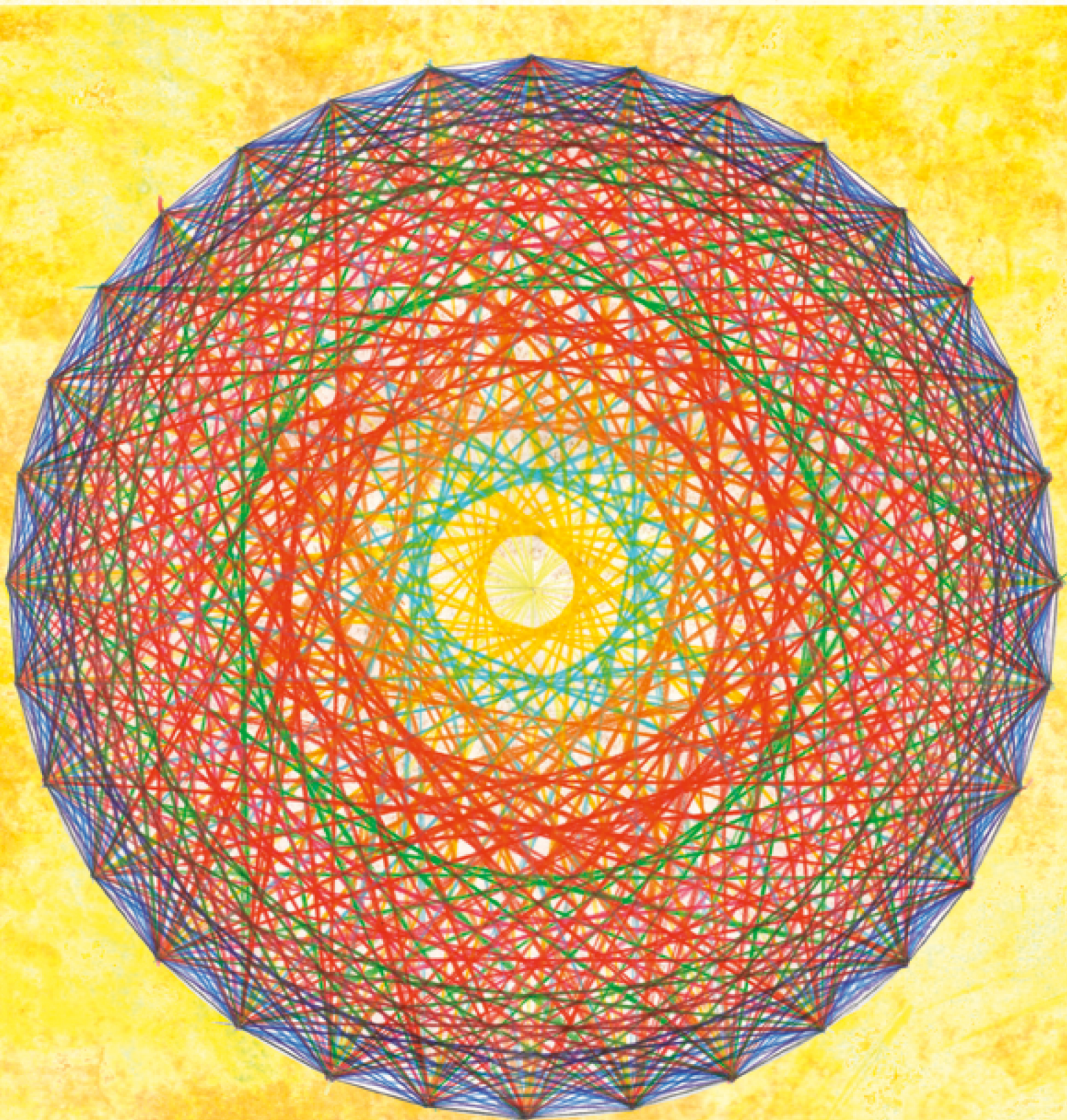
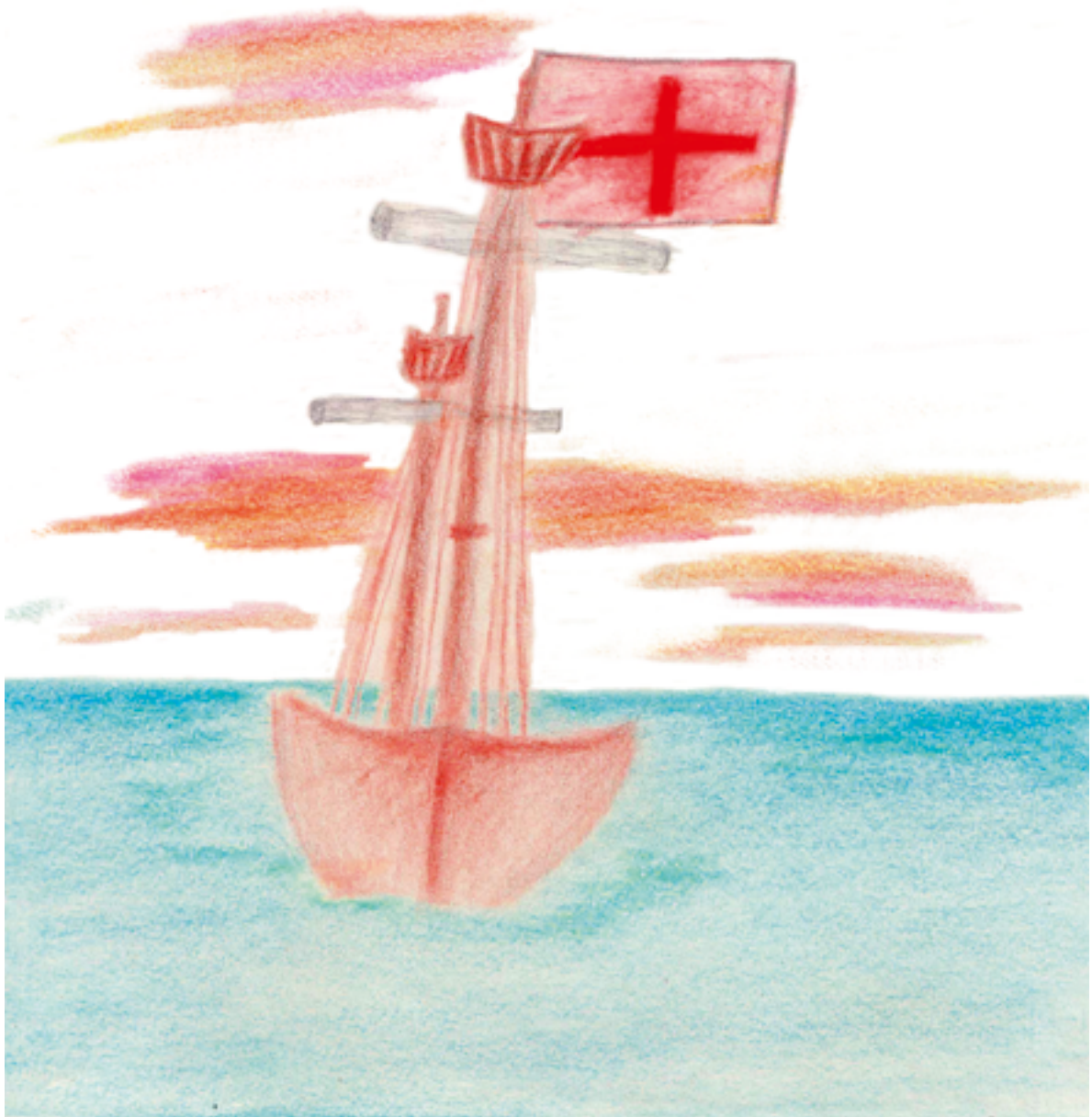


BLICK JEZHEW^{#06}

Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik



Blickwechsel_6



<i>Inhalt</i>	VORWORT	5
	ENTWICKLUNG INKLUSIVER WALDORF-PÄDAGOGIK — SCHULE UND HOCHSCHULE IM AUSTAUSCH	
	<i>von Thomas Maschke</i>	6
	VORBEMERKUNGEN	6
	AUSGANGSTHESE	7
	WALDORFPÄDAGOGIK — HISTORISCHER EXKURS UND AKTUELLER BEZUG	8
	ENTWICKLUNGSRÄUME	12
	ERSTER BEREICH: LEHRERBILDUNG	14
	ZWEITER BEREICH: PRAKTISCHE WALDORFPÄDAGOGIK	17
	BEGEGNUNGEN UND GEMEINSAMKEITEN	21
	SCHLUSS	22
	MORGENDÄMMERUNG	
	<i>von Jutta Bär</i>	23
	INKLUSION UND ICH	
	<i>von Esra Bayraktar</i>	25
	TEAMTEACHING IN DER PRAXIS — EIN BERICHT AUS DER WINDRATHER TALSCHULE	
	<i>von Luise Dähling und Patrizia Rzeszutek</i>	26
	„INKLUSION MACH' ICH SOWIESO SCHON DIE GANZE ZEIT!“ — ERFAHRUNGEN AUS DEN SCHULPRAKTIKA	
	<i>von Esra Bayraktar und Monika Horvath</i>	29
	WIE BEHINDERT DARF EIN LEHRER SEIN?	
	<i>von Iris Blunder</i>	33
	LEHRER UND STUDIERENDE BEGEGNEN SICH IN DER PRAXIS	
	<i>von Thomas Maschke</i>	36
	Impressum	39





LIEBE LESERIN, LIEBER LESER!

„Wie leben wir zusammen, oder besser, wie wollen wir zusammen leben?“ Das ist die Grundfrage, wenn wir über die Verwirklichung der (nicht nur) sozialen Utopie von gelebter Inklusion nachdenken. Diese Frage stellt sich im unmittelbaren Ich-Du ebenso wie im Kontext von Gruppen oder Institutionen (Schulen, Familien, Kommunen etc.).

Wie gehen wir mit unterschiedlichen Meinungen und Erfahrungen um? Können wir sie gelten lassen, als eigene Werte, die unter Umständen im Kontrast oder gar Widerspruch zu meinen eigenen stehen? Wie ernst nehmen wir die Lebenserfahrung der älteren oder auch den Idealismus der jüngeren Generation?

Die Frage der Herausgeber nach der Gestaltung einer Ausgabe des Blickwechsels löste bei mir unmittelbar den Impuls aus, die junge Generation der Lehrer-Werdenden mit einzubeziehen. Der hier veröffentlichte Grundsatzbeitrag zur Entwicklung inklusiver Waldorfpädagogik zielt auf die Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen, also Menschen, sowie diejenige von Ausbildungsstätten und Schulen, also Institutionen und deren Entwicklungen. In den und durch die Begegnungen kann, muss und wird sich Zukunft realisieren. Daher ist es dringend *not-wendig* (im Sinne von: die Not wendend), die reichen Erfahrungen der älteren mit den Impulsen der jüngeren Lehrergeneration in Begegnung zu bringen – die Beiträge der Studierenden aus dem Studiengang *Klassenlehrer/in mit inklusiver Pädagogik* verdeutlichen dies meines Erachtens eindrucksvoll.

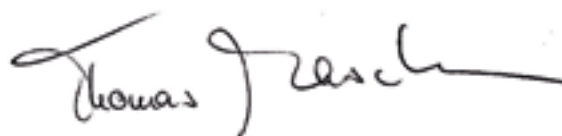
Der idealistische und zum Teil radikal fragende Blick junger Menschen auf bestehende (Waldorf-)Schulpraxis sowie ihre Erfahrungen darinnen kann „uns Ältere“ – nach fast 30 Jahren als Klassenlehrer und in der Lehrerbildung Tätiger zähle ich mich durchaus dazu ... – auch vor den

Kopf stoßen. Er kann uns und der schulischen Aktualität aber ebenso wichtige Impulse zur weiteren Entwicklung dessen geben, was ursprünglich, vor nahezu 100 Jahren als „Kulturtat“ und Zukunftsimpuls gedacht war und auch im oder neben dem etablierenden Erfolg der Gefahr der Gegenwartsverhaftung oder Erstarrung ausgesetzt ist.

Ich bin immer wieder begeistert von der Arbeit mit den Studierenden – auch (oder vielleicht gerade) weil sie mich herausfordert, Erfahrungen zu teilen und gleichzeitig das Unerwartete zuzulassen.

Wenn es den Leserinnen und Lesern gelingen kann, in der Lektüre sich dieser Herausforderung zu stellen und den Wert der vielleicht gar als provokativ empfundenen Beiträge zu erspüren und aktiv anzuerkennen, dann hat dieses Heft seinen Zweck erfüllt!

Wie wollen wir zukunftsfähige Schule gestalten? Mit dieser Modifikation der eingangs gestellten Frage möchte ich Sie zum hoffentlich eindrucksvollen Leseprozess dieser Ausgabe des Blickwechsels einladen.



Thomas Maschke

PS: Wenn Sie mir oder uns Rückmeldung über Ihre Leseerlebnisse und deren Folgen geben möchten, dann freuen wir, Studierende und ich, uns sehr über Ihre E-Mail: thomas.maschke@alanus.edu

ENTWICKLUNG INKLUSIVER WALDORFPÄDAGOGIK

— SCHULE UND HOCHSCHULE IM AUSTAUSCH

von Thomas Maschke

VORBEMERKUNGEN

Die Beschäftigung mit dem Thema dieses Aufsatzes¹ erfordert einige Vorbemerkungen.

Wenn ich im Folgenden von Schule spreche, dann beziehe ich mich hier vorwiegend auf Lehrerinnen und Lehrer. Eltern, Schülerinnen und Schüler werden auch benannt, meist aber mehr „mit-gedacht“. Für den Bereich Hochschule werde ich oftmals Studierende benennen und weniger die Dozenten – diese (sowie deren Kommunikation mit den Studierenden) sind jedoch immer als im Hintergrund vorhanden zu verstehen.

Ich setze mich im Folgenden mit der Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen in Bezug auf Lehrerbildung für inklusive Pädagogik auseinander sowie mit den meines Erachtens hier notwendigen Entwicklungen. Viele der genannten Aspekte lassen sich ebenso allgemein² und grundsätzlich auf die Zusammenarbeit

zwischen Ausbildungsstätten und Schulen aller Formen und Arten beziehen: Letztlich geht es mir in diesem Beitrag um aktive Beziehungen der jeweils dort (mit unterschiedlichen Aufgaben) arbeitenden Menschen, im Sinne der Entwicklung guter pädagogischer Praxis.

Die zu entwickelnde inklusive Pädagogik und Schule bewerte ich als in spezifischer Weise „zeitgemäß“, da sie sich der besonderen Herausforderung stellt, keine Schülerin, keinen Schüler aufgrund ihres/seines Soseins auszuschließen oder zu benachteiligen, und sich aufgrund dieser in Bewegung und Entwicklung befinden muss (siehe unten). Sie stellt sich damit aktiv gegen zunehmende politische, soziale und ökonomische Tendenzen der Aufspaltung und Aussonderung in unserer Gesellschaft.

Befasst man sich mit dem inhaltlichen Feld der Lehrerbildung, dann gilt es, sich eines zu vergegenwärtigen: Lehrerbildung ist kein Prozess, welcher sich ausschließlich an einem Institut (oder mehreren – Hochschule, Seminar oder ähnlichem) vollzieht und damit zeitlich wie inhaltlich begrenzt ist. Man spricht daher in Bezug auf Lehrerbildung von drei Phasen³:

¹ Grundlegend überarbeiteter Vortrag, gehalten auf der Frühjahrstagung der inklusiv arbeitenden

Waldorfschulen in Erfstadt am 30. April 2015.

Ich danke Dr. Reinald Eichholz und Prof. Dr. Walther Dreher für ihre kritisch-konstruktiven Anmerkungen, die meinen Text substantiell erweitert haben!

² Dass Feuser in Bezug auf eine zu entwickelnde

Pädagogik, die allen Kindern gerecht zu werden vermag, von einer „Allgemeinen Pädagogik“ spricht, sei hier zusätzlich angemerkt; siehe Georg Feuser: Menschliche Entwicklung bedarf des anderen Menschen. Ein Interview. In: Thomas Maschke (Hg.): ... auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrative Praxis an Waldorfschulen, Stuttgart 2010.

³ Die Qualitäten der Waldorflehrerbildung werden unten dezidiert beschrieben. Dies ist besonders in Bezug auf die hier genannten Phasen 1 und 2 interessant.



1. PHASE – universitäre Ausbildung

2. PHASE – Praxisausbildung (Referendariat)

3. PHASE – Fort- und Weiterbildung, die dann erfolgt, wenn man im Beruf steht.

Ich meine, dass man mit Blick auf Lehrerinnen und Lehrer, die an Waldorfschulen arbeiten, besonders auf das lebenslange Lernen und auf das lebenslange Weiterentwickeln unserer Selbst (man nennt das dann *Selbsterziehung*, man könnte auch sagen *Selbstbildung*) einen besonderen Fokus, einen Schwerpunkt legen könnte und sollte: Wir sind als Lehrer nie fertig!

