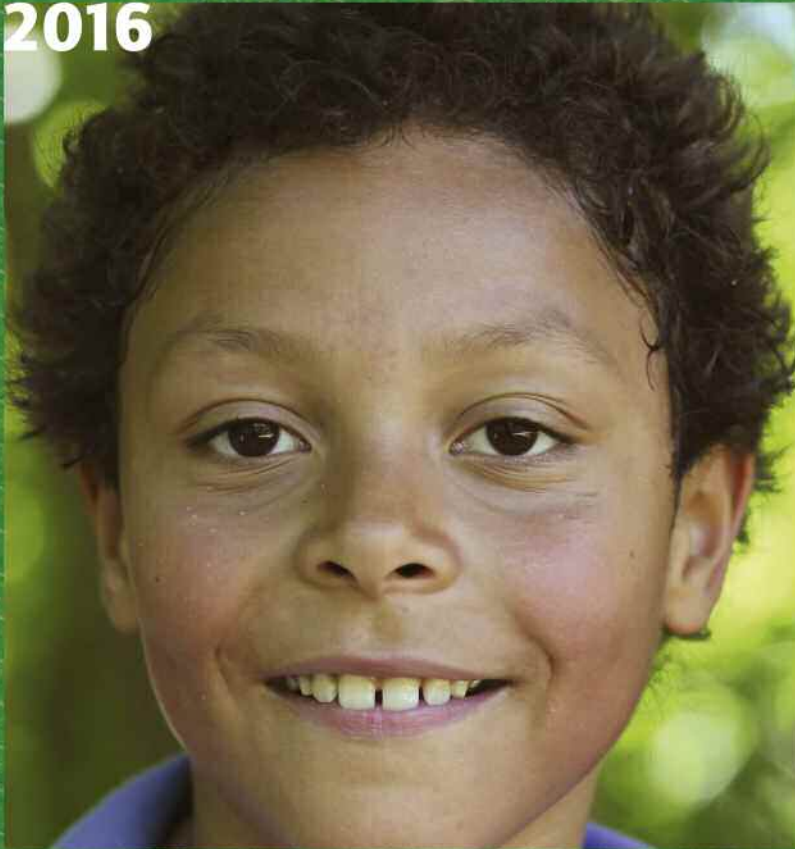




Bund
der Freien
Waldorfschulen
**Jahresbericht
2016**



100
Jahre

Editorial

Finanzbericht des BdFWS

Waldorf 100 – Welche Schwerpunkte
werden zum Jubiläum gesetzt?

Aus der Arbeit des Bundesvorstands

Waldorf-Stiftung will Projekte anregen

Aktuelle Entwicklung der Waldorf-
pädagogik im neuen Lehrplan sichtbar

Kooperation und Austausch
ermöglichen Lehrerbildung

Nationalistisches Denken durch
Pädagogik überwinden?

Berichte aus den Regionen



Der einzige Mensch, der sich vernünftig benimmt, ist mein Schneider. Er nimmt jedesmal neu Maß, wenn er mich trifft, während alle anderen immer die alten Maßstäbe anlegen in der Meinung, sie passten auch heute noch.

GEORGE BERNHARD SHAW

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

2019 rückt näher – wie wird die Waldorfschule im Jahr ihres 100-jährigen Bestehens in der Welt stehen – in Deutschland und darüber hinaus?

Wenn man sie sich als Schulhaus vorstellt, dann wird jetzt gehämmert, gestrichen und verputzt – aber auch die innere Aufteilung wird daraufhin überprüft, ob sie den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gewachsen sein wird. Neue Fenster werden eingesetzt, die den Blick in die Welt öffnen, die aber auch so dicht sind, dass die Stürme der Gegenwart nicht durch das Schulhaus fegen.

In den Berichten aus den einzelnen Regionen geht es genau darum: um die Waldorfschulen auf dem flachen Land und ihre Überlebenschancen, über die Rolle der Waldorfschule oder auch der freien Schulen insgesamt in den immer multikultureller werdenden Städten, um Inklusion und die Aufnahme von Flüchtlingen. Immer spielen auch die Finanzen eine Rolle, mit denen Bestehendes und Neues abgesichert werden kann, hier unterscheidet sich die Lage je nach Region. Überall aber wird gearbeitet an den inneren Strukturen, die neuen Aufgabenstellungen gerecht werden sollen, um die Sicherung der Qualität, um den Umgang mit Konflikten oder auch um die neue Generation von Lehrern und wie sie gefunden und angemessen ausgebildet werden kann.

Generationenwechsel ist ein aktuelles Thema in der Schulbewegung – wer werden die jungen Leute sein, die weiterführen, was die jetzige Generation aufgebaut hat, und wie werden sie damit umgehen? Sicherlich wird die globalisierte Welt eine immer größere Rolle spielen, insofern sind die Flüchtlingskinder und -jugendlichen, die jetzt auch an den Waldorfschulen aufgenommen worden sind, Vorboten einer solchen Entwicklung.

In diesem Zusammenhang stellt der vorliegende JB die sehr aktuelle Frage, was die Pädagogik zur Fähigkeit zum Frieden überall beitragen kann, und er schaut zu den Waldorfschulen nach Osteuropa, die sich – trotz Nationalismus – im Aufwind befinden.

Alles in allem bleibt es spannend für die Waldorfschulbewegung in einer Zeit, die von Krisen erschüttert ist, weil der Wind des Wandels weht. Einem chinesisches Sprichwort gemäß reagieren die einen auf diesen Wind, indem sie Mauern errichten. Andere bauen Windmühlen und nutzen ihn ...

Wünschen wir uns als Waldorfschulbewegung, dass wir unsere „Windmühlen“ erkennen und mutig die Chancen ergreifen, die sich uns bieten.

Viel Freude beim Lesen wünscht Ihnen

Henning Kullak-Ublitz

Ihr



2 | Was Waldorfschulen zur Beschulung von Flüchtlingen beitragen können

In vielen Städten Deutschlands erklärten sich Waldorfschulen bereit, sich an der Beschulung der Flüchtlingskinder und -jugendlichen zu beteiligen, als im Sommer und Herbst 2015 so viele Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten nach Deutschland kamen. Vorreiter waren die Waldorfschulen in Berlin und in Kassel, die noch im Herbst Willkommensklassen eingerichtet haben. Was können die Waldorfschulen nun genau zur Integration der Flüchtlingskinder und -jugendlichen beitragen? Jahresbericht Waldorf hat in Kassel nach den Erfahrungen des ersten Schuljahrs mit Flüchtlingsschülern gefragt.

JB: *Herr Hüttich, Sie haben sich zusammen im Team in Kassel die schwierigste Aufgabe vorgenommen, die Beschulung von unbegleiteten, minderjährigen Flüchtlingen und – wie die Waldorfschule Saar-Hunsrück – auch gleich eine ganze Klasse an Ihrer Schule aufgemacht, insgesamt wurden 26 Schüler im Alter von 16 bis 20 Jahren aufgenommen – was ist inzwischen aus ihnen geworden?*

Johannes Hüttich: Fünf Schüler sind direkt in unsere Werkstatt im Herbst aufgenommen worden – wir haben ja das Berufsbildende Gemeinschaftswerk in Kassel – sie hatten schon Deutsch im EIBE-Programm (Hessen) an der Berufsschule gelernt. Drei davon sind auch noch da, sie steuern auf die Zwischenprüfung für den Beruf des Industriemechanikers im Frühjahr 2017 zu. Von den beiden Schülern, die aus der Ausbildung wieder ausgeschieden sind, hatte einer gesundheitliche Probleme, dem anderen machten die hohen Anforderungen zu schaffen.

Ein Schüler ist in die Regelklasse der Waldorfschule übergewechselt und geht jetzt nach dem anerkannten Realschulabschluss von dort zur Fachoberschule, unterstützt von einem unserer Industriepartner. Einer ist direkt dort als Industrienäher im Rahmen einer Einstiegs-

qualifikation aufgenommen worden. Auch zwei weitere Schüler haben den Übertritt in die Regelklasse direkt geschafft, sie bleiben dort. Ob das gelingt, hängt vom Herkunftsland ab und von den Jahren des Schulbesuchs dort. Wenn es weniger als sechs Jahre waren, klappt das nicht, das ist unsere Erfahrung.

Die restlichen 18 Schüler bleiben in unserer Internationalen Klasse, das Ziel ist es, dass möglichst viele von ihnen am Ende des 2. Jahres bei uns einen Schulabschluss erreichen.

JB: *Wie war genau das Konzept der Internationalen Klasse?*

Johannes Hüttich: Das Konzept hatten wir von den Berliner Kollegen übernommen, es sah vor, dass die Klasse im Hauptunterricht zusammen ist und dort Deutschunterricht bekommt, danach sollten die Schüler direkt die Regelklassen besuchen. Wer jetzt genau in welche Klasse geht, wurde individuell festgelegt, d.h., wir hatten sehr viele verschiedene Stundenpläne. Beteiligt waren die Klassen 9 und 10.

JB: *Was ist jetzt genau der Vorteil, den die Waldorfschulen bei der Beschulung der Flüchtlingskinder und -jugendlichen haben?*

Johannes Hüttich: Die Waldorfschulen sind flexibler, sowohl bei der Eingliederung in die Regelklassen als auch bei der Auswahl der Lehrer. Außerdem helfen die praktischen und künstlerischen Fächer den Flüchtlingsschülern, schneller in Kontakt mit den Mitschülern zu kommen. Das Wichtigste ist für die jungen Flüchtlinge, Freunde zu finden, das ist eine der grundlegenden Erfahrungen unseres ersten Schuljahrs. **JB:** *Es wurde ja im Vorfeld viel über die Traumatisierung der Flüchtlingsschüler gesprochen, wie waren Ihre Erfahrungen damit?*



Johannes Hüttich: Es gab eine Überreaktion am Anfang, aber keine Gewalt oder Flash backs. Man merkt es eher bei ihrer Fähigkeit zu lernen, z. B. bei den Hausaufgaben, inwieweit sie davon betroffen sind. Allerdings haben wir zum Schluss des Schuljahrs noch von den Betreuern gelernt, wie sehr die Traumata sich in den Wohngruppen auswirken: Manche Schüler von uns schlafen nur bei Licht ... Was man tun kann und verstärkt anbieten muss, ist viel Bewegung, Erlebnispädagogik oder auch rhythmische Massagen, um hier zu helfen. Wenn jemand therapeutische Maßnahmen braucht, muss man an entsprechende medizinische Stellen verweisen, da können wir selbst nicht tätig werden.

JB: Was würden Sie Waldorfschulen empfehlen, die Flüchtlingsschüler aufnehmen wollen?

Johannes Hüttich: Man braucht viele Praktikumpartner und auch ein Team von Lehrern, nicht nur einzelne Lehrer, und viele Helfer drumherum, zum Bei-

spiel Lernbegleiter, BuFDIs oder ErzieherInnen in Ausbildung. Gerade die jungen Leute sind wichtig, weil die Jugendlichen sich ihnen gegenüber mehr öffnen als gegenüber dem Lehrer, der eine Autorität darstellt. Außerdem muss man sich um die Finanzierung kümmern, vor allem, wenn man eine ganze Klasse aufmachen will. Wir arbeiten mit gestifteten Geldern, wegen der staatlichen Zuschüsse verhandeln wir noch, wir haben allerdings auch viele Schüler, die in Hessen nicht mehr schulpflichtig sind.

Außerdem müssen die Lehrer sich klarmachen, dass sie – wenn es sich um unbegleitete minderjährige Flüchtlinge handelt – auch etwas von der Elternrolle übernehmen müssen und Ausbildungseinstiege aktiv begleiten – wenn nicht eine Schulsozialarbeitsstelle eingerichtet ist.

JB: Vielen Dank für das interessante Gespräch!

Das Interview führte Cornelia Unger-Leistner via Skype.

*Internationale Klasse
an der Waldorfschule in
Kassel*

Sozialökonomische Analyse im freien Bildungswesen

Gesamtjahresabschluss 2014 der Freien Waldorfschulen in Deutschland

Der Dachverband der Freien Waldorfschulen und Rudolf-Steiner-Schulen in Deutschland – der Bund der Freien Waldorfschulen e. V. (BdFWS) – erstellte für das Jahr 2014 in seiner Abteilung Bildungsdaten und -analysen den Gesamtjahresabschluss seiner Mitgliedsschulen. In den Vorjahren geschah dies in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungsökonomie. Im Folgenden werden aus dem Gesamtjahresabschluss der deutschen Waldorfschulen für das Jahr 2014 wesentliche Eckwerte und einige besondere Auswertungsaspekte exemplarisch vorgestellt und erläutert.

Dokumentation und Transparenz

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

Einblicke und Tendenzen

Mit der Zusammenstellung von Kennzahlen aus Bilanz und Gewinn-und-Verlust-Rechnung sowie der Darstellung einiger ausgewählter Auswertungsaspekte wird vom BdFWS zudem ei-

nerseits das Ziel verfolgt, der Waldorfschulgemeinschaft einen Einblick in ihre Größe und (ökonomische) Struktur zu verschaffen, andererseits mögliche Entwicklungstendenzen zu entdecken und zu thematisieren. Gleichzeitig soll mit dieser Analyse auch versucht werden, Antworten zu geben. Vor allem aber sollen hieraus die wesentlichen – nicht nur ökonomischen – Fragen für die zukünftige Entwicklung gefunden werden. Die Bemühungen um die Schaffung eines Gesamtbewusstseins innerhalb der Waldorfschulen haben letztlich die Stärkung der einzelnen Schule vor Ort zum Ziel.

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

Die folgenden Zahlen und Tabellen lassen sich vordergründig lesen und bewerten, sie ermöglichen auch Nachfragen im Sinne von: Was spiegelt sich darin, was spricht sich darin aus?

Zur Vorgehensweise

Der Gesamtjahresabschluss wird auf Grundlage der von den Schulen vorgelegten und in der Regel von externen Abschlussprüfern erstellten bzw. geprüften Jahresabschlüsse aufgestellt. In der Abteilung für Bildungsdaten und -analysen erfolgten die umfängliche und sorgfältige Erfassung und Gliederung der Jahresabschlüsse sowie die entsprechende Datenaufbereitung und Qualitätssicherung als Grundlage für die nachfolgende Auswertung.

In den Konsolidierungskreis für den Jahresabschluss 2014 sind 178 Waldorfschulen mit 77.812 Schülern (von insgesamt 232 Schulen mit 85.103 Schülern im Bund der Freien Waldorfschulen) einbezogen. Damit ist der vorgelegte Gesamtjahresabschluss aussagekräftig für die Gesamtheit der bundesdeutschen Waldorfschulen.

1) Im Folgenden nur noch Waldorfschulen genannt



Schüler und Eltern

Im Wechsel vom Schuljahr 2014/2015 zum Schuljahr 2015/2016 hatte die Schulbewegung mit 86.017 Schülern eine Zunahme von 228 Schülern zu verzeichnen. Inzwischen gibt es im Schuljahr 2015/16 in der Bundesrepublik 236 Schulen.

Die Schulbewegung wird von etwa 59.000 Elternhäuser getragen – mithin eine Gesamt-Elternschaft von etwa 118.000 Menschen. Zusammen mit dem sozialen Umfeld (Großeltern und Freunde) vervielfältigt sich diese Zahl. Diese Elternschaft ist neben den Lehrern diejenige Gruppe, die die Schulbewegung existenziell trägt; und sie transportiert das Bild der Waldorfschulen auch in die Öffentlichkeit.

Verteilung der Waldorfschulen

2014 haben 157 (39,1 %) der 402 Kreise und kreisfreien Städte in Deutschland eine Waldorfschule. Diese 157 Kreise umfassen 32,4 % der Fläche, jedoch 56,6 % der Bevölkerung und 57,5 % der Schüler an allgemeinbildenden Schulen. Dies zeigt, wie weit Verbreitung die Waldorfschulen gefunden haben, insbesondere, wenn man bedenkt, dass der von den Eltern (und Schülern) akzeptierte Schulweg oft nicht an der Kreisgrenze endet.

Lehrer und Studierende

Derzeit sind etwa 8.600 Lehrerinnen und Lehrer an den deutschen Waldorfschulen tätig; auf das Kalenderjahr 2014 gemittelt, erfüllen diese zusammen ca. 6.600 Volldeputate. Die Schüler-Lehrer-Relation der voll ausgebauten Waldorfschulen ohne Förderklassen lag im Durchschnitt bei 13,3:1 (alle Schulen: 12,8:1).

Die uns von den Seminaren und Hochschulen gemeldete Zahl der Studierenden mit Vorbereitung auf eine Waldorflehrertätigkeit beläuft sich 2013/14 auf 1.010 Studierende verteilt auf zwei bis fünf Studienjahre an einer der elf Ausbildungsstätten in Deutschland, in denen Waldorflehrer ausgebildet werden. Hinzu kommen noch etwa 600 weitere „Umschulungs-Studenten“ in (ein- bis

dreijährigen) berufsbegleitenden Seminaren. Die Schulbewegung muss nach derzeitigen Verhältnissen jährlich 550 bis 600 neue Lehrer einstellen. Daraus folgt: Die Gewinnung qualifizierter Lehrer ist nach wie vor eine der wichtigsten Aufgaben der Waldorfschulbewegung.

Aus diesem Bewusstsein heraus brachten die deutschen Waldorfschulen 2014 für die Finanzierung ihrer Lehrerausbildung in den Ausbildungsstätten und Eurythmieschulen 9,5 Mio. € auf. Setzt man diesen Mitteleinsatz zu der Wertschöpfung aller Schulen in Beziehung, so zeigt sich, dass die deutschen Waldorfschulen 1,68 % ihrer Wertschöpfung für die eigene Lehrerausbildung aufwenden.

Zu dieser Betrachtung hinzuzufügen sind die Aufwendungen, die von den Schulen selbst zur Aus- und Fortbildung von Lehrern geleistet werden. Hierüber liegen keine gesicherten Daten vor. Aus Angaben bei einzelnen Schulen sowie aus anderen Erhebungsquellen heraus kann aber ein Betrag von ca. 12 T€ p.a. je Schule geschätzt werden. Mithin wäre hier ein zusätzlicher Beitrag der Schulen für ihre Lehrerqualifikation in Höhe von ca. 2,8 Mio. € anzusetzen.

Vermögen und Verschuldung

In 2014 ist die Bilanzsumme der 178 Waldorfschulen im Konsolidierungskreis um 20,5 Mio. € (1,8 %) auf 1.187 Mio. € angewachsen. Wesentlich fußt dieses Wachstum neben einer Zunahme der Liquidität um 7,6 Mio. € auf einer Zunahme des Anlagevermögens um 13,3 Mio. € (nach Abschreibungen) auf nunmehr 1.000 Mio. €. Das Bild der Gesamtbilanz der Waldorfschulbewegung (Schulen, Lehrerbildungsseminare, BdFWS) 2014 zeigt gegenüber dem Vorjahr eine verbesserte Eigenkapitalquote (49,0 % gegenüber 48,4 %); die liquiden Mittel haben zugenommen – sie erreichen in diesem Jahr 12,1 % (im Vj. 11,7 %) der Bilanzsumme und belaufen sich damit auf 146 Mio. €.

Die hier dargestellten Zahlen beziehen sich auf den gesamten Träger- und ggf. Förderverein (oder die Genossenschaft) der Waldorfschule,

der Schulbereich im engeren Sinne hat daran im Mittel einen Anteil von 91,9 %. Der übrige Bereich mit 8,1 % Anteil umfasst den manchmal vorhandenen Kindergarten im Schulverein sowie außerordentliche und periodenfremde Aufwendungen und Erträge.

Bedenkt man, dass die Schulen der öffentlichen Hand stets zu 100 % von dieser finanziert werden, so zeigt die langfristige Verschuldung mit rund 373 Mio. € das Finanzierungswagnis der Waldorfschulen. Oder anders ausgedrückt, ist es das Zukunftsvertrauen, das die Schulen dazu veranlasst, sich mit rund 55 % ihrer Jahreseinnahmen (in Höhe von 676 Mio. € 2014 einschließlich Bauzuschüssen) für ihre Schulgebäude zu verschulden. Sie kommen dadurch auch für eine jährliche Zinslast von 15,3 Mio. € zusätzlich auf.

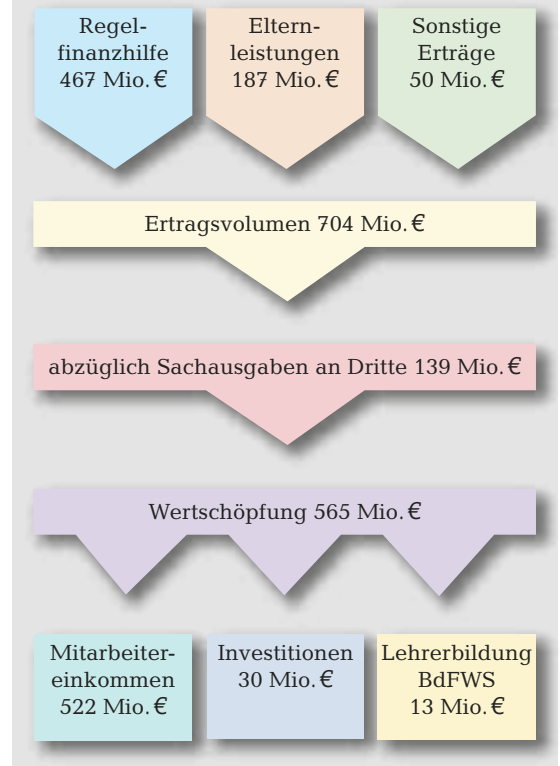
Erträge und Aufwendungen

Die regelmäßigen Erträge der Waldorfschulen ergeben sich aus der öffentlichen Finanzhilfe der Länder einerseits und den Elternbeiträgen andererseits. Sie verhalten sich zueinander wie 2,5:1. Dabei haben in diesem Jahr die Erträge aus öffentlicher Finanzhilfe (Länder und Kommunen) absolut betrachtet um 2,3 % zugenommen, die Erträge aus Elternleistungen gleichzeitig um 1,2 %. Für die Aufwendungen für Mitarbeiter-einkommen werden 81,9 % der Regelerträge verwandt.

Unter den laufenden Aufwendungen sind insbesondere die Bau- und Baufolgeaufwendungen (Gebäudeaufwand, Abschreibungen, Zinsen) von Bedeutung, die insgesamt 104 Mio. € ausmachen.

Das Zwischenergebnis des laufenden Betriebs, das zunächst eine Unterdeckung von 25,1 Mio. € ausweist, wird letztendlich durch Beiträge, Spenden und Bauzuschüsse zu einem positiven Endergebnis geführt, das mit 17,0 Mio. € um 4,6 Mio. € unter dem Ergebnis des Vorjahres liegt. Diese Mittel stehen den Schulen dann für Tilgungen bzw. zur Rücklagenbildung für zukünftige Investitionen in Gebäude oder pädagogische Entwicklungsvorhaben zur Verfügung.

Wertschöpfung 2014 der Waldorfschulen



Blickt man auf die Ergebnissituationen (G+V-Ergebnis sowie Eigenkapitalberichtigungen) der einzelnen Schulen, so zeigt sich, dass 126 Schulen (im Vorjahr 124) mit einem positiven Ergebnis, das sich (in dieser Gruppe) auf +25,2 Mio. € (im Vorjahr +26,8 Mio. €) summiert, abgeschlossen haben! Dagegen haben 52 Schulen (im Vorjahr 55) ein Verlustergebnis aufzuweisen. Diese Verluste laufen zu einer Gesamtsumme (in dieser Gruppe) von -7,6 Mio. € auf (im Vj. -5,0 Mio. €).

Die Wertschöpfung der Waldorfschulen

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

Die Grafik oben zeigt die Geldströme in grafischer Form.



