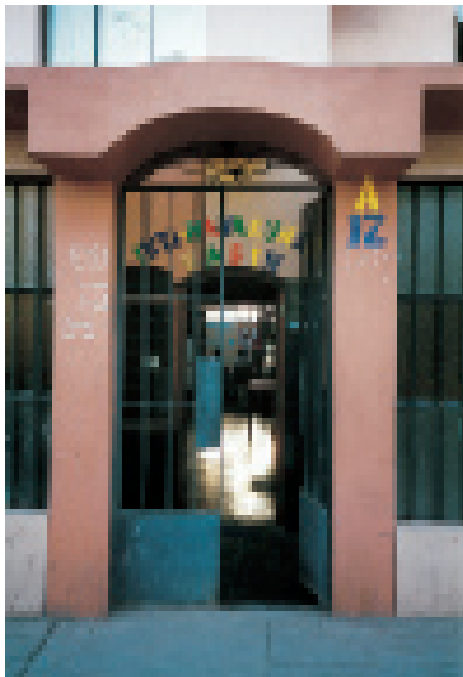


# AUS DER SCHULBEWEGUNG

## Inti Wawakunaq Wasin

### Das »Haus der Kinder der Sonne« in Cusco/Peru

Peru ist ein Land der Gegensätze: eine riesige, brodelnde Hauptstadt Lima – abgechiedenste Dörfer im Hinterland; sandig staubige Wüste an der Küste des Pazifiks; überquellende Vegetation am Amazonas oder im Urubambatal; reich – arm; high-tech – ursprünglichste Handwerke und Ochsenpflüge. Noch immer zieht es viele Menschen aus den Anden in die Städte, aus der traditionellen einfachsten und harten Lebensweise, eingebettet in den Rhythmus der Natur, in den unerfüllten Traum von *Eingang zum »Haus der Kinder der Sonne« in Cusco*



einem besseren Leben – in die Slums von Lima, Cusco ...

Hoch in den Anden (3400 Meter) liegt die alte Hauptstadt der Inkas, Cusco – der Nabel. Das Viertel der Ärmsten der Armen in Cusco heißt Santiago – nur 20 Minuten zu Fuß entfernt vom Placa de Major, den Touristengeschäften und Hotels, in denen man 130 Dollar pro Nacht zahlt, um in einem alten Kloster – nun mit Luxusausstattung – zu schlafen. In Cusco-Santiago lebt die Bevölkerung auf engstem Raum in Lehm-»Häusern«, die Kinder sind meist sich selbst überlassen und versuchen durch Betteln, Postkartenverkauf, Schuheputzen oder Kinderprostitution zu Geld zu kommen. Da es ihnen abends zu Hause meist abgenommen wird, da der Vater es vertrinken muss, sie härteste Schläge oder Missbrauch erwartet, gehen viele der Kinder gar nicht mehr dort hin. Sie schlafen zusammengekauert in Hauseingängen und Hinterhöfen – ewig auf der Hut, um nicht von größeren Kindern ausgeraubt zu werden. Regelrechte Kindergangs sind unterwegs. Da die Kinder nicht registriert sind – es folglich von dem Leid keine Statistik gibt – unternimmt der peruanische Staat nichts. Es gibt in Cusco zwar einige Organisationen, meist kirchliche, bei denen die Kinder sich eine Mahlzeit holen können, aber dadurch lernen sie wiederum das Betteln.

1996 wurde von Jens (Dänemark) und Nandy (Neuseeland) die Idee geboren, für die Straßenkinder in Santiago eine Zufluchtsstätte zu gründen. Vier Jahre währte die Gründungsphase. Die Idee bestand darin, ein Haus zu gründen, in dem die Kinder lernen dürfen, selbstständig zu werden, indem die Eigenaktivität geweckt wird, indem der Wille eine Form bekommt.

So wurde im Januar 2000 »Inti Wawaku-

naq Wasin« – »Das Haus der Kinder der Sonne« gegründet, dessen Präsidentin Luz Marina Figuero Aries (Soziologin) wurde, welche 30 Jahre Erfahrung in der Arbeit mit Straßenkindern hat. Der Start wurde durch Spenden aus Dänemark möglich, wobei einige Startschwierigkeiten durch Unterschlagung von Geldern entstanden – eine für mich unverständliche Art früherer Vereinsmitglieder, zu Geld zu kommen.

Die Mitarbeiter arbeiten überwiegend ehrenamtlich. Eine Sozialarbeiterin, Psychologin, Lederhandwerker, Musiker traditioneller Musik, Schreiner, Köchin, mehrere Nachhilfelehrer und mancher Praktikant versuchen, für die Kinder da zu sein. Cristo, mit dem ich das Gespräch führte, ist Computerprogrammierer – er erstellte gerade die erste Webseite.

Die Kinder, meist zwischen 5 und 18 Jahren, können zwischen 10 und 17 Uhr kommen. In der Küche wird regelmäßig mit den Kindern zusammen gekocht; im großen Wasch-

*Den Willen formen:*

*Schreinern im Inti Wawakunaq Wasin*



*Es wird einfach ... gelebt!*

raum wird gelernt, sich und seine Kleider zu waschen; in der »Schreinerwerkstatt« wird der Umgang mit Werkzeug geübt, Schuhputzkästen und anderes werden dort hergestellt; im Schulraum wird Grundschulwissen vermittelt, da die wenigsten Kinder zur Schule gehen; im Aufenthaltsraum wird täglich einmal zusammen gegessen, gemalt, musiziert ... eben gelebt!

Das ist nur ein Teil der Aufgaben der Mitarbeiter, die natürlich seltenst alle gleichzeitig im Hause sind. Meist kommen Aufgaben hinzu, die eigentlich in den Händen der Eltern liegen sollten, was diese aber nicht leisten können, da sie ihr eigenes Leben nicht meistern können. In Peru ist der Schulbesuch kostenlos, aber jedes Kind braucht Bücher und eine Uniform. So wird versucht, durch Spendengelder den Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen, was etwa 20 Mark im Monat kostet.

So gut wie alle Kinder aus Santiago haben keine medizinische Versorgung, so werden Wunden verbunden oder gemeinsame

Arztbesuche unternommen ... Nach Schlägereien braucht jedes Kind einen Zufluchtsort! Nach einem Missbrauch braucht jedes Mädchen vertrauensvolle Zuwendung! Nach harten Worten braucht jede Seele eine offene freundliche Begegnung!

Oft werden diese Kinder nach kriminellen Handlungen (oft um ihren Hunger zu stillen) von der Polizei in staatliche Heime gebracht, aus denen sie nach kurzer Zeit wieder entfliehen. Inzwischen ist die Mitarbeiterschaft auch Ansprechpartner der Polizisten in Cusco-Santiago geworden, so dass die Kinder einen Fürsprecher haben. Für alle diese Aufgaben bräuchte es ein ständig offenes Haus und feste Mitarbeiter, denn die Aufgaben wachsen!

Jeden Samstag vormittag gehen vier Mitarbeiter über die Plätze und sprechen Kinder an, die der Hilfe bedürfen – so lernen immer mehr Kinder das Haus Inti Wawakunaq Wasin kennen. 70 Prozent der Kinder sind momentan Jungen, da sie mehr unterwegs sind; die Mädchen sind durch die Hausarbeit und die Kinderprostitution nicht auf den Plätzen anzutreffen. Mehr als 20 Kinder

suchen täglich dieses Haus und seine Mitarbeiter auf. Ein weiteres Ziel ist der Bau eines Schlafhauses mit einem festen Mitarbeiter, denn ein ruhiger, vertrauensvoller Schlaf ist den Kindern bisher unbekannt.

Ich habe versucht, das Gesehene und Gehörte so sachlich wie möglich zu beschreiben – eigentlich müsste ich schreien ... Jeder mag sich sein eigenes Bild malen. Es sollte auch nicht moralisierend auf die Missstände in anderen Länder hingewiesen werden – aber die Arbeit der Menschen von Inti Wawakunaq Wasin soll hiermit gewürdigt werden.

Wer die wundervolle Inka-Stadt kennenlernen möchte, ist im »Haus der Kinder der Sonne« willkommen, gerne auch für ein längeres Praktikum (spanisch), als Pate, als Spender oder eben als Besucher.

Kontaktadresse: Inti Wawakunaq Wasin, Muidod Verinal, Villa del Sol A 12, Cusco Santiago/Peru, (0051) 084-221363, [iwwmail@terra.com.pe](mailto:iwwmail@terra.com.pe) *Almuth Voges*

## Congreso Internacional de Jardines de Infancia Waldorf

### Internationaler Kongress der Waldorfkindergärten Südamerikas in Lima/Peru

Am 12. Juli strömten fast 180 Menschen aus ganz Südamerika, von Argentinien bis Mexiko, durch das gut bewachte Tor der Waldorfschule Lima, die mitten in der Riesenstadt wie eine Oase wirkt. Reges Leben herrschte, viele Klassenräume dienten als Schlafraum, ein großes Essenszelt war aufgeschlagen, wo wir vom Schulkoch und der 11. Klasse köstlich bewirtet wurden.

Es herrschte eine erwartungsvolle Atmosphäre – viele der Teilnehmer waren zum ersten Mal auf einer Tagung, sahen, wie viele Gleichgesinnte im eigenen Land arbeiten, und hörten von den Aufgaben der Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten. Es war Juli und somit Winter in Peru. Der Eröffnungsvortrag von Roswitha Spittler war unserem Leitmotiv »Der

michaelische Impuls in der Pädagogik« gewidmet. Die dafür aufgehängten Bilder begleiteten uns durch die Tagung, ebenso das intensive Zuhören in allen Vorträgen und Arbeitsgruppen. In den Ländern Südamerikas sind überall Polaritäten anzutreffen, so wie wir Europäer sie gar nicht kennen. Deshalb ist es viel schwerer abzuwägen, Gleichmut zu üben, initiativ zu werden. Viele Kinder leben in Armut, sind verwahrlost, haben Missbrauch erlebt, reagieren mit Aggression oder Resignation – dürfen nicht Kind sein!

In den Morgenvorträgen ging Michaela Glöckler auf diese Thematik ein und zeigte Wege auf, durch die man sich selber wieder stärken kann, zur inneren Ruhe findet, wenn man täglich mit diesen Angriffen auf die Kindheit konfrontiert ist. Ein Abendvortrag zur »Alliance for Childhood« fand im Museum de la Nacion als öffentliche Veranstaltung statt. Viele Menschen waren gekommen, einige trafen sich im Anschluss zum Gespräch. Ob sich daraus gemeinsame Taten ergeben?

In den Arbeitsgruppen am Morgen und am Nachmittag wurden verschiedenste Themenbereiche aus der Kindergartenpraxis angeboten: Jahresfeste und -rhythmus, die Erziehung der Sinne, die Bedeutung der Hausarbeit im Waldorfkindergarten, die Schulreife, die heilende Kraft des Rhythmus, der Reigen, die Kinderbeobachtung. Zwischen den Arbeitsgruppen konnte man an fünf verschiedenen künstlerischen Gruppen teilnehmen: Eurythmie, Chor, Sprachgestaltung, Plastizieren und Malen mit Wachsböcken.

Die wichtigste Aufgabe des Kongresses war die Begegnung mit Menschen, die auf



Vortrag vor den Teilnehmern des Kongresses in Lima

der Suche nach einem neuen Ansatz in der Pädagogik (nicht alle Teilnehmerinnen arbeiten in Waldorfkindergärten) sind. Viele stehen ganz am Anfang des Weges, viele davon sind mutige Einzelkämpferinnen unter für uns Europäer »unzumutbaren Verhältnissen«. Die vielen Kinderseelen, die innerlich von jedem Teilnehmer mitgetragen wurden, brauchen in Südamerika intensive Zuwendung. Die Medien oder die beißende Armut beherrschen die Kindheit – ich sah nur im Waldorfkindergarten spielende Kinder und auf einer Verkehrsinsel zwischen Bleigestank und hupendem Chaos zwei Buben Fangen spielen!

Am letzten Abend fand ein wichtiger Schritt statt: Für jedes Land Südamerikas saßen die Ländervertreterinnen mit Jürgen Flinspach (IVW Stuttgart) und Ines Spittler (IVW-Südamerika Madrid) auf der Bühne. Dieses Gremium beschloss, weiterhin Kongresse, Tagungen, Fortbildungen, Veröffentlichungen u.a.m. zu planen und durchzuführen, womit die Verantwortung übernommen wurde, dass die Waldorfpädagogik, dem einzelnen Land entsprechend, sich entfalten kann.

*Almuth*

# Ca'n Jaitit – ein Kindergarten auf Mallorca

Der Waldorfindergarten auf Mallorca hat ein neues Zuhause. Nach drei Jahren in Santa Maria haben wir endlich die geeigneten Räumlichkeiten in einem Dorf gefunden, dessen Name uns alle hoffen lässt: Binissalem (Bini Salem – Söhne und Töchter des Friedens).

Seit geraumer Zeit hat der Verein einen Platz gesucht, der es uns einerseits ermöglicht, eine größere Zahl von Kindern aufzunehmen, und der andererseits auch geeignet ist, unsere kulturellen Aktivitäten (Vorträge, Kurse, künstlerische Seminare) weiterzuführen.

CA'N JAIIIT ist ein altes, geräumiges Herrenhaus. Hier können zwei bis drei Kindergruppen betreut werden. Vortragssäle sind auch vorhanden. Einige Räume würden wir gerne Freunden und Gästen zur Verfügung stellen, die einige ruhige Ferientage abseits der großen Touristenzentren verbringen möchten.

Binissalem liegt im Herzen der Insel, auf der Südseite des Tramuntanagebirges, wo die Bergwelt Mallorcas auf eine weite, offene Ebene trifft. Auf Grund seines Kulturgutes wurde Binissalem 1983 zum Kunsthistorischen Dorf erklärt. Die Stadt Palma, 22 Kilometer entfernt, lässt sich leicht mit dem Auto oder Zug erreichen.

Die Miete für das Haus ist sehr hoch. Die Immobilienpreise auf der Insel sind in den letzten fünf Jahren in die Höhe geschossen. Grund dafür ist nicht zuletzt die steigende Nachfrage aus anderen Ländern wie Deutschland, Großbritannien, Frankreich und Skandinavien. Dieser Zustrom aus anderen europäischen Ländern hat eine interessante Mischung im menschlichen Miteinander geschaffen (im Kindergarten sind z.Zt. Kinder sieben verschiedener Nationalitäten). Unsere Hoffnung geht trotz aller Schwierigkeiten dahin, eines Tages ein eigenes Haus erwerben zu können.

Der Etat für das kommende Jahr wird aus Beiträgen von Mitgliedern, Eltern und Freunden erstellt. Unsere finanziellen Mittel reichen nicht aus, um Einrichtungsgegenstände, Material und Spielzeug anzuschaffen, um Haus und Kindergarten entsprechend auszustatten und die Kindergruppe zu erweitern. Auch der Garten wartet auf seine Bepflanzung, auf Gartengeräte und Spielzeug.

Wer uns unterstützen möchte, wende sich bitte an: CA'N JAIIIT, Arbeitskreis für Kunst und Kreativität, C/d'en Laparra, 8, E-07350 Binissalem/Mallorca, Tel./Fax 0034-971-886200, E-Mail: waldorfmallorca@yahoo.es  
*Laura Pla*

*Die Kindergartengruppe auf Mallorca umfasst Kinder verschiedenster Nationalitäten*



# Erste internationale Tagung in Tschechien

Seit 1993 organisiert die IAO<sup>1</sup> in Mittel- und Osteuropa Fortbildungskurse für Waldorfler, vorwiegend für den Mittel- und Oberstufenbereich.

Diese Veranstaltungen finden ausschließlich auf Anfrage von Waldorfschulen oder Landesverbänden für Waldorfpädagogik statt und helfen den jungen Schulbewegungen, den rasanten Aufbau seit den 90er Jahren qualitativ zu bewältigen. Dem unermüdbaren Einsatz von Günter Althage ist es zu verdanken, dass inzwischen jährlich über 40

mehrtägige bzw. einwöchige Kurse in 12, demnächst wohl 15 Ländern<sup>2</sup> stattfinden können. Es gelingt ihm immer wieder, neue Teams mit Lehrerinnen und Lehrern aus den deutschen und anderen europäischen Waldorfschulen zu bilden, die unentgeltlich ihre Erfahrungen weitergeben und gleichzeitig wichtige menschliche Beziehungen knüpfen. Darüber hinaus werden für die Schulen dieser und weiterer Länder bis in den asiatischen Raum hinein Beratungen, Kontakte und – in Zusammenarbeit mit den

- 1 IAO = Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel- und Osteuropa und weiter östlichen Ländern e.V.
- 2 IAO-Veranstaltungen in: Armenien, Estland, Georgien, Lettland, Litauen, Moldawien, Polen, Rumänien, Russland, Tschechien, Ukraine, Ungarn; demnächst: Kroatien, Slowenien und Slowakei; Beratungen auch für Schulen bzw. Initiativen in Kasachstan, Kirgisien, Tadschikistan



*Als Kursleiter und Vortragende nahmen aus Tschechien Jan Dostal, aus Deutschland Albert Schmelzer (Lehrerseminar Mannheim) und Michael Zech (IAO) sowie aus den Niederlanden Christoph Wiechert (Pädagogische Sektion, Dornach) teil. Außerdem wirkten an der Unternehmung Tiiu Bläsi-Käo (Stuttgart) und Nana Göbel (»Freunde der Erziehungskunst«, Berlin) tatkräftig mit.*

»Freunden der Erziehungskunst« sowie einer Reihe von Stiftungen – auch materielle Hilfen vermittelt.

Seit Beginn dieser Aufbauhilfe ist den Verantwortlichen der IAO bewusst, dass sich die Waldorfpädagogik in den jeweiligen Ländern eigenständig, d.h. den jeweiligen Kulturen entsprechend entwickeln muss. Daraus folgt, dass Waldorfpädagogik nicht einfach von West nach Ost zu exportieren ist, sondern die östlichen Schulen darin zu unterstützen sind, ihre eigenen Profile und Unterrichtsorganisationen zu verwirklichen. – Diese Aufgabe ist heikel. Die Eltern und Lehrer, die heute die Verantwortung für den Aufbau der Waldorfschulen in Mittel- und Osteuropa tragen, sind durch ein sozialistisches Bildungssystem gegangen, das gerade darauf ausgerichtet war, die lokalen und regionalen Kulturen zu übergehen, um ein materialistisch orientiertes Ein-

heitsbewusstsein aufzubauen. Es gibt daher keine Leitbilder für ein pluralistisches, auf den Reichtum der kulturellen Verschiedenheiten aufbauendes Schulwesen. Ja, vielfach wird erst in der Begegnung mit Waldorfpädagogik und der ihr zu Grunde liegenden Anthroposophie die Aufmerksamkeit auf die wieder zu entdeckenden kulturellen Wurzeln gelenkt. So muss die Begegnung zwischen Vertretern aus dem Teil Europas, in dem sich die Waldorfpädagogik seit über 80 Jahren entfalten konnte, und Menschen, die diese Pädagogik erst seit wenigen Jahren kennen, so gestaltet werden, dass sich langsam ein Bewusstsein für eine an der geistigen Natur des Menschen orientierte Pädagogik bildet, die die Lebenssituation und Kultur der Menschen einbezieht. Mit anderen Worten: Was sich im Westen als Lehrplaninhalt in den Waldorfschulen bewährt hat, kann der Anregung zur Eigearbeit dienen, darf aber im Osten nicht als Rezept importiert werden.

Natürlich muss eine eigenständige Lehrplangestaltung auf einer gründlichen Erarbeitung der anthroposophischen Menschenkunde aufbauen, denn nur so sind didaktische und methodische Kriterien zu gewinnen. Außerdem zeigt sich, dass Waldorfpädagogik längerfristig nur dann Verbreitung finden kann, wenn sie authentisch in der Landessprache vertreten wird. So stellt sich für die IAO neben der sicher noch viele Jahre nötigen Aufbauhilfe durch Lehrerbildung die Aufgabe, Menschen, die für die Waldorfpädagogik eintreten wollen, zu ermutigen und zu fördern. Dafür hat sie einen Weg gewählt, der auf kollegiale Arbeit, Verbindlichkeit und Mitverantwortung setzt.

So wurden in diesem Sommer erstmals Vertreterinnen und Vertreter aus den Mittel- und Osteuropäischen Ländern eingeladen, die zum einen eine mehrjährige Unterrichtspraxis haben und zum anderen Verantwortung für ihre Waldorfschule übernehmen wollen bzw. übernommen haben. Das Tref-

fen fand im tschechischen Semily mit über 30 Menschen aus neun Ländern statt. Es war die erste internationale Tagung für die inzwischen ca. 80 Schulen umfassende Waldorfschulbewegung in den postkommunistischen Ländern. Als umsichtige Gastgeber fungierten Dušan Plestil und Tomas Zdražil, beide Lehrer an der Waldorfschule in Semily. Tagungssprachen waren Deutsch, Englisch und Russisch.

Vier Tage lang arbeiteten die Teilnehmer auf der Grundlage von Rudolf Steiners »Theosophie« am Grundverständnis des anthroposophischen Menschenbildes, um anschließend in Gruppen entweder *die Lebensbedingungen des Waldorflehrers* oder *die Grundlagen der Jugendpädagogik* oder *Gesichtspunkte zur Sozialgestalt der Waldorfschulen* zu erarbeiten. Während in der anthroposophischen Arbeit konkret geübt wurde, wie menschenkundliche Begriffe in kollegialer Zusammenarbeit gebildet werden können, hatte die anschließende Arbeit den Charakter eines Austauschs, in dem die unterschiedlichen Erfahrungen aus den etwa gleich alten Schulen der verschiedenen Länder zu einer fruchtbaren wechselseitigen Beleuchtung der Fragen beitrugen. Besonders in der Arbeitsgruppe zur Sozialgestalt wurde erlebbar, wie autonome Schulen zu immer neuen Varianten der Organisation kommen, wie aber auch typische Phasen (z.B. schwindendes Eltern-Engagement) und für die Selbstverwaltung charakteristische Probleme (z.B. Kompetenzgliederung) die Schulen vor ähnliche Probleme stellen. So setzte alsbald eine kollegiale Beratung ein, Varianten und Lösungen wurden diskutiert, wechselseitiges Lernen entstand.

In der nachmittäglichen Gesprächsrunde, in der sich die Teilnehmer mit kurzen Berichten bekannt machten, wurde zudem deutlich, dass die anwesenden Kolleginnen und Kollegen, die heute Verantwortung an ihren Schulen tragen, häufig sehr ähnliche biographische und berufliche Erfahrungen haben. Auch hier trat der Effekt ein, dass die

jeweils eigene Lebenssituation durch die Spiegelung im anderen Menschen bewusster wahrgenommen werden konnte.

Mit Vorträgen zur Geschichte des 20. Jahrhunderts konnten zum einen Beiträge zur Methode symptomatologischer Betrachtung, zum anderen aber auch Grundlagen zur Betrachtung der gemeinsamen jüngsten Vergangenheit gegeben werden. Dabei wurde deutlich, wie wichtig eine innere Durchdringung der Ereignisse dieses Jahrhunderts großer Katastrophen, aber auch großer Neuanfänge für alle Beteiligten ist, denn noch immer belasten Vorurteile, falsche Mythen und Unkenntnisse die Begegnungen der Menschen verschiedener Völker.

Als am letzten Abend dieses Treffen ausgewertet wurde, zeigte sich, dass der menschlichen Begegnung mit Waldorfpädagogen anderer Länder höchster Stellenwert zugemessen werden muss. Viele Teilnehmer äußerten, dass sie sich durch den Austausch mit Kollegen in ähnlichen Situationen für die schwierige Aufgabe gestärkt sehen, Verantwortung für die Entwicklung der Waldorfschulen bei noch relativ geringem Erfahrungsstand übernehmen zu müssen. Erfreulich war auch das Erlebnis, dass an vielen Orten bereits eigenständige Kompetenz für Sozialprozesse, für Qualitätsfragen und für die allgemeinen Lebensbedingungen eines freien Schulwesens gewachsen sind.

Es blieb der Eindruck, dass die zahlreichen Probleme zwar jeweils selbstständig gelöst werden müssen, durch eine solche internationale Zusammenarbeit aber die Möglichkeit besteht, für die Lösungen Anregungen und Hilfe zu bekommen.

So wünschten sich alle teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen eine Fortsetzung im nächsten Jahr, wobei sowohl gezielt und vorbereitet an den menschenkundlichen Grundlagen, als auch an Fragen der Schulentwicklung wie Elternarbeit, Öffentlichkeitsarbeit etc. weitergearbeitet werden soll. Besonderes Interesse artikulierten einige Teilnehmer für die Grundlagen der sozialen Dreigliederung und für Beiträge, die die geistigen Prozesse in der Gegenwart und nahen Zukunft beleuchten sollen.

Wenn man erlebt hat, wie sich Lehrer aus Tschechien, Lettland, Estland, Ungarn, Deutschland, Russland, Rumänien, Holland und der Ukraine am ersten Tag fremd waren und eine gemeinsame Arbeit in drei Sprachen kaum möglich schien und wie am letzten Abend sich die Menschen verschiedenster Nationen im ausgelassenen Volkstanz über die gelungene Zusammenkunft freuten, kann man voll Zuversicht in die Zukunft blicken.

*Michael Zech*

Waldorfpädagogik in Lettland:

## Der erste Waldorfschulneubau

Nun gibt es den ersten Waldorfschulneubau in Lettland seit der Erlangung der Unabhängigkeit von Russland seit Anfang der 90er Jahre. – Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion und dem Ende der Herrschaft der Sowjets über die baltischen Staaten endete auch das sozialistische Schulsystem,

das den jungen Menschen zu einem brauchbaren Glied des Staates erziehen wollte. Schon bald tauchte in Lettland die Frage nach einer Pädagogik auf, die dem jungen Menschen die Möglichkeit zur freien Entfaltung seiner Persönlichkeit gibt.

Von vielen Seiten – Eltern, Lehrern und Behörden – wurden Kontakte zur Waldorf-





*Im September 1999 wurde das Richtfest für das Fachwerkhaus gefeiert*



*Die Fächer wurden mit Strohballen verfüllt und innen und außen verputzt*

schulbewegung in Deutschland, Norwegen, Dänemark und Schweden gesucht; und das Bildungsministerium in Riga lud noch im Jahr der Befreiung zu einem einwöchigen Seminar für 50 Schuldirektoren und -direktorinnen über Waldorfpädagogik und -methodik ein. So entstanden in den acht bis neun Jahren lettischer Selbstständigkeit fünf Waldorfschulen, sechs Waldorfkindergärten und zwei heilpädagogisch-sozialtherapeutische Einrichtungen auf anthroposophischer Grundlage. Der Staatspräsident Lettlands – Guutis Ulmanis – schrieb 1997 in einem

Brief an Marina Lippke vom Deutsch-Lettischen Freundeskreis: »... Die Popularität der Waldorfpädagogik wächst in Lettland ständig, und die Idee hat die Herzen vieler Lehrer, Studenten und Eltern erobert, weil diese Methode der jungen Persönlichkeit eine reale Möglichkeit zur freien Entfaltung der Persönlichkeit gibt. Ich anerkenne Ihre lobenswerten Bemühungen und wünsche Ihnen weiterhin Erfolg.«

Die ersten Waldorfschulen entstanden in Riga, in Grobina und in Adazi. Dazu gesellte sich die Heimschule Stikli in Kurland, und

*Das fertige Schulhaus in Renceni (kurz vor der Einweihung im Herbst 2000): im Erdgeschoss gibt es drei Klassenräume und einen Saal*



als jüngste Gründung gibt es jetzt seit wenigen Jahren die kleine Schule in der Landgemeinde Renceni nördlich von Valmiera. Die Lehrer erhielten vielfach in Deutschland, Dornach, Norwegen und in den USA eine Waldorf-Zusatzausbildung, und inzwischen gibt es in Riga eine berufsbegleitende Ausbildung für Lehrer, die an den lettischen Schulen arbeiten bzw. arbeiten wollen. Vielfach haben die Kollegen auch kürzere oder längere Zeit in europäischen Waldorfschu-

höherwertig sind, das wollen die örtlichen und regionalen Schulverwaltungen noch nicht als gegeben anerkennen. Selbst der Hinweis auf die Bedeutung von mehr als 800 Waldorfschulen in aller Welt trägt noch nicht dazu bei, dass der alte Grundsatz: »Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser« umgewandelt werden konnte in: »Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser«. Zwei Waldorfschulen in Lettland nennen sich Briva Valdorffaskola, also Freie Waldorfschule (Adazi



*Unterricht im alten Kindergartenhaus*

len hospitiert (zum Teil zwei Jahre). Die meisten Waldorfkindergärten und Schulen sind verwaltungsmäßig mit staatlichen bzw. kommunalen Institutionen verbunden. Das hat Vorteile (zum Beispiel für die Finanzierung der Lehrergehälter und Schulsachkosten) und auch Nachteile, weil die Schulen nicht als *Freie* Waldorfschulen verstanden werden können. Sie sind weitgehend gebunden an staatliche Richtlinien und Lehrpläne, und alljährlich wird der Leistungsstand der Kinder auf Gleichartigkeit mit staatlichen Vorgaben überprüft. Dass Waldorfschulen gleichwertig oder gar

und Renceni). Obwohl die Schulgesetzgebung in Lettland Zuschüsse für freie Schulen vorsieht (nach Haushaltslage), müssen in Adazi und Renceni die Eltern für Sachkosten und Lehrergehälter aufkommen (200 bis 250 Mark Schulgeld im Monat), und es gibt nur gelegentlich geringe kommunale und staatliche Zuschüsse. Da kommt es oftmals zu finanziellen Engpässen in den Haushalten, besonders bei den Lehrergehältern. Vielfach mussten die Lehrer längere Zeit auf ihren Unterhalt warten, so dass sie gezwungen waren, einen zweiten »Job«

zu suchen oder in den Ferien in Westeuropa Geld zu verdienen. Viele unserer Waldorfkollegen in Lettland haben bei ihrer Wohnung oder am Stadtrand einen Garten mit Plastiktreibhaus, um die Grundnahrungsmittel selbst zu produzieren.

Die Unterbringung der neuen Schulen war von Anfang an ein großes Problem: Riga musste mehrfach aus beengten Verhältnissen umziehen, bis man einen völlig verwahrlosten russischen Kindergarten jenseits der Daugava fand, der aufwendig und mit viel Liebe und Engagement von Eltern und Lehrern renoviert werden konnte. Grobina startete mit den ersten Klassen im örtlichen Freizeitschulgebäude. Als die Schule wuchs, fand man ein Kolchos-Verwaltungsgebäude, das in eine Schule verwandelt wurde. Adazi als künstliche Kolchos-Gemeinde erhielt einen Kindergartenbau, ein Vorzeigeobjekt aus der Breschnjew-Zeit.

Alle drei Schulen platzen aus den Nähten und wissen nicht, wie und wo sie in diesem Jahr mit den Oberstufenklassen bleiben sollen. Alle drei Schulen haben großzügige Baupläne in den Schubladen liegen, deren Verwirklichung sicherlich zehn Millionen Mark erfordern würde. Dafür fehlen aber die staatlichen Zuschüsse oder westeuropäische Sponsoren. Die Waldorfschulbewegung in Deutschland hat schon viel Geld bereitgestellt für Ausbildung von Lehrern, Ausbau und Einrichtung der lettischen Schulen wie auch für Patenschaften für Kinder, deren Eltern kein Schulgeld bezahlen können.

Die Heimschule für entwicklungsgestörte Kinder in Stikli hatte andere Probleme: Die schulischen Einrichtungen waren und sind optimal, wohingegen die Unterbringung im Heim schlicht menschenunwürdig war. Inzwischen konnten zwei Bauruinen aus der Sowjetzeit mit Hilfe der Staatskanzlei von Nordrhein-Westfalen und des Deutsch-Lettischen Freundeskreises renoviert und fertiggestellt werden, so dass Heim und Schule jetzt Vorzeigeobjekte für lettische

Verwaltungen und Medien sind.

Die jüngste Waldorfschulinitiative ist die freie Schule in Renceni, wo seit 1995 ein Waldorfkindergarten besteht. Man fand ein altes Bauernhaus, und in zwei gemütlichen Stübchen mit Kachelöfen begann die Arbeit, nachdem eine gründliche Renovierung und Verwandlung von einer Bauernstube in einen Kindergarten vorgenommen wurde.

Renceni ist eine kleine Bauerngemeinde nicht weit von der Grenze zu Estland. Die nächsten Städte Valmiera und Rujena liegen rund 15 bis 20 Kilometer entfernt. Die Bevölkerung im Umkreis von Renceni hatte weitgehend in den Kolchosen gearbeitet, aber nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion lösten sich die Kolchosen auf, und die Kolchosbauern zogen sich auf ihre alten Höfe zurück. Eine Kuh, ein paar Hühner und ein Gemüsegarten hinter dem Haus sorgten für den Lebensunterhalt, wohingegen die Arbeitslosenhilfe nicht ausreicht, eine Familie zu ernähren.

Die Eltern waren begeistert von der neuen Art des Waldorfkindertages, von der liebevollen Arbeit mit den Kindern und von der Renaissance lettischen Festefeierns. Viele Kindergärtnerinnen und Pädagogen aus dem Umkreis waren neugierig und hospitierten im Waldorfkindergarten, und die Gemeinde war stolz auf »ihren« Kindergarten.

Es gehört zur Symptomatik der Waldorfkindergarten-Bewegung, dass da, wo Eltern mit ihrem Kindergarten glücklich sind, die Frage nach der Fortsetzung der Pädagogik in der Schule auftaucht. Waldorfkindergärten sind Pflanzstätten für zu begründende Waldorfschulen. So auch in Renceni: Eltern, Freunde und Mitarbeiter fanden sich zusammen in einem Träger- und Förderverein für eine Freie Waldorfschule in Renceni, und die Genehmigung der Regierung ließ nicht lange auf sich warten. In Waldorfkreisen herrschte allerdings große Skepsis: Wie kann eine Freie Waldorfschule in einer ländlichen Umgebung mit großer Arbeitslo-

sigkeit existieren? Gibt es genug Eltern, die für ihre Kinder Schul- und Fahrgeld aufbringen, wo doch die kommunalen Schulen schulgeldfrei sind? Können sich die Eltern für eine solche Pädagogik entscheiden, wo doch in den Medien auch massive Vorbehalte und Vorurteile verbreitet werden?

Aber die Freunde in Renceni ließen sich davon nicht beeindrucken, zumal Hilfsangebote aus den USA, Norwegen und Deutschland vorlagen, die den Mut zur Aufnahme der ersten Kinder im Jahre 1997 gaben. Aber wohin mit den Kindern? Was sollte man den Eltern vorzeigen, wenn sie ihre Kinder für eine Schule anmelden wollten? Es gab doch kein Schulgebäude. – Die Gemeinde half hier mit einer Hälfte des über 100 Jahre alten Gemeindehauses. Zwei große Räume wurden liebevoll und sachgemäß renoviert und eingerichtet für den auf 25 Kinder angewachsenen Kindergarten, während das erste Klässchen Unterschlupf im alten Kindergarten fand (*siehe Bild auf S. 1172*). Gleichzeitig machten sich Eltern und Mitarbeiter auf die Suche nach einem neuen (alten) Schulgebäude, weil höchstens zwei Klassen im alten Kindergarten untergebracht werden konnten.

Aber alle Objekte erwiesen sich als ungeeignet, und so entschloss sich der Trägerverein zu einem Neubau. – Mit Hilfe der Freunde in Westeuropa konnte ein über 20 Hektar großes Wald- und Ackergrundstück erworben werden, und eine bekannte lettische Architektin entwarf ein Schulhaus, das ursprünglichem lettischem Baustil entsprechen sollte: ein zweigeschossiges Fachwerkhaus mit Walmdach und Schindeleindeckung. Die Planung umfasste eine Eingangshalle, fünf Klassen- und mehrere Nebenräume. Als Heizung sollten zwei Kachelöfen dienen, die mit eigenem Holz versorgt werden könnten. Die Gesamtkosten wurden auf 120.000 bis 150.000 Mark geschätzt. Hier entschloss sich der Deutsch-Lettische Freundeskreis, der schon beim Ausbau der Kindergärten, beim Erwerb des

Grundstücks und bei der Beschaffung eines Schulbusses geholfen hatte, den Freunden in Renceni zu helfen, den Bau zu realisieren.

Bald begannen die Vorbereitungen für die Schulgemeinde: Feldsteine für das Fundament wurden gesammelt, schlagreife Bäume aus eigenem Wald wurden gefällt, zersägt und das Holz getrocknet, ein Schindelmacher produzierte ein Meter lange Schindeln für eine Dachfläche von 200 Quadratmetern, und in einer großen Scheune wurden Heu- und Strohballen in der Größe von Hohlblocksteinen gesammelt, denn die Wärmedämmung von Stroh und Heu ist viel größer als bei Ziegeln und Lehm.

Aber es war nicht einfach, die lettischen Behörden von einem Holz- und Strohhaus für eine Schule zu begeistern. Von Fachleuten und Aufsichtsbehörden wurden die Pläne der Architektin als »spinnen« beurteilt. Aber der Kindergärtner Raimonds Stulbergs absolvierte eine Ausbildung als Strohhaus-Facharbeiter in Norwegen und brachte Expertisen über Erfahrungen in Skandinavien und Kanada mit, so dass mit vielen Verhandlungen Vorbehalte abgebaut und Kompromisse vereinbart werden konnten.

Im Frühjahr 1999 wurde das Fundament gelegt, und schon im September konnte Richtfest gefeiert werden. Rechtzeitig vor dem Winter 1999/2000 waren das Dach gedeckt und die Außenwände verputzt. Anfang 2000 sollte der Innenausbau beginnen, aber es fehlte an Wärme (die beiden großen Kachelöfen waren noch nicht installiert), und es fehlte an Geld. Der Bau musste während der Wintermonate ruhen, und bald wurde deutlich, dass die Baukosten um über 100 Prozent gestiegen waren. Das hing einerseits mit den immer neuen Auflagen zusammen, die die Behörden erließen, andererseits sind seit dem Beginn der Planung die Preise für qualitativ gutes Material in Lettland den Bauherren davongelaufen.

Nun galt es zu Beginn des Jahres 2000 dabei zu helfen, das, was gut begann, auch



*Weihnachten 1997: Im neuen Kindergarten mit Jolanta Dreimane und Raimonds Stulbergs*

zu einem guten Ende zu führen: Mit Hilfe der Staatskanzlei von Nordrhein-Westfalen konnte in intensiv geführten Verhandlungen mit der lettischen Regierung erreicht werden, dass diese die Kosten für die Straße übernahm (40.000 Mark), so dass Nordrhein-Westfalen den gleichen Betrag zur Verfügung stellte. Die Software-Stiftung in Darmstadt half mit einer Spende von 60.000 Mark, hinzu kamen fünfstellige Hilfen von den Bochumer Banken, von der Mahle-Stiftung und von den »Freunden der Erziehungskunst«, und schließlich ermöglichte Rotary-International in Zusammenarbeit mit den Rotary-Clubs Valmiera und Wuppertal, so dass für 26.000 Mark neue Schulmöbel von den Johannitern nach Lettland gebracht werden konnten. Last not least gab es einige große, mehrere mittlere und unzählige kleine Spenden und Patenschaftsgelder von Freunden aus dem Deutsch-Lettischen Freundeskreis, von Schulkollegien, Kindergärten und Schulbasaren, insgesamt in Höhe von etwas über 100.000 Mark. Der Spendenaufruf des Freundeskreises hatte bewirkt, dass den Freunden in Renceni seit Beginn der Zusammenarbeit 300.000 Mark vermittelt werden konnten und dass im November 2000 das neue Wunderbau-

werk – wie es die lettische Presse bezeichnete – eingeweiht werden konnte.

Der Bau hatte in Lettland große Aufmerksamkeit hervorgerufen. Pädagogen und Schulverwaltungsleute aus dem ganzen Baltikum, Architekten, Bauunternehmer, Radio-, Fernseh- und Presseleute waren fast täglich auf der Baustelle, Schülergruppen aus verschiedenen Waldorfschulen verbrachten einige Wochen in Renceni, um beim Bau zu helfen, und alle bewunderten den Mut und die Energie einer kleinen Schulgemeinde, ihren Kindern eine Schule zu bauen. Bei der Einweihung am 19. November 2000 war eine große Schar von Gästen versammelt, die mit den Kindern, Eltern und Mitarbeitern das Fest feierten.

Wenn auch noch nicht alles fertig ist, so konnten die Kinder doch im Dezember einziehen, und in ihren bisherigen Schulstuben kann jetzt eine zweite Kindergartengruppe eingerichtet werden. Wenn die fünf neuen Klassenräume besetzt sind, dann sollen nacheinander kleinere 1- bis 2-Klassenhäuser errichtet werden, die sich dann zur »Mutterschule« hinzugesellen.

*Hans Friedbert Jaenicke*

# Die Waldschule in Berlin

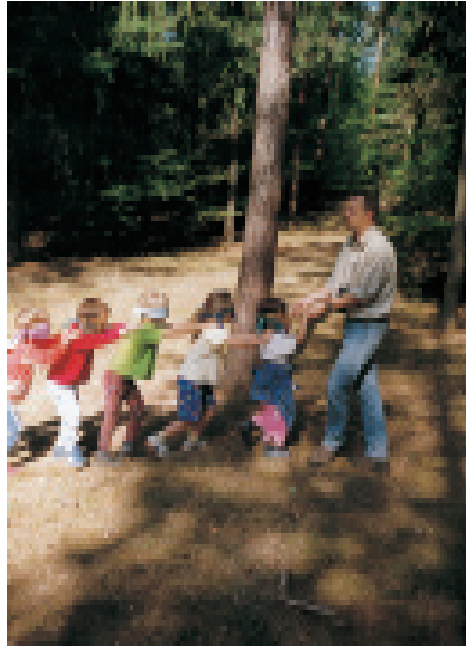
Alles deutet darauf hin, dass es tatsächlich Waldorfschüler waren, die den stattlichen Ameisenhaufen in dem Wäldchen in meiner Nachbarschaft zerstört haben. Ist es vielleicht so, dass die Schüler bessere Kenntnisse über die Lebensbedingungen im Wald brauchen? In diesem Fall hätten sie sicher ebenso viel Freude wie ich an einem Besuch bei einer der Waldschulen in Berlin. Denn es sind offensichtlich nicht nur Großstadtkinder, die zu wenig über den Wald wissen.

Nein, Löwen und Krokodile gibt es nicht in den Wäldern Berlins. Aber es gibt tatsächlich eine Reihe von Kindern, die hierher kommen und gerade mit solchen Tieren rechnen, erzählt Hans Lippert, Forstwissenschaftler und Leiter der Waldschule im Stadtteil Zehlendorf.

»Manche Kinder haben ihr Wirklichkeitsbild hauptsächlich aus dem Fernsehen«, sagt er. »Und da ist es vielleicht nicht immer so deutlich, ob man sich in einem afrikanischen Dschungel oder im Grunewald befindet.«

Nun aber treffen wir einander wirklich im Grunewald, einem weitläufigen Gebiet mit Seen und Wäldern, das einen vergessen lässt, dass man sich mitten in einer turbulenten Großstadt befindet. Und ehe die Kinder kommen, können Hans Lippert und seine Mitarbeiter ein wenig über die Schule erzählen.

Mitte der achtziger Jahre startete Hans Lippert mit der *Schutzgemeinschaft deutscher Wald* eine Reihe von Kursen, die durch eine Schule bei Zürich angeregt waren. Die Berliner Forstverwaltung hakte sich ein, und heute gibt es sechs Waldschulen in der Stadt. Die Pädagogik ist durch den Amerikaner Joseph Cornell inspiriert: Wissen vermitteln durch unmittelbare Beobachtung und persönliches Erleben. Informationen



*Auf dem Weg zum »Baumtastspiel«*

*Gebannt lauschen die Kinder den Erzählungen von Hans Lippert*



über die Waldschulen liegen bei allen Berliner Schulen aus; die Lehrer brauchen nur einen Termin zu vereinbaren und mit ihren Klassen zu kommen. Jahreszeit und Wetter beeinflussen natürlich Durchführung und Inhalt des Unterrichts, stehen aber einem spannenden Naturbesuch nicht im Wege.

Die angebotenen Programme variieren mit den Wünschen der Auftraggeber und dem Alter der Schüler: Ausstellungen, Wanderungen, Vorträge, Projekte, Beratung und Fortbildung von Lehrern. Eine kleine Holzhütte bietet etwa einer Schulklasse Platz. Hier drinnen hat man liebevoll einen Wald in Miniaturformat aufgebaut, um den eher theoretischen Teil des Unterrichts anschaulicher zu machen – wobei es hier allerdings kaum jemanden geben dürfte, der das Wort Theorie überhaupt in den Mund nehmen würde.

Heute ist der gusseiserne Ofen in der Hütte nicht geheizt, da wir den Vormittag im Freien verbringen wollen. Als die Kinder ankommen, weicht die Stille des Waldes rasch einer lebhaften Geräuschkulisse: eine vierte und eine fünfte Klasse einer nahen Grundschule sowie einige behinderte Jugendliche mit ihren Lehrern.

Wir wollen Linden pflanzen. Bis zu tausend Jahre alt können sie werden, erklärt uns einer der Förster, die uns anleiten. In Gruppen zu drei, vier Schülern werden wir losgeschickt, versehen mit Spaten und Säcken, die die vorbereiteten Lindensprosse enthalten, die wir einpflanzen sollen. Sachlich, geduldig und liebevoll gehen die Waldschulmitarbeiter auf die verschiedenen Gruppen ein. Sie nehmen die Schüler ernst, ohne damit hinter dem Berg zu halten, dass sie als Förster die notwendigen Kenntnisse besitzen. Zunächst zeigen sie, wie man es macht: Man gräbt ein kleines Loch, sieht zu, dass die Pflanze mit ihrer ganzen Wurzel darin Platz hat, füllt dann wieder das Loch und stampft die Erde um den Spross fest.

»Jetzt kommt der berühmte Zwei-Finger-

Test«, sagt unser Instrukteur.

Mit zwei Fingern, also mit einer gewissen Entschiedenheit, aber ohne allzu viel Kraft, zieht man an der Pflanze. Lässt sie sich herausziehen, deutet das darauf hin, dass sie nicht fest genug sitzt; man muss entweder tiefer graben oder die Erde fester stampfen. Bleibt der Spross im Boden, kann man zur nächsten Pflanze übergehen.

Auf diese Weise pflanzt jede Gruppe etwa ein Dutzend Sprosse. In einigen Jahren werden hier also mehr als hundert neue Linden stehen.

»Schüler, die so gepflanzt haben, werden in Zukunft bedeutend behutsamer sein, wenn sie draußen in der Natur sind oder anderswo mit Pflanzen zu tun haben«, sagt die Lehrerin, die diesen Ausflug initiierte.

Nach der Arbeit kehren alle zur Hütte der Waldschule zurück: Zeit für die wohlverdiente Pause. Die Mitarbeiter haben ein mächtiges Lagerfeuer neben der Hütte vorbereitet. Die Kinder setzen sich um das Feuer und trinken Tee, den man über dem Lagerfeuer erwärmt hat. Einige packen ihr Pausenbrot aus, andere ergreifen die Gelegenheit, sich eine Wurst zu grillen.

Hans Lippert benutzt die Pause, um mir ein eingezäuntes Waldstück in der Nähe zu zeigen. »Hier ist mein Lieblingsprojekt«, sagt er. »Darauf habe ich mehrere Jahre gewartet: ein Stück Wald, das voll und ganz und auf längere Sicht von einer Schule gepflegt wird. Ganz einfach ein Schulwald.«

Hans Lippert, dessen Kinder alle Waldorfschüler sind, freut sich, dass es gerade die Emil-Molt-Schule, eine Waldorfschule im Südwesten Berlins, ist, die sich dieses Waldes hier annimmt. Und wir brauchen auch nicht lange zu warten, ehe einige Erstklässler der Schule mit ihren Müttern auftauchen, um in »ihrem« Wald zu arbeiten.

»Wir wollen die Triebe der Roteichen wegnehmen«, sagt ein Junge. »Die kommen aus Amerika und machen, dass hier keine anderen Bäume wachsen. Später wollen wir hier

heimische Bäume pflanzen.«

»Aber die Sprosse haben ja noch keine Blätter. Woran erkennt ihr denn die Roteichen?« frage ich erstaunt.

»Sieh mal hier,« sagt ein anderer Junge. »Die haben ganz rote Spitzen.«

Aber diese Sprosse herauszuziehen, ist leichter gesagt als getan für einen Siebenjährigen. Häufig müssen sie ein Stück graben, um die Wurzeln freizulegen. Aber die Kinder arbeiten mit großer Begeisterung, und die Mütter haben Schwierigkeiten, das Tempo mitzuhalten. Schade nur, dass gerade jetzt meine Kamera versagt.

Nachdem ich gelernt habe, Roteichen zu erkennen, sehe ich nun tausende von Sprossen. Hier muss man wirklich in längeren Zeiträumen denken.

»Ich frage mich, wann wir hier fertig werden«, stöhnt eine Mutter.

»Fertig wird man nie«, antwortet Hans Lippert lachend. »Das ist ja gerade das Schöne mit dem Wald.«

Nun müssen wir uns aber beeilen, um zum Lagerfeuer zurück zu kommen, denn dort ist es Zeit zum Aufbruch: Die fünfte Klasse möchte auf Entdeckungsrunde durch den Wald. Hans Lippert bläst ins Jagdhorn, und dann geht's los.

Im Wald bekommen wir grundlegende Instruktionen:

»Wir alle sind zu Besuch hier im Wald«, sagt Hans Lippert. »Und wie immer, wenn man zu Besuch ist, gelten bestimmte Regeln. Was meint ihr, darf man Zweige von den Bäumen brechen und damit fechten?«

»Nein«, ruft die Klasse.

»Darf man Moos pflücken oder auf Käfer treten?«

»Nein!«

»Darf man rennen im Wald?«

Jetzt wird die Klasse tatsächlich etwas unsicher. Niemand wagt, etwas zu sagen.

»Natürlich darf man im Wald rennen«, sagt Hans Lippert zur allgemeinen Erleichterung. »Auch dazu ist ja der Wald da!«

Was man den Kindern nicht zweimal sagen

muss!

Auf dem Weg durch den Wald bleiben wir hin und wieder stehen, um verschiedene Dinge zu betrachten. Das macht jedes Mal Freude, nicht zuletzt wegen Hans Lipperts bildhafter Sprache und seines herrlichen Humors. Natürlich lernen wir etwas über den Unterschied zwischen Laub- und Nadelbaum, zwischen Kiefer und Tanne. Und wie man das Alter einer Kiefer bestimmen kann – ohne den Baum zu fällen und die Jahresringe zu zählen. Wir sehen auch einen ganz merkwürdigen Nadelbaum, den niemand kennt. Er duftet nach Zitrone, und keine Blumen wachsen in seiner Nähe. Auch Insekten schwirren hier nicht herum. Der Baum, hören wir, heißt Douglasie, kommt aus Amerika und ist hierzulande also eigentlich nicht heimisch. Bäume dieser Art wurden nach dem Krieg in bestem Wohlwollen gepflanzt, gehören sie doch in den USA zu den gewöhnlichsten Arten und geben wertvolles Holz. Hier aber führen sie offensichtlich zu ökologischen Problemen.

Während die Kinder weiterlaufen, erzählt der Forstwissenschaftler der Lehrerin und mir von diesen ökologischen Problemen, die den Verantwortlichen in Deutschland Sorgen bereiten. Die Aufforstung mit außereuropäischen, häufig schnell wachsenden Arten trägt dazu bei, dass einheimische Baumarten hier nicht Wurzeln schlagen. Aus diesem Grunde will man zum Beispiel die Roteichen aus dem Wald der Emil-Molt-Schule entfernen.

»Eine erwachsene europäische Eiche beherbergt bis zu 600 verschiedene Insektenarten«, sagt Hans Lippert. »Deshalb ist sie ein wichtiger Bestandteil des ökologischen Systems. Die Douglasie wird überhaupt nicht von Insekten aufgesucht, und andere Pflanzen wachsen nicht in ihrer Nähe. Sie ist ganz einfach ein fremder Einschlag in unserer Flora.«

Noch aber ist unsere Waldrunde nicht abgeschlossen. Wir hören eine spannende Geschichte über einen Direktor, der vor 150



Jahren starb und dessen Grab hier mitten im Wald errichtet wurde. Ein großartiges Erlebnis gibt es auch, als wir zu einem Weg kommen, an dem etwa 50 Jahre alte Linden stehen. Nun können die Schüler sehen, wie die Bäume, die sie gerade gepflanzt haben, aussehen werden, wenn man einst Großvater oder Großmutter sein wird!

Und dann dürfen die Kinder paarweise das »Baumtastspiel« spielen: Einer wird mit verbundenen Augen von dem anderen zu einem Baum geführt, der »Blinde« tastet den Baum so eingehend wie möglich ab und wird dann zurück geführt. Nun wird die Augenbinde abgenommen, und der entsprechende Baum soll wieder gefunden werden – nur mit Hilfe der Hände. Ein Spiel, dem sich die Kinder sicher noch stundenlang hätten verschreiben können.

Ich selbst werde nun hungrig und müde

und freue mich darauf, zur Hütte der Waldschule zurückzukehren. Der einzige, der noch genauso munter ist wie am Morgen, ist Hans Lippert. Kaum zu glauben, dass er vorige Nacht eine Klasse bei einer Nachtwanderung betreute.

Auf dem Rückweg finden wir Spuren von Rehen, was die Kinder enorm engagiert. »Mensch, dass wir solche Spuren früher nie erkannt haben«, entfährt es einem Mädchen. Dasselbe gilt für einen »Badeplatz« für Wildschweine. Deutlicher kann er kaum sein, findet man nun, aber ehe man gelernt hat, solche Zeichen zu sehen, hat man nie einen entdeckt. In Zukunft gehen wir wohl alle mit offeneren Augen durch den Wald. Und niemand, der bei einem solchen Tag dabei war, wird je einen Ameisenhaufen zerstören.

*Jürgen*

*Vater*



*Auch die Holzarbeit gehört zum »Lehrplan« der Waldschule Berlin*



*Die »Studierenden im Praxisjahr« tauschen ihre Erfahrungen aus*

# Ein Praxisjahr für Waldorflehrer

## Das Praxisjahr als »Berufsprüfungsjahr«

Um Lehrer an einer staatlichen Schule zu werden, muss man in der Regel nach der Hochschulausbildung ein zweijähriges Referendariat absolvieren. Inzwischen gibt es an den verschiedenen Ausbildungsstätten für Waldorflehrer und -lehrerinnen die unterschiedlichsten Ausbildungsmöglichkeiten, von vierjährig grundständigen, zwei- und einjährigen bis zu berufsbegleitenden Kursen. Seit sieben Jahren bietet das Seminar für Waldorfpädagogik in Stuttgart ähnlich dem Referendariat das »Praxisjahr« für alle Interessierten an, die eine Ausbildung zum Waldorflehrer absolviert haben (auch in Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Berlin gibt es inzwischen gesonderte Praxisbegleitungen für Berufsanfänger; die Seminare in Kassel und Mannheim arbeiten mit Stuttgart zusammen).

Die Frage nach dem Übergang vom Ausbildungsseminar zum Schulalltag als eigenständige Lernphase – analog dem Referendariat – wurde nicht zuletzt wegen des hohen Anteils von Waldorflehrern aktuell, die nach der Ausbildung keine Anstellung

suchen oder die bereits in den ersten Berufsjahren ihr Arbeitsfeld verlassen.

### Vorbereitung statt »Praxischock«

Jede Ausbildung an gesonderten Ausbildungsstätten beinhaltet zudem, dass »die Differenz zwischen Theorie und Praxis bzw. die Spannung zwischen Theorie- und Handlungswissen prinzipiell nicht auflösbar ist« (Alfred Holzbrecher in »Pädagogik«, 3/2001, S. 41). Durch eine längere Schulpraxis, die als Ausbildungszeit konzipiert ist, kann die Möglichkeit entstehen, »Lernen nicht als Folge von Belehrung und ›Vermittlung‹ zu verstehen, sondern als Aktivität der Subjekte« (ebd. S. 43). Das sind methodische Überlegungen, die auch grundlegend für die Waldorfpädagogik sind und ihren Niederschlag im Praxisjahr nach der seminaristischen Ausbildung finden. Durch die Freiwilligkeit des Praxisjahres ist sicher eine günstige Voraussetzung für die oben angesprochene »Aktivität des Subjektes« gegeben, das heißt die Lernbereitschaft der

angehenden Lehrer. Allerdings haben bisher lediglich zehn Prozent der Stuttgarter Seminaristen, insgesamt 70 Studentinnen und Studenten, dieses Angebot angenommen – und sind dann fast zu hundert Prozent als Lehrer an Waldorfschulen gegangen und dort geblieben, meint Walter Riethmüller, Dozent und Betreuer des Praxisjahres vom Seminar für Waldorfpädagogik in Stuttgart. Als eventuelle Hemmnisse werden finanzielle Probleme und der Wunsch, nach einem langen Studium endlich berufliche Verantwortung zu übernehmen, vermutet. Zunächst haftete dem Praxisjahr auch die Vorstellung an, nur diejenigen, die es auf Grund schlechter Ausbildungsergebnisse nötig hätten, brauchten diese berufliche Vorbereitung – ein Vorurteil, das wohl dazu beigetragen hat, dass einige Waldorfschulen bis heute diese spezielle Berufsvorbereitung nicht kennen. Manche Schulen waren auch zunächst skeptisch, ob es sich lohne, dass ein Mentor Zeit und Kraft in einen zukünftigen Waldorflehrer investiere, der danach voraussichtlich an eine andere Schule gehe. Nicht nur der hohe Anteil derer, der anschließend als Waldorflehrer tätig wird, auch die Gespräche mit den derzeit 15 Teilnehmern des Praxisjahres 2000/2001 vermitteln eindeutig den Eindruck, dass sie sich ernsthaft und intensiv auf ihre schulische Aufgabe vorbereiten wollen. Sie nehmen selbstkritisch ihre Grenzen wahr und sind bereit, mit den Anforderungen an Waldorflehrer konstruktiv umzugehen. Nicht nur die Studenten des Praxisjahres, auch die Mentoren in den ausgewählten Waldorfschulen werden vom Stuttgarter Seminar unterstützt: Zweimal im Jahr treffen sich die betreuenden Mentoren aus den verschiedenen Waldorfschulen für einen Tag im Seminar. Ihre Erfahrungen – so Riethmüller – sind positiv: »Eigentlich sehen alle das Praxisjahr als Bereicherung und haben viel gelernt – auch wenn vorher durchaus Angst da war, dass die Betreuung zu viel Arbeit macht.« Nicht jede Schule ist geeignet als Praxisstelle, und auch der Men-

tor sollte einige Voraussetzungen mitbringen, um die Arbeit mit dem Praxisstudenten sinnvoll zu gestalten. Riethmüller fasst zusammen: »Als erstes braucht ein Mentor Gelassenheit. Man muss den Studenten, der kommt, nehmen, wie er ist. Als zweites muss man sich fragen, ob man bereit ist, bestimmte Inhalte und Epochen, die einem selbst wichtig sind, abzutreten – damit der Student eigene Erfahrungen machen kann. Und als drittes sollte man die Fähigkeit haben, Menschen ganz sachlich zu beobachten und das im Gespräch konstruktiv zu spiegeln. Das setzt als viertes natürlich voraus, dass man zur Selbstreflexion fähig ist – denn auch an einem schlechten Tag, wo der Unterricht nicht so gut läuft, sitzt jemand mit dabei.« Wesentlich scheint bei aller Unterschiedlichkeit der Betreuungsintensität vor Ort, dass die Praxisjahr-Teilnehmer an ihrer Schule Offenheit für ihre Situation erleben und bei Bedarf Hilfe und Anregung erhalten.

Die individuellen Zugangsbedingungen der Bewerber für das Praxisjahr (zum Beispiel fachliche Voraussetzungen, passende Schulen) werden gemeinsam von Dozenten des Seminars in Stuttgart und der Freien Hochschule für anthroposophische Pädagogik Mannheim, die sich an diesem Projekt beteiligt, geklärt, die betreuenden Hochschullehrer benannt, ein Ausbildungsplan wird erstellt und eine Ausbildungsvereinbarung mit dem verantwortlichen Mentor der für das Praxisjahr ausgewählten Schule getroffen. Die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Freien Waldorfschulen in Baden-Württemberg ermöglicht durch die Vergabe von Stipendien an einzelne bedürftige Studenten, die sich manchmal bereits für ihr Studium erheblich verschulden mussten, die Finanzierung des Praxisjahres. Seit 2001 beteiligt sich auch die LAG Hessen mit dem Seminar in Kassel an dem Praxisjahr.

Zusätzlich findet für die Teilnehmer des Praxisjahres zweimal im Jahr ein zweiwöchiges Seminar in Stuttgart statt, das Gelegenheit zu Erfahrungsaustausch, Reflexion und Ver-

tiefung bietet. Riethmüller sieht neben der Persönlichkeitsentwicklung insbesondere die pädagogische Weiterbildung und fachliche Vertiefung als Ziele des Praxisjahres an, das letztlich auch ein »Berufsprüfungsjahr sein kann«. So bietet das Jahr z. B. für eine Studentin Gelegenheit, sich mit einem eingeschobenen mehrwöchigen Auslandsaufenthalt in Großbritannien für ihr Nebenfach Englisch (neben der Klassenlehrertätigkeit) weiter zu qualifizieren; eine andere vertieft ihre Kenntnisse in Buchbinden, um damit auf die Fachhochschulreifeprüfung an einigen Waldorfschulen vorbereiten zu können; ein Dritter konnte durch selbstständigen Handwerksunterricht in der Oberstufe viel für seinen Umgang mit Disziplinproblemen lernen. Diese zwei Seminarwochen sind im Wesentlichen – neben den informellen Kontakten – mit drei Arbeitsbereichen gefüllt:

1. Aufarbeitung der Begegnung mit den Kindern und Jugendlichen, denn, so Riethmüller: »Über bestimmte Phänomene kann man erst sprechen, wenn man Kinder intensiv wahrgenommen hat, Unterschiede erlebt hat. Andererseits kann man im Seminar natürlich nicht jeden Einzelfall besprechen, sondern es geht mehr um die Ausbildung der Wahrnehmungsfähigkeit.«
2. Künstlerische Arbeit der Studenten in den Bereichen Eurythmie, Sprachgestaltung und Plastizieren, denn »sonst trocknen die Studenten aus«. Mit Begeisterung widmen sie sich dem nachmittäglichen Plastizieren: »Ich lasse mich da ganz frei auf etwas ein, öffne mich, trete aus dem Alltagsleben heraus«, meint ein Student voller Vorfreude auf die erste Stunde.
3. Gemeinsame Arbeit an der Menschenkunde, dieses Jahr zum Beispiel anhand ausgewählter pädagogischer Vorträge Rudolf Steiners. Riethmüller: »Diese offene Gesprächsarbeit dient dazu, für sich selbst zu überprüfen, wie man mit den Hinweisen Steiners umgehen kann.

Wir versuchen, das anzusprechen, was in der Zeit liegt; letztes Jahr haben wir zum Beispiel an der Genproblematik gearbeitet.«

### »Unterrichten lernt man nur mit den Kindern«

Wie sind die Erfahrungen der Teilnehmer des Praxisjahres? In der Regel hospitieren die Studenten in der Klasse ihres Mentors, übernehmen in Absprache einzelne Unterrichtsteile (wie den Erzählteil und den »rhythmischen Teil«) sowie ganze Epochen und nehmen an Konferenzen teil; auch Vertretungsstunden und der Wechsel von Klassen und Altersstufen sind möglich, obwohl gilt, dass dadurch keine Teilzeitkräfte ersetzt werden sollen. Gerade die pädagogisch-sozialarbeiterische Rolle des Klassenlehrers mit der engen Bindung an die Kinder haben viele Praxisjahr-Absolventen als spannende, vielseitige Aufgabe erlebt. Auf Grund des zeitlichen und inhaltlichen Arbeitsaufwandes befürchten sie aber eine zukünftige Überlastung, wenn sie Klassenlehrer werden. »Ich habe auch mitbekommen, was außer dem Unterricht noch alles am Klassenlehrer hängt – Konferenzen, Aufnahmegespräche, viele Einzelgespräche mit Eltern, Elternabende, Lesekreis.« So kann eigentlich nicht verwundern, dass der ursprüngliche Wunsch, Klassenlehrer zu werden, sich bei einigen Studenten inzwischen dahingehend gewandelt hat, sich zunächst eine Fachlehrerstelle zu suchen.

Während der diesjährigen zweiwöchigen Seminarzeit Ende April am Stuttgarter Seminar fasst eine Studentin zusammen: »Eigentlich müsste man fast fordern, dass alle, besonders die, die keine Schulerfahrungen haben, das machen. Das Unterrichten lernt man nur mit den Kindern.« Und ihr Kommilitone vom Mannheimer Seminar ergänzt: »Das können selbst mehrere dreiwöchige Praktika nicht vermitteln.«

Während der Seminarveranstaltung wer-

den konkrete Erfahrungen von den Studenten im Praxisjahr offen angesprochen und finden Bestätigung und Ergänzung. »Am Anfang hatte ich im rhythmischen Teil große Schwierigkeiten. Man merkt einfach, wo man Lücken hat«, meint ein junger Student. Dieses Jahr bietet Gelegenheit, sich mit der Bewältigung dieser Lücken zu befassen, unter dem Schutz der Rolle als Student – denn, wie seine Kommilitonin ausführt, »man trägt die Verantwortung nicht allein, der Status ist von vornherein so definiert, dass man das Recht hat, Fehler zu machen und daraus zu lernen«. Allgemeines Kopfnicken – ein Hinweis auch auf den Alltag an Waldorfschulen, in denen der eigene Anspruch, hohe Erwartungen von Kollegen und Eltern und die vielschichtige Tätigkeit die neuen Lehrer offensichtlich unter großen Erfolgsdruck stellen.

Die Praxisjahr-Teilnehmer kommen gestärkt und mit Selbstvertrauen zurück an das Stuttgarter Seminar. Manche wünschen sich hier »mehr Gespräche« mit Dozenten. Einige registrieren, dass sie eigentlich eine gezielte Vorbereitung auf das mit manchen Ängsten und Problemen behaftete Thema »Elternabend« brauchen könnten. Aus der intensiven Begegnung mit Kindern und Jugendlichen, »die einerseits immer individueller werden, andererseits eher unselbstständig sind«, entstand zudem der Wunsch, schon während der Ausbildungszeit am Seminar neue Methoden, die mehr die Selbstständigkeit der Schüler fördern, kennenzulernen.

Besonders beim zweiten Seminartreffen nach Ostern liegt für die Teilnehmer des Praxisjahres die existenzielle Frage in der Luft: Wer hat schon eine Stelle? Eine Mitstudentin hat sich inzwischen für die Waldorfschule Schwäbisch Hall entschieden, die den Klassenlehrern in den ersten vier Schuljahren »Helfer« zur Seite stellt und damit eine gewisse Entlastung bietet. Die Bewerbungssituation ist besonders für diejenigen, die auf Grund der Eingebun-

denheit in ihren Freundschaftskreis oder die Familie regional gebunden sind, nicht einfach. Einige wollen zunächst als Fachlehrer arbeiten, aber an den nächstgelegenen Waldorfschulen scheint kein Bedarf an ihrem Fach zu bestehen. Auch Absolventen, die kein Fachstudium an einer Hochschule absolvierten und nicht die vierjährige grundständige Ausbildung besucht haben, sehen sich damit konfrontiert, dass viele Waldorfschulen in Deutschland (je nach Bundesland-Regelung) auch wegen der finanziellen Rahmenbedingungen in der Regel nur Lehrer mit staatlicher Anerkennung und Prüfungsberechtigung einstellen. Für manchen, der sich aus der vertrauten Umgebung lösen kann, bieten Waldorfschulen in der Schweiz dann eine Anstellungsalternative. Die heute in vielen Berufsbereichen geforderte Bereitschaft zur Mobilität ist so auch für Waldorflehrer, die ihren »Traumberuf« verwirklichen und eine für sich passende Schule finden wollen, ein entscheidender persönlicher Gestaltungsfaktor.

Für die Absolventen des Praxisjahres ist diese Ausbildungszeit ein Gewinn, der sie in ihrem Berufswunsch »Waldorflehrer« durchaus bestärkt, wenn es auch zu Differenzierungen in Bezug auf Fach und Stundenumfang kommt. Die beteiligten Waldorfschulen erleben nicht nur die konkrete Tätigkeit der Studierenden an ihrer Schule als anregend, sie tragen durch die schulische Mentorenarbeit schließlich auch zur Qualitätsverbesserung der Waldorflererausbildung bei. Sie leisten damit neben den Seminaren einen weiteren Beitrag zur Durchdringung von »Theorie und Praxis« – denn, darin ist sich Walter Riethmüller sicher: »Man kann die Ausbildungssituation und die Seminare nicht isoliert sehen. Was an den Schulen passiert, spiegelt sich in den Seminaren – und umgekehrt.«

*Doris Kleinau-Metzler*

# ADS-Kinder – fördern statt betäuben

## Eine Tagung mit Henning Köhler

Wer kennt sie nicht, wer hat nicht schon einen enervierten Stoßseufzer zum Himmel geschickt: die Zappelphilippe, die keinen Augenblick still sitzen können, die ganze Supermarktregale in Rekordzeit leerfegen, geübte Werferinnen und Werfer von allem, was nicht niet- und nagelfest ist, erfahrene Raufer und Kämpfer und alles in allem die Strafe der liebevollen Eltern, die alles versuchen, ihre Wildfänge zur Ruhe zu bringen ...

In den sechziger Jahren wurde das bei vielen Kindern in ähnlicher Weise zu beobachtende Verhaltensbild unter der Bezeichnung »Psycho-Organisches Syndrom«, kurz POS, zu einer eigentlichen Krankheit erklärt; heute nennt man das Symptombild »Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom«, ADS. Einmal als Krankheit definiert, rief ADS flugs die pharmazeutische Industrie auf den Plan – ein Medikament wurde entwickelt, das in vielen Fällen verblüffende Wirkung zu zeigen scheint.

Das Thema ist brisant. Seit einigen Jahren gibt es eine gegenläufige Tendenz, die in ADS keine Krankheit sieht, sondern eine besondere Form von Begabung. Ein Vertreter dieser Meinung ist Henning Köhler, Therapeut und Publizist, dessen Schriften und Vorträge zum Thema den Freien Pädagogischen Arbeitskreis (FPA) dazu bewogen, ihn als Hauptreferenten einer Tagung, die vom 22.-28. Juli 2001 auf dem Herzberg in der Schweiz stattfand, zu gewinnen.

Das auf den ersten Blick etwas irritierende Tagesprogramm erwies sich bald als sehr

schlüssig – in den künstlerischen Gruppen und beim Chorsingen konnte gerade das geübt und vertieft werden, was Henning Köhler als das Wesentliche in der Begegnung mit einem »ADS-Kind« herausstrich: das absichtslose Schauen, das Erleben eines Phänomens, ohne es bewerten oder interpretieren zu wollen. Ein Graus ist Köhler die »Maschine im Kopf«, jenes unselige Bedürfnis, alles kategorisieren zu müssen – und in einer Verhaltensauffälligkeit sofort eine Krankheit zu sehen, die therapiert werden muss. Dieses kategorisierende Starren stellt für Köhler eine irrationale »Funktionalitätsmagie« dar.

In seinen Vorträgen, deren akademisches Niveau für einige Teilnehmende etwas zu beschwerlich, das zur Erlangung wissenschaftlicher Widerspruchsfreiheit aber notwendig war, wies Köhler nach, dass es ADS schlicht nicht gibt. Weder seien die verschiedenen somatischen Ursachen, die immer wieder genannt werden, bei näherer Betrachtung haltbar, noch taugten die Diagnosemethoden etwas. Der Einsatz von Medikamenten – es handle sich dabei um Psychopharmazeutika aus der Gruppe der Amphetamine, die das Seelenleben auf Sparflamme setzten und dafür die instrumentelle, konzentrierte, eindimensional zielgerichtete Intelligenz begünstigten – täusche eine Heilung vor, obwohl es sich in Wirklichkeit lediglich um das Betäuben besonderer Fähigkeiten handle, die im gesellschaftlichen Kontext unerwünscht seien.

Den heilsameren Weg sieht Köhler in der kontemplativen Begegnung mit dem Kind. Dieser Weg ist bestimmt nicht leicht; aber entscheidend, so Köhler, sei nicht ein konsequentes vollzeitliches Durchhalten dieses Weges, was ohnehin niemand leisten könne, sondern der erste Schritt auf ihm, das Beginnen.

*David Wohnlich*