Ich möchte das auch deshalb so dezidiert ausdrücken, weil mir häufig folgende Aussage entgegen kommt: dass es die Kinder (beziehungsweise die Wahrnehmung der kindlichen Entwicklung) seien – also unsere Aufgabe der Begleitung, unser „Hauptbetätigungsfeld“ oder „Kommunikationsgegenstand“ –, die uns jung halten. Wie schön ist es, die tägliche Arbeit mit den Kindern zu haben und von den Kindern „jung gehalten“ zu werden!

Nimmt man diese Aussage ernst, dann ist die Entwicklung von Lehrern eben niemals beendet: weil immer wieder neue Kinder hinzukommen und weil die Kinder, die unterrichtet werden dürfen, sich ja auch in Entwicklung befinden. Das heißt: Die Entwicklung des Lehrers ist im Kern ein „Entwicklungs-Dialog“. Martin Buber hat diese Tatsache deutlich formuliert mit dem Diktum: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“⁴ Der daraus als Konsequenz folgende Satz „Der Mensch wird am Du zum Ich“ verdeutlicht und konkretisiert sich hier, also in der Begegnung zwischen Schülern und

Lehrern, aber auch allen anderen Akteuren in der Schule – potentiell täglich neu.

AUSGANGSTHESE

Waldorfpädagogik ist nicht per se inklusive Pädagogik⁵ – sie bietet vielmehr auf verschiedenen Ebenen gute Grundlagen zur Entwicklung einer solchen und fordert uns, Schulen und Hochschulen, dazu heraus, diese in idealer und praktischer Hinsicht immer wieder neu und weiter zu entwickeln.

Auch wenn in den Debatten der jüngeren Vergangenheit wiederholt, sowohl von „innen“ als auch von „außen“, davon gesprochen wird, dass Waldorfpädagogik per se eine inklusive Pädagogik sei, möchte ich hier insofern widersprechen, als ich mit Bezug auf diesen Anspruch (relativierend) formuliere: Waldorfpädagogische Praxis und deren Grundlegung⁶ bieten gute (Rahmen-)Bedingungen⁷ – sowohl organisatorisch als Schule als auch vom pädagogischen Ansatz her (siehe Fußnote 5) für inklusive Entwicklungen. Wären sie inklusiv, dann gäbe es in Deutschland mehr als 250 inklusive Waldorfschulen – dem ist aber nicht so!

Inklusive (schulische) Pädagogik zeichnet sich meines Erachtens dadurch aus, dass in stetigen gemeinschaftlichen Prozessen

⁵ Dass die Anerkennung der einzelnen Individualitäten mit ihren jeweiligen Entwicklungsbedingungen und deren Bildung und Erziehung in Gemeinschaft bzw. Gemeinsamkeit als Anspruch von praktischer Waldorfpädagogik mit dem Ideal inklusiver Bildung nahezu kongruent ist, sei hier durchaus bemerkt. Die schulische Praxis einer Umsetzung dieses Ideals stößt jedoch immer wieder an Grenzen (übrigens auch in anderen Schulen)...

⁶ Hier seien ebenfalls die anthroposophisch-heilpädagogischen Schulen ausdrücklich mit einbezogen.

⁷ Vgl. hierzu auch Jakob Muth: Möglichkeiten der Integration behinderter Kinder in der Schule.

In: Thomas Maschke (Hg.): ... auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrative Praxis an Waldorfschulen, Stuttgart 2010

Martin Buber: ⁴

Das Dialogische Prinzip,

Gütersloh ⁹2002, S. 15

die Schulgemeinschaft – auch im gesellschaftlichen Kontext – sich in Bezug auf ausschließende Haltungen, Gewohnheiten oder auch Personen aktiv hinterfragt und Änderungen einleitet und umsetzt – „Schule auf dem Weg“ sozusagen, dauerhaft, im Sinne der Teilhabe aller.

Folgt man Michaela Glöckler, dann gilt es, einen anderen, weit(er)en Blickpunkt einzunehmen, also einen *Blickwechsel* zu vollziehen: „Die Waldorfpädagogik birgt ein großes Potential, Inklusion praktisch zu realisieren. Entsprechend birgt sie auch ein nicht unerhebliches Risiko für den Inklusionsprozess, wenn Waldorfpädagogik nicht wirklich realisiert wird.“⁸

Für mich ist die aktuelle waldorfpädagogische Praxis also nicht von vornherein inklusiv und damit vorbildhaft: Inklusive Pädagogik heißt, dass wir sie in oben genanntem Sinne immer wieder neu und weiter entwickeln müssen. Wir haben also auch die inklusive Pädagogik nicht per se: Es wäre naiv, anzunehmen, dass es sie gibt. Hieraus entspringt also eine Aufforderung an Schulentwicklung – welche sich im Sinne des obigen Zitates von M. Glöckler in besonderer Weise auf Waldorfschulen beziehen lässt.

WALDORFPÄDAGOGIK – HISTORISCHER EXKURS UND AKTUELLER BEZUG

Die Gründung der ersten Waldorfschule 1919 war einerseits eine politische Tat. Gleichzeitig war sie eine spirituelle Tat. Diese beiden Gesichtspunkte möchte ich im Folgenden beleuchten, auch und gerade mit Aussagen Rudolf Steiners aus dieser Zeit.

Steiner wurde gefragt, ob er diese neue Schule gründen könne. Dies geschah in einer Zeit des Aufbruchs, des Umbruchs, des Chaos, der Neuorientierung nach dem

Ersten Weltkrieg. Emil Molt als fortschrittlicher Unternehmer hatte Bildungsveranstaltungen („Unterricht“) für die Mitarbeiter seiner Zigarettenfabrik eingeführt, mit Herbert Hahn als deren Lehrer. Die Arbeiter traten dann an Molt heran und baten ihn um die Gründung einer Schule, die ihre eigenen Kinder angemessen auf das Leben vorbereiten würde. Daraufhin fragte Molt Steiner, ob er eine solche Schule inhaltlich begründen und pädagogisch leiten könne. Michaela Glöckler weist darauf hin, dass die Pädagogik ein Herzensanliegen Steiners war und er darauf gewartet hatte, auch auf diesem Feld um seinen Rat gebeten zu werden.⁹ Als Emil Molt ihn dann fragte, gab er diesen pädagogischen Impuls.

Die Waldorfschule entstand in einer politisch offenen Situation. Die Bewegung zur „Dreigliederung des sozialen Organismus“ war im Grunde gescheitert, sie hatte sich nicht durchsetzen können als politische Bewegung. Die neu gegründete Schule als Ausdruck des „Freien Geisteslebens“ führt(e) diesen Impuls aber fort; das gesellschaftliche Modell der Dreigliederung im Ganzen hat sich jedoch nicht durchgesetzt.

Steiner führt in einem Aufsatz aus dem Jahr 1919, direkt nach Gründung der Schule, Folgendes aus:

*Die Absichten, die Emil Molt durch die Waldorfschule verwirklichen will, hängen zusammen mit ganz bestimmten Anschauungen über die sozialen Aufgaben der Gegenwart und der nächsten Zukunft. Aus diesen Anschauungen heraus muss der Geist erstehen, in dem diese Schule geführt werden soll.*¹⁰

Steiner spricht von sozialen Aufgaben der Gegenwart – und er stellt in einen Raum, der hierfür offen war, in dem die

Michaela Glöckler:⁸

Chancen und Risiken der Inklusion für die Waldorfpädagogik. In: Ulrike Barth und Thomas Maschke (Hg.): Inklusion – Vielfalt gestalten, Stuttgart 2014, S. 99

⁹ Ebd., S. 103f.

¹⁰ Rudolf Steiner: Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule. In: Rudolf Steiner in der Waldorfschule, Dornach 1989, S. 9



Möglichkeit zur Etablierung eines freien Schulwesens bestand, die Waldorfpädagogik hinein. Durch seine Bitte um inhaltliche Begründung der Waldorfschule sowie durch Bereitstellung der finanziellen Mittel ist Emil Molt als Unternehmer somit dafür verantwortlich, dass ein freies Schulwesen in diesem Moment in dieser Form entstehen konnte – er handelte zutiefst politisch und sozial innovativ.

Wenn wir obiges Zitat als 98 Jahre später, also in der heutigen Zeit, gesprochen denken und wir den Begriff der „sozialen Aufgabe der Gegenwart“ betonen, dann könnten wir sagen: *Die inklusive Waldorfschule muss entstehen aus den sozialen Aufgaben der Gegenwart.* Dies ist meine These.

Weitere Sequenzen aus dem historischen Textdokument sollen nun so verstanden werden, als ob diese aktuell wären und nicht aus einem Aufsatz von 1919; dann klingen diese vielleicht anders und man kann den Aspekt der „Zeitlosigkeit“ etwas spüren:

Die Eltern, die ihre Kinder dieser Schule anvertrauen werden, können nicht anders als erwarten, daß diese Kinder in dem Sinne zur Lebenstüchtigkeit erzogen und unterrichtet werden, der dieser Bewegung volle Rechnung trägt. Das macht notwendig, daß bei der Begründung der Schule von pädagogischen Prinzipien ausgegangen wird, die in den Lebensforderungen der Gegenwart wurzeln. Die Kinder sollen zu Menschen erzogen und für ein Leben unterrichtet werden, die den Anforderungen entsprechen, für die jeder Mensch, gleichgültig, aus welcher der herkömmlichen Gesellschaftsklassen er stammt, sich einsetzen kann. Was die Praxis des Gegenwartslebens von dem Menschen verlangt, es muß in den Einrichtungen dieser Schule sich widerspiegeln. Was als beherrschender Geist in diesem Leben wirken soll, es muß durch Erziehung und Unterricht in den Kindern angeregt werden.¹¹

Ebd.¹¹

Der Hinweis „jeder Mensch, gleichgültig aus welcher der herkömmlichen Gesellschaftsklassen er stammt“ zeigt deutlich den Anspruch Rudolf Steiners, denjenigen Kindern und Eltern, die diese Schule und diese Pädagogik wollten, eine Schule zu bieten, die tatsächlich allen Kindern gerecht werden kann – dies ist auch ein Blick in und für die Zukunft!

Ein weiteres, kurzes Zitat aus dem Aufsatz von 1919, welches den Blick nach vorne richtet:

Verhängnisvoll müßte es werden, wenn in den pädagogischen Grundanschauungen, auf denen die Waldorfschule aufgebaut werden soll, ein lebensfremder Geist waltete. Ein solcher tritt heute nur allzu leicht dort hervor, wo man ein Gefühl dafür entwickelt, welchen Anteil an der Zerrüttung der Zivilisation das Aufgehen in einer materialistischen Lebenshaltung und Gesinnung während der letzten Jahrzehnte hat. Man möchte, durch dieses Gefühl veranlaßt, in die Verwaltung des öffentlichen Lebens eine idealistische Gesinnung hineinragen. Und wer seine Aufmerksamkeit der Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens zuwendet, der wird diese Gesinnung vor allem andern da verwirklicht sehen wollen.¹²

Das, was Steiner an dieser Stelle formuliert, wird – auf unser Thema bezogen – spätestens seit Ratifizierung der *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*, auf Deutsch auch *Behindertenrechtskonvention* genannt¹³ zur konkreten Aufgabe:

Eine idealistische Gesinnung (mensenrechtliche Inhalte der Konvention) wurde durch die Ratifizierung als rechtlicher, formaler Akt in die Legislative und Exekutive (= Verwaltung) hineingetragen. Der in Deutschland immer noch vorherrschende

¹² Ebd., S. 9f.

¹³ Vgl. hierzu z.B.: www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467



primäre Fokus der Umsetzung der UN-Konvention auf das Bildungswesen macht unsere Aufgabe als Mitgestalter von Schule auch ganz deutlich: Das Bildungswesen ist heute, genau wie 1919, aufgefordert, diesen idealistischen Geist – „idealistische Gesinnung“, wie Steiner es nennt – den Kindern, den Eltern und damit dem ganzen Umfeld nahezubringen. Es ist nach wie vor eine Kulturtat, die jetzt zu vollbringen ist, nicht anders als 1919. Insofern ist obiges Zitat hochaktuell.

Nun zitiere ich letztmalig aus diesem Aufsatz. Steiner macht hier eine politische Aussage, welche zu einer pädagogischen und letztlich spirituellen Forderung wird:

In ihrem [d.i. der Schule] pädagogischen und methodischen Geiste muss Idealismus wirken, aber ein Idealismus, der die Macht hat, in dem aufwachsenden Menschen die Kräfte und Fähigkeiten zu erwecken, die er im weiteren Lebensverlauf braucht, um für die gegenwärtige Menschengemeinschaft Arbeitstüchtigkeit und für sich einen ihn stützenden Lebensinhalt zu haben. Die Pädagogik und Schulmethodik wird eine solche Forderung nur erfüllen können mit wirklicher Erkenntnis des heranwachsenden Menschen.¹⁴

„Bildungsziele“ werden skizziert, sind letztlich aber weder in einem allgemeinen, noch utilitaristischen Sinn zu verstehen, sondern münden in dem Satz: „Wir brauchen eine wirkliche Erkenntnis des heranwachsenden Menschen!“ Steiner benennt hier die Potentialität des Menschen: Der Mensch ist ein sich entwickelndes Wesen! Und die pädagogische Aufgabe ist es, eine wirkliche Erkenntnis dieser Entwicklungsmöglichkeiten zu haben beziehungsweise zu erringen. Hier befinden wir uns im spirituellen Bereich, weil wir einerseits das Potential des Kindes an seinem physischen

Sosein, an den Ausdrücken seines Seelenlebens ablesen. Und andererseits nehmen wir mit einer Grundannahme, dass sich Entwicklung noch in völlig anderer Weise vollziehen kann, Bereiche der je ureigenen menschlichen Impulse zur individuellen Entwicklung wahr. Dies ist eine waldorfpädagogische Grundannahme und es ist eine inklusionspädagogische Grundannahme. Die benutzten Begriffe der „Lebens- und Arbeitstüchtigkeit“ bekommen so einen nicht nur aktuell-pragmatischen, sondern eher einen zukünftigen, visionären Charakter.

Die Gründung der Waldorfschule war auch in anderer Hinsicht eine spirituelle Tat. Steiner spricht diese Tatsache mehrfach ganz dezidiert aus, zum Beispiel am Vorabend des Kurses für die ersten Waldorflehrer (*Allgemeine Menschenkunde*, siehe unten), wo er die höheren Mächte um Unterstützung für dieses „Werk“ Waldorfschule bat. Was ist die spirituelle Tat, welche die Lehrer zu vollbringen haben? Steiner formuliert im *Pädagogischen Jugendkurs*, welcher sich ja im Grunde auf das Verhältnis der Erwachsenen, also der älteren Generation zur jüngeren bezieht, die folgende kurze, fast aphoristische Passage über die Waldorfschule:¹⁵

Die Waldorfschul-Pädagogik ist überhaupt kein pädagogisches System, sondern eine Kunst, um dasjenige, was da ist im Menschen, aufzuwecken. Im Grunde genommen will die Waldorfschul-Pädagogik gar nicht erziehen, sondern aufwecken. Denn heute handelt es sich um das Aufwecken. Erst müssen die Lehrer aufgeweckt werden, dann müssen die Lehrer wieder die Kinder und jungen Menschen aufwecken.¹⁶

¹⁵ Dies hier zu zitieren ist deshalb in unserem Kontext angemessen, da Steiner dezidiert die jungen Menschen anspricht.

¹⁶ Rudolf Steiner: Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. *Pädagogischer Jugendkurs*, Dornach ⁶1988, S. 36

Rudolf Steiner:¹⁴

Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule.

In: Rudolf Steiner in der Waldorfschule, Dornach 1989, S. 10

Was meint Steiner mit „Aufwecken“? Die Lehrer aufzuwecken für die Aufgabe der Erkenntnis der werdenden Individualität der Kinder, die ihnen entgegentritt, ist als existentiell und primär zu verstehen – dies kann jedoch nicht von außen geschehen. Aufgabe für Waldorfpädagogen ist grundsätzlich, das Belebte¹⁷ zu erfassen – das ist die eigentliche (An-)Forderung der Waldorfpädagogik. Wir Lehrer und Erzieher beziehen und beschränken das aber nicht nur darauf, was wir aktuell sehen, sondern wir nehmen die Möglichkeit des Belebten und des Lebenden als Zukunftskraft, als Potential des zu Betrachtenden mit auf. Damit bekommt dieser Begriff des Belebten noch eine völlig andere Dimension. Der Begriff vom Menschen als sich entwickelndes Wesen bezieht all dessen Möglichkeiten ein, auch wenn wir sie noch nicht konkret wahrnehmen können.

Gehen wir einen Schritt zurück. Am Vorabend des von ihm für die künftigen Lehrer gehaltenen Kurses (siehe oben) beginnt Steiner seine Ansprache mit folgenden Worten, welche ich hier leicht abwandeln möchte – im Originaltext spricht Steiner von der „Waldorfschule“, ich ersetze aus aktuellem Anlass diesen Begriff wie folgt:

Die [inklusive Schule]¹⁸ muß eine wirkliche Kulturtat sein, um eine Erneuerung unseres Geisteslebens der Gegenwart zu erreichen. Wir müssen mit Umwandlung in allen Dingen rechnen; die ganze soziale Bewegung geht ja zuletzt auf Geistiges zurück [...], und die Schulfrage ist ein Unterglied der großen geistigen Fragen der Gegenwart.