Eckwerte der Waldorfschulen 2010–2014

	2010	2011	2012	2013	2014
Deutsche Waldorfschulen					
Schüler	84.048	84.865	84.763	85.103	85.797
Schulen	221	227	233	232	235
Mitarbeiter (Schätz. neu)	11.200	11.500	11.800	12.000	12.100
Waldorfschulen im Konsolidierungskreis in Mio. €					
Bilanzsumme	1.125,8	1.138,2	1.148,1	1.173,8	1.186,9
Grundstücke/Gebäude	891,9	887,6	887,4	890,2	883,2
Eigenmittel	520,9	530,8	545,6	566,8	581,7
Verbindlichkeiten	484,7	470,4	459,2	452,0	433,1
Öffentliche Zuschüsse	425,6	426,1	430,6	451,3	457,3
Elternbeiträge	140,7	146,0	149,8	154,1	157,2
Spenden	19,1	16,8	17,5	17,3	15,6
Mitarbeiterereinkommen	424,9	441,7	451,4	470,2	481,7
Sach-/Gebäudeaufwend.	102,5	105,8	105,6	107,5	110,0
Zinsaufwand	20,7	19,5	18,1	16,9	15,3
Lehrerbildung	8,2	8,2	8,5	9,0	9,5
Kennwerte pro Schüler im Konsolidierungskreis in €					
Verbindlichkeiten	6.155	5.965	5.845	5.806	5.566
Öffentliche Zuschüsse	5.403	5.403	5.481	5.797	5.876
Elternbeiträge	1.787	1.852	1.906	1.979	2.020
Spenden	243	213	223	223	201
Mitarbeiterereinkommen	5.395	5.601	5.746	6.040	6.191
Sach-/Gebäudeaufwend.	1.302	1.342	1.344	1.380	1.413
Zinsaufwand	262	248	230	218	196
Lehrerbildung	99	98	100	107	111

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

die sie auch zu ungewöhnlichen Leistungen bereit sind.

Eckwerte der Waldorfschulen 2010–2014

Aus einer Zeitreihenanalyse für Bilanz und Gewinn- und Verlustrechnung der vergangenen fünf Jahre wird unter anderem Folgendes deutlich:

- Der Anteil der öffentlichen Zuschüsse an den Regelerträgen ist von 73,1 % in 2010 kontinuierlich auf aktuell 73,3 % gestiegen.
- Im gleichen Zeitraum ist der Anteil der Elternbeiträge gesunken (von 26,9 % auf 26,7 %).
- Die Betrachtung der Entwicklung der Mitarbeiterereinkommen

Staatliche Finanzhilfe und Elternbeiträge

Die Entwicklung der staatlichen Finanzhilfe in den Bundesländern zeigt deutlich, wie seitens der öffentlichen Hand das Verfassungsgebot von Art. 7 Abs. 4 GG, das die Sicherung des Lebensraumes freier Schulen in den einzelnen Ländern zum Ziel hat, gehandhabt wird. So zeigt sich, dass die laufenden Schulbetriebskosten (personelle Aufwendungen und Sachmittelausgaben, ohne Zinsen und Aufwendungen für Abschreibungen) in Höhe von 592 Mio. € nur zu 72,8 % durch die regelmäßige Finanzhilfeleistung der öffentlichen Hand ausgeglichen werden. Die Deckung des Restetats der Schulen muss durch Elternbeiträge in Höhe von 157 Mio. € und Spenden in Höhe von 16 Mio. € geleistet werden.

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

zeigt auf, dass in den Jahren 2010–14 ihr Anteil an der Ergebnisrechnung von 81,2 % auf 81,9 % stieg. Darin enthalten sind Aufwendungen für künftig zu zahlende Betriebsrenten.

- Eine Analyse des Liquiditätsergebnisses (Jahresergebnis + Abschreibungen + Zuführung Pensionsrückstellungen) der deutschen Waldorfschulen zeigt, dass in den Jahren seit 2010 dieses Ergebnis auf hohem Niveau schwankte (von 78 Mio. € über 65 Mio. € und 58 Mio. €, dann 70 Mio. €), 2014 71 Mio. € erreichte. Die verbesserte Liquidität hat es in den vergangenen Jahren den einzelnen Schulen ermöglicht, unter anderem Investitionen für Schulbauten und sonstige Bedarfe zu tätigen, ohne ihre Verschuldung zu erhöhen – oder aber ihre Verschuldung durch Tilgung abzubauen. Damit wird zugleich verdeutlicht, wie eine tragfähige Schulfinanzierung idealiter gestaltet sein müsste: ganz alleine aus den eigenen Erträgen heraus und ohne Verschuldung bei Dritten.

In diesem Jahr haben wir erneut in erweiterter Form Eckdaten je Schüler im Zeitverlauf der vergangenen fünf Jahre dargestellt. Neben den ab-

Fortsetzung Bildungsökonomie 2014

soluten Wertänderungen sind hier vor allem die relativen Veränderungen – bezogen auf die Bilanzsumme bzw. den laufenden Ertrag – für die Analyse der wirtschaftlichen Entwicklung der Schulen interessant. In einer ausgewählten Einzelbetrachtung zeigt sich z. B., dass auf einen Schüler bezogen

- der Bilanzanteil der langfristigen Verbindlichkeiten insgesamt die größte Veränderung erfährt (er reduziert sich um 6,4 Prozentpunkte auf 31,4 %),
- dennoch eine schülerbezogene Verschuldung in Höhe von 5.566 € besteht, die seit 2010 um 588 € abgenommen hat,
- gleichzeitig die Elternbeiträge absolut um 13,1 % gestiegen sind.

Die Tabelle auf Seite 7 gibt – im Sinne eines Überblicks – ausgewählte Eckwerte der deutschen Waldorfschulen der vergangenen fünf Jahre wieder.

Resümee und Ausblick

Die Analyse des Schuljahres 2014/2015 der Waldorfschulen weist eine Zunahme der Schülerzahlen um 0,3 % auf. Mit dieser Entwicklung stehen die deutschen Waldorfschulen im Vergleich mit dem öffentlichen Schulwesen gut da; dort ist (mit der Begründung des demografischen Wandels, des Bildungsverhaltens und der Schulstrukturreform) ein Schülerrückgang (-0,6 %) zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2014/15 zu verzeichnen gewesen.

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

*Bund der Freien Waldorfschulen
Abteilung Bildungsdaten und -analysen
Thomas Rohloff*





*Wer immer fest mit
beiden Beinen auf der
Erde steht, wird nie
über seinen Schatten
springen.*

GUIDO HILDEBRANDT

Lehrerbildung wird mit Elternbeiträgen finanziert

Die Eltern der deutschen Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen haben im Jahr 2015/16 für Lehrerbildung und Verbandsaufgaben insgesamt über 14,4 Mio. € aufgebracht, davon entfallen knapp 10,7 Mio. € auf die gemeinschaftlich finanzierte Waldorflehrerbildung.

Da für diese Gemeinschaftsaufgaben unseren Schulträgern keine staatlichen Fördermittel zur Verfügung stehen, muss die Finanzierung dieser Aufgaben durch die Elternschaft der Schulen erbracht werden.

Die Aufwendungen von 10,7 Mio. € fließen an die Lehrerseminare und Hochschulen im BdfWS sowie an Eurythmielehrerausbildungsstätten, die sowohl grundständige als auch postgraduierte Ausbildungen zum Waldorflehrer anbieten.

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

Verbandstätigkeit in 2015/16

Im Schuljahr 2015/16 hatte der BdfWS 236 Mitgliedsschulen, die von über 85.000 Schülern besucht wurden.

Die nachfolgende Übersicht zeigt, welche Aufgaben die deutschen Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulträger im Schuljahr 2015/2016 zusätzlich zur Lehrerbildung auf Bundesebene gemeinschaftlich finanziert haben. Unberücksichtigt sind hier Aufgaben, die von den Schulträgern auf Länderebene über ihre Landesarbeitsgemeinschaften finanziert wurden.

Die Geschäftsstelle

Die Geschäftsstelle des BdfWS befindet sich in Stuttgart, wobei die Abteilung Öffentlichkeitsarbeit in Hamburg ihren Sitz hat.

Die insgesamt 25 Mitarbeiter der Geschäftsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen in Stuttgart und Hamburg sind auf folgenden Arbeitsgebieten tätig:

- Öffentlichkeitsarbeit mit 5 Mitarbeitern (4,05 volle Stellen)
- Rechtsberatung mit 3 Mitarbeitern (2,3 volle Stellen)
- Arbeitsbereich Bildungsdaten und -analysen mit 2 Mitarbeitern (1,4 volle Stellen)
- Koordination der Verbandsaufgaben und Dienstleistungen mit 9 Mitarbeitern (6,75 volle Stellen)
- Freistellung für die Arbeit Finanzierungs- und Ausbildungsrat mit 2 Mitarbeitern (1 volle Stelle)
- Pädagogische Forschungsstelle mit 2 Mitarbeitern (1,7 volle Stellen)
- Redaktion der Zeitschrift Erziehungskunst mit 4 Mitarbeitern (3,3 volle Stellen)
- IAO (Förderung der Schulbewegung in Osteuropa) mit 1 freien Mitarbeiter

*Christoph Dörsch,
Geschäftsführer beim BdfWS*

Aufwand für: (Angaben in T€)

Geschäftsstelle und für Koordinationsaufgaben	1.960
Projekte (u. a. Gesundheit und Schule, Elternstudie, Qualitätsentwicklung)	232
Tagungen und Fortbildungen	278
Öffentlichkeitsarbeit und die Zeitschrift Erziehungskunst	1.200

Zuschüsse an:

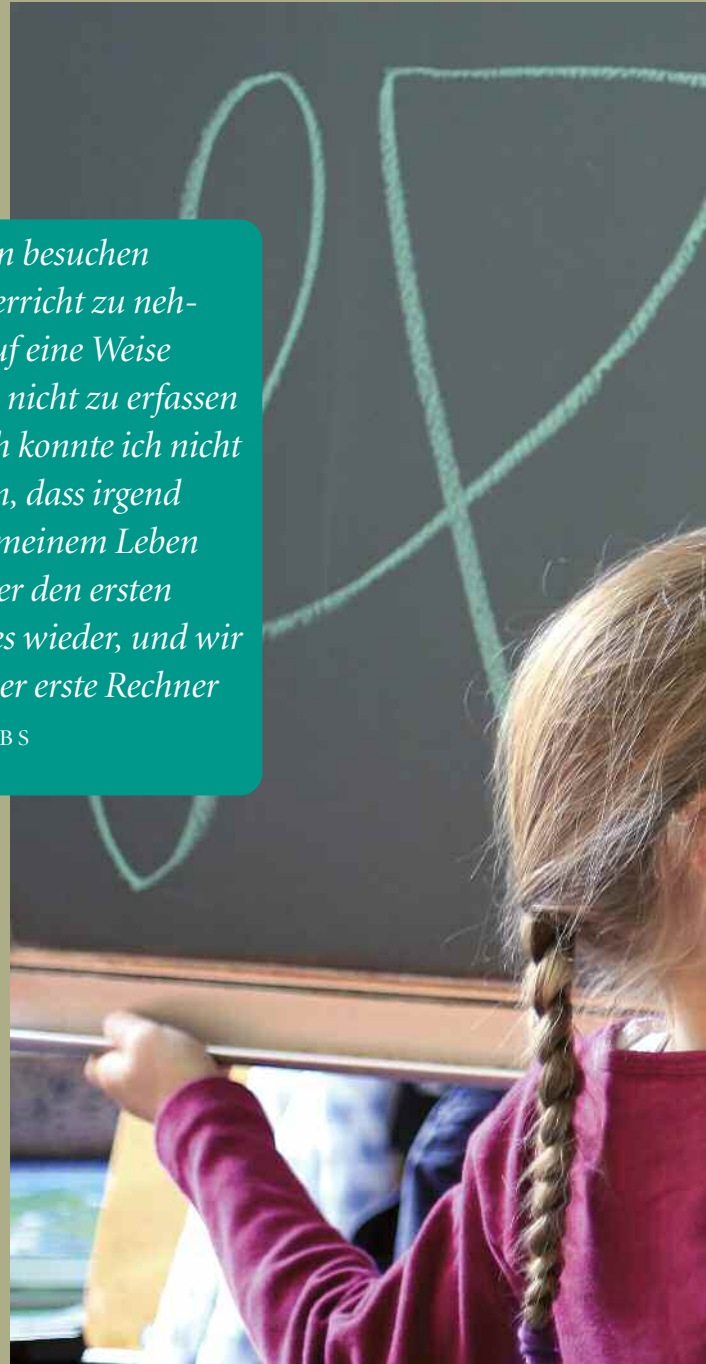
Pädagogische Forschungsstelle	385
Pädagogische Sektion in Dornach	83
European Council for Steiner Waldorf Education	83
Institut für Bildungsökonomie	24
Institut für Bildungsrecht	50
Sonstige Zuschüsse und Beiträge	12
Summe Zuschüsse und Beiträge	637

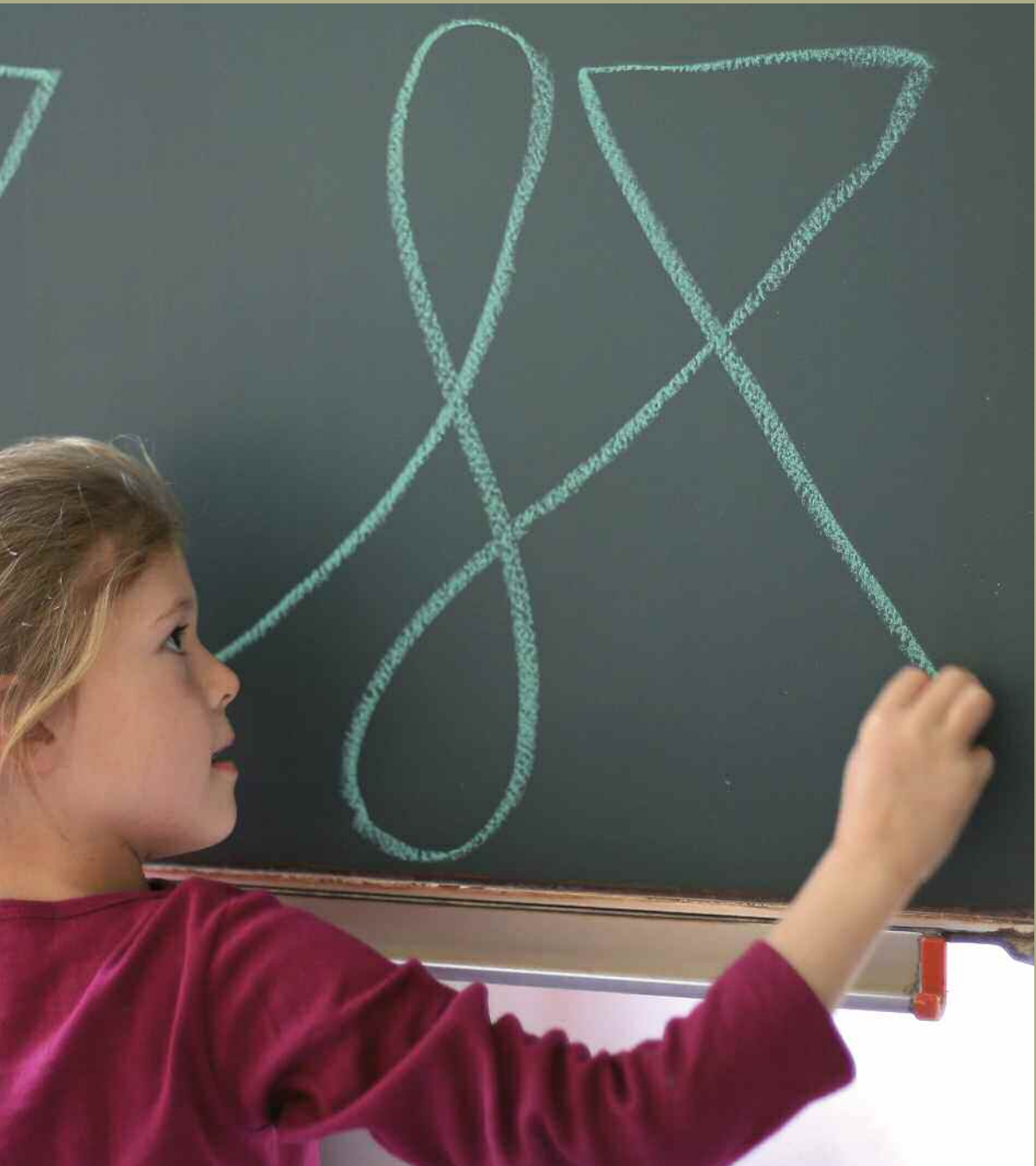
Aufwendungen insgesamt 4.307**Diese Aufwendungen wurden wie folgt finanziert:**

Beiträge der Schulen (ohne Lehrerbildung)	3.757
Sonstige Erträge	550

Summe Erträge 4.307

Weil ich keine herkömmlichen Vorlesungen besuchen musste, entschied ich mich, Kalligrafieunterricht zu nehmen ... Es war wunderschön ... und war auf eine Weise künstlerisch subtil, wie die Wissenschaft es nicht zu erfassen vermag. Ich fand es faszinierend. Natürlich konnte ich nicht auch nur im Entferntesten davon ausgehen, dass irgend etwas davon einen praktischen Nutzen in meinem Leben haben würde. Aber als wir zehn Jahre später den ersten Macintosh-Computer entwarfen, kam alles wieder, und wir integrierten das alles in den Mac. Es war der erste Rechner mit wunderschöner Typografie. STEVE JOBS





14 | Waldorf 100 – Welche Schwerpunkte werden zum Jubiläum gesetzt?

Interview mit Vorstandsmitglied Henning Kullak-Ublick

JB: Die Zeit, in der der Fabrikant Emil Molt die erste Waldorfschule in Stuttgart gegründet hat und Rudolf Steiner um ein Konzept dafür bat, war ja eine Krisenzeit unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg.

Wenn man sich die Weltlage heute anschaut, sieht es so aus, als wenn das 100-jährige Jubiläum der Waldorfschule auch in turbulenten Zeiten stattfinden wird. Inwieweit bezieht die Schulbewegung das ein bei ihren Planungen?

Kullak-Ublick: Die Internationale Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung (IK) setzt sich bei ihren zweimal jährlich stattfindenden Treffen immer mit der Weltlage auseinander. Eine besonders beeindruckende Zusammenkunft der IK fand 2014 in Israel statt, wo wir auf Schritt und Tritt mit den ungelösten Fragen unserer Zeit konfrontiert waren und zugleich erlebten, was für eine tiefe Substanz durch die pädagogische Arbeit der Waldorfschulen inmitten dieses Brennpunktes der heutigen Weltgeschichte gebildet wird.

Wir sind dort sehr tief in die geistigen Hintergründe der Konflikte wie auch in die Aufgaben der Waldorfpädagogik eingestiegen. Deshalb war es sicher kein Zufall, dass wir im Kibbuz Harduf erstmals über die Idee einer Jubiläumsfeier im Jahr 2019 gesprochen haben, bei der die Waldorfpädagogik als weltweiter, weil im Menschen selbst begründeter pädagogischer Impuls sichtbar werden soll. Von Anfang an ging es darum, uns mit dem Festival und allem, was wir in der Vorbereitung darauf an neuer Substanz bilden, in die gesellschaftlichen Fragen unserer Zeit einzumischen: vor Ort, im Land, auf dem Kontinent und weltweit.

JB: Ist das derzeitige Umfeld nicht auch Anlass, die Vision, die mit der Waldorfschule verbunden war bei der Gründung, stärker in den Vordergrund zu stellen? Sie ist ja eine zweifache – einmal die Pädagogik, zum an-

dern auch der gesellschaftspolitische Hintergrund der Schulgründung unter dem Stichwort soziale Dreigliederung. Die Erziehung zu einer freien und verantwortungsfähigen Individualität scheint ja gerade von allergrößter Wichtigkeit weltweit

Kullak-Ublick: Die Waldorfschule wäre ohne die nach dem Ende des Ersten Weltkrieges von Rudolf Steiner initiierte Kampagne zur Überwindung des Einheitsstaates zugunsten eines zivilgesellschaftlich gegliederten sozialen Organismus nicht entstanden – ebenso wenig wie ohne seine jahrzehntelangen anthroposophisch-anthropologischen Forschungen. Beides zusammen bildete das Fundament dieser pädagogischen Bewegung und ist bis heute der Grund dafür, warum sie weltweit funktioniert und sich immer weiter ausbreitet.

Das Besondere an Steiners politischer Kampagne war ja, dass er die Ideen der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit auf die gesellschaftlichen Funktionsbereiche des modernen Staates bezog und mit dieser Differenzierung überhaupt erst praktikabel machte. Als politische Kampagne scheiterte das damals, aber das ändert nichts an der Relevanz dieser Ideen, weil sie eine Zivilgesellschaft vorausdachten, die sich ihrer eigenen Existenz erst viel später bewusst wurde.

Ich sehe heute viele Ansätze, die in diesem Sinne arbeiten, auch wenn sie nicht „Dreigliederung“ heißen. Die Fair-Trade-Idee ist ebenso Ausdruck des Ideals der Geschwisterlichkeit wie ein ökologisches Bewusstsein, das auch die Tiere und Pflanzen wieder als unsere Brüder und Schwestern respektiert. Die Idee der Gleichheit lebt in den weltweiten Emanzipations-, Demokratie- und Antidiskriminierungsbewegungen und auch in manchen Formen moderner Unternehmensführung. Und der Kampf um die individuelle und kulturelle Freiheit ist heute ganz zentral, weil sie nicht nur durch staatliche Ge-



WALDORF

100 | LEARN TO CHANGE THE WORLD

walt, sondern vor allem durch die Unterwerfung unter eine Konsumkultur attackiert wird, bei der wir uns freiwillig zur Ware machen.

Wir stehen mitten in einem Geisteskampf, bei dem es nicht mehr nur um die Natur, sondern um das Menschsein selbst geht. Deshalb ist es wichtiger denn je, dass wir den jungen Menschen die Fähigkeiten vermitteln, die sie brauchen, um Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit wirklich leben zu können. Das ist eine riesige Aufgabe, aber es gibt auch viele Bündnispartner, mit denen wir zusammenarbeiten wollen.

JB: Die Waldorfpädagogik bewährt sich in ganz unterschiedlichen Kontexten – die SEKEM-Initiative mit ihrer Waldorfschule ist z. B. muslimisch und in Israel müssen die Waldorfschulen die jüdische Religion einbeziehen. Woher kommt es, dass die Waldorfpädagogik transreligiös und auch transkulturell tätig sein kann?

Kullak-Ublick: Waldorfpädagogik orientiert sich am werdenden Menschen. Sie nimmt seine körperlich-physiologische Entwicklung genauso ernst wie seine Gefühle, seinen Willen und seine Denkfähigkeit. Das Verhältnis von Geist, Seele und Leib ist bei jedem Menschen völlig individuell, aber trotzdem gibt es charakteristische biografische Entwicklungsphasen, die alle jungen Menschen durchmachen. Da die Waldorfpädagogik kein geschlossenes System ist, sondern immer neu versucht, das Individuelle mit dem allgemein Menschlichen zu verbinden, finden Menschen aller Kulturen, Religionen, ethnischen Zugehörigkeiten usw. durch sie die Möglichkeit, ihre Identität zu behalten und zugleich die globalisierte Welt zu verstehen. Das ist Friedenspädagogik.

JB: Was ist bisher genau geplant zum Jubiläum und wie können sich die Schulen beteiligen?

Kullak-Ublick: Am 19. September 2019 wollen wir überall auf der Welt ein besonderes Fest

feiern, in den einzelnen Einrichtungen genauso wie mit einigen Großveranstaltungen auf allen Kontinenten. Durch die entsprechenden technischen Voraussetzungen wollen wir uns dabei gegenseitig wahrnehmen und zugleich ein öffentlich sichtbares Zeichen für eine globale Zusammenarbeit setzen, die nicht auf imperialistischen oder neokolonialistischen Prinzipien, sondern auf der gegenseitigen Achtung der Menschen basiert.

