

FREIE
WALDORFSCHULE
AM
KRÄHERWALD

Stuttgart, Michaeli 1988 Heft 55

Sonderheft zum 40-jährigen Bestehen der Freien Waldorfschule am Kräherwald Stuttgart

Zum Geleit	3
40 Jahre	4
Die Entscheidung für die Waldorfschule	7
Das künstlerische Element in der Waldorfschule	10
Die Schulung sozialer Fähigkeiten	14
Zu unserer Arbeit mit den Eltern	29
Selbstverwaltung	32
Der Erwerb staatlicher Abschluß-Prüfungen	37
In Zahlen	39



Die Villa

Zum Geleit

An einem Jubiläum blickt man zurück.
Zurück auf das, was in der Vergangenheit geleistet wurde an mehr als einer Generation von Schülern.

Die Träger dieser Leistung sind in erster Linie die Lehrer der Schule. Deshalb steht beim Rückblick an erster Stelle der Dank an das Lehrerkollegium und an alle Mitarbeiter für 40 Jahre Erziehung und Arbeit in der Schule.

Lehrer der Schule lenken in dieser Schrift den Blick auf gegenwärtige Fragen der Waldorfpädagogik, auf Grundlagen und Motivationen. Die Schule lebt zwischen Lehrern, Schülern und Eltern nur dann harmonisch und gegenseitig befruchtend, wenn es immer gelingt, die Fragen miteinander aufzugreifen, die sich jedes Jahr durch neue Schüler, durch andere Eltern, durch neue Bemühungen und Erkenntnisse der Lehrer stellen.

Und darum ist das Jubiläum und was dazu geschrieben wurde besonders ein Blick in die Zukunft, eine Einladung zur Teilnahme als Schüler, Eltern, Lehrer und Mitarbeiter.

Für die Eltern im Vorstand des
Vereins der Freien Waldorfschule am Kräherwald

Fritz Röhm

40 Jahre

Die Freie Waldorfschule am Kräherwald in Stuttgart besteht seit 40 Jahren – über eine Generationenspanne. Dies mag Anlaß sein, noch einmal auf den Anfang und die Entwicklung unserer Schule zurückzublicken.

Der Entschluß, neben der seit 1945 wieder eröffneten Freien Waldorfschule an der Uhlandshöhe eine neue Schule in Stuttgart zu gründen, war notwendig geworden, weil die Doppelklassen der Schule überfüllt waren und viele Kinder, die nach den schweren Kriegs- und Verbotsjahren in die Waldorfschule drängten, nicht aufgenommen werden konnten. Dr. Erich Gabert hatte diese Not in unzähligen Gesprächen erlebt und den Entschluß gefaßt, eine zweite Schule zu gründen.

Nach langem Suchen und vielen Verhandlungen machten unsere Freunde vom Schulverein – Dr. Emil Kühn und Fritz Koegel zusammen mit Dr. Gabert – die leerstehende und ausgeraubte "Villa Wolf" an der Doggenburg ausfindig. Fundamente für ein geplantes Kinderkrankenhaus lagen daneben, Gelände für Ausdehnung schien vorhanden, vor allem für den Gartenbau. Mit Hilfe von Professor Rolf Gutbrod gelang es, die Stadtverwaltung zu einer vorläufigen Zusage zu bewegen. Ehemalige und zukünftige Schüler, Eltern und Freunde halfen beim Einrichten des völlig verwahrlosten Gebäudes – eine enorme Leistung kurz nach der Währungsreform, praktisch ohne Geld und ohne Material für die dringenden Reparaturen. Aber es gelang.

Am Sonntag, den 19. Oktober 1948 konnte die Anfangsfeier stattfinden. Dr. Erich Gabert hatte zwölf weitere Lehrer gewonnen, und 230 Schüler wurden in die ersten sechs Klassen aufgenommen.

1. Klasse:	Gisela Weidauer
2. Klasse:	Fritz Koegel
3. Klasse:	Christa Maier
4. Klasse:	Irmgard Schmidt
5. Klasse:	Dr. Rudolf Braumiller – Schularzt
6. Klasse:	Jürgen Stocker
Eurythmie:	Irmela Beck
Englisch:	Audrey Berger
Gartenbau:	Gotthard Eberle
Heileurythmie:	Johanna Metzke
Handarbeit:	Lore Nestel
Musik:	Hermann Wolff

Zunächst stand die neue Schule in engem Zusammenhang mit der Mutterschule an der Uhlandshöhe. Die Klassen wurden als "c-Klassen" geführt – zu den vorhandenen a- und b-Klassen –, einige Lehrer teilten ihre Tätigkeit zwischen Doggenburg und Uhlandshöhe, es fanden gemeinsame Konferenzen der beiden Kollegien statt, und der Waldorfschulverein trug die Verantwortung für beide Schulen. Aber die "Abteilung Kräherwald" wuchs. Schon ein halbes Jahr nach der Begründung mußte an Ostern 1949 eine neue oberste Klasse als 8c eingerichtet werden mit Fried Hamler als Klassenlehrer, und Dr. Ellinor Müller-Credner begann im September 1949 den ersten ihrer vier Klassenzüge. Es bildete sich ein selbständiger Schulorganismus mit eigenen Lebensformen und einer unabhängigen Finanzverwaltung, und dieser Entwicklung wurde 1952 mit der Gründung eines eigenen Waldorfschulvereins Rechnung getragen. Die Verbindung zur Mutterschule blieb indes weiter bestehen dadurch, daß wir fast 20 Jahre lang mit unseren Monatsfeiern drüben im großen Saal zu Gast waren.

Sechs Jahre nach der Gründung – wegen der zwei Kurzschuljahre September 1951 bis März 1953 bereits im 7. Schuljahr – umfaßte die Schule je eine Klasse 1 - 12. Aber noch immer wollten neue Schüler in die Waldorfschule, allerdings vor allem solche, die mit den Regel-Schulen nicht zurechtkamen. Weil dort die Not am größten schien, versuchten wir es mit Parallelklassen von der 5. Klasse an, aber das Ziel mußte sein, den Schülern den ganzen zwölfjährigen Lehrgang der Waldorfschule zu ermöglichen, und das hieß: Parallelklassen von der 1. Klasse an. Das konnte 1967 verwirklicht werden.

Auf der anderen Seite trat das Abitur-Problem auf – im April 1957 fand die erste eigene Abitur-Prüfung statt – denn es bestand und besteht zum Teil auch heute noch weitgehend die Ansicht, daß eine Schulbildung über das 16. Lebensjahr hinaus nur sinnvoll sei, wenn sie mit dem Abitur abschließt. Nun zeigt aber gerade der Grundgedanke der Waldorfschule in seiner tatsächlichen Durchführung, daß dies nicht richtig ist. Durch das vielfältige Fächerangebot, welches neben den üblichen, nur den Kopf ansprechenden Fächern künstlerische Übungen und praktische Betätigungen umfaßt, kann jede Begabungsrichtung zu ihrem Recht kommen und gefördert werden.

So wurde erstmals 1954 mit einer 9. Klasse begonnen, den "handwerklichen Zug" einzurichten: An Stelle der zweiten Fremdsprache und in zusätzlichen Stunden am Nachmittag trat eine handwerkliche Ausbildung mit Schreiner, Schmieden, Schneidern usw. Am Ende der 12. Klasse hatten die Schüler dieses Zuges handwerkliche Fertigkeiten erlernt, die im Prinzip einem ersten Lehrjahr entsprachen. Es gab und gibt auch heute Betriebe, die dies voll und ganz anerkannten. Überdies hatten die Schüler die Möglichkeit, am Ende der 12. Klasse eine der Realschul-Abschlußprüfung gleichwertige Prüfung abzulegen. Die erste Prüfung dieser Art fand Ostern 1963 mit Erfolg statt.

Das 28. Schuljahr sah endlich unsere Schule im "Vollausbau": Klasse 1 - 12 doppelt, eine weitere Klasse zur Vorbereitung auf die Fachhochschul-Reifeprüfung und schließlich eine Klasse zur Vorbereitung auf die Abitur-Prüfung. Außer der Realschul-Abschlußprüfung wurde für eine Reihe von Schülern eine Prüfung zum Hauptschulabschluß eingerichtet.

Diesem inneren Aufbau der Schule ging das sichtbare Bauen parallel. Sehr bald waren an Stelle der sogenannten "Kuhle", dem bei den Schülern so beliebten schlammigen Spielplatz, Baracken aufgestellt worden – hochtrabend "Fertighäuser" genannt. 1956 war sogar ein kleiner, schön in Holz ausgestatteter Bühnensaal in diesen Fertighäusern entstanden. Drei Jahre danach wurde der "Lauer-Bau" mit weiteren Klassenräumen, einem Eurythmiesaal und Räumen für den Fachunterricht, namentlich den naturwissenschaftlichen Unterricht bezogen. Und am 16. Februar 1968 konnte der lang geplante und ersehnte Turn- und Festsaal eingeweiht werden: ein besonderes Ereignis, das in einer Reihe festlicher Veranstaltungen begangen wurde. Die Neubauten der allerletzten Jahre, zuletzt der Werkstattbau im Herbst 1986 vollendeten und vervollständigten die Baulichkeiten auf dem vor 40 Jahren bezogenen Hügel.

Im Herbst 1988 beginnt das 42. Schuljahr, weil von Mai 1966 bis Juli 1967 zum zweiten Mal zwei Kurzschuljahre gesetzlich vorgeschrieben worden waren.

Von den Gründungslehrern sind nun schon acht verstorben:

Gisela Weidauer am 3. 8. 1951 im 28. Lebensjahr
Irmgard Schmidt am 29. 12. 1963 im 39. Lebensjahr
Erich Gabert am 28. 10. 1968 im 79. Lebensjahr
Jürgen Stocker am 7. 12. 1976 im 55. Lebensjahr
Johanna Metzke am 11. 8. 1978 im 72. Lebensjahr
Hermann Wolff am 2. 12. 1981 im 89. Lebensjahr
Rudolf Braumiller am 13. 2. 1987 im 70. Lebensjahr
Audrey Berger am 2. 2. 1988 im 72. Lebensjahr .

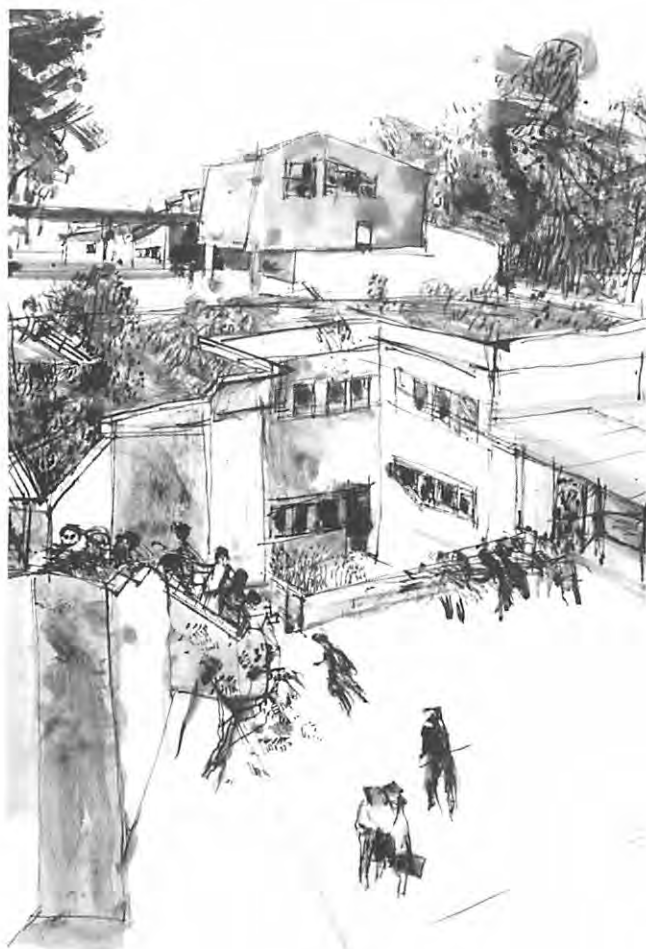
Neue Lehrer kamen hinzu und viele hundert Schüler haben die Schule durchlaufen – manch ein Lehrer hat bereits die Kinder seiner früheren Schüler unterrichtet. Sie alle – Lehrer, Schüler und Eltern – haben nicht nur teilgenommen an dem immer reicheren und vielfältigeren Leben innerhalb des Schulganzen, sondern sie haben dieses Schulganze auch mitgeprägt und mitgestaltet, das doch immer sich aufbaut auf den von Rudolf Steiner gegebenen Grundlagen einer zeitgemäßen und zukunftsgemäßen Pädagogik.

Die Gedanken gehen in die Zukunft von diesem Jahr 1988 aus, in dem wir zugleich zurückschauen auf das Verbot der Waldorfschule durch die nationalsozialistische Regierung vor 50 Jahren und die feierliche Schließung der Schule am 30. März 1938, dem 13. Todestag Rudolf Steiners. Wie werden die Waldorfschulen die Jahrtausendwende bestehen angesichts der immer schwieriger und bedrohlicher werdenden Zeitverhältnisse?

Wir haben heute in der Bundesrepublik Deutschland mehr als hundert Waldorfschulen. Fast jedes Jahr kommt eine neue hinzu. Auch im übrigen Europa und auf den anderen Kontinenten gibt es Schulen, die im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners arbeiten. Das ist eine Tatsache von durchaus historischer Tragweite, vergleichbar vielleicht nur mit dem Aufkommen der "Volksschulen" durch die humanitären Gedanken der Reformation, Luther an der Spitze – eine Bewegung, die ebenfalls von Mitteleuropa ausgegangen ist. Die Zukunft muß zeigen, daß die Waldorfschulbewegung diesem Vergleich standhalten wird.

Jan Kačer

Blick ins rote Höfle



Die Entscheidung für die Waldorfschule

Die Gründe, die Eltern dazu veranlassen, ihre Kinder in die Waldorfschule zu geben, sind so vielseitig und verschieden wie die Kinder selbst. Und doch können wir, Eltern und Lehrer, gerade aus den Motivationen, die zu diesem Entschluß führen, Wesentliches ablesen. Dies sei an Beispielen erläutert:

Vor Jahren fand eine Familie den Weg mit ihren fünf Kindern in die Waldorfschule, weil es einleuchtend war, alle Kinder zu gleicher Zeit in dieselbe Schule schicken zu können. Keine andere Schulform ermöglicht es, daß Schulanfänger und Abiturienten gemeinsam zur Schule gehen, dieselben Lehrer kennen, die gleichen Räume benutzen, gemeinsam Feste feiern.

