

Thomas Maschke

»Waldorf-Sonderschulen«

Ihre rechtliche Anerkennung mit eigenem Lehrplan in Baden-Württemberg

Im Zuge von Gesprächen zwischen Vertretern der Waldorfschulen sowie des baden-württembergischen Kultusministeriums zur Novellierung des Privatschulgesetzes wurde die Notwendigkeit deutlich, auch den Waldorf-Klein-klassen-(= Sonder-)Schulen eine sichere rechtliche Basis für ihre Arbeit zu geben.

Unbefriedigend war die Situation insofern, als eine Sonderschulform der Waldorfschule in der baden-württembergischen Schullandschaft (zumindest schulrechtlich) nicht existierte. Bestehende Schulen arbeiteten mit Genehmigungen, wie »Sonderschule für Erziehungshilfe mit dem Bildungsgang der Grund- und Hauptschule sowie Elementen der Waldorfpädagogik und -methodik« (Genehmigungserlaß für die Kaspar Hauser Schule Überlingen).

Wie weit diese »Elemente« den Unterricht bestimmen oder gar ausschließlich hier herrschen dürfen, war in Gesprächen, Diskussionen und auch Konflikten mit den Vertretern der staatlichen Schulaufsicht (Staatliches Schulamt, Oberschulamt, Ministerium) immer wieder Thema. Aktuell wurde dies z. B. dann, wenn zur Überprüfung von Lehrern Unterrichtsbesuche durch einen Schulrat erfolgten, welcher schauen sollte, ob der der Genehmigung zugrunde liegende Lehrplan (in obigem Beispiel also derjenige für die Grund- und Hauptschulen) kompetent und adäquat umgesetzt wurde.

Der Überlinger Kaspar Hauser Schule wurde aufgrund dieser Sichtweise ihr erster Antrag auf staatliche Anerkennung als Ersatzschule negativ beschieden. Man stellte fest, daß hier (bei aller wohlwollenden Überprüfung von inhaltlichen und methodisch-didaktischen Ähnlichkeiten) Waldorf- und nicht in ausreichendem Maße Grund- und Hauptschullehrplan verwirklicht wurde.

Ein weiterer Problemkreis tut sich auf, wenn man bedenkt, daß an einer Sonderschule mit dem Lehrplan der staatlichen Grund- und Hauptschulen (GHS) sinnvollerweise auch nur Lehrer unterrichten können, die eine Ausbildung zum Lehrer an (staatlichen) Sonderschulen oder, ersatzweise, an Grund- und Hauptschulen absolviert haben. So wurden bei Lehrereinstellungen die »staatlichen Papiere« sehr wichtig, »Waldorf-Qualifikationen« wurden entweder gar nicht oder nur als »weniger qualifiziert« (was Auswirkung



gen in niedrigerer Lehrer-Bezuschussung hat) berücksichtigt. Einzig die grundständige Ausbildung zum Klassenlehrer am Lehrerseminar in Stuttgart wurde als gleichwertig der staatlichen GHS-Lehrerbildung eingestuft. Ohne Stuttgarter Lehrerseminar oder/und Sonderschul- oder GHS-Lehrer-Ausbildung bekam ein Lehrer in Baden-Württemberg keine Unterrichtsgenehmigung als Klassenlehrer!

Noch etwas war Anliegen der »kleinen besonderen« Waldorfschulen: Wir wollten aus dem klar und deutlich gegliederten Sonderschulwesen Baden-Württembergs auch insofern ausscheren, als wir die *gemeinsame* Unterrichtung von Kindern mit unterschiedlicher Problematik anstreben; wir möchten also nicht die »Lernbehinderten« in der Förderschule und die »verhaltensgestörten« Kinder in der Schule für Erziehungshilfe, sondern beide Gruppen gemeinsam unterrichten (wie dies ja in Waldorfeinrichtungen anderer Bundesländer schon lange praktiziert wird).