An konkreten Aktionen ist eine Postkartenaktion von jeder Schule zu jeder Schule weltweit geplant, es soll eine große Komposition geben, die beim Festival ihre Uraufführung erlebt, wir planen ein Drama zum Thema „Was ist der Mensch?“, dazu auch viele, viele Schülerbeiträge, Filme, Theater, Musicals und tausend andere Dinge. Zu unserer Freude arbeiten jetzt schon richtig viele Schulen an den drei Dingen, die wir als „inneren Treibstoff“ für das Jubiläum vorgeschlagen haben:

- an der Vertiefung der pädagogischen Grundlagenarbeit in den Konferenzen
- an der Stärkung unserer Wahrnehmungs- und Begegnungsfähigkeit in der pädagogischen Zusammenarbeit
- an der Bienenhaltung in allen Waldorfschulen und Waldorfkindergärten weltweit und einem „Bienen-Curriculum“, das die ganze Schulgemeinschaft umfasst.

JB: Eine persönliche Frage zum Schluss: Wissen Sie schon, wo Sie persönlich am 19.9.19 sein werden und wie Sie den Tag begehen wollen?

Kullak-Ublick: Nein, das weiß ich noch nicht, aber mein Herz klopft auf der ganzen Welt ...

JB: Vielen Dank für das interessante Gespräch!

Das Interview führte Cornelia Unger-Leistner, Redaktion Jahresbericht

Weitere Informationen auf der Webseite www.waldorf-100.org

16 | Von einer neuen Steiner-Edition bis hin zur Medienpädagogik: Aus der Arbeit des Bundesvorstands

Die Förderung der Eurythmie, die Medienpädagogik, eine neue Edition der pädagogischen Schriften von Rudolf Steiner sowie die internationale Zusammenarbeit waren wichtige Punkte auf der langen Liste der Aufgaben, die der Bundesvorstand des BdfWS in diesem Schuljahr zu bearbeiten hatte.

Die Zeit der großen Eurythmieensembles, die begleitet von Sinfonieorchestern in Europa auf Tournee gingen, gehört eher der Vergangenheit an. Und damit verschwindet zunehmend auch ein Nebeneffekt dieser Aufführungen: Waldorfschulen an den Gastspielorten durften häufig eine Aufführung der Ensembles erleben. Ganz sicher hat die so präsentierte Bühneneurythmie immer wieder junge Menschen dazu angeregt, den Beruf des Eurythmisten oder der Eurythmistin zu ergreifen.

Um der Reduzierung der Tourneen etwas entgegenzusetzen und dem stetigen Sinken der Absolventenzahlen in der Eurythmieausbildung entgegenzuwirken, fördert der BdfWS das Projekt „Eurythmie – eine bewegte Begegnung“. Es ermöglicht den Schulen, ein mehr auf die Oberstufen zugeschnittenes Bühnenprogramm gegen einen bescheidenen finanziellen Beitrag zu buchen. Den Schülern soll so wieder mehr Lust auf Eurythmie gemacht werden. Beschlossen wurde auf der Mitgliederversammlung im letzten Herbst außerdem eine erhebliche Aufstockung der Mittel für die Eurythmieschulen.

Anfang Dezember 2015 hat sich der Vorstand des Bundes in Dornach mit dem Vorstand der AAG, den Leitern der Pädagogischen Sektion, der Leitung der Sektion für Redende und Musizierende Künste sowie der Leitung des Rudolf-Steiner-Archivs getroffen. Ein Thema dabei war die neue Edition der pädagogischen Vorträge von Rudolf Steiner. Das Rudolf-Steiner-Archiv/

Nachlassverwaltung, die Pädagogische Sektion und der BdfWS haben sich darauf verständigt, die neue Edition, die mit umfangreichen Kommentaren und Quellenangaben versehen sein soll, bis 2019 herauszubringen. Das Projekt verlangt erhebliche finanzielle Mittel, wie sich der BdfWS daran beteiligt, steht noch nicht fest. Eine enge Anbindung des BdfWS an das Projekt ist dadurch gewährleistet, dass Dr. Albrecht Hüttig und Christian Boettger in den Stiftungsrat der Stiftung zur Erhaltung, Erforschung und Veröffentlichung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachlasses von Rudolf Steiner aufgenommen wurden.

ECSWE (European Council for Steiner Waldorf Education) ist auf gutem Wege, sich ein Markenrenommee zu erwerben. ECSWE-Präsident Dr. Richard Landl konnte auf dem Januar-Meeting in Luxemburg den eigenständigen Standpunkt der Waldorfbewegung zu Tests und Abschlussprüfungen öffentlichkeitswirksam neben das Votum von Pisa-Erfinder Dr. Andreas Schleicher stellen. Ferner ist es ECSWE gelungen, in der Arbeitsgruppe „Working Group on Schools“ der European Commission im Rahmenprogramm „Education and Training 2020“ durch Dr. Richard Landl vertreten zu sein. Neben ECSWE sind in der Gruppe, in der vorwiegend Mitgliedsstaaten und Organisationen wie die OECD vertreten sind, nur noch zwei zivilgesellschaftliche Gruppierungen aufgenommen worden. ECSWE ist dabei die einzige, die sich genuin um Kindeserziehung kümmert.

Veränderungen stehen an bei einer anderen internationalen Waldorfgeneration, der IAO, die für Mittel- und Osteuropa zuständig ist, da die Projektunterstützung durch die Software AG Stiftung ausläuft. Überlegt wird eine Neustrukturierung der Organisation mit einer Einschränkung auf den Kernbereich der Lehrerfortbildung im osteuropäischen Raum. Der Bundesvorstand ist zuversichtlich, dass die wesentlichen Projekte fortgeführt werden können.



Der Vorstand befasste sich darüber hinaus mit einer Reihe von Umstrukturierungsprozessen innerhalb des BdFWS. In der Öffentlichkeitsarbeit in Hamburg gibt es Veränderungen im Personalbereich, hinzugewonnen wurden Svea Zahn für das Aufgabengebiet Veranstaltungsmanagement sowie Vincent Schiewe, der den Platz von Cornelia Unger-Leistner einnimmt, die aus Altersgründen aus der laufenden Arbeit der Pressestelle ausscheidet. Die Rechtsabteilung beim BdFWS ist im guten Sinne eine Baustelle: Durch eine umfangreiche Evaluation ist einiges in Bewegung geraten, da deutlich wurde, dass die Arbeitslast für die vorhandenen Stellen zu groß geworden ist. Insbesondere die Schlichtungsstelle mit einem Personalschlüssel von 0,4 ist an der Kapazitätsgrenze. Eine erste Verbesserung wurde durch die Einrichtung einer Vertretung geschaffen.

Weitere Beratungen des Vorstands galten dem Thema Medienpädagogik. Hier wurde die Auffassung vertreten, dass diesem Thema ein hoher Stellenwert in den Waldorfschulen eingeräumt werden sollte. Aus der Tätigkeit des Arbeitskreises Medienpädagogik ist die Schrift „Stuwwelpeter 2.0“ hervorgegangen, eine der meistgefragten Publikationen des BdFWS, die bereits in 2. Auflage vorliegt und in Kürze in einer 3. überarbeiteten Fassung erscheinen soll. In die Broschüre, die auch ins Englische übersetzt worden ist, sind auch viele Anregungen von Eltern eingeflossen.

*Stefan Grosse, Vorstandsmitglied
im BdFWS*

Waldorf-Stiftung will Projekte anregen

15 Jahre nach ihrer Gründung im Jahr 2001 gibt es neue Impulse für die Waldorf-Stiftung. Erstmals wurde aufgrund einer entsprechenden Satzungsänderung das Kuratorium nicht mehr wie bisher durch den Vorstand des BdFWS berufen, sondern durch die Mitgliederversammlung im März 2016 in Pforzheim gewählt. Das Kuratorium besteht aus folgenden Mitgliedern: Nele Auschra, Birgitt Beckers, Franz Glaw, Thilo Koch, Thomas Krauch, Wilfried Sommer, Wolfgang Winkler. Als Gast bei den Vergabesitzungen ist weiterhin die Stifterin Arnhild Beysiegel dabei.

In der ersten Sitzung des neuen Kuratoriums im Mai 2016 knüpften die Kuratoren durch Hansjörg Hofrichters Darstellung der Geschichte der Stiftung an die Gründungsimpulse an, Dank ging an die scheidenden Kuratoren Susanne Auwärter-Brodbeck, Erika Blass-Loss und Manfred Leitz für ihr langjähriges Engagement für die Stiftung.

Außerdem wurden neue Perspektiven für die weitere Arbeit verabredet, dazu gehören die Weiterentwicklung des Profils der Stiftung, die Entwicklung eines Erscheinungsbildes (Logo, Website) und die Aufgabe, die geringer werdenden Mittel zu konzentrieren und auch aktiv Projekte anzuregen. So soll verstärkt die satzungsgemäße Aufgabe der „Förderung erneuernder Initiativen der Waldorfschulbewegung und der Waldorfpädagogik“ realisiert werden, wobei intendiert ist, nicht nur zu finanzieren, sondern auch mitzugestalten und Neues anzustoßen. Ein erstes Projekt zur Förderung von Jahresarbeiten mit handwerklichem Charakter wurde in diesem Zusammenhang bereits gemeinsam mit dem Zentralverband des deutschen Handwerks in die Wege geleitet.

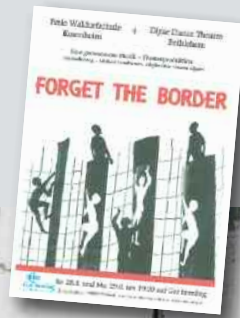
Eine wesentliche Veränderung der Stiftungsarbeit hat sich in den letzten Jahren durch das gravierende Absinken des Zinsniveaus ergeben. Die Vergabemittel sind so von ca. 250.000 € auf zuletzt 150.000 € geschrumpft. Das alte Kuratorium hat in seiner letzten Vergabesitzung aus diesem Grund angesichts eines doppelt so hohen Antragsvolumens mehr Absagen aussprechen müssen bzw. auch nur geringere Förderbeträge zuteilen können. Schwerpunkte der Förderung waren wie in der Vergangenheit die Lehrerausbildung (Unterstützung von Seminaren) sowie Projekte des Bundes (u. a. Sommerakademie, Jugendsymposium). Unterstützen konnte die Stiftung mit kleineren Beträgen auch internationale Projekte an Schulen wie **z.B. ein interkulturelles Theaterprojekt mit palästinensischen Schülern und Schülerinnen aus Bethlehem in Rosenheim (Bild rechts oben) oder das Projekt der Schule in München-Daglfing, bei dem Elftklässler in einem kleinen rumänischen Dorf Calagureni das Schulgebäude renoviert haben (Bild rechts unten).**

Nichts geändert hat sich daran, dass nach wie vor das Vermögen der Stiftung im Wesentlichen in Form von zu verzinsenden Darlehen von mindestens 100.000 bis 300.000 Euro in zahlreichen Waldorfschulen angelegt ist.

*Franz Glaw, Vorstandsmitglied
im BdFWS*

Zustiftungen und Spenden sind möglich an Waldorf-Stiftung,
Bank für Sozialwirtschaft,
IBAN DE45 6012 0500 0007 7207 00
www.waldorfschule.de/organisation/waldorfstiftung/





»Forget the border« war der Titel eines Musiktheaterstücks, das gemeinsam von Jugendlichen aus der Oberstufe der Freien Waldorfschule Rosenheim und dem Diyar Dance Theatre aus Bethlehem mithilfe der Waldorfstiftung realisiert worden ist. Die Jugendlichen aus so unterschiedlichen Lebenswelten brachten biografische Erfahrungen ein und fügten sie zu einem gemeinsamen Musikstück zusammen, das in Rosenheim und Palästina aufgeführt worden ist. Die Musikpädagogik Sibylle Stier und der Leiter des Theaters aus Bethlehem, Rami Khader, betreuten das Projekt



Das Sozialprojekt Calagureni, einem kleinen Dorf am Fuß der Karpaten in Rumänien, wurde von der elften Klasse der Rudolf-Steiner-Schule München-Daglfing mithilfe der Waldorfstiftung durchgeführt. Ziel ist es, dass die Menschen dort wieder eine Perspektive haben. Im Zentrum stand die Renovierung des Schulgebäudes. Die Begegnungsstätte soll das Miteinander der Bürger beleben und künftigen Helfern Wohnraum bieten. 22 Schüler mit zwei Lehrern, Paul Harnischfeger und Martin Scholz, haben zwei Wochen lang in Calagureni angepackt.

Soziale Chancengleichheit – Realität oder Ideologie?

„Die Frage der sozialen Selektivität bleibt nach wie vor aktuell. Seit längerer Zeit ist dieser Befund unbestritten, hinreichend belegt und bleibt als eine der dringlichsten Herausforderungen bestehen“, so die Feststellung im jüngsten Bildungsbericht der Bundesregierung. Eine längere gemeinsame Schulzeit ohne Schulartenwechsel sei für Kinder aus benachteiligten Schichten empfehlenswert. (Bildungsberichterstattung 2016:7,14)

Seit Jahrzehnten determiniert die soziale Herkunft der Kinder als ein wesentlicher Faktor ihrer Schulbiografie. Dies belegen verschiedene Befunde der Bildungsforschung.

Gabriele Bellenberg z. B. zeigt an Daten seit 1970, dass die objektivierten Leistungen der Schüler nicht das ausschlaggebende Kriterium für den Wechsel in die Sek II darstellen, dass bei schulartenübergreifenden Tests die besten Hauptschulklassen leistungsstärker sind als die schwächsten Gymnasialklassen und dass 70 % der Abiturienten an Gesamtschulen 2009 keine Gymnasialempfehlung erhalten hatten (Bellenberg 2012a:59ff., 72; Pieroth, Barczak 2012:131 f.). Es ist zu konstatieren, dass das staatliche Schulwesen dringender Korrekturen bedarf. Hier setzt die Kritik an.

Lothar Krappmann (2016) wählt für den von ihm herausgegebenen Band den programmatischen Titel: „Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben“. Mit einseitig kognitiver Orientierung und den damit verbundenen Tests, mit einem gegliederten Schulwesen wird soziale Ungleichheit zementiert und legitimiert.

Unter Heranziehung aller gängigen Schulleistungs- und Vergleichstests – auch im internationalen Vergleich – stellen van Ackeren und Klein (2014) fest, dass trotz geringer Verbesserungen bei den lernschwachen Gruppen die soziale Herkunft den schulischen Lernerfolg bestimmt wie kein anderer Faktor. Sie konstatieren diese Tendenz – niedriger sozialökonomischer Status der Familie bedingt den Erfolg des Bildungsgangs negativ – vom Kindergarten bis zum

Übergang in die Hochschule und stellen dar, dass er sich im Laufe der Sekundarstufe I drastisch verstärkte (van Ackeren und Klein 2014:6ff. et passim in den einzelnen Kapiteln).

Thomas Langer (2015) gelangt bei seiner empirischen und rechtsdogmatischen Untersuchung, inwieweit das staatliche Schulsystem die soziale Chancengerechtigkeit umsetze, zu einem vergleichbaren Resultat. Ausgehend von kommunalen Daten zu den Grundschulen der Städte Heidelberg und Köln weist er nach, dass es keine Unterschiede bezüglich der sozialen Segregation macht, ob die Eltern eine Wahlmöglichkeit haben, an welche Grundschule sie ihr Kind schicken, oder diese nicht besteht, die Grundschule also staatlicherseits vorgeschrieben wird. Die soziale Herkunft macht sich besonders beim Übergang in die Sekundarstufe I „besorgniserregend“ geltend (Langer 2015:5f., 14).

Er zitiert aus dem Kölner Bildungsbericht: „Kinderarmut korreliert also stark positiv mit dem Übergang an Hauptschulen“ (Langer 2015: 8). Dass ein gegliedertes Schulwesen die Segregation ab der Sekundarstufe I impliziert, ist ein wesentlich verstärkender Faktor für soziale Chancengleichheit, die sich täglich ereignet.

Änderungen, um der sozialen Chancengleichheit näher zu kommen, sind möglich, aber nicht einfach. Denkbar wäre, dass die Grundschulen unterschiedliche Profile bildeten, für die sich die Eltern entscheiden könnten, oder eine Quotenregelung: Bei dieser würden die Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft zu heterogenen Klassen gemischt. Noch konsequenter wäre, den Übergang in die Sekundarstufe I wegfällen zu lassen, wie das bei Waldorfschulen der Fall ist und bei einer Einheitsschule sein könnte. Allerdings wäre damit die Problematik der selektionsfreien Einschulung nicht automatisch gelöst und der Elternwille müsste ebenso zum Tragen kommen. Jedoch seien solche Veränderungen auch angesichts der Inklusion ernsthaft zu diskutieren (Langer 2015:19f., 33 ff.). Oliver Gunter sieht aufgrund der Praxiserfahrung u. a. im Aus-



bau der Ganztageschule an Grundschulen ein Mittel, um die negativen Segregationswirkungen auch für Kinder mit Migrationshintergrund zu minimieren, und plädiert für eine Intensivierung der Elternarbeit bereits ab dem Kindergarten inkl. Sprachkurse und Einführung in Bildungswerte (Gunter 2013:93f.). Prinzipiell bedürfen alle Übergänge der Gestaltung, um der damit verbundenen Chancenungleichheit entgegenzuwirken, eine gemeinsame Aufgabe für Forschung und Praxis (Bellenberg 2013:9f.).

Für die freien Schulen stellt sich die Aufgabe selbstverständlich auch.

Der enorme Nachholbedarf an freien Schulen in den neuen Bundesländern hat die Befürchtungen, dass diese keine soziale Integration leisten würden, nicht bestätigt – der Anteil der Eltern ohne Abitur ist um 300 % gestiegen, der Anteil der Elterngruppe mit Abitur nur um 24,7 %. (cf. Pieroth, Barczak 2012:131f.). Mehr noch: Zunehmend sind es nur freie Schulen in dünn besiedelten Regionen, die wohnortnah zur Verfügung stehen und somit eine gesellschaftlich wichtige Aufgabe erfüllen, weil die staatlichen geschlossen wurden (Bildungsberichterstattung 2016:75f.). Der sozial-ökonomische Unterschied der Eltern, deren Kinder freie oder staatliche Schulen besuchen, ist in Ballungsgebieten ausgeprägter, in Städten „mit weniger als 50.000 Einwohnern“ ist er „geringfügig“ (Bildungsberichterstattung 2016:79, 260).

Es wäre aber ebenso ideologisch, zu behaupten, freie Schulen und speziell die Waldorfschulen hätten das Problem sozialer Chancengleichheit gelöst. Es ist den Waldorfschulen jedoch insofern gelungen, als ihr Bildungsgang von Klasse 1 bis 12 einheitlich ausgelegt ist und keine Versetzungsordnung nach Noten besteht. Dass ihr bildungsferne Eltern und solche mit Migrationshintergrund weitgehend fehlen, ist ein Manko und bedarf der Gegenmaßnahmen. Dabei sind den Waldorfschulen – wie allen freien Schulen, die nach dem Prinzip der Gemeinnützigkeit und der Zugänglichkeit für alle arbeiten – die Hände ge-

bunden: Sie müssen Schulgeld erheben, weil sie sonst nicht bestehen können (cf. Barz 2013:18 ff.).

Der Bildungsgutschein und ein Ende der Verwendung des pejorativen Begriffs Privatschule, in Opposition zur staatlichen Schule, würden die Situation maßgeblich ändern. Das Schulsystem insgesamt ist gefordert, um den Einfluss sozialer, familiärer und ökonomischer Faktoren auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen weitgehend zurückzudrängen. Dabei ist es vollkommen belanglos, ob es sich in freier oder staatlicher Trägerschaft befindet. Allein kann es das nicht schaffen – da sind weitere breit gefächerte politische Maßnahmen dringend notwendig.

*Dr. Albrecht Hüttig, Vorstandsmitglied
im BdFWS*

Literaturhinweise:

- Bellenberg, Gabriele, 2012a: Bildungsgerechtigkeit beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – empirische Befunde zum Prozess der Übergangsentscheidung, in: Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V. (Hrsg.), Selektion und Gerechtigkeit in der Schule, Baden-Baden, S. 59 ff.
- Bellenberg, Gabriele; Forell, Mathias (Hrsg.), 2013: Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, Münster, New York, München, Berlin
- Barz, Heiner, 2013: Schulfinanzierung kontrovers: Befunde, Positionen, Ideologien – Symposium Gerecht und effizient. Anforderungen an die Schulfinanzierung, in: Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V. (Hrsg.), Gerecht und effizient. Anforderungen an die Schulfinanzierung, Baden-Baden, S. 11 ff.
- Bildungsberichterstattung 2016: Autorengruppe (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration
- Gunter, Oliver, 2013: Gelingensfaktoren für die Schulen zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in: Bellenberg, Gabriele; Forell, Mathias (Hrsg.), 2013: Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, Münster, New York, München, Berlin, S. 89 ff.
- Krappmann, Lothar; Pretty, Christian (Hrsg.) 2016: Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrecht, Demokratie und Schule: Ein Manifest (Reihe Kinderrechte und Bildung Nr. 2), Schwalbach/T.
- Langer, Thomas, 2015: Soziale Chancengerechtigkeit bei der Einschulung und beim Übergang in die weiterführenden Schulformen. Effektivität und Verfassungsmäßigkeit rechtlicher Steuerungsinstrumente, in: R&B, Sonderheft Nr. 4, Oktober 2015
- Pieroth, Bodo; Barczak, Tristan, 2012: Die Freien Schulen in der Standortkonkurrenz, in: Avenarius, Hermann; Pieroth, Bodo; Barczak, Tristan (2012): Die Herausforderung des öffentlichen Schulwesens durch private Schulen – eine Kontroverse. Die Freien Schulen in der Standortkonkurrenz, Baden-Baden, S. 71 ff.
- van Ackeren, Isabell; Klein, Esther Dominique, 2014: Woher und Wohin. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Grundlagen und Befunde der Schulleistungsvergleichsstudien, im Auftrag der Wübben Stiftung (Hrsg.)

Öffentlichkeitsarbeit widmet sich jetzt auch den Bloggern

Bei den jährlich rund 600 gesuchten Waldorflehrern handelt es sich zu einem beträchtlichen Teil auch um Eurythmielehrer. Aus diesem Grund hat der BdFWS gemeinsam mit dem Berufsverband der Eurythmisten jetzt eine Kampagne zur Gewinnung von Eurythmielehrerinnen und -lehrern begonnen. Unter dem Motto „Leben tanzen“ will sie junge Menschen für den Beruf begeistern.

Dazu wurde eine einfache, aber aufmerksamkeitsstarke Internetseite www.lebentanzten.de entwickelt, sie erklärt kurz die Eurythmie, nennt die Ausbildungsstätten und zeigt überblicksartig die späteren beruflichen Möglichkeiten auf. Dazu gibt es noch eine Postkarte, die Schulen kostenlos bestellen können (www.waldorfschule-shop.de/product_info-16-242-postkarte_leben_tanzen_1_karte.html), um sie z.B. bei öffentlichen Aufführungen auszuliegen und damit die Verbreitung der Informationen zu unterstützen.

„Leben tanzen“ ist auch als Auftakt der neuen „WalFiiSch-Kampagne“ gedacht (Waldorflehrer finden ihre Schule), die im Herbst unter dem Titel „Leben lehren“ gestartet und in die Internetseite des BdFWS integriert wurde (www.waldorfschule.de/waldorflehrer/lebenlehren).

Gleichzeitig hat die Abteilung Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des BdFWS (PrÖa) einen Relaunch der Homepage vollzogen und möchte damit die entscheidende Plattform für Waldorfschulen in Deutschland bieten: Noch übersichtlicher als vorher, mit leichter auffindbaren zentralen Informationen und interessanten Texten rund um Waldorfpädagogik. Das moderne Design knüpft nahtlos an die bald hundertjährige Tradition der Waldorfschulen an, was sich zum Beispiel in der organisch gehaltenen Typografie wi-





derspiegelt. Großflächige Bilder sprechen emotional an und wechseln sich in angenehm ruhigem Tempo ab, während die Inhalte in die Tiefe gehen, zum Denken anregen und hoffentlich auch Einfluss auf das Handeln haben können. Dieser Dreiklang wird abgerundet durch ein Wechselspiel zwischen der bekannten farbenfrohen Gestaltung der Hauptmenüpunkte (etwas dezenter als bisher) und einem aufgeräumten, klar abgesetzten Footer-Bereich, der die Seite sauber abschließt.

