



*Kinder im Unterricht der integrativen Waldorfschule Emmendingen (Fotos M. Storz)*



# Die Integrative Waldorfschule Emmendingen

Die Integrative Waldorfschule wurde 1995 in Emmendingen, einer Kleinstadt bei Freiburg, mit dem erklärten Ziel gegründet, eine Schule für alle sein zu wollen. Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen war damals in Baden-Württemberg schulrechtlich nicht möglich. Trotz gut begründeter Anträge und langjähriger Lobbyarbeit durch die Gründungsinitiative konnte auch keine politische Lösung gefunden werden. Die eingereichte Klage vor dem Verwaltungsgericht hätte zwar langfristig Erfolgchancen gehabt, um aber gleich beginnen zu können, musste ein formaler Umweg beschritten werden: Die Freie Waldorfschule Emmendingen schloss im Vorfeld einen Kooperationsvertrag mit dem Freiburger Haus Tobias, einer Sonderschule für geistig behinderte Kinder und Jugendliche in freier Trägerschaft. Durch die Bildung einer sogenannten »Außenklasse« wurde zum Schuljahr 1995/96 ein Start mit 21 nicht-behinderten und vier behinderten Schülern in einer Klasse mit zwei Lehrern und einer Praktikantin ermöglicht. Vier Schuljahre lang konnte auf diese Weise das integrative Konzept in die Realität umgesetzt werden – mit Wissen und Duldung durch das Ministerium und die Schulbehörden.

Die Unterstützung durch einige Landtagsabgeordnete und durch das Staatliche Schulamt sowie Gespräche mit der Kultusministerin bewirkten letztendlich doch einen Umschwung: Seit Beginn des Schuljahrs 1999/2000 ist die Schule nunmehr vom Kultusministerium als »Integratives Schulentwicklungsprojekt« anerkannt, d. h. dass zusammen mit den nicht-behinderten Schülern auch »geistig-behinderte« Schüler unterrichtet werden dürfen – und dass dafür auch die nötigen Landeszuschüsse gewährt werden. Schüler mit anderem sonderpädagogischem Förderbedarf können zwar aufgenommen werden, allerdings erhält die Schule hierfür keinerlei Zuschüsse.

In der Zwischenzeit hat die Schule fünf integrative Klassen mit insgesamt 111 Schülern (darunter 19 geistig-behinderte Kinder, ein körperbehinderter Schüler sowie weitere Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) und ist die einzige offiziell genehmigte integrative Schule Baden-Württembergs – auch wenn der offizielle Schulname »Integrative Waldorfschule« noch strittig ist.

In den Klassen sind jeweils 20 Schüler ohne Behinderung und vier Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die von zwei Lehrern im Team unterrichtet werden. Neben der durchgehenden Doppelbesetzung steht jeder Klasse ein Helfer (Zivildienstleistender/Praktikant) zur Verfügung. Der Unterricht findet von Montag bis Freitag jeweils von 8.25 bis 12.15 bzw. 13.00 Uhr statt, die 5. Klasse hat an einem Nachmittag Turnunterricht. Da in diesem relativ kurzen Schulvormittag nur wenig Fachunterricht unterzubringen ist und eine Verlängerung der Fachstunden wegen der zu großen Belastung für die Schüler mit Förderbedarf

nicht machbar ist, wird ab Kl. 5/6 die Einbeziehung einzelner Nachmittage zwangsläufig nötig. Einmal im Monat findet ein Projekt-Samstag statt, der von Lehrern unter Einbeziehung von Eltern gestaltet wird. Englisch wird ab der 1. Klasse unterrichtet. Parallel zum Französischunterricht, der ab der 2. Klasse für die nicht-behinderten Schüler hinzukommt, findet für die Schüler mit Behinderung Förderunterricht statt.

Als Hilfe für die Familien und als Ort für eine soziale Integration außerhalb des Unterrichts wurden schon seit der 1. Klasse Mittagessen und Betreuung bis 14 Uhr angeboten. Seit diesem Schuljahr gibt es außerdem einen »integrativen Hort«, der eine Betreuung bis 17.15 Uhr anbietet, und ein integratives Zirkusprojekt.

