

Anzeige VFG

Aus der Schulbewegung

75 Jahre Waldorfpädagogik in Nordamerika

Im »alten« Europa wird man wohl kaum richtig einschätzen können, was es bedeutet, dass der Bürgermeister von New York den 22. Mai dieses Jahres zum »Rudolf Steiner School Day« proklamierte. Ab dem wievielten Geburtstag einer bedeutenden Einrichtung dieser Weltmetropole diese Ehre verliehen wird, ist dem Verfasser nicht bekannt, die Waldorf-Gemeinde New Yorks und ganz Nordamerikas hat sich zur Vorbereitung der Feier des 75. (»This is a once in a lifetime event«) jedenfalls fast zwei Jahre Zeit genommen. Mit diesem stattlichen Alter ist die New Yorker Waldorfschule unbestritten eine der ältesten Schulen weltweit, zumal ohne Unterbrechung in Betrieb!

Wie bei vielen jubelnden Waldorfschulen durchaus üblich, war es mit einer Feier oder Veranstaltung nicht getan. Auf das Wochenende 22./23. Mai konzentriert, gab es Workshops in Eurythmie, Handwerk und zu Themen der Erziehung und amerikanischen Bildungspolitik, die von prominenten Vertretern der Waldorf-Szene geleitet wurden, es fand aber auch ein groß angelegtes Ehemaligentreffen und ein Gala-Dinner für 500 geladene Gäste statt.

Konnten die Workshops noch in den festlich geschmückten Räumen der Schule durchgeführt werden, so fand das Ehemaligentreffen im Saal einer katholischen Kirchengemeinde und der Gala-Abend in einer für solche Zwecke eingerichteten Halle bei den Manhattan Chelsea Piers statt. Hierzu muss man wissen, dass die Schule bzw. die Unter- und Oberstufe seit Jahrzehnten geteilt in zwei Nobelhäusern unmittelbar am Centralpark ein charmant-provisorisches Dasein führt. Dazu gehört na-

türlich auch die Tatsache, dass Betrieb und Räumlichkeit der Schule vollständig von Eltern und Förderern finanziert werden.

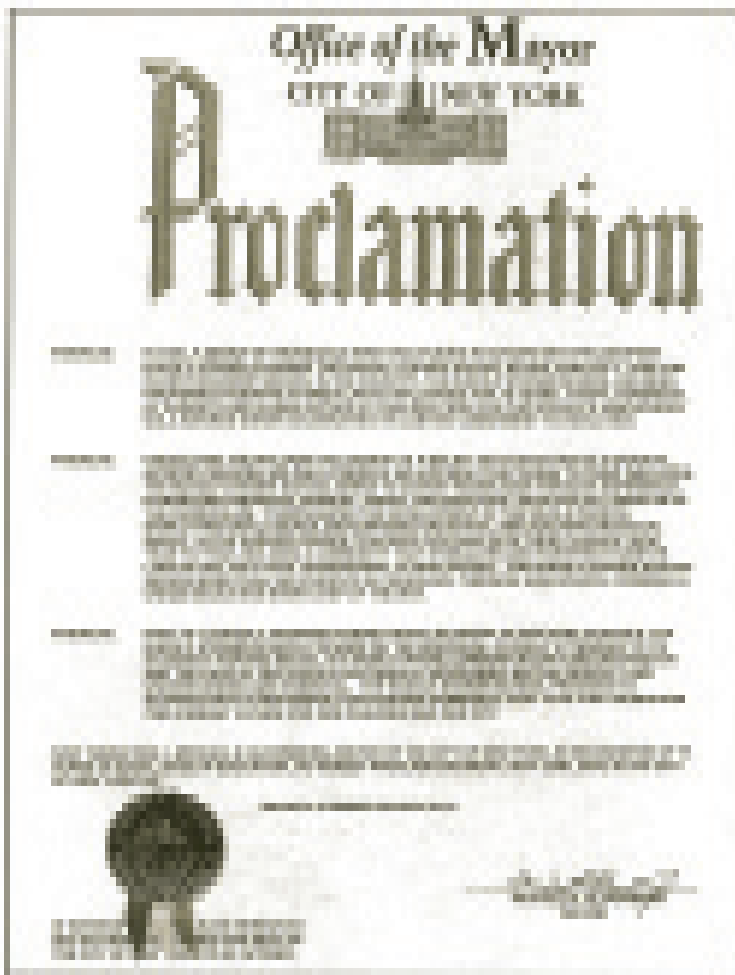
Es war zu erwarten, dass die Ehemaligen einer so lange bestehenden Schule aus reichlicher Lebens- und Berufserfahrung berichten konnten. Auffallend war, dass viele der Redner trotz nur zeitweisem Aufenthalt an dieser oder einer anderen Waldorfschule dem erlebten Unterricht einen deutlichen Einfluss auf das spätere Leben bescheinigten. Ein moderierender Lehrer, William Ward, hatte den Berichten die Fragestellung vorangestellt: »Wie hat sich

Rudolf Steiner School New York, gegründet 1929



die Waldorf-Zeit auf Ihr Denken, Fühlen und Wollen ausgewirkt?« Tatsächlich hielten sich viele neben allem überschwänglichen Dank an frühere Lehrkräfte an diese Vorgabe. Aus technischen-wissenschaftlichen, künstlerischen und Lehr-Berufen kamen Beiträge, die zum Teil darin gipfelten, dass von 60-Jährigen die einst gelernten Gedichte oder Sprachübungen perfekt wiedergegeben wurden. Anrührend waren die entstehenden Grüppchen, die das Angebot nutzten, sich von einem Fotografen nochmals als Klassengemeinschaft ablichten zu lassen. Der Zugang zum abendlichen Gala-Dinner war Gästen offen, die für einen Platz 150

bis 300 Dollar aufzubringen bereit waren. Das edle Menü war von Schülerbeiträgen, Dankesreden, einer Video-Premiere, einer Versteigerung und einer Tombola begleitet. Wann immer der Name einer früheren Lehrerpersönlichkeit erklang, kam ein großes Beifallsgemisch aus Klatschen, Pfiffen und Hurrarufen aus der Gegend des Saales, wo sich Ehemalige bestimmter Jahrgänge versammelt hatten. Dank wurde der New Yorker Waldorfschule natürlich auch von den übrigen nordamerikanischen Waldorfschulen für ihre Pionierleistung ausgesprochen. Nach der Begründung dieser ersten Schule war es über 40



Die Proklamation des New Yorker Bürgermeisters Michael R. Bloomberg zum »Rudolf Steiner School Day«

Jahre nur zu sieben weiteren Schulen gekommen, heute gibt es in den USA 156 Schulen mit unterschiedlichem Ausbau-Grad und 13 Lehrerbildungseinrichtungen!

Zur professionell geführten Versteigerung kamen sowohl handgefertigte Puppen (Zuschlag bei über 1000 US-Dollar), Märchenwollarangements, eine Safari in Kenia, eine Woche Toskana und vieles mehr, eine wahrhaft bunte Mischung. Die Rudolf Steiner Foundation konnte als Veranstalterin des Abends mit dem Ablauf sicher zufrieden sein. Dem Gast aus Europa versuchte mancher Freund zu erklären, dass diese offene Art Geld einzusammeln in Amerika nichts Anstößiges sei. Ganz vertraulich gestand ein Tischnachbar mit schütterem Haar, er habe ein Falzbein (für Nicht-Waldorfschüler: ein Werkzeug fürs Buchbinden) in seinem Sacko dabei, welches er vor Jahrzehnten habe »mitgehen« lassen und nun – wenn möglich – seiner damaligen Lehrerin zurückgeben wolle. Es war übrigens der Gleiche, der zwei Tage später im 44. Stock eines Büroturms an der Wallstreet erläuterte,

wie ihm als Finanzberater sein »waldorf-basiertes« Denken in Zusammenhängen nütze. Den eher offiziellen Ereignissen folgten am nächsten Tag noch ein Treffen mit früheren Lehrkräften in der Schule, ein Picknick im Centralpark und während der anschließenden Woche noch Präsentationen einzelner Klassen in der Schule.

Es fiel nicht schwer, die Freude und Dankbarkeit der Menschen bei den verschiedenen Anlässen zu teilen. Bewundernswert die Offenheit, auch Gefühle zum Ausdruck zu bringen, erstaunlich das Nebeneinander von Unkompliziertheit und ungeschriebenen Regeln. Mit Genugtuung erlebt man bei solcher Gelegenheit ein Stück »anderes Amerika«, freilich auch die Herausforderungen, denen sich die Waldorfpädagogik in Nordamerika oder besser die Waldorfpädagogik für die Nordamerikaner zu stellen hat. Die innere Kraft der Waldorf-Bewegung und ihre wahrnehmbare Anerkennung im Umkreis stimmt für die Zukunft zuversichtlich.

Walter Hiller

Waldorfabitur in Luxemburg

Am 24. Mai 2004 erhielt die »Fräi-Öffentlech Waldorfschoul Lëtzebuerg« von der »Organisation du Baccalauréat International« (IBO) die offizielle Zulassung zum Programm des Diploms des Bac International (BI). Ab dem Schuljahr 2004-2005 wird die Schule demzufolge das »Programme du diplôme« anbieten und Schüler zum Abschlussexamen anmelden. Außerdem wird die Waldorfschule mit dem jetzt zu Ende gehenden Schuljahr 2003/04 zum ersten Mal in ihrer jungen Geschichte den Waldorfzyklus von zwölf Jahren abschließen. Damit ist sie rund zwanzig Jahre nach ihrer Gründung eine voll ausgebaute Schule, die als einzige Luxemburger Schule einen kompletten Bildungsweg vom Précoce

bis zum Abitur anbieten kann. Sie ist nun auch die einzige Schule in Luxemburg, welche das Bac International in französischer Sprache anbietet. Durch die Anerkennung als »Ecole du monde BI« ist die Waldorfschule weltweit die erste Schule, die gleichzeitig in zwei der bedeutendsten internationalen Bildungsorganisationen vertreten ist: Dem »European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE)«, welcher 570 Schulen in Europa und 140 in Nordamerika vereinigt, und der »Organisation du Baccalauréat International (IBO)«, eine Bildungsfondation ohne Gewinnzwecke mit Hauptsitz in Genf, welcher derzeit 1368 Schulen in 112 Ländern angehören. Diese

Entwicklung beweist, dass eine ganz auf die Bedürfnisse des jungen Menschen ausgerichtete Pädagogik durchaus auch zu einem hochwertigen Schulabschluss hinführt und dass man den immer drängender werdenden Forderungen der Gesellschaft gerecht werden kann, ohne dabei die Ansprüche der heranwachsenden Jugendlichen an die Erzieher aus den Augen zu verlieren.

Es war ein langer und mühsamer Weg bis zum Erreichen dieses Zieles. Lange Zeit mussten die Schüler nach der IV^e secondaire an eine andere Schule wechseln. Die Möglichkeit eines eigenen anerkannten Schulabschlusses erschien vielen als eine Utopie, denn zu weit klafften die waldorfpädagogischen Zielsetzungen und die Strukturen des öffentlichen Schulwesens auseinander. Man wollte und konnte keinen Bildungsweg anbieten, der die Schüler frühzeitig in eine Spezialisierung hineindrängt und – im Hinblick auf die Prüfungen – die Leistungen der Schüler auf verschiedene intellektuelle Fähigkeiten reduziert. Die Waldorfpädagogik möchte vermeiden, dass nur um der Prüfung willen gelernt wird, ohne innere Anteilnahme und Interesse an der Sache.

Vor zirka vier Jahren wurden Eltern und Lehrern einer Arbeitsgruppe, die nach einem Dach für die Schule suchte, auf das Bac International aufmerksam. Wichtige Bildungsziele der Waldorfpädagogik wurden in dem Programm des Diploms wiedergefunden: Eine breite Allgemeinbildung, welche ein Gleichgewicht herstellt zwischen sprachlich-humanwissenschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und kreativ-künstlerischen Fächern, die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten jedes Einzelnen, die Förderung der Kreativität und des kritischen Denkens, die Erziehung zur Toleranz und zur internationalen Verständigung in einer Welt, die zusammenwächst, um nur einige zu nennen. Die beiden internationalen Bildungsverbände möchten gleichermaßen erreichen, dass am Ende der Schulzeit selbstständig urteilende, ver-

antwortlich handelnde und weltoffene Bürger einen ihren Fähigkeiten angemessenen Platz in der Gesellschaft einnehmen können.

Einige Zeit später wurde die gesetzliche Anerkennung des Bac International in Luxemburg in die Wege geleitet. Von da an ging es zügig voran; neben der schrittweisen »Aufstockung« zur Zwölklassigkeit (II^e secondaire, ab September 2003) erfolgte nun die Zulassung zum Programm des Diploms des Bac International.

Das Programm des Baccalauréat International wird derzeit in mehr als hundert Ländern unterrichtet, ist mittlerweile in fast allen Ländern (in Luxemburg seit 2002) anerkannt, und es eröffnet den Zugang zu den besten Universitäten der Welt. Es beschließt eine zweijährige internationale Ausbildung auf hohem Niveau, dessen Programm von der IBO in seiner Zweigstelle in Cardiff organisiert und weiterentwickelt wird. Das Programm bietet den Schülern eine breitgefächerte Ausbildung in den Gebieten Sprachen und Literatur, Human- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik und Kunst an. Der Schüler wählt je ein Fach aus sechs Fächergruppen aus. Drei oder vier davon werden auf einem höheren Niveau unterrichtet (option forte – OF), die anderen auf einem mittleren Niveau (option moyenne – OM). Innerhalb dieses Fächerhexagons liegen außerdem noch drei wichtige fächerübergreifende Komponenten, welche die Waldorfschule mit dazu bewegen haben, ihre Kandidatur bei der IBO einzureichen:

- Die »Théorie de la Connaissance« (TdC), welche die Jugendlichen auf die Grundlagen ihrer Kenntnisse aus allen Wissensgebieten hinweist und diese kritisch hinterfragt.
- Das »CAS«-Programm (créativité, action, service), welches von dem Schüler auszuwählende künstlerische, sportliche und soziale Aktivitäten beinhaltet und das dazu beitragen soll, dass sich der ganze Mensch mit seinen sozialen und kreativen Fähigkeiten auch in einer Periode des intensiven



Die »Fräi-Öffentlech Waldorfschoul Lëtzebuerg« in Luxemburg

intellektuellen Studiums weiterentwickeln kann.

- Das »mémoire«, wo der Schüler ein selbstgewähltes Thema vertiefen und neue Arbeitsmethoden erproben kann, welche an der Hochschule verlangt werden.

Im September 2004 eröffnet die Waldorfschule in Luxemburg also erstmals eine Klasse des Bac International, in neuen Räumlichkeiten neben dem aktuellen Schulgebäude.

Der Ausbau der Schule stellte und stellt hohe Anforderungen an die Lehrer und Verantwortlichen der Schule, und besonders in diesem Schuljahr stieß man oft an die Grenzen der materiellen und personellen Kapazitäten. Die im Zuge des neuen Privatschulgesetzes gestiegenen staatlichen Zuschüsse reichen zunächst gerade aus, um die wachsenden Ausgaben aufzufangen. Leider wurde die Waldorfschule als einzige Luxemburger Schule

vom Gesetzgeber in die »zweite Kategorie« eingestuft, und die mit dieser Einstufung verbundenen Zuschüsse erlauben es nicht, die Lehrergehälter auch nur annähernd an das in Luxemburg übliche Niveau anzuheben. Demzufolge war und bleibt eines der Hauptprobleme die Rekrutierung der dringend benötigten neuen Lehrer.

Es können noch einige wenige Schüler in die Klasse des BI aufgenommen werden. Für nähere Auskünfte bezüglich der Aufnahmekriterien und der Aufnahmeprozedur (admission sur dossier) kann man sich an das Sekretariat der Schule wenden: Fräi-Öffentlech-Waldorfschoul Lëtzebuerg, 45, rue de l'Avenir, L-1147 Luxembourg, Tel. 00352-466932, Fax 00352-220208, E-Mail: waldorf@ecole.lu

Camille Putz

Audiopädie in Japan

Die Entwicklung der Musik im letzten Jahrhundert zeigt eine immer größer werdende »Emanzipation« oder Trennung von Mensch und Musik. Qualitäten des Klangs und der Töne sind in der Weiterentwicklung der elektronischen Musikausübung gänzlich nivelliert. Geräusche werden als ein legitimes Mittel in Kompositionen und Improvisationen verwendet. Ja, die Frage, was denn Musik überhaupt sei, lässt sich nur schwer und allenfalls sehr unbefriedigend beantworten.

Die selbstverständlichen Werte der Musik als eine heilende, ordnende und gesundende Kraft leben nur noch in der Abteilung der Musiktherapie. Musik kann heute eine intellektuelle von und mit Maschinen ausgeführte Angelegenheit oder ein sich in Sentimentalitäten verlierendes Geschehen sein.

Vorstellung und Gefühl haben sich voneinander getrennt und führen ihr Eigenleben. Die Kraft, die diese Tätigkeiten des Vorstellens und der Emotionalität wieder zusammenführen kann, ist ein bewusstes, aktives, geführtes Hören. Dieses uns neu zu entdeckende Hören kann den Abgrund, der sich auch zwischen Mensch und Musik aufgetan hat, wieder überbrücken.

Besonders in der Pädagogik wäre diese Arbeit von eminenter Bedeutung, denn die Herstellung dieser Verbindung heißt, die Verbindung des Menschen zu seinem geistigen Ursprung wieder herzustellen.

Eine geführte Schulung des bewussten Hörens beinhaltet gleichzeitig Stärkung und Gesundung der Persönlichkeit, heißt doch Persönlichkeit nichts anderes als der Durchklinger (lat. personare). Audiopädie ist eine Ausbildung zum Hör-Lehrer. Zuhören ist eine Tätigkeit, die uns immer mehr verloren gegangen ist, schon allein aus Zeitgründen: Hören braucht viel Zeit. Neben der oft fehlenden Zeit mangelt es auch an einem Raum der Stille, in dem Menschen zuhören können und wollen. Der Lärm, der uns alle in immer größerem Maße umgibt, verhindert das Zuhören. Hörsturz und in erschreckendem Maße zunehmende Schwerhörigkeit in immer jüngeren Jahren spiegeln die Situation des oft einfach nicht mehr Zuhören-Könnens. Der stetig steigende Informationsfluss lässt eine Überforderungssituation entstehen, dem man sich oftmals nur noch durch ein Weghören entziehen kann.

Kurs für Audiopädie in Tokyo



In dieser Situation setzt die Audiopädie an. Das Hören soll und muss wieder in unsere Aufmerksamkeit gerückt werden. Durch einfache musikalische Übungen, die voraussetzungslos ausgeübt werden können – hier ist nicht die musikalische Vorbildung entscheidend, sondern der Wille zum vorurteilslosen, unbefangenen Hören –, kann eine neue Fä-

higkeit erübt und ausgebildet werden. Hören bewusst geübt, kann eine Kraft werden, in den anderen Menschen hereinzuhören, ihn zu erkennen, vor allem in dem, was er werden will. Unerhörtes hören, nicht Gewordenes, das zu finden, was wir noch nicht wissen, was wir erst zu entdecken haben, das will das Studium der Audiopädie. *Reinhild Braß*

Eine mongolische Jurte entsteht

Hausbauprojekt einer dritten Klasse

Im Lehrplan der Freien Waldorfschulen steht das 3. Schuljahr in vielerlei Hinsicht ganz im Zeichen der tätigen Auseinandersetzung mit den äußerlichen Gegebenheiten der Welt. Befindet sich das Kind bis zum Anbruch des 9. Lebensjahres noch in einem innigen Verhältnis mit der umgebenden Welt, kommt es nun zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr zu einem bedeutsamen Wendepunkt. Das paradiesische Kleid der frühen Kindheit fällt ab, das Kind erlebt sich in einem ganz neuen, distanzierten Verhältnis zur Welt. Dem oft schmerzhaften Verlust der »himmlischen Heimat« folgt nun das eigenständige Schaffen einer irdischen Heimat im weitesten Sinne.

Bei diesem Prozess können die Arbeitsthemen der 3. Klasse wie z.B. Ackerbau, Hausbau und die Beschäftigung mit den Urberufen dem Kind eine Hilfe sein.

Warum eine mongolische Jurte

Da unsere Drittklässler seit der ersten Klasse die Patenschaft für die beiden Bergschafe im Schulgarten pflegen, bot sich die Anknüpfung in der 3. Klasse im Rahmen der »Hausbauepoche« an. Die »Jurte« als Haus der Mongolen erschien dafür eine geeignete Möglichkeit, da sie neben dem Holzgerüst ausschließlich aus Schafwolle hergestellt wird.

Mit ausschlaggebend, ein so großes Projekt



Die Zeltstangen werden bearbeitet

wie den Bau einer Jurte nach mongolischem Vorbild in Angriff zu nehmen, war das Bedürfnis, die Kinder über das ganze Schuljahr hinweg in intensive handwerkliche Tätigkeiten einzubinden und dabei an möglichst vielfältige Sinneserfahrungen heranzuführen.

Neben diesem Anliegen stand auch der soziale Aspekt stark im Vordergrund: Nur durch tätiges Zusammenwirken vieler Menschen



Der Filz wird mit den Füßen ...

stet und anschließend geschält, gebohrt und verschnürt. Hierbei boten sich bereits die vielfältigsten Sinneserfahrungen bei den Tätigkeiten im Wald und bei der Bearbeitung des Holzes.

Ebenfalls während des ersten Schulhalbjahres kardierte die Kinder an die drei Kilo Schafwolle, die sie von den schuleigenen Bergschafen geschoren und gemeinsam gewaschen hatten. Diese selbst verarbeitete Wolle

entsteht etwas Gemeinsames. In diesem Fall eine eigene Behausung, welche die Klasse über ihre ganze Schulzeit begleiten kann.

wurde dann im kunstvoll gestalteten Türfilz verarbeitet.

Ein Schreiner stellte in der Schulwerkstatt den Dachkranz sowie Türstock und Türe her, wobei er die Klasse in jeden einzelnen Arbeitsschritt mit einbezog.

Der Bauprozess

Das Holzgerüst der Jurte, bestehend aus fünf Scherengittern als Wände, einem Dachkranz, Dachstangen sowie Türstock und Türe wurde während des Winterhalbjahres hergestellt. An vielen Werkstatt-Vormittagen und zum Teil an Wochenenden wurden mit Kindern, Eltern und weiteren interessierten Helfern an die 200 junge Eschen- und Ahornbäumchen für die Scherengitter sowie dickere Stämmchen für die Dachstangen im Wald ausgefor-

Den Höhepunkt der Arbeiten bildete letztlich Anfang Mai die zehntägige große Filzaktion, bei welcher die großen Wand- und Dachfilze hergestellt wurden. Diese leitete äußerst engagiert und begeistert unserer »Jurtenexperte« Waldemar Reindl, welcher über reiche Erfahrung im Filzen und vor allem im Jurtenbau verfügt. Er wohnt mit seiner Familie in einer Jurte und stand uns während des ganzen Schuljahres stets mit gutem Rat und Unter-

... und mit einer Pferdestärke gewalkt



stützung zur Seite. Ohne ihn wäre das ganze Projekt für uns nicht machbar gewesen.

Besonders beeindruckend war, wie in intensiver Zusammenarbeit während der Filzwoche Eltern, Kinder und die Klassenlehrerin zu einer herzlichen Gemeinschaft zusammengewachsen.

Die verschiedensten Arbeitsbereiche führten die Kinder an ganz ursprüngliche Tätigkeiten heran und ließen sie dabei grundlegende Zusammenhänge erleben.

In verschiedenen Gruppen wurde während acht Stunden täglich Brennholz im Wald gesammelt, zersägt und gehackt, um damit das Feuer in den großen Waschkesseln zu erhitzen, welches fürs Filzen benötigt wurde. Ebenso wurde auf zwei Feuerstellen für ca. 50 Personen mit den einfachsten Mitteln das Essen zubereitet – selbstverständlich auch von den Kindern unter Anleitung eines Erwachsenen. Neben all diesen grundlegenden Tätigkeiten waren viele Hände und Füße mit der Verarbeitung von 200 Kilogramm mongolischer Schafwolle zu dicken Filzplanen beschäftigt. (Das Maß eines von fünf Wandfilzen: ca. 4,50 m x 2,0 m). Dabei wurde auf den großen Flächen getanz, gerieben, auf Rundhölzern balancierend gerollt, mit Seilen die Filzrolle gezogen und zuletzt mit Hilfe von Pferd und Traktor weiter verarbeitet.

Rundum ein geschäftiges, arbeitsames Treiben, bei dem die Kinder lernten, über eine Woche hinweg innerhalb ihrer Arbeitsgruppe intensive soziale Prozesse durchzumachen.

Manch einer der Kinder und Erwachsenen stieß in dieser intensiven Phase an die Grenzen seiner Kraft. Aber umso intensiver war dann für alle das beglückende Gefühl, als am 17. Mai die Jurte aufgestellt werden konnte und Kinder sich darin ums Feuer versammeln und beim Feuerschein mit Blick in den Sternenhimmel darin einschlafen konnten.

Insgesamt ein unbeschreiblich schönes Projekt mit intensiven Erlebnismöglichkeiten, welches nur durch die engagierte Mithilfe jedes Einzelnen entstehen konnte.



Das Jurtengestell mit Tür

Die Lernprozesse

Die Kinder waren äußerst selbstständig an nahezu allen Arbeitsschritten des Jurtenbaus beteiligt. Vom Fällen der Bäumchen im Wald bis zum Aufstellen der fertigen Jurte waren sie stets mit eingebunden. Ein wichtiger Lernprozess wurde dadurch geschult, dass viele Tätigkeiten wiederholt durchgeführt werden mussten und dadurch Geschicklichkeit und Können erworben werden konnte. Ebenso war für die Kinder zu lernen, dass auch nach der ersten Begeisterung für eine neue Tätigkeit die Arbeit zu Ende geführt werden musste, auch wenn schon die zehnte Stange geschält oder das hundertste Loch gebohrt werden sollte. Immer wieder ging es von neuem an die Arbeit.

Näheres zur Entstehung der Jurte und viele Fotos finden Sie auf unserer Homepage unter: www.jurtenfreude.de

Magdalene Dycke, Klassenlehrerin der 3. Klasse, Freie Waldorfschule Schopfheim

Die fertige Jurte



Waldorferziehung auf Segelschiffen?

Ein Versuch der Waldorfschulen Oldenburg und Hamburg-Bergstedt



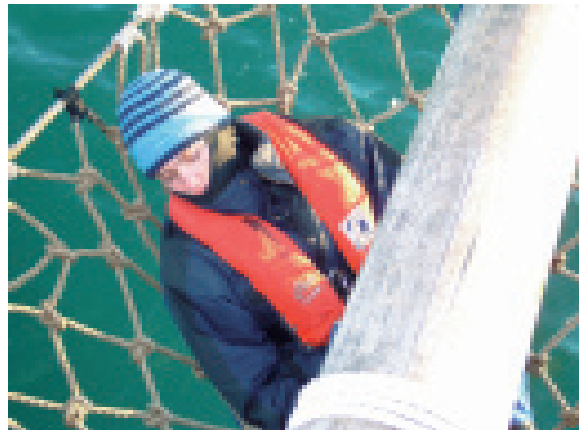
Die heutige Schule ist in vielen Bereichen auf der Suche nach »neuen Ufern«. Sei es auf einer Pilgerfahrt mit Rucksack und Zelt, sei es auf einer Busfahrt in fremde Länder, sei es nach völlig umstrukturierten Unterrichtsformen oder eben einer Segelreise auf hoher See. Dabei müssen die Bedürfnisse von Lehrern wie auch Schülern und Eltern berücksichtigt werden.

Viele Lehrer beobachten eine zunehmende körperliche und geistige Bewegungsarmut im Schulalltag. Überorganisation und Überplanung verkomplizieren die Lebensverhältnisse. Traditionelle Bindungen zerreißen, die Seelenkräfte werden geschwächt, es mangelt an Entschlusskraft und Entscheidungsfähigkeit. Aus diesen Gründen kam mir die Idee, für meine 8. Klasse nicht die »normale« Kletter- oder Wander- oder Skitour zu planen, sondern das

Klassenzimmer mit den Planken eines Segelschiffs zu vertauschen, und zwar für den Zeitraum von drei Monaten. Meine Schüler waren gerade in der 6. Klasse angelangt und ich begann, mit den Eltern einen recht langen Beratungs- und Entscheidungsprozess zu führen.

In der Zwischenzeit hörte ich von einem ähnlichen Vorhaben an der Oldenburger Schule. Auch dort hatte man vor, einige Monate zu segeln bzw. an einem Projekt in Namibia teilzunehmen. Ich hatte ursprünglich zusätzlich zum Segeln die Teilnahme an einem Wüstenprojekt in Marokko geplant.

Nachdem an beiden Schulen die langfristig geplanten Segelreisen aus verschiedenen Gründen (Finanzprobleme, mangelnder Mut der Eltern) abgesagt werden mussten, trafen sich in Hamburg die beteiligten Klassenlehrer, Klassenbetreuer und Segellehrer, um grundsätzlich die Realisierung von Segelprojekten zu reflektieren und ihre Erfahrungen auszutauschen. Außerdem nahmen wir Kontakt zu verschiedenen Persönlichkeiten aus »unseren« Kreisen auf. So riet uns der ehemalige Leiter der Pädagogischen Sektion in Dornach, Heinz Zimmermann, »nicht von diesem Vorhaben abzulassen, was durch Mut und Initia-



tivkraft Sozial- und Führungskompetenz bei jungen Menschen veranlagt wird«. Gerade die Fähigkeiten, auf die das Jugendalter nicht verzichten kann.

Es handelt sich um Kompetenzen und Fähigkeiten, die bei Segelreisen unserer Meinung nach durch den Bordalltag in der Bordgemeinschaft im besonderen Maße gefördert werden. Jugendliche gehen Ruder- und Segelwache fernab von Konsum und Ablenkung, in der Ödnis auf hoher See und der Enge des Bordlebens. Eine nicht bedachte Handlung wie z.B. falschen Kurs segeln oder unkonzentrierte Navigation hat Folgen, nicht irgendwann, sondern sofort. Rasches und überlegtes Handeln ist notwendig. Im Vertrauen auf die Geistesgegenwart der Wache ruhen und schlafen die Mitsegler auf Freiwache.

Die beteiligten Lehrer beider Schulen gründeten ein Projekt, das den vorläufigen Namen »Segeln am Rande des Atlantiks« trägt. Unsere erste Reise fand vom 25.-28.3.2004 statt. 18 Jugendliche aus beiden Schulen gingen in Bremen-Vegesack an Bord der »Roter Sand«. Nachmittags gegen vier Uhr legten wir ab mit Kurs Helgoland. Der Wind wehte mit fünf Beaufort, und als wir auf offener See waren, erreichte uns eine recht starke Dünung. Das Schiff stampfte erheblich, was dazu führte, dass mehrere Crewmitglieder unter Deck blieben oder an der Reling »die Fische fütterten«. Als wir am frühen Morgen Helgoland erreichten, war alles vorüber. Ein Ausflug zu den brütenden Vögeln der Insel brachte uns schnell auf andere Gedanken, ebenfalls das tiefblaue Wasser der Nordsee, das nur im Winter diese wunderbare Färbung hat. Nach kurzem Aufenthalt liefen wir wieder aus in Richtung Wangerooge.

Fast einen ganzen Tag benötigten wir für die Reise, da uns der Wind und die Dünung der vergangenen Nacht verlassen hatte. Zwischendurch bekamen wir Besuch von der Küstenwache an Bord, die eine Routinekontrolle durchführte. Die Jugendlichen waren längst eine eingeschworene Gemeinschaft



und beobachteten interessiert, wie unser Kapitän mit den beiden Beamten umging (sehr freundlich und zuvorkommend!). Schließlich entstand noch ein anregendes Gespräch mit den Wasserpolizisten über unser Projekt, das sie aus ihrer Sicht nur lobten.

Wangerooge hat eine Meer- und eine Wattseite. Letztere interessierte uns. Unser Schiff legte sich vor Anker und wir warteten die Ebbe ab, was dazu führte, dass sich das Schiff auf den nun »trockenen« Meeresboden »stellte« und wir alle gemeinsam eine Wattwanderung machen konnten, unter Anleitung unseres Kapitäns, der den Jugendlichen eine Menge Wissenswertes zu berichten hatte. Pünktlich zum auflaufenden Wasser waren alle an Bord und nach zwei Stunden schwamm unser Schiff wieder. Der Anker wurde gelichtet und wir nahmen Kurs auf den Hafen von Wangerooge. Am Ruder stand, wie fast immer, ein Jugendlicher. Im Hafen machten wir kurz fest. Eigentlich nur, um einige Jugendliche zum Zimt holen zu schicken, da es am Abend Pfannkuchen geben sollte. Ihnen wurde aufgetragen, uns am Ostende der Insel wieder zu finden, wohin wir unterdessen das Schiff

segeln wollten. Abenteuer pur! Alles klappte prima und die Pfannkuchen waren richtig lecker.

Das Ende der Reise nahte. Jeder wollte noch einmal ans Ruder gehen, was auch möglich war. Die Segel wurden wieder gesetzt, nun schon unter der Anleitung der Jugendlichen! Überhaupt war das Kommando des Schiffes sehr schnell in ihre Hände übergegangen, natürlich unter der sachkundigen Aufsicht und Anleitung der Erwachsenen. Ob es die Wachen waren oder der Küchendienst, wir arbeiteten alle gemeinsam und das erhöhte den Spaß beträchtlich. Aber es war nicht nur Spaß, sondern oft auch schwere Arbeit. Die Jugendlichen verzichteten in dieser Zeit an Bord auf jegliche elektronische Unterhaltung und natürlich auch auf Alkohol und Zigaretten. Sie sahen sehr schnell ein, dass ein angetrunkener Seemann eine absolute Gefahr für die eigene Mannschaft, aber auch für andere Schiffe darstellt. Die Seemannschaft, die Sicherheit in allen Bereichen des Schiffslebens, wurde von allen sehr ernst genommen.

Zurück in Bremen wollten wir nur ungern von Bord gehen.

Wir beobachteten bereits während dieser sehr kurzen Reise bei den Jugendlichen ein hohes Maß an Verantwortung für das Schiff und die Gruppe, erstaunliche Willensstärke und Ideenreichtum für die Vorgänge an Bord.

Die Verantwortlichen des Projekts planen die nächste Reise im Herbst 2004, die dann 10 Tage dauern wird. Wer an unserem Projekt interessiert ist oder selbst schon etwas Ähnliches macht, nehme bitte Kontakt mit uns auf.

*Knut Krödel, Hamburg,
Monika Hofmann, Oldenburg,
Volker Reineke, Oldenburg*

Gesunde Schule

Waldorfschulen und staatliche Schulen im Dialog – Tagung an der Uni Paderborn

»Gesunde Schule – Impulse für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht aus dem Dialog der Waldorfpädagogik mit der staatlichen Schule«, so lautete das Arbeitsthema der von der »Freien Initiative Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen« und dem Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ) vom 7. bis 8. Mai 2004 durchgeführten Tagung an der Universität Paderborn. Peter Schneider, Erziehungswissenschaftler an der dortigen Universität, der die »Freie Initiative für Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen« vor einigen Jahren ins Leben gerufen hatte, begrüßte rund 150 Teilnehmer, nicht wenige davon Lehramtsstudenten an seiner Fakultät. Schneider betonte, dass Rudolf Steiner die Wurzeln der Gesundheit in Erziehung und Schule sah; davon profitiere später die Gesellschaft. In einer vom Landesinstitut Bremen zusammen mit Heinz Buddemeier (Uni Bremen) durchgeführten Studie werde zur Zeit die Übertragbarkeit der salutogenetischen Wirkung der Waldorfpädagogik (z.B. durch Rhythmisierung, bei der Kollegiumsbiologie usw.) auf staatlichen Unterricht und Schulgestaltung erforscht. Ein empirisch begleitetes Pilotprojekt am Rietberger Nepomucenum Gymnasium (siehe Bericht von Martin Sabel in diesem Heft) soll zeigen, ob dieser Transformationsprozess glückt.

Rainer Patzlaff, Leiter des Instituts für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie, führte in seinem Vortrag »Gesunde Schule – Was verstehen wir unter Gesundheit?« aus, dass die Störungen im frühen Kindesalter (Sprach-, Ernährungs- und psychosomatische Störungen) sprunghaft zunehmen; sie sind nicht biologisch indiziert, sondern rein zivilisatorischen Ursprungs (z.B. durch zunehmenden Medien- oder einseitigen Nahrungsmittelkonsum, aber auch durch deprivierende Sozial- und Familienverhältnisse). Der missverstandene Kompetenzerwerb im Umgang mit den Medien nehme

z.B. keinerlei Rücksicht auf die altersabhängigen Reifungsprozesse, so dass eine verfrühte Nutzung und Intellektualisierung erhebliche Entwicklungsschäden bewirke. Dabei sei das Hauptgeschäft des kleinen Kindes körperliches Wachstum, gesunder Leibesaufbau und harmonische Leibesausgestaltung sowie motorische und Sinnestätigkeiten, durch die sich die Gehirnstrukturen entfalten – Grundlage der späteren kognitiven Fähigkeiten. Gesundheit bedeute deshalb nicht Abwesenheit von Krankheit, sondern volle Ausreifung, und dazu könne Schule einen Beitrag leisten, indem sie die menschenkundlichen Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung berücksichtige. Patzlaff verglich diese Metamorphose mit einer Pflanze, die keine schöne Blüte ausbilden kann, wenn die Wurzeln beschädigt sind.

»Sprache ist das wichtigste Medium des Lehrers«, so Patzlaff in einem zweiten Vortrag zum Thema »Sprachkompetenz – Gestaltungskraft der Pädagogik«. Er stellte anfangs die These auf, je mehr Information Sprache beinhalte, desto unpädagogischer wirke sie auf das Kind. Laute werden zu seelischen Bildern, seelische Bilder zu Vorstellungen. Gehen ist motorische Leibeseroberung, Sprechen mikromotorische Bewegung und seelischer, halb verinnerlichter Ausdruck – Denken ganz verinnerlichte geistige Fortbewegung: Die Sprachübungen, das

Hauptreferent Rainer Patzlaff (IPSUM) im Gespräch



Initiator Peter Schneider von der »Freien Initiative Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen«

Geschichtenerzählen, die Märchen, die geistige Auseinandersetzung mit der Sprache, ihr Verlust und ihre Wiedergewinnung im Jugendalter, die rhythmische Gestaltung des Unterrichts, der hygienische Wechsel von leib-, seelen- und geistbildender Unterrichtung beziehen aus diesem inneren Entwicklungszusammenhang ihren tieferen pädagogischen Sinn.

Arbeitsergebnisse

Im Abschlussplenum wurden die Ergebnisse der acht Arbeitsgruppen zu den salutogenetischen Bedingungen von Schule und Unterricht dargestellt. Die Teilnehmer der AG 1 (Wilfried Buddensiek, Uni Paderborn; Hans Ahlenius, Futurum-Schule, Schweden) mit dem Thema »Gesundheits- und kommunikationsfördernde Lernraumgestaltung« demonstrierten verschiedene Sitz- und Raumesanordnungen. Ihre unterschiedliche Wirkung ist evident. Seit das »Haus des Lernens« (Bildungskommission) zum stehenden



Bewegungsspiele im Audimax: Die Frankfurter Waldorflehrererin Anne Gnadt demonstriert mit Lehramtsstudentinnen die Arbeitsergebnisse

Begriff wurde, gehören Raumform, Sitzordnung und Farbgebung zum Standard schulbauarchitektonischer Reformbemühungen. In der AG 2 (Rainer Patzlaff, IPSUM Stuttgart) zum Thema »Zeithygiene und Unterrichtsorganisation« ging man besonders auf Elemente der Waldorfpädagogik wie Epochenunterricht, die Unterrichtsmethode des Dreischritts sowohl in einer Unterrichtseinheit (Rhythmischer Teil, Hauptteil/Stoffvermittlung, Abschluss) als auch durch Einbeziehung der Nacht zwischen Wahrnehmung und Reflexion als methodisch-didaktischen Kunstgriff ein. Von der AG 3 (Heinz Buddemeier, Uni Bremen; Edwin Hübner, Uni Paderborn/IPSUM) zum Thema Medienkompetenz wurden neuere Erhebungen der in den letzten Jahren rasanten Steigerung des Medienkonsums vorgestellt. Seelische Einflüsse durch Fernsehen und Computer in der frühen Kindheit zeigten ihre Wirkung erst viele Jahre später. Besonders den Fernsehfilmen fehle es durch Schnitt, Zerstück-

kelung der realen Lebensabläufe und permanente Emotionalisierung an harmonisch-organischen Entwicklungs- und Handlungsabläufen und an Wirklichkeitsnähe. Der »Ich-Sinn« und das Denken werden nicht angesprochen. In der AG 4 (Jost Schieren, Waldorfschule Dortmund/Alanus Hochschule; Georg Israel, Universität Paderborn, Dirk Randoll, Alanus Hochschule) ging es um die Förderung der Lehrergesundheit, die sich nur in einem ausgeglichenen Dreiecksverhältnis von »wollen«, »können« und »sollen« bilden kann. Von staatlicher Seite ist hierzu in Nordrhein-Westfalen das Projektnetzwerk OPUS eingerichtet worden (www.opus-nrw.de), an dem sich die Waldorfschulen beteiligen sollten. In AG 5 (Peter Schneider, Uni Paderborn) ging es um das Thema »Mündige Schulentwicklung«. Gesunde Schule entstehe im Dreiecksverhältnis von Schülern, Lehrern und schulischem Umfeld: Auf Schülerseite sind Voraussetzung: eine entwicklungsadäquate Schülerzentrierung, Individualisierungs- und Emanzipationsmöglichkeiten, ein ausgewogenes Verhältnis von körperlichen, seelischen und gesitigen Entfaltungsmöglichkeiten. Auf Lehrerseite: ein umfassendes Kompetenzprofil, Teamfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit und Bewusstsein für das Simile-Prinzip (Gleiches wird mit Gleichem geheilt). Von Seiten des Lernumfeldes: harmonische Architektur, Ganzheitlichkeit und schulorganisatorische Freiräume (z.B. den Lehrplan oder Schultyp betreffend). In AG 6 (Petra Kühne, Arbeitskreis für Ernährungsforschung, Frankfurt) wurden Ernährungsfragen erörtert. Die allgemeine Entwicklung zeigt erschreckende Essgewohnheiten, wenig Bewusstsein über die konsumierten Nahrungsmittel, Verlust der Esskultur (keine festen Essenszeiten, kein Essensrhythmus, kein Wissen mehr in der Herstellung, Bearbeitung und Zubereitung von Nahrungsmitteln). Hier ist Aufklärungsarbeit bei Lehrern und Eltern vonnöten. 25 Prozent der Kinder haben, wenn sie morgens in die Schule kommen, nicht gefrühstückt. Viele Schulen haben keine qualitativ hochwertige Pausen- und Mittagsverpflegung

(z.B. in Form eines von Schülern, Lehrern und Eltern gemeinsam betriebenen Kiosks oder eines gemeinsamen Mittagessens). Die Pausen zwischen den Stunden sind viel zu kurz; sie müssen bewusst unter pädagogischen Gesichtspunkten gestaltet werden. In AG 7, an der (typischerweise?) nur Frauen teilnahmen, zeigte die Frankfurter Waldorflehrerin Anne Gnad, wie rhythmische Bewegungserziehung für Waldorfschulen Programm ist. Die Teilnehmerinnen demonstrierten im Audimax unter Einbeziehung der Zuhörerschaft, wie belebend Ball- und Klatschspiele z.B. in einer Rechen-Epoche beim Einmaleins einbezogen werden können. Schließlich zeigten die Teilnehmer (wiederum ausschließlich Frauen) der AG 8 (Stefan Hasler, Alanus Hochschule) mit dem Thema »Eurythmie und gesunde Schule« die fünf Grundstimmungen der Vokale A, E, I, O, U und ihre nicht nur körperliche, sondern auch seelenbildende und sozialgestalterische Wirkung.

Die Eurythmie-Demonstration, die von Studenten der Alanus-Hochschule unter der Leitung von Stefan Hasler in der Mensa gezeigt wurde, konnte auf Anhieb nicht von allen Teilnehmern goutiert werden. Es war deutlich wahrzunehmen, wer Eurythmie schon kannte und wer nicht. Hier hätte eine voraussetzungslosere Einführung gut getan.

In der abschließenden allgemeinen Aussprache konturierten sich die Unterschiede zwischen staatlichem Wissenschaftsverständnis und waldorfpädagogischem Erfahrungswissen deutlicher. Sei die empirische Wirkungsforschung des Unterrichts generell unterbelichtet, so existierten zusätzlich unterschiedliche Empiriebegriffe in der Forschung (cartesianisch vs. steinerisch); überdies werde das Thema »offene Lernformen« von Waldorfsseite immer noch stiefmütterlich behandelt, auch wenn es in letzter Zeit starke Bemühungen in dieser Richtung gäbe. Waldorfschulen würden sich zu wenig dem kritischen Diskurs, anderen Unterrichtsformen und Methodenkonzepten öffnen. Man habe generell den Eindruck, dass das Interesse einseitig sei und nur staatliche Einrichtungen auf die Waldorfschulen zugin-

gen. Seien Waldorfschulen wegen ihrer fundamentalistischen Außenwirkung überhaupt reformfähig?, wurde gefragt. Man konnte sich über solcherlei Vorurteile wundern, gibt es doch zahlreiche Belege in der Waldorfpraxis und nicht zuletzt in dieser Zeitschrift, dass sie längst nicht mehr zutreffen. Im Gegenteil: Man könnte den Eindruck haben, dass im erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Brückenschläge und Vermittlungsversuche, die von waldorfpädagogischer Seite ausgehen, im Diskurs hartnäckig ignoriert werden. Andererseits kann eine fast naive Distanzlosigkeit zur eigenen Sache peinlich sein – das zeigten manche Voten einzelner Waldorfvertreter im abschließenden Plenum.

Es ist zu hoffen, dass solche Tagungen ihre Fortsetzung finden, – um (weitere) Missverständnisse und Vorurteile abzubauen, Einblicke zu geben und sich voneinander anregen zu lassen.

Mathias

Maurer

Eurythmie in der Mensa: Studenten der Alanus-Hochschule führen ihren staatlichen Kommilitonen eine neue Bewegungskunst vor



Brückenschlag: Ein Gymnasium nutzt Elemente der Waldorfpädagogik

Pädagogische Schulentwicklung im Spannungsfeld von staatlich verordneter Selbstständigkeit und mündiger Schule

Mehr Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung für die einzelne Schule – so lautet die Leitidee der Bildungskommission, die spätestens seit 1995 durch die Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« Eingang in die bildungspolitische Diskussion gefunden hat. Die Umsetzung dieser Leitidee soll u.a. durch das Modellvorhaben »Selbstständige Schule NRW« erfolgen. Im Rahmen dieses Projektes sollen neben neuen Formen der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung sowie der Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung vor allem die Unterrichtsorganisation und -gestaltung sowie die innere Organisation und Mitwirkung in der Schule innovativ verändert werden. Der Entwicklungsprozess zur »Selbstständigen Schule« wird durch ministeriell festgelegte Maßnahmen und zentrale Methodenschulung unterstützt. Ziel des Modells ist die Erziehung und Bildung des Schülers zu einer selbstständigen Persönlichkeit.

Das Rietberger Modell

Das Gymnasium Nepomucenum in Rietberg (GNR) beteiligt sich mit seinen rund 950 Schülerinnen und Schülern und rund 60 Lehrenden an dem Modellvorhaben »Selbstständige Schule« – geht aber einen erweiterten eigenständigen Weg. Ziel ist eine selbstständige Schule, die die Leitziele ihres Schulprogramms – Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Freude am Lernen und Freude durch Lernen – und daraus abgeleitete Schulentwicklungsmaßnahmen in wissenschaftlich begleiteter Praxis selbst entwickelt, umsetzt und evaluiert. Der eigentliche Weg der konkreten pädagogischen Schulentwicklung muss aus den aktuellen Entwicklungsbedürfnissen

der Schule »vor Ort« heraus eigenverantwortlich gesteuert werden, also »bottom up«. Gemäß dem »Simile-Prinzip« (sinngem. Gleiches wird durch Gleiches behandelt) bedarf es hierzu einer »wirklich« selbstständigen Schule mit »wirklich« selbstständigen Lehrern, die den konkreten Schüler bzw. die Schülergruppe in den Mittelpunkt aller fachlichen, methodischen und pädagogischen Fragen, Maßnahmen und Weiterbildungen stellt und von dort ihre Sinnhaftigkeit und Berechtigung erhält. Denn es gilt: Die Qualität einer Schule wird im Unterricht erzeugt.

Mit Peter Schneider, Universität Paderborn (»Freie Initiative Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen«) und Martin Sabel von der Sabel Consulting GmbH, Detmold, wurden zwei Kooperationspartner gefunden, die auf Grund ihrer jeweiligen Erfahrung mit der Waldorfpädagogik und teamorientierten, selbstqualifizierenden Schulentwicklungsprozessen zusammen mit der schulischen Steuer- und Weiterbildungsgruppe am GNR ein passgenaues, den aktuellen Bedürfnissen der Schule entsprechendes Modell der pädagogischen Schulentwicklung entwarfen. Dieses orientiert sich an den (Selbst-)Qualifizierungsbausteinen

- Konferenzkultur und Teamentwicklung,
- pädagogische Teamberatung – pädagogische Schülerberatung,
- ganzheitlich-integrative Methoden.

Diese Entwicklungsziele legten es nahe, an die pädagogischen Erfahrungen der Waldorfpädagogik anzuknüpfen und Elemente auszuwählen, die in einem vierzügigen staatlichen Gymnasium mit voll ausgebauter Oberstufe verwirklicht werden können. Dabei ist grundsätzlich nicht intendiert, dass sich das GNR ein waldorfpädagogisches Profil gibt. Viel-

*Das Rietberger
Nepomuceum
– ein Gymnasium
auf dem Weg in die
Selbstständigkeit
mit Hilfe pädago-
gischer und sozi-
algestalterischer
Elemente aus der
Waldorfpraxis*



mehr ist an einen Brückenschlag zwischen staatlichen Angeboten der Schulentwicklung und reformpädagogischen Ansätzen gedacht mit dem Ziel, eine zukunftsfähige und auf andere Systeme übertragbare Verbesserung der pädagogischen Arbeit zu erreichen.

Organisationsgestaltung und Unterrichtsentwicklung

Lehrerteams und Teamkonferenz

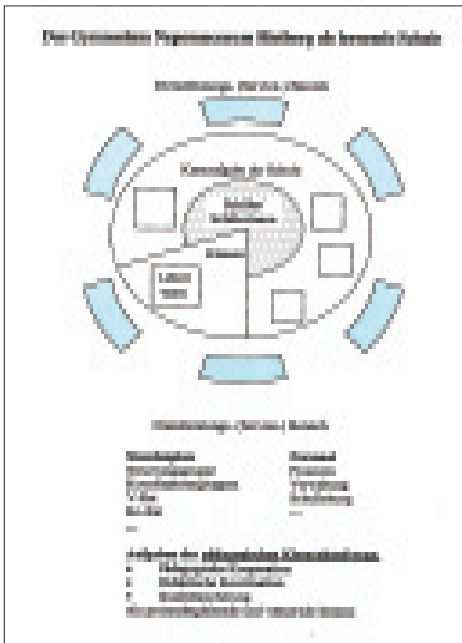
Erster Schritt war die Ausweitung des traditionellen Klassenlehrer-Fachlehrer-Modells zu einem echten Teammodell. Aus den jeweils vierzügigen Klassen 5 und 7 wurden Klassenteams mit jeweils vier Lehrenden gebildet, die die angebotenen Qualifizierungseinheiten besuchen. Diese 32 Lehrenden bilden in acht Teams die Kerngruppe der pädagogischen Schulentwicklung und wirken als Multiplikatoren für den Rest des Kollegiums. Die regelmäßig stattfindenden Klassenteamkonferenzen dienen der kontinuierlichen pädagogischen Kooperation und Selbstqualifizierung und der didaktischen Koordination aller pädagogischen Maßnahmen.

Pädagogische Schülerberatung: Zentrum pädagogischer Schulentwicklung

Die Bildung des Schülers zu einer selbstständigen Persönlichkeit kann sich nur in einem ethisch begründeten Grundkonsens der Lehrenden entwickeln. Dieser erfordert das immer wieder bewusst und strukturiert geführte pädagogische Gespräch unter Kollegen. Der zentrale Ort für dieses pädagogische Beratungsgespräch ist die Pädagogische Schülerberatung (PSB) im Rahmen der Klassenteamkonferenzen. Sie verfolgt u.a. folgende Ziele:

- ein ganzheitliches Bild des Schülers zu gewinnen,
- Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten zu erkennen und individuelle Fördermaßnahmen zu entwickeln,
- eine bewusste Gestaltung der personalen Bezüge Lehrer – Schüler – Eltern zu ermöglichen,
- eine pädagogische Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung der Lehrenden, verbunden mit der Möglichkeit der Selbstkorrektur der Einstellungen und des Lehrerverhaltens.

Entscheidend ist, dass keine vorschnellen Urteile gefällt werden und dass das zu gewinnende Bild des Jugendlichen möglichst umfassend gebildet und »flüssig« gehalten wird. Es geht



darum, dem eigentlich Unbeschreibbaren der menschlichen Persönlichkeit nachzuspüren. Alle Beschreibungen sind eben »Bild«, also Ausdruck der Persönlichkeit, der sich stets ändern kann. Kerngedanke ist die individuelle Förderung des Schülers unter der Prämisse, was dieser im jetzigen Stadium seiner Entwicklung braucht.

Vom Einzelkämpfer zum Team

Es konnte ein neues Verständnis der Lehrerrolle initiiert werden und damit ein gemeinsames Teambewusstsein trotz partieller »Einzelkämpfermentalität« bzw. unterschiedlicher Positionen. Klar strukturiert durchgeführte Konferenzen mit entsprechender Protokollführung weisen den Weg in die Produktivitätsphase der Teamarbeit. Gemeinsame Verabredungen werden getroffen und umgesetzt, eine Steigerung der Effektivität der Arbeit durch die Teamorganisation und einen daraus verbesserten Informationsfluss wird von den meisten Beteiligten festgestellt. Die Pädagogische Schülerberatung (PSB) ist als Verfahren anerkannt. Mit großem Interesse, aber

auch unterschiedlichem Zeitaufwand haben sich die Klassenteams dieser anspruchsvollen Aufgabe zugewandt. Nach einem halben Jahr überwiegen die positiven Erfahrungen mit der PSB eindeutig:

- Es gelingt zunehmend, die Beobachtung konkreter Verhaltensweisen des Schülers von deren Bewertung zu trennen.
- Man lernt, differenzierte Einzelbeobachtungen zu integrieren, um zu einem ganzheitlichen Bild des Schülers zu gelangen.
- Der Blick für den Schüler schärft sich generell.
- Es entsteht eine Begründungstransparenz gegenüber Schülern und deren Eltern hinsichtlich eingeleiteter Fördermaßnahmen und
- positive und überraschende Entwicklungsschritte bei den besprochenen Schülern sind eindeutig zu verzeichnen.

Gerade die Entwicklungsfortschritte bei den Schülern wirken auch motivierend auf die »Skeptiker« im Rahmen des Kollegiums. Hauptargumente gegen die PSB sind einerseits der (noch) große Zeitaufwand. Andererseits wird befürchtet, dass die starke Fokussierung auf einige wenige Schüler die notwendige Aufmerksamkeit von den andern Schülern wegnimmt. Die ersten beschriebenen und »nachweisbaren« Erfolge aus der Praxis der PSB wirken überzeugender als jede theoretische Darstellung, denn

- der Zeitaufwand verringert sich mit zunehmender Professionalisierung beim Einsatz des Instrumentes;
- die notwendige exemplarische Anwendung erweitert auch das Bewusstsein und die Aufmerksamkeitslenkung (Beobachtungskompetenz) für andere Schüler der Klasse;
- die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Schüler und die daraus gemeinsam abgeleitete konsequente Individualisierung von Fördermaßnahmen (individuelle Förderpläne) führt zu einer erkennbaren Wirkung: beim Schüler und bei den Lehrenden.

Resümee und Ausblick

Mit dem Ziel einer systematischen und professionell begleiteten pädagogischen Schulentwicklung sind am GNR vor rund einem Jahr Lehrerteamarbeit und die PSB als Zentrum der pädagogischen Schulentwicklung eingeleitet worden. Letztlich geht es um eine stimulierende Korrespondenz zwischen den staatlich zentral angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen und der »passgenauen« Implementierung und Begleitung reformpädagogischer Ansätze – hier aus der Waldorfpädagogik – die zu einer neuen Qualität von Unterricht führen sollen.

Mittelfristig sollen neue Wege der Unterrichtsgestaltung unter dem Aspekt der Verselbstständigung mit Schwerpunkt Gruppenpädagogik und Gestaltung des Lernprozesses als erlebte Einheit (Epochenprinzip, Rhythmisierung) erprobt und mit den staatlich angebotenen Methodentrainings nach Möglichkeit kombiniert werden. Das Rietberger-Modell versteht sich als wissenschaftlich begleitete und reflektier-

te Praxis und postuliert keinen normativen Anspruch. Es geht nicht um eine »ver-Steinerung« des GNR, sondern um die Frage, welche Elemente der Waldorfpädagogik sinnvoll und gewinnbringend in ein konkretes staatliches Gymnasium eingebracht werden können, um über ein neues Verständnis der Lehrerrolle den Schüler noch mehr in den Mittelpunkt zu stellen. Die ersten Ergebnisse dieser gemeinsamen praktischen Arbeit sind viel versprechend.

Kontakt: Sabel Consulting GmbH, Dr. Martin Sabel, Volkwinstr. 28, 32758 Detmold, Tel. 05231-7094333, Fax 05231-7094334, E-Mail: martin.sabel@sabel-consulting.de

Freie Initiative Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen, Prof. Dr. Peter Schneider, Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, Tel. 05251-602951, Fax: 05251-603517, E-Mail: p.Schneider@hrz.uni-paderborn.de

Martin Sabel

Schweiz: Waldorfpädagogik in der Staatsschule

Der Freie Pädagogische Arbeitskreis – Interview mit Daniel Wirz

Seit 30 Jahren gibt es den »Freien Pädagogischen Arbeitskreis« in der Schweiz, einer der Begründer ist Daniel Wirz, seit mehr als 25 Jahren Waldorflehrer, engagiert in der Lehrerfortbildung und Autor zahlreicher pädagogischer Schriften.

Was hat sich in 30 Jahren FPA bewegt?

Manches hat sich in diesen Jahren in der Schweizer Schullandschaft getan. Vollerorts sind z. B. die Noten – im Grundschulbereich – abgeschafft worden. Koedukation im Handarbeitsunterricht ist eine Selbstverständlichkeit.

Was die Aufwertung der musischen Fächer angeht, sind wir allerdings über klägliche Anfänge nicht hinausgekommen. Der Epochenunterricht ist zumindest in Teilen an den staatlichen Schulen in der Schweiz erlaubt oder gar empfohlen. In der Integration außergewöhnlicher Kinder tut sich gerade in letzter Zeit auch einiges. Ansätze zur Selbstverwaltung gibt es schließlich auch seit einigen Jahren. Was sich dabei allerdings beobachten lässt: wie unfruchtbar sich letztendlich Änderungen erweisen, wenn sie (von oben) »verordnet« anstatt (von unten) gewollt werden.

Dass ein Großteil der Anstöße zu diesen Ver-

änderungen von Seiten der Pädagogik Rudolf Steiners kommt, liegt auf der Hand, wird allerdings nur selten eingeräumt. Und dennoch hat sich die generelle Akzeptanz der Waldorfpädagogik in der Schweiz seit der Begründung des »Freien Pädagogischen Arbeitskreises« verbessert. So gibt es auch schon ein paar Rudolf-Steiner-Schulen, die, wenn auch in bescheidenem Rahmen, staatlich bezuschusst werden.

Wo nahm der FPA seinen Anfang?

Wir haben eine etwa 25 Jahre ältere »Schwester«, der wir nacheifern: die »Freie Pädagogische Vereinigung« (FPV) in Bern. Ihr haben wir die Idee damals abgeguckt. Die Begründung dieser Lehrervereinigung geht wiederum auf einen Vortrag Rudolf Steiners zurück, den er in Bern gehalten hat. Bei dieser Gelegenheit äußerte er gegenüber einem Zuhörer (Fritz Eymann), dass die Verhältnisse im schweizerischen Schulwesen so lägen, dass sich hier Waldorfpädagogik in ihren wesentlichen Ansätzen im Rahmen der Staatsschule durchaus praktizieren ließe.

Wer macht als Ausbilder mit?

In der Regel sind es erfahrene Kolleginnen und Kollegen aus Rudolf-Steiner-Schulen – auch aus dem nahen Ausland. Am besten bringen sie selber auch gewisse Staatsschulerfahrungen mit. Das erleichtert den Kontakt zu den Lehrerinnen und Lehrern. Hier kann es immer nur um einen Austausch gehen. Gegenüber irgendwelchen Überheblichkeiten seitens der Vertreter »unserer Sache« sind Staatsschulkollegen berechtigterweise sehr empfindlich.

Welches »Zielpublikum« hast Du vor Augen?

Wir sprechen ganz bewusst ein möglichst breites Publikum an. In der Regel sind es Menschen, die in irgendeiner Form mit Kindern zu tun haben, seien es Eltern, Lehrer, Kindergärtnerinnen, Sozialpädagogen oder Therapeuten. Allen, die bereit sind, ihr pädagogisches Tun

und Denken zu hinterfragen, wollen wir Anregungen bieten.

Inwiefern haben sich die Inhalte verändert?

Sie haben sich mehr und mehr vom Fachspezifischen weg, hin zum allgemein Menschlichen bewegt. Was wir heute anstreben, aber auch umsetzen, ist »Volkspädagogik« im wahrsten Sinne des Wortes. In diesem Sinne sind mittlerweile im Kreis der Besucher unserer Kurse praktisch alle Berufszweige vertreten.

Hat sich auch der methodische Ansatz verändert?

Die Methodik, wie wir sie heute praktizieren, ist – wie man das heute nennt – ressourcenorientiert. Das heißt: Wir wollen die Menschen eigentlich immer zur Quelle führen, ihr Vertrauen in die eigenen Kräfte fördern. Als Individualitäten sind wir heute allenthalben gefordert. Immer weniger zählt, was wir uns äußerlich angeeignet haben. Nur was auf Grund eigener Erfahrungen in uns lebt, ist gefragt und kommt dann auch zum Tragen. Da gilt es die Leute radikal umzustimmen. Nur zögerlich lassen sie sich anfangs darauf ein, sind dann aber umso dankbarer, wenn der Durchbruch gelingt. »Vordenker« sind heute gefragt, nicht »Nachdenker«, Leute, die die Zukunft vorwegnehmen, indem sie sie sich zutrauen.

Wie sieht das Profil der Teilnehmenden aus?

Ein Großteil der Kursbesucher sind weiblichen Geschlechts. Was ist es wohl, was Männer vom Besuch derartiger Fortbildungskurse abhält? Die Neigung zu verharren, an einmal gewonnenen Erkenntnissen festzuhalten, ist mehr Männerart. Für Veränderungen – die das Leben nun einmal permanent mitbringt – sind Männer in der Regel weniger zugänglich. Da sind Frauen ganz anders. Sie scheinen dem Leben generell näher, dem Leben, das – wie gesagt – Veränderung ist.

Welche Fragen »brennen« heute ganz be-

sonders?

Unausgesprochen – aber umso elementarer – lebt heute in immer mehr Menschen die Frage: Darf ich so sein, wie ich bin, auch wenn ich manches ganz anders sehe als alle andern? Authentizität ist es denn auch, was die Kinder immer stärker einfordern.

Welche Fragen und Motive bewegen die Teilnehmer?

Biographische Gegebenheiten – »Engpässe« – sind es in der Regel, die Menschen zu uns führen. Auf- und Umbruchsituationen. Da brechen die Fragen nach dem verborgenen Sinn mit existenzieller Dringlichkeit auf. Hieran können wir anknüpfen, sind aber auch bestrebt, die Aufmerksamkeit mehr nach außen zu richten: auf das Kind hin, auf Phänomene in ihrem unmittelbaren Erfahrungsfeld. Goetheanistisches Betrachten von Naturerscheinungen nimmt als übendes Element in der praktizierten Methodik einen zentralen Stellenwert ein. Es weckt, sensibilisiert rundum.

Schwächt Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen die Steiner-Schulbewegung?

Die eingangs erwähnten Veränderungen innerhalb des Staatsschulwesens, die eine gewisse Annäherung an die Waldorfpädagogik beinhalten, machen die öffentlichen Schulen für manche Eltern attraktiver. Dass die Rudolf-Steiner-Schulen damit aber konkurrieren würden, ist nicht der Fall. Dass diese Pädagogik in der Öffentlichkeit an Ansehen gewonnen hat, kommt den Schulen auch nur zugute. Ein Großteil der Eltern, die an unseren Kursen teilnehmen, vertrauen ihre Kinder einer Rudolf-Steiner-Schule an. Jahr für Jahr springen auch eine Anzahl Lehrerinnen und Lehrer von der Staatsschule ab und wechseln in das Kollegium einer Waldorfschule.

Welches Lehrer-Profil ist heute gefragt?

Ein unverwechselbares, originelles! Die Rudolf-Steiner-Schulen sind herausgefordert, sich zu profilieren, und zwar in einem Maße,

wie das noch nie zuvor gefordert war. Das tut ihnen auch gut, fördert das Selbstvertrauen, und die Eltern sind im Hinblick auf die Frage der Schulwahl dringend darauf angewiesen. Rudolf-Steiner-Schulen sind gewiss nicht überflüssig geworden. Aber sie müssen sich heute in der sich rasant verändernden Schullandschaft besser positionieren. Das fällt ihnen in der Regel nicht leicht. Schulen, die sich in diesem Sinne dem Dialog entziehen, gelangen unwillkürlich ins Abseits und büßen ihre Attraktivität, aber auch ihre Existenzberechtigung ein. Wenn sie ihrem Erneuerungsimpuls treu bleiben wollen, müssen sie entschieden aufbrechen und mehr Mut zur Veränderung an den Tag legen. Nicht experimentieren, aber forschen ist angesagt. Dazu gehört das Überdenken manch lieb gewordener Gepflogenheiten. Der Schulalltag bietet eine unerhörte Fülle an Ansätzen. Wir müssen sie nur ergreifen und in der Kollegiumsarbeit auswerten.

Wie sehen Deine Zukunftspläne aus?

Ein Projekt verlangt zur Zeit meine ganze Aufmerksamkeit. Im Bereich »Erziehung in der frühen Kindheit« sind – wie man weiß – große Anstrengungen erforderlich, wenn der Misere, wie sie zur Zeit besteht, wirkungsvoll begegnet werden soll. Der Bedarf an Beratung ist enorm. So haben wir beschlossen – angeregt durch die Initiative Rainer Patzlaufs und sein »Institut für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie« (IPSUM, Stuttgart) –, nun auch in Zürich einen ähnlichen Ausbildungsgang anzubieten. Wir stützen dabei dieses Unternehmen denkbar breit ab und hoffen, auf diese Weise weite Kreise der Öffentlichkeit mit unserem Anliegen zu erreichen.

Adresse für weitere Informationen: FPA, Postfach 801, CH-6301 Zug, Tel./Fax. 0041-41-7100949, E-Mail: info@arbeitskreis.ch; www.arbeitskreis.ch

Die Fragen stellte W.R.

Eurythmie - JETZT!

Texte von Dag Hammarskjöld und Rose Ausländer, Musik von Boris Blacher und Johann Sebastian Bach.

JETZT – dieses Programm wurde von den Hamburger Künstlern Kirsten Grams (Eurythmie), Kristin Lumme (Sprache) und Michael Holm (Violine und Viola) besonders im Hinblick auf den hundertsten Geburtstag von Dag Hammarskjöld im Jahr 2005 konzipiert.

Kann man eine Solo-Eurythmie-Aufführung heute noch empfehlen? Bei der süddeutschen Premiere (im Eurythmeum Stuttgart am 8. Mai 2004) entstand dieser Eindruck eines Soloprogramms nicht, denn Sprache, Musik und Eurythmie waren stimmig miteinander in Verbindung gebracht. So war es weniger ein Solo-, vielmehr ein Trioprogramm! Außerdem hat Orlando Morrone gleichzeitig dazu Bilder gemalt, die er nach der Aufführung zur Diskussion stellte. Ein weiteres Element stellte die technisch aufwändige Beleuchtung von Bernhard Braun dar, die Oberstufenschüler begeistern könnte. Auf jeden Fall haben zwei Schüler hier mit großer Hingabe als seine Assistenten mitgewirkt.

Die Zuschauer mussten sich auf den Inhalt

einlassen – das Programm ist nicht kurz und durchweg ernst. Die Texte von Rose Ausländer und Hammarskjöld kontrastieren stilistisch, stimmen aber inhaltlich überein: »Nur der Moment ist ewig, er brennt unausgesetzt.« – »Gott braucht dich ›JETZT!‹« Bach repräsentiert zwar ein ganz anderes Zeitalter, jedoch die gleiche Geisteshaltung des Menschen im Dienste göttlicher Mächte. Blacher, Zeitgenosse von Ausländer und Hammarskjöld, gab durch seine keineswegs konventionellen, aber dennoch eingängigen Stücke dem Ablauf den Hauch einer spielerischen Note. – Der Inhalt ist aktuell und die künstlerische Arbeit von hervorragender Qualität.

Es besteht die Hoffnung, dass Kollegien und Veranstaltungskreise an den Schulen Interesse für die Aufführung in Zusammenhang mit diesem Gedenkjahr an Hammarskjöld haben werden. Die Künstler haben auch Interesse, in Verbindung mit Aufführungen mit Oberstufenschülern zusammen zu arbeiten.

Kontaktadresse: Kirsten Grams, Eckerkoppel 106, 22159 Hamburg, Tel. 040-64419805, E-Mail: geigenholm@aol.com

Julian Clarke





Captura2004

»Schule von Morgen – Was muss sich ändern?« war das Thema der Tagung Captura2004, die vom 19.-23. Mai am Institut für Waldorfpädagogik Witten-Annen stattfand. Die Ideen zur Schule von morgen wurden von den Teilnehmern im Rahmen der »Gesprächswerkstatt Schule«, einer von Gerd Kellermann moderierten Podiumsdiskussion, in drei Vorträgen und vielen Workshops bearbeitet. Das Zusammenwachsen einer großen und vieler kleiner Gemeinschaften an den fünf Tagen mit einem großen Ziel – der besseren Schule – war faszinierend. Die »Gesprächswerkstatt Schule«, die aus zehn Arbeitsgruppen bestand, kann sich auf die Fahne schreiben, tatsächlich eine Werkstatt gewesen zu sein. Denn die einzelnen Gruppen gingen mit leeren Händen an den Start, in denen sie in vielfältiger Art eine Vision ihrer Schule bearbeiteten. Neben dieser Arbeit konnten sich die

ca. 160 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Waldorfschulen, staatlichen Schulen, Waldorfseminaren und staatlichen Universitäten und Lehrerkreisen informieren und inspirieren lassen durch die Vorträge von Andreas Schleicher (OECD), Christoph Wiechert (Pädagogische Sektion am Goetheanum) und Johannes Stüttgen (Meisterschüler von Joseph Beuys). Dass die Teilnehmer alle hoch motiviert waren, ihre Zukunft verantwortungsvoll in die Hand zu nehmen und auch für die nach ihnen kommenden Schülerinnen und Schüler zu kämpfen, zeigte sich neben der insgesamt begeisterten Stimmung der Tagung in der regen Beteiligung an der Podiumsdiskussion. Fünf Vertreter aus Waldorfschulbewegung, Wirtschaft, Universität und staatlichem Schulwesen standen den detaillierten Fragen und Diskussionsbeiträgen des Plenums Rede und Antwort. Die angesetzte Zeit war viel zu

kurz, so dass die Podiumsteilnehmer in den Arbeitsgruppen der Gesprächswerkstatt noch weiter diskutierten.

Ich war begeistert von dem Ethos, das auf der Tagung zu spüren war. Das Ende der Tagung war der Beginn für das, was jetzt gerade nachwirkt ... Das kann jeder selber mit einem Blick in das Gästebuch von www.captura2004.de nachempfinden. *Christiane Bäuerle*

Begeisterung, Aufbruch, Anfang ...

... so kann man die Stimmung beschreiben, die fünf Tage im Mai in Witten bei [captura2004](http://www.captura2004.de) zu spüren war. Aus dem ganzen Bundesgebiet waren zum Großteil Oberstufenschüler aus Waldorfschulen, aber auch Schüler von Gymnasien, Lehramtsstudenten und angehende Waldorflehrer nach Witten gekommen, um dort mit den Studenten zusammen die »Schule von morgen« zu entdecken. Im Mittelpunkt stand der einzelne Schüler mit seiner Lebenswirklichkeit, seinen Erfahrungen, seinen Problemen, aber auch mit seiner eigenen Frage: »Was kann ich dazu beitragen, damit sich die Welt verändern kann?«

Ein häufiges Thema war das Lehrer-Schüler-Verhältnis. »Was kann ich als Schüler tun, dass der Lehrer gut sein kann?«, war eine Frage. Gewünscht wird der Lehrer als lebendiger Partner, der er selbst ist und der sich für den Einzelnen interessiert, als Helfer und nicht als thronende Urteilsinstanz. Ein Wunsch war auch, die persönlichen Standortbestimmungen gemeinsam mit dem Lehrer zu machen. Dabei waren die Schüler nicht nur fordernd, sondern durchaus selbstkritisch mit der Frage, was sie selbst dazu beitragen können. Eine weitere Überlegung entstand an dem Urbild des »verbarrikadierten Lehrerzimmers«. Kann man nicht z.B. einen großen Arbeitsraum schaffen, wo Lehrer und Schüler zusammen arbeiten bzw. in dem Schüler zumindest ausdrücklich erwünscht sind? Weitere Fragen schlossen sich an: Wie schaffen wir es, in den Schulen den Leistungswillen der Schüler anzuregen bzw. welche Voraussetzungen müssen wir da-

für schaffen? Wie viel eigene Entscheidung verlangt es einem Schüler ab, das Abitur zu machen? Sollte sich ein Schüler nicht eher für seinen eigenen Abschluss entscheiden, der ihm gerecht wird? Und sollte über die Qualifikation nicht derjenige urteilen, der einen jungen Menschen für seinen Ausbildungsplatz oder sein Studium sucht? Verhindert die Durchführung des Abiturs nicht eine zwangsfreie, selbstverantwortliche Oberstufengestaltung an unseren Schulen? Und hat nicht R. Steiner betont, dass Erziehung durch Zwang oder Angst kein Weg ist und dass man als Waldorflehrer keine Kompromisse mit dem Unwahren machen soll?

Die Begegnungen fanden auf gleicher Augenhöhe statt. Jeder war Lehrer und Lernender und es war ein grundsätzliches Interesse an dem Anderen vorhanden und damit auch ein großes Maß an Verantwortung für die Gemeinschaft. Das zeigte sich auch ganz äußerlich an z.B. sauberen Toiletten und nicht vorhandenem Müll. Auch gab es keine Probleme mit Alkohol oder anderen Drogen, obwohl ausgelassene Partys stattfanden. Einige Teilnehmer waren auch erstaunt, dass es keine Vorschriften gab, was man zu tun oder zu lassen habe. An dieser Stelle gaben wir den Schülern einen großen Vertrauensvorschuss. Gerade dadurch konnten die Schüler wahrscheinlich erst Eigenverantwortung übernehmen.

Gegen Ende von [captura](http://www.captura2004.de) fand eine kleine Bildungsmesse statt. Es stellten sich verschiedene Schulkonzepte, Jugend- und Schulprojekte vor, die das Lernen auf neue Art gestalten und ausüben. So konnten sich die Teilnehmer genauer damit auseinandersetzen, wie Ideen konkret umgesetzt werden können. Von der Regiogeld-Schüler-Initiative »Chiemgauer Regional« oder der »Steinschleuder« über ein Portfolio-Seminar bis zu Modellen z.B. der Windrather Talschule oder der Freien Schule Elztal gab es viele Austauschmöglichkeiten. Zehn Prozent der Teilnehmer waren »Nicht-Waldorfler«, so dass man auch über Waldorfschule und staatliche Schule ins Gespräch

kam.

Der Wunsch nach Fortsetzung der Tagung kam von jedem Mitwirkenden. Erste Schülerinitiativen, die Veränderungsprozesse in den Schulen anregen wollen, haben sich wenige Tage nach der Veranstaltung gebildet, so z.B. an der Waldorfschule in Siegen. Die Initiatoren von *captura2004* übernehmen die Betreuung und

Beratung von Initiativen und Projekten und die Internetseite wird eine Plattform für den gegenseitigen Austausch und die notwendige Koordination anstehender Aufgaben.

Kontakt: Florian Lück, Tel. 02302-280846,
E-Mail: info@captura2004.de *Florian Lück*

Neue Pädagogik für neue Kinder!

Seit etwa einem halben Jahrhundert kommen Kinder auf die Welt, die uns vor Rätsel stellen. Gelten sie deshalb als schwierig? Forscher berichten über markante Veränderungen des menschlichen Gehirns. Kinderpsychologen feiern Hochkonjunktur, stellen Diagnosen wie ADS, ADHD, HKS. Kein Wunder, dass Institutionen und erstarrte Normen in Bildungspolitik, Medizin und Pädagogik ins Wanken geraten und sich nur noch gegenseitig stützen können. Auch die Werbung scheint zu wissen, was Kinder wirklich brauchen. Alle wollen nur ihr Bestes. Aber sie lassen es sich nicht nehmen. Denn die Welt, in der sie leben, ist die Welt der Bilder und Töne. Märchen, Poesie. Gesang und Tanz sind ihnen so vertraut wie die Natur. Darum halten es diese Kinder wie die Künstler: Sie wollen nicht etwas werden, sie wollen *sein*. Einfach *da-sein*. Im Hier und Jetzt. Und jeden Tag neu. Und sie haben Geduld mit uns, bis wir endlich bereit sind, die richtigen Fragen zu stellen, wie zum Beispiel diese: Was stimmt nicht mit unserer Welt? Indigo- und Sternkinder, wie sie auch genannt werden, bringen ein verändertes Bewusstsein mit, finden aber (noch nicht) vor, was sie für ihre individuelle Entwicklung brauchen. Dass ihr Glaube an sich selbst dennoch unerschütterlich ist, grenzt an ein Wunder.

Wie können wir diesen Kindern begegnen?

Zu Beginn des Seminars mit Georg Kühlewind und Henning Köhler vom 28. bis 31.5.2004 in Basel stellte Köhler in seinem Vortrag die

Frage nach einer Pädagogik der Zukunft. Wie muss sie sein, um den neuen Kindern das Urvertrauen, die basale Sinnesreife, zurückzugeben? Wie kann ein Schutzraum, den sie auf Grund ihrer seelischen Offenheit und Durchlässigkeit dringend brauchen, geschaffen werden? Denn sie wachsen mit ihren geistigen Gaben in Verhältnisse hinunter, die ungeistiger nicht sein können. Köhler sprach von der Notwendigkeit einer neuen Kindheitsforschung und geht in seinen Fragestellungen vom Doppel- oder Gegenstrom der Zeit aus – »Steiners wichtigste Entdeckung in seinem Forscherleben«. Demzufolge entwickelt sich das Ich aus der Zukunft in die Vergangenheit. Wir leben unserem Ich entgegen. Da ist imaginatives Denken gefordert, das Fragen umkehren kann. Nicht: Was ist aus mir geworden? Sondern: Was spricht mir aus der Zukunft entgegen? Was wartet im Raum des Noch-nicht? Das erfordert einen künstlerischen Übungsweg. Köhler schlägt vor, sich lange in einer Frage zu halten, um die Poesie der Wesensäußerung des Kindes, dessen geistiges Wesen, als Bild empfinden zu lernen. Damit in der Begegnung mit dem Kind Heilkräfte wirken können, müssen Geistesgegenwart, erkennendes Fühlen und Aufmerksamkeit geschult werden. Diesem Thema hatte sich Georg Kühlewind gewidmet. Er sprach von der Mission der neuen Kindergeneration und darüber, warum er ihr den Namen »Sternkinder« gab. Sein Zugang zum Kind ist die

Frage nach dem Wie. Zum Beispiel: Nicht was, sondern wie hat das Kind gespielt? Mit dieser Haltung könne man auch schweigend kleine, aber bedeutsame Momente, erleben. Andere Themen behandelten die Offenheit und Nachahmung des Kindes, Mutterliebe, Spracherwerb und das erkennende Fühlen. Im Umgang mit diesen besonderen Kindern spiele das Hören eine besondere Rolle. Es sei eben »künstlerischer« als das Sehen. So lange wir hören, sind wir in der Gegenwärtigkeit. Wo aber Begriffe sind, schweigt das Fühlen. Das Kind empfinden lernen, absichtslos sein, es nicht durch Zielgerichtetheit manipulieren wollen, Liebe nicht pharmazeutisch einsetzen. Das waren nur einige Gebote Kühlewinds beim Umgang mit dem Kind. Mit unserer Aufmerksamkeit senden wir inneres Licht aus, das den Kindern helfe, sich mit dem Erdendasein anzufreunden. Georg Kühlewind erwartet von einem Pädagogen Achtsamkeit, Demut und Bescheidenheit im Umgang mit Kindern. Er selbst begegne jedem Kind mit der inneren Haltung: »Ich habe nichts von Dir zu wollen, Kind, außer dem, wozu Du mich ermächtigt.«

Zwischen den Vorträgen war Zeit für seminaristisches Arbeiten, Üben, Erfahrungsaustausch, Fragen und Antworten. Gedichte, Worte aus den Evangelien über die Liebe und der Anspruch, über jedes Kind in schöner Sprache zu sprechen, z.B. in Form eines Haiku, brachten immer wieder die Würde des Kindes in Erinnerung. Manchmal ging es auch heftig zu, weil die Realität noch weit entfernt ist von dem, was Kinder und Erzieher heute und für die Zukunft brauchen. Aus diesem Grund schlugen die Referenten vor, ein Netzwerk ins Leben zu rufen, das dem neuen Lerntypus gerecht würde. Möge sich eine Gemeinde gleich gesinnter Individualitäten finden, die jenen seelisch-geistigen Schutzraum, den Kindheit heute braucht, nicht nur erforschen, sondern auch gestalten kann.

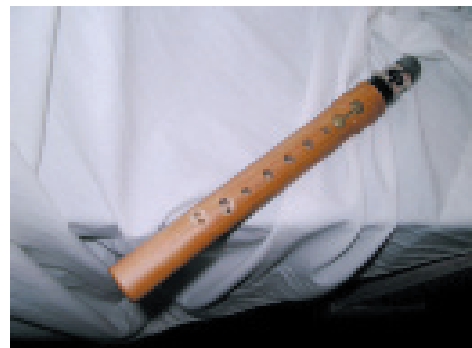
Karin Haferland

Das neue Clarineau

Das Clarineau ist das Einstiegsinstrument für alle die Kinder, die sich bereits früh für das Instrument Klarinette entschieden haben. Die Kinder können an diesem Instrument wichtige Grundlagen des Klarinettenspiels lernen. Das Clarineau besteht aus einem Holzkorpus und einem Klarinetten-Mundstück. Daher kann an dem Instrument die Blastechnik für Klarinetten gelernt werden, ohne dass zugleich die komplizierte Grifftechnik der großen B-Klarinette geübt werden muss. Denn die Griffe ähneln denen, die man für das Blockflötenspiel braucht. Das erhöht den Lernerfolg und die Freude der Kinder. Zudem ist das Clarineau ein handliches, mit seinen 200 Gramm auch sehr leichtes Instrument. Zum Vergleich: Die B-Klarinette wiegt etwa 700 Gramm. Das Instrument lässt sich zudem unkompliziert in der Schultasche verstauen.

Ich bevorzuge die Ausführung mit zwei Oktaven (ab C'), die chromatisch spielbar ist.

Damit die Tongebung leicht und mühelos ist, wählen wir B-Klarinetten-Blätter der Stärke 1,5 (französische Form). Dabei muss die Intonation im Auge behalten werden: Falls sie zu tief wird, sollte man die Blätter in mehreren Schritten kürzen oder gegebenenfalls zur Blattstärke 2,0 greifen. Da die Erfolgserlebnisse der Kinder maßgeblich von der richtigen Einstellung von Klarinettenblatt, Mundstück



*Das Clarineau – ein
Zwischending von
Blöckflöte und Klari-
nette – ist ein ideales
Einstiegs-instrument;
es entstand aus der
Zusammenarbeit
der Firma Kunath-
Mollenhauer und der
Freien Musikschule
Hamburg.*



und Ansatz abhängig sind, sollte ein professioneller Klarinettist zu Rate gezogen werden.

Das Clarineau ist aus Birnbaumholz gefertigt. Dieses Holz erzeugt einen warmen, weichen und zugleich großen Klang. Die Weichheit und Wärme des Birnbaumholzes wie auch die Fähigkeit, das Instrument in Gruppen klanglich zu verschmelzen, kommt der Gemütsstimmung der acht bis zehn Jahre alten Kinder entgegen. Deshalb haben wir bewusst Birnbaumholz und kein Grenadillholz, wie es z.B. bei der B-Klarinette verwendet wird, vorgeschlagen. Denn dieses Holz würde dem Instrument einen deutlicheren und festeren Klang, der somit mehr Eigencharakter besitzt, verleihen.

Entscheidend ist für das künftige Klangvolumen eines solchen kleinen Instruments die Flexibilität der Klanggebung. Also nicht die Lautstärke, sondern die Zwischenstufen, die künstlerisch modifiziert ineinander klingen. Sie ergeben einen weiten und großen Klangraum. Wenn wir heute mit den neun Jahre alten Kindern in Gruppen beginnen, nehmen wir als Unterrichtsmaterial z.B. unsere Lieder aus der Sammlung »Ritt mit stolzem Mut«. Diese musikalischen Bilder und Charaktere lassen viel Raum für eine bewegliche

Klangentfaltung zu.

Das kleine Clarineau ist als eigenständiges Instrument durchaus ernst zu nehmen. So finden sich beispielsweise auch Eltern, die dieses Instrument erlernen. Und es wird auch in heilpädagogischen Schulen wie der Christophorus-Schule in Hamburg-Bergstedt eingesetzt. Blockflöten und Clarineaus können durchaus auch einen interessanten Zusammenklang in der Klasse ergeben.

Das Clarineau ist aus einer intensiven Zusammenarbeit der Firma Kunath-Mollenhauer (Fulda) und der Freien Musikschule Hamburg (FMH) entstanden. Es wurde in die neuentwickelte Waldorf-Edition der Flöten aufgenommen.

Ich wünsche den Kindern, Eltern und Kollegen viel Freude mit ihm! *Thomas Denig,*

Klarinettist und Pädagoge an der FMH

»Wie spiele ich das Clarineau?«; »Wie bauen wir eine Flöte?«; »Ein Clarineau in der Schule«: Kurse für Eltern und Lehrer im Rahmen der Musikerfachtagung vom 15. bis 17. Oktober 2004 in Hamburg-Bergedorf. Weitere Informationen und Anmeldung: FMH, Rahlstedter Weg 60, 22159 Hamburg, Tel/Fax: 04543-7036. E-Mail: info@freie-musikschule-hamburg.de; Internet: www.freie-musik-schule-hamburg.de
Das Clarineau (Preis: 149 Euro) ist zu beziehen bei: Kunath Instrumentenbau, Tel. 0661-53852, Fax 0661-54698, E-Mail: info@kunath.com, Internet: www.kunath.com