische Republik) eine Grundausstattung für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Wir haben der Schule die Mittel an die Hand gegeben, um die Ausstattung zu erwerben. Alle vier Jahre treffen sich die Lehrer Lateinamerikas zu einer Tagung, 2009 in Medellin (Kolumbien). Wir haben einigen Lehrern geholfen, die Reisekosten aufzubringen und eine Defizitdeckungszusage für die Tagung gegeben. Die alle etwa zwischen 1996 und 1999 begründeten Waldorfschulen in Hyderabad (Indien) müssen Schulhäuser haben, anders ist eine Legalisierung nicht möglich. Wir haben große Aktionen unternommen und für drei Schulen Gelder für die Schulbauten erworben. Die Waldorfschule in



Windhoek (Namibia) möchte für die Oberstufenschüler – auch wegen deren sehr unterschiedlichen Befähigung – eine Doppelqualifikation anbieten und einen berufsbildenden Zweig aufbauen. Die Voraussetzungen für die handwerkliche Ausbildung wird durch ein großes, durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ko-finanziertes Projekt geschaffen, das von uns durchgeführt wird.

Heute entdecken viele Menschen – gerade in sehr entfernten Ländern – Informationen über Waldorfpädagogik bei ihrer Suche im World Wide Web. Wir machen trotzdem die Erfahrung, dass sich das echte Interesse an dieser Pädagogik immer an menschlichen Begegnungen entzündet. Vor wenigen Monaten haben wir zwei Kindergärtnerinnen einen Studienaufenthalt in Neuseeland ermöglicht, die durch eine Mutter auf die Waldorfpädagogik hingewiesen wurden. Nun, die beiden leben auf Fidji Island und das ist ja nicht gerade um die Ecke. Für uns ist Fidji immer das Synonym für „am Ende der Welt“ gewesen – und nun stellen wir fest, dass diese den Menschen dienende Pädagogik eben bis ans Ende der Welt gewandert ist. Wir sind froh, dass wir sie auf dieser Wanderung begleiten können. ■

**Nana Göbel**, Geschäftsführendes Vorstandsmitglied der „Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner e.V.“ Berlin. Von 2003 bis 2008 Generalsekretärin der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland e.V. 1993 Gründung von „Zauberstäbchen“, Gesellschaft für humanitäre Hilfe und Hilfe für Kinder in Südost- und Osteuropa.





*Die 2. Klasse der Waldorfschule in Kathmandu im Projekt Shanti Sewa, ursprünglich eine Initiative für von Lepra betroffene Menschen. Heute ist Shanti Sewa ein umfassendes Hilfsprojekt und bietet weit über 1.000 Menschen Zuflucht.*

# 40 Jahre Vereinigung der Waldorfkindergärten

*Oliver Langscheid* **Auch die Bewegung der Waldorfkindergärten hat in diesem Jahr Geburtstag: Die Gründung ihrer Vereinigung jährt sich zum 40sten Mal. Mit verschiedenen Veranstaltungen wird dieses Jubiläum in Köln, Stuttgart, Dresden, Berlin und Hamburg gefeiert.**

In den vergangenen 40 Jahren ist die Kindergartenbewegung stetig gewachsen. Nicht nur in Deutschland, sondern vor allem weltweit. Über 1.500 Kindergärten in der ganzen Welt, davon mehr als 540 in Deutschland, sind Garanten für eine kindgerechte Erziehung und eine angemessene Betreuung der Kinder.

Die Kindergartenbewegung steht ebenfalls vor der Herausforderung, sich entsprechend den Notwendigkeiten der Zeit zu entwickeln. Zu Beginn der Kindergartenbewegung waren es vor allem die Verfrühungstendenzen, die Vorverlegung des Einschulungsalters, die bearbeitet werden mussten. Der Aufbau der Ausbildung, der Fort- und Weiterbildung für die Waldorferzieher schloss sich an. Stets bildeten die Bedürfnisse des kleinen Kindes den Maßstab.

Nach einem intensiven Prozess der Organisationsentwicklung ergeben sich jetzt neue Aufgaben. So

zeigt sich deutlich, dass das ehrenamtliche Engagement der Eltern nicht mehr in dem bisherigen Umfang eingeplant werden kann, sowohl in den Kindergärten selber als auch in den Gremien und bei den Betreuungsaufgaben.

Es stellt sich die Frage, wie damit in der Zukunft umzugehen ist und ob die richtige Antwort auf diese Zeitentwicklung nicht darin besteht, die Aufgaben stärker zu professionalisieren.

Unerlässlich wurde es auch, neue gesellschaftliche Notwendigkeiten in die Konzepte unserer Einrichtungen einzubinden wie zum Beispiel die Betreuung der Kinder von 0 bis 3 Jahren. Insgesamt ist die Frühförderung stärker in den Blickpunkt der Bildungspolitik gerückt und so muss die Vereinigung der Waldorfkindergärten sich auch mit Themen wie Sprachentwicklung, Früheinschulung und die Umsetzung von Anforderungen der Bildungspläne der einzelnen Bundesländer auseinandersetzen. Schließlich ist die Höherqualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher, also die Einrichtung eines Hochschulstudienganges, der sich aus den europaweiten Anforderungen ergibt, eine zentrale Herausforderung unserer Zeit. Nicht nur die Verbindung zwischen intellektueller Ausbildung und praktischer Erzieherstätigkeit, sondern auch die zwischen pädagogischer Forschung und Praxis sind Herausforderungen, denen wir uns stellen





Ein weiterer Schritt der Kindergartenvereinigung betrifft die Verstärkung der Wahrnehmung der Kindergartenbewegung auch in der Öffentlichkeit. Dazu haben wir durch die Schaffung einer Stelle für Öffentlichkeitsarbeit den ersten Schritt getan. Die Kerninhalte der Waldorfpädagogik und ihr kulturschaffender Impuls sollen vermehrt nach außen getragen werden. Will man eine stärkere Wahrnehmung der Waldorfpädagogik in der Öffentlichkeit erreichen, ist die Zusammenarbeit mit der Schulbewegung nötig. Dabei ist auf die Eigenständigkeit beider Bewegungen zu achten.



wollen. Sie bringen große Veränderungen sowohl im Ausbildungsbereich als auch in den Organisationen unserer Einrichtungen.

Die neuen Entwicklungen erfordern von uns allen ein generelles Umdenken, unsere Einrichtungen müssen sich angemessen auf die Zukunft vorbereiten. Daher sind die vom Vorstand angestoßenen Qualitätsoffensiven für die Kindergärten und auch für die Ausbildungen zentraler Bestandteil der Arbeit der kommenden Jahre. Dabei ist die Stärkung des Erzieherberufes und die Frage nach Entlastung durch Qualifizierung ein weiterer zentraler Baustein. Ebenso erweist sich die Fachberatung als notwendiges Standbein im Sinne der Qualitätsoffensive.

Insgesamt zeigen sich vielfältige Aufgaben für die Zukunft, deren Bewältigung wir als Bewegung nur gemeinsam und in gut strukturierten Formen der Zusammenarbeit meistern können. ■

***Oliver Langscheid**, Betriebswirt, seit 2001 Geschäftsführer der Vereinigung der Waldorfkinderstätten e.V., Mitglied der Bundeskonferenz im Bund der Freien Waldorfschulen und des Vorstandes der International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education mit Sitz in Stockholm, Dozententätigkeit in Selbstverwaltung, Rechnungslegung (Bewirtschaftung) und Rechtsfragen.*

## Aus der Arbeit des Bundesvorstands

### Übergänge im Blickpunkt

Das zweite Jahr unserer Amtszeit war ein arbeitsintensives und ereignisreiches Jahr. Es wurden Kontakte intensiviert, die Raum boten für einen Austausch über aktuelle Zeitfragen zur Waldorfpädagogik und begonnene Projekte wurden weiter auf den Weg gebracht.

Was können wir an Kindern und Jugendlichen wahrnehmen, was von ihnen lernen und was können wir ihnen geben, damit sie zu gesunden Individualitäten heranreifen? – Um hier zu Antworten zu gelangen, die möglichst objektiven Charakter haben, war ein Anliegen der Vorstandsarbeit, mit Schülern, Eltern, Lehrern, Erziehern sowie den Pädagogen und Mitarbeitern der Horte und offenen Ganztagschulen auf gemeinsamen Tagungen ins Gespräch zu kommen.

Bisher wurde bereits einerseits deutlich, dass wir es mit einer Generation von Menschen zu tun haben, die immer stärker zeigt, dass viele der herkömmlichen Methoden, die Erziehung und Bildung bisher geprägt haben, so nicht mehr angenommen werden können. Eine zunehmende Anzahl von Kindern und Jugendlichen kann sich das angebotene Wissen nicht mehr ohne weiteres zu eigen machen.

Andererseits werden Eigenschaften erlebt, die umschrieben werden können mit Offenheit, Liebesfähigkeit, Sensitivität und Lernfähigkeit in lebendigen Prozessen. In diesem Zusammenhang schien uns wichtig zu sein, die Frage nach den bisher gepflegten Übergängen Elternhaus-Kindergarten, Kindergarten-Schule, Unterstufe-Mittelstufe-Oberstufe sowie Oberstufe-Beruf oder Studium zu beleuchten.

Wesentlich bei all diesen Fragestellungen war auch das Anliegen, die innere Arbeit des Waldorflehrers besprechbar und erfahrbar zu machen, da uns deutlich war, dass dies die Ebene ist, auf der sich eine echte Wesensbegegnung vollzieht.

*Birgitt Beckers*

### Öffentlichkeitsarbeit

Im vergangenen Jahr standen zwei große Linien im Vordergrund der Öffentlichkeitsarbeit.

Während uns einerseits die unsachliche Kritik im „Schwarzbuch Waldorf“ und einem Beitrag bei „Frontal21“ herausforderte, richteten wir unsere Hauptanstrengungen andererseits auf Projekte, mit denen wir die Öffentlichkeit proaktiv über das Leben an unseren Schulen, Hochschulen und Seminaren aufklären wollten.

In der Schwarzbuch-Diskussion verfolgte der Vorstand die Doppelstrategie einer Klage gegen den Verlag bei gleichzeitiger Öffnung für die Anfragen der Medien. Diese Strategie zahlte sich aus und Dank der ausgezeichneten Arbeit unserer Rechts- und PR-Abteilungen wurde das Schwarzbuch nach der ersten Aufregung bald uninteressant und als Referenz für andere Autoren unbrauchbar. Das Streitgespräch mit Michael Grandt im SWR2-Forum zeigte aber, dass die Frage nach dem Umgang der Waldorfschulen mit Rudolf Steiners Werk wohl auch künftig für weitere Diskussionen sorgen wird.

Die Rezeption des Grandt-Buches legt die Vermutung nahe, dass er darin trotz der inhaltlichen Belanglosigkeit ein Thema angeschlagen hat, welches uns auf längere Sicht beschäftigen wird: unsere eigenständige Lehrerbildung. So kam es für niemanden überraschend, als „Frontal21“ uns um eine Drehgenehmigung bat. Heraus kam ein Zusammenschnitt von mehr als 60 Minuten Interviewmaterial auf wenige Sätze, die zudem in einen irreführenden Kontext gestellt waren. Die Mängel des Beitrags wurden in einer ausführlichen Stellungnahme gegenüber den Verantwortlichen des ZDF klargestellt und dem Kultusministerium von Baden-Württemberg zugänglich gemacht.

Im Vorgriff auf die zu erwartende Berichterstattung bereiteten wir zwei Publikationen vor: Eine ausführliche Broschüre „Waldorflehrerbildung im Bologna-Prozess“,

mit der insbesondere den Schulaufsichtsbehörden detaillierte Informationen zu unserer eigenen Lehrerbildung gegeben werden konnten. Außerdem den „Blickpunkt 2 – Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung an Waldorfschulen“, in welchem Johannes Kiersch die Öffentlichkeit knapp, fundiert und voraussetzungslos über einige grundlegende Gesichtspunkte der Waldorflehrerbildung informiert. „Lehrerbildung an Hochschulen und Seminaren im Bund der Freien Waldorfschulen“ heißt ein weiterer Blickpunkt, in welchem die Ausbildungswege an unseren Hochschulen und Seminaren zusammenfassend beschrieben werden.

Die neue Blickpunkt-Reihe unterstützt die Schulen bei ihrer Öffentlichkeitsarbeit, indem sie voraussetzungslos und undogmatisch Antworten auf grundlegende oder aktuelle Fragen rund um die Waldorfschule bereitstellt. Die Hefte der Reihe sollten in den Schulen leicht zugänglich gemacht, bei Veranstaltungen ausgelegt und gezielt verteilt werden. Weitere Broschüren sind in Vorbereitung (zu bestellen bei der Pädagogischen Forschungsstelle unter [www.waldorfbuch.de](http://www.waldorfbuch.de)).

Bei der diesjährigen „Didacta“ in Hannover gestalteten wir gemeinsam mit den Waldorfkindergrärten eine Sonderschaufläche zum Thema „Bildungshäuser“, die sich eines so großen Zuspruches erfreute, dass die Zusammenarbeit auch 2010 in Köln fortgesetzt werden soll.

