Bund der Freien Waldorfschulen

JOURNAL FÜR WALDORFPÄDAGOGIK

3

Sonderthema: Freie Schule, Staat und gesellschaftliche Vielfalt

Inhalt

Zur vermeintlichen Anschlussfähigkeit rechter Phantasmen an die Waldorfpädagogik und ihr Konzept

Die Gefahr rechtsextremer Unterwanderung von Waldorfschulen – Beobachtungen und Gegenstrategien

Welche Rolle spielt ein Landesverband der Waldorfschulen in der Corona-Pandemie? Welche Herausforderungen stellen sich den Schulen?

Was bewegt den Bundesvorstand zur Corona-Zeit? Von Verbundenheit und Distanzierung, Freiheit und Gleichheit

Waldorfschulen als zivilgesellschaftliche Institutionen

Neue Wege für mehr Zusammenarbeit in Waldorfschulen

Eurythmie über ZOOM in der Lehrerbildung; ein Erfahrungsbericht

Geographie an Waldorfschulen – www.waldorf-geographie.de

Lebensbilder · Buchbesprechungen

November 2021

Albert Schmelzer und Angelika Schmitt
Die Weltreligionen – Vielfalt und Zusammenklang
Sieben Bände im Schuber, insges. 954 Seiten,
Format Schuber: 16,2 x 14,2 x 7,7 cm

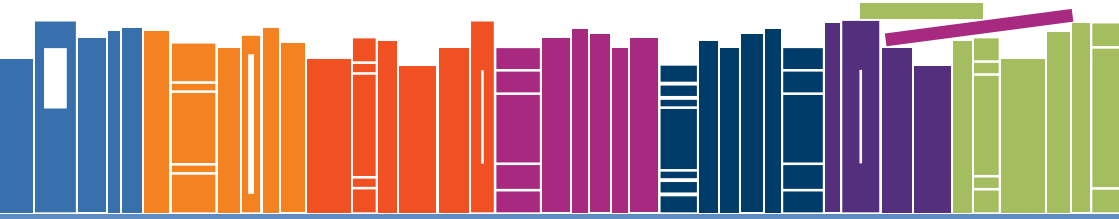
49,– Euro, EAN: 9783939374893
Best.-Nr.: 1721
Stuttgart 2021, Pädagogische Forschungsstelle
beim Bund der Freien Waldorfschulen

Welches Potenzial liegt in den Weltreligionen verborgen? Sind sie Anlass für einen Kampf der Kulturen oder bieten sie bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Bekenntnisse doch die Grundlage für eine globale Ethik der Gewaltlosigkeit und Gerechtigkeit, der Menschenwürde und Nachhaltigkeit?

Angesichts dieser Fragen erscheint ein interreligiöser Dialog auf der Basis von aktivem Interesse und Toleranz von großer gesellschaftlicher Bedeutung – und zudem liegt darin auch eine pädagogische Aufgabe. Das Zusammenleben in unseren Kindergärten und Schulen ist inzwischen durch kulturelle und religiöse Vielfalt geprägt, entsprechend gehört – auch an der Waldorfschule – die Behandlung der Weltreligionen zum Lehrplan der Oberstufe. Albert Schmelzer und Angelika Schmitt stellen die verschiedenen Religionen, ihre Mythen, Gründerpersönlichkeiten, Überzeugungen, Lebensformen, mystischen Wege und Riten sowie ihre Geschichte und zeitgenössische Repräsentanten vor, dabei werden – neben zahlreichen Textzeugnissen – bildhaft-narrative Elemente stark gewichtet.

Die sieben Bände behandeln folgende Themen:
Religiosität indigener Völker | Chinesische Religiosität | Hinduismus | Buddhismus | Judentum | Christentum | Islam

Die Bücher wenden sich an Lehrerinnen und Lehrer,
sind aber auch für Jugendliche und
alle Interessierten eine lohnenswerte Lektüre.



Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen

Bestellung bei: www.waldorfbuch.de • bestellung@waldorfbuch.de • Fax: +49-711-21042-31

Inhalt

FREIE SCHULE, STAAT UND GESELLSCHAFTLICHE VIELFALT

Frank Steinwachs **Zur vermeintlichen Anschlussfähigkeit rechter Phantasmen an die Waldorfpädagogik und ihr Konzept** 6

Markus Schulze **Die Gefahr rechtsextremer Unterwanderung von Waldorfschulen – Beobachtungen und Gegenstrategien** 22

Stephanie Balik, Christoph Sander **Welche Rolle spielt ein Landesverband der Waldorfschulen in der Corona-Pandemie? Welche Herausforderungen stellen sich den Schulen?** 35

Nele Auschra **Was bewegt den Bundesvorstand zur Corona-Zeit? Von Verbundenheit und Distanzierung, Freiheit und Gleichheit** 43

M. Michael Zech **Waldorfschulen als zivilgesellschaftliche Institutionen** 50

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Wolfgang Rau **Neue Wege für mehr Zusammenarbeit in Waldorfschulen** 58

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

B. Spehr-Bechinger **Eurythmie über ZOOM in der Lehrerbildung; ein Erfahrungsbericht** 74

Klaus Weißinger **Geographie an Waldorfschulen www.waldorf-geographie.de** 81

LEBENSBILDER

Ernst Christian Demisch
Gunther Zickwolff (5. 7. 1925 – 21. 8. 2019) **84**

Ilona Neuffer **Eva-Maria Neuffer** (6. 1. 1928 – 15. 9. 2020) **87**

Karin Marie Linder **Uwe Rüttinger** (2. 11. 1940 – 12. 2. 2021) **92**

BUCHBESPRECHUNGEN

Walter Riethmüller **Überlegungen anlässlich der drei Neuerscheinungen zur Waldorfpädagogik:**

Schule menschlich
Das inklusive Potential der Waldorfpädagogik
von Bärbel Blaeser

Die Entstehung der modernen Zivilisation
Technik, Wirtschaft, Umwelt und Soziales
von M. Michael Zech

Die Weltreligionen – Vielfalt und Zusammenklang
von Albert Schmelzer und Angelika Schmitt **100**

Elmar Schroeder **Waldorfpädagogik und Anthroposophie**
von Frank Linde **110**

Das Journal für Waldorfpädagogik wird im Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen e.V., Wagenburgstr. 6, 70184 Stuttgart, als internes Mitteilungsblatt herausgegeben. Autorinnen und Autoren verantworten ihre Beiträge selbst. Die im Journal erscheinenden Texte werden mit Genehmigung der Rudolf-Steiner-Nachlass-Verwaltung abgedruckt. Die Beiträge des Journals für Waldorfpädagogik können nur nach Rücksprache mit der Redaktion nachgedruckt werden. Das Journal für Waldorfpädagogik wird der persönlichen Verantwortung der Empfänger anvertraut. Wenn Sie in den Verteiler aufgenommen werden möchten, senden Sie bitte eine E-Mail an walter.rth@gmx.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:
Einsendungen von Manuskripten gehen an jfw@lehrerseminar-forschung.de. Die Redaktion behält sich Kürzungen und formale Korrekturen vor. Wenn Texte nicht in das Journal für Waldorfpädagogik aufgenommen werden können, erfolgt eine Benachrichtigung ohne Begründung per E-Mail. Autorinnen und Autoren des Journals für Waldorfpädagogik haben Anspruch auf zwei Exemplare. Wir bitten um Zusendung der Beiträge in Word oder OpenOffice in neuer deutscher Rechtschreibung und mit einer kurzen Autorennotiz und Kontaktdaten versehen.

Redaktion:
Florian Stille, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, jfw@lehrerseminar-forschung.de

Redaktionsbeirat:
Christian Boettger, Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart,
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart, boettger@waldorfschule.de

Walter Riethmüller, Seminar für Waldorfpädagogik Berlin,
Weinmeisterstraße 16, 10178 Berlin, walter.rth@gmx.de

Rita Schumacher, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, jfw@lehrerseminar-forschung.de

Michael Zech, Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, zech@lehrerseminar-forschung.de

Der Redaktionsschluss für die zwei Hefte im Jahr ist jeweils am 30. Juni und am 31. Dezember.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

seit ihrem Beginn 1919 erfreut sich die Waldorfschule eines wachsenden Zuspruchs und einer weltweiten Ausbreitung, die bis in die Gegenwart anhält. Dieses erfreuliche Wachstum kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass Existenz und Qualität der Waldorfschule keine gegebenen und selbstverständlichen Größen sind, sondern ständig und mitunter gegen Widerstände erarbeitet werden müssen. Solche Widerstände, Erschwernisse und Gefahren kommen manchmal von außen, meistens entstehen sie aber im Inneren der Waldorfszene selbst: als Gleichgültigkeit den Grundlagen der Waldorfpädagogik gegenüber, als bequemes Arrangement im Status Quo, als Sektierertum und Obskurantismus.

Dieses Heft thematisiert schwerpunktmäßig zwei Gefahren von innen, mit denen sich die Waldorfschule in letzter Zeit auseinandersetzen muss: Die eine davon zeigt sich in Versuchen rechtsextremer Unterwanderung in der Schulbewegung. Die andere besteht in dem Versuch, Waldorfschulen und ihre korporativen Institutionen (Landesarbeitsgemeinschaften Bund) für Ansichten von Pandemie-Leugnern und sogenannten Querdenkern zu vereinnahmen. Dabei soll mit diesem Heft keineswegs die Deutungshoheit über eine vermeintlich richtige Einstellung zur Pandemie, zu Gegenmaßnahmen und zur Impffrage beansprucht werden – die Beantwortung dieser Fragen kann immer nur das Ergebnis individueller Urteilsprozesse sein. Vielmehr geht es darum, Versuchen entgegenzutreten, die Waldorfschule als Plattform für partikuläre politische Anliegen zu missbrauchen.

Die ersten beiden Aufsätze beinhalten eine unmissverständliche Abgrenzung von jeder Form rechtsnationalen Gedankenguts. Frank Steinwachs arbeitet in seinem Aufsatz die strukturelle Unvereinbarkeit völkisch-autoritärer Phantasmen mit der Waldorfpädagogik heraus. Markus Schulze

beschreibt an verschiedenen Beispielen Versuche der rechtsextremen Unterwanderung und berichtet von erfolgreichen Gegenstrategien.

Nele Auschra berichtet aus der Arbeit des Bundesvorstands, hier mit dem Fokus auf Konflikte, die während der Pandemie in der Waldorf-Community entstanden sind, und reflektiert die schwierige Rolle des Bundes angesichts der Versuche von einzelnen Waldorflehrkräften und Waldorfeltern, die landesrechtlich verordneten Corona-Maßnahmen an Schulen zu unterlaufen. Die Darstellung von Stephanie Balik und Christoph Sander gibt einen Einblick in die anspruchsvolle Rolle der »Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen Baden-Württemberg« während der Pandemie.

In der Darstellung von Michael Zech wird von einem übergeordneten Gesichtspunkt aus der Charakter der Waldorfschule als zivilgesellschaftliche Institution beleuchtet. Er zeigt, dass sich aus der Rückbesinnung auf die zivilgesellschaftlichen Aufgaben spezifische Herausforderungen, aber auch große Chancen für die Waldorfpädagogik ergeben.

Florian Stille

FREIE SCHULE, STAAT UND GESELLSCHAFTLICHE VIELFALT

Frank Steinwachs

Zur vermeintlichen Anschlussfähigkeit rechter Phantasmen an die Waldorfpädagogik und ihr Konzept

Die Grundlagen – Abgrenzung und Interpretationsraum

Dass die Waldorfpädagogik einen Anschluss für rechte Phantasmen bieten könnte, scheint mit Blick auf ihre Entwicklung in den letzten 100 Jahren und besonders ihre aktuelle Ausrichtung ziemlich abwegig. Vor Jahren, nach der Kündigung des Schulvertrages einer Familie aus dem rechtsextremen Spektrum, schrieb der Vater, ein damals ranghoher und zum revolutionären Flügel gehöriger NPD-Kader (der einen in Teilen falschen Namen angab), dass »wir« doch die gleichen Ideale hätten. Hierbei unterschied er lediglich, dass er diese aus »heimattreuer« Perspektive vertrete, und beklagte, dass er sich unberechtigt diskriminiert und ausgegrenzt fühle – zu allem Überfluss verwies er dabei auf die »Stuttgarter Erklärung«. Dass dies ein Widerspruch war zu dem, was allein im Internet (auch an Selbstverlautbarungen) und in einer Presseerklärung des Landesverfassungsschutzes in Hamburg zu lesen war, mag dann allerdings doch nicht überraschen. Signifikant ist, dass die rechte Szene zunehmend die Strategie verfolgt, nicht anzuecken, moderat zu wirken, gerade darüber Einfluss zu gewinnen und vor allem: als Rechte nicht aufzufallen.[1] So auch an der Schule.

Infolge dieser Kündigung, in deren Zusammenhang sich auch andere Elternhäuser als auffällig erwiesen, wurden an der Schule Informationsveranstaltungen mit anschließenden Diskussionsformaten organisiert. Hierbei wurde deutlich, dass den Betroffenen missverstandene und verfälschte

Grundprinzipien der Waldorfpädagogik als Projektionsraum für ihre verdeckten völkischen und rechten Phantasmen dienten, so etwa die Abgrenzung zum Staat, eine numinose Spiritualität, die handwerklichen Schwerpunkte, die vermeintliche Schollenverbundenheit beispielsweise in der frühen Klassenlehrer:innenzeit, das »antikapitalistische Genossenschaftswesen«, das Autoritätsprinzip der Klassenlehrer:innen, nordische Mythen etc. Umgekehrt scheint ein fehlendes Wissen um die rechte Szene dazu zu führen, dass rechtsradikale Eltern oder Unterrichtende nicht als solche erkannt werden.[2] Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, im Rahmen dieses kurzen Beitrags einen paraphrasierenden Blick auf diese rechten und völkischen Phantasmen zu werfen und diese auf ihre vermeintlichen Anknüpfungspunkte an die Waldorfpädagogik hin zu reflektieren. Hierfür wurden vier Aspekte ausgewählt: einmal der institutionelle und juristische Unterschied zwischen Anthroposophie und Waldorfpädagogik (als »Brand«), die Struktur der Selbstverwaltung, die »Autorität« der Klassenlehrer:innen und das Thema Gartenbau und gesunde bzw. Bio-Ernährung.

Ursprünglich wuchs die Waldorfpädagogik aus dem Dreigliederungsgedanken und der Idee, über die Erziehung neue gesellschaftliche Impulse zu setzen. So war es ein Anliegen, im postwilhelminischen Deutschland einen Unterricht zu gestalten, der nicht dem einer »Weltanschauungsschule«[3] entsprach, sondern eine Methode entwickeln wollte[4]. Das Ziel bestand darin, die Heranwachsenden durch einen anthropologisch begründeten, freiheitlichen »ethischen Individualismus«[5] als pädagogisches Primat zu begleiten und in diesem Prozess einen adäquaten und entwicklungsgemäßen Lehrplan zu entwickeln. Damit sind drei für die Entwicklung der Waldorfpädagogik und ihre (auch) zukünftige Einbettung innerhalb der Gesellschaft signifikante Aspekte angesprochen: Die sogenannte »Methodenschule«, die Kategorie »ethischer Individualismus« und der Umstand, dass ein Unterricht curricular und praktisch überhaupt erst entwickelt werden »wollte«.

Gerade der letzte Aspekt ist ein im Diskurs um die Waldorfpädagogik wenig berücksichtigter, zumal die Waldorfschule 1919 zwar auf der Grundlage der pädagogischen Vorträge und Schriften Steiners begründet und weiterentwickelt, nicht aber mit einem fertigen Konzept begonnen wurde. Der tatsächliche Lehrplan und der tatsächliche Unterricht wurden über Jahre hinweg durch das Kollegium entwickelt, an der Praxis überprüft und

dann angepasst – auch wenn Steiner bis 1925 als *spiritus rector* eine wichtige beratende Instanz blieb.[6] Aus diesem Grund entstand auch durch den frühen Tod eine für die Unterrichtenden zwiespältige Situation: einmal wurden die Ausführungen Steiners vielfach wie »in Stein gemeißelt« betrachtet und gehandhabt, auf der anderen Seite begann notgedrungen eine zunehmende pädagogische Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik durch die Kollegien und das Ringen um die pädagogische Praxis. Damit wurde die Waldorfpädagogik in den letzten 100 Jahren zu einem eigenständigen Organismus, der nach wie vor auf den Schriften Steiners als Inspirationsquelle beruht, aber gerade nach dem Gründungsboom in den späten 1970er Jahren und der auch zunehmenden Akademisierung der Waldorfpädagogik seit den 1990er Jahren einen eigenen Geist bekam und sich in den letzten 15–20 Jahren zunehmend aktualisierte. Anders als in der Fundamentalkritik der 1980er und 1990er Jahre angenommen hat sich die Waldorfpädagogik als organischer Organismus schon damals nicht allein auf Steiner fokussiert[7], sondern ist eigene Wege gegangen, auch wenn zu Recht angemerkt wurde, dass sich die Waldorfschulen nach Jahrzehnten kritisch auf ihre Aktualität zu hinterfragen hätten. Damit liegt insofern ein relevanter Aspekt für die Frage nach der Anschlussfähigkeit der Waldorfpädagogik vor, als der zunehmende Missbrauch und die zunehmende Aneignung der Steinerschen Schriften durch die rechte Szene auch ein Kampf um die Deutungshoheit der Anthroposophie ist.[8] Allerdings ist an dieser Stelle zu unterscheiden zwischen der urheberrechtlich und juristisch nicht vermeidbaren Aneignung oder Umdeutung von Steiners Werk, wie es einzelne Protagonisten der NS-Zeit bereits versucht haben, und der rechtlich geschützten »Marke« Waldorfschule. Hier bestehen also ganz andere Möglichkeiten, die eigene Deutungshoheit zu nutzen, sich unmissverständlich zu positionieren und inhaltliche Arbeitsprozesse zum Thema anzustoßen und zu begleiten. Die Waldorfschulen haben – trotz aller unverzichtbaren Bezüge zum Werk Steiners – in den letzten 100 Jahren also eine eigene Entwicklung durchgemacht, eigene Standards gesetzt. Mit dem BdFWS als Dachverband wurde nicht nur das Format Waldorfpädagogik inhaltlich, methodisch und ethisch klar umrissen, sondern auch die Möglichkeit gegeben, sich etwa durch die »Stuttgarter Erklärung« deutlich gegen rassistische Positionen und Interpretationen zu positionieren. Die Deutungshoheit für die Waldorfpädagogik liegt damit in der Forschung und dem

Dachverband gegenüber den Institutionen und kann nicht einfach durch Dritte übernommen und umgedeutet werden. Damit ist die oben angesprochene offene Arbeit am Lehrplan und der pädagogischen wie didaktischen Praxis seit 1919 innerhalb des Verbandes ein wichtiges Mittel zur Abgrenzung und Klarstellung. Waldorfpädagogik ist aktuell ein organisch gewachsenes Format, das mit voller Berechtigung auch eigene Wege geht.[10]

Die nächsten beiden angesprochenen Aspekte sind die »Methodenschule« als Gegenmodell zur »Weltanschauungsschule« und der ethische Individualismus als Primat des waldorfpädagogischen Freiheitsbegriffes. Das Ziel der Waldorfpädagogik lag und liegt nach wie vor darin, der aus dem Kaiserreich stammenden und bereits von Bismarck ausgerufenen Parole »Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft« dahingehend entgegenzusteuern, dass die Heranwachsenden eben nicht Teil eines indoktrinativen Erziehungsplans würden. Immerhin war es das Anliegen Bismarcks und später auch Wilhelms II., die Schule, insbesondere die Gymnasien, zunehmend den Kirchen zu entziehen und unter staatliche Kontrolle zu stellen. Die Waldorfpädagogik hingegen trat 1919 mit einem anthropologisch begründeten Freiheitsimpuls an, der das Ziel hatte, die Individuation und entwicklungsgemäße Autonomie der Heranwachsenden zu fördern und eben nicht in ein weltanschauliches Modell zu zwingen. Dass dieser Gedanke nicht nur im postwilhelminischen Deutschland (s. o.) aktuell, sondern durch die zwischen 1933 und 1989 in Ganz- bzw. Teildeutschland vorherrschenden Totalitarismen und Erziehungsdiktaturen auch zukünftig relevant werden sollte, zeigte eine Besonderheit der Waldorfpädagogik: Sie stellte sich dezidiert gegen die Vereinnahmung und den politischen Missbrauch der Erziehung und stand damit für eine freie Geisteswelt ein. Unabhängig von den im Nationalsozialismus eskalierten Konflikten in den Kollegien der Waldorfschulen (und anthroposophischen Einrichtungen) über Abgrenzung und Anpassung gegenüber dem Nationalsozialismus[11] ist mit Blick auf die politische Praxis der Erziehung eines deutlich geworden: Waldorfpädagogik und Nationalsozialismus schließen einander aus. Das kann im Rahmen dieses knappen Aufsatzes nur angedeutet werden, zumal weitere Publikationen zum Thema vorliegen.[12] Für die Frage nach vermeintlichen Anknüpfungsmöglichkeiten rechter oder verkappt rechter Phantasmen sind diese Ausführungen insofern relevant, als sie vor dem Hintergrund der oben geschilderten Grundlagen der Waldorfpädagogik

auch als ethisch begründetes Format kaum plausibel erklärbar sind und eine Philosophie der Freiheit und die Freiheit des Denkens nicht Teil einer identitären Politik sein können, wie es Caroline Sommerfeld meinte verdrehen zu können.[13]

Über die Struktur das System unterwandern

Damit stellt sich wohl weniger die Frage danach, ob die Waldorfpädagogik anschlussfähig ist, sondern: Auf welche Weise machen rechte bzw. völkisch-nazistische Gruppen sie für sich anschlussfähig? In erster Linie scheint es so zu sein, dass das Interesse an der Waldorfpädagogik, wie sie aktuell gedacht und praktiziert wird, eher im Hintergrund steht bzw. stehen muss, sich jedoch die relativ offenen Strukturen der Waldorf-Schulbewegung für eine Unterwanderung durchaus anbieten. In Form einer Graswurzelbewegung, wie sie beispielsweise bei den sogenannten völkischen Siedler:innen zu beobachten ist[14] und auch für andere völkisch-nazistische Gruppen von Andreas Speit und Andrea Röpke ausführlich dokumentiert wurde[15], mag dies vielleicht deutlich werden. Der Staat wird aus ideologischen Gründen abgelehnt und damit auch das staatlichen Schulsystem, bestehen doch kaum Möglichkeiten, auf dieses Einfluss zu nehmen, abgesehen vielleicht von den besonderen und über die persönliche Bezugnahme erfolgenden Möglichkeiten gerade im ländlichen Raum. Anders die Waldorf-Kitas und -schulen: Diese wurden und werden vielfach als Genossenschaften oder Verein gegründet und sind meist Teil einer Elterninitiativ-Arbeit. Hier können und sollen sich Eltern einbringen und im Organismus wirksam werden. Darin besteht die eigentliche Chance für eine mehr oder weniger subtile und graswurzelartige Unterwanderung einer Institution, die vielfach erst zu spät erkannt wird und nicht selten zu massiven Konflikten oder gar einer Spaltung der Elternschaft oder Kollegien führen kann. Damit wird deutlich, dass sich für rechte und völkisch-nazistische Gruppen vor allem solch offene und dynamische Strukturen anbieten, ihre Interessen in die Institutionen einzubringen, die im Rahmen der Selbstverwaltung noch sehr beweglich sind. Gleiches gilt auch für Unterrichtende. Während die staatlichen Schulen u. a. durch das Schul- bzw. das Beamtenrecht klar verwaltet sind, die im Extremfall zur Entlassung der betreffenden Unterrichtenden führen können – wie am Beispiel des

»Volkslehrers Nerling«[16] deutlich geworden –, ist die Selbstverwaltung an Waldorfschulen offenbar nicht immer angemessen auf entsprechende Zugriffe vorbereitet, was über repräsentative Fälle wie dem in Minden hinaus auch in der Coronazeit umso deutlicher wurde.[17] Damit ist kein Votum gegen eine kollegiale Selbstverwaltung ausgesprochen – ganz im Gegenteil –, sondern die Frage aufgeworfen, inwieweit Kenntnisse über rechte Unterwanderungsstrategien, Reichsbürger, Coronaleugner und Verschwörungsmystiker vorliegen und ob kommunikative und (selbst-)verwalterische Qualitätsstandards für leitend tätige Kolleg:innen diskutiert werden und Teil der personellen Fortbildungsstrategien sind. Hier scheint noch deutlicher Aufklärungsbedarf, dem sowohl vom Dachverband, den Landesverbänden wie auch den einzelnen Schulleitungen nachzukommen wäre, und zwar nicht reaktiv, sondern proaktiv, was nicht nur das oben zitierte Beispiel aus Minden deutlich macht.[18]

Möglicherweise werden die durch den Coronaleugner und Rechten sowie der Anastasiabewegung nahestehenden Ideologen und Pseudopädagogen Richardo Leppe[19] begleiteten Gründungen der »Schools of Bliss«[20] einige Familien aus diesem Spektrum von den Waldorfschulen abziehen, so den deutschlandweit angestrebten Gründungen[21] kein Riegel vorgeschoben wird. Dennoch: Die Waldorfschulen müssen sich dem Problem einer Unterwanderung durch entsprechend ideologisierte Eltern und verdeckt operierende Lehrkräfte, die aus eben diesem Grund an die Waldorfschule gegangen sind und ihrem »Hidden Curriculum«[22] folgen, stellen und vor diesem Hintergrund ein entsprechendes und für alle transparentes Qualitätsmanagement betreiben. Allerdings haben die Waldorfschulen auch über ihre Struktur hinaus das Problem, dass eine Umdeutung oder ideologische Synchronisation ihrer pädagogischen Implikation vorgenommen wird, wozu im Folgenden zwei Aspekte angesprochen werden sollen.

Zum Widerspruch zwischen Idee und Umdeutung – zwei Beispiele

Die angesprochenen Möglichkeiten der Waldorfschulen im Bereich der pädagogischen, curricularen und verwaltungstechnischen Autonomie können ein mehr oder weniger durchlässiges Einfallstor für die Unterwanderung darstellen. Durch die relative Unabhängigkeit von staatlicher Kontrolle ergibt sich ein wichtiger Aspekt für die formale Anschlussfähigkeit

der rechten Szene. Inhaltlich ergeben sich weitere Aspekte, die zwar nicht von sich aus, aber über eine inhaltliche Synchronisierung mit der eigenen Ideologie für rechte Elternhäuser attraktiv werden können. Das meint in diesem Fall, dass beispielsweise Eltern mit einer entsprechenden ideologischen Ausrichtung zuhause die im Unterricht getätigten Aussagen oder behandelten Inhalte im Gespräch mit den Kindern synchronisieren und umdeuten können, indem sie diese thematisieren und in ihrem Sinn ergänzen – was an jeder Schule möglich ist. Die beiden folgenden Beispiele, die Autorität der/des Klassenlehrer:in und der Gartenbauunterricht, sind eine knappe Gegenüberstellung von waldorfpädagogischen Grundsätzen und ihrer ideologischen Verzerrung. Dies kann hier lediglich skizziert und damit auch als ein Hinweis auf ein umfassendes Desiderat verstanden werden.

Die liebevolle Autorität der Klassenlehrer:innen vs. Die Autorität eines Klassenführers

Natürlich wird mit Blick auf die deutsche Zeitgeschichte und das aktuelle Framing von rechts[23] kaum jemand offen von Führerprinzip sprechen, wohl aber von Autoritäten, mit einer vergleichbaren Konnotation von autoritärer Führung und Unterwerfung als sozial-kommunikatives Prinzip. Zum Selbstverständnis einer völkisch-nazistischen und autoritären Mentalität gehören die Hierarchie in den »Sippen« wie auch Institutionen, deren straffe Organisation nach dem gleichen Prinzip aufgebaut ist.[24] Ein Beispiel hierfür sind die mittlerweile verbotenen Organisationen »Wiking-Jugend« und »HDJ« (Heimattreue deutsche Jugend), die in ihrer Binnenorganisation und über Freizeitangebote wie Zeltlager ein ebensolches autoritär-hierarchisches System praktiziert hatten[25] und aktuell in anderen Organisationsformen agieren wie in den informellen Nachfolgeorganisationen »IG Fahrt und Lager« oder »Sturmvogel«.[26] Das System zielt darauf ab, eine Ordnung zu schaffen, in der Unterordnung ebenso vorausgesetzt wird wie Führungswillen gegenüber zugeordneten Untergebenen. Damit ist das Ziel verbunden, eine Subordinationsstruktur zu etablieren, die in Familie, Freizeit wie Gesellschaft angestrebt wird und als Basis für eine Herrschaftsordnung dient, die im NS-Jargon als »Germanische Demokra-

tie« bezeichnet wird und damit Teil der ideologischen Ausrichtung völkisch-autoritärer und nazistischer Gruppen ist.

Vor diesem Hintergrund ist der Begriff Autorität in der Waldorfpädagogik ein diametral entgegengesetzter und kann nur unter vollkommener Ausblendung des pädagogischen Konzeptes in obigem Sinne missverstanden werden. Leonhard Weiß fasst den Autoritätsbegriff Steiners wie folgt zusammen: »Denn […] nach dem Zahnwechsel ›tritt in der Menschennatur der Drang auf, von anderen etwas zu lernen auf Autorität hin, darauf hin, daß andere das schon können‹ (Steiner, 1998b, S. 72); sodass aus dieser ›Achtung‹, dem ›Respekt‹ vor dem, ›was die älteren Generationen schon erreicht haben‹ (vgl. Steiner, 1990b, S. 53), der Wunsch entstehen kann, es ebenso zu können, und damit das Kind ›das, was es aufnehmen soll, aufnimmt aus Liebe, aus Autorität zum Erzieher‹ (ebd., S. 55).«[28] Das bedeutet mit anderen Worten: Ein Kind will aus Interesse und durch Liebe und Achtung von Autoritäten lernen, letztere würden aus Liebe unterrichten. Dieser Ansatz wurde von Walter Riethmüller erziehungswissenschaftlich differenziert und in Bezug auf den waldorfpädagogischen Entwicklungsbegriff hin aktualisiert. Er führt aus, dass sich die Arbeit und damit die »Autorität« der/des Klassenlehrer:in (auch) in einer Begleitung der Individuationsprozesse legitimiert und seine Aufgabe darin besteht, die Selbstbildungskräfte der Kinder so zu fördern, dass sie sich ihrer Disposition und Individualität entsprechend entwickeln können.[29] Damit wird deutlich, dass sich der Begriff »Autorität« in der Waldorfpädagogik seit 1919 signifikant weiterentwickelt hat und sich als Teil einer entwicklungsgemäßen und die Individualität fördernden Begleitung darstellt. Sinnvoll in diesem Zusammenhang ist eine begründete kritische Perspektive auf dieses Prinzip zu ergänzen.[30] Helsper et al. sehen im Verständnis der Autorität der Klassenlehrer:innen eine kritische Gratwanderung, sollte die Lehrer:innenprofession an dieser Stelle versagen. Sie befürchten, dass die »liebevolle« pädagogische Autorität der Klassenlehrer:innen entgegen dem ursprünglichen Anspruch – bewusst oder unbewusst – missbraucht werden und ein Unterwerfungssystem entstehen könnte.[31] Erst die von Helsper et al. befürchtete Entgleisung und damit Pervertierung der waldorfpädagogischen Idee von »Autorität« entspräche also dem, was in einer rechten Umdeutung tatsächlich intendiert würde. Vor diesem Hinter-

grund wird noch einmal deutlich, dass also in keiner Weise von einer wirklichen Anschlussfähigkeit gesprochen werden kann.

Gartenbau als lebendige Welterfahrung in der Kindheit vs. Siedlungsgedanke, völkischer »Heimatschutz« und »Volksgesundheit«

Bereits am Ende des 19. Jahrhunderts begannen völkische Gruppen damit, aufs Land zu ziehen, »Sippengemeinschaften« zu gründen, die »heimatliche Scholle« ideologisch mit dem »deutschen Blut« zu verknüpfen und vegetarische Lebensformen, »arteigene« Rituale und Tänze sowie eine »germanische Naturheilpraktik« etc. zu begründen.[32] Das Ziel ist offenbar: Das Land sollte bevölkert werden, und zwar ›arteigen‹, und das Landleben dem Metropolenleben vorgezogen werden, da es die »Volksgesundheit« fördere und (der Fantasie) einer »germanischen Lebensform« am nächsten komme. Die wohl radikalste und bekannteste Gruppe der 1920er/30er Jahre waren die Artamanen, deren prominenteste »Siedler« Rudolf Höss (Auschwitzkommandant) und Heinrich Himmler (»Reichsführer SS«) maßgebliche Figuren in der Umsetzung des Holocausts und des Vernichtungskriegs des nationalsozialistischen Deutschlands waren. Seit den 1990er Jahren wurden viele Höfe der damals in Güstrow (Mecklenburg-Vorpommern) agierenden Artamanen von völkisch-nazistischen Familien aufgekauft und wiederbelebt, die sich als Neo-Artamanen bezeichnen.[33] Allerdings ist die Gruppe der als »Völkische Siedler:innen« bezeichneten Familien bzw. »Sippen« alles andere als homogen, wie Andreas Speit und Andrea Röpke in ihrer Dokumentation »Völkische Landnahme« dargestellt haben.[34] Nach wie vor ist die seit 1926 praktizierte Graswurzelstrategie Teil der Idee, ganze Dörfer zu übernehmen und eine »arteigene« Lebensform zu praktizieren, ohne sich als völkische Gruppen zu outen. Im Gegenteil: Jede Zuordnung in das rechte Lager wird geleugnet und abgestritten. In Anlehnung an das Bild des gesunden, mit seinen Händen die eigene Scholle beackernden und fortpflanzungsfreudigen Landmenschen, das im Gegensatz zu dem des »degenerierten Großstädters« steht, liegt ein wesentliches Interesse dieser Gruppen darin, das Landleben als eine Form des ideologischen Kampfes um »Lebensraum« und »Volksgesundheit« zu betreiben.[35]

Was gleichermaßen für die Landbauepoche der dritten Klasse wie auch den Gartenbauunterricht und die darin verankerte biologisch-organische bzw. biologisch-dynamische Landwirtschaftsweise intendiert ist, liegt hingegen auf einer völlig anderen Ebene. Hier werden die Willenskräfte und ihre Wirkung im Zusammenspiel mit den natürlichen Wachstumsprozessen sowie die Erfahrung der kulturellen Wirksamkeit menschlichen Handelns im Einklang mit der Natur ebenso intendiert wie eine kritische Haltung gegenüber den zerstörerischen Kräften innerhalb der Gesellschaft, was auch fächerübergreifend thematisiert wird. Hierzu gehört es, so der Richterlehrplan, ein »innere[s] Verständnis der Naturzusammenhänge« zu entwickeln und in der »mehrjährigen Arbeit im Schulgarten und bei der Beobachtung der Naturprozesse« einen »Schatz von Erfahrungen und eine Ahnung der Kulturaufgabe des Menschen« zu gewinnen, was »in Verknüpfung mit anderen Unterrichtsthemen und -gebieten wie Biologie, Geschichte, Sozialkunde etc.« zu einer ganzheitlichen Handwerks- und Kulturerfahrung werden soll.[36] Diese etwas pathetischen Formulierungen deuten bereits an, dass es im Gartenbauunterricht nicht nur um gesunde Lebensmittel geht, sondern auch um eine u. a. kulturgeschichtlich begründete und zukunftsfähige Perspektive auf das Zusammenleben von Mensch und Natur. Diese hat sich seit den Sesshaftwerdungsprozessen im Mesolithikum auf der einen Seite in einem produktiven Miteinander entwickelt. Auf der anderen Seite soll mit dem Gartenbauunterricht im fächerübergreifenden Zusammenspiel dem zerstörerischen Moment des Anthropozäns entgegengewirkt werden und zwar im Sinne eines universalen[37] Gedankens, wenn es heißt: »Die Erfahrung, dass man durch die Pflege der Landschaft und durch die Sorge für Pflanzen und Tiere der schleichenden Naturzerstörung etwas Aufbauendes entgegenzusetzen hat, kann helfen, Mut für Veränderungsprozesse aller Art zu gewinnen.«[38] Mit Blick auf die eingangs dargestellte Kategorie des »ethischen Individualismus« als einen Wesenskern der Waldorfpädagogik tut auch der Gartenbauunterricht auf dieser Ebene seinen Teil dazu, eine »Erziehung zur Freiheit« jenseits identitärer Bindungen und Begrenzungen zu ermöglichen. Dies geschieht sowohl in den Unterrichten der Mittelstufe als auch in der Oberstufe, welche den Schüler:innen zu einem wachsenden Bewusstsein im Miteinander von Mensch und Umwelt verhelfen sollen. Dass in dieser Hinsicht im waldorfpädagogischen Kosmos kein Platz für eine rassistische oder

chauvinistische Bewertung oder Einteilung von Naturräumen ist, liegt auf der Hand, und dass die Vorstellung von Heimat damit eine kulturelle und keine »arteigene« im völkischen Sinne sein kann, ebenso. Damit ist der für den Gartenbauunterricht zugrunde gelegte Kultur- und Kultivierungsbegriff der Waldorfpädagogik ebenso wie in den anderen Beispielen Teil des in der Waldorfpädagogik angesetzten universellen Wirksamkeits- und Freiheitsbegriffs, der einer tribalen oder völkischen Deutung diametral entgegensteht.

Zum Abschluss

Die genannten Beispiele machen deutlich, dass die Waldorfpädagogik gerade nicht anschlussfähig ist an rechte, völkische, nazistische oder identitäre Ideologismen. Ihre Attraktivität für die genannten Gruppen liegt damit nicht in den spezifischen Curricula, Methoden und schon gar nicht in ihrer (pädagogischen) Anthropologie oder den pädagogischen Implikationen (bspw. Rolle der Klassenlehrer:innen). Vielmehr ergeben sich neben einer oftmals willkürlichen völkischen Umdeutung von Zitaten Rudolf Steiners für den Kampf um die Deutungshoheit über sein Werk[39] Möglichkeiten für eine strukturelle Unterwanderung, da die Waldorfschulen bzw. KITAs Vereine, Genossenschaften und Elterninitiativschulen sind, also Räume, in denen sich Eltern aktiv einbringen und in unterschiedlicher Form engagieren können. Damit ist eine Unterwanderungsgefahr nicht in den Inhalten und Methoden der Waldorfpädagogik zu begründen, sondern mit den organisatorischen Strukturen der Einrichtungen.

Vor diesem Hintergrund reicht es allerdings nicht aus, einen wachen Blick auf Eltern und Kinder zu haben, auch ist ein wacher Umgang in den Kollegien untereinander vonnöten, wie eine Vielzahl von Fällen gezeigt hat – auch in dieser Richtung wird im Einzelnen ein potentieller Kampf um die Deutungshoheit der Waldorfpädagogik erkennbar. In der Vergangenheit erfolgte dieser entweder durch einzelne Protagonisten wie Schröppe, Gruppen wie als Völkische Siedler:innen bezeichnete völkisch-nazistische Öko-Bewegungen oder Gemeinschaften wie die völkisch-esoterische Anastasia-Bewegung[40] und ihre Ideologismen und Konzepte. Auch wenn die Gratwanderung zwischen Misstrauen und Vertrauen, Wachsamkeit und Offenheit und einem spezifischen Problembewusstsein gegenüber

rechten und nazistischen Strömungen gerade für Waldorfschulen und ihre offene gesellschaftliche Ausrichtung etwas unbequem ist: Es bedarf aktuell wie langfristig eines aufmerksamen Blickes auf aktuelle politische und gesellschaftliche Prozesse und damit zusammenhängend auch auf deren Wirkung in Elternschaft, Kollegien und die Schüler:innenschaft hinein. Nur so können durch Aufklärung, Diskurs und Abgrenzung Unterwanderungsbewegungen und Einflussnahmen ebenso verhindert werden wie ungewollte Positionen und Einflüsse, sowohl intern auf Schul-Ebene, wie auch auf LAG-Ebene und auf Bundesverbands-Ebene. Dies beutetet auch, Auffälligkeiten und signifikante Widersprüche klar zu benennen und nicht jede Äußerung verschwörungsmythischer, rechter oder nazistischer Couleur als Teil eines seriösen Diskurses zu akzeptieren oder zu betrachten, sondern klar zu trennen zwischen Meinung, Meinungsfreiheit und sachlich falschen oder manipulativen Darstellungen, um so weiterhin der Waldorfpädagogik und ihrem (tatsächlichen) Freiheitsimpuls gerecht zu werden.

Anmerkungen

1 Vgl. bspw. die Darstellung im Deutschlandfunk Peter Podjavorsek: »Der Bio-Nazi von nebenan« https://www.deutschlandfunkkultur.de/voelkische-siedler-im-laendlichen-raum-der-bio-nazi-von.976.de.html?dram:article_id=379541. (21. 02. 2017)
Siehe auch Stephan Braun, Alexander Geisler und Martin Gerster (Hrsg.): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2009.

2 Problematisch ist an diesem Punkt, dass beispielsweise der Bericht zur Aufarbeitung der Ereignisse an der Mindener Waldorfschule konstatierte, es gebe mehrere Übereinstimmungen der rechten Unitarierbewegung mit der Anthroposophie, weshalb Schröppe nicht aufgefallen sei: »… neben der Achtung der Natur, die Liebe zu den Menschen und der Glaube an geistige Mächte«. Das Problem dieser in die Öffentlichkeit geratenen Einschätzung ist die Gleichsetzung rechtsextremer Esoterik, Blut-und-Bodenideologie und vermeintlicher »Liebe zu den Menschen« (ohne Einschränkung) mit der Anthroposophie. Das ist eine grundfalsche Aussage, die von absolutem Unwissen gegenüber der nazistischen Ideologie zeugt, was auch Andrea Röpke und Andreas Speit zurecht kritisiert haben. Andrea Röpke und Andreas Speit: Völkische Landnahme. Alte Sippen, junge Siedler, rechte Ökos. Ch. Links Verlag: Berlin 2019, S. 172.

3 von Bremen, Egon (Hrsg.): Die preußische Volksschule, Gesetze und Verordnungen. Stuttgart und Berlin 1905.

4 Rudolf Steiner: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Rudolf Steiner Verlag: Dornach 21979 (GA 305), S. 157 f.
Siehe auch Frank Steinwachs: Das Lehrplankonzept an Waldorfschulen. Grundlegung, Kritik und Desiderate. In: Angelika Wiehl (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2019, S. 164 f.

5 Vgl. Rudolf Steiner: Die Philosophie der Freiheit. Rudolf Steiner Verlag: Dornach 1973 (GA 4), S. 160 f.
Siehe aktuell Michael M. Zech: Die Gründungsidee der Waldorfschulen und das Problem der Schul- bzw. Lehrerautonomie im internationalen Kontext. In: Heiner Barz (Hrsg.): Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung. Wiesbaden 2013, S. 30 f.

6 Vgl. seine Rolle in den Konferenzprotokollen der Stuttgarter Schule. Steiner, Rudolf: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 – 1924. 3 Bde. Basel 52019 (GA 300a-c).

7 In dieser Hinsicht irreführend Klaus Prange: Erziehung zur Anthroposophie. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1987.
Neuer und ohne die Rezeption der aktuellen Literatur zur Waldorfpädagogik Stefan Geuenich: Die Waldorfpädagogik im 21. Jh. LIT-Verlag: Münster 2009.

8 Bspw. die Aneignung Steiners durch Jonas Glaser im Compact Magazin: https://www.compact-online.de/der-erste-querdenker-rudolf-steiner-und-die-corona-krise/.
Siehe hierzu auch den Beitrag von Markus Schulze in dieser Ausgabe.

9 Deutungshoheit bezieht sich hier auf die mit dem BdFWS verbundenen Institutionen und ihre verbandsspezifischen Grundlagen, nicht auf mögliche Forschungsdiskurse, die sich empirisch oder kritisch mit der Pädagogik beschäftigen. Das wäre ein anderes Feld, in das der BdFWS sich zwar kommentierend in den Diskurs einbringen kann und soll, aber aus wissenschaftsethischen Gründen keine Deutungshoheit beanspruchen darf.

10 Vgl. hierzu gut auf den Punkt gebracht Jost Schieren: Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft – Eine Neubesinnung. In: Dirk Rohde (Hrsg.): Waldorfpädagogik – eine Bestandsaufnahme. Erziehungswissenschaftliche Studien. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel 2021, S. 23 – 38, hier bes. S. 32 f.

11 Uwe Werner: Die Waldorfschulen im Nationalsozialismus. BdFWS: Stuttgart 2017. Durch einen Erlass vom 12. März 1936 wurde die Arbeit an den WS eingeschränkt und führte neben massiven internen Auseinandersetzungen um die »Gleichschaltung« in Teilen der Kollegien zum Versuch, Widerstand im prakti-

schen Schulleben gegen die staatliche Vereinnahmung (S. 56 ff.) zu leisten. Dies wurde als »Glockenversuch« (S. 81 f.) bezeichnet und führte nach dem endgültigen Scheitern 1941 zur Selbstauflösung der letzten Waldorfschulen in Deutschland (S. 76 f.).

12 Vgl. grundlegend Uwe Werner: Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus (1933 – 1945). Oldenbourg Verlag: München 1999.
Zur Abgrenzung siehe (nicht auf die Schule bezogen, aber als erste Auseinandersetzung nach 1945) Karl Heyer: Wenn die Götter den Tempel verlassen. Novalis Verlag Freiburg/Br. 1947.

13 Mit welcher merkwürdigen Berechtigung der Beitrag einer bekennenden Identitären und rechtsextremen Publizistin nach wie vor auf Anthroblog.de steht, sei dahingestellt: Vgl. https://anthroblog.anthroweb.info/2017/denkverbote-gegen-die-angst-vor-rassismusvorwuerfen/.

14 Vgl. Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Völkische Sieder/Innen im ländlichen Raum, https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/voelkische_siedler_web.pdf, S. 26 ff.

15 Vgl. Röpke/Speit: Völkische Landnahme.

16 Vgl. zu seiner Entlassung https://www.tagesspiegel.de/berlin/rechtsextreme-positionen-auf-youtube-volkslehrer-wird-nicht-mehr-unterrichten/25000094.html.

17 Siehe hierzu den Beitrag von Markus Schulze in diesem Band.

18 Siehe Anm. 2.

19 Siehe die Seite von Ricardo Leppe https://www.wirsindfrei.com.

20 https://taz.de/Querdenker-wollen-selbst-lehren/!5777380/.

21 Vgl. den entsprechen Chat in der Telegramgruppe: tg://resolve?domain=schoolofbliss und die entsprechenden Seiten bei Leppe selbst: https://www.wirsindfrei.com

22 Vgl. zum Phänomen bspw. Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Verena; Hürlimann, Werner und Rosenmund, Moritz: Der Lehrplan – Programm der Schule. Beltz Juventa: Weinheim und Basel 2016, S. 197.

23 Vgl. zum Einstieg Bericht und Interview mit Matthias Quent in: https://www.freitag.de/autoren/jamal-tuschick/fatales-framing-oder-politisches-tourette.

24 Vgl. Hechler: Funktionalisierte Kinder. Kindeswohlgefährdung in Neonazifamilien – eine Hilfestellung für Fachkräfte in den Bereichen Recht und (Sozial-) Pädagogik. Lidicehaus: Bremen 22021, s. dort bes. S. 20 ff. Siehe auch Amadeu

Antonio Stiftung (Hrsg.): Land Unter? Handlungsempfehlungen zum Umgang mit völkischen Siedler*innen. (kein Ort) 2020, S. 24 ff.

25 Röpke, Andrea: »Ideologische Erziehung« / Ex-Kader der verbotenen Wiking-Jugend und NPD-Ordner beim Zeltlager der Heimattreuen Deutschen Jugend. http://www.hiergeblieben.de/pages/textanzeige.php?limit=20&order=titel&richtung=ASC&z=6&id=10081.
Siehe auch den Aussteigerbericht von Heidi Benneckenstein: Ein deutsches Mädchen – Mein Leben in einer Neonazifamilie. Klett-Cotta: Stuttgart 2017.

26 Eine rechtsradikal orientierte Freizeitagentur im Umfeld der Jungen Nationalisten, der vom Verfassungsschutz beobachteten Jugendorganisation der NPD, die lange unter der Leitung des ehemaligen HDJ-Mitgliedes und NPD-Kaders Sebastian Richter stand (siehe u. a. Bundestagdrucksache 17/9785 vom 24. 05. 2012.)
Vgl. auch Jesko Wrede: … nicht bloß harmlose Pfadfinder: Völkische Bünde (https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/229984/-nicht-bloss-harmlose-pfadfinder-voelkische-jugendbuende vom 07. 07. 2016).

27 Adolf Hitler: Mein Kampf. Eine kritische Edition. Hrsg. von Christian Hartman, Thomas Vordermayer, Othmar Plöckinger, Roman Töppel im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte, München, Berlin 2016, S. 287.

28 Leonhard Weiss: Individualität und Anerkennung. Bildungsphilosophische Perspektiven der Waldorfpädagogik. Eine Grundlegung. LIT: Wien 2020, S. 129 f.

29 Walter Riethmüller: Waldorfpädagogik und Entwicklungspsychologie in der frühen Kindheit. In: Jost Schieren (Hrsg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften. Standortbestimmungen und Entwicklungsperspektiven. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel 2016, S. 254 – 271.

30 Heiner Ullrich: Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Bildungsprozesse Heranwachsender. Empirische Befunde zur Klassenlehrerpädagogik an Waldorfschulen. In: Jochen Krautz und Jost Schieren (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel 2013, S. 95 – 113.

31 Vgl. Helsper/Ullrich/Stelmaszyk/Höblich/Graßhoff/Jung: Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. VS-Verlag: Wiesbaden 2007, S. 44 ff.

32 Vgl. Bernd Wedemeyer-Kolwe: Aufbruch. Lebensreform in Deutschland. PHvZ: Darmstadt 2017, S. 7. Siehe auch Heinrich-Böll-Stiftung Thüringen e.V. (Hrsg.): Naturliebe und Menschenhass: Völkische Siedler*innen in Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Hessen und Bayern. Erfurt 2020, hier bes. S. 4 – 10.

33 Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Völkische Siedler/innen im ländlichen Raum. Basiswissen und Handlungsstrategien. Berlin o. J., S. 25.

34 Röpke/Speit: Völkische Landnahme, S. 45 ff.

35 Vgl. am Beispiel Niedersachsen und den Landkreis Uelzen als einer der deutschen Hotspots der völkischen Siedlungsbewegung die Dokumentation der Amadeu Antoni Stiftung (Hrsg.): »Die letzten von gestern, die ersten von morgen? Völkischer Rechtsextremismus in Niedersachsen. AAS: Hannover 2017, S. 10 (u. a.).

36 Tobias Richter (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – Vom Lehrplan der Waldorfschule. Freies Geistesleben: Stuttgart, S. 668.

37 Mit aller Vorsicht sei darauf hingewiesen, dass die Waldorfpädagogik als eine international wirksame Bewegung in diesen Formulierungen nicht einen postkolonial-universalen Geltungsanspruch formuliert, sondern einem universellen Freiheitsbegriff folgt, der sich nicht auf einzelne privilegierte Gruppen und ihre synthetisch oder ideologisch definierten Ziele beziehen kann und will.
Vgl. hierzu u. a. Christiane Adam und Albert Schmelzer (Hrsg.): Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel 2019.
Siehe auch Martyn Rawson und Frank Steinwachs (Hrsg.): Waldorfschule, Interkulturalität und postkoloniale Haltung. Versuch einer Annäherung. (erscheint 2022 in Peter Lang Verlag: Frankfurt/Main et al.)

38 Richter: Pädagogischer Auftrag, S. 669.

39 Ein Ansinnen, das wegen der Verbandsstruktur und ihrer formalen Deutungshoheit über das Selbst(!)-Verständnis der Waldorfpädagogik kurzfristig kein Problem darstellt, wo alternative Lesarten aber durchaus ihre Plattformen finden können.

40 Vgl. Versuchte Einflussnahmen der Anastasia-Bewegung auf pädagogische Einrichtungen, wobei ein möglicher Einfluss auf Waldorfschulen in dieser Hinsicht noch nicht dokumentiert wurde. Fachstelle infoSekta (Hrsg.): Einordnung der Anastasia-Bewegung im rechtsesoterischen Spektrum. Einfluss der Bewegung auf Bildungsangebote, mögliche Folgen bezüglich Gesundheitsverhalten und Konsequenzen hinsichtlich Erziehungskonzepten, Zürich 2016 (http://www.infosekta.ch/media/pdf/Anastasia-Bewegung_10112016_.pdf).

Markus Schulze

Die Gefahr rechtsextremer Unterwanderung von Waldorfschulen – Beobachtungen und Gegenstrategien

Die Gefahr rechtsextremer Unterwanderungen von Waldorfschulen ist ein Faktum, mit dem sich betroffene Schulen auseinandergesetzt haben und weiterhin auseinandersetzen müssen. Regionale und überregionale Arbeitskreise von Waldorfschulen haben sich mit dem Ziel gegründet, sich mit dieser Problematik zu befassen. Sie leisten Präventionsarbeit in speziellen Veranstaltungen, bilden ein Forum, um Erfahrungen auszutauschen, und helfen im Akutfall. Auch wenn es sich insgesamt um Einzelphänomene an wenigen Waldorfschulen und -kindergärten handelt, darf daraus nicht der Schluss gezogen werden, diese Gefahr, welche die gesamte Gesellschaft betrifft, zu marginalisieren. Es ist bekanntlich nicht nur die Zivilgesellschaft der Infiltrationsgefahr ausgesetzt, es trifft auch staatliche Institutionen.[1]

Im Folgenden wird in einem historischen Exkurs auf die Steinerrezeption seitens W. G. Haverbecks und dessen Unterwanderungspraktiken außerhalb der Waldorfschulen verwiesen. Dem schließt sich die Entwicklung zur »Stuttgarter Erklärung« über diskriminierende Äußerungen in Steiners Werk an. Aktuellere Fälle der Unterwanderung von Waldorfschulen werden dann detailliert dargestellt. Daraus werden die komplexen Prozesse nachvollziehbar, wie die Infiltration konkret stattfindet und mit welchen Gegenstrategien ihr dann effektiv begegnet werden konnte bzw. kann.

Die Steinerrezeption von W. G. Haverbeck

Dass es eine rechtsextreme Rezeption Steiners gibt, wurde 1989 deutlich, als Werner Georg Haverbeck sein Buch »Rudolf Steiner – Anwalt für Deutschland« veröffentlichte. Der zentrale »Sprengsatz« dieses Werkes ist Haverbecks Aussage, »[…] dass Steiner in der heutigen Zeit die ›Auschwitz-Lüge‹ […] nicht stillschweigend hingenommen hätte […]«[2] Stefan Leber, damals im Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen, hat dieses Buch in der

Erziehungskunst, der Zeitschrift des Bundes der Freien Waldorfschulen (Bd. 11/89), rezensiert: »Wer gegen Ende dieses Jahrhunderts, jegliche historische Entwicklung, alles durchlittene Leid und alle Not missachtend, die bei aller ungerechten Behandlung Deutschlands von eben diesem ausgingen, so tut, als ob Auschwitz nicht gewesen wäre, versündigt sich an dem wahren Geist unserer Zeit.«[3]

Haverbeck hatte im Dritten Reich ranghohe Positionen innerhalb der nationalsozialistischen Führung inne, trat nach 1945 in die Anthroposophische Gesellschaft ein, wurde Pfarrer der Christengemeinschaft, die ihn jedoch 1959 aus Anlass einer Reise in die Sowjetunion und nach China beurlaubte. Er nahm Kontakte zur Ökologie- und Friedensbewegung auf und gründete 1963 das Collegium Humanum im ostwestfälischen Vlotho als »Heimvolkshochschule für Umwelt und Lebensschutz«. Von 1974 bis 1982 war er Präsident des rechten, teils rechtsextremen Weltbundes zum Schutze des Lebens.[4] 1975 gelang es ihm, die Bundesverbände von Natur-, Umwelt- und Lebensschutzgruppen zu dem »Deutschen Rat für Umwelt und Lebensschutz« zusammenzufassen. Als Schirmherren konnte er den Altbundespräsidenten Gustav Heinemann gewinnen. 1978 wurde er von Erhard Eppler, Mitglied im Bundesvorstand der regierenden SPD, in die Gustav-Heinemann-Initiative berufen und 1979 Berater für Umweltschutzfragen von Egon Bahr, des Bundesgeschäftsführers der SPD. Interessant ist dabei, dass Haverbeck in der Lage war, neben dem Aufbau eines rechten bis rechtsextremen Netzwerkes, sich in der politischen Mitte auf oberster Ebene zu verankern. Die Wahrnehmung von rechten Positionen scheint, wie wir auch im Weiteren sehen werden, ein Problem zu sein.[5] Seit Beginn der 80er Jahre entwickelte sich das Collegium Humanum zu einem Treffpunkt für Rechtsextreme und Holocaustleugner. Nach dem Tod ihres Mannes, 1999, übernahm Ursula Haverbeck zusammen mit Bernhard Schaub[6] die Leitung des Collegium Humanum bis zu seinem Verbot 2008.

1992 veröffentlichte der an einer Schweizer Rudolf-Steiner-Schule tätige Bernhard Schaub ein Buch mit dem Titel »Adler und Rose«, in dem er ebenfalls den Holocaust leugnete. Ihm wurde fristlos gekündigt. Er ist mit dieser Ansicht dann zunehmend in die Öffentlichkeit getreten, vor allem durch die Teilnahme an der großen Holocaustleugner-Konferenz in Teheran 2006, die er zusammen mit NPD-Funktionären besucht hat. 2008 war er Mitbegründer der »Europäischen Aktion«, einem Zusammenschluss von

Holocaustleugnern, der u. a. die »Rückwanderung« aller »Nicht-Europäer« in ihre Heimatländer fordert.

Von dieser Gesinnung hatte er kurze Zeit vorher noch nichts nach außen dringen lassen, zumindest wurde sie nicht wahrgenommen, denn von Oktober 1990 bis Juni 1993 war er neben seiner Tätigkeit als Waldorflehrer in der Schweiz als Dozent für Waldorfpädagogik in Leipzig tätig. Nach dem Fall der Mauer hatte die Hochschule in Stuttgart dort einen Kurs zur Ausbildung von Waldorflehrern eingerichtet, um den Lehrerbedarf in den neu entstehenden Waldorfschulen der neuen Bundesländer zu decken. Bernhard Schaub war einer der Dozenten dieses Kurses. Zu den Teilnehmerinnen gehörte unter anderem Britta Hackbusch, die später die »Waldorfschule Mahlsdorf-Hellersdorf« gründete.

Die Entwicklung der Stuttgarter Erklärung

1995 gelangte in den Niederlanden das Epochenheft einer Waldorfschülerin mit dem Titel »Völkerkunde/Rassenkunde« an die Presse, was eine enorme öffentliche Reaktion auslöste.

Die Anthroposophische Gesellschaft der Niederlande setzte daraufhin 1996 eine Untersuchungskommission ein, die das gesamte Werk Steiners auf rassistische Äußerungen überprüfen sollte. Das Ergebnis lag im Jahr 2000 vor: »Die Kommission folgert, dass 16 Aussagen Rudolf Steiners – wenn sie heute als eigene Behauptung in der Öffentlichkeit vertreten würden – nach niederländischem Recht wegen ihres diskriminierenden Charakters strafbar wären. […] Die Kommission empfiehlt, diese Stellen aus der Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe künftig nur noch kommentiert zu veröffentlichen. Das gilt auch für die Zitate der Gruppe 2 [67 Aussagen, Anm. d. Verf.], die zwar nicht als diskriminierend im Sinne des heutigen Strafrechts eingestuft wurden, die jedoch in der Gefahr stehen, ohne entsprechende Interpretation leicht missverstanden zu werden oder im geringeren Maße als diskriminierend erfahren zu werden […]«[7]. Diese Stellen fanden sich fast ausschließlich in mitstenographierten, von Steiner nicht durchgesehenen, Vortragsmitschriften. Von anthroposophischer Seite wurde viel aufgewendet, um zu erklären, dass es sich bei diesen Stellen nicht um rassistische Äußerungen handele. Das war für einen reflektierten, historisch-kritischen Umgang mit diesen Aussagen nicht förderlich.

2007 erfolgte ein Antrag des Bundesfamilienministeriums, zwei Texte von Steiner aufgrund ihrer rassistischen Aussagen auf den Index zu setzen. Die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien folgte diesem Antrag nicht, weil der Verlag zusagte, die entsprechenden Passagen in einer Neuauflage zu kommentieren.[8]

Im selben Jahr verabschiedete der Bund der Freien Waldorfschulen (BdFWS) die »Stuttgarter Erklärung«[9], in der er die diskriminierende Wirkung einzelner Aussagen Steiners einräumte und sich davon distanzierte.

»Rechte« Schulgründung

2004 hatte sich herausgestellt, dass an der Waldorfschule Braunschweig ein Lehrer mit rechtsradikaler Gesinnung unterrichtete. Deutlich wurde das erst, als er einen Antrag auf Beurlaubung stellte, um für die NPD im sächsischen Landtag arbeiten zu können. Ihm wurde fristlos gekündigt und kurze Zeit danach auch die Schulverträge seiner Kinder.[10]

In dieser Zeit liefen die Vorbereitungen zur Gründung der »Waldorfschule Mahlsdorf-Hellersdorf« durch Britta Hackbusch und ihren Mann Andreas Schöpfer, die dann 2008 erfolgte. 2013 wurde der BdFWS darüber informiert, dass Hackbusch, Schöpfer und Teile des Schulpersonals mit extrem rechten Einstellungen aufgefallen wären und entsprechende Inhalte in den Unterricht Einzug gehalten hätten. Der BdFWS und die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Berlin-Brandenburg wollten den immer noch existierenden Gaststatus der Schule nicht verlängern, woraufhin die Schule selbst den Vertrag mit der LAG kündigte. Die Schule nannte sich daraufhin »Freie Schule am Elsengrund«, verwendete für ihre Pädagogik aber weiterhin den Namen Rudolf Steiners. Es gab Hinweise darauf, dass Kontakte zu Bernhard Schaub bestünden und ein oder zwei seiner Kinder zu dieser Zeit die Schule besuchten. 2018 soll er einen Kurs für Lehrer der Schule gegeben haben und auch der rechtsradikale »Volkslehrer« Nikolai Nerling hat eine Veranstaltung der Schule besucht.[11] Erst 2021 wurde durch einen Bericht des WDR, in dem ein ehemaliges Vorstandsmitglied über die Vorgänge an der Schule berichtete, die Schule überprüft, Frau Hackbusch und ihrem Mann wurde gekündigt. Die Probleme sind aber nach aktuellen Berichten des Berliner Tagesspiegels und der Süddeutschen Zeitung immer noch nicht vollständig behoben.[12]

Aktuelle Fälle

Im April 2015 entdeckten Schüler*innen an der Freien Waldorfschule Minden in Ostwestfalen, dass einer ihrer Lehrer im Vorstand der Ahnenstätte Conneforde war. Es handelte sich um Wolf-Dieter Schröppe, der 1994 als Hausmeister begonnen, kurze Zeit später Werklehrer geworden war und 2015 eine zentrale Rolle in Schulleitungsgremien innehatte.

Er ist in Argentinien aufgewachsen, in San Carlos di Bariloche, einer deutschen Enklave, in der viele Anhänger des Dritten Reiches lebten. Der Prominenteste war der Kriegsverbrecher Erich Priebke. Er war Ehrenvorsitzender des Instituto Primo Capraro, der deutschen Schule, die auch das Aushängeschild des Ortes war. Zu dieser Schulgemeinschaft gehörte auch Schröppe mit seiner Familie. Anfang der neunziger Jahre verließ er Argentinien, um »seine Kinder vor einer zunehmenden Überfremdung des dortigen Deutschtums zu bewahren«[13] und zog nach Deutschland. In der Zeit von 1995 bis 2003 hatte Schröppe Texte in Verlagen oder Organisationen veröffentlicht, die als rechtsnational bis rechtsextrem eingestuft werden. In diesen Texten würdigt er zum Teil ausgewiesene Nationalsozialisten. Dabei bezieht er eindeutig antisemitische, völkische und rechtsextreme Positionen. Außerdem war er Mitglied im Bund Deutscher Unitarier – Gemeinschaft Europäischen Geistes e.V. und, wie schon erwähnt, Vorsitzender der Ahnenstätte Conneforde e.V., einem der rechten bis rechtsextremen Szene zuzuordnendem Verein. Dieser wurde von 1989 bis zu dessen Tod im Oktober 2009 von dem Hamburger Rechtsanwalt Jürgen Rieger geführt, der auch Landesvorsitzender der Hamburger NPD und stellvertretender Bundesvorsitzender der NPD war und in der Neonazi-Szene rechtsextreme Netzwerk-Aktivitäten entfaltete. Auf regionaler Ebene ist er in sogenannte Gefährtschaften gegliedert. Die Mitgliedschaft ist nach rassistischen Gesichtspunkten geregelt. Nur »nordentstammte« Menschen können Mitglied werden. Bei dem Treffen der Artgemeinschaft, an dem nachweislich Schröppe teilgenommen hat, war auch Maik Emminger anwesend, der Bruder des im NSU-Prozess angeklagten André Emminger.

Der Artikel, durch den die Schüler*innen auf die Mitgliedschaft Schröppes in der Ahnenstätte Conneforde aufmerksam wurden, weist darauf hin, dass es sich um einem Friedhof handelt, auf dem Nationalsozialisten begraben sind und der von Rechtsextremen geführt wird. Außerdem werden

in diesem Artikel bereits Texte von Schröppe erwähnt, die er in rechten Zeitschriften veröffentlicht hat. Die Schüler*innen teilten ihre Entdeckung einer Lehrerin mit. Daraufhin informierte Herr Schröppe einen Lehrer und bat ihn um Unterstützung. Er ging zu diesem Zeitpunkt offensichtlich davon aus, dass seine Aktivitäten unproblematisch seien und der Vorwurf, Kontakte ins rechtsextreme Milieu zu haben, ausgeräumt und »aufgeklärt« werden könne. Dieser Lehrer nahm Kontakt zum BdFWS auf, wo sich vor allem der Justiziar Martin Malcherek der Sache annahm. Er begann mit der Recherche, ebenso einige Eltern, die Kontakt zu Andrea Röbke hergestellt hatten, einer Journalistin, die vor allem im Bereich des Rechtsextremismus recherchiert. Außerdem bemühten sich diese Eltern um eine Zusammenarbeit der Schule mit der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus. Die Einschätzung der Mobilen Beratung bezüglich Schröppes Texten lautete folgendermaßen: »Die Texte enthalten keine klassischen NS-Positionen, keine antisemitischen Ausfälle und auch keine ausdrücklich demokratiefeindlichen Inhalte. Allerdings finden sich Rekurse auf NS-Wegbereiter und NS-Sympathisanten wie Wilhelm Teudt und Knut Hamsun. Sowohl in den Einzelbeiträgen als auch im Gesamtkorpus werden wesentliche Ideologeme und Deutungsmuster des völkischen Denkens reproduziert und propagiert.«[14]

Der BdFWS hatte aus dem Bericht der Mobilen Beratung, den Recherchen und einem Gespräch mit Schröppe, in dem dieser die Vorwürfe nicht ausräumen konnte, den Schluss gezogen, die Schule müsse ihn entlassen. Sollte das nicht erfolgen, würde ihr das Recht, den Namen Waldorfschule zu tragen, entzogen. Sie ist dieser Aufforderung dann gefolgt. Nach den Sommerferien wurde eine Zusammenarbeit mit der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus beschlossen und für den Aufklärungsprozess eine Steuerungsgruppe aus Lehrer*innen, Eltern und Vertretern der Mobilen Beratung gegründet. Nach Beendigung des Beratungsprozesses organisierte die Mobile Beratung eine Podiumsdiskussion zur Frage von Rassismus an Waldorfschulen, zu der sie Ansgar Martins[15] einlud. In der Folge führten unterschiedliche Positionen zwischen LAG und Schule bezüglich der Einschätzung des bisherigen Aufarbeitungsprozesses dazu, dass die LAG die Mitgliedschaft der Schule für ein Jahr ruhen ließ. Es wurde eine kleine Gruppe aus Mitgliedern der LAG und der Mindener Schule gebildet, die die Pro-

bleme aufarbeitete. Die Mindener Schule wurde mit Beginn des Schuljahres 2017/18 wieder als vollständiges Mitglied in den Bund aufgenommen.

Rechtstendenziöse Rezeptionen

In diesen Kontext gehören folgende Ereignisse. Die Frankfurter Buchmesse im Herbst 2017 war auch in Punkto Rechtsextreme von besonderem Interesse: Am Stand des Antaios-Verlags kam es zu einem Eklat zwischen Rechten und Linken. Anlass war die Vorstellung des Buches von Caroline Sommerfeld »Mit Linken leben«[16]. Sie ist Mitglied der vom Verfassungsschutz beobachteten Identitären Bewegung und war zu dieser Zeit noch ehrenamtlich in der Küche der Wiener Waldorfschule engagiert, auf die auch ihre beiden Söhne gingen. Nach längeren Auseinandersetzungen wurden die Schulverträge der Kinder aufgelöst, was in der Presse kontrovers dargestellt und beurteilt wurde.[17] Im April 2019 veröffentlichte Caroline Sommerfeld ihr zweites Buch: »Wir erziehen«[18]. Dabei geht sie auf Maria Montessori, Peter Petersen und Rudolf Steiner ein. Steiner stellt sie als »völkischen Denker« dar und empfiehlt Eltern mit rechter Gesinnung ausdrücklich die Waldorfschule, wo eine Integration ins eigene Volkstum aktiv betrieben werde und eine klare Unterscheidung zwischen dem eigenen Volk und Fremden erfolge.

Der Antaios Verlag, in dem die Bücher von Caroline Sommerfeld erscheinen, wird von Götz Kubitschek geleitet, der ebenfalls Mitbegründer des Instituts für Staatspolitik in Schnellroda ist und als »Spiritus Rector« der Identitären Bewegung gilt.[19]

Eine verzerrte Rezeption der Waldorfpädagogik ist auch in der rechten Zeitung »Junge Freiheit« erfolgt. Zum hundertjährigen Jubiläum der Waldorfschulen lobte dort Heino Bosselmann Steiners Pädagogik. Ganz besonders hebt er die Rolle des Klassenlehrers hervor: »[…] in den Klassen eins bis acht wird durch einen Klassenlehrer, der zudem alle Hauptfächer unterrichtet, deutlich und charismatisch geführt. Ihm obliegt eine enorme Verantwortung, um das Prinzip Autorität und Nachfolge zu gestalten.«[20] Führung und Nachfolge (Gefolgschaft) sind, wie auch für Caroline Sommerfeld, die zentralen Begriffe. Es sei kurz klargestellt, dass die Begrifflichkeit von Autorität und Nachfolge in der Waldorfpädagogik kein Abhängigkeitsverhältnis

impliziert, sondern ein Verhältnis, das Selbständigkeit ermöglicht und Mündigkeit veranlagt.[21]

Und auch im rechten Magazin Compact, dem Sprachrohr der AfD und der Pegida-Bewegung, wird Steiner gelobt: Jonas Glaser preist ihn dort im April 2021 als ersten Querdenker[22] und bezeichnet ihn als Vorbild für eine rechte Elite.

Arbeitskreis »Waldorfschulen gegen Rechtsextremismus« – Tätigkeitsfelder

Da absehbar war, dass die Probleme, die sich an der Freien Waldorfschule Minden manifestiert hatten, einer intensiven Auseinandersetzung bedürften, gründeten Wilfried Bialik und Markus Schulze seitens der LAG im Mai 2017 den »Arbeitskreis gegen Rechtsextremismus in NRW« und waren auch die Initiatoren eines bundesweiten Arbeitskreises (»Waldorfschulen für eine offene Gesellschaft – gegen politischen Extremismus und Populismus«). Im Oktober 2017 begann dessen Arbeit, wobei schon bei dem ersten Treffen deutlich wurde, dass damit ein Forum entstanden war, auf dem rechtsextreme Aktivitäten an Schulen thematisiert werden konnten: ein Hakenkreuz in einer Schule, Einschaltung des Staatsschutzes, Aktivitäten von Reichsbürgern, rassistische Sprüche von Schülern, Lehrern und Eltern etc. Im weiteren Verlauf der Treffen wurde von rechtsextremen Chats von Schülern mit Einschaltung der Staatsanwaltschaft, von Holocaustleugnung in der Elternschaft und der Zunahme der Formulierung rechter Positionen von Schülern berichtet.

Auf einem Treffen des Arbeitskreises im Februar 2018 in Hamburg mit Mitgliedern der LAGs Hamburg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern, wurde von vielen rechten Aktivitäten an Kindergärten und Schulen berichtet. Dabei war ein auffälliges Merkmal, dass nach dem Eindruck der Teilnehmer rechte Aktivitäten häufig verharmlost wurden. Außerdem wurde auf ein besonderes Phänomen hingewiesen: die Völkischen Siedler. Von ihrem äußeren Erscheinungsbild eher an linke Ökos erinnernd, »harmlos«, sich als nette, hilfsbereite Nachbarn gebend, kaufen sie in strukturschwachen Gebieten verlassene Höfe, ziehen dort mit möglichst vielen Personen ein, pflegen eine merkwürdig althergebrachte Lebens-

weise mit dem erst langsam deutlich werdenden Merkmal, Menschen mit »Migrationshintergrund« und solche mit gesellschaftspolitisch fortschrittlichen Ansichten auszugrenzen. Bei näherer Betrachtung zeigen sie ein rechtes, völkisches, teilweise rechtsextremes Weltbild. Die Schulen in Hitzacker und Schwerin sind daraufhin aktiv geworden. In Hitzacker erfolgte eine Zusammenarbeit mit der Amadeu Antonio Stiftung, aus der unter anderem eine Broschüre über völkischen Rechtsextremismus[23] hervorgegangen ist. In Schwerin entstand der »Arbeitskreis demokratische Kultur«. Zum Umkreis der völkischen Siedler gehört auch Martin Ralf Rogge, der sich auch als Odur von Oels oder Runenmeister bezeichnet und eine »Konzeption für Runenunterricht an Waldorfschulen« anbietet.

An den rechtsextremen Ausschreitungen in Chemnitz im Spätsommer 2018 nahm eine Familie teil, deren Kinder die Waldorfschule in Detmold besuchten. Klassenkameraden hatten ihre Mitschüler in den Medienberichten erkannt. Die Schule wandte sich an den Arbeitskreis und die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus, und so konnte bei den auftretenden massiven Problemen auch rechtlich effektive Hilfestellung geleistet werden. Die Schule organisierte selbst eine Podiumsdiskussion zum Thema »Wie gefährdet ist unsere Demokratie«. Sie fand in Zusammenarbeit mit der Mobilen Beratung und Vertretern der Stadt Detmold statt – ein Zeichen gegen die rechtsextreme Familie und ihre Sympathisanten an dieser Schule. Im weiteren Verlauf kam es zu gewalttätigen Übergriffen der rechtsextremen Familie auf eine Familie, deren Kind in einer Klasse mit einem der Söhne war, was letztlich auch zu einer gerichtlichen Auseinandersetzung führte. Ehemalige Eltern der Mindener Schule organisierten einen Vortrag von Andrea Röbke in Detmold über Völkische Siedler. Die Probleme, die sich durch die Völkischen Siedler gesamtgesellschaftlich zeigen, sind auch an den beiden genannten Waldorfschulen in unterschiedlicher Weise deutlich geworden.[24]

Im März 2019 stimmte die Bundeskonferenz der vorgeschlagenen Einrichtung eines »Arbeitskreises Waldorfschulen für eine offene Gesellschaft – gegen politischen Extremismus und Populismus« zu, der damit die Arbeit des »Arbeitskreises Waldorfschulen gegen Rechtsextremismus in NRW« auf Bundesebene ergänzen konnte.

Ein Thementag mit dem Titel »Gegen Rechtsextremismus vorgehen«[25] wurde als Onlineveranstaltung im November 2020 durchgeführt. Eingelei-

tet wurde er durch Markus Schulze, der auf die Kritik der Zeit-Journalistin Annika Brockschmidt anlässlich der Anti-Corona-Demonstration Ende August in Berlin einging und die Rassismusvorwürfe auf dem Hintergrund der Wurzelrassenlehre der Theosophie und rassistischen Vorstellungen der Biologie um 1900 thematisierte, die bis zur Ausbildung des Sozialdarwinismus reichten. Den Hauptvortrag hielt Andreas Speit, Co-Autor des Buches »Völkische Landnahme« über die völkischen Siedler, das er zusammen mit Andrea Röbke verfasst hat. In den nachfolgenden Arbeitsgruppen wurde die Problematik des Rechtsextremismus in Beziehung zur Waldorfschule in verschiedenen Bereichen thematisiert, wobei wir erstaunt waren über die Vielzahl an Hinweisen auf rassistische Äußerungen und rassistisches Verhalten von Eltern und Studierenden.

Am 19. Februar 2021 folgte ein Themenabend: »Umgang mit Corona: Impfskepsis, Querdenken, Klagepaten – ein Einfallstor für Populisten und Rechte an Waldorfschulen.« Markus Schulze referierte über das Virus[26], Albrecht Hüttig über Steiners Position zum Impfen[27] und Martin Malcherek über Querdenker, Klagepaten und die Frage des Anteils der Rechten bei den Coronaprotesten. Der Abend hatte etwa 400 Teilnehmer und einerseits eine sehr positive Resonanz, andererseits erfolgten von einer kleinen Gruppe, die wissenschafts- und demokratiefeindliche Ansichten zeigte, massive Angriffe auf die Referenten im Chat.

Im Mai 2020 kam eine Anfrage von Caterina Woj vom WDR, die zusammen mit Andrea Röbke an einem Film mit dem Titel: »Wie Rechtsextremisten Freie Schulen unterwandern« arbeitete, der am 27.01.21 im WDR ausgestrahlt wurde.[28] Diese mündete in Interviews, die Frau Woj mit Mitgliedern des AK geführt hat und in denen die Bekämpfung von Rechtsextremismus als ernsthaftes Anliegen deutlich wurde. Nach anfänglichen Vorbehalten bekam Frau Woj die Möglichkeit, an einzelnen Schulen zu drehen.

Wesentlichen Raum in dem Film nimmt die Dokumentation der Vorgänge in Minden ein. Einen regelrechten Erfolg hatte er in der Bearbeitung der Problematik der Freien Schule am Elsengrund, die dazu geführt hat, dass es gelungen ist, die rechtsextreme Schulleitung der Schule zu verweisen[29]. Das lag vor allem daran, dass ein ehemaliges Vorstandsmitglied bereit war, vor der Kamera auszusagen. Als die alte Schulleitung anschließend

juristisch gegen das Vorstandsmitglied vorging, wurde es unter anderem von einzelnen Mitglieder des AK finanziell für den Rechtsbeistand unterstützt.

Aufgrund einer Anfrage der Kompetenzstelle Eltern und Rechtsextremismus in Halle (Saale), einer Beratungsstelle des »Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V.«, steht die Teilnahme an einer Fachtagung für pädagogisches Personal zum Umgang mit Kindern von extrem rechten Eltern an. Das hängt mit Hinweisen auf Lehrer mit Kontakten ins rechtsextreme Milieu an einer Waldorfschule zusammen.

Abschließend ist hervorzuheben, dass sich zunehmend Arbeitskreise gegen Rechts an einzelnen Waldorfschulen und den Landesarbeitsgemeinschaften bilden, die sich vernetzen, denn die Gefahr der Unterwanderung ist und bleibt eine akute Herausforderung.

Markus Schulze
Lehrer an der Kölner Waldorfschule, Leiter des AK Waldorfschulen gegen Rechtsextremismus in NRW

Anmerkungen

1 Vgl. Jens Rosbach, Unterwanderte Zivilgesellschaft. Wie Rechte versuchen, Vereine und Verbände zu infiltrieren, 10. 10. 2020 https://www.deutschlandfunk.de/unterwanderte-zivilgesellschaft-wie-rechte-versuchen.724.de.html?dram:article_id=485576;
SEK Frankfurt wird aufgelöst, 10. 6. 2021, Pressestelle: Hessisches Ministerium des Innern und für Sport, https://innen.hessen.de/presse/pressemitteilung/sek-frankfurt-wird-aufgeloest

2 https://de.wikipedia.org/wiki/Werner_Georg_Haverbeck

3 Stefan Leber: Rudolf Steiner, die Kriegsschuld und das Dritte Reich. In: Erziehungskunst, 11/1989, S. 1006 f.

4 Vgl. Arfst Wagner: Anthroposophen und Nationalsozialismus. Flensburger Hefte 32/3/1991

5 Bernd J. Wagner: Werner Georg Haverbeck: Ein Bericht. Gutachten, aufgestellt im Auftrag der Fachhochschule Bielefeld, 2008, https://www.fh-bielefeld.de/presse/archiv/werner-georg-haverbeck

6 https://de.wikipedia.org/wiki/Bernhard_Schaub

7 Ramon Brüll und Jens Heisterkamp: Rudolf Steiner und das Thema Rassismus. Frankfurt 2008, S. 46 f.

8 https://www.sueddeutsche.de/karriere/waldorfpaedagogik-buecher-von-rudolf-steiner-nicht-auf-index-gelandet-1.76867

9 https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Erklaerungen/Stuttgarter-Erklaerung_11_2020.pdf,
Vgl. David Marc Hoffmann, Zu den Konsequenzen des Rassismusvorwurfs für die Rudolf Steiner Gesamtausgabe, in: Albrecht Hüttig (Hrsg.), Kontroversen zum Rassismusvorwurf. Der Diskurs über Rassismus – Rassismus bei Steiner? – Steiners Werk: Editionsgrundsätze, Berlin 2017, S. 77 ff.

10 Landgericht Berlin, Urteil vom 3. 7. 2008, 52 O 561/07

11 Vgl. https://kontrapolis.info/2051/

12 https://www.tagesspiegel.de/berlin/neuer-rechtsextremismus-verdacht-lehrer-an-berliner-schule-war-mitglied-der-identitaeren-bewegung/27221664.html

13 Andrea Röpke, Andreas Speit: Völkische Landnahme. Berlin 2019, S. 173

14 Frederic Clasmeier, Karsten Wilke: Der Autor Wolf-Dieter Schröppe. Netzwerk und Textproduktion. Gutachten der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus im Regierungsbezirk Detmold. 22. 6. 2015

15 Vgl. Ansgar Martins: Rassismus und Geschichtsmetaphysik. Esoterischer Darwinismus und Freiheitsphilosophie bei Rudolf Steiner. Frankfurt 2012

16 Martin Lichtmesz, Caroline Sommerfeld: Mit Linken leben. Schnellroda 2017. Vgl. https://www.zeit.de/2017/43/neue-rechte-frankfurter-buchmesse-antaios-verlag

17 Andreas Speit: Verqueres Denken. Gefährliche Weltbilder in alternativen Milieus. Berlin 2021, S. 161 f.

18 Caroline Sommerfeld: Wir erziehen. Schnellroda 2019

19 Andrea Röpke, Andreas Speit: Völkische Landnahme. Berlin 2019, S. 33

20 Heino Bosselmann: Hinaus ins Licht. In: Junge Freiheit Nr. 37/19/6. 9. 2019

21 Siehe Walter Riethmüller: Autorität und Schule – zur Beziehung von Klassenlehrer*in und Schüler*in an Waldorfschulen, in: Dirk Rohde (Hrsg.): Waldorfpädagogik – eine Bestandsaufnahme, Weinheim 2021

22 https://www.compact-online.de/der-erste-querdenker-rudolf-steiner-und-die-corona-krise

23 »Die letzten von gestern, die ersten von morgen?« Völkischer Rechtsextremismus in Niedersachsen. Antonio Amadeu Stiftung, Hannover, 2017

24 Andrea Röpke, Andreas Speit: Völkische Landnahme. Berlin 2019

25 https://www.erziehungskunst.de/artikel/zeichen-der-zeit-gegen-rechtsextremismus-vorgehen/

26 https://www.erziehungskunst.de/nachrichten/pandemie/sensibles-zusammenleben-bakterien-viren-sars-cov-2-und-wir

27 https://www.erziehungskunst.de/nachrichten/pandemie/anstoesse-zur-urteilsbildung-in-zeiten-der-coronapandemie/

28 https://www1.wdr.de/fernsehen/die-story/sendungen/wenn-rechtsextreme-freie-schulen-unterwandern-100.html

29 https://www.sueddeutsche.de/panorama/berlin-rechtsextremismus-schule-wdr-1.5273333?reduced=true

Stephanie Balik, Christoph Sander

Welche Rolle spielt ein Landesverband der Waldorfschulen in der Corona-Pandemie? Welche Herausforderungen stellen sich den Schulen?[1]

Zur Struktur und aktuellen Kommunikation

Die Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in Baden-Württemberg e.V. (LAG) vertritt derzeit 59 Mitgliedsschulen. Diese werden aktuell durch sechs Vorstände (Sprecherkreis), welche zur Ausführung ihrer Tätigkeiten eine Geschäftsstelle mit einem geschäftsführenden Vorstand und zwei Mitarbeitenden innehaben, vertreten. Die Stellung des Sprecherkreises und der Geschäftsstelle entspricht einer zweigliedrigen Kommunikationsstruktur. Sie sichert auf politischer Ebene den Informationsfluss zwischen den Mitgliedsschulen einerseits und dem Kultusministerium andererseits.

Kern der Tätigkeit der Geschäftsstelle war und ist es, die Belange der Waldorfschulen in Baden-Württemberg zu kennen und das ihrige dazu beizutragen, dass die Waldorfschulen möglichst krisenfrei mit den jeweiligen Anforderungen umgehen können und in allen ihren Fragen einen verlässlichen Partner haben, welcher während der Abwägungsprozesse, die an den Schulen geführt werden müssen, in der Entscheidungsfindung unterstützend tätig ist.

Die Waldorfschulen als selbstverwaltete Institutionen stehen in der Corona-Pandemie vor besonderen Herausforderungen: wesentliche Punkte der Verwaltung als freier Schulträger betreffen die Eingriffsrechte der Schulaufsicht, die Anwendungsbereiche der Vorschriften, Partizipation an Finanzprogrammen des Landes Baden-Württemberg. Häufig sind die Regelungen für den Verein bzw. die Genossenschaft als Schulträger und die Regelungen für den Schulbetrieb widersprüchlich.

Zu dieser ohnehin schwierigen Gemengelage kommt die Haltung, die jede einzelne Schule zur Corona-Pandemie entwickelt hat. Es zeigte sich im vergangenen Jahr schnell: Je klarer die Schule eine eigene Haltung for-

mulierte und je umfassender diese von der Schulgemeinschaft getragen wurde, desto besser konnte auf negative Einflussnahme reagiert werden und umso besser konnte dem Widerstand gegen die vorgeschriebenen Hygienemaßnahmen begegnet werden.

Die Geschäftsstelle hat zur Unterstützung der Mitgliedsschulen alle an sie gestellte Fragen in FAQs gefasst und zentral beantwortet.

Die stetig an den Pandemieverlauf angepassten Verordnungen und Schreiben des Kultusministeriums wurden hierin auf die waldorfspezifischen Gegebenheiten übertragen. Mit der Zeit wurde deutlich, dass die laufend fortgeführten FAQs sich als die Entscheidungsgrundlage der Waldorfschulen herauskristallisierten. Auch die Rundschreiben des Justiziars vom Bund der Freien Waldorfschulen, mit dem auch die Geschäftsstelle im regen Austausch stand, waren in diesem Prozess an den Schulen eine große Hilfe.

Oberstes Ziel der Beratung war und ist, die vom Gesetz- bzw. Verordnungsgeber vorgegebenen Regelungen einzuhalten und umzusetzen, um unter so geringen Einschränkungen wie nötig so viel Schulbetrieb wie möglich durchführen zu können. Zu diesen Regelungen zählt auch die Maskentragepflicht.

Die Bedeutung der AGFS

Damit die Waldorfschulen in Baden-Württemberg sich auf den Unterricht und ihren Schulbetrieb vor Ort fokussieren können, ist es ein maßgebliches Instrument, auf politischer Ebene für ihre Belange zu arbeiten. In Baden-Württemberg ist zu diesem Zweck die Arbeitsgemeinschaft der Freien Schulen (AGFS) dem Kultusministerium ein vertrauensvoller, starker und verlässlicher Partner. Es sind in der AGFS Baden-Württemberg alle Landesverbände der jeweiligen Schularten in freier Trägerschaft Mitglieder, was ein Novum in Deutschland darstellt. Bereits im März 2020 hatte sich abgezeichnet, dass die Zusammenarbeit zwischen der AGFS und dem Kultusministerium auf einer soliden Basis steht und die Freien Schulen auch deshalb in Baden-Württemberg bei allen Programmen und Entscheidungen mit einbezogen werden würden. Es ist erwähnenswert, dass die Freien Schulen tatsächlich bei allen Programmen berücksichtigt wurden: Erstattung der Kosten für die nicht stattgefundenen Klassenfahrten,

digitale Ausstattungsprogramme. Der fehlende Ausgleich der ausgefallenen Betreuungskosten für die Schüler (Hort etc.) wurde den Freien Schulen durch ein Sonderprogramm im Nachgang erstattet.

Als unstrittige, unproblematische Themen in den Verhandlungen erwiesen sich: Einschränkungen im Präsenzunterricht, Umgang mit Lehrkräften der Risikogruppe, Vermietung von Räumlichkeiten trotz Untersagung – laut Corona-Verordnung – des Schulbetriebes, Untersagung von Klassenfahrten u. ä. sowie der Umgang mit Kurzarbeit.

Prüfungen in Coronazeiten

Die analoge Anwendung der Änderungen im verwaltungstechnischen Ablauf und die Anpassungen inhaltlicher Art bei den Abschlussprüfungen führten zu »waldorfeigenen« Verordnungen für staatliche Bildungsabschlüsse. Diese stellten die Waldorfschulen vor die neue Aufgabe, Abschlussprüfungen ohne direkte staatliche Schulaufsicht durchzuführen. Die staatliche Anerkennung als Ersatzschule und die Verankerung des Waldorflehrplans im Gesetz für Schulen in freier Trägerschaft boten hierfür die Grundlage.[2]

Nachjustiert wurde bei der Durchführung der Zweitkorrektur für die Abiturprüfung. Voraussetzung hierfür sollte die »Lehrbefähigung in dem jeweiligen Fach für die gymnasiale Oberstufe« sein. Subsumiert wird hierunter das 2. Staatsexamen im betreffenden Fach. Widersprüchlich dabei war, dass die Fachlehrkraft an Freien Waldorfschulen die Erstkorrektur durchführt, auch wenn kein 2. Staatsexamen vorliegt, sondern eine gleichwertige Qualifikation. Nach Verhandlungen mit dem Kultusministerium wurde das angepasst. An staatlich anerkannten Ersatzschulen, insbesondere Abendgymnasien, Kollegs und Freien Waldorfschulen musste die Fachlehrkraft nicht über die gleiche Lehrbefähigung verfügen, um die Zweitkorrektur durchzuführen, sondern über eine gleichwertige.

Kontroversen um die Maskentragepflicht

Die Maskentragepflicht in den Schulen trat in Baden-Württemberg nach den Sommerferien in Kraft. Anwendung findet sie auf die auf den Grundschulen aufbauenden Schulen und dort auf allen Begegnungsflächen. Ab

einem Inzidenzwert über 35 gilt die Maskentragepflicht auch während des Unterrichts.

Am Horizont zeichnete sich eine Welle der Empörung, Entrüstung, des Zorns und Unverständnis ab, welche ungebremst auf die Freien Waldorfschulen in Baden-Württemberg und ihren Landesverband zurollte. Ein Stück Stoff wurde zum Politikum.

Die Pflicht, einen Mund-Nasen-Schutz auf allen Begegnungsflächen zu tragen, löste viele Fragen aus. Baden-Württemberg war das letzte Bundesland, welches mit dem Präsenzbetrieb startete. Der Sprecherkreis (Vorstand) beschloss, den Justiziar der Rechtsberatungsabteilung vom Bund der Freien Waldorfschulen um eine Stellungnahme zu bitten, weil die Fragen an die Maskentragepflicht kein alleiniges Phänomen aus Baden-Württemberg waren und sich bereits viel Wissen rund um das Thema gebildet hatte, von dem die baden-württembergischen Schulen profitieren konnten. So konnte den Schulen eine gute Sammlung an Informationen zum Schulstart unter Pandemiebedingungen zur Verfügung gestellt werden. Besonders die Stellungnahme zur Maskentragepflicht und die FAQs der Landesarbeitsgemeinschaft halfen den Schulen bei der Wiederaufnahme des Schulbetriebs

Im Anschreiben zu den FAQs der LAG wurde bereits im Juli folgender Passus aufgenommen:

»Sollten bei Ihnen an der Schule Corona-Verdachtsfälle oder bestätigte Fälle auftreten, bitten wir Sie, uns umgehend zu informieren, damit wir bei Presseanrufen entsprechend reagieren können. Das gleiche Vorgehen bitten wir Sie bei Vorfällen einzuhalten, welche verschwörungstheoretische Inhalte berühren.«

Die FAQs und die Stellungnahme wurden mit Kommentaren und Deutungen versehen und in diversen sozialen Medien verbreitet. Auch die Verbreitung von Aurich TV »Gesundheitsamt stürmt Waldorfschule« trug zur Emotionalisierung bei.

Die lautstarke Minorität der Coronaskeptiker

Die Differenz von ideologischer und sachlich differenzierter Betrachtungsweise der Corona-Pandemie wurde sichtbar. Die Minderheit der sogenannten Coronaskeptiker äußerte sich vehement.

Die explodierende Wut der Verfasser und Anrufer nahm Ausmaße an, die das tägliche Arbeiten massiv beeinträchtigten. Diese Anrufe, Mails und Briefe waren meist anonym verfasst. Die Waldorfschulen, sicherlich nicht nur in Baden-Württemberg, wurden mit Klageandrohungen und Aufforderung zur Übernahme von Haftungsansprüchen konfrontiert. Die im Internet zu findenden Seiten mit Musterbriefen wurden schnell bekannt und genutzt.

Der Sprecherkreis und die Geschäftsstelle handelten am 17. 09. 2020, dem ersten Donnerstag nach den Sommerferien, und veröffentlichten eine Stellungnahme. Ein Auszug:

»Wir stufen Inhalte und Positionen als problematisch ein, die Zusammenstellungen von Tatsachen vornehmen, in denen unüberprüfbare (Verschwörungs-) Theorien über das gesellschaftliche und staatliche Zusammenleben verbreitet werden, die den freiheitlichen und demokratischen Grundkonsens aufkündigen und keine unterschiedlichen Positionen zulassen, sondern in ›richtig‹ und ›falsch‹ trennen. Wir meinen damit Inhalte, die für den Fall, dass sie an den Schulen kommuniziert werden, dem Prinzip der Neutralität widersprechen. In einem solchen Fall gerät die Schule in Gefahr, der Indoktrination beschuldigt zu werden.

Es geht uns also nicht darum, zu erfahren, was einzelne Mitglieder der Schulgemeinschaften denken, welche Haltungen sie haben und welche Meinungen sie vertreten, vielmehr ist es unser Anliegen, die Schulen als Institutionen zu schützen. In der Vergangenheit ist es zu Fällen gekommen, in denen Schulen Anfragen zu Raumvermietungen von Organisationen aus dem verschwörungstheoretischen oder politisch extremen Milieu, wie zum Beispiel der Reichsbürger, nicht rechtzeitig erkannt haben und so extremem Gedankengut Vorschub geleistet haben, da die Schule als Veranstaltungsort wahrgenommen wurde.

Bereits 2015 hat der Bund der Freien Waldorfschulen aufgrund damaliger Vorfälle an Waldorfschulen eine Informationsschrift herausgegeben: ›Die

«Reichsbürgerbewegung». Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Neu-Deutschtum‹.

Wir als Landesverband sehen es als unsere Aufgabe an, Schulen in solchen Fällen zu sensibilisieren, bei Anfragen zu unterstützen und damit möglichen Schaden von der Schulbewegung abzuwenden.«

Daraufhin beruhigte sich die Lage insgesamt, wozu auch die Erinnerung an den Beutelsbacher Konsens beitrug, da die Kontroversen auch Schüler*innen erreichten.

Befreiung von der Maskenpflicht – wer prüft mit welchen Konsequenzen?

Die Voraussetzungen für die Befreiung der Maskentragepflicht und auch deren grundsätzliche Einhaltung stellte die Schule vor große Herausforderungen. Grundsätzlich waren die Befreiungstatbestände bereits in der Verordnung der Landesregierung benannt:

»Eine Verpflichtung zum Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung besteht nicht für Personen, die glaubhaft machen können, dass ihnen das Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung aus gesundheitlichen oder sonstigen zwingenden Gründen nicht möglich oder nicht zumutbar ist, wobei die Glaubhaftmachung gesundheitlicher Gründe in der Regel durch eine ärztliche Bescheinigung zu erfolgen hat.«[3]

Im Beschluss des OVG Münster vom 24. 09. 2020[4] wurde die Formanforderung an ein Attest und die damit verbundene Glaubhaftmachung erstmalig definiert. Die auch für die Waldorfschulen in Baden-Württemberg wegweisende Aussage des OVG Münsters bezieht sich auf die Glaubhaftmachung: ein medizinischer Grund muss vorliegen. Das heißt, aus dem Attest muss sich nachvollziehbar ergeben, welche konkret zu benennende gesundheitliche Beeinträchtigung auf Grund des Tragens der Maske zu erwarten sei und woraus diese im Einzelnen resultiert. Aus dem Attest muss ersichtlich sein, auf welcher Grundlage der attestierende Arzt zu seiner Einschätzung gekommen ist.

Das Verwaltungsgericht Stuttgart folgte in einem Beschluss am 23. 11. 2020 dem OVG Münster. Zusätzlich ging die Kammer in ihrem Beschluss noch auf die immer gerne verwendete Argumentation ein, es gelte uneingeschränkt die ärztliche Schweigepflicht. Es sei nicht erforderlich, *»dass eine genaue Diagnose«* angegeben wird, *»die durch das Tragen der Mund-Nasen-Bedeckung hervorgerufenen Symptome seien jedoch vom Aussteller des Attests fachkundig zu umschreiben.«*[5]

Die Atteste seitens der Schulen zu prüfen, impliziert aber, sich mit den Konsequenzen zu befassen: Was passiert bei Aufforderung von Nachbesserung oder Ablehnung? Welche Rolle spielt dabei der Schulvertrag und der Anspruch auf Bildung? Im Falle eines vorliegenden qualifizierten Attestes stellt sich zudem die Frage, wie dennoch der Pflicht der Abwendung von Gefahren im Gesundheitsschutz nachgekommen werden kann.

Die Rechtsfolgen aus der Nichteinhaltung der Maskentragepflicht, der fehlerhaften Atteste oder dem Vorliegen von mehreren qualifizierten und begründet nachvollziehbaren Attesten bleiben teilweise unbeantwortet. Deshalb installierte die LAG eine regelmäßig stattfindende Videokonferenz für die Verantwortlichen, die an den Schulen mit der Umsetzung der Vorschriften betraut wurden. Die Resonanz hierauf war durchweg positiv. Durch diesen Austausch wurde auch ersichtlich, dass die Waldorfschulen alle an einem Strang ziehen und eine gemeinsame Haltung gegenüber Pandemieleugnern entwickelten. Die Umsetzung der Hygienemaßnahmen incl. der Maskentragepflicht wurde diskutiert und auch die Rolle, als freier Bildungsträger gegenüber der Anspruchshaltung einiger Elternhäuser den Ausschluss vom Präsenzunterricht als Maßnahme bei unqualifizierten Attesten anzuwenden.

Die Aufgabe des Landesverbandes – Rückendeckung für die Schulen, Schulterschluss mit den Behörden – ist in Coronazeiten besonders gefordert. An der Diskussion unterschiedlicher Betrachtungsweisen der Pandemie mit ihren Auswirkungen und damit verbundenen Einschränkungen beteiligt er sich nicht – denn das ist nicht seine Aufgabe.

Stephanie Balik, LL.B. Bildungsrecht, Christoph Sander, geschäftsführender Vorstand der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen Baden-Württemberg, Mitglieder im Arbeitskreis »Schulrecht und Bildungspolitik«

Anmerkungen

1 Der Beitrag erschien ursprünglich in SchuRuB, 01/2021 und wird hier mit freundlicher Genehmigung wiedergegeben.

2 Gesetz für die Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulgesetz – PSchG), § 3,2; §§ 5 und 10

3 Zweite Verordnung der Landesregierung zur Änderung der Corona-Verordnung Vom 22. September 2020; § 3 Abs. 2 Nr. 2

4 OVG Münster, Beschluss vom 24.09.2020 – 13 B 1368/20

5 VG Stuttgart, Beschluss vom 23. 11. 2020, – 12 K 5502/20, PM vom 30. 11. 2020

Nele Auschra

Was bewegt den Bundesvorstand zur Corona-Zeit? Von Verbundenheit und Distanzierung, Freiheit und Gleichheit

Das vergangene Jahr 2020 stand für den Bundesvorstand fast ganz im Zeichen der Pandemie, das Frühjahr 2021 zusätzlich auch der Vorstandswahl, die zur Mitgliederversammlung Anfang Mai durchgeführt wurde. Beide Fragen gaben ausreichend Anlass, einen hohen Druck auf die Vorstandsmitglieder und die Geschäftsführer des Bundes der Freien Waldorfschulen (BdFWS) aufzubauen.

Jetzt, im neuen Schuljahr 2021/22, können wir festhalten, dass wir als neu gewählter Vorstand – bestehend aus den vier Kolleg:innen, die zur Wiederwahl standen, sowie zwei neuen Mitgliedern – unsere Arbeit aufgenommen haben und zuversichtlich auf die gemeinsame fünfjährige Amtsperiode blicken. Diese Herausforderung wurde gemeistert, außerdem wurden viele Themen von uns angestoßen und sollen nun weiter entwickelt und begleitet werden: Es gibt eine Anregung zur Qualitätsarbeit in den Schulen, eine neue Berechnungsgrundlage für die Lehrer:innenbildungsfinanzierung wurde beschlossen, die Menschen für das politische Netzwerken erarbeiten eine Strategie und werden sich zusammen mit der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in Berlin etablieren, in einem Expert:innengremium wurden Fragen zur Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik angestoßen.

Die zweite Herausforderung, Corona, und insbesondere die von den Behörden beschlossenen Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie, werden uns weiter beschäftigen. In den vergangenen Monaten sind im Namen des Bundesvorstands verschiedene Dokumente veröffentlicht worden. Notwendig wurden diese – sofern nicht nach vorne blickend und proaktiv formuliert – als Reaktion auf Handlungen und Aktionen Einzelner, die im Kontext der Pandemie die Waldorfschulbewegung und die Anthroposophie in der öffentlichen Wahrnehmung in Misskredit brachten und weiterhin bringen. Das überwiegend positive Bild der Waldorfschulen,

das nach dem Jubiläumsjahr in der Öffentlichkeit bestand, konnte durch diese Umstände nicht aufrechterhalten werden. Unsere Anstrengungen gelten dem Ziel, daran wieder anzuknüpfen. Wir verfassen deshalb Stellungnahmen und Thesenpapiere gemeinsam mit der Medizinischen und auch Pädagogischen Sektion am Goetheanum. Wir versenden Presseinformationen und schicken Rundschreiben an die Schulen[1]. Diese stammen alle aus der Feder der Verantwortlichen für die Öffentlichkeitsarbeit. Zunächst von Henning Kullak-Ublick, dann gemeinsam mit Nele Auschra, die nun, da Kullak-Ublick in den Ruhestand verabschiedet wurde, die Nachfolge als Sprecherin des BdFWS angetreten hat. Diese Schriftstücke spiegeln stets einen Konsens aller Vorstandsmitglieder. Unsere Verbundenheit, der Zusammenhalt in den Sitzungen von Vorstand und Geschäftsführern, die zweiwöchentlich online oder, wann immer möglich, vor Ort abgehalten werden, bildet die Basis für alle Verlautbarungen.

Diese Veröffentlichungen haben uns jeweils viele positive Rückmeldungen aus den Gremien von Schulen und Ländern/Regionen sowie der Elternvertretungen gebracht. Es ist uns jedoch sehr wohl bewusst, dass sie nicht von allen Mitgliedern unserer Schulgemeinschaften mit Zustimmung aufgenommen werden. Es gibt sowohl in der Gesamtgesellschaft als auch in unseren Schulgemeinschaften Menschen, die kritische Fragen an die getroffenen Maßnahmen und die zugrundeliegende Politik von Bund und Ländern haben, darunter auch eine kleine Minderheit, die sich inzwischen am Rand oder jenseits des demokratischen Bodens unserer Verfassung bewegt und damit die gemeinsame Basis, auf der Dialog und Diskussionen möglich sind, verlassen hat. Manche uns zugegangene Zuschriften verstehen sich zwar als freie Meinungsäußerungen, lassen aber keinerlei Diskurs mehr zu. Wir erhalten aber auch Fragen und Zuschriften von Menschen, die wirklich konstruktiv etwas bewegen wollen. Mit etwas Glück entwickelt sich ein Dialog, der den verschiedenen Seiten eine neue Sicht ermöglicht. Dabei geht es im Grunde immer um ähnliche Fragen: Warum macht ihr das so, wie ihr es macht? Tragt ihr damit nicht zur Spaltung bei? Sollten die Dinge nicht viel differenzierter betrachtet werden? Die folgenden Ausführungen sind ein Versuch, auf diese Fragen einzugehen.

Thesenpapier vom 15. April 2021[2]

Mit diesem Statement fordern wir gemeinsam mit der Medizinischen und der Pädagogischen Sektion, endlich die Belange der jungen Menschen besonnen und mit Augenmaß in den Mittelpunkt zu stellen sowie die Entscheidungen über zu treffende Maßnahmen stärker in die Hand der Handelnden vor Ort zu geben. Wir wurden gefragt: Warum schlagt ihr in einem Thesenpapier vor, die Organisation von Schule in die Hände der Schulträger zu legen, wo doch die Waldorfschulen gerade derart in Misskredit stehen, dass sich sogar Landesregierungen fragend an die Vertretungen wenden und um Aufklärung darüber bitten, was an unseren Schulen gerade geschieht und unternommen wird, beispielsweise gegen die Missachtung von Hygienemaßnahmen?

Hier zeigt sich ein Dilemma, in dem der Vorstand des Bundes, und die Verantwortungsträger, mit denen wir zu tun haben, stehen. Auf der einen Seite gibt es in unseren Reihen Menschen, die im Glauben, das Richtige zu tun, auf naive Art und Weise (und manchmal wohl auch beabsichtigt oder womöglich instrumentalisiert) verquere Ideen äußern, ihre Maßnahmenverweigerung zur Schau stellen, politisch extreme Diskussionen in die Schulen tragen und den Schulfrieden stören. Es gibt auch ehemalige Funktionsträger, die glauben, uns öffentlichkeitswirksam sagen zu können, was wir als Waldorfschulen gerade jetzt zu tun haben. Die »Freiheit im Geistesleben« sei in Gefahr, hört man immer wieder. All diese Menschen schaden gewollt oder ungewollt dem Ansehen der Schulbewegung in der Öffentlichkeit. Von einigen Aussagen müssen wir uns daher klar distanzieren.

Auf der anderen Seite können wir nicht übersehen, dass viele der bisherigen Maßnahmen in unseren Augen das Wohl der jungen Menschen nicht genügend berücksichtigt haben.

Wir sehen es daher auch als unsere Aufgabe an, dies zu kommentieren und auch Anregungen zu formulieren. Schulschließungen und Maskenpflicht im Grundschulalter – diese beiden Maßnahmen hielten wir für inadäquat.[3] Das Thesenpapier soll als Anregung gesehen werden. Als Beitrag zur Diskussion für jetzt, aber mehr noch für später: welche Handlungsoptionen könnten Schulträgern eingeräumt werden? Wo sind Kompetenzen, die ausgebaut werden könnten? Gibt es (im Sinne eines freien Geistes- und Kulturlebens einer Gesellschaft) neben Föderalismus oder Zentralis-

mus noch andere, dezentrale und damit flexiblere Strukturmöglichkeiten? Es ist nicht Absicht des Papiers, solche Gestaltungsräume exklusiv für Waldorfschulen oder »per sofort« zu fordern. Es muss jedoch möglich sein, Dinge anders zu denken, denn sonst werden wir mit den Konsequenzen weiter mutierender Viren niemals umgehen können. Es gibt für die im Papier formulierten Thesen viele gute Argumente, aber bestimmt mindestens ebenso viel Anlass, Widersprüche, Konsequenzen, Hindernisse zu formulieren. Das ist auch gut so! Das Thesenpapier ist eine Momentaufnahme. Auch aus medizinischer Sicht können jegliche neue Erkenntnisse für oder gegen die Thesen sprechen. Wir wünschen uns eine ergebnisoffene Debatte.

Presseinformation vom 5. Mai 2021[4]

Bereits am 5. Oktober 2020[5] hat sich der Vorstand in einer langen Stellungnahme klar im Corona-Geschehen positioniert und von der Querdenker-Szene distanziert. In einer kurzen Pressinformation verwies er im Mai 2021 erneut darauf, um die Stellungnahme ins Bewusstsein der Öffentlichkeit zu rücken – einer Öffentlichkeit, die sich mit dem Phänomen einer signifikanten Schnittmenge zwischen Anthroposophen oder Waldorfschul-Angehörigen und Querdenkern, die zum Teil nicht vor rechtsextremistischem, antisemitischem, Reichsbürger- und identitärem Gedankengut zurückschrecken, beschäftigt. Diese kurze Presseinformation provozierte neben zahlreichen anderen die Fragen an uns: Warum formuliert ihr, dass für bestimmte Haltungen und Meinungen kein Platz mehr an unseren Schulen sei? Warum verwendet ihr derartig zuschreibende und umstrittene Formulierungen wie »verschwörungstheoretisch« und »querdenkerisch«?

Wir fragen zurück: Welche Aufgabe hat eine Waldorfschule? Primär ist sie dazu da, die Entwicklung der ihr anvertrauten Schüler:innen bestmöglich durch Kindheit und Jugend zu begleiten und zu fördern. Sie zu befähigen, »unvoreingenommen eigene Urteile zu fällen, die Folgen ihres Handelns abwägen zu können und das Gemeinwohl sowie die Freiheit ihrer Mitmenschen im Blick zu haben.« (s. Stellungnahme des BdFWS vom 5. 10. 2020). Das Besondere der Waldorfpädagogik ist, dass sie Begleitung ermöglicht, um das freie, selbständige Denken zu entwickeln und eben nicht nur Prüfungsstandards erreicht werden. Dadurch wirken Wal-

dorfschulen seit 100 Jahren auf der ganzen Welt auch in die Gesellschaft hinein.

Diese Begleitung vollzieht sich gemeinhin im Unterrichten und im Schulleben. Wenn, wie durch die Pandemie über viele Monate geschehen, sich aufgrund von Verordnungen dieses Unterrichten in anderen Bahnen vollziehen muss, so sollten Waldorfpädagog:innen über genügend Rüstzeug verfügen, phantasievoll Möglichkeiten im Rahmen des Gegebenen zu entwickeln. Oder sie sollten wissen, dass sie beispielsweise von der Pädagogischen Forschungsstelle oder den Ausbildungsstätten im Bund der Freien Waldorfschulen Unterstützung durch Weiterbildung und Beratung bekommen.

Was ist also die Aufgabe des Bundes der Freien Waldorfschulen? Vornehmlich die folgende: die Einrichtungen zu befähigen, ihrer Aufgabe nachzukommen, nämlich unter allen Umständen den bestmöglichen Unterricht zu machen. Um sie bei dieser Aufgabe zu unterstützen, bieten wir den Kolleg:innen Austausch und Weiterbildung (z. B. mit dem Angebot #waldorflernt), begleiten sie juristisch, wenn beispielsweise eine Welle von »Klagepatenschreiben« den Betrieb noch zusätzlich erschwert, verständigen uns mit den anthroposophisch-medizinischen Verbänden, um gemeinsame, fundierte Stellungnahmen und Thesenpapiere zu den aktuell anstehenden Fragen zu erarbeiten, und unterstützen die oft notwendig werdende, klare Kommunikation von Schulleitungen und -vorständen durch unsere Öffentlichkeitsarbeit.

Inwieweit können Waldorfschulen nun ihre Aufgabe erfüllen, wenn in ihren Schulgemeinschaften erbitterte gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen ausgetragen werden? Wenn einzelne Eltern und einzelne Kolleg:innen ihre Interpretation der Geschehnisse dazu nutzen, im Namen »der Freiheit« den Schulbetrieb empfindlich zu stören, indem sie ihre persönlichen Einstellungen, ihre Unsicherheit und ihre Ängste über Schüler:innen, Mitarbeiter:innen und andere Eltern ungefragt ausschütten? Was kommt in Zukunft auf uns zu, wenn in der öffentlichen Wahrnehmung weiterhin das Bild geschürt wird, dass auffällig viele Anthroposophen Mitläufer der vom Verfassungsschutz beobachteten Querdenker-Vereinigungen seien? Bei solch plakativer Zuschreibung ist es in unseren Augen notwendig und gerechtfertigt, mit plakativer Distanzierung zu reagieren.

Freiheit der Meinungsäußerung, Freiheit im Denken, Freiheit im Geistesleben

Einige Nachfragende führen die »Freiheit des Geisteslebens« ins Feld, um das angeblich verlorene Recht auf ungehinderte Meinungsäußerung innerhalb einer Gemeinschaft einzufordern. Wenn diese Äußerungen und die ihnen folgenden Handlungen jedoch in einen anderen Bereich eingreifen, nämlich in das Rechtsleben, das die Regeln innerhalb einer Gemeinschaft bestimmt, handelt es sich eben nicht um das hohe und schützenswerte Gut der Freiheit, sondern um Missachtung des Gebots der Gleichheit, das eine ganz andere Ebene berührt: nicht die der individuellen Entwicklung und Entfaltung, sondern die der gemeinschaftlichen Rücksichtnahme. Schulen in freier Trägerschaft sind nicht etwa frei, weil sie sich nicht an Verordnungen oder Vorschriften der Aufsichtsbehörde halten müssten, denn das müssen sie selbstverständlich so wie alle anderen Schulen auch. Frei sind sie hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer Selbstverwaltung und ihrer Rahmenlehrpläne. Ein hohes, aber keineswegs selbstverständliches Gut!

Ausblick

Wenn unsere Schulen in dieser schwierigen Zeit ihrer Aufgabe nachkommen und damit ihrer Verantwortung gerecht werden können, haben wir im BdFWS viel erreicht. Den Blick auf die gesellschaftspolitische Situation schärfen kann und muss man sehr wohl – auch hierzu dienen die unterschiedlichsten Publikationen des Vorstands. Wir werden uns nicht scheuen, den in unseren Zusammenhängen augenscheinlich bitter notwendigen Diskurs über Themen wie Freiheit im Geistesleben, Gleichheit im Rechtsleben, Geschwisterlichkeit im Wirtschaftsleben und Steiners ethischen Individualismus zu gegebener Zeit, insbesondere wenn wieder persönliche Begegnungen möglich sind, zu führen.

Anmerkungen

1 https://www.waldorfschule.de/ueber-uns/corona-faq

2 https://www.waldorfschule.de/ueber-uns/corona-faq?kategorie=thesenpapier-med-paed

3 https://www.waldorfschule.de/artikel/schulen-oeffnen-zukunft-sichern, https://www.waldorfschule.de/artikel/kinder-brauchen-bewegung-und-begegnung-schutzmassnahmen-muessen-altersgemaess-und-praktikabel-sein

4 https://www.waldorfschule.de/ueber-uns/corona-faq?kategorie=standpunkt_pandemie

5 https://tinyurl.com/bdfws-stellungnahme2020

M. Michael Zech

Waldorfschulen als zivilgesellschaftliche Institutionen

Schon die Gründung der ersten Waldorfschule 1919 in Stuttgart entsprang einem zivilgesellschaftlichen Engagement. Sie ging vor allem von dem Zigarettenfabrikanten Emil Molt aus, der, weil er Bildung als wichtigsten Faktor für die Lösung der sozialen Frage erachtete, den Kindern der dort Arbeitenden bessere soziale Ausgangsbedingungen ermöglichen wollte. Dieser soziale Impuls wandelte sich aber schon in der Endphase der Weimarer Republik, als die Waldorfschule zunehmend Kinder vor allem von Bildungsbürgern und anthroposophisch orientierten Familien anzog. Die Zusammensetzung der Schülerschaft der Waldorfschulen ist bis heute davon geprägt, dass 75 % der Eltern selbst einen Hochschulabschluss haben (Kohlmann 2018, S. 51 ff), also zur Bildungselite gehören. Albert Schmelzer, Mitbegründer der ersten interkulturellen Waldorfschule[1] in einem sogenannten sozialen Brennpunkt von Mannheim, fordert, sich verstärkt dem ursprünglich vorhandenen Anliegen von Bildungsgerechtigkeit verpflichtet zu sehen und damit an den Gründungsimpuls von 1919 wieder anzuknüpfen. (Schmelzer 2021, S. 5). In der Bundesrepublik korrelierte die Zahl der durchwegs auf Elterninitiativen basierenden Waldorfschulgründungen mit dem Progress zivilgesellschaftlicher Kultur (Zech 2013). Ihre erste Boomphase erlebte sie mit den in den 1980ern aufkommenden ökologischen und pazifistischen Bürgerinitiativen. In dieser Zeit profilierte sich die Waldorfpädagogik als Alternative zur staatlich administrierten Regelschulpädagogik.

1. Das staatliche Schulmonopol und seine »Ersatzschulen«

Obwohl sie einer staatlichen Schulaufsicht unterstehen (GG Art 7/1), die ihre Kriterien aus den Bildungsplänen und Curricula des staatlich betriebenen Schulwesens ableitet, konnten sich die Waldorfschulen in Deutsch-

land einen teilautonomen Status bewahren. Sie verstehen sich in diesem Sinne als Schulen in freier Trägerschaft. Rechtlich haben sie den Status als staatlich genehmigte, einige auch als staatlich anerkannte Ersatzschulen. Letztere Kategorie bedeutet, dass sie, wie die Waldorfschulen in Hessen, ab Klasse 11 eine staatlich anerkannte gymnasiale Oberstufe haben, erstere besagt, dass sie einen Unterricht mit eigenen Lehrplänen anbieten, der in seiner Bildungsqualität dem der Regelschulen nicht nachstehen darf. Als Ersatzschulen nehmen Waldorfschulen demnach als zivilgesellschaftliche Einrichtungen eine allgemeine gesellschaftliche Aufgabe wahr. Sie können ihre Existenzberechtigung aus dem im Grundgesetz Artikel 7 substantiell garantierten, aber am staatlichen Bildungswesen orientierten Bildungspluralismus ableiten.

Grundgesetz Artikel 7

(4) Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.

(5) Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht.

2. Zivilgesellschaftliche Initiativen sind keine privaten Wirtschaftsorganisationen

Waldorfschulen lehnen wegen ihrer gemeinnützigen Träger (Vereine oder Genossenschaften) ihre Einordnung unter die Rubrik Privatschulen ab. Als im Bildungswesen vorgesehene Ersatzschulen muss der Staat ihre

materiale Existenz nicht nur durch rechtliche, sondern auch durch ökonomische Rahmenbedingungen garantieren. Insofern finanziert die öffentliche Hand ihren Grundbestand. Diese Finanzierung wird gemäß dem föderalen Bildungssystem in jedem Bundesland festgelegt und beträgt im Mittel etwa zwei Drittel der Betriebskosten. Die Höhe der Bezuschussung bleibt umstritten, da den privaten und freien Schulen einerseits ein Sonderungsverbot auferlegt ist, d. h. der Zugang zur Schule darf nicht ausschließlich von den Vermögensverhältnissen finanziell Bessergestellter abhängen, wodurch die Höhe eines Schulgeldes limitiert ist, andererseits aber können Waldorfschulen nicht ohne den Schulgeldanteil von Eltern betrieben werden, was der Möglichkeit, Kinder aus einkommensschwachen Schichten aufzunehmen, enge Grenzen setzt. Zudem gehen Eltern vor allem bei den Schulneugründungen (je nach Bundesland) für Gebäude, Einrichtung und teilweise auch die Betriebskosten erheblich in Vorleistungen (Kredite und Baukostenabgaben), und auch die dort Lehrenden tragen zur Durchführung des Schulbetriebs bei, indem sie sich im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen an den Regelschulen mit geringeren Gehältern begnügen. Da in mehreren Gutachten (Hufen 2004 und Brosius-Gersdorf 2017)[2] festgestellt wurde, dass die Waldorfschulen die öffentliche Hand nicht nur bei der Realisierung einer öffentlichen Aufgabe, sondern auch finanziell erheblich entlasten, da sie kostengünstiger arbeiten, kann daraus die Notwendigkeit abgeleitet werden, diese Schulen auch besser zu fördern. So gehört es zum zivilgesellschaftlichen Selbstverständnis derer, die Waldorfschulen betreiben, dass die finanzielle Ausstattung der Waldorfschulen durch die öffentliche Hand politisch wie rechtlich fortwährend aktiv gesichert bzw. den wahrgenommenen Aufgaben (z. B. Inklusionsmaßnahmen, Ganztagesangebote etc.) entsprechend auch erweitert werden muss. Diese politisch-rechtliche Interessenwahrnehmung geschieht lokal sowohl durch die Vertreter und Vertreterinnen der jeweiligen Schulträger als auch über die Landesarbeitsgemeinschaften, in denen sich die Waldorfschulen entsprechend der föderalen Bildungsverwaltung zusammengeschlossen haben.

3. Wie Waldorfschulen als autonome und selbstverwaltete Bildungseinrichtungen ihren Bildungsauftrag verstehen

Die Forderung eines von Staat und Wirtschaft unabhängigen Bildungswesens resultiert aus Steiners sozialpolitischen Überlegungen zu einer Dreigliederung des gesellschaftlichen Systems, welches er als sozialen Organismus charakterisiert (Steiner 1979, S. 52). Diesen differenziert er in einen kulturellen, einen rechtlich-politischen und einen wirtschaftlichen Bereich. Diese Bereiche sollen von jeweils unterschiedlichen Verwaltungsarten geprägt sein: die Wirtschaft assoziativ, der soziale Bereich demokratisch und pluralistisch sowie die autonomen Einrichtungen des Kultur- und Geisteslebens selbstverwaltend.

Vor allem Lehre und Forschung sollen sich gemäß dieser Idee unabhängig sowohl von politisch-ideologischer Lenkung als auch von ökonomisch motivierter Einflussnahme realisieren können. Der Staat habe dafür den rechtlichen Rahmen, die Wirtschaft aus Teilen ihrer Gewinne die materielle Grundlage zu garantieren, ohne aber dadurch Lenkungsaufgaben zu beanspruchen. Erst durch die autonome Selbstverwaltung der Institutionen und Initiativen des Geisteslebens könnten diese im Sinne des ethischen Individualismus (Steiner 1995, S. 156 sowie 240–242) zur Realisierung individueller Freiheit sowie zur Wohlfahrt des Gemeinwesens beitragen (Steiner 1989, S. 236). Denn, so Steiner, wenn das, was im Individuum als biographische Intention veranlagt sei, in der Welt wirksam werden könne, weil dieser Prozess schulisch gefördert würde, dann werde »es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte der heranwachsenden Generation zuzuführen.« (Steiner 1982, S. 37) Wenn aber die Individuen der jungen Generationen durch Staat und Wirtschaft nur dazu sozialisiert und vereinnahmt würden, das Bestehende zu sichern, versiegten die innovativen Prozesse in der Gesellschaft (ebd.).

Steiner wollte mit diesen Ideen die Lehrenden der Waldorfschule darauf verpflichten, ihre Lehrautonomie durch konsequente Orientierung am Individuationsprozess der Kinder sowie an ihrem fachlich motivierten Interesse an der Welt wahrzunehmen (Götte 2006, S. 86–102). Dem soll die von Lehrenden und Eltern selbstverwaltete Schule den Rahmen geben. Dies schließt auch ein, dass sich die in ihr Lehrenden sowohl hinsichtlich ihrer Pädagogik als auch ihrer Fachlichkeit ständig weiter qualifizieren.

Dazu dienen das Konferenz- und Fortbildungswesen innerhalb einer Schule und – durch den Zusammenschluss der Waldorfschulen zum Bund der Freien Waldorfschulen – ein in autonomen Instituten (Seminaren und Hochschulen) eingerichtetes Lehrerbildungswesen. Im Sinne einer zivilgesellschaftlichen Einrichtung werden also Qualitätssicherung sowie professionelle Fort- und Weiterbildung in staatlich unabhängigen Institutionen organisiert, die durch freiwillige Selbstvereinbarungen der autonomen Waldorfschulen auf der Ebene von Landesarbeitsgemeinschaften bzw. des Bundes der Freien Waldorfschulen initiativ begründet und gemeinsam finanziert werden.

4. Initiative Bildungseinrichtungen brauchen initiatives Personal

Jede Schule wählt das Lehrpersonal selbstständig aus. Gesucht werden Persönlichkeiten, die einerseits durch ihre Vorqualifizierung (Berufs- oder Hochschulabschlüsse) den von der staatlichen Schulaufsicht definierten Qualitätskriterien entsprechen, andererseits aber den pädagogischen Ansatz der Waldorfschulen kompetent umsetzen und weiterentwickeln können. Beide Anforderungen werfen in der Praxis Probleme auf, denn akademisch bzw. fachlich qualifiziertes Personal ist gefragt, so dass die Waldorfschulen hier nicht nur mit den Regelschulen konkurrieren, die in den letzten Jahren ihre offenen Stellen zunehmend mit Quereinsteigenden besetzen, sondern auch mit einem Arbeitsmarkt, in dem Unternehmen ihren Personalbedarf in diesem Qualifikationssektor über finanziell lukrative Angebote decken können. Wie dargestellt sind Waldorfschulen hier engere Budgetgrenzen gesetzt.

Da sie also Personal nicht mit finanziell Anreizen gewinnen können (wenngleich eine Anstellung dort einen bislang sehr sicheren Arbeitsplatz garantiert), bleibt ihnen nur die Möglichkeit, mit der Teilhabe an ihrer pädagogischen Initiative zu werben. Obwohl die Einführung und Weiterbildung in Pädagogik, Methodik und Didaktik über Angebote der waldorfspezifisch ausgerichteten Seminare und Hochschulen bedient werden kann, gibt es einen fortwährenden, derzeit sogar zunehmenden Mangel an derart qualifizierten Waldorfpädagoginnen und -pädagogen. Dies liegt auch daran, dass entsprechende Ansprüche der Schulen angesichts der schnellen Einsatznotwendigkeit, aber auch wegen mangelndem Qualitäts-

bewusstsein nicht konsequent durchgesetzt werden. Zudem lebt eine zivilgesellschaftliche Einrichtung vor allem von der Initiative, dem unternehmerischen Einsatz, dem politischen Gestaltungswillen, der sozialen Identifikation der an ihr Beteiligten. Waldorfschulen sind Bildungseinrichtungen auf dem freien Markt. Qualitätsverlust, Desorganisation und fehlender Einsatz ihres Lehrpersonals führen schnell zu Vertrauensverlusten der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern, die Abmeldungen, d. h. einem Rückgang der Nachfrage nach sich ziehen. So kommt der ständigen Pflege nicht nur des sozialen Klimas, sondern der Arbeit an der inhaltlichen und ideellen Zielsetzung der Waldorfpädagogik zentrale Bedeutung zu. Enthusiastische, innovative, an der individuellen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen interessierte, die Herausforderungen der umgebenden Welt in den Unterricht einbeziehende Lehrerinnen und Lehrer sind Voraussetzung dafür, dass Waldorfschulen als Orte erlebt und bewertet werden, in denen junge Menschen auf das Leben vorbereitet werden.

5. Nur politische und wissenschaftliche Teilhabe sichert die Rahmenbedingung für ein zivilgesellschaftliches Bildungswesen

Waldorfschulen brauchen als zivilgesellschaftliche Initiativen Rahmenbedingungen, die den Schutz von individueller Freiheit und Würde, von Rechtsstaatlichkeit und Pluralität garantieren. Insofern sollte es sich von selbst verstehen, sich politisch dafür aktiv einzusetzen. Lange Zeit aber führte das Bedürfnis, die eigene Autonomie gegenüber staatlichen Bestimmungen zu wahren, dazu, dass die Binnenkultur der Waldorfschulen von einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber der staatlichen Administration geprägt wurde. Gleichzeitig wurden die Waldorfschulen in das Bildungssystem der Bundesrepublik als erfolgreiches Nischenprodukt durch erfolgreiche politische Arbeit etabliert. So entstand gegenüber Politik und Schulaufsicht ein Klima der Ambivalenz.

Auch das Bedürfnis, die pädagogische Idee der fördernden Begleitung von Individuation, die auf dem Menschenbild beruht, einem jeden Menschen wohne eine eigene biographische Intention inne, gegenüber den sozialisatorischen Bildungsansätzen zu verteidigen sowie der ständige Rekurs auf die anthroposophischen Ideen Steiners führten teilweise zum Rückzug aus dem wissenschaftlichen Diskurs und einer Binnenkultur der Selbst-

referenz. Über die Diskurshindernisse, die dadurch sprachlich, inhaltlich und strukturell zwischen der Waldorfpädagogik und akademischen Wissenschaft entstanden, aber auch über erfolgreiche Initiativen diese zu überwinden wurde in jüngster Vergangenheit wiederholt diskutiert (u. a. Schieren 2021).

So zeigt sich gegenwärtig eine Weggabelung, die die Zukunft der Waldorfschulen in verschiedene Richtungen denkbar macht: Entweder definieren sich Waldorfschulen vornehmlich aus ihrer Tradition und werden damit zunehmend zu einem Angebot für diejenigen, die Zukunftsrisiken und Leistungsansprüche fürchten. Waldorfschulen böten solchen Zielgruppen dann Nischen, in denen eine Pädagogik der Begegnung deshalb zu gelingen schiene, weil sie in überschaubaren Binnenbereichen verbliebe. Das ginge dann naturgemäß damit einher, dass die Waldorfschulkultur eine von Distanz zu Politik und Wissenschaft und von Defensive und Skepsis geprägte Selbstbezogenheit ausprägte. Oder aber Waldorfschulen verstehen sich als Orte, die sich den ökologischen, technologischen, sozialen und globalen Herausforderungen als eine zivilgesellschaftliche Initiative stellen, sich in einen vielfältigen Austausch einbringen, sich also Gesellschaft, Wissenschaft und Politik nicht gegenüberstellen, sondern sich aktiv dazu in Beziehung setzen. Mit einem so gearteten Selbstverständnis würden sie aktiv den Diskurs suchen und sich als Orte der Qualität mit ihren Besonderheiten in unserem pluralen und diversen Zusammenleben verstehen. Sie nähmen an der Zukunftsgestaltung nicht nur aktiv teil, sondern profitierten als lernende Organisationen auch von neuen Erkenntnissen und Partnerschaften.

Aus dem Dargestellten geht hervor, dass dieser zuletzt beschriebene Weg dem Selbstanspruch der Waldorfschulen, ein Beitrag zur Teilhabe an der Zivilgesellschaft bzw. ein zivilgesellschaftliches Angebot mit avantgardistischem Anspruch zu sein, gerecht werden kann.

Literatur

- Götte, Wenzel (2006): Erfahrungen mit der Schulautonomie. Das Beispiel der Waldorfschulen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Koolmann, Steffen et al. (Hrsg.) (2018): Waldorf-Eltern in Deutschland. Weinheim/ Basel: Belz Juventa.

- Schmelzer, Alber (2021): Bestandsaufnahme in der neuen Unübersichtlichkeit: Staat auf dem Rückzug – Freiheit für das Geistesleben? In: Sozialimpulse. Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus. 32. Jg. / Nr. 3/ September 2021, S. 3 – 10.
- Schieren, Jost (2021): Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft – eine Neubesinnung. In: Rohde Dirk: Waldorfpädagogik – eine Bestandsaufnahme. Erziehungswissenschaftliche Studien. Weinheim/ Basel: Belz Juventa, S. 39 – 58.
- Steiner, Rudolf (1995): Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. GA 4 (16. Aufl.). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1989): Ein freier Blick in die Gegenwart. In: ders.: Methodische Grundlagen der Anthroposophie 1884 – 1901. GA 30 (3. Aufl.). Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 232 – 237.
- Steiner, Rudolf (1982): Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 – 1921. GA 24 (2. Aufl.) Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1979): Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage. GA 304. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Zech, M. Michael (2013): Die Gründungsidee der Waldorfschulen und das Problem der Schul- bzw. Lehrerautonomie im internationalen Kontext. In: Barz, Heiner: Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung. Wiesbaden 2013, S. 21 – 51.
- Zech, M. Michael (2021): Schul- und Lehrautonomie als Voraussetzung einer Pädagogik der Individuation. In: Weiss, Leonhard / Willmann, Carlo (Hg.): Sein und Werden. Beiträge zum Entwicklungsverständnis der Waldorfpädagogik. Wien: LIT 2021, S. 117 – 132.

Anmerkungen

1 Weitere interkulturelle Waldorfschulen wurden bisher in Berlin und Dresden begründet.

2 https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/bildungsoekonomie/aktuelles/archiv/presseerklaerung_und_05.pdf ; Hufen, Friedhelm, 2004, Verfassungsrechtliche Grenzen der Unterfinanzierung von Schulen in freier Trägerschaft – Unter besonderer Berücksichtigung der Lage in Baden-Württemberg, Rechtsgutachten erstattet im Auftrag der Software AG Stiftung Darmstadt, Mainz, URL: www.software-ag-stiftung.de/005/aktuelles/hufen-gutachten.pdf https://www.waldorfschule.de/artikel/ersatzschulfinanzierung-muss-laut-rechtsgutachten-neu-geregelt-werden

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Wolfgang Rau

Neue Wege für mehr Zusammenarbeit in Waldorfschulen

Waldorfschulen stehen seit Jahren vor dem Problem, nicht genügend neue Lehrerinnen und Lehrer zu finden, die waldorfpädagogisch ausgebildet sind. Dies hat mehrere Gründe.

Zum einen wird für viele potentielle Kolleg:innen die *besondere Qualität der Waldorfpädagogik* an den real existierenden Waldorfschulen nicht deutlich und dadurch auch nicht interessant. Man könnte auch sagen: Die tatsächliche, pädagogische Wirksamkeit der Waldorfschulen lässt an einigen Stellen zu wünschen übrig, was eher die Skepsis gegenüber der Waldorfpädagogik bedient.

Zum anderen wirken die *besonderen Arbeitsbedingungen an Waldorfschulen* auf potentielle Lehrer:innen offensichtlich nicht attraktiv genug. Dies mag an Schwierigkeiten liegen, die in der Selbstverwaltung unter Gleichberechtigten entstehen. Zudem führen die Arbeitsanforderungen an Lehrkräfte oftmals zu Überforderungen und Überlastungen, die darauf zurückzuführen sind, dass viele Lehrer:innen sich als Einzelkämpfer verstehen und meinen, ihre Verantwortung allein tragen zu müssen.

Die deutlich geringeren Gehälter gegenüber den Regelschulen sind dabei nicht gerade hilfreich. Vielmehr führen sie mit den anderen Faktoren eher zu einer Fluktuation der Lehrkräfte an Waldorfschulen.

Gleichwohl haben alle Waldorfschulen die Möglichkeit, die skizzierten Schwächen zu überwinden und neue Kolleg:innen zu gewinnen. Dafür müssen sie keinen Staat oder Eigentümer um Erlaubnis fragen; jedes Kol-

legium kann sofort beginnen. Die Kollegien müssen sich nur auf den Weg machen, *Bedingungen für eine* ***intensivere Zusammenarbeit*** *zwischen den Lehrer:innen zu schaffen.* Denn eine intensivere Zusammenarbeit kann die pädagogische Wirksamkeit der Waldorfschulen verstärken. Sie kann zudem dafür sorgen, dass sich alle Beteiligten noch mehr als *Gestalter ihrer Arbeitsbedingungen* und die Schule als *gemeinsame* Verantwortung *erleben*. Diese drei Wirkungen könnten dann so ausstrahlen, dass sich deutlich mehr potentielle Lehrer:innen angezogen fühlen, die einen Ort suchen, wo sie für sich wie für andere etwas pädagogisch Sinnhaftes, Bedeutendes vollbringen können.

Die Notwendigkeit, neue Wege in der kollegialen Zusammenarbeit einzuschlagen, zeigt sich auch an Situationen aus dem Schulalltag, die auf vorhandene Schwächen in der bisherigen Zusammenarbeit und Selbstverwaltung hinweisen. Ein paar Beispiele sollen dies beleuchten.

- Manche Eltern an einer Schule stellen fest, wie ähnlich die Lerninhalte ihrer Kinder sind, obwohl sie in unterschiedlichen Klassenstufen unterrichtet werden. Lehrer:innen ist dies jedoch oft nicht bekannt, weil sie sich darüber zu wenig mit anderen Kolleg:innen austauschen.

- Bei der Erstellung des Stundenplans wollen Kolleg:innen nur in Fächern und Altersstufen eingesetzt werden, die in ihrem Arbeitsvertrag stehen. Ihr Einsatzbereich ist dauerhaft festgelegt. Da der Stundenplaner diese Arbeitsverträge erfüllen muss, stellt er den Gesichtspunkt eines pädagogisch-hygienischen Tagesablaufes zurück. Der Stundenplan ist insofern mehr für die Kolleg:innen als für die Schüler:innen gemacht. Arbeitsverträge werden der Waldorfpädagogik übergeordnet.

- Die Umverteilung von Unterrichtsstunden zwischen Fächern aus *pädagogischen Gründen* kommt in der Regel nicht vor. Wird eine solche Umverteilung doch einmal ein Thema unter Lehrer:innen, so überwiegt die Tendenz, die pädagogische Bedeutung des eigenen Fachs hervorzuheben, um keine Stunden hergeben zu müssen. Man hat in erster Linie das eigene Fach, den eigenen Arbeitsvertrag und das eigene Einkommen im Blick. Unterrichtsstunden werden wie persönliches Eigentum behandelt. Es dominiert die Tendenz, den eigenen Arbeitsbereich für sich einzurichten und gegen Veränderungsbestrebungen von außen

zu verteidigen. Pädagogische Innovationen scheitern oftmals an dieser selbstbezogenen Haltung.

- Unterschiedliche Anforderungen der Fächer, z. B. hinsichtlich Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, lassen sich in der Regel nicht besprechen – auch wenn jeder einsehen kann, dass unterschiedliche Fächer unterschiedlichen Aufwand mit sich bringen. Die Aufwandsvorteile für bestimmte Fachbereiche ergaben sich aus der Festlegung, dass jede Unterrichtsstunde gleich wichtig, also gleich zu bezahlen sei – unabhängig von ihrem Aufwand.[1] Wird jedoch der unterschiedliche Aufwand auch nur angesprochen, kann es zu massivem Streit kommen. Dabei wissen die Kolleg:innen untereinander oftmals gar nicht, was der andere tatsächlich für seinen Unterricht alles zu tun hat. Geraten manche mit ihrem Arbeitsaufwand jedoch in Not, wird es als persönliches Problem des Betroffenen behandelt.
- Beim notwendigen Umfang an Unterrichtsentlastungen für arbeitsaufwändige Delegationen ist es ähnlich. Sie lassen sich oftmals erst dann sachlich besprechen, wenn sich niemand mehr findet, der diese Aufgaben übernehmen will.

Interessant ist bei solchen Beispielen, die sich vielfach ergänzen ließen, dass sich die Beteiligten mit diesen fragwürdigen Vorgängen und Verhaltensmustern abgefunden haben oder keine Möglichkeit sehen, daran etwas zu ändern. Wie ist es dazu gekommen?

1. Die Idee der Waldorfpädagogik wirkt nicht von selbst

Bekanntlich wollen Waldorflehrer die Fähigkeiten der Schüler:innen auf eine Weise entwickeln, die deren Entwicklungsbedingungen im jeweiligen Lebensalter differenziert berücksichtigt. Auf dieses Ideal soll alle Arbeit und jede Organisation in der Waldorfschule ausgerichtet sein.

Dies geschieht nicht von selbst. Es setzt voraus, dass sich Kolleg:innen nicht nur in ihrer pädagogischen Ausbildung, sondern auch in der alltäglichen Arbeit – auch in der Selbstverwaltung – mit diesem Ideal beschäftigen. Oftmals ist dies nicht der Fall, weil dafür die Zeit fehlt oder weil es vielleicht an dem Wissen mangelt, wie das gemacht werden kann oder weil

es schlicht vergessen wird. Kommt es doch vor, so ist zu bemerken, dass in manchen Einzelheiten des pädagogischen Alltags unter demselben Namen »Waldorfpädagogik« recht unterschiedliche, mitunter gegensätzliche Dinge verstanden werden. Eine gründlichere Betrachtung des pädagogischen Ideals, *das die konkrete Unterrichtspraxis in den Blick nimmt und miteinander verbindet*, findet kaum statt. In manchen Schulen mag an Texten von Steiner gearbeitet werden oder referieren einzelne Lehrer ihr Verständnis von Waldorfpädagogik. Wie sich dies zu den unterschiedlichen Unterrichten und Ansichten der Kolleg:innen verhält, wird dabei weniger beleuchtet, die Betrachtungen bleiben meist im Allgemeinen. In der Regel bleibt diese inhaltliche Arbeit für die tägliche Unterrichtspraxis und die Wechselwirkungen der Unterrichte folgenlos. Manche Kolleg:innen ziehen daraus sogar den fragwürdigen Schluss, dass jede Lehrkraft ihre eigene Waldorfschule praktiziere.

2. Die Selbstorganisation der Schulen wird strukturell als Beiwerk angelegt

Angehende Lehrer:innen in Süddeutschland machten bei ihren Praktika an verschiedenen Waldorfschulen immer wieder dieselbe Erfahrung: Kollegien gehen nicht mit Freude in Konferenzen und Delegationen, sondern erleben sie als unangenehme Pflicht. Man kann dies – durchaus zurecht – als Problem jedes einzelnen Kollegen ansehen und entsprechend Überlegungen anstellen, wie sich Lehrer:innen z.B. in den Konferenzen verhalten sollten.[2] Die genannten Erfahrungen zeigen allerdings, dass diese Hinweise nicht ausreichen. Es wird nicht genügend untersucht, wie eine distanzierte, ja ablehnende Haltung gegenüber Selbstverwaltung durch unsachgemäße Selbstverwaltungsstrukturen verursacht und zu einer schlechten Gewohnheit geworden ist. Und dieser Mangel an effektiven Strukturen ist darauf zurückzuführen, dass die Bedeutung der Selbstverwaltung für die Pädagogik nach wie vor unterschätzt wird. Fast jeder erlebt sich in erster Linie als Lehrkraft und nicht als Gestalter der Schule. Unterrichte gelten als Kern der Schule, die Selbstverwaltung wird als ein hinzukommendes, eher lästiges Beiwerk empfunden. Entsprechend werden Selbstverwaltungsstrukturen nicht wichtig genug genommen. Ein paar Symptome sollen dies verdeutlichen:

- Konferenzen werden zeitlich an den Rand / in die Nacht gedrängt
- Es kommt – aufgrund mangelhafter Konferenzleitung – zu langen Konferenzen ohne klare Ergebnisse. Die Teilnahme an Konferenzen wird beliebig, weil sie – vor diesem Hintergrund – nicht durchgesetzt werden kann
- Es bleibt Kolleg:innen selbst überlassen, ob sie sich in Selbstverwaltungsaufgaben qualifiziert fortbilden oder nicht
- Für die Arbeit in Delegationen fehlt es ebenso an Qualitätsmaßstäben wie an Fähigkeiten. Dies kann zu langwierigen oder unbefriedigenden Entscheidungsprozessen führen
- Delegationstätigkeiten werden oftmals gar nicht oder nur gering vergütet – im Unterschied zu den Unterrichten
- Es wird oftmals von Kollegien akzeptiert, wenn Kolleg:innen keine Bereitschaft zeigen, Selbstverwaltungsaufgaben zu übernehmen
- Auch in den Ausbildungsgängen für Waldorfpädagogen führt die Qualifikation für Selbstverwaltungstätigkeiten ein Schattendasein, das allerdings von den Schulen – aus genannten Gründen – kaum bemerkt wird
- Es bildet sich ein Teufelskreis: Kollegien erleben die Selbstverwaltung als mühsam und ineffektiv. Das führt dazu, sie als nebensächlich zu behandeln und entsprechend wenig Erwartungen an sie zu stellen. In der Folge geben sich die Kollegien wenig Mühe, die Qualität der Selbstverwaltungsarbeit zu steigern; wodurch sie weiterhin unter ihren Möglichkeiten bleibt.

3. Die pädagogische Zusammenarbeit der Lehrer:innen bleibt <u>strukturell</u> eine Nebensache

Auf drei strukturelle Mängel soll hier aufmerksam gemacht werden, die dazu führen, dass die pädagogische Zusammenarbeit an Waldorfschulen nur eine geringe Wirksamkeit entfaltet.

Chronischer Zeitmangel durch zu große Unterrichtsdeputate

Lehrer:innen haben mit ihren Unterrichten und Klassen jede Menge zu tun. Mit 22 – 25 Deputats-Stunden pro Woche kann jeder das Gefühl haben, mit seinen eigenen Aufgaben so beschäftigt zu sein, dass er mit Fug und Recht *selbst entscheiden* können müsse, wie viel Zeit er sich noch für weitere schulische Anforderungen nimmt. Dies ist die gängige Legitimation zum pädagogischen Einzelkämpfertum. In der Folge wird nicht nur die Selbstverwaltungsarbeit gering gehalten, sondern auch die kollegiale Zusammenarbeit, die das Unterrichten direkt betrifft. Gemeint sind z. B. Klassenkonferenzen und Fachbereichstreffen, gegenseitiges Hospitieren und Besprechen der Unterrichte, Lerninhalte, Methoden und pädagogische Ziele, kontinuierliche Fortbildungen in der Schule, aber auch die regelmäßige Elternarbeit. All diese Dinge kosten reichlich Zeit. Fast alle Kolleg:innen haben deshalb gegenseitig Verständnis, wenn diese pädagogische Zusammenarbeit gering bleibt. Damit bleiben allerdings die Möglichkeiten, sich in den *konkreten Unterrichten* gegenseitig zu unterstützen und die pädagogische Wirksamkeit gemeinsam zu verstärken, ungenutzt. Zudem führt dieses Einzelkämpfertum zu fragwürdigen Symptomen:

- Gegensätzliche pädagogische Methoden und Ansprüche der Lehrer:innen
- Unzufriedenheiten und Konflikte zwischen Kolleg:innen, die nicht oder unzureichend bearbeitet werden
- Mängel in den Unterrichten, die nicht erkannt werden – oder bekannt sind, jedoch nicht bearbeitet werden
- Unzufriedenheiten hinter Abmeldungen von Schüler:innen werden nicht bemerkt
- Überforderungen und Erschöpfungen werden nicht oder zu spät bemerkt
- Eltern und Schüler:innen beteiligen sich zu wenig an der Schule, werden aber auch zu wenig einbezogen

- Schüler:innen können nicht auf andere Schulen wechseln, weil sie an der Waldorfschule zu wenig gelernt haben

Lehrer unterrichten ihre Klassen und Fächer in der Regel allein

Von der Kernaufgabe der Schule, dem Unterrichten, bekommt außer dem Lehrer:innen niemand anderes etwas unmittelbar mit. Lehrer:innen begegnen sich nicht im Unterricht. Jeder ist strukturell auf sich allein gestellt. Viele wissen nicht voneinander, was und wie sie tatsächlich unterrichten. Sie wissen damit auch nicht, wie sie und ihre Unterrichte *zusammen* auf die Schüler:innen wirken. Im Grunde wissen diese darüber besser Bescheid als die verantwortlichen Lehrer:innen. Wenn Schüler:innen sich z. B. beschweren, dass sie insgesamt zu viel Hausaufgaben bekommen, bemerken die Verantwortlichen zwar, dass ihr Unterricht mit anderen Unterrichten zusammenhängt. Aber oft folgt daraus nur der allgemeine Hinweis unter den Kolleg:innen, nicht zu viel Hausaufgaben zu geben und jedem/r bleibt dann wiederum allein überlassen, was er/sie damit macht. Das Beispiel zeigt, wie schwer es ist, das gemeinsame pädagogische Wirken bewusst zu greifen, wenn jeder meint, für seinen Unterricht allein verantwortlich zu sein. Dies ließe sich durch zahlreiche weitere Beispiele ergänzen, insbesondere hinsichtlich der Zusammenhänge entlang des horizontalen wie vertikalen Lehrplans, die nur wenig im Bewusstsein sind.

Da also fast alle Lehrer:innen ihren Unterricht alleine geben, ist es für sie selbstverständlich, dass jeder für seinen Unterricht allein verantwortlich sein soll und sich jeder um *seine Aufgaben allein kümmern* sollte. Das kann Lehrer:innen dazu verleiten, *nur die eigenen Kriterien* als maßgeblich für den Unterricht anzusehen, und führt in der Praxis beispielsweise dazu, dass

- Unterricht ungenügend vorbereitet wird
- die dreigliedrige Grundstruktur des Hauptunterrichts entweder nicht gekannt oder nicht angewendet wird
- Schüler:innen wenig üben und zu wenige Fähigkeiten ausbilden
- sich Schüler:innen langweilen und die Lust an der Schule verlieren

Die Lehrkraft selbst bemerkt solche Vorgänge vielleicht gar nicht. Sie handelt nach bestem Wissen und Gewissen. Es geht dabei um blinde Flecken, die selbst schwer zu entdecken sind und deren Bearbeitung und Behebung deshalb einer intensiveren Zusammenarbeit bedarf, um erkannt zu werden.

Zudem verhindert eine falsch verstandene »Eigenverantwortung«, die sich nur auf den eigenen Unterricht bezieht, dass Kolleg:innen auch *Verantwortung füreinander,* also auch den fremden Unterricht übernehmen. Das ist aber notwendig, wenn eine *gemeinsame pädagogische Verantwortung* der Lehrer:innen für die Schüler:innen entstehen soll.

Das Machtgefälle zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen / Eltern

Kollegien entscheiden, welche Lehrer:innen eine Klasse unterrichten, und Schüler:innen wie Eltern müssen dies hinnehmen. Die Lehrkraft entscheidet dann selbst, wie sie den Unterricht macht und was sie von den Schüler:innen verlangt. Denn Lehrplanangaben an Waldorfschulen gelten nicht als Norm, sondern als Richtlinie. Diese Macht der Lehrkraft wird in Waldorfschulen selten problematisiert. Denn sie lässt sich leicht damit begründen, dass jeder die Freiheit haben müsse, wie er eigenverantwortlich pädagogisch wirken kann. Niemand soll von außen hineinreden können. So berechtigt dies einerseits erscheint, der Schutz dieser pädagogischen Freiheit bewirkt notwendig eine strukturelle Macht der Lehrkräfte gegenüber den Schüler:innen und den Eltern. Diese Macht erlaubt es ihnen, sich gegenüber Schüler:innen und Eltern eigenwillig durchzusetzen. Schüler:innen erleben dies an verschiedenen Stellen von ihrer problematischen Seite:

- In Zeugnissen stehen mitunter persönlich übergriffige Formulierungen
- Korrekturen von Schülerarbeiten dauern lange oder erfolgen gar nicht
- Schüler:innen werden in der Ansprache verletzt
- Der Wunsch von Eltern nach mehr Informationen und Austausch über den Unterricht wird zurückgewiesen und dies ggf. mit der eigenen Arbeitsbelastung gerechtfertigt

- Kritik oder Beschwerden von Schüler:innen und Eltern werden von Lehrer:innen nicht genügend ernst genommen – ob darauf eingegangen wird, bleibt ihrer »Freiheit« überlassen.

Für die Schüler:innen können diese Verhaltensweisen ggf. gravierende Folgen für ihre schulische und weitere Biographie haben. Trotzdem werden sie meist von Schüler:innen und Eltern hingenommen, weil diese gegenüber den Lehrkräften strukturell in der schwächeren, da abhängigen Position sind. Wer meint, sie könnten sich ja beschweren, unterschätzt, wie sehr Schüler:innen auf die Bewertungen der Lehrer:innen angewiesen sind und dass Schüler:innen und Eltern befürchten, im schulischen Alltag benachteiligt zu werden. Zudem wissen Eltern, die im Unterricht nicht dabei sein können, in der Regel viel zu wenig, um sich ein Urteil zu bilden. Für sie ist der konkrete Unterricht eine »black box«, in den sie keinen unmittelbaren Einblick bekommen, sondern auf die Äußerungen der Lehrkraft oder ihres Schulkindes angewiesen sind. Das drängt sie von vornherein in die Defensive. Trauen sich Eltern dann doch, ihre Sorgen oder Fragen gegenüber den Lehrer:innen zu äußern, sind sie auf deren guten Willen und Verständnis angewiesen. Die wenigsten wagen es aus den genannten Gründen, die Schulleitung zu informieren. Kollegien bekommen oftmals nicht mit, wie es den Schüler:innen bzw. Eltern tatsächlich geht. Wenn sich aber nichts ändert, bleibt nur die Möglichkeit, die Schule zu wechseln. Das stellt allerdings für Eltern eine große Hürde dar, wenn es z. B. keine Alternativen gibt oder weil Schüler:innen dies einfach nicht wollen.

Schüler:innen und Eltern sind darauf angewiesen, dass sich die Kollegien um mögliche Mängel im Unterricht oder Fehlverhalten von Lehrer:innen – die natürlich auftreten können – durch intensive Zusammenarbeit kümmern und dabei bemühen, immer wieder die Perspektive der Schüler:innen und Eltern einzunehmen. Das notwendige Machtgefälle bedarf eines strukturell angelegten Ausgleichs: der intensiven, gegenseitigen Wahrnehmung der pädagogischen Arbeit unter den Kolleg:innen.

Neue Wege für mehr Zusammenarbeit in den Waldorfschulen

Aus den vorigen Überlegungen ergeben sich vier Gesichtspunkte, wie Kollegien ihre Zusammenarbeit und pädagogische Wirksamkeit substanziell verbessern können und damit auch für neue Lehrkräfte attraktiver werden:

1. Die Notwendigkeit einer effektiven Selbstverwaltung von Schulen

»Jeder Unterrichtende hat für das Unterrichten nur so viel Zeit aufzuwenden, daß er auch noch ein Verwaltender auf seinem Gebiete sein kann. Er wird dadurch die Verwaltung so besorgen, wie er die Erziehung und den Unterricht selbst besorgt.«[3]

Mit diesen Worten bestimmt R. Steiner kurz und knapp das Grundverhältnis von Unterrichten und Verwalten. Für jeden Lehrer sind es von vornherein zwei gleichwertige Berufe in einem. In ihrem Umfang begrenzen sich beide Tätigkeiten wechselseitig. Steiner betont interessanterweise, dass *die notwendige Verwaltungszeit die maximale Unterrichtszeit* vorgibt und nicht umgekehrt. Für den Impuls der selbstverwalteten Waldorfschule gehört die Verwaltungsarbeit demnach elementar zur Schule. Zudem macht sie einen Teil der pädagogischen Wirksamkeit der Lehrer:innen aus. Da eine Lehrkraft als ganzer Mensch vor der Klasse steht, wirkt eben auch auf die Kinder und Jugendlichen, ob jener gut verwalten kann und ob ihm das wichtig ist.

Dafür sind strukturelle Veränderungen notwendig, die das ganze Kollegium dazu anhalten, sich genügend um Selbstverwaltungsprozesse zu kümmern.

Regelmäßige Schulung der Mitarbeiter als Bedingung für Selbstverwaltung

Für *jede* Schule ist es wichtig, dass sich *alle* Lehrer:innen regelmäßig schulen, um qualifizierte Methoden und Verfahren der Selbstverwaltung zu erlernen und regelmäßig zu üben. Kollegien, die die Wichtigkeit dieser Arbeit erkannt haben, werden sie mit derselben Verbindlichkeit versehen wie das Unterrichten, das auch nicht auf bloßer Freiwilligkeit beruht. Das be-

deutet, dass diese Schulen genügend Zeit und Geld für regelmäßige, längere und qualitativ hochwertige Schulungen aufbringen, damit sie zu einer guten Gewohnheit werden und effektiv sein können.

Ergänzend dazu sind regelmäßige Supervisionen bei Gesprächen, Konferenzen, Unterrichten und Coaching-Treffen mit individuellen Rückmeldungen (Feedbacks) viel versprechende Mittel, um als Lehrer:in dasjenige zu lernen, was durch Selbstschulung nicht gelingt.

Diese Schulungen fördern auch die wichtigste Fähigkeit für die kollegiale Zusammenarbeit: Das *gegenseitige Interesse an der Entwicklung des Anderen.* Mit diesem gegenseitigen Interesse lassen Kolleg:innen untereinander gerne und jederzeit bei sich hospitieren. Sie geben sich gegenseitig ein ehrliches, wertschätzendes »Feedback« und wissen, wie man das richtig macht. Sie fragen und bekommen gesagt, was andere Kolleg:innen, aber auch Eltern und Schüler von ihnen erwarten. In der Folge wissen sie dann untereinander genau, was der Andere im Unterricht macht und wollen durch *konkrete Absprachen über ihre Unterrichte die pädagogische Verantwortung gemeinsam verwirklichen.* Schließlich könnten sie bemerken, wie viel Freude das machen kann.

Einrichtung effektiver Selbstverwaltungsorgane

Des Weiteren können Selbstverwaltungsprozesse dadurch aufgewertet werden, dass die verantwortlichen Delegationen nicht nur ausreichend geschult sind und Entscheidungskompetenz für ihre Aufgaben haben. Vielmehr müssen sie auch genügend vergütet werden bzw. Zeit für ihre Arbeit bekommen (als Anrechnung von Unterrichtsstunden) und durch gründliche Rechenschaftsberichte in ihrer Arbeit gewürdigt werden.

Einrichtung einer effektiven Personalarbeit

Selbstverwaltete Schulen bedürfen einer professionellen Personalarbeit durch besonders geschulte Persönlichkeiten. Diese fühlen sich als Vertreter der Schule dafür mitverantwortlich, wie es jedem Lehrer an der Schule geht. Zu ihren elementaren Aufgaben gehört neben der Einstellung und Einarbeitung der Kolleg:innen auch deren Unterstützung im Alltag, die Qualifizierung für neue Aufgaben in der Schule, die Würdigung ihrer Leis-

tungen und Hilfe in schwierigen Situationen sowie die Förderung von Zusammenarbeit mit anderen. Regelmäßige Mitarbeitergespräche bilden dafür die wesentliche Grundlage.

Regelmäßige professionelle Hilfe bei psychosozialen Veränderungsblockaden und Konflikten

Kollegien verbessern sich in ihrer Zusammenarbeit, wenn jede Lehrkraft bereit ist, wirklich an sich selbst zu arbeiten und sich weiter zu entwickeln. Dies sollte eigentlich Lehrer:innen an Waldorfschulen nicht schwerfallen, insofern ein Leitspruch der Waldorfpädagogik darin besteht, Schüler:innen durch Selbsterziehung zu erziehen. Tatsächlich benötigen viele für diese persönliche Entwicklung eine Unterstützung von außen. Dies ist um so mehr der Fall, wenn innere Blockaden oder Ängste, die vielleicht auf schlechten Erfahrungen beruhen, persönliche Verhaltensänderungen erschweren. Daneben bilden (schwelende) Konflikte zwischen Kolleg:innen ein zweites großes Hindernis für Veränderungen in der Zusammenarbeit. Sachgemäß wäre es, wenn sich Schulen in diesen Fällen professionelle Hilfe durch Entwicklungsbegleiter holen, die darin Erfahrung haben, solche Blockaden aufzulösen.

2. Die Reduzierung der Unterrichtsdeputate

Es ist interessant, welche zeitlichen Bedingungen R. Steiner für die Unterrichte der Lehrer ursprünglich als sinnvoll ansah:

»12 (Zeit-) Stunden ist genügend für den Lehrer. Das ist achtstündiger Arbeitstag mit der Vorbereitung.«[4]

Diese Zeitangabe bezog sich damals auf eine 6-Tage-Woche. Umgerechnet entspricht diese Angabe etwa 2,7 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten) pro Tag oder 13,5 Unterrichtsstunden pro 5 Tage-Woche. Es wird damit deutlich, welches Gewicht Steiner auf die Tätigkeiten gelegt hatte, die dem Unterricht zuarbeiten, denn es blieben dafür noch sechs Stunden tägliche Vorbereitungszeit, zu der auch Zeiten für die kollegiale Zusammenarbeit hinzugezählt werden können.

An Waldorfschulen unterrichten Lehrer:innen teilweise bis zu 25 Unterrichtsstunden pro Woche (bzw. 5 pro Tag). Sie sind damit weit von Steiners Angabe entfernt. Natürlich hat dies auch finanzielle Gründe, die geklärt werden müssen.[5] Es ist trotzdem fraglich, ob dies rechtfertigt, die Unterrichtsdeputate in einem solchen Maße höher anzusetzen und damit die pädagogische Zusammenarbeit und Wirksamkeit der Waldorflehrer erheblich einzuschränken.

Denn eine stärkere kollegiale Zusammenarbeit bedarf genügend Zeit. Wird die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Deputat deutlich gesenkt, so könnten in diesen frei werdenden Zeitfenstern sich die Kollegien einerseits in ihren Selbstverwaltungstätigkeiten schulen (s. o.) und andererseits ihre pädagogische Zusammenarbeit intensivieren.

3. Pädagogische Teams als Grundlage für intensive pädagogische Zusammenarbeit

Wann ist pädagogische Zusammenarbeit effektiv? Wenn sie konkrete Auswirkungen auf die einzelnen Unterrichte hat. Dies kann zum Beispiel gelingen, wenn sich pädagogische Teams über Klassenstufen und Fachbereiche hinweg regelmäßig (mindestens wöchentlich) treffen, um verschiedene pädagogische Arbeitsfelder zu bestellen, die neben der grundlegenden Erarbeitung richtiger pädagogischer Begriffe immer auf die konkreten Unterrichte und die aktuellen Klassensituationen ausgerichtet sind. Aber auch klassenbezogene Teams könnten dienlich sein, effektiv voneinander zu lernen, wie die Unterrichte und der Kontakt zu den Schüler:innen sich verbessern ließen oder wie die Einzellehrpläne der Fächer konkret miteinander abgestimmt werden könnten. Der pädagogischen Zusammenarbeit könnte dabei eine solche Effektivität verliehen werden, dass sie sich – neben den Unterrichten – als gleichwertiger Kernbereich der Schule etabliert. Und sie könnte dazu führen, dass das Ideal der Waldorfpädagogik die unterschiedlichsten Lehrer:innen und ihre Unterrichte harmonisch wirksam miteinander verbindet.

Solche Teams könnten sich auch eine häufigere und intensivere Einbeziehung der Eltern in die pädagogische Arbeit zur Aufgabe machen und die Klassenlehrer dabei unterstützen. Vermittlung der allgemeinen Menschenkunde, regelmäßige Erläuterung der Unterrichte und ihrer Inhalte,

gemeinsamer Austausch über die beobachtbaren Entwicklungsprozesse bei Schüler:innen helfen allen Beteiligten bei ihren jeweiligen erzieherischen Aufgaben.

4. Die Finanzierung effektiver Selbstverwaltung und kollegialer Zusammenarbeit

Unter den Bedingungen, die eine effektive Selbstverwaltung und intensivere Zusammenarbeit der Waldorfschulen verhindern, bilden die geringen finanziellen Mittel der Waldorfschulen sicherlich ein großes Hindernis. Wie kann eine Schule die Reduzierung der Unterrichte pro Deputat bei gleichzeitiger Ausdehnung der Selbstverwaltung und kollegialen Zusammenarbeit bezahlen? Woher soll das zusätzliche Geld kommen, das in beträchtlichem Maße in die Arbeit der Lehrer:innen fließen soll?

Diese Fragen sind berechtigt, denn es macht keinen Sinn, sich neue Strukturen in einer Schule auszudenken, ohne eine nachhaltige Finanzierung zu gewährleisten. Gleichwohl lässt sich diese Frage nur sinnvoll beantworten, wenn Kollegien tatsächlich ihren Status quo verlassen und damit ihre Prioritäten in der Selbstorganisation der Schulen verändern wollen. Dann werden sie Wege zu einer nachhaltigen Finanzierung finden. Drei Beispiele sollen dazu angeführt werden.

Wenn Schulen zukünftig ihre Ausgaben für Schulbauten auf das unbedingt Nötige reduzieren, können größere finanzielle Mittel für die Arbeit der Kolleg:innen frei werden. Schaut man auf den pädagogischen Wirkungsgrad dieser beiden Bereiche, sollte die Entscheidung leichtfallen, denn Lehrer:innen sind pädagogisch um ein Vielfaches wirksamer als Gebäude.

Eine weitere Möglichkeit bietet sich an, wenn Schulen ihre bisherige Stundentafel überdenken. Die Frage dazu lautet: Was würden die Schüler:innen verlieren, wenn insgesamt weniger Unterrichtsstunden angeboten würden, und was würden sie zugleich gewinnen, wenn die verbliebenen Unterrichtsstunden besser vorbereitet, hygienischer angelegt und durch pädagogische Zusammenarbeit der Kolleg:innen insgesamt wirkungsvoller wären? Eine solche Betrachtung mag manche vielleicht irritieren. Schaut man jedoch ehrlich darauf, wie und unter welchen Bedingungen manche Unterrichtsstunden ablaufen, mag man sich doch fragen, ob

ein freies Spiel im Hort nicht pädagogisch sinnvoller und zugleich kostengünstiger wäre. Natürlich müssten die Eltern eine Reduzierung von Unterrichtsstunden mittragen. Das ist durchaus möglich, wenn die Lehrer:innen es ernst damit meinen, die pädagogische Wirksamkeit der verbliebenen Stunden deutlich zu erhöhen.

Wenn Kollegien ihre Prioritäten in der Schule in diesem Sinne neu ausrichten und zielgerichtet ihre pädagogische Wirksamkeit steigern wollen, sollte es gut möglich sein, dafür finanzielle Förderer zu finden, auch in der Elternschaft, die zusätzliches Geld für die Stärkung der Pädagogik der Schule ausgeben, statt in Nachhilfeunterrichte. Es käme darauf an, dass die Lehrerkollegien den Eltern wirklich einen pädagogischen Mehrwert in Aussicht stellen können. Dies wird in erster Linie davon abhängig sein, ob Kolleg:innen sich gegenseitig bestärken, neue Wege zu gehen.

An mehr kollegialer Zusammenarbeit führt kein Weg vorbei!

Die Qualität selbstverwalteter Schulen steht und fällt mit der Qualität der Zusammenarbeit ihrer Lehrer:innen. Dafür müssen diese sich schulen, Qualität entsteht nicht von selbst. Diese Schulung benötigt Geld, Zeit und fachliche Unterstützung als verbindliche Strukturen.

Schulen sind gefordert, eine deutliche Intensivierung der Zusammenarbeit in der gesamten Einrichtung zu initiieren, denn Schule ist eine Gemeinschaftsaufgabe.

Werden dafür die passenden Maßnahmen konsequent durchgeführt und die erforderlichen Strukturen geschaffen, kann die kontinuierliche, gegenseitige Unterstützung in einem Kollegium zu einer guten Gewohnheit werden, die kein Beteiligter mehr missen möchte und die eine Arbeitsstimmung erzeugt, die potenzielle Lehrer:innen anzieht. Letztendlich kommt sie denjenigen zugute, die darauf elementar angewiesen sind und für die die ganze Veranstaltung letztlich gemacht wird: den Schülerinnen und Schülern.

Wolfgang Rau
- Freie Waldorfschuhe Kassel
- Mitarbeit im Institut für soziale Gegenwartsfragen, Stuttgart

Anmerkungen

1 Diese Setzung wird oftmals damit gerechtfertigt, dass »Arbeit nicht bezahlt werden dürfe«, worauf schon Steiner hingewiesen habe. Diese Rechtfertigung beruht auf einem Missverständnis. Steiner meinte damit, dass über die Höhe des Einkommens nicht der Arbeitsmarkt mittels Angebot und Nachfrage entscheiden dürfe, was dadurch entsteht, dass sich Arbeitnehmer an Arbeitgeber am Arbeitsmarkt verkaufen müssen. Steiner stellte dem das freie Vertragsverhältnis zwischen allen Arbeitenden gegenüber, in dem die Höhe der Einkommen gleichberechtigt vereinbart wird. Dabei darf der Arbeitsaufwand neben anderen Faktoren durchaus ein Kriterium für die Höhe des Einkommens sein. Weitere Ausführungen siehe Rau, Wolfgang: »Die Vereinbarung von Arbeit und Einkommen an Waldorfschulen – eine Strukturfrage« in Lehrerrundbrief 108, S. 60 – 82, Februar 2019

2 Vgl. Christoph Wiechert (2011): Lust aufs Lehrersein?! 2. Auflage. S. 31 – 42. Verlag am Goetheanum, Dornach 2011

3 Steiner, Rudolf (1976): Die Kernpunkte der sozialen Frage. 6. Auflage. GA 23. S. 9. Rudolf Steiner Nachlassverwaltung. Dornach/Schweiz

4 Steiner, Rudolf (1962): Konferenzen Rudolf Steiners mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 – 1924. Heft 1. Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung. Dornach/Schweiz, S. 2

5 Siehe weiter unten im 4. Abschnitt

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Beate Spehr-Bechinger

Eurythmie über ZOOM in der Lehrerbildung; ein Erfahrungsbericht[1]

Hätte man mich vor einem halben Jahr gefragt, ob es möglich ist, Eurythmie online zu unterrichten, so hätte ich, ohne viel nachzudenken, geantwortet: »Nein!«, lässt sich doch beinahe alles, was mir für den Eurythmieunterricht wesentlich erscheint, ohne reale Begegnung nicht vermitteln.

Während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 fielen am Kasseler Lehrerseminar alle Lehrveranstaltungen ersatzlos aus, weil wir in unserer technischen Ausstattung noch nicht auf Distanzunterricht eingerichtet waren.

Im September und Oktober 2020 war es uns dann möglich, Präsenzveranstaltungen durchzuführen. Als während eines Blockseminars im Oktober der erste Coronafall auftrat, diskutierten wir im Kollegium darüber, ob wir, gegebenenfalls, Anthroposophie-Seminare online anbieten würden. Es wurde hitzig debattiert, die Positionen gingen von eindeutiger Ablehnung bis: »Lasst es uns ausprobieren!« Auch im Falle der Vermittlung anthroposophischer Inhalte hatten wir den Eindruck, dass das, worauf es ankommt – wie das direkte Gespräch, der lebendige Austausch, welcher Gedankenbewegungen ermöglicht, die an die Schichten rühren, um die es in den anthroposophischen Seminaren geht – dass all das nicht eintreten kann, wenn der gemeinsame Resonanzraum fehlt.

Ab November sahen wir uns dazu gezwungen, Anthroposophie-Seminare online zu unterrichten, schlicht aus dem Grund, dass die wal-

dorfpädagogischen Grundlagen ansonsten innerhalb des Studiums wegfallen würden.

Eurythmie online zu unterrichten kam mir nicht in den Sinn.

Im Dezember unterhielt ich mich mit einer alleinlebenden, 84-jährigen Freundin darüber, wie sie ihren Tag im Lockdown gestaltet. Sie berichtete mir, dass sie morgens um 7.15 Uhr mit der Frühgymnastik des BR ihren Tag begänne und daran anschließend mit dem Tai-Chi-Angebot fortsetze: *»Und stell Dir vor, es funktioniert! Ich spüre den Energiefluss tatsächlich, wenn ich die Übungen mitmache!«* Das war der Auslöser. Wieso sollte ich noch zögern, wenn in diesen Zeiten Chi-Gong, Tai-Chi, Yoga u. a. m. über das Netz unterrichtet wird?

Im November konnte ich während eines Zoom-Seminars zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik bereits Erfahrungen im Online-Unterrichten sammeln. Die Einschätzung, dass sich anthroposophische Inhalte online nicht vermitteln ließen, dass sich keine fruchtbaren Gespräche ergeben würden, dass auch ein gedankliches Vertiefen nicht möglich wäre, sah ich nicht in dem Maße bestätigt wie ich befürchtet hatte.

Erste konkrete Erfahrungen

Eine Gruppe von Sportlehrer*innen des Blockstudiums war im Januar meine erste Gruppe, mit der ich Erfahrungen in Eurythmie online sammeln konnte. Die 16 Teilnehmer*innen unterrichtete ich täglich von 8.00 – 11.00 Uhr: 15 Minuten Bewegungsübungen und Eurythmie, 90 Minuten Einführung in die anthroposophische Wesensgliederkunde, 30 Minuten Pause, 30 Minuten Eurythmie, 15 Minuten Rückblick und Fragen zu den Übungen. Das Konzept, das anthroposophische Seminar mit eurythmischen Übungen ein- und auszuleiten, regte die Leiterin unseres Sportstudienganges, Gerlinde Idler, an.

Den Tag mit Bewegungsübungen zu beginnen kam den Sportlehrer*innen, wie zu erwarten, entgegen. Nach einem Warming-up gingen wir zu Übungen aus dem Chi-Gong und zu eurythmischen Übungen über, beispielsweise »Ich denke die Rede«, die eine andere Erlebnisdimension der anthroposophischen Inhalte ermöglichen mochten.

Nach der Pause folgte die ca. 30-minütige Eurythmie-Einheit. Dabei ging es beispielsweise um Übungen wie »I A O«, das eurythmische Schreiten, den Fünfstern, Bejahung und Verneinung, A-H, Liebe-E, Hoffnung-U, Erüben einzelner Lautqualitäten und anderes mehr.

All dies sind Übungen aus dem Bereich, der früher als »hygienische Eurythmie« bezeichnet wurde und heute, insbesondere durch Christiane Hagemann und Michael Werner erweitert und vertieft wurde und von ihnen mit dem passenden Begriff »Vitaleurythmie« bezeichnet wird.

Wie kann nun der Unterschied des Online-Unterrichts zum Unterricht in Präsenz charakterisiert werden?

Ganz Vieles, was wesentlich ist, entfällt hierbei: Es gibt keinen gemeinsamen Bewegungsraum, keinen zu bildenden Stimmungsraum, kein Miteinander, keinen gemeinsamen Flow, keine Resonanz und nicht die Gunst oder Gnade des gemeinsamen Augenblicks, um nur einiges zu nennen.

Beim Präsenzunterricht kommen wir gewöhnlich mit einem Konzept, einer Vorbereitung. Dann sehen wir vielleicht nur eine*n Teilnehmer*in, die*der mit der Übung nicht zurechtkommt oder gerade etwas ganz anderes braucht, als wir angeboten haben. Wir greifen zu einer anderen Übung, die uns aus der Wahrnehmung zukommt, wenn wir uns in die Teilnehmenden einfühlen. Anschließend kehren wir vielleicht zu unserm Konzept zurück. Unter Umständen nimmt die Stunde jedoch einen völlig anderen Verlauf als geplant. Die »eingeschobene« Übung hat uns auf einen anderen Pfad geführt, der für die heutige Stunde stimmig zu sein scheint.

Ganz anders ist es beim Online-Unterricht: Ich hatte zunächst einen sehr kleinen Bildschirm zur Verfügung. Damit ich wusste, was die Teilnehmer*innen sehen, ob meine Füße und Arme gut zu sehen sind, habe ich »Sprecheransicht« gewählt. Oben am Bildschirm waren auf etwa fünf winzig kleinen »Kacheln« Teilnehmer*innen zu sehen, ein Drittel der Gruppe. Die Bilder waren so klein, dass ich kaum erkennen konnte, wer abgebildet ist. Ich konnte lediglich sehen, ob eine Übung bereits beendet wurde, mehr nicht!

Anfangs starrte ich gebannt auf den Bildschirm und sah immer nur mich selbst. Es war, als schaute ich in einen hohlen Spiegel. Wo sind die Menschen, für die ich das gerade tue? Welche Bedürfnisse haben sie im Moment?

Nach dem ersten Tag musste ich mich noch einmal auf die Gründe besinnen, die mich zu einem derartigen Unterfangen bewegt haben:

Seit nunmehr fast einem Jahr befinden wir uns alle in einem Ausnahmezustand. Viele Menschen leben in Angst, entweder um die eigene Gesundheit oder die Nahestehender, um die eigene Existenz, um Freiheitsrechte, um die Bildung ihrer Kinder und vieles mehr. Eine starke Verunsicherung hat um sich gegriffen. Wir verbringen viele Stunden am Tag sitzend vor dem Bildschirm. Es fehlt an nährenden Erlebnissen, wie wir sie durch reale Begegnungen, durch Präsenzveranstaltungen, durch Kunst, Kultur und Sport erfahren könnten.

Wir drohen innerlich zu schrumpfen, immer grauer und kleiner zu werden. Hier setzt die Eurythmie an! So, wie im gesamten Ansatz der Waldorfpädagogik der gesundende, heilende Aspekt liegt, so auch in der Fülle der verschiedenen Felder der Eurythmie. Vertrauen wir uns der Kraft einzelner Lautqualitäten an, lassen wir diese in uns wirksam werden, so erschließt sich uns ein nährender Quell gesundendender Kräfte.

In der Reflexionsphase am zweiten oder dritten Tag wurde Folgendes geäußert: *»Es ist so still! Mir fehlt die Musik bei den Übungen«*. Ich erklärte, dass wir mit der Kraft einzelner Laute arbeiten würden, versprach jedoch, einige Gedichte zu den Übungen mitzubringen. Ab diesem Zeitpunkt begleitete ich beispielsweise auch die »seelischen Übungen« (Hoffnung-U, Liebe-E, A-H) mit Gedichten, ebenso den Fünfstern, das Schreiten und anderes mehr. Die Teilnehmer*innen äußerten, dass es ihnen helfen würde, besser in die Übungen einzusteigen.

Die zweite und dritte Gruppe

Während der ersten zwei Februarwochen fand das Blockstudium für Oberstufenlehrer*innen statt. Nachmittags gab es für einige Teilnehmer*innen eine längere Pause, in der ich online-Eurythmie als freiwillige Veranstaltung anbot. Etwa sieben Personen nahmen daran teil. Einmal äußerte eine Teilnehmerin: *»Ivo (Name geändert), wo bist du? Ich vermisse Dich so sehr! Ich vermisse Euch alle so sehr! Es ist so traurig, dass jeder für sich allein ist!«*

Die kleine Gruppe »traf« sich dennoch täglich. Dadurch, dass es nur sieben Personen waren und ich mittlerweile einen etwas größeren Bild-

schirm zur Verfügung hatte, sah ich die Einzelnen besser. So konnte ich auch hie und da Hinweise zur Haltung, zum Rhythmus einer Übung geben, etc. Ich löste meinen Blick vom Bildschirm und vertraute darauf, dass ich gesehen wurde.

Im April bot unser Seminar eine Online-Fortbildung für die Kolleg*innen in China an (Fachdidaktik und Anthroposophie in Verbindung mit Eurythmie), organisiert von der Waldorfschule Nanshan, die am Stadtrand von Peking liegt. Einige Kolleg*innen und ich waren in den vergangenen Jahren regelmäßig vor Ort, um Fortbildungen zum Oberstufenunterricht zu geben. Die Menschen dieser Schulgemeinschaft sind zum Teil zu Freunden geworden. An der Online-Fortbildung nahmen sehr viel mehr Menschen teil, die nicht dem uns bekannten Kollegium in Nanshan angehören. Und dennoch hatte es eine große Bedeutung, dass wir einige der Teilnehmer*innen persönlich kannten. Es half, die Distanz ein wenig zu überwinden.

Bevor ich diese Ausführungen abschließe, möchte ich die Teilnehmer*innen zu Wort kommen lassen. Die Rückmeldungen habe ich entweder per E-Mail, durch Feedback-Bögen oder mündlich erhalten.

*»Eurythmist*innen haben oft eine ganz besondere Aura, mit der sie den ganzen Raum füllen. Man wird von dieser getragen und kann unmittelbar in die Bewegungen einsteigen. Das fehlt mir, wenn ich hier allein in meinem Zimmer bin.«*

»Dadurch, dass man allein im Raum war, war man nicht abgelenkt und konnte sich besser auf sich selber konzentrieren. Dennoch habe ich bei den Übungen wenig gespürt. Das Gedicht vom Adler hat mir geholfen etwas zu spüren.«

(3. Tag) »Heute war meine kleine Tochter bei den Übungen dabei und hat mitgemacht. Die Tage zuvor habe ich nie etwas gespürt. Aber heute, als mein Kind mit seiner ganzen Lebendigkeit dabei war, hatte ich plötzlich ganz viele Erlebnisse.«

»Ich mache das zum ersten Mal in meinem Leben und bin fasziniert davon, wie zugänglich ich dafür bin! … Ganz krass ist die Vertrauensübung, (A-H)

bei der ich mir eine Person vorstellen sollte, der gegenüber ich mich völlig öffnen will. Das ist so intensiv, dass mich heute die Person angelächelt hat und ich sie sehen konnte. Mir ist dann immer ganz leicht um das Herz und meine Brust wird ganz warm!«

»So richtig geerdet fühl ich mich jedes Mal nach der Hoffnungsübung. Dann stehe ich mit beiden Beinen voll auf dem Boden und bin standfest. Und irgendwie habe ich das Gefühl: Vieles wird wieder gut (in dieser Zeit)! … und dann ging das ja in der Herzraum-Geben-Geste (Liebe-E) oder auch die ›Feld-und-Welt-Umarmen-Übung‹ weiter und ich spüre sogar jetzt noch diese Wärme vor mir, wenn ich die Geste mache … manchmal hatte ich Tränen in den Augen.«

»Ich lerne selbst sehr gut über das Zuschauen und Nachmachen und über Bilder.«

»Die Übungen vor dem theoretischen Seminar haben mir geholfen, Konzentration zu finden und die Müdigkeit etwas zu überwinden und die Eurythmieübungen danach haben Körper, Seele und Geist sortiert und geholfen, als ganzer Mensch in ›seine Form‹ zurück zu kommen.«

»Ich finde die Verbindung zur Lektüre und der Eurythmie das Wunderschöne!! Eurythmie öffnet mir viele Räume, macht mir vieles klar auf der Verstandesebene.«

»Ich habe diese Zeit als großes Geschenk wahrgenommen, weil ich dadurch Werkzeuge bekommen habe, um mich in meiner jetzigen Situation und meine Schule zu unterstützen.«

»Ich habe die Zeit – so anstrengend wie sie zum Schluss auch war – sehr genossen und werde versuchen, einige Eurythmie-Übungen täglich zu machen. Sie haben den Tag geöffnet!«

Schlussgedanken

»Distanzunterricht« ist zu einem neuen Wort geworden. Abschließend möchte ich die Frage aufwerfen, wodurch die unfreiwillige Distanz wenigstens teilweise überwunden werden kann. Wodurch kann dennoch eine Art von Begegnung und Nähe ermöglicht werden?

Meinem Eindruck nach gelang es am ehesten, wenn ich versuchte mit meinen Gedanken und Empfindungen eine möglichst reale Verbindung zu den Menschen zu schaffen, die die Adressaten, waren; wenn ich an einem Gedanken- und Empfindungsnetz wob und dieses dem technischen »World Wide Web« hinzufügte. Eine Brücke, um das Empfinden der Teilnehmer*innen zu öffnen, waren die Bilder, die wir gaben, um in die Übungen einzusteigen, und die Gedichte. Eine weitere Brücke war das Reflexionsgespräch. Erlebnisse wurden miteinander geteilt, Fragen erörtert; wir lernten uns ein wenig kennen und es entstand tatsächlich so etwas wie ein Vertrauensraum.

Beate Spehr-Bechinger,
Lehrerseminar Kassel

Anmerkungen

1 Der Artikel wurde im Februar 2021 für die Zeitschrift »Auftakt«, Berufsverband Eurythmie, verfasst und hier zuerst veröffentlicht.

Klaus Weißinger

Geographie an Waldorfschulen www.waldorf-geographie.de

www.waldorf-geographie.de ist eine Webseite für Geographie-Waldorflehrer*innen und Interessierte, die im Auftrag und in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen in Kassel entstanden ist. Sie ist seit September 2018 online, ohne dass dafür bis jetzt Werbung gemacht wurde (abgesehen von den Geographie-Fachtagungen oder in Kursen an verschiedenen Lehrer-Seminaren). Die Webseite versucht, dem modernen Anspruch schneller Verfügbarkeit geeigneten Wissens, stofflicher Vielfalt, der Auswahl geeigneter Materialien und Medien qualitativ und quantitativ gerecht zu werden.

Die Mannigfaltigkeit der geographischen Themen und die Notwendigkeit, weltweit aktuelle Entwicklungen und Ereignisse zu verfolgen, um diese an entsprechender Stelle im Unterricht einbauen zu können, bedeutet mitunter einen nicht unerheblichen Aufwand für die Lehrkraft. Wenngleich es gut geeignete waldorfpädagogische Fachliteratur gibt, so deckt diese längst nicht die ganze Bandbreite der möglichen Themen ab, zumal die humangeographischen Beiträge der Gefahr ausgesetzt sind, nach einigen Jahren zu einem gewissen Grad zu veralten. Zudem ist mancherlei nur noch antiquarisch zu beziehen. Der Geographie-Unterrichtsalltag könnte erleichtert und bereichert werden, wenn möglichst viele Geographielehrer*innen etwas von ihren Erfahrungen, Materialien, Unterrichtskonzepten usw. auf der Webseite einbringen, sodass die anderen, wenn sie in der Unterrichtsvorbereitung nach etwas Geeignetem suchen, auf der Seite fündig werden und Anregungen bekommen.

Das bisherige Angebot:

- Alle verfügbaren Lehrplanangaben zu den Oberstufenklassen von Steiner bis zur Neuausgabe des Richter-Lehrplans (mit Kommentar)

- Die gesamte Fachliteratur unterteilt in Kategorien, oft mit Kurzkommentar
- Aktualisierte Materialien zu den fachdidaktischen Printveröffentlichungen der Geographie-Lehrplankommission
- Links zu interessanten Webseiten
- Filmmaterial (YouTube)
- Fotomaterial (ohne Urheberrechtsprobleme)
- Ausgearbeitete Unterrichtssequenzen
- Geographisch relevante Termine, soweit bekannt
- Interner Bereich:

  Forum

  Selbst erstellte Geographie-Klausuren zum Herunterladen

  Kostenloser Zugang zu eDiagramme.de mit über 600 verfügbaren, stets aktualisierten Diagrammen

Die bisherige Praxis:

Die Seite wurde von mir aufgebaut und wird auch von mir weiter gepflegt, so dass die Qualität der dort erscheinenden Beiträge in fachlicher und didaktischer Hinsicht gewährleistet ist. Die allermeisten Inhalte stammen (noch) von mir. Wenngleich es verständlich ist, dass jemand, der für etwas Verantwortung trägt, auch viel leistet, so besteht in meinen Augen die Gefahr, dass das Ganze dann zu »meiner« Seite wird. Deshalb findet man an einigen Stellen auf der Webseite nur relativ wenig Inhalte im Sinne eines exemplarischen Angebots, damit die Kolleg*innen dort selbst etwas zur Verfügung stellen, denn dann erst wird die Seite lebendig.

Der Interne Bereich wird kaum genutzt, ein Bedürfnis nach Austausch im Forum scheint bisher nicht vorhanden zu sein.

Die Anzahl der Klicks belegt – gemessen an der überschaubaren Zahl der Geographie-Lehrkräfte an Waldorfschulen – ein deutliches Interesse.

Manche Beiträge erreichen innerhalb von drei Jahren immerhin bis zu 500 Aufrufe.

Die Zukunft:

Die Webseite wird weiter gepflegt und auf dem Laufenden gehalten. Die Lehrplankommission Geographie begleitet und unterstützt diese Arbeit. Es besteht nach wie vor der Wunsch und die Hoffnung, dass Kolleg*innen diese Chance nutzen, den anderen Kolleg*innen etwas Interessantes zur Verfügung zu stellen. Wenn Sie ein schönes Wolkenfoto haben oder eine Unterrichtssequenz vorstellen möchten, ohne dass Sie dazu gleich ein Buch schreiben wollen, wenn Sie ein wichtiges Fachbuch entdecken oder einen Artikel in einer Zeitschrift usw., dann würde ich mich über eine E-Mail freuen: mail@waldorf-geographie.de

Klaus Weißinger,
Rudolf-Steiner-Schule Ismaning

LEBENSBILDER

Gunther Zickwolff

5. 7. 1925 – 21. 8. 2019

Mit dem Erdenabschied von Gunther Zickwolff am 21. August 2019 im 95. Lebensjahr wird der Kreis der Menschen, die die Freien Waldorfschulen nach dem zweiten Weltkrieg aufgebaut haben, um einen weiteren Kollegen kleiner, der Freundeskreis auf der anderen Seite der Schwelle aber reicher. Gunther Zickwolff wirkte sein ganzes Berufsleben als Lehrer an der Freien Georgenschule in Reutlingen. Dorthin kam er im Januar 1949 mit 23 Jahren frisch vom Lehrerseminar und übernahm eine 7. Klasse. Seine Unterrichtsgenehmigung erhielt er noch von der französischen Besatzungsverwaltung als »Professeur«. Darauf war er sehr stolz, hatte er doch kein akademisches Studium absolvieren können. Er wurde beim Aufbau der Oberstufe für den Biologie- und Geographieunterricht sowie das Projektive Zeichnen eingesetzt.

Geboren wurde Gunther Zickwolff am 5. 7. 1925 in Frankfurt am Main in der Familie eines Kunstlehrers. 1931 wurde er als jüngstes Kind der Klasse eingeschult. Neben der Schule lernte er Geigespielen und Malen und war in einer evangelischen Pfadfindergruppe aktiv. Als der Vater 1938, der, um nicht als Lehrer in die NSDAP eintreten zu müssen, inzwischen lieber wieder Berufsoffizier geworden war, dann 1939 nach Siegen versetzt wurde, musste Gunther sich neu orientieren. Als Scharführer war er jetzt in der Hitler-Jugend aktiv, denn diese hatte sämtliche freie Jugendorganisationen übernommen. Die Angebote der HJ für die Jungen waren sehr verlockend: Segelfliegen, Zelten auf Wanderungen, Sport, Kameradschaftsabende

u. v. m. So konnte hier Gunther sich mit seinen vielen Talenten einbringen und noch ahnten die Kinder und Jugendlichen nicht, dass dies alles zur Kriegsertüchtigung gedacht war. Sehr plötzlich war sein freiwilliger Eintritt in die Wehrmacht als Offiziersanwärter im Juli 1942, kurz nach seinem 17. Geburtstag. Den Krieg erlebte er in Frankreich und an der Ostfront, wo er durch eine Mine seinen linken Fuß, später nach nochmaliger Operation seinen linken Unterschenkel verlor. Mit großer Disziplin arbeitet er daran, sich wieder gut bewegen zu können und ein guter Tänzer zu werden. Kurz vor der Gefangennahme im April 1945 wurde er noch zum Leutnant befördert und im Herbst 1945 dann aus der Gefangenschaft entlassen.

Zickwolff machte nun in Siegen das Abitur nach. Sein damaliger Deutschlehrer, Dr. Hans Müller, selbst Anthroposoph, empfahl ihm für seine Berufssuche das neu eröffnete Waldorf-Lehrerseminar in Stuttgart bei Dr. Schwebsch. Hier lernt er auch seinen Freund und späteren Kollegen Hans Georg Krauch (1927 – 2014) kennen.

Sein Unterrichtsstil war stets getragen von einer großen Begeisterungsfähigkeit für die fachlichen Themen, aber auch für Gegenstände, die über den engeren Rahmen des Lehrstoffes hinausreichten. Die Frische mit der er z. B. die Themen der Geologie-Epoche in der 9. Klasse anschaulich und eindringlich darzustellen wusste, entstammte auch einem großen schauspielerischen Talent. Dieses brachte er auch in die Aufführungen der Oberuferer Weihnachtsspiele ein, in denen er regelmäßig mitwirkte.

An der Freien Georgenschule in Reutlingen wurde Gunther Zickwolffs gründliche und zupackende Arbeitsweise sehr geschätzt und er gehörte schon bald zu den tragenden Kollegen der Schule. Seine Einführungskurse in Anthroposophie und Waldorfpädagogik – freitagabends in der Schule – wurden legendär und gaben vielen Eltern und Freunden einen Einblick in eine ganz neue Welt, ebenso gab er auch Kurse für Studierende an der Pädagogischen Hochschule.

G. Zickwolff war ein Mensch, der Form und Disziplin bis in die eigene Lebensgestaltung hinein hochhielt: Für sein Tagespensum arbeitete er täglich ab 4:30 Uhr, dienstags nahm er regelmäßig an der wöchentlichen Sitzung des »kleinen« Vorstandes des Bundes der Freien Waldorfschulen in Stuttgart teil (dazu gehörten: Ernst Weißert, Manfred Leist, Ernst Michael Kranich, Stefan Leber, Christoph Lindenberg und Lotte Ahr), mittwochs

war er führend im Zweig tätig, und donnerstags waren die Lehrer-Konferenzen, die damals häufig noch bis Mitternacht gingen. Vielen Schülern ist Gunther Zickwolff durch die Begeisterungsfähigkeit für seine Fächer Biologie und Geographie, durch seine Kommentare zu Tagesthemen, aber auch zu Schülerleistungen in Erinnerung. Viele ehemalige Studenten erinnern sich an seinen forschen Vortragsstil, der manchmal die geistigen Perlen etwas überdeckte.

Über seine eigene Schule hinaus war Gunter Zickwolff für die Schulbewegung unermüdlich im Einsatz. Bei den großen Tagungen in Stuttgart und Dornach trat er als Redner auf. Bei Lehrer-Delegiertentagungen wurde häufig nach langen Debatten seinen Kompromissvorschlägen zugestimmt. Auch bei vielen Schulgründungen trat er als impulsierender und klar denkender Redner auf, der Eltern und Lehrer ermutigen konnte für die große, ernste Aufgabe.

Privat fand er nach der Eheschließung 1953 mit Ingrid Welzel, später Fachlehrerin für Buchbinden in Reutlingen, sein Glück. Mit den drei Töchtern wurden ausführliche Reisen, später über Jahre zusammen mit dem befreundeten Ehepaar Krauch nach Finnland unternommen. Dort brachte er sich selbst das Segeln bei und konnte nach seinen Reisen begeistert von seinen Naturerlebnissen und Segelabenteuern erzählen.

Mit 65 Jahren hört er auf den Rat der Familie und zog sich ganz aus dem aktiven Dienst für Schule und Schulbewegung zurück. Der Zweigarbeit aber blieb er intensiv verbunden, bis er sich dann in den letzten Lebensjahren aus dem wachen Tagesleben zunehmend zurückzog. Mit Günter Zickwolff ist einer der letzten Pioniere der Nachkriegszeit von uns gegangen, ohne deren selbstlosen und unermüdlichen Einsatz die Schulbewegung heute nicht so wohl begründet dastünde.

Ernst Christian Demisch

Eva-Maria Neuffer geb. Vetter

6. 1. 1928 – 15. 9. 2020

Eva-Maria kam 1928 an einem eiskalten Dreikönigstag um 6 Uhr in der Frühe in Ludwigsburg zur Welt. Kaspar, Melchior und Balthasar waren gleichsam ihre wegweisenden Paten!

Die ersten drei Lebensjahre verbrachten sie und ihr drei Jahre älterer Bruder Suso (Suso Vetter war später langjähriger Herausgeber des Sternenkalenders am Goetheanum) in Ludwigsburg. Vier Jahre später zog die Familie nach Stuttgart, wo der Vater bessere Arbeitsbedingungen fand.

Die Stiefgroßmutter spielte in den jungen Jahren von Eva-Maria eine große Rolle. Sie war eine liebe, sehr energische und vor allem moderne Frau – sie besaß damals schon ein Radio! Mit drei Jahren durfte Eva-Maria, so erzählte sie stets voller Freude, im Wohnzimmer ganz alleine zur Radiomusik tanzen.

In diesem Zeitraum ereignete sich ein folgenreicher Unfall, bei dem sie auf beide Knie fiel, Blutergüsse bekam und sehr starke Schmerzen erlitt. Diese Knieschmerzen wiederholten sich alle sieben Jahre bis ins hohe Alter jeweils ohne äußeren Anlass und die Rekonvaleszenz dauerte oft bis zu einem Jahr.

Dank der finanziellen Unterstützung ihrer Großeltern, konnte sie den Waldorf-Kindergarten in Stuttgart besuchen. Ihr späterer Ehemann Helmut Neuffer behauptete immer, er hätte sie dort schon gesehen. Als sie in die Schule kommen sollte, war der Waldorfschule durch die Nationalsozialisten bereits verboten worden, eine neue erste Klasse zu eröffnen. An den nationalsozialistisch gesinnten Volksschullehrer, der sie jetzt unter-

richtete, erinnerte sie sich Zeit ihres Lebens, weil in seinem Unterricht der Rohrstock regierte. Ihre weitere Schullaufbahn führte sie als Schülerin einer staatlichen Schule – Ironie des Schicksals! – in die inzwischen vollkommen weiß getünchten Räume der Waldorfschule im Kanonenweg in Stuttgart!

Um das neunte Lebensjahr, in der Zeit des Rubikons, hat Eva-Maria zwei wichtige Schlüsselerlebnisse, die ihr ganzes weitere Leben leitmotivisch bestimmen sollten: Das erste Ereignis trug sich zu, als es Eva-Maria mitten auf der Straße wie ein heller Blitz durchfuhr und eine Stimme ertönte, die ihr sagte: »ich bin das Licht!«

Das zweite Ereignis, das für sie schicksalsbestimmend werden sollte, war die Teilnahme an einem Persephone-Spiel in der Christengemeinschaft in Stuttgart. Dabei fiel ihr die Rolle der Persephone selbst zu, jener mythischen Gestalt, die nicht ihre Unsterblichkeit genießen kann. Gleichsam wie ein Motto begleitete Eva Maria dieses Persephone-Thema durch ihr Leben!

1939 brach der Krieg aus und ihre Tagebucheintragungen zu den Ereignissen klingen erschütternd, sie kommen der Hadesfahrt einer Persephone gleich. Nach viel Leid, Wirren und Trennungen konnte die Familie am Ende wieder zusammenfinden und in eine Wohnung am Stuttgarter Urach-Platz ziehen.

Die Zeit des Wiederaufbaus begann. Zunächst galt es den Schutt der Kriegszerstörung in der zerbombten Waldorfschule beiseite zu räumen. Eva-Maria äußerte sich immer wieder über das große Glück, dass sie ihr letztes Schuljahr in der wieder eröffneten Waldorfschule verbringen durfte. Ihre Liebe zur Kunst hat sich sicher hier verdichtet.

1946 ging sie nach Köngen um bei Else Klink ein Eurythmiestudium zu beginnen, das sie mit Diplom abschloss.

Auf der Suche nach Arbeit als ausgebildete Eurythmistin führte sie ihr Weg zunächst nach Montelieu in die Schweiz zu Rudolf Kutzli in die Heimschule. Dort begegnete sie ihrem zukünftigen Ehemann, dem Klassenlehrer Helmut Neuffer. Über berufliche Zwischenstationen in Dornach, Bremen, Järna und Heidenheim gelangte sie schließlich an die Waldorf in Ulm. Hier begegnete Eva-Maria zum dritten Mal Helmut Neuffer,

der dort bereits seine Unterrichtstätigkeit begonnen hatte. Die beiden heirateten und die Freie Ulmer Waldorfschule wurde ihr langjähriger Wirkenskreis.

1960 kam die erste der beiden Töchter auf die Welt. Das bedeutete, den Spagat zwischen Beruf, Beruf und Familie zu meistern. Es war aber die Vereinbarung der beiden Eheleute, dass Eva-Maria trotz Kindern und Familie ihrer beruflichen Tätigkeit nachkommen konnte.

Zu Beginn hatte sie gemeinsam mit ihrem Ehemann den Figuren- und Puppenspielimpuls Rudolf Steiners an die Schule gebracht. Ihr Part dabei war neben dem Spiel mit den Puppen und der Dramaturgie insbesondere die liebevolle und künstlerische Gestaltung des Bühnenbildes und der Puppen selbst. Dabei konnte sie nach einer berufsbegleitenden Ausbildung zur Sprachgestalterin künstlerische Akzente setzen. Einen besonderen Höhepunkt stellte dabei die Konzeption und Durchführung des Theaterstücks »Antigone«, einer Koproduktion zwischen einer zwölften Klasse, den Lehrern sowie einigen Eltern der Schule dar. Darüber hinaus waren es besonders die Oberuferer-Weihnachtsspiele, die sie betreute und gestaltete. Auch hierbei war es oft ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Bereiche, in denen Eva-Maria sich gleichzeitig betätigte. Sie spielte immer wieder beim Paradeisspiel oder beim Dreikönigsspiel mit, leitete die »Kumpanei« an, machte Sprachübungen mit den Kollegen, kümmerte sich um die Beleuchtung, die Kostüme und Requisiten. Dabei spielte nicht nur ihre starke Bühnenpräsenz eine wichtige Rolle, sondern auch ihr handwerklich-technisches Können.

Eva-Maria hatte dabei aber niemals nur den Blick auf die Kunst allein gerichtet. Ihr war die soziale Komponente und das Miteinander stets ein wichtiges Anliegen. So gehörte es für sie wie selbstverständlich dazu, dass sie auch diejenigen mit Aufmerksamkeiten bedachte, die helfend hinter der Bühne standen und ihren Beitrag zum Gelingen leisteten.

Nach einigen Jahren intensiver Tätigkeit im Schulbetrieb und dem Größerwerden der Kinder entstand das Bedürfnis, wieder mehr in die Kunst einzusteigen. So kam Eva-Maria Neuffer nach München an die Eurythmieschule und Ausbildungsstätte Grafrath von Friedhelm Gillert. Ihr Betätigungsfeld gliederte sich dort in drei Bereiche: in den Sprachgestal-

tungsunterricht für die Studenten, das Sprechen für die Bühne, sowie die Eurythmie mit der Bühnengruppe.

Beginnend um das 56. Lebensjahr setzt sie sich intensiv mit dem Monodrama »Proserpina« von Goethe auseinander. Sie brachte es im Leopold-Theater in München zur Aufführung mit einer eigens für sie geschriebenen Musik von Friedhelm Gillert. Knapp sieben Jahre später verwirklichte sich ein seit Kindertagen lange gehegter Wunsch, sie konnte dieses Proserpina-Drama an einem Orginalschauplatz der eleusinischen Mysterienstätten, zwischen den Säulen des Kabiren-Heiligtums in Samothrake selbst zur Aufführung bringen.

Neben der Eurythmieschule in Grafrath erteilte sie auch Unterricht am »Seminar für künstlerische Therapie« bei Dr. Fischer in Blaubeuren und eröffnete ein »Studio für künstlerisches Gestalten« mit einem vielfältigen Programmangebot in Ulm.

Nach einem Unfall im Jahr 2009 wurde ihr Mann pflegebedürftig, und so zogen die Eheleute nach Überlingen in das Seniorenheim Haus Rengold. In dieser letzten Heimat angekommen, wollte sie sich nicht in den »wohlverdienten Ruhestand« zurückziehen. Sie rief im Haus Rengold einen Sprechchor ins Leben und hat sich dort ganz wesentlich eingebracht bei der Gestaltung der Jahresfeste.

Die letzen zwei Jahre war Eva-Maria, bedingt durch einen Schlaganfall nicht nur an den Rollstuhl gefesselt, sondern sie verlor auch für geraume Zeit die Möglichkeit zu sprechen. Dies war für sie als sprach- und bewegungsbegabten Menschen äußerst schwer zu ertragen, dennoch nahm sie ihr Schicksal an.

Am 15. September durfte Eva-Maria in den Armen ihrer beiden Töchter den irdischen Lebensweg beschließen! So vollzog sich das Schicksal von Eva-Maria Neuffer, einer Proserpina, der Tochter der unsterblichen Erdenseele gleich, im Wechselspiel von lichtvollen Höhen und dunklen Tiefen.

Vier Säulen waren ihr wichtig im Leben: die Kunst, die Sprache, die Eurythmie und die Gemeinschaft. Sie hinterlässt eine Fülle an Skizzen, Studien, Zeichnungen und Eurythmieformen. Daneben Entwürfe für Plakate und Bühnenbilder sowie Arbeiten zu selbstentworfener Goldschmiedekunst, selbstgenähten, künstlerisch gestalteten Kleidern, Puppenspiel-Figuren und selbst verfassten sowie illustrierten Bilderbüchern.

Es entstand auch ein Gemäldezyklus zu den Eurythmiegebärden, Darstellungen von atmosphärischen Landschaften und Bilder mit den Jahreszeitenimaginationen, zudem eine große Fülle an Gedichten.

Eva-Maria war ein Willensmensch, der mit dem Feuer der Begeisterung und einer scheinbar nie enden wollenden Lebensenergie gestaltend tätig war. Dies wollte sie immer gerne mit anderen Menschen teilen – wie schmerzhaft für die melancholische Seite in ihr, wenn ihre Bemühungen wenig Widerhall fanden. Dabei war ihr ganzes Sinnen und Trachten stets auf die Zukunft gerichtet. Es ging ihr nicht um die »Anbetung der Asche«, sondern um die »Weitergabe des Feuers«. Als am Drei-Königs-Tag-Geborene war es ihr immer wichtig, den Epiphanias-Gedanken hereinzunehmen und das Erscheinungsfest ins Zentrum ihres Wirkens zu stellen. Das Licht, das sie als Neunjährige hatte »schauen« dürfen, dem ist sie gefolgt.

Ilona Neuffer

Uwe Rüttinger

2. 11. 1940 (Hamburg) – 12. 2. 2021 (Itzehoe)

Möchte man Uwe Rüttinger auf seine wichtigsten Charaktermerkmale reduzieren und lässt man seine pädagogischen Fähigkeiten, seine Liebe zur Kunst, seine Lust am Reisen, sein Talent als Plastizierer, Möbelbauer, Elektriker, Schauspieler, Humorist, Buchhalter, Organisator usw. weg, dann steht seine beharrliche Arbeit an sich selbst, sein überdurchschnittliches Weltinteresse und seine Kunde von Steiners Werk, der Menschheitsgeschichte und der geistigen Tatsachen im Vordergrund – gepaart mit einem mutig-energischen Auftreten, wenn er moralisch-geistige Gesetze verletzt sah.

Uwe Rüttinger wurde in Hamburg als drittes Kind von insgesamt fünf Kindern geboren. Er wählte sich einen Zeitpunkt aus, in welchem die Welt sich im schrecklichsten Ausmaß der Zerstörung befand.

Seine Mutter Paula, geb. Lamprecht, kam aus sehr schwierigen Familienverhältnissen, ihre Bildung war mit der Grundschule abgeschlossen. Zeit seines Lebens sprach Uwe Rüttinger mit tiefer Dankbarkeit und Stolz über seine Mutter, waren es doch ihre Herzensqualitäten, die durch ihre tiefe und bedingungslose Liebe ihm die Grundlage für ein selbständiges und angstbefreites Leben schenkten.

Oft erzählte er davon, wie er im Alter von ca. drei Jahren die Bombenangriffe auf Hamburg miterlebt hat. Ganze Stadtteile wurden ausradiert, Todesangst und ein unvorstellbares Elend brachen sich Bahn. Mitten im Bombenhagel war es einmal seiner Mutter nicht gelungen, rechtzeitig den Luftschutzkeller aufzusuchen. Uwe lag in seinem Bettchen, er nahm die

Nachbarin wahr, welche in Panik wiederholt schrie: »Das ist das Ende« – und er sah in das Antlitz seiner Mutter, welche ihn liebevoll anblickte, ihn beruhigte und voller Zuversicht ihm signalisierte, dass ihnen nichts geschehen werde.

Dieses Gottvertrauen verankerte sich tief in seinem Gemüt.

Seinen Vater, den Buchhalter Erich Rüttinger, lernte er erst im Alter von fünf Jahren kennen. Er kam aus russischer Kriegsgefangenschaft zurück und Uwe hielt ihn zuerst für einen Bettler. Von ihm übernahm er das Wesen, ganz genau hinzuschauen und gewissenhaft zu arbeiten.

Beide Eltern waren klug genug, die Probleme des Krieges, der Geldnöte und ihrer eigenen Ehe nicht vor ihren Kindern zu thematisieren. Auch das, so betonte Uwe Rüttinger, war vorbildlich für eine Erziehung in und zur Freiheit.

Als einziges der fünf Kinder wurde Uwe für das Gymnasium zugelassen. Im Alter von 12 Jahren trat er der »Hanseatischen Jungenschaft« bei. Hier wurde gesungen, Theater gespielt, philosophische Texte wurden gelesen; doch das Wichtigste waren für Uwe die Reisen mit Freunden kreuz und quer durch Europa bis nach Nordafrika. Die Jugendlichen kamen per Anhalter voran, übernachteten in einer Jurte, kochten sich ihr Essen selbst, unternahmen bei Wind und Wetter lange Wanderungen und suchten die Begegnung mit anderen Menschen – trotz der Anfeindungen, die sie ihrer Nationalität wegen erleben mussten. Mit Dankbarkeit sprach er stets von dieser Zeit, verstärkte sie doch seine Verbindung mit der Welt; ebenso begründete dies seine kritische Haltung zu Pauschalurteilen.

Nach dem Abitur absolvierte Uwe zwei Jahre Dienst in der Bundeswehr, verdiente sich während der Sturmflut 1962 wegen seiner mutigen, lebensrettenden Aktionen einen Orden, wurde zum Leutnant befördert – und lernte seine Frau Mareile Rüttinger, geborene Krüger kennen. Beide verliebten sich ineinander und heirateten am 10. Januar 1963. Sie blieben bis zu Mareiles Tod am 7. Dezember 2011 fast 50 Jahre verheiratet.

Aus dieser Ehe gingen vier Kinder hervor: 1963 erblickte Claudia das Licht der Welt, dann folgten 1968 Lydia, 1971 Irmela und 1973 Gundula. Vor seinem Tod hatte er insgesamt 11 Enkel und 2 Urenkel. Oft konnte ich ihn im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern wahrnehmen und

stellte immer wieder erstaunt fest, wie diese sich in seiner Gegenwart und seiner liebevollen Ausstrahlung sofort beruhigten.

Aber auch aus einem anderen Grund war die Begegnung mit Mareile Krüger schicksalsentscheidend. Er selbst beschrieb diesen Grund einmal schriftlich wie folgt:

»Über Mareile nun kam ich an die Anthroposophie. Ihre Eltern hatten nach dem Krieg die Waldorfpädagogik und die Christengemeinschaft kennen gelernt. Rudolf Krüger, mein späterer Schwiegervater, hatte einen Kurs für Heilpädagogik in Stuttgart besucht. Meine Besuche in Mareiles Elternhaus waren für mich außerordentlich befremdlich. Die ›Anthroposophismen‹ wirkten auf mich schräg. Aber ich blieb freundlich und eines Tages entdeckte ich im Bücherregal des Schwiegervaters Rudolf Steiners ›Wahrheit und Wissenschaft‹. Das war mein Thema. Ich lieh mir das Buch aus und las. Danach hatte ich den Eindruck, dass Steiner doch nicht ›ein Spinner‹ war. Immerhin hatten seine Gedanken für mich Klarheit und Stringenz. Ich war neugierig geworden und las als nächstes seine ›Philosophie der Freiheit‹. Sie wurde für mich zur Offenbarung: Plötzlich wurden mir alle Fragen, die ich seit meinem 16. Lebensjahr mit mir herumgeschleppt hatte und die mir weder Eltern, noch Lehrer, noch Freunde beantworten konnten, geklärt. – In drei Tagen hatte ich das Buch verschlungen. Es löste in mir eine nie gekannte geistige Wachheit und Euphorie aus. […]

Steiners Beschreibung des Denkens löste in mir selbst Denken aus: Ich hatte nicht mehr bloß Gedanken, die passiv vom Ich reflektiert wurden. Das Ich selbst tauchte aktiv in bewusste Gedankenproduktion ein und beobachtete dabei seine eigene Tätigkeit. Ich entdeckte die Instanz des wahren Ichs, die hinter dem normalen Ichbewusstsein verborgen bleibt, weil sie auf die Inhalte des Denkens fokussiert ist und nicht darauf achtet, dass sie diese Inhalte hervorbringt. Ich entdeckte den Denker des Denkens, das ICH. – Intuitiv durchfuhr es mich: Mein Ich ist ein Tropfen der Geistsubstanz, die ausgebreitet im Universum der Grund alles Seins ist.

Eine ungeheure Erregung erfasste mich. Ein grenzenloses Glücksgefühl von Befreiung und Freiheit erfüllte mich. Es gab keine übergeordnete höhere Instanz über mir; denn ich war selbst Teil der einen Gottheit. Im Wechsel dazu erfüllte mich tiefe Furcht vor der abgründigen Bodenlosigkeit, in die ich blickte: Ich war allein auf mich gestellt und musste künftig alles aus mir selber

schöpfen. Es gab keinen Sinn des Lebens, den ich nicht mir selber setzte. Es gab keine moralische Instanz, nach der ich mein Handeln richten könnte. Ich war frei, das Gute wie das Böse zu tun. Es gab keinen Richter, es gab keine Autorität, der man hätte folgen können. Ich war an das Kreuz der Freiheit geschlagen.«

Uwe Rüttinger, damals Anfang 20, studierte ab da sein ganzes Leben lang Steiners Werke, vertiefte sich in dessen Meditationssprüche – und kam zu dem, was er als »sein wichtigstes Erlebnis in seinem Leben« bezeichnete:

»(…) Das tiefste war das Erlebnis: nicht ich, sondern der Christus in mir. Ich weiß, dass ich wochenlang und monatelang von diesem Blitz, der in mich eingeschlagen war, nicht loskam, schwankend zwischen tiefstem Erschrecken und größter Beseligung.« Weiter beschreibt er sein schweres Ringen, das Unfassbare, Unbegreifliche innerlich zu verarbeiten und es in begreiflicher Form weiterzugeben. Dies gelang ihm später.

Uwe Rüttinger ging seit dieser Zeit einen Schulungsweg, infolgedessen er 1969 Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland – und seit 1984 Mitglied der Ersten Klasse der Freien Hochschule für Geistwissenschaft am Goetheanum wurde.

Hinsichtlich seiner Ausbildung studierte er nach seinem Dienst in der Bundeswehr ab 1962 Latein, Griechisch, Philosophie und Pädagogik an der Hamburger Universität. In den letzten beiden Fächern legte er das Erste Staatsexamen ab.

Ab 1969, also ab dem Alter von 28 Jahren und bereits Familienvater, betätigte er sich als Waldorflehrer in der Oberstufe in Hamburg-Nienstedten, wechselte 1974 mit seiner insgesamt 6-köpfigen Familie an die FWS Kassel, wo er – der staatlichen Richtlinien wegen – neben seiner Lehrertätigkeit wieder das Studium in Göttingen aufnahm und 1979 noch in den Fächern Deutsch und Geschichte das Erste Staatsexamen für Lehramt an Gymnasien ablegte. Nach seiner Kasseler Zeit unterrichtete er an der FWS Engelberg (1983–90) und war bis 2007 fest angestellt an der FWS Heidelberg. Nebenher und danach folgten bis 2010 Gastepochen an anderen Waldorfschulen, ebenso war er in der Lehrerausbildung am Waldorflehrerseminar in Mannheim tätig.

Insgesamt unterrichtete Uwe Rüttinger über 40 Jahre lang an Waldorfschulen abwechselnd die Fächer Latein, Geschichte, Deutsch, Politik, Sozialkunde, Wirtschaft, Kunstgeschichte, Freien Religionsunterricht – und wirkte an den frei-christlich religiösen Handlungen mit.

An allen Waldorfschulen kam es zu außerordentlich konstruktiven Prozessen. Von den vielen zusätzlichen Tätigkeiten, Ämtern, Regiearbeiten und zahlreichen Klassenbetreuerschaften zu berichten, würde den Rahmen sprengen.

Doch Uwe Rüttingers spirituelle Lebenshaltung zeigte auch eine Kehrseite: Er nahm die Abgründe in seiner eigenen Seele wahr, aber auch die Schattenseiten seiner Mitmenschen bzw. Kolleg*innen. Und er war mutig genug, klar zu benennen und zu begründen, was seiner Einschätzung nach am Maßstab der geistigen Welten und des Christus inakzeptabel war – sowohl bei sich selbst als auch bei anderen. Dadurch wirkte er oft polarisierend und nicht jeder konnte seine gedanklich-scharf konturiert vorgetragene, faktenverpflichtete Wahrhaftigkeit ertragen.

So kam es an den vier Waldorfschulen, an denen er wirkte, neben dem oben angedeuteten konstruktiven, gemeinsamen Arbeiten zu tiefen Zerwürfnissen. Uwe Rüttinger war mitunter starken, nicht immer fairen Angriffen ausgesetzt, die ihm in einem Falle besonders zusetzten, als seine Frau Mareile an seiner statt attackiert wurde und zu leiden hatte.

Trotzdem unterstützte Uwe Rüttinger bis zu seinem Lebensende – soweit es mit seiner Waldorflehrerrente finanziell möglich war – mit Spenden die Waldorfschule und die Anthroposophische Gesellschaft, ebenso zahlreiche andere Organisationen und Familien. Dies ging so weit, dass er zusammen mit seiner Frau Mareile zusätzlich Kinder und Jugendliche aufnahm, welche die Pflege ihrer eigenen Eltern nicht mehr erleben konnten. Ein Mädchen z. B. lebte drei Jahre lang mit der 6-köpfigen Familie Rüttinger zusammen.

Wichtiger als Geldspenden war seine Erkenntnisvermittlung im Rahmen unzähliger, langer Gespräche. Wer sich auf seine Gedanken einließ, erlebte die Möglichkeiten seiner Freiheit und ging erkraftet und mit Vertrauen in das eigene Denken seinen Lebensweg.

Die folgenden zwei Beispiele können das verdeutlichen:

Sein ehemaliger Schüler am Engelberg, Boris Palmer, jetziger Oberbürgermeister von Tübingen, erzählt in einer Ausgabe der Stuttgarter Zeitung von 2004 von einem privaten Gespräch, das er als 16-Jähriger mit seinem Lehrer Uwe Rüttinger hatte:

»Er widerlegte mir Stück für Stück meine bisher unerschütterliche Weltanschauung […] Er brach meine verkrusteten Denkmodelle auf. Ich wurde offener und schließe jetzt nichts mehr aus.«

Als ich selbst ihn 1985 als Schülerin kennenlernte, war ich verblüfft, dass er mich sofort verstand, meine Stärken mit viel Zeit und Geduld förderte, meine Schwächen liebevoll, doch ganz wahrhaftig benannte. Dieser Umgang wirkte auf viele Menschen ungeheuer befreiend. Als Studentin konzentrierte ich mich neben dem Fachstudium auf den von Rudolf Steiner vorgegebenen Schulungsweg, bemerkte dabei meine Unzulänglichkeiten und bat Uwe Rüttinger um Rat, wie ich bei der Vielzahl an Meditationssprüchen und Übungsanleitungen richtig vorgehen solle. Sehr freilassend schilderte er seine eigenen Erfahrungen auf dem Schulungsweg und und ermutigte mich, diesen zu individualisieren und weiter zu beschreiten.

Alle Klassenlisten seiner Schüler, die er ab 1969 unterrichtet hatte, und alle Lehrerlisten bewahrte Uwe Rüttinger bis zu seinem Tod auf, nahm deren Biografien wahr und an zahlreichen Klassentreffen teil.

Nach seiner Verrentung zog er 2007 mit seiner Frau Mareile wieder in den Norden nach Itzehoe, wo er sie liebevoll bis zu ihrem Tod am 7. Dezember 2011 (s. o.) begleitete.

Seine Liebe zur Anthroposophie, zur Kunst und zu allem Menschheitlichen, die Anteilnahme am Weltgeschehen, brach niemals ab. Intensiv, bis kurz vor seinem Lebensende verfolgte er die aktuelle Politik weltweit und nahm sich stets die Zeit, aus möglichst vielen Perspektiven das Geschehen wahrzunehmen. Immer wichtiger wurde ihm, worauf auch Rudolf Steiner deutlich hingewiesen hatte: die notwendige bewusste Anbindung der Menschenseelen an ihren geistigen Ursprung, an den Christus-Geist als Mittel gegen Lüge, Angst und Wut.

In Wahrheit, Liebe, Lebensfreude sowie Leidens- und Hingabefähigkeit – getragen durch die unverbrüchliche und oben geschilderte Treue zum Christus-Geist erlebte Uwe Rüttinger den Schlüssel zur Überwindung der Gegenwartskrisen, die ihn oft in tiefe Verzweiflung brachten.

Ihm selbst war es vergönnt, bis zu seinem Tod bei völlig klarem Bewusstsein zu sein.

Uwe Rüttinger war es zu Lebzeiten äußerst unangenehm, gelobt zu werden oder Dank zu empfangen. Er ging, wenn er konnte, Bekundungen der Wertschätzung aus dem Wege. Nach seinem Tod gab es zahlreichen Austausch und Gedenkaktionen seitens seiner ehemaligen Kolleg*innen und Schüler*innen.

Was Uwe Rüttinger als Erbe und Impuls seinen Mitmenschen hinterlässt, ist eine vorgelebte Bestätigung von Steiners Erkenntnis und Botschaft: nämlich dass ein bewusstes Ergreifen der eigenen Ich-Natur und eine Christus-Begegnung durch beständige Übung möglich sind! Und dass man nicht belastet, sondern gewürdigt ist, spirituelle Verantwortung gegenüber sich selbst, seinen Mitmenschen, gegenüber der Menschheitsentwickelung mutig zu übernehmen.

Karin Marie Linder

GESTALTEN + ENTDECKEN **Musik**

Martin Tobiassen

ZEIT für KLANG

Anregungen und Hintergründe zum Umgang mit klanglichen Mitteln und neuen Instrumenten im Schulzusammenhang und darüber hinaus

Aus dem Inhalt:

Über das Hören – Kommt da ein »Neues Hören«? – Das Hören als Instrument: Was wir hören, wie wir hören – Hören lernen, am Hören wachsen

Was wir Carl Orff verdanken – Die Bedeutung Orffs in der klanglichen Landschaft des 20. Jahrhunderts – Das Orff-Instrumentarium – Volkspädagogik bei Orff. Populäre Musik. Schulwerk und Waldorfpädagogik

Rudolf Steiners Anregungen und ihre Verwirklichung in Instrumentenbau und Pädagogik – Quellen und Beispiele – Instrumente in der (Waldorf-)Schule – Klangpädagogik in der (Waldorf-)Schule

Das geheimnisvolle Verschwinden – Elektroakustik – Moderne Kunst – Pädagogik als zeitgenössische Kunst und die klingende Schule

»Für jeden Musiklehrer, jeden Musiker und Musikfreund und auch für Laien ist dieses Buch ein Gewinn. […] Es wäre gut, sich Zeit für diesen Klang zu nehmen! Das Buch birgt eine großartige Vervollständigung der bisherigen Literatur über das Hören. […] Wer sich für Klang, für Improvisation, neue Instrumente, Gedanken über Klang und Musik, Fragen zur Pädagogik und ihrer praktischen Verwirklichungen in der Schule interessiert und neue Wege in der Musikpädagogik sucht, kann an diesem Buch nicht vorübergehen.«
Reinhild Braß

195 Seiten | DIN A4 | Softcover
1. Auflage 2021 | ISBN 978-3-949267-33-8 | 24,00 Euro

Bestellung bei: www.waldorfbuch.de
bestellung@waldorfbuch.de · Fax: +49-711-21042-31

Weitere Themengebiete der Buchreihe
Unterrichtsfächer GESTALTEN + ENTDECKEN
finden Sie unter: www.waldorfbuch.de

Pädagogische
Forschungsstelle
Kassel

BUCHBESPRECHUNGEN

Überlegungen anlässlich der drei Neuerscheinungen zur Waldorfpädagogik:

Bärbel Blaeser
Schule menschlich
Das inklusive Potential der Waldorfpädagogik
Stuttgart 2020, edition waldorf

M. Michael Zech
Die Entstehung der modernen Zivilisation
Technik, Wirtschaft, Umwelt und Soziales
Kassel 2021, Pädagogische Forschungsstelle

Albert Schmelzer, Angelika Schmitt
Die Weltreligionen – Vielfalt und Zusammenklang
Stuttgart 2021, edition waldorf

Ein zentraler Gesichtspunkt waldorfpädagogischer Methodik und Didaktik ist das Fehlen jeglicher Programmatik; altersgemäßer Unterrichtsstoff und seine jeweilige Präsentations-Form sind gelebte und sich entwickelnde Möglichkeiten, sie sind nicht als einengende Verpflichtungen, sondern als freilassende Anregungen zu verstehen. Denn: Bildungs- und auch Lernprogramme verhindern, dass Schüler*innen und Lehrer*innen sich als autonome Akteure im Lern- und Bildungsgeschehen berücksichtigt fühlen, im wörtlichen Sinne leibhaftig ernst genommen in ihrer jeweiligen Gestimmtheit, in ihrer gesundheitlichen Verfassung, ihren Interessenlagen, dazu aber auch eingebettet in die Atmosphäre der jeweiligen sozialen Zeitsituation – als Teilhabende und Mit-Gestaltende des Weltgeschehens eben! Methodik und Didaktik, die ihr Potenzial in diesen Lebensprozessen entfalten, sind immer dem Risiko des Augenblicks ausgesetzt, der sich der Planbarkeit entzieht. Wie Humberto Maturana es treffend formuliert: »Schüler sind lebendige Personen. Lehrer sind lebendige Personen. Bildung erwächst spontan aus dem Zusammenleben von Menschen« (Zimpel, 2010, S. 174). Dieser Moment der »bildenden« Beziehung von Ich zu Ich kreiert die angemessene Methode, was die Frage nach einer »besten« Methode für möglichst alle Fälle obsolet

macht. Es gibt eben nur diesen »fruchtbaren Moment im Bildungsprozess«, nämlich den des geglückten Augenblicks.

Das Reden und Schreiben über diese Momente kann im Grunde nur in Form einer Erzählung darüber den angemessenen Ausdruck finden, da diese dem Lesenden den erlebenden Mitvollzug ermöglicht und ihn zu weitergehenden Überlegungen anregt, welche die theoretische und abstrakte Ebene durchaus einschließen mag.

Quellort der Inspiration auf der Suche nach einer der jeweiligen Situation angemessenen Lehrmethode ist für die Waldorfpädagogik die Anthroposophie, verstanden als Schulung der Augenorientierung hin auf den anderen Menschen, um das Rätsel des Anderen »zu lösen« (Steiner, 1972): »... wir finden durch Anthroposophie die beste Methode, zu lehren, haben also eine reine Methodenschule« (Steiner, 1979 S. 141, Fragenbeantwortung; selbstverständlich betont er dieses Motiv auch schon deutlich in der Vorabendansprache zum Beginn des ersten Lehrerkurses am 20. August 1919, siehe Steiner, 2019, S. 33).

Diese Methode orientiert sich am Leben im weitesten Sinne; dagegen entzieht die an denjenigen Schulsystemen, die einen ausformulierten Lehrplan zu erfüllen verpflichtet sind, zu beobachtende und durch die Digitalisierung sich noch verstärkende aktuelle Tendenz einer fortschreitenden Didaktisierung des Unterrichts einer umfassenden, lebendigen individuellen Begegnungsvariabilität mit dem Unterrichtsstoff, will heißen: dem exemplarischen »Leben« in seiner prallen Fülle, immer mehr den Boden. Das heißt doch nichts anderes, als: Den Schülerinnen und Schülern – im Grunde auch den Unterrichtenden – wird immer weniger die Möglichkeit einer sich mit der Sache verbindenden und in der Folge auch möglichen verbindlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff eröffnet, durch die er seinen Bildungswert ja überhaupt erst entfalten kann. Der Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka benennt acht (!!) Formen dieser durch didaktische »Kniffe« provozierten Reduktion, welche die Weltbegegnung und das Bildungspotenzial, die durch den exemplarischen Unterrichtsstoff bereitgestellt werden, durch einen mehr oder weniger oberflächlichen »Streifzug« wirkungslos verpuffen lassen (Gruschka, 2011, S. 72 – 86).

Dieser Reduktion der Weltvielfalt setzt die Waldorfpädagogik die »Lebenskunde« entgegen (»Lebenskunde muss aller Unterricht geben« [Steiner Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen.GA 192, 1991, S. 98]), will heißen: »Lebensstudium, der Wille zur Lebenskunde, nicht zum Programm; denn das theoretische Programm ist der Feind der fünften nachatlantischen Kulturperiode« (Steiner, 1978, S. 24).

Anstelle der didaktisch reduzierten Programme also »Lebensstudium«, und darunter versteht Steiner in dem zitierten Zusammenhang möglichst viele »... positive Schilderungen, wie die Menschen sich wirklich entwickeln, positive, ich möchte sagen, Naturgeschichte individueller Menschentwickelung, das ist es, was verständnisvoll verbreitet werden soll; wo wir nur können, erzählen, wie sich der Mensch A, der Mensch B, der Mensch C entwickelt hat, und liebevoll eingehen können auf die Entwickelung eines Menschen, die sich vor uns abspielt« (ebenda).

Mit der Methode des Erzählens ist die Grundlage für eine Pädagogik des »Zusammenlebens« im Sinne Maturanas (s. o.) gelegt. Von Neuerscheinungen zur waldorf-

pädagogischen Methodik und Didaktik ist deshalb zu erwarten, dass sie in dieser Hinsicht die waldorfpädagogischen Ansätze vertiefen, die reichen Erfahrungen bisher gelebter pädagogischer Praxis berücksichtigen, Gesichtspunkte in fachlicher und methodischer Hinsicht erweitern und vor allem neue Akzente setzen; erfüllen sie diese Erwartung, lieferten sie damit einen Beitrag, der sich an den Ansprüchen und Zielen der Waldorfpädagogik (Lebenskunde im weitesten Sinne!) selbst misst. Dabei ist eine kritische – und die eigene waldorfpädagogisch orientierte Position ggf. auch zu hinterfragende – Einordnung in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs hilfreich, um durch diese Orientierung das Bewusstsein für »die besonderen Aufgaben« (Steiner, 2019, S. 39 – 40) einer anthroposophischen Pädagogik in der Gegenwart zu schärfen.

Darüberhinaus ist nach 100 Jahren gelebter Waldorfpädagogik die Erwartung zumindest angemessen, dass auch Elemente einer zukünftigen Pädagogik, wie sie von Steiner als Aufgabe des Bewusstseinsseelenzeitalters ausgesprochen wurden, sichtbar werden.

Das heißt für mich: Die aktuelle Entwicklungsphase der Waldorfpädagogik muss sich nach 100 Jahren ihres Wirkens als eine »Pädagogik des Offenen« (Riethmüller, 2021) verstehen, möchte sie einen Beitrag für eine »Bildung für ungewisse Zeiten«, als die die Gegenwart und nahe Zukunft zu verstehen sind, leisten (Schleicher, 2019, S. 271). Ungewisse Zeiten deshalb, weil die Technologie und Globalisierung in den Dienst der von der Weltgemeinschaft für 2030 formulierten Ziele für nachhaltige Entwicklung, nämlich »die Armut zu beenden, den Planeten zu schützen und Wohlstand für alle Menschen zu sichern« (ebenda, S. 272), gestellt werden müssten. Dieses Ziel zu erreichen, das ist mit Sicherheit nicht durch eine geradezu groteske »Wirklichkeitsverweigerung«, wie sie allein schon an dem Beispiel der für das Erreichen der beschlossenen Klimaziele notwendigen CO2-Reduktion samt ihrer Bepreisung in den aktuellen Wahlprogrammen quer durch die politischen Eliten der Bundesrepublik Deutschland festzustellen ist, zu erwarten. Was notwendig ist, ist ein radikaler Bewusstseinswandel, der gerade durch Bildung initiiert werden muss – damit fällt der Pädagogik eine ganz entscheidende Rolle zu: »Schule neu denken«, fordert der Augsburger Erziehungswissenschaftler Klaus Zierer (Zierer, 2019), was hieße, unter der Bedingung der Reduzierung des Stoffumfangs, inter- und transdisziplinäres Denken mit lebensweltlichem Bezug zu schulen sowie kreatives kooperatives Lernen zu fördern, dieses u a. auch durch die Förderung der musisch-praktischen Fächer.

»Anders lernen, arbeiten und leben«: sein Kollege Joachim Bröcher ist da viel radikaler, er macht Ernst mit einer »lebensweltlichen Pädagogik«, welche den Sonderfall von Schule als *den* Lernort nicht mehr kennt, und propagiert damit eine »Transformation von Pädagogik und Gesellschaft« (Bröcher, 2021).

In diesem Spannungsfeld zwischen der aktuellen Zeitsituation und den Zukunftsperspektiven von Schulbildung als Akt der Bildung eines universellen Bewusstseins muss sich eine Art Neuorientierung in methodisch-didaktischer Hinsicht vollziehen, die in Inhalt und Form Antworten gibt und Gesichtspunkte formuliert für eine Waldorfpädagogik der »Moderne« (für die Oberstufe ist das beispielhaft geleistet in Sigler/Sommer / Zech 2018).

Diese Zukunftsperspektiven müssen sich heute an dem Ideal der Brüderlichkeit im umfassendsten Sinne orientieren, wie Rudolf Steiner es als Zukunftskraft, welche in der Seele der Menschen wirkt, charakterisiert: er bezeichnet diesen Impuls als einen der absolutesten »... Brüderlichkeit, absolutester Vereinheitlichung des Menschengeschlechtes, richtig verstandener Brüderlichkeit mit Bezug auf soziale Zustände im physischen Leben« (Steiner, 1993, S. 34).

Diese Orientierung erfordert *Inklusion*, was hieße: den Mitmenschen in seinem komplexen »Anderssein« nicht nur zu verstehen, sondern ihn im Sinne einer »Gastfreundschaft« in sich aufzunehmen (Schmidt, 2017); sie verlangt *Interkulturalität* als ein Angebot, in der produktiven Spannung der Verschiedenheit Ressourcen zu entdecken und sie nutzbar zu machen (Jullien, 2017, S. 71); sie basiert auf *Universalität* als dem Bewusstsein für eine universelle Gesellschaft, als einem Bewusstsein, in welchem »... ›Welt sagen‹ dasselbe ist wie ›Menschheit sagen‹ und umgekehrt« (Mbembe, 2018, S. 326). Dieses Bewusstsein erfordert ein *»Denken in Zirkulation, ein Denken der Durchquerung, ein Welt-Denken«* (kursiv im Original; ebenda, S. 325) – das heißt: Lebenskunde ist immer auch als Weltkunde, als Menschheitskunde zu verstehen und in das Zentrum aller pädagogischen Bemühungen zu stellen.

Diese drei für mich wesentlichen Zukunfts-Aspekte einer »Pädagogik des Offenen« lassen sich an den folgenden drei Neuerscheinungen repräsentativ identifizieren:

Bärbel Blaeser
Schule menschlich
Das inklusive Potential der Waldorfpädagogik
Stuttgart 2020, edition waldorf
225 Seiten, 14,3 x 21,0 cm
Softcover · ISBN 9783939374909
14,00 Euro
e-PDF · ISBN 9783939374916
11,99 Euro

Die Selbstverständlichkeit ungehinderter Teilhabe an allen Bildungsangeboten verlangt nach pädagogischen Gesichtspunkten, praktikablen Konzepten adäquater Schullebensformen bis hin zu Möglichkeiten und Angeboten der Lehrerbildung in Studium und praxisbegleitender Schulung, Gesichtspunkten abstrakterer und konkreter Natur: es scheint von »Waldorfseite« alles gesagt; auch dieses, dass der Gedanke von Inklusion der Waldorfpädagogik sowieso von Natur aus inhärent sei – dieser jedoch angesichts der differenzierten Profilierung der Waldorfschullandschaft sich eher

in Spezialisierung, d. h. Sonderung in Schultypen, als in einer selbstverständlich die menschliche Vielfalt in allen ihren Möglichkeiten gelebten Schulform abbildet(e).

Einzelne Leuchttürme (z. B. in Berlin-Kreuzberg, in Emmendingen und im Windrather Tal) bildeten und bilden immer noch die Ausnahme; sie »leben« Inklusion als die selbstverständliche Form einer Waldorfschulgemeinschaft.

Das Potential ist also da und muss nur gehoben werden – Bärbel Blaeser, (Mit-) Gründungslehrerin der Windrather Talschule (1995), schildert die Entwicklung der Schule und das ständige »Werden« und Bewähren und auch das Verändern der Inklusionsidee in der Wirklichkeit gelebter Pädagogik, indem sie die Akteure, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Kolleginnen und Kollegen die verschiedenen Perspektiven, die »Blickwechsel« vollziehen lässt: »Hier leben Menschen miteinander, sie spielen, singen, essen und führen Gespräche, und das aus innerem Lebensernst. Wenn man sich streitet, dann tut man das in der direkten Begegnung und im gemeinsamen Gespräch« (S. 21). Diese lebensvolle Direktheit prägt Form, Inhalt und Stil des Buches. Von der Realisierung der Gründungsidee aus einer unmittelbaren Betroffenheit bei der Begegnung mit einem Kind in einem Aufnahmegespräch über die unterrichtspraktische »Erdung« wesentlicher Aspekte der anthroposophisch-pädagogischen »Menschenkunde« – hier ist vor allem die ausführliche und erfahrungsgesättigte konkrete Darstellung der sieben Lebensprozesse als Lernprozesse hervorzuheben – nimmt uns die Autorin mit in ihre »Unterrichts-Werkstatt«, indem sie aus Überlegungen zu Unterrichtsbeispielen wie zur Sprachlehre im dritten Schuljahr oder zur Behandlung von Literatur in der achten Klasse (»Krabat«), die sich zu einem Theaterprojekt ausweitet, berichtet. Inklusive Unterrichtsmethodik orientiert sich praktisch an einem Lernverständnis, welches den Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichsten Begabungen und Interessen diverse Möglichkeiten zu einem Lernen aus freien Stücken anbietet. Damit gibt sie ein Beispiel für den Hinweis Rudolf Steiners, dass jeder Unterrichtende ja im Grunde nur die geeignete Umgebung für das sich selbst erziehende Kind zu sein habe.

Ganz wesentlich sind die fünf an das Ende der entsprechenden Kapitel gesetzten Schilderungen von Entwicklungsverläufen von Schülerinnen und Schülern – biographische Miniaturen von Erfolg, Bemühung und Scheitern, aber auch von glückhaften Wendungen: nichts ist sicher, alles muss immer neu bedacht, entwickelt, im Grund erfunden werden, um Kindern in ihrem »Welt-lern-willen« gerecht werden zu können bzw. ihn nicht ins Leere laufen zu lassen (Das Kap. IV handelt nicht umsonst von »Bruchlinien«, welche den Mangel an Gleichbehandlung, den Umgang mit herausforderndem Verhalten und die Frage nach der Leistung thematisieren).

Gelebte Inklusion ist nicht statisch und kann nicht als geprägte Form transferiert werden in andere Schul-Lebenszusammenhänge. Inklusive Schulkultur hängt mit der Haltung der Unterrichtenden aufs Engste zusammen; inklusive Methodik durch die Kunst des freien Erzählens, des Hören-Übens und des Schaffens von Handlungsräumen ist für die »Haltungsschulung« der eine Übungsweg. Der andere führt unweigerlich in eine ständige Reflexion, Neuorientierung, Praxisforschung, in eine »Werkstatt« also, die regelmäßig zusammen mit interessierten Kolleg*innen anderer Waldorfschu-

len und mit Waldorf-Seminaristen (des Berliner Seminars z. B.) sich auf den Weg macht, das inklusive Potential der Waldorfpädagogik zu entwickeln.

Inklusion lässt sich durchaus auch im Kleinen realisieren: In dem aktuellen mit einem silbernen Bären bei der Berlinale 2021 ausgezeichneten Dokumentarfilm »Herr Bachmann und seine Klasse« wird diese Frage durch die Initiativkraft eines einzelnen Lehrers beantwortet: Es ist möglich, Schule mit den individuellen Begabungen und sozialen und kulturellen Herkünften mit ihren verschiedenen Potentialen der einzelnen Schülerinnen und Schüler als Lebens- und Lernort zu verwirklichen.

Bärbel Blaeser schildert, erzählt, charakterisiert; was sie zur Darstellung bringt, ist erlebt und im besten Sinne »erlitten«, weil es zu neuem Versuch anregt. Inklusion wird durch diese Methode nicht programmatisch »hoch gehängt«. In ihrem Sinne Schule zu leben wirkt als Ziel deshalb nicht demotivierend, weil es ja doch als unerreichbar erscheint, sondern öffnend und motivierend, weil hier das selbstverständlich Menschliche, das in jedem pädagogischen Kontext unmittelbar wirkt, erlebbar wird.

M. Michael Zech
Die Entstehung der modernen Zivilisation
Technik, Wirtschaft, Umwelt und Soziales
Kassel 2021, Pädagogische Forschungsstelle
208 Seiten, 21 x 28 cm
Softcover · ISBN 9783949267086
13,50 Euro

Der Hinweis Steiners, im Geschichtsunterricht der 8. Klasse das, was »gebräuchliche« Geschichte ist, nur nebenbei zu erwähnen, dagegen die Umgestaltung der Erde und damit verbunden auch die der Lebensverhältnisse durch die Industrialisierung mit ihren »Erfindungen« im 18. Jahrhundert, dem Schwerpunkt im 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart als die zentrale Thematik zu behandeln (Steiner, 2019, S. 681), wird mit dem vorliegenden Arbeitsbuch für die Hand der Schüler*innen unterrichtspraktisch ernst genommen. Der von Steiner geforderte universelle Ansatz wird schon durch die Themenabfolge von »der Entstehung bis zu den Folgen« dieser Umgestaltung in diesem Arbeitsbuch für 14-/15-Jährige realisiert.

Die Einbettung von Erfindungen wie die des mechanischen Webstuhls, der Dampfmaschine oder die Stahlerzeugung samt immens wachsendem Kohlebedarfs, und die Bedeutung des Erdöls als bis heute unverzichtbarem Schmiermittel für die Weltwirtschaft, alle diese Themen und vielerlei mehr zu behandeln, stellten Fachkompetenz und Zeitbudget der Unterrichtenden auf eine harte Probe. Gern stützte man

sich auf Biographien bedeutender Erfinder, gern aber kam die Arbeit mit hinreichendem Material zu kurz, um die Schüler*innen zu Eigenarbeit und darüber hinaus auch zu einer kausalen Betrachtung dieser geschichtlichen Phänomene anzuregen. Die Gefahr einer unendlichen Erzähl-Geschichte war und ist nicht von der Hand zu weisen, gerade auch dann, wenn die Unterrichtenden von ihrem Gegenstand nahezu begeistert sind.

Dieser Gefahr des Ausuferns und Untergehens in einen Strom des Vergessens ist jetzt ein Riegel vorgeschoben, wie er sinnvoller nicht sein kann: er »öffnet« in fünf Kapiteln Auge, Verstand und Herz für die zivilisatorischen Grundlagen des Lebens heute, ausgehend von der Frage nach dem Entstehen der Zivilisation in den letzten Jahrhunderten (am Beispiel Chicagos wird die sich atemberaubend schnell vollziehende Entwicklung von Jägern und Sammlern am Ende des 17. Jahrhunderts zur hochindustrialisierten Metropole heute in eindrucksvoller Knappheit greifbar), Rohstoffen und Energiegewinnung, über die Themen Verkehr und Kommunikation, die Folgen der Industrialisierung für Mensch und Technik, d. h. die Veränderung der sozialen und individuellen Lebensverhältnisse von der Abschaffung der Sklaverei und der Leibeigenschaft über die Folgen der industriellen Arbeitsbedingungen für die sozialen Verhältnisse bis hin zur modernden Informations- und Dienstleistungsgesellschaft sowie in einem letzten Kapitel die Folgen der modernen Zivilisation für Mensch und Umwelt. Bilder, statistisches Material, »Augenzeugenberichte« sorgen dafür, dass der informative Textanteil immer wieder zugunsten des verweilenden Betrachtens und Bedenkens bereichert wird, die Fragen als Anregung zum reflektierten Nachsinnen tun ein Übriges, damit nicht nur das Interesse (Bilder, Erlebnisse) und Aufmerksamkeit (Vertiefung in das statistische Material z. B.) erregt werden, sondern man sich als Schüler*in verbindlich mit dieser Thematik auseinandersetzt (für den Unterrichtenden besteht die Möglichkeit eines fachlichen Austausches mit dem Autor über ein Begleitheft, das auf der Website der Forschungsstelle herunterzuladen ist). In diesem Dreischritt wird Geschichte zu einem persönlichen »Problem« und man dürfte zumindest ahnen, wie die individuelle Biographie in eine Art »Weltbiographie« so eingebunden ist, dass man seine Zugehörigkeit zu Zeit und Raum empfinden mag (Anregungen zur Internetrecherche und Vertiefung in weiteres Quellenmaterial – über einen QR-Code herunterzuladen – leisten dazu ein Übriges). Mehr kann von Geschichtsunterricht im 8. Schuljahr im Grunde nicht erwartet werden.

Doch dieses Arbeitsbuch leistet noch mehr: Mit seinem von Anfang an das »Weltganze« umfassenden Blick, der das Exemplarische immer als Symptom eines größeren, umfassenderen Komplexes sieht, der systematischen Herausarbeitung von Ursachen und Folgen, den knapp gehaltenen, aber dennoch genügend instruktiven biographischen Identifizierungen mit einem bestimmten Komplex – regt es das Denken in Zusammenhängen an, das nicht nur in kausalen, d. h. notwendigen Abläufen die geschichtlichen Ereignisse zu verstehen sucht, sondern in Perspektiv- und Standpunktwechsel Denkbewegungen zu vollziehen lernt, die als eine Art »Welt-Denken« zu bezeichnen wären. Darin liegt für mich die Zukunftskraft des vom Autor gewählten Verfahrens und damit auch der besondere Wert dieses »Geschichtsbuches«.

Dieser letztere Gesichtspunkt eines universellen Bewusstseins, das nicht Anders-Sein in ein festes Weltbild integriert, sondern dieses in seiner spezifischen Eigenart zu würdigen, in sich aufzunehmen und als Anregung innerer Sinnsuche zu verstehen weiß, dieser zentrale »Akt« eines Denkens der Bewusstseinsseele wird in dem siebenbändigen Werk von

Albert Schmelzer, Angelika Schmitt
Die Weltreligionen –
Vielfalt und Zusammenklang
Stuttgart 2021, edition waldorf
7 Bände im Schuber
954 Seiten · 16,2 x 14,2 cm
Softcover · ISBN 9783939374893
49,00 Euro

beispielhaft zur Geltung gebracht.

Die Titel der sieben Bände: Religiosität indigener Völker – Chinesische Religiosität – Hinduismus – Buddhismus – Judentum – Christentum – Islam – lassen einen bestimmten Weg erkennen: Vom All-Umfassenden (Die Religiosität indigener Völker, 1. Band) zum Monotheismus (die drei letzten Bände behandeln Judentum, Christentum und Islam).

Die Vielfalt der Weltreligionen – der erste Satz des Gesamtwerks lautet: »Wir sind zu einer Menschheit zusammengewachsen« (Band 1, S. 5) – ist als ein Zusammenklang, bei dem jeder einzelnen religiösen Ausprägung ein für das Ganze sinnvoller und nicht zu verzichtender »Ton« zukommt, zu verstehen.

Diese Vielfalt in der Einheit der Religiosität indigener Völker, repräsentiert durch den aus 13 Schamaninnen gebildeten Rat der Großmütter, wendet sich der Mutter Erde als spirituellem Urgrund zu. Aus einer postkolonialen Perspektive werden die Qualitäten dieser den Erdenkräften kultisch und in Lebensvollzügen zugewandten religiösen Ausprägungen geschildert, deren Vielfalt exemplarisch an der Spiritualität der Aborigines Australiens und der afrikanischen Spiritualität erlebbar wird. Biographische Repräsentationen zweier bedeutender Persönlichkeiten vertiefen die Berührung mit dieser Religiosität zu einer Art »Identifizierung in eigener Sache«: die eigene Haltung des Lesers wird irritiert, Gesichtspunkte werden erwogen, das Denken und vor allem Fühlen bereichert und dadurch vertieft. Aufgegriffen wird dieser »Berührungsakt« durch das letzte Kapitel jedes Bandes, welches den Beitrag der geschilderten religiösen Richtung zu einem interreligiösen Dialog charakterisiert.

In dieser allen sieben Bänden eignenden Systematik – Öffnung durch einen aktuellen Einstieg als Annäherung, Ursprünge, Mythen, Persönlichkeiten wie z. B. die Stifter der jeweiligen Religion, ihre weltanschaulichen Grundlagen, das religiös-kultische

Leben und die geschichtlichen Entwicklungen sowie dann abschließend die Frage nach dem jeweiligen interreligiösen Beitrag – erschließen sich Qualitäten und Zusammenhänge, welche für mich als Leser zutiefst bewegend und bereichernd sind.

Man steht staunend vor der Fülle der verarbeiteten Literatur, ebenso ist man berührt von der behutsamen Art, wie Kultus, Mythen, Riten etc. charakterisiert und geschildert werden, und vor allem: Wie die repräsentativen Persönlichkeiten »zu Wort« kommen. Ebenso bewundernswert ist jeweils die Annäherung an die einzelnen Religionen aus dem aktuellen Zeitmoment: So beginnt die Darstellung des Judentums mit dem 9. Oktober 2019, dem Jom Kippur, in Halle ... mehr braucht es nicht als Seelenöffner; ebenso eindrücklich wie nicht unbedingt erwartbar auch der Beginn des Bandes »Christentum« mit der Schilderung eines Jugendtreffens in Taizé, um damit von vornherein der konfessionellen Enge mit ihren fragwürdigen bis negativen Signaturen das gemeinschaftliche Lebensideal gelebten Christentums entgegenzustellen.

Wenn Steiner davon spricht, dass »der Christus-Impuls außer allem übrigen auch völlige Religionsfreiheit für die Menschen bedingt, daß nur das rechte Christentum ist, welches absolute Religionsfreiheit möglich macht« (Steiner, 1993, S. 39), so ist diesem Werk der Sinn eigen, in der Vielfalt der religiösen Möglichkeiten die jeweils individuelle Ausprägung dieser Freiheit zumindest ahnend zu empfinden; genauer gesagt: jeder Dogmatismus oder Fundamentalismus wird obsolet! Nicht überraschend, dass als biographisches Beispiel einer die islamische mit der westlichen Welt verbindenden Persönlichkeit im Band »Islam« Ibrahim Abouleish, der Gründer von SEKEM, vorgestellt wird.

Dieses vielfältige Werk wendet sich, so die Autoren, an Oberstufenlehrerinnen und -lehrer, ebenso auch an die Jugendlichen selbst – ich möchte es erweitern in diesem Sinne: Selten hat mich ein so umfangreiches »Sachbuch« derart angeregt in seiner Lebensfülle, Farbigkeit und Vielfalt, ebenso auch durch Sachkenntnis und »Liebe zum Gegenstand« wie dieses vorliegende 7-bändige Werk, das dazu noch farblich-künstlerisch gestaltet in einem handlichen Schuber seinen würdigen Platz findet.

Albert Schmelzer und Angelika Schmitt ist von Herzen zu danken!

Fazit:

In der Überschau über die drei vorgestellten Werke ergibt sich mir eine gemeinsame Signatur, die ich als zukunftsweisend für die Aufgaben von Waldorfpädagogik heute ansehe: Die Notwendigkeit, aus einem Ideal »richtig verstandener Brüderlichkeit« zu unterrichten, verlangt im Unterricht nach einer täglichen Verlebendigung von Methodik/Didaktik: »Lebendig werdende Wissenschaft! Lebendig werdende Kunst! Lebendig werdende Religion! – das ist schließlich Erziehung, das ist schließlich Unterricht« (Steiner, 2019, S. 709) – wer hätte dieses nicht erwogen in Vor- und Nachbereitung?

Bärbel Blaeser hat mit ihrem Buch, so meine ich, einen Beitrag zu »lebendig werdender (Unterrichts-)Kunst« geleistet, Michael M. Zech zu »lebendig werdender Wissenschaft«, Albert Schmelzer und Angelika Schmitt zu »lebendig werdender Religion«. Ich möchte diese Drei gern als Symptome einer »Waldorfpädagogik im Aufbruch ins Offene« verstehen!

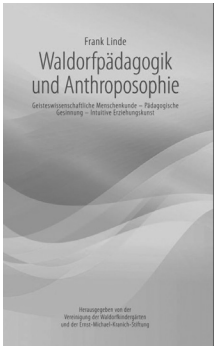
Walter Riethmüller

Literatur

- Bröcher, Joachim (2021) Anders lernen, arbeiten, leben. Für eine Transformation von Pädagogik und Gesellschaft. Bielefeld = transcript Verlag
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart = Reclam 18840
- Jullien, François (2017): Es gibt keine kulturelle Identität. 2. Aufl. Berlin = edition suhrkamp 2718
- Mbembe, Achille (2018): Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin = suhrkamp taschenbuch 2205
- Riethmüller, Walter (2021): Aufbruch ins Offene. 100 Jahre Waldorfpädagogik. In: Krobath, Thomas / Weiss, Leonhard / Willmann, Carlo (Hrsg.): Sinn-Bildung durch Welt-Begegnung. Herausforderungen und Aufgaben einer Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert, S. 13 – 32. Wien = Lit Verlag
- Schleicher, Andreas (2019): Weltklasse. Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. Bielefeld = wbv Publikation
- Schmidt, Robin (2017): Orte der Geistesgegenwart. Essays über Gastfreundschaft. Dornach = Verlag am Goetheanum
- Steiner, Rudolf (1972): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Neun Vorträge und ein Sondervortrag. Oxford, 16. – 25. August 1922. TB 605. Dornach. GA 304 = Rudolf Steiner Verlag
- Ders. (1978): »Wie kann die seelische Not der Gegenwart überwunden werden? Soziales Menschenverständnis, Gedankenfreiheit, Geist-Erkenntnis.« Vortrag vom 10. Oktober 1916, Zürich. Einzelausgabe. 4. Aufl. Dornach = Rudolf Steiner Verlag
- Ders. (1979): Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. Sieben Vorträge, mit einer Fragenbeantwortung, Torquay, 12. – 20. August 1924. Dornach. GA 305 = Rudolf Steiner Verlag
- Ders. (1993): Was tut der Engel in unserem Astralleib? Vortrag vom 9. 10. 1918. In: Klünker, Wolf-Ulrich (Hrsg.): Vom Wirken der Engel. 2. Aufl. Stuttgart 1993, S. 27 – 51 = Themen aus dem Gesamtwerk 17 (Verlag Freies Geistesleben)
- Ders. (2019): Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches Seminar. Studienausgabe. Basel = Rudolf Steiner Verlag
- Zierer, Klaus (2019): Bildung nachhaltig gestalten. In: Konrad Adenauer Stiftung; Analysen & Argumente, Nr. 367 vom September 2019
- Zimpel, André F. (2010) (Hrsg.): Zwischen Neurobiologie und Bildung. Göttingen = Vandenhoeck und Ruprecht

Waldorfpädagogik und Anthroposophie

von Frank Linde



Herausgegeben von Ernst-Michael-Kranich-Stiftung,
Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.,
Verlag Glomer.com, 2021
136 Seiten · 13 x 21 cm
Softcover · ISBN 978-3-9496244-00-1
€ 12,00

»Anthroposophie ist ein Erkenntnisweg,
der das Geistige im Menschenwesen
zum Geistigen im Weltenall führen möchte.«
R. Steiner: Anthroposophische Leitsätze; GA 26, S. 14

In seinem von der Vereinigung der Waldorfkindergärten und der Ernst-Michael-Kranich-Stiftung herausgegebenen Bändchen widmet sich Frank Linde umfassend der Frage, inwieweit die Waldorfpädagogik und die Anthroposophie »zusammengehören« oder sogar einander bedingen. In der heutigen Zeit mit der Ausweitung der Zahl der Waldorfschulen und entsprechend der weiter zunehmenden Zahl der Waldorflehrer, die dem inneren Geist der Waldorfpädagogik gemäß ausgebildet sein wollen, und der erfreulichen weiteren Ausbreitung der Waldorfschulen über die ganze Welt hin, ist dies eine der wichtigen Fragen. In der Konferenz am 5. 2. 1924 (veröffentlicht in GA 300 c) formulierte R. Steiner, dass man keine weiteren Lehrer finden könne, weil die Zahl der Persönlichkeiten in der Anthroposophischen Gesellschaft, die Lehrer sein könnten, erschöpft sei. Man fände keine Lehrer mehr.

Und auch in jüngerer Zeit, in den Jahren des »Gründungsbooms« der Waldorfschulen in Deutschland in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts, gab es den Impuls, keine weiteren Schulgründungen mehr vorzunehmen, weil die notwendige Ausbildung in der Tiefe nicht mehr gegeben respektive in der notwendigen Quantität nicht zu erbringen sei.

Die Impulsivität und Kraft der Gründungsinitiativen ist über die Bedenken hinweggegangen.

So ist untergründig und immer wieder auch expressis verbis die Frage gestellt: Ist das Fundament der Waldorfpädagogik, die Anthroposophie, in den Kollegien und in den Ausbildungsplänen im Bewusstsein und präsent?

Frank Linde unternimmt es in seinem Büchlein, dieses Bewusstsein für die Anthroposophie als Quelle, als Boden der Waldorfpädagogik neu ins Bewusstsein zu heben und zu schärfen!

Anknüpfend an die nicht mitstenografierten Ausführungen Rudolf Steiners aus dem ersten Vortrag im Zyklus »Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik« (GA 293) – »eine Art Gebet« –, mit denen die Wirkkraft der Engelwesen unterschiedlicher Hierarchien in die Gemeinschaft des Urkollegiums hereingerufen wurde, beschreibt Linde in Berufung auf Rudolf Steiner die Aufgabe der Waldorfpädagogik als eine »Kulturtat«, die Beziehung des Menschen der Neuzeit zur geistigen Welt zu pflegen, sogar wieder neu zu beleben. Denn die Wesen der geistigen Welt bedürfen in der heutigen Zeit der aktiven Hinwendung der Menschen, ist doch die Zuwendung dieser Wesen hin zu den Menschen in der Jetztzeit nicht mehr gegeben. Und eben darin liegt die Kulturtat der Waldorfpädagogik, das Bewusstsein für diese Notwendigkeit zu schärfen und zu entsprechenden Handlungen und einem dazu geeigneten Denken zu kommen. Das Gelingen dieser Kulturtat wird in der Konsequenz vom Verfolg dieser Hinwendung an die geistigen Wesenheiten abhängig sein. Dieser innere Auftrag der Waldorfpädagogik als Ergebnis der Anthroposophie mündet dann auch in die Methodik des Unterrichts. Diese kann nur aufgefasst werden, wenn der entsprechende Untergrund verstanden und gedacht ist.

Ebenso verhält es sich mit dem Gedanken der Reinkarnation. Die Frage an die Pädagogen ist, wie man den anvertrauten Kindern gegenübertritt: Mit der inneren Haltung, dass sie uns aus der geistigen Welt heraus, reich begabt aus vorherigen Inkarnationen und dem Leben in der geistigen Welt, nachfolgen – oder dass sie voraussetzungslos in die Welt gekommen sind. Linde beschreibt nun, welche pädagogische Wirkkraft der Gedanke der Reinkarnation entfalten kann, und zwar auch im Verkehr mit den Eltern.

Im letzten Teil der Ausführungen kommt wiederholt R. Steiner selbst zu Wort, wenn aus den Konferenzen (GA 300 a-c) zitiert wird. Er fand deutliche Worte, dass Anthroposophie und Waldorfpädagogik, ein Leben mit den Inhalten der Anthroposophie und das Sein als Waldorfpädagoge, nicht zu trennen sind.

Obwohl das Bändchen von der Vereinigung der Waldorfkindergärten herausgegeben ist und der Autor heute vorzugsweise als Dozent in der Erzieherausbildung tätig ist, so liegt besonders in diesem Abschnitt der Bezug zu den Schulen überaus deutlich auf der Hand.

Das Büchlein ist ein Appell und Plädoyer! Es ist eine reich gestützte, engagierte Darstellung, welche die unbedingte Zusammengehörigkeit von Anthroposophie als Erkenntnismethode und Waldorfpädagogik dokumentiert. Das mag in der gegenwärtigen »Waldorflandschaft« für manchen provokant sein, andere erleben einen lang erwarteten, notwendigen Aufruf zur Klärung – ein produktiver Impuls für die Kindergartenbewegung, für die Kollegien in den Schulen und die Ausbildungen ist es auf jeden Fall, kann es doch eine »alte« Frage neu in Bewegung bringen.

Und dies noch zum Schluss: Dem Bund der Waldorfschulen stünde es gut zu Gesicht, sich der Herausgeberschaft für diese Schrift anzuschließen. Der Bedarf für die Erörterung der Frage nach dem Selbstverständnis der Lehrerschaft als aus der Anthroposophie heraus Tätige ist immer neu notwendig.

Elmar Schroeder

Сборник материалов для устной работы на уроках русского языка в начальных классах (1 – 4/5). Особенно этот сборник рекомендуется для вальдорфских школ.

Книга содержит стихи, игры, упражнения, тексты для рассказывания и инсценирования и многое другое. В материалы, собранные опытными преподавателями русского языка, были включены как уже всем известные классические произведения детской литературы и фольклора, так и новые тексты: серьёзные и смешные, специально для уроков рифмованные упражнения и методические идеи, хорошо зарекомендовавшие себя на практике.

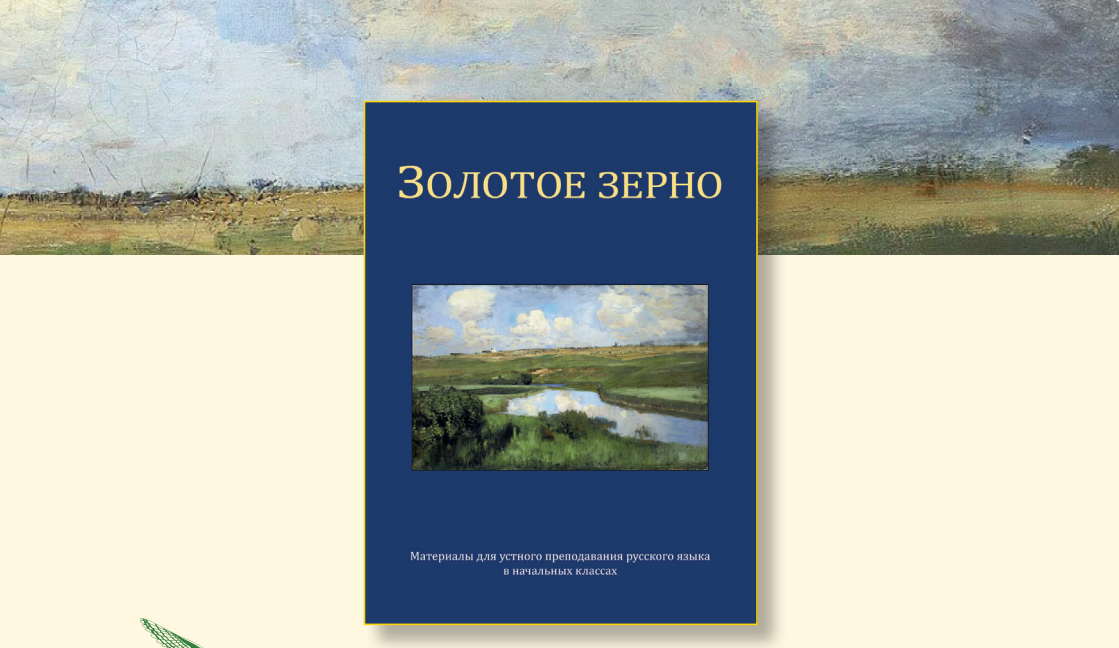
Организация материалов по тематическим разделам и жанрам текстов (скороговорки, считалки и т.д.), а также большое количество перекрёстных ссылок и различных рекомендаций к темам позволяют быстро найти подходящий текст для урока. Это может способствовать целенаправленному использованию различных методов работы (рецитирование, диалог, игра и т.д.) для развития языковых навыков в определённой теме. Таким образом изучение русского языка станет ещё увлекательнее и разнообразнее.

Ein Handbuch für den mündlichen Russisch-Unterricht in der Unterstufe (Klasse 1 bis 4 oder 5).

Enthalten sind Gedichte, Spiele, Übungen, Texte zum Erzählen, kleine Theaterstücke und vieles andere. Unter den von erfahrenen Russischlehrer*innen gesammelten Materialien finden sich Klassiker aus Kinderliteratur und Volksgut ebenso wie neue »Funde« in der russischen Dichtung, Ernstes und Heiteres, speziell für den Unterricht Gereimtes oder Arbeitsvorschläge, die sich in der Praxis bewährt haben.

Die Materialien sind nach Themenbereichen und Textarten (Zungenbrecher, Abzählverse usw.) sortiert, was zusammen mit den zahlreichen Querverweisen und weiteren Nachschlagemöglichkeiten der leichteren Auffindbarkeit geeigneter Texte dient. So können im Unterricht Rezitation und Spiel, Dialog und Einzelsprechen themenorientiert auf sinnvolle Weise zusammengeführt werden, um von der ersten Russischstunde an ein freudiges »spielerisches« Erlernen der Fremdsprache zu ermöglichen.

Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen



DAS GOLDENE KORN

Materialien für den mündlichen
Russischunterricht in der Unterstufe.
ЗОЛОТОЕ ЗЕРНО
Материалы для устного преподавания
русского языка в начальных классах

Herausgegeben von Nicolai Petersen
264 Seiten, Format: 21 x 29,7 cm
29,– Euro (geb. Ausgabe),
ISBN 9783949267154
ePDF 19,99 Euro
Stuttgart 2021, Pädagogische Forschungsstelle
beim Bund der Freien Waldorfschulen
Best.-Nr.: 1765

ЗОЛОТОЕ ЗЕРНО

Bestellung bei: www.waldorfbuch.de • bestellung@waldorfbuch.de • Fax: +49-711-21042-31