

Blueprints School

#10

WHEELS



Blickwechsel_10



<i>Inhalt</i>	VORWORT	5
	VOM RINGEN MIT DER EIGENEN BARRIERE – ZWÖLF PROJEKTSCHULEN AUF DEM WEG ZU EINER INKLUSIVEN WALDORFPÄDAGOGIK	
	<i>von Bärbel Blaeser</i>	6
	ÜBER NACHT	6
	DIE INNERE BARRIERE	8
	BARRIEREN AUF DEM WEG ZU EINER INKLUSIVEN SCHULKULTUR	9
	Ruf nach Professionalität und	
	Mangel an Ressourcen	9
	Erstarrte Formen	10
	Innerkollegiale Konflikte	10
	Gefühl der Überlastung	11
	DAS INKLUSIVE POTENTIAL DER WALDORFPÄDAGOGIK	11
	Die verbindende Kraft der Bilder	11
	Die musikalische Gestaltung von Zeitabläufen	12
	Inklusion – eine Frage der Haltung	13
	Die Bedeutung der Stille	13
	AUS DEM PROJEKT „ENTWICKLUNGSPULSE DURCH INKLUSIVE PÄDAGOGIK“	14
	SCHLUSSWORT	35
	Bildnachweis	37
	Impressum	39





LIEBE LESERIN, LIEBER LESER!

Nun halten Sie mit diesem Heft den 10. Blickwechsel in Ihren Händen, und wir freuen uns sehr, dass Sie Ihr Interesse auch diesmal wieder den Fragen inklusiver Waldorfpädagogik zuwenden.

Mit Ihrem Interesse berühren Sie einen gesellschaftlichen Umbruch, der weit über die konkreten Alltagsfragen Ihrer und anderer Waldorfschulen hinausweist. Er gründet in der Frage: Wie inklusiv soll unsere Gesellschaft in Zukunft sein? Werden wir Vielfalt als Grundlage eines menschenwürdigen Daseins anerkennen oder werden wir uns, getrieben von Angst und Sorge, abschließen vor dem „anderen“?

Seit im August 2016 das erste Heft dieser Reihe erschien, haben sich die Ereignisse in unserer Gesellschaft und weltweit dramatisch weiterentwickelt. Immer offener werden Fragen gestellt, die an die Würde des Menschen rühren. Die Forderungen nach Abschottung, nach Ausweisung und Abgrenzung sind in die Mitte unserer gesellschaftlichen Auseinandersetzungen gerückt.

Aber auch die Zivilgesellschaft beginnt sich zu äußern. Hier kann die Waldorfpädagogik einen eigenständigen Beitrag geben, der auf der Grundlage Allgemeiner Menschenkunde ein Bild vielfältiger, einander ergänzender menschlicher Begabungen und Eigenarten entfaltet. Und damit Antworten gibt auf die Frage: Wie kann Inklusion im Schulleben gelingen?

In den vergangenen drei Jahren hat der Blickwechsel die Entwicklung von zwölf Projektschulen begleitet, deren Kollegien sich mit Fragen inklusiver Waldorfpädagogik auseinandergesetzt haben. Diese zwölf Schulen werden in diesem Heft vorgestellt. Kurze Beiträge aus den Kollegien erzählen von den besonderen Bedingungen,

Schwierigkeiten und Errungenschaften an den jeweiligen Orten.

In einer einleitenden Betrachtung blicken wir aber auch auf das, was Inklusion bis heute in unseren Schulen so schwer macht, nämlich auf den Kampf um Ressourcen sowie die fortwährende Auseinandersetzung mit den inneren Barrieren des Einzelnen und seiner Schulgemeinschaft.

Mit diesem Blickwechsel verabschieden wir uns von Ihnen, liebe Leserin und lieber Leser, und danken Ihnen ganz herzlich für das Interesse, das Sie uns in den vergangenen Jahren entgegengebracht haben! Wir hoffen, dass es uns gelingt, den Blickwechsel in Zukunft in neuer Gestalt fortzuführen. Davon wird zu einem späteren Zeitpunkt an anderem Ort zu berichten sein.

Ein herzlicher Dank gilt auch den Schulen des Bundes der Freien Waldorfschulen sowie der software ag stiftung, die mit ihrer Förderung die Veröffentlichung möglich gemacht haben.

Persönlich danken möchte ich Helga Karig für die immer anregende Zusammenarbeit und das ausgezeichnete Lektorat sowie Claudia Pütz, die für das pfiffige Erscheinungsbild verantwortlich zeichnet.

Für die Redaktion



Bärbel Blaeser

VOM RINGEN MIT DER EIGENEN BARRIERE — ZWÖLF PROJEKTSCHULEN AUF DEM WEG ZU EINER INKLUSIVEN WALDORFPÄDAGOGIK

von Bärbel Blaeser

ÜBER NACHT

Die Räume der Windrather Talschule in Velbert-Langenberg befinden sich in einem ehemaligen Hauptschulgebäude, das zu einem größeren Schulzentrum mit Gymnasium und Turnhallen gehört. Im Herbst 2015, von dem zu Beginn dieses *Blickwechsels* die Rede sein soll, waren wir bereits eine vollausgebaute einzügige Waldorfschule mit gut gefüllten, vielfältig besetzten Klassen. Als inklusive Waldorfschule waren wir auch damals schon Heterogenität gewöhnt. Allerdings hatten wir in den vorangegangenen Jahren immer wieder bedauert, dass nur selten Familien mit einem Migrationshintergrund den Weg zu uns gefunden hatten; als inklusive Waldorfschule empfanden wir dies seit Langem als Mangel.

Nun kamen die Herbstferien, alle am Schulleben Beteiligten zog es in den Süden oder zumindest an den heimischen warmen Ofen, denn der Herbst war in diesem Jahr ausgesprochen kalt und ungemütlich. Im Verlauf der ersten Ferienwoche mehrten sich die Fernsehbilder, in denen lange Ströme entlang der europäischen Grenzen wandernder Menschen zu sehen waren. Ich erinnere mich genau, wie betroffen und innerlich bewegt ich diese Bilder aufnahm, damals aber noch ohne ein Gefühl ernsthafter Teilhabe – zu denken, dass das gar mit meiner Schule zu tun haben könnte, wäre mir damals völlig abwegig erschienen. Syrien und selbst die europäischen Außengrenzen waren bis dahin eben doch sehr, sehr weit weg...

Am Ende der Ferien allerdings wurde rasch klar, dass diese Ereignisse auch für

uns mit großen Veränderungen einhergehen würden. Buchstäblich über Nacht hatten wir plötzlich 200 neue Nachbarn, die meisten Familien mit Kindern, die unmittelbar neben unserem Schulgebäude ein Dach über dem Kopf gefunden hatten. Untergebracht waren sie in einer offenen, zugigen Turnhalle, mit Stellwänden zwischen den Familienschlafplätzen und den klassischen Gemeinschaftsumkleiden und -duschen jeweils für Männer und Frauen. Und obwohl die städtischen Verantwortlichen rund um die Uhr arbeiteten, fehlte es an allem: an warmer Kleidung, an Hygieneartikeln, an Spielsachen für die Kinder. Ärztliche Versorgung musste organisiert werden, eine Frau stand kurz vor der Entbindung, Menschen kamen und gingen.

Auch unser Schulhaus mit Speiseraum und Hort wurde zur Anlaufstelle – offiziell an den Nachmittagen, in den ersten Wochen aber mehr oder weniger rund um die Uhr. Die Menschen, die unter der gleichzeitigen Enge und Ausgesetzttheit in der Turnhalle litten, suchten in unseren Räumen nach Abgeschiedenheit und Ruhe, nach persönlichem Kontakt und den ersten menschlichen Begegnungen an dem Ort, von dem sie hofften, er würde ihre neue Heimat und die Endstation eines langen, für viele unendlich quälenden Weges.

Zwei Kolleginnen richteten noch vor Ferienende eine Kleiderkammer in einem der Schulräume ein, in der die Spenden aus der Region gesammelt und an die neuen Nachbarn ausgegeben wurden. Die direkte und rückhaltlose Initiative dieser beiden Frauen zog andere Unterstützer an, und es bildete sich um sie herum innerhalb

kurzer Zeit eine kleine Organisation, die zunächst täglich, dann wöchentlich, später in größeren Abständen in unserem Speiseraum tagte. Bald entstanden Verbindungen quer durch den Landkreis. Wo immer Helfergruppen von unserer Bereitschaft, Flüchtlingskinder in unsere Klassen aufzunehmen, hörten, begegnete uns Dankbarkeit und Erleichterung.

Die Bedürftigkeit der Menschen und ihre Not waren so offensichtlich, dass schließlich kein Kollege bei der Aufnahme der Kinder und Jugendlichen auch nur zögerte. Und so waren wir im Sommer des folgenden Jahres an unserer Schule nicht nur um mehr als 30 Kinder reicher, sondern hatten bis dahin auch ein heftiges Kommen und Gehen erlebt, denn die zunächst in der Turnhalle untergebrachten Familien wurden noch mehrfach umgesiedelt, bevor sie in einer festen Wohnung Unterkunft und die ersehnte Ruhe fanden.

Andere Familien füllten die Plätze auf, Kinder kamen und blieben wieder weg. Die Verständigung mit den anfangs noch ausschließlich Arabisch, Kurdisch und Farsi sprechenden Eltern war schwierig, und wir merkten erst im Laufe der Zeit, wie wichtig es war, die Qualität der verschiedenen, zum Teil ehrenamtlich eingesetzten Dolmetscher zu prüfen. Das brachte große Unruhe in den Klassen mit sich, unsere neuen Schülerinnen und Schüler lernten ihrerseits sehr unterschiedlich schnell Deutsch und unter den älteren Jugendlichen waren einige, die zuvor überhaupt noch keine Schule besucht und deshalb keine Gewohnheiten im Umgang mit Lehrern und Mitschülern mitbrachten. Nach einem halben Jahr mussten wir uns schließlich eingestehen, dass wir mit dieser Situation pädagogisch überfordert waren.

Und damit erlebten wir als inklusive Schule etwas von dem, was Schulen, die sich heute neu mit Fragen inklusiver Praxis auseinandersetzen wollen, als ausgesprochen schwierig beschreiben: die Notwendigkeit, gewachsene Strukturen und Gewohnheiten in Frage zu stellen, sie möglicherweise

aufzugeben oder umzuwandeln. Inklusion ernst nehmen erfordert immer das, was wir nun selbst erlebten. Es bedeutet, sich einer Herausforderung zu stellen, auf die man eben nicht wirklich vorbereitet ist und der man sich im Ernstfall auch nicht gewachsen fühlt.

Wir haben schließlich in vielen kleinen Schritten die anstehenden Aufgaben bearbeitet: Sprachkurse für Deutsch eingerichtet, uns mit für uns bis dahin fremden Religionen beschäftigt, Entscheidungen bezüglich der islamischen Feiertage gefällt und vor allem viele Gespräche über Umgangsformen, gegenseitige Erwartungen und gemeinsame Werte mit unseren Schülerinnen und Schülern – mit allen, wohlgeordnet – geführt. Erst in zweiter Runde haben wir dann auch unser Weihnachtsspiel für die Unterstufenkinder überarbeitet und ebenso die vielen zuvor unreflektierten Bezüge aufs Christentum in unseren sonstigen Unterrichten auf ihre allgemeinemenschliche Gültigkeit hin überprüft. Letztlich aber konnten wir vor allem darauf vertrauen, dass unsere tief verwurzelte inklusive Haltung im Kollegium belastbar war und trug.

Es gehört zu einer Entwicklung inklusiven Schullebens zwingend dazu, gewordene Haltungen, Gewohnheiten, pädagogische Handhabungen immer wieder in Frage zu stellen. Wer die Entwicklung inklusiver waldorfpädagogischer Praxis nicht als Erschütterung erlebt, erlebt sie gar nicht.

Diese Erfahrung von Krisis, von Erschütterung, vielleicht auch von Überforderung ist notwendig. Sie allein macht, dass wir aufwachen für die vielen kleinen und großen Selbstverständlichkeiten, die wir heute unbewusst und unüberprüft unserer pädagogischen Praxis zu Grunde legen, die uns aber fortwährend daran hindern, neue und angemessenere Haltungen, Formen und Gewohnheiten im Zusammenleben mit unseren Kindern auszubilden. Sie bilden damit unsere Entwicklungsbarrieren.

DIE INNERE BARRIERE

Zu den zentralen Begriffen in der Entwicklung eines inklusiven Schullebens gehört der Begriff der Barrierefreiheit. Er kennzeichnet die Überwindung von Widerständen, die Schülerinnen und Schüler gegen ihren Willen daran hindern, am allgemeinen Schulleben umfassend teilzunehmen. Und während im 20. Jahrhundert noch dieses „Hindernde“ als im „be-hinderten“ Menschen selbst verortet gedacht wurde, fordert das Zeitalter der Bewusstseinsseele eine Verinnerlichung der Erfahrung, dass der geistige Wesenskern des Kindes *niemals* behindert ist.

Als Lehrerin, als Lehrer spreche ich mit meinen pädagogischen Handhabungen jenen Menschen im Kind an, der eben nicht „behindert“ ist, sondern im innersten Sinne des Wortes ein Sich-Entwickelnder – und damit ein Mensch auf der Spitze seiner Menschlichkeit. Damit aber nehme ich die Herausforderung, Barrieren abzubauen zu mir. *Ich* bin gefordert, meinen Unterricht so zu gestalten, dass die Kinder durch meine pädagogischen Gestaltungsmittel Zugang zu den von mir aufbereiteten Weltverhältnissen – den pädagogischen Entwicklungsquellen – bekommen können. Oder noch weiter zugespitzt: Meine innere Entwicklungsbarriere ist die eigentliche Behinderung meines Mitmenschen.

Dieses Bild einer radikalen Verantwortungsübernahme kennen wir Waldorflehrerinnen und -lehrer aus einem anderen Feld der anthroposophischen Menschenkunde, nämlich dem inneren Schulungsweg des einzelnen nach geistiger Erkenntnis suchenden Menschen. Und dass es uns auf dem Weg zu einer inklusiven Waldorfpädagogik heute begegnet, zeigt, wie sehr die Frage der Inklusion zugleich die Frage nach einer *esoterischen* Menschenkunde ist.

Rudolf Steiner hat schon 100 Jahre vor der UN-Konvention einen Begriff verankert, der dem der Barriere im Kern verwandt ist. Es ist der Begriff der *Schwelle*.

Auch wir Lehrerinnen und Lehrer ringen, wie jeder sich auf dem Schulungsweg befindende Mensch, um eine fortwährende Auseinandersetzung mit unserer inneren „Be-hinderung“. Unserem sehnlichen Wunsch nach geistiger Teilhabe und umfassendem Verständnis für das sich entwickelnde Wesen des Kindes stellt sich eine Barriere, eine geistige Schwelle in den Weg. An dieser Schwelle werden wir durch unseren inneren „Hüter“ – den Wächter unserer geistigen Erkenntnisfähigkeit – zurückgewiesen, und unsere Aufmerksamkeit wird gelenkt auf die seelischen Einseitigkeiten und Schwächen in uns selbst. Nicht das Kind muss sich verändern, sondern wir müssen uns verändern, um die gemeinsame Entwicklung in Fluss zu bringen.

Die Lösung des Rätsels, das das Kind mit seinem Verhalten und seinem Sosein aufwirft, liegt für das neue Verständnis meiner Aufgabe als Lehrer nicht in ihm, sondern vielmehr in mir selbst als seinem Entwicklungspartner, und zwar in meinem *handelnden* Erkennen. Auf diese Weise nehmen wir die Herausforderung karmischer Partnerschaft an: *Mein* Verhalten muss sich verändern, es muss durchsichtig werden für die dem Verhalten zugrunde liegenden Bedürfnisse und Intentionen des Kindes, wenn ich Entwicklung möglich machen will.

Damit hier keine Missverständnisse entstehen: Auch zum Beispiel eine klare Forderung an einen Schüler oder die Zurückweisung einer Willensbewegung bei einer Schülerin können Ergebnisse einer solchen inneren Entwicklung sein. Und dazu kann und muss natürlich gegebenenfalls auch das Einrichten und Annehmen von Unterstützung und Hilfe gehören. Jeder Mensch „mit Behinderung“, auch wir selbst, bedarf eines Helferkreises – in unserem Fall eines Kollegiums –, um seine Lebensaufgaben angemessen bewältigen zu können. Lehrerinnen und Lehrer müssen keine Helden sein. Und wie im inneren Schulungsweg auch bewirken die zarten,

behutsamen Entwicklungsfortschritte oft mehr für einen inspirativen Dialog zwischen dem Kind und mir als die spektakulären Hau-Ruck-Umbauten.

BARRIEREN AUF DEM WEG ZU EINER INKLUSIVEN SCHULKULTUR

Aus dem oben Skizzierten wird schon sichtbar, dass der individuelle Schulungsweg einem Tanz auf dem Seil gleicht. Sich in ruhiger, aufrechter Haltung als Lehrerin oder Lehrer auf dem pädagogischen Entwicklungsweg vorwärts zu bewegen, erfordert eine beständige Auseinandersetzung mit Kräften, die von links und rechts an mir als Suchendem, sich an der Frage der Inklusion entwickelndem Menschen, zerren. Viele dieser „Verführer“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie mir nur scheinbar die Aufgabe erleichtern oder dass sie die Verantwortung für die Gegebenheiten an andere – an Eltern, Kollegen, Geschäftsführung – abgeben wollen.

Dieses Bild lässt sich auch auf ganze Schulgemeinschaften übertragen. Es zeigen sich dabei in der Entwicklung einer innerlich ergriffenen inklusiven Pädagogik Widerstände auf vier Feldern, die je nach innerer Veranlagung eines Kollegiums mit unterschiedlichen Gewichtungen auftreten und sich einer kraftvollen substanziellen Entwicklung zur Inklusion hemmend in den Weg stellen.

RUF NACH PROFESSIONALITÄT UND MANGEL AN RESSOURCEN

Zunächst wird in vielen Kollegien die Bereitschaft, sich in vollem Umfang verantwortlich zu erklären für *alle* Kinder, überlagert von einem Bedürfnis nach Professionalisierung: Wo sind die eigentlichen Fachleute? Wer ist am Ende wirklich zuständig für die „Inklusionskinder“? Brauchen wir für *diese* Kinder nicht mehr Sonderpädagogen, wenigstens genügend Integrationshelfer? Mir fehlt dazu doch die nötige Ausbildung!

Die Vorstellung, Autisten bräuchten professionelle Autismus-Spezialisten, Legasthener professionelle Legasthenie-Fachleute usw., sitzt tief in unseren Denkgewohnheiten. Sie ist ein Zeitphänomen. Und doch ist sie falsch. Im Kern der Waldorfpädagogik steht die Beziehung von Mensch zu Mensch. Spezialisierende Ausbildungen sind immer eine ergänzende Zusatzqualifikation, etwas, was ich aus meiner vertieften Frage an das Kind als zusätzliche Ressource einhole, um mich handlungsfähig zu machen für die besonderen Eigenarten und Bedürfnisse eines Kindes. Sie stehen nicht im Zentrum und sind auch nicht das Fundament, auf dem sich Waldorfpädagogik ereignet.

Ebenso falsch sind die daraus erwachsenden Vorstellungen, bestimmte Kinder bedürften aufgrund ihrer Behinderungen bestimmter vorab festgestellter Bedingungen – einer kleinen Klasse, eines langsamen Tempos, einer bestimmten Auswahl von Inhalten und Fächern. Eine solche Vorstellung entbehrt jeder menschenkundlichen Grundlage. Sie wirkt vielmehr als „Verführer“, denn sie enthebt mich der Herausforderung, selbst meine Schule in kleinen Schritten so umzuwandeln, dass sie beweglich genug wird, dem einzelnen Kind die Bedingungen zu bieten, die es für seine Entwicklung braucht.

Dies aber würde bedeuten, die wirkliche Schicksalsbeziehung zwischen mir und dem Kind vollumfänglich anzunehmen. Tue ich dies, so brauche ich keine Forderung nach mehr professioneller Sonderpädagogik zu fürchten. Dann finde ich Mittel und Wege, meine allgemeinmenschlichen Motive und meine methodische Handhabung durch gezielte Fördermaßnahmen zu ergänzen. Und dann findet mein Bedürfnis nach ergänzenden Fördermitteln auch ein vernünftiges Maß.

Wahr ist allerdings, dass die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur sehr maßgeblich erschwert wird durch einen erheblichen Mangel an Ressourcen. Damit

Inklusion gelingen kann, brauchen wir de facto deutlich mehr Lehrerinnen und Lehrer in unseren Schulen. Die ersten staatlichen Modellversuche, zum Beispiel in NRW in den 1990er Jahren, zielten auf eine Doppelbesetzung der Klassen in weiten Teilen des Schullebens. Davon sind wir heute weit entfernt, und es entstehen damit zugleich eine permanente Unterbesetzung sowie eine individuelle Überforderung, ein massiver Mangel an Personal, der die Bereitschaft der Kollegien, sich forschend und gestaltend mit Fragen der Inklusion in der Praxis auseinander zu setzen, aushöhlt. Doch ist dies nicht das Versagen der Inklusion, sondern das Versagen der politisch Verantwortlichen. Die Waldorfschulbewegung täte gut daran, sich hier durch eindeutige und kraftvolle Äußerungen auf politischem Feld zu positionieren

ERSTARRETE FORMEN

Dem Mangel an Ressourcen ringen Lehrerinnen und Lehrer also täglich ein gelingendes inklusives Schulleben ab, und es ist jedem Kollegium zu danken, das sich unter diesen Voraussetzungen mit den zukunftsweisenden Fragen der Inklusion gestalterisch auseinandersetzt.

Oft treffen diese Entwicklungsimpulse allerdings auf eine Lebensorganisation in den Schulen, die ihnen wenig innere Beweglichkeit entgegenbringt. Viele Schulen haben tief eingetragene kollegiale Gewohnheiten, auch Rituale, Regeln und Verabredungen, die einen weitreichenden inneren Gestaltwandel erschweren. Dazu kommen Undeutlichkeiten in den Entscheidungsabläufen oder eine innere Machtordnung im Kollegium, die durch Einzelstimmen geprägt ist, während ganze Gruppen von Kollegen in kollegialen Beratungen zu Statisten werden. Oder aber es bilden sich überhaupt keine Trägergruppen heraus, sodass die substanzielle Durchdringung der pädagogischen Fragen und ihre Individualisierung oberflächlich und beliebig bleiben.

Am Ende entstehen rings um die Fragen inklusiver Pädagogik häufig ähnliche Argumentationsmuster: Das kann sowieso nicht funktionieren. Das muss jeder Kollege selbst entscheiden. Im Grunde wollen „die Eltern“ das nicht.

Die Frage, wie wir in den Waldorfschulen in die Aufbau- und Entfaltungsbewegungen der vergangenen Jahrzehnte nun auch die nötigen Abbaubewegungen einarbeiten, wie wir die hochkomplexen Schulorganisationen wieder in ihren Grundgebärden zusammenfassen, die Fülle an Fächern zurückbauen zugunsten von qualitativ gesättigten, elementarisierten Lebens- und Lerneinheiten, fordert eine enorme Beweglichkeit und Entschlusskraft von einem Kollegium.

INNERKOLLEGIALE KONFLIKTE

Die dritte „Verführung“ in der Entwicklung inklusiver Schulpraxis liegt nach der Schilderung der beiden vorangegangenen in der Luft. Es sind die kollegialen Konflikte, die häufig aufbränden, sobald ein Kollege oder eine Entwicklungsgruppe einen weiterreichenden Vorschlag macht, einen Vorschlag, der auch andere Mitarbeiter der Schule betrifft und über den persönlichen Bereich eines Einzelnen hinausweist. Diese Konflikte binden die empfindende Aufmerksamkeit und saugen sie ab von den eigentlichen, pädagogischen Herausforderungen und Entwicklungsmomenten.

Hier soll nicht gegen energische Auseinandersetzung in der Sache gesprochen werden. Es ist aber zu beobachten, dass insbesondere dann, wenn weitreichende Entscheidungen zu fällen sind oder eine Bestandsaufnahme der pädagogischen Qualität ansteht, der kollegiale Konflikt, ja der persönliche Streit in den Vordergrund drängt und zum Selbstzweck werden will.

Und gerade hier liegt die enge Analogie zwischen dem individuellen Schulungsweg und dem Prozess einer inklusiven Schulentwicklung auf der Hand. Die in

mir aufsteigenden Emotionen von Sympathien und Antipathien verdunkeln mir die wesentlichen Gesichtspunkte, die im Beitrag meiner Kollegin, meines Kollegen zum Ausdruck kommen wollen. Der persönliche Streit macht blind für die geistigen Impulse des anderen und wirft uns in der gemeinsamen Entwicklung unserer Schule zurück. Persönliche Vorwürfe, eine Verurteilung der Kolleginnen und Kollegen als falsch und ungenügend, vergiften die Atmosphäre.

Aber auch wenn wir noch so oft den Mut verlieren, so gilt doch: Eine Ermutigung zur Initiative und ein schöpferisches Einander-Beflügeln kann gelingen! Und gemeinsames, kollegiales Forschen an inklusiven Motiven kann eine Quelle der Freude und des Wachstums sein!

GEFÜHL DER ÜBERLASTUNG

Immer wieder jedoch äußern Kolleginnen und Kollegen den Vorwurf, die Anstrengung einer Auseinandersetzung mit inklusiven Grundlagen und inklusiver Praxis überfordere sie. Sie hätten genug zu tun mit der Vorbereitung ihres Unterrichts und der Bearbeitung ihrer Selbstverwaltungsaufgaben.

Doch der Rückzug auf die persönlichen Alltagsaufgaben, der mitunter auch als ein Rückzug ins Private erscheint, wirkt letztlich eher kraftraubend und ermüdend. Die Begegnung mit den inneren Fragen der Inklusion ermöglicht dagegen eine Begegnung mit dem, was Johannes Kiersch unlängst eine *esoterische* Menschenkunde nannte.¹ Und damit einen Zugang zu einer Kraftquelle, aus der heraus eine souveräne und kraftvolle Bewältigung eben jener Alltagsaufgaben eigentlich gespeist wird.