Ein anderes Beispiel: Ein zarter Bub besuchte die nahegelegene Volksschule. Er lernte leicht, aber er war zu "dünnhäutig" in vieler Beziehung. Die Prüfung auf das Gymnasium bestand er gut, aber er weinte viel, war ängstlich und blaß. Der Kinderarzt riet zum Schulwechsel. Das hieß einhalb Stunden Bahnfahrt und Fußweg, anstatt vis a vis ins Gymnasium zu gehen. Der Versuch glückte. Der Bub wurde stärker und gesünder trotz der äußerlich erheblich

größeren Belastung. Nebenbei sei gesagt, daß auch das Lernen nicht zu kurz kam. Er ist ein mit allen Segnungen versehener "erfolgreicher Akademiker" geworden. Ein gesundheitliches Motiv wurde der Auslöser für die Wahl der Waldorfschule.

Wie sieht es nun in den allerletzten Jahren aus? Warum ist die Anfrage an unsere Schulen so groß? Sehr viele Eltern suchen die Waldorfschule, weil sie im herkömmlichen Schulsystem etwas vermissen. Sie erleben an anderen Kindern oder erinnern sich aus der eigenen Schulzeit, daß Schule die Lebenskräfte dämpfen kann, besonders in den ersten Schuljahren. Sie erleben aber auch, wie stark die Umwelt heute an den Kindern zerreibend, zerstörend und abbauend wirkt, vor allem durch übergroße Reizüberflutung. Sei sie akustisch oder optisch im Straßenverkehr, durch Reklame, durch viele Menschenbegegnungen, schon auf dem Schulweg stürmt sie kränkend, krank machend auf die Kinder ein. Viele Stunden des Tages werden "gereizt" verbracht, denken wir z.B. nur an die vielen prickelnden, übersüßen oder überlang andauernden Geschmackseindrücke. So suchen viele Eltern bei der Einschulung eine Schule, die ihre Kinder schützend stärkt, um den Attacken des Lebens gesund begegnen zu können.

Viele Eltern kommen auch an unsere Schule, weil sie selber neue Anregungen für die Erziehung ihrer Kinder suchen. Nicht der Lernstoff ist es, der Interesse wachruft, es ist weitgehend die Methode, der Lebensstil, die Haltung dem Kind, dem Menschen gegenüber, die gesucht werden. Denn Eltern erleben deutlich, daß das Leben härter, fordernder, aggressiver wird, und daß die Menschen empfindlicher werden.

Kein Kind, das wir heute einschulen, so können wir sagen, ist normal. Jedes hat seine großen Eigenarten. In die Norm läßt sich der Mensch, wenn überhaupt, nur in bezug auf seine Begabung einordnen. Die Eigenarten aber gilt es in rechter Weise zu pflegen, zu behandeln, zu lenken, denn wie

oft hindern sie gerade das Kind daran, die vielleicht sehr guten Begabungen reifen zu lassen, sie zu wirklichen Fähigkeiten auszubilden! Das empfinden besonders Eltern von Kindern in der Unterstufe noch ganz deutlich. Je älter die Kinder werden, desto stärker verlieren viele Menschen den Blick für das allgemein Menschliche "zu Gunsten" des Begabtseins.

Trotz dieser Gedanken läßt sich schwerlich Allgemeines sagen; und doch ist ein Wort, das man auf vielen Anträgen liest, aufschlußreich. Es heißt: **sensibel**: was heißt es denn, was beschreibt es, wenn Eltern sagen, ihr Kind sei **sensibel**, und daher wünschen sie es in einer Waldorfschule erziehen zu lassen? Das Kind ist aufnahmebereit, verletzlich, feinsinnig, leicht beeinflussbar; mit vielen Umschreibungen läßt sich dieses Wort **sensibel** erweitern. Nun haben die Eltern die Hoffnung, daß dieses Kind gesund und froh und stark wird, ja, daß es auch dazu noch etwas lernt und im Leben dann etwas kann. Bei den Eltern der untersten Klassen steht gerade die Hoffnung, daß ihr Kind froh und gesund wird oder bleibt, im Vordergrund. Nicht Prestige und nicht Ehrgeiz sind es, sondern das gesundheitliche Wohl, das ja so stark vom Seelisch-Geistigen des Menschen bestimmt wird, gibt den Ausschlag für diese lebenswichtige Entscheidung.

In diesem Wort **sensibel** spricht sich etwas wie ein Gradmesser der Gesundheit aus. — Wehe demzu sensiblen Menschen, — aber wehe auch dem, dem alle Sensibilität ausgetrieben, verlorengegangen ist! Zur rechten Sensibilität erziehen, das ist die Kunst, die wir brauchen. Dann ist der Mensch gesund! So muß man diesen Begriff der Erziehungskunst in engem Zusammenhang sehen mit der Heilkunst. Unsere Frage muß immer auf den Menschen im Allgemeinen und auf die Veränderungen, die die Zeit erfordern, gerichtet sein. Sehen wir auf diesem Hintergrund die eingangs gegebenen Beispiele noch einmal an. Die Kinder der ersten Familie waren kerngesund, auch seelisch-geistig. Die Mutter wollte diese Fami-

liengesundheit, die Einheitlichkeit erhalten. Der zarte Bub war hilfsbedürftig, nicht krank, nicht lernschwach; er brauchte Ruhe und Bestätigung, er war **sensibel**.

Je genauer wir die heutigen Sensibilitäten untersuchen, desto weiter rücken sie aus dem Bereich des Ur-Gesunden heraus. Als Schule müssen wir das deutlich lesen und uns in allem, was wir tun, danach zu richten versuchen.

Erziehungskunst, das heißt ja nicht nur mit Kunst erziehen, sondern das heißt, daß der Weg, den wir gehen, ein schöner, ein menschenkundlich richtiger, ein künstlerischer sein muß. (Über die Methode, die künstlerische Methode in der Waldorfschule, spricht der Aufsatz von Rosemaria Bock in diesem Heft).

Wir müssen uns in den letzten Jahren immer dringender die Frage stellen: genügt das heute noch, was wir tun? Leistungsmäßig, lernmäßig zeigen wir ganz gute Abschlüsse. Vielseitig, so vielseitig wie keine andere Schulform sind wir, mit vier Abschlußprüfungen unter einem Dach. Aber das trifft nicht die Frage — oder nur sehr partiell: was tun wir für eine gesunde Sensibilität der Kinder? Sind heute wohl neue Formen in der Erziehung gefordert, weil so neue Erscheinungsbilder der Kinder vor uns stehen? Fordert nicht auch die veränderte Umwelt ein Umdenken unsererseits? — Dahin geht unsere Suche. Die Kinder belehren uns: die Pädagogik muß einen wissenderen, klareren Bund mit der Medizin schließen. Die Erziehungskunst muß näher heranrücken an die Heilkunst. Die Übergänge sind gleitend. **Nicht**: hier Schule — dort Arztpraxis kann gemeint sein. **Es kann nicht heißen**: Behandlung aller Kinder fußt auf Gesundheit; Behandlung des einzelnen heißt, er ist krank.

Wir müssen viel differenzierter zu arbeiten versuchen. Manches tun wir schon. Wenn wir z.B. das einzelne Kind seinen Zeugnisspruch sprechen lassen, so ist das individuell angesetzte, heilende Erziehungskunst. Der Spruch wurde vom

Lehrer für dieses besondere Kind gesucht, damit er es stärke. Wenn das Kind seinen Spruch wöchentlich am gleichen Tag vor der Klasse spricht, so tut ihm das selber gut. Im Laufe des Jahres hören alle Kinder alle Sprüche viele Male, und die erziehende, heilende Wirkung geht auch erziehend und heilend auf sie alle über. Hier wird pädagogisch-künstlerische Hilfe für den einzelnen verabreicht, — aber gleichzeitig für alle geboten —. Die Wahl des Instrumentes, die Rollen in den großen und kleinen Klassenspielen, die Themen von Referaten oder Jahresarbeiten, all das sind heilende, pädagogische Medikamente. Sie wirken, im rechten Zeitpunkt und in der rechten Form gegeben, sehr stark auf den einzelnen und haben nebenbei noch die Wunderkraft, auch stark auf die begleitende Gemeinschaft auszustrahlen.

Eine weitere Hilfe sind die über den Klassenrahmen hinausragenden therapeutischen Übungen der Sprachgestaltung und der Heileurythmie. In engstem Kontakt von Arzt und Lehrer werden die Kinder **ausgesucht, untersucht**, und die Übungen werden **versucht**. Wir **suchen!** Wir forschen nach dem allgemein vom Lebensalter Bestimmten und ganz individuell für dieses Kind Richtigen. Die Klassengemeinschaft weiß davon, sie erlebt, daß der Schüler aus dem Unterricht hinausgeht und Sprachgestaltung oder Heileurythmie macht. Die Klasse aber hat keinen Nutzen mehr davon, sie hat nicht Teil. Hier trennt sich der einzelne von der Gemeinschaft für kurze Zeit.

Für manche Kinder wünschen wir uns die medizinisch-therapeutisch-künstlerische Hilfe noch intensiver und vielseitiger als dies im Rahmen einer Schule möglich und auch richtig ist. Aus diesem Grund ist aus der Zusammenarbeit von vielen Menschen, von Eltern, Lehrern, Therapeuten und nicht zuletzt auf Initiative unserer Schulärztin vor ungefähr einem Jahr das "Therapeutikum am Kräherwald" entstanden. Noch findet die Arbeit meistens nachmittags und vorwiegend in den Räumen der Schule statt. Wir hoffen sehr, daß

sie bald in eigene Räume in größeren Rahmen übersiedeln kann.

Die Erziehungsaufgaben werden in Zukunft komplizierter. Die Orte, an denen Erziehung praktiziert wird, werden vielfältiger werden müssen. Wir alle sind dazu aufgerufen, weitere Hüllen zu bilden, neue Zentren zu schaffen, die den Kindern die Möglichkeit bieten können, gesund heranzuwachsen.

Sylvia Bardt



Vor dem Festsaal

Das künstlerische Element in der Waldorfschule

Die Kunst begleitet die Schüler durch ihre ganze Schulzeit. Was will sie für die jungen Menschen tun?

Nur wenige werden Künstler; das ist nicht das Ziel.

Und doch: Lebenskünstler, initiative Menschen sollten sie doch alle möglichst werden! So muß die Kunst also zum Diener werden, muß einverwoben werden in das ganze Lebensgefüge des jungen Menschen. Kunstwerke als Selbstzweck entstehen keine. Und doch entstehen viele, viele Kunstwerke, die uns stark anrühren und uns mächtig bewegen können. Es wird ein Weg beschritten: *die künstlerische Methode*.

Um diesen Weg zu charakterisieren, beginnen wir mit einer Situation vom Anfang der 1. Klasse:

Am ersten Maltag sind drei flüssige Farben zubereitet:

Gelb-Blau-Grün. Dies sind nicht die Urfarben Gelb-Blau-Rot, mit denen das Kind dann lange Zeit malt und allmählich die Zwischenfarben daraus zu mischen lernt. Gelb-Blau-Grün erscheint nur an diesem ersten Maltag und soll die Grundlage für ein erstes Abwägen von Farbklangen legen.

Der Lehrer läßt, — meist vorn an der Tafel — gelbe Flächen neben blaue setzen und gelbe neben grüne Flächen. Kein anderer Inhalt ist gegeben, kein Kunstwerk entsteht, nur Farbflächen, Qualitäten, die in verschiedener Weise zusammenklingen. Und dann wird betrachtet und gesagt: "Gelb neben Blau ist schöner als Gelb neben Grün".

Ein einfaches Feststellen geschieht durch den Lehrer, ein Urteil: Etwas ist schöner als das andere. Die Kinder folgen ihm mit ihrem Erleben. Der Lehrer — die Autorität — weiß, was schön und was noch schöner ist!

Warum wird dies als allererstes in allen Waldorfschulen auf Anraten Rudolf Steiners so praktiziert? Gewiß nicht aus Traditionsbewußtsein. Nein, dies geschieht, weil ein solcher Lernvorgang ein Urbild ist, ein Schlüssel für alles weitere Lernen.

Und zwar ist er dies in dreifacher Weise:

Zum einen ist er die objektive Bestätigung der *Lehrerautorität*, der Führungsqualitäten des Erwachsenen. Zum anderen wird das Kind aufgeweckt und angeregt zum *anschauenden Urteilen*. Und als drittes leitet dies Geschehen den künstlerischen Betätigungsdrang, den *Schöpferwillen* an. Die feine innere Reaktion bei jedem gesunden Kind ist: diesem Lehrer will ich folgen, ich will alle Dinge schön tun und ich will viel schaffen. Anders ausgedrückt: ich will tüchtig arbeiten und dies so schön tun, daß es vor dem Urteil des Lehrers Bestand hat!

In dieser Betrachtung sollen in erster Linie die beiden Fäden angesponnen werden, die in das Urteilen im rechten Sinne und in die Willenserziehung hineinführen.

Stellen wir uns die Frage: Von welcher Beschaffenheit ist dies erste Urteil? Welche Qualitäten spricht es an? Ist es nicht so, daß zu frühes Urteilen, Beurteilen für das Kind falsch ist? Es wird ja doch immer wieder gesagt: nach der Menschenerkenntnis der Waldorfpädagogik soll das Kind erst mit dem zwölften Lebensjahr beginnend seine Urteilskraft entfalten; zu diesem Zeitpunkt ist es reif dafür. Erst dann

kann das Kind Ursache und Wirkung so miteinander verknüpfen, daß es Physik und alle anderen exakten Wissenschaften lernen kann.

Ebenso ist das Urteilen im Moralischen, das Abwägen von Gut und Böse, das Entwickeln des eigenen Gewissens doch auch erst allmählich möglich. Es erwacht in der Zeit der mittleren Schuljahre. Wenn das Kind auch von Gut und Böse weiß und dies in der Nachfolge der Erwachsenen zu handhaben vermag, so ist doch eine eigene innere Klärung noch nicht geschehen.

So können Unfreundlichkeiten, Bosheiten anderen Kindern gegenüber, kleine Diebstähle u.ä. in den ersten Schuljahren nicht moralisch genommen werden. Der Lehrer wird die nötige Korrektur nicht aburteilend, sondern in Bildern eingekleidet an die Kinder als innere Richtlinie heranbringen. Der moralische Extrakt wird nicht herausgelöst, wird nicht gesondert besprochen. Mit viel Erfindungsgabe und Einfühlungsvermögen erzählt der Lehrer Märchen, Fabeln, selbsterfundene Geschichten. Diese lassen allmählich ein inneres Gewissensurteil im Kinde wachsen.