Außerdem ist die didacta-Website (www.waldorfpaedagogik-aktuell.de) wieder in die Hauptseite integriert worden und die Seite www.7kernforderungen.de soll im Hinblick auf die Bundestagswahl 2017 folgen, ebenso wie die Seite www.waldorf-aktuell.de (sieben Fragen), die zur bisherigen WalfiiSch-Kampagne gehörte. Im Zuge dieser Veränderungen hat auch der Newsletter der Waldorfschulen ein neues Gewand erhalten und wird mit einem neuen, deutlich komfortabler zu pflegenden System verschickt. Die PrÖa freut sich über Rückmeldungen jeglicher Art an pr@waldorfschule.de.

Ein weiterer Bereich, den wir uns in der PrÖa dieses Jahr neu vorgenommen haben, sind die sogenannten „Blogger-Relations“. Die Blogs als Kommunikationsform werden immer wichtiger, gerade auch für Eltern, deswegen kommen wir als Öffentlichkeitsarbeiter nicht umhin,

Cornelie Unger-Leistner, seit 2008 ständige freie Mitarbeiterin in der Öffentlichkeitsarbeit des BdFWS, ist aus Altersgründen im Mai 2016 aus der laufenden Arbeit der Abteilung ausgeschieden. Auf der Mitgliederversammlung in Pforzheim dankte Vorstandsmitglied Henning Kullak-Ublick der Journalistin im Namen der Schulbewegung für ihr Engagement. Der Jahresbericht wird auch weiterhin von ihr redaktionell betreut.



uns verstärkt mit diesem neuen Feld auseinanderzusetzen. Und so sind wir dabei vorgegangen:

Mithilfe einer PR-Agentur erhielten verschiedene Eltern-Blogger mit hoher Multiplikatorwirkung eine Einladung an eine Berliner Waldorfschule, wo ihnen einen Tag lang „Waldorfpädagogik zum Anfassen“ geboten wurde. Dort durften sie alles fragen, was sie schon immer einmal über Waldorfschule wissen wollten, konnten beim Hospitieren im Unterricht, beim Mittagessen in der Mensa und beim Rundgang durch das Gebäude erleben, wie Waldorfschule sich anfühlt, anhört, wie sie aussieht, riecht und schmeckt. Diese Erfahrungen verarbeiten Blogger dann in der Regel in einem ausführlichen Text für ihren Blog, den viele andere Eltern gerne lesen, die z.B. vor der Schulentscheidung stehen. Sie erhalten so eine Hilfe für ihren Entscheidungsprozess, der die subjektive Note der Bloggerin/des Bloggers enthält und dennoch mit einer echten, von uns begleiteten Waldorf-Erfahrung zu tun hat.

Wir sind gespannt, wie sich dieser zunehmend wichtige Bereich der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit noch weiterentwickeln wird und welche weiteren neuen Projekte bis zum 100-jährigen Waldorfjubiläum im Jahr 2019 noch entstehen mögen.

Celia Schönstedt, Pressesprecherin des BdFWS

24 | Durch Sprachenlernen das Anders-Sein annehmen – Manifest zum Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen

Angesichts der Herausforderungen der Flüchtlingskrise hat der Sprachlehrerinitiativkreis der Waldorfschulen auf die besondere Bedeutung des Sprachenlernens für interkulturelle Verständigung hingewiesen. In dem Kreis engagieren sich Lehrkräfte und Dozenten, die sich für diesen Fachbereich verantwortlich fühlen. Ihr Manifest, das hier in einer verkürzten Form wiedergegeben wird, soll die besondere Qualität des Fremdsprachenlernens an der Waldorfschule auch in der Öffentlichkeit dokumentieren.

1. Fremdsprachenlernen in der heutigen Zeit

Das Erlernen mehrerer Sprachen gehörte von Anfang an zum Profil der Waldorfschule und gewinnt heute vor allem aus sozialen Gesichtspunkten zunehmend an Bedeutung. Jede lebendig gelernte Sprache ermöglicht zum einen die Kommunikation, sensibilisiert uns aber auch für anders denkende und fühlende Menschen. Sie bildet damit die Grundlage von interkultureller Kompetenz und interkultureller Gemeinschaft. Es geht darum, zu lernen, die Welt durch das Medium anderer Sprachen mehr-perspektivisch zu erfahren und sehen zu können. Wir wollen nicht nur, dass die Schülerinnen und Schüler Sprachen lernen, sondern dass sie dabei das Anders-Sein erleben, verstehen und annehmen können.

2. Interkulturelle Kompetenz durch Fremdsprachenlernen

Der Waldorfansatz zum Fremdsprachenlernen ergänzt und unterstützt den Erwerb interkultureller Kompetenzen. Das beginnt in den ersten Klassen damit, dass die Kinder in einen natürlichen Sprachstrom eintauchen und gemeinsam an sinnvollen Aktivitäten in der Lerngemeinschaft der Klasse teilnehmen. Sie werden eingebettet in lebendige Beziehungen mit Menschen, die eine andere Sprache sprechen, miteinander Dinge tun, sich Fragen stellen und ihre Erfahrungen in der anderen Sprache miteinander teilen. Dieser Weg der Begegnung mit anderen Sprachen fördert die Fähigkeiten des Zuhörens und Verstehens

sowie die Toleranz gegenüber dem Unbekannten und der Uneindeutigkeit. Wir lernen, uns mit anderen Menschen in anderen Kulturen zu identifizieren und uns in ihre Lage zu versetzen. Dies sind die grundlegenden Fähigkeiten interkultureller Kompetenz.

Im Laufe der Mittel- und Oberstufe können wir auf dieser Grundlage aufbauen und allmählich dazu übergehen, im Fremdsprachenunterricht Lektüren zu lesen und Themen zu behandeln, die junge Menschen als persönlich wichtig und relevant erleben. In der Oberstufe begegnen die Jugendlichen durch anspruchsvolle Texte und Medien reichhaltigen Sprachbildern und vielfältigen Ideen. Nicht allein die Sprachkompetenz steht im Mittelpunkt; vielmehr wird die Sprache zum Medium, mit dessen Hilfe auch wesentliche biografische, kulturelle und sprachliche Fragen behandelt werden können.

3. Das allgemein Menschliche in der Vielfalt der Sprachen

Wir möchten durch einen lebendigen Sprachunterricht ein Bewusstsein für die Vielfalt menschlicher Sprachen entstehen lassen. Jede Sprache hat ihre Eigenarten und Besonderheiten. Durch das Kennenlernen und den Gebrauch mehrerer Sprachen eröffnen sich so verschiedene Perspektiven auf das allgemein Menschliche ebenso wie auf die Welt. Dieser wertschätzende Blick auf die Vielfalt der Sprachen versteht sich als bewusster Gegenpol zu einer engen, ethnisch oder nationalistisch begründeten Sprache und Kulturidentität, die eine Abgrenzung betont. In der innerlichen Anschauung bilden die Völker der Erde eine Einheit und auf diese übergeordnete Einheit, die mehr als die Summe der einzelnen Völker ist, möchten wir unsere SchülerInnen durch die Praxis von drei Sprachen aufmerksam machen. Dabei ist es wichtig, dass der Fremdsprachenunterricht allen Lernenden Wege eröffnet, ihre Sprachfähigkeiten den individuellen Möglichkeiten entsprechend auszubauen und zu vertiefen – unabhängig von angestrebten Abschlüssen.



4. Bildendes Sprachenlernen durch künstlerischen Unterricht

Wir streben einen Unterricht an, der das Geistige und Bildende in der Sprache berücksichtigt. Der Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule, bei dem es nicht nur darum geht, nützliche Vokabeln zu lernen, sondern darum, die Wirklichkeit durch die Sichtweise der anderen Sprache unmittelbar erlebbar zu machen, bietet hierfür besondere Möglichkeiten. Ein lebendiger künstlerischer Unterricht bezieht alle Ebenen der Sprache ein, das Lesen und Zuhören ebenso wie das Schreiben und Sprechen. Auch das Nonverbale spielt eine wichtige Rolle, damit wesenhafte authentische Kommunikation stattfinden kann. Erst so wird der Sprachgeist wirksam und wird Menschen verbinden können.

Durch diese Arbeit wird in der Nacht eine Verbindung mit der geistigen Welt möglich, die die Seele ernährt. Im Sinne von Angelus Silesius wissen wir: „Was uns ‚im Brote der Sprache‘ speist, ist Gottes ew’ges Wort, ist Leben und ist Geist.“ Wie Waldorfpädagogik allgemein, so

strebt auch der Fremdsprachenunterricht nach dieser ernährenden Qualität. Wir sehen hierin einen besonderen und immer aktuelleren Ansatz, der weit über das Lernen für staatliche Prüfungen hinaus weist. Dieses Ziel kann durch ein lebendiges Verständnis von der geistigen Bedeutung der Sprache und durch die gemeinsame Anstrengung von FremdsprachenlehrerInnen und dem gesamten Kollegium einer Schule erreicht werden.

Angesichts dieser grundlegenden Qualitätsmerkmale weisen wir auf die besondere Bedeutung einer waldorfpädagogischen Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte und auf die Notwendigkeit einer ausreichenden Anzahl von Unterrichtsstunden in den Fremdsprachen hin. Nur so kann es gelingen, die in diesem Manifest aufgezeigten Prinzipien zu verwirklichen.

*Alain Denjean, Prof. Dr. Peter Lutzker,
Martyn Rawson*

Zum Ende des Schuljahrs 2015/16 gab es nach Auskunft der Beratungsstelle der „Freunde der Erziehungskunst“ in Karlsruhe mindestens 36 Waldorfschulen in Deutschland, die Flüchtlingskinder oder Jugendliche aufgenommen haben. Von 24 weiteren Schulen sei bekannt, dass sie die Aufnahme von Flüchtlingskindern planen. Die Beratungs- und Koordinierungsstelle war im Herbst 2015 gemeinsam vom BdFWS und den Freunden der Erziehungskunst, der internationalen Organisation der Waldorfschulen, gemeinsam eingerichtet worden, um interessierte Waldorfschulen bei der Aufnahme von Flüchtlingskindern und -jugendlichen zu unterstützen. Knapp die Hälfte der Waldorfschulen in Deutschland hatte bis zum Schuljahrsende den Kontakt zu der Beratungsstelle gesucht, um sich über die Möglichkeiten der Flüchtlingsaufnahme zu informieren. An 14 Waldorfschulen gibt es Flüchtlinge im Freiwilligendienst.

Uwe Decker von der Beratungsstelle weist darauf hin, dass die angegebenen Zahlen nur eine eingeschränkte Realität widerspiegeln. In der Datenbank der Beratungsstelle fänden sich nicht alle deutschen Waldorfschulen und unter den beratenen Schulen gäbe es auch solche, die zwischenzeitlich geflüchtete Kinder integriert haben, dies jedoch nicht zurück gemeldet hätten.

26 | Unterstützung bei Umsetzung von Inklusion

13 Waldorfschulen beteiligen sich derzeit am Projekt Inklusion, das von der Mitgliederversammlung des BdFWS im März 2015 in Minden beschlossen worden ist. Ziel des Projekts ist es, Schulen in ihrer individuellen Auseinandersetzung mit den Fragen der Inklusion zu unterstützen. Das Projekt ist auf einen Zeitraum von drei Jahren angelegt und wird mit 61.000 Euro von den Mitgliederschulen, mit 75.000 Euro von der Software AG Stiftung finanziert.

Grundlage dieser Entwicklungsarbeit ist die Frage, wie die Methodik der Waldorfpädagogik inklusive Prozesse ermöglichen und fördern kann auf der Basis der Menschenkunde Rudolf Steiners.

In den pädagogischen Konferenzen dieser Schulen, auch im Rahmen von Fortbildungstagen und Hospitationen, werden menschenkundliche Motive entwickelt und bis in die Unterrichtsplanung für die Kolleginnen und Kollegen ausgeführt. Dabei werden Unter- und Oberstufe gesondert betrachtet, auch einzelne Fächer (zum Beispiel die Mathematik) exemplarisch untersucht. Im zweiten und dritten Jahr sollen die gemachten Erfahrungen dann wieder zurücklaufen und in einen innerkollegialen Austausch einmünden.

In einigen Schulen wird darüber hinaus an einer Umgestaltung des Schulkonzeptes im Sinne der Inklusion gearbeitet. In diesem Zusammenhang sind alle Projektschulen eingeladen, bereits inklusiv arbeitende Waldorfschulen zu besuchen und sich deren Erfahrungen zunutze zu machen durch Hospitationen und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen vor Ort. Insbesondere das Kollegium der Windrather Talschule (WTS) in Velbert-Langenberg hat sich auf einen solchen kollegialen



Austausch vorbereitet. Die Projektschulen können durch Delegationen vertreten sein, es können aber auch ganze Kollegien im Schulhaus übernachten, in den Unterrichten hospitieren und mit den Lehrerinnen und Lehrern der WTS pädagogische Fragen beraten. Für die Oberstufe bietet auch die Kreuzberger Waldorfschule Hospitationsmöglichkeiten an. Die Anregungen können dann genutzt werden, um das eigene Profil der Schule zu schärfen und auf sein inklusives Potenzial hin zu untersuchen.

In allen Projektschulen sind die konkreten Kinder der Anlass, sich mit der Thematik Inklusion auseinanderzusetzen. Es ist vor allem die Heterogenität ihrer Klassengemeinschaften, die aus Sicht der beteiligten Schulen einen neuen Umgang



mit Verschiedenheit, aber auch eine Stärkung der Gemeinschaft erfordert. Die Schulen erhoffen sich, aus der Waldorfpädagogik heraus eine moderne, den Kindern gemäße Weiterentwicklung ihres pädagogischen Alltags zu erreichen.

Mit der Zeitschrift „Blickwechsel – Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik“ bietet das Projekt darüber hinaus eine Dokumentation waldorfpädagogischer Forschung zum Thema inklusive Schulkultur. Sie erscheint viermal im Jahr und wird an alle Schulen des Bundes sowie an die Einrichtungen von Anthropoi versandt.

Die Zeitschrift gibt Autoren die Möglichkeit, ausführlich ihre Bemühungen zum Thema darzustellen. Den Leserinnen

und Lesern bieten die geplanten zwölf Hefte einen Überblick über den Stand inklusiver Forschung aus der Perspektive der Waldorfpädagogik.

Im Mannheimer Studienzentrum der Alanus Hochschule (Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität) fand in diesem Jahr ein erstes Forschungskolloquium zum Thema „Waldorfpädagogik und Inklusive Pädagogik im Dialog“ statt. Hier trafen sich vornehmlich Wissenschaftler aus den genannten Bereichen, um sich und ihre Ansätze gegenseitig kennenzulernen und fruchtbar zu machen. Eine Etablierung als regelmäßig stattfindende Zusammenarbeit wurde vereinbart. Ein weiterer Austausch zum Thema in einem wissenschaftlichen Kontext ist für das Frühjahr am Lehrerseminar in Kassel geplant, hier in Zusammenarbeit mit der pädagogischen und der medizinischen Sektion am Goetheanum.

Verantwortlich für das Projekt mit/in seinen verschiedenen Teilbereichen sind:

- Bärbel Bläser (WTS), Projektleitung, mit Themenschwerpunkt Unter- und Mittelstufe, Klassenlehrerin an der Windrather Talschule
- Maud Beckers und Volker Heimann (FWS Kreuzberg) mit Themenschwerpunkt Oberstufe,
- Thomas Felmy (LAG Schleswig-Holstein)
- Thomas Maschke (Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule in Mannheim,)
- Klaus-Peter Freitag als Geschäftsführer des BdfWS

Bärbel Bläser

Erneut großer Erfolg des Eurythmie-Festivals What Moves You

Rund 1.500 Zuschauer sahen Ende August in der Komischen Oper Berlin die beiden diesjährigen Aufführungen von What Moves You, dem weltweit größten Eurythmie-Projekt, das von seinem Gründer André Macco geleitet wird.

70 Jugendlichen aus insgesamt 18 Ländern der Welt hatten die Choreografie mit dem Titel „Magic Moments“ innerhalb von vier Wochen einstudiert. Im Mittelpunkt des Programms standen Franz Schuberts Sinfonie in C-Dur sowie eine Auftragskomposition von Roland Bittmann, als Uraufführung.

Die Choreografien stammen von sieben international tätigen Künstlern. Für die musikalische Umsetzung zeichnete das Jugend-Orchester Gnessin Virtuosi aus Moskau verantwortlich, das sich aus Musikern eines der besten Konservatorien Russlands zusammensetzt; Leitung Mikhail Khokhlov.

Die Rudolf-Steiner-Schule in Berlin-Dahlem stellte wieder ihre Schule für die Arbeit der Gruppe zur Verfügung. What Moves You wird durch einen großen Kreis von Förderern und größeren Sponsoren ermöglicht.

Seit 2012 bietet What Moves You mit einem anspruchsvollen künstlerischen Projekt jungen Menschen die Möglichkeit, sich im Rahmen eines Sommercamps intensiv mit Eurythmie auseinanderzusetzen. Die meisten von ihnen haben die von Rudolf Steiner entwickelte Bewegungs-

kunst auf der Waldorfschule kennengelernt.

Zu den bislang erarbeiteten Programmen zählen u.a. Choreografien zu Beethovens 5. Sinfonie, Antonín Dvoráks 9. Sinfonie sowie „Fratres“ von Arvo Pärt. Der mehrfach ausgezeichnete Schweizer Regisseur Christian Labhart und seine Crew haben das erste What-Moves-You-Projekt 2012 mit der Kamera begleitet. Entstanden ist eine Dokumentation des künstlerischen Prozesses und ein zeitgemäßes Porträt der Eurythmie. Rund 13.000 Zuschauer haben den Film im Kino gesehen, er ist als DVD erhältlich.

Durch den großen Erfolg ist What Moves You international zum Vorbild für viele weitere Projekte geworden. Zahlreiche Mitwirkende haben inzwischen eine berufliche Laufbahn im Bereich Eurythmie eingeschlagen.

What Moves You möchte zeigen, dass Eurythmie heute als Bühnenkunst, wesentlicher Bestandteil der Waldorfpädagogik und von erfolgreichen Therapien „hoch aktuell und vielseitig“ ist. Eurythmie setze einen starken Gegenpol zur Einseitigkeit der modernen Welt, heißt es dazu auf der Homepage. Sie könne den Menschen wieder in eine Harmonie von Kopf, Herz und Hand führen und so eine der wesentlichen Voraussetzungen für eine aktive Zukunftsgestaltung schaffen.

CU

Link: www.whatmovesyou.de





Kooperation und Austausch ermöglichen Lehrerbildung

Nach dem Rahmenplan für die Lehrerbildung, der von der Mitgliederversammlung des BdFWS im Herbst 2015 in Minden verabschiedet worden war, hat nun an vielen Stellen die Arbeit an der Umsetzung der jeweiligen Projekte begonnen. Das wirklich Neue an den Veränderungen fällt auf den ersten Blick gar nicht so sehr auf. Es liegt auf einer tieferen, nichtsdestotrotz jedoch sehr wirksamen Ebene.

Aus der Sicht der großen Seminare und Hochschulen (Witten, Stuttgart und Mannheim) bedeutet der Beschluss, dass die Bezuschussung durch den BdFWS nur noch ein Element der Finanzierung ihrer Studienplätze ist. Die Kosten pro Studienplatz liegen bei ca. 11.000 Euro pro Jahr. Diese Kosten wurden bisher fast vollständig durch die Schulbewegung finanziert, nur ein sehr kleiner Teil wurde durch Studiengebühren aufgebracht. Die drei großen Seminare hatten sich im Laufe des Prozesses ausgetauscht und von sich aus eine Reduzierung auf eine Zuschusshöhe von nur noch 8.000 Euro angeboten. So sind sie nun auf neue, noch zu erschließende Finanzierungsquellen angewiesen, um ihre Studienplätze vollständig zu finanzieren.

Insgesamt verschiebt sich der Finanzierungsschwerpunkt des BdFWS durch diesen Beschluss weg von den grundständigen, meist fünfjährigen Vollzeitausbildungen hin zu anderen kürzeren Ausbildungsformen. Für die drei Ausbildungsstätten birgt der Wechsel zur Bezuschussung hohe Risiken. Gelingt es, die Studienplätze voll zu finanzieren? Gibt es überhaupt Gelder für „laufende“ Finanzbedarfe

oder müssen sich die Ausbildungsstätten auf eine mühsam zu akquirierende und niemals dauerhafte Projektmittelbeschaffung einstellen? Welche Mittel sind willkommen, weil sie echte geschenkte Mittel sind, welche Mittel werden vom Geldgeber genutzt, um Einfluss auf die Ausbildung zu nehmen? Dieser Aspekt muss noch näher erörtert und diskutiert werden.

Durch die neue Lage sind die drei Ausbildungsstätten nun in eine wirklich neue Form der institutionellen Kooperation gekommen: Sie arbeiten auf dem Gebiet der Mittelakquise eng zusammen und bemühen sich gemeinsam, die nötigen Mittel einzuwerben. Äußerer Ausdruck dieser Gemeinsamkeit ist die Gründung einer von allen getragenen Stiftung, die Emil-Molt-Stiftung, und die Übertragung der bisherigen gGmbH „Werte-aus-Bildung“ auf die Trägerschaft durch alle drei Seminare.

Das sind zwar erst und lediglich Äußerlichkeiten und diese bilden das Gefäß, in das erst noch etwas gefüllt werden muss, aber die neu ergriffene Kooperation macht Hoffnung. Und diese Hoffnung wurde in dem 30er-Kreis wahrgenommen, kritisch geprüft und für tragfähig gehalten. Die Realität ist jedoch der Prüfstein für dieses Konzept: Ende offen!

Die zweite große Veränderung ist die deutliche Verstärkung der Ausbildung in der Fläche. Dazu werden verschiedene Formen wie selbst verwaltete Seminare und eigenverantwortetes Lernen, erprobte Instrumente wie die Lehrerausbildung in der Praxis (LiP), berufsbegleitende Seminare und andere weiterentwickelt und gefördert. In allen Regionen werden so ausreichende Ausbildungskapazitäten entstehen und „unterversorgte Regionen“ der Vergangenheit angehören.



Grundhaltung dabei ist das Prinzip „Geld für Qualität“, was einerseits bedeutet, dass die Qualität der jeweiligen Ausbildungen genau und kritisch angeschaut und geprüft wird, bevor diese Ausbildung bezuschusst wird. Es bedeutet jedoch noch mehr, dass Geld zur Verfügung gestellt wird, um Qualität zu halten und auszubauen. Im Rahmen dieses Feldes wurde eine Initiative für die Region Mitte-Ost gestartet mit dem Arbeitstitel „Campus Mitte-Ost“, der ein waldorfpädagogisch-anthroposophisches Zentrum für diese Region bilden soll. In dieser Initiative wird viel Neues ausprobiert und die dort initiativen Menschen machen sich auf, neue und zukunftsfähige Wege zu wagen.

Der dritte Schwerpunkt konzentriert sich auf die Gewinnung und Ausbildung von Oberstufenlehrern. Hier liegt eine große Not: Gut ausgebildete Waldorfoberstufenkollegen sind die unumgängliche Voraussetzung für eine Waldorfschul-Oberstufe, die diese Bezeichnung verdient. Ohne diese waldorfpädagogische Profilbildung ist Waldorfschule ab Klasse 8 sinnlos.

Auch für diese Herausforderung werden neue Wege erschlossen und finanziert, Veränderungen an bestehenden Ausbildungsformaten diskutiert und erprobt, z.B. Formen von Teilzeitausbildungen, die es erleichtern, ein waldorfpädagogisches Studium neben einer Anstellung zu absolvieren. Für die Entwicklung und Einführung solcher neuen Studienplätze stellt der Rahmenplan Gelder zur Verfügung.

Die generelle Frage der Oberstufenproblematik ist jedoch weniger die Angebotsseite der Studienplätze, sondern vielmehr die Nachfrage von geeigneten Menschen. Zu diesem Problem müssen

dringend neue Antworten gefunden werden. Ist Werbung ein vielversprechender Weg? Oder wie kommen wir in Kontakt zu den Menschen, die als künftige Oberstufenkollegen ihre Waldorfschule suchen?