Ein ganz bedeutender Schwerpunkt der Arbeit des Berichtsjahres war die Neukonzeption der „Erziehungskunst“. In einem großen Wurf hat die Mitgliederversammlung des BdFWS mit mehr als 85 % Zustimmung dafür votiert, eine aufgabenstarke, leserorientierte Zeitschrift zu entwickeln, die eine kräftige Stimme für eine entwicklungsorientierte Pädagogik erheben kann. Anfang Oktober konnten wir die erste Ausgabe ausliefern; die Arbeit geht aber sowohl konzeptionell als auch inhaltlich weiter. Die Online-Ausgabe und die Erzie-

hungskunst Spezial werden Anfang 2010 folgen.

Das neue Erscheinungsbild des Bundes der Freien Waldorfschulen schlägt sich inzwischen auch in einer komplett überarbeiteten Internetpräsenz nieder, die sukzessive zu einem umfassenden Informationsportal ausgebaut werden soll.

*Henning Kullak-Ublick*

## Lehrergewinnung durch Authentizität

**Lehrergewinnung ist derzeit ein Hauptthema der Waldorfschulbewegung. Auf allen Ebenen gibt es dazu Initiativen. Die Schullandschaft wird zunehmend bunter und reichhaltiger. Aber wie erkennbar sind unsere Schulen in diesem Umfeld? Was ist – um einen Leitbegriff zu verwenden – unser Schulprofil und reicht der Rekurs noch aus auf die erfolgreiche Tradition und die unbestritten zukunftsweisenden Grundlagen der Waldorfpädagogik?**

Diese Frage ist mit Blick auf die Außenwirkung von entscheidender Bedeutung, ebenso die Selbstbestimmung nach innen. Wie wirkt die Schule in ihr konkretes Umfeld, in die konkrete Lebenswirklichkeit hinein? Sei es im Kontakt mit Firmen, Behörden und anderen sozialen Akteuren – das Besondere der waldorfpädagogischen Grundausrüstung muss für diese Partner spürbar sein.

In einer zunehmend virtueller werdenden modernen Welt scheint der Begriff der Authentizität ein Schlüsselbegriff zu sein. Die leuchtenden Ansprüche nach außen werden heute – vielleicht stärker denn je – ernsthaft und in den meisten Fällen vorurteilsfrei darauf hin befragt, ob sie mit der Wirklichkeit im Alltag zur Deckung zu bringen sind. Wie bringen wir diese Ebenen zusammen?

Am besten lernen wir hier von der Direktheit der Jugendlichen in den Schulen selbst, die es – zu meiner Be- und Verwunderung – schaffen, zugleich mit virtuellen und globalen, also wenig griffigen Lebenszusammenhängen, umzugehen und dabei doch ein feines

Gespür für Wahrhaftigkeit im Alltag zu entwickeln.

Es sind auf die Dauer die kleinen Dinge – und nicht nur die „Magic Moments“ –, die den waldorfpädagogischen Anspruch erlebbar machen. Dadurch, dass wir die Flamme der Waldorfpädagogik im Alltag mehr zum Leuchten bringen, beugen wir der Gefahr vor, dass die Pädagogik sich im Äußerlichen erschöpft und zum Etikett wird.

Vor diesem Hintergrund habe ich im Vorstand auch gelernt, das Verhältnis Bund der Waldorfschulen und Schulen umzudefinieren: Dachverband, Zentrum und Peripherie haben sich in meiner Wahrnehmung umgekehrt. Die einzelne Schule in ihrer je spezifischen Lebenswelt wird zum Zentrum. Dort wird die Frage nach Authentizität gestellt und dort muss sie beantwortet werden.

Unser Anspruch wird im Unterricht und im realen Umgang miteinander realisiert. Deswegen ist es sinnvoll, die Arbeit der übergeordneten Gremien Bundeskonferenz und Bundesvorstand eng an die Alltagspraxis der Schulen anzubinden. Der Vorstand sieht es als seine Aufgabe, dazu beizutragen, dass das, was der Bund als Dachverband für die waldorfpädagogische Durchdringung des Alltags unterstützen kann, realisiert wird. Und er dankt für die großen Leistungen gerade „im Kleinen“, die täglich von den Menschen in den Schulen erbracht werden. Hier ist die Weichenstellung, die über den Erfolg der Lehrergewinnung und damit über die Zukunft der Waldorfschulen entscheidet.

*Hans-Georg Hutzel*

## Aktivitäten: juristisch und politisch

**Sehr erfreulich ist die Tatsache, dass die Integrative Waldorfschule erfolgreich die dauerhafte Genehmigung vor dem Verwaltungsgericht Freiburg erstreiten konnte. Das Land Baden-Württemberg konnte mit seiner sehr restriktiven Auffassung, was eine Ersatzschule sei, nicht überzeugen.**

Die grundsätzliche Bedeutung des Urteils istin „Recht und Bildung“ gewürdigt worden. Günstig für dieses Verfahren wurde im Januar 2009 von Bundestag und Bundesrat ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. § 24 dieser Konvention formuliert, dass Menschen mit Behinderung das Recht haben, am allgemeinen Bildungswesen teilzuhaben – Inklusion: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen ...“ Die Integrative Waldorfschule Emmendingen hat dieses Ziel bereits umgesetzt.

Dass die Zeit der automatischen Zuweisung in Sonderschulen damit auf ihr Ende zugeht, ist evident. Der Bundesvorstand hat sich mit dem Vorstand der Heilpädagogischen Waldorfschulen getroffen. Eine zentrale Rolle im Gespräch stellte, neben den Fragen einer effektiveren Zusammenarbeit, die Inklusion dar. Es ist notwendig, so das gemeinsame Resultat, dass beide Institutionen – die allgemeinen und die heilpädagogischen Waldorfschulen – die Chance ergreifen, aufeinander zuzugehen und in Kooperation tragfähige Konzepte zur Umsetzung der Inklusion entwickeln.

Zu den politischen Aktivitäten des Bundesvorstandes gehören die Kontakte auf Bundesebene. Die aktive Teilnahme am Beirat der Freien Schulen, den der Bundestagsabgeordnete Patrick Meinhardt (FDP) in Berlin gegründet hat, wird von Martin Malcherek und Albrecht Hüttig wahrgenommen. Im Beirat wurden das Zukunftsinvestitionsgesetz, die Absetzbarkeit des Schulgeldes, die Auseinandersetzung mit dem Bildungsgutschein sowie Fragen zum Grundgesetz § 7,5 behandelt, teilweise mit unmittlerbarem Erfolg. Das Positionspapier der FDP ist in diesem Gremium erarbeitet worden, nachzulesen in R&B.

Im Mai gab es ein erstes Treffen zu Fragen des Freien Schulwesens mit Priska Hintz (MdB) und mehreren bildungspolitisch engagierten Vertretern der Grünen. Es ging bei diesem offenen Gespräch um zentrale Fragen, welche die Bildung im allgemeinen, die Bedeutung des Freien Schulwesens, die Existenzbedingungen der Waldorfschulen, Qualitätsmerkmale, Lehrerausbildung, Inklusion, Schulabschlüsse, Finanzierung etc. betrafen. An diesem offenen Gespräch, das fortgesetzt werden soll, haben die Vorstandsmitglieder Hutzel, Landl und Hüttig teilgenommen.

Diese Aktivitäten sind langfristig angelegt. Es geht nicht darum, schnell konkreten Ziele zu erreichen, sondern darum, den Dialog zu pflegen, Erfahrungen auszutauschen, zu zeigen, dass Waldorfvertreter das Gespräch suchen, sich andere Positionen mit Interesse anhören und zu den aktuellen Fragen etwas beizusteuern haben.

*Dr. Albrecht Hüttig*

## Zukunftsimpulse

**Zum Schluss noch ein Überblick über Arbeitsbereiche, die für uns Zukunftsimpulse spürbar machten – auch wenn zunächst keine unmittelbaren Resultate für alle zu erkennen waren.**

Auf der Delegiertentagung in Hamburg-Bergstedt wurden die inneren Bedingungen für Qualitätsentwicklung in den Mittelpunkt gestellt, die für uns in der Selbsterziehung und Meditation liegen. Mit ganz persönlichen Erfahrungsberichten und ihrer kritischen Reflexion aus der Unterrichtspraxis haben einzelne Vorstandsmitglieder diese Seite der Arbeit besprechbar gemacht. In den anschließenden Arbeitsgruppen wurde Raum für die eigenen Erfahrungen und die daraus gewonnen Erkenntnissen gegeben.

Es gab ein Arbeitstreffen mit Herrn Wiechert in der pädagogischen Sektion, in dem wir uns auch den Fragen widmeten, wie wir den Weg finden, aus geistigem Bemühen die Waldorfpädagogik zu beleben und wie es mit der inneren Verbindlichkeit diesem Auftrag ge-

genüber steht. In den Mittelpunkt rückte hierbei die Frage, wie die Konferenzarbeit der Schulen in diese Richtung gestärkt werden kann.

Bei einem Treffen mit Vertretern des Vorstands der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft, Bodo von Plato und Paul Makay sowie mit Walter Kugler vom Rudolf-Steiner-Archiv gab es einen lebendigen Austausch über aktuelle Aufgaben und Arbeitsvorhaben. Der unbefangene und voraussetzungslose Umgang mit Anthroposophie im Sinne eines gemeinsamen Weges wurde von allen als eine wesentliche Aufgabe gesehen.

Während einer Vorstandssitzung in der Alanus-Hochschule hatten wir Gelegenheit, uns mit Vertretern des neu im Bund aufgenommenen Bereichs Bildungswissenschaft über Fragen der Lehrerbildung auszutauschen.

In Treffen mit dem Vorstand der Kindergartenvereinigung wurde ein wesentliches Aufgabenfeld in der zukünftigen Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule gesehen und diese Arbeit mündete im Kongress zum Thema „Übergänge“ in Frankfurt im November 2009.

Auch ein erstes Treffen mit dem Vorstand des Verbandes für Anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und soziale Arbeit e.V. hat zu einem lebendigen Austausch schwerpunktmäßig über die Situation zur inklusiven Bildung nach der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen geführt.

Vielleicht ist mit diesem kleinen Ausschnitt deutlich geworden, wie weit gefächert die Aufgaben sind, mit denen sich eine Vielzahl von Menschen auseinandersetzt.

Dabei ging es nie darum Standpunkte auszutauschen, denn von Rudolf Steiner wissen wir, dass Standpunkte im Geistigen genauso flüchtig sind wie im physischen Leben. Vielmehr waren die Gespräche geprägt vom Willen, die Welt aus verschiedenen Standpunkten zu betrachten – auch von demjenigen des Herzens aus.

*Erika Blass-Loss*

## Weitere Berichte

### Qualitätssicherung durch den „freundschaftlichen Fremdblick“

Mit Hilfe eines Modellprojekts will der Bund der Freien Waldorfschulen ein eigenes Verfahren zur Qualitätssicherung im Unterricht starten. Das Projekt zur Unterrichtsentwicklung wurde im Sommer 2008 begonnen, drei Schulen aus den Regionen NRW und Hamburg nehmen teil. Sie sollen das Konzept in der Praxis überprüfen und weiterentwickeln.

Ein guter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass ein kontinuierlicher Veränderungsprozess stattfindet, ein Lernprozess sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern. Auf Seiten der Lehrer setzt dies die Bereitschaft zur Reflexion der ausgewählten Inhalte und der angewandten Methoden voraus. Immer wieder müssen sie in Beziehung zur Klassensituation und auch zum einzelnen Schüler gesetzt werden. Im Idealfall gelingt dies innerhalb der pädagogischen Beziehung. In der Praxis zeigt sich aber, dass Anstöße von außen sowie der Dialog mit anderen Kollegen notwendige Hilfen für den einzelnen Lehrer sind, um diesen Prozess aufrechtzuerhalten.

Als wesentliche Bausteine beinhaltet das Projekt die Motivierung der Lehrkräfte, die Bildung von Teams sowie regelmäßige externe Impulse, um gemeinsam vereinbarte Verbindlichkeiten abzusichern.

Dabei wurden drei Ausgangshypothesen zugrunde gelegt, die als Basis eines erfolgreichen Prozesses der Unterrichtsentwicklung betrachtet werden können:

1. Ein Lehrer wird einen Entwicklungsprozess nur dann erfolgreich durchführen können, wenn er selbst dazu motiviert ist.

2. Der Lehrer wird nur dann erfolgreich sein, wenn er aus der Vereinzelung herauskommt: Bildung von Arbeits-, Vertrauens- und Verantwortungsteams sind notwendig.

3. Ein dauerhafter Prozess ist nur durch regelmäßige externe Impulse und externes Nachhalten gemeinsam vereinbarter Verbindlichkeiten zu sichern.

Bei der Verwirklichung konnte auf die Erfahrung mit der Mentorenschulung in der Praxis aufgebaut werden, die bereits seit Jahren in mehreren Bundesländern von den Waldorfschulen mit Erfolg durchgeführt wird. Sie bildete die wesentliche Erfahrungsgrundlage für die Entwicklung des Modellprojekts.

Im Rahmen dieser Fortbildungen besuchen Ausbildungsteams einzelne Unterrichtsstunden, besprechen diese mit dem verantwortlichen Lehrer nach und führen anschließend ein Intervisionsgespräch innerhalb ihrer Gruppe durch.

Das Entwicklungsprojekt baut auf vier Säulen auf:

#### 1) Einrichtung von Intervisionsgruppen

Das gesamte Kollegium teilt sich auf in Gruppen bestehend aus circa fünf Kollegen. In diesen Gruppen finden regelmäßig Darstellungen pädagogischer Situationen, Situationen aus der Elternarbeit oder aus der Selbstverwaltung statt. Diese werden nach einem Gesprächsleitfaden bearbeitet. Um in einer solchen Gruppe leitfadengeführte Gespräche erfolgreich durchführen zu können, fand vorher eine Fortbildung zu Gesprächsstrukturen in einer Intervisionsgruppe statt.

Durch die wechselseitige Darstellung von Problemsituationen und der gemeinsamen Suche nach Lösungsmöglichkeiten bildet sich ein intensives Vertrauensverhältnis. Bei der Zusammensetzung der Gruppen wurde auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern der Ober-, Mittel- und Unterstufe Wert gelegt. Sie treffen sich regelmäßig alle 14 Tage für eine Zeitstunde innerhalb der Konferenzzeit am Donnerstag, so dass keine zusätzliche zeitliche Belastung entsteht.

#### 2) Interne Hospitationen

Außerdem finden innerhalb dieser Intervisionsgruppen wechselseitige Hospitationen statt, die

dann ebenfalls innerhalb der Gruppen nachbesprochen werden. Auch hierzu wurden Leitlinien für eine erfolgreiche Durchführung zur Verfügung gestellt.

#### 3) Externe Hospitationen

Eine weitere – für die meisten neue – Qualität stellt der „freundschaftliche Fremdblick“ dar. Erfahrene Kollegen aus anderen Schulen oder aus Lehrerseminaren führen zweimal im Jahr externe Hospitationen bei den Kollegen durch, besprechen diese nach und entwickeln zusammen mit dem unterrichtenden Kollegen Zielvorstellungen für eine positive Veränderung des Unterrichtsprozesses.

#### 4) Begleitforschung

Eine wesentliche Qualität dieses Projektes stellt die von Beginn an durchgeführte wissenschaftliche Begleitforschung dar. Diese besteht darin, dass durch Fachleute das gesamte Verfahren in seinen einzelnen Schritten beobachtet und dokumentiert wird. Daraus sollen Anregungen zur Entwicklung und Verbesserung gegeben werden. Daneben steht mit der externen Begleitung ein unbeteiligter Dritter zur Verfügung, dem Stärken und Schwächen des Modells aufgrund der individuellen Erfahrungen vertraulich mitgeteilt werden können. Alle Wahrnehmungen zusammen sind die Grundlage für eine Zwischen- und eine Endevaluation. Dabei geht es neben der Optimierung des Verfahrens um die Übertragbarkeit des Modells auf andere Schulen.

Das Modellprojekt ist für zwei Jahre konzipiert. An seinem Ende soll ein zertifizierungsfähiges Verfahren stehen, das allen daran interessierten (Waldorf-) Schulen zur Verfügung gestellt werden kann.

Schulen können sich dann freiwillig zu einem solchen Entwicklungsprozess entscheiden. Zwei Jahre lang bekommen sie durch vertraglich festgelegte Verbindlichkeiten Hilfe von außen, um den Prozess der Qualitätssicherung nachhaltig durchzuführen.

Frühere Erfahrungen haben gezeigt, dass viele Schulen zwar bereits eigene Versuche in dieser oder

ähnlicher Richtung unternommen haben, ein nachhaltiger Prozess jedoch nicht durchgehalten werden konnte. Durch das neue Verfahren wird der Schule und damit den Lehrern selbst nichts von ihrer Verantwortlichkeit für den Entwicklungsprozess genommen, es tritt jedoch von außen eine Spiegelung des eigenen Handelns hinzu und es wird sichergestellt, dass der Prozess nachhaltig verläuft.

Für die Zukunft ist geplant, dass der Schule nach erfolgreicher Durchführung des Verfahrens ein Zertifikat ausgestellt wird. Mit ihm kann die Schule dann die erfolgreiche Qualitätsentwicklung nach innen und außen verdeutlichen. Sollte auch für freie Schulen die Durchführung von Qualitätsverfahren verbindlich werden, wird hiermit die Möglichkeit geschaffen, neben den von Ministerien zur Verfügung gestellten Verfahren ein eigenes Waldorferfahren zu wählen. Es ist Teil des Modellprojekts, die Anerkennung eines solchen zertifizierten Verfahrens durch staatliche Institutionen zu betreiben.

*Dr. Richard Landl*

## Lehrerbildung im Kreuzfeuer der Medien: Was steht tatsächlich auf der Tagesordnung?

„Bei Waldorf dreht sich alles um die Lehrer“ titelte am 12. Mai 2009 eine auflagenstarke Stuttgarter Tageszeitung und gab mit dem Hinweis „Neue Zweifel an Qualifikation der Pädagogen“ gleich noch die Richtung vor, an der die Schulbewegung zu kauen habe. Kräftig geschürt hatte diesen Zweifel zuvor schon – im Februar 2009 – ein Beitrag im ZDF-Magazin Frontal21 mit einem dem Format dieser Sendung entsprechenden Beitrag.

Selbst wenn man den Bezug auf die staatliche Lehrerbildung vor dem Hintergrund der massiven kritischen Einwände gegen diese nicht wirklich ernst zu nehmen braucht, und man in Kenntnis der umfangreichen ZDF-Recherchen den Beitrag als wenig objektiv bewerten mag:

Die Berichterstattung in der Stuttgarter Zeitung und auch in Frontal21 verweisen die Schulbewegung mit aller Dringlichkeit auf offene Fragen, die schon seit langem ganz oben auf deren Agenda stehen: die Frage der Qualität in der Lehrerbildung und besonders auch die Qualitätssicherung in den Schulen.

„Mittendrin“ sein und bleiben im (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs, das ist und wird noch verstärkt ein Markenzeichen der Waldorflehrerbildung, denn der vieldiskutierte und auch kritisierte Bologna-Prozess hinterlässt zur Zeit auch in den Ausbildungsstätten der Waldorfschulbewegung seine Spuren.

Vorreiter dabei war der Fachbereich Bildungswissenschaft der Alanus-Hochschule in Alfter bei Bonn, der im März dieses Jahres in den Bund der Freien Waldorfschulen aufgenommen wurde. Er hatte von Anfang an auf diesen Diskurs gesetzt und mit seinem Bachelor- und Masterprogramm dem Bologna-Prozess unmittelbar Rechnung getragen.

Nun ist auch die Mannheimer Hochschule dabei, diesen Weg der Umstellung der Studiengänge in Richtung Bachelor und Master im Rahmen ihres Verfahrens hin zur staatlich anerkannten Hochschule zu vollziehen und die Stuttgarter Hochschule schließlich, seit 1999 staatlich anerkannt, bekam im Herbst des vergangenen Jahres die ministerielle „Auflage“, ihre Studiengänge bis zum Studienjahrsbeginn 2009/10 ebenfalls zu modularisieren.

Beide Hochschulen haben diesen Weg auf ausdrücklichen Wunsch des Bundesvorstands und mit der Zustimmung der Schulbewegung beschrritten. Bisher verliefen die Akkreditierungsverfahren in den beiden letztgenannten Hochschulen erfolgreich, so dass tatsächlich ab dem Studienjahr 2009/10 die Studiengänge für die Studienanfänger in modularisierter Form angeboten werden können.

Das heißt aber im Klartext: Die Waldorflehrerbildung befindet sich

im Diskurs mit den Erziehungswissenschaften auf Augenhöhe und dieses ohne Gesichtverlust, denn die modularisierten Studiengänge führen nicht zu einer Verwässerung der waldorfpädagogischen Inhalte, sondern vielmehr zu einer Profilschärfung. An den Hochschulen Mannheim und Stuttgart studiert man ja in den grundständigen Bachelor- und Masterstudiengängen den Klassenlehrer für Waldorfschulen (Klassen 1–8), ein Berufsspektrum, das so in der übrigen Schul- und damit Studienlandschaft einmalig ist.

Keineswegs ist aber mit diesem Verweis auf die Hochschulentwicklung tatsächlich schon etwas für die Qualität in den Schulen getan! In enger Abstimmung mit dem Bundesvorstand ist deswegen ein waldorfspezifisches Qualitätssicherungsverfahren in Arbeit, es wird gegenwärtig an drei Beispielschulen in Nordrhein-Westfalen und Hamburg erprobt. (Siehe auch: Artikel von Dr. Richard Landl, S. 54.)

Mit Blick auf die Ausbildungssituation in den Seminaren und Hochschulen erarbeitet der Ausbildungsrat unter Beteiligung fachkompetenter Kolleginnen und Kollegen Berufsbilder für die verschiedenen Unterrichtsfachbereiche der Schulen. Einerseits soll so das aktuelle fachspezifische Spektrum in die Entwicklung der Studiengänge einfließen, andererseits soll den Berufseinsteigern ein realistisches Anforderungs- und Kompetenzprofil als Orientierungshilfe an die Hand gegeben werden.

Dies kann auch dazu beitragen, ein weiteres Problem anzugehen, das in der Schulbewegung auf der Tagesordnung steht: den Lehrermangel. Einen Mangel an waldorfspezifisch ausgebildeten Lehrkräften gibt es schon länger, aber jetzt wird er besorgniserregend akut!

Die Entwicklung, wie wir sie aus den Medienberichten über die sich bedrohlich zuspitzende Alterspyramide der Lehrerschaft an den staatlichen Schulen kennen, hat ihr Pendant auch in der Waldorfschullandschaft. Datenerhebungen, die von Bundesvorstand und Ausbildungs-

rat in Auftrag gegeben wurden, verlangen nach verstärkten Initiativen im Bereich der Lehrgewinnung. Sie sollen nicht nur den laufenden Unterricht in seiner Vielfalt sichern helfen, sondern vor allem junge Leute für den Beruf des Waldorflehrers begeistern und zum Studium an den „waldorfeigenen“ Hochschulen bewegen.

Eine Vielzahl von Initiativen sind zu beobachten: Anzeigenaktionen der Lehrerbildungsstätten, Tage der Offenen Tür, Schnupperwochen, regionale Anzeigenaktionen. Nachhaltig werden diese Initiativen jedoch nur wirken können, wenn bundesweit einheitliche Strategien die regionalen Aktionen unterstützen.

Die LAG Hessen hat hier ein deutliches Zeichen gesetzt und eine ganze Stelle für den Bereich Lehrgewinnung besetzt. Auch im Bundesvorstand wurde ebenfalls die Möglichkeit einer verstärkten Aktivität auf diesem Gebiet geprüft. Ab September soll sich ein Vorstandsmitglied verstärkt der Frage der Lehrgewinnung auf der Ebene des Bundes Freien Waldorfschulen widmen – zunächst auf zwei Jahre begrenzt. Zusätzlich wurden aus dem Innovationsfond und dem Lehrerbildungshaushalt finanzielle Mittel bereitgestellt, um Erfolg versprechende innovative Projekte zur Lehrgewinnung der Hochschulen und Seminare zu unterstützen.

Manche Schule mag hinsichtlich der Personalsituation gegenwärtig gerade noch so davon kommen – langfristig kann der Bedarf an Waldorflehrern nur durch verstärkte konzentrierte und konzertrierte Aktionen gedeckt werden. Aber diese Lehrer werden nur kommen, wenn die Waldorfschulen ihr spezifisches Profil entfalten, das anziehend wirkt. Alternative Schulmodelle gibt es mittlerweile zahlreiche, warum sollte jemand gerade zu „Waldorf“ wollen? Weil sich alles in anziehender, begeisternder Weise um die Kinder und damit um die Zukunft dreht – dies sollte die Antwort der Schulbewegung sein.

Walter Riethmüller



## Elternmitarbeit ein Schwerpunkt auf der „Didacta 2010“

„Waldorf“ wird auch im Jahr 2010 wieder auf der größten Bildungsmesse Europas, der „didacta“, vertreten sein. Sie findet vom 16. bis 20. März in Köln statt. Im Mittelpunkt des Auftritts des Bunds der Freien Waldorfschulen auf der didacta wird – neben der Information über Waldorfpädagogik allgemein – die Werbung für den Beruf des Waldorflehrers stehen. Außerdem wird die pädagogische Forschungsstelle ihre Publikationen und Arbeitsmittel präsentieren.

Zusätzlich haben die Messeveranstalter wieder eine Sonderschaufläche zur Verfügung gestellt, auf der der Bund der Waldorfschulen und die Vereinigung der Waldorfkindergärten zusammen mit verschiedenen Partnerorganisationen ein Programm präsentieren. Vertreten sind Jugendhilfe-, Familien-, Familienselbsthilfe- und Elternverbände, das Deutsche Jugendinstitut (DJI) und verschiedene Forschungsprojekte. Auch der Kinderschutzbund und das Schul- und Sozialministerium NRW wurden um eine Beteiligung gebeten.