Noch eine Welt des Urteilens könnte angeschaut werden, die nicht zu früh dem Kinde eröffnet werden sollte. Man kann sie das freie Beurteilen, das Äußern von Willensurteilen nennen. Dazu gehört: wer beurteilt die rechte Zeit zum Erledigen von Pflichten? Soll das Kind selbst entscheiden, ob es in eine Veranstaltung mitgeht, was in den Ferien geschieht, welches Musikinstrument gewählt wird? Das sind heikle Urteilsfragen. Sie gehören in das Thema "Autorität", das hier zugunsten der künstlerischen Fragen zurückstehen muß. Vielleicht beantwortet sich manches auf dem Umwege über die Kunst.

Es kann wirklich staunen machen, daß es doch ein Feld gibt, auf dem das Kind sozusagen am ersten Schultag beginnen kann, sein Urteilsvermögen zu schulen! Und zwar geschieht dies, wie eingangs schon angedeutet, auf ganz bewußte Weise.

Schauen wir uns nun etwas näher an, was aus dem Farbabwägen wird. Der Lehrer sagt nicht: "Der eine Farbklang Blau-Gelb ist schön, der andere – Gelb-Grün – ist nicht schön". Die Welt ist ihrer Urnatur nach schön. Aber Klänge, die sich ergänzen, die nicht so nahe beeinanderliegen, sind eben *noch* schöner, erzeugen mehr Ausgewogenheit. Und wenn der Mensch Dinge erschafft, sollen sie *noch schöner* sein als das Rohmaterial, aus dem sie geschaffen wurden. Das Kind soll Freude an seinem Tun haben. Das klingt sehr einfach, denn wie anders soll es überhaupt einen Anreiz zum Schaffen haben, wenn es als Schulanfänger noch keinen Pflichtbegriff hat? Die Liebe zum Lehrer und die Freude am Erschaffen von Schöner sind die Motivationen der ersten Schuljahre. Man kann ruhig sagen: es gibt keine anderen! Entsteht die Liebe nicht oder bleibt die Schönheit auf der Strecke – wie dies oft beim üblichen Schreiben- und Lesenlernen geschieht –, so erstirbt auch die Motivation, und der Druck oder Zwang muß einsetzen.

Warum genügt es nicht, dem Kind einfach zu zeigen, wie etwas gemacht wird, Schreiben oder Rechnen z.B.? Wir wollen ihm doch richtige Dinge, Wahrheiten beibringen. Weil eben eine schöne Schrift viel interessanter ist als eine nur korrekte. Weil eine schön geformte Sprache viel mehr zum Hinhören anregt als eine sachliche Mitteilung. Wenn das Herz mitspricht, das herzliche Fühlen, ist das Lernen einfach, hat das Kind die innere Anbindung an das Dargebotene. Warum werden Brieföffner oder Löffel aus Holz, die das Kind durch Wochen hindurch geschnitzt und bis zur Vollendung geglättet und poliert hat, so geliebt? Sie sind einfach schön, aber sie sind vor allem eigen, selbstgeschaffen. Und sie bewirken außer der Hingabe eben auch Können und erlösen die Willenskräfte.

"Nur durch das Morgentor des Schönen
drangst du in der Erkenntnis Land".

sagt Schiller in dem Gedicht "Die Künstler". Dies gilt im

höchsten Maß für den heranwachsenden Menschen.

Herrlich ist ein erster vom Kind mit dicken bunten Kreiden gemalter Kreis. Viel ausdrucksvoller als der mit dem Zirkel gezeichnete, den das Kind in der sechsten Klasse konstruiert. So ein erster Kreis, mit Hingabe und Herzkraft gezeichnet, kann für alle, die ihn betrachten dürfen, ein Kunstwerk sein. Natürlich ist er noch zu verbessern. Auch wenn der Lehrer ihn "schön" gefunden hat, weiß doch das Kind ganz genau, wo es noch fehlt. Daher wird der Lehrer sich möglichst noch weitergehend äußern und sagen: "Hier, an dieser Stelle ist er besonders gelungen". Die andere Stelle wird dann vom Kind beim nächsten Mal ganz von selbst verbessert.

Ein anderes Beispiel: das kleine Kind will ein Baum sein oder ein Schiff, ein Tier o.ä. . Es stellt durch Gebärden dar, was es sein will und weiß in der Regel genau, wie es dies bewerkstelligen muß. Man muß eigentlich sagen: darstellen tut das Kind nicht, jedenfalls nicht vor dem neunten Lebensjahr. Es *ist*; es schlüpft hinein in das andere. Und weil diese entstehende Gebärde so echt ist, so ganz selbstverständlich durchgeföhlt, ist sie auch schön.

Der Lehrer freut sich über das Gelungene und kann dadurch weiterführen, ungeschicktere oder zaghaftere Kinder anfeuern, indem er einfach den so gezeigten Baum schön findet. Die Nachahmung und die Liebe zum Lehrer, das Hoffen auf Lob läßt die Kinder sich anstrengen.

So vollzieht sich auch im Schreiben und Sprechen ein Prozeß, der – durch den Schönheitssinn angeregt – ganz natürlich fortschreitet. Der Inhalt des jeweiligen Tuns wird gegeben und nachgeahmt. Die Form wird ständig durch die Wärme des Interesses und die Freude, die Anerkennung verbessert. Wir können dies die *künstlerische Methode* nennen. Natürlich gibt es auch Dinge, die abgewehrt werden müssen. Nicht alle Kinder sind kräftig und geduldig genug, um diesen Prozeß des Lernens ungestört mitmachen zu können. Auch sind die Kinder nicht nur von Schöner umgeben, so wie sie es in der Schule und möglichst auch zu Hause selbst

schaffen sollen. Sie hören viel Unschönes, sehen viel Künstliches, das den Menschen und die Natur verzehrt, verspottet (z.B. die "Helden" in Gestalt von Mickymouse und Superstar auf dem T-Shirt, am Schlüsselbund oder das Poster an der Wand statt eines gemalten Bildes). In vielfältiger Weise stürmen die unkünstlerischen Eindrücke auf das Kind ein. So ist der einzig gangbare Weg, unermüdlich das natürliche Schöne, das Echte dagegen zu erschaffen. Wie führt der Weg vom eigenen kleinen Kunstwerk, der Zeichnung, des Liedes, der Gebärde hin zum Welt- und Menschenverständnis? Der Keim liegt schon in der ersten geschilderten Farbübung. Sie wird mit künstlerischem Sinn beurteilt.

Das Kind soll also nicht mehr einfach "drauflos werken", wie es das im frühesten Alter tat. Da konnte es frei schalten und walten mit Sand, Bunstift, mit Tönen und Worterfindungen. Originelle, ganz eigene Kunstwerke entstanden vor der Schulzeit, unbeeinflußt von den Erwachsenen. Die Genialität, die dabei oft zutage trat, sprach viel Wesentliches über das Kind aus. Diese spontane Künstlerschaft klingt so wieso allmählich ab, auch wenn die ersten Schuljahre noch etwas von ihr überglänzt sind.

Das Gegenteil von künstlerischer Betätigung wollen wir ebenso vermeiden. Das ist das Nachahmen von Modischem. Es tritt später ein als das freie "Draufloswerken". Wenn wir nichts dagegensetzen, klingt es aber nicht ab, sondern verstärkt sich von Jahr zu Jahr. Gemeint ist damit das Imitieren von degenerierten künstlichen Äußerungen wie Comics, Schlagern, Discobewegungen u.ä., die den Menschen durch Zynismus herabsetzen. Dies geschieht heute schon so früh, daß viele Kinder von diesem Imitierten, sei es im Zeichnen, Singen oder Bewegen so besetzt sind, daß dadurch die Lernmotivationen weggeschoben oder zugedeckt werden. Langsam müssen sie für das wirklich erhebende Schöne wieder aufgeschlossen werden.

So kommt es ganz darauf an, im Kind das rechte Geföhls-

urteil für seine Werke und die anderer Menschen früh zu erwecken. Dann erwacht allmählich die Freude an allgemeinen Kunstwerken, aber auch an allem Schönen in der Natur und in der Technik. In der Oberstufe ist das Kind dann reif dafür, Kunstwerke vergleichend zu betrachten, Stilrichtungen zu unterscheiden. Bis dies möglich wird, übt das Kind und eignet sich viel Können, viel künstlerische Fertigkeiten an. Monatsfeiern ansehen, Malereien im Treppenhaus bewundern, Eurythmieaufführungen, Konzerte und Klassenspiele miterleben; alles geschieht mit Sachkenntnis zur weiteren Ausbildung des inneren Künstlers. Alle angeschauten Künste wurden selbst schon ausgeübt, erfahren. Das Gefühlsurteil dem Aufgenommenen gegenüber vollzieht sich immer auf der Grundlage des eigenen Könnens, der eigenen Erfahrung. So kann ein Urteil niemals ganz kalt und abweisend ausfallen, auch wenn es kritisch ist, denn man ist ja selbst im Prozeß drin, man weiß, wie schwer alles ist, wie es zustande kam. Man kann sich hineinversetzen, man bezieht sich ein.

So haben wir hier den Übergang ins soziale Feld. Menschenverständnis erwächst aus künstlerischem Urteil, aus künstlerischer Erfahrung. In keinem anderen Gebiet ist die Sachkenntnis so eng mit dem eigenen Wesen verknüpft wie in der Kunst. Man muß sie selbst tun, sich einverleiben und nicht nur kühl darüber nachdenken.

Keineswegs ist ein Ziel künstlerischer Erziehung ein nur ästhetisches Beurteilen, ein Mitreden-Können im Konzert oder im Museum. Es muß viel weiter gehen. Wir wollen mit der künstlerischen Sachkenntnis, dem künstlerischem Spürsinn hinter die Kunstwerke bis zu den Menschen hin dringen, die sie geschaffen haben. Bei einem "echten" Kunstwerk scheint die Künstlerpersönlichkeit durch und lehrt uns durch ihr Werk ein Stück Welterfahrung. Geschult wird in der Kunst im eminentesten Sinn das Wahrnehmen von Persönlichkeiten, die Du-Erfahrung, der Ich-Wahrnehmungssinn. (Betrügen wir die Kinder nicht durch "unmenschli-

che" Kunstwerke, die nur aus einem Apparat kommen?)

Die einzelnen künstlerischen Fächer, die sich im Laufe der Schuljahre immer deutlicher von den anderen Fachgebieten abheben, sollen hier nicht besprochen werden.

Nur eines, das alles Lernen durchzieht, sei zum Schluß noch deutlicher ins Blickfeld gerückt: *das Spielen*.

Es wird so unendlich viel gespielt in der Waldorfschule!

Aber es wird nicht spielerisch gelernt! Dagegen muß man sich immer wieder scharf aussprechen, wie es auch Rudolf Steiner in vielen pädagogischen Ausführungen getan hat. So ernst wir das erste Strichmännchen eines Dreijährigen oder die Darstellung des "Don Carlos" eines Zwölfklässlers nehmen, so ernst – freudig ernst – ist jegliches Tun auf methodisch-künstlerischem Wege durch die Schulzeit.

Das Kind in der ersten Klasse spielt den Bären, die Maus, die Blume, und lernt dadurch weit mehr vom inneren und äußeren Wesen dieser Dinge kennen, als wenn es nur von ihnen gehört oder gelesen hätte. Es macht seine Phantasie rege und wird genötigt, unentwegt vom Erleben, vom Begreifen ins Tun überzugehen.

In der fünften Klasse spielt das Kind auch, z.B. einen Kanon auf der Flöte. Eine ernste soziale Angelegenheit! Ziehen wir den Vergleich zum Hören des Kanons auf dem Tonband, so wird dies Spielen sofort ein großes Gewicht bekommen. Wie spielt der junge Mensch in der neunten Klasse? Er hat Ton zum Plastizieren oder den Kohlestift zum Zeichnen in der Hand. Die Formen, die nun entstehen, sollen materialgerecht, ausgewogen und ganz "echt" im Sinne eines besonderen individuellen und zugleich themengerechten Ausdrucks sein. Auch der Erwachsene spielt. Er läßt seinen künstlerischen Sinn im Anschauen von Menschen walten. Wenn er Lehrer wird, bildet er durch viel künstlerisches Tun auf den verschiedensten Gebieten sein anschauendes Urteilen, sein künstlerisches Urteil so aus, daß er seine Schüler "lesen" lehrt. Ein solches Lesen schaut das andere Wesen in freier, vorurteilsfreier Weise an und sieht ein hohes, individuelles

Kunstwerk in ihm. Daher braucht der Lehrer eine besondere künstlerische Ausbildung.

Mut müssen wir zum künstlerischen Weg entwickeln, zum ernstesten Spiel. Wenn in keiner Phase spielerisch oder nur träumerisch gearbeitet wird, wenn das Spielen wirkliches Schaffen ist, so entwickelt sich Eigeninitiative und Denkvermögen. Lassen wir das Erleben, die Herzkkräfte nur frei sich entfalten in freudigem, schöpferischen Tun!

In diesem Sinne hat uns Schiller schon den Weg gebahnt:

„Denn der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

(Über die ästhetische Erziehung des Menschen,
15. Brief von Friedrich Schiller)

Können wir das Spielen in dieser Größe auffassen, wie Schiller es tat, so wird es ein unerläßlicher und gewichtiger Bestandteil durch das ganze menschliche Leben. Die Kinder werden die Liebe zum eigenen Tun und das Interesse an der Welt auf diesem Wege entfalten.

Rosemaria Bock

Die Schulung sozialer Fähigkeiten

I. Eine Sache zu wissen und eine Sache zu können – das ist zweierlei. Überall, wo es um Können geht, muß dies besonders bedacht werden. Dies gilt in hohem Maß auch für die Sozialkunde.

Die im Bereich des Sozialen, d.h., des menschlichen Miteinander ganz allgemein, entwickelten Strukturen zu kennen, ist eine Seite der Sozialkunde: Der Schüler wird kundig gemacht mit Bezug auf das, was früher hier und andernorts gewesen, geworden, festgelegt worden ist. Es ist ein Vorgang, bei dem man die Vergangenheit kennen lernt und durch den man die aus der Vergangenheit in die Gegenwart hereinragenden Elemente zu erkennen lernt. Es ist ungemein wichtig, in diesem Sinne kundig zu werden. Das erworbene Wissen deckt den Bereich der Sozialkunde aber nur teilweise ab.

Um im Sozialbereich auch handlungsfähig zu sein, muß beim Menschen zum Wissen das Können hinzukommen.

Wie lernt man das? Wie erwirbt man sich soziale Fähigkeiten? Welchen Weg beschreitet die Waldorfschulpädagogik?

II. Die menschliche Umgebung, in der der junge Mensch steht, ist in der Schule zunächst seine Klasse. Gemeinsam mit seinen Klassenkameraden nimmt der Schüler am Unterricht teil, nimmt die Unterrichtsinhalte auf, die die Lehrer ihm vermitteln und wächst in der Verarbeitung der Lehrstoffe heran gemäß seiner Begabung und seinem Fleiß.