Die Möglichkeit der [inklusive Schule] muß dabei ausgenützt werden, um reformierend, revolutionierend im Schulwesen zu wirken. Das Gelingen dieser Kulturtat ist in Ihre Hand gegeben. Viel ist damit in Ihre Hand gegeben, um, ein Muster aufstellend, mitzuwirken. Viel hängt davon ab, daß diese Tat gelingt. Die [inklusive Schule] [...] wird eine Einheitsschule sein in dem Sinne, daß sie lediglich darauf Rücksicht nimmt, so zu erziehen und zu unterrichten, wie es der Mensch, wie es die menschliche Gesamtwesenheit erfordert. Alles müssen wir in den Dienst dieses Zieles stellen.¹⁹

Das benannte Austauschen der Begriffe dient der Verdeutlichung der doppelten, also sowohl politischen wie spirituellen Dimension der „Kulturtat“ einer neuen Schulgründung – historisch wie auch heute. Die Berücksichtigung gegenwärtiger „Lebenslagen“, aktueller gesellschaftlicher wie politischer Entwicklungen verdeutlicht den präsenten Anspruch. Die Berücksichtigung des „Werdenwollenden“²⁰ der Schüler ist Ausdruck des Zukünftigen, welches in der Pädagogik eine Aktualisierung finden muss. Innovativer Pädagogik sind also verschiedene zeitliche Dimensionen per se immanent.²¹

Was macht nun die Waldorfpädagogik heute aus? Es gibt hierzu sowohl vielfältige Erlebnisse, umfassende Erfahrungsberichte als auch erziehungswissenschaftliche Analysen. Insofern wissen wir, beziehungsweise ist dokumentiert, wie und was Waldorfpädagogik geworden und in heutiger Praxis ist. Waldorfpädagogik in

gemeint im Sinne von ¹⁷

Lebens- oder lebendigen Prozessen

In diesem Zitat wird der Begriff ¹⁸

Waldorfschule durch denjenigen

der inklusiven Schule ersetzt, der

Originaltext damit zum Zwecke der

Verdeutlichung eines spezifischen

Gedankenganges verfremdet.

Und: Der Begriff der inklusiven

Schule muss weit gedacht werden,

in dem Sinne, dass grundsätzlich

Ausgrenzungsprozesse (nicht nur in

Bezug auf Menschen mit „Behinde-

rungen“) vermieden werden.

¹⁹ Rudolf Steiner: Allgemeine

Menschenkunde als Grundlage der

Pädagogik, Dornach ⁹1992, S. 13

²⁰ Hier wird eine fundamentale

Grundannahme gemacht: nämlich

dass die werdenden Menschen einen eigenen Impuls in sich tragen.

²¹ Die Vergangenheit zeigt sich

natürlich ebenfalls, implizit wie

explizit, in der Gegenwart und ist

damit ebenfalls berücksichtigt.

ihrer jeweiligen Konkretion obliegt den pädagogisch Handelnden: denjenigen, die Waldorfpädagogik ganz real werden lassen! Sie sind es, die die Waldorfpädagogik als Tat verwirklichen und sie aus der Ebene der Idee und auch der geistigen Realität in eine physische, *tat-sächliche* Realität bringen. Insofern ist deutlich, dass die erste Aufgabe des Pädagogen ist, die Potentialität des Kindes zu erkennen und entsprechend zu agieren. Steiner betont dies zum Beispiel in einem Vortrag gut zwei Jahre nach Gründung der Waldorfschule (gehalten in London am 20.1.1922):²²

*Ich sagte schon, dass es sich handelt um eine Begründung der Pädagogik und Erziehung aus einer geisteswissenschaftlichen Weltauffassung heraus, einer solchen Weltauffassung, welche zu einer wirklichen Menschenkenntnis und dadurch auch zu einer wirklichen Erkenntnis des Wesens des Kindes führen kann.*²³

„Menschenkenntnis“ für den Lehrer heißt somit: Ich weiß um und kenne Grundgesetzmäßigkeiten, zum Beispiel durch Studium der *Allgemeinen Menschenkunde* und anderer „entwicklungspsychologischer“ Anregungen Steiners. Gleichzeitig muss ich auf dieser Grundlage das Kind immer wieder ganz konkret als Individuum erkennen – aus dem Ringen mit dieser *Menschenkunde* in der Auseinandersetzung mit dem Kind. Die Basis meiner Erkenntnisfähigkeit des Kindes ist das Wissen um und die Anerkennung der Entwicklungsfähigkeit des Kindes in seiner Potentialität, als geistiges Wesen. Hier kommen also zwei Dinge unter dem Primat „Studium des Kindes“ zusammen.

Diese Gedanken abschließend sei eine weitere Aussage Steiners zitiert, als letzter fast aphoristischer Hinweis. Hierin wird deutlich, dass es nach Auffassung Steiners in der Gestaltung schulischer Pädagogik nicht darum gehen kann, die Bildungsziele nach aktuellen Notwendigkeiten oder ähnlichem zu gestalten oder zu bestimmen, sondern auch hier den Blick auf das Mögliche – im Sinne des Zukünftigen – zu richten:

*Nicht gefragt werden soll: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht? sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Menschen aus ihr machen; nicht aber soll aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will.*²⁴

Dieser Satz kann als essentiell für das Verständnis von Waldorfpädagogik gewertet werden. Wir als Lehrer müssen uns daher sehr zurücknehmen in der Beurteilung dessen, was das Kind oder die Zeit jetzt braucht, und vielmehr lauschen in dem Sinne: Was will da kommen, was will sich hier verwirklichen?

ENTWICKLUNGSRÄUME

Folgendes Foto wurde in den Gängen der Moskauer Metro aufgenommen. Es zeigt die Abdeckung von an den Wänden

²² In Vorträgen zur

Waldorfpädagogik im Ausland

(m.E. besonders in England)

spricht Steiner in einer sowohl retrospektiven als auch grundsätzlichen Art, die eine besondere Qualität der Klarheit enthält.

Rudolf Steiner: ²³

Erziehung zum Menschen,

München 2005, S. 9

²⁴ Rudolf Steiner: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?, Dornach ²³1982, S. 8



angebrachten Lüftungsschächten, welche, zunächst unscheinbar, mir bei einem Besuch immer wieder auffielen.

Der ästhetisch, symmetrisch und ornamental gestaltete runde Deckel zeigt drei ineinander verwobene Kreise von sich an

den Händen haltenden Personen weiblichen Geschlechts, um einen zentral liegenden „Freiraum“ gruppiert.

Dieses Bild soll als Zugang für einen nächsten, inhaltlich nun folgenden Schritt dienen.



Foto: Thomas Maschke

Wir sehen einen Kreis von Personen, die sich an den Händen halten. Sie geben einander Sicherheit und Schutz und lassen außerdem einen Raum in der Mitte frei. Um sie herum ist ein weiterer Kreis und dieser stützt den inneren. Das heißt, dass dort durch die Berührung auch ein Austausch zwischen dem inneren und dem mittleren Kreis stattfindet. Und außen haben wir einen dritten Kreis, der wiederum den Rahmen bildet für die beiden anderen und gleichzeitig auch nach außen

hin kommuniziert: Er ist nach außen, auch wenn er nach innen gewendet ist, quasi verbunden durch die gebildete Grenze. Diese Grenze besitzen die inneren Kreise im Grunde nicht. Die drei Kreise haben somit unterschiedliche Qualitäten.

Die einander umringenden – man könnte auch sagen: tragenden – Kreise sollen das gemeinsame Ringen (sic!) um die Verwirklichung des Ideals einer inklusiven Waldorfschule symbolisieren. Die Beschreibung von Qualitäten der einzelnen

Kreisebenen wird (anfänglich) in der Folge geschehen. Diese sind zum Beispiel (von innen nach außen):

hüllend/umhüllt  offen für/verletzbar durch/wahrnehmend nach außen

Die verschiedenen Kreisebenen sollen bildhaft die Zusammenarbeit von Schulen und Lehrerbildungsstätten skizzieren. Dies ist als ein – vielleicht im Bild bleiben-der – Versuch gemeint.

In der Folge soll das Verhältnis von Lehrerbildungsstätten und Waldorfschulen²⁵ verdeutlicht werden: zunächst jeweils mit einer These, dann illustriert durch die Benennung von drei (Kreis-)Ebenen.

ERSTER BEREICH: LEHRERBILDUNG

These: Die Ausbildung von Waldorflehrern ist gemeinsame Aufgabe von Schulen und Hochschulen.

Es stellt sich bei Anerkennung dieser These die Frage, wer hierbei welche Aufgabe, welche Verantwortung und Funktion hat? Als nächstes stellt sich dann die Frage: Was wissen wir überhaupt voneinander?

Eine Kollegin aus einer Waldorfschule sagte mir einmal: Wenn wir Inklusion entwickeln wollen,²⁶ dann müssen wir zuerst die Lehrerbildung verändern! Das ist ein – vielleicht berechtigter, vielleicht unberechtigter – Blick aus einer Schule heraus. Wenn ich hingegen in Schulen gehe, dann denke ich oft: Wenn wir inklusive Pädagogik verwirklichen wollen, dann müssen wir

zuerst die Schulen verändern ... Und beides stimmt natürlich: Sowohl die Lehrerbildung als auch die Schulen selbst müssen sich verändern, und das kann nur gelingen, wenn wir miteinander in Kontakt sind. Dazu gehören das gegenseitige Wahrnehmen und Anerkennen der Tätigkeiten des jeweils anderen und die Beantwortung der Frage nach jeweiligen Aufgaben, nach jeweiliger Verantwortung und Funktion.

Nun sollen die (Kreis-)Ebenen benannt werden: diejenigen Ebenen, die das gemeinsame Ideal, das, was wir in Kooperation miteinander verwirklichen wollen, umhüllen, miteinander tragen. Zu überprüfen ist hierbei jeweils, ob das Bild des Kreises und der Ebenen zur Herleitung der benannten Inhalte stimmig ist: Sind sie statisch, isoliert, durchdringen sie sich und bilden so ein dynamisches Bild?

1. (KREIS-)EBENE DER LEHRERBILDUNG: BASALE (AUS-)BILDUNGSEBENE

Wenn zukünftige Lehrer an Waldorfschulen in der Tradition der Lehrerkurse Steiners²⁷ ausgebildet werden sollen, dann bildet die Auseinandersetzung mit der Anthroposophie die Basis dieses Unterfangens: Erkenntnistheoretische (zum Beispiel *Die Philosophie der Freiheit*), anthropologische und entwicklungspsychologische Grundwerke (*Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*) und viele andere mehr repräsentieren diese. Hierin manifestiert sich die äußere Kreisebene: offen für Neues durch die jeweils sich bildenden werdenden Lehrer.

Anthroposophie beziehungsweise die hier vermittelten Inhalte und zu übenden Methoden sollen und können in diesem Sinne nicht „ex cathedra“ gelehrt werden, sondern für die Studierenden in eigener Auseinandersetzung eine Möglichkeit der

Hier verlasse ich den ausschließlichen Bezug auf²⁵ inklusive Waldorfschulen und beziehe mich auf alle Waldorfschulen und Lehrerausbildungsgänge. Dies ist nicht als Widerspruch oder Unklarheit im Text gemeint bzw. zu verstehen, sondern kann verdeutlichen, dass die Entwicklung inklusiver Waldorfpädagogik eine Aufgabe für alle Schulen ist und damit eine allgemeine.

Man könnte hier auch formulieren:²⁶

„Wenn wir Waldorfpädagogik entwickeln wollen ...“

²⁷ Die von Rudolf Steiner vor Gründung der Stuttgarter Waldorfschule 1919 gehaltenen Lehrerbildungskurse bilden somit den Prototyp der Waldorfschul-Lehrerbildung.



Fähigkeit zur Bildung lebendiger Begriffe geben. Dieser Prozess wird durch künstlerisches Üben unterstützt. Dies ist ein existentieller und essentieller Bestandteil von (Aus-)Bildung: die wechselseitige Durchdringung erkennender und künstlerisch-übender Tätigkeit, welche miteinander in Verwirklichung der Aufgabe der Entwicklung lebendiger Begriffe steht.²⁸ In den ersten drei Leitsätzen²⁹ benennt Steiner wesentliche Elemente eines Verhältnisses zur Anthroposophie. Übertragen wir diese auf das individuelle Motiv des Lehrerwerdens, dann ist mir besonders dasjenige des (Erkenntnis-)Grenzen-Erweiterns „als Herzens- und Gefühlsbedürfnis“³⁰ an dieser Stelle wichtig zu benennen.

2. (KREIS-JEBENE DER LEHRERBILDUNG: AUSTAUSCH

Zukünftige und bereits tätige Lehrer sind im Austausch mit der sie umgebenden (Fach-)Welt: Sie haben existentielle Fragen an das, wofür sie sich ausbilden. Zum Beispiel:

Wie entwickelt sich (Waldorf-)Pädagogik und Didaktik? Wie steht das im Verhältnis von 1919 zur heutigen Zeit?

Kann Inklusion als gesellschaftlicher Prozess gelingen?

Welche Aufgaben und welche Bedeutung haben in diesem Kontext freie Schulen und ganz besonders Waldorfschulen?

All diese Fragen gewinnen ihren Wert und ihre Berechtigung auf der Grundlage der Frage nach dem Kind: nach seinen Wegen und seinen Motiven, die es als Lehrer zu entschlüsseln gilt.

Hier sind wir auf einer Ebene des Austausches: Die für Studierende auftauchenden, gegebenenfalls existentiellen Fragen können auch im – vielleicht ersten – Kontakt mit Schulen gestellt werden. Die im Studium erworbenen Ideen und Erkenntnisse werden mit der Realität in Kommunikation gebracht, diese hinterfragend sowie von dieser hinterfragt.

Die Ebenen in dieser Weise zu trennen ist natürlich ein analytischer Schritt: Es wird hier unmittelbar deutlich, dass sich die benannte erste und zweite Ebene durchdringen, bedingen.

3. (KREIS-JEBENE DER LEHRERBILDUNG: SPEZIFISCHER AUSTAUSCH

Studierende, also zukünftige Lehrer, kommen in die Schulen³¹ und werden dort praktisch (in der realen schulischen Praxis) ausgebildet. Grundlagen für Entwicklung und Kompetenzerwerb sind auf Seiten der Studierenden die Bereitschaft, sich zu verändern, die vormaligen, eigenen Erfahrungen zu erweitern und Neues zu integrieren.³²

Die Erfahrungen, Bemühungen und Impulse der tätigen Lehrerinnen und Lehrer treffen nun mit denjenigen der Studierenden zusammen. Es kann also ein Austausch erfolgen, wenn von beiden Seiten Erfahrungen und Suchbewegungen aufeinandertreffen. Man könnte diese Austauschebene als zentral für die Frage „Wie entwickeln wir Waldorfpädagogik?“ in unserem Bild damit als mittleren, inneren Kreis verstehen. Es ist ein unter Umständen sehr intimes Geschehen, denn indem Lehrer Studierende in ihren Unterricht und damit, das heißt in der konkreten Begegnung mit Kindern, in ihr eigenes Ringen um Erkenntnis des werdenden Menschen mit hineinnehmen, lassen sie teilhaben an ihren eigenen (inneren) Prozessen, welche in aktuellen Situationen auf

So kann ein Erlebnis z.B.²⁸
des Begriffes „ätherische Kräfte“
durch Plastizieren erlangt
bzw. unterstützt werden.

Rudolf Steiner (1924):²⁹

Anthroposophische Leitsätze, http://anthroposophie.net/steiner/leitsaetze/bib_steiner_leitsaetze.htm, 10.04.2017

Ebd.³⁰

³¹ Praxisausbildung erfolgt i.d.R. integriert in den Studiengängen zum Waldorflehrer in Form von längeren Blockpraktika und/oder durch regelmäßige Praxistage.

³² Dazu gehört auch das produktive Vergessen alles Gelernten.



der Ebene des pädagogischen Handelns ja auch nicht immer zu „brillanten Ergebnissen“ führen. Dies ist ein Vorgang, sowohl der individuelle als auch derjenige des Austausches, der an sich durchaus schützenswert ist und ein hohes Maß an gegenseitiger Achtung voraussetzt (was jedoch nicht bedeuten kann und soll, deswegen auf ihn zu verzichten).

Dies also ist der Durchgang durch die drei Kreisebenen der Lehrerbildung. Diese Ebenen sind als in sich dynamisch zu verstehen. Es stellt sich weiter die Frage, welche der benannten Ebenen wo – und vielleicht auch gar nicht fix? – innerhalb des Gesamtbildes verortet sind (siehe oben): Ist vielleicht die als äußere benannte doch eher die innere? Ein je eigener Schritt des individuellen Bewertens der Ebenen kann hier in dem Sinne erfolgen, dass vielleicht der innere Raum, das Zentrum, auch als Umkreis gedacht werden kann und umgekehrt. Sich hier an das Motiv der Punkt-Umkreis-Meditation aus dem *Heilpädagogischen Kurs*³³ erinnert zu fühlen, ist sicher kein Zufall ...