Die Evaluation der Lehrerbildung hat eine Schwachstelle auf dem Weg zum Waldorflehrer aufgezeigt, die es ebenfalls zu bearbeiten gilt: Die „Berufseinmündungsphase“. Wie kommt der ausgebildete Kollege in die Schule, wie kommt er im Kollegium an und wie wird er unterstützt, die ersten Schwierigkeiten zu überstehen und gestärkt aus den unver-

Die generelle Frage der Oberstufenproblematik ist jedoch weniger die Angebotsseite der Studienplätze, sondern die Nachfrage von geeigneten Menschen. Wie kommen wir in Kontakt zu den Menschen, die als künftige Oberstufenkollegen ihre Waldorfschule suchen?

meidlichen Krisen hervorzugehen? Auch dafür stellt der Rahmenplan Anschubfinanzierungen zur Verfügung.

Wie kommen nun die Finanzmittel an die richtigen Initiativen? Aus meiner Sicht ergibt sich aus dieser Situation eine neue Geste für Entwicklung. Waren es bisher meistens Einzelpersonen, die ihre Idee umgesetzt und dafür geworben haben, so gehen diese Impulse auf Gruppen über, die sich aus initiativen Personen bilden, aber in ihrer Zusammenarbeit

mehr sind als die Einzelnen. Ein gelungenes Beispiel dafür ist die Entwicklung der LiP in Niedersachsen, die aus der Kraft der Kooperation in einer Gruppe entstanden ist. Diese Kraft kann in Zusammenhängen wie der Initiativgruppe – Herzgruppe genannt – auch für den Campus Mitte-Ost gelingen.

Eine entscheidende Funktion im ganzen Prozess haben die Räte, der Ausbildungs- und der Finanzierungsrat. Die Arbeitsweise der Räte muss sich den veränderten Strukturen anpassen: nicht mehr Anträge prüfen und die Entscheidung in der Mitgliederversammlung vorbereiten, sondern in den Dialog kommen mit den Initiativträgern der Ausbildung. Dies war in der letzten Zeit zunehmend schon geschehen, verstärkt sich nun weiter mit der Rahmenplanung. Die Räte müssen zu dieser neuen Rolle finden.

Bei allen Initiativen im Einzelnen ist es von zentraler Bedeutung, dass die grundsätzlichen Konsequenzen durch die Neuausrichtung bewusst wahrgenommen und ergriffen werden. Wenn das Denken aus den alten Strukturen nur in neuen Gewändern daherkommt, wird der beschlossene Umbau nicht gelingen.

Die Erschließung neuer Geldquellen wird Auswirkungen auf die Ausbildungen und auf deren Darstellung nach außen haben. Die Verantwortung, die von Geldgebern zugesprochen wird, muss bewusst angenommen werden. Steiner bringt dies im Nationalökonomischen Kurs (GA 340) auf folgende Formel: Wenn jemandem Geld gegeben wird, hängt der Wert dieses Geldes nicht von der aufgedruckten Zahl ab, sondern es ist in dem Moment „wo er diese Banknote in Gebrauch überführt, darauf zu schreiben, ob der Mann ein Genie ist in wirtschaftlichen Dingen, oder ob er ein Idiot ist; denn von der Art und Weise, wie es sich damit verhält, hängt nun der Wert dieses Geldes in der volkswirtschaftlichen Situation ab“.

Dies kann direkt auf die Situation der Finanzierung durch freie Mittel übertragen werden. Im Gegensatz dazu ist eine Finanzierung, die über Abstimmungsprozesse in Mitgliederversammlungen läuft, etwas grundsätzlich anderes. Dort sitzen alle Schulformen aus allen Regionen mit ihren besonderen Situationen und einigen sich in einem Willensbildungsprozess auf einen (größtmöglichen) gemeinsamen Nenner, um es möglichst vielen wenigstens etwas recht zu machen. Ein einzelner Geldgeber hat dagegen eine gänzlich andere Entscheidungsdynamik. Wie die Ausbildungslandschaft damit umgehen lernt, ist noch offen.

Die Arbeitsaufgabe, die uns Moderator Felix Rübcke mit auf den Weg gegeben hat, hieß: Dieses Projekt ist zu wertvoll, um den Weg der ca. 30 Prozent der Projekte zu gehen, die zwar begonnen, aber nicht umgesetzt werden! Das wird beileibe kein Selbstläufer, sondern muss wach und aufmerksam gesteuert werden. Dialog ist wichtig. Offener Austausch statt Lagerdenken und Reproduktion von alten Formen. Aber es lohnt sich!

Hans Georg Hutzel, Vorstandsmitglied im BdFWS



*Das wäre ja schön, Agathon,
wenn es mit der Weisheit so
stände, dass sie aus dem Volleren
von uns in den Leeren flösse,
wenn wir einander berühren,
wie es bei den Bechern der Fall
ist, wo vermittels eines Woll-
fadens das Wasser aus dem
volleren in den leeren überfließt.*

PLATON

Aktuelle Entwicklung der Waldorfpädagogik im neuen Lehrplan sichtbar

Aus der breiten Fächerung der Aufgabenstellungen und Projekte der Pädagogischen Forschungsstelle soll in diesem Bericht auf drei ausgewählte Projekte näher eingegangen werden: das Graduiertenkolleg, das Handbuch Erziehungswissenschaft und die Überarbeitung des Waldorf-Lehrplans, der als „Richter-Lehrplan“ bekannt ist.

Das Graduiertenkolleg hat inzwischen seine Arbeit aufgenommen. Aus einer Vielzahl von Bewerbern konnten bis jetzt vier Stipendiaten ausgewählt werden, bei weiteren läuft das Bewerbungsverfahren noch. Die Forschungsthemen sind sehr breit gefächert, sie reichen von „Theorie und Bildung der pädagogischen Intuition“ über zwei Themen aus dem Bereich der Oberstufe und des Literaturunterrichts bis hin zu einer Arbeit im Bereich Kleinkindpädagogik.

Weiterhin wurde auch schon mit dem Studienprogramm begonnen, das die Stipendiaten ergänzend zu ihren Forschungsarbeiten besuchen. Bis November 2017 sind sieben Kolloquien für die Graduierten geplant, von denen das erste zum Thema „Geist, Gehirn und Intuition“ schon stattgefunden hat. Die Kolloquien dienen einerseits der Vernetzung der Graduierten untereinander, aber vor allem auch der Horizonterweiterung. Waldorfpädagogik und Anthroposophie sind die zentralen Themenbereiche. Weiterhin findet über die Förderung dieser Forschungsarbeiten eine Vernetzung der Hochschulen statt, denn nur ein Stipendiat wird direkt von der Alanus Hochschule betreut, die anderen promovieren an öffentlichen Hochschulen.

Inzwischen sind auch die Arbeiten am Handbuch „Erziehungswissenschaften und Waldorfpädagogik“ abgeschlossen. Das Buch mit einem Umfang von etwa 1100 Seiten wird Mitte Oktober im Beltz-Juventa Verlag erscheinen. Im Rahmen einer großen Tagung „Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik“ vom 20. bis 22. Oktober 2016 wird es der Öffentlichkeit vorgestellt. Das Projekt, ursprünglich initiiert von Walter Riethmüller (Hochschule Stuttgart) und Jost Schieren

(Alanus Hochschule), der jetzt als Herausgeber fungiert, hat die letzten knapp fünf Jahre viele Kollegen im Rahmen der Forschungsstelle intensiv beschäftigt. In 10 Kolloquien und persönlichen Forschungsarbeiten wurden die Themenbereiche der Erziehungswissenschaften untersucht mit dem Ziel, die Anschlussfähigkeit von Fragestellungen der Waldorfpädagogik zu prüfen und darzustellen.

Nach dem umfassenden Doppelwerk von Volker Frielingsdorf „Waldorfpädagogik Kontrovers“ und „Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft – ein Überblick“ aus dem Jahr 2012, das die Entwicklung des Dialogs mit der Erziehungswissenschaft beschreibt, wurden in dem neuen Werk vor allem theoretische Grundlagen im wissenschaftlichen Kontext eingearbeitet. Damit trägt das Buch auch den vorgebrachten Kritiken an der Waldorfpädagogik Rechnung. Seit Jahren gibt es einen Austausch eines Kreises von Waldorfpädagogen mit interessierten Erziehungswissenschaftlern, der auf gegenseitiger Wertschätzung beruht. Das Bild, das man voneinander hat, und die Reaktionen sind heute viel differenzierter, als sie es vor zehn Jahren noch waren.

Trotzdem stellt die Arbeit an dem neuen Buch nur einen Zwischenschritt dar. Es zeigt sich, dass es vonseiten der Waldorfpädagogik keinen ausreichenden Pool an Wissenschaftlern gibt, die – mit entsprechender Zeit und finanziellen Mitteln ausgestattet – wirklich wissenschaftlich arbeiten können. Aus der Sicht der Pädagogischen Forschungsstelle sind dafür zwei Gründe ausschlaggebend: Es gibt zu wenig wissenschaftlichen Nachwuchs in der Waldorfschulbewegung. Wenn man einmal in einer Waldorfschule Fuß gefasst und die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen schätzen gelernt hat, wechselt man nicht gerne in die Forschung.

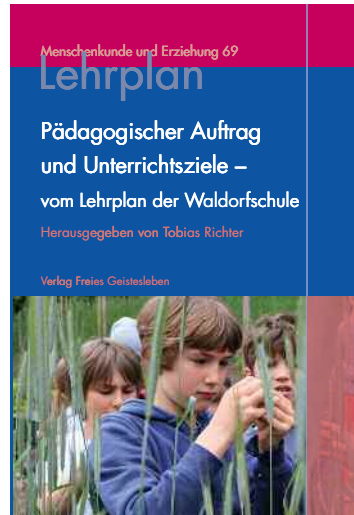
Zum zweiten wird die Finanzierung von Forschung fast ausschließlich durch die in den Schulen selbst akquirierten Mittel getragen. Es gibt zwar inzwischen zwei Hochschulen, in denen Lehrerbildung und Forschung betrieben wer-

den, aber auch hier sind die Forschungsmittel im Vergleich zu den Mitteln öffentlicher Forschungseinrichtungen äußerst gering. Das oben beschriebene Graduiertenkolleg kann ein erster Schritt sein, dem beschriebenen Notstand abzuhelpfen.

Die Überarbeitung von „Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule“ (herausgegeben durch Tobias Richter) wurde abgeschlossen. Letztlich waren ca. 80 Autoren an der Entstehung der teilweise ganz neuen, teilweise grundlegend überarbeiteten Texte beteiligt. 100 Seiten sind zusätzlich entstanden, sodass das Werk jetzt ca. 700 Seiten umfasst.

Bei der Überarbeitung wurde darauf Wert gelegt, den Umfang so wenig wie möglich zu vergrößern, z.B. durch die Einführung von sog. Gestaltungsfeldern. Das sind Fächer, die entweder selten oder sehr unterschiedlich an den Schulen realisiert werden. Über diese Fächer findet sich nur ein kurzer Abriss im Buch. Weitere Ausführungen können im entsprechenden Abschnitt der Homepage der Pädagogischen Forschungsstelle nachgelesen werden (siehe unten). Im Gegenzug dazu wurden etablierte Fächer teilweise ausführlicher dargestellt als in der alten Ausgabe. Dazu gehören z. B. Sozialkunde und der Fachbereich Technologie – Computerkunde. Dem Kapitel zur Eurythmie wurde mehr Raum gegeben, da dieses Fach nicht über den gleichen Bekanntheitsgrad verfügt wie diejenigen Fächer, die auch an staatlichen Schulen unterrichtet werden. An verschiedenen Stellen wird dezidiert darauf hingewiesen, dass der Lehrplan keinen Vorschriftencharakter haben soll. Häufig wird ein Spektrum von Unterrichtsinhalten dargestellt, die mit der altersgemäßen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler korrespondieren. Aus ihm kann der Lehrer dann auswählen, was für seine Klasse geeignet erscheint.

Insgesamt kann der überarbeitete Lehrplan



als eine Zeitaufnahme dessen angesehen werden, was sich im Fächerkanon der Waldorfschulen aktuell etabliert hat. Um auf Entwicklungen in der Zukunft eingehen zu können, wurden zum Buch auch Inhalte im Internet bereitgestellt. Mit einem vierstelligen Code gelangt der Lehrplanleser oder die Lehrplanleserin über www.lehrplan-waldorf.de zu den ergänzenden Inhalten auf der Homepage. Zu jedem Fach wird hier – ständig aktualisiert – weiterführende Literatur vorgestellt, es werden etablierte Alternativen zu den Ausführungen im Buch aufgezeigt oder andere inhaltliche Ergänzungen angeboten.

Die Projekte der Pädagogischen Forschungsstelle in den nächsten Jahren sollen – neben den Publikationen, die direkt die Arbeit an den Schulen unterstützen – insbesondere Forschungsarbeiten dienen, in denen im Hinblick auf das 100-jährige Jubiläum der Waldorfpädagogik gearbeitet wird. Dabei geht es zum einen darum, die Geschichte der Waldorfpädagogik aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Außerdem wird an einer neuen Darstellung der pädagogischen Grundlagen gearbeitet, die Rudolf Steiner vor 100 Jahren mit seinen Vorträgen und Konferenzen in der ersten Waldorfschule gelegt hat.

*Christian Boettger, Geschäftsführer
beim BdfWS*

*Alexander Hassenstein, Mitarbeiter der
Pädagogischen Forschungsstelle*

Waldorfkinderergärten bauen Beratungskultur auf

565 Waldorfkinderergärten und -krippen gibt es in Deutschland, sie bieten Raum für das Leben von etwa 25.000 Kindern und beschäftigen rund 3.500 Mitarbeiter sowie ungezählte Helfer.

Alle Kindertageseinrichtungen sind vielfältigen Veränderungsprozessen unterworfen. Der umfassende Wandel wirkt sich auf alle Akteure aus, die für diese Einrichtungen Verantwortung tragen. Um die Waldorfkinderergärten in diesem Prozess zu unterstützen, baut die Vereinigung der Waldorfkinderergärten seit einigen Jahren kontinuierlich eine Fachberatung für die Waldorfkinderergärten auf.

Diese Fachberatungskultur soll dazu beitragen, die Qualität der Einrichtungen und Träger weiterzuentwickeln und die beruflichen Fähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte wirksam einzusetzen. Systemische und ganzheitliche Antworten müssen gefunden und Systemumbrüche als Chance begriffen werden können.

Diese betreffen nicht nur das fachpädagogische Personal, sondern auch Träger und auch die in der Fachberatung Tätigen. Fachberatung richtet sich von daher an die pädagogischen Fachkräfte sowie an Träger von Kindertageseinrichtungen. Sie unterstützt und begleitet die pädagogische Arbeit der Fachkräfte und dient der Qualitätsentwicklung und Sicherung der Träger und ihrer Einrichtungen.

Durch ihre Verankerung im Sozialgesetzbuch VIII hat die Fachberatung eine besondere Bedeutung erhalten. Mit der Fachberatung soll die Förderung von Kindern im Sinne der Begegnung, Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen durch geeignete Maßnahmen gewährleistet und weiterentwickelt werden.

Zu Beginn dieses Jahres hat sich aus der bundesweiten Fachberatung der Waldorfkinderergärten die Praesensio-Fachberatungsgesellschaft mbH entwickelt, deren einzige Gesellschafterin die Vereinigung der Waldorfkinderergärten ist. Hier werden die Leistungen der Fachberatung für Waldorfkinderergärten und -krippen in professioneller Weise zusammengefasst und die Finan-

zierung der Fachberatung gesteuert. Die Fachberater/innen organisieren sich und ihre Arbeit weiter regional. Auf dieser Ebene wird die Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Fachberatung („Entwicklungsgespräche“) gemeinsam mit den Einrichtungen verabredet.

Nun ergeben sich in den einzelnen Bundesländern durch Gesetzeslagen verschiedene Anforderungen an die Kindertageseinrichtungen. So hat beispielsweise der Berliner Senat zum 1. Januar 2010 den Kindertageseinrichtungen in Berlin verpflichtend vorgeschrieben, sich in einem Zyklus von fünf Jahren extern evaluieren zu lassen. Diese Tendenz der externen Überprüfungen durch Dritte lässt sich auch in anderen Bundesländern beobachten. In Berlin/Brandenburg hat die Vereinigung der Waldorfkinderergärten das Institut „Confidentia Gesellschaft zur Förderung institutioneller Eigenverantwortung“ aus Arlesheim in der Schweiz in Zusammenarbeit mit der Stiftung „Wege zur Qualität“ beauftragt, ein Evaluationskonzept zu entwickeln. Der Berliner Senat hat das Institut Confidentia als externen Evaluator zugelassen.

Die Vereinigung der Waldorfkinderergärten hat das Evaluationsverfahren in Berlin wissenschaftlich durch die Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn begleiten lassen. Die Fragestellung, die sich ergab, war: Wie lässt sich waldorfpädagogische Fachlichkeit evaluieren? Welche Methoden können dabei angewendet werden? Lassen sich diese Verfahren und Methoden in die kontinuierliche Fachberatung der Einrichtungen einbauen oder braucht es, ähnlich wie in Berlin, ein externes Verfahren?

Die üblichen Test- und Messverfahren aufgrund vorgegebener Qualitätsstandards erscheinen für die in Waldorfkinderergärten angestrebte individualisierte Pädagogik wenig hilfreich und förderlich. Der Ansatz muss – so die frühzeitige Erkenntnis – dialoggestützt, entwicklungsorientiert und kompetenzbildend sein. Das qualitative Evaluationsverfahren soll außerdem Selbstevaluation und Fremdevaluation dialogisch miteinander ver-

knüpfen. Ausgangspunkt der entwicklungsorientierten Evaluation sind die in den individuellen Leitbildern und Konzepten dargelegten Inhalte und Ziele der Einrichtung. Dies ist der verbindliche Bezugsrahmen für die externe Evaluation. Waldorfkinderergärten wollen an ihrem eigenen Anspruch gemessen werden. Betroffene zu Beteiligten zu machen, war außerdem von Anfang an Anliegen der Evaluatoren. Dies stärkt die Eigenverantwortung und belebt die intrinsische Motivation. Sie hilft, die externe Evaluation und Qualitätsansprüche in der Einrichtung zu verankern.

Die Erfahrungen aus der externen Evaluation in Berlin werden von der Vereinigung der Waldorfkinderergärten verwertet, um den Mitgliedereinrichtungen zusätzlich zur Fachberatung ein dialoggestütztes Evaluationsverfahren anzubieten. In einem Pilotverfahren soll dieses Verfahren weiter ausgearbeitet werden.

Kinder auf ihrem individuellen Weg der Selbstwertung im Dialog mit den Eltern liebe- und verständnisvoll zu begleiten und zu fördern, ist ein Kernanliegen der Waldorfkinderergärten. Dazu gehört, sich und anderen periodisch Rechenschaft zu geben über Grundlagen, Wirksamkeit und Fortschritte der eigenen Arbeit. Das schafft allseits Vertrauen und einen fruchtbaren Boden für die Entwicklung der Kinder, aber auch des Kindergartens als Ganzem.

*Michael Wetenkamp
Mitglied des Vorstandes
der Vereinigung der
Waldorfkinderergärten*

Literatur:

- Föllner-Mancini, A. (2015). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkinderergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil II). RoSE: Research on Steiner Education, Vol. 6, Nr. 1, pp 53–73
- Zuegg, Dr. Robert (2016). Externe Evaluation in Kitas, Rahmenkonzept, Zürich 2016



Erziehungskunst jetzt mit Format „Frühe Kindheit“

Die Zeitschrift „Erziehungskunst“, herausgegeben vom BdFWS, bekam im Herbst 2016 ein neues Format für die Zeit der frühen Kindheit bis zum Schuleintritt.

Die „Erziehungskunst frühe Kindheit“ wird vom BdFWS zusammen mit der Vereinigung der Waldorfkinderergärten herausgegeben, sie erscheint vierteljährlich in einer Auflage von 30.000 Exemplaren und wird in allen Waldorfeinrichtungen und deren Elternhäusern angeboten. Sie will Antworten auf die vielen Fragen der Eltern anbieten, die aus der Anthropologie, der Erfahrung und Praxis der Waldorfpädagogik heraus speziell für das Kindesalter gegeben werden können und sie in Dialog bringen. Die Redaktion reagiert mit dem neuen Format auf das große Ausmaß an Anfragen zum Umgang mit den ganz kleinen Kindern: Da geht es z.B. um Schreikinder, um hochsensible Kinder, um Ernährung und Bekleidung, um den Zahnwechsel, um Trotzalter, Impfen, Allergien oder den Umgang mit Medien, aber auch um ganz allgemeine Erziehungsfragen und therapeutische und medizinische Themen. Gewusstes, weitergegebenes Wissen im Umgang mit kleinen Kindern geht zunehmend verloren. Die Unsicherheit junger Eltern ist groß. Der Bedarf an Beratung nimmt außerdem zu in einer Lebens- und Arbeitswelt, die Beruf und Familie vereinbaren will. Die neue Zeitschrift erscheint genau zum 100. Geburtstag von Helmut von Kugelgen, dem Mitbegründer der Vereinigung der Waldorfkinderergärten.

*Mathias Maurer, Chefredakteur
der Zeitschrift „Erziehungskunst“*

Eltern befassten sich mit Internationalität an Waldorfschulen

„Wie viele Ausländer gibt es in deiner Klasse?“ Auf diese Frage hatte ein Schüler der zweiten Klasse eine schlagfertige Antwort. Der Schüler, in dessen Schule viele Kinder mit Migrationshintergrund sind, meinte: „Bei uns gibt es keine Ausländer, nur Kinder!“

Diese kleine Geschichte passt sehr gut zum Thema der 83. Bundeselternratstagung (BERT) der Waldorfer Eltern, die im Februar an der Waldorfschule in Berlin-Dahlem stattfand: „ICH-Bildung im weltweiten WIR – gelebte Internationalität in Waldorfschulen“. Rund 240 Vertreter – Eltern, Schüler und Lehrer – waren aus ganz Deutschland angereist und stellten sich gemeinsam der Frage, wie Internationalität an Waldorfschulen derzeit gelebt wird.

ICH-Bildung – weltweites WIR – was bedeutet das eigentlich? Für den Einzelnen und uns als Gesellschaft? Was genau steckt dahinter? Ist es gerade politisch „korrekt“ oder gar unabwendbar, sich damit auseinanderzusetzen? Oder geht es um mehr, wie es z. B. bei Rudolf Steiner formuliert ist: „Wenn hier für die geistige, außerhalb des menschlichen Handelns liegende Welt der Zweckgedanke abgelehnt wird, so geschieht es, weil in dieser Welt ein höheres als der Zweck, der sich im Menschentum verwirklicht, zur Offenbarung kommt...“ Ist es am Ende der Blick auf das Höhere, der die Menschen verbindet?

Nach der Begrüßung und Tagungsöffnung durch die gastgebende Rudolf-Steiner-Schule Berlin-Dahlem stimmte Gerald Häfner am Freitag Abend mit einem sehr eindrucksvollen Impulsvortrag in das Tagungsthema ein – „Ich-Bildung im weltweiten Wir: eine Betrachtung.“ Häfner formulierte das Ideal, das die jungen Menschen in sich tragen, so: „Wir gestalten uns selbst – wir gestalten und verändern die Welt – von uns hängt es ab, wie die Welt sich verändert“. Alles komme also darauf an, wie der Einzelne sich in der Welt – im Hier und Jetzt – erlebe. Die Welt müsse aus diesen Idealen heraus entwickelt werden, nur so werde man dem, was sich aus der Zukunft heraus ankündigt, gerecht, betonte Häfner.



Seine Ausführungen schilderten verschiedene Betrachtungsweisen, um dann den Blick auf das Ganze zu eröffnen, in dem er das soziale Hauptgesetz nach Rudolf Steiner wirksam sah: „... Gemeinschaft entsteht, wenn ich auf den anderen schaue und der andere auf mich ...“.