Für das Gesamt-Kollegium und die Klassenlehrerteams gibt es eine regelmäßige Supervision, außerdem hat die Schule seit drei Jahren einen Berater für Fragen der Schulentwicklung.

*Freimut Bahmann*

## Individuelle Zugänge

Schon vor dem ersten Schultag war uns klar, dass es unsere Aufgabe sein musste, den Waldorfunterricht so zu gestalten, dass er für alle Kinder eine geeignete Lebens- und Lernumgebung bildet. Alle Kinder sollen sich am Unterrichtsgeschehen aktiv beteiligen können. Der rhythmische Teil bietet viele Möglichkeiten, dies zu verwirklichen. Die Kinder sitzen im Kreis, jeder kann sich auf seine Weise an den Liedern, Versen, Gedichten, Spielen und Bewegungen beteiligen. Lieder können von einfachen Instrumenten begleitet, Rhythmus und Takt können geschlagen werden. Die Kinder erleben sich als Teil des Ganzen. Erlebt sich ein Kind, das nicht sprechen kann, das die Lieder und Gedichte aber sehr wohl kennt und in ihnen lebt, nicht als sprechend, wenn die anderen Kinder ihm ihre Stimmen leihen?

Die Kinder mit Behinderung haben unseren Blick dafür geschärft, dass alle Kinder eigene Lernzugänge haben, dass jedes das Recht hat, auf der Stufe üben zu dürfen, die es bewältigen kann. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass viele Disziplinschwierigkeiten in einer Über- oder Unterforderung der Kinder ihre Ursache haben. Die Kinder sind tief befriedigt, wenn man ihre individuellen Bedürfnisse wahrnimmt und ihnen die Aufgaben zukommen lässt, denen sie gewachsen sind oder die sie fordern. Zugleich erleben sie in ihrem Umfeld, dass es selbstverständlich ist, verschieden zu sein, dass sie zu ihren eigenen Schwächen stehen können, sie nicht verbergen müssen. Sogenannte normale Kinder erleben sogenannte behinderte Kinder, die teilweise über eine Fülle an Herzens- und Sympathiekräften verfügen, die ihnen unerschütterliche Freundschaft und seelische Wärme entgegenbringen und denen es gelingt, anderen Kindern, die es schwer haben, sich in eine Gemeinschaft einzugliedern, zu helfen, den Weg zum Mittun zu finden. Wir sind immer wieder überrascht, wie selbst kleinste Lernschritte von den Mitschülern wahrgenommen werden.



Es bilden sich aber auch echte Freundschaften zwischen »behinderten« und »nicht behinderten« Kindern. So wird durch eine integrative Schule der Raum geschaffen, dass Menschen, die sich in diesem Leben begegnen wollen, sich auch begegnen können.

Aufgabe ist es, auf der Grundlage der Waldorfpädagogik Unterrichtsformen zu entwickeln, die den Bedürfnissen aller gerecht werden können. Dabei sind wir in besonderem Maße dazu aufgerufen, aus den Quellen der Waldorfpädagogik und der anthroposophischen Heilpädagogik zu schöpfen, weil wir nicht so unterrichten können wie an einer Schule mit großen Klassen oder an einer rein heilpädagogischen Schule, sondern neue Wege gehen müssen. Hilfreich ist dabei die Einbeziehung von Erfahrungen, die an den Regelschulen mit Integration gemacht wurden bezüglich der Unterrichtsdifferenzierung und der Schaffung von kooperativen Lernsituationen.

Eine weitere große Herausforderung erwartet uns mit dem Aufbau der integrativen Oberstufe. Wir wären dankbar, wir könnten bald einen Oberstufenlehrer / in finden, der (die) sich für unsere Ideen begeistern kann und der (die) uns bei der Ausarbeitung des Konzeptes und seiner praktischen Umsetzung unterstützt.