Daß dieser Werdeprozeß von der Waldorfschulpädagogik als ein allgemein menschlicher Prozeß betrachtet wird, kommt zum Beispiel darin zum Ausdruck, daß es in der Waldorfschule kein Sitzenbleiben aus Gründen des Wissens oder besser Nichtwissens gibt. Wo Nicht-wissen oder Nicht-Genug-Wissen das Kriterium für Versetzung oder Nichtversetzung ist, bewirkt es einen Ausleseprozeß. Ein solcher ist notwendig bei jeder Ausbildung, insbesondere bei jeder Berufsausbildung, er ist aber schädlich bei der Persönlichkeitsbildung, besonders in der Volksschulzeit, weil das Wissen zur bestimmenden Wertgröße gemacht wird, neben der andere Qualitäten zumindest als nachgeordnet betrachtet werden. Sowohl für den intellektuell Begabten als auch den intellektuell Schwachen ist es wichtig, in der Klassengemeinschaft zu bleiben. Im Kennenlernen der sich herausbildenden Andersartigkeit des Anderen verliert die Vorstellung von der Wichtigkeit der eigenen Fähigkeiten etwas an Absolutheit und die Vorstellung vom Menschenwesen wird auf eine breitere Basis gestellt.

Wichtig ist das Zusammenbleiben der Klassengemeinschaft auch deswegen, weil die Einzelnen zu verschiedenen Zeiten Entwicklungsschübe (physischer wie psychischer Art) durchmachen. Solche Veränderungen werden von den Schülern gegenseitig sehr wohl wahrgenommen, werden aber auch nicht überbewertet, was für den Betreffenden ein großer Schutz sein kann.

Daß unter diesem Gesichtspunkt auch das gemeinsame Heranwachsen von Kindern beiderlei Geschlechts wichtig ist, soll nur erwähnt werden. 1919, als die erste Waldorfschule gegründet wurde, war Koedukation ja noch keineswegs selbstverständlich im Schulwesen. Daß das heute im allgemeinen anders gesehen wird, geht sicher mit auf die Praxis der Waldorfschulen zurück und auf die guten Erfahrungen, die man damit gemacht hat.

Konfessionen ist ebenfalls weder neu noch eine Besonderheit der Waldorfschulen, aber auch dies ist wichtig. Schwieriger ist die Gemeinsamkeit von Kindern aus verschiedenen Kulturkreisen, wie sie durch Gastarbeiterkinder, Adoptionskinder (Afrika, Südamerika) oder durch Kinder politischer Flüchtlinge etwa aus Südostasien (Vietnam, Kambodscha) eintritt. Und doch kommt es hierdurch zu erweiterten Erfahrungen gerade auch auf sozialkundlichem Felde.

III. Während das gemeinsame Heranwachsen in der Klassengemeinschaft im wesentlichen eine Lebenserfahrung ist, über die man sich in der Regel erst sehr viel später tiefere Gedanken macht, beginnen doch allmählich kleinere Pflichten die Schüler in eigene Aktivitäten hineinzuführen: die Kinder lernen die soziale Gemeinschaft nun auch dadurch kennen, daß sie etwas für sie tun: Blumenamt, Tafelamt, Kehrdienst etwa machen den Anfang, Hilfestellung im Turnen, gegenseitiges Helfen in Handarbeit, Handwerk und Gartenbau, beim Schwimmen, Musizieren und bei vielen anderen Anlässen schließen sich an. Die Lehrer, hauptsächlich die Klassenlehrer, werden im Schulalltag viele Gelegenheiten haben, die Kinder in diesem Sinne zu aktivieren, und sie tun es auch, glücklicherweise meist, ohne bewußt den sozialkundlichen Aspekt im Auge zu haben. Das ist deshalb glücklich, weil Aufträge und Pflichten dann aus Notwendigkeit heraus geboren werden, also aus dem **Leben** heraus, nicht aus beschäftigungstherapeutischen Gesichtspunkten (oder gar als Strafe).

Da wird zum Beispiel ein Schüler damit betraut, einen neu in die Klassengemeinschaft Eingetretenen in der Schule so lange zu begleiten, bis der sich auskennt und weiß, wo das Büro ist, wo der Eßraum usw., daß er ihm Raum-, Stunden- und Epochenpläne gibt, daß er ihn den Fachlehrern vorstellt, daß er ihm vielleicht hilft, Anschlußlücken im Stoff zu schließen, kurz, daß er sich einige Zeit um einen Anderen kümmert und nicht nur um sich selbst.

Sicher wird jeder gute Pädagoge an jeder Schule so handeln. Für das Hereinwachsen eines neuen Schülers in eine durch Jahre so gewachsene Klassengemeinschaft ist es aber von besonderer Bedeutung.

Eine Gelegenheit für soziales Engagement ergibt sich auch jedes Jahr bei der Weihnachtsfeier. Da tut der Lehrer gut daran, wenn er sich von Jahr zu Jahr mehr auf die Kinder abstützt. Zunächst werden es mehr Äußerlichkeiten sein wie mitzubringende Kerzenhalter, Kerzen oder Tannenzweige, Aufbau und Aufräumen, bei denen die Kinder aktiv werden, später tragen sie durch Bilder oder Musikstücke zum Gelingen des Festes bei oder durch originelle, individuelle Beiträge verschiedenster Art.

An weiteren Anlässen, sich im sozialen Bereich zu betätigen, seien nur genannt: Papieramt auf dem Hof, Mit-nach-Hause-Nehmen von Klassenkameraden, die weit weg wohnen, über Mittag bei Nachmittagsveranstaltungen oder Schüler-einladungen. Kindereinladungen, Klassenausflüge im Sommer oder Schlittenfahrten im Winter.

IV. Wären solche Anlässe aus dem Schulalltag die einzigen Gelegenheiten, soziales Verhalten zu üben und zu erüben, dann hätte diese Praxis allerdings leicht etwas Saures, Härenes, Langweiliges, und nachhaltiger Erfolg wäre ihr wohl kaum beschieden. Das wird anders durch Hereinnahme des künstlerischen Elementes im Rollenspiel: kleine Szenen, die im muttersprachlichen wie im fremdsprachlichen Unterricht von früh auf in den Waldorfschulen ihren festen Platz haben. So mancher Pädagoge, der ausschließlich auf Wissensvermittlung hin orientiert ist, hält solche "Spielchen" für Kindereien, die in die Schule nicht gehören. Er irrt, in mehrfacher Hinsicht. Betrachtet man das im Vordergrund stehende Lernen zum Beispiel eines Textes, so ist es selbstverständlich, daß Kinder so etwas gerne tun: Freude aber beflügelt das Lernen. Außerdem wird das Lernen durch die

Bewegungen, die man machen muß unterstützt, durch das Hin- und Hergehen zum Beispiel, besonders durch typisches: Eine Maus darzustellen erfordert andere Bewegungen als die Darstellung eines Hundes oder eines Bären, ein altes Mütterchen verlangt vom Darsteller eine andere Haltung und andere Gesten als ein junger Springinsfeld. Schlüpft ein Kind in eine solche Rolle hinein, lernt es mit Freude.

Betrachten wir aber die Wirkung solchen pädagogischen Tuns auf die sozialkundliche Bildung, so sehen wir, daß sie gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, obwohl sie gar nicht das Wichtigste bei einer szenischen Darstellung ist. Die soziale Grundtugend, den Anderen, seine Meinung und sein Handeln zu verstehen, kann schwerlich besser angelegt werden als dadurch, daß man lernt, "sich in seine Lage zu versetzen". Beim Rollenspiel vollzieht sich dies, und eben auch hier mit Freude und Begeisterung, nicht als saure Pflichtübung, und zu einer Zeit, in der Profilierungssucht, Ehrgeiz, Gesichtsverlustängste und allerlei Egoismen dem sozialen Handeln noch nicht so entscheidend im Wege stehen, wie es später meist der Fall ist.

V. Ein wichtiges sozialbildendes Element findet sich auch in bestimmten Fächern: Das Eintauchen in die Fremdsprachen gleich zu Beginn des ersten Schuljahres — in allen Waldorfschulen selbstverständlich — hat eine ungemein sozialkundlich bildende Wirkung. Die ersten Schritte in lebenden Fremdsprachen werden vom Kinde, das noch nicht nach abstrakten Regeln lernen kann, in naiv nachahmender Weise getan. Das englisch, französisch oder russisch mitsingende, mitsprechende Kind schlüpft einfach in die andere Sprache hinein wie in ein neues Kleid. Das heißt konkret: es verbindet sich mit dem Werk eines anderen Volksgeistes. Dadurch wird die innere Voraussetzung geschaffen für späteres echtes Menschenverständnis über Völkergrenzen hinweg. Werden kleine Szenen in der anderen Sprache eingeübt, dann erweitert sich der Kreis derer, in "deren Lage man sich ver-

setzt“ um typische Gestalten anderer Volkscharaktere: Ein englischer Lord, ein französischer Philosoph, eine russische Mamuschka werden lebendig in ihrer unverwechselbaren Eigenartigkeit, werden zu Bekannten und zu Freunden, ohne daß eine Forderung nach Toleranz nötig ist. Verglichen mit dem prallen Leben einer gespielten Szene wirken verbale Postulate nach Toleranz, Menschenliebe und Völkerverständigung sogar seltsam hölzern und blutleer, jedenfalls nicht impulsierend.

Auch im Fach Musik spielt das soziale Miteinander eine ganz große Rolle. Es ist aber kein waldorfspezifisches Fach und daher genügt hier die Erwähnung.

Ein Fach, das es nur an den Waldorfschulen gibt, steht dagegen mit der Eurythmie vor uns. Von der ersten Klasse an – wenn wir vom Kindergarten absehen, den nicht alle Kinder besuchen – nehmen alle Kinder am Eurythmieunterricht teil. Von der ersten Stunde an lernen sie, in einem Kreis zu stehen: rechts und links von einem steht je einer, der „der Nächste“ ist. Auch diese Nächsten haben wieder Nächste, und so kann man die Reihe weiterverfolgen, bis man beim „Gegenüber“ angelangt ist, der zwar ein Gegenüber, aber kein Gegner ist. Sich so zu seinem Nächsten, zu seinem Gegenüber zu stellen, daß ein Kreis gebildet wird: das ist etwas, das man erst einmal üben muß – und niemand sollte über eine so elementare Übung lächelnd hinweggehen, der sie nicht selbst erst probiert hat. Welches Wahrnehmen seiner Mitmenschen, welches Zurücknehmen seiner selbst ist nicht erforderlich beim „Aufstellen im Kreis“! Erst recht dann, wenn man sich im Kreis bewegt, und zwar so, daß der Kreis als Form erhalten bleibt. Der Kreis dreht sich, er dehnt sich aus, er zieht sich zusammen, indem jeder Einzelne an seiner Stelle sich nach links oder rechts bewegt, indem er nach außen oder nach innen geht. Man kann sich leicht vorstellen, daß die Anforderungen, die an jeden Einzelnen gestellt werden, weiter gesteigert werden können durch Varia-

tionen: vielleicht geht jeder Zweite einen Schritt nach innen, der andere Teil geht nach außen einen Schritt, die beiden so entstandenen Kreise tun nach links bzw. nach rechts je einen Schritt, dann bildet sich durch entsprechendes Wieder-nach-außen- bzw. Wieder-nach-innen-Schreiten der alte Ausgangskreis wieder – aber mit ganz anderen „Nachbarschaften“. Oder Teile des Kreises setzen sich abwechselnd in Bewegung, vielleicht zeitlich versetzt, so daß Kanon-Bildungen sichtbar werden, vielleicht mit entgegengesetzter Blickrichtung, so daß der eine etwas vorwärts, der nächste es rückwärts schreitend vollzieht, – immer wird das Ganze, die von allen gebildete Form nur entstehen, wenn jeder sich in harmonischer Weise in entsprechender Übereinstimmung mit seinen Nächsten und seinen Gegenübern bewegt. Dabei ist selbstverständlich wichtig, daß immer neue Variationen ausgedacht und vollzogen werden, damit das übende Element, die immer neue Geistesgegenwart, das stets neue Entstehen der eigentliche Gegenstand der Tätigkeit ist.

Eine Bewegung im Sinne gedrillter Formationstänze, ein-exerzierter Paraden mit Kolonnen oder Marschsäulen ist natürlich etwas ganz anderes. Hier kommt es auf perfekte Formgebung an, die so lange geübt werden muß, bis sie „sitzt“, und zwar, wie man sagt, „traumhaft sicher“. Bei solchem Einstudieren hat man das Stadium einfühlsamen sozialen Empfindens längst hinter sich gelassen, man ist, wie der Ausdruck sagt, mit seinem wachen Bewußtsein so wenig dabei wie im Traum. Dabei ist es gleichgültig, ob es sich um ein Wachbataillon oder eine Tanzgarde von Funken-Mariechen handelt.

Diese wenigen Beispiele eurythmischer Übungen mögen genügen, um darzulegen, wie hier in einer äußerlich ganz unscheinbaren Weise eminent sozialkundlich gebildet wird. Da Eurythmie für alle Schüler von der ersten bis zur zwölften Klasse obligatorisches Unterrichtsfach ist, kann das Üben den verschiedenen Entwicklungsstufen angepaßt werden.

Dies ist ganz besonders wichtig für die Zeit der Pubertät. Daß Eurythmie an den Waldorfschulen gemacht wird, hat natürlich auch andere Gründe. Vom künstlerischen, vom ästhetischen Gesichtspunkt aus könnte man in den Klassen 8 oder 9 die Eurythmiestunden vielleicht streichen – vom sozialkundlichen Aspekt auf gar keinen Fall. Gerade im Zeitpunkt des sich – berechtigterweise – ausbildenden Egoismus kommt es darauf an, daß das Miteinander geübt wird, daß der sich jetzt gern verschließende, oft zum In-sich-Hineinbrüten neigende Junge, das sich leicht allzu selbstbewußt gebende Mädchen in ein soziales Übungsfeld aktiv hineingestellt werden, in dem sie aus der Sache heraus und um der Sache willen im Bereich zwischen stiller Zurückhaltung und aktiver Gruppenführung harmonisch sich betätigen. Neben der Eurythmie haben die Waldorfschulen noch andere Fächer, die es sonst an Schulen gewöhnlich nicht gibt. Da ist zu nennen das Fach Gesundheitslehre, das in der zehnten Klasse erteilt wird. Es werden Fragen der Gesundheit und der Krankheit, der Hygiene und der Ernährung angesprochen, die Wirkung von Genußmitteln und Rauschgiften, die Wirksamkeit von Heilmitteln und überhaupt das Wesen der Heilung. Auch die Elemente der Ersten Hilfe bei Unglücksfällen und eine erste Vervandslehre werden besprochen und geübt. Das Wesentliche ist dabei nicht die Bescheinigung über die Teilnahme an einem Erste-Hilfe-Kurs, die der Schüler erhält und bei der Führerscheinprüfung dann vorlegen kann, sondern das Wesentliche ist, daß der Schüler auf Hilfsbedürftigkeit und Hilfeleistung aufmerksam gemacht wird, daß er in die Lage versetzt wird, zu helfen – wenn auch nur anfänglich – und daß er zur Hilfeleistung angeregt wird.