Am Samstag ging es nach einer gemeinsamen Einstimmung in die Arbeitsgruppen, in denen Themen zur Sprache kamen wie „Was lebt an den Schulen und wie wollen Eltern dabei auf Bundesebene vertreten werden?“, „Umgang mit Konflikten“, „Miteinander reden“, „Auf dem Weg – Inklusion“ und „Lehrerbildung“. Parallel wurden auch vier Arbeitszeiten eingerichtet, um im Open-Space-Format eigene Anliegen zu thematisieren. Hier ging es dann auch um die Frage, wie wir heute das weltweite Wir noch besser in die Ich-Bildung unserer Kinder einbeziehen und sie in diese neue, global vernetzte Welt begleiten können. Chancen ergreifen und lernen, mit Risiken umzugehen, um so einen echten Weltbezug herzustellen, hieß es dazu in der Vorankündigung.

Hatten wir uns in der Vergangenheit daran gewöhnt, uns vorab für eine Arbeitsgruppe zu entscheiden, war das neue Open-Space-Format für viele TagungsteilnehmerInnen Neuland. Neugierig, manche auch anfangs noch ein wenig scheu und reserviert, saßen die Tagungsteilnehmer in der Mehrzweckhalle, um sich auf Themensuche zu begeben.

Das Moderationsduo Claudia Schewe und Elke Böckstiegel führte mit angenehm heiterer Leichtigkeit durch das 90-minütige Eröffnungsplenum und in die Arbeitsweise des Open-Space-Formates ein. Schnell wurde klar, dass jeder



seine ganz eigene Fragen, Ideen und Anliegen rund um das diesjährige Tagungsthema mitbrachte und gemeinsam mit anderen bewegen wollte. Jeder Teilnehmer sei ein Schatzmeister und es läge an uns, diese Schätze heben zu wollen, so Elke Böckstiegel.

Die Stellwände füllten sich so rasch mit den unterschiedlichsten Anliegen. Die Themen, die vorgeschlagen wurden, reichten von interkulturellem Nähprojekt, internationalen Abschlüssen über Schüleraustausch weltweit bis hin zur Frage, wie mehr Internationalität an die Waldorfschulen zu bringen sei. Aber auch Grundlagenarbeit wurde gewünscht, z.B. zu Steiners Philosophie der Freiheit, zum Festival 100 Jahre Waldorfschule oder auch zum Sozialkundeunterricht in der Oberstufe.

Sowohl am Vor- als auch am Nachmittag gab es einen zeitlichen Rahmen, in dem sich diejenigen Menschen finden konnten, die dann als Gruppe das Thema gemeinsam und eigenverantwortlich bewegen wollten, Arbeitszeiten wurden dabei nicht festgelegt. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, „Hummeln“ zu sein, die sich gegenseitig befruchteten, aber auch nach den „Schmetterlingen“ Ausschau zu halten, die mal hier, mal dort vorbeifliegen, bis sie sich an einen stillen Ort zurückziehen, um zu verweilen. An einer ganz anderen Stelle könne man dann wieder in die Begegnung mit anderen finden und diese inspirieren.

Ergebnisse, Empfehlungen und Verabredungen der einzelnen Gruppen wurden schriftlich zusammengefasst und den anderen Teilnehmern an einer dafür eingerichteten „Dokumentenwand“

zugänglich gemacht. War manch einer zu Beginn noch ein wenig reserviert und unentschlossen, so konnte man in der Reflexion des Tages doch zu der Überzeugung kommen, dass diese offene Arbeitsweise perfekt das Tagungsthema widerspiegeln, auch wenn es nicht jedem gleich auf Anhieb gelang, „Hummel“ oder „Schmetterling“ zu sein. So einfach findet man eben doch nicht aus gelernten Strukturen heraus, manch einer blieb dann doch lieber auf seinem Stuhl kleben – es gibt eben auch Stubenfliegen ...

Am Sonntag trafen sich alle Teilnehmer noch einmal in einem gemeinsamen Plenum, das einen Rückblick bot auch auf das Open-Space-Format sowie Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen. Im Anschluss gab es einen ersten Blick auf die bundesweite Elternbefragung (Weide-Studie), an der sich insgesamt 117 Schulen mit rund 7.000 Fragebögen beteiligt haben und die zu teilweise überraschenden Ergebnissen kommt.

Es war eine gelungene, vielschichtige Tagung, auch wenn man bei der offenen Arbeitsweise von Open Space bei dem einen oder anderen Thema nur an der Oberfläche kratzen konnte und der Wunsch, in die Tiefe gehen zu können, sich nur in der Begegnung Einzelner realisieren ließ. Am Tagungsende hatten aber die meisten Teilnehmer viele Inspirationen im Gepäck, um das Tagungsende zu ihrem ganz eigenen neuen Anfang zu machen, ganz im Sinne: „... dass der Einzelmensch sich Zwecke setzt, aus diesen sich das Ergebnis der Gesamtwirksamkeit der Menschheit zusammensetzt ...“ Ich habe nur Aufgaben, die ich mir selbst gebe!

*Xantine Ramin
Bundeselternkonferenz,
Sprecherin Landeselternrat
Schleswig-Holstein,
Vorstand SV, Waldorfschule
in Ostholstein*

Rudolf-Steiner-Zitate aus: Philosophie der Freiheit, Kap. XI,
Weltzweck und Lebenszweck, Bestimmung des Menschen.
Zusatz zur Neuausgabe 1918





*Das, was du tust, schreit so laut, dass
ich nicht hören kann, was du sagst.*

SPRICHWORT AUS MOSAMBIK

*Begrüßung am
Morgen in der Ru-
dolf-Steiner-Schule
Mbagathi in Nairobi.*

42 | Verständigung üben als Aufgabe der Schule im 21. Jahrhundert

Mit der Vernetzung der ganzen Welt – und selbst ländliche Gebiete Afrikas sind heute verknüpft – glaubt man sich mit den Ereignissen und Entwicklungen weltweit verbunden, auch wenn das nur eine abstrakte Fiktion ist. Die Vernetzung scheint allen Menschen die globalisierte Welt jederzeit aufs Smartphone zu spielen, aber dort landen auch alle Abgründe und Gewaltexzesse. Je menschheitlicher oder globalisierter die Welt wird, desto mehr tauchen seit mindestens einem Jahrzehnt zunehmend nationalistische Haltungen auf. Es scheint so, als ob viele Menschen eine grundsätzlich menschheitliche Haltung nicht ertragen können und ihnen nur der Rückfall in Nationalismen Halt gibt. Und diese Nationalismen – eigentlich alle -ismen – werden mit rücksichtsloser Gewalt durchgesetzt.

Ob ein Mensch in diesem Prozess eine innerlich unabhängige Haltung gewinnen kann, hängt von der Fähigkeit ab, den Kampf in der eigenen Seele führen zu können. Und das muss gelernt werden. Schule kann also heute nicht mehr dem Ideal des 19. Jahrhunderts folgen und eine Stätte der Bildung (oder Wissensvermittlung) sein. Die Schule des 21. Jahrhunderts muss vor allem anderen den Umgang des Menschen mit sich selbst üben. Denn nur wer in möglichst vielen Dimensionen sich mit sich selbst zu verständigen gelernt hat, kann andere so nehmen, dass er sie mit Verständnis leben lässt. Umgehen mit sich selbst lernt man in der Auseinandersetzung mit der Welt. Das ist nur scheinbar ein Widerspruch. Ich erkenne mich an den Phänomenen der Welt. Dass dies je nach Lebensalter auf unterschiedlichste Art geschieht, spiegeln die Lehrpläne der Waldorfschule.

Nun wird den Waldorfschulen auf anderen Kontinenten manchmal vorgeworfen, sie seien „zu europäisch“ oder „zu historisch“ oder ein anderes Adjektiv mit

der Endung „isch“ wird vergeben. Diejenigen Pädagogen, die sich die Lehrpläne in den betreffenden Ländern erarbeitet haben, wissen, dass die Auseinandersetzung des Kindes oder des Jugendlichen mit sich selbst in ihrem Spiegel gelernt werden kann.

Wenn wir heute über Friedenspädagogik reden, dann wird oft teleologisch argumentiert, das heißt, vom Ziel her. In der Waldorfpädagogik wird keine „um zu“ Pädagogik betrieben.

Egal, ob ich in ein Klassenzimmer in Bangkok schaue, in Detroit oder in München, wenn es gut geht, wird für diejenigen Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die in der jeweiligen Klasse sind. Und der Lehrer achtet darauf, welches Weltphänomen seine Schüler als Spiegel brauchen. Merkwürdigerweise lieben z. B. die Viertklässler der Rudolf-Steiner-Schule in Nairobi-Mbagathi die Erzählungen aus der nordischen Mythologie. Sie lieben diese Geschichten so sehr, dass ihre Lehrer sie nicht durch andere Geschichten oder Mythologien ersetzen, obwohl ihnen solche zur Verfügung stehen. Und da geht es nun wirklich nicht gewaltlos zu. Es ist der Spiegel dieser Geschichten, an denen der innere Kampf und die innere Auseinandersetzung geübt werden können.

Kinder vor dem fünften oder sechsten Schuljahr sind in der Regel ziemlich unvoreingenommen und eher geneigt, die unterschiedlichsten Phänomene staunend zu betrachten. Sie neigen eher nicht dazu, sie urteilend zu erhöhen oder zu verdammen. Von daher hat es sich als sinnvoll erwiesen, in diesem Lebensalter Begegnungen mit fremden Menschen und Kulturen zu pflegen und die damit verbundenen Erfahrungen zu ermöglichen. Aus diesem Grund organisierte die Waldorfschule in



Jerusalem ihre sogenannten Olympiaden über viele Jahre mit gleichaltrigen Kindern aus anderen Kulturkreisen, anderen Sprachen und anderer Herkunft. Wer vor diesem Alter einen Fremden schätzen gelernt hat, wird vorurteilsloser erwachsen.

Derzeit werden in der Waldorfbewegung – durchaus weltweit – Fragen der Oberstufenlehrerbildung prioritär besprochen. Ausgangspunkt ist der weltweite Mangel an Waldorfoberstufenlehrern. Es gibt nur einige wenige Ausbildungsmöglichkeiten in den USA und in Europa, zu denen die engagierten Kolleginnen und Kollegen von überall her anreisen. Um für eine Schule des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, stellt sich für jeden werdenden Oberstufenlehrer die Frage: Bin ich ein Mensch, der genügend Fragen an die Schüler hat, sodass die wichtigen Sinnfragen des Lebens mit mir besprochen werden? Natürlich meint man mit Blick auf bildungspolitische Strategien, auf Bildungsstandards und Leistungsvergleiche,

dass es auf gute Noten oder besser noch Kompetenzen ankäme. Vielleicht auch. Wichtig für das Leben im 21. Jahrhundert wird aber sein, ob es einerseits in der Schule ein Gesprächsklima gibt, in dem die eigentlich wichtigen Fragen hin und her gewendet werden, und ob es andererseits in einer Schule Persönlichkeiten gibt, die nicht so sehr über Werte reden, sondern diese leben. Der Werteverlust kann nur durch starke Vorbilder überwunden werden.

Dank der globalisierten Welt nähern sich die Aufgabenstellungen und vor allem auch die Möglichkeiten in der weltweiten Waldorfbewegung immer mehr an. Einfacher werden sie dadurch nicht.

*Nana Göbel, Vorstandsmitglied
Freunde der Erziehungskunst e.V.*

*Klassenzimmer in
der Rudolf-Steiner-
Schule Mbagathi in
Nairobi*

Nationalistisches Denken durch Pädagogik überwinden?

Betrachtet man die politische Lage in Europa, so fällt auf, dass sich nationalistische Tendenzen in Europa im Verlauf der letzten Jahren schleichend verstärkt haben, dies gilt gerade auch für die Länder im Osten. Die neue nationalorientierte Regierung unter Beata Szydło in Polen, Viktor Orbán in Ungarn oder die von Oligarchen getragene Regierung von Präsident Petro Poroschenko in der Ukraine sind Ausdruck für diese wachsende nationalstaatliche Orientierung. Dem vereinten Europa ist es in den vergangenen Jahrzehnten offensichtlich nicht gelungen, eine gemeinsame europäische Identität zu erzeugen.

Wie aber kann sich Waldorfpädagogik in einem solchen Klima des nationalorientierten Denkens entwickeln? Wie die IAO, die Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Osteuropa und weiter östlichen Länder e.V., derzeit beobachtet, hat die politische Entwicklung in Osteuropa eine erstaunliche Auswirkung auf das Wachstum der Waldorfschulbewegung. Die ungarische Waldorfschulbewegung steht vor einer der größten Herausforderungen. Viele Eltern wollen ihre Kinder nicht mehr dem staatlichen Schulsystem anvertrauen und suchen bewusst nach Alternativen, die sie in der Waldorfschulbewegung finden. Der Druck, neue Schulen zu errichten, ist groß. Elterninitiativen möchten zu den bestehenden 34 Waldorfschulen jedes Jahr neue Schulen gründen, um ihren Kindern den Besuch einer Waldorfschule möglichst wohnortnah zu ermöglichen. Dieser Druck führt in diesem Jahr zur Gründung von mindestens vier neuen Schulen.

In der Ukraine sind die Waldorfschulen in Kiew und Dnipropetrowsk so gut besucht, dass sich neue Schulen in den Städten gegründet haben, um der großen Nachfrage nach Schulplätzen gerecht zu werden. Aber nicht nur in den bestehenden Schulstandorten wächst die Nachfrage. Südlich von Dnipropetrowsk, in Saporoshje, arbeitet eine Initiative von Eltern und Lehrern an der Gründung einer Waldorfschule. Inzwischen schon mit vier Klassen. Auch im umkämpften Osten der Ukraine suchen Eltern nach Alternativen. In Donetsk versuchen sich Menschen die Grund-

lagen der Waldorfpädagogik anzueignen, um in naher Zukunft einen Kindergarten zu gründen, aus dem dann eine Schule erwachsen soll.

Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen und um andere Ländersituationen erweitern. Was aber folgt aus einer solchen Situation, wie sie die Waldorfschulbewegung im Osten Europas erlebt? Darf man jetzt die Hilfen, die man in den letzten 20 Jahren gegeben hat, einstellen, da die Schulbewegungen in den osteuropäischen Ländern ja nun „erwachsen“ genug sein sollten, um sich selber allen Problemen stellen zu können? Oder muss man gerade in Zeiten der wirtschaftlichen und politischen Not helfen, die Schulbewegungen weiterzuentwickeln. Sind Waldorfschulen doch gerade ein Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler lernen können, nationales Denken zu überwinden!

Aus der Sicht der IAO müssen die Menschen, die in den Schulen unterrichten wollen, auch weiterhin in den Grundlagen der Waldorfpädagogik aus- und fortgebildet werden. Die Qualität der Schulen und des Unterrichts darf nicht unter dem Wachstum leiden.

Die Mitgliederversammlung und der Vorstand der IAO haben daher gemeinsam beschlossen, dass die Hilfe weiterhin gegeben werden soll. Diese Hilfe kann aber nicht mehr alle Arbeitsfelder einer Schule oder Schulbewegung abdecken, sondern muss sich auf einzelne, wichtige Arbeitsfelder, die in Projekten beschrieben werden sollen, beschränken, die sich aus dem Wachstum der Schulbewegungen ergeben. Dies sind im Besonderen die Aus- und Weiterbildung von Mittel- und Oberstufenlehrern. Die Aus- und Fortbildung von Förderlehrern. Die Arbeit an der Menschenkunde und den Kinderbetrachtungen (Entwicklungsdiallog) sowie die Hilfe bei der Entwicklung von Sozialstrukturen. Inwieweit für diese Aufgaben Geldgeber gefunden werden können, die die jeweiligen Projekte fördern, ist noch offen. Im Sinne der osteuropäischen Waldorfschulbewegung bleibt zu hoffen, dass dies gelingen wird.

*Christoph Johannsen
Geschäftsführer IAO*



So wie diese nationalen Gegensätze, nationale Sympathie und Antipathiegefühle auftreten, so sind sie eine starke, eine furchtbare Prüfung für die Menschheit, weil ein Heil nur darinnen liegen kann, daß sie überwunden werden.

RUDOLF STEINER

Schleswig-Holstein

Land und Waldorfschulen kooperieren bei Inklusion

Förderschüler mit den Schwerpunkten Sehen, Hören und körperlich-motorische Entwicklung an den Waldorfschulen in Schleswig-Holstein haben jetzt einen Anspruch auf individuelle Unterstützung durch die landeseigenen Förderzentren.

„Eine entsprechende Kooperationsvereinbarung hat die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Waldorfschulen Schleswig-Holstein mit dem Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes im Juni 2016 abgeschlossen. Bildungsministerin Britta Ernst (SPD) begrüßte die Vereinbarung, die auch die Beratung der Waldorfpädagogen sowie der Eltern durch die Förderzentren ermöglicht.“

Henning Kullak-Ublick, Vorstand im Bund der Freien Waldorfschulen, hob anlässlich der feierlichen Vertragsunterzeichnung in der Freien Waldorfschule Neumünster besonders das Zusammenwirken aller Akteure hervor: „Durch die vorbildliche Zusammenarbeit zwischen den Waldorfschulen, den heilpädagogischen Einrichtungen und den staatlichen Förderzentren wurde hier etwas erreicht, was hoffentlich bundesweit Schule macht.“

Thomas Felmy, Sprecher der LAG, erläutert, wie die Förderung durch die Landeszentren genau aussieht: „Das fängt mit der Gutachtererstellung an und reicht bis hin zur persönlichen Betreuung. Aber auch ganz technische und lebenspraktische Aspekte gehören dazu, beispielsweise die Beratung der Schule hinsichtlich spezieller Beleuchtung des Klassenraums im Fall von sehbehinderten Schülern.“ Außerdem bieten die Förderzentren Kompaktkurse für die Schüler an, machen Trainings für das Leben im Alltag. Felmy: „Wir freuen uns, dass unsere Schüler jetzt von der Fachkompetenz der Landesförderzentren profitieren können.“

Möglich wurde die Vereinbarung



nach längeren Verhandlungen, bei denen sich die Waldorfschulen mit dem Land auch darauf einigten, dass die Zentren ohne Entgelt genutzt werden können, die Schulen im Gegenzug dafür aber keinen Inklusionszuschuss erhalten. „Das ist eine gute Vereinbarung, bei der beide Seiten gewinnen“, betont Felmy. Das Know-how hinsichtlich der Gruppe der seh- und hörberechtigten sowie körperlich-motorisch beeinträchtigten Kinder sei bisher bei den Waldorfschulen eher weniger vorhanden. „Unsere Förderschwerpunkte liegen vor allem im Bereich Lernen.“

Bereits 2012 hatte die LAG gemeinsam mit den heilpädagogischen Einrichtungen in Schleswig-Holstein begonnen, ein Konzept für die inklusive Beschulung an den Waldorfschulen zu erarbeiten, dessen Entwicklung das Bildungsministerium begleitet hat. Die Kernpunkte: Ermöglichung von Inklusion an Regelwaldorfschulen, die Stärkung der Förderteilzentren sowie der heilpädagogischen Einrichtungen im Lande. Die jetzt getroffene Vereinbarung soll nun sogar als Vorlage für die übrigen freien Schulen und die der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein dienen.

Und weil die schleswig-holsteinischen Waldorfschulen mit der Landespolitik und dem Ministerium gut im Gespräch sind, profitieren sie



LAG-Sprecher Thomas Felmy und die Ministerin für Schule und Berufsbildung, Britta Ernst (SPD), unterzeichnen die Kooperationsvereinbarung zur Inklusion.

auch in finanzieller Hinsicht: Für Inklusionsschüler Lernen erhalten die Waldorfschulen jetzt einen Schülerkostensatz und einen Inklusionszuschlag von 90 Prozent, für die G-Schüler sogar 100 Prozent.

Mit ihren publikumswirksamen Aktionen zur Zuschussfrage haben die Waldorfschulen in Schleswig-Holstein in den letzten Jahren im Rahmen der Waldorfschulbewegung Maßstäbe gesetzt. Auch das 100-jährige Jubiläum der Waldorfschulen 2019 will die LAG in Schleswig-Holstein wieder in gewohnter Weise mit Postkartenaktionen, Werbung an Bussen und einer Veranstaltung auf der Krusenkoppel in Sichtweite des Landtags begehen. „Wir müssen als freie Schulen auch zum Jubiläum Zeichen setzen“, betont Felmy und erinnert an die Ü-80-Aktion, die den Waldorfschulen in Schleswig-Holstein den Durchbruch bei den Zuschüssen gebracht hat.

Baden-Württemberg

Aufnahme von Flüchtlingschülern wird selbstverständlich

Die Aufnahme von Flüchtlingskindern in Waldorfschulen ist in Baden-Württemberg nichts Ungewöhnliches mehr: „Das fängt an, selbstverständlich zu werden, die Finanzierung ist jetzt auch geregelt – zumindest dann, wenn die Schüler zum Stichtag da sind“, erläutert Matthias Jeuken von der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Baden-Württembergischen Waldorfschulen. Die Art und Weise, wie die Waldorfschulen die Flüchtlingskinder integrieren, ist verschieden. „Das kommt auch darauf an, was für Kinder es sind und wie die Gegebenheiten vor Ort sind.“

Vorwiegend sei es jedoch so, dass die Flüchtlingskinder entsprechend ihrem Alter direkt in die Klassen aufgenommen werden und dann – meist jahrgangsübergreifend zusammengefasst – noch extra Deutschunterricht bekommen. Insgesamt seien die Erfahrungen gut, die mit den neuen Schülern gemacht werden, betont der LAG-Sprecher. Für Vorbereitungsklassen würden

vonseiten der Landesregierung auch eigene Fördermittel gezahlt. Viele Kinder seien von Anfang an aber auch ohne Fördermittel aufgenommen worden: „Es ging erst mal darum, direkt zu helfen, als die vielen Flüchtlinge kamen.“ In der LAG ist immer wieder über das Thema beraten worden.

Die finanzielle Ausstattung der Waldorfschulen in Baden-Württemberg hat sich aus der Sicht der LAG ein wenig verbessert, nachdem die grün-rote Landesregierung in der letzten Legislaturperiode 80 % der Regelschulfinanzierung für freie Schulen im Gesetz verankert hat. „In der Praxis sind die 80 % allerdings nie erreicht worden, weil bei den Vergleichszahlen immer drei Jahre zurückgerechnet werden musste“, erläutert Jeuken. In einem Nachtragshaushalt kurz vor der Wahl wurden dann aber noch einmal 17 Mio. EUR für das freie Schulwesen bewilligt. Mit einer spektakulären Kampagne unter dem Titel „Hand hoch für das freie Schulwesen“ hatten die Waldorfschulen zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft der freien Schulen (AGSF) vor der Landtagswahl Einfluss auf die Bildungspolitik genommen. „Wir haben alle Wahlparteitage besucht, haben Wahlprüfsteine entwickelt

und zwei Podiumsdiskussionen veranstaltet, eine davon sogar mit den Spitzenkandidaten der Parteien“, berichtet Jeuken. 600 Personen seien zu der Diskussion gekommen, mit ihrer Kampagne hätten die freien Schulen dazu beigetragen, dass Bildung zu einem Topthema in der Landtagswahl geworden sei.

In der neuen grün-schwarzen Landesregierung ist das Kultusressort jetzt an die CDU gegangen, Dr. Susanne Eisenmann ist die neue Ministerin. In dieser Legislaturperiode muss die Landesregierung auch dem Urteil des Staatsgerichtshofs Rechnung tragen, der im Juli 2015 §§ 17 und 18 des Gesetzes über die Schulen in freier Trägerschaft für verfassungswidrig befunden hat. Hier liegen jetzt erste Gutachten vor, die AGSF ist nach den Worten Jeukens beteiligt. Wie umfassend das Gesetz geändert werden

„(Freie) Bildung in bewegten Zeiten“ war der Titel einer Podiumsdiskussion im Rahmen der erfolgreichen „Handhoch“-Kampagne der freien Schulen in Baden-Württemberg. Vertreten waren alle Spitzenkandidaten der Parteien (v.l.n.r.: die Teilnehmer Dr. Hans-Ulrich Rülke (FDP), Guido Wolf (CDU), Nils Schmid (SPD), Winfried Kretschmann (Grüne), Maria Wetzel (Moderation/ Stuttgarter Nachrichten)).



wird, lasse sich noch nicht sagen: „Wir sind sehr gespannt, was dabei herauskommt, wir gehen davon aus, dass die ganze Grundlage neu geregelt werden muss, es gibt aber auch Hinweise, dass die Landesregierung sich mit marginalen Änderungen zufriedengeben könnte.“

Veränderungen gab es auch hinsichtlich des Themas Inklusion: Im März 2016 wurde vom Kultusministerium eine Inklusionsverordnung veröffentlicht, in der das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auch für allgemeine Schulen beschrieben wird. Die AGFS hatte unter Beteiligung der LAG viele Änderungswünsche angemeldet, bis auf wenige Ausnahmen fanden diese jedoch keinerlei Berücksichtigung. Inklusion bleibt in Baden-Württemberg so ein schwieriges Feld, u.a. in finanzieller Hinsicht, denn die Schulen in freier Trägerschaft müssen für die Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot noch immer auf den Privatschulzuschuss zur Finanzierung der allgemeinen Kosten verzichten.

Weitere Themen, mit denen sich die LAG im Schuljahr 2015/16 intensiv befasst hat, sind die Gründungsberatung für Oberstufen, der Ausbau von berufsbegleitender Lehrerbildung sowie der Versuch, das LIP-Modell (Lehrer in der Praxis) aus Niedersachsen auch in Baden-Württemberg erfolgreich zu etablieren. Die Gründungsberatung für den Aufbau der Oberstufe soll für neu gründende Waldorfschulen verbindlich werden, für bestehende Schulen ist es ein Beratungsangebot. „Vorhandene Oberstufen sind meistens keine Blaupause für den Aufbau der eigenen, dazu sind die Verhältnisse vor Ort zu unterschiedlich“, erläutert Jeuken. Den bestehenden Beratungsbedarf soll die neue Einrichtung abdecken. Das LIP-Modell wird von Schulen in Südbaden in einem Probelauf ausprobiert. Wesentliche Elemente des Modells – einer Art Waldorf-Referendariat – sind die Bezahlung des Lehrer-Trainees im Praxisjahr sowie die Qualifikation erfahrener Lehrer als Ausbildungsleiter.

Bayern

Jetzt auch Waldorfschule in Ostbayern

Über eine Schulneugründung freut sich auch die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Waldorfschulen in Bayern.

„Die Schule in Regensburg ist jetzt am Start, sie macht einen guten Eindruck und bisher war dieses Gebiet noch ein ganz weißer Fleck in der bayerischen Waldorfschullandschaft. Das ändert sich jetzt“, erläutert LAG-Sprecher Detlef Ludwig. Als 236. Waldorfschule ist Regensburg im Juli 2015 in den BdFWS aufgenommen worden. In Ostbayern gibt es auch noch eine zweite Waldorfinitiative in Landshut, aber ob und wann es dort zu einer Schulgründung kommt, ist offen.

Darüber hinaus ist auch das freie Schulwesen insgesamt derzeit eines der wichtigen Themen bei den bayerischen Waldorfschulen. Mit dem Montessoriverband und den kirchlichen Schulen wird eine intensive und regelmäßige Zusammenarbeit gepflegt. Eine Tagung in München beleuchtete die Entstehungsgeschichte der beiden großen reformpädagogischen Richtungen Montessori und Waldorf. Außerdem stieß ein gemeinsamer regionaler „Tag der freien Schulen“ im März auf eine gute Resonanz: Rund 140 Mitglieder des Bayerischen Landtags nahmen an der Aktion „Abgeordnete schenken eine Unterrichtsstunde“ teil. Sie gingen in eine freie Schule ihrer Wahl und gestalteten dort eine Schulstunde.

Sorgen bereitet der LAG Bayern nach den Worten von Detlef Ludwig demgegenüber nach wie vor das Thema Lehrergenehmigung. Aktuell gibt es dazu auch einen juristischen Streitfall, die Freie Waldorfschule Gröbenzell klagt wegen der Nichtanerkennung einer Fachlehrerin mit Diplom der Freien Hochschule Stuttgart. „Das ist bei uns wirklich ein Dauerthema und wir sind deswegen auch jetzt wieder im Gespräch mit dem Ministerium, ob das nicht freier gehandhabt werden kann“, berich-

tet Ludwig. Für die bayerischen Schulen ist eine Regionalisierung der Lehrerbildung nach wie vor wichtig und die LAG sieht sich hier auf einem guten Weg.

Gesprächsbedarf besteht in Bayern auch hinsichtlich der heilpädagogischen Schulen. Eine Änderung des Schulfinanzierungsgesetzes sieht zwar eine sehr weitgehende Finanzierung auf Basis eines staatlichen Schulangebotes vor, gleichzeitig ist die Erhebung von allgemeinem Schulgeld untersagt. Waldorfspezifische Angebote sind somit schwer zu finanzieren. Durch das faktische Verbot, Schulgelder zu erheben, herrscht eine große Unsicherheit an den Schulen. Aus dieser Problematik heraus stellen sich auch Fragen an die Finanzierung der Verbandsbeiträge bis hin zu Überlegungen, Mitgliedschaften ruhen zu lassen.

Inklusion wird an den Waldorfschulen in Bayern bisher von einzelnen Schulen umgesetzt. „Es gibt eine gute Zusammenarbeit zwischen den klassischen Waldorfschulen und den heilpädagogischen Schulen“, erläutert der LAG-Sprecher. Ein Modell ist seit diesem Schuljahr der mobile sonderpädagogische Dienst (MSD) in Südbayern, der heilpädagogische Fachkräfte an die Schulen bringt, die dabei helfen, Unterricht und Betreuung von Inklusionskindern zu verbessern. Zur Umsetzung des Inklusionsgedankens gebe es in Bayern bisher für die freien Schulen keinen Druck, aber es werde – im Gegensatz zu den staatlichen Schulen – auch keine Förderung gezahlt. Das Gleiche gelte für Flüchtlingskinder. „Es gibt einzelne an vielen Waldorfschulen, aber keine Zuschüsse dafür.“

Als letzten Punkt, der die LAG intensiv beschäftigt hat, nennt Detlef Ludwig das Thema Eltern-Lehrer-Kommunikation. „Dazu hatten wir eine gute Tagung in Wendelstein, von der alle etwas mitnehmen konnten.“ Die Vertreter von Gröbenzell z.B. seien mit der Idee zurückgekommen, nicht immer von Konflikten zu sprechen, sondern mehr das Positive an einem kontroversen Dialog in den Blick zu nehmen.



Berlin-Brandenburg

Schulwesen in multikultureller Metropole verantwortlich mitgestalten

Die Träger der freien Schulen in Berlin sehen sich in der Verantwortung, die wachsende Stadt und multikulturelle Metropole als verlässliche Partner mitzugestalten.

Dies betont die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Waldorfschulen in Berlin in einem gemeinsamen Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft freier Schulen (AGFS). Mit ihren Thesen möchte die AGFS Einfluss auf die im Herbst bevorstehende Senatswahl nehmen. „Wir wollen den Politikern damit auf den Weg geben, freie Schulen als selbstständige Partner noch ernster zu nehmen und noch mehr im Bewusstsein zu haben“, betont der Sprecher der LAG, Detlef Hardorp.

Das Papier enthält eine Reihe von Punkten, darunter die konsequente Ausgliederung der Schulaufsicht aus der Bildungsverwaltung als Schulbetreiber, eine anteilige Berücksichtigung der freien Schulen bei allen staatlichen Förderprogrammen sowie ein neues Finanzierungsmodell auf Vollkostenbasis. Außerdem weist die AGFS darauf hin, dass durch Inklusion und Flüchtlinge der Bedarf an pädagogischer Begleitung und therapeutischer Unterstützung an den Schulen gestiegen ist, und fordert zusätzliches Personal für diese Aufgaben auch für die freien Träger (siehe www.freieschulen-berlin.de). Insgesamt sieht die LAG einen Aufwärtstrend in ihrer Region, der auch für Brandenburg zu verzeichnen ist. „Es geht dort auch voran, z. B. die Beziehungen zur Verwaltung verbessern sich langsam, aber stetig.“

Fortschritte sind außerdem bei der ersten interkulturellen Waldorfschule in Berlin zu verzeichnen, die ein Gebäude im Stadtteil Treptow gefunden hat und im Herbst den Betrieb aufnehmen will. Mittlerweile gibt es auch fünf Flüchtlingsklassen an den Waldorfschulen in Berlin, weitere sind in Vorbereitung. Auch

hier verzeichne man eine Kontinuität: „Der Senat finanziert zusätzliche Lehrkräfte für den Deutscherwerb, die Schüler werden vom Bezirk zugewiesen“, erläutert Hardorp. An den Waldorfschulen bemühe man sich, die Flüchtlingskinder – neben der Förderung durch Extra-Sprachkurse – möglichst schnell in die anderen Klassen zu integrieren. Dabei wird überlegt, wie sich die Schule durch die Flüchtlingskinder ändert oder ändern müsste: „Das ist eine waldorfschulübergreifende Zusammenarbeit. Und auch in Brandenburg ist man jetzt dabei, die freien Schulen bei der Beschulung der Flüchtlinge einzubeziehen.“

Eine weitere positive Entwicklung sieht Hardorp darin, dass an einer Berliner Waldorfschule ein Pilotversuch mit Schulabschlüssen nach dem SSC-Modell aus Neuseeland beginnt. „Die Schule am Prenzlauer Berg steigt erst einmal für ein Jahr ein. Sie ist damit die dritte SSC-Schule im BdFWS nach Erfurt und Frankfurt/M.“ Bei dem Steiner School Certificate (SSC) handelt es sich um einen eigenständigen Abschluss auf der Basis der Waldorfpädagogik, bei dem qualitative Ansprüche der Waldorfpädagogik mit einem lernergebnisbasierten Bewertungssystem verknüpft werden.

Das SSC wurde von der Federation of Rudolf Steiner Waldorfschools in Neuseeland entwickelt. Durch welche Verfahren Leistungen festgestellt werden, legt der Lehrer oder die Lehrerin fest. Dabei kann es sich um Tests handeln, es können aber auch andere Einschätzungsverfahren zum Einsatz kommen (z. B. mündliche Beiträge, Aufsätze, Portfolios, Referate, Diskussionen/Dialoge, Plakate, Ausstellungen, Aufführungen, Präsentationen sowie jegliche „naturally occurring evidence“). Die Lehrer müssen dabei gewährleisten, dass sie Leistungen nachvollziehbar festhalten und evaluieren.

In den letzten Jahren sei zunehmend zu beobachten, erläutert Hardorp, dass Stärken der Waldorfpädagogik – wie z. B. die Beschäftigung mit Kunst, Handwerk und Technologie – in der Oberstufe deswegen zurückgehen, weil sie beim Schul-

abschluss nicht mitgerechnet würden. Das sei beim SSC nicht der Fall, da es Lernergebnisse aller Fächer des Waldorflehrplans ebenbürtig mit einbezieht und somit Bedeutung zuzmisst. Das SSC eröffnet in Neuseeland den Zugang zur Hochschule und über die Lissabonner Anerkennungskonvention auch in Europa. Ziel der Arbeit mit dem SSC ist es, dass die Waldorfschulen ihren Ansatz bis hin zu einem anerkannten Schulabschluss weiterentwickeln können.

Hamburg

Ausbau des Lehrerseminars im vollen Gange

Ein Rückblick auf die Erfahrungen mit der Studienstufe, die vor sechs Jahren eingeführt worden ist, war eines der Themen der Regionalversammlung (RV) der Hamburger Waldorfschulen in diesem Jahr.

„Die Studienstufe bedeutet einen erhöhten Personalaufwand, die meisten Schulen haben sie auch eingeführt, nur Hamburg-Wandsbek ist bei seinem Modell geblieben“, erläutert RV-Sprecher Ephraim Krause. Beim Erfahrungsaustausch ergab sich, dass einige Schulen die Entscheidung heute so nicht mehr treffen würden. „Aber auch für Wandsbek bedeutet die andere Lösung nicht das Paradies, die Abschlüsse werden jetzt strengen Prüfungen unterzogen“, schildert Krause das Dilemma, in dem die Schulen sich befinden.

Bearbeitet wurde außerdem die Frage der Einbindung der Eltern, dazu hat die RV am Jahresanfang eine Umfrage durchgeführt. Dabei ergab sich, dass die Funktionen der Eltern an den Hamburger Waldorfschulen sehr unterschiedlich sind: „Die Spanne reicht von Schulen, bei denen die Eltern nur eine Beratungs- oder Aufsichtsfunktion haben, bis hin zu Schulen, bei denen sie im Vorstand und in der Leitungskonferenz einbezogen sind.“ Bei den Schulfesten seien die Eltern überall dabei, so Krause, in mehr oder weniger großem Umfang. Der

RV-Sprecher sieht auch einen Zusammenhang zwischen der Elternbeteiligung und dem Alter der Schule: „In der Pionierphase sind sie noch überall beteiligt, aber mit steigendem Alter der Schule ziehen sie sich eher aus dem Tagesgeschäft zurück.“ Er findet, dass das eine „gesunde Entwicklung“ ist, da die ehrenamtlichen Mitarbeiter als Vorstände in Haftung genommen werden können.

Positiv bewertet die RV auch den weiteren Ausbau des Hamburger Lehrerseminars, an dem zum kommenden Schuljahr in Kooperation mit der Freien Hochschule Stuttgart ein Masterabschluss für Oberstufenlehrer angeboten wird. Im Zuge dieser Neuausrichtung will das Seminar ein angrenzendes Grundstück erwerben.

Auf dem Programm der RV steht außerdem ein Treffen aller Personalkreise im Herbst, bei dem es um die Anforderungen an diese Gremien geht und auch um Fragen wie Fortbildung, Einarbeitung und Mentorierung. Mit dem Treffen möchte die RV die Schulen unterstützen, denn „die Arbeit im Personalkreis erfordert schon eine gewisse Qualifikation, das kann man nicht mal so eben nebenher machen“, unterstreicht Krause dazu.

Thema bei der RV ist auch nach wie vor noch die Form der Zusammenarbeit. Hier gibt es verschiedene Auffassungen, darüber, wie viel Struktur die regionale Zusammenarbeit in Hamburg benötigt. Die einen sehen eher einen losen Zusammenschluss der Schulen als sinnvoll an, bei dem auf Zuruf gearbeitet wird, andere bevorzugen eine Struktur in Form einer Satzung, einer Leitung sowie einem politischen Sprecher. „Bisher sind wir noch nicht auf einen gemeinsamen Nenner gekommen, aber die Stimmung in der RV ist trotzdem gut. So sind die Waldorfschulen bei den Hamburger Eltern immer beliebter. Im Juni widmete das Hamburger Abendblatt unter der Überschrift „Lange Wartelisten für Waldorfschulen in Hamburg“ eine ganze Seite diesem Thema. In der Regel haben alle Schulen eine größere Nachfrage als freie Plätze.

Hessen

Erste Gründungsinitiativen nach mehr als zwölf Jahren

Zwei Schulgründungsinitiativen erfreuen derzeit die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) in Hessen: Schlitz-Sassen im Vogelsbergkreis, wo sich die große heilpädagogische Einrichtung Richthof Lebensgemeinschaft befindet, und Weschnitztal im Odenwald.

„Das sind unsere ersten Neugründungen seit mindestens zwölf Jahren und sie haben beide viel Unterstützung vor Ort z. B. von den Behörden“, betont Dr. Steffen Borzner, der Sprecher der LAG. In Schlitz, wo die neue Waldorfschule entstehen soll, gibt es bereits einen Waldorfkindergarten. Beide Schulen befinden sich im ländlichen Raum und arbeiten mit dem Konzept des jahrgangsübergreifenden Unterrichts.

Neu in Hessen ist auch die internationale Klasse an der FWS Kassel, nach den Worten von Borzner ein „Pilotprojekt, das bundesweit ausstrahlt“. In der internationalen Klasse werden unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge beschult, die nicht mehr schulpflichtig sind (s.S. 2). Auch weitere Waldorfschulen haben Flüchtlingskinder aufgenommen wie z.B. Bad Nauheim.

Eine weitere Gründungsinitiative ist der Waldorfkindergarten der Firma Alnatura, der als Stadtteilkindergarten in Darmstadt entsteht. Hier ist die LAG schon sehr frühzeitig in der Rolle des Begleiters und Beraters zur Mitarbeit in diesem Projekt eingeladen worden.

Darüber hinaus beschäftigen sich die Waldorfschulen in Hessen mit verschiedenen Dauerthemen wie den Gastschulbeiträgen, die für Inklusionskinder nicht umfänglich gezahlt werden, und der Nichtzuständigkeit des schulpflichtigen Dienstes für die freien Schulen. „Letzteres ist ganz inkonsequent, das Schulamt ist die Aufsicht für alles – nur in diesem Punkt erklärt es sich für nicht zuständig“, meint Borzner. Der Landeselternrat hat jetzt einen Arbeitsauftrag an die

LAG gegeben deswegen, mit Recherche und Maßnahmen, auf landespolitischer Ebene aktiv zu werden: „Die Eltern sind ganz unzufrieden mit dieser Situation.“

Ein weiterer Konfliktpunkt in Hessen sind die Schulzeitverlängerungen an den Förderschulen. Hier werde oft die Verlängerung von 12 auf 14 Jahre nicht mehr genehmigt, obwohl sie langjährige Praxis war. Dieses Vorgehen der Behörden bringe Planungsunsicherheit für die Eltern, aber auch für die betroffenen heilpädagogischen Schulen Lebensgemeinschaft Bingenheim, denen die fehlenden Schüler an die Existenz gehen, meint Borzner. Eine weitere aktuell betroffene Einrichtung, die Schule für Sozialassistenten Campus am Park in Herbstein im Vogelsberg, hat eine Klage eingereicht, die auch von der LAG unterstützt wird.

Besondere Anstrengungen hat die LAG auch hinsichtlich der Lehrerbildung und -gewinnung unternommen, das berufsbegleitende Seminar in Frankfurt soll künftig doppelt so viele Lehrer ausbilden wie bisher. „Das entspricht ja auch den Beschlüssen des BdFWS, die berufsbegleitende Lehrerbildung in der Region zu stärken“, betont der LAG-Sprecher. Gegenwärtig geht es um die Suche nach Dozenten für die Kurse, die jetzt jährlich stattfinden sollen. 50 bis 70 neue Lehrer werden in Hessen pro Jahr gebraucht: „Der Generationenwechsel bei uns ist in vollem Gange.“ Immer mehr Schulen beteiligen sich auch am WABE-Konzept der qualifizierten Berufseinführung, für das die LAG ein Zertifikat vergibt. Hier ist eines der beiden Fachreferate der LAG tätig, das zweite befasst sich mit der Inklusion. Zunehmend werden die Beratungskompetenzen von den Schulen in Anspruch genommen, die die LAG mit den Referaten zur Verfügung stellt.



Mecklenburg-Vorpommern

Kleine Schulen sollen durch Kooperation abgesichert werden

Nach den turbulenten letzten Schuljahren mit dem erfolgreichen Protest gegen die Zuschusskürzungen sieht sich die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Waldorfschulen in Mecklenburg-Vorpommern derzeit „in ruhigerem Fahrwasser“.

Die Privatschulverordnung wurde von der Landesregierung nach den Protesten zurückgezogen und die Landeszuschüsse sind jetzt „vernünftig geregelt“, betont Jürgen Spitzer, der Sprecher der LAG. Noch anhängig ist die Normenkontrollklage der Arbeitsgemeinschaft der freien Schulen. Wann sie entschieden wird, steht noch nicht fest. Da ein Schulträger Verfassungsklage erhoben habe, werde offenbar deren Ergebnis zunächst abgewartet.

Ein Thema, das im dünn besiedelten Mecklenburg-Vorpommern immer wieder auf den Tisch kommt, sind die Waldorfschulen auf dem flachen Land. Mit der kleinen Waldorfschule Seewalde, deren klassenübergreifender Unterricht auch Gegenstand eines Forschungsvorhabens ist, wurde hier bereits Pio-

nierarbeit geleistet. Durch zwei Gründungsinitiativen in Kahlenberg bei Wismar und in Lüchow steuert die LAG Mecklenburg-Vorpommern jetzt ein weiteres Modell zum Diskurs über kleine Waldorfschulen bei. Beide Schulgründungen haben Kooperationsverträge mit großen Waldorfschulen geschlossen, die ihnen die Übernahme von Schülern in den höheren Schulstufen gewährleisten.

„In beiden Fällen steht bei der Gründung schon fest, dass aus diesen Schulen keine vollständigen Waldorfschulen werden, dazu ist das Umland einfach zu dünn besiedelt. Andererseits kann man den Grundschulern auch keine weiten Fahrten zumuten“, erläutert der LAG-Sprecher. In einer verbindlichen Kooperation mit größeren Schulen in der Umgebung sah die LAG eine mögliche Lösung des Problems. Ein entsprechender Vertrag wurde für Kahlenberg/Wismar mit Schwerin abgeschlossen und für Lüchow mit den Waldorfschulen in Rostock und Greifswald. „So ist für die Eltern, die ihre Kinder in den neuen Schulen anmelden, die Sicherheit gegeben, dass die Schüler die Waldorfschule bis zum Ende besuchen können.“ Voraussetzung sei, dass sich größere Schulen finden, die erreichbar sind für die größeren

Schüler und die eine solche Verbindlichkeit eingehen. „Das muss man dann im Einzelfall verhandeln. Es geht darum, dass kleine Schulen nicht irgendwann aufhören müssen, weil der Aufbau der Oberstufe für sie eine Überforderung darstellt.“

Bei der Lehrgewinnung ist in Mecklenburg-Vorpommern nach wie vor „Arbeit und Fantasie“ gefragt. Trotz des berufsbegleitenden Seminars in Schwerin sei es immer wieder schwierig, freie Stellen in den Schulen zu besetzen. LAG-Sprecher Spitzer, der Mitglied im Ausbildungsrat des BdFWS ist, hofft auch auf seine guten Kontakte, um junge Lehrer ausfindig zu machen. Aus seiner Sicht bleibt die Lehrgewinnung jedoch im Prinzip eine regionale Angelegenheit. Die Waldorfschule Schwerin z. B. orientiere sich eher an den Seminaren in Hamburg, Berlin und Kiel, während Rostock und Greifswald fast größere Chancen hätten, junge Lehrer aus dem Süden der Republik zu akquirieren.

Drachenbootrennen ist in Mecklenburg-Vorpommern schon fast ein Volkssport geworden. Im Bild das Boot der 7. und 8. Klasse der Freien Waldorfschule Greifswald, das mit großem Abstand seine Rennen bei der Schulmeisterschaft 2016 gewonnen hat, am Steuer Sportlehrer Dirk Mahlitz.



Eine Besonderheit im Schulsport in Mecklenburg-Vorpommern stellen die alljährlichen Drachenbootwettkämpfe dar. Gewässer wie der Fluss Ryck in Greifswald oder auch die kleineren Seen seien für die langen Boote sehr geeignet, da sie keine starke Strömung aufweisen. Im Drachenboot sitzen 20 Paddler, für die ein Trommler am Bug zusätzlich zu Steuermann oder Steuerfrau den Takt angibt. „Diese Disziplin entwickelt sich hier bei uns schon fast zu einem Volkssport“, berichtet der LAG-Sprecher.

Mitte-Ost

Eigene Lehrerbildungsstätte für Ostdeutschland geplant

Über stetige Zuwachsraten bei den Schülerzahlen freut man sich bei der Landesarbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen (LAG) der Region Mitte-Ost, in der die Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zusammengeschlossen sind.

Vor allem die Schulen in den großen Städten wie Leipzig, Chemnitz, Dresden oder Magdeburg verzeichnen einen großen Zulauf, berichtet LAG-Sprecherin Heidrun Ebert. „Die meisten der Schulen sind schon zweizügig oder sind dabei, den zweiten Zug aufzubauen.“ Nicht ganz so einfach ist es demgegenüber für die Waldorfschulen in Randlagen oder in kleineren Städten: „Das ist aber ein bundesweites Problem, dass sie mehr zu kämpfen haben“, meint Sprecherin Ebert.