Innerhalb der »Arbeitsgemeinschaft heilpädagogischer Schulen auf anthroposophischer Grundlage in Baden-Württemberg« wurde nun (erstmalig 1995) diskutiert, in welchen Bereichen Gesprächsbedarf mit dem Stuttgarter Kultusministerium besteht, um das Ziel, die Erlangung von Rechtssicherheit für eine »Waldorfschule zur Unterrichtung von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf (Sonderschule)« als staatlich anerkannte Ersatzschule zu erreichen.

Drei Felder wurden deutlich:

1. Grundlage einer Unterrichtsgenehmigung ist ein zugrundegelegter *Lehrplan!* Dieser mußte erarbeitet werden und die (für das Ministerium ja unge-

wohnte) gemeinsame Unterrichtung von verschiedenen »Arten von Sonderschülern« fundiert begründet werden.

2. Lehrer für eine Waldorf-Sonderschule müssen entsprechend (also als »Waldorf-Sonderschullehrer«) ausgebildet werden. Ein grundständiger, der staatlichen Sonderschullehrerausbildung gleichwertiger Studiengang sowie eine Praxisausbildung mußten erarbeitet werden.
3. Die Frage der staatlichen Bezuschussung sollte zufriedenstellend gelöst werden.

Nach mehreren Gesprächen im Kultusministerium wurde der von uns erarbeitete Lehrplan genehmigt! Er basiert auf den Ausarbeitungen von Tobias Richter¹, dem von der Pädagogischen Sektion (Dornach) und der Pädagogischen Forschungsstelle (Stuttgart) herausgegebenen »Arbeitsmaterial für den Klassenlehrer«, den sogenannten Heydebrandt- und Stockmeyer-Lehrplänen sowie den bis dahin bereits vorliegenden Ausarbeitungen einzelner Schulen (Michael-Bauer-Schule Stuttgart, Kaspar Hauser Schule Überlingen, Odilienschule Mannheim). Er berücksichtigt aber auch Anregungen aus den Bildungsplänen der (staatlichen) Förderschule sowie der Schule für Erziehungshilfe. So wurde ein ca. 200 Seiten umfassendes Werk erarbeitet und dem Bund der Waldorfschulen zur Kenntnis gegeben.

Eine *Studien- und Prüfungsordnung* sowie ein *Studienplan* wurde in Zusammenarbeit mit der Mannheimer Freien Hochschule für anthroposophische Pädagogik erstellt. Mittlerweile wurde vom Kultusministerium die Gleichwertigkeit der hier konzipierten Ausbildung des heilpädagogischen

1 Tobias Richter: Pädagogischer Auftrag, Unterrichtsziele und Lehrinhalte der Waldorfschule, Stuttgart 1994 (Lit.)



Lehrers nach § 5 des Privatschulgesetzes festgestellt. Lediglich Statusfragen, welche sich als Fragen der individuellen Bezuschussung dieser so ausgebildeten Lehrer zeigen werden, gilt es noch zu klären.

Der dritte Bereich, derjenige der Bezuschussung dieser neuen Schule, ist als einziges Problemfeld verblieben und wird weiter zu besprechen sein, um allen Initiativen, welche sich auf eine nur kleine Elternschaft stützen können, eine vertretbare wirtschaftliche Basis zu ermöglichen.

Nachfolgend sollen aus der »Einleitung zum Lehrplan« die speziell auf das sonderschulbedürftige Kind bezogenen Abschnitte wiedergegeben werden. Auf die vorangehende allgemeine Darstellung der Waldorfpädagogik wird nur in einigen wenigen Sätzen hingewiesen. – Die Einleitung ist Begründung für die gemeinsame Unterrichtung der so unterschiedlichen Kinder durch Waldorfpädagogik und somit Basis der neu begründeten Schulen.