Bevor der nächste Schritt gegangen werden kann, soll hier mit einem Zitat Rudolf Steiners aus einem seiner Grundlagenwerke, *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*, auf eine Bedingung von Austausch und Erkenntnisgewinnung hingewiesen werden:

*Nicht darauf kommt es an, dass ich etwas anderes meine als der andere, sondern darauf, dass der andere das Richtige aus Eigenem finden wird, wenn ich etwas dazu beitrage.*³⁴

Nicht *meine* Meinung ist also in der Kommunikation, im Austausch primär wichtig oder gar richtig. Austausch in dieser Weise verstanden bedeutet vielmehr, dass ich mich mit meinen Erfahrungen und Erkenntnissen wie „zur Verfügung stelle“, um dem Gegenüber dadurch eine Möglichkeit der eigenen, freien Erkenntnisgewinnung zu geben.

In Bezug auf das Thema der Lehrerbildung und der Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen auf diesem Feld bedeutet das, dass wir wahrnehmen, was in den Schulen an Erfahrungen, Impulsen und Fragen lebt, um, diese berücksichtigend, Lehrerbildung in den Hochschulen zu gestalten.

Wenn man obiges Zitat in einem größeren Kontext betrachtet, kommt eine weitere entscheidende Facette hinzu:

*Einen Stein in den Weg der Geheimerziehung*³⁵ *wirft dem Menschen auch alles, was er sagt, ohne daß er es gründlich in seinen Gedanken geläutert hat. Und dabei muß etwas in Betracht kommen, was hier nur durch ein Beispiel erläutert werden kann. Wenn mir jemand zum Beispiel etwas sagt und ich habe darauf zu erwidern, so muß ich bemüht sein, des anderen Meinung, Gefühl, ja Vorurteil mehr zu beachten, als was ich im Augenblicke selbst zu der in Rede stehenden Sache zu sagen habe. Hiermit ist eine feine Taktausbildung angedeutet, welcher sich der Geheimschüler sorgfältig zu widmen hat. Er muß sich ein Urteil darüber aneignen, wie weit es für*

Rudolf Steiner:³³
Heilpädagogischer Kurs,
Dornach⁸1995
Rudolf Steiner:³⁴
Wie erlangt man Erkennt-
nisse der höheren Welten?,
Dornach²³1982, S. 97

³⁵ Mit dem Begriff der „Geheimerziehung“ oder hier „Geheimerziehung“ meint Steiner nicht Inhalte oder Wege, die geheim gehalten werden sollen, sondern eben solche, die sich dem unmittelbaren Zugang der Menschen nicht unbedingt erschließen, die Fähigkeiten hierzu aber von jedem Menschen erlangt werden können, z.B. durch Übung. In diesem Sinne ist das benannte Werk *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* gemeint und zu verstehen.

den anderen eine Bedeutung hat, wenn er der seinigen die eigene Meinung entgegenhält. Nicht zurückhalten soll man deshalb mit seiner Meinung. Davon kann nicht im entferntesten die Rede sein. Aber man soll so genau als nur irgend möglich auf den anderen hinhören und aus dem, was man gehört hat, die Gestalt seiner eigenen Erwiderung formen. Immer wieder steigt in einem solchen Falle in dem Geheimschüler ein Gedanke auf; und er ist auf dem rechten Wege, wenn dieser Gedanke in ihm so lebt, daß er Charakteranlage geworden ist. Dies ist der Gedanke: „Nicht darauf kommt es an, dass ich etwas anderes meine als der andere, sondern darauf, dass der andere das Richtige aus Eigenem finden wird, wenn ich etwas dazu beitrage.“ Durch solche und ähnliche Gedanken überströmt den Charakter und die Handlungsweise des Geheimschülers das Gepräge der Milde, die ein Hauptmittel aller Geheimschulung ist. Härte verscheucht um dich herum die Seelengebilde, die dein seelisches Auge erwecken sollen; Milde schafft dir die Hindernisse hinweg und öffnet deine Organe.

Und mit der Milde wird sich alsbald ein anderer Zug in der Seele ausbilden: das ruhige Achten auf alle Feinheiten des seelischen Lebens in der Umgebung bei völliger Schweigsamkeit der eigenen Seelenregungen. Und hat es ein Mensch zu diesem gebracht, dann wirken die Seelenregungen seiner Umgebung auf ihn so ein, daß die eigene Seele wächst und wachsend sich gliedert, wie die Pflanze gedeiht im Sonnenlichte.³⁶

Takt, Milde werden als Qualitäten im Austausch benannt. Wir sind hier ganz nah an dem Begriff des „pädagogischen Taktes“ von Jakob Muth.³⁷ Takt meint: Wie

begegne ich dem anderen, um ihm den Raum zu geben und um letztlich damit auch mir die Möglichkeit zu geben, ihn in der adäquaten Weise wahrzunehmen und ihm adäquat zu begegnen?³⁸

ZWEITER BEREICH: PRAKTISCHE WALDORFPÄDAGOGIK

These: Waldorfpädagogik entwickelt sich in der und durch die lebendige Praxis, auf der Basis der anthroposophischen Menschenkunde. Sie kann dann immer wieder neu „werden“, wenn die Grundlage ihres Entstehens mit dem Blick auf die Kinder durch eine lebendige Wahrnehmungsbereitschaft und -fähigkeit der Lehrenden gebildet wird.

Die Bereitschaft zu lebendiger Wahrnehmung ist Voraussetzung für die Bildung von entsprechenden Fähigkeiten. Es geht also darum, dass ich durch meine Haltung Offenheit entwickle und dadurch anderes wahrnehmen kann. Durch Milde und Offenheit nehme ich ander(e)s wahr als durch Härte und Enge. Dafür bedarf es zuerst einer Entscheidung, eines Entschlusses und grundsätzlicher Entwicklungsbereitschaft. Der Anspruch der Selbsterziehung wird hier – mit seinen verschiedenen notwendigen Schritten – unmittelbar deutlich.

So aktualisiert beziehungsweise bildet sich (Waldorf-)Pädagogik täglich neu, wenn die Frage im Lehrer aktiv lebt: „Was tue ich mit den Kindern, die ich hier vor mir habe, wie unterstütze ich sie durch die Pädagogik und die unterrichtlichen Inhalte, den Unterrichtsstoff, welcher als Entwicklungsanregung für die Schüler – individuell und in Gemeinsamkeit – zu verstehen ist?“ Dass ein fragender, suchender Lehrer sich unter Umständen existentiell aussetzt,³⁹ sei ebenfalls erwähnt: Er geht

Ebd., S. 96f. ³⁶

Jakob Muth: ³⁷

Pädagogischer Takt,

Heidelberg ²1967

³⁸ Um den Begriff der Geheimschulung diesbezüglich, also in der Erkenntnis des anderen, aufzugreifen bzw. anzuwenden, muss der Begegnungsmoment immer auch als die Begegnung mit der Potentialität, den geistigen Wesenskern des anderen beinhalten, verstanden werden.

³⁹ z.B. den Fragen und der Kritik von Eltern und/oder Kollegen

das Risiko des (pädagogischen) Scheiterns ein, verlässt den sicheren Pfad und findet so vielleicht ganz neue Wege...

Wenn diese Art der Auffassung des Leh-rerseins besteht, dann bedeutet eine Vor-bereitung und Durchführung von Unter-richt sowie dessen Reflexion ein immer wieder neues „Sich-auf-den-Weg-Machen des Lehrers“ – durch die Auseinanderset-zung mit den Potentialen, Entwicklungs-bedingungen und -notwendigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Im 1924 gehaltenen *Heilpädagogischen Kurs*, der Grundlegung anthroposophi-scher Heilpädagogik, formuliert Steiner zu Beginn des zwölften, abschließenden Vortrags:

Nun hat es sich ja gehandelt in diesen Besprechungen um die Vertiefung unserer Waldorfschul-Pädagogik bis zu denjenigen Erziehungsmethoden, welche an das soge-nannte abnorme⁴⁰ Kind heranzuführen.⁴¹

Wenn inklusive Waldorfpädagogik ent-wickelt werden soll, dann ist also folgerich-tig der pädagogische Zugang des *Heilpäda-gogischen Kurses* mit einzubeziehen, weil er im Sinne vertiefender (oder: vertiefter?) Pädagogik hilft, die Situation des Kindes wahrzunehmen – und dies nicht nur in Bezug auf Defizite: Dies ist in dieser Aus-sage umso deutlicher, als Steiner davon spricht, dass die *Erziehungsmethoden* für spezifische Bedürfnisse von Kindern durch eine Vertiefung der bereits sich entwickelnden Waldorfschul-Pädagogik kommen.

Im zweiten Vortrag gibt es eine wesentli-che Textstelle, die meines Erachtens sehr gut und klar darauf hinweist, wie man als

Pädagoge eine Haltung entwickelt, die spe-zifisch heilpädagogisch wirken kann. Hier wird wiederum eine Qualität als Grundlage der Selbsterziehung des Erziehers benannt.

Steiner schildert den Umstand, dass dem Erzieher ein Kind mit einer „Beson-derheit“ entgegentritt und dieser dieses Phänomen zunächst nicht versteht. Wie kann es also gelingen, dass ich als Lehrer eine Ahnung, ein Gespür und letztlich eine Gewissheit davon erlangen kann, was bei diesem Kind vorliegt? Steiner formuliert den Anspruch an die Pädagogen, sich in die Lage des Kindes durch aktives Mitfühlen zu versetzen und in der Folge ein „tiefes Mitleid“ zu entwickeln.⁴² Mit Mitleid ist hier ein „Mit-Leiden“, ein Hineinfühlen als „objektive Handlung“, jenseits von Sympa-thie und Antipathie, gemeint.⁴³ Diese Qua-lität könnte man heute mit dem Begriff der *Empathie* bezeichnen: nach der Definition des Duden die „Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen“, allerdings in einem sehr weiten Verständnis dieser Prozesse. In der Tätigkeit des Einfühlens, welche einen entsprechenden Entschluss erfordert, ver-ändert sich zunächst der Erziehende und verändert sich so auch das Verhältnis von Erzieher und Kind. Steiner beschreibt die-sen Prozess wie folgt:

Dadurch, daß der Erzieher die Sympathie und Antipathie in sich austilgt, dadurch wirkt er erzieherisch auf seinen eigenen Astralleib⁴⁴. [...] Erst dann, wenn man es so weit gebracht hat, daß einem eine solche Erscheinung zum objektiven Bild wird, daß man sie mit einer gewissen Gelassen-heit als objektives Bild nimmt und nichts anderes dafür empfindet als Mitleid, dann

Dieser Begriff ist dem damaligen⁴⁰ Sprachgebrauch geschuldet; aus den Ausführungen Steiners im *Heilpädagogischen Kurs* wird deutlich, dass hier „abnorm“ nicht

abwertend gemeint ist.

Rudolf Steiner:⁴¹

Heilpädagogischer Kurs, Dornach⁸1995, S. 178

⁴² Vgl. Rudolf Steiner:

Heilpädagogischer Kurs, Dornach⁸1995, S. 34

⁴³ Ebd., S. 35

⁴⁴ Mit dem Begriff „Astralleib“ meint Steiner (in der von ihm verwen-deten Systematik einer Vierglied-rigkeit des Menschen) letztlich alles Seelische.

*ist die im astralischen Leib befindliche Seelenverfassung da, die in richtiger Weise den Erzieher neben das Kind hinstellt.*⁴⁵

Ich als Erzieher schaffe durch Arbeit an mir selbst die Bedingungen für positive Wirkungen im erzieherischen Verhältnis. Der Ausdruck des Kindes, das, was es von sich zeigt, soll als zugleich sinnliche und übersinnliche Realität genommen werden. Hierfür ist Übung auf Seiten des Erziehenden notwendig, zum Beispiel um Gelassenheit zu erreichen. Dieses Üben hat Wirkungen, Folgen für das eigene Seelenleben und ist als eine grundsätzliche und langfristige Aufgabe zu verstehen.

Steiner stellt die Folgen dieses übenden Prozesses relativ lapidar vor die Teilnehmer des Heilpädagogischen Kurses hin, indem er als Conclusio folgende Aussage (im direkten Anschluss an oben zitierte Stelle) macht:

*Und dann wird er alles übrige mehr oder weniger richtig besorgen. Denn, meine lieben Freunde, Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde genommen ist, was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selber ist.*⁴⁶

Das adäquate pädagogische Handeln folgt also der aktiven Entwicklung einer Haltung und damit Fähigkeit, welche als grundlegende Basis ein zu entwickelndes „größeres und immer größeres Interesse“⁴⁷ an dem Geheimnis menschlichen Seins auf Seiten des Erziehenden benötigt.

Die primäre Aufgabe des Lehrers besteht somit darin, in einem offenen und fragenden Verständnis den Schülern zu begegnen und damit erziehend auf sich selbst zu wirken. Es sind hiermit auch Momente des Innehaltens im unterrichtlichen Geschehen gemeint, um darauf schauen zu

können, was die Schüler ausdrücken und was auch im eigenen Seelischen „passiert“.⁴⁸ Dies kann als pädagogisch existentiell verstanden werden!

1. (KREIS-)EBENE DES LEHRERHANDELNS: BEZUG ZU DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Die erste und unmittelbarste Ebene im Bereich des Lehrerhandelns ist der Bezug zu den Kindern und Jugendlichen. Hier stellen sich zwei Aufgaben.

Da sind zum einen die Wahrnehmung und Reflexion von deren Seelenäußerungen, verstanden als Ausdruck von Entwicklungsmöglichkeit und -potential. Sie sind dadurch adäquat zu leisten, dass sich Lehrer mit den Grundbedingungen und -gegebenheiten menschlicher Entwicklung befassen – individuell und ebenso im Kollegium. Insofern ist eine regelmäßig stattfindende weiterbildende Kollegiumsarbeit notwendig, die dazu führt, dass Lehrer sich immer mehr ein Menschenverständnis, eine individuell erarbeitete anthropologisch fundierte Erkenntnisfähigkeit erwerben.

In einer zweiten Weise setzen sich Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern in Beziehung: Das ist die „Vermittlung von Welt“, so wie es Steiner zum Beispiel im neunten Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* schildert:

*Die Welt ist moralisch [gut]. [...] Die Welt ist schön. [...] Die Welt ist wahr.*⁴⁹

⁴⁸ Dabei kann es auch – neben den Wahrnehmungen – darauf ankommen, sich im professionellen Sinne in adäquater Weise zu verbinden oder eben auch zu distanzieren.

⁴⁹ Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Dornach 1992, S. 144. Dass die jeweiligen Grundstimungen mit den in „Jahrsiebt“ gegliederten Entwicklungsphasen der Schüler korrespondieren, sei hier nur angedeutet. Ebenfalls kann hier eine grundlegende, allerdings aktuelle Frage nur angedeutet werden: Diese bezieht sich auf sich ggf. verändernde Wahrnehmungsfähigkeit(en) von Schülern im Zeitalter zunehmenden Medienkonsums.

Rudolf Steiner:⁴⁵
Heilpädagogischer Kurs,
Dornach 1995, S. 35
Ebd.⁴⁶
Ebd.⁴⁷



Diese Grundeinstellungen, Haltungen leben und vermitteln die Lehrer in der Kommunikation, in dem Mit-Sein mit den Schülern. Und sie vermitteln das nicht abstrakt, sondern aus einer tiefen Überzeugung und Sicherheit, für das jeweilige Lebensalter diese Stimmung und einen entsprechenden Weltzugang zu schaffen. Die hierfür notwendige Fähigkeit kann sich durch eine feine und intime Wahrnehmungsfähigkeit der Welt einerseits sowie der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite entwickeln. Diese beiden Zugänge kommen zusammen und bilden für mich (in unserem Bild verstanden) den inneren, den intimen Kreis – es handelt sich hierbei um ein pädagogisches Basisgeschehen.

Blickt man nun auf die dritte, die äußere Kreisebene der Lehrerbildung, dann kommen in das intime kommunikative Geschehen der pädagogischen Begegnung jetzt Studierende von außen hinzu – also in deren Schulpraktika –, und die Lehrerinnen und Lehrer öffnen nun etwas, geben von ihrem inneren Streben und Bemühen etwas nach außen.

2. (KREIS-)EBENE DES LEHRERHANDELNS: DER ERWEITERTE SOZIALE BEZUG

Die Inhalte und Erfahrungen, die Lehrerinnen und Lehrer in individuellem Ringen gemacht haben, tauschen sie aus: innerhalb des Teams, des Kollegiums, darüber hinaus vielleicht auch mit den Eltern und/oder innerhalb der waldorfpädagogischen „Bewegung“. Was auf Konferenzen, Tagungen und Kongressen in dieser Weise unter Kollegen verschiedenster Schulen ausgetauscht (und damit einander bereichernd eingebracht) wird, hat ein großes Potential: Das Bemühen, das täglich Neuerwerben vieler Lehrerinnen und Lehrer mit seinen Früchten kann als großer Schatz verstanden werden, der die Beteiligten wechselseitig anregt.

3. (KREIS-)EBENE DES LEHRERHANDELNS: DER SPIRITUELLE BEZUG

Wenn wir das Bild der Kreisebenen betrachten, wären wir nun ganz außen angekommen, und es stellt sich hier die Frage, ob der Bereich des Spirituellen ganz außen oder eher ganz innen verortet ist (siehe oben)? Daran wird deutlich, dass dieses Bild beweglich, dynamisch gedacht werden muss.