Johannes Kiersch:¹

Ein im Leben webendes

Wissen vom Menschen.

In: Tomás Zdrážil (Hg.):

Anthroposophie und Pädagogik,

Beiträge zur allgemeinen

Menschenkunde Rudolf Steiners,

Stuttgart 2017, S. 87 ff.

DAS INKLUSIVE POTENTIAL DER WALDORFPÄDAGOGIK

Worauf aber gründet sich vor diesem Hintergrund bei aller Erschütterung zuletzt die unerschütterliche Sicherheit, dass Inklusion in der Waldorfschule möglich ist, ja dass sie für alle Beteiligten eine begeisternde Chance und Entwicklungsmöglichkeit darstellt?

Diese Sicherheit gründet sich auf das inklusive Potential der Waldorfpädagogik selbst, auf die ihr zugrunde liegende Menschenkunde und auf ihre methodischen Basics.

Will sich ein Kollegium auf den Weg zu einer inklusiven Schulkultur machen, so lohnt es sich, den Blick dabei auf vier Felder waldorfpädagogischer Methodik zu lenken und diese energisch in kollegialem Austausch zu bearbeiten – so energisch, dass sie Kraft entfalten und zu einer tatsächlichen Umgestaltung des schulischen Alltags führen. In den diesem Beitrag vorausgegangenen neun Ausgaben des *Blickwechsels* wurden diese Felder jeweils von unterschiedlichen Seiten her beleuchtet.

DIE VERBINDENDE KRAFT DER BILDER

Die Umwandlung der entwicklungsfördernden Unterrichtsmotive in starke, alle Kinder umfassende und die Gemeinschaft tragende Bilder – das ist das erste inklusive Element, das aus der Quelle der Waldorfpädagogik hervorgehen kann.² Es lohnt sich, die Bildsprache einer Schule gründlich und umfassend in den Blick zu nehmen – ihre sozialen Bilder, die lebenssattende Entfaltung von Bildern in der Unterrichtsgestaltung der verschiedenen Jahrgangsstufen, die

² Vgl. Bärbel Blaeser:

Inklusion in der Waldorfschule –

(wie) geht das eigentlich? oder

Die vier Ebenen des Schullebens.

In: Blickwechsel. Beiträge zu einer

inklusive Waldorfpädagogik,

hg. v. Bärbel Blaeser,

Ausgabe 01, Stuttgart 2016



charaktervolle Ausgestaltung von Festen, von Begegnungsmomenten, von Lebens-, Arbeits- und Lernfeldern.

In echten Bildern bereiten wir Kindern sehr unterschiedlicher Begabungen eine seelische Speise, an der sie gemeinsam wachsen und gedeihen können und durch die sie ihren jeweils individuellen Zugang zu den geistigen Motiven auf dem Grund unseres Schullebens gewinnen können. Sie sind Entwicklungsanreger und spenden Lebenssicherheit auch in heterogenen Gemeinschaften.

Nicht selten klagen Lehrerinnen und Lehrer über die mangelnde innere Anschauungskraft der Kinder. Beobachtet man dann die Unterrichte selbst, dann sucht man die Bilder vergeblich. Und wenn man sie doch findet, dann fehlt für viele Kinder der Bezug zu ihrer eigenen Willenstätigkeit: Viele Kinder wollen heute an den Bildern mitschaffen, sie wollen sich im wahrsten Sinne des Wortes in ihnen bewegen. Wie ein Schauspieler, den es drängt, das Gehörte mit Händen und Füßen mitzugestalten.

Ein solcher pädagogischer Moment aber braucht Zeit, er braucht räumliche Voraussetzung, er braucht Lust an gemeinsamem Bildschaffen ... Und schon entsteht wieder das Bedürfnis nach einer Umgestaltung des gewohnten Schullebens, seiner räumlichen, seiner kollegialen, seiner zeitlichen Verhältnisse.

DIE MUSIKALISCHE GESTALTUNG VON ZEITABLÄUFEN

Während auf dem Feld der geistigen Inhalte ein Kollegium exemplarisch ein Bild nach dem nächsten auf seine pädagogische Kraft hin untersuchen kann, fließen die dynamischen Bewegungen der verschiedenen Zeitläufe in einem Schulleben fortwährend zusammen und wieder auseinander. So hat das eine Kind das Bedürfnis nach einem schnellen Arbeitstempo, während ein anderes sich wochenlang um ein und dieselbe Übung bemühen will. Viele Kinder erfassen schnell und eilen von Eindruck zu Eindruck, andere brauchen einen

lebenspraktischen Bezug, um sich mit einem Inhalt verbinden zu können. Wenn man dann die Betrachtung der Dynamik einer einzelnen Unterrichtsstunde ausweitet auf die Betrachtung eines ganzen Schultages oder sogar eines Schuljahres, dann beginnt das bislang fein durchgeordnete Gerüst eines Stundenplans ins Wanken zu geraten.

Gleichwohl liegt hier der zweite Schlüssel inklusiver Pädagogik! Tagesläufe, Jahresläufe, methodisch-didaktische Zeiträume, kollegiale Zusammenarbeit, auch die Zusammenarbeitsformen der Schülerinnen und Schüler neu erfinden – das ist das Gebot der Stunde.³ Was heißt Teamarbeit, wenn wie oben beschrieben für eine konsequente Doppelbesetzung der Klassen das Geld fehlt? Wie können wir für einzelne Kinder individuelle Lernwege möglich machen, wenn wir schon Mühe haben, alle Unterrichte zu besetzen? Aber auch: Welche Unterrichte brauchen wir wirklich, um unsere Kinder seelisch satt zu machen? Wie können wir Menschen freistellen, um inklusive Arbeit möglich zu machen?

Auch hier bedarf es zunächst eines Abbaus von Gewohntem, einer Dekonstruktion der alten Strukturen, bevor wir auf der Grundlage jahrzehntelanger Forschung innerhalb der Waldorfschulbewegung und mit einem neuen Blick auf die Menschenkunde *neue* Schulalltage entwickeln können. Mit atmenden Tagesläufen, mit fächerübergreifenden Epochen von mindestens vier Wochen Dauer, mit der Möglichkeit, leichtgängig auch individuelle Lernwege für einzelne Kinder und Jugendliche zu realisieren, und mit einer Vertiefung der Unterrichtsmotive durch künstlerisches oder lebenspraktisches Selbst-tätig-Werden der Kinder.

³ Vgl. Maud Beckers, Volker Heimann, Daniel Jaeger: Alle wollen lernen! Auf der Suche nach Grundbegriffen für eine inklusive Waldorfpädagogik. Ein Gespräch. In: Blickwechsel. Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik, hg. v. Bärbel Blaeser, Ausgabe 08, Stuttgart 2018

INKLUSION – EINE FRAGE DER HALTUNG

Die anthroposophische Menschenkunde bietet die Grundlage zu einem umfassenden Verständnis der Inklusion als einer Aufgabe der Bewusstseinsseele.

In ihr stehend erleben wir: Kein Kind ist im Wesen behindert. Es gibt sie nicht, die „Inklusionskinder“ und die „Förderkinder“! Dass in unseren Schulen immer noch diese Begriffe benutzt werden, ist der Übergangssituation, in der wir uns befinden, geschuldet. Auch wir haben 2015 zunächst von „den Flüchtlingen“ oder „den Flüchtlingskindern“ gesprochen. Das tun wir heute nicht mehr. Wir nennen die einzelnen Schülerinnen und Schüler auch im kollegialen Gespräch oder in unseren Konferenzen inzwischen bei ihren Namen und empfinden die individuelle Verschiedenheit jedes Einzelnen wie bei allen anderen Kindern und Jugendlichen unserer Schule.

Dem zugrunde liegt eine Haltung der Offenheit und der Bereitschaft, sich von der Andersartigkeit des anderen tatsächlich berühren, ja verändern zu lassen. Eine inklusive Haltung hat keine Angst vor dem, was das einzelne Kind mitbringt. Sie baut darauf, dass tatsächlich wir diejenigen sind, an denen das Kind sein inneres Rätsel lösen will.

DIE BEDEUTUNG DER STILLE

Der vierte und letzte Punkt berührt ein scheinbar abseits liegendes Feld der Waldorfpädagogik, nämlich die geheimnisvolle Wirkung künstlerisch gestalteter Stille.

Immer noch ist der pädagogische Umgang mit Kindern mit sogenannten sozial-emotionalen Entwicklungsstörungen eine der schwierigsten Herausforderungen, vor die sich Lehrerinnen und Lehrer gestellt sehen. In vielen Fällen erleben sie, dass sie in der Begegnung mit diesen Kindern bis an den Rand ihrer Kräfte geraten. Sie fühlen sich zerrissen zwischen ihrer Verantwortung für ihre Klassen und

der Notwendigkeit, eben diesen Kindern fortwährend liebevolle Aufmerksamkeit und Zuwendung zukommen zu lassen.

Dieser Konflikt lässt sich nicht allein auf der offenen Bühne des Unterrichts lösen und schon gar nicht lässt er sich wegorganisieren. Hier braucht es vielmehr bewusste Auszeiten, Momente, in denen das äußere Gehabe abfällt, die eingespielten Rollen unbedeutend werden. Eben Momente individueller und gemeinsamer Stille – und eine sich allmählich, ganz bescheiden herausbildende Kultur des Hörens.

Und während wir in der Fülle der Fächer und differenzierter Unterrichtsgegenstände in der inklusiven Waldorfpädagogik eher vereinfachen und abbauen müssen, finden wir hier ein „Fach“, dass in den Alltag inklusiver Schulen neu eingebaut werden muss: das aktive, gründlich übende Hören, oder anders formuliert: die *Audiopädie*.⁴ Mit ihr haben wir einen Schlüssel in der Hand, um pädagogisch direkt auf die innere Gelassenheit und Friedfertigkeit einer Gemeinschaft zu wirken, ganz gleich, wie heterogen eine solche Gruppe besetzt ist.

Diese Gegenüberstellung von Entwicklungsbarrieren und Entwicklungschancen im Hinblick auf eine inklusive Schulkultur bildet ein Resümee der Arbeit im Projekt *Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik* im Lauf der vergangenen drei Jahre. Sie benennt die Schwierigkeiten, denen Schulen in ihrer Entwicklung zur Inklusion begegnen, aber auch die großen Chancen, die eine Auseinandersetzung mit den Fragen inklusiver Waldorfpädagogik für die einzelne Schule zur Qualitätsentwicklung und zur inneren Erneuerung der substanziellen Verankerung in der Menschenkunde bietet.

⁴ Reinhild Brass:

Hörst du mir zu? – Verstehst du mich? Audiopädie, die Kunst des Zuhörens: ein Weg in die Inklusion. In: Blickwechsel. Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik, hg. v. Bärbel Blaeser, Ausgabe 07, Stuttgart 2017

AUS DEM PROJEKT „ENTWICKLUNGSPULSE DURCH INKLUSIVE PÄDAGOGIK“

Das Projekt *Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik* umfasste einen Zeitraum von drei Jahren. Folgende 24 Waldorfschulen haben daran partizipiert:

Benefeld, Berlin-Kreuzberg, Saar-Pfalz Bexbach, Braunschweig, Calw, Chemnitz, Erfstadt, Erlangen, Hamburg-Altona, Hamburg-Bergedorf, Hamburg-Wandsbek, Hamm, Hannover-Bothfeld, Kaltenkirchen, Konstanz, Köln (Michaeli Schule), Leipzig (Karl Schubert Schule), Oldenburg, Ottersberg, Rendsburg, Thale, Trier, Überlingen und Wöhrden.

In den meisten dieser Schulen bestand die Aufgabe zunächst darin, durch einmalige Begegnungen (Lehrerkonferenz, Vortrag, ein- oder zweitägiges Fortbildungsseminar) das Klima so zu erwärmen, dass die Kolleginnen und Kollegen die Begegnung und Beschäftigung mit Inklusion allmählich als bereichernd, in einigen Schulen als begeisternd erleben konnten. Dieser „Klimawandel“ gelang dort, wo im kollegialen Gespräch eine Berührung zwischen dem gesellschaftlichen Impuls der Inklusion und der der Waldorfpädagogik zugrundeliegenden Menschenkunde gelang. In der Hälfte der Schulen führte das zu einer weiteren und vertiefenden Zusammenarbeit.

Am Ende bildete sich eine Gruppe von zwölf Schulen heraus, die diese erste Berührung in eine intensivere Zusammenarbeit überleiteten. Diese Schulen vertieften sich in regelmäßigen Konferenzen in die menschenkundlichen Gesichtspunkte inklusiver Waldorfpädagogik und entwickelten im Laufe des ersten Projektjahres ihre konkreten methodischen und schulgestalterischen Fragen. Manchmal stand dabei die konkrete Unterstützung einzelner Lehrerinnen und Lehrer in ihren Unterrichten im Vordergrund, in anderen Schulen konnte sich aber auch das gesamte Kollegium in Bewegung setzen.