Die Bedingungen für die Waldorfschulen sind in den drei Bundesländern ziemlich verschieden. Besonders zufrieden ist man bei der LAG über das neue Schulgesetz der rot-schwarzen Landesregierung in Sachsen, das sich sehr positiv auf die Finanzlage der freien Schulen ausgewirkt hat. Außer mit der sächsischen Koalition aus SPD und CDU hat die LAG Mitte-Ost in Thüringen noch mit der ersten rot-rot-grünen Landesregierung zu tun und demnächst auch mit dem Novum einer sogenannten Keniakoalition aus SPD, CDU und Grünen in Sachsen-

Anhalt. Aus der Sicht von Sprecherin Ebert besteht angesichts dieser Vielfalt und dem Wechsel der Landesregierung kein Grund zur Sorge: „Es ist nicht so, dass jede neue Regierung gleich alle Gesetze wieder ändert, die die vorherige hinterlassen hat.“ Man könne sich schon meistens auf das verlassen, was einmal ausgehandelt worden sei.

Ganz spannend ist für die LAG Mitte-Ost die Diskussion im BdFWS über die Weiterentwicklung der Waldorflehrerbildung verlaufen. Heidrun Ebert kann sich als Mitglied der Kommission zu diesem Thema gut erinnern: „Die Idee eines Campus für Lehrerbildung in Mitte-Ost kam gleich zu Anfang in die Diskussion und dann hat sie sich bis zum Ende auch gehalten.“ Leipzig sei aufgrund seiner verkehrsgünstigen Lage prädestiniert dafür: „Es gibt zwar noch keinen offiziellen Beschluss, aber alle reden davon, dass Leipzig der Standort wird.“ Der Bedarf für Lehrerbildung in Mitte-Ost ist aus der Sicht der LAG unbedingt gegeben. „Wir wissen auch aus den Biografien unserer Kollegen, dass sie für ihre Ausbildung nicht endlos weit fahren wollen“, erläutert Heidrun Ebert. In zwei Treffen sind erste Ideen für die Etablierung des Campus Mitte-Ost ausgetauscht worden. Eine Spurguppe soll jetzt die Vorschläge sichten und dafür sorgen, dass eine richtige Initiative daraus wird.

Die Aufnahme von Flüchtlingen in die Waldorfschulen in der Region hat die LAG noch nicht beschäftigt. Bisher gibt es nur einzelne Flüchtlingsschüler zum Beispiel in Thale und Magdeburg, die in die bestehenden Klassen integriert werden. Die öffentliche Hand in der Region Mitte-Ost unterstützt das Engagement freier Schulen in der Flüchtlingsfrage bisher nicht, wie die LAG berichtet. Es seien ausreichend Plätze an staatlichen Schulen geschaffen worden. An verschiedenen Orten wie Dresden und Magdeburg engagieren sich Schüler und Eltern ehrenamtlich für die Flüchtlinge, da die Unterkünfte in der Nähe der Waldorfschulen liegen, berichtet Heidrun Ebert.

Niedersachsen/Bremen

Kampagne für freie Schulen vor der Landtagswahl

Mit einer Kampagne zugunsten der freien Schulen möchte die Landesarbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen vor den anstehenden Landtagswahlen 2017 die Bildungspolitik in Niedersachsen beeinflussen.

„Dabei nehmen wir uns ein Beispiel an anderen Regionen wie Schleswig-Holstein mit der Ü-80-Party und der Hand-hoch-Kampagne in Baden-Württemberg. Beide waren ja sehr erfolgreich, deswegen lassen wir uns auch von diesen LAG beraten“, betont Detlev Schiewe.

Ein Schwerpunkt der Arbeit der LAG liegt außerdem in der Lehrer-gewinnung und -bildung. Hier ist man jetzt ein gutes Stück weitergekommen durch die Beschlüsse der letzten Mitgliederversammlungen des BdFWS zur sogenannten absolventen-orientierten Finanzierung, die zusätzliche Mittel in die Kasse der LAG bringt. Sie müssen allerdings für die regionale Lehrerbildung genutzt werden. In der Region Niedersachsen/Bremen sind zurzeit fünf berufsbegleitende Seminare im Aufbau, die unterstützt werden, und es läuft eine modulare Mentorenausbildung, die ebenfalls aus dem Landeshaushalt finanziert wird. „Der Beschluss kommt den norddeutschen Schulen sehr zugute“, betont Schiewe und lobt auch die zuständige Kommission des BdFWS: „Hier wurde von der 30er-Gruppe wirklich eine beachtliche Vorarbeit geleistet.“

Zufrieden ist man bei der LAG auch mit dem Programm zur Berufseinführung LIP (Lehrer in der Praxis), mehr als 50 Lehrer sind inzwischen an den Schulen in Niedersachsen und Bremen tätig, die das Programm durchlaufen haben. Schiewe berichtet von Anfragen aus anderen Regionen, die – angepasst an ihre Gegebenheiten – LIP auch für sich übernehmen wollen. Voraussetzung des LIP war eine genügende Anzahl von Ausbildern und Ausbildungsschulen, die schon Jahre vor dem Start begonnen worden



war. „Das hat erst mal keiner verstanden, dass da als erstes Ausbilder ausgebildet werden müssen, aber inzwischen gibt der Erfolg dem Programm recht.“

Handlungsbedarf sieht die LAG Niedersachsen beim Bereich Mediation und Schlichtung in der Schulbewegung, die Aufgabe möchte sie am liebsten beim BdFWS angesiedelt wissen. „Ich habe das selbst schon bei Schlichtungen erlebt, dass es besser ist, wenn Außenstehende sich um die Konflikte kümmern“, betont Schiewe. Deswegen wird die LAG in dem zuständigen Gremium des BdFWS den Vorschlag einbringen, die Schlichtungsstelle beim BdFWS auszubauen, die Regionen sollen diese dann gegen Gebühr nutzen können. „Es ist ganz wichtig, dass da Profis tätig sind, wenn Laien Konflikte bearbeiten, eskalieren sie eher“, so die Beobachtung von Schiewe. Außerdem müsse es schnell gehen, wenn ein Konflikt schon ausgebrochen ist, da könne man nicht warten, bis der zuständige Schlichter aus dem Urlaub zurück ist. Dem stehe nicht entgegen, dass einzelne LAG auch selbst Schlichtungskreise ins Leben gerufen haben. „Wir in Niedersachsen möchten da nicht selbst tätig werden, ich erinnere mich noch an meinen letzten Fall, das waren dann 600 Seiten Papier, die zu bearbeiten waren. Konfliktbearbeitung gehöre in die Hand von Profis, die damit viel Erfahrung haben und nichts anderes machten, begründet Schiewe den Vorschlag der LAG.

Konfliktträchtig ist aus der Sicht der LAG auch das Vorgehen der Landesschulbehörde, alternative freie Schulen im Land ohne Vorankündigung aufzusuchen und auch deren pädagogische Konzepte zu überprüfen. Dazu hat die LAG ein Gutachten bei einem Verwaltungsrechtlerin in Auftrag gegeben, das klären soll, wo sich die Schulaufsicht einmischen darf und wo nicht. LAG-Sprecher Schiewe kritisiert „solche Nacht-und-Nebel-Aktionen“ der Schulbehörde und möchte klargestellt haben, wo deren Grenzen sind, bevor sie auch an Waldorfschulen stattfinden.

Nordrhein-Westfalen

Konflikten frühzeitig vorbeugen

Konfliktmanagement war ein Thema bei der Arbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in NRW.

„Es fließen immer viele Kräfte in diese Schlichtungsprozesse, deswegen wollen die Schulen im Lande sich darüber austauschen, wie man in Konfliktfällen handelt und man verhindern kann, dass alles gleich eskaliert“, erläutert die Sprecherin der ARGE, Andrea Junge. Konflikte zwischen Eltern und Lehrern könnten auch verringert werden, wenn bereits im Studium auf die Bedeutung der Arbeit mit den Eltern aufmerksam gemacht wird. Es könne zwar anstrengend sein, immer wieder auf die Eltern zuzugehen, aber man komme als Lehrer nicht daran vorbei, auch ihre Sicht einzubeziehen. „Für diesen Standpunkt müssen wir bereits bei den Studierenden werben“, betont Junge.

Bei der Lehrerbildung ist die nordrhein-westfälische ARGE zufrieden mit der Entwicklung des Seminars für Waldorfpädagogik in Witten-Annen. Im Herbst werden dort ca. 33 Studierende in das letzte Ausbildungsjahr gehen und eine Lehrprobe absolvieren. Außerdem wird dann der zweite Jahrgang der fünfjährigen Klassenlehrerausbildung beginnen. „Das dritte Jahr der Ausbildung findet dann komplett in der Schule statt.“ Über mangelnden Zulauf kann sich die Lehrerbildungseinrichtung in Witten nicht beklagen: „Wir merken, dass die duale Ausbildung zieht, ein Problem liegt allerdings darin, dass die Anmeldungen so kurzfristig erfolgen, aber das berichten die anderen Ausbildungsstätten auch.“ Erfreulich sei auch, dass die meisten Absolventen aus Witten-Annen auch wirklich an den nordrhein-westfälischen Waldorfschulen ankommen. Ein Problem sieht die ARGE derzeit in der Finanzierung des Übergangs in die fünfjährige Ausbildungsstrecke: „Hier tüfteln wir noch gemeinsam mit den Ausbildungsschulen, wie wir es mit der zu knappen Über-

gangsfinanzierung so hinbekommen, dass die Ausbildungsschulen so bezahlt werden können wie bisher.“

Die Gründung einer Waldorfschule, die nicht von Eltern und Lehrern ausgeht, hatte die ARGE im Fall der Waldorfschule in Moers auf dem Tisch. Die Organisation Service Civil International (SCI), die sich in der Freiwilligenarbeit engagiert, hatte bereits einen großen Kindergarten, der von einer Waldorferzieherin geleitet worden ist, jetzt kam eine Schule dazu. Dieser Sonderfall einer Schulgründung habe zu Diskussionen in der LAG geführt, berichtet die Sprecherin. Da die Eltern-Lehrer-Trägerschaft in den „Grundsätzen zur Zusammenarbeit“ des Bundes benannt ist, sahen sich die Schulen des Landes deshalb bisher nicht in der Lage, die Schule in ihre Reihen aufzunehmen. Eine Änderung des Passus scheint aber im Gespräch zu sein.

Diskussionsbedarf gibt es in NRW immer noch beim Thema Inklusion. Es sei nach wie vor so, dass sich ein Teil der heilpädagogischen Schulen nicht wiederfinde im derzeitigen Konzept der Inklusion, weil sie ihre Pädagogik für unverzichtbar halten im Interesse einer professionellen Förderung der betroffenen Kinder. Die großen Waldorfschulen sammeln zurzeit Erfahrung mit der Einbeziehung behinderter Kinder, allerdings seien die Vorgaben in NRW schwierig zu erfüllen, da sie einen staatlich ausgebildeten Sonderschullehrer zur Voraussetzung machten. Erfreulich sei die Strahlkraft der inklusiv arbeitenden Windrather Talschule bis in die anderen Bundesländer hinein. Sie ist auch eine der Projektschulen im Inklusionsprojekt des BdFWS. (s. auch S.26)

Rheinland-Pfalz/Saarland/Luxemburg

Finanzthema im Südwesten ganz oben

Die Finanzen sind – unter verschiedenen Aspekten – derzeit ein sehr wichtiges Thema bei den Waldorfschulen im Südwesten, die in der Regionalen Arbeitsgemeinschaft



Im November 2015 wurde das neue Kunsthaus der Freien Waldorfschule Mainz eingeweiht und damit das letzte große Bauvorhaben der Schule abgeschlossen. Die Baukosten beliefen sich auf rund 850.000 Euro, Eltern und Freunde haben insgesamt 550.000 Euro aufgebracht, 244.000 Euro kommen aus der Schulbauförderung des Landes Rheinland-Pfalz, 60.000 Euro von der Software AG Stiftung.

(RAG) Rheinland-Pfalz-Saar-Luxemburg zusammengefasst sind.

In Rheinland-Pfalz ist es das bestehende Kita-Gesetz, das für die freien Träger erhebliche Probleme mit sich bringt. Die freien Kitas bleiben auf ca. 35 bis 40 Prozent ihrer Kosten sitzen, die nicht erstattet werden. „Wir reagieren auf diese Entwicklung dadurch, dass wir uns als Verbände der freien Träger zusammenschließen“, erläutert RAG-Sprecher Götz Döring aus Mainz. Die freien Träger sind aus der Sicht der RAG in Rheinland-Pfalz noch nicht richtig im Bewusstsein, da hier lange Zeit die kirchlichen Schulen und Einrichtungen vorherrschend waren: „Es geht uns um eine Würdigung des freien Schulwesens, dass es als Wahrnehmung eines Grundrechts und als öffentlicher Auftrag begriffen und entsprechend ausgestattet wird.“

Mit einem Tag der freien Schulen, den die Verbände (VdP, Montessori, Waldorf) zusammen gestalten, wurde im vergangenen Jahr ein Anfang gemacht. Sie wollen künftig auch stärker im Landtag präsent sein. Kurzfristige Erfolge werden – so Döring – dabei jedoch nicht zu erwarten sein. „Wir haben jetzt ein Gutachten in Auftrag gegeben, aber das sind schon dicke Bretter, die da gebohrt werden müssen.“

In Zusammenarbeit mit den anderen Schulverbänden hat die RAG in Mainz auch eine Fachtagung zur Flüchtlingsproblematik veranstaltet, bei der sowohl Bernd Ruf von den Freunden der Erziehungskunst vertreten war als auch der bekannte

Migrationforscher Prof. Franz Hamburger.

Flüchtlinge gibt es in Rheinland-Pfalz bisher nur vereinzelt an Waldorfschulen. „Die Angebote, die die Schulen gemacht haben, wurden von den Behörden bisher nicht in nennenswertem Umfang aufgegriffen.“ Im Übrigen hat die RAG auch im Saarland mit Veränderungen bei der Zuschussberechnung zu kämpfen. „Auch wenn die neue Regelung der Landesregierung für die Schulen Vorteile in Bezug auf die Bezuschussung der Lehrkräfte bringt, führt sie im Endeffekt zu einer schmerzhaften Verringerung des gesamten Zuschusses für die Waldorfschulen“, erläutert Claude Parent, Geschäftsführer der Saarbrücker Waldorfschule und Vertreter der saarländischen Waldorfschulen in der RAG. Nach der neuen Regelung bekommen die Waldorfschulen weniger Zuschüsse im Verwaltungsbereich, aber mehr für die Anstellung der Lehrer. Da diese neue Regelung rückwirkend ab 2010 greifen soll, bedeutet das einen Vertrauensschutzbruch hinsichtlich einer jahrelangen Verwaltungspraxis der Berechnung der Finanzhilfe. Deswegen hat die Saarbrücker Waldorfschule jetzt gegen diese Rückwirkungsklausel Klage eingereicht.

Gesprächsbedarf sieht die RAG auch hinsichtlich der Umsetzung des Inklusionsgedankens im Saarland, bei dem die freien Schulen bisher noch nicht berücksichtigt sind. „Es gibt zurzeit im Saarland Inklusion an allen Schulen, ausgenommen den beruflichen Bereich.

Die Waldorfschulen integrieren schon behinderte Kinder, aber für eine komplette inklusive Schule fehlen uns noch die Grundlagen.“ Der saarländische Teil der RAG will sich aber darum bemühen: „Wir sind auf dem Weg“, betont Claude Parent.

Zu denken geben den Saarländern in der Waldorfschulbewegung die beiden finanziellen Krisenfälle, mit der die RAG befasst war. Dabei handelte es sich einmal um die Freie Waldorfschule in Bexbach, für die zusammen mit Vertretern aus dem rechtlichen und finanziellen Bereich, dem BdFWS, der RAG und dem Vereinsvorstand ein Konsolidierungsprogramm erstellt werden musste, zum anderen um die Insolvenz der traditionsreichen heilpädagogischen Einrichtung „Haus Sonne“.

Die Schulen der RAG haben sich jetzt gegenseitig dazu verpflichtet, ihre wirtschaftlichen Kennzahlen regelmäßig mitzuteilen, sodass finanzielle Schief lagen früher erkannt werden können. „Von der Insolvenz von Haus Sonne sind wir vollkommen überrascht worden“, berichtet Parent. Der Paritätische Wohlfahrtsverband soll die Einrichtung jetzt übernehmen, aber durch die Insolvenz befürchtet Parent auch einen Imageschaden für die anderen Einrichtungen: „Das heißt doch, dass die ganzen Gläubiger hier in der Region leer ausgehen werden.“

Für Parent stellt sich aufgrund der beiden Krisenfälle die Frage nach der Qualifikation der Vorstände und Geschäftsführungen. „Die Waldorfschulen sind Großeinrichtungen mit über 100 Mitarbeitern, 400 Schülern und mindestens 600 Eltern, da muss man möglicherweise auch über neue Strukturen nachdenken. Die Anforderungen z. B. an die Sicherheit seien immer höher geworden: „In Saarbrücken haben wir deswegen auch einen Facility Manager für die Gebäude eingestellt, ein Hausmeister ist da schon überfordert.“ Diese gestiegenen Anforderungen gebe es auch in vielen anderen Bereichen, „so eine Art Ad-hoc-Geschäftsführung können wir uns als Schulbewegung nicht mehr leisten“, mahnt Parent.

Neuwied: Freude auf das neue Schulhaus

Im Sommer 2015 löste die Nachricht vom Brand des Schulgebäudes der Freien Waldorfschule Neuwied Besorgnis aus. Inzwischen schreitet der von der Schulgemeinschaft beschlossene Neubau zügig voran.

Nach der Grundsteinlegung im Sommer folgte jetzt Anfang September das Richtfest. Architekt ist Harry Wehner. 300 Gäste hieß Geschäftsführerin Nicole Gomber beim Richtfest willkommen, Dank ging an alle Helfer und auch an die Eltern, die sich für den Neubau engagieren und viele handwerkliche Tätigkeiten in Eigenarbeit beisteuern. Die Schüler hatten die Kronen für die beiden Richtkränze selbst geflochten.

Die Baukosten belaufen sich auf rund 4,2 Mio. Euro. Die Waldorfschule wird nach Fertigstellung des Gebäudes über mehr Fläche verfügen, z.B. für ihren Ganztagschulbetrieb. Zwei Jugendliche im Alter von 12 und 14 Jahren – Schüler einer benachbarten Schule – hatten das Feuer verursacht, dem das Gebäude zum Opfer fiel. Einem Bericht der Rhein-Zeitung zufolge handelte es sich um fahrlässige Brandstiftung. 150 Feuerwehrleute waren im Einsatz, konnten das Schulhaus aber nicht mehr retten. Bis zum Schuljahrsanfang waren dann die Brandspuren weitgehend getilgt, das Schulgebäude wurde durch 51 Container ersetzt, in denen auch derzeit noch unterrichtet wird. Nun freuen sich alle auf das neue Schulhaus, dessen Fertigstellung für das Frühjahr 2017 geplant ist.

Gute Wünsche von Eltern, Lehrern und Schülern wurden in einem Pentagon-Dodekaeder, einem Kupfergefäß aus zwölf Fünfecken, bei der Grundsteinlegung des Neubaus im Boden versenkt. Die Neubaupläne des Architekten Harry Wehner bringen der Schule auch mehr Raum.





*Einsamkeit, verbunden
mit einem klaren, heite-
ren Bewusstsein, ist – ich
behaupte es – die einzig
wahre Schule für einen
Geist von edlen Anlagen.*

GOTTFRIED KELLER



Entdecken Sie den *waldorf* *webshop*



Waldorf-Jahreszeiten-Postkarten
Ideal zum Verkauf im Schulbüro,
auf Schulfesten oder auf Messen,
4 Motive der Künstlerin Daniela
Drescher



Blickpunkte 1–10
Infobroschüren zu verschiedenen Themen wie z.B.
Inklusion, Lehrerbildung, Salutogenese, Erlebnispädagogik
Blickpunkte 1+7 auch auf englisch erhältlich

Wir bieten Ihnen Materialien an, die Sie bequem in unserem Waldorf Webshop unter

www.waldorfschule-shop.de
ansehen und bestellen können.

Sie finden dort: Infobroschüren und Reader, DVDs, Werbemittel, Kalender, Postkarten, Poster, Gesprächsnotizblöcke, Geschenke und nützliche Helfer.

Sie können die Artikel aussuchen und in der gewünschten Anzahl in den Warenkorb legen. Anschließend werden Sie durch ein selbsterklärendes und abgesichertes Menü geführt, um die Bestellung abzuschließen.

Nutzen Sie diesen Service, durch den Sie schnell und unkompliziert bestellen können!

www.waldorfschule-shop.de





Bund der Freien
Waldorfschulen

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

Inhalt Jahresbericht 2016

Editorial | 1

Was Waldorfschulen zur Beschulung von Flüchtlingen beitragen können | 2

Sozialökonomische Analyse im freien Bildungswesen | 4

Lehrerbildung wird mit Elternbeiträgen finanziert | 10

Waldorf 100 – Welche Schwerpunkte werden zum Jubiläum gesetzt?

Interview mit Vorstandsmitglied Henning Küllak-Ublick | 14

Von einer neuen Steiner-Edition bis hin zur Medienpädagogik:
Aus der Arbeit des Bundesvorstands | 16

Waldorf-Stiftung will Projekte anregen | 18

Soziale Chancengleichheit – Realität oder Ideologie? | 20

Öffentlichkeitsarbeit widmet sich jetzt auch den Bloggern | 22

Durch Sprachenlernen das Anders-Sein annehmen – Manifest zum
Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen | 24

Unterstützung bei Umsetzung von Inklusion | 26

Erneut großer Erfolg des Eurythmie-Festivals What Moves You | 28

Kooperation und Austausch ermöglichen Lehrerbildung | 30

Aktuelle Entwicklung der Waldorfpädagogik im neuen Lehrplan sichtbar | 34

Waldorfkindergärten bauen Beratungskultur auf | 36

Eltern befassen sich mit Internationalität an Waldorfschulen | 38

Verständigung üben als Aufgabe der Schule im 21. Jahrhundert | 42

Nationalistisches Denken durch Pädagogik überwinden? | 44

Berichte aus den Regionen | 46

Impressum:
Jahresbericht 2016
Bund der Freien Waldorfschulen
ISSN 2196-0135 / Auflage 24.000
Herausgeber:
Presse- und Öffentlichkeits-
arbeit des BdFWS
Verantwortlich: Henning Küllak-Ublick
Redaktion: Cornelia Unger-Leistner
Kaiser-Wilhelm-Straße 89
D-20355 Hamburg
Fon +49 (0)40.34107699-0
Fax +49 (0)40.34107699-9
www.waldorfschule.de
www.facebook.com/waldorfschule
Sitz des Vereins:
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart
Gestaltung und Produktion:
Studio Lierl GmbH, www.lierl.de
Druck: Die Printur
24568 Kaltenkirchen
Der Jahresbericht 2016 wurde auf
FSC-zertifiziertem Papier gedruckt.
FSC ist ein weltweit anerkanntes
Zertifikat zur Sicherung nachhaltiger
Waldwirtschaft.

Fotonachweis: Drachenbootrennen: Greifswald Werner Franke, Schlehdornweg 3, 17493 Greifswald;
Hand-hoch-Kampagne Baden-Württemberg: Vincent Schiewe; Kunstbau FWS Mainz: Heiner Horras;
Inklusionsvereinbarung SH: Ministerium für Schule und Berufsbildung SH; IAO: Christoph Johannsen;
Rumänien-Projekt Calagureni: FWS München-Dagfling; Bethlehem-Projekt: Sybille Stier; Verabschiedung
Unger-Leistner: Thomas Rohloff; Grundsteinlegung: FWS-Neuwied.
Alle anderen Fotos: Charlotte Fischer www.charlottefischer.de