*Fritz Schedlbauer*

## Erfahrungen aus der 1. Klasse

Unendlich viel ließe sich an positiver Entwicklung berichten, aber ich möchte mich hier auf zwei zentrale Arbeitsthemen beschränken. Erstens: Kinder haben große soziale Fähigkeiten! Zweitens: Die Kinder mit und ohne Behinderung ge-

ben sich gegenseitig Halt. – Wie viel soziale Kraft bringen doch die Kinder mit in die Schule! Ja, tatsächlich alle. Die einen gehen aktiv und unmittelbar auf die besonderen Kinder zu, andere beobachten nur, aber keines verhält sich ablehnend. Alle Kinder nehmen sich innerlich gegenseitig an, alle gehören fraglos zur Klassengemeinschaft dazu.

Was tragen wir Lehrer zum sozialen Leben der Klasse bei? Manchmal – bei allem Einsatz – haben wir das Gefühl: eigentlich nicht viel. Gut, wir geben den Rahmen, und wir selbst haben alle Kinder ins Herz geschlossen; aber innerhalb dieses Rahmens geschieht so viel unter den Kindern »wie von selbst«, und wir stehen teilweise erstaunt daneben.

Am ersten Schultag blieb Nils (Namen geändert), unser kleiner Junge mit Down Syndrom, keine drei Minuten am Platz. Allein sowieso nicht, da schaffte er auch keine zehn Sekunden, bloß auf dem Schoß hielt er es kurz aus. Er durfte in den Nebenraum gehen und dort spielen oder erkundete mit dem Zivi die Schule. Die anderen Kinder schien er eigentlich nicht zu bemerken. Wir holten ihn punktuell immer wieder in den Kreis, aber er blieb nicht.

Am Ende der ersten Woche schon saß er zehn Minuten während des Frühstücks zwischen den andern Kindern allein auf seinem Stühlchen und aß manierlich sein Brot. Und dies nicht, weil wir Lehrer ihn dort hingestellt hätten, sondern weil ein paar Kinder ihn riefen und ihm seinen Stuhl zeigten!

Seither hat sich Nils in Bezug auf die Klassengemeinschaft und diese in Bezug

*Bild links: Fröhliches Treiben in der 2. Klasse*

*Unten: Aus dem Unterricht der 5. Klasse (Fotos M. Storz)*



auf Nils in vielfältiger Weise und sehr erfreulich entwickelt. In den Pausen versucht Nils nicht mehr davonzulaufen, sondern er springt fröhlich lachend mit den anderen Kindern herum.

Eine besondere Freundschaft hat sich zwischen Nils und Sebastian (Name geändert), einem anderen Jungen der Klasse, gebildet, der zu den intellektuell eher wachen Kindern gehört. Mit viel Geduld und Zuneigung wendet sich Sebastian seinem kleinen Freund zu, auch wenn dieser ihn mal pufft und schubst. Nils folgt ihm überall hin und ahmt ihn nach. Sebastian duldet das lächelnd und ist mitunter auch stolz darauf, denn alle Kinder lieben Nils und wünschen sich seine Nähe. – Wenn Sebastian z.B. vorne allein flötet, nimmt Nils seine Ein-Loch-Flöte, stellt sich neben seinen Freund und bläst ernsthaft während des ganzen Liedes mit. Alle im Raum schmunzeln, auch Sebastian. Er lässt sich aber nicht ablenken und flötet ruhig zu Ende.

Nils spricht nicht. Aber er versteht manches, und erst nach und nach haben die Kinder und wir Lehrer gemeinsam entdeckt, was er alles versteht! (Nils ist englischsprachig aufgewachsen; das einzige Wort, das im Klassenraum bisher von ihm zu hören war, war ein lautes, brummiges »No!«)

Nils ist glücklich, wenn man ihn anspricht, ihn ruft und z.B. mit ihm allein in den Nebenraum geht. Sofort kommt er und »arbeitet« bei unseren Einzelförderphasen willig mit. Er liebt Wiederholung von Bekanntem (z. B. Bilderbücher), das quittiert er mit breitem Lächeln. Überhaupt, wenn Nils lacht, ist das ein Geschenk für alle!

Allein, nur so zum »Rumwuseln« wie anfangs, geht Nils inzwischen kaum noch nach nebenan, sondern er bleibt im Raum, beobachtet vom Rand her das Geschehen oder stapft im »Rhythmischen Teil« plötzlich mit im Kreis herum. Ab und zu heben sich jetzt auch schon seine Arme, um die Bewegungen mitzumachen. Besonders bei einem englischen Verschen kennt er alle Gesten. Die anderen Kinder sagen es ihm oft vor und freuen sich, wenn er prompt die Händchen dreht.

Er hat seine kleinen Aufgaben und besteht auf ihnen. So schlägt er morgens den Gong, wenn alle da sind und still im Kreis sitzen, sozusagen als Anfangssignal.

Im Arbeitsteil krickelt er bunt ein ganzes Blatt voll, anfangs wehrte er sich mit Händen und Füßen gegen Stift und Papier. Allmählich beginnt er auch, mit gelb Vorgezeichnetes allein nachzufahren, was für ihn eine große Konzentrationsleistung darstellt.

Beim Märchen sitzt er still entspannt auf dem Schoß. Er hört nicht wirklich zu, taucht aber doch in die anwesende »Zuhörstimmung« mit ein, was ihn sichtlich zur Ruhe kommen lässt.

Und an allem nimmt die Klassengemeinschaft regen Anteil! Das anfänglich hier und da auftauchende »Auslachen« wich schon längst einem fröhlichen gemeinsamen Lachen aus Freude über seine enormen Fortschritte.

Geben die Kinder mit Behinderung den gesunden geradezu Halt? Diese Frage stellte sich mir schon nach den ersten Wochen, und heute möchte ich behaupten: Ja! – Für jedes einzelne Kind ließe sich ein positiver Weg in der Begegnung mit

den Kindern mit Behinderung aufzeigen, der nicht nur die soziale Komponente des Hinwendens, sondern gleichzeitig eine Stärkung der eigenen Person enthält.

Umgekehrt ist es natürlich ebenso: die Kinder mit Behinderung bekommen durch die anderen Kinder, durch die Normalität um sie herum, Halt. Sie werden in das gemeinsame Lernen und in die »Spielregeln« der Schule mit einbezogen, wodurch sich eine Lern- und Erfahrungsbereitschaft aufbaut.

Ja, so gibt es täglich kleinere unscheinbare oder auch großartige, ergreifende Ereignisse der Integration. Wir erleben es als Gewinn, dass Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam leben und lernen dürfen.

*mer*

*Johanna Reimer*

## Zwei Lehrer unterrichten gemeinsam (2. Klasse)

Vom ersten Tag an war deutlich, dass wir zu zweit nie zuviel waren! Die Kinder kommen mit ihren Sorgen und Fragen auf uns zu, erzählen vom gegenseitigen Besuch am Vortag oder den morgendlichen Erlebnissen auf dem Schulweg, tuscheln uns ein Geheimnis zu oder müssen unbedingt einen Witz loswerden: Sie wollen unsere Nähe spüren. Ganz wichtig ist, dass wir wahrnehmen, wie fleißig sie waren und welche Fortschritte sie gemacht haben. Lena stürmt jeden Morgen ins Klassenzimmer, um gleich die Lehrer und dann die anderen Kinder mit freudigen Umarmungen und Küsschen zu begrüßen. Charmant erhalten wir von Richard ein Handküsschen mit dem Kommentar: »Ich geh so gerne in die Schule.«

Die Hinwendung zu den Kindern bewirkt, dass inzwischen ein reges Interesse aneinander und große Offenheit auch innerhalb der Klassengemeinschaft besteht. Auch die stilleren, zurückhaltenderen Schüler werden einbezogen und tauen zunehmend auf. René kam zu uns aus einer Schule mit großen Klassen, wo er sich immer mehr zurückzog und keinen Platz innerhalb der Klasse fand. In unserer kleinen Klasse mit zwei Lehrern genießt er die Nähe, und es gelingt ihm immer besser, seine Bedürfnisse auszudrücken.

Jeder Morgen beginnt mit einer gegenseitigen Wahrnehmung. So wissen wir, in welcher Stimmung die Kinder kommen, welche Fragen sie mitbringen und über welches Thema wir im morgendlichen Stuhlkreis noch sprechen sollten. Mit dieser Nähe und Vertrautheit den Unterricht zu beginnen, bildet die Voraussetzung für ein fruchtbares Miteinander, welches im Zusammenleben und -arbeiten mit den Kindern ein Wir-Gefühl weckt. Wir wollen der Gruppe und dem individuellen Kind begegnen, Orientierung und Sicherheit geben, Vorbild und Autorität sein und den richtigen Weg mit den Kindern gemeinsam entdecken. Das heißt, den Kindern nicht alle Hindernisse aus dem Weg zu schaffen, sondern ihnen zu helfen, eigene Lösungen und Ideen zu finden und an den Inhalten zu wachsen, individuell und gemeinsam. Für die Förderung der Selbstständigkeit werden vielfältige Lernformen gewählt.

Wir sind nicht nur überrascht über die sozialen Fähigkeiten, die daraus er-



*Gleichgewichtsübungen schaffen die Basis für elementare Lernprozesse (Foto M. Storz)*

wachsen, sondern staunen auch über die Lernbeziehungen, die dabei entstehen. So bemerkte Luise nach dem Partnerlesen: »Mit dem Stephan kann ich besonders gut lesen, der liest genauso wie ich.« Danach gingen sie zusammen in die Pause: eine ganz neue Begegnung. Erstaunlich auch, wie ein stark ich-bezogenes Mädchen es schafft, einen wenig motivierten Mitschüler zu freudigem und kontinuierlichem Tun zu bewegen. Im kooperativen und komplementären Lernen und Üben stehen wir Lehrer mit Rat und Hilfe bereit, spezielle Angebote für Kinder mit besonderem Förderbedarf werden möglich.

Wir beiden Lehrerinnen verstehen die Gestaltung von integrativem Unterricht als gemeinsame Aufgabe. Wir arbeiten gleichberechtigt und in gemeinsamer Verantwortung gegenüber allen Kindern zusammen. Die Epochen des Haupt-

unterrichtes teilen wir uns mit den Schwerpunkten Rechnen und Deutsch auf. Die Formenzeichen-Epoche führen wir gemeinsam durch. Im rhythmischen Teil und im Erzählteil wechseln wir uns ab. Eine unterrichtet die Fächer Handarbeit und Religion, die andere Malen und Französisch. Eurythmie, Musik, Englisch und Turnen werden von Fachlehrern erteilt. Im Fachunterricht wird die Klasse kontinuierlich von einer der beiden Klassenlehrerinnen begleitet.

Wir treffen uns wöchentlich zu einer dreistündigen Teamsitzung. Aus dem Rückblick auf die zurückliegende Woche entwickelt sich die Planung für die folgende Woche, in die jede von uns ihre Ideen und Wünsche einbringt. Inhalte werden entschieden, ebenso wie methodisch-didaktische Vorgehensweisen, wobei wir die unterschiedlichen Lernniveaus im Auge haben. Während dieser Teamsitzungen planen wir auch bereits die folgende Epoche. Von Woche zu Woche konkretisieren sich die neuen Vorschläge, ein gemeinsames Vorgehen reift, so dass dies von einer von uns beiden in der Unterrichtssituation umgesetzt werden kann. Die eine ist dabei führend und hat den Blick auf die Klasse, die andere unterstützt in Einzelsituationen. Am Ende jeder Epoche steht die Auswertung der Erfahrungen und Lernfortschritte.

Die besondere Nähe in der Zusammenarbeit, die Spiegelung nicht nur von der Klasse, sondern auch durch die Kollegin, verhilft uns zu Selbsterkenntnis und Selbsterziehung. Offenheit, Ehrlichkeit, Toleranz, Kritikfähigkeit sind wichtige

*Behinderte und nicht behinderte Kinder der Windrather Talschule in selbstverständlicher Gemeinschaft*



zu entwickelnde Fähigkeiten. Wir müssen lernen, mit den Stärken und Schwächen des anderen umzugehen und das Anderssein anerkennen, achten und tolerieren. Wir arbeiten an uns in dem Bewusstsein, dass sich dies auf die Klasse positiv auswirken wird. Eine große Hilfe ist hierbei auch die regelmäßige Team-supervision.

*Ria Schedlbauer*

## Beispiel einer Rechenepoche in der 2. Klasse

Das Begabungsspektrum in einer integrativen Klasse ist sehr breit. Das Lehrerteam steht daher vor der Aufgabe, den Kindern in ihren unterschiedlichen Fähigkeiten, Arbeitsstilen und Lerntempi gerecht zu werden. Die Lernziele für die Kinder ohne Behinderung in dieser Rechenepoche waren: Festigung der bereits gelernten drei Grundrechenarten: Addition, Subtraktion, Multiplikation; Einführung der Division; Erweiterung des Zahlenraumes bis 100. Dabei haben wir etwa fünf verschiedene Begabungsniveaus anzusprechen. Außerdem gibt es einige langsame Rechner, die große Mitte und die schnellen Rechner.

Für die Kinder mit Behinderung steht an, ihnen ein intensives Erlebnis von der Zahl und dem Zählen zu verschaffen. Zählen von 1 bis 10 vorwärts und rückwärts; Zahlen erkennen; Üben des Schreibens der Zahlen; Mengenverständnis anlegen bzw. erweitern. Innerhalb der vier Kinder mit Behinderung gibt es zwei Lern-Niveaus.

Uns ist es besonders wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Kinder nicht nur über den eigenen Lernerfolg freuen, sondern sich ebenso an dem des anderen begeistern können und ihn auf dem Weg dahin unterstützen.

Im rhythmischen Teil, in dem wir immer im Stuhlkreis sitzen, steht die Zahlenarbeit im Vordergrund. Da gibt es Zählübungen, bei denen ein Kind mit Behinderung von zwei anderen Kindern eingerahmt von 1 bis 5 vorwärts und rückwärts zählt und sich dabei in der Gleichzeitigkeit von Schritt und Zahl übt, andere machen eine ähnliche Zählübung mit höheren Zahlen. Dann werden die Reihen chorisch geübt, von Klatschen und Stampfen begleitet.

Nach diesem Üben der inneren und äußeren Beweglichkeit schreibt einer der Lehrer verschiedene Zahlen auf den Boden. Zunächst die Zahlen von 1 bis 5. Ein Kind mit Behinderung bekommt die Aufgabe, diese der Reihe nach abzuhüpfen. Die Klasse nimmt gespannt Anteil daran, ob es die Zahlen findet, und gibt, wenn nötig, Hilfestellungen. Nachdem auch einige höhere Zahlen aufgeschrieben worden sind, hüpfen die anderen Kinder selbstausgedachte Aufgaben in einer der vier Grundrechenarten, die ein anderes Kind daraufhin löst.

Es folgen Aufgaben mit der Trommel, z. B. einfache Zählübungen oder unterschiedlich schwere Additions- und Subtraktionsaufgaben, bei denen ein Kind mit Behinderung, nachdem es selbst gezählt hat, die Aufgabe bekommt, die Trommel zu schlagen. Danach werden Zahlen an die Tafel geschrieben, welche die vier Kinder nach Aufforderung der anderen zeigen. So kann sich der Zahlenraum der

Schüler je nach ihrem Stand erweitern.

Bis zu diesem Zeitpunkt sind die Kinder alle gemeinsam tätig. Folgt nun z. B. eine Rechengeschichte oder die sich über mehrere Tage hinziehende Einführung und Übung der Division, so arbeiten die vier Kinder mit der zweiten Lehrerin teilweise auch in einem anderen Raum.

Nach der Erarbeitung der Grundlagen ermöglicht die Partnerarbeit den Kindern, sich beim Üben gegenseitig kennenzulernen und zu unterstützen. Die Lehrer stellen Lernerpaare zusammen, die verschiedene Aufgaben miteinander bearbeiten. Häufig kommen dabei schon vorher Bitten der Kinder, mit einem der Kinder mit Förderbedarf arbeiten zu dürfen. Die Motivation ist manchmal so stark, dass der Erwachsene nicht gebraucht wird und Zeit für Einzelarbeit mit anderen Kindern ist.

Wenn am Ende die einzelnen Paare im Stuhlkreis zeigen, was sie geschafft haben, und ein Kind erzählt, was es mit seinem Partner gearbeitet hat, der nicht sprechen kann, aber dessen Heft voll Stolz hochhält, dann ergreift die gemeinsame Freude darüber häufig die ganze Klasse. Ein Spieletag mit unterschiedlichen Rechenspiel-Stationen gibt den Schülern eine weitere Gelegenheit zur Wiederholung.

*Silke Reichardt*

## »Warum ausgerechnet eine integrative Waldorfschule?«

Langsam beginnt es zu nerven. Je älter unsere Kinder werden, umso öfter werden wir im Bekanntenkreis gefragt, ob wir denn wirklich das Beste für die beiden tun, wenn wir sie auf eine integrative Waldorfschule schicken. Die Besorgten tasten sich freilich behutsam und zaudernd vor, denn man will ja, wenn Menschen mit Handicaps im Spiel sind, nur nichts Falsches sagen. Wie verklausuliert auch immer – der Tenor ist meist gleich: Warum gerade unsere Kinder auf dieser besonderen Schule, wo sie dies doch gar nicht nötig hätten. Und: Wie ist das mit der Leistungsdifferenzierung, bekommen sie denn genug Futter, sind nicht empfindliche Nachteile für sie zu befürchten, ist das Abitur überhaupt drin? ...

Meine älteste Tochter hatte Besuch von ihrem besten Freund und Klassenkameraden, einem Kind mit Down-Syndrom. Von der Veranda aus konnte ich beobachten, wie sicher und bestimmt sie den für die zahlreichen Nachbarskinder fremden, so anderen Freund in die Spielrunde einführte, und nach kurzer Zeit wurde das Besondere zur selbstverständlichen Normalität. Das Spiel wurde so intensiv, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt nur zwei Kinder die große Runde verließen, um eine bestimmte Fernsehsendung nicht zu verpassen. Sonst waren es mehr.

Hier ereignet sich ein Stückchen realer (mit Bloch: konkreter) sozialer Utopie, die einen gewichtigen Teil ihrer Basis in unserer Schulpraxis findet. So steckt in unserem durch die (un)-»normalen« Umstände exponierten Ansatz ein allgemeines Prinzip. Wir wirken damit dreifach kreativ, d. h. schöpferisch gestaltend in

die Gesellschaft: Einmal kommen unsere Kinder individuell in den Genuss veritabler humanistischer Pädagogik, und die Gesellschaft erfährt andererseits den praktischen Beweis der realen Machbarkeit – zur Nachahmung empfohlen. Drittens stärken wir durchaus die viel zu geringe Fraktion der Menschen mit ausgebildeter sozialer Kompetenz. Möglicherweise entwachsen unserer Gemeinschaft keine Kriegsminister, Spitzenmanager oder millionenschwere Couponschneider, aber durchaus selbstständige, in sich ruhende Menschen, die ihren individuellen, am Gemeinsinn orientierten Weg gehen können.

Für mich ist es gleichzeitig spannend und beruhigend, an einem solchen Experiment beteiligt zu sein und dies geht weit über die Zufriedenheit hinaus, meine Kinder in guter pädagogischer Obhut bei guten Lehrern zu wissen. Ganz konkret erfahre ich täglich und wohltuend, wie befriedigend es ist, vornehmlich die Sache und nicht sich selbst wichtig zu nehmen. Dies hat man nicht oft!

Und so wäre ich wieder beim Abitur und bei den um die Leistungsfähigkeit unserer Kinder besorgten Fragern: Unsere Kinder werden genauso sicher Computer bedienen oder sich in der komplexen Medienwelt zurechtfinden können wie alle anderen, sie werden alle Techniken und Fähigkeiten für ihren individuellen Lebensweg zu dem für sie richtigen Zeitpunkt erlernen und meistern können. Die Maschinen und die entäußerte Scheinwelt werden sie jedoch niemals auffressen.

*Erich Krieger*

*Drittklässler der Windrather Talschule auf dem Weg zum Ackerbau*