Die Präsentationen, Vorträge, Foren und Arbeitsgruppen der Sonderschaufläche stehen unter dem Motto „Bildung von Anfang an – Mit den Eltern geht es besser!“ – ein Thema, zu dem die Waldorfschulbewegung ihre langjährige Erfahrung einbringen kann – sind doch die Waldorfeltern von Anfang an Mitorganisatoren und Mitgestalter des Schullebens.

*Klaus-Peter Freitag*

## Der Bund der Freien Waldorfschulen im Spiegel der Zahlen

Der Bund der Freien Waldorfschulen hatte im Schuljahr 2008/09 213 Mitgliedsschulen, die von 82.381 Schülern besucht wurden.

Die nachfolgende Aufstellung zeigt, welche Aufgaben die deutschen Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen im Schuljahr 2008/2009 auf Bundesebene gemeinschaftlich finanzieren. Nicht erfasst sind die Aufgaben, die von den Schulen auf Länderebene über ihre Landesarbeitsgemeinschaften finanziert wurden. Die nachfolgenden Zahlen sind dem Plan für 2008/09 entnommen, da der Jahresabschluss noch nicht vorliegt.

Angaben jew. in T€:

Aufwand für die Geschäftsstelle und für Koordinationsaufgaben	1.547
Aufwand für Projekte (u. a. Gesundheit und Schule, neue Abschlussformen)	45
Aufwand für Tagungen und Fortbildungen	126
Zuschüsse an:	
Pädagogische Forschungsstelle	288
Fonds für Schulen in den neuen Bundesländern	188
Pädagogische Sektion am Goetheanum	80
European Council for Steiner Waldorf Education	80
Institut für Bildungsökonomie	71
Institut für Bildungsrecht	51
Sonstige Zuschüsse und Beiträge	55
Zuschüsse/Beiträge ges.	813
<b>Aufwendungen ges.</b>	<b>2.531</b>
Diese Aufwendungen wurden wie folgt finanziert:	
Beiträge der Schulen (ohne Lehrerbildung)	2.386
Sonstige Einnahmen	145
<b>Erträge</b>	<b>2.531</b>

Für ihre Lehrerbildung haben die deutschen Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen im zurückliegenden Jahr insgesamt rd. 7 Mio. EUR aufgebracht, die als Zuschüsse an die 9 Lehrerseminare im Bund der Freien Waldorfschulen geflossen sind. Zusätzlich wurden insgesamt 720 T€ für die Ausbildung von Eurythmielehrern bereitgestellt.

An diesen Lehrerbildungsstätten waren im Schuljahr 2008/2009 insgesamt 771 Studierende (Vorjahr 892) eingeschrieben. Rechnet man die Zahl der Studierenden auf Vollzeitstudenten um, so ergibt sich eine rechnerische Zahl von 692 (Vorjahr 794) Vollzeitstudenten.

*Thomas Krauch*

Die Waldorfschule Uhlandshöhe  
verhüllt à la Christo



## Themen 2009 in der Öffentlichkeit

Siehe [www.waldorfschule.info](http://www.waldorfschule.info)  
unter der Rubrik „Presse“

### **Kongress „90 Jahre Zukunft“: Waldorfschulen suchen den Dialog mit der Öffentlichkeit – Das Profil soll an den Zeiterfordernissen geschärft werden.**

Stuttgart, 30. Juli 2009. Der Bund der Freien Waldorfschulen will das Jubiläumsjahr 2009 verstärkt dazu nutzen, mit der Öffentlichkeit in Dialog zu kommen und das pädagogische Profil der Schulen entsprechend den Erfordernissen der Gegenwart weiterzuentwickeln. Dies betonte Vorstandsmitglied Walter Riethmüller bei der Vorstellung des bildungspolitischen Kongresses „90 Jahre Zukunft“, der am 23. Oktober in Stuttgart stattfinden wird. Das Jubiläum sei kein Anlass, sich auf die Schulter zu klopfen, sondern es gehe darum, neu zu bedenken, „was uns ausmacht und woher die Impulse für die Zukunft kommen“.

Anlass des bundesweiten Kongresses ist die Gründung der ersten Waldorfschule auf der Uhlandshöhe in Stuttgart vor 90 Jahren, Veranstalter sind die Freie Waldorfschule Uhlandshöhe, die Landesarbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Baden-Württemberg sowie der Bund der Freien Waldorfschulen Stuttgart.

Nach den Worten Riethmüllers ist das Bild der Waldorfschulen in der Öffentlichkeit zu stark von der Vorstellung eines „starrten Systems“ geprägt. „Das ist aber gerade nicht das Anliegen der Waldorfpädagogik. Rudolf Steiner wollte kein System, sondern er gab den Lehrern der ersten Waldorfschule den Auftrag, ihre Pädagogik täglich neu im Dialog mit den Schülern zu entwickeln.“

### **Waldorfpädagogik auch bei Migrantenkindern erfolgreich – Bund der Freien Waldorfschulen stellt wissenschaftliche Studien vor – Deutschkenntnisse nach zwei Jahren ohne Unterschied**

Stuttgart, 7. Mai 2009. Die Waldorfpädagogik hat bei der Sprachförderung und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beachtliche Erfolge vorzuweisen. Außerdem ist sie ein geeigneter Weg, um mangelnde Motivation oder Schulverweigerung bei Grundschulkindern abzubauen. Dies geht aus zwei wissenschaftlichen Studien hervor, die der Bund der Freien Waldorfschulen am Donnerstag in Stuttgart der Presse vorstellte.

Eine Studie, die von Prof. Michael Brater (Alanus-Hochschule, Alfter bei Bonn) und anderen Autoren im Auftrag der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) erstellt wurde, befasst sich mit der Interkulturellen Waldorfschule in Mannheim-Neckarstadt. Zwei Jahre lang wurden die Schüler der Interkulturellen Waldorfschule begleitet, Unterricht beobachtet, Lehrer und Eltern befragt sowie Sprachstandsanalysen durchgeführt.

Rund die Hälfte aller Schüler der Interkulturellen Waldorfschule haben einen Migrationshintergrund. Das Ergebnis der Forscher zeigt, dass sich nach zwei Jahren die Defizite in der Sprachkompetenz so weit vermindert hatten, dass sie statistisch nicht mehr feststellbar waren. Dieses Ergebnis erzielten die Mannheimer Waldorfpädagogen ohne spezielle Deutschkurse oder Sprachfördermaßnahmen, die sie wegen der damit verbundenen Aussonderung der Kinder eher ablehnen.

Verantwortlich machen die Wissenschaftler für den Erfolg vor allem die große Bedeutung, die der Sprachpflege in der Waldorfpädagogik beigemessen wird, aber auch den Ganztagsunterricht, den Unterricht in Projektform und die Einbeziehung der Sprache des Herkunftslands vieler Kinder im sogenannten begegnungssprachlichen Unterricht, einer Innovation der Interkulturellen Waldorfschule.

#### **Waldorfschüler gewinnen Wettbewerb der Ingenieurkammern**

Stuttgart, 24. April 2009. Beim länderübergreifenden Schüler-

wettbewerb „Turm hoch drei“ der Südwest-Ingenieurkammern gehen die beiden ersten Preise an Waldorfschüler. In der Alterskategorie bis Klasse 9 konnte Johannes Braig, Neuntklässler der Michael Bauer Schule in Stuttgart, die Jury mit seinem Turm „Seiltänzer“ überzeugen. Die Zwölfklässlerin Isabelle Kunz von der Waldorfschule in Bexbach/Saar räumte mit ihrem Projekt „Water-Ball“ den ersten Preis der Alterskategorie ab Klasse zehn ab.

Gegenstand des Wettbewerbs, mit dem Schüler für den Ingenieurberuf begeistert werden sollen, waren Modelle von Wassertürmen. Dabei mussten vorgegebene Materialien verwendet und Maße eingehalten werden. Außerdem sollte das Bauwerk in seinem Wasserbehälter zwei Kilogramm Sand tragen können, ohne einzuknicken. Jeweils die drei besten Wettbewerbsarbeiten aus den Ländern Hessen, Saarland, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz kamen in die Endausscheidung.

#### **Verzicht auf Noten und Sitzenbleiben. Lüneburger Wissenschaftler fordert Radikalreform – Waldorfschulen unterstützen Initiative**

Lüneburg/Stuttgart, 6. April 09. Jörg Ziegenspeck, Professor für Erziehungswissenschaft und Erlebnispädagogik an der Universität Lüneburg, fordert eine Radikalreform des deutschen Schulsystems. „Nicht Auslese, sondern Förderung muss als oberstes pädagogisches Prinzip gelten“, so der Wissenschaftler in einem Interview mit der dpa. Ziegenspeck fordert ein einheitliches Schulsystem für alle 16 Länder ohne Noten und Sitzenbleiben bis zum 16. Lebensjahr. Diese Radikalreform möchte er mit Hilfe eines Bildungsrates durchsetzen, den Bundespräsident Horst Köhler einberufen soll. Henning Kullak-Ublick, Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen, unterstützt diesen Ansatz: „Ein Bildungsrat mit diesem Schwerpunkt könnte ein substanzieller Schritt auf dem Weg zu einer neuen Schulkultur in Deutschland werden“.

#### **Waldorfschüler engagieren sich für benachteiligte Kinder. Bundesweiter „WOW-Day“ 2009 – weil wir in einer Welt leben**

Stuttgart/Berlin, 24. März 2009. Kreativ, konkret, gemeinsam: Am 29. September 2009 stellen die 213 Waldorfschulen in Deutschland ihre Kreativität unter Beweis, indem sie sich gemeinsam für benachteiligte Kinder einsetzen, denen dadurch konkret geholfen werden kann. An einem Tag arbeiten die Waldorfschüler in Deutschland für Kinder in der ganzen Welt – Waldorf One World.

Vor 90 Jahren hat die erste Waldorfschule in Stuttgart ihre Pforten geöffnet. Heute ist daraus eine weltweite Bewegung mit mehr als 1.000 Schulen geworden. „Eines haben diese verschiedenen Waldorfinitiativen gemeinsam: die Begeisterung für eine Pädagogik, die sich am Kind orientiert“, erläutert Holger Niederhausen von den „Freunden der Erziehungskunst Rudolf Steiners“. Die „Freunde“ setzen sich für die internationale Waldorfbewegung ein und vermitteln Freiwilligendienste in alle Welt. Gemeinsam mit dem Bund der Freien Waldorfschulen begeistern sie die Schulen für den bundesweiten „WOW-Day“. Denn die Waldorfschulen im Ausland erhalten vielfach gar keine staatliche Unterstützung für ihre wichtige Arbeit und sind daher auf Spenden angewiesen.

#### **Bund der Freien Waldorfschulen: Frontal21-Sendung zur Lehrerbildung oberflächlich und nicht repräsentativ**

Stuttgart. Der Bund der Freien Waldorfschulen hat in einem Brief an die Chefredaktion des ZDF der Berichterstattung der Sendung Frontal21 vom 10. März über die Qualifikation der Lehrer an Waldorfschulen energisch widersprochen. Obwohl die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des Bundes umfangreiche Informationen zur Verfügung gestellt habe, sei das Thema „oberflächlich abgehandelt“ worden, heißt es in dem Schreiben.

Einzelne Elternstimmen, die sich in der Sendung kritisch über die Qualität des Unterrichts an Waldorfschulen geäußert hätten, seien nicht repräsentativ.

Wäre das Niveau des Unterrichts so wie in der Sendung dargestellt, würde dies mit Sicherheit zu deutlichen Reaktionen von Seiten der Elternvertreter führen, schreibt Vorstandsmitglied Henning Kullak-Ublick in dem Brief weiter. Gerade die Waldorfeltern, von denen viele als Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen unterrichtet, seien ein durchaus kritisches Publikum. Im Gegensatz zur Frontal21-Berichterstattung erfreuten sich die Waldorfschulen gerade wegen ihres ganzheitlichen pädagogischen Konzeptes einer anhaltenden Nachfrage.

Wie aus dem Schreiben weiter hervorgeht, wurden in der Frontal21-Sendung aktuelle wissenschaftliche Studien über die Waldorfschulen nicht berücksichtigt, was mit der Kürze des Beitrages begründet wurde. Auch hatte die Pressestelle des Bundes der Frontal21-Redaktion noch am Tag der Sendung neue Informationen zum sehr guten Abschneiden der Waldorfschulen bei der PISA-Studie 2006 zum Thema Naturwissenschaften in Österreich zur Verfügung gestellt, die ebenfalls nicht erwähnt wurden.

Dass diese Ergebnisse ignoriert wurden, liege vermutlich daran, dass sie die Tendenz des Beitrags erheblich relativiert hätten, betont Kullak-Ublick in dem Schreiben an das ZDF: „Es fällt schwer, journalistische Objektivität zu erkennen, wenn dem Zuschauer themenbezogene Informationen vorenthalten werden.“

.....

**Waldorfschüler: Freude und Interesse an Naturwissenschaft hoch ausgeprägt. PISA-Sondererhebung in Österreich bescheinigt besondere naturwissenschaftliche Kompetenz – Anwendungsbezug und Experimente in der Waldorfpädagogik entscheidend für Motivation**

Wien/Salzburg, 6. März 2009. Freude am Lernen und allgemeines

Interesse an Naturwissenschaften sind bei den Waldorfschülern in Österreich sehr hoch ausgeprägt. Zu diesem Ergebnis kommt eine nationale Sondererhebung im Rahmen der PISA-Studie Naturwissenschaften 2006, die in dieser Woche vom österreichischen Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (Bifie) in Wien vorgestellt worden ist.

In keiner Schulsparte des österreichischen Regelschulwesens seien Freude und Interesse an den Naturwissenschaften so hoch bewertet worden wie an den Waldorfschulen, heißt es in dem Bericht des Instituts. Mit beiden Merkmalen liegen die Waldorfschulen auch über dem OECD-Mittelwert. Der Bericht bescheinigt den Waldorfschulen eine im Vergleich zu den Regelschulen „vorbildliche Unterrichtspraxis“, da Experimente und die Anwendung des Gelernten im Vordergrund stünden.

Wie bereits in den vorhergehenden PISA-Studien 2000 und 2003 waren bei PISA 2006, bei der die naturwissenschaftlichen Kompetenzen im Vordergrund standen, die 15/16-jährigen Schüler in den österreichischen Waldorfschulen mit den bei PISA üblichen standardisierten Verfahren im Rahmen einer nationalen Zusatzerhebung getestet worden. Alle zehn Waldorfschulen des Landes hatten sich beteiligt, insgesamt wurden 153 Schüler und Schülerinnen des Schuljahrs 2005/06 einbezogen.

Bei den Aufgaben zum „naturwissenschaftlichen Erklären von Phänomenen“ erzielten die Waldorfschule 519 Testpunkte (Regelschulen 516), bei „Heranziehen naturwissenschaftlicher Beweise“ 526 Testpunkte (Regelschulen 505) und bei „Erkennen naturwissenschaftlicher Fragestellungen“ 537 Testpunkte (Regelschulen 505). Bei den beiden letzten Aufgabenstellungen übertreffen die Waldorfschüler auch den OECD-Schnitt, in dessen Bereich sich die staatlichen Schulen bewegen.

Im Vergleich zu den staatlichen Regelschulen zeigten die Waldorfschüler durchschnittlich mehr Mo-

tivation für die naturwissenschaftlichen Fächer. Außerdem haben sie eine „deutlich positivere Wahrnehmung ihrer eigenen naturwissenschaftlichen Fähigkeiten“ als dies im OECD und auch im Österreich-Durchschnitt der Fall ist. Sie weisen auch ein deutlich höheres Selbstkonzept als die Schülerinnen aller österreichischen Schulsparten auf, schreibt das Bildungsforschungsinstitut in seinem Bericht. Dieser wissenschaftliche Begriff umfasst das leistungs- und kompetenzbezogene Selbstbewusstsein der Schüler.

Für das positive Abschneiden machen die Wissenschaftler die in den Waldorfschulen angewandten anderen Unterrichtsmethoden verantwortlich.

.....

**Prof. Wassilios Fthenakis: Bildungssystem ein Haus ohne Treppen. Auf der Didacta fordert der Experte eine grundlegende Wende in der Pädagogik.**

Hannover, 11. Februar 2009. Eine „kopernikanische Wende“ im deutschen Bildungssystem hat Prof. Wassilios Fthenakis, Präsident des didacta-Verbandes, auf der Bildungsmesse didacta in Hannover gefordert. Statt wie bisher die Institutionen müsse endlich das Kind in den Mittelpunkt der Bemühungen gestellt werden, sagte Fthenakis am 10. Februar in einem viel beachteten Vortrag auf der Sonderschaufäche „Bildungshäuser“.

In einem Gespräch mit Journalisten nach dem Vortrag betonte Fthenakis, dass die Waldorfschulen dabei durch ihr Menschenbild und ihren ganzheitlichen Ansatz einen Vorteil hätten.

Bildungsministerin Dr. Annette Schavan unterstrich in ihrer Eröffnungsrede die Bedeutung der Vielfalt in der Bildungslandschaft. Der Wettbewerb der Konzepte und Ideen sei eine Chance für pädagogische Innovation. Auf Nachfrage bestätigte sie, dass Waldorfschulen Teil dieser Vielfalt seien, die immer wieder auch pädagogische Impulse setzen. ■

Cornelie Unger-Leistner,  
Peter Augustin



Schirmherrschaft:  
Ministerpräsident  
Günther H. Oettinger

# 90 Jahre

## Waldorfpädagogik im Gespräch

# Zukunft

Bildungskongress in Stuttgart  
am 23. Oktober 2009  
von 10.00 – 18.30 Uhr  
in der Waldorfschule Uhlandshöhe  
Haußmannstraße 44

## Wie bleibt Waldorfpädagogik zeitgemäß?

- 10:00 UHR** Begrüßung durch **Walter Riethmüller** (Vorstand Bund der Freien Waldorfschulen)  
Impulsbeitrag von **Henning Kullak-Ublick** (Vorstand Bund der Freien Waldorfschulen)  
und festlicher Auftakt mit dem Orchester der Waldorfschule Uhlandshöhe
- 11:00 UHR** **Vortrag von Prof. Dr. Joachim Bauer, Freiburg**  
**Motivation durch Beziehung – Erziehung durch Spiegelung**
- 12:15 UHR** Podiumsgespräch zum Thema des Vortrages, moderiert von **Martina Meisenberg** (SWR),  
mit **Steffen Schmid** (Landeselternbeirat BaWü), **Sybille Volkholz** (Leiterin Bürgernetzwerk Bildung / Projektbetreuerin  
„Partnerschaft Schule-Betrieb“ der IHK Berlin), **Dr. Albrecht Hüttig** (Vorstand Bund der Freien Waldorfschulen)
- 14:30 UHR** Foren zu folgenden Themen:  
**Schule der Zukunft**, mit **Prof. Dr. Jost Schieren** und **Dr. Albrecht Hüttig**  
**Bedeutung der Elternmitarbeit**, mit **Steffen Schmid** und **Ahmed Abdel-Karim**  
**Interkulturelle Herausforderung**, mit **Sybille Volkholz** und **Christoph Doll**
- 16:45 UHR** Abschlussplenum zum Thema des Kongresses, moderiert von **Martina Meisenberg** (SWR),  
mit **Prof. Dr. Stephan A. Jansen** (Präsident der Zeppelin University Friedrichshafen), **Christian Füller** (Journalist und  
Autor, Berlin), **Rüdiger Iwan** (Autor, Geschäftsführer „perpetuum novile“ und Waldorfl ehrer), **Doro Moritz** (Gewerkschaft  
Erziehung und Wissenschaft), **Christof Wiechert** (Leiter der Pädagogischen Sektion, Dornach)

Info unter [www.waldorfschule.de](http://www.waldorfschule.de) oder [www.uhlandshoeh.de](http://www.uhlandshoeh.de)

Veranstalter:



Bund der Freien  
Waldorfschulen



Waldorfschule  
Uhlandshöhe

gefördert durch die  
**WALDORF-STIFTUNG**  
ZENTRUM FÜR KULTUR UND WISSENSCHAFT

**Bildungskongress in Stuttgart, am 23. Oktober 2009**

## *Auf dem Podium und in den Foren*



**Prof. Dr. Joachim Bauer**, geb. 1951 in Tübingen, Neurobiologe, Arzt und Psychotherapeut. Habilitation in den Fächern Innere Medizin und Psychiatrie. Leiter der Ambulanz an der

Klinik Freiburg. Seit 2009 auch im Leitungsteam der Hochgradklinik in Stiefenhofen/Allgäu. Zahlreiche Publikationen. Projekt zu Gesundheit an Schulen im Auftrag der Bundesregierung.



**Christian Füller**, geb. 1963 in München, Fachjournalist im Bereich Bildung, schreibt für die taz und publiziert u.a. in spiegel online, Zeit, Freitag, Süddeutsche Zeitung. Autor der Bücher „Schlaue Kinder, schlechte

Schulen“ und „Die gute Schule“. Eigener Bildungsblog unter [www.pisa-versteher.de](http://www.pisa-versteher.de).



**Dr. Albrecht Hüttig**, geb. 1953 in Leipzig, seit 1982 Oberstufenlehrer an der Rudolf Steiner Schule Nürtingen. Mitglied des Bundesvorstandes, Schwerpunkte: Schulrecht, Rechtsverfahren, Abschlüsse, Bildungspolitik, Internationales, Gastdozent am Stuttgarter Lehrerseminar. Engagement auch in der internationalen Waldorfschulbewegung.



**Rüdiger Iwan**, geb. 1955 in Gelsenkirchen. Oberstufenlehrer an den Waldorfschulen Engelberg und Schwäbisch Hall. Seit 1999 „Projekt perpetuum novile“. Er entwickelte zusammen mit der Firma Daimler Chrysler

und Berufsschulen ein Integrationsprojekt für benachteiligte Jugendliche. Mitbegründer des Internationalen Netzwerks Portfolio, das sich für die Verbreitung der Portfolioarbeit an Schulen einsetzt. Autor des Buches „Die neue Waldorfschule“.



**Prof. Dr. rer. pol. Stephan A. Jansen**, geb. 1971 in Papenburg/Ems, Banklehre, Studium Wirtschaftswissenschaften in Witten/Herdecke, New York und Tokio. Wiss. Mitarbeit in Harvard und Stanford. Seit Mai 03 Gründungspräsident und Geschäftsführer der staatlich anerkannten privaten

Zeppelin Universität in Friedrichshafen/Bodensee. Lehrstuhl für Strategische Organisation & Finanzierung | SOFI. Autor von zahlreichen Veröffentlichungen im Bereich Organisations- und Netzwerktheorie, Unternehmenszusammenschlüsse, Bildungssystemanalyse.



**Doro Moritz**, seit 4/2008 Landesvorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Baden-Württemberg. Langjährige Tätigkeit als Grund- und Hauptschullehrerin. Seit fast 30 Jahren Personalrätin auf allen

Ebenen der Schul- und Kultusverwaltung.



**Prof. Dr. Jost Schieren**, geb. 1963 in Duisburg. Studium der Philosophie, Germanistik und Kunstgeschichte in Bochum und Essen. Gaststudium in Ann Arbor (Michigan, USA). Von 1996–2006 Deutschlehrer an der Rudolf-

Steiner-Schule Dortmund. Von 2004–2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn. Seit 2008 Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Waldorfpädagogik und Leiter des Fachbereiches Bildungswissenschaft an der Alanus-Hochschule in Alfter bei Bonn.



**Steffen Schmid**, geb. 1963 in Karlsruhe, Banklehre, Studium der Betriebswirtschaftslehre, Diplom-Betriebswirt (FH). Berufstätig als geschäftsführender Gesellschafter eines mittelständischen Großhandelsunternehmens.

Schulvater am Parzival-Schulzentrum und an der Freien Waldorfschule, beide Karlsruhe. Sprecher für die Schulen in freier Trägerschaft im Landeselternbeirat (LEB) Baden-Württemberg.



**Sybille Volkholz**, geb. 1944 in Dramburg/Pommern, Soziologin, Lehrerin, Politikerin und engagierte Bildungsreformerin, Wiss. Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989/90 Schulsenatorin in Berlin,

1991–1999 Mitglied des Abgeordnetenhauses und bildungspolitische Sprecherin der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. Koordinatorin der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, seit 2005 Leitung des Bürgernetzwerks Bildung des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller (VBKI).



**Christof Wiechert**, geb. 1945. Studium der Pädagogik und der Geographie. 30 Jahre Lehrer an der Waldorfschule Den Haag. In dieser Zeit Mitbegründer des staatlichen Waldorflehrerseminars in den Niederlanden. Viele Jahre Vor-

standsmitglied der Anthroposophischen Gesellschaft in den Niederlanden. Rege Vortragstätigkeit im In- und Ausland. Seit Oktober 2001 Leitung der Pädagogischen Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaften am Goetheanum in Dornach/CH.

## Aus den Inhalten der Kongressbeiträge:

**Dr. Albrecht Hüttig:** Wer plant die Zukunft? Inwiefern gestalten wir oder werden wir gestaltet? Die Schule der Zukunft besteht nicht aus Anpassungseffekten an die gegenwärtigen oder kurzfristig zukünftigen Gegebenheiten. Bildung darf man nicht vom Ergebnis her denken, sondern vom Bedürfnis her: Was braucht der Heranwachsende, damit seine Kompetenzen gefördert werden und er sich als Gesamtpersönlichkeit entfalten kann? Kinder und Jugendliche zukunftsfähig zu machen – dieses Ziel bedingt, sich Orientierungen, Ziele, Visionen zu erarbeiten, Sinnfragen zu stellen und adäquat zu leben – ein individueller und gesellschaftlich-pluraler Prozess.