Für die Bildung sozialer Fähigkeiten ist besonders auch das Feldmessen zu nennen, ebenfalls ein Fach der zehnten Klassen. Die Zusammenarbeit von drei oder vier Schülern in einer Meßgruppe während einer Woche, an verschiedenen

Meßaufgaben, bei wechselndem Wetter – das gibt Reibereien und Auseinandersetzungen, das schult und bildet. Da gibt es Ärger mit den Anderen, es gibt subjektive und objektive Meinungsverschiedenheiten, die ausgetragen werden müssen. Aber letzten Endes schweißt die Arbeit die Gruppe zu einer echten Arbeitsgemeinschaft zusammen. Die Meßergebnisse der einzelnen Meßgruppen fließen dann zusammen für die Gesamtkarte der Klasse. Erneut entsteht die Notwendigkeit des Zusammenkommens, des "sich Zusammenraufens". Ist die Strecke $\overline{P_{11}P_{12}}$ 360,24 oder 365,24 m lang? Zwei Gruppen haben sie unterschiedlich lang vermessen. Beide Gruppen haben sich redlich um exaktes Messen bemüht, – und doch kann nur eines der beiden Ergebnisse richtig sein. Welcher Gruppe ist der 5-m-Fehler unterlaufen? Rechthaberische Hinweise auf die eigene Unfehlbarkeit führen nicht weiter – das kann man hier erleben. Sachlichkeit ist Trumpf; sie erleichtert es aber auch, über eigene Fehler hinwegzukommen.

Entsprechendes gilt für alle Praktika, die im Schulzusammenhang durchgeführt werden: Land- und /oder Forstpraktikum, Industrie- oder Baupraktikum, vor allem aber gilt es für die Sozialpraktika (durchgeführt in Kliniken, Altersheimen, Kindergärten oder Heilpädagogischen Heimen). Hier, wo die Hilfe nicht nur Erleichterung oder Entlastung bringt, sondern wo sie dringend notwendig ist, da der Andere ohne sie nicht existieren kann, wird das Praktikum zu einem tiefen Erlebnis von oft lebensbestimmendem Charakter.

Auch in der zwölften Klasse bedeutet ein solches Sozialpraktikum ein großes zeitliches Opfer. Man kann aber eben-
sogut auch sagen, daß man ein großes Opfer bringt, wenn man ein solches Praktikum nicht durchführt. In unserer Zeit werden Alte, Kranke, ganz besonders aber Behinderte aller Art mehr und mehr aus dem familiären Zusammenhang gelöst und in Heimen und Kliniken isoliert. Ihr Schicksal ist

dem Normalbürger entzogen. Ihm eine Wahrnehmungsmöglichkeit zu schaffen heißt, sein Weltbild zu erweitern; ihm eine Einsatzmöglichkeit zu schaffen heißt, ihm selbst eine Wesenserweiterung zu ermöglichen.

In die zwölfte Klasse — ganz oder teilweise auch noch in die elfte Klasse — fällt auch das Abschlußspiel der Klasse, wenn sie eines einstudiert. Was in der Betrachtung der Unterstufe über das "Rollenspiel" gesagt wurde, gilt hier gleichsam in höherer Oktav. Der Schauspieler taucht nicht nur in die Andersartigkeit eines Anderen ein, sondern nun auch in dessen Schicksal. Es ist, als springe der Schüler in seiner eigenen Biographie für kurze Zeit um Jahre in die Zukunft, um Erlebnisse zu haben und Erfahrungen zu machen, die ihm dann im eigenen Leben Festigkeit und Sicherheit geben — auch wenn das oberflächlich gar nicht sichtbar wird.

VI. Betrachten wir vom Gesichtspunkt der tätigen Sozialkunde nun ein wenig die Oberstufe. Wenn mit der Pubertät der Egoismus stärker wird — naturgemäß und berechtigterweise — läßt das soziale Handeln meist wieder sehr nach: Tafelwischen, Kehren, Lüften, Blumengießen — all das unterbleibt und die Lehrer müssen nicht wenig Energie investieren, um die Ordnung aufrecht zu erhalten. Wichtig ist, daß das soziale, altruistische Handeln früh angelegt und geübt wurde. Dann hat der Mensch, wenn er über die Umbruchsphase der Pubertät hinaus ist und allmählich beginnt, sein Handeln von der Vernunft her zu regeln, eine entscheidende Lebenshilfe, auf die er zurückgreifen kann.

In der Oberstufe kommen nun weitere Aufgaben hinzu: Pausenaufsichten, Verkehrslotsendienst, Hilfen verschiedenster Art bei großen Tagungen, falls diese in der Schule stattfinden (Küche, Haus, Hof, Parkplätze), also Aufgaben, die sich mehr auf das Schulganze beziehen.

19 Die neunten Klassen übernehmen — an unserer Schule; an

anderen Schulen mag es anders sein — die Patenschaften der neuen ersten Klassen. Das ist mit gewissen Pflichten verbunden: Bei Veranstaltungen der ganzen Schule begleiten einige Schüler die Patenklasse in die Veranstaltung und hinterher wieder in die Klasse. In den Pausen sind die "Großen" oft Anlaufstation für die "Kleinen", bei Elternnachmittagen betreuen einige der Großen die Kleinen nach den Darbietungen, wenn sie sich noch etwas austoben müssen, während die Eltern und Lehrer abschließende Gespräche führen. Nicht zuletzt bereiten die Großen auch die Weihnachtsfeier vor, die ganz oder teilweise von beiden Klassen gemeinsam gefeiert wird und entsprechend gestaltet sein muß. Vielleicht wird auch im Herbst oder im Frühsommer ein gemeinsamer Ausflug mit der Patenklasse unternommen: das ist dann eine Gelegenheit für verantwortliches Handeln, etwa beim Überqueren belebter Straßen, beim Baden, beim Feuer oder beim Wandern an Abstürzen.

In den Bereich neuer, erweiterter Pflichten gehören auch Veranstaltungen der Schule wie Sommerfest und Geschenkmärkte: Es wird ein Spielstand aufgebaut und stundenweise besetzt, oder es wird ein Café eingerichtet und betrieben. Mehr in den Bereich der obersten Klassen fällt die Verantwortung für den "Oberstufenraum", die Veranstaltung von "Bunten Abenden" bei Exkursionen (Feldmessen, Musikfreizeit, Praktika), die Mitgestaltung des Balles zu Fasching und der sogenannten "Oberstufentage" (Projekttag). Auch die verantwortliche Herausgabe einer Schülerzeitschrift oder wenigstens die Herausgabe der "Tanzstundenzeitung" zum Abschlußball der Tanzstunde ist zu nennen, wenn dies auch immer nur einige Schüler betrifft. Mit den genannten Beispielen möge die Aufzählung einmal beendet werden, was natürlich nicht heißt, daß die Liste vollständig ist. Je nach der Schule und ihren Gegebenheiten, je nach den Einfällen von Schülern, Lehrern und Eltern entfalten sich weitere Aktivitäten; manche schläft auch wieder ein, manches kommt von Zeit zu Zeit wieder — wie in Wellen.

Festsaal, Zwischenbau und Lauerbau





Richten wir den Blick nun einmal auf eine solche Aktivität etwas genauer, betrachten wir die "Biographie" einer solchen Unternehmung. Als Beispiel diene etwa der Geschenkmarkt Ende November. Es hat sich an unserer Schule eingebürgert, daß jede Oberstufenklasse ein Café oder etwas ähnliches "macht".

Gut – das sagt sich so leicht, auch in der Konferenz beispielsweise. Aber wie geht das nun vor sich?

Zunächst einmal muß für die entsprechende Klasse ein Lehrer da sein, der die Sache in die Hand nimmt. Was heißt das? Er muß sich mit der Klasse über die bevorstehende Unternehmung verständigen. Zunächst muß im Gespräch mit den Schülern das "Thema" des Cafés gefunden werden. Schon dies ist ein Prozeß, der sich sehr rasch vollziehen kann, der aber auch langwierig und quälend ablaufen kann. Der Lehrer darf hier, wenn es richtig laufen soll – Oberstufe! – nicht die Schüler mit einer oder gar mit seiner Vorstellung überfahren. Aus der Klasse sollten die Vorschläge kommen. Dann wird man auswählen müssen, wobei der Lehrer wohl meist die größte Erfahrung einbringen wird und Gesichtspunkte vortragen kann, die objektiv einer bestimmten Thematisierung entgegenstehen. Er kennt vielleicht schon die Themen anderer Klassen und kann so rechtzeitig vermeiden helfen, daß neben einer "Holländischen Käsestube" noch eine "Schweizer Raclettestube" aufgebaut wird. Oder er kennt den Trend der letzten Jahre, den man nicht vernachlässigen sollte (z.B.: Überangebot an Kuchen steht einer verstärkten Nachfrage nach Salaten gegenüber oder umgekehrt), oder er kann vorsichtig einen Themenvorschlag modifizieren, wenn dies mit Rücksicht auf den Geschmack geboten erscheint, wenn das Thema absolut nicht paßt zu dem zur Verfügung stehenden Raum oder seiner Lage ("Ratskeller" auf dem Dachboden?) oder wenn die notwendigen Dekorationen den Rahmen sprengen würden. All das sind ja objektive Gegebenheiten, die bedacht werden müssen und die im allgemeinen von den Schülern auch akzeptiert werden.

Zwischen erstem Ansprechen und der Entscheidung vergehen sicher wenigstens einige Tage und manches Extrage spräch auf dem Hof oder im Flur wird geführt werden müssen. Schließlich aber ist das Thema gefunden: Es soll beispielsweise ein Maronistand betrieben werden. Also gut. Erste Konsequenz: Da nicht in einem Klassenraum unterzubringen, muß ein neuer, möglichst günstiger Standort gefunden werden. Nun wird zusammengetragen, was man alles braucht: natürlich Maroni. Aber woher –? Zwei Schüler übernehmen es, Lieferanten und Preise zu erkunden. Schon entsteht die nächste Frage: Wieviele Maroni werden wir brauchen? Man wird es zu überschlagen haben: Markt zwischen 14 und 18 Uhr. Angenommen, alle 5 Minuten verkauft man eine Tüte mit 100 Gramm, dann ergibt das $0,1 \times 12 \times 4 = 4,8$ Kilogramm. Man weiß nicht, ob man richtig liegt mit dieser Überlegung – man versucht es mal mit 5 kg und nimmt sich vor, Erfahrungen für's nächste Jahr zu sammeln und genau den Geschäftsverlauf zu beobachten. Soll man die Maroni nur zu 100 g abgeben oder zu 100 g und 50 g? Entsprechend müssen Tüten gekauft werden – oder kennt jemand einen möglichen Spender?

Und woher bekommen wir eigentlich einen Rost? Einer kennt ein Kinderheim, das einen hat. Er will fragen. Am nächsten Tag berichtet er beglückt von der Zusage. Noch muß geklärt werden, wie und wann der Rost gebracht werden kann. Ein Vater hat einen Lkw und übernimmt das. Woher bekommen wir Holzkohlen? Man beschließt, den Händler und den Rostverleiher unabhängig zu fragen. Auch die Kohlen müssen geholt werden; ob das der Vater mit dem Lkw gleich miterledigen kann? Freudige Rückantwort: er kann und er wird, aber nur am Freitag nachmittag, und er bietet an, auch gleich die Maroni mitzubringen (Extrarabatt wird ausgehandelt wegen gleichzeitigem Kohlekauf). Toll! Aber dann müssen Maroni und Kohlen bis Samstag unter Verschuß gehalten werden. Ob wir das in der Klasse...? Und übrigens: wie macht man das eigentlich mit dem Rö-

sten? Soll man die Maroni vorher einschneiden? Vorrösten? Wie lange vor Eröffnung muß man das Feuer anmachen, um rechtzeitig genügend Glut zu haben? Fragen über Fragen. Klar, daß das alles planerische Feinarbeit ist, die man erfahrungsgemäß nicht mehr von allen bedenken und erledigen lassen kann. Viele Schüler übernehmen Teilaufgaben, so differenziert sich die Klasse. Erst recht dann, wenn es an die Einteilung geht: Wer röstet von 13 bis 14 Uhr, wer von 14 bis 15 Uhr, ... wer baut wieder ab? Wann wird der Rost zurückgefahren? Wer sorgt für eine nette Dekoration? (Nicht ganz einfach im Freien). Sollen sich die Röster irgendwie verkleiden? Oder nur französische Baskenmützen aufsetzen? Weitere Ideen werden beige-steuert – und vielleicht auch wieder verworfen (Sollen die Tüten gestaltet werden? Aufdruck (Kartoffelstempel)? Offeriert man auch Getränke? Baut man eine Stehtheke?. Wir brauchen noch eine Kasse – was soll eine Tüte eigentlich kosten? Kalkulation! Wer übernimmt das?

Nun ist der Tag da: Alle, die sich engagiert haben, tun verantwortungsbewußt ihren freiwilligen Dienst. Ihr Eifer hat Eltern und oft genug andere Erwachsene angesteckt – vielleicht erscheint sogar der Maronilieferant und sieht sich an, was diese jungen Unternehmer da auf die Beine gestellt haben. – Man macht seine Erfahrungen: mit der eigenen Planung, mit der "Kundschaft", mit den Kameraden. Schließlich ist der Geschenkmarkt wieder zu Ende: Aufräumen, zusammenpacken, abrechnen, ausklingen lassen. Müde, vielleicht ein wenig stolz, auf alle Fälle aber um wesentliche Lebenserfahrungen bereichert sitzen sie am nächsten Montag wieder in den Schulbänken; die Schüler sind andere geworden.

Was ist eigentlich geschehen?