Aus der Einleitung zum Lehrplan

Nach einer Klärung des Lehrplan-Begriffs wird als das »umfassende Ziel von Erziehung und Bildung die Entwicklung einer freien selbstbestimmten Persönlichkeit« angegeben. »Pädagogik dient hier dem Menschen, ist Hilfe zur Persönlichkeitsbildung und hat darüber hinaus immer auch eine soziale Bedeutung und Verantwortung, einen gesellschaftlichen Auftrag.« In Rudolf Steiners Worten: »Nicht gefragt werden soll: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht? sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Menschen aus ihr machen; nicht aber soll aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will.«² Dann werden die Phasen der kindlich-jugendlichen Entwicklung skizziert, wobei die leiblichen Reifungsprozesse als Grundlage seelischer Entwicklung begriffen werden, der Aufbau eines differenzierten Seelenlebens beim Schulkind wiederum als Voraussetzung für die Ausbildung der Urteilsfähigkeit beim Jugendlichen. Hieraus lässt sich für die abweichende Entwicklung beim sonderschulbedürftigen Kind folgendes ableiten:

2 Rudolf Steiner: Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule, Dornach 1982, S. 8

3 R. Steiner hat in seinem »Heilpädagogischen Kurs« (GA 317, Dornach 1985) die physische Grundlage für verschiedene Formen von »Behinderung« detailliert beschrieben.

- »1. Unvollendete leibliche Prozesse (ausgebrochen oder auch nicht wahrgenommen) sind Grundlage einer später im Seelischen zutage tretenden Problematik.³
2. Unausgewogene seelische Prozesse (im Denken, Fühlen und Wollen) können auch zur mangelhaften Ausbildung von Urteilsfähigkeit führen.
3. Auftretende Störungsbilder sind somit zu verstehen als Ausdruck unvollständig gebliebener Entwicklung, als ›Entwicklungsstörung‹.⁴

Diese Sichtweise ist, betrachtet vom diagnostischen Standpunkt, nicht ausschließlich und nicht primär symptomorientiert. Vielmehr muß bei der pädagogischen und/oder medizinischen Betrachtung von ›Behinderung‹ sowohl im diagnostischen wie therapeutischen Sinne von der Frage ausgegangen werden: Was drückt sich durch die Symptome aus, wo ist die Entwicklung gestört?

Trotz der Vielseitigkeit und je individuellen Ausprägung ›menschlichen Anders-Seins‹ hat doch jede Abweichung ihre Grundlage in Störungen derselben Grundprozesse menschlicher Entwicklung: in physischen oder (und) psychischen Reifungsvorgängen.⁵

Jedes Individuum hat (auf der Grundlage einer prinzipiell in o.g. Phasen verlaufenden Entwicklung) ein elementares Verlangen, all seine potentiell verfügbaren Möglichkeiten weitestgehend zu entwickeln. Insofern durchlebt es auch die benannten (sowie die später folgenden) Phasen, wenn auch in je unterschiedlicher Intensität und mit spezifischen Defiziten.«

Hiernach werden methodische Grundforderungen genannt: »künstlerischer« und »ganzheitlicher«, d. h. den ganzen Menschen ergreifender Unterricht; Anknüpfen an die Erwartungen und Fähigkeiten der Kinder; der Weg vom Tun zum Bild, vom Bild zum Betrachten und Einsehen; Einbeziehung von Gefühlen wie Freude, Trauer, Humor, Spannung und Entspannung; Rücksicht auf die psychische und physiologische Disposition des Kindes ebenso wie auf die Kompensation der sozialen Elemente; eine altersstufengemäße Gestaltung des Unterrichtsstoffes; der Lern-, Individualisierungs- und Übeffekt.⁶

»Individuelle Kinder erfordern unter Umständen individualisierten bzw. individualisierenden Unterricht. Die *Methoden* der inneren und äußeren Dif-

4 Vgl. hierzu u. a. Thomas J. Weihs: Das entwicklungsgestörte Kind, Frankfurt/M. 1983

5 Mit diesem Ansatz sollen die Beschreibungen von Lernbehinderung bzw. Verhaltensstörung ergänzt werden, wie sie im Bildungsplan für die Förderschule und dem Bildungsplanentwurf für die Sonderschule für Erziehungshilfe gegeben werden. Für sonderpädagogische und therapeutische Konsequenzen im unten ausgeführten Sinne kann er teilweise zu anderen Schlüssen führen.