Was ist die spirituelle pädagogische Qualität beziehungsweise Dimension? Diese ist dadurch veranlagt, dass die Pädagogen die Schülerinnen und Schüler als sich entwickelnde Wesen betrachten und das jeweilige Motiv der Entwicklung, welches als individuell-geistiges verstanden werden soll, auch geistig erfassen:

Anthroposophische Geisteswissenschaft entwickelt in der Seele schlummernde Kräfte, die „Geistes-Sinnesorgane“ darstellen, wenn ich mich des paradoxen Ausdrucks bedienen darf, und durch die man den Geist nicht nur erschließen kann, sondern in lebendigem Denken selbst erlebt.⁵⁰

Die Lehrer sind, um diese Qualitäten in und für sich zu entwickeln, selbst Schüler, sich selbst Erziehende beziehungsweise Entwickelnde. In der Folge kann eine „Erziehungskunst“ entstehen:

So geht diese Erziehungskunst, von der ich hier spreche, von einer lebendigen Menschenerkenntnis, von der Erfassung des Werdenden im Kind in jedem Augenblick des Lebens aus. Erst wenn man in dieser Weise, ich möchte sagen, das edelste „Material“, das wir haben können für eine Kunst, das Material für eine Erziehungskunst – wenn man in dieser Weise den Menschen durchschaut, wenn man

⁵⁰ Rudolf Steiner:

Erziehung zum Menschen,
München 2005, S. 12



wirklich auch erzieherisch für den Menschen wirkt, dann sieht man ganz andere Dinge, als man mit dem gewöhnlichen Bewusstsein sehen kann.⁵¹

Steiner benennt die Qualität der Pädagogik zuvor in einer etwas anderen Nuancierung als Kunst:

*Erziehungswesen wird hier von anthroposophischer Geisteswissenschaft nicht aufgefasst als eine Wissenschaft, nicht als eine theoretische Erkenntnis, sondern als eine wirkliche Kunst.*⁵²

Die Basis dieser sich realisierenden künstlerischen Betätigung ist dabei selbstverständlich das gewissenhafte Erfassen, die nachvollziehbare Wahrnehmung, sie ist daher nicht beliebig, gleichzeitig aber lebendig. Wie beispielsweise ein Maler Wahrnehmungsfähigkeit, etwa der Qualität von Farbe, benötigt, so braucht diese auch der Erziehungskünstler, und er braucht Technik⁵³ – dieses beides kommt zusammen. Mit der spirituellen und künstlerischen Wahrnehmungsfähigkeit und einer Technik („Ich weiß, wie ich meinen Pinsel führen kann“) kann der Lehrer in einen lebendigen pädagogischen Prozess gehen – auch das meint der Begriff „Erziehungskunst“. Plastische pädagogische, didaktische und methodische Fähigkeiten bilden diese „Technik“.

BEGEGNUNGEN UND GEMEINSAMKEITEN

Worin bestehen nun Möglichkeiten des Austauschs zwischen Studierenden und Ausbildungsstätten sowie Lehrerinnen und Lehrern, die in der Praxis stehen?

1. Lehrer und Studierende sowie Lehrende der Ausbildungsstätten treffen sich und tauschen sich aus

- zu pädagogischen, didaktischen und methodischen (= praktischen) Fragen
- auf der ideellen Ebene
- von Mensch zu Mensch.

Es ist hier anzustreben, dass sich in diesen Begegnungen Studierende und Lehrer als Sich-Entwickelnde gegenseitig wahrnehmen. Auf der Ebene des Strebens, der Entwicklung sind beide Gruppen gleich(wertig), auch wenn die Lehrer zum Beispiel eine Ausbildungsaufgabe für die Studierenden haben. Bedingungen hierfür sind die oben genannten Qualitäten von Offenheit, Weite und Milde in der Begegnung.

2. Lehrer und Studierende (sowie Lehrende der Ausbildungsstätten) können miteinander experimentieren, Neues ausprobieren, Bewährtes austauschen und vermitteln sowie sich gegenseitig befragen. Ernst genommen führt dies auch zu einer „Begegnung der Generationen“, welche im Sinne des obigen Zitates aus dem *Pädagogischen Jugendkurs* Steiners mit einer entsprechenden Haltung, welche Neues zulässt, geführt werden muss.

In diesem Sich-Treffen in der praktischen Arbeit kommen auch die oben genannten Kreisebenen zusammen: Die intime Ebene, die ich als Lehrer in der Befragung, in der Wahrnehmung meiner Schülerinnen und Schüler bilde sowie in der Vermittlung von Welt (siehe oben, „Basisebene“), trifft sich mit den Fragen der Studierenden (zum Beispiel: „Was ist überhaupt Waldorfschule?“) und vielem anderen mehr.

Die dargestellten Kreisebenen können „spielerisch“ auch in anderer Weise miteinander in Beziehung gebracht werden.

Ebd., S. 13⁵¹

Ebd., S. 10⁵²

Vgl. Rudolf Steiner:⁵³

Erziehung zum Menschen,
München 2005, S. 9f.



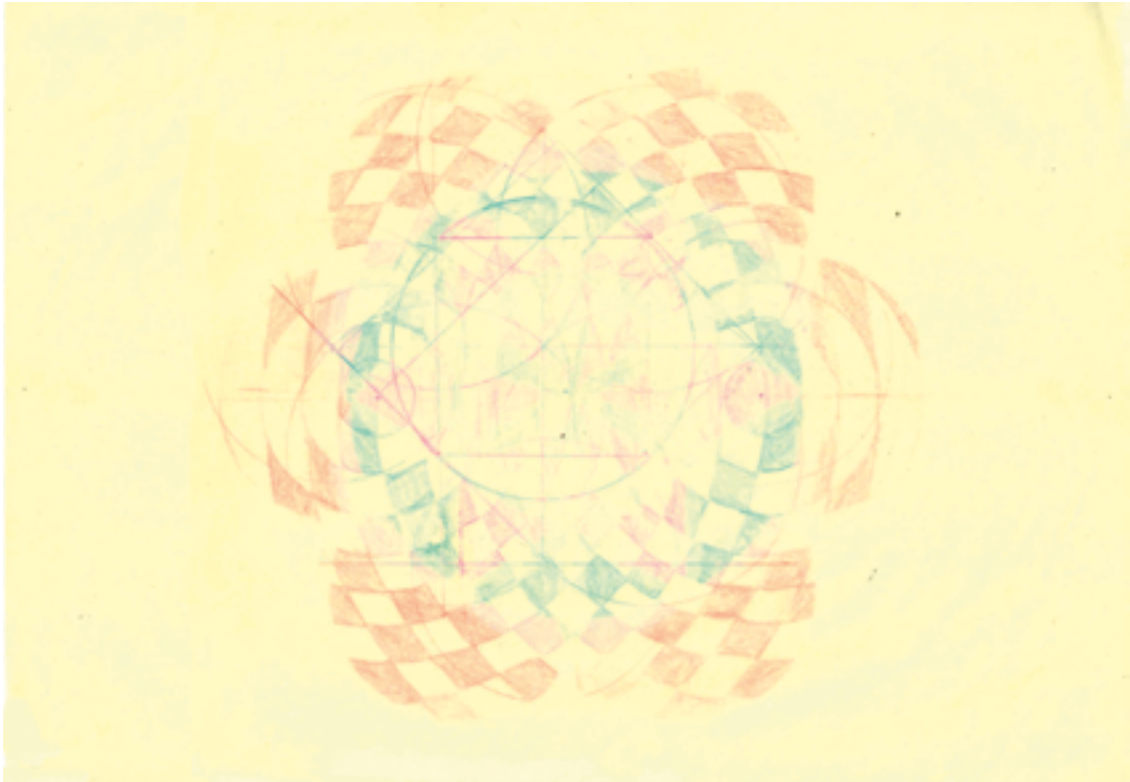
SCHLUSS

Die von Rudolf Steiner am Vorabend der ersten Lehrerkurse vorgenommene Einbeziehung der (geistigen) Hierarchien, welche später als „Grundmeditation der Lehrerschaft“ angenommen wurde, soll hier abschließend für die Zusammenarbeit des gesamten „Waldorfkollegiums“⁵⁴ – auch im Zusammenspiel von Schulen, Hochschulen und Ausbildungsstätten –, als grundsätzlich verbindend (im Sinne aufsteigender Kreisebenen) und als fundamental für das Verständnis von zu entwickelnder Pädagogik verstanden, zitiert werden:

Stellen Sie sich vor, wie hinter jedem einzelnen von Ihnen sein Engel steht: Der Engel will Kraft geben.

Über Ihnen allen kreist, die Arbeitsfrüchte und Erfahrungen jedes einzelnen zu jedem anderen tragend, ein Reigen von Erzengeln. Aus ihrem Kreisen und Tragen bilden die Erzengel eine Schale des Mutes.

*Aus der Höhe senkt der gute Geist der Zeit, der einer der Archai ist, einen Tropfen Lichtes in die Schale: So schenken die Archai einen Tropfen Licht.*⁵⁵



Hierzu soll der Kollegiumsbegriff⁵⁴ weiter gefasst werden. Es ist nicht (nur) das unmittelbare schulische Lehrerkollegium gemeint, sondern die Gesamtheit der ideell verbundenen Lehrer.

⁵⁵ Rudolf Steiner:

Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Dornach 1992, S. 218.

Der Wortlaut dieser Aussagen Steiners wurde nicht – wie sonst üblich – mitstenographiert. Einige Teilnehmende schrieben diese im Nachhinein aus der Erinnerung auf.

Das hier aufgenommene Zitat entstammt den Notizen von Herbert Hahn.

MORGENDÄMMERUNG

von Jutta Bär

Es war ein „Augenblick“, der im wahren Sinne des Wortes meine innere Welt erschütterte und mir mit einer geistigen Gänsehaut eine Erkenntnis tief in mein Herz einbrannte. Der Blick in die Augen des geistig behinderten Stefan (*Name geändert*) dauerte einige Sekunden, es schien mir wie eine Ewigkeit, und in dieser kleinen Ewigkeit geschah es, dass sich unsere Herzen verbanden. Zuerst fragend und prüfend bohrte sich sein Blick in meine Augen und ich konnte seine Frage fühlen: „Kannst du mich so nehmen, wie ich bin, kann ich dir vertrauen?“

Vorangegangen war eine Begegnung zwischen uns, in der ich Verletzungen davontrug, Kratzer von Stefans Fingernägeln. Dies geschah in einer Situation, in der sich Stefan sichtlich unwohl fühlte, in der er aus gewohnter Umgebung herausgenommen und etwas von ihm erwartet wurde, was ihm Angst machte. In einer sogenannten G-Schule für geistig behinderte Menschen sollte Stefan Eurythmie erfahren in einer Gruppe von Menschen, ich war als Praktikantin mit dabei.

Noch kurze Zeit vorher war es Stefan nicht möglich gewesen, in einer Schulklasse mit anderen Menschen zusammen zu sein, dies aushalten zu können. Stefans Gegenwehr mit den Fingernägeln spiegelte seine große innere Panik wieder, der er ausgesetzt war.

Am Tag darauf kam es zu diesem wunderbaren Augenblick, in dem es mir gelang, Stefans Blick standzuhalten, und sich in mir eine innere Kapitulation abspielte, von einer von Vorurteilen geprägten Haltung und Verurteilung dieses jungen Mannes hin zu einer Haltung: „Ja, auch wenn du wieder kratzen wirst oder was immer du

tust, ich nehme es an, ich nehme dich an, so wie du bist.“ Ich hatte keine Ahnung, was nun passieren würde, ich gab es völlig frei. In genau diesem Moment verwandelte sich Stefans fragender Blick in ein leuchtendes Strahlen, das die Gewissheit widerspiegelte, vollkommen angenommen zu sein. Es war ein unbeschreibliches Gefühl! Dieses Geschenk, das wir uns gegenseitig gaben, hat mir gezeigt, dass es weit mehr gibt, was wir in der Schule voneinander lernen können. Dies wird jedoch nur möglich in einem inklusiven Schulleben, an dem Kinder und Jugendliche teilhaben, die zuvor ausgegrenzt, also exklusiv beschult wurden in den sogenannten Sonderschulen.

Erleben konnte ich dies in einem Praktikum, welches ich als Studentin der Akademie für Waldorfpädagogik in Mannheim in der Weiterbildung zur Klassenlehrerin mit Studienschwerpunkt Inklusion absolvierte. Nun habe ich die zweijährige Weiterbildung fast beendet, und wenn ich zurückblicke, so ist mir bewusst, wie sehr mich die Beschäftigung mit dem Thema der inklusiven Schule, der Teilhabe von den sogenannten behinderten Menschen am Schulleben verändert hat. Waren doch früher „die Behinderten“ für mich in der Gesellschaft, in meinem Leben eigentlich gar nicht bis kaum präsent, da exkludiert, so hat die intensive Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung „Eine Schule für alle“ mein Grundverständnis der gesamten Gesellschaft verändert.

Wenn Sie mich fragen – ja, wir brauchen die Begegnung der Menschen miteinander, in all ihren Verschiedenheiten und Individualitäten. Wenn es uns gelingt, in Beziehung zu treten und den anderen



über sein äußeres Erscheinungsbild hinaus wahrzunehmen und dann auch in seinem Sosein anzunehmen, beschenken wir uns gegenseitig mit ungeahnten, lange verborgenen Schätzen. Die Chance auf solches Erleben haben alle unsere Kinder verdient.

Nicht auszudenken, wie sich die Welt verändern könnte, wenn Kinder einer inklusiven Schule die Möglichkeit haben, die Gesellschaft zu prägen! Wenn aus ihnen Erwachsene geworden sind, denen ein Umgang in der Vielfalt der menschlichen Erscheinungen vertraut ist. Wie würde sich das schulische Leben weiter gestalten? Würde es noch Klassen geben, würden noch fest strukturierte Fächer unterrichtet werden? Wie würden zukünftige Lehrer ausgebildet werden? Wie würden wohl die zukünftigen Arbeitsplätze in einer inklusiven Gesellschaft aussehen?

Ich finde es unglaublich spannend, dabei zu sein und aktiv unsere Gesellschaft bei ihrem Wandel zu unterstützen. Wie die Morgendämmerung den neuen Tag ankündigt, in rosigen Farben, und niemand weiß, was der folgende Tag bringen mag.

In einem weiteren Praktikum an einer inklusiven Waldorfschule, die schon vor dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention bewusst als inklusive Schule gegründet worden war, konnte ich nun selbst unterrichten. Ich probierte mich im differenzierenden Unterricht. Hier wurde mir klar, wie wichtig ein Fundament aus Waldorfpädagogik verbunden mit heilpädagogischen Kenntnissen ist, welches ich erhalten hatte. Differenzierendes Unterrichten setzt einen differenzierten Blick auf die Kinder voraus, der auf der Suche danach ist, was der nächste, individuelle Entwicklungsschritt für das einzelne Kind sein soll. Die Antwort gibt immer das Kind und nicht der Lehrplan, und eine zukünftige Lehrerbildung darf den Pädagogen hier nicht hilflos stehen lassen. Zeigen uns die hohen Zahlen an Lehrerinnen und Lehrern mit Burn-out und an Schülerinnen und Schülern, die

als nicht mehr beschulbar gelten, sowie die zunehmende Gewalt an Schulen nicht deutlich, dass das System sich ändern muss?

Wenn Sie mich nun fragen, ob ich Grenzen sehe für die „Eine Schule für alle“, so würde ich zum heutigen Zeitpunkt sagen: ja.

Ich bin mir nicht sicher, ob eine inklusive Schule für Kinder mit Schwerstbehinderung Heil bringend ist. Vielleicht kann ein regelmäßiger Begegnungsort außerhalb der Schule zwischen schwerstbehinderten Kindern und Schulklassen eine Alternative sein, beispielsweise eine Begegnung auf der grünen Wiese, ein offenes Zusammensein. Denn Mathematik oder Fremdsprachen zu lernen ist nun mal nicht eines jeden Kindes Entwicklungsziel. Manchmal kann es auch Entwicklungsziel sein, es eine kurze Weile in einer kleinen Menschengruppe auszuhalten. Wichtig ist meiner Meinung nach auch hier der suchende Blick auf den einzelnen Menschen, was ihm gut tut und was förderlich ist und was er oder sie will.

Die Behindertenrechtskonvention ist die Antwort auf den Ruf von Menschen mit Behinderung nach Teilhabe an der Gesellschaft. Für uns alle gilt es, in einer vom Volk ausgehenden Staatsform, der Demokratie, dafür Sorge zu tragen, dass diese umgesetzt wird. Es ist unser aller Aufgabe, die Hindernisse, die wir aufgestellt haben, um Menschen auszugrenzen, die nicht unseren Vorstellungen entsprechen, wieder beiseite zu räumen. Schaffen wir eine Welt, in der es keine behinderten Menschen mehr gibt, weil es keine Hindernisse mehr gibt! Es ist weiter nichts als ein Blickwechsel! Was haben wir zu verlieren?

INKLUSION UND ICH

von *Esra Bayraktar*

Die Frage, was Inklusion ausmacht, stelle ich mir im Studium sehr oft. Immer wieder beschäftige ich mich damit, was Inklusion ist und wie man diese in der Schule umsetzen kann. Doch bevor ich mich mit dieser Fragestellung auseinandersetze, beschäftige ich mich heute im Grunde genommen mit mir selbst.

Am Anfang meines Studiums wäre ich im Namen der Inklusion auf die Barrikaden gegangen, um die Gesellschaft dazu zu bewegen, „inklusiv“ zu denken und zu handeln. Je mehr ich mich jedoch der Materie widme, umso klarer wird, dass ich den Blick auf mich selbst richte, mich mit mir selbst befasse und mir selbst die Frage nach meiner eigenen Weltanschauung stelle. Ich mache mir bewusst, wie ich in die Außenwelt trete: Bin ich vorurteilsfrei und trete mit einer gewissen Objektivität dem anderen gegenüber? Oder habe ich Vorurteile und bewerte einen Menschen? Lasse ich zu, dass Begegnungen und Beziehungen (Eindrucks- und Ausdrucksfähigkeit) stattfinden, oder bin ich eher verschlossen? Dabei leuchtet es mir mehr und mehr ein, dass ich in diesem Kontext über Persönlichkeitsbildung spreche. Ich bemerke: Inklusion ist nicht nur das, was nach außen gelangt, sondern auch das, was man innerlich erlebt und was in einem selbst stattfindet.

Außerdem ist entscheidend, sich nicht auf etwas Bestehendem auszuruhen, sondern immer wieder neu zu versuchen, sich selbst zu entdecken. Dabei ist ebenso wichtig, sich der Außenwelt nicht zu entziehen, sondern im Einklang mit dieser empathisch zu sein. Man bemerke, das Schlüsselwort ist gefallen, nämlich die *Empathie*. Empathie bedeutet nach meinem Verständnis nicht, jemanden zu bemitleiden oder sich in seinem Schicksal

zu verlieren, sondern es bedeutet, in der Lage zu sein, ein tiefergehendes Mitgefühl auftreten zu lassen und das Interesse an dem anderen Menschen nicht zu verlieren. In unserer heutigen Gesellschaft schottet man sich immer mehr ab und lässt kaum Begegnungs- und Beziehungsräume zu, und Empathie kann uns dazu verhelfen, offen, authentisch und beweglich zu sein. Ich bin der Ansicht, dass reine und ehrlich gemeinte Empathie von selbst zur Verwirklichung von Inklusion beiträgt.

Unterdessen ist es wichtig, sich immer wieder darüber klar zu werden, ob wir nur äußerliche Rahmenbedingungen schaffen, damit sozusagen Inklusion passiert und wir uns auf die Fahne schreiben können, „inklusiv“ zu arbeiten, aber tief im Inneren wiederum Menschen verurteilen, ohne dass wir es vielleicht selbst wahrnehmen?

Für mich ist Inklusion kein neuartiger Trend, wie einige Menschen es leider zu glauben versuchen; für mich ist es ein Schritt des Bewusstwerdens oder gar einer Reflexion unseres Denkens, Fühlens und Wollens.

Mein Wunsch ist, dass die Schulen und Einrichtungen sowie die Gesellschaft nicht nur äußerliche Rahmenbedingungen für Inklusion schaffen, sondern dass Inklusion auch innerlich gelebt wird und man den Blick nach innen richtet, um an sich selbst zu arbeiten.



TEAMTEACHING IN DER PRAXIS — EIN BERICHT AUS DER WINDRATHER TALSCHULE

von Luise Dähling und Patrizia Rzeszutek

**WENN VIELE KLEINE LEUTE
AN VIELEN KLEINEN ORTEN
VIELE KLEINE DINGE TUN,
KÖNNEN SIE DAS GESICHT
DER WELT VERÄNDERN.**
(AFRIKANISCHES SPRICHWORT)

Gemeinschaft an der Windrather Talschule bedeutet ein dynamisches Geschehen, an dem sich Schüler, Lehrer und Eltern gleichermaßen aktiv beteiligen. Die Schule strahlt Offenheit und Vertrauen aus, sodass wir als Praktikanten mit Leichtigkeit Anschluss an das alltägliche Miteinander finden konnten. Die Begegnungen innerhalb der Schulgemeinschaft waren nah, direkt und von großer Freundlichkeit geprägt. Schnell fühlten wir uns wohl und beheimatet.

DIE ENTSCHEIDUNG FÜR EIN PRAKTIKUM IM TEAM

Nach dem Einblick in viele Methoden und Lernszenarien innerhalb unserer Studienzeit stellten wir uns im dritten Praktikum die Aufgabe, ein inklusives Setting gemeinsam im Team näher kennen zu lernen. Mehrere Schulen kamen für unser Vorhaben in Frage, die Wahl fiel schlussendlich auf die Windrather Talschule in Velbert-Langenberg. Die Schule lockte uns mit einer langjährigen Erfahrung im inklusiven Unterricht und einer deutlichen Haltung zu einer Schule für alle. Wir erhofften uns vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten, um die im Studienschwerpunkt erarbeiteten theoretischen Inhalte zur Inklusion lebendig in die Praxis umzusetzen zu können. Ein Praktikum alleine zu

absolvieren ist die Regel, ein Praktikum im Team ist eine Besonderheit mit speziellen Herausforderungen. Diesen stellten wir uns, da wir in gemeinsamen Aktivitäten in Hochschule und Freizeit intensiv in Kontakt und Austausch gekommen waren und dabei gemerkt hatten, dass wir uns den Fragen innerhalb der Schulpraxis mit ähnlichem Engagement und gleicher Begeisterung widmeten.

VORBEREITUNGEN FÜR DIE EPOCHE

Die Vorbereitungen für unsere Deutschepoche begannen schon mit einem Hospitationsbesuch im November. Vorab wollten wir die Klasse kennenlernen, die wir im Januar vier Wochen lang unterrichten würden. Diese ersten Eindrücke konnten wir in unsere didaktischen und methodischen Überlegungen einfließen lassen. Darüber hinaus befassten wir uns umfassend mit dem Lebensalter der Sechstklässler und zogen dazu Angaben von Rudolf Steiner und aus der Entwicklungspsychologie zu Rate. Nach Sichtung unterschiedlichster Lehrmaterialien und einem Blockwochenende in der Hochschule zum Thema „Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ hatten wir das Gefühl, unseren Rucksack gut gefüllt zu haben. Unser Anliegen für die erste Woche

war es, in einem lebendigen Austausch die Beziehung zur Klasse und zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern zu stärken, um dann gemeinsam in die Auseinandersetzung mit den Inhalten zu gehen.

EINSTIEG IN DEN LEHR- UND LERNALLTAG

Ohne große Diskussionen über die Methoden des Teamteachings zu führen, standen wir ab dem ersten Praktikumstag als gleichwertige Teampartner vor unserer sechsten Klasse und führten den Unterricht dialogisch. Das Prinzip spontaner Zurufe und kurzer Rücksprachen im Unterrichtsgeschehen erwies sich für unsere aufgeweckte und lebendige Klasse als sehr geeignet, da wir so soziale Prozesse und inhaltliche Aspekte in einem Fluss gestalten konnten. Durch diese Bereitschaft und Flexibilität gelang es uns, einen Bogen mit wechselnden Elementen von Ruhe und Bewegung zu spannen. Die Kinder ließen wir durch ein offenes Gespräch an unseren Überlegungen teilhaben. Die Möglichkeit der direkten Auseinandersetzung zwischen zwei Erwachsenen bietet sich nur im Team und dient den Kindern als Erfahrungsraum, wie gemeinsam Wendungen und Uneinigkeiten besprochen werden und konstruktive Lösungen entstehen können.

Polar zu diesem direkten und verbindenden Element unserer Zusammenarbeit im Team stand die tägliche Rückschau, bei der mit einem distanzierten Blick der Unterrichtsalltag reflektiert wurde. Fast täglich wurde diese mit Feedback unseres Mentors angereichert, welches wir versuchten, direkt in unsere weitere Unterrichtsplanung einzubinden. Die Reflexion in Inter- und Supervision zeigte eine weitere Qualität der Teamarbeit auf: Jede subjektive Wahrnehmung wurde im Gespräch objektiviert, sodass aus einzelnen Empfindungen wesentliche Anpassungen im didaktischen und methodischen Arbeitsprozess entstehen konnten. Für jeden von uns

kristallisierten sich individuelle Übungsfelder heraus, denen wir in unseren vier Wochen in Langenberg nachgingen.

GRAMMATIK IN BEWEGUNG

Grammatik, Sprachlehre, ein inklusives Lernsetting und eine quirlige sechste Klasse im bewegten Klassenzimmer – wie bringt man diese Elemente geschickt unter einen Hut? Das war unsere Ausgangsfrage, mit der wir uns der Arbeit an der Epoche näherten.

Die abzudeckenden Themenbereiche waren „Aktiv und Passiv“ sowie „indirekte und direkte Rede“. Unser Ziel war es, mit differenzierten Erlebnissen einen starken Eindruck zu hinterlassen, um den Kindern eine Basis für die oft so trockene Grammatiktheorie zu schaffen. Statt Inhalte anzutrainieren, wollten wir an das individuelle Erleben anknüpfen.

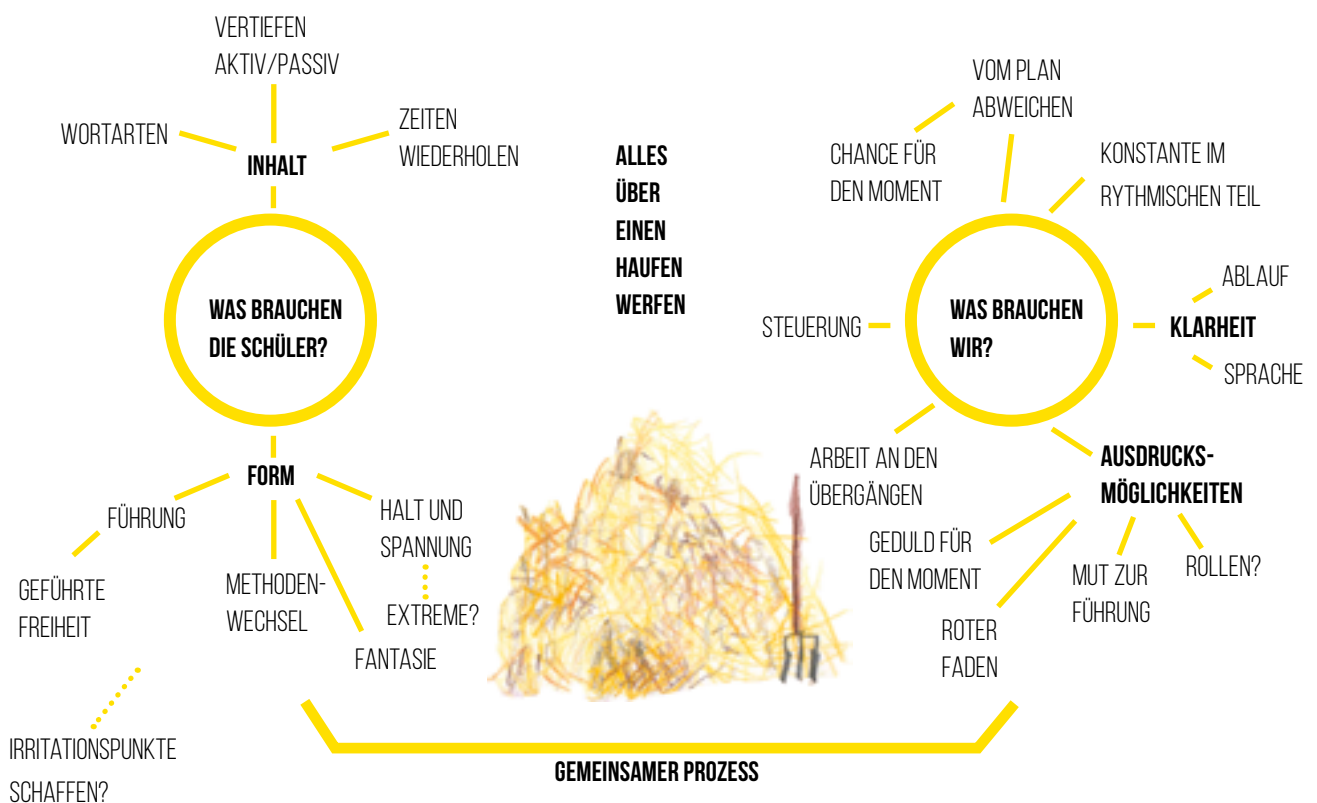
Unser Vorgehen orientierte sich dabei am Dreischritt, an den wir uns die komplette Praktikumszeit über hielten. Wir führten die Inhalte mit darstellerischen und spielerischen Übungen ein, die wir am Folgetag über das Erinnern ins Bewusstsein hoben, bis wir am dritten Tag aufgrund dieser Basis die Theorie mit ihren Begriffen festigten. Darauf folgte eine intensive Übphase, in die die Schülerinnen und Schüler eintauchen konnten, da sie zuvor den Einstieg in die abstrakten Themen hatten erleben können und nun ihren je individuellen Zugang zu den Grammatikbausteinen fanden. Dies differenzierten wir dadurch, dass wir der Klasse Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Aufgaben und Schwierigkeitsbereichen zur Vertiefung anboten. Darunter befanden sich schriftliche Übungen, Lesetexte, zeichnerische Elemente und praktische Auseinandersetzungen anhand von Theaterarbeit.

Trotz dieses geregelten Fahrplanes hieß Grammatik in Bewegung auch, einmal eine Pause einzulegen und einen Schritt zurückzugehen. In der schriftlichen Arbeit äußerten sich Unsicherheiten in der

Rechtschreibung sowie in der Zeichensetzung und bei den Zeitformen. Diese Themen griffen wir sowohl im Hauptunterricht als auch in den Übstunden auf. Die Zwischenstopps ließen sich in den roten Faden einflechten, indem in Gruppen eigene kleine Theaterstücke entstanden, welche als Drehbücher unter Beachtung

der oben genannten Schwerpunkte niedergeschrieben werden sollten.

Nach diesen vier Wochen ist uns noch einmal stärker bewusst geworden, welche Relevanz eine eindrucks- und erlebnisreiche Aufarbeitung der theoretischen Inhalte für den Lernprozess der Kinder hat.



ÜBFELDER

Wie es in jeder Theorie über Teamarbeit nachlesbar ist, zeigten sich auch bei uns unterschiedliche Phasen in der gemeinsamen praktischen Zusammenarbeit.

Eine Stormingphase (Konfliktphase) trat bei uns nach einwöchiger praktischer Erfahrung auf. Nach den ersten gelungenen Tagen mit fester Struktur und Zeitplanung kam das Bedürfnis in uns auf, jegliche zuvor gesetzte Planung über den Haufen zu werfen. Im wahrsten Sinne des Wortes zeichneten wir einen großen Misthaufen, um den wir unsere Bedürfnisse und die der

Klasse sammelten und einen Neubeginn für unsere weitere Unterrichtszeit schufen. Das Lernszenario umzugestalten, fiel uns leichter als gedacht.

Schwieriger erwies sich für uns eine differenzierte Ansprache, um Wirkung auf die unterschiedlichen Temperamente der Kinder zu schaffen. Die Möglichkeiten, die durch dies erreicht werden konnten, erlebten wir bei unserem Mentor. Dieses Übungsfeld wird uns sicherlich auch noch beim Berufseinstieg begleiten, ebenso das Gestalten von Übergängen im Unterricht. Es braucht

noch praktische Übung darin, die Stimmung einer Lerngruppe so aufzugreifen und zu fassen, dass der Unterrichtsprozess auch in Übergangssituationen im Fluss bleibt. In den täglichen Reflexionen wurde deutlich, dass diese Übungsfelder nicht innerhalb von vier Wochen vertieft werden können.

Auch wenn sich im nächsten Praktikum keine Teamteaching-Situation ermöglicht, wollen wir dennoch im regen Kontakt miteinander bleiben. Wir wollen die Bedeutung des Dialoges innerhalb der Intervention an unsere Hochschule tragen und unseren Studienkollegen von unseren Erfahrungen berichten. Auch wenn viele von uns in Zukunft alleine vor einer Klasse stehen, kann man über einen gemeinsamen Austausch die Verantwortung für das Große und Ganze teilen. Dies steht für uns entgegen der Tendenz: „My classroom is my castle.“

FAZIT

Das Praktikum fand unter besonderen Bedingungen statt: Wir unterrichteten im

Team und arbeiteten dialogisch. Für diese Unternehmung kam uns eine starke und intensive Mentorierung zugute. Der Austausch über Unterrichtsplanung, -geschehen und -reflexion hielt den Prozess dynamisch und wurde durch die Qualitäten des Einzelnen angereichert. Im Unterricht hatten beide Teampartner den gleichen, von den Schülern und Schülerinnen anerkannten Stellenwert. Der Unterricht war charakterisiert durch eine starke Zuwendung zur Klasse und ein ausgeglichenes Agieren von uns als Duo, da Offenheit und Vertrauen einen Raum für spontane Veränderungen in den Abläufen ermöglichten. Teamteaching erleben und schätzen wir als ein Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten und an Arbeitsweisen, und wir empfinden es als Bereicherung dabei, neue Lernfelder zu entdecken und gemeinsam daran zu wachsen.

Wir danken den Kolleginnen und Kollegen von der Windrather Talschule, deren Ermutigung und sorgfältige Begleitung uns stärkten und maßgeblich zu einem gelungenen und erlebnisreichen Praktikum beitrugen.

„INKLUSION MACH' ICH SOWIESO SCHON DIE GANZE ZEIT!“ — ERFahrungen aus den Schulpraktika

von Esra Bayraktar und Monika Horvath

Durch die zahlreichen Praktika, welche wir im Rahmen unseres Studiums absolviert haben, stellt sich für uns die Frage, was eine inklusive Waldorfschule überhaupt ausmacht. Was ist inklusive Pädagogik? Was ist Waldorfpädagogik? Sind diese beiden Ideen miteinander vereinbar?

Während wir in den Inklusionsseminaren an der Hochschule die enge Verbundenheit

dieser beiden Begriffe erfahren haben, erscheinen sie in der Praxis durch eine komplexe Barriere voneinander getrennt.

Immer wieder wurden wir von Lehrerinnen und Lehrern gefragt, was Inklusion überhaupt sei und wie man sie in die Praxis umsetzen könne. Das Interesse, welches unsere zukünftigen Kolleginnen und Kollegen an den theoretischen Grundlagen

signalisierten, erwies sich jedoch als sehr kurzatmig, denn schon bei knappen tiefergehenden Gesprächen wurde uns klar, dass ihr Urteil bereits feststand: „All die Theorien bringen doch am Ende nichts“, „Inklusion, ein schöner Gedanke, der in der Praxis nicht umgesetzt werden kann“ oder „Inklusion mach’ ich sowieso schon die ganze Zeit“.

Alleine diese kurzen Sätze fassen zusammen, wie unterschiedlich das Verständnis von inklusiver Pädagogik bei den Lehrerinnen und Lehrern ist. Damit ist in der Praxis Inklusion ein dehnbarer Begriff, der häufig unter dem Slogan „Eine Schule für alle“ subsumiert wird. Dieser Ansatz ist durchaus im Sinne der Inklusion und beschreibt einen idealen Zustand, der am Ende einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Entwicklung stehen soll. In der Praxis sehen wir jedoch die Gefahr, dass alte Schulstrukturen bestehen bleiben, bei denen von relativ homogenen Klassengemeinschaften ausgegangen wird, in die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen aufgenommen werden.

Zudem haben wir in der Praxis vermehrt festgestellt, dass der größte Teil der Lehrerinnen und Lehrer immer noch das Ziel anstrebt, eine möglichst homogene und harmonische Lerngruppe zu erziehen, die den geplanten Unterrichtsstoff einer Epoche komplett in sich aufnimmt. Dazu versuchen sie, durch Vereinfachung und Kürzung der Unterrichtsinhalte den Schülern mit besonderem Förderbedarf gerecht zu werden. Um dieses Ziel zu erreichen, greifen Lehrer in ihrer Verzweiflung immer wieder auf Methoden aus Zeiten „schwärzester Pädagogik“ zurück. Durch einseitige Wahrnehmung, eingeschränktes Reflexionsvermögen und ungenügenden Austausch mit Kollegen und Experten kommen selbst hochmotivierte Lehrerinnen und Lehrer schnell an die Grenzen ihrer Kräfte. Sie geben pädagogische Freiheit zugunsten etablierter und überprüfbarer Bildungsstandards, vor

allem auch Standards einer dogmatisch verstandenen Waldorfpädagogik auf, wirken festgefahren, gestresst und unflexibel. Diese hochmotivierten, engagierten und um das Wohl der Schülerinnen und Schüler bemühten Lehrer sind uns als verzweifelte, ratlose und hilflose Persönlichkeiten entgegengetreten.

Wir haben häufig erlebt, dass diese Überforderungszustände als persönliches Defizit der Lehrer gesehen werden, die ihre Situation wiederum auf die Schüler projizieren. Dadurch sind sowohl Lehrer als auch Schüler emotional hoch belastet und unzufrieden und es entsteht selbst in den unteren Klassenstufen ein Ringen um Macht, welches zum Teil mit unfairen Mitteln ausgetragen wird. Dabei kommen keine Lehrer ohne Drohungen, Strafen, Belohnungssysteme, Beschämungen, Übergriffigkeiten oder Unterrichtsausschluss aus. Alle hier aufgelisteten Maßnahmen sind jedoch Versuche, einzelne Schüler in eine vermeintlich homogene Klassengemeinschaft zu integrieren. Erfahrungsgemäß werden diese Handlungen als inklusive pädagogische Maßnahmen verstanden. Dabei werden Schüler mit besonderen Bedürfnissen häufig von den Lehrern als Herausforderung oder gar als Belastung angesehen, sie zu unterrichten wird als Zusatzaufgabe wahrgenommen.

Diese Herangehensweise verstehen wir nicht als Inklusion, sondern als Integration, da hierbei nicht das System verändert wird, sondern die Schüler sich dem bestehenden System unterordnen müssen. Dieses Konzept wird in vielen Studien und theoretischen Abhandlungen als gescheitert und praxisuntauglich bezeichnet. Daraus resultiert wiederum, dass, wenn bestehende Systeme sich nicht ändern, dies den Untergang jeglicher Inklusion bedeutet.

Da uns diese Vorgehensweise immer wieder von Kollegen vorgelebt wurde, stellt sich uns die Frage, ob nicht ein grundsätzliches begriffliches Missverständnis zwischen Integration und Inklusion besteht?

Inklusion bedeutet – nach allen gängigen Definitionen – nicht nur die Veränderung der Unterrichtsmethoden, sondern vor allem auch die Veränderung des Systems und der damit verbundenen Grundwerte. Diese werden direkt aus den Allgemeinen Menschenrechten abgeleitet und dienen dem Schutz der Menschenwürde. Wir möchten an dieser Stelle noch einmal darauf hinweisen, dass sie für alle Menschen gültig sind und keineswegs nur auf eine kleine Gruppe von Menschen mit Beeinträchtigungen bezogen werden dürfen. Damit ist es die Aufgabe aller Schulen, diese Werte zu verinnerlichen und sie an die Schüler weiterzugeben, denn nur so kann Inklusion als gesamtgesellschaftliches Projekt verstanden werden.

Hier kommt die Frage auf, wie ein Kollegium ein Wertesystem etablieren und umsetzen kann, sodass sich daraus ein schlüssiges Leitbild für die Schule entwickelt. Dies kann nur in einem systematischen und gleichzeitig dynamischen Prozess erfolgen, wie er beispielsweise mit dem *Index für Inklusion*⁵⁶ umsetzbar wird. Eine würdevolle und kindorientierte Entwicklungsbegleitung kann beispielsweise mit dem schwedischen Manual *Baum der Erkenntnis*⁵⁷ erfolgen.

Diese Instrumente, die größtenteils außerhalb der anthroposophischen Bewegung entstanden sind, stehen in keinerlei Widerspruch zur Anthroposophie. Wir erlernen die Arbeit mit diesen Manualen in unserer Ausbildung und bringen sie in Einklang mit unserem fundierten waldorfpädagogischen Basiswissen.

Nehmen wir die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik ernst, so ist es nach dem Pädagogischen Gesetz

Steiners⁵⁸ die Gemeinschaft, die als nächsthöheres Wesensglied auf unser Ich wirkt. Sie gilt es zu veredeln. Gesellschaft kann sich wiederum nur entwickeln, wenn ihr Wertesystem positiv verändert wird. Dies wiederum bedeutet, dass wir uns nur weiterentwickeln können, wenn alle Menschen ungehindert miteinander in Beziehung treten können. Aufgabe von allen Schulen muss es dementsprechend sein, Begegnungs- und Beziehungsräume zu schaffen und diese für jeden frei zugänglich zu machen, ohne ihn verändern zu wollen.

Inklusion ist demnach nichts anderes als die eigene Haltung, die durch individuelle Werteerziehung Teil der Selbsterziehung ist und auch als Teil der Arbeit der Kollegiumsgemeinschaft ausgebildet wird. Auf Schule bezogen bedeutet dies, dass das Fundament jeder Art von Unterricht immer von den Wertvorstellungen des Kollegiums getragen wird.

Das zeigt uns, dass der Unterricht allein auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein muss. Die zu unterrichtenden Inhalte sind immer nur Hilfsmittel und dürfen niemals Vorrang haben. Die wahrhaftigen Bedürfnisse der Schüler, die von Steiner beschrieben worden sind, sind dabei Grundlage für Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts. Lehrende müssen sich mit profundem, methodisch-didaktischem, auch medizinischem Wissen sowie mit Kenntnissen der Salutogenese auseinandergesetzt haben, die menschenkundliche Basis verstehen und den Dreischritt strikt einhalten – dann können sie der Unterrichtung heterogener Gruppen offen gegenüber treten. Sie brauchen Freude an und mit den Kindern, sie müssen ihre Arbeit lieben, die Bereitschaft mitbringen, die Kinder immer wieder neu wahrzunehmen und empathisch auf sie einzugehen. Sie müssen von ihrer Grundhaltung her bereit

Tony Booth, Mel Ainscow:⁵⁶

Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln,

Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2003

Marianne und Lasse Berger:⁵⁷

Der Baum der Erkenntnis für

Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren, Bremen 2008

⁵⁸ Vgl. Rudolf Steiner:

Heilpädagogischer Kurs,

2. Vortrag, Dornach⁷1985



sein, in schwierigen Situationen nicht nach Patentlösungen zu suchen. Dies bedeutet nicht, dass Lehrende in allen Bereichen alles können müssen – jedoch müssen sie jederzeit in der Lage sein, Expertenwissen aus einem Netzwerk hinzuzuziehen. Nur damit bleiben Lehrende handlungsfähig.

Wir haben festgestellt, dass der Unterricht immer dann fruchtbar ist, wenn er einerseits tiefe Eindrücke bei den Schülerinnen und Schülern hinterlässt, mit denen sie sich verbinden können, und andererseits auch Ausdrucksmöglichkeiten anbietet, durch die das Kind mit der Welt in Verbindung treten kann. Steiners Hinweise zur Waldorfpädagogik sind wichtige Anregungen dazu, welche Unterrichtsinhalte geeignet sind, um die Entwicklung in einem bestimmten Alter zu unterstützen.

Während meines Praktikums an einer inklusiven Waldorfschule hatte ich das Glück, in der fünften Klasse die Geschichtsepoche zu den „Alten Kulturen“ selbstständig planen und unterrichten zu dürfen. In meiner Vorbereitung stellte ich mir zuallererst die Frage, wo die Fünftklässler aus menschenkundlicher Sicht stehen. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich nach Steiner in der „Höchstphase ihrer Kindheit“ und sind sowohl seelisch als auch physisch ausgeglichen. Die Harmonie sollte auch im Unterricht erlebbar sein.

Im nächsten Schritt meiner Überlegungen setzte ich mich mit den realen historischen Tatsachen und den Mythen der Frühgeschichte auseinander und arbeitete durch einen regen Austausch mit Dozenten und Kollegen inhaltliche Schwerpunkte für die Epoche.

Darauf aufbauend stellte ich mir die Frage, wie ich „die Geschichte“, die von vielen Menschen als grau und abgeschlossen gesehen wird, so lebendig darstellen kann, dass sie für die Schülerinnen und Schüler erlebbar wird. Dabei war mir besonders wichtig, dass die Kinder Möglichkeiten zu echten Erlebnissen haben, welche daraus resultieren, dass möglichst

viele Sinne angesprochen werden. So wird der Geruchs- und Tastsinn beim Malen von „Höhlenmalereien“ mit Pflanzenfarben aktiv, indem die Schüler die Gestalt eines Mammuts und eines Pferdes mit ihren Fingern malen. So wird der Eigenbewegungs- und Gleichgewichtssinn angesprochen, indem die Schüler die Haltung des König Manu annehmen. Auch der Geruchs- und Geschmackssinn kann beispielsweise durch den Verzehr von Trockenfrüchten und das Trinken von indischem Tee bedient werden. Beim gemeinsamen Gestalten einer großen Landkarte wird auch der „Ich-Du-Sinn“ aktiv, da während der Teamarbeit soziale Prozesse erlebt werden können.

Solche beispielhaften Unterrichtssequenzen habe ich mir im Vorfeld überlegt und im Laufe der Epoche immer wieder neu den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst, sodass nicht die Unterrichtsinhalte im Fokus standen, sondern die Erlebnisse der Schüler. Erst durch die Vielzahl an Zugangsmöglichkeiten hatten alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihren persönlichen Zugang zur Geschichte zu finden. Dadurch konnten sie auch Verbindungen zu ihrem Alltag und ihren eigenen Fragestellungen entdecken. Dies wurde anhand ihrer Fragen, ihres Verhaltens und ihrer Reaktionen deutlich.

Während der gesamten Epoche habe ich mir zur Aufgabe gemacht, meine Klasse jeden Tag neu wahrzunehmen und meinen Unterricht auf sie abzustimmen, denn ich selber nehme mich als ein wichtiges Wahrnehmungsinstrument an. Ich habe in der Praxis festgestellt, dass meine eigene Begeisterung für das Thema und vor allem auch ihre Wirkung auf die Schüler die Grundlage für das Gelingen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe darstellt.

In der gemeinsamen Reflexion der Epoche haben wir festgestellt, dass der Austausch und die damit verbundene

multiperspektivische Denkweise ein wichtiger Pfeiler der pädagogischen Arbeit ist. Dadurch können Situationen realistisch und intersubjektiv beurteilt werden. Hiermit möchten wir alle Lehrerinnen und Lehrer ermutigen, die Vorteile von Zusammenarbeit im Kollegium oder in Teams zu nutzen.

Insgesamt konnten wir feststellen, dass Waldorfpädagogik eine ideale Grundlage für Unterrichtung in heterogenen Lerngruppen darstellt, da sie die Lehrer dazu auffordert, jedes Kind ganzheitlich wahrzunehmen und den Unterricht so zu gestalten, dass jedes Kind sich von der Gruppe getragen fühlt.

WIE BEHINDERT DARF EIN LEHRER SEIN?

von Iris Blunder

Wie sieht wohl der ideale Lehrer aus?

■ Es ist ein Mensch, auf den man sich immer zu hundert Prozent verlassen kann, der sein Gemüt in Balance hält, immer freundlich ist und nur dann streng, wenn einer seiner Zöglinge über die Stränge schlägt.

■ Er geht liebevoll auf seine Schüler ein, sodass diese ihn mögen und in einer wundersamen Weise lernen und gerne zur Schule gehen.

■ Mit den Eltern der Schüler hat er stets ein offenes und freundliches Verhältnis.

■ Er steht vor der Klasse wie ein Fels in der Brandung, weiß auf jede Frage eine Antwort und hat für jede Situation eine Lösung.

■ Auch mit den Kollegen pflegt er eine herzliche Beziehung, sodass eine optimale Atmosphäre in der Klasse herrschen kann.

■ Für die Schüler hat er immer ein offenes Ohr und ein gutes Wort.

So oder so ähnlich stellt man sich den perfekten Lehrer vor.

Was braucht es nun wirklich, um Lehrer zu sein? Was ist es, das ein Schüler von einem Lehrer lernen soll? Natürlich das, was alle Kinder nach der Schule können

sollen. Also lesen, schreiben und rechnen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden, im Laufe der Jahre noch ein wenig Tierkunde, Geschichte, Pflanzenkunde, Musik, Malen, Chemie und vieles mehr. Dazu kommen noch soziale Kompetenzen, die die Schüler „nebenbei“ erwerben dürfen, wie ein respektvoller Umgang miteinander und mit ihrer Umwelt. Und letztlich ist da noch etwas, das jeder Mensch braucht: eine ordentliche Portion Selbstvertrauen und ein gutes Selbstwertgefühl.

Rudolf Steiner gibt in seinem Vortrag über Pädagogik Folgendes an:

Dazu muss dieser Erzieher so wirken, dass er gewissermaßen das Wahre, Gute und Schöne dem Kinde nicht bloß darstellt, sondern es ist. Was er ist, geht auf das Kind über, nicht, was er ihm lehrt.⁵⁹

Wenn wir diese Aussage Steiners ernst nehmen, dass nicht das, was der Lehrer lehrt, auf das Kind übergeht, sondern das, was er ist: Welche Schwächen darf ein Mensch dann haben, um Lehrer zu sein?

⁵⁹ Rudolf Steiner: Ein Vortrag über Pädagogik während des „Französischen Kurses“ am Goetheanum. In: Ders.: Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart. Gesammelte Aufsätze aus der Wochenschrift „Das Goetheanum“ 1921-1925 (GA 36), Basel ²2014, S. 288

Dass wir nicht „den perfekten Menschen“ als Lehrer einsetzen können, ist selbstverständlich. Aber mit welchen Schwächen kann ein Kind oder Jugendlicher umgehen?

Ich selbst studiere in Mannheim an der Alanus Hochschule Waldorfpädagogik mit Schwerpunkt inklusive Pädagogik. In großen Lettern kann man die Worte „Inklusion und Interkulturalität“ am Hochschulgebäude lesen. Doch versuchte man dieses Gebäude mit einem Rollstuhl zu betreten, war dies lange Zeit nicht möglich. Es existierten keine Rollstuhlrampen, keine sanitären Anlagen für Rollstuhlfahrer und auch kein Personenaufzug. Schon in der Ausbildungsstätte gibt es keine Möglichkeit, als Mensch mit dieser Form von Behinderung zu studieren, zumindest nicht selbstständig zu studieren. Natürlich konnte man sich von netten Kommilitonen in das Gebäude tragen lassen. Aber schon alleine einen Kaffee zu kaufen, ist in diesem Haus nicht möglich. So stellte ich mir die Frage, ob die Schüler zwar, aber nicht die Pädagogen Menschen mit Behinderung sein dürfen.

Im WDR-Fernsehen zeigte sich mir das Gegenbeispiel.⁶⁰ Martin Park unterrichtet an einem Gymnasium Französisch und Geografie. Martin Park ist blind. Er sieht absolut nichts. Seine Schüler kann er nur anhand der Stimmen erkennen, aber ihre Gesichter sieht er nicht. Auch die Tafel kann er nicht beschreiben. Dafür helfen ihm ein Beamer und sein Laptop. Themen kann er auf diese Weise detailliert vorbereiten, ohne dass er auch nur eine Landkarte jemals gesehen hätte. Hilfe braucht Martin Park keine – Hilfsmittel schon. So stehen ihm allerlei Mittel zu Verfügung, die glücklicherweise ihre Finanzierung und Unterstützung gefunden haben. Bei seinen Kollegen und Schülern ist er beliebt. Natürlich waren die Schüler zuerst neugierig, wie es sich mit dieser Einschränkung

lebt, aber schon nach kurzer Zeit hatten sich die Schüler an die besonderen Umstände gewöhnt.

Wir gehen ganz selbstverständlich davon aus, dass Inklusion bedeutet, in einer Klasse ein Kind mit einer Einschränkung jeglicher Art zu beschulen. Es bedeutet im allgemeinen Verständnis aber nicht, dass auch der Lehrer diese Einschränkung haben kann. Mir scheint, als gäbe es einen kleinen Katalog an Belastungen, die ein Lehrer haben dürfe. Und zwar so ziemlich jede, die man einigermaßen verbergen kann, sodass die Schüler es (vermeintlich) nicht mitbekommen – Burn-out, Tinnitus, Depressionen, Herz-Kreislauf- und andere Erkrankungen sind nicht selten in Lehrerkreisen.

Aber es ist nicht so, dass man diese wirklich verbergen könnte. Vielleicht vor den Augen der Erwachsenen, aber nicht vor den Herzen der Kinder. Denn wenn wir wirklich ernst nehmen, was Rudolf Steiner schreibt, dann ist es das, was wir sind, was die Kinder mitbekommen – nicht das, was wir sagen oder wie wir aussehen. Ein Kind bekommt seelisch sehr schnell mit, was das emotionale oder geistige Thema seines Erziehers ist. Wahrhaben wollen das die wenigsten Lehrer.

Es ist also nicht die Frage, welches Handicap eine Person hat, sondern vielmehr, wie er oder sie damit umgeht. Wenn ein gesunder Umgang mit Beeinträchtigungen herrscht, so ist es möglicherweise auch keine Beeinträchtigung mehr. Natürlich bedarf es je nach Handicap des nötigen Equipments, damit sich ein Mensch frei bewegen und entfalten kann. Auch unsere Hochschule wird nun barrierefrei, sodass Menschen mit Behinderungen uneingeschränkt teilhaben können. Die Behinderung tritt in den Hintergrund, wird nicht mehr zur Behinderung, sondern etwas anderes tritt ans Licht: die Fähigkeit, mit Themen nicht als Belastung, sondern als Ergänzung, vielleicht sogar als Bereicherung umzugehen.

Der genannte Film ist zu sehen unter:⁶⁰

<http://www1.wdr.de/fernsehen/menschen-hautnah/sendungen/blind-na-und-100.html>





Und das ist es, was Schüler von Lehrern mit sogenannten „Behinderungen“ als Bereicherung erfahren können: einen Menschen vor sich zu haben, der das Leben womöglich anders wahrnimmt, aber ihnen auch einen anderen Blickwinkel zeigen kann. Es gehört zum Menschsein dazu, dass wir Schwächen und Stärken haben. Wenn jemand mit seiner vermeintlichen Schwäche offen lebt, können Kinder womöglich eher lernen, mit ihren eigenen Schwächen umzugehen. Ein Kind wird vielleicht sogar

besser in seinem Selbstwertgefühl gestärkt („Es ist gut, wie ich bin“, „So wie ich bin, habe ich meinen Platz in der Welt ...“, „Ich bin kein Fehler“), indem eine vertraute Person mit ihren Schwächen so umgeht, dass diese womöglich sogar zu Stärken werden, als wenn ein anscheinend gesunder Lehrer vor ihnen steht. Nicht nur die Kinder lernen davon, sondern eine ganze Gesellschaft kann nur gewinnen, wenn wir Möglichkeiten schaffen, dass jeder teilhaben kann.

LEHRER UND STUDIERENDE BEGEGNEN SICH IN DER PRAXIS

von Thomas Maschke

Die Praxisphasen innerhalb der Mannheimer Waldorflehrerausbildung⁶¹ können in besonderer Weise den weiteren Weg der Studierenden beeinflussen. Dafür bedarf es einer gründlichen Aufbereitung derer Erfahrungen in den Schulen. Diese wiederum können nur gelingen, wenn (qualitative) Kriterien hierfür entwickelt werden.

Nach dem vierwöchigen Januarpraktikum entwickelten die Master-Studierenden im Schwerpunkt Klassenlehrer/in mit inklusiver Pädagogik im März 2017 Kriterien, um die eigenen Erfahrungen zu reflektieren. Dabei erarbeiteten sie vier Dimensionen, welche jeweils durch qualitative Fragestellungen (siehe unten) bewertet wurden. Am Ende entstand auf diesem Weg ein Fragebogen, der an alle Studierenden verteilt und ausgewertet wurde. Somit lernten die Studierenden gleichzeitig den Prozess der Entwicklung eines Evaluationsinstrumentes kennen.⁶²

Die Dimensionen der Reflexion waren:

1. Unterricht
2. Pädagogik
3. Schulleben
4. Mentorierung

Aus diesen (nicht durch Lehrende vorgegebenen) Dimensionen lassen sich wichtige Kriterien der Studierenden für die erfolgreiche Absolvierung ihrer Praktika, darüber hinaus aber ebenso deren Ideale in Bezug auf zu entwickelnde und

zu praktizierende (Waldorf-)Pädagogik erkennen.

So wurden in Bezug auf *Unterricht* folgende Fragen entwickelt:

- A Der Unterricht war gut vorbereitet und gestaltet.
- B Der/die Lehrer*in beherrschte den Unterrichtsstoff sicher.
- C Das LuL⁶³-Handeln war erkennbar strukturiert.
- D Der Unterricht war
 - altersgerecht.
 - lebensnah.
 - erlebbar.
- E Der methodische Dreischritt wurde angewendet.
- F Der Unterricht zeichnete sich durch die Anwendung vielfältiger Methoden aus.
- G Die LuL berücksichtigten die Heterogenität der Lerngruppen durch differenzierte Aufgabenstellungen.
- H Der/die Lehrer*in orientierte sich an jedem/r der SuS und fragte sich immer wieder, was bei wem ankam.

Hier, wie auch in den nachfolgend zu benennenden Dimensionen, wird durch die Art und Richtung der Fragen deutlich, dass im Verhältnis der Studierenden zu ihren Schulmentoren sich vielfältige Gesprächsanlässe ergeben müssen, um ein

In diesem Beitrag werden Ausbil-⁶¹
dung und Studium synonym gesetzt.
Die Auswertung der Fragebögen⁶²
wird an anderer Stelle dargestellt.

⁶³ LuL heißt Lehrerinnen und
Lehrer, SuS bedeutet Schülerinnen
und Schüler.



Verständnis für das jeweilige Handeln und auch die Wahrnehmungen zu bekommen.

Auch auf dem Feld der *Pädagogik* wurden Fragen entwickelt, die letztlich an das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer rühren:

- A Jede/r Schüler*in fühlte sich durch die Lehrer*innen an- und wahrgenommen.
- B Die Lehrer*innen nahmen die Potentiale der SuS wahr und förderten diese aktiv.
- C Alle SuS nahmen sich als Teil der Gemeinschaft wahr.
- D Die LuL hinterfragten ihr eigenes pädagogisches Handeln.
- E Die SuS sowie die LuL wurden ernst genommen und wertgeschätzt.

Wiederum sei bemerkt, dass es nicht primär um eine Bewertung dessen gehen kann, was die Studierenden im Praktikum bei den sie betreuenden Lehrerinnen und Lehrern erlebt beziehungsweise was diese ihnen aus ihrem persönlichen Ringen mit den täglichen Anforderungen im Unterricht und in der Schule gezeigt haben. Vielmehr regten die Erlebnisse der Studierenden diese selbst zu Fragen an, welche ihre eigene Entwicklung zum Lehrer betreffen.

Wie die Studierenden sich innerhalb der schulischen Gemeinschaft fühlten, wurde in den Dimensionen *Schulleben* und dann *Mentorierung* durch die entsprechenden Fragen deutlich:

- A Ich wurde in der Schule freundlich aufgenommen, die LuL sowie die Mitarbeiter*innen begegneten mir offen und hilfsbereit.
- B Ich konnte problemlos an (allen Formen von) pädagogischen Konferenzen teilnehmen.
- C Ich wurde in Abläufe des Schullebens eingeführt und integriert.

Diese Fragen drücken, ebenso wie die folgenden, Bedürfnisse der zukünftigen Kollegen aus, in einer bestimmten Weise wahrgenommen und unterstützt zu werden.

Für die *Mentorierung* ergaben sich diese Fragen:

- A Mein/e Mentor*in gab mir das Gefühl, willkommen zu sein.
- B Mein/e Mentor*in nahm sich regelmäßig und ausreichend Zeit für Gespräche.
- C Mein/e Mentor*in gab mir klare Handlungsanweisungen und Hinweise in Bezug auf meine Tätigkeiten.
- D Mein/e Mentor*in traute mir eigene Unterrichtsversuche zu und unterstützte mich darin.
- E Mein/e Mentor*in ließ mich Neues und ihm/ ihr) Unbekanntes ausprobieren.
- F Mein/e Mentor*in teilte seine/ihre (pädagogischen) Fragen und Erfahrungen mit mir.
- G Mein/e Mentor*in interessierte sich für mein Studium und meine persönliche Entwicklung hierin.

Die empirische Auswertung all dieser Fragen steht noch aus und muss in anderer Form bearbeitet werden. Ein spannender Prozess könnte nun einsetzen, wenn zum Beispiel aus den Schulen den Studierenden gegenüber ähnliche Schritte gemacht und Rückmeldungen gegeben würden, welche zu verstärkter Interaktion vor, während und nach Praktika führen und vielleicht – ganz weit gegriffen – in vielfältige neue Formen der Kommunikation zwischen bereits aktiven und zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern münden könnten.⁶⁴

⁶⁴ Anregungen für solche „weiteren“ Kommunikationsformen nehmen wir gerne entgegen:
thomas.maschke@alanus.edu





Thomas Maschke, DR. PÄD., GEB. 1962, VERHEIRATET, VATER VON VIER ERWACHSENEN KINDERN, SONDERSCHULLEHRER UND WALDORFLEHRER; STUDIUM IN WÜRZBURG, BREMEN UND STUTTGART; LANGJÄHRIGE TÄTIGKEIT ALS KLASSENLEHRER IN HEILPÄDAGOGISCHEN SCHULEN; DOZENT AM INSTITUT FÜR WALDORFPÄDAGOGIK, INKLUSION UND INTERKULTURALITÄT, STUDIENZENTRUM MANNHEIM DER ALANUS HOCHSCHULE FÜR KUNST UND GESELLSCHAFT, VERANTWORTLICH HIER FÜR DIE BEREICHE INKLUSIVE PÄDAGOGIK UND HEILPÄDAGOGISCHE LEHRERBILDUNG; UMFANGREICHE PUBLIKATIONS- UND VORTRAGSTÄTIGKEIT IM THEMENFELD INKLUSION



Jutta Bär, GEB. 1964, DIPL-ING. FH KERAMIK, MUTTER ZWEIER ERWACHSENER KINDER, DERZEIT STUDIUM KLASSENLEHRER/IN MIT INKLUSIVER PÄDAGOGIK UND FACHLEHRER/IN (WERKEN), 4. SEMESTER, AN DER AKADEMIE FÜR WALDORFPÄDAGOGIK IN MANNHEIM

Esra Bayraktar, GEB. 1992, BA WALDORFPÄDAGOGIK, DERZEIT STUDIUM M.A. WALDORFPÄDAGOGIK, SCHWERPUNKT KLASSENLEHRER/IN MIT INKLUSIVER PÄDAGOGIK, 4. SEMESTER, AM INSTITUT FÜR WALDORFPÄDAGOGIK, INKLUSION UND INTERKULTURALITÄT IN MANNHEIM

Iris Blunder, GEB. 1987, BA KOMMUNIKATIONSDESIGN, DERZEIT STUDIUM M.A. WALDORFPÄDAGOGIK, SCHWERPUNKT KLASSENLEHRER/IN MIT INKLUSIVER PÄDAGOGIK, 4. SEMESTER, AM INSTITUT FÜR WALDORFPÄDAGOGIK, INKLUSION UND INTERKULTURALITÄT IN MANNHEIM

Luise Dähling, GEB. 1990, BA KUNSTTHERAPIE, DERZEIT STUDIUM M.A. WALDORFPÄDAGOGIK, SCHWERPUNKT KLASSENLEHRER/IN MIT INKLUSIVER PÄDAGOGIK, 4. SEMESTER, AM INSTITUT FÜR WALDORFPÄDAGOGIK, INKLUSION UND INTERKULTURALITÄT IN MANNHEIM

Monika Horvath, GEB. 1977, M.A. KUNSTGESCHICHTE, GESCHICHTE UND SOZIOLOGIE, ARBEIT IN DENKMALPFLEGE, VERWALTUNG UND MARKETING, DERZEIT STUDIUM KLASSENLEHRER/IN MIT INKLUSIVER PÄDAGOGIK, 4. SEMESTER, AN DER AKADEMIE FÜR WALDORFPÄDAGOGIK IN MANNHEIM

Patrizia Rzeszutek, GEB. 1992, BA PÄDAGOGIK UND PHILOSOPHIE, DERZEIT STUDIUM M.A. WALDORFPÄDAGOGIK, SCHWERPUNKT KLASSENLEHRER/IN MIT INKLUSIVER PÄDAGOGIK, 4. SEMESTER, AM INSTITUT FÜR WALDORFPÄDAGOGIK, INKLUSION UND INTERKULTURALITÄT IN MANNHEIM

IMPRESSUM

Herausgeber

Bärbel Blaeser

Projekt „Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik“
beim Bund der Freien Waldorfschulen

Redaktion

Bärbel Blaeser, Helga Karig

Anschrift der Redaktion

Bärbel Blaeser

Am Schmachtenberg 14

42555 Velbert

b.blaeser33@gmx.de

Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien
Waldorfschulen

Wagenburgstraße 6 _ 70184 Stuttgart

© edition waldorf

Stuttgart 2017

Sie finden uns im Internet unter

www.forschung-waldorf.de

www.waldorfbuch.de

ISBN 978-3-944911-45-8



Satz, Grafik und Gestaltung

zeichenware designbureau

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen

Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung der

Pädagogischen Forschungsstelle Stuttgart.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation

in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografi-

sche Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Der Blickwechsel ist Bestandteil des Projektes
„Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik“,
das vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
und durch großzügige finanzielle Unterstützung
der Software-AG-Stiftung getragen wird.
Seine Herausgabe findet in Kooperation mit der
Pädagogischen Forschungsstelle beim
Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
sowie dem Arbeitskreis Inklusion,
ebenfalls beim Bund der Freien Waldorfschulen, statt.

Die Redaktion des Blickwechsels ist in der Auswahl und der
inhaltlichen Gestaltung der Redaktionsbeiträge frei und nicht
weisungsgebunden. Die Verantwortung für den Inhalt der Bei-
träge tragen die Verfasser. Bildquelle: Windrather Talschule,
soweit nicht anders angegeben.

Der Blickwechsel erscheint viermal im Jahr und wird direkt
an die Waldorfschulen und Seminare versandt. Anfragen
diesbezüglich bitte an die Geschäftsstelle beim
Bund der Freien Waldorfschulen, Wagenburgstr. 6,
70185 Stuttgart; Tel.: 0711/21042 - 0.

gedruckt auf LuxoArt samt 150/300 g/m² bei
Printmedienservice Enßen, Jägerweg 25, 45525 Hattingen







DIE INKLUSIVE WALDORFSCHULE MUSS ENTSTEHEN
AUS DEN SOZIALEN AUFGABEN DER GEGENWART.