

# AUS DER SCHULBEWEGUNG

## Globalisierung: Oberstufen-Forum in Trier

Die Welt verändert sich immer schneller. Meine jetzige 13. Klasse\* wurde in der (noch einige Wochen bestehenden) alten Bundesrepublik eingeschult, erlernte die alte Rechtschreibung, zahlte mit DM, erhielt Handys und lernte den Computer zu bedienen, betrachtete später skeptisch den Feindbild-Wandel von der Sowjetunion zu islamischen Fundamentalisten und Terroristen und wird sich nun in einer zunehmend globalisierten Welt zurechtfinden müssen. Um das zu erleichtern, haben wir vor den Sommerferien vereinbart, unter den in Rheinland-Pfalz möglichen Abitur-Themen in Geschichte (neben anderem) die Globalisierung zu wählen.

### Muss es Rindfleisch aus Argentinien sein?

Der Beginn der Globalisierung zeigte sich, als man die aktuellen Kurse der Chicagoer Warenbörse binnen weniger Minuten in London wissen konnte – dank des neuen Telegrafenkabels unter dem Atlantik von 1866; als Mitteleuropäer aus Argentinien tiefgefrorenes Rindfleisch kommen ließen – im Jahre 1876 – und noch vor dem ersten Weltkrieg Butter aus Neuseeland konsumieren konnten. Ja, diese Zahlen sind keine Druckfehler: In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wuchs die Industrialisierung zu einer teilweisen Globalisierung heran, die durch eine Schuldenkrise in Argentinien 1890 vorübergehend gedämpft und durch die Weltkriege erheblich eingeschränkt wurde, so dass sie den Stand von um 1900 erst wieder gegen 1970 erreichte. Meyer Carl von Rothschild, Frankfurter

\* Sibylla Hesse unterrichtet Geschichte an der Freien Waldorfschule Trier

Banker, schrieb 1876 bezüglich der Börsenverhältnisse: »Die ganze Welt ist eine Stadt«; hier denkt man an Marshall McLuhans Wort vom »global village« (1995).

Um diese Zusammenhänge in das Bewusstsein der Oberstufe zu bringen, entschieden wir uns, ein dreitägiges Forum zu veranstalten. Morgens luden wir uns Fachleute ein; anschließend gab es zwölf Gesprächskreise zur Auswahl, und nachmittags boten einige Kollegen Exkursionen an; der letzte Nachmittag war für das abschließende Plenum reserviert. Zur Einstimmung referierte einige Wochen zuvor Prof. Dr. Spehl, ein Schülervater, über die weltweiten wirtschaftlichen Zusammenhänge. Die Schüler ab Klasse 9 konnten die Idee der Nachhaltigkeit gut verstehen, auch wenn wirtschaftliche Zusammenhänge im Unterricht häufig viel zu kurz kommen (entgegen den Absichten Rudolf Steiners).

### Schüler als Lehrer

Zehn der zwölf Gesprächskreise boten unsere Abiturienten an. Zumeist zu zweit erarbeiteten sie sich selbstständig Gebiete wie Energie, Klima, Umwelt, Gesundheit, Fair Trade, Entwicklungshilfe, Situation der Kinder, Kultur, Religion etc.; bei der Anmeldung der Jüngeren am meisten nachgefragt waren die Kurse zu »Geld und Finanzen« sowie »Kinder«. Kollegen nahmen sich der Themen »Jugendliche Flüchtlinge« sowie, in Englisch gehalten, »Global Fair Play« an.

Ich hatte meine Klasse mit einem pädagogischen Minimal-Rüstzeug (z.B. dem »Dreischritt« etc.) versehen und war mit allen Gesprächskreisleitern ihre »Unterrichts-Entwürfe« für die drei Tage einzeln und genau

durchgegangen. Außerdem hatten wir das große Glück, dass im Herbst eine Tagung der »Initiative Netzwerk Dreigliederung« (Büro Strawe) an der Trierer Universität zu: »Vom Ganzen her denken. Konzeptuelle Bausteine einer menschengerechten Globalisierung« stattgefunden hatte, an der wir teilnehmen konnten. Hier standen Gesichtspunkte im Vordergrund, die eine zukunftsweisende Beurteilung ermöglichen, welche in Ansätzen den Dreizehntklässlern einsichtig wurden.

Die Reaktion der Jüngerer? In den mündlichen und schriftlichen Berichten z.B. der Elftklässler wurden sowohl die profunden Kenntnisse der Leiter als auch ihre »schülergerechte« Vermittlung gelobt. Die Atmosphäre sei überall locker gewesen, »nicht so lehrermäßig«, aber trotzdem wurde sehr eifrig gearbeitet, wie man hinterher z.B. an Wandzeitungen und kurzen Vorträgen sehen konnte. Die Jüngerer schilderten im Rückblick, dass sie sich in ihrer Arbeits- und Verständnisweise von den Abiturienten viel besser verstanden fühlten als von ihren »normalen Lehrern«; irgendwie gab mir das zu denken ...

### Studierfähigkeit vorbereiten

Und die jungen Dozenten fühlten sich nach den ersten Minuten zumeist auch wohl, lernten, mit unerwarteten Antworten und Situationen zurecht zu kommen, ein Gespür für das Nötige, z.B. eine Pause, Methodenwechsel oder eine kleine Internet-Recherche, zu entwickeln.

Eine Ehemalige aus meiner ersten Klasse berichtete mir jüngst im Rückblick auf ihre Oberstufenzeit, dass nichts sie so auf das Studium vorbereitet habe wie die Aufgabe, ein dreitägiges Forum zu gestalten, weil hierin Freiheit und Verantwortung, Stoffaufnahme und darstellende Wiedergabe, Selbstbestimmung und Anforderungen miteinander verbunden waren.

### Fehlertolerante Atmosphäre

Da die Dreizehntklässler gelegentlich eine Frage nicht sofort beantworten konnten oder einen Moment zögerten, bis sie wussten, wie weiterzuarbeiten sei, fühlten sich die Jüngerer menschlich wohler als in manchem regulären Unterricht; und so entstand eine fehlertolerante Atmosphäre, die bis ins Plenum hinein zu spüren war. Am letzten Nachmittag kamen wir noch einmal im Saal zusammen, um von jedem Gesprächskreis zu hören. Jede Gruppe hatte sich etwas einfallen lassen: Der Treibhauseffekt wurde auf einer Wandzeitung erklärt, die Kultur-Gruppe führte den Globalisierungseffekt anschaulich anhand der Mode-Einflüsse vor, der Finanz-Kurs kommentierte die Dax-Entwicklung vom Vortag, der »Kinder«-Kurs nannte erschreckende Zahlen aus weltweiten Statistiken, die Fair-Trade-Leute hatten Interviews in der Innenstadt gemacht und führten sie im Film vor, über Entwicklungshilfe informierten uns Einzelstimmen aus dem Publikum ... Das Interesse an den Mitschülern war enorm. Das Wohlwollen war auch aus dem Grund wichtig, da sich ca. 60 Prozent der anwesenden Schüler, und sei es auch nur mit einem kurzen Satz, hören ließen (ich fragte mich, ob wir Lehrer uns immer bewusst sind, welche Überwindung es für manche Jugendliche bedeutet, vor immerhin 200 Leuten zu sprechen), zumal mehrere nicht Deutsch, sondern Englisch, Französisch oder Lëtzebuergesch als Muttersprache haben.

### Grenzüberschreitend

Für das Forum hatten wir nämlich zwei Klassen unserer Nachbarschule in Luxemburg eingeladen und anderen umliegenden Waldorfschulen die Möglichkeit eingeräumt, je zwei Schüler zu schicken, wovon nur Otterberg Gebrauch machte.

Durch die von Kollegen und Eltern angebotenen Exkursionen konnten die Effekte der Globalisierung vor Ort eingesehen werden. Was aus unserem aus der ganzen Welt stammenden Material wird, war z.B. in einer Müll-

verwertung zu erfahren. Eine andere Gruppe besuchte den Eine-Welt-Laden, um sich die Möglichkeiten fairen Handels genauer anzuschauen; der Verkauf solcher Produkte während des Forums regte unsere Schulköchin an zu überlegen, welchen Beitrag zu Nachhaltigkeit und Fair Trade wir an der Schule leisten können. Auch das Multikulturelle Zentrum öffnete seine Pforten für uns. Besonders erklärungsbedürftig war der Besuch bei einem Broker in Luxemburg, wo Währungs- und Devisenhandel betrieben wird: Die teilnehmenden Schüler berichteten von Männern vor zahlreichen Computern und Telefonen, die, dauernd Kaffee und Cola trinkend, sich in verschiedenen Sprachen vorwiegend Zahlen zuriefen; der Chef erklärte später, dass es sich um Stellen hinter dem Komma handelte, die als Zins für weltweit verliehenes Geld festgelegt wurden: Hier hat das gesprochene Wort Vertragskraft. Ruhiger verlief die Exkursion zu den Windrädern, wo die Schüler, gut angekettet, auf eines mit 78 Metern Nabenhöhe steigen durften, um sich über eine nachhaltige Form der Stromerzeugung zu informieren.

### Globalisierung als Bewusstseinsfrage

Ein Schülervater referierte in einem Abendvortrag, der auch Eltern offenstand, über die Globalisierung als Bewusstseinsfrage. Am Beispiel der Energie legte er die Zusammenhänge zwischen auf fossilen Energieträgern basierender Wirtschaft und Politik dar. Er führte die Grundprobleme unseres rücksichtslosen Naturverbrauchs auf die sich im Spätmittelalter vertiefende Trennung zwischen Geist und Natur, Ich und Welt, Subjekt und Objekt zurück und suchte Ansätze für eine Überwindung dieser Spaltung. Er fand sie in der Waldorfpädagogik als einer »unausgesprochenen genialen Gesamtstrategie« – wenn sie denn aufgegriffen würde: Er nannte als Beispiele

die Ackerbau-Epoche in der 3. Klasse (Pflanze), das Landwirtschafts-Praktikum (Tier), das Bruchrechnen, den Philosophie-Unterricht (Mensch). Schwächen des Einzelnen wie Faulheit und Feigheit, so schon Kant 1784 in seiner Schrift »Was ist Aufklärung?«, verhindern auch heute noch, dass wir richtig handeln, obwohl wir spätestens seit dem Bericht des »Club of Rome« 1972 wissen, dass unsere Ressourcen kein dauerndes Wachstum vertragen.

### Eine Diskussion leiten lernen

Am Morgen des letzten Tages leiteten zwei Dreizehntklässler eine hochrangig besetzte Podiums-Diskussion zum »Wirtschaftsstandort Deutschland«. Eher pro Globalisierung in ihrer gegenwärtigen Form sprachen sich der Industrie- und Handelskammer-Präsident aus sowie die Wirtschaftsdezernentin der Stadt Trier; auf viele Nachteile wiesen ein Pfarrer als Vertreter der Lokalen Agenda 21 und ein Wissenschaftler hin, der Trier für das Jahr 2030 einen Bevölkerungsverlust von 25 Prozent prognostiziert. Die beiden Diskussionsleiter stellten fundierte Fragen; mal vermittelten sie die Standpunkte, mal reizten sie den Widerspruch an, mal brachten sie den Redner auf ihre Ausgangsfrage zurück. Sie flochten die Fragen und Beiträge des Auditoriums ein, so dass der letzte Tag des Forums, mit dem Plenum nachmittags, wie ganz in Schülerhand liegend erschien und daher von den Teilnehmern als Eigenes empfunden wurde. Am liebsten hätten sie die Veranstaltung um zwei Tage verlängert!

Durch dieses Forum habe ich erneut erlebt, dass Oberstufenschüler erstaunlich viel können, wenn man es ihnen zutraut.

*Sibylla Hesse*

## Globales Lernen

Die Auswüchse der unkontrollierten Globalisierung wie die Privatisierung der Nutzungsrechte an den natürlichen Ressourcen der Erde durch die reichen Industrieländer sind heute ein elementar wichtiges Thema im Unterricht. An Waldorfschulen mag auf dem Hintergrund der sozialen Dreigliederung auf diesen Übergriff des Wirtschaftslebens auf das Rechtsleben als einem Kernpunkt der Problematik hingewiesen werden; es gibt aber eine Vielzahl anderer Institutionen, die, aus einem elementaren Gefühl der Empörung heraus, gegen diese Auswüchse ankämpfen. Mit ihnen bietet es sich an zu kooperieren. Gelegenheit, einige von ihnen kennenzulernen, gab es auf dem eintägigen Bildungskongress »Globales Lernen in Baden-Württemberg« am Samstag, dem 22. Februar, in Stuttgart.

Annette Schavan, Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg und eine der profiliertesten Teilnehmerinnen an der Debatte um die Bildungsreform in Deutschland, hatte die Schirmherrschaft inne und hielt das Eröffnungsreferat. In den Zielen für die nächsten Jahre legte sich die Ministerin eindeutig fest: Lernen für Nachhaltigkeit und für das Leben in der Einen Welt; Lernen als Bildungsprozess, nicht nur auf abprüfbares Wissen hin. Diese Ziele werden in Zukunft immer wichtiger werden. (Eine leise Frage konnte sich beim Zuhören allerdings doch regen: Was ist mit dem künftig verschärften Abitur in Baden-Württemberg? Die PISA-Studie sagt, dass Deutschland mehr, nicht weniger Schulabgänger mit Studierberechtigung braucht, um die Aufgaben der Welt von morgen zu bewältigen.)

Dem Begriff »Nachhaltigkeit« gab die Ministerin einen etwas unerwarteten »Dreh«, indem sie darauf hinwies, dass es nicht nachhaltig sei, in der gegenwärtigen Zeit mehr Geld für Bildung auszugeben. Man würde dadurch

künftige Generationen mit übermäßigen Staatsschulden belasten.

So mag man es sehen; noch nachhaltiger wäre es aber, wenn es gar nicht die Politik wäre, die entscheiden müsste, wie viel für Bildung ausgegeben wird, sondern die Betroffenen selbst in Gestalt der Eltern, wenn sie ihr Grundrecht auf freie Schulwahl ausüben. Der Bildungsgutschein, wie er von den Waldorfschulen propagiert wird – die Verpflichtung der Allgemeinheit, für die Bildung eines jeden Kindes einen bestimmten Betrag aufzuwenden – würde denjenigen Schulen die angemessene Finanzierung verschaffen, die, indem sie Schüler »anziehen«, unter Beweis stellen, dass sie die Zeichen der Zeit erkannt haben. Chancengleichheit beim Wettbewerb der pädagogischen Ideen würde dann bestehen, wenn auch die staatlichen Schulen ein Budget hätten, das von der Nachfrage abhängig wäre.

Das zweite Referat von Melinda Madew, einer Lehrerin von den Philippinen, bildete einen gewissen Kontrapunkt: Wie ernst meint es die reiche Welt mit ihren guten Absichten? Sie erzählte von ihren Klassenräumen »im Schatten unter Bäumen, entlang von Straßen«. Ihre Fragen führten zu unbequemen Feststellungen: Es sind die Menschen der unterentwickelten Welt, denen die Globalisierung wirklich weh tut. Die Interessen einzelner Nationen müssen den »umfassenden Bedürfnissen des gesamten Erdballs« untergeordnet werden. Wer kann Vorbild sein bei der Erziehung unserer Schüler zu Weltbürgern? Frau Madew gab eine verblüffende Antwort: die 150 Millionen Migranten, die es auf dem Erdball gibt. »Der Verfolgte, der selbst Zeuge menschlicher Tragödien ist, und der trotz dieser Plagen kämpft und die Hoffnung auf ein Leben in Frieden nicht aufgibt.«

Madew griff Schavans Stichwort der »Bildungsoffensive« auf und verlangte, dass diese nicht nur die »global players« in der Position der Begünstigten einbeziehen dürfe, sondern auch die »Verlierer der Globalisierung«, wenn dieser Offensive ein nachhaltiger Erfolg beschieden sein soll.

Es gab eine Vielzahl von Workshops, in denen kirchliche, private, kommunale und gewerkschaftliche Initiativen und solche des Landes ihre pädagogische Arbeit vorstellten. Ich war als Vertreter der Waldorfschule Karlsruhe Mitveranstalter des Workshops der neun »unesco-projekt-schulen« in Baden-Württemberg.

Das Spektrum der Initiativen konnte man beim Blick in die »Öko-faire Vespertasche«, die den Teilnehmern zum Mittagessen gereicht wurde, wahrnehmen: Es reichte von einer Waffelschmitte eines Projekts von »Brot für die Welt« ([www.projekt-mahlzeit.de](http://www.projekt-mahlzeit.de)) über

eine ökofaire Banane ([www.banafair.de](http://www.banafair.de)) zu getrockneten Mangos des philippinischen Projekts »Schutzengel« gegen Sextourismus und Kinderprostitution ([www.dwp-rv.de](http://www.dwp-rv.de)).

Weitere Kontaktadressen von Initiativen, die man in den Unterricht einbeziehen kann, sind über die Organisatoren des Kongresses erhältlich: Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen ([info@epiz.de](mailto:info@epiz.de)); Kontaktstelle für Umwelt & Entwicklung, Stuttgart ([ralph.griese@kate-stuttgart.org](mailto:ralph.griese@kate-stuttgart.org)).

*Nicholas Dodwell-Humpert*

## Bilingual in Berlin-Mitte

Der äußere Ausgangspunkt unserer Unternehmung lag in der verbreiteten und deutlichen Unzufriedenheit mit den Erträgen eines gut fünfjährigen Englischunterrichtes. Eine unterrichtserfahrene Schülermutter, selber Staatschullehrerin, setzte eine Diskussion über die Verwendung von Schulbüchern in Gang. Einer ausführlichen Liste schlagkräftiger Argumente für die Verwendung von Lehrbüchern folgte eine Recherche des Klassenlehrers über Anregungen Rudolf Steiners zur Methode beim Erlernen einer Fremdsprache. Hierbei wurde deutlich, dass Steiner nicht als Verursacher eines Dogmas gegen Schulbücher gelten konnte, jedoch einer an Art und Weise des Mutterspracherwerbs angelehnten Methode den Vorzug gab. Das war überzeugend. Wie aber konnte es eingelöst werden? Nachdem eine interessante englische Grammatik gefunden war, suchten wir Wege, das Milieu mit Englisch zu sättigen. Warum nicht einmal eine Epoche in Englisch geben? Es bot sich an, für die Klassenfahrt eine englischsprachige Begleitperson zu suchen.

Hinzu kam ein weiteres Anliegen. Ideen und Aufgaben, die in der Arbeit mit und an den Kindern entwickelt wurden, wollten gerne auch vorangetrieben und verwirklicht werden.

Einzelne Hilfen ebenso wie kleine Projekte. Die Zusammenarbeit mit den Fachlehrern der Klasse kam schnell an strukturelle Grenzen. Es gab wirklich Platz für einen Partner. Dem konkreten Bedürfnis entsprach eine konkrete Bereitschaft. Wir fanden Lorna Weiglin, eine südafrikanische Waldorflehrerin. Sie begleitete die Fahrt der 6. Klasse. Die dort gegebene Sternenkunde und Mineralogie wurde mit Englisch gespickt, die Kinder fanden schnell einen guten Kontakt zu ihrer Begleiterin und ihrer Sprache. Nun wurde viel Englisch gesprochen und gehört. Wollte man wissen, was die Erwachsenen zu besprechen haben oder selbst mit Lorna zu tun haben: Englisch wollte gekonnt sein.

Nach der Klassenfahrt beschlossen wir, diese Zusammenarbeit fortzusetzen: Gemeinsame Klassenbetreuung und bilingualen Unterricht in allen Epochen. Ein zu kühner Gedanke? Schüler und Eltern mussten nicht lange überzeugt werden. Der Gewinn trat schnell zu Tage. Bis zum Sommer konnten die Eltern zur Finanzierung beitragen. Während der ersten Monate des neuen Schuljahres bekamen wir Unterstützung durch die Zukunftsstiftung Bildung der GTS Bochum. Mittlerweile sind wir über ein dreiviertel Jahr an der Arbeit. Zeit



*Lorna Weiglin  
im bilingualen  
Unterricht der  
Waldorfschule  
Berlin-Mitte*

für eine Begutachtung! Wie gehen wir in der Klasse mit den zwei Sprachen im Hauptunterricht um? Wir probieren verschiedene Wege aus.

Erster Versuch: Dasjenige, was am ersten Tag in Deutsch untersucht und erarbeitet wurde, wurde am nächsten Tag in englischer Sprache wiederholt. Das fand auch seinen Niederschlag im Epochenheft, welches die Themen in beiden Sprachen dokumentierte. Laura brachte es auf den Punkt: »Man lernt nicht nur das Fach, sondern auch gleich das Englisch, ganz nebenbei.« Lorna entdeckte, dass in den vergangenen Jahren sehr wohl ein Fundament gelegt worden war, die Kinder jedoch wenig Selbstvertrauen hatten und Notwendigkeit sahen, ihr Können anzuwenden. Zunächst war es erlaubt, deutsch zu sprechen, wenn nur ein, zwei oder drei englische Vokabeln dabei waren. Tabitha: »Man lernt schnell viele Vokabeln in den Epochen, wir können auch halbe Sätze in Englisch sagen, Hauptsache: Englisch ist dabei.« Eindeutig ist auch, dass es den Kindern sehr viel Spaß macht, im Hauptunterricht auch Englisch sprechen zu können. Der Wechsel zwischen den Sprachen macht ihnen nie Mühe.

Ein zweiter Versuch bestand darin, verschiedene Fächer zusammen zu legen. Wir unter-

richteten Geschichte und Geographie nebeneinander. Geschichte, z.B. der Entdecker, auf Deutsch, die Geographie der entdeckten Länder auf Englisch. In jedem Hauptunterricht tauchte beides auf, wenn auch in unterschiedlichen Anteilen. Das erwies sich als recht ökonomisch, wir waren fünf Wochen an einem Thema, mit zwei Fächern und zwei Sprachen.

Gab es Probleme mit dem Verstehen der Inhalte? Eigentlich nicht viel mehr als im Deutschen. »Durch ihren Gesichtsausdruck und die ganze Art wie sie spricht, versteht man immer, auch wenn man manchmal nicht die englischen Wörter versteht.« Dazu kommt die Kultur des Nachfragens, wenn etwas doch nicht verstanden wurde, ein Problem auch in der Muttersprache.

Die Erfahrung der täglichen Pflege des Englischen erleben wir auch beim Sprechen des Morgenspruches, den wir jeden Morgen auf Englisch und Deutsch sprechen. Nach Monaten bemerkt man, wie der Mund familiär wird mit der englischen Artikulation. Die Laute arbeiten sich tiefer in ihn herein. Und auch die Umgebung, der Raum, in dem täglich Englisch gesprochen wird, schwingt mehr und mehr mit, unterstützt die Bemühungen der Lernenden, die Sprache zu ergreifen.

In der Physik teilten wir uns dann die Themen. Ein Woche Magnetismus auf Deutsch, eine Woche Mechanik auf Englisch. Hier fand die nachgeordnete Sprache ihre Pflege dann im »rhythmischen Teil« durch Gesang und Rezitationen. Gegenseitige Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung und der Begleitung der Arbeiten der Kinder, von individueller Hilfe bis zur Hausaufgabenkontrolle, ökonomisierten den Unterricht. Das diszipliniert auch, wie es Robina ganz unumwunden ausspricht: »Mit zwei Lehrern kann man besser lernen, einer kann aufpassen, der andere uns in Ruhe etwas beibringen.«

Dass wir am Ende der Epochen Tests und Umfragen auch zweisprachig abhalten, ist mittlerweile selbstverständlich.

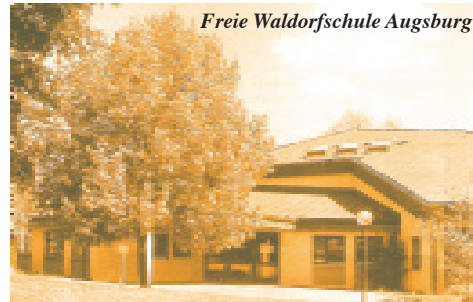
Hinzukommt in unserem Falle, dass wir nicht nur im Hauptunterricht, sondern auch zu anderen Gelegenheiten bilingual unterrichten. Der Zeichen- und Malunterricht, die Religionsstunden, unsere Verfügungsstunde, in der wir die abgelaufene Woche betrachten, zu all diesen Gelegenheiten ist die Zweisprachigkeit selbstverständlich geworden, weil man mit den beiden Lehrern in zwei Sprachen verkehren muss. Diese Gelegenheiten, bei denen die Schüler dann auch manches aus der entlegenen Kultur, wie z. B. afrikanischen Umgang mit Problemen, erfahren, werden sehr geschätzt. Philip: »Lorna ist nett, aber auch streng. Ich bin froh, dass wir sie als zweite Lehrerin haben. Außerdem kommt sie aus Südafrika. Da lern' ich eine andere Kultur kennen.« *Soenke Bohn, Lorna Weiglin*

**Bund der Freien Waldorfschulen:**

## Delegierte und Schulträger in Augsburg

### Neues Finanzierungsverfahren für die Lehrerseminare

Auf der Delegierten- und Schulträgerversammlung des Bundes der Freien Waldorfschulen, die vom 14. bis 16. 3. 2003 an der Freien Waldorfschule in Augsburg stattfand, einigte man sich auf ein neues Finanzierungsmodell für die neun Waldorflehrerseminare. Nach mehrjähriger Vorarbeit im Ausbildungs- und Finanzierungsrat wurde ein Leitantrag zur Abstimmung vorgelegt. Sämtliche Änderungsanträge wurden mehrheitlich abgelehnt. Der Gesamtzuschuss für ein über den Bund der Freien Waldorfschulen finanziertes Lehrerseminar setzt sich demnach aus vier Bausteinen zusammen: Baustein I: Grundfinanzierung der Liegenschaften; Baustein II: Sozietalfinanzierung pro Dozentenstelle; Baustein III: Zuschuss pro Student; Baustein IV: Freier Finanzierungsanteil von fünf Prozent, der jedem in die Gemeinschaftsfinanzierung aufgenommenen Seminar frei zugesprochen



*Freie Waldorfschule Augsburg*

werden kann. Der vierte Baustein führte zu kontroversen Stellungnahmen. Einerseits wird der freie Anteil von den bisherigen Gesamtzuschüssen abgerechnet und entzieht den Seminaren »Planungssicherheit«. Andererseits wünschten die regionalen Lehrerbildungsinitiativen einen höheren Prozentsatz zur freien Verfügung.

### Interkulturelle Schule in Mannheim

Die Interkulturelle Waldorfschule Mannheim wurde als 186. Waldorfschule in den »Bund«

aufgenommen. Die Gründung ging auf eine jahrelange Vorarbeit (Kindergarten und Hort) in einem Mannheimer Stadtviertel mit hohem Ausländeranteil zurück. Die Schule wird 60 Prozent Migranten- und 40 Prozent deutsche Kinder aufnehmen. Der interkulturelle und sozialintegrative Initiative sieht einen Ganztags schulbetrieb und muttersprachlichen Unterricht in allen unterrichts- und berufseinführenden Fächern vor. Gezielte Sprachförderung und Projektunterricht werden klassenübergreifend angeboten, der Unterrichtsstoff wird auf die kulturelle Identität abgestimmt, und der Religionsunterricht wird konfessionell übergreifend gegeben. Die Schule beginnt mit drei Klassen. Paten sind die Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik und die Freie Waldorfschule in Mannheim. Da in Baden-Württemberg eine dreijährige Wartefrist für die staatliche Bezuschussung besteht, soll der Schulbetrieb über Stiftungen finanziert werden.

Weitere Neuerungen: *Berlin-Havelhöhe*: Ebenfalls in den »Bund« aufgenommen wurde nunmehr als Vollmitglied die Eugen-Kolisko-Schule. *Freie Waldorfschule Wetterau*: An der Bad Nauheimer Waldorfschule wird ein Kleinklassenzug eingerichtet, der als Balkonklasse mit 12 Schülern von der Albrecht-Strohschein-Schule in Oberursel übernommen wurde. Die *Freie Waldorfschule Berlin-Kreuzberg* eröffnet einen Integrationszug und die *Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Harburg* einen heilpädagogischen Zweig.

Christoph Wiechert, Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, bittet um finanzielle Unterstützung der Sektionsarbeit durch die deutsche Waldorfschulbewegung. In der Herbstversammlung soll hierzu ein Beschluss gefasst werden.

Hartwig Schiller vom Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen warb für eine große Michaeli-Tagung im September 2004. Anregungen bitte an Walter Hiller (Tel. 0711-21042-25, E-Mail: [hiller@waldorfschule.de](mailto:hiller@waldorfschule.de)).

## Bremen: BERT im Aufwind

Vom 1. bis 23. Februar 2003 fand an der Waldorfschule Bremen-Seebaldsbrück die 64. Bundeselternratstagung im Bund der Freien Waldorfschulen statt. Rund 250 Teilnehmer kamen diesmal aus dem gesamten Bundesgebiet, über 400 waren es mit Gästen zu den Vorträgen und Abendveranstaltungen. Die Tagung begann mit einem Bunten Abend aller drei Bremer Schulen, darunter die heilpädagogisch arbeitende Tobias-Schule. Oberbürgermeister Henning Scherf (SPD) begrüßte am Samstagmorgen die Waldorfeltern und gestand: Seit dem PISA-Schock müsse auch



*Bremens Oberbürgermeister Henning Scherf begrüßte die Elternvertreter der deutschen Waldorfschulen und stattete sogar der Schulküche einen Besuch ab*

er seine Vorurteile gegenüber den Privatschulen überdenken. Die Bremer Regierung hätte mit viel Geld wenig bewirkt, Waldorf zeige, dass man auch mit wenig Geld gute Noten haben kann. Aus den bundesweiten Schulberichten ist hervorzuheben: In Bremen sitzen



auch Eltern in der Schulführungskonferenz! Aus der Länderkonferenz hörte man Aktuelles zu den Abschlüssen (Stichwort: Anerkennung eines waldorfeigenen Abschlusses nach 12 Jahren), aus der Internationalen Assoziation Osteuropäischer Länder – Eltern aus Estland waren zu Gast – wurde über die Aufbauarbeit an den osteuropäischen Waldorfschulen berichtet, die Einrichtung eines dezentralen Experimentallabors auf dem Uni-Gelände in Göttingen wurde vorgestellt (ein ausführlicher Bericht folgt), schließlich gaben Vertreter des Ausbildungsrates einen kurzen Bericht über den Stand der Beratungen zur Novellierung der Seminarefinanzierung (siehe nebenstehenden Bericht). Uwe Buermann (FWS Hamburg-Wandsbek) hielt einen Vortrag zur »Technokultur« und stellte die Frage, wie der »Generation Kartoffelsack«, die das Ende aller Jugendbewegung einzuläuten scheint, beizukommen sei. Seine Antwort: Die Erwachsenen selbst sollen erst einmal erwachsen werden – und Farbe bekennen! Die Ergebnisse einer Schülerbefragung, die von einer Würzburger Schülermutter vorgebracht wurden, weisen in dieselbe Richtung: Die Schüler erwarten und wünschen sich vor allem mehr Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Eigenbeteiligung und eine klare Orientierung – sei es durch Noten, sei es durch Schulbücher. Der Aufruf »Zukunft der Bildung«, der sich gegen eine frühere Einschulung wendet, wurde bisher von über 40.000 Menschen unterzeichnet, so wurde vom Bund der Freien Waldorfschulen berichtet; über die Hannoverischen Kassen wird in neun Bundesländern der Ausstieg aus der staatlichen Rentenversorgung möglich sein; und seit PISA steigt die Nachfrage nach Waldorfschulplätzen.

An der Freien Waldorfschule Bremen-Seebaldsbrück, die in unmittelbarer Nachbarschaft zu einem staatlichen Schulzentrum liegt und 1986 als zweite Bremer Waldorfschule gegründet wurde, erlebte die BERT nach rückgängigen Teilnehmerzahlen neuen Auftrieb. Zu verdanken ist das einem ansprechenden Programm, wozu auch die Kabarettisten



*Schülerin der Freien Waldorfschule Bremen-Seebaldsbrück am Verkaufsstand der Schülerzeitung im Gespräch mit einer Elternvertreterin*

Birkenmeier, Birkenmeier & Vogt beitragen. Das Künstlerteam bietet neben seinem Theaterprojekt *Trommelfeuer*, das auch hier zur Aufführung kam, Wochenend-Workshops an, um Schüler, Eltern und Lehrer für die Themen Gewalt und Sucht zu sensibilisieren und zu aktivieren (Kontakt: [www.trommelfeuer.ch](http://www.trommelfeuer.ch)). Die nächste BERT findet vom 19. bis 21. September 2003 an der Freien Waldorfschule in Leipzig statt. Um rechtzeitige Buchung



# ... zwischen den Tönen oder: wenn Solisten tutti spielen

## 10. Fortbildungswoche für Musiklehrer an Waldorfschulen in Mannheim

Diese durch verschiedene Städte wandernde Fortbildung mit jährlich steigender Teilnehmerzahl hat sich inzwischen zu der größten Musikerfachtagung entwickelt und fand diesmal vom 5. bis 10. Januar an der Mannheimer Waldorfschule statt.

Der Posaune blasende Engel aus der Mannheimer Christuskirche war sinnigerweise auf dem Tagungsprogramm abgebildet: in der rechten Hand das Schwert nach unten, links das Musikinstrument nach oben gerichtet. Und wenn das Stichwort »Musik« im Lexikon heutzutage eigentlich doppelt aufgeführt sein müsste – 1. »aktiv«, 2. »passiv« –, so gehörte diese Woche unter 180 Musiklehrern, die zur täglichen Erziehungs- auch noch ihre musikalische Kunst üben sollen, absolut zu Punkt 1. Tutti- und Solostellen waren unterschiedlich und immer wieder improvisatorisch verteilt. Peter Appenzeller aus Zürich z.B. stand bereits am ersten Abend mit einem beeindruckenden Vortrag »Quint-Quart-Terz, neue Aufgaben für Musiklehrer« vorne, an den darauffolgenden Vormittagen gab er dem Gesamtchor wesentliche Orientierung und eine von »Gregor« bis »Arvo Pärt« weitgespannte musikalische Stimmung. Zwischendurch leitete er ein wunderbares »Offenes Singen« in der benachbarten Matthäuskirche, spielte mit seiner Arbeitsgruppe Streichpsalter und hielt in der ersten Klasse die erste Flötenstunde.

Michael Siefke hatte ganz andere Instrumente mitgebracht: Plastikkanister, Besen, Djembés und einen Koffer voller bunter Kunststoffröhren. »Stomp in the classroom« hieß sein Thema, das er nicht nur mit ideensuchenden Lehrern, sondern, nach einer einzigen spontan organisierten Übungsstunde, auch mit Siebtklässlern auf den beiden Abschluss-»Monatsfeiern« aufführte. Diese Schlusskonzerte für



»Wehende« Bewegungsschulung

die gastgebende Schule gehören immer zu den Höhepunkten. Sie präsentieren nochmals das ganze Spektrum einer intensiven Arbeitswoche vom doppelchörigen Renaissancewerk über Folkloristisches bis zur rhythmischen Comedie-Nummer.

Schon in der Vorbereitung fiel die Kurswahl nicht leicht: Sollte man mit den Altmeistern ihres Faches musizieren oder etwas ganz anderes probieren?

Heinz Bähler aus Winterthur ließ uns nach seiner stets gründlichen und »heilsamen« Stimmschulung diesmal den »Don Giovanni« vom Blatt singen. Abends dann sprang er zusammen mit Stefan Ronner vom Stuttgarter Lehrerseminar für einen erkrankten Referenten ein, und wir erlebten die »Winterreise«, diese, wie Franz Schubert selbst meinte, »24 schauerlichen Lieder« aus dem letzten Lebensjahr des Komponisten. Zu den in Jahrzehnten gebildeten Erfahrungsschätzen brachte Ger-



*Besen-»swingende«* Improvisation

hard Beilharz (Göppingen) Kinderharfen, Leiern und Choroi-Flöten mit, Senior Karlheinz Weiß das »wiederentdeckte Monochord des Pythagoras«. Wolfgang Wunsch legte bei der von ihm entwickelten Methode des Nachvollziehens musikalischer Prozesse durch Improvisation den Schwerpunkt diesmal auf die Musik des 20./21. Jahrhunderts.

Bei Prof. Ulli Götte von der Universität Kassel erklang Minimal Music und Afrikanische Musik für »Klassiker«, natürlich fehlte auch der Djembé-Kurs nicht, und Isolde Rüther (Soest) überzeugte uns erneut, dass zwei oder mehr Blockflöten zusammen eben doch viel schöner klingen ...

Thomas Nick aus Rendsburg berichtete, sang und spielte mit seiner Gruppe Songs von Mikis Theodorakis, Nils Erlank, der in Südafrika geborene Oldenburger, begeisterte Teilnehmer und Mannheimer Schüler mit gesungenen und getanzten Concert-Songs aus Namibia, Thomas Pedroli (Witten) und Peter Waller (Nürtingen) führten in gut besuchten Kursen die von ihren eigenen Lehrern, Julius Knierim, Werner Kuhfuss, Pär Ahlbom oder Manfred Bleffert begonnenen Bewegungen individuell

und mit reichen eigenen Erfahrungen weiter. Johannes Gundlach (München) bot ein Forum für Berufseinsteiger, Michael Kiedaisch (Freiburg) ließ – mal im beat, mal »off beat« – improvisieren und arrangieren. Johannes Heller (Köln), Johan de Wit (Kassel) und viele andere gaben ihre erprobten Beispiele aus der Unterrichtspraxis, und auf die Frage »... habt ihr euren Kursleiter lieb?« hätten bei Benedikt Lux aus Kassel, der in großer Runde von früh bis ziemlich früh internationale Volkstänze anleitete, gewiss alle einstimmig »Ja« geantwortet! Es war ein polytonales gegenseitiges Lernen, das jedem Einzelnen die Möglichkeit geben sollte, zu Hause die eigene Tonart wieder zu verstärken.

Nicht zu vergessen noch zwei vergnügliche Abendveranstaltungen: Christoph Schmidt (Kontrabass) und Ho Hyung Cho (Klavier), Schülereltern und Professoren der Musikhochschule Mannheim, zelebrierten »Kontrabassissimo«, ein virtuos-amüsanter Gesprächs-Solokonzert, das wirklich alles zu Gehör brachte, was man schon immer über dieses Instrument wissen wollte, und der traditionelle Bunte Abend. Die rasch organisierte Bigband eröffnete und umrahmte mit swingender Tanzmusik und begleitete professionelle Trompeten- und Saxophonsoli. Zwischendurch bot eine gekonnte Conference breiten Raum für bluesige, rappende, tief-sinnige, waldö(r)fliche und kabarettistische Soloeinlagen, bei denen so manche geniale Begabung zum Vorschein kam.

Einen herzlichen Dank an das ganze Ensemble, an die Eltern und Lehrer der gastgebenden Schule sowie an die Kollegien, die eine Woche lang ohne Musiklehrer, aber mit zusätzlichen Vertretungsstunden leben mussten. Und nochmals einen anhaltenden Applaus für Kapellmeister Johannes Corn aus Mannheim!

*Albrecht Lutz*

## Neue Formen der Zusammenarbeit?

Diese Frage stellten sich die Teilnehmer eines Kolloquiums zum Thema »Impulsierung der Zusammenarbeit – Leben mit Eltern, Leben mit Lehrern« in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Jan. 2003 am Institut für Waldorfpädagogik in Witten-Annen. Von jeder teilnehmenden Schule sollten sich mindestens vier Eltern *und* vier Lehrer anmelden. So ganz wurde diese Bedingung nicht erfüllt, aber ein Anfang konnte gemacht werden. Immerhin waren ein Drittel der Teilnehmer Lehrerinnen und Lehrer. Einen überzeugenden Impuls gab Christof Wiechert (Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum) mit seinem Einführungsvortrag vor den über 100 Anwesenden. Beginnend mit grundlegenden Ausführungen zum Verhältnis von Schule und Elternhaus machte er auf die Problematik des Lehrers aufmerksam, der seine Arbeit tut, aber nie damit fertig wird, da er seine Schülerinnen und Schüler – auch dann, wenn er eigentlich Feierabend hat – immer im Bewusstsein trägt. Wenn hier Offenheit der Eltern gegenüber dem Lehrer herrscht, fühlt er sich in seiner Arbeit getragen, und wenn im Verhältnis Lehrer-Eltern das Interesse für das Elternhaus, das mit dem Kind eine Einheit bildet, spürbar wird, gewährleisten diese Grundhaltungen eine Zusammenarbeit, die eine Klasse tragen kann. Christof Wiechert machte dies mit dem Bild des Dreiecks »Kind-Eltern-Lehrer« deutlich: Wenn nur *eine* der Beziehungen gestört ist, fällt es zusammen.

Das grundlegende Verhältnis von Eltern und Schulgemeinschaft als Ganzes stellte er in der Dreigestalt Leitung – Pädagogik – Bedingungen dar. Im Bereich der Leitung arbeiten in der Regel nur einige wenige Eltern – meistens im Vorstand – mit, aber im Feld der Bedingungen, um Schule überhaupt erst zu ermöglichen, sind die Eltern hochaktiv, z.B. bei der Organisation von Ausflügen, Festen,

beim Nähen von Kostümen für Klassenspiele, Kuchen backen und dergleichen mehr.

Und da, wo die Pädagogik eigentlich stattfindet, im Klassenzimmer, sind die Eltern nicht da. Als Anregung zur Veränderung dieser – oftmals unbefriedigenden – Situation plädierte Wiechert für eine Pädagogik der offenen Türen: Die Klassentüren buchstäblich öffnen für Eltern und Kollegen und dadurch die Gelegenheit geben, in den Unterricht hereinzuschauen. Nach seiner Erfahrung in seiner ehemaligen Schule in Holland kamen die Eltern nicht mit einem kritischen Bewusstsein, sondern es entstand Liebe zur Schule, weil sie sahen, dass der Lehrer oder die Lehrerin sich um die Kinder bemüht.

Auch die Neugestaltung der Elternabende mahnte er an. Es müsse zu einer lebendigen Begegnung zwischen den um die Kinder bemühten Menschen kommen, frei von Angst, die der Lehrer hat, dass er sich beweisen muss, aber auch frei von der Angst der Eltern, dass ihr Kind exponiert wird. Gerade bei der Gestaltung der Elternabende können die Fähigkeiten – aber auch die Wünsche – der Eltern einbezogen werden, und der Lehrer hat auch einmal die Möglichkeit, sich auf die Rolle des Zuhörers und Wahrnehmenden zurückzuziehen.

Weitere Verbesserungsmöglichkeiten sah Wiechert in einem anderen Zeitmanagement: Wann werden Eltern informiert über Vorhaben des Kollegiums, z.B. Unterrichtsausfall wegen Sonderkonferenzen, Fortbildungsveranstaltungen usw. Er sprach sich dabei nicht für neue Strukturen aus, sondern für eine Achtung und Wahrnehmung des Anderen (das gilt für Eltern wie für Lehrer!).

Dieser Vortrag bildete die Grundlage für die beiden Gesprächsgruppenabschnitte der sechs Arbeitsgruppen mit rund 80 Teilnehmern am darauf folgenden Tag. Zunächst fand ein Aus-

tausch über die unterschiedlichen Erfahrungen statt, und in einem zweiten Schritt wurde die Frage angerissen: »Wie wäre es, wenn wir aus der Haltung des Interesses und der Haltung der Offenheit miteinander umgehen, was würde sich ändern?«

Nach anregenden und offenen Gesprächen trafen sich die Teilnehmer noch einmal im Plenum, um ihre Ideen und gefassten Vorsätze darzustellen.

Wiechert fasste in seinen abschließenden Ausführungen zusammen, welche Fragen er in den Gesprächen wahrnehmen konnte. Da war zum einen die Sehnsucht nach dem neuen Griff, der die Belebung herbeiführt, und zum anderen die Frage, wo Eltern und Lehrer ihre Kräfte hernehmen und wie man Ängste überwinden könne.

Eindrücklich schilderte er die Gegensätze  
Richtungsfindung – Orientierungslosigkeit/  
Kraftverlust  
Mut – Angst/Isolation  
Kraft – Schwäche, Burn-out-Syndrom

und machte deutlich, dass das Kraftspendende nicht die Freizeitgestaltung sei, sondern die geistige Betätigung. Zum Schluss regte er an, dass sich ein Kollegium darauf verabredet, jeden Donnerstag eine dreiviertel Stunde inhaltlich zu arbeiten, z.B. an der Allgemeinen Menschenkunde, und dazu Eltern einzuladen. Die Erfahrungen, die man gemeinsam macht, wenn man eine solche Arbeit über einen längeren Zeitraum durchhält, wirken kraftspendend und geben Mut.

Ich glaube, dass dieses Kolloquium dazu beigetragen hat, den Teilnehmenden diese Kraft und diesen Mut für die gemeinsame Arbeit zu spenden.

Aber auch mit einer Portion Neugierde sind wir auseinander gegangen, denn es wurde die Verabredung getroffen, im Juni wieder (wenn möglich) im gleichen Teilnehmerkreis zusammenzukommen, um zu erfahren, welche Anregungen und Impulse umgesetzt werden

## Fortbildung:

# Kinderbesprechung

Fünf Tage lang lernen von 9 bis 19 Uhr und danach kein bisschen müde: Selten genug erlebt man das in der vielfältigen Tagungs- und Fortbildungslandschaft der Waldorfpädagogik. Dabei scheint das Rezept für eine hygienische Seminargestaltung so einfach: Kopf, Herz und Hand gleichermaßen ansprechen und die Teilnehmer in die Gestaltung mit einbeziehen.

Vom 14. bis 18.10.2002 fand sich eine kleine Gruppe von Förderlehrern und Interessierten auf dem Landgut der Markus-Gemeinschaft im thüringischen Hutteroda ein. Die Seminarleiterin Bärbel Kahn, ehemalige Waldorflehrerin, Legasthenietrainerin und Entwicklungsbegleiterin aus Weimar<sup>1</sup>, bot ein Programm an, das Wahrnehmen und Diagnose bei Kindern mit Lernschwächen umfasste, Lese-, Schreib- und Rechenschwächen beleuchtete und eine Einführung in die dynamische Urteilsbildung einschloss. All diese Themen gliederten sich um den Mittelpunkt der Fortbildung: die Kinderbesprechung.

Steiners Aufforderung, »möglichst viel an der persönlichen Individualität des Kindes [zu] lernen« (GA 248, 10. Vortrag), wurde hier in beeindruckender Weise ernst genommen. Die drei Phasen: Bildgestaltung (imaginative Phase), Urteilsfindung (inspirative Phase) und Finden der Hilfestellung (intuitive Phase) wurden jeweils durch Momente des Schweigens voneinander abgesetzt, in denen die Beteiligten versuchten, sich auf die Individualität und ihre geistigen »Helfermächte« zu besinnen. Bis auf eine Teilnehmerin war das Kind, das im Mittelpunkt der Kinderbesprechung stand, allen unbekannt – und doch hatten alle übereinstimmend den Eindruck, es sei anwesend im Kreis. Durch die Intensität die-

<sup>1</sup> siehe auch den Artikel von Bärbel Kahn in der »Erziehungskunst« 10/01: Hilfe für legasthene Kinder

ser praktischen Erfahrung wurde dieser Teil zum Höhepunkt der gemeinsamen Arbeit.

Jeder einzelne Tag hatte seinen harmonischen Rhythmus: Bewegungsübungen, kurze Darstellungen, Gruppengespräche und künstlerische Übungen wechselten jeweils am Morgen und Nachmittag. Vertieft und gesteigert wurde das Lernen durch das individuelle Lerntagebuch, in welches jeder Teilnehmer seine Erfahrungen mit den Übungen eintrug und Fragen dazu bewegen konnte – eine Methode, die es wert ist, besonders an den Oberstufen weiter verbreitet zu werden, da sie den Prozess der »Stoff-Verdauung« enorm in Gang bringt.

Am Abend setzte sich die »Resonanzgruppe«,

bestehend aus zwei bis drei täglich wechselnden Teilnehmern und der Seminarleiterin zusammen, um auf den Tag zurückzublicken, daraus Fragen zu entwickeln und den nächsten Tag im Detail zu gestalten. Nicht nur für die Seminarleiterin war dieser abendliche Ausklang eine echte Arbeitshilfe; für uns Teilnehmer entstand dadurch ein Gefühl der Mitverantwortung für das Gelingen des Ganzen, das ganz wesentlich dazu beitrug, erfrischt von diesen Tagen heimzukehren. Beflügelt und mit dem Wunsch nach Fortsetzung der Arbeit ging man auseinander. Es ist zu hoffen, dass dieser Umgang mit dem Erwachsenen-Lernen Schule macht und dass noch vielen im Förderbereich Tätigen eine solche Fortbildung angeboten werden kann. *Elisabeth Voß*

## Entwicklung einer neuen Prüfungskultur

Vom 14. bis 16. Februar 2003 fand am Institut für Waldorfpädagogik in Witten-Annen, veranstaltet von der Landesarbeitsgemeinschaft Nordrhein-Westfalen, eine außergewöhnliche Arbeitstagung statt. Das Thema war: »Aufgabe: Entwicklung einer neuen Prüfungskultur – am Beispiel der Jahresarbeiten an Waldorfschulen – forschend, innovativ, initiativ!«. Initiative Kollegen wie Frank de Vries, Klaus-Peter Freitag, Richard Landl, Thomas Lutze-Rodenbusch und Toni Ryf hatten diese Tagung zusammen mit Rüdiger Iwan veranstaltet. Trotz der erheblichen Belastung durch die Einreichung der Abiturvorschläge bei den prüfenden Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen fanden doch 28 Kolleginnen und Kollegen den Weg zu dieser Veranstaltung, um in genau der entgegengesetzten Richtung zu arbeiten. Besonders erfreulich war auch die Teilnahme von Kollegen aus Berlin und Frankfurt.

Ausgehend von eigenen Prüfungserfahrungen versuchten die Teilnehmer, in drei Arbeitsgruppen ein genaues Bild über den Charakter der alten Prüfungsform und -kultur zu entwickeln. Es wurde deutlich, dass trotz manchen positiven Erfahrungen letztendlich

diese Prüfungen nichts mit dem wirklichen Leben zu tun haben. Tatsächlich werden sie in der Regel als lebensfremd empfunden (für nichts und niemanden nütze). Insbesondere die Punktualität, Anonymität und mangelnde Transparenz wurden als für den Lernprozess nicht förderlich erkannt. Alte Formen prüfen Wissen (Fakten); nicht ins Bewusstsein genommen wird die Bildung (der Umgang mit Wissen) und die Erziehung (ethisch-moralische Grundeinstellungen). Aber auch die Rolle des Prüfers wurde in den Blick genommen. Die Erfahrungen als Prüfende haben gezeigt, dass sie sich selbst auch unter (Leistungs-)Druck erleben.

Von diesem, gerade durch die persönlichen Erfahrungen gesättigten Bild aus wurden Visionen von neuen Prüfungsformen entwickelt. Wie kann die Schülerin, der Schüler stärker Verantwortung für seinen Lern- und Bildungsweg entwickeln? Wie können Schüler bei der Kriterienbildung mit einbezogen werden? Wie kann eine Kultur entwickelt werden, in der das Fehlermachen als notwendige Voraussetzung auf dem Lernweg gesehen wird? Wie kann stärker der Prozess (Lernweg) und nicht

nur das Ergebnis ins Auge gefasst werden und damit selbst die Prüfung zu einem Lernfeld werden? Wie kann der Prüfer zum Begleiter werden? Dies waren nur einige der intensiv behandelten Fragestellungen.

Gerade am Thema der Jahresarbeiten an Waldorfschulen, das nicht fachspezifisch eingeschränkt ist, konnten die in die Zukunft weisenden Gedanken überprüft werden. Jedoch wurde auch deutlich, dass wir insgesamt erst am Anfang einer möglichen und hoffentlich revolutionären Entwicklung stehen. Es wurde daher verabredet, sich am 10.-11. Oktober

2003 erneut zu einer Tagung zu treffen, in der dann die Portfolio-Methode im Mittelpunkt steht. Neue Teilnehmer sind herzlich willkommen.

Als besonderes Highlight wurden die künstlerischen Arbeiten, insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Thema durch plastische Arbeiten, jeweils zu Beginn der Arbeitseinheiten erlebt. Ein erster kleiner Anfang ist gemacht, nun müssen neue Kultur und Form entwickelt werden.

*Klaus-Peter Freitag*

Lübeck:

## Ein Schulparlament entsteht

Im Jahre 1999 wurde auf einer Mitgliederversammlung an der Freien Waldorfschule Lübeck durch Beschluss der Vereinsmitglieder ein Arbeitskreis Strukturfragen »geboren«, der sich drei Jahre lang unermüdlich durch Formalismus, Paragraphen und zwischenmenschliche Verwirrungen hindurchkämpfte.

Den meisten der zehn Teilnehmer war klar, dass die Entwicklung der Schule einer neuen Grundlage bedurfte, einer neuen Struktur des Miteinanderumgehens, die für Klarheit und Sicherheit, was die Regeln angeht, sorgte. Es sollte keine personengebundenen Strukturen mehr geben, statt Misstrauen sollte Transparenz zwischen den verschiedenen Gruppen eintreten und eine echte Beteiligung der Eltern erreicht werden.

Der Arbeitskreis arbeitete Schlüsselbegriffe für eine neue Struktur aus: 1. Beteiligung, 2. Kommunikation, 3. Kompetenz, 4. Delegation, 5. Entscheidungen, 6. Zusammenarbeit. Allen Beteiligten wurde schon bei der notwendigen Ist-Analyse sehr schnell deutlich, dass neben klärenden Formulierungen in einer Satzung ein neues, zentrales Organ im selbstverwalteten Schulorganismus etabliert werden musste. Dieses Organ sollte den Cha-

rakter eines Parlamentes haben, in dem sowohl Eltern, Lehrer als auch Schüler einen Platz haben und ihre Anliegen Gehör finden konnten. In diesem Schulparlament sollten Entscheidungen über den zukünftigen Weg von allen getroffen werden. Ja, es sollte im Schulleben den Platz erhalten, wo jeder das Gefühl hat, er wird ernst genommen. Wo nicht hinter verschlossenen Türen Entscheidungen in kleinen Zirkeln getroffen werden, sondern offen miteinander um den richtigen Weg bei Fragen gerungen werden kann, die die gesamte Schulgemeinschaft betreffen. Wo also auch Beschlüsse gefasst werden können, die für andere bindend sein sollen.

Ein zentraler Punkt an Waldorfschulen ist die Autonomie der Lehrer bei pädagogischen Fragen. Sie sind es, die hier die Verantwortung tragen; deshalb müssen sie als Kollegium darüber entscheiden können. Das Leben zeigt aber immer wieder, dass es sehr wohl auch pädagogische Fragen im Schulalltag gibt, die sowohl die Eltern als auch die Schüler betreffen. Diese Fragen sollten gemeinsam in einem Schulparlament erörtert werden können. Der Grundgedanke des Schulparlamentes ist auch, in schwierigen Fragen den Konsens zu finden.

Die Verhältnisse zwischen den einzelnen Vereinsorganen wurden klar strukturiert. Neben einer eindeutigen Aufgabenverteilung war von ganz besonderer Bedeutung die Gewährleistung von Transparenz innerhalb des Schulorganismus, damit alle an der Schule informiert sind und aktiv gestaltend eingreifen können. Neben dem Aushang der Protokolle müssen die Informationen insbesondere in die Klassen und natürlich von dort ins Schulparlament gelangen. Verbindlichkeit wurde deshalb in der Satzung festgeschrieben.

Die Satzung wurde nach dreijähriger Arbeit des Arbeitskreises mit rund 90 Prozent der Mitglieder am 28.5.02 in einer Mitgliederversammlung verabschiedet. Die Schulgemeinschaft hatte sich mit einem deutlichen Votum entschlossen, etwas Neues zu versuchen, und in den nächsten zwei Jahren haben alle die Gelegenheit, daran mitzuwirken und dann das Ergebnis gemeinsam anzuschauen.

Die ersten Sitzungen hat das Schulparlament nun hinter sich, und es war von Anfang an für alle spürbar: Dieses Parlament wird der zentrale Ort der Schule. Hier bündeln sich alle Aktivitäten wie in einem Fokus und finden die notwendige und breite Unterstützung aller Gruppen. In einem Bericht aus der Lübecker Elternschaft heißt es: »Im ersten Vierteljahr seines [des Schulparlaments] Bestehens sind in der Regel bei jeder Sitzung ca. 40 bis 50 Mitglieder und etwa 30 Gäste anwesend. Bisher zeigt es sich, dass in der Tat alle Kommunikationsstränge im Schulparlament zusammenlaufen. Selbst diejenigen, die dem Schulparlament lange Zeit skeptisch bis ablehnend gegenüberstanden, haben es jetzt akzeptiert und nutzen es konstruktiv.« Es entwickelt sich eine gemeinsame Energie, und der Wille zum Konsens für die gemeinsame Sache findet hier auch seinen zentralen Ausdruck. Die existenzielle Notlage der Schule trägt das ihre dazu bei, die Kräfte zu bündeln.

Inzwischen gibt es einige Arbeitskreise an der Schule, die ihre Arbeit dem Schulparlament unterstellen, d.h. sie tragen ihre Arbeit in die-

ses und legen dort Rechenschaft ab. Auch der Vorstand, das Kollegium und andere Gremien berichten dem Schulparlament, so dass dadurch die größtmögliche Transparenz erreicht wird. »Damit wäre unser Ziel erreicht, dass ein neues Zusammenarbeiten auf einer neu wachsenden Vertrauensbasis möglich wird. Es ist der Geist spürbar, gemeinsam etwas Neues aufzubauen und Kraft und Inspiration daraus zu schöpfen. Wir hoffen sehr, dass dieser Weg mit dem gemeinsamen Ziel einer lebendigen Schule weiter so freudig und willentlich beschritten wird.«

Im Sinne des Gedankens einer Selbstverwaltung trägt das Schulparlament entscheidend dazu bei, dass die stärker werdenden individuellen Kräfte unserer Zeit ihren Ausdruck finden und dabei ihre soziale Verantwortung für das Gemeinwesen wahrnehmen können.

## Englisch: fit oder 5?

## Franz.: top oder flop?

Die Fremdsprachenförderungsstelle für Waldorfschüler (F.f.W.) bietet an:

- qualifizierte Fremdsprachenkurse in England und Frankreich
- waldorfpädagogisch betreut
- mit Lerngarantie
- bis zu 35 Prozent preiswerter
- keine Flugreisen für Kursgruppen
- mit 31 Jahren akadem. Kurserfahrung.

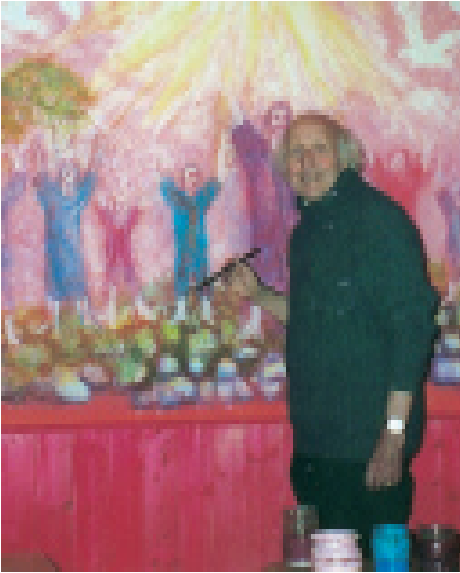
*Ostertermine zwischen 12.4. und 26.4.2003*

*Sommertermine zwischen 28.6. und 4.9.2003*

Das Gesamtsprachkursprogramm liegt entweder in Ihrer Schule aus oder kann kostenlos angefordert werden bei: F.f.W.-Koordination: Waldorflehrer Peter Winkelhoch, Wiesenstr. 24, 45964 Gladbeck, Tel. 02043-376 751, Fax -376752, E-Mail: sprach.winkel@t-online.de

*Peter Winkelhoch*





Ausstellung in Kassel:

## Erzählendes Malen – malendes Erzählen

Am 27. April 2003 wird im »Anthroposophischen Zentrum« in Kassel um 11.15 Uhr eine Ausstellung mit den Werken von Gotthilf Michael Pütz eröffnet. Man kann Aquarelle und Photos von Arbeiten sehen, die sein Schaffen und Wirken mit Jugendlichen und Studenten widerspiegeln, beginnend zur Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis hin zur jüngsten Vergangenheit. Themen- und Stiltreue, aber auch starke Wandlungsimpulse sind deutlich erkennbar. Es sind dies Atelierarbeiten oder Photos von Wandbildern in deutschen und russischen Schulen sowie Bergaquarelle von unzähligen Exkursionen mit Schülern und Studenten in den Alpen.

Wenn auch nicht thematisch, so erscheint doch deutlich der Umgang und das forschende Fragen zur Farbenlehre Goethes und den Anregungen Rudolf Steiners zur bildenden Kunst. Es ist unverkennbar, dass diesem Schaffen die Frage nach dem sozialen Wirken der Künste und nicht ihrer Kommerzialisierung zu Grunde liegt. So können die Bilder auch als Übungen aufgefasst werden, für und

mit einer sozialen Gemeinschaft deren eigene Bilder vor Ort – immer zusammen mit Eltern, Lehrern und Schülern – zu gestalten.

Die Ausstellung ist bis Mitte Juli 2003 zu sehen. Die Räume des Anthroposophischen Zentrums sind geöffnet Montag bis Freitag von 10 Uhr bis 16 Uhr und an den Wochenenden während Tagungsveranstaltungen.

*Brigitte Langguth-Pütz*

## Staatspreis

Am 19. Februar 2003 verlieh die bayerische Kultusministerin Monika Hohlmeier den Bayerischen Staatspreis für Unterricht und Kultus an den langjährigen Sprecher der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in Bayern, Dr. Erich Heineremann. Der Preis wird alljährlich an höchstens zehn Persönlichkeiten für besondere Verdienste im Geschäftsbereich des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus verliehen. Der Geehrte hat seit 35 Jahren als Lehrer und Geschäftsführer der Nürnberger Waldorfschule die Geschicke der Waldorfschulen in Bayern maßgeblich mitbestimmt. M. Hohlmeier würdigte die Verdienste Heineremanns als engagierten Interessenvertreter der Waldorfpädagogik.