6 Formulierungen z. T. nach Christoph Lindenberg: Waldorfschulen – Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln, Reinbek b. Hamburg 1975



ferenzierung können diesem Bedürfnis Rechnung tragen. Von besonderer Wichtigkeit ist jedoch, immer wieder zu gemeinsamen, verbindenden *Unterrichtsformen* zurückzufinden, da gerade die sich entwickelnde soziale Kraft einer Klasse pädagogisch hilfreich sein kann.

Therapeutische Hilfen

Gemeint sind hier Hilfen, welche dem einzelnen Schüler je individuell zuge-dacht werden und welche in der Regel auch in der therapeutischen Einzelsituation wirksam werden.

Grundlage ist eine ausführliche Diagnostik. Diese erfolgt nach (sonder) pädagogischen Gesichtspunkten ebenso wie unter medizinisch-menschenkundlichem und therapeutischem Blickwinkel in den im Rahmen der wöchentlichen Gesamtkonferenz stattfindenden *Kinderbesprechungen* sowie hauptsächlich in den ebenfalls regelmäßig in spezifischer Besetzung (Klassenkollegium, Schularzt, Therapeuten) tagenden *Therapeutenkonferenzen*. Hier wird für jedes Kind ein Therapieplan erstellt, der, auf einer gründlichen Anamnese aufbauend, neue Ziele zur Förderung des Schülers festlegt.

Allgemeines Ziel der verordneten Therapien ist hierbei grundsätzlich eine Unterstützung der individuellen Entwicklung, eine Harmonisierung derselben. Diese kann bei der Lösung von physischen Verspannungen (durch Mas-

7 Zur künstlerischen Therapie vgl. Margarete Hauschka: Zur künstl. Therapie, 3 Bände, Bad Boll 1976 ff.

sage) ansetzen und durch verschiedene Formen der künstlerischen Therapie (z. B. Heileurythmie, Maltherapie, Sprachtherapie, Musiktherapie etc.) im Seelischen wirken und zu einem in sich folgerichtigen Gesamtkonzept entwickelt werden.⁷

Neben diesen ›harmonisierenden‹ Therapieformen werden spezifische Defizite der Schüler in ihrer leiblichen, seelischen und sozialen Entwicklung gezielt angegangen. Wo dies durch therapeutische Mitarbeiter der Schule nicht geleistet werden kann, findet die Zusammenarbeit mit außerschulisch tätigen Fachleuten und Institutionen statt (z. B. psychologische und psychiatrische Hilfen, Familientherapie etc.).

Besonderer Wert ist darauf zu legen, den Schülern Möglichkeiten zur sozialen Wahrnehmung zu geben, um so Aggressionspotentiale an ihrer Entstehung zu hindern bzw. Konfliktfähigkeit vorzubereiten.⁸ In diesem Sinne sind die hier eingesetzten Methoden als ›präventiv-therapeutisch‹ zu verstehen. Übungen aus der Rhythmik sowie die Ausarbeitungen von Walker⁹ sind beispielhaft zu verstehen. Aufgabe des Lehrers wird sein, seine Wahrnehmungsfähigkeit für die Bedürfnisse ›seiner‹ Klasse in diesem Bereich zu entwickeln und zu erweitern, um adäquat mit diesen umzugehen. Dies gilt sowohl für die Prävention als auch für die akute Situation.

8 Vgl. hierzu auch Thomas Maschke: Vom täglichen Umgang mit Aggressionen in Unterricht und Schulleben, in: Zeitschrift »Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie«, Dornach, 16. Jahrgang, Heft 1, Ostern 1997

