

Happening in Dortmund

Schulprojekt Außengelände

Das Außengelände der Rudolf-Steiner-Schule in Dortmund war »in die Jahre gekommen«. Die Angebote für die Unterstufenschüler boten wenig Anreiz zum entdeckenden freien Spiel und schränkten das Pausenverhalten der Kinder ein. Den Mittelstufenschülern fehlten Rückzugsmöglichkeiten und Plätze, an denen sie sich gern in den Pausen aufhielten, und die Oberstufenschüler verbrachten ihre Pausen häufig im Stehen auf der Asphaltfläche vor dem Haupteingang.

Daraus entstand die Idee, das Außengelände der Schule umzugestalten, es für die Pausen, für den Unterricht und für das Leben nach Schulschluss auf dem Schulhof zu öffnen.

Wie mag es wohl sein, den Handarbeitsunterricht in einem »Klassenzimmer im Grünen«, auf Sandsteinblöcken in einem Kreis unter der Linde sitzend, durchzuführen oder ein Märchen in der Weidenpergola zu erzählen?

Wie wäre es, sich im Bereich der Naturpädagogik verantwortlich um verschiedene Bereiche auf dem Schulhof zu kümmern? Zum

Beispiel, Möglichkeiten schaffen, das Rückzugsverhalten verschiedener Insekten in Trockenmauern zu beobachten oder anhand eines Eichhörnchenkobels aus Robinienstämmen nachzuvollziehen, wie ein Eichhörnchen sein Nest baut?

Schule soll für uns alle ein Lebensraum sein, der zum Aufhalten, Verweilen, Schwätzen, Spielen, Hausaufgaben machen, gemütlichen Frühstück und angeregten Diskutieren einlädt!

Aber, wie bekommt man eine Schulgemeinschaft in einen sozialen Prozess? Wie erlangt man Verantwortung für seine Umgebung?

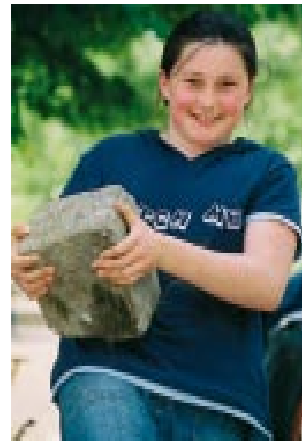
Von diesen Bedürfnissen ausgehend, suchten wir nach geeigneten Außenraumplanern und fanden das Büro KuKuK (Kunst Kultur Konzeption) aus Stuttgart. Es sollte das Außengelände der Schule unter Einbezug der ganzen Schulgemeinschaft (mehr als 700 Schüler, dazu alle Lehrer und Eltern) umgestaltet werden. Das hatte es vorher in dieser Form noch nicht gegeben!

Der Wunsch, mit der ganzen Schulgemeinschaft den Lernort umzugestalten und in einen gestalterischen Prozess einzutauchen, überwog die anfänglichen Bedenken, ob ein Projekt in dieser Größe überhaupt durchführbar sei. Wie, wenn nicht auf diesem Wege, kann Schule als ein Ort des Lernens fürs Leben erfahren werden?

Voller Einsatz einer Schulgemeinschaft: Löcher ausheben, Stämme entrinden, Steine schleppen ...



Fotos: Raoul Schneider





Ein Robinienstamm wird zu seinem Standort gebracht

Ein Prozess kommt ins Rollen

Über OGGS-Programm (Offene Ganztags-Grundschule) war die Finanzierung für den ersten Bauabschnitt gesichert (weitere Bauabschnitte im Herbst 2005 und Frühling 2006 werden voraussichtlich über Stiftungen finanziert). Jetzt ging man mit motiviertem, neuem, gestalterischen Blick über das Außengelände und stellte sich vor, wie es eines Tages aussehen könnte. Es wurden Einsatzpläne erstellt, aus denen klar hervorging, welche Klassen, mit welchen Lehrern und Eltern als Arbeitsteam, an welchem Arbeitsort, mit welchem Material und Werkzeug, zu welchen Zeiten, die ganze Woche über arbeiten sollten.

Materiallisten wurden erstellt – wir benötigten ca. 50 bis 80 verzweigte, etwa fünf Meter lange Robinienstämme, Durchmesser 30-40 Zentimeter (das allein waren drei LKW-Ladungen), tonnenweise Sandsteine in allen Größen, sechs LKW-Ladungen Holzhäcksel, Schotter, Muttererde, Weidenruten, Schachtringe, um neue Drainagen zu legen, Kacheln, Sand, Hangelseile, Farben ..., um nur einiges zu nennen.

Zur Durchführung benötigten wir Hunderte von Schubkarren, Spaten, Spitzhacken, Spachtel, Traufeln, Schwingschleifer, Sägen und vieles mehr, und jeder Schüler musste daran denken, Gummistiefel und Arbeitshandschuhe für die Arbeitswoche mitzubringen.

Das Werk nimmt seinen Lauf

Mit ausreichenden Literaturangaben und Einsatzplänen zu den verschiedenen Arbeitsschwerpunkten im Gepäck konnten die Klassen- und Betreuungslehrer ihre Klassen auf die verschiedenen Arbeitsbereiche einstellen und sich bereits im Vorfeld mehr oder weniger intensiv mit den verschiedenen Tätigkeiten thematisch auseinandersetzen.

Am Tag vor der Projektwoche wurden die Lehrer dann vom KuKuK-Team in ihre verschiedenen Arbeitsbereiche eingewiesen, damit sie die Arbeit in ihrem Arbeitsteam und mit den Schülern anleiten konnten.

Mit einem gemeinsamen Auftakt im großen Saal der Schule stimmte sich dann die ganze Schulgemeinschaft auf die Arbeit ein. Es war ein aufgeregtes Summen und Raunen im Saal, als das Organisationsteam mit den KuKuKs vorstellten, wie die nächsten Tage auf dem Schulhof ablaufen sollten. Geschäftig gingen die Klassen ans Werk und begannen sich an ihren Arbeitsplätzen einzuarbeiten.

Die zweiten Klassen hatten sich bereits in der Zeit vor der Projektwoche mit dem Thema Naturmaterialien beschäftigt, denn ihre Aufgabe war es, einen Tastpfad für den Erstklass-Schulhof zu erstellen. In der Projektwoche wurden dann die verschiedenen Materialien, wie Bucheckern, Rinde, Moos, kleine Ästchen, Erde, Kies und vieles mehr von den



Die Mosaikwand entsteht

Kindern gesammelt, nebenbei der Untergrund für den Tastpfad ausgegraben, begradigt und hergerichtet. So verbanden sich die Kinder zu Beginn mit dem Material, machten sich dann in der nahen Umgebung auf die Suche nach ihm und schafften es, in der Arbeitswoche den Tastpfad fertig zu stellen. Mit einem stolzen Gefühl gingen diese Kinder nach der Arbeit nach Hause.

Eine dritte Klasse durfte sich mit Trockenmauern befassen. Welche Tiere mögen wohl darin ihre Wohnstätte finden? Sie legten diese Mauern an, nachdem der Untergrund dafür vorbereitet worden war. Hier half ein Teil einer achten Klasse mit, da die Mauersteine für die Drittklässler zu schwer waren. Der andere Teil der achten Klasse baute eine Baumterrasse.

Eine der fünften Klassen beschäftigte sich unter anderem mit dem Thema Weide und Weidenbau. Sie erstellten eine Weidenpergola, die inzwischen – dank täglichem Gießen – anzuwachsen beginnt.

Die sechsten Klassen beschäftigten sich vor der Projektwoche mit dem Thema Mosaik und entwarfen verschiedene Muster für ein großes Wandmosaik und ein Mosaik auf zwei Sitzschlangen. In der Projektwoche wurden zunächst die zu gestaltenden Flächen vorbereitet, die Wand gesäubert, die Kacheln in kleine Stücke zerschlagen, die Muster aufgelegt, aufgeklebt und zum Schluss verfugt.

Zwei Mammutprojekte, doch kamen beide Klassen zum Abschluss. Der künstlerische Anteil an diesen Prozessen war unschätzbar wertvoll. Im Rückblick stellten beide Klassenlehrerinnen fest: Es war genau das Richtige für das Alter!

Einige Schüler der Oberstufenklassen entwickelten in Zusammenarbeit mit den Schülervertretungsschülern und dem KuKuK-Team einen groben Plan, wie der neue Oberstufenschulhof – mit Liegewiese, Hängematten, Sitzmöglichkeiten – aussehen könnte. Im Laufe der Projektwoche wurden die Ideen im Gestaltungsprozess konkretisiert und weiterentwickelt.

Unter anderem gab es auch Klassen, die sich nicht an Einzelprojekten beteiligen konnten und trotzdem sehr wichtige Arbeiten ausführten. So schälten eine vierte, siebte und neunte Klasse tagelang in mühevoller Arbeit die Robinienstämme, unter anderem für den Eichhörnchenkobel, den Hangelwald, das Klettergerüst und die Palisaden an den Sandkästen.

Ganze Flächen wurden von Schutt und alter Erde mit Spaten und Schubkarren befreit.

Eine elfte Klasse grub den Schacht für die Weitsprunganlage.

Andere Klassen verteilten den Holzhäcksel als Fallschutz, trugen geschälte Robinienstämme zum Hangelwald (in den Seile zum Hangeln und Balancieren befestigt wurden), gruben tiefe Löcher für die Stämme des Klettergerüsts,



Der Eichhörnchenkobel wird in Besitz genommen

der Baumterrasse und des Eichhörnchenkobels. Oder sie rissen den Asphalt mit Spitzhacken und Schlagbohrmaschine auf.

Einige Zehnt- und Elfklässler betreuten die Erst- und Zweitklässler mit. Sie spielten und arbeiteten mit ihnen, machten Frühstückspause mit denjenigen Kindern, die erschöpft waren oder eine Auszeit brauchten. Diese Art der Zusammenarbeit (die auch in anderen Altersstufen stattfand, wie z.B. die Zusammenarbeit der Neunt- und Fünftklässler an den Pflanzinseln) wurde als sehr befruchtend und lehrreich für die Schüler empfunden. Eine Schülermutter dazu: »Die größeren Schüler als ›Praxisanleiter‹ für kleinere Schüler war für unsere Zweitklässler sehr motivierend!«

Natürlich brauchten einige Altersstufen (besonders die achten und neunten Klassen) eine sehr enge Betreuung, denn schnell fanden einzelne Schüler einen Weg, sich vor der Arbeit zu drücken. Aber gehört das in diesem Alter nicht auch ein Stück weit dazu? Ein gutes Vorbild war ihnen ein Mathematiklehrer aus der

Oberstufe, dessen Arbeitsmoral und fleißige Mitarbeit die Schüler mitriss!

Ein wichtiger Bestandteil des täglichen Ablaufes war die Rückbesinnung auf die zuvor geleistete Arbeit. Aus der Nachbesprechung mit Vertretern der verschiedenen Arbeitsteams ging hervor, wie erfolgreich die Tätigkeiten verliefen oder was noch neu bedacht werden sollte. Daraus wurden die Arbeiten des folgenden Tages entwickelt.

Wichtig für uns alle war, dass das Essen, vom Schulkochehepaar angerichtet, mitten auf dem Schulhof in einem großen Zelt stattfand. Es gab die fünf Lieblingsgerichte der Schüler, die sich das gewünscht hatten. Das gemeinsame Essen mitten auf der Baustelle, am Ort des Geschehens, verband auf besondere Art und Weise die Schulgemeinschaft über die Arbeit hinaus.

Zwei Schüler der Oberstufe kümmerten sich im Erste-Hilfe-Raum rührend um die Verletzungen der Arbeiter und Arbeiterinnen. Außer einem gestauchten Fuß handelte es sich glücklicherweise nur um Blasen und kleine Schürfwunden.

Einen Bericht für die Schülerzeitung steuerten drei Elfklässler bei.

Zu den regulären Schulschlusszeiten führen die meisten nach Hause. In der darauffolgenden Ruhepause verkauften Oberstufenschüler Kaffee und Kuchen auf dem Schulhof, um ihre Klassenkassen aufzustocken, und die Sportkollegen boten ein reichhaltiges Sportprogramm für diejenigen an, die gern länger an der Schule bleiben wollten. Ein gemütliches Schwätzen, Toben und Ausruhen begann, neben dem einige Arbeitswütige immer weiter schafften.

Nachmittags ging es in kleinerer Zusammensetzung weiter – man durfte wieder anpacken! Aufgaben des Tages wurden nachgearbeitet und neue des nächsten Tages vorgearbeitet. Allen war deutlich, wie sinnvoll diese Arbeit war. Die anwesenden Eltern beteiligten sich intensiv, kamen häufiger als angemeldet zum Mithelfen.

Es gibt gute Gründe zu feiern

Freitag, 17 Uhr, legten wir das Werkzeug nieder. Endlich war die Zeit des ausgelassenen Feierns gekommen! (Nacharbeiten wurden in der Woche darauf von einem kleinen Team erledigt.) Mit leckerem Buffet mitten auf dem Schulgelände, Stockbrot und der Musik einer Schulband wurde der erfolgreiche Abschluss des ersten Bauabschnittes gefeiert. Die Eltern der Unter- und Mittelstufe ließen sich das Werk von ihren stolzen Kindern zeigen. Zitat einer Erstklassmutter: »Wir kommen gerne wieder, es hat viel Spaß gemacht. Die Kinder sind sehr stolz, wenn wir mitarbeiten (...) Es war eine tolle Sache, die nach meinen Beobachtungen allen Beteiligten gut gefallen hat. Der Organisationsaufwand war bestimmt riesig, aber es hat sich aus meiner Sicht gelohnt, und angesichts der Freude und des schönen Ergebnisses haben hoffentlich alle von der investierten Energie viel zurückbekommen.«

In den Nachbesprechungen zu dem Projekt wurde deutlich: Die Bedürfnisse der Schüler waren durch das Projekt absolut getroffen! Sie hatten die Möglichkeit, selbst tätig zu sein, im Prozess neue Erfahrungen zu machen und als Gruppe etwas zu schaffen. Ein starkes »Wir-Gefühl« der Schulgemeinschaft entstand, denn durch das gemeinsame Arbeiten wuchs sie zusammen. Bei einem Großteil der Schüler veränderte sich ihr Bild von Schule. Zitat einer Klassenlehrerin: »Den Schülern wurde bewusst, es ist kein Klassenprojekt, es ist ein Schulprojekt! Und das war gut.« Fragen wie »Wann wird weitergebaut?«, häuften sich. Die Frage, »ob überhaupt weitergebaut wird«, stellten sie sich nicht.

Man spürte förmlich in der Projektwoche, wie das freudige Leben auf dem Schulhof pulsierete. Die einen Klassen arbeiteten, während andere aßen und wieder andere ihre Werkzeuge reinigten oder gerade zur Zwischenbesprechung versammelt waren. Ein hochmotivierter, fröhlicher Ameisenhaufen, in dem jeder seine Aufgabe hatte.

Neben den sozialen machten die Schüler auch neue Erfahrungen im künstlerischen und handwerklichen Bereich, erlebten, wie viele Schüler in einer Menschenkette gebraucht wurden, um 551 Pflastersteine vom einen zum anderen Ende des Schulgeländes zu transportieren.

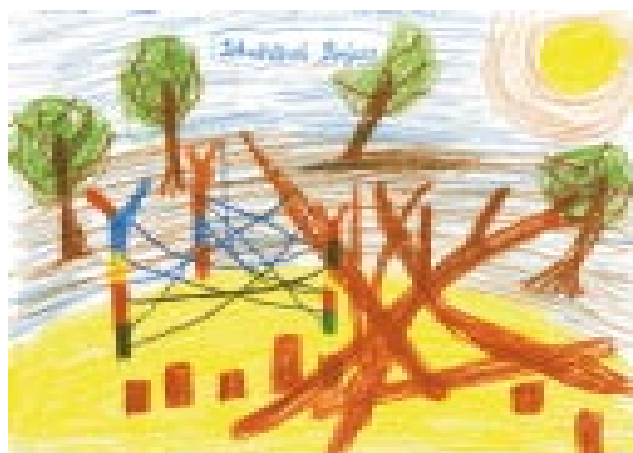
Für die Kollegen ergab sich während der Projektwoche die Möglichkeit, ihre Schüler auf andere Art und Weise zu erleben und sich entsprechend ins Schulgeschehen einzubringen. Eine der wichtigen Bemerkungen zur stattgefundenen Veränderung war die Aussage von Kollegen, dass es unter den Schülern zu weit aus weniger Aggressionen als sonst üblich kam. Durch die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe entwickelte sich ein enges Schüler-Lehrerverhältnis. Zukünftige Projekte werden davon profitieren.

Ein Zehntklässler dazu: »Es war eine gute und motivierte Arbeitsatmosphäre, in der man gut arbeiten konnte. Ich habe mich das erste Mal so richtig für die Schule eingesetzt.«

Das ganze Projekt lebte durch seine überraschende, begeisternde Wirkung, die alle ergriff und dem Alltag der Schule ein neues Gesicht gab. Schule war plötzlich zum Lernort des Lebens geworden.

Sonja Veronica Wallmann

Kontakt: KuKuK, Kunst und Kultur Konzeption,
Rossbergstr. 16, 70188 Stuttgart, Tel. 0711-
2864602,



Waldorf goes Hollywood

Waldorfschulen in Pasadena und Santa Monica, L.A./ Kalifornien

Goldgelbes Licht, das durch warme Farben in orange-rot und violett spielt, Gerüche von Bienenwachs, Wachsmalkreiden, Ölen, Holz, Wasserfarben und Blumen sind Eindrücke, die wohl von jedem Waldorfklassenzimmer der Unterstufe auf einen einströmen. Kontrastreicher wirken diese Eindrücke allerdings, wenn sie in architektonisch nicht typischen Waldorfgebäuden auftreten, wenn das Äußere in extremem Gegensatz zum Inneren steht.

In Los Angeles gibt es fünf Waldorfschulen. Die Klassenzimmer sind teilweise in grauen, kastenförmigen Provisorien untergebracht (z.B. Pasadena Waldorf School) oder in zweistöckigen Reihengebäuden, die zu der angrenzenden Kirche gehören (z.B. Westside Waldorf School in Santa Monica). Im Innern jedoch sind sie ausgestattet mit rund geformten, weich geschmiegelten Holzmöbeln, geschwungenen Holzrahmen um die Tafel, Körben für Schafwolle und Seidentücher, Regale für gestrickte Zwerge und Tiere und genug Platz an den Wänden für Seidenpapier- und Wasserfarbenbilder, die in Waldorfschulen auf der ganzen Welt gleich auszusehen scheinen.

»Die Kinder brauchen viele Farben und Mög-

lichkeiten, Dinge selbst tun zu können in einer solch starren und vorgeformten Gesellschaft wie dieser«, sagt Michael, Zweitklasslehrer der Westside Waldorf School, und lässt seine Schüler ihre Epochenhefte sogar selbst binden. Jeder Stuhl seiner Schüler ist mit einem weichen Lammfell bedeckt, und über eine Stunde des Hauptunterrichts wird gesungen und Flöte gespielt. »Wir wollen für die Kinder einer so großen Stadt, in der sich alles nur ums Filmemachen dreht, eine Oase schaffen.« Deshalb sitzt David, der Klassenlehrer der 4. Klasse, morgens im Schulhof und spielt Flöte oder singt – immerhin war er einmal Opernsänger –, während die Kinder mit ihren Eltern nach und nach zwischen 8.00 und 8.45 Uhr eintrudeln. Die Schule beginnt um 8.15 Uhr, doch das scheint hier niemand so ernst zu nehmen. Die erste halbe Stunde des Hauptunterrichts verläuft wegen dem Raus- und Reinrennen der Schüler ziemlich unruhig und einige verpassen regelmäßig den Morgenspruch.

An meinem ersten Tag, als ich morgens in den Schulhof kam, bot sich mir ein fröhliches, ja festliches Bild: Kinder rennen durch den Hof und spielen; Eltern unterhalten sich miteinander oder mit den Lehrern und die Lehrer mit den Schülern; Eltern bringen Gebäck, Obst und Tee für den Gabentisch, an dem man sich den ganzen Tag gegen eine kleine Spende bedienen kann. Morgens werden dort sogar Pfannkuchen gebacken. Doch es war kein Fest, keine Ausnahme. So ist es jeden Morgen und das in den Santa Monica-Bäuden

als das in Santa Monica-Bäuden Viertel der Filmproduzenten und Stars. Den Lehrern der Westside Waldorf School ist es gelungen, eine Oase zu schaffen, und die Schüler kommen offensichtlich gerne hierher. Wenn ihr Klassenlehrer ruft und die Schule beginnt, bemerkt man keinen Widerwillen, ihr Spiel zu beenden. Rita, die Handarbeitslehrerin, betont, *Eingangsschild der Pasadena Waldorf School*



dass hier die Eltern nicht nur die Aufgabe haben, ihr Kind morgens abzuliefern und abends wieder abzuholen: »Elternteil oder Lehrkraft einer Waldorfschule zu sein, heißt leben in einer Gemeinschaft, aus der sich lebenslange Freundschaften bilden.«

Die Kinder lernen hier Spanisch und Japanisch als Fremdsprachen ab der ersten Klasse: Die Lehrer für diese Fächer kommen aus Argentinien und Japan, andere aus Indien, Tschechien, Kanada und überall aus den Vereinigten Staaten. Jeder Schüler lernt Geige oder Cello in der dafür vorgesehenen Unterrichtsstunde »strings«, in der Geiger und Cellisten gemeinsam unterrichtet werden und auf diesem Weg erstaunliche Fortschritte machen. Besonders motivierend wirkt sich die Möglichkeit aus, einfache Begleitungen zu einer Melodie der Lehrerin zu spielen und somit ein Orchester-Erlebnis zu erzielen, bei dem die Schüler zu einem schließlich doch komplizierten Gesamtwerk beitragen können. Eine »Musikstunde« gibt es nicht – dafür wird in den anderen Unterrichtsfächern viel gesungen, und auch die Eurythmie wird neben der einen regulären Eurythmiestunde pro Woche in die Fächer integriert.

Die Westside Waldorf School umfasst, wie fast alle Waldorfschulen in den USA, nur sechs Klassen. Danach wechseln die Kinder auf die Highschool, wobei es beim Übertritt eigentlich nie Probleme gibt. Die Schüler sind in jeder Hinsicht nach der sechsten Klasse auf dem gleichen Niveau wie diejenigen der amerikanischen Regelschulen – und in künstlerischer und musikalischer Hinsicht sehr viel weiter.

Bei Klassengrößen zwischen 12 und 19 Schülern ist außerdem viel Zeit, um Erlebnisse zu erzählen und sich persönlichen Anliegen von Schülern zu widmen. *Auf dem Schulhof der Pasadena Waldorf School*

Auch mit Strenge und Disziplin kann in solch kleinen Klassen lo-cckerer umgegangen werden; die Kinder können vieles selber tun und durch Freiräume zum selbstständigen Arbeiten ermutigt werden. Ungewöhnlich häufig beobachtete ich, wie sich Schüler aus eigenem Bestreben heraus gegenseitig helfen, etwas erklären oder andere um Rat fragen. Die äußerst positive Folge und größte Bestätigung der Richtigkeit der dort gelebten Waldorfpädagogik insgesamt stellt für mich die Tatsache dar, dass die Schüler am Ende des Schultages um 3 Uhr nachmittags nicht nach Hause gehen wollen: Wenn der Lehrer den Unterricht beendet und die Klasse auffordert ihre Schulsachen wegzupacken, wenden viele Schüler ein, sie seien noch nicht fertig mit ihrer Tätigkeit oder man hört ein enttäuschtes »Ooh, schon zu Ende!«.

Waldorfschulen stellen für mich einen Ort zum Wohlfühlen dar. Das habe ich so erlebt aus Schülersicht während meiner eigenen Schulzeit wie auch jetzt von der anderen Seite als angehende Lehrkraft. Und ist nicht Sichwohl-Fühlen die beste Grundlage für angstfreies, erfolgreiches und das ganze Leben bereicherndes Lernen?

Anna-Lena Eglinger



Casa San Michele

Ein Zuhause für
verhaltensauffällige Kinder

Im Sommer 2005 wird auf der hoch über dem Lago Maggiore nahe Trarego gelegenen Alpe Promé die »Casa San Michele« ihre Türen öffnen. Sie will Kindern, die schwere Schicksale zu bewältigen haben und dabei auf Hilfe angewiesen sind, ein familiäres Umfeld mit einer ganzheitlichen und therapeutischen Betreuung in Schule und Alltag bieten. Diese erfolgt in Form einer intensiv sozialpädagogischen Einzelfallhilfe (ISP).

Doris Wyss-Fischer, die als Heilpädagogin in der Schweiz, in Schottland und Südafrika tätig war und viele Jahre als Religionslehrerin für die Christengemeinschaft gewirkt hat, und ihr Mann Bruno Wyss, langjähriger Klassen- und später Gartenbaulehrer an verschiedenen Waldorfschulen und Gastdozent an der freien Hochschule für anthroposophische Pädagogik in Mannheim, haben die »Casa San Michele« gegründet und sich als Betreuungseltern zur Verfügung gestellt. Nach fünf eigenen Kindern wollen sie nun Kindern, die vom Jugendamt vermittelt werden, eine individuell fördernde

Erziehung zukommen lassen. Die Supervision erfolgt durch das jeweilige Jugendamt.

Ein altes Bauernhaus mit Stall und Nebenräumen sowie eine geschützte Natur bieten den äußeren Rahmen für die bevorstehende »Familiengründung«. Nachdem der ehemalige Heuboden in einen Klassenraum umgewandelt wurde, können nun Kinder von der 1. bis zur 8. Klasse in Form einer Gesamtschule nach dem Lehrplan der Waldorfpädagogik Rudolf Steiners unterrichtet werden. Im Einzelfall kann über die »FLEX-FERN-SCHULE« der Hauptschulabschluss gemacht oder eine weiterführende Internatsschule in Umbrien besucht werden, die nach dem Konzept der Waldorfschule arbeitet.

Neben dem Unterricht sollen die Kinder auch zur Mitarbeit in Haushalt und Landwirtschaft – Tierhaltung, Obst- und Gemüseanbau – herangezogen werden und die Waldarbeit kennen lernen. Die Nachmittage werden für handwerklich-künstlerisches Tun und Therapiearbeit genutzt, daneben bieten sie aber auch Raum für eine sinnvolle und den örtlichen Gegebenheiten angepasste Freizeitgestaltung wie z.B. Wandern, Schwimmen, Rudern und Segeln. Auch gemeinsames Singen und Musizieren sowie Kulturausflüge bekommen ihren festen Platz im Leben der Kinder.

Mögen jene, die einer solchen Lebenshilfe bedürfen, den Weg in die Casa San Michele finden – vielleicht mit Ihrer Hilfe!

Wer sich für dieses Projekt interessiert oder es unterstützen möchte, wende sich an:

Bruno und Doris Wyss, Weimarerstraße 11,
76139 Karlsruhe, Tel.: 0049-(0)721-691367,
Fax: 0049-(0)721-9688127, E-Mail: bruno
wyss@web.de

Ab August 2005: Casa San Michele, c/o Poste
via Passo Piazza 1, 28826 Trarego VB, Ita-
lien.

Trägerverein Casa San Michele, Eva Bolten-
Pilz, Sperberweg 15, 76199 Karlsruhe

Regine Beck

*Hoch über dem Lago Maggiore die »Casa San
Michele«, ein Haus für verhaltensauffällige Kinder*



Ein Herzorgan

Das Periodische Seminar in Russland

Das Periodische Seminar für Waldorflehrer in Russland arbeitet jetzt im 14. Jahr seines Bestehens. Das ist genug Anlass, auf dieses erfolgreiche Glied der russischen Waldorfbewegung einen Blick zu werfen. Im Jahr 1991 zeigte sich, dass nach der ersten Tagung über Waldorfpädagogik in Moskau an vielen Orten in Russland Initiativen entstanden, die schon gleich ihre ersten Klassen eröffnen wollten. Allen war klar: Es musste eine Form geschaffen werden, diesen bereits aktiv werdenden Lehrern eine grundständige Ausbildung zu ermöglichen, denn sie waren aus ihrer Lebenssituation heraus nicht in der Lage, eines der gleichzeitig entstehenden Vollzeit-Waldorflehrer-Seminare in Moskau oder St. Petersburg zu besuchen. So entwickelte sich aus den Bedürfnissen der russischen Lehrer die Form des Periodischen Seminars: Eine saisonale seminaristische Arbeit (dreimal jährlich in den Ferien), vereint mit einer kuratorischen Tätigkeit der Leiter und Dozenten des Seminars an den Schulen. Die Besonderheit des Periodischen Seminars ist, dass es keine fest gefügte Institution geworden ist, die eigene Räumlichkeiten und Administration besitzt. Verschiedene Schulinitiativen stellen ihre Räume jeweils für das Seminar zur Verfügung oder finden Tagungsmöglichkeiten in ehemaligen Pionierlagern und Instituten. So fand das Seminar bereits in Moskau, Rjasan, Kasan, Woronesch, Jaroslawl, Tarassowka und Schukowski statt. Ein lebendiger Atem entsteht aus diesen regelmäßigen Zusammenkünften der Lehrer an verschiedenen Orten, bei denen natürlich auch ein reger Austausch untereinander und mit den westlichen Dozenten zustande kommt. Hier erfüllt das Periodische Seminar eine nicht zu unterschätzende

Während eines künstlerischen Kurses des Periodischen Seminars

gemeinschaftsbildende Aufgabe, die in der menschlich warmen Atmosphäre für jeden erlebbar ist – ein pulsierendes Herzorgan der russischen Waldorfbewegung.

Die ersten Studenten des Periodischen Seminars waren gleichzeitig die Gründungslehrer der ersten Waldorfschulen in Russland. Aufgrund des großen Bedarfs studierte im ersten Grundkurs die gewaltige Anzahl von 70 angehenden Lehrern, was große Anforderungen an die Organisation stellte. Im Lauf der Jahre hat sich jetzt die Zahl auf 20 bis 30 Teilnehmer pro Grundkurs eingependelt.

Innerhalb von drei Jahren erhalten die Teilnehmer des Seminars eine Einführung in die Grundlagen der Waldorfpädagogik, d.h. in die *Allgemeine Menschenkunde* Rudolf Steiners, in die Unterrichtsmethodik und den Waldorflehrplan, in zahlreiche verschiedene künstlerische und handwerkliche Fächer. Nach der Grundausbildung wurde das Bedürfnis nach vertiefender Fortbildung deutlich, welches 1995 zur Einrichtung der Fortbildungskurse in einzelnen Fächern führte. Viele kompetente Gastdozenten aus verschiedenen Fachbereichen und Ländern (Deutschland, England, Schweden, Norwegen, Neuseeland, Holland, Schweiz) bereichern jedes Mal das geistige Leben des Seminars. Ebenso entstand 2001 aus der Situation der wachsenden Schulen heraus ein Oberstufenkurs, der die Besonder-



heiten des Jugendalters und die Oberstufenmethodik zum Inhalt hat – unter der Leitung von Gunter Gebhard.

Seit dem Bestehen des Periodischen Seminars haben 200 Lehrer von etwa 30 Waldorfschulen und anderen pädagogisch-anthroposophischen Initiativen eine grundständige Ausbildung erhalten und 450 Lehrer und Erzieher in Fortbildungskursen ihre Ausbildung fortgesetzt und vertieft. So können viele der ersten Waldorflehrer in Russland einzelne Aufgaben bei der Ausbildung der künftigen Lehrer übernehmen.

Schon in den Anfängen des Periodischen Seminars bildete sich eine Gruppe russischer Lehrer, die seither das Seminar mitverantwortlich organisiert. Zusammen mit den westlichen Kollegen ist jetzt von ihnen ein Projekt erarbeitet worden, nach welchem angestrebt wird, in den nächsten fünf Jahren die Organisation, das Beschaffen von Spendengeldern zur Finanzierung des Seminars und weitgehend den Unterricht am Seminar in die Verantwortung der russischen Kollegen zu übergeben. Selbstverständlich wird die unterstützende Zusammenarbeit mit den westlichen Kollegen weiter bestehen, jedoch soll die Leitung des Seminars von den Russen selbst übernommen werden. Für dieses Vorhaben und die Durchführung der Seminare benötigt das Periodische Seminar finanzielle Unterstützung aus dem Westen. Die Schulen in Russland sind arm. Ein russischer Lehrer verdient immer noch kaum hundert Euro im Monat. Deshalb werden die Fahrtkosten zum Seminar nach Möglichkeit bezuschusst. Außerdem entstehen Reise- und Lebenshaltungskosten für die Dozenten des Seminars. So ist das Periodische Seminar mit seinen Teilnehmern und Mitarbeitern für jede kleine und größere Spende von Herzen dankbar.

Weitere Informationen über E-Mail:

angelika.kolbe@web.de oder »Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V.«, Tel. 030-61702650.

Angelika Kolbe

Die Waldorf-Stiftung wächst

Die Waldorf-Stiftung* erhielt Anfang des Jahres 2005 die erste Tranche aus einem Vermögensnachlass in Höhe von zwei Millionen Euro. Die Waldorfschulen dürfen sich über diesen Mittelzufluss aus dem Vermächtnis von Dorothea Herrmann in ihrer Arbeit bestärkt sehen, zumal diese Zuwendung ihre Kraft durch eine Entscheidung entfaltet, die ein Mensch zu Lebzeiten fällt und über seinen Tod hinaus wirksam werden ließ. In großer Dankbarkeit haben der Bund der Freien Waldorfschulen und das Kuratorium der Waldorf-Stiftung diese Hilfe empfangen. Wir sind uns der Verantwortung bewusst, diese Mittel dauerhaft im Sinne von Dorothea Herrmann einzusetzen. 1,6 Millionen Euro sind bereits in Form von Investitionsdarlehen an Waldorfschulen ausgeliehen.

Eine besondere Zustiftung

Dorothea Herrmann wurde 1906 als dritte Tochter eines Apothekers in Berlin-Friedrichshain geboren. Sie wuchs in Berlin und Nürnberg zusammen mit der Schwester der Mutter und deren Familie in einem Haus auf. Die Ferien verbrachte die Familie im Ferienhaus der Großeltern in Garmisch. Großvater Ernst Kohn war Bankier und hatte die Weitsicht besessen, im Elektrizitätswerk Schwanndorf zu investieren, das dank Oskar von Miller, dem Pionier der Energiewirtschaft in Bayern, Erbauer des Walchenseekraftwerks und Gründer des Deutschen Museums ein großes Unternehmen wurde. Die damalige Entscheidung von Ernst Kohn bildete die Grundlage

* Waldorf-Stiftung, Wagenburgstr. 6, 70184 Stuttgart, Telefon: 0711-21042-21

E-Mail: waldorfstiftung@waldorfschule.de

für das Vermögen, das nun der Waldorf-Stiftung zugeflossen ist.

Nach dem Abitur machte Dorothea Herrmann eine Ausbildung zur Bibliothekarin in Leipzig und wurde im Jahr 1933 für kurze Zeit Beamtin in der Stadtbücherei, bevor sie als so genannter »jüdischer Mischling 1. Grades« entlassen wurde. Daraufhin erwarb sie das Bücher-Kabinett von einem Berliner Ehepaar, das Deutschland rechtzeitig verlassen konnte. Dabei fungierte der angestellte Buchhändler pro forma als Inhaber gegenüber den Behörden. Nachdem er jedoch eingezogen worden war und bald darauf fiel, wurde die Buchhandlung geschlossen – und später ausgebombt. Dorothea Herrmann konnte daraufhin bei ihrer Freundin, Helene Flohr, in deren Buchhandlung am Prager Platz als »Schreibkraft« arbeiten. In dieser Zeit hat sie als Mitglied der kleinen Widerstandsgruppe um Franz Kaufmann vielen jüdischen – und auch anderen – Verfolgten geholfen: mit »organisierten« Lebensmittelkarten, gefälschten Papieren und illegalen Quartieren. 1943, bei Zerschlagung der Gruppe, wurde auch sie verhaftet und – vergleichsweise milde – zu neun Monaten Gefängnis in Moabit verurteilt. Während dieser Zeit wurde die Mutter ins KZ Theresienstadt deportiert. Die jüngere Schwester fiel der Euthanasie zum Opfer. (Die älteste Schwester überlebte in England bei Verwandten und ist nur besuchsweise nach Deutschland zurückgekehrt.)

Nach dem Krieg eröffnete Dorothea Herrmann eine Leihbücherei mit den übrig gebliebenen Büchern ihrer Familie. Bald wurde daraus ein Antiquariat, und schließlich konnte mit Hilfe von Helene Flohr das alte Bücher-Kabinett unter neuer Adresse wiedereröffnet werden. Hier baute Dorothea Herrmann sukzessive ein anthroposophisches Sortiment auf.

Seit Beginn der 1930er Jahre hatte sie intensiven Kontakt zur Christengemeinschaft und zur Anthroposophie durch ihre Schulfreundin Ruth Jungermann, mit der sie auf dem Lyceum Charlottenburg gewesen war. Obwohl



Dorothea Herrmann (links) mit zwei ehemaligen Klassenkameradinnen, vermachte dem Bund der Freien Waldorfschulen mehr als zwei Millionen Euro, die in das Stiftungsvermögen der Waldorf-Stiftung eingeflossen sind. In der Mitte Ruth Jungermann (um 1995)

sie immer allein gelebt hat, war sie stets von vielen Freunden umgeben und mit der ihr innewohnenden Stärke geistige und materielle Stütze für unzählige Menschen.

1964 baute sie ein Haus im Grünen (Dahlem), nicht nur für sich, sondern mit drei zusätzlichen kleinen Wohnungen für Freunde. Hier konnte sie bis zuletzt bleiben. Unzählige Menschen waren in all den Jahren bei ihr zu Gast. Sie selbst nutzte nur ein Zimmer ihrer Wohnung. In einem anderen wohnte ein Student, im dritten ein Gast. Viele Jahre wohnte ein Maler im Haus, der zum Schluss Frau und drei Kinder hatte, die sie alle liebte und mit denen sie, bereits hochbetagt, spielte.

Am 13.3.2001 ging ein von Mut und Anteilnahme erfülltes Leben zu Ende, eines, das allem Neuen gegenüber aufgeschlossen war, optimistisch und voller Liebe zu allem Lebendigen. Diese Kräfte konnte sich Dorothea Herrmann bis ins hohe Alter bewahren.

Hansjörg Hofrichter

Aufwind in Großbritannien

Zwei voneinander unabhängige Vorgänge beschieren der britischen Waldorfschulbewegung ein verstärktes öffentliches Interesse.

Da ist zunächst die Einbeziehung einer bestehenden Waldorfschule in das ehrgeizige *Academies-Projekt* der Regierung Blair. Die Qualität im Bildungswesen soll dadurch gesteigert werden, dass sich gesellschaftliche oder wirtschaftliche Einrichtungen als Sponsoren an dem Neuaufbau einer *Academy* beteiligen, die als Independent School, also »freie« Schule, ihre Lehrkräfte passend für ihr Profil einstellen kann. Die Bezeichnung *Academy* wurde gewählt, um den Einfluss der lokalen Schulbehörden zu beschränken. Aufgabe der Sponsoren ist es, zehn Prozent für den Neubau einer *Academy* und ein überzeugendes Profil vorzuweisen. Neunzig Prozent der Investitionskosten und der weitere laufende Betrieb werden vom Staat übernommen. Soweit schon einmal eine sehr interessante Abkehr von einer Reform nach dem Gießkannen-Prinzip. Einzelne »Flagships« sollen durch ihre Vorbildfunktion insgesamt die Qualität der Schulen im Land steigern.

Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, zu schildern, wie just eine Steiner School in den Genuss eines *Academies-Projektes* kam. Jahrelange Vorarbeit und die Pflege politischer Beziehungen und nicht zuletzt die Entscheidung der britischen Schulbewegung bzw. der Schule in Hereford, sich auf dieses Abenteuer einzulassen – so ließe sich dieser Vorgang abgekürzt beschreiben. Entscheidend war, dass die Fellowship (der britische »Bund«) als Sponsor vom Staat akzeptiert wurde und die Mittel erhielt, als »Mister 10%« auftreten zu können.

Die Perspektive dieser hochrangigen Zusammenarbeit mit der Obrigkeit unter Beibehaltung der Freiheit zur Umsetzung des eigenen Profils und gleichzeitiger 100%-Finanzierung des laufenden Betriebs stellt nicht nur für die

betroffene Schule eine umfassende Veränderung ihrer Situation dar, auch die übrigen britischen »Steiner Schools« geraten ins Licht der öffentlichen Aufmerksamkeit.

Nach Gesprächen im Ministerium, Besuchen von Fachleuten in der ausgewählten Schule und der Gewinnung der benötigten Finanzmittel eröffnete das Ministerium die dem Projekt vorausgehende Machbarkeitsstudie, die schon soviel bedeutet, dass zusätzlich benötigtes Land für den Schulneubau gekauft werden konnte. Maßgabe der Regierung für die Neubauten ist die Beauftragung der besten Architekten, damit sich die Kinder vom ersten Tage erwünscht und in besonderer Weise gefördert erleben. So etwa lautete eine Äußerung beim Gespräch im Ministerium.

Die Sache ist auf gutem Wege, die Medien haben von dem Vorgang Notiz genommen und damit das Interesse für die britischen Waldorfschulen und deren Arbeit verstärkt hervorgehoben.

Flankierend zu diesem Vorgang wurde im Juni ein über 200 Seiten starkes Gutachten der Universität West of England veröffentlicht, das 21 der 23 englischen Waldorfschulen im Hinblick auf Schulführung, Lehrplan, Unterrichtspraxis, Erziehungsphilosophie, Beziehungen zu besonderen pädagogischen Erfordernissen und den Nationalen Standards sowie die Kontakte zu Elternschaft und Personalsituation untersucht hat. Insgesamt kommen die Fachleute zu dem Fazit, dass die »Main-stream«-Schulen von den Steinerschulen lernen könnten, was sich erfreulicherweise auch in Presseberichten niederschlug. Der leitende Professor wird in Interviews so wiedergegeben, dass er den Erfolg der Steinerschulen, obwohl keine Tests stattfinden, mit der stärkeren persönlichen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern begründet. Dass Professor Woods auch persönlich von seinem Untersuchungsgegenstand angetan war, zeigt sich an einem Protestbrief, den er eigens einer Zeitung schrieb, die in einem Artikel die Leistungsfähigkeit der Steiner-Erziehung anzweifelte. Nützlich ist sicher auch, dass die Presse folgende gängigen Vorurteile gegenüber

Steinerschulen durch das Gutachten völlig entkräftet sieht: Steiner-Erziehung sei Teil einer religiösen Sekte und Kinder würden indoktriniert, Schüler könnten sich aussuchen, ob und wann sie am Unterricht teilnahmen, der Lehrplan enthalte vor allem Kunst und die Schulen seien die letzten Fluchtburgen für diejenigen, die es anderswo nicht geschafft hätten.

So erfreulich das Presse-Echo ist, schon die Tatsache einer offiziellen Begutachtung, wenn sie eine faire Stärken-Schwächen-Analyse enthält, steigert die Reputation einer schulischen Alternative, macht sie zum »Normalfall« neben den staatlichen Schulen, die sich schließlich auch verstärkt Bewertungsverfahren aussetzen müssen. Über den britischen Kontext hinaus darf man gespannt sein, wie sich eine staatlich geförderte Steiner-Academy als wissenschaftlich begleitete freie Schule auf die Bildungsdiskussion in anderen europäischen Ländern auswirkt.

Walter Hiller

Potsdam: Abitur mit Portfolio

Nach drei Jahren Erfahrungen mit laufendem Projekt-Unterricht, Präsentationen, Portfolio-Arbeit und eigenständigen Prüfungen für den Haupt- und Realschulabschluss (vgl. »Erziehungskunst«, Heft 3/2004) konnten wir bei unserem ersten Abitur die Portfolioarbeit als Prüfungsmethode einsetzen. Um das Ergebnis für den Schnell-Leser vorwegzunehmen: *Alle sieben angetretenen Prüflinge haben mit einem Gesamtschnitt von 2,4 das Abitur bestanden – Bestleistung 1,0 mit überdurchschnittlichen Ergebnissen in den Portfolio-Prüfungsfächern Französisch und Kunst.*

Die Portfolioarbeit konnte in den beiden Fächern Französisch und Kunst problemlos auch als Prüfungsmethode im Abitur eingesetzt werden, da im Land Brandenburg – wie in vielen anderen Bundesländern – die Prüfungsbedin-

gungen für Waldorfschulen vorsehen, dass in zwei der vier mündlichen Prüfungsfächer die Leistungen der Schüler im zweiten Schulhalbjahr der 13. Klasse als Abitur-Prüfungsleistungen anerkannt werden können. Voraussetzungen sind die formale Einhaltung der EPA (Erweiterte Prüfungsanforderungen) und der Rahmenlehrpläne. Auch waldorfeigene Lehrinhalte und nachvollziehbare Leistungsnachweise auf Abi-Niveau dürfen angemessen einfließen. Und solch ein Leistungsnachweis kann die Portfolio-Methode sein.

In Französisch war das übergeordnete Thema Paris. Bei der viertägigen Parisreise vor Ort konnten die Schüler ihr gewähltes Thema intensiv erforschen und erarbeiten, im Anschluss daran den Arbeitsprozess ausführlich dokumentieren, in der Portfoliomappe zusammenstellen – alles in der Fremdsprache, versteht sich – und zur Bewertung vorlegen. Das Themenspektrum war groß – von »L'architecture moderne« über »La banlieue« zu »La chanson française«.

Die Prüfung im engeren Sinn bestand aus der termingerechten Vorlage des Portfolios, einer mündlichen Präsentation und einem Prüfungsgespräch (Disputation) aus dem Themenbereich des Portfolios (jeweils 10 bis 15 Min.) in französischer Sprache.

In Kunst haben die Schüler ebenfalls sehr individuelle Portfoliothemen künstlerisch sowie theoretisch bearbeitet, wie z.B. »Realistische und expressionistische Naturdarstellung von Dürer und Nolde«, »Kunst gegen Faschismus«, »Grafitti«, »Malerei und die Fotografie«, »Bewegungsformen des Wassers« u.a.

Deutlich wurde in beiden Fächern, dass mit Portfolio eine vielseitige Arbeitsmethode vorliegt, an deren Ende ein Schüler seine individuelle Leistung authentisch und freimütig zeigen kann – auch im Abitur.

Die Schüler-Lehrer-Zusammenarbeit war inhaltlich und methodisch interessanter und vielseitiger als beim bisherigen Verfahren. Höhere Motivation, Eigeninitiative sowie die der Portfolioarbeit innewohnende größere Dialogbereitschaft und Entdeckungsfreude bereicherten die Unterrichtszeit beträchtlich. Nicht die intel-

lektuelle Arbeit allein, der ganze Mensch stand im Vordergrund. »Einatmen« und »Ausatmen« fand statt – in der Schule, im Unterricht.

Es war sehr hilfreich, dass Lehrer wie Schüler mit der Portfolioarbeit bereits vertraut waren und diese schätzen gelernt hatten. Deshalb war auch für beide Teile kein nennenswerter Mehraufwand an Kraft und Zeit zu bemerken – die Portfolioarbeit der Schüler fand weitgehend selbstständig und in der Unterrichtszeit statt. Die Lehrervor- und -nachbereitung blieb im üblichen Rahmen und erfolgte teilweise sogar im Unterricht und im Dialog mit den Schülern. Die Schüler-Schüler-Teamarbeit wurde ebenfalls von gegenseitigem Interesse an der Arbeit des anderen und den viel unbefangener in Anspruch genommenen Ideen und Hilfestellungen der Mitschüler beflügelt. Gegenseitiges Vertrauen und Kontrolle führten zu einem stärkeren Verantwortungsgefühl, das auch auf die Arbeit in den anderen Fächern ausstrahlte.

»Schwache« wie »starke« Schüler konnten gleichermaßen profitieren: Weil prozessorientiert und nicht ergebnisorientiert gearbeitet wurde, konnten sowohl die einen wie die anderen ihren eigenen Lernleistungsfortschritt maßgeblich selbst steuern und sich dann im Ergebnis sogar selbst übertreffen.

Abitur bleibt Abitur – auch wenn in zwei von acht Fächern durch die Portfolioarbeit der Waldorfpädagogik entsprechende Verfahren wirken können. Dennoch, ein Anfang für einen Paradigmenwechsel im Prüfungswesen – und jetzt auch beim Abitur – ist gemacht. Schüler und Eltern sind begeistert; sie werden ihre berechtigten Forderungen nach Anwendung und Ausdehnung der Portfolioarbeit auch im Bereich der Sekundarstufe II stellen. Die Türen des brandenburgischen Bildungsministers Rupprecht braucht man jedenfalls nicht mehr einzurennen. Er äußerte anlässlich eines Besuchs in unserer Schule bereits großes Interesse und die Hoffnung, dass auch das staatliche Schulwesen sich in die Richtung entwickeln möge, die durch unsere anfänglichen Erfahrungen aufgezeigt werden.

Thilo Koch

Medizinisch- Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer und Therapeuten

Herausgeben von Dr. Claudia McKeen
Peter Fischer-Wasels

**Aus dem Inhalt von Heft 34 /
Juli 2005:**

Elisabeth von Kügelgen:
Karl Schubert (1889 - 1949)

Christopher Schrader:
Nie lernt der Mensch schneller als vor der
Schulzeit

Renate Zimmer:
Es kommt das ganze Kind – nicht nur der Kopf

Marie-Luise Compani:
Das letzte Jahr im Kindergarten

Ilisabe Zucker:
Können wir uns „fair-kauf“ und „DEMETER“
leisten?

Vera Zylka-Menhor:
Datenmanipulationen und wissenschaftliches
Fehlverhalten

Edwin Hübner:
Zur Medienpädagogik in Waldorfschulen

Hellmut Hessenbruch:
Sinn und Wesen der Linkshändigkeit

Bart Maris:
Rudolf Steiner über sexuelle Aufklärung

Tagungsberichte
Buchbesprechungen
Tagungsankündigungen
Aktuelle Informationen

Bestellungen/Abonnements:
Medizinisch-Pädagogische Konferenz,
Eveline Staub Hug, Ehrenhalde 1, 70192 Stuttgart
Jahresabonnement Euro 12,-, zzgl. Porto, Einzelheft
Euro 4,-, erscheint viermal im Jahr