Unter den zwölf Schulen waren drei, zu deren Selbstverständnis seit Jahren die

Aufnahme von Kindern mit und ohne Behinderung gehörte, weitere drei hatten auch schon zuvor einzelne Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Sozial-emotionale Entwicklung aufgenommen. Zwei Schulen führten traditionell einen Zug mit großen Klassen und einen mit kleinen heilpädagogischen Förderklassen parallel. Fünf Schulen blickten auf eine mehr als dreißigjährige Schulgeschichte zurück, drei Schulen befanden sich dagegen noch im Aufbau.

Von diesen zwölf Schulen soll nun im zweiten Teil dieses *Blickwechsels* die Rede sein und zwar in jeweils zwei Schritten. Zunächst charakterisieren wir jede einzelne der Schulen in kleinen Portraits, in einer Art Schnappschuss. Dabei geht es nicht um eine umfassende Darstellung der Geschichte der Schule oder gar der sie prägenden Persönlichkeiten, sondern um den kurzen charakterisierenden Blick eines sich freundlich annähernden, interessierten Besuchers.

In einem zweiten Schritt sollen die Kolleginnen und Kollegen der Projektschulen selbst zu Wort kommen. Einige von ihnen schildern, wie sie den Stand ihrer Schule in der Entwicklung zu einer inklusiven Schulkultur einschätzen. Sie beschreiben, wo sie die besonderen Errungenschaften ihrer Schule sehen, aber auch vor welchen spezifischen Hindernissen ihr Kollegium steht. Dabei greifen wir unter anderem auf Äußerungen von Kolleginnen und Kollegen zurück, die im Rahmen eines Fragebogens an uns zurückgeflossen sind.

Bei einigen Schulen legen wir besonderen Wert auf Kommentare der Kolleginnen und Kollegen, in denen eine Zukunftsvision gewagt wird. Wie wird sich meine Schule in zehn Jahren an der Frage der Inklusion weiterentwickelt haben?

1. Freie Waldorfschule Wöhrden

Die erste Projektschule, die wir vorstellen, hat ihren Standort im Norden Deutschlands, in Schleswig-Holstein. Dies



ist für unseren Blick auf die Entwicklung nicht unerheblich, weil hier, wie in keinem anderen Bundesland, die regionale Landesarbeitsgemeinschaft eine eigenständige Initiative zur Unterstützung der Waldorfschulen in dieser Frage gestartet hat. So gibt es eine landesweit tätige Förderlehrerin, die die Lehrerinnen und Lehrer in ihren Unterrichten besucht, die bei der Erstellung von Feststellungsgutachten hilft und allgemein ermutigt. Außerdem gibt es einen regen Gesprächskontakt zwischen der Landesarbeitsgemeinschaft und dem zuständigen Ministerium, wodurch Unterstützungsmöglichkeiten durch staatliche Stellen auch für die Freien Waldorfschulen gewonnen werden konnten.

Wöhrden selbst ist ein Dorf nordwestlich von Hamburg, etwa 15 Kilometer landeinwärts von Büsum an der Nordsee. Den Ortskern bildet eine alte rotgemauerte

Dorfkirche, um die eine winzige Straße aus Kopfsteinpflaster sich rundet. Wohnhäuser, ein kleiner Dorfladen, ein Speiselokal blicken in dieses Zentrum hinein – und eine kleine, in die ehemalige Dorfschule eingezogene Waldorfschule. Die Wöhrdener Schule wurde im August 2007 an diesem Ort gegründet, nachdem die alte Grundschule geschlossen worden war und einige Wöhrdener zusammen mit dem damaligen Bürgermeister sich für ihre Gemeinde eine Zukunft ohne eigene Schule nicht hatten vorstellen können. Hier ist die Waldorfschule also wirklich in der Mitte der Bevölkerung angekommen.

Dieser kleinen, dörflichen Situation entsprechend führt Wöhrden Klassen aus Doppeljahrgängen, in denen sich inzwischen die Schülerzahl auf etwa 25 Kinder pro Klasse stabilisiert hat – darunter vor allem in den unteren Klassen auch Kinder



mit offiziell festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf. Wie oft in kleinen Schulen bildet sich in den inhaltlichen pädagogischen Auseinandersetzungen der Konferenzen eine sehr dichte kollegiale Gesprächsqualität. Man rückt nah an die geistigen Fragen und spürt die jeweils starke Initiativekraft des anderen Kollegen, der anderen Kollegin. Dadurch, dass viele Lehrerinnen und Lehrer Teildeputate haben, entsteht aber auch eine relativ hohe Fluktuation innerhalb des Kollegiums, die in Einzelfällen auch viel Kraft von den in der Selbstverwaltung tätigen Menschen fordert.

Für mich war es bei meinen Besuchen immer eine besondere Freude, an diesem winzigen Ort sowohl rundum erfahrene wie auch ganz junge Kolleginnen und Kollegen so freundschaftlich und doch sachlich auf pädagogische Qualität zielend

zusammenarbeiten zu sehen. Gerade auch für die neueinsteigenden Lehrerinnen und Lehrer bietet dieser Ort die Möglichkeit, eigene Unterrichtsstile und individuelle Initiativekraft auszubilden. Für sie war die Inklusion inzwischen eine Selbstverständlichkeit und aus dem Leben der Wöhrdener Schule nicht mehr wegzudenken. Hier ist Inklusion zum Alltag geworden. Sie ist kein ideologisches Neuland, sondern gehört inzwischen zum eigenen Selbstverständnis der Wöhrdener Waldorfschule.

Aus den Beiträgen der Kolleginnen und Kollegen:

Zunächst war es gar nicht unsere Absicht, Projektschule zu werden, wir wollten überhaupt die Möglichkeit erhalten, entsprechend der Menschenrechte alle Kinder beschulen zu dürfen. Der Wunsch kam auch aus den Reihen des Vorstands

und führte letztlich zu einer Änderung der Schulgenehmigung.

Mehrere Beiträge der Kolleginnen und Kollegen wiesen auf die besondere Frage hin, wie die künstlerisch und intellektuell gut begabten Schülerinnen und Schüler für das gemeinsame Unternehmen Inklusion gewonnen werden können.

Jeder Schüler und jede Schülerin bekommt den Unterricht, der für ihn/für sie förderlich ist, um eine langfristig tragfähige Idee von Solidarität zu entwickeln.

Dann aber schien es uns eine Überlebensfrage der Schule zu sein, auch Kinder mit Behinderung beschulen zu können und zu dürfen. Dies entsprach der Schülerschaft, die in den vergangenen Jahren zu uns wollte.

Auch gab es mehrere Beiträge, die den Blick auf jahrgangsübergreifende Projekte lenkten, als Möglichkeit, unterschiedlich begabten Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Anregungen und Kontakten zu ermöglichen. Auch dadurch könnten intellektuell sehr begabte Schülerinnen und Schüler sich in besonderem Maße gefordert und angesprochen fühlen.

Die Lehrerinnen und Lehrer des Wöhrdener Kollegiums wiesen aber auch mit großem Nachdruck darauf hin, dass die Entwicklung der Inklusion auch die Unterstützung und das Wohlwollen der Elternschaft braucht. Hier wurde der Wunsch geäußert, noch deutliche Entwicklungsschritte im gemeinsamen Gespräch zu machen: „Meine Zukunftsvision: Eltern und Lehrer begleiten alle Kinder gemeinsam!“

Hier noch ein zusammenhängender Beitrag eines einzelnen Kollegen:

*Unsere Schule, die Freie Waldorfschule Wöhrden, hat seit ihrem Bestehen Schüler*innen mit verschiedensten Begabungspotentialen. Bis zum Ende des*

*Jahres 2015 durften wir keine Kinder beschulen, die in irgendeiner Form den Förderstatus I in ihrer Akte hatten. Auf Bitten der Eltern gab es dennoch Schüler*innen in verschiedenen Klassen, deren Förderbedarf bewusst nicht offiziell gemacht wurde, damit sie bei uns bleiben konnten.*

Im Kollegium wurde nie die Frage ernsthaft bewegt, diese Kinder von der Schule zu verweisen, stattdessen wurde der Antrag auf Erweiterung der Schulgenehmigung gestellt, als erste Waldorfschule Schleswig-Holsteins inklusiv beschulen zu dürfen. Parallel zum Genehmigungsverfahren entschieden wir uns, die teilweise sehr kleinen Klassen zu jahrgangsübergreifenden Doppelklassen zu vereinigen.

Mit vielen Fragen der Klassenführung mussten wir uns alleine, nach Lösungen suchend, auf den Weg machen:

*Wie gestaltet man den Unterricht bei einer so großen Bandbreite an Leistungen bei den Schüler*innen?*

Welche gemeinsamen Epochen sollen zu welchem Zeitpunkt gegeben werden?

Wie mittelt man die Epochenthemen des altersbezogenen Lehrplanes der Waldorfpädagogik?

Wie und wann differenziert man richtig bei gemeinsamer Thematik?

*Wie gestaltet man die Zusammenarbeit mit dem/r Förderlehrer*in?*

*2016/17 stellten wir für alle Doppelklassen Klassenassistent*innen ein, die große Hilfe bei der Differenzierung und Individualisierung mit sich brachten.*

Die Treffen im Rahmen des Projektes brachten uns ganz neue Impulse und versetzten uns neu in Bewegung. Fragen entstanden:

Wie können wir den Unterricht so bildhaft gestalten, dass wir alle Kinder mitnehmen können?

*Wie können wir uns kollegial noch mehr vernetzen und gegenseitig beratend verbinden, um einerseits voneinander zu lernen und andererseits die Schüler*innen erleben*

zu lassen, dass wir bei aller Individualität gemeinsame große Ziele anstreben?

Folgende Aufgaben sehe ich vor uns:

■ Wir wollen die Förderung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen weiter konsolidieren.

■ Wir wollen noch bewusster an der Bildhaftigkeit der Unterrichtsinhalte arbeiten, durch die wir alle Schüler*innen mitnehmen können.

■ Ein neues Augenmerk legen wir auf die Förderung der individuellen Leistungsstärken aller Schüler*innen, insbesondere derer, die wir sonst als lernschwach bezeichnen.

■ Entwicklung eines eigenen Oberstufenprofils mit folgenden Fragestellungen: Welche Unterrichtsinhalte müssen altersgemäß, welche können altersübergreifend unterrichtet werden?

■ Entwicklung und Weiterentwicklung neuer Unterrichtskonzepte insbesondere durch Praktika.

■ Den Ausbau und die Weiterentwicklung unseres Schulportfolios.

2. Freie Waldorfschule Kaltenkirchen

Kaltenkirchen ist eine Kleinstadt nördlich von Hamburg. Wenn der Besucher sich dem Schulgelände nähert, so fallen ihm sofort die überaus harmonisch angelegten Gebäude und die gewaltigen alten Bäume auf dem Schulhof ins Auge: Geborgenheit, auch Gediegenheit und Tradition sprechen aus der gesamten Anlage.

Als das Projekt im Jahr 2015 das Angebot der Begleitung an die Schulen richtete, stand die Waldorfschule Kaltenkirchen bereits unmittelbar vor dem Schritt, die Inklusion per Mitgliederversammlungsbeschluss in das Schulkonzept aufzunehmen. In vielen Konferenzen waren die Chancen und Schwierigkeiten bewegt worden, nicht alle Zweifel waren ausgeräumt, doch die Entschlusskraft und die undogmatische, weitherzige Offenheit des Kollegiums

überzeugten auch die Eltern und ermöglichten eine klare Mehrheit.

Inzwischen leben und lernen Kinder mit unterschiedlichen Begabungen in vielen der Klassen, und die ersten dieser heterogen besetzten Kindergruppen wachsen in die obere Mittelstufe und die Oberstufe hinein. Die Offenheit der Klassen- und Fachlehrer wird insbesondere durch die Initiativkraft engagierter Förderlehrerinnen ergänzt. Sie begleiten intensiv jene Kinder, die im allgemeinen Schulleben doch ab und an verloren zu gehen drohen. Sie unterstützen die Kolleginnen und Kollegen in ihren Haupt- und Fachunterricht und schaffen in den Konferenzen und im kollegialen Gespräch gerade diesen Kindern eine Lobby.

Viele Kolleginnen und Kollegen äußerten eine offene, weitherzige Bereitschaft, auch weiterhin Kinder unterschiedlicher Begabungen aufzunehmen. Viele blickten aber auch fragend, ja zweifelnd auf den Zusammenhalt und die Einmütigkeit des Kollegiums in dieser Frage: „Bislang lag die Initiative zur inneren Auseinandersetzung stark bei den Förderlehrerinnen, wie entsteht an dieser Frage ein gemeinsamer Wille, ein selbstverständlicher Konsens des ganzen Kollegiums?“ Häufig wurde der Wunsch geäußert, in einem langsamen Tempo, behutsam und in kleinen Schritten voranzugehen, damit niemand in diesem Prozess verloren gehe.

Erst bei der Frage nach den inneren Zukunftsvisionen wurde in den Fragebögen das große Kraftpotential sichtbar, das im Kaltenkirchener Kollegium veranlagt ist: Da wurde eine Schule entworfen, in der zu einer selbstverständlichen Heterogenität aller Klassen auch Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gehören und viel mehr als bisher auch eine interkulturelle Schülerschaft. Schulfeste wurden skizziert, in denen auch das Unperfekte, das Originelle und die schiere Lebensfreude ihren Ausdruck finden. Wichtig war einigen Kollegen eine Weiterentwicklung der Schule in einen echten Lebensort



für alle Kinder, mit offenen Werkstätten auch am Nachmittag und einer kräftigen Hauswirtschaft, durch die das gemeinsame Zubereiten von Speisen und die gemeinsamen Mahlzeiten zu einem integrierenden Motiv würden. Weiter wurde ein Schulleben entworfen, in dem einzelne Kinder ohne viel Aufhebens auch parallele Wege gehen können, Wege, die sie in Räume und zu Menschen führen, die ihnen eine echte Alternative zum Unterricht ermöglichen. Zusammenfassend entstand das Bild einer Schule, in der Heterogenität lebt, ohne dass sie als solche ins Auge fällt.

Deutlich aber war in den meisten Beiträgen, dass dazu mehr Lehrer oder sonstige Mitarbeiter gebraucht werden, dass also die Ressourcen noch deutlich zu erweitern seien.

Im Folgenden sollen zwei Mitarbeiterinnen der Kaltenkirchener Waldorfschule zu

Wort kommen. Zunächst die Schulärztin:

*Seit zwei Jahren bin ich Schulärztin an der Freien Waldorfschule in Kaltenkirchen und wir versuchen, unseren Weg zur Inklusion zu finden und zu gehen. Aus der Pfalz kommend habe ich dort viele Jahre an Waldorfschulen und auch an einer Waldorf-Förderschule gearbeitet und mich bemüht, gute Übergänge für die Schüler zu gestalten. So erlebe ich am eigenen Leibe, wie bedeutsam und immer wieder zu vollziehen ein wirklicher **BLICKWECHSEL** ist, um inklusive Schule zu ermöglichen. Der innere Widerstreit zwischen gewachsenen Formen und Strukturen und dem Aufbruch ins Neue, noch Zu-Entwickelndem ist ein mühsames Ringen mit wechselnden Siegen. Sich dessen bewusst zu sein, es zu beobachten*



und nicht zu verzagen ist unser mäandernder Weg zur Inklusion. Die Richtung geben uns dabei die Schüler!

Als nächstes eine der Eurythmielehrerinnen:

Um einen bewegungseingeschränkten Menschen in die Gruppe einzubeziehen, bedarf

es gerade in einem Bewegungsfach wie der Eurythmie eines besonderen Maßes an Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen und Ideen. Seit zwei Jahren besucht ein junges Mädchen unsere Schule, das seit einem schweren Verkehrsunfall querschnittsgelähmt und auf den Rollstuhl angewiesen ist. Eurythmische Übungen

wie zum Beispiel das dreiteilige Schreiten bewegt sie innerlich mit. An frei improvisierten Bewegungsabläufen beteiligt sie sich freudig und sicher. Auf einer Schulfeier sollte sie mit einer kleinen Gruppe von Schülern ein Musikstück unter Berücksichtigung der Töne, Tonhöhen und Intervalle gemeinsam auf der Bühne gestalten. Trotz ihrer Beeinträchtigung nahm sie aktiv und freudig am Geschehen teil und wirkte vollständig in die Gruppe integriert.

Hier bewahrheitete sich wieder einmal, dass für Eurythmie nicht die äußerlichen Bewegungsabläufe entscheidend sind, sondern das intensive Aufnehmen und innere Erleben der ätherischen Formen, die diesen Bewegungen zugrunde liegen. Mit der Zeit wurde die Schülerin zu einem so festen Bestandteil der Gruppe, dass ihr zeitweiliges Fehlen eine spürbare Lücke hinterließ und auf alle Teilnehmer befremdlich wirkte.

3. Freie Rudolf-Steiner-Schule Ottersberg

Die Rudolf-Steiner-Schule in Ottersberg bei Bremen ist inzwischen schon eine ehrwürdige alte Dame von über 70 Lebensjahren. Angemessen würdig beherbergt wird sie von einem alten, burgähnlichen Gebäude, das inzwischen von mehreren Neubauten umrahmt wird. Inneres Zentrum des Geländes ist ein wunderbarer jahrzehntealter Garten, auf den die Kinder aus vielen der Klassenzimmer blicken können.

Diese ehrwürdige alte Dame aber ist jung im Herzen! Das Ottersberger Kollegium hat sich schon früh die Inklusion auf die Fahnen geschrieben und, begleitet durch einen sehr aktiven Arbeitskreis, sie durch eine Erweiterung der Schülerschaft Schritt für Schritt umgesetzt. Dabei sind die kollegialen Bewegungen ähnlich denen in anderen Schulen: Wo liegen die Grenzen der Inklusion? Wie lassen sich die Vorbereitungen auf die Schulabschlüsse mit inklusiver Pädagogik vereinbaren? Wie kann überhaupt eine Oberstufe inklusiv

werden? Wie können wir den in den frühen Entwicklungsjahren der Schule kraftvoll angelegten Werkstattbereich für ein neues Verständnis von „Schule als Lebensraum“ wieder beleben?

Offene Konflikte vermeidend schwingt das Kollegium immer wieder hin und her. Die Gespräche bewegen sich dabei zwischen dem Wunsch, die Umwandlung der Schule zu forcieren, und einer zögernden Haltung, die darauf beharrt, dass erst alle Probleme gründlich gelöst sein müssen, bevor der nächste Schritt getan werden kann. Von den großen Möglichkeiten an diesem Ort beflügelt würden gerade manche Klassenlehrer am liebsten die Tagesstrukturen, die Schulküche und die bislang noch zögernde Aufnahmepraxis von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung umbauen und müssen doch ihr Vertrauen letztlich auf ein langsames Voranschreiten setzen.

Hier zeigte sich besonders deutlich, wie wichtig es ist, nicht bloß als Einzelkämpfer unterwegs zu sein. Eine kräftige, vielstimmige Initiativgruppe hat sich gebildet, die immer deutlicher kleine, aber maßgebliche Schritte auf dem Weg zur Inklusion möglich macht.

Meine Vision für unsere Schule in zehn Jahren? Eine andere Zeitstruktur in der Unterstufe mit Arbeiten im Schulgarten, in der Werkstatt, mit Sport am frühen Schulmorgen; in der Oberstufe Epochen mit handwerklichen, modernen Arbeiten, die lebenspraktisch und sinnvoll sind!

Ich fühle mich immer noch zu sehr als Einzelkämpfer. Die Vernetzung der Kolleginnen und Kollegen, die inklusiv unterrichten wollen, ist immer noch zu schwach. Aber die Einstellung vieler Kolleginnen und Kollegen hat sich positiv verändert. Heute werden die Aufgaben angegangen!

4. Freie Waldorfschule Braunschweig

Die Freie Waldorfschule Braunschweig wurde 1976 gegründet und hat nach einem Umzug 1981 ihre Gebäude auf einem sehr weitläufigen ehemals militärisch genutzten Gelände eingerichtet. Heute beherbergt neben alten Gebäuden auch ein Neubau Klassen- und Fachräume. Zwischen diesen Gebäuden, mitten auf einem großen Wiesengelände stehen seit fast neun Jahren mehrere weiße Container aus geprägtem Blech, die über provisorische Rampen zu betreten sind. Diese Container beherbergen Schülerinnen und Schüler der Braunschweiger Schule, die einen besonderen Förderschwerpunkt haben, meistens den der geistigen Entwicklung, die also Kinder und Jugendliche mit Behinderung sind.

In mehreren Gesprächen wurde deutlich, dass diese gegenwärtige räumliche Aufteilung ein Bild der Situation der inklusiven Schulentwicklung in Braunschweig ist. Die Schulgemeinschaft steht vor der Frage: Wie kann für die Schülerinnen und Schüler beider Schulzweige ein gemeinsames würdiges Schulleben gestaltet sein? So ist vorgesehen und auch in Planung, ein gemeinsames Gebäude für die Klassen des heilpädagogischen Schulzweiges und der Regelschule zu errichten.

Aus den Beiträgen der Kolleginnen und Kollegen:

Seit circa neun Jahren haben wir zusätzlich zur großen Schule einen heilpädagogischen Schulzweig. Seit dieser Gründung suchen wir nach Wegen, wie sich diese beiden Zweige eigenständig und doch gemeinsam gut entwickeln können. 2012 wurde in einer Kollegenklausur gemeinsam mit einigen Eltern aus dem Schulelternrat dieses Thema behandelt und richtungsweisend formuliert: „Die Schüler erhalten an der Freien Waldorfschule Braunschweig ein individuell abgestimmtes Bildungsangebot. Dabei besteht die Möglichkeit der Erziehung sowohl in Groß- und

Kleinklassen als auch in der inklusiven Beschulung!“. Als dann vom Bund der Freien Waldorfschulen die Ankündigung eintraf, dass Schulen sich für dieses Projekt bewerben können, sahen wir eine gute Entwicklungsmöglichkeit für unsere Schule in dieser Begleitung und erhofften uns auch einige menschenkundliche Hinweise.

Wir haben an unserer Schule einen Regelschulzweig und einen Förderschulzweig (beziehungsweise einen heilpädagogischen Schulzweig) und wollen damit versuchen, ein gemeinsames Lernen und Arbeiten sehr unterschiedlicher Kinder zu ermöglichen. Eine stärkere Durchdringung beider Zweige wird angestrebt, das heißt dass Schülerinnen und Schüler aus der Regelschule in den Förderzweig wechseln können, eventuell auch nur für kurze Zeit, zum Beispiel für eine Epoche. Oder eben auch umgekehrt.

Vergrößert wurde die Herausforderung dadurch, dass innerhalb des Kollegiums, insbesondere des Kollegiums der Förderklassen, immer wieder Spannungen herrschten. Und doch konnte man in den gemeinsamen Konferenzen beinahe mit Händen greifen, wie die Frage nach inklusiven Begegnungsmomenten zwischen den unterschiedlichen Kindern, auch den parallelen Klassen und Kollegen das Klima im Kollegium erwärmte.

In unserem Kollegium gibt es noch sehr unterschiedliche Haltungen gegenüber dem Thema „Inklusion“ im Allgemeinen. Wesentliche Merkmale sind Unsicherheiten, wie man die Ideen konkret aufgreifen kann, Ängste und bei den Oberstufenkollegen der Prüfungsdruck. Es scheint mir sehr wichtig, diese Dinge als berechtigt ernst zu nehmen und mit der nötigen Zeit nach Lösungen zu suchen.



Insgesamt haben die Beratungen dazu geführt, dass es inzwischen selbstverständlicher geworden ist, Kinder unterschiedlicher Begabungen in die großen Klassen aufzunehmen. Auch die Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen ist vielfältiger geworden. Vor allem die Motive einer inklusiven Menschenkunde fanden in

diesem Kollegium eine starke Resonanz.

Immer wieder kommt mir in der Unterrichtspraxis der Gedanke, dass wir Schule eigentlich ganz neu denken müssen, um den Kindern gerecht zu werden. Dies gilt nicht nur mit Blick auf die Kinder mit besonderen Förderbedarfen, sondern für



alle Kinder. So reizte mich die Teilnahme unserer Schule an dem Inklusionsprojekt unter dem Aspekt, dass wir hier unterstützt würden, ein neues Verständnis für Schule zu entwickeln, uns mit den anderen teilnehmenden Schulen auszutauschen und gemeinsam den Mut aufzubringen, wirklich andere Wege einzuschlagen. So kann Schule vielleicht zu einem Lebensort für alle Schüler werden.

Ein wichtiger Schritt auf diesem Weg war ein gemeinsamer Besuch des ganzen Kollegiums an der Windrather Talschule. Einerseits war es wichtig zu sehen: „Es geht ja doch!“ Andererseits aber war vor allen Dingen der gemeinsame Aufbruch ein Kraftquell für das Kollegium. Beides führte die Prozesse voran und ebnete denjenigen Kolleginnen und Kollegen den Weg, die an der Frage der Inklusion eigene Aktivitäten entfalten wollten.

5. Karl Schubert Schule Leipzig

Die Karl Schubert Schule in Leipzig ist eine der Schulen, in denen die Inklusion bereits zu den Gründungsmotiven gehörte. Von Anfang an war klar, dass Kinder sehr unterschiedlicher Begabungen hier gemeinsam zur Schule gehen sollten und dass das Schulleben aus den Fragen heraus, die ein solches Zusammenleben aufwirft, gestaltet werden sollte. Damit ist die Inklusion Konsens im Kollegium.

Sieben Jahre nach der Gründung ist die Schule inzwischen an der Schwelle zur Oberstufe angekommen, das Kollegium hat sich enorm vergrößert, neben den Lehrerinnen und Lehrern arbeiten auch zahlreiche Inklusionsassistenten in den Teams mit. An dieser Stelle hat das Kollegium in den vergangenen Jahren viel Arbeit und Anstrengung aufbringen müssen – und zwar während gleichzeitig der

„innere“ Inklusionsbegriff entwickelt werden musste. Denn Inklusion hat eine allgemeingültige Seite, eine geistige Grundlage, die mit den Erfordernissen unserer Zeit zusammenhängen, sie hat aber an jedem Ort ein ganz eigenes Gesicht, eine unverwechselbare Ausprägung.

In Leipzig taucht diese Frage „Was ist unser spezifischer Inklusionsbegriff?“ nicht von ungefähr zur gleichen Zeit auf wie die Herausforderung, eine Oberstufe aufzubauen. Denn eigentlich befindet sich die Karl Schubert Schule in ihrer zweiten Gründung. Jetzt allerdings wird von den Kolleginnen und Kollegen ein viel höheres Bewusstsein gefordert, ihre inklusive Haltung zu schärfen, klar zu formulieren, wo die Richtungen und Schwerpunkte liegen. Jetzt ist nicht mehr jeder Versuch erwünscht. Deutungslosigkeit muss errungen werden! Wie eng wollen wir unser Konzept fassen? Wieviel individuellen Freiraum geben wir dem einzelnen Kollegen, jeder einzelnen Kollegin? Kann man in unserer Schule Kinder parallel zu ihrer Klasse unterrichten lassen? Und ist das mit unserer inklusiven Haltung vereinbar? Welche Rolle und Aufgabe spielen die Inklusionsassistenten bei uns?

Mit großartiger innerer Wärme und mit echtem kollegialem Respekt tragen die Lehrerinnen und Lehrer diesen Richtungsstreit aus! Ihre große Herausforderung wird darin bestehen, wirklich zu klaren und klärenden Entschlüssen zu kommen und so eine originelle, ausstrahlende inklusive Oberstufe ins Leben zu rufen.

Aus den Beiträgen der Kolleginnen und Kollegen:

Wir bewegen uns ganz eindeutig von der Integration in Richtung Inklusion, haben aber noch kein einheitliches Bild davon, was das ist.

Meine Hoffnung ist, dass durch die Verschiedenartigkeit der Lern- und

Aufnahmefähigkeiten unserer Kinder der Stoff umfassender für alle erlebbar wird.

Sorgen mache ich mir, dass wir immer mehr Einzelförderung beziehungsweise Unterricht im Nebenraum etablieren und diese mit der angeblich doch notwendigen Förderung begründen. Sorgen macht mir auch unser mit Diagnostik verbundener defizitärer Blick auf die Kinder. Meine Befürchtung: Je mehr Einzelförderung, desto weniger Inklusion!

Unsere Schule ist jung und will inklusiv sein. Wir haben die Möglichkeit, vieles auszuprobieren und wenige „Das muss so sein“-Vorgaben. Allerdings sind wir auch permanent in einer Überlastungsgefahr, weil einfach an so vielen Stellen so viel zu tun ist. Vor allem aber haben wir Freiheit für Versuche und dürfen auch mal scheitern.

Ich durchdenke heute konkreter meinen Unterricht bezüglich meiner Methoden und der inklusiven Momente. Ich hinterfrage Gewohnheiten und versuche, neue Ideen umzusetzen.

Wir sind auf einem guten Weg, auf jeden Fall – trotz vieler anderer Baustellen. Gewillt und zielstrebig!

6. Waldorfschule Chemnitz

Wie die Braunschweiger Schule hat auch die Chemnitzer Waldorfschule eine langjährige Tradition darin, in zwei Schulzweigen parallel eine große Klasse und eine Förderklasse zu führen.

Unmittelbar nach der Schulgründung 1990 zeigte sich, dass es einige Kinder nur sehr schwer in den heterogenen großen Klassen aushielten und dort auch nicht so einfach zu unterrichten waren. So

entstanden die ersten Kleinklassen. Mit dem stetigen Anwachsen der Klassen des Kleinklassenbereichs gründete sich im Jahr 2006 die Parzivalschule Chemnitz, die über ein eigenes Schulkonzept und ein eigenes Schulgebäude verfügt.

So haben nun in Chemnitz die beiden voll ausgebauten Schulzweige ihre Gebäude an unterschiedlichen Standorten, etwa 15 Minuten Fußweg voneinander entfernt. Turnhalle, Werkstätten und der Schulgarten werden von allen Schülern gemeinsam genutzt. Kolleginnen und Kollegen, die in beiden Schulzweigen unterrichten, müssen jeweils eine kurze Strecke hinter sich bringen, und auch die Kinder laufen in die eine oder andere Richtung zu Fuß.

Die Klassen der Förderschule besuchen Kinder mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Dadurch entstand immer eine gesunde Mischung und es konnten zum Beispiel auch Kinder mit schwieriger „Schulkarriere“ aufgenommen werden. Die so gebildeten Gemeinschaften waren in sich gut unterrichtbar.

Seit geraumer Zeit ist jedoch die Finanzierung der Schulplätze in der Parzivalschule schwieriger geworden, vor allem weil die Klassenstärke 15 Schüler nicht übersteigen sollte, und es wird dadurch angestrebt, nur noch Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf aufzunehmen. Die auf diese Weise entstehenden Klassen bringen für das gemeinsame Lernen ganz andere Herausforderungen mit sich. Nichtdiagnostizierte Schüler, die aber – manche auch nur für eine Weile – in einer kleineren Klasse besser zurechtkämen, können nicht mehr so einfach übernommen werden.

Auch in den Klassen der „großen“ Schule wurden schon immer Kinder mit besonderem Förderbedarf unterrichtet, wenn es die Klassensituation zuließ und die Kinder in der größeren Gemeinschaft gut lernen konnten. Mitunter war bereits bei der Schulaufnahme der Förderbedarf klar, manchmal aber wurden Schwierigkeiten, die sich vielleicht schon in der Vorschule

angedeutet hatten, erst im Laufe der ersten Schuljahre offensichtlich. So lernen heute auch in den Großklassen Kinder mit unterschiedlichsten Begabungen.

Diese Ausgangslage wollte das Kollegium mit Beginn des Projektes nicht grundsätzlich aufgeben. Die in der Zeit der Schulgründung angedachte Durchlässigkeit der beiden Schulen wurde jedoch in den letzten Jahren aus verschiedenen Gründen immer schwieriger. Da waren zum Beispiel die Notwendigkeit der Diagnostizierung und steigende Anforderungen bei den Schulabschlüssen, die einen Wechsel aus der Parzivalschule nach der 11. Klasse erschwerten. Aber auch die räumliche Trennung erwies sich das eine oder andere Mal als ungünstig. Dazu gesellten sich jede Menge Alltagserfahrungen der Kollegen in den verschiedenen Klassen und der Wunsch, die Arbeit mit den Kindern noch besser gestalten zu können. Ein Versuch bestand zum Beispiel darin, parallele Klassen in einzelnen Fachunterricht, zum Beispiel dem Eurythmieunterricht oder in ausgewählten Hauptunterrichtsepochen, gemeinsam zu unterrichten. Dies galt sowohl für die Unterstufe als auch für die Oberstufenklassen der Förderschule und des Realschulzweigs. Ein Kollege schreibt dazu:

Immer wieder werden epochenweise die parallelen Klassen der großen und der Förderschule gemeinsam unterrichtet. Dies gilt sowohl für die Unterstufe wie auch für die Oberstufenklasse der Förderschule und des Realschulzweigs. Gerade die Erfahrungen der gegenwärtig zweiten Klassen sind durchweg positiv ausgefallen. Die Kinder der Förderklasse fragen ständig nach, wann sie wieder mit den anderen Kindern gemeinsam Unterricht hätten. Und die Kinder der großen Klasse stellten am Montag nach der gemeinsamen Epoche fest, dass sie ja nicht vollständig seien ...



So haben die teilnehmenden Kollegen stellvertretend für die Schulgemeinschaft viele Fragen mit in das Projekt gebracht und vor allem den Wunsch, möglichst zahlreiche Erfahrungen zu sammeln, lebendige Eindrücke mitzunehmen und daraus vor Ort in Chemnitz zu berichten. Der mehrmalige Besuch in der Windrather Tal-schule mit den dazugehörigen Seminaren hat Mut gemacht und interessante Wege aufgezeigt, wie ein inklusiver Schullalltag besser gelingen könnte. Da aber jede Schule ihre individuellen Gegebenheiten und jedes Bundesland andere „Außenbedingungen“ aufweist, gilt es nun, den eigenen Chem-nitzer Weg zu gestalten. Dabei erfahren zu dürfen, wie es andere Schulen meistern, und über die vielen Fragen miteinander ins Gespräch zu kommen, ist eine großartige Bereicherung für unsere Arbeit.

Inzwischen sind die Anmeldezahlen für die ersten Klassen der Chemnitzer Wal-dorfschule so hoch, dass ernsthaft über eine Erweiterung der Schule diskutiert wird. Dies eröffnet die Möglichkeit, kreativ über eine Neugestaltung der beiden Schul-zweige nachzudenken, sozusagen konzep-tionell nachzubessern. Aus der Erfahrung von über 25 Jahren lässt sich sicher manch Gelingendes übernehmen. Aspekte, die sich als hinderlich oder begrenzend he-rausgestellt haben, könnten zukünftig aber anders gegriffen werden und die Teilhabe aller am gemeinsamen Lernen könnte dann noch besser gelingen.

Der Impuls zur Veränderung geht stark von den Kolleginnen und Kollegen der Kleinklassen aus. Sie leisten im Moment eine gewaltige pädagogische Arbeit, ringen sie doch täglich den im Verhalten sehr auffälligen Kindergemeinschaften einen



substanzvollen, bildstarken Unterricht ab. Sie haben die Tagesläufe ihrer Klassen umgebaut und durch eine pädagogische Nutzung des Schulgartens viele Lebenselemente mitten in den Schultag hineingebracht. Sie erleben aber auch, dass die massive Ballung von besonderen Eigenarten, von sozialer Explosivität auch ihre Kinder oft

belastet und vor gewaltige Anpassungsleistungen stellt. Und das, wo gerade viele dieser Kinder ein hohes Maß an Ruhe, an Friedlichkeit, an aggressionsfreier Atmosphäre benötigen. Und doch: Diese gewaltige Anstrengung aller Beteiligten wird auch belohnt, denn die Schülerinnen und Schüler der Chemnitzer Parzivalschule

bringen eine Originalität mit, einen Sinn für Menschlichkeit, der in den klassischen Großklassen von Schulen, insbesondere in der Oberstufe, nicht oft zu finden ist.

7. Freie Waldorfschule Erftstadt

Erftstadt liegt am südlichen Rand der Metropole Köln, unmittelbar angeschlossen an die Großstadt und doch in einem rheinisch-dörflichen Umfeld.

Unbemerkt hat die Erftstädter Schule schon früh auf die Heterogenität in ihren Schulklassen gesetzt. In allen Klassen finden sich auch Kinder mit einem Förderschwerpunkt Lernen und Sozial-emotionale Entwicklung. Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gibt es hier bislang nicht.

Initiativträger im Projekt waren auch an dieser Schule die sehr aktiven Förderlehrerinnen und -lehrer. Ihrer unermüdlichen Arbeit ist es zu danken, dass sowohl die Klassenlehrer als auch die Oberstufenlehrer offen und mutig ihre Unterrichtsentwürfe überarbeiten, wenn sie Anregungen und neue Ideen aus dem heilpädagogischen Blickwinkel bekommen. Ohne sie geriet in der Vergangenheit die innere Sicherheit des Kollegiums „Wir wollen im Sinne der Inklusion arbeiten!“ aber auch durchaus ins Wanken. Doch gerade an dieser Stelle hat sich in den vergangenen Jahren viel entwickelt:

Wir sind einen guten Schritt vorwärts gekommen von der Einstellung „Die Förderlehrer müssen dafür sorgen, dass die Förderschüler mit unserem Unterricht klarkommen“ zur Frage: „Wie muss ich unterrichten, damit sich alle angesprochen fühlen?“

Der starke Fokus auf das Zusammenspiel zwischen Klassen- und Fachlehrern auf der einen Seite und Förderpädagogen auf der anderen prägt das Grundbild der Erftstädter Arbeit.

8. Freie Waldorfschule Trier

Die Trierer Waldorfschule gehört in Rheinland-Pfalz zu den Schulen, die als „Schwerpunktschulen“ ein eigenes inklusives Konzept entwickelt und bei den Landesbehörden eingereicht haben. Diese Verbindung zur Inklusion hat die Trierer Waldorfschule schon viele Jahre vor dem Projekt *Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik* aktiv gelebt. Allerdings wurden die Impulse immer wieder zeitweise überlagert durch kollegiale Krisen und schwierige Entwicklungsphasen im Bereich der Schulverwaltung.

Im Rahmen des Projektes bildete sich eine Initiativgruppe im Kollegium, die mit großem Engagement die Anregungen zur sogenannten „selbstlernenden Gruppe“⁵ aufgriffen und in den eigenen Unterrichten umsetzten. Allerdings erwies es sich als schwierig, einen fließenden, anregenden Austausch zwischen dieser Initiativgruppe und dem sonstigen Kollegium zu schaffen, sodass schließlich eher eine konfrontative Haltung entstand als ein wertschätzendes Miteinander. Am Ende ist die Trierer Waldorfschule aus dem Projekt ausgestiegen.

Diese Erfahrung einer Zuspitzung von polaren Haltungen innerhalb des inklusiven Bemühens weist auf eine ernstzunehmende Schwierigkeit hin. Wie lassen sich die unterschiedlichen Intentionen innerhalb eines Kollegiums bündeln und abstimmen? Wie kann es gelingen, dass die Inklusion nicht zur Ideologie, die aushärten, sich im Gegeneinander von Meinungen positionieren und befestigen muss? Wie kann die Initiative Einzelner überfließen in ein gemeinsames, vielfältiges Forschen und Erproben aller Kolleginnen und Kollegen, letztlich einer ganzen Schulgemeinschaft?

⁵ Siehe Maud Beckers, Volker Heimann, Daniel Jaeger: Alle wollen lernen! Auf der Suche nach Grundbegriffen für eine inklusive Waldorfpädagogik. Ein Gespräch. In: Blickwechsel. Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik, hg. v. Bärbel Blaeser, Ausgabe 08, Stuttgart 2018



Diese Fragen der Organisationsentwicklung konnten im Rahmen des Projektes erst ganz anfänglich bearbeitet werden. Es scheint aber deutlich, dass hier in Zukunft noch gewaltige Aufgaben auf die Schulbewegung zukommen. Kaum eine Schulgestaltungsfrage wird nicht durch die Gesichtspunkte der Inklusion berührt. Zugleich aber berührt sie auch den feinen, intimen Kontakt zwischen den Kindern und ihren Lehrern, den Raum also, der allein dem einzelnen Kollegen obliegt. Damit fordert sie besondere soziale Gestaltungskraft vom Einzelnen und von der gesamten Gemeinschaft.

9. Freie Waldorfschule Saar-Pfalz Bexbach

1975 wurde in dem kleinen saarpfälzischen Örtchen Bexbach die Freie Waldorfschule gegründet. Ausgelegt auf große

Klassen mit weit über 30 Kindern waren zunächst die Voraussetzungen für die Aufnahme von Kindern mit Behinderung nicht ganz einfach. Dazu kam eine strukturelle, später auch finanzielle Krise, die die Schule an den Rand ihres Bestands brachte. Hier konnte also die Arbeit an inklusiven pädagogischen Fragen auch dazu dienen, das Kollegium in seiner inneren Arbeit anzuregen und den Zusammenhalt im Blick auf eine Zukunftsaufgabe zu festigen.

Das Kollegium bildete nach den ersten einführenden Gesprächen über das Verhältnis der Inklusion zur Waldorfpädagogik eine Kompetenzgruppe aus Kolleginnen und Kollegen, die ihre pädagogische Arbeit im Sinne der Inklusion erneuern wollten. Angeregt durch Maud Beckers und Volker Heimann aus Berlin entwickelten sie ihre Unterrichtsentwürfe im Sinne „selbstlernender Gruppen“ und

veränderten ihr eigenes Selbstverständnis als Lehrer, sodass die direkte Kooperation der Schülerinnen und Schüler am Stoff zum tragenden inklusiven Instrument wurde.⁶

Diese Kompetenzgruppe forscht und entwickelt und steht inzwischen vor der Frage, wie die Entdeckungen und Ergebnisse im gesamten Kollegium wahrgenommen werden können. Auch in Bexbach erleben viele engagierte Kolleginnen und Kollegen, dass gerade unter den erfahrenen „altgedienten“ Lehrerinnen und Lehrern Widerstand gegenüber einer impulsiven, experimentierfreudigen Entwicklung besteht. Sie beklagen, dass die Glutherde klein bleiben und wenig kollegiale Entzündlichkeit besteht:

Ja, die Zeit schreit nach Veränderung, doch wir sind noch am Anfang. Einige Lehrerinnen und Lehrer sind sehr positiv eingestellt, andere blockieren total. Im Zuge des Generationenwechsels verlassen viele alte Kolleginnen und Kollegen die Schule, junge Kollegen scheinen offener zu sein für eine inklusive Entwicklung.

Es wird sehr von der Haltung der neuen, jungen Kolleginnen und Kollegen abhängen und davon, ob und wie unsere Kompetenzgruppe die anderen „anstecken“ kann.

10. Freie Waldorfschule Erlangen

Erlangen ist die kleinste der bayrischen Großstädte. Außer durch eine florierende wirtschaftliche Entwicklung ist die Stimmung in der Stadt auch durch das intellektuelle Leben der Universität geprägt. Die Freie Waldorfschule Erlangen hat ihre wunderbaren Gebäude am südlichen Rand der Stadt, angrenzend an ein einladendes Naherholungsgebiet.

Das Erlanger Kollegium hat von Anfang an eine große Offenheit gegenüber den

Fragen der Inklusion geäußert. Eine Reihe anderer Projekte hatte man in der Vergangenheit erfolgreich umgesetzt, daran war Selbstbewusstsein gewachsen. Zum Beispiel konnte sich die Entwicklung eines Ganztagsschulkonzeptes, an dem Studierende der Universität mitarbeiteten, der vollsten Zustimmung erfreuen. Für einen Ausbau der Inklusion waren die gegebenen Bedingungen mit relativ kleinen Klassen und einem starken Förder- und Therapiekreis außerdem günstig. Ein Zögern entstand immer dort, wo der Konflikt zwischen inklusiven Methoden und gezielter Abschlussvorbereitung der Schülerinnen und Schüler sichtbar wurde. Würde sich beides vereinbaren lassen?

Viel wesentlicher aber war eine scharfe Auseinandersetzung innerhalb des Kollegiums, insbesondere des Oberstufenkollegiums. Hier prallten gegensätzliche Vorstellungen aufeinander, vor allem über den kollegialen Entwicklungsweg, der hier zu gehen sei. Die Gesprächsatmosphäre war mitunter durch Vorwürfe und heftig vorgebrachte Erwartungen und Schuldzuschreibungen angespannt. Zwei Beiträge von Kolleginnen der Erlanger Schule lassen das vielleicht ahnen:

Gedanken zum Thema Inklusion an unserer Schule:

Das Angebot des Bundes der Freien Waldorfschulen, als Projektschule von erfahrenen Kollegen begleitet zu werden, auch die Vorträge und Veranstaltungen auf kommunaler und regionaler Ebene sowie die Waldorf-Spezials der LAG waren für mich, neben allen organisatorischen Klärungen, eine Riesenchance, den Blick auf die Entwicklungsimpulse aller Beteiligten zu richten. Die Besuche, der Erfahrungsaustausch und das gemeinsame Arbeiten mit diesen Kollegen haben mir tatsächlich einen Blickwechsel ermöglicht!

Allerdings begegne ich in meiner Schule immer wieder der Illusion, dass ein neues, „verordnetes“ Menschenbild – Inklusion – die

Ebenda⁶

Sehnsucht nach Einheit und einem friedvollen Miteinander erfüllen soll. Was ich erlebe, ist aber: Der Konflikt bleibt die Regel. Die Ängste und Traumata der Eltern und Lehrer, die zu großen Hindernissen der Pädagogik werden können, verschwinden ja nicht einfach per Verordnung. Der Begriff „Inklusion“ drückt den sozialen Verteilungskampf um gesellschaftliche Ressourcen aus. Die Vielfalt der Kinder macht eine weitreichende schulische Umstrukturierung unumgänglich.

„Der Mensch wird am Du zum Ich.“ – Martin Buber

Mit diesem Ansatz übernahm ich im Januar 2017 das Amt der Inklusionsbeauftragten. Insgesamt fanden allerdings nur vier Fortbildungen in Zusammenarbeit mit dem Projekt Inklusion statt. Eindeutig zu wenig! Die Halbjahresbilanz wurde vom Kollegium als Möglichkeit ergriffen, über Nöte und Schwierigkeiten zu klagen. Positive Impulse erwachsen daraus leider nicht.

In der pädagogischen Konferenzarbeit bekam Inklusion insofern ihren Platz, als Berichte gegeben werden konnten. Mehr Anbindung war nicht möglich, da keine Zeiten dafür freigestellt wurden.

Den jeweils inhaltlich von mir als sehr hilfreich erlebten Fortbildungen folgten, zumindest in der Oberstufe, kaum nachhaltige Bewusstseinsänderungen, wie sie in Klassenbesprechungen ja hätten bemerkbar werden können.

In Gesprächen mit Unter- und Mittelstufenkolleg*innen wurde einerseits sichtbar, dass die Bemühungen in Richtung inklusiver Denkansätze bei Methodik und Didaktik gehen, andererseits die Angst vor Kindern mit Einschränkungen nach wie vor hoch ist, meines Erachtens sogar zugenommen hat. Das Sich-Trennen von einem Kind mit Einschränkungen ist nach wie vor eine Option.

Die „Blickwechsel“ waren eine prima Idee, weshalb aber wurden sie parallel zu den „Erziehungskünsten“ eingeführt? Damit wurde für mich sichtbar, dass das Projekt „Inklusion“ eine Parallelveranstaltung war.

Ich hatte gehofft, dass mit dem Start des Projekts, für das der Bund ja die Mittel freigegeben hatte, ein gemeinsames Ziel verfolgt würde, um der „Stuttgarter Erklärung“ von 2007 endlich zu ihrem fehlenden Glied zu verhelfen. Leider ein Irrtum. Die Hundertjahrfeier 2019 wird, so befürchte ich, ohne die Erweiterung der Allgemeinen Menschenkunde durch inklusive Pädagogik auskommen und die Chance der Erneuerung damit aufs Spiel setzen.

„Was sagst du, wenn du ‚Mensch‘ sagst?“ – Wilfrid Jaensch (1997 im gleichnamigen Buch) hat uns da eine gewichtige Frage hinterlassen!

11. Emil-Molt-Schule – Freie Waldorfschule Calw

Im Schwarzwald, an den Hängen des idyllischen Städtchens Calw, hat die Emil-Molt-Schule in einer früheren Krankenschwesternschule ihre Räume gefunden. Die Gebäude gehören dem Landkreis, der das Gelände nach dem Umzug des Krankenhauses an seinen neuen Bestimmungsort in einigen Jahren verkaufen wird. Deshalb ist langfristig ein Neubau und Umzug der Schule geplant.

Früher mussten die Kinder aus Calw bis nach Pforzheim fahren, um eine Waldorfschule besuchen zu können. Viele Eltern scheuten diesen langen Weg für ihre Schulanfänger, außerdem wurde in Pforzheim stets auf eine eher homogene Besetzung der traditionell großen Klassen geachtet.

So galt direkt bei der Gründung der Calwer Schule im Jahre 2008: Hier sollen alle Kinder, die von ihren Eltern angemeldet werden, ihren Platz finden; hier wird niemand ausgesondert! Zunächst ergaben sich



Klassengrößen von etwa zehn Kindern, viele davon mit forderndem sozialem Verhalten, die bald in jahrgangsübergreifenden Gruppen zusammengefasst wurden. Zwei Jahrgänge haben bereits nach der 8. Klasse zum großen Teil in die Oberstufen der Pforzheimer oder Böblinger Waldorfschule gewechselt. Für jedes Kind wurde der eigene Weg mit den Eltern gesucht und begleitet.

Die Kolleginnen und Kollegen der Calwer Schule nehmen die Herausforderungen ihrer heterogenen Klassenbesetzungen an: Kraftvoll und voll überschäumender Herzlichkeit arbeiten sie sich durch die Vielfalt und die Besonderheiten ihrer Kinder.

Im Rahmen des Projekts haben die Lehrerinnen und Lehrer insbesondere an einer Verfeinerung des Lern- und Lebensraums gearbeitet: Wie gestalte ich die Räume und Flure so, dass sie ordnend und

harmonisierend auf die Kinder wirken, durch kräftige Farbgebung und durch große gemalte Wandbilder? Und wie können wir gemeinsam unseren Hörsinn verfeinern, sodass Lärm gemildert wird, eine feinere Wahrnehmung für Klangqualitäten entsteht und die Fähigkeit, sich in den anderen einzuhören, wächst?

12. Freie Waldorfschule Konstanz

Die Freie Waldorfschule Konstanz ist die südlichste der zwölf Projektschulen. Sie hat zurzeit noch ihren Standort in einem Industriegebiet, plant aber schon einen Neubau für die in vollem Ausbau dreizehnklassige Schule; im Moment ist die sechste Klasse die älteste.

Der Bodenseeraum ist seit vielen Jahrzehnten ein Eldorado für Waldorfschulen, die Schulen in Überlingen und Wahlwies



sind die nächsten Nachbarn. Es gibt aber auch viele heilpädagogische Einrichtungen ringsum, mit vielfältigen Angeboten für Eltern und Lehrer. Dazwischen muss die kleine Konstanzer Schule ihr eigenes Profil entwickeln, um sich langfristig behaupten zu können.

Nach einigen Krisen in der Gründungszeit der Schule steht jetzt der Moment an, in dem das eigentliche innere Konzept der Schule begründet und vereinbart wird. Der Vorstoß der am Projekt von Anfang an beteiligten Kolleginnen und Kollegen, die Inklusion selbst als Gründungsmotiv zu wählen, wurde durch die zögernde Haltung anderer Kollegen vorerst gebremst. Und doch ist die Heterogenität der Kindergemeinschaften längst ein prägendes Element der Konstanzer Klassen.

Gerade eine solche im Aufbau befindliche Schule hat enorme Möglichkeiten,

inklusive Pädagogik ganz natürlich in den sich entwickelnden Schulorganismus einzuverweben. Vieles ist neu einzurichten: Wie sollen die Gebäude unseres neuen Schulbaus angelegt sein? Welches Gewicht bekommen die Lebensfelder für unseren Schulalltag? Welche Grundstimmung lebt in unseren Klassen? Gehören wirklich alle dazu?

Wenn die gelebte Heterogenität ein von allen Beteiligten befürwortetes Ziel ist, dann kommt man in den Beratungen zu anderen Ergebnissen, als wenn einem Kollegium eigentlich homogene Klassen vor Augen stehen. In Konstanz zeigte sich deutlich, dass der an der Inklusion geschulte Blick die Bedürfnisse aller Kinder besser erkennt. Nicht nur ein Kind mit Behinderung bedarf der fantasievollen Aufgabenstellungen, sondern auch ein Kind, das sich immer anpasst, das alle

Aufgaben liebevoll und sorgfältig erledigt, aber allzu selten seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse äußert. Ist Inklusion bis in die Lebensgewohnheiten herabgesunken, dann weckt sie Aufmerksamkeitskräfte für jedes Kind.

SCHLUSSWORT

Wie lässt sich nun aus den vielfältigen Erfahrungen in den Schulen ein knappes Fazit ziehen und auch ein Ausblick für die Waldorfschulbewegung im Allgemeinen formulieren?

Die substantielle Arbeit an einer inklusiven *Allgemeinen Menschenkunde* hat deutlich gezeigt: Ja, die Waldorfpädagogik ist eine durch und durch inklusive Pädagogik! Und sie hat in ihren methodischen Ansätzen echtes Potenzial, Antworten zu geben auf die Frage: „Wie kann Inklusion gelingen?“

Doch dadurch, dass wir diese Zusammenhänge verstehen, können wir sie noch nicht sofort individualisiert und innerhalb der vorgegebenen, oft als allzu eng empfundenen Spielräume umsetzen. Inklusion umzusetzen bleibt weiterhin eine gewaltige Aufgabe, an der wir im Alltag immer wieder Lehrgeld bezahlen, an der wir in die Knie gehen oder sogar scheitern müssen.

Viele Lehrerinnen und Lehrer, viele Kollegien und viele Schulgemeinschaften fürchten sich vor dieser Anstrengung. Gleichzeitig scheuen sie auch das Risiko, an dieser Aufgabe ihre schwer erworbene, manchmal auch als unsicher empfundene institutionelle Stabilität einzubüßen.

Hier liegt für die Waldorfschulbewegung der eigentliche Punkt der Entscheidung. Werden wir den Mut haben, aus unserer bürgerlichen Sicherheit herauszutreten, um ernsthaft das in den Blick zu nehmen, was Rudolf Steiner immer und immer wieder „die Nöte der Zeit“ nannte? Werden wir uns hineinstellen in die Reihe der großen Entwicklungsbewegungen des 21. Jahrhunderts und mit ihnen gemeinsam

auf geistigem Feld den Kampf aufnehmen gegen diejenigen Kräfte unserer Zeit, die dem Menschen das Wichtigste nehmen wollen, was er hat – die Würde seiner „allgemeinen Menschlichkeit“?

Diesen Anspruch, den Menschen zu retten, hat die Inklusion mit der UN-Konvention, aber 90 Jahre vorher schon mit der Waldorfpädagogik – der *eigentlichen* inklusiven Pädagogik – ausgerufen. Und damit ist sie viel, viel größer als all die kleinteiligen Abgrenzungen in Schulformen oder methodische Spitzfindigkeiten.

Wenn wir in die Geschichte des 20. Jahrhunderts zurückschauen, dann teilen wir das Schicksal der Mutlosigkeit und Verzweiflung mit anderen großen menschenrechtlichen Bewegungen. Immer standen der Entwicklung eines neuen, bedeutenden Schrittes auf dem Weg zu einer menschheitlichen Bewusstseinsseelenhaltung große Widerstände, nicht selten auch gewichtige Argumente gegenüber.

Hier dürfen und müssen wir die menschheitliche Bewegung der Inklusion einordnen in eine Reihe mit der Forderung nach Gleichberechtigung der Frauen oder der Überwindung des Rassismus.

Um ein Bewusstsein zu gewinnen für diese Dimension, kann es hilfreich sein, sich immer wieder daran zu erinnern, wie eindringlich am Anfang des 20. Jahrhunderts davor gewarnt wurde, den Frauen Wahlrecht und Zulassung zu Beruf und gesellschaftlicher Mitwirkung zu gewähren. Die natürliche Grundordnung der Gesellschaft schien ins Wanken zu geraten, große Gefahren für Familie und Kindererziehung wurden heraufbeschworen. Nicht selten wurden die Forderungen der Frauen mit dem väterlichen Hinweis zurückgewiesen, dies sei letztlich zu ihrem eigenen Schutz. Wie ähnlich klingen die Bedenken der Inklusionsskeptiker heute!

Und wie belastend müssen 1957 die ersten schwarzen amerikanischen Highschool-Schülerinnen ihren Schulweg empfunden haben, einen Schulweg, auf dem sie

beleidigt, bespuckt und geschlagen wurden, und den sie trotzdem gingen, weil sie wussten, dass die Überwindung des Rassismus ohne ihre Standhaftigkeit nicht gelingen würde.

Trotz aller Widerstände waren beide Entwicklungsschritte wichtig und richtig. Die Schwierigkeiten und das Versagen gehörten notwendig zur Geburt einer neuen Bewusstseinshaltung gegenüber dem Menschen dazu!

In einem solchen Prozess stecken wir mit unserem Ringen um inklusive Waldorfpädagogik mittendrin. Und dem widerspricht nicht, dass selbstverständlich im Einzelfall für jedes Kind sorgfältig und gewissenhaft zu prüfen ist: Wer sind die Menschen – Lehrerinnen und Lehrer, Mitschülerinnen und Mitschüler –, die deinen Entwicklungsweg begleiten wollen? Wo gehörst du mit deinen Schicksalsfragen hin?

Niemand sollte sich dabei von pädagogischen Ideologien leiten lassen, weder von inklusiv noch von sonderpädagogisch motivierten. Entscheidend ist vielmehr, dass wir vor den jetzt anstehenden Umwandlungsprozessen in unseren Schulen nicht zurückschrecken, sondern das energisch auf den Weg bringen, was für das Gelingen einer Pädagogik der Vielfalt jetzt nötig ist – auch gegen äußere und innere Barrieren.

Denn im Gegensatz zu vielen staatlichen Schulen stehen die Lehrerinnen und Lehrer der Waldorfschulen nicht mit leeren Händen da. Sie haben durch Rudolf Steiner ein gewaltiges Instrument in die Hand gelegt bekommen. Sie können Inklusion leben, wenn sie die anthroposophische Menschenkunde ernst nehmen und nicht die äußerlich gewordenen Formen mit der inneren Substanz der Waldorfpädagogik verwechseln! Die nötigen Umwandlungen in Haltung, Methodik und Schulstruktur sind vergleichsweise klein. Und sie liegen quasi in der Luft.

Mit einem aktiven „Ja!“ zur Inklusion und einem frischen, experimentellen und mutigen Zugriff auf den Begriff und die Methodik der Inklusion könnte sich die Waldorfpädagogik selbstbewusst in den gesellschaftlichen Diskurs hineinstellen und damit jene Kräfte stärken, die um eine menschliche und würdevolle Entwicklung kämpfen.



BILDNACHWEIS

Seite 15 bis 37: Künstlerische Arbeiten der Seminarteilnehmer im Projekt *Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik*.



Bärbel Blaeser, GEB. 1964. AUSBILDUNG ZUR KLASSENLEHRERIN IN WITTEN-ANNEN MIT DEN FACHBEREICHEN MUSIK UND MALEREI. 1995 MITBEGRÜNDERIN DER WINDRATHER TALSCHULE IN VELBERT-LANGENBERG, EINER DER ERSTEN INKLUSIVEN WALDORFSCHULEN IN DEUTSCHLAND. MITGLIED DES ARBEITSKREISES INKLUSION BEIM BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN SOWIE MITARBEITERIN IM PROJEKT „ENTWICKLUNGSPULSE DURCH INKLUSIVE PÄDAGOGIK“, DAS WALDORFSCHULEN AUF IHREM WEG ZUR INKLUSION UNTERSTÜTZT.

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 2018

Sie finden uns im Internet unter

www.forschung-waldorf.de

www.waldorfbuch.de

ISBN 978-3-944911-78-6



Satz, Bildbearbeitung 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.

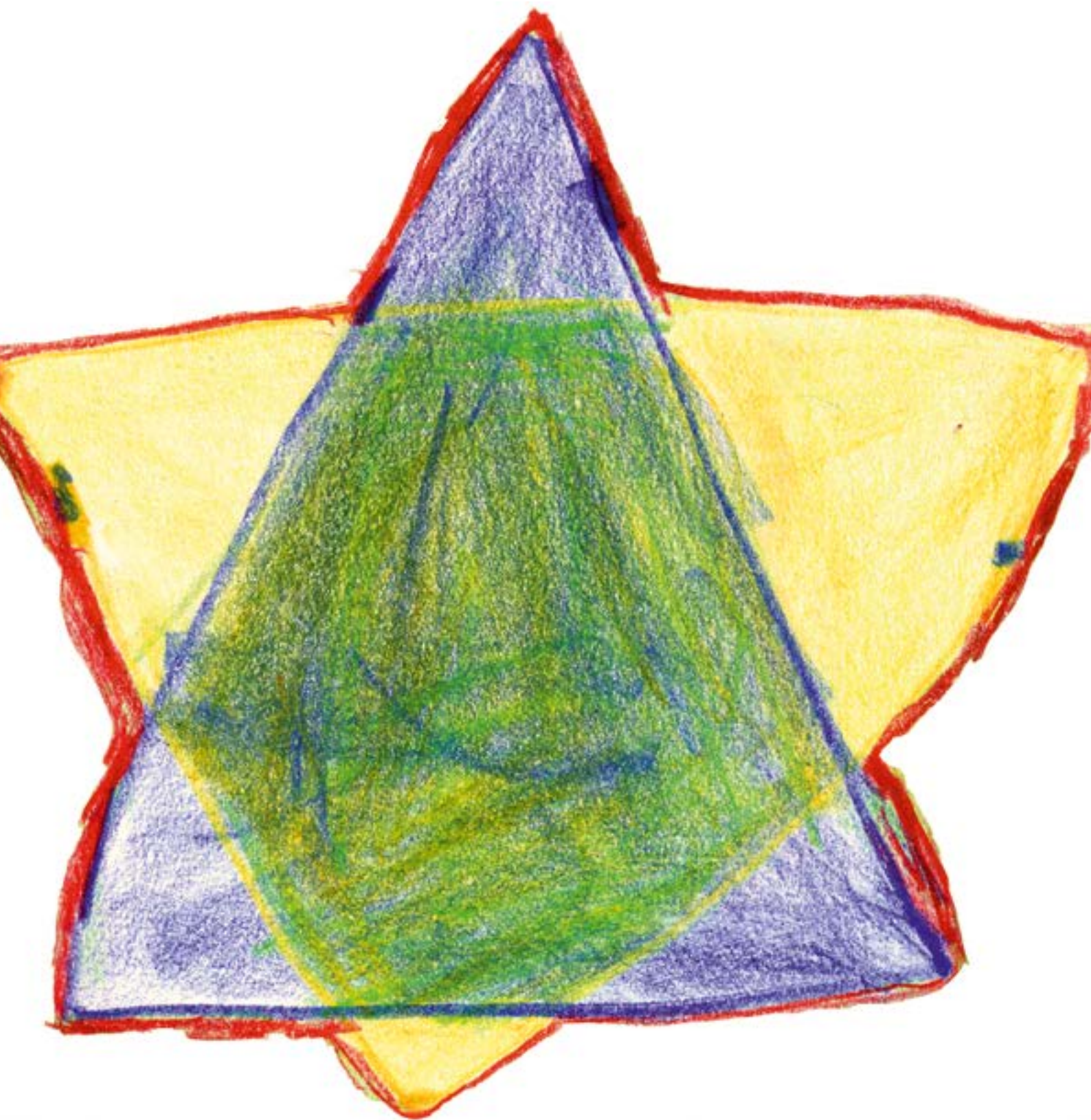
Der Blickwechsel ist Bestandteil des Projektes
„Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik“,
das vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
und durch großzügige finanzielle Unterstützung
der Software-AG-Stiftung getragen wird.
Seine Herausgabe findet in Kooperation mit der
Pädagogischen Forschungsstelle 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 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 bei Printmedienservice Enßen,
Jägerweg 25, 45525 Hattingen







ENTSCHEIDEND IST, DASS WIR VOR DEN
ANSTEHENDEN UMWANDLUNGSPROZESSEN IN
UNSEREN SCHULEN NICHT ZURÜCKSCHRECKEN,
SONDERN DAS ENERGISCH AUF DEN WEG BRINGEN,
WAS FÜR DAS GELINGEN EINER PÄDAGOGIK
DER VIELFALT JETZT NÖTIG IST – AUCH GEGEN
ÄUSSERE UND INNERE BARRIEREN.