9 Jamie Walker: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I, Frankfurt/M. 1995



Gemeinsame Unterrichtung von Schülern unterschiedlichen Förderbedarfes

Die Kategorisierung von Schülern hat eine Beschreibung von ›Normalentwicklung‹ sowie Beschreibungen verschiedener Arten der Abweichung von dieser Norm zur Grundlage. Obwohl sich Entwicklung immer individuell vollzieht, ist als eine Bedingung schulischen Lernens die Gruppenbildung unabdingbare Voraussetzung. Nicht die je individuellen, sondern zumindest ähnliche Lernvoraussetzungen der Schüler sind für die Zusammensetzung von Lerngruppen maßgebend (z. B. körperliche Entwicklung versus ›Körperbehinderung‹; ›Normalintelligenz‹ in ihrer ganzen Streuung versus ›Lernbehinderung‹ oder ›geistige Behinderung‹; Kommunikationsfähigkeit und sozial adäquates Verhalten versus ›Verhaltensstörung‹ etc.).

Mit dieser Praxis wird versucht, den Schülern eine gemäß ihren Voraussetzungen und Bedingungen optimale Entwicklungsmöglichkeit zu eröffnen. Doch stellt sich auch die Frage, ob die gesonderte Unterrichtung bestimmter Gruppen von ›Abweichtlern‹ nicht auch deren Einseitigkeiten verstärken kann. Und andererseits ist ebenso die weitere Frage evident, ob nicht durch Isolierung ›bestimmter Formen des menschlichen Ausdrucks‹ (was landläufig als ›Behinderung‹ bezeichnet wird) den vermeintlich ›Normalen‹ Lernmöglichkeiten beschnitten werden.¹⁰

Und in einem dritten Schritt weitergefragt, bieten sich Überlegungen an, inwieweit bestimmte Einseitigkeiten (z. B. ›Verhaltensstörungen‹) in eine positive Wechselwirkung mit anderen (z. B. ›Lernbehinderungen‹) zu bringen sein können.

Letztere Sichtweise ist somit nicht nur nicht vornehmlich defizitorientiert, sondern geht gleichzeitig positiv davon aus, daß jede Einseitigkeit als Ausdruck einer (Über-)Steigerung menschlicher Eigenschaft(en) anzusehen ist oder/und spezifische andere Eigenschaften fördernd hervorbringen kann.

Beispielhaft sei hier eine Empfehlung von Weihs zum Umgang mit hyperkinetischen Kindern angeführt (hyperkinetische Kinder leiden nach Weihs unter einem nicht adäquat ausgebildeten Potential der Ur-Seelenkräfte; Sympathie = zu stark und Antipathie = zu schwach ausgeprägt)¹¹: ›Wir müssen Mög-

10 Dies ist gemeint im Sinne eines sozialen Lernens an/trotz/wegen der Andersartigkeit abweichender Kinder.

11 Weihs (s. o. Anm. 4), S. 79. Mit »Sympathie« sind in Rudolf Steiners Menschenkunde die auf die Welt zugehenden, sich verbindenden Impulse gemeint, mit »Antipathie« die distanzierenden, betrachtenden Kräfte. Ein schwingendes Gleichgewicht zwischen diesen beiden Polen ist Grundlage der gesunden seelischen Prozesse im Denken, Fühlen und Wollen.

lichkeiten finden, daß es (das hyperkinetische Kind) seine Bewegungsenergie und körperliche Kraft benutzen kann, um anderen Menschen zu helfen. So kann es für seine überströmende Teilnahmefähigkeit und seine Sympathie einen sinnvollen Ausdruck finden. Deutlich wird in diesem Beispiel die soziale Komponente der Einseitigkeit.

Daß darüber hinaus im (sonder)pädagogischen und therapeutischen Rahmen die Antipathiekräfte bei diesen Kindern gestärkt werden müssen, betont Weihs aber ebenso.¹²

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich für die gemeinsame Unterrichtung von ›lernbehinderten‹ und ›verhaltensgestörten‹ Schülern die folgenden Grundsätze:

1. Durch innere und äußere Differenzierung sowie gezielte pädagogische und therapeutische Hilfen sowohl für das soziale Ganze als auch je individuell soll eine optimale Förderung jedes Schülers gewährleistet werden. Teamteaching, freies Arbeiten, spezielle Üb- und Therapiestunden schaffen den äußeren Rahmen.
2. Grundlage für die gemeinsame Unterrichtung einer sehr individualistischen Schülergruppe ist das nicht primär von den kognitiven Fähigkeiten des Einzelnen abhängige *gemeinsame Erlebnisalter* der Lerngruppe. Durch eine wie oben beschriebene Art des Unterrichtes und eine auf die Entwicklungsmöglichkeit einer Gruppe abgestimmte *exemplarische gemeinsame Stoffauswahl* kann eine gemeinsame Unterrichtung ›lernbehinderter‹ und ›verhaltensgestörter‹ Schüler sinnvoll werden. Der ganzheitliche (handwerkliche, künstlerische und kognitive Aspekte vereinende) Unterricht sowie der projektorientierte und fächerübergreifende Ansatz dienen diesem Ziel. Wird der ›richtige‹ Stoff und die ›richtige‹ Methode gefunden, können die Schüler sich *erlebend* mit der Materie *verbinden*, so entsteht qualitativ intensives Lernen.
3. Das Fruchtbarmachen behinderungs-spezifischer Eigenheiten für die Gruppe oder einzelne Schüler kann gezielt eingesetzt werden (vgl. o.g. Beispiel von Weihs). Grundsätzlich sei an dieser Stelle gesagt, daß die emotional labilen (hyperkinetischen, aggressiven etc. = ›verhaltensgestörten‹) Schüler in der sozialen Gemeinschaft mit lernschwachen, dafür aber mehr in sich ruhenden Kindern, eine Beruhigung erfahren können. Förderschüler hingegen können durch das impulsive, zupackende Wesen ihrer ›aktiveren‹ Klassenkameraden angeregt werden, um spritziger, spontaner die Lernaufgaben zu ergreifen. Im Einzelnen werden mehr Wechselwirkungen zwi-

12 Weihs a. a. O.

schen einzelnen Kindern dieser Gruppe (auch situationsbedingt) zu finden sein.¹³

Daß es pädagogische und therapeutische Aufgaben, die *alle* Schüler betreffen (vornehmlich im sozialen wie emotional-affektiven Bereich), zu bewältigen gibt, liegt in den die meisten Kinder prägenden Erlebnissen des Mißerfolges und der Ausgrenzung begründet. Frühere und außerschulische Erfahrungen müssen aufgearbeitet, das Selbstbewußtsein gestärkt oder erst aufgebaut werden. Sicherheit (sowohl durch den äußeren Rahmen als auch vor erneuter Ausgrenzung) und ein Gefühl der Heimat (im Räumlichen, in der Art des Unterrichtes, wie in den Beziehungen zu den Lehrern) sind durch vielfältige Maßnahmen den Schülern zu geben und stützen ihre schulische und persönliche Entwicklung.«¹⁴

Die Fotos wurden vom Verfasser in der Kaspar Hauser Schule (Überlingen) gemacht.

Zum Autor: Thomas Maschke, Jahrgang 1962, Studium für das Lehramt an Sonderschulen in Würzburg und Bremen, Waldorflehrerseminar in Stuttgart. Klassenlehrertätigkeit in Brachenreuthe und seit 7 Jahren an der Kaspar Hauser Schule Überlingen.



Verheiratet, Vater von 4 Kindern. Beginn der Arbeit an einer Dissertation mit dem Thema: »Innere und äußere Struktur einer Schule mit modifiziertem Lehrplan zur gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf.«

13 Hingewiesen sei bezüglich der gemeinsamen Unterrichtung von E- und F-Schülern auf die Dissertation von Ingo Windeck: Zur pädagogischen Förderung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder auf der Grundlage der Pädagogik Rudolf Steiners in Waldorf-Sonderschuleinrichtungen, Dortmund 1983

14 Der hier zitierte Lehrplan für die Waldorf-Sonderschulen in Baden-Württemberg ist von der Kaspar Hauser Schule (Rengoldshauser Straße 23, 88662 Überlingen) als interner Manuskriptdruck gefertigt worden und wird gegen Erstattung der entstandenen Kosten von dort abgegeben.