Ohne viel theoretisches Reden haben die Schüler den Vorgang kennen gelernt, der sich abspielt, wenn etwas "auf die Beine" gestellt wird, wenn also eine "Idee" verwirklicht

wird. Nach dem Ringen um die Form folgen Vorüberlegungen und Planung; schrittweise konkretisiert sich das Vorhaben, wobei Vorüberlegungen und Planungen in manchen Punkten korrigiert und verbessert werden müssen. Es folgen mit Einkauf und Zeiteinteilung (rechts-)verbindliche Vorgänge, schließlich kommt es zum Vollzug, den nun jeder wahrnehmen kann, zur Tat. Sie ist in diesem Falle ein Verkaufsangebot, das auf ein Bedürfnis trifft, – oder auch nicht, und es kommt zum Verkauf. Mit der Tat stellt man sich der "Außenwelt", den am bisherigen Vorgang nicht Beteiligten und muß nun sehen, wie der "Kunde" reagiert. Schließlich ist der Geschenkmarkt zu Ende, der Vorgang aber noch nicht. Mit dem Aufräumen, mit der Abrechnung erst rundet sich das Geschehen ganz ab, im abschließenden Gespräch ("Manöverkritik") formen sich die Erfahrungen, die im nächsten Jahr die Planungen erleichtern oder die an andere weitergegeben werden können. Die Schüler haben erfahren, wie sie sich in diesem Vorgang verhalten und bewährt haben: sie selbst und andere. Sie haben erfahren, daß vorausgedacht werden muß, daß sogenanntes "spontanes Handeln" zwar notwendig ist, aber nur für unvorhergesehene Zwischenfälle, daß man die ganze Angelegenheit nicht spontan erledigen kann. Sie haben erfahren, daß ihre Unternehmung sich in einen Gesamtrahmen hineinstellen mußte, in dem es einen Teil bildete, und daß man sich auf das Funktionieren verlassen können mußte. Sie haben auch erfahren, was Arbeitsteilung ist und was Zusammenarbeit ist. Zusammenarbeit um der Sache willen wurde geleistet, und da haben Schüler und Lehrer und oft genug Eltern an einem Strang gezogen. Die Schüler lernen sich auch gegenseitig neu kennen. Sie entdecken an einem Mitschüler ein bisher gar nicht bemerktes Organisationstalent, an einem anderen bewundern sie sein Verkaufsgeschick, wieder einer fällt durch seinen unermüdlichen Einsatz auf, und vielleicht verliert der eine oder andere auch etwas an "Image", weil er unzuverlässig war und seine übernommenen Verpflichtung-

gen nicht eingehalten hat, was immer ein "Mehr" an Einsatz für andere bedeutet.

Während diese 9. Klasse den beschriebenen Maronistand aufgebaut und betrieben hat, haben andere Klassen andere Cafés oder Restaurants aufgebaut: "Wiener Café", "Reiterstühle", "Milchbar", "Jägerheim", "Bistro", "Besenwirtschaft", "Alter Krug", "Zur Windmühle" – unerschöpflich ist die Reihe der Cafés, die in den vielen Jahren aufgebaut worden sind, immer neue Themen werden geboren. Überall haben die Schüler mit ihren Lehrern und mit manchen Eltern ähnliche Prozesse durchlaufen wie die Maroni-Leute, haben Erfahrungen gemacht für die Schule, aber auch für sich selber. Der Erfolg für den Schulträger ist im wesentlichen der eingenommene Reingewinn. Der Erfolg für die Schüler kann daran nicht gemessen werden: Ist eine Unternehmung nämlich nicht besonders gut gelaufen, so ist der Erfahrungsschatz womöglich noch höher einzustufen als bei einem zufällig guten finanziellen Ergebnis.

So mancher Lehrer stöhnt, wenn wieder die Zeit des Geschenkmarktes naht, weil es unvermeidlich ist, daß von der Unterrichtszeit immer wieder etwas verloren geht für die Vorbereitung. Auch mancher Elternteil ist unglücklich darüber, daß so viel Außerschulisches getrieben wird, und es ist kein Geheimnis, daß sich auch viele Schüler vornehm zurückhalten, wenn es um solche außerschulischen Tätigkeiten geht, weil sie dafür keine Zeit hergeben wollen. Handelt es sich bei solchen Tätigkeiten wirklich um Außerschulisches? Ist die aufgewendete Zeit wirklich verloren? Zu einem solchen Urteil wird wohl derjenige nicht kommen, dessen Ideal von Schule eine solche Schule ist, die im Leben steht und die für das Leben erziehen will. Es fällt schwer, solche Tätigkeiten und solche Erfahrungen anders zu charakterisieren als mit dem uralten Pädagogenwort "non scholae sed vitae discimus – nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir", das leider so oft gerade von

den weltfremdesten Lehrern als hohle Phrase verwendet wird. Hier ist das Wort angebracht. Diesbezüglich aufgewendete Zeit ist gut genutzt, Lebenstüchtigkeit wird geschult. Ob diejenigen Schüler, die sich solchen Arbeiten entziehen, die ihre Zeit "sparen", einmal die lebenstüchtigsten sein werden, das darf mit Fug und Recht bezweifelt werden. Übrigens ist es auch eine echte Lebenserfahrung, die Jeder in jeder Gemeinschaft jederzeit machen kann: es gibt immer die "Mitläufer", die überall da zu finden sind, "wo schon geschafft, aber noch nicht gevespert wurde". Das rechtzeitig zu erleben kann den Entscheidungsprozeß des Einzelnen sehr nachhaltig beeinflussen, ob er sich einmal auch jenen zugesellen will, oder ob er sich zu solchen stellt, die aktiv sein wollen, die Initiativen in die Tat umsetzen wollen, die Verantwortung zu tragen bereit sind, und die auch dazu bereit sind, um einer gemeinsamen Sache willen persönliche Wünsche oder Bequemlichkeiten zurückzustellen.

VII. Eine sechste Klasse stellt fest, ihre Klassengemeinschaft sei nicht gut genug, sie müsse besser werden. Was tun? Die Kinder beschließen, miteinander zu sprechen. Sie bitten die Klassenlehrerin, ihnen zu erlauben, am Samstag nach dem Unterricht in der Klasse bleiben zu dürfen, sie würden nach Abschluß des Gesprächs die Lehrerin verständigen, damit sie das Klassenzimmer wieder abschließen könne.

Alles geschieht wie geplant.

Vom Gespräch erzählen sie hinterher nichts. Aber einiges dringt dann doch durch.

So haben sie sich nach einigem Hin und Her zunächst darauf geeinigt, sich für das Gespräch in einen Kreis zu setzen ("so, wie es die Lehrer in der Konferenz machen"). Im Laufe des Gesprächs erhebt sich die Frage, ob man sich melden soll oder ob man einfach reden soll, wenn man einen Beitrag geben will.

Sieht man von Anlaß und Inhalt des Gesprächs ab, die beide soziales Tun ausdrücken, und schaut nur auf die zwei

zitierten Bemerkungen, dann wird deutlich, wie sozialer Wille in die Tat drängt und seine Form sucht. Welche fundamentalen Lebenserfahrungen wurden gemacht, daß Aussagen wie die zitierten artikuliert werden konnten!

Man kann darüber lächeln, daß man solche "Selbstverständlichkeiten" wie eine "Sitzordnung" oder die Gesprächsdisziplin erwähnenswert findet. Schließlich gibt es doch eine lange parlamentarisch-demokratische Tradition. Eben: die gibt es, und die meisten Menschen schlüpfen, wenn sie in die Lage versetzt sind, in irgendeinem Zusammenhang gemeinsame Willensbildung herbeizuführen, in diese überkommenen Formen. Die Kinder der erwähnten sechsten Klasse haben das nicht getan. Sie haben ein ernstes Anliegen verspürt, sie haben das Problem angepackt, und sie haben dabei im Tun eine Form gefunden, die ihnen dafür möglich erschien.

Welcher Unterschied zwischen dem Übernehmen einer überkommenen Form und dem Finden der im Einzelfall richtigen Form: ein schöpferischer Prozeß der Gruppe hat sich hier abgespielt; das Primat hat das Anliegen, die entsprechende Form wird gefunden. Bei anderen zu lösenden Problemen werden andere Formen gefunden werden, die Form aber ist nicht das Wichtigste. Die erste Voraussetzung für eine schöpferische, "kreative" Menschengemeinschaft ist, daß Initiativen nicht von überkommenen Formen gelähmt werden (Bürokratie), eine weitere ist, daß sich die Gemeinschaft Formen gibt, die es ermöglichen, daß Ideen auch sinnvoll eingegliedert werden können in den Lauf des Geschehens, in die Geschichte, und nicht wirkungslos verpuffen (Utopien) oder in ungeordneter Wildheit mehr zerstören als aufbauen (Anarchie).

Das geschilderte Beispiel der 6. Klasse zeigt im Kleinen den Willensbildungsprozeß, wie er in den Waldorfschulen bei unzähligen Anlässen in allen Klassen der Mittel-, hauptsächlich aber der Oberstufe praktiziert wird. Es kann sehr wohl

sein, daß es vielen Lehrern dieser Waldorfschulen gar nicht klar ist, daß dies der äußerlichste Ausdruck der Tatsache ist, daß sich Freie Waldorfschulen als Gemeinschaften von Eltern und Lehrern selbst verwalten.

Wer die Waldorfschulen kennt, der weiß, daß hier nichts von selbst läuft, sondern daß ein ununterbrochener Strom von Einzelinitiativen die Arbeit und das Leben der Schule in Gang hält. Erlasse, Lehrpläne, insbesondere alle kommandierten Reformen und reformierten Reformen und so weiter haben kein Leben, bringen kein Leben, sie hindern es nur. Aber sie können Leben in der Regel nicht **verhindern**, und so leben die Waldorfschulen trotz dieser lebensfremden Bürokratie. In der Schule strömen Ideen zusammen. Ideen und Initiativen, die die ganze Schule betreffen, leben besonders in der Lehrerkonferenz, und für alles, was geschehen soll, muß die Form gefunden werden. Das ist auch im Rahmen von Klassenkonferenzen so, und es ist im Vorstand des Schulvereins nicht anders. Daß die Konferenzen und Sitzungen stets sehr viel Zeit beanspruchen, ist wahr, aber es ist nicht zu ändern. Es ist der Preis dafür, daß Gemeinschaften von schöpferischen Individuen handlungsfähig sind.

Was ununterbrochene Übung ist, wirkt sich auf alles andere Tun aus, ob man es will oder nicht, ob es einem bewußt wird oder nicht. Und so wirkt sich die Tatsache der Selbstverwaltung über die Lehrer einerseits, über die Eltern andererseits auf die Schüler aus. Sicherlich sind nicht alle Waldorflehrer "Unternehmertypen", so wenig, wie es alle Eltern sind. Dennoch: in den Freien Waldorfschulen lebt Unternehmertum, Unternehmergeist, so lange die Schulen bestehen, denn sie könnten ohne Unternehmergeist gar nicht fortbestehen.

VIII. Wir haben bis in die Oberstufe hinauf betrachtet, was getan wird auf sozialkundlichem Felde, auch wenn es nicht unter diesem Namen geschieht.

Gegen Ende der Oberstufe kommt es nun dazu, daß Können und Wissen zusammenfließen. Das kann geschehen, indem im Geschichtsunterricht moderne Formen sozialer Gemeinschaften besprochen werden und die Schüler an die zugrundeliegenden Ideen mit ihrem gesättigten Erfahrungsschatz herangehen. Sie sind weniger in der Gefahr, sozialutopischen Ideen zu verfallen wie Schüler, deren Unterweisung sich ausschließlich auf die Vermittlung von Wissen beschränkte.

Das Zusammenfließen von Können und Wissen kann auch geschehen, indem Unternehmungen geplant und gestaltet werden, die über den Klassenverband hinausgehen, vielleicht gar die ganze Schule betreffen. Eine solche Unternehmung sind z.B. die Oberstufentage. An unserer Schule kommen sie zustande, wenn die Schüler sie nicht nur wünschen, sondern wollen und wenn sie weitgehend selbst auch Planung und Gestaltung durchführen. Es bildet sich dann ein kleinerer Kreis von aktiven Schülerinnen und Schülern, die bereit sind, viel Zeit und Kraft in ein solches Unterfangen zu "investieren", und die auch bereit sind, Verantwortung zu tragen. Sie arbeiten mit einigen Lehrern zusammen, die für das gesamte Lehrerkollegium diese Arbeit so tun wie sie für die Schülerschaft.

In beiden Fällen ist es wichtig, daß die Lehrer, die die Schüler bei diesem Lernen und Tun begleiten, selbst nicht nur "Wissende" sind, sondern solche Menschen, die im sozialen Bildungsprozeß ständig mitten drin stehen. Nur dadurch, daß ein Lehrer auch selbst in der Gegenwart sozialen Geschehens steht und sich in Geistesgegenwart übt, kann er mit den jungen Menschen in die Zukunft voranschreiten.

Auf sozialkundlichem Felde wollen die jungen Menschen verwirklichen, was ihr Anliegen ist; ihre eigenen, aus der geistigen Welt mitgebrachten Impulse wollen sie in die Tat umsetzen. Sie bedürfen dazu erfahrener Menschen, die ihnen helfen können beim "Wie". Sie bedürfen keiner Menschen,

die die jeweils gefundene Gesellschaftsform in die Zukunft hinein tradieren wollen, weil das der einfachste Weg ist. Sie brauchen Menschen, die ihnen helfen können, ihre eigene Zukunftsgestaltung zu erüben; sie brauchen keine Menschen, die sie zu solchen Bürgern erziehen wollen, wie die gegenwärtige Gesellschaft sie haben will. Eine solche Erziehung wäre auf sozialkundlichem Felde ein Pendant zu staatlich gelenkter Kunst, wie sie in Diktaturen üblich ist; sie wäre sozialkundliche Diktatur.

IX. Noch ein letztes Beispiel sozialkundlichen Praktizierens sei genannt. Es handelt sich dabei um eine Übung, um ein Üben, das von der ersten Klasse an die Schulzeit bis in die letzte Klasse durchzieht. Man übt sich dabei in einer Fähigkeit, die für das soziale Miteinander von großer Wichtigkeit ist, die jeder zu besitzen scheint, und die in unserer Zivilisation doch immer mehr verloren zu gehen droht. Es handelt sich um das Zuhören.

Immer mehr Menschen gibt es, die unentwegt reden und vor sich hinbabbeln, die alles, was sie sehen und alles, was ihnen so durch den Sinn schießt, sofort verbal kommentieren müssen. Das ist auch kein Wunder bei dem Einfluß der Medien, die jede Ruhe zerhacken. Kaum ein Zuhause ohne Radio, Fernseher, Recorder, kaum eine Autofahrt ohne eingeschaltetes Radio, kaum ein Kaufhausbesuch, bei dem nicht ständig leise Musik im Hintergrund dudelt, von Zeit zu Zeit – brutal für den, der tatsächlich zuhört – unterbrochen von Ansagen für Sonderangebote – das ist die Umgebung unserer Kinder. Sie hat die merkwürdige doppelte Wirkung, daß man ohne Geräuschpegel nicht mehr sein kann, daß man aber gleichzeitig nicht mehr richtig zuhören kann. Ich meine mit richtigem Zuhören das Eingehen auf das, was man hört; ein Sich-mit-dem-Gehörten-Verbinden, also eine innerlich aktive Zuwendung zum Anderen zu vollziehen, die ja eine Willensbetätigung eigener Art ist.

Daß immer mehr Menschen nicht mehr zuhören können, das

ist eine erschütternde Tatsache, von der vor allem ältere Menschen ein Lied singen können.

Wenn in den Waldorfschulen die Kinder von klein auf ihre Zeugnisprüche "aufsagen", dann geht davon eine große Wirkung auf die Anderen aus. Wenn im fremdsprachlichen Unterricht Frage- und Antwort-"spiel" getrieben wird, dann übt man das wirkliche Hinhören. Wenn in den sogenannten Monatsfeiern die Schüler der ganzen Schule den Darbietungen der einzelnen Klassen folgen, dann üben sie sich in ungewein lebendiger Weise im Eintauchen in die Welt der verschiedenen Altersstufen: was dargestellt und gesagt wird, wird aufgenommen, gleich, ob von älteren, jüngeren oder gleichaltirigen Schülern dargeboten. Daß die Aufführungen der Achtklassen- oder Zwöltklassenspiele in diesem Sinne – mindestens für die jeweils jüngeren Schüler – über das Kennenlernen der Stücke hinaus ganz einfach durch das Zuhören eine Stimulation des sozialen Verhaltens bedeutet, kann man beobachten. Wir "Waldorfleute" bekommen es auch immer wieder bestätigt von Pädagogen, die eine Vergleichsmöglichkeit zu staatlichen Schulen haben.

Anders wäre es auch wohl kaum zu erklären, daß die Waldorfschüler Jahr für Jahr wieder die Oberuferer Weihnachtsspiele ansehen und anhören. Gewiß: es kommt dabei auch zu einer gewissen Müdigkeit, vor allem in der Oberstufe, das soll nicht verschwiegen werden. Sie geht einher mit dem Zug der Zeit zu Sensationen, zu "action", zu "Gecks", es wirkt sich stärker und stärker aus, daß rhythmisch wiederholte Vorgänge im Leben der Schüler immer seltener werden, in vielen Familien allmählich auf das schulische Geschehen beschränkt bleiben, weil man keinen Gottesdienst mehr besucht, kein Tischgebet mehr spricht, häufig nicht einmal mehr gemeinsam frühstückt. Und es erschwert den Schülern das Zuhören im Sinne echten Eintauchens, wenn die Darsteller routiniert spielen, wenn sie Hirten, Wirte oder Könige spielen, anstatt Hirten, Wirte oder Könige zu sein.

Immerhin, das Bemühen wirkt; ganz allgemein wird auf die Schüler derjenige Lehrer am eindringlichsten das Zuhören betreffend wirken, der dieses Zuhören selbst am intensivsten übt – zum Beispiel in der Konferenz.

Durch diese Pflege des Zuhörens wird an den Waldorfschulen der Grund gelegt für ein bedeutsames soziales Grundgeschehen: für das Gespräch mit dem Gegenüber. An seine Stelle traten die Debatte, die Diskussion – mit dem Gegner. Ein Gespräch zu führen – das will gelernt sein. Man sollte es mehr üben als das Diskutieren.

X. Wer den Waldorfschulen vorwirft, sie täten zu wenig für die Schüler auf dem Gebiet der Sozialkunde, der kennt die Waldorfschulen nicht. Je mehr man auf diesem Gebiet – wie überall – die Bedeutung des Könnens berücksichtigt, desto mehr relativiert sich die Bedeutung des Wissens, insofern es sich um Einzelheiten handelt, die man jederzeit auch nachschlagen kann. Soziales Empfinden, soziale Phantasie sind im Lexikon nicht nachschlagbar. Sie sind auch nicht instinktiv vorhanden; sie müssen daher geübt werden. Dies beansprucht mehr Zeit als das Erlernen von Wissensstoff.

Der Wissensstoff, das Wissen ist auf dem Gebiet der Sozialkunde ohne Frage wichtig. Im Gegensatz zu anderen Wissensgebieten kann es hier aber niemals Selbstzweck sein. Um ein Bild zu gebrauchen: Wissen ist Anlauf nehmen, Schwung holen zum Sprung in die Zukunft. Können: das ist das Springen. Das Springen aber muß man üben.

Jedermann weiß: Wissen und Können ist zweierlei. Das muß man aber nicht nur wissen, sondern man muß es erfahren haben.

Matthias Karutz



Zu unserer Arbeit mit den Eltern

“Warum Waldorfschule für mein Kind?”

Die Entscheidungsfrage stellt sich nicht nur einmalig, nämlich vor dem Schuleintritt, sondern immer wieder, besonders dann, wenn Schwierigkeiten auftreten. Die können mit dem einzelnen Kinde entstehen, aber auch im Zusammenhang der Klasse, des Schulganzen, mit Nachbarn oder Verwandten. Sie fordern auf zu neuer Stellungnahme: Kann ich mich aus klarer Überzeugung hinter diese Erziehung stellen?

Manches hat man gehört, in Vorträgen, durch Bekannte, anderes gelesen. Trotzdem erleben viele Eltern, daß das nicht ausreicht. Sie haben das Bedürfnis, die menschenkundlichen Grundlagen der Waldorfschule genauer kennenzulernen.

Dieses Anliegen wurde von Eltern so formuliert: “Was steht eigentlich hinter dieser Pädagogik?”

Damit war vor 18 Jahren der Anstoß gegeben zu unserer seminaristischen pädagogischen Elternarbeit.

Seit 1970 treffen sich an jedem Samstagvormittag um 8 Uhr, wenn die Kinder in Kindergarten und Schule sind, interessierte Mütter und Väter, auch einige ehemalige Schüler und Menschen, die als Erzieher außerhalb der Schule tätig sind, zur menschenkundlichen Arbeit.

Die Eltern haben Kinder in allen Altersstufen, vom Säugling bis zum selbständig werdenden Jugendlichen. Das bringt von vornherein eine reiche Vielfalt der Erfahrungen, anders als im Elternabend des Kindergartens oder einer Klasse, auf dem es nur um eine bestimmte Altersstufe geht. Das bedeutet für die Eltern der jüngeren Kinder eine wichtige Vorschau und Vorbereitung auf die Zukunft.

Die einleitenden Referate werden – mehr oder weniger abwechselungsweise – von einem Arzt und einem Lehrer gegeben. Dabei liegt der Ausgangspunkt einmal stärker im medizinisch-therapeutischen Bereich, das andere Mal mehr im pädagogisch-didaktischen. Das kann sich gegenseitig fruchtbar ergänzen.

Das rege Gespräch zu den einzelnen Themen, mit Erfahrungsaustausch, Frage und Antwort und viel Heiterkeit, ist das Lebelement dieser Arbeit.

Den Anstoß, an ihr teilzunehmen, geben sicher oft die Schwierigkeiten, die bei dem einzelnen Kind oder in der Familie zu bewältigen sind. Die Erfahrung, daß es woanders auch Probleme gibt, ist oft schon eine große Hilfe, ein Trost. Man fühlt sich mit ihnen nicht mehr so allein, sie verobjektivieren sich.

“Was mache ich, wenn mein Kind lügt?”

“Wie werde ich seiner Aggressionen Herr?”

“Warum ist mein Kind so zappelig und unkonzentriert?”

Das führt zu Gegenfragen: z.B.

“Wie alt ist das Kind?”

“Wie ist sein soziales Umfeld?”

“Wie waren seine ersten Kinderjahre?”

Es zeigte sich, daß ein Problem niemals gesondert angeschaut werden kann. Wie ist z.B. das Lügen eines 5-jährigen Kindes zu verstehen im Gegensatz zu dem eines 15-jährigen

Jugendlichen? Was ist "Wahrheit" auf den verschiedenen Altersstufen?

Wir sind gefordert, uns zunächst ein Bild zu machen von den größeren Lebensabschnitten, um dann immer differenzierter und genauer die einzelnen Altersstufen anzuschauen, sie zu beschreiben aus eigener Erfahrung. Jeder Entwicklungsschritt des Kindes fordert eine mitsprechende Führung des Erwachsenen. Eigentlich aber sollte es umgekehrt sein: Aus der Erkenntnis dessen, wohin das Kind will, müssen wir es so ansprechen, daß es den nächsten Schritt tun kann. Nach diesem Gesetz handelt auch der Lehrplan. Nicht die "Stoffvermittlung" ist das Primäre, sondern der fällige Stoff ist Hilfe für die allgemein menschliche Entwicklung.

Staunend kann man erleben, daß diese keineswegs linear verläuft, wie man das zunächst meist voraussetzt, sondern in gewaltigen Metamorphosen, in sprunghaften Umwandlungen. Wer würde, wüßte er es nicht, der fleischigen Raupe ansehen, daß sie nur Stufe ist auf dem Verwandlungsweg zum duftigen Schmetterling?

Die Verwandlungsstufen beim Menschen mit ihren zunächst verborgenen zeitlichen Zusammenhängen erfassen zu lernen, hat uns Rudolf Steiner in seinen vielen menschenkundlichen und pädagogischen Vorträgen und Schriften gelehrt. Sie bilden die Grundlage der Erziehung.

Alle Eltern haben doch z.B. das berechtigte Anliegen, die Intelligenz des Kindes möge sich so entfalten, daß es sich später in unserer kompliziert gewordenen Welt werde zu rechtfinden können. Was müssen wir also tun? Möglichst früh, im Kindergarten, beginnen, an der Intelligenzentwicklung zu arbeiten, indem wir es z.B. mit logischen Blöcken spielen lassen, ihm viele Fakten erklären, wenn auch in einfacher Sprache? Solches Vorgehen macht das Kind blaß und zappelig, es raubt ihm Lebenskräfte. Soll es in Zukunft Zusammenhänge intelligent erfassen, muß es in

frühen Jahren möglichst viele sinnvolle Handlungsvorgänge freudig erlebend nachahmen können. Warum ist das so? Eine spannende Frage, die zu beantworten wir uns von vielen Seiten her bemühen.

Auf den Grundlagen kann aufgebaut werden, wenn wir viele einzelne Themen besprechen, die ins pädagogische Handeln führen, wie z.B. die Pflege der Sinne, Willensbildung, Strafen, Kinderkrankheiten, Konstitution und Temperament, um nur einige wenige zu nennen.

Der Weg führt so vom allgemein Menschlichen über Typologisches zum individuellen, einzelnen Kind.

Wie gehören äußere Erscheinung und inneres Wesen zusammen, wie hat sich in der kurzen Zeit seines Lebens schon Schicksal gestaltet? Eltern berichten, wie verschieden ihre Kinder sind, obwohl sie daheim annähernd gleich geführt werden.

Man tastet sich heran an das Geheimnis der Einmaligkeit eines jeden Menschen, seine Individualität. Wer kennt nicht die aus dem tiefsten Inneren auftauchende Rätselfrage: Wer bist du Mensch, der du zu mir gekommen bist. Woher? Welches ist dein Lebensanliegen, wohin führt dein Weg? Wie kann ich deinem Wesen gerecht werden?

Die Frage nach dem "Du" des Kindes führt zu der nach dem eigenen "Ich", die doch schicksalsmäßig zusammengehören. Neue Dimensionen tun sich auf.

Hat man viele Jahre diese Arbeit begleitet, erlebt man, daß die Aufgabe, Kinder zu erziehen, als immer schwerer werdend empfunden wird. Die weisheitsvollen Instinkte, mit denen unsere Großeltern und Eltern oft noch begabt waren, verschwinden mehr und mehr.

Andererseits wird es den Kindern durch unsere Zivilisations- und Umweltbedingungen schwerer gemacht, auf dieser Erde gesund "Fuß zu fassen". Wo finden Sie noch eine kindgemäße Umgebung?

So wird der Erziehung in unserer Zeit von beiden Seiten her die natürliche Grundlage entzogen, und es entsteht oft eine große Ratlosigkeit. Dadurch aber wird das Bewußtsein wachgerüttelt, das wir Notwendig brauchen.

Die Eltern, die heute in die Kurse kommen, sind anders als vor 20 Jahren. War damals das primäre Anliegen: Wie helfe ich meinem Kinde?, so jetzt: Wie kann ich mich selbst verändern, um meinem Kinde helfen zu können? Die Aufgabe der Selbsterziehung wird als eine brennende erlebt.

Rodolf Steiner hat dem Lehrer und Erzieher viele konkrete Ratschläge und Hilfen dafür gegeben. Er zeigte, daß die Arbeit an sich selbst, d.h., das Ringen um die eigene Weiterentwicklung den entscheidenden segensreichen Einfluß auf das sich entwickelnde Kindeswesen hat. Da kehrt sich die Erziehungsaufgabe um. Wir selbst werden neu Lernende.

Es ist ein immer wieder beglückendes Erlebnis, wie Gespräche sich entwickeln, die viel mehr sind als die Summe der Einzelbeiträge. Jeder der Einführungskurse, die ein Schuljahr mit seiner jahreszeitlichen Prägung und seinen Festen begleitet, hat ein ihm eigenes Leben.

Der Wunsch, die gemeinsame Arbeit fortzusetzen und tiefer einzudringen in die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners, hat zu weiteren Elternkursen geführt, in denen wir an Grundschriften wie "Theosophie", "Die Philosophie der Freiheit", "Die Geheimwissenschaft im Umriss" und z.Zt. an der "Allgemeinen Menschenkunde" arbeiten. So ist ein reiches geistiges Leben im Umkreis der Schule gewachsen, das wesentlich zu ihr gehört, ihr eine Art Hülle gibt. Dazu gehören aber noch viele Kurse auf künstlerischen Gebieten – Eurythmie, Musik, Bildende Kunst –, und im Russischen sowie praktische Tätigkeiten in den Werkstätten und im Kindergarten. Es gibt weitere Aktivitäten z.B. im Zusammenhang mit dem alljährlichen Geschenkmarkt, im Erüben der Bothmergymnastik, im Kennenlernen der biologisch-dynamischen Arbeitsweise im Garten und beim Volleyball.

An den meisten ersten Montagen des Monats bitten wir einen unserer Kollegen oder Freunde, die nicht am Kräherwald beheimatet sind, über ein aktuelles pädagogisches Thema zu sprechen.

Immer wieder haben Eltern ausgesprochen, daß das Bekanntwerden – über die Pädagogik – mit einer ganz neuen Art des Denkens ihnen nicht nur viele hilfreiche Einfälle in der Erziehung schenkt, sondern ihnen zu einer neuen eigenen Lebensführung verholfen hat – manche von ihnen sind selbst Waldorflehrer geworden. Alle diese Eltern haben die erweckende Kraft der Geisteswissenschaft an sich selbst erfahren dürfen. Erwecken und Erwachen sind ja nur Beginn, ein Beginn aber, der ungeahnte Möglichkeiten birgt.

Doris Karutz



Blick zum Werkstattgebäude

Selbst Verwaltung

Die Selbstverwaltung der Freien Waldorfschule am Kräherwald

Nach einem Vortrag vom 6. Juli 1988

Verehrte liebe Anwesende, vor allem liebe Eltern,
die Sie neu an unsere Schule kommen!

Wenn sich zwei Menschen begegnen und miteinander sprechen, so kann das ein flüchtiges Beieinander sein, das sich wieder "verflüchtigt".

Es kann sich aber auch eine dauerhaftere Verbindung ergeben, z.B. eine "Empfindungsgemeinschaft", eine Interessengemeinschaft, vielleicht eine Arbeitsgemeinschaft oder gar eine Lebensgemeinschaft. Natürlich kann auch das Gegenteil eintreten: eine "Aversionsgemeinschaft": man ist sich einig in der Ablehnung des jeweils anderen. So ist das Leben, so sind wir, so ist unsere Natur.

Nun ist es eine Frage der Kultur, wie die Menschen sich verhalten bei solchen sich anbahnenden Beziehungen. Lassen sie sich leiten, evtl. hinreißen von Sympathie- oder Antipathiegefühlen, oder versuchen sie, Herr ihrer selbst zu bleiben und dem Geschehen menschenwürdige Formen zu verleihen?

In früheren Zeiten richtete man sich oft nach dem Verhal-

ten anderer, nach dem der Eltern, des Pfarrers, der Lehrer, des Lehrherrn oder ganz einfach nach dem, was mehr oder weniger Allgemeinut der Verhaltensweisen war: man nannte das dann "die guten Sitten", oder das, "was Brauch ist". Das waren Konventionen.

Wir sollten nicht zu schlecht von Konventionen denken, denn sie regelten vieles im Bereich der mitmenschlichen Beziehungen, und sie können sehr hilfreich sein.

Man begrüßt sich. Warum eigentlich?

Nun, man nimmt sich gegenseitig wahr, man wird aufeinander aufmerksam, man wünscht sich vielleicht gegenseitig "Guten Tag!" Hält man Kinder dazu an, dies auch zu tun, so kann eine Geste im Kinde diesen Bewußtseinsmoment besser verankern. Ob es ein "Diener" oder ein "Knicks" ist, ob man den Hut lüftet, ob man sich wenigstens ins Auge sieht — das ist nicht so wichtig, vor allem kann man die Geste später ja auch durch erfüllte eigene Handlungen ersetzen — man kann. Ob man es tut, ist eine andere Frage.

Hat man solche Gesten aber nie gelernt, so ist das Leben keineswegs, wie man oft meint, leichter oder gar freier, sondern ärmer geworden. Eine solche Reihe zeigt das:

"Einen schönen guten Morgen, Herr Nachbar!"

"Guten Morgen!"

"Morgen!"

"Hallo!"

"Hey!"

" — !"

Ein anderes Beispiel: Ein Mensch bekommt von einem anderen etwas geschenkt. Er bedankt sich — warum eigentlich? Vielleicht ist ihm gar nicht danach zumute. Vielleicht erwartet sogar der Schenker gar keinen Dank. Aber er freut sich doch darüber, wenn er eine Freude, wenigstens eine Reaktion bemerkt, einen Dank erhält. Und er freut sich um so mehr, je freiwilliger der Dank ausgedrückt wird, je freiwilli-

ger der Beschenkte die Konvention handhabt. Das Dasein wird leichter.

Konventionen haben einen doppelten Sinn. Sie erleichtern das menschliche Miteinander, und sie machen uns aufmerksam darauf, daß wir handeln sollen.

Nun leben wir in einer Zeit, in der das Freiheitsbedürfnis der Menschen sich gegen Konventionen in einem Maße richtet, das schon erstaunen läßt. An sich ist es ja nicht schlecht, daß man sich gegen nicht verstandene Einflußnahmen auf das Willensleben wendet, wenn das ein Ausfluß von Bewußtheit ist. Daß das aber oft nicht der Fall ist, zeigt das Beispiel der Mode, wo man sich freiwillig einem Verhaltens- oder Einkleidungs- oder Sprachweisendiktat unterwirft. Statt alter unverstandener Konventionen also nur neue unverstandene Konventionen; Originalität und Freiheit bleiben also nur Worte, vielleicht sogar nur Illusionen.

Meist machen sich solche neuen Konventionen gerade dort breit, wo gegen überlieferte Konventionen heftig aufbegehrt wird, wo es aber an Ideen fehlt, neue Formen zu entwickeln. Da kommen die Menschen dann vom Regen in die Traufe. Oder man lehnt alle Verhaltensformen ab – und landet im Chaos. Auch das ist weit verbreitet.

Diese etwas längere Vorrede schien mir nötig, wenn über die Selbstverwaltung der Freien Waldorfschule am Kräherwald gesprochen wird. Denn wir sind hier ebenfalls in der Situation, alte Ordnungsprinzipien über Bord geworfen zu haben. Und wir stehen dann täglich vor der Frage, was an die Stelle der alten Art, Probleme und Aufgaben zu lösen, treten soll? Chaos? Neue Konventionen? Wie sehen die aus? Sind es vielleicht wieder die alten?

Daß das eine täglich neue Frage ist: wie sollen wir das jetzt machen, wie regeln wir eine Kündigung, eine Pensionierung, wie begegnen wir veränderten Eigenschaften einer neuen Schülergeneration, wie antworten wir auf eine Zeit-

erscheinung, wie machen wir dieses oder jenes richtig, – das ist keine Redensart, sondern es ist die reine Wahrheit.

Stellen Sie sich doch bitte einmal vor, es sei ein Donnerstag. Hier in diesem Raum befinden sich 60 oder 70 Menschen, in einem Kreis bzw. teilweise in zwei Kreisen außen herum sitzend. Also Kreis: kein Vorne-Hinten, kein Oben-Unten, kein Anfang und kein Ende – einfach Kreis.

Stellen Sie sich weiterhin vor, es liegen eine Reihe von verschiedenen Fragen an, die beantwortet werden müssen – und zwar nicht irgendwann, sondern innerhalb angemessener Zeit. Wenn Sie nun in Gedanken diese Situation vergleichen mit solchen, die Sie aus Ihren Lebenszusammenhängen heraus kennen, und wenn Sie sich noch hinzudenken, daß die Schule keinen Direktor hat, keinen Konrektor, daß es keine sogenannte übergeordnete Dienststelle gibt (vergleichbar dem Staatlichen Schulamt, dem Oberschulamt, dem Kultusministerium), daß es also niemanden auf der weiten Welt gibt, der einmal ein sogenanntes Machtwort sprechen könnte – wenn Sie sich das wirklich konkret vorstellen – dann werden Sie verstehen, daß man vom "Abenteuer Waldorfschule" sprechen kann. Abenteuer: Was auf einen zukommt. Es ist unbekannt, es kommt meist zur Unzeit, es verlangt Geistesgegenwart, Unerschrockenheit, Disziplin, Gemeinsinn – es verlangt, daß man die Übersicht behält und Gesichtspunkte hat, an denen die Fakten, die eigenen Ziele und die einzuschlagenden Wege gemessen werden können.

Es ist klar, daß eine nette Gesprächsrunde allein keine Lösung sein kann. Es bedarf einer Struktur. Diese muß einerseits offen genug sein für neue Ideen und Einschlüsse, andererseits die Gewähr dafür bieten, daß in angemessener Zeit die notwendigen Entscheidungen auch fallen.

Im Aufbau der wöchentlichen Konferenz wird diese Struktur am deutlichsten sichtbar.

Da haben wir einen Teil, den wir die Pädagogische Konferenz nennen. In ihr ist zunächst einmal Raum für pädagogische Erkenntnisarbeit. Es kann sein, daß Einzelne dem Kollegium Ergebnisse ihrer eigenen Arbeit vorstellen, es kann sein, daß gemeinsam an pädagogischen Fragen gearbeitet wird, z.B. an Hand des Werkes von Rudolf Steiner. Hier werden gegen Ende des Schuljahres die zwölften Klassen vorgestellt, die ihre Schulzeit durchlaufen haben, es werden die achten Klassen vorgestellt, die vom Oberstufenkollegium übernommen werden, und hier wird über die neuen ersten Klassen berichtet und über die Einschlüsse, die mit diesen Kindern neu in die Schule hereinkommen. Jahreszeitliche Fragen (Weihnachten etwa), schulspezifische Fragen, grundsätzliche Fragen sind Gegenstand dieses Konferenzteiles. Außerdem finden sog. Kinderbesprechungen statt; dabei werden einzelne Kinder oder Kindergruppen näher betrachtet. Sei es, daß sie besondere Schwierigkeiten haben, die gemeinsame Anstrengungen der Lehrerschaft erfordern, oder sei es, daß sie irgendwie typisch sind und die Darstellung weiterbildend ist für alle. Überhaupt könnte man die Pädagogische Konferenz auch "Fortbildungskonferenz" nennen.

Auch Nachrufe auf verstorbene Waldorflehrer an anderen Schulen und Erinnerungen an sie von ehemaligen Schülern und Kollegen haben diesen bildenden Charakter, wenn sie richtig verstanden und gehalten werden, und wir haben sie an dieser Stelle.

Ein zweiter Teil heißt Technische Konferenz. Natürlich handelt es sich auch hier um Pädagogik – aber mehr um das Tagesgeschehen der bestehenden Schule. Einen großen Raum nimmt die Abstimmung der Veranstaltungen ein: Klassenkonferenzen, Elternabende, Vorträge, Feste, Feiern, Abschlussspiele, Schulmusizieren, Ausflüge, Prüfungen, Praktika usw. usf., was jeweils innerhalb der ganzen Schule koordiniert werden muß. Von durchgeführten Ausflügen.

Landschulheimaufenthalten und Arbeitsexkursionen wird ebenfalls kurz berichtet, so daß jeder wenigstens in großen Zügen über das Gewesene ins Bild gesetzt wird.

Weiter werden kurz die Neuaufnahmen angesprochen, Beurlaubungsgesuche und Abmeldungen werden geklärt und schließlich kommt mit dem Inhalt der Postmappe noch allen das zur Kenntnis, was vom Bund der Waldorfschulen, von anderen Waldorfschulen, von Nachbarn, von Behörden und sonstigen Institutionen oder Personen an die Schule geschrieben wurde.

Die Pädagogische Konferenz und die Technische Konferenz werden ergänzt durch die Interne Konferenz, ein Name, der sich auf die Teilnehmer bezieht. Nehmen nämlich an den beiden ersten Teilen alle Lehrer, Kindergärtner, Hortner, Praktikanten und Hospitanten teil, so an der Internen Konferenz nur jene Lehrer, die sich nach ihrem Probejahr im Einvernehmen mit dem übrigen internen Kollegium entschlossen haben, weiterhin an der Schule zu bleiben. In diesem Konferenzteil handelt es sich um Anstellungs- und Kündigungsfragen und andere Vorgänge, die für die Schule in besonderer Weise rechtsverbindlich sind. Auch Änderungen im Schulkonzept etwa, die in der pädagogischen Konferenz vorbedacht und vorbereitet wurden, gehen zwecks "Verabschiedung" durch die Interne Konferenz – man könnte sie daher auch "Rechtsfragen-Konferenz" nennen.

Nun ist eine Konferenz, selbst eine schon so gegliederte, selbstverständlich nur dann einigermaßen durchführbar, wenn sie vorbereitet ist.

Das geschieht durch jeweils einige Lehrer, die sich stellvertretend für die Gesamtlehrerschaft um die Fragen der Konferenzteile kümmern. Wir nennen dies unsere Selbstverwaltungs-Kreise, denen je 3 - 5 Lehrer angehören. Diese treffen sich wöchentlich einmal, evtl. öfter, halten auf die letzte Konferenz Rückschau, bringen deren Ergebnisse mit den

Anforderungen oder Wünschen in Einklang und formulieren daraus die weitere Arbeit. Sie bitten Geeignete um Referate oder Einleitungen, ermitteln die jeweils zur Verfügung stehende Zeit und leiten den entsprechenden Konferenzteil. Sie bereiten also vor, sorgen für die Besprechung in der Konferenz, drängen auf Entscheidungen und führen diese evtl. auch aus — führen zum Beispiel notwendige Gespräche —, aber sie entscheiden nicht; die Entscheidungen trifft die Lehrerkonferenz.

Damit diese Aktivitäten gebündelt werden und damit nicht eintritt, daß "die Rechte nicht weiß, was die Linke tut", bilden aus den Kreisen je ein Vertreter den sog. Verwaltungsrat. Nach außen ist dies die Vertretung der Schule in pädagogischer Hinsicht. Vom Verwaltungsrat werden z.B. die Zeugnisse der Schüler und Lehrer unterschrieben — auch dies ist ein Vertretungsakt nach außen. Dem Verwaltungsrat obliegt es auch, zu den Delegiertentreffen des Bundes der Freien Waldorfschulen zu fahren und so die Verbindung zu den anderen Freien Waldorfschulen zu pflegen, sofern solche Verbindungen nicht reine Fachgruppengespräche sind.

Nach innen stellen die drei Mitglieder des Verwaltungsrates das Konferenzprogramm zusammen. Sie treffen sich wöchentlich ebenfalls einmal.

Die Kreismitglieder, besonders die des Verwaltungsrates, sind über ihren Unterricht hinaus stark in Anspruch genommen. Es ist daher unser Bestreben, die Mitglieder von Zeit zu Zeit auszuwechseln. Wenn es sich einrichten läßt, wird jedes Jahr einer aus jedem Kreis abgelöst, wobei die längere Einarbeitungszeit im Verwaltungsrat eine fünfjährige "Dienstzeit" nahelegt.

Dieses rotierende System hat sich sehr bewährt. An unserer Schule haben dadurch schon wesentlich mehr Lehrer an der Selbstverwaltung teilgenommen als an anderen Schulen. Auch dies trägt sehr zur Disziplinierung in der Konferenz

bei, und es ist deutlich zu beobachten, daß der an sich ja verständliche Fachegoismus dadurch in gesunden Grenzen gehalten wird.

Zum einigermaßen reibungslosen Ablauf des Schulalltages gehören aber auch viele Vorarbeiten für die entscheidende Konferenz, die von kleineren Gruppen oder Einzelnen geleistet werden. Ich will nur einige solcