

Mittelstufe: Individuelles Konzept

Mit großem Interesse las ich in der letzten »Erziehungskunst« gleich zwei Beiträge zu einem Thema, das – wie vielleicht sonst nur noch die Oberstufengestaltung – die Waldorfschulen bewegt. Es ging um die Frage der Mittelstufengestaltung.

Gesine Brücher führt aus, dass die Engelberger Schule die Mittelstufenproblematik ein für alle Mal grundsätzlich löste, indem sie den Klassenlehrer nur noch bis zur sechsten Klasse führen lässt. Peter Loebell stellt die Entwicklungschancen des Klassenlehrers in den Vordergrund seiner Betrachtung und schließt damit an die Traditionen der Waldorfschulen an, die allerdings zu Recht einer Befruchtung durch neue Ansätze – wie sie z.B. die Engelberger Schule gefunden hat – bedürfen.

Gerne möchte ich an dieser Stelle das Mittelstufenkonzept der Freien Waldorfschule Hamm in seiner Entwicklung und derzeitigen Form vorstellen, da es meiner Meinung nach Aspekte verwirklicht, die ich sonst nicht gefunden habe.

Vor nunmehr zwölf Jahren begann an unserer damals gut drei Jahre jungen Schule die Diskussion, die dieses Thema im Vorgriff behandeln wollte. Ausgangspunkt war die persönlich formulierte Frage einer Kollegin, wie man denn die Klassen sechs bis acht überhaupt bewältigen könne und ob es nicht Möglichkeiten gebe, die Mittelstufe auch anders zu greifen.

Wir erörterten diese Frage zunächst grundsätzlich mit Hilfe der damals existierenden Sekundärliteratur und luden dann im zweiten Schritt erfahrene Klassenlehrer ein (unser Gründungslehrer war Oberstufenlehrer und brachte aus seinem Erfahrungsbereich viele wertvolle Aspekte ein), die unseren Horizont erfahrungsgesättigt erweiterten. Wesentlich

half uns dann die Diskussion mit Hans-Gerhard Wyneken weiter. Nach zweijähriger Arbeit war ein Beschluss greifbar nahe, aber so, wie wir ihn wollten, nur schwer zu formulieren. Unser Schularzt Gerard Piket half uns dann weiter, indem er in einem Satz unser wesentliches Anliegen zusammenfasste: Am Ende der sechsten Klasse stellt der jeweilige Klassenlehrer seine Klasse in der Konferenz vor und erarbeitet mit der Konferenz zusammen den Fortgang der Klasse durch die Mittelstufe.

Diese einfach »anmutende« Formulierung brachte tatsächlich unsere Ideen in eine verwirklichte Form. Jedes Jahr aufs Neue musste und muss also das individuelle Mittelstufenkonzept entwickelt werden. Anfangs hieß das, dass der Siebt- und Achtklasslehrer miteinander Epochen tauschten, da uns noch die Oberstufenkollegen fehlten. Später wurden ein oder zwei Fächer von Oberstufenkollegen im Hauptunterricht übernommen. Es entwickelte sich eine Form der Klassenführung, indem eine Fachkollegin mit dem Klassenlehrer zusammen ein Leitungsteam bildeten. Bei überraschenden Kündigungen von Siebtklasslehrern führten wir die Klasse mit einer doppelten Klassenbetreuung durch Kollegen, die viel Epochenunterricht gaben, durch die achte Klasse.

Die Erfahrungen mit unserem Modell möchte ich von vier Seiten schlaglichtartig beleuchten: Die Schülerinnen und Schüler erlebten die schrittweise Ablösung des Klassenlehrers meistens positiv. War als eine Art erfrischendes Element ein Vorblick in die Oberstufe getan mit ganz neuen Anforderungen und Möglichkeiten, sich auf ein altbekanntes Fach neu einzulassen, gingen sie meistens auf den

Unterricht beim Klassenlehrer mit neuer Offenheit zu.

Die Klassenlehrer konnten auch einmal Luft holen und waren zeitweise von der »unerträglichen Hetze« durch das Schuljahr befreit. Hospitationen gaben Gelegenheit, die eigene Klasse oder auch andere Klassen neu zu erleben.

Die Eltern nahmen die individuellen Lösungen sehr offen an, da diese ausführlich mit ihnen besprochen wurden. Bei vielen entwickelte sich neues Vertrauen in die Schule, wenn sie erlebten, dass ihre Kinder neu, anders, mehr oder besser lernten.

Das Kollegium lernte, dass es die Mittelstufe wacher ins Bewusstsein rücken musste. Es gibt keinen Beschluss- oder Konzeptautomatismus, das Mittelstufenkonzept muss in jeder sechsten Klasse neu erarbeitet werden.

Im Rückblick und Blick auf unser Konzept lässt sich sagen, dass es sich für unsere Schule mit einem relativ kleinen Kollegium bewährt hat. Gelegentlich sind Wünsche von Klassenlehrern aus Mangel an Stundenvolumen von Lehrern, die an ihrer Stelle Epochen geben sollen, nicht erfüllbar. Manchmal lässt sich nur schwer die Deputatslücke des Klassenlehrers schließen. Der Klassenlehrer ist in einen offenen, gestaltbaren Prozess mit einbezogen. So ist die Offenheit dieses Konzepts auf der einen Seite sein Schwachpunkt und zugleich seine große Chance.

Konrad

Horst

Starres Festhalten

Sehr geehrte Herren der Redaktion!

Zwei Fragen zu Ihrem »Vorspann« in der Aprilnummer der Zeitschrift möchte ich stellen:

Sie haben zwei Verfassern Gelegenheit gegeben, sich zur Thematik »Durchhalten oder Neuanfang«, d. h. zur Frage der Dauer der Klassenlehrerzeit, zu äußern. Die Autoren behandeln das Thema kontrovers. Halten Sie es

da für richtig, als Schriftleitung dem Urteil der Leserschaft vorzugreifen, in dem Sie vorab erklären, wer weiterhin für den Achtjahres-Rhythmus eintrete, praktiziere Starrheit (»Ein starres Festhalten ...«)? Damit zeihen Sie gleich einen Ihrer Verfasser der Starrheit! Er tritt ja für jene acht Jahre ein – unter einer Voraussetzung, die u. U. durchaus einen »Neuanfang« (siehe Ihre Überschrift) beinhaltet. Dieses Prädikat gebührt aber Ihrer Meinung nach nur denen, die die Achtjahres-Dauer ablegen. Tun Sie recht damit zu behaupten, Rudolf Steiner habe diese Dauer »aus rein pragmatischen Gründen« eingeführt? Wenn Sie schon nicht aus eigenen Beobachtungen, eigenem Erleben und Nachdenken den möglichen Wert des Achtjahres-Zeitraums in Anschlag bringen können, hätte Ihnen nicht Rudolf Steiners Äußerung vom April 1920 (Peter Loebell zitiert sie) die Bodenlosigkeit Ihrer Behauptung vor Augen führen müssen? Und weiter: Informiert man so, wie Sie das in diesem Falle tun, seine Leserschaft? (Jenes Zitat ist auch deshalb so gewichtig, weil es darauf aufmerksam macht, dass Steiners Äußerung aus einer Prüfung denkbarer Einwände hervorgegangen ist. Was im Übrigen Steiner im 11. Vortrag der »Allgemeinen Menschenkunde«, S. 169, über die Frage des Klassenlehrer-Wechsels sagt, ist zweifellos nicht anders zu nehmen als das, was im Zitat vom April 1920 zum Ausdruck kommt.)

Im Übrigen verurteile ich einen Standpunkt wie der von Frau Brücher vertretene durchaus nicht (ebensowenig wie das Peter Loebell tut). Die von ihr geschilderte Notsituation besteht zweifellos, und wenn eine Waldorfschule sich so zu helfen versucht, wie das der Engelberg tut, so ist das zu akzeptieren. Das sollte uns aber nicht hindern, sachgemäß zu kommentieren (die Sach-Gemäßheit muss man bei Ihnen vermissen) – und es sollte uns nicht daran hindern, auch einem Vorgehen wie dem von Peter Loebell den Aspekt eines Neuanfanges zuzuerkennen. Während Selbsthilfen wie die der Engelberger Schule mehr den Charakter einer Notmaßnahme qua Reparatur bedeuten, ent-

wickelt der Vorschlag von Peter Loebell eine Hilfe in der Not, die aus den Grundlagen unserer Pädagogik heraus zu handeln versucht. Was da in differenzierter, umfassender Weise angeboten wird, könnte auch ein Neuanfang sein! Ihr Wort vom starren Festhalten ginge da ins Leere.

Nun wünsche ich Ihnen alles Förderliche für Ihre weitere Arbeit! Herzlich grüßt Sie

*Johannes Kraus (Ehemaliger Waldorflehrer
in Hannover und Kreuzlingen)*

Kanonisch oder angemessen ...

Antwort der Redaktion

Sehr geehrter Herr Kraus,
gerne möchten wir zu den in Ihrem Schreiben angesprochenen Fragenkomplexen Stellung beziehen:

Zur »Starrheit«:

Offensichtlich liegt hier ein Missverständnis vor – wir wollten keineswegs damit vorab jedem, der für eine achtjährige Klassenlehrerzeit eintritt, eine praktizierte Starrheit unterstellen. Es sollte nur darauf aufmerksam gemacht werden, dass trotz vieler positiver Erfahrungen ein *starres* Festhalten an den *acht* Jahren nicht zu rechtfertigen sei angesichts bedrückender, leidvoller Erlebnisse: Beweglichkeit, d.h. Überprüfung der Lebensrealitäten sollte angemahnt werden. Und das leistet ja auch der Beitrag von Peter Loebell, wenn er die »Verwandlungskräfte« ins Bewusstsein ruft.

Zu den »pragmatischen Gründen«:

Zugegeben, »aus praktischen Gründen« hätte die Situation der Schulgründungszeit 1919-1921 treffender bezeichnet – pragmatisch hat möglicherweise einen leicht negativen Beigeschmack. Machen wir uns hier kurz die Situation bei der Schulgründung klar:

Die Volksschulzeit in Württemberg umfasste

acht Jahre, danach verließen viele Kinder die Schule und traten in das Berufsleben ein – wenn Steiner von Volksschulzeit spricht, dann bezieht er sich auf die Realität des gesellschaftlichen Umfelds der Schule. Aus diesem Grunde war es nur sinnvoll, die achtjährige Volksschulzeit als eine Einheit zu betrachten. Spirituelle Gründe sprachen wohl eher für eine siebenklassige »Volksschule«: Segensreich würden sich diese Dinge [gemeint ist: die Stärkung des Gedächtnisses] auswirken, »einfach aus dem Grunde, weil sie den Gesetzen des wirklichen Lebens entstammen« (vgl. R. Steiner: Anthroposophie – Psychosophie – Pneumatosophie, GA 115, Vortrag vom 4. November 1910). Keineswegs aber installiert Steiner den Klassenlehrer auf Gedeih und Verderb in den achtjährigen Zyklus: Die 7. und 8. Klasse der Waldorfschule Uhlandshöhe wurden zunächst von zwei Lehrern geführt (von E. A. K. Stockmeyer und R. Treichler, nach einigen Wochen für ihn Walter J. Stein), und zwar in folgendem Rhythmus:

Mo – Mi – Fr der 1. Lehrer, Di – Do – Sa der andere, und zwar abwechselnd in diesen beiden Klassen.

Bei der Planung des zweiten Schuljahres am 30.7.20 führt Rudolf Steiner aus:

»Die gesamte 7. Klasse übernimmt Dr. Kolisko. Dann würde ich meinen, dass wir es mit der 8. und 9. Klasse machen wie bisher mit der 7. und 8. Wie haben Sie das gemacht?«

Diese Frage hätte sich erübrigt, wäre Steiner kanonisch, d.h. nach dem Prinzip: acht Jahre – ein Lehrer vorgegangen. Er aber berücksichtigt die Lebensrealität der Schule und sicher auch die jeweiligen Fähigkeiten der verschiedenen Lehrer: Diese beklagen die schlechten Erfahrungen des beschriebenen Wechselverfahrens und die besseren eines wochenweisen Wechsels. Darauf Steiner: »Der Gesichtspunkt ist, dass es besser ist, acht Tage lang vorzutragen. Besser wochenweise als tageweise.« (Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Dornach 41975,1. Bd., GA 300 a, S. 200)

Schließen wir diesen Gedankengang ab mit

dem Hinweis auf den 30. März 1923: Steiner überlegt, ob man möglicherweise in der 9. Klasse vom reinen Hauptunterricht abgehen müsse (!) und fährt fort: »Die 8. betrachten wir als letzte Volksschulklasse. Die folgenden Klassen doch so, dass die Lehrer wechseln. Nun fragt es sich, ob wir auskommen. Gehen wir jetzt von den Lehrern aus« (Konferenzen, 3. Bd., GA 300 c, S. 25).

Zu den Punkten: Achtjahres-Zyklus, »eigenes Erleben«, »Bodenlosigkeit« und die »Art der Information« der Leserschaft:

Wir können hier davon absehen, die eigenen Erfahrungen des Verf. als Klassenlehrer ins Feld zu führen – sie waren übrigens sehr positiv (Achtjahreszyklus!) –; wichtiger ist hier, die von Ihnen angeführte und von Peter Loebell referierte Äußerung Steiners vom 26. April 1920 genauer zu untersuchen. In dem angesprochenen Vortrag vor Lehrerinnen und Lehrern des Kantons Basel spricht Steiner über den Lehrplan, dieses aber nicht in Form einer äußeren Wegbeschreibung. Es geht ihm darum zu zeigen, wie sich dem Unterrichtenden aus einer lebendigen Menschenerkenntnis der altersgemäß adäquate Inhalt und die entsprechende Methode ergeben. Die Umschwünge um das 7., 9. und 12. Lebensjahr führt er als besonders markante Beobachtungsfelder an und kommt schließlich auf den lebendigen Kontakt von Lehrer und Klasse zu sprechen. Verfüge der Lehrer über eine wirkliche Beobachtungsgabe, dann könne er auch großen Klassen gegenüber eine Veränderung in der Gesichtsphysiognomie der Kinder zwischen dem 7. und 9. Lebensjahre feststellen, wenn er künstlerisch unterrichtet habe. Darauf folgen dann diese Bemerkungen:

»Vor großen Schulklassen, meine ich, braucht man nicht zurückzuschrecken; dagegen müsste man schon anstreben – die Einwände hiergegen kenne ich wohl und sage sie erst, nachdem ich die Einwände berücksichtigt habe –, dass man den Lehrer am besten die ganze Volksschule hindurch nicht wechselt; die erste Volksschulklasse einem Lehrer übergibt und

diesen Lehrer aufrücken lässt in seiner Klasse, soweit es nur überhaupt geht, am besten bis zum Schluss der Volksschule. Wie gesagt, ich kenne die Einwände; aber dasjenige, was geleistet wird dadurch an intemem Zusammenwachsen mit der Schülerschaft, das wiegt alle Nachteile auf; denn dadurch gleichen sich auch diejenigen Dinge aus, die anfangs noch als Nachteile auftreten durch die ja notwendige Unbekanntschaft mit der ganzen Individualität etwa einer Klasse, die viele Schüler hat; die gleichen sich im Laufe der Zeit aus. Man wächst immer mehr und mehr zusammen mit seiner Klasse und lernt wirklich solche Dinge kennen, die sich beziehen auf so etwas, wie ich es eben gesagt habe. Denn leicht ist es nicht, darauf zu kommen, diesen feinen Umschwung in der Physiognomie des betreffenden Kindes zu bemerken« (GA 301, S.86-87).

Kontext und Fragestellung dieser Ausführungen vor Schweizer Staatsschullehrern machen deutlich: Die Gründe, die Steiner anführt, sollen nicht die acht Jahre, sondern das Klassenlehrersystem an sich rechtfertigen. Dieses gilt es offenbar zu verteidigen – nicht primär die acht Jahre – um eines so heilsame Wirkungen hervorbringenden intimen Zusammenwachsens von Klasse und Lehrer willen. Dies ist auch das Thema im 11. Vortrag der »Allgemeinen Menschenkunde«.

Wir haben uns erlaubt, die Frage »Klassenlehrerzeit – acht Jahre« in den Zusammenhang der Schulgründungszeit zu stellen; nicht um philologisch »um des Kaisers Bart zu streiten«, sondern um die Frage an die Schulwirklichkeit zurückzugeben: Es geht hier nicht um die Verteidigung einer fest zementierten Laufzeit, sondern um die Notwendigkeit einer immer aktuellen, d.h. der schulischen Wirklichkeit und ihren Möglichkeiten angemessenen Besinnung und einer daraus folgenden inhaltlichen und personellen »Bestimmung« der Institution »Klassenlehrer«.

Mit freundlichen Grüßen

Für die Redaktion

Walter Riethmüller

Walter Rieth-

Zeugnisse via Internet

Zum Beitrag von Jochen Disser: »Waldorf-Zeugnis per Computer?« in Heft 3/2002

Mit Interesse habe ich den Artikel in der Märzausgabe der »Erziehungskunst« zum Erstellen der Zeugniseinträge mit Hilfe des Computers gelesen. Auf die inhaltlichen Fragestellungen möchte ich hier nur ganz kurz eingehen. Das meiste hat Jochen Disser in seinem Bericht schon aufgeführt. Hier seien nur noch ein paar persönliche Anmerkungen gemacht.

- Mir ist es beim Formulieren meiner Klassenlehrer-Zeugnisse in den Zeiten, als ich noch mit der Hand eintragen musste, immer so gegangen, dass ich mir bewusst war, alles noch einmal abschreiben zu müssen. Manches blieb da vielleicht zumindest sehr knapp ausgeführt. Positiv gesagt: Ich formuliere am PC mit mehr Freude am Detail und an der genauen Beschreibung als früher und bin dabei wesentlich entspannter.
- Es gab sog. Verschreibkonferenzen, bei uns in der Regel der Montag vor der Zeugnisausgabe, in denen Fachzeugnisse bis zu sieben (!) Mal neu geschrieben werden mussten – kollegial nicht unproblematisch.

Mein Anliegen hier ist es jedoch, ein Verfahren vorzustellen, das im Auftrag der Rudolf-Steiner-Schule Nordheide entwickelt wurde. In den Vorjahren gab es insbesondere Klassenlehrer und -betreuer, die ihre Zeugnisse in die vorhandenen Formulare druckten. Vor zwei Jahren jedoch sahen wir die Notwendigkeit, eine einheitliche Vorgehensweise unter uns fest zu verabreden. Dabei wurden von vornherein folgende Eckpunkte festgelegt:

- Es soll auf die Arbeitsweise der Kollegen Rücksicht genommen werden. Wer also mit der Hand schreiben möchte oder muss, soll diese Möglichkeit auch weiterhin haben.
- Es soll das Zeugnis im Druckbild ein einheitliches Bild abgeben. Durch die handschriftlichen Einträge gibt es schon genug »Abwechslung«.

- Jeder sollte für seine Zeugniseinträge so viel oder wenig Platz bekommen, wie er braucht. Insbesondere die Vielschreiber legten darauf größten Wert.
- Es soll das ganze Jahr über die Möglichkeit des »Eintragens« gegeben sein. Dies ist insbesondere für die Oberstufen-Epochen wichtig, können die Kollegen ihre Formulierungen doch mit frischen Eindrücken machen und haben ihre Einträge somit erledigt.

Es kristallisierte sich dann schnell heraus, dass das Internet die Technologie der Wahl ist. Nutzt man das Netz, um seine Einträge zu machen, so kann man dies jederzeit tun. Folgendes Verfahren ist dabei herausgekommen: Alle Zeugniseinträge werden zentral über das Internet auf einem Computer gesammelt. Hier werden für jeden Kollegen die Klassen und Schüler zusammengestellt, für die er ein Zeugnis abgeben muss. Mit seiner persönlichen Kennung muss man sich bei diesem System anmelden, damit die richtige Zusammenstellung gemacht werden kann.

Daraufhin kann man seine Eintragungen direkt über das Internet machen. Da dies auf die Dauer ein nicht unerheblicher Kostenfaktor ist, haben wir auch die Möglichkeit vorgesehen, dass die Kollegen sich ein sogenanntes »Offline-Formular« aus dem Netz ziehen können. In dieses können sie dann ohne Zeitdruck ihre Eintragungen machen. Wenn sie fertig sind, wird die Formulardatei wieder über das Internet an das System geschickt, das diese dann an den entsprechenden Stellen einträgt. Sind alle erforderlichen Einträge getätigt, so werden die fertigen Zeugnisse über das Internet auf das heimische oder schulische Computersystem geholt, auf inhaltliche und grammatikalische Richtigkeit geprüft, eventuell korrigiert und geändert und dann ausgedruckt und unterschrieben.

Für die handschreibenden Kollegen kann man die entsprechend eingerichteten Seiten vorher ausdrucken oder die computerschreibenden bitten, frühzeitig ihre Einträge zu machen, sodass die Handeintragungen nach dem Aus-

druck gemacht werden können.

Es war uns wichtig, eine möglichst große Flexibilität zu gewährleisten. So werden die Einträge nicht in ein vorhandenes Formular eingedruckt, was erhebliche Einrichtungszeiten kostet, sondern mit den Einträgen zusammen auf ein Blankopapier bzw. auf ein mit einem speziellen Wasserzeichen versehenes Papier gedruckt. Dieser Ausdruck kann prinzipiell immer den Gegebenheiten angepasst werden. Es könnte sogar, wenn man darauf Wert legt, jede Klassenstufe ihr eigenes Zeugnisformular haben.

Nach dem fehlerfreien Probelauf im Schuljahr 2000/2001 in der Oberstufe haben wir dieses Verfahren nun allen Klassenstufen geöffnet.

Dieses System steht grundsätzlich allen Schulen gegen eine Gebühr offen. Es können alle Kollegien diese sog. Zeugnisbörse online benutzen. Jeder ist eingeladen, im Internet probeweise sich dieses Verfahren im Konkreten und unverbindlich anzuschauen. Unter der Adresse <https://www.weikatec.com/rss.html> befindet sich der Zugang. Hier unter dem Menüpunkt Hilfe oder unter der folgenden Adresse: <http://www.artpage-online.de/zbonline> findet man alles Wissenswerte. Sollte es darüber hinaus einen Informationsbedarf geben, so kann man mich gerne direkt ansprechen: Tel. 04187-7163, E-Mail: matthias@klein-buchholz.de

Matthias Klein

Blut und Bohnen —eine Nachlese

Der am 13.3.2002 in der FAZ erschienene Hetzartikel von Peter Treue gegen die biologisch-dynamische Landwirtschaft, die Anthroposophie und Renate Künast hat für einigen Wirbel gesorgt. Während einiger Wochen erschienen in der FAZ Leserbriefe, die sich pro und kontra Treue aussprachen. Auch Leserbriefe zu Leserbriefen wurden veröffentlicht. Nicht nur Befürworter der biologischen Landwirtschaft, auch Gegner kamen zu Wort. Zu der Ansammlung von Lügen und Entstellungen, die Treue auf einer ganzen Zeitungsseite ausbreiten durfte und die nichts als eine Breitseite der Agrarlobby gegen das Umdenken in der Landwirtschaftspolitik war, soll hier nichts weiter gesagt werden. Entsprechende Stellungnahmen wurden bereits vom Demeterbund und vom Forschungsring für biologisch-dynamische Wirtschaftsweise veröffentlicht.

Wer die Leserbriefe zur Kenntnis nahm, konnte über das Ausmaß an Gehässigkeit gegen Anthroposophie, Esoterik und Spiritualität, das in manchen zum Ausdruck kam, erschüttert sein. So stach ein bayrischer Ministerialbeamter dadurch hervor, dass er das Schlagwort vom »Weltanschauungskonzern« aus militanten Gegnerschriften aufgriff, aber auch manche Professoren machten ihrem Titel keine Ehre. Viele Leserbriefe zeugten von Unkenntnis, Vorurteilen und dem Eindringen der Bierlschen Lügen in das Bewusstsein von Zeitungslesern.¹ Es erhebt sich die Frage, was die Waldorfschulen tun können, um der Verfestigung solcher Urteile in der Zeitungsöffentlichkeit noch besser vorzubeugen.

¹ Peter Bierl: Wurzelrassen, Erzengel und Volksgeister. Die Anthroposophie Rudolf Steiners und die Waldorfschulen, Hamburg 1999

Leserbrief aus der FAZ vom 5.4.2002:

Passend zum Selbstkonzept der Waldorfschule

»Die Aussagen von Leser Dr. Clemens Albrecht im Brief ›Lieber okkulte Hähnchen essend‹ (F.A.Z. vom 21. März), dass Rudolf Steiners Schriften auf dem Index standen, mit dem die Gestapo ihre Hausbesuche machte, und dass die Waldorfschule verboten wurde, weil sie bis zuletzt zu den jüdischen Mitschülern stand, sind so nicht zutreffend. Wie Achim Leschinsky schon 1983 in einem akribisch recherchierten Beitrag über die ›Waldorfschulen im Nationalsozialismus‹ (›Neue Sammlung«, 23. Jahrgang) aufzeigte, wurden 1938 aufgrund eines Gutachtens des führenden nationalsozialistischen Pädagogen Alfred Baeumler immerhin etwa 50 der im Jahre 1935 ursprünglich indizierten Schriften Steiners wieder zugelassen. In das Selbstkonzept der Waldorfschule passt es zwar gut, von den Nationalsozialisten verboten worden zu sein. Wie Leschinsky aber in derselben Studie nachwies, hat es ein generelles Verbot nie gegeben. Wohl wurden die Waldorfschulen mehrfach repressiv behandelt, und das Gesetz zur ›Wiederherstellung des Berufsbeamtentums‹ traf auch ihre jüdischen Lehrer (jüdische Schüler spielten zahlenmäßig kaum eine Rolle). Von der Selbstauflösung waren aber, wohl auch weil Rudolf Heß aufgrund der Übereinstimmung mit nationalsozialistischen Gedanken ›in den Grundzügen‹ seine schützende Hand über die Waldorfschulen hielt, zunächst nur zwei der acht Schulen betroffen. Dass drei Waldorfschulen (Dresden, Hamburg-Wandsbek und Hannover) sogar die Möglichkeit eingeräumt wurde, als staatliche Versuchsschulen auf nationalsozialistischer Grundlage zu überleben, war wiederum einer Stellungnahme des im Grunde waldorfskeptischen Baeumler zu verdanken. Unter Einbeziehung dem Regime ergebener Adressen von Waldorfpädagogen ließ sich Baeumler von dem gemeinsamen okkulten Antiintellektualismus beeindrucken. Damit schließt sich der Kreis zum Artikel ›Blut und Bohnen‹ von Peter Treue in der F.A.Z. vom 13. März.«

Professor Dr. Hans-Jürgen Schaller,
Stolberg-Venwegen

Dieser Leserbrief soll hier näher betrachtet werden. Sein Verfasser, Hans-Jürgen Schal-

ler, war bis Anfang dieses Jahres Dekan der Pädagogischen Fakultät an der Universität Bonn. Seine Auslassungen sind ein Lehrspiel für Voreingenommenheit und Unwissenschaftlichkeit.

Schallers Brief zielt darauf ab, die Waldorfschulen in die Nähe des Nationalsozialismus zu rücken. Dabei stützt sich er sich auf eine, wie er sagt, »akribische Untersuchung« Achim Leschinskys aus dem Jahr 1983 über »Waldorfschulen im Nationalsozialismus«. Leschinskys Publikation ist offenbar die einzige Veröffentlichung zu diesem Thema, die Schaller bekannt ist. Er hat weder die ausführliche Entgegnung zur Kenntnis genommen, die Stefan Leber und Manfred Leist im selben Jahr in der »Erziehungskunst« veröffentlichten (1983, Heft 6 und 7/8), noch die wirklich akribische und umfangreiche Arbeit Uwe Werners, des Archivars am Goetheanum, mit dem Titel »Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus 1933-1945« (München 1999). Der Dekan der Pädagogischen Fakultät steht, was die Frage Anthroposophie und Nationalsozialismus anbetrifft, auf dem Forschungsstand von 1983.

So erwähnt Schaller in seinem Leschinsky-Exzerpt zwar, dass es auf Grund eines Gutachtens von Alfred Baeumler nach einem ersten Verbot 1935 zu einer Wiederzulassung von etwa 50 Schriften Steiners gekommen sei, ihm scheint aber nicht bekannt zu sein, dass sämtliches anthroposophische Schriftwerk sowie die Anthroposophische Gesellschaft und ihre Zweckverbände 1941 endgültig verboten wurden. Die Waldorfschulen kaprizierten sich gerne darauf, so Schaller, dass sie von den Nationalsozialisten verboten worden seien, aber ein »generelles Verbot« habe es nie gegeben. Die Wahrheit ist, dass der Reichserziehungsminister Rust Waldorfpädagogik von vorneherein für unvereinbar mit dem Nationalsozialismus hielt und schon 1935 deren Auflösung betrieb. Sein Kollege Mergenthaler, Kultusminister in Stuttgart,

hatte bereits Anfang 1934 einen Verbotserlass an die Mutterschule geschickt. Zwar gab es Ende 1934 eine Intervention des Amtes Hess beim Kultusminister in Stuttgart, deren Wirkung jedoch bereits im Sommer 1935 verpufft war. Man muss aber auch die Vorgeschichte dieser Intervention zur Kenntnis nehmen, die Werner akribisch nachgezeichnet hat (Werner 1999, S. 94 ff.). Davon, dass Hess seine »schützende Hand« über die Waldorfschulen gehalten hätte, wie Schaller behauptet, kann nach Werners Untersuchungen keine Rede sein. Die »schützende Hand« von Hess ist ein Märchen. So waren 1938 von acht Schulen bereits fünf geschlossen, vier durch Selbstauflösung und eine durch behördliches Verbot, die restlichen folgten 1939 bis 1941 durch Zwangsschließung. Und das alles vor Hess' Englandflug 1941.

Dass es sich bei dem Versuch, die restlichen Waldorfschulen als »staatliche Versuchsschulen« fortzuführen, vor allem um eine – in Waldorflehrerkreisen – umstrittene Überlebensstrategie handelte, machten bereits Leber und Leist 1983 deutlich. (Wie weit darf die Bereitschaft zu Formelkompromissen gehen?) Für René Maikowski und Elisabeth Klein, die hauptsächlichen Verhandlungsführer, ging es darum, die Schüler »vor den Einflüssen des NS-Ungeistes möglichst lange zu bewahren« (so Maikowski, zitiert nach Leber/Leist, S. 349). Elisabeth Klein bezahlte ihren Einsatz für die Waldorfpädagogik 1941 mit neun Monaten Kerkerhaft und einem Berufsverbot.

Schaller ist schlecht beraten, wenn er Baeumler Sympathien gegenüber der Anthroposophie unterstellt. Mit Anthroposophie befasste sich Baeumler als Mitarbeiter des Amtes Rosenberg, das für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP zuständig war. In seinem Gutachten von 1937 heißt es: »Der Platz, den in unserem Weltbilde der von rassistischen Kräften bestimmte geschichtlich gestaltende Mensch einnimmt, ist in der Weltanschauung Rudolf Steiners besetzt durch den über aller Geschichte thronenden Geistesmen-

schen. Das Denken Rudolf Steiners ist nicht biologisch-rassistisch, sondern biologisch-kosmisch. ... Die Gemeinschaft im Sinne Rudolf Steiners ist eine Gemeinschaft der Geister. Daher tritt notwendig die Menschheit an die Stelle, wo nach nationalsozialistischer Weltanschauung das Volk steht. ... In Schulen mit einem solchen Geschichtsunterricht kann ein kämpferisch-soldatischer Typus nicht herangezogen werden.«

Besser kann man die Unvereinbarkeit zwischen NS-Rassismus und Anthroposophie kaum mehr ausdrücken. Für den gut informierten Dekan der Pädagogischen Fakultät Bonn ist aber Baeumler ein Sympathisant der Anthroposophie. *Lorenzo Ravagli*

PISA: Fragen auch an uns

Zum Beitrag in der »Erziehungskunst« März 2002: »PISA auf Distanz« von Dietrich Esterl

Wer die umfangreiche Veröffentlichung zur PISA-Studie tatsächlich gelesen hat, kann über Dietrich Esterls »Analyse« nur erstaunt sein. PISA liefert nicht nur eine enorme Vielfalt statistischer Tabellen, wie Esterl kritisiert, sondern durchaus kompetente und eindeutige Aussagen und Schlussfolgerungen zu Themenkomplexen, die für *jeden* Lehrer von Bedeutung sein dürften. Neben dem Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten von 15-Jährigen wurden ja auch kontextbezogene Indikatoren erforscht, mit denen ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen und anderen Merkmalen hergestellt werden konnte (Geschlechtsunterschiede, selbstreguliertes Lernen, Kooperation und Kommunikation, familiäre Verhältnisse, Bildungsbeteiligung, Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen usw.).

Es ist mir auch nicht verständlich, warum Esterl von »Scheinkategorien« der Studie spricht. In der PISA-Studie wurde gerade nicht läppisches Faktenwissen abgefragt, sondern zentrale fächerübergreifende Basiskompetenzen (z.B. Leseverständnis) überprüft. Ich kann Herrn Baumert, dem Leiter der deutschen PISA-Sektion, nur nachdrücklich zustimmen, wenn er sagt: »Wer nicht lesen kann, ist praktisch vom Zugang zur Kultur ausgeschlossen.« Hat Esterl tatsächlich schon vorher gewusst, dass 25 Prozent der deutschen Schüler kaum simpelste Texte verstehen? Warum erwähnt er nicht, dass die Leistungsunterschiede im Leseverständnis zwischen Mädchen und Jungen zwar in allen Ländern signifikant sind, dass in Deutschland der Vorsprung der Mädchen aber weit höher als im OECD-Durchschnitt ist? Im Rahmen der Leseförderung im Unterricht sind auch die Angaben über das Leseverhalten von Jungen hoch interessant. Die Zahl der Jungen, die Freude am Lesen haben bzw. überhaupt freiwillig lesen, ist erschreckend gering. Auch hier liegen die deutschen Jungen noch ein Stück unter dem OECD-Durchschnitt. Übrigens weisen alle aktuellen Forschungen und Daten zur Entwicklung von Jungen und Mädchen darauf hin, dass die Jungen keineswegs »zwei, drei Jahre später wieder mit den Mädchen gleichziehen«, sondern dass die Mädchen den Jungen in der Schule davoneilen. Man achte nur auf die Abiturquoten, die sich deutlich immer mehr zu Gunsten der Mädchen entwickeln.

Auch das Leistungsprofil in der Mathematik verdient Aufmerksamkeit. Deutsche Schüler schneiden relativ gut ab, wenn es um die Beherrschung mathematischer Verfahren geht. Sie zeigen aber deutliche Schwächen in der

Modellierung anspruchsvoller innermathematischer Kontexte, d.h. sie entwickeln kein tiefer gehendes mathematisches Verständnis. Und wie sieht es in unseren Waldorfschulen aus? Können wir uns bequem zurücklehnen? Geben wir z.B. einen Mathematikunterricht, in dem die mathematischen Begriffe, Strukturen und Vorstellungen als Werkzeuge gesehen werden, um die Phänomene der natürlichen, sozialen und geistigen Welt zu ordnen? Meines Wissens ist die ausgezeichnete Konzeption der anthroposophischen Hochschule Helicon mit ihrem Kurs »Rechnen in Bewegung« noch nicht allgemeine Grundlage des Mathematikunterrichts an deutschen Waldorfschulen.

In welcher Form betreiben wir Lesererziehung in der Unterstufe? Wie fördern wir schwache Schüler? Entwickeln wir Methoden, welche die Schüler zur Selbstständigkeit führen?

Erkennen und kümmern wir uns um die besondere Problematik der Jungen?

Es lohnt sich also auch für Waldorflehrer, sich durch die Ergebnisse der PISA-Studie anregen zu lassen und vielleicht neue Fragen zu stellen. Wohlgermerkt: Ein hoher Rang in den internationalen Schulleistungsvergleichen hat noch nichts mit umfassender Menschenbildung zu tun, der wir uns als Waldorflehrer ja verpflichtet fühlen. Diesen Anspruch erhebt die PISA-Studie auch gar nicht. Ich frage mich aber, warum zur »Erziehung und Entwicklung des Menschenwesens« überprüfbare Basiskompetenzen im Lesen, Rechnen und in der Naturkunde nicht dazugehören sollen.

*Roland Schröter-Liederwald
Klassenlehrer der Blote-Vogel Schule in Witten*