**Rüdiger Iwan:** Ich möchte der Frage nachgehen, was Reflexion des Lernens ist. Anhand ausgewählter Praxisbeispiele möchte ich veranschaulichen, worin das historisch Neue der reflexiven Praxis besteht und begründen, warum wir sie für die Bildung und Ausbildung der Zukunft kultivieren sollten.

**Doro Moritz:** Interessen vertreten, für Chancengleichheit arbeiten und bessere Lehr- und Lernbedingungen durchsetzen – das ist es, was mich für Gewerkschaftsarbeit motiviert. Die Zuwendung und Wertschätzung gegenüber jedem Einzelnen in der Gewerkschaftsarbeit und in Bildungsprozessen sind Grundsätze meiner Arbeit. Die GEW Baden-Württemberg steht für die Forderung nach inklusivem Lernen und hat aus dieser Überzeugung heraus das Netzwerk „In einer Schule gemeinsam lernen“ initiiert. Die Schule für alle Schülerinnen und Schüler ist für die GEW die Schule der Zukunft.

**Prof. Dr. Jost Schieren:** Was heißt „Schule der Zukunft“? Es fehlt nicht an Ideen und Konzepten für eine zukunftsfähige, gute Schule. Woran es mangelt, das sind Pädagogen, die

über die Kompetenzen verfügen, die eigenen Einsichten auch adäquat umzusetzen. Daher ist die Zukunft der Schule wesentlich auch an die Zukunft einer guten Lehrerbildung gebunden, die die künftigen Lehrerinnen und Lehrer fachlich, methodisch und sozial so qualifiziert, dass das Ideal einer guten Schule in Zukunft mehr und mehr realisiert werden kann.

**Christian Füller:** Steinerschulen beanspruchen seit 90 Jahren pädagogische Innovationen als ihr Markenzeichen. Wirksame Impulsgeber eines ungerechten staatlichen Schulsystems sind sie dennoch kaum geworden. Kann Waldorfpädagogik ihre Rolle als Reformmotor doch noch wahrnehmen? Oder verschenkt sie gegenwärtig ihr Reformpotential?

**Sybille Volkholz:** Auch die Auswahl von Lerngegenständen kann sozial selektiv wirken, ein Aspekt, der in der Bildungsdebatte häufig zu kurz kommt. In Hinblick auf die unterschiedliche ethnische und kulturelle Herkunft ist dies von Bedeutung. Wie können Potentiale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch eine lernfreundlichere Schule geweckt und gestärkt werden, wie kann die Förderung verbessert werden? Wie sollte eine Schule der Zukunft aussehen, die mit der Heterogenität dieser Jugendlichen besser umgeht? Wie kann die Verantwortung zwischen Individuen, gesellschaftlichen Gruppen und dem Staat neu verteilt werden?

**Steffen Schmid:** Die Herausforderung der Zukunft ist die gelingende Bildung und Erziehung unserer Kinder mit all ihren Besonderheiten – einschließlich Körper- und Seelenpflegebedürftigkeit sowie unterschiedlicher Begabungen. Eltern stellen hier einerseits hohe Anforderungen an Schule, sind andererseits aber auch immer stärker bereit, sich in Partnerschaft mit der Schule lernend und helfend einzubringen.

**90 Jahre**  
**Waldorfpädagogik im Gespräch**  
**Zukunft**

# Spiegelung als Kern der pädagogischen Beziehung: Die Schule aus dem Blickwinkel der Hirnforschung

Prof. Dr. Joachim Bauer

## Einleitung

Die Hauptaufgaben, denen sich Lehrkräfte gegenübersehen, betreffen die Erzeugung von Motivation und den Umgang mit Destruktivität. Beide Phänomene haben eine neurobiologische Grundlage. Ergebnisse der modernen Neurobiologie führten zur Wiederentdeckung der zentralen Rolle der Beziehung für die kindliche bzw. jugendliche Motivation. Entscheidende Voraussetzung für die biologische Aktivierung der Motivationssysteme ist die pädagogische Beziehung. Kern der pädagogischen Beziehung ist ein Spiegelungsgeschehen, welches ebenfalls neurobiologische Grundlagen hat. Nährboden für Destruktivität und Gewalt sind, wie neurobiologische und soziologische Studien übereinstimmend zeigen, verweigerte soziale Akzeptanz und Ausgrenzung.

## Die Motivationssysteme des Gehirns

Die Motivationssysteme des Gehirns sind im Mittelhirn, also an zentraler Stelle gelegene Nervenzell-Netzwerke. Ihre Spezialität ist die Herstellung und Ausschüttung eines Botenstoff-Cocktails, der uns das fühlen lässt, was für die Erledigung unserer täglichen Arbeit unerlässlich ist: Vitalität und Motivation, also die Lust etwas zu tun. Dopamin hat die Wirkung einer Leistungsdroge, endogene Opioide als zweite Komponente verbinden das Prinzip der Kraft mit dem des Wohlbefindens, während das „Freundschaftshormon“ Oxytocin – als dritter Bestandteil des Cocktails – die Motivation an die Qualität der Beziehung koppelt, die wir mit unserem jeweiligen Gegenüber haben, was bedeutet, dass wir besonders dort motiviert sind, wo wir für bzw. mit solchen Menschen etwas tun können, mit denen wir uns zwischenmenschlich verbunden fühlen.

Die Motivationssysteme werden nicht von alleine aktiv. Die Ausschüttung des motivierenden Botenstoff-Cocktails erfordert eine vorherige Ak-

tivierung. Was die Motivationssysteme des menschlichen Gehirns aktiviert, ist die Beachtung, das Interesse, die Zuwendung und die Sympathie anderer Menschen, was sie inaktiviert ist soziale Ausgrenzung und Isolation. Das Gehirn macht aus Psychologie Biologie, oder anders ausgedrückt: Die stärkste Motivationsdroge für den Menschen ist der andere Mensch. Dies bedeutet: Es gibt keine Motivation ohne zwischenmenschliche Beziehung. Menschen sind in ihren zentralen Motivationen auf soziale Akzeptanz hin orientierte Wesen, ein Umstand, der in der neurobiologischen Szene der USA den Begriff des „social brain“ entstehen ließ .

Für den pädagogischen Alltag bedeutsam sind die neurobiologischen Effekte von sozialer Ausgrenzung und Demütigung: Sie beschränken sich nicht nur auf eine biologische Lähmung des Motivationssystems. Neuere Untersuchungen zeigen, dass Ausgrenzung aus der Sicht des Gehirns ähnlich wahrgenommen wird wie absichtsvoll zugefügter körperlicher Schmerz. Da zugefügter körperlicher Schmerz ein potenter Auslöser von Aggression ist, wird verständlich, warum auch soziale Ausgrenzung bzw. Bindungslosigkeit aggressives Verhalten begünstigt: Das Gehirn macht keine bzw. kaum eine Unterscheidung zwischen körperlichem und psychischem Schmerz und beantwortet daher beides mit Aggression. Dies bedeutet: Überall dort, wo wir aggressivem Verhalten von Schülern entgegenreten müssen, sollten wir dies zwar mit Entschiedenheit tun. Wir sollten dabei aber die Betroffenen nicht demütigen, sondern etwas gegen ihre soziale Ausgrenzung oder Bindungslosigkeit tun, die oft den Hintergrund aggressiven Verhaltens bilden.

## Die neurobiologische Grundlage von „Beziehung“: Das System der Spiegelneuronen

Um im Gehirn Motivation hervorzurufen, bedarf es gelingender zwischenmenschlicher Beziehungen. „Beziehung“ wird uns Menschen

nicht auf dem silbernen Tablett serviert, wir müssen sie selbst gestalten. Beziehung gründet – soweit es die Begegnung zwischen Pädagogen und Kind bzw. Jugendlichen betrifft – auf einer Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung. Natürlich ließen sich noch weitere wichtige Komponenten des Beziehungsgeschehens nennen. Für die beiden genannten Komponenten ist das System der Spiegelnervenzellen, dessen Existenz erst Mitte der 90er Jahre entdeckt wurde, von entscheidender Bedeutung.

Spiegelnervenzellen sind ein neurobiologisches Resonanzsystem. Eine Spiegelzelle (bzw. ein Spiegelzell-Netzwerk) verhält sich wie die in Ruhe befindliche Saite einer Gitarre, die jedoch plötzlich in Schwingung gerät, wenn eine auf den gleichen Ton gestimmte andere Saite angezupft und zum Klingen gebracht wurde. Spiegelzellen sind Nervenzellen, die im eigenen Körper eine bestimmte Handlung steuern könnten, zugleich aber – auf eine stille, unmerkliche Weise – auch dann in Aktion treten, wenn die von ihnen kodierte Handlung bei einem anderen Menschen beobachtet wird. Spiegelneurone sind Zellen, die im eigenen Körper bei einem bestimmten Gefühl (Freude, Trauer, Schmerz) tätig werden würden, die aber auch dann „klingen“, wenn wir das jeweilige Gefühl bei einem anderen Menschen erleben. Der Spiegelvorgang unterliegt keiner bewussten Kontrolle, er läuft „präreflexiv“ ab, d. h. ohne dass wir gedankliche oder sonstige intellektuelle Willensakte vollführen müssten. Spie-

gelzellen vermitteln zweierlei: 1. Indem sie in uns in Resonanz gehen, informieren sie uns mit einem in uns ausgelösten Gefühl (mit einer Intuition) über das, was sich im anderen Menschen abspielt; 2. Zusätzlich haben Spiegelzellen aber auch die Tendenz, uns „anzustecken“: Sie können uns mit der Stimmung eines Anderen „infiizieren“ (z. B. mit guter Laune oder mit Energie, ebenso aber mit einem Gefühl der Müdigkeit oder Apathie).

Spiegelnervenzellen sind die neurobiologische Grundlage für das „Lernen am Modell“, welches bereits vor über drei Jahrzehnten vom kanadischen Psychologen Albert Bandura formuliert wurde. Sehen wir einen anderen Menschen etwas tun, führt dies zur stillen Aktivierung von Nervenzellen, die wir benützen müssten, wenn wir die beobachtete Handlung selbst ausführen würden. Das meiste, was Jugendliche – aber auch Erwachsene – lernen, geht über das „Lernen am Modell“. Spiegelzellen sind verantwortlich dafür, dass alles, was Kinder – als gute oder als schlechte Modelle (z. B. in den Medien) – sehen, Folgen hat. Dieser Mechanismus lässt sich aber für die pädagogische Beziehung auch nutzbar machen.

### **Der Kern der pädagogischen Beziehung: Spiegelung**

Kinder und Jugendliche wollen spüren, dass sie von ihren Lehrern/Lehrerinnen verstanden werden. Sie suchen unbewusst nach der Reso-



nanz, die sie in ihren Lehrkräften auslösen. Kinder und Jugendliche suchen unbewusst nach Antworten auf unausgesprochene Wünsche, welche lauten: 1. Zeige mir, dass ich da bin, lass mich spüren dass es mich gibt! 2. Zeige mir, wer ich bin, beschreibe meine starken und schwachen Seiten! Lobe mich, aber kritisiere mich auch! 3. Zeige mir, was meine Entwicklungsmöglichkeiten sind, was aus mir werden kann! Zeige mir, was Du mir zutraust! Die Antworten auf diese Fragen entnehmen Kinder und Jugendliche nicht den Sonntagsreden, die wir an sie richten, sondern der Art und Weise, wie wir Erwachsene im ganz normalen Alltag mit ihnen umgehen. Das Geheimnis, ja die Magie guter Pädagogik ist: Jugendliche, die sich wahrgenommen und einfühlsam verstanden fühlen (Anfrage Nr. 1) und die spüren, dass man leidenschaftlich an ihre Zukunft glaubt (Anfrage Nr. 3), vertragen es, dass man auch ihre Schwächen klar benennt und sie bei Bedarf durchaus auch kritisiert!

Verstehende Zuwendung ist nur die eine Seite der pädagogischen Beziehung. Lehrkräfte müssen auch führen. Führen heißt, Ausstrahlung zu zeigen und Kinder/Jugendliche zu veranlassen, ihrerseits in Resonanz zur Lehrkraft zu gehen. Dies beinhaltet für Lehrer/innen die Notwendigkeit, mit den Mitteln der Körpersprache (Art des Stehens und Gehens, Stimme, Blickverhalten, Mimik) deutlich zu machen, dass man präsent und gewillt ist, als Person zu sich zu stehen, für die eigenen Vorstellungen einzutreten und diesen Gehör zu verschaffen. Schüler sehen bereits am Auftreten des Lehrers bzw. der Lehrerin, ob eine Lehrkraft Selbstvertrauen oder Angst hat, ob sie selbstbewusst ist oder sich am liebsten verdrücken würde. Die Bereitschaft, als Mensch erkennbar zu sein und sich „sehen“ zu lassen, spielt beim Auftreten im Klassenzimmer eine entscheidende Rolle. Wenn Pädagogen sich als Menschen erkennbar machen und Ausstrahlung entfalten, hinterlassen sie im Spiegelsystem des Jugendlichen – Lernen am Modell! – ein Skript. Auch dann, wenn Jugendliche mit den „Ansagen“ des Pädagogen immer wieder in Konflikt geraten, wenn sie Opposition zeigen, die Standfestigkeit des Pädagogen testen und ihre Kräfte an ihm erproben, wird dieses Skript unmerklich zu einem Teil der Identität des Jugendlichen.

## Zusammenfassung

Motivation ist ein neurobiologisch fundiertes Geschehen. Motivation können Kinder und Jugendliche nur aufbauen, wenn sie persönliche Beachtung und Interesse spüren. Wahrgenommen und „gesehen“ zu werden, setzt verbindliche zwischenmenschliche Beziehungen des Jugendlichen zu seinen Lehrern/Lehrerinnen (aber auch zu seinen Eltern!) voraus. Wesentliche Komponenten von „Beziehung“ sind Spiegelungsakte: Jugendliche nehmen zum einen in sich das (Spiegel-)Bild dessen auf, das ihnen durch (gute oder schlechte) Vorbilder zufließt. Zum anderen achten Jugendliche darauf, welches Bild sie ihrerseits in der Wahrnehmung ihrer Pädagogen erzeugen. Dieses Bild gibt dem Jugendlichen nicht nur eine Auskunft darüber, wer er/sie ist, sondern vor allem auch darüber, welche Entwicklungspotentiale sich ihm/ihr eröffnen, also darüber, was er sich selbst zutrauen darf. ■

*Prof. Joachim Bauer ist an der Abteilung Psychosomatische Medizin der Uniklinik Freiburg tätig. Bauer hat über viele Jahre als Neurobiologe geforscht. Er ist Facharzt für Innere Medizin, Psychiater und Psychotherapeut. Seine Spezialgebiete sind depressive Erkrankungen, Angsterkrankungen, Traumafolgen, psychosomatische Erkrankungen und das Burnout-Syndrom. Bauer ist Projektleiter eines von der Bundesregierung geförderten Gesundheitspräventionsprojektes für Lehrer („Lange Lehren“) und Autor viel beachteter Sachbücher.*

### Literatur:

1. Joachim Bauer. *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone.* Heyne Taschenbuch, 2006.
2. Joachim Bauer. *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.* Hoffmann und Campe, 2006.
3. *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern.* Hoffmann und Campe, 2007.

# Der Übergang von der Schule zur Hochschule – Paradoxe Anforderungen von Universitäten an Gymnasiasten

*Prof. Dr. Stephan A. Jansen und Tim Göbel*

**Die Zahlen sprechen für sich: 391 Hochschulen gibt es derzeit in Deutschland, die 5600 Bachelor-Studiengänge anbieten. Ihnen stand im Wintersemester 08/09 eine Zahl von 433.000 Studienanfängern gegenüber. Jahr für Jahr stellen sich so eine Vielzahl von jungen Leuten im Frühsommer die Frage: Was soll ich studieren und was ist die richtige Hochschule für mich?**

**Fast die Hälfte aller Erstsemester können diese Frage nur vorläufig beantworten und müssen sie sich zwangsläufig erneut stellen: 45 Prozent von ihnen wechseln Fach oder Hochschule wieder oder brechen ihr Studium ab. Der Übergang zwischen Schule und Hochschule scheint tatsächlich die Qualität eines Schnittes aufzuweisen. Gleichzeitig ist dieser Übergang offenbar eine der vernachlässigten und unterbelichteten Phasen im gesamten Bildungsprozess. Wenn sie diskutiert wird, dann als Defizit im Sinne eines Zulieferermodells und der damit einhergehenden Qualitätsprobleme.**

**Die Hochschulen reagieren auf diese Fragestellung, indem sie paradoxe Anforderungen an die Schulabgänger stellen.**

Immer mehr Schulabgänger passen sich ex ante den öffentlich kommunizierten Anforderungen von Bewerbungsverfahren an und präsentieren sich somit nicht mehr so, wie sie sind, sondern so, wie sie vermuten, dass sie sein sollen. Die Erwartungserwartung führt zu absurden Situationen: Achtzehnjährige polieren ihre Lebensläufe auf mit mehr schlecht als recht beherrschten Fremdsprachen und zahlreichen, zumeist durch familiäre Beziehungen organisierte Kurzpraktika, jedwede Normalität der Freizeitaktivität wird als Zeichen des außerschulischen und sozialen Engagements inszeniert. Damit erschaffen sie Ideal-Jugendliche, die die antizipierten Kriterien der Hochschulen und Unternehmen erfüllen sollen – zumindest auf dem Papier.

In diesem Sinne sollen die folgenden Hinweise eben gerade nicht zur direkten Vorbereitung auf Bewerbungssituationen verstanden werden, sondern als zugespitzte Rückspiegelung von eigenen Beobachtungen aus mehr als einem Jahrzehnt Erfahrungen in den entsprechenden Auswahlverfahren.

Insgesamt lassen sich fünf Dimensionen von paradoxen Anforderungen benennen, denen sich Schulabgänger an den Universitäten gegenübersehen. Sie werden im Folgenden skizziert, einschließlich ihrer nicht wünschenswerten Nebeneffekte.

## **Die Paradoxie der entschiedenen Unentschiedenheit, der korrekturfähigen Ziele**

Hochschulen erspüren in schriftlichen und vor allem in mündlichen Auswahlkontexten, inwiefern ein Studienbewerber sich mit dem angestrebten Studienprogramm beschäftigt hat, ob er Vergleiche zu ähnlichen Programmen anderer Anbieter gezogen hat, wie gut er den tertiären Bildungsmarkt insgesamt kennt und wie stark er sich mit der Philosophie und Strategie der gesamten Hochschule auseinandergesetzt hat. Eine gewisse Entschiedenheit für das Programm und für die Hochschule müssen da sein, und zwar weniger als überzeugendes Argument für die Prüfer auf Seiten der Universität als vielmehr für den Kandidaten selbst – schließlich geht es um eine Entscheidung, die weit über seine drei oder fünf Studienjahre hinaus Wirkung entfalten wird. Gleichzeitig muss der Abiturient eigene Momente der Unentschiedenheit akzeptieren können: Wer weiß denn schon mit achtzehn, was er einmal machen will? An welchen Kriterien soll die Entscheidung festgemacht werden: An Verdienstaussichten des kausal vermutet an das Studium anschließenden Berufs? An den Leistungskursen oder Neigungsfächern? An der Angebots- und Nachfragesituation auf den Studienmärkten? Das wissen die Hochschulen auch: Zu viel Entschiedenheit zeugt nicht von Authentizität.

### **Die unverständlichen Selbstverständlichkeiten – Rechnen, Schreiben, Lesen und Reden**

Die Zeppelin-Universität mutet ihren Studienbewerbern zu: Bearbeitung einer realen Fallstudie anhand von aktueller Problemstellung zu meist karitativer Organisationen im Team, zwei intensive Einzel-Gespräche mit Professoren, Studenten und externen Freunden und Förderern der Universität, außerdem drei schriftliche Tests in Englisch und Mathematik sowie einen Deutsch-Test für Deutsche (!). Dabei geht es viel weniger um das konkrete Abprüfen der Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, als vielmehr um ein Signal an die Schüler: Schriftlich wie mündlich fehlerfreie Kommunikationskompetenz müssen sitzen, sowie eine in der Mathematik zum Ausdruck kommende logische und analytische Denkfähigkeit. Das Studium an einer Hochschule und die Beschäftigung mit wissenschaftlichem Wissen sowie die im Laufe des Studiums einsetzende eigene Produktion von wissenschaftlichem Wissen kann ohne diese Selbstverständlichkeiten nicht geleistet werden – auch wenn viel Hoffnung in dieser Phase besteht. Da helfen auch keine ausgeprägten sozialen Kompetenzen oder der Gewinn von sieben Planspielen. Die Schule muss den Schülern die Möglichkeit gegeben haben, sich diese vier Fertigkeiten anzueignen – bei aller wichtiger sozialer und emotionaler Kompetenz.

### **Die Paradoxie der entspannteren Anspannung**

Manchmal wünscht man als Hochschule den Schulabgängern, dass sie etwas entspannter sein könnten. Mit dem guten Abitur in der Tasche, haben sie mindestens schon drei Praktika absolviert, ganz zu schweigen von dem Auslandsjahr in der elften Klasse, wenn sie sich für eine Hochschule bewerben. Im Bewerbungsgespräch entpuppen sie sich dann als kalkulierte Strategen: Bereits das Wahlmodul im vierten Semester vordefiniert, das Jobeinstiegsangebot lanciert und die Auslandsuni für das vorletzte Semester im Geiste selektiert, vermitteln sie eine solche Anspannung, dass man sich als Erwachsener manchmal fragt, ob dies denn so gesund sein kann. Die Soziologie und auch zahlreiche Jugendstudien sprechen von der „überangepassten Generation“ (z.B. Shell-Jugendstudie 2006). Der Leistungsdruck ist bei vielen extrem hoch – das wird nur zu deutlich. Ein bisschen mehr Entspannung, natürlich an den richtigen Stellen und

ein gutes Gefühl dafür, wo Schnelligkeit und Strebsamkeit angebracht und zielführend, und wo sie eben auch sich selbst behindernd sein können, wären wünschenswert. Man ist nur aufmerksam für das Fremde und das Gegenüber, wenn man mit der höchstangespannten Inszenierung noch Zeit dafür hat. An der Zeppelin-Universität werden wir immer gefragt, wie man sich am besten auf das explizit als „subjektiv“ bezeichnete Auswahlverfahren vorbereiten kann. Die Antwort ist immer dieselbe: „Kommen Sie doch einfach persönlich.“ So schwer das auch ist.

### **Die Paradoxie der lässigen Ernsthaftigkeit – Reflexionskompetenz mit Selbstironie**

„Ich wurde am 18. Januar 1991 um 19.37 Uhr bei Minusgraden im Krankenhaus von Altstetten geboren. Meine Mutter Rosi ist Postbeamtin, mein Vater Eduard selbständiger Wirtschaftsprüfer. Bereits mit zwei Jahren entdeckte ich meine Leidenschaft für das Klavierspielen ... Ich habe viel mit meinen Brüdern unternommen, auch wenn wir sehr unterschiedlich sind. Mit meinem Hund, für den ich schon seit meinem vierten Lebensjahr verantwortlich war, habe ich viele Spaziergänge unternommen, weil mir Natur sehr wichtig ist. Später sammelte ich viel internationale Erfahrung durch die gemeinsamen Reisen mit meinen Eltern nach Mallorca, Frankreich und in die USA.“

Solche oder ähnliche Elemente in ausformulierten Lebensläufen von Studienbewerbern begegnen uns täglich. Schüler scheinen nicht nur mit ihrem Leben überfordert, sondern auch mit seiner Beschreibung. Zunächst scheint die Frage der Relevanz virulent: Schüler sollten ein Gefühl dafür entwickeln, welche Informationen über ihre bisherigen Lebensjahre für eine Auswahlkommission wirklich von Interesse sein könnten. Chronologische Lebensläufe sind zwar arbeitgeberseitig sinnvoll, weil standardisiert, aber helfen leider auch kaum weiter. Es geht bei der Aneinanderreihung von vielen positiven, aber ebenso austauschbaren Begebenheiten und Fähigkeiten darum, Entscheidungen zu plausibilisieren: Ob nun Saxophon oder Cello, Leichtathletik oder Rudern, ob Gründerwettbewerbe oder Photoausstellungen; es ist inhaltlich letztlich egal, aber die Entscheidung und die Reflexion darüber geben Auskunft über die Persönlichkeit.

Man könnte meinen: Heute war jeder mit seinen Eltern im Ausland, jeder spielt Klavier, war

*„Lehrer und Schüler stehen dem Sinn nach auf gleichem Niveau. Beide sind der Idee nach frei. ... Die Erziehung ist eine ‚mäeutische‘, d.h. es wird den Kräften im Schüler zur Geburt verholfen, es werden in ihm vorhandene Möglichkeiten geweckt, aber nicht von außen aufgezungen.“*

*Karl Jaspers, Die Idee der Universität*

Klassensprecher und alle haben bereits eine Schülerzeitung gegründet. Das stellt noch keine Qualität an sich dar. Vielmehr interessiert die Auswahlkommissionen die Geschichte dahinter, die aber erst kommunizierbar wird, wenn der Abiturient in der Lage ist, seine Erlebnisse zu reflektieren und einzuordnen. Zudem spricht es immer für einen jungen Kandidaten, wenn er eine Form der Selbstbeschreibung gefunden hat: Was kann ich, was kann ich aber auch nicht? Was habe ich erreicht, was ist mir bisher aus welchen Gründen noch nicht gelungen? Besinnungsaufsätze mit vielen austauschbaren Phrasen helfen da nicht weiter – eher eine gute Prise Selbstironie. Die Frage, wann man das letzte mal herzlich über sich lachen musste, ist eine, die Sympathie erzeugen kann. Die Frage, was man als Letztes mal wieder nicht wusste, zeigt mehr als die glattpolierten Selbstdarstellungen.

### **Verständnis für das Unverständliche von Bewerbungssituationen**

Heutige Abiturienten sind Experten in Bewerbungsverfahren: Jeder hat mindestens drei Ratgeber à la „How to dress properly in application processes“ oder „Auswahltag bei Hochschulen und Stiftungen meistern“ gelesen. Die Artikel in Zeitungen und Zeitschriften sowie die Erfahrungsberichte in internetbasierten sozialen Netzwerken von Gleichaltrigen tun ihr Übriges dazu. Hinzu kommen die Einschätzungen von Eltern und älteren Freunden und Geschwistern. Das Ergebnis: Jugendliche Hochschulbewerber antizipieren die Erwartungshaltungen der Gesprächspartner in Bewerbungssituationen und geben damit vor, jemand zu sein, der sie in Wahrheit gar nicht sind. Ein Verständnis für die paradoxe Bewerbungssituation – die Gleichzeitigkeit von

Authentizität und Schauspielerei – ist für Schüler, die sich bei Hochschulen oder Ausbildungsbetrieben bewerben, hilfreich. Eine gute Mischung aus Angepasstheit – so bezüglich der Etikette im Gespräch oder bei der Kleidung – und von Unangepasstheit in Argumenten und Ideen könnten ein Beispiel für den Umgang mit dieser Paradoxie sein, dass es weniger um gute Antworten, um die richtigen Lösungen geht, sondern um den Umgang damit. Bewerbungssituationen sind auch eine Einladung, sich mit sich selbst bekannt zu machen.

### **Das Auswahlverfahren der Zeppelin-Universität**

Das Auswahlverfahren der ZU ist wahrscheinlich eines der subjektivsten Auswahlverfahren der deutschen Bildungslandschaft. Vermutlich geben wir es im Vergleich zu anderen nur einfach zu, was kaum vermeidbar ist, wenn Persönlichkeiten Persönlichkeiten auswählen. Es ist so konzipiert, dass die Universität den Bewerber umfänglich und persönlich kennenlernen kann. Zudem bringt der Bewerber seine eigenen Kriterien mit in den Auswahlprozess ein, da die Universität keinen festgelegten Kriterienkatalog à la internationale Erfahrung, Teamgeist und Entscheidungskompetenz besitzt. Der Studienbewerber kann die Mitglieder der Auswahlkommission von seinen eigenen Kriterien überzeugen, nach denen er ausgewählt werden möchte. Wir arbeiten dabei vom ersten Kontakt bis zum Auswahltag immer unter einer Prämisse, die der einflussreiche Kybernetiker Heinz von Foerster aufgestellt hat: „Willst Du einen Menschen wirklich kennenlernen, stelle ihm eine nicht wissbare Frage.“

Einige Eigenschaften haben sich jedoch bei allen bisherigen Auswahlen der ZU herauskristallisiert: Wir suchen zum einen praktisch veranlagte und theorieinteressierte sowie mutige und demütige junge Menschen. Im Bewerbungsprozess möchten wir vor allem herausfinden, welchen Beitrag der Bewerber für die ZU und vor allem auch für seine Kommilitonen leisten kann. Denn es kann unter Leistungsgesichtspunkten sehr gute Kandidaten geben, die ihren Kommilitonen keine Impulse geben und fachlich durchschnittliche Bewerber, die ihre Mitsstudenten sehr positiv beeinflussen werden. Das Phänomen des „Seitenlernens“ ist für uns zentral.

## Unsere Erfahrungen mit Waldorfschülern

Die Philosophie der Waldorfschule an sich können und wollen wir nicht umfänglich, d.h. generalisierend analysieren und bewerten. An der Zeppelin-Universität gibt es unter den 612 Studierenden im Herbstsemester 2009 auch einige Dutzend, die von Waldorfschulen zu uns gekommen sind. Drei Wesensmerkmale, die wir insbesondere bei unseren Studierenden mit einem Waldorfschul-Hintergrund immer wieder beobachten können:

- Eine hohe Identifikation mit der Bildungsinstitution und der Philosophie der Schule oder Hochschule. Der Schüler ist in solch einem Verhältnis kein reiner Konsument, der die Institution für seine Zwecke der Bildung nutzt, sondern er setzt sich mit ihr und ihrer Entwicklung aktiv auseinander. Dieses Sich-Auseinandersetzen trägt somit auch zur Identitätsbildung des Schülers bei. Viel Kritik an der Institution und den leitenden Personen bedeuten keine Abkehr des Schülers von der Schule, sondern sind vielmehr Zeichen einer starken Bindung.

- Ein hohes Maß an Eigeninitiative. Das Umfeld wird aktiv (mit)gestaltet, neue Ideen werden entwickelt und realisiert. Der Lernende ist im Konsum der Produzent seiner Bildung. Damit ist der Lernende nie nur Kunde, wie er derzeit so gern modern und irreführend bezeichnet wird, sondern nach Alvin Toffler „Prosumerist“, also Konsument der eigenen Produktion. Bildung ist dann nie nur ein Produkt, sondern eine Anregung zum individuellen Verständnis von Welt.

- Passende Unangepasstheit als Haltung gegenüber Dozenten. Eine moderne Sichtweise auf die Idee der Universität fokussiert auf den kritischen Umgang mit Wissen, auf das Misstrauen ihm gegenüber, welches somit im Prozess zu immer neuem Wissen führt. Und bereits in der Schule unserer Zeit kritisch mit dem als Wahrheit daherkommenden Wissen umgehen, Zustände hinterfragen und einen differenzierten Umgang mit Autoritäten pflegen. Eine gute Mischung aus Demut vor Erwachsenengenerationen vor allem auf Basis des Erfahrungsvorsprungs der Älteren sowie eine selbstbewusste Haltung vor dem Hintergrund des eigenen Wissens zeichnen diese Schüler aus.

## Ein Ausblick: Beziehungsfähige Hochschulen kooperieren mit beziehungsfähigen Schulen

Studien, allen voran die Thesen des amerika-

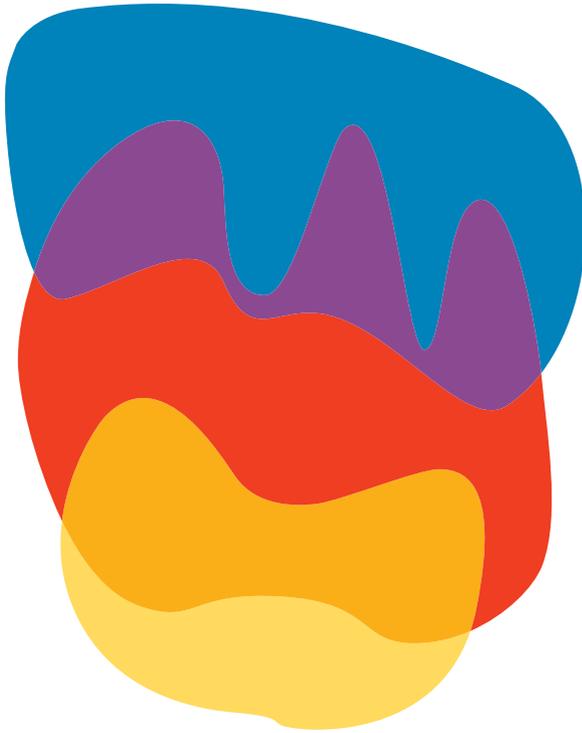
nischen Wissenschaftlers Don Tapscott („Net Kids – Die digitale Generation erobert Wirtschaft und Gesellschaft“ und „Wikinomics“), belegen, dass die heutigen Generationen über ganz neue Kompetenzprofile verfügen, die im Rahmen einer Evaluation der klassischen Kompetenzen (z.B. in PISA-Studien) keine Berücksichtigung finden. Diese Kompetenzen (Schnelligkeit, Flexibilität, freie Meinungsäußerung, Offenheit, Forschergeist, Innovationsdrang, Kommunikationsfähigkeit, etc.) können beispielsweise eine bessere Vorbereitung auf das Berufsleben ermöglichen, als dies jemals zuvor der Fall war. Wir haben es mit einer Generation zu tun, die erstmalig besser als ihre Eltern auf die moderne Gesellschaft eingestellt und vorbereitet ist, so die These Tapscotts. Wenn sie jetzt noch selbst davon überzeugt ist, dann wird das spannend – gerade für die „ausnutzenden“ Universitäten.

Genauso wie es immer mehr „Zieluniversitäten“ aus Perspektive von Wirtschaftsunternehmen und politischen wie kulturellen Institutionen gibt, mit denen oftmals intensive Partnerschaften bestehen, wird es unserer Beobachtung nach in den kommenden Jahren einen verstärkten Ausbau der Kooperationen zwischen Schulen und Universitäten geben.

Uns scheint vor allem aber eines entscheidend zu sein, für Schüler wie für Lehrer: Die Etablierung von Partnerschaften, denen ein ähnliches Verständnis von Bildung zu Grunde liegt. Die Zeppelin Universität hat ein eigenes Profil, d.h. sie ist scharf positioniert und signalisiert ihre Haltung zur Bildung – an Schulen, an Schüler und an andere Universitäten (für Master und Promotionen) und Arbeitsmärkte. Immer mehr Schulen positionieren sich auch – im besten Sinne. Wir freuen uns auf die Schärfe und die Würze im vielfältigen bunten Bildungssalat. ■

*Tim Göbel ist Mitglied des Präsidiums der Zeppelin-Universität (ZU) in Friedrichshafen am Bodensee. Dort verantwortet er unter anderem das Auswahlverfahren der ZU, das Stipendiensystem und die Universitätsveranstaltungen. Mehr Informationen zur Universität unter [www.zeppelin-university.de](http://www.zeppelin-university.de)*

*Prof. Stephan A. Jansen ist Gründungspräsident und Geschäftsführer der Zeppelin-Universität (ZU) in Friedrichshafen am Bodensee. Er ist zudem Inhaber des Lehrstuhls für Strategische Organisation und Finanzierung (SOFI) und forscht schwerpunktmäßig in den Bereichen Organisationstheorie, Managementmoden und Bildungssysteme.*



## Entwicklungs- räume und Übergänge in Kindergarten und Schule

Wie können  
Entwicklungsphasen  
von Kindern und  
Jugendlichen  
begleitet werden?

Bildungskongress  
Freie Waldorfschule  
Frankfurt/Main

### Vorträge

Hintergründe von Entwicklung – Kindheit im  
21. Jahrhundert, *Dr. med. Michaela Glöckler,*  
*Medizinische Sektion am Goetheanum,*  
*Dornach/Schweiz*

Die Bedeutung von Übergängen und  
Entwicklungscontinuität, *Prof. Dr. Rainer Strätz,*  
*Sozialpädagogisches Institut NRW, Köln*

Entwicklungsräume für Kinder sichern,  
*Martina Schmidt, Schulärztin, Frankfurt*

### 29 Arbeits- und Gesprächsgruppen

Informationsbörse zu Initiativen und Projekten

**13. – 15. November 2009**  
**[www.waldorfschule.de](http://www.waldorfschule.de)**

### Veranstalter:

Bund der Freien Waldorfschulen  
Vereinigung der Waldorfkindergärten  
Mit Unterstützung der Waldorf-  
Stiftung, Fonds Recht auf Kindheit





*Der Jüngling, der vieles ahnet, glaubt  
in einem Geheimnisse viel zu finden,  
in ein Geheimnis viel legen und durch  
dasselbe wirken zu müssen.*

J.W.V. GOETHE, LEHRJAHRE VIII





Bund der Freien  
Waldorfschulen

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

## Inhalt

Grußworte | 2

90 Jahre Waldorfpädagogik – nicht nur ein Jubiläum | 4

„Der Mensch selbst soll Methode werden“ | 6

Die Schließung der Schule am 1.4.1938 durch die Nationalsozialisten | 14

90 Jahre Zukunft – Waldorfschule als Beispiel für die Innovationskraft eines  
lebendigen Organismus | 16

„Waldorflehrer müssen gegen den Strom schwimmen“ | 22

Gesundheit kommt von innen | 30

Schule als Ort der Welt- und Selbsterkenntnis | 36

Pädagogik kann immer weniger aus Tradition schöpfen | 38

Waldorfeltern sind eine wirkungsvolle Bürgerbewegung | 42

Gewaltfreiheit durch die Qualität des Unterrichts erreichen – weltweit | 46

40 Jahre Vereinigung der Waldorfkindergärten | 50

Berichte | 52

### Kongress „90 Jahre Zukunft“

Spiegelung als Kern der pädagogischen Beziehung:

Die Schule aus dem Blickwinkel der Hirnforschung | 64

Der Übergang von der Schule zur Hochschule –

Paradoxe Anforderungen von Universitäten an Gymnasiasten | 67

Impressum:  
Herausgeber: Bund der Freien Waldorfschulen e.V.  
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart, Tel. 0711/21042-0  
www.waldorfschule.de  
Redaktion: Cornelia Unger-Leistner  
Fotos: Charlotte Fischer, www.charlottefischer.de  
Manu Hams-Schlaf S. 17; Horst Rudek, S. 58; Archiv am Goetheanum, S. 12,  
Claudia Wittorf www.xactgmbh.de (S.61-63)  
Gestaltung und Produktion: Karl Lierl, www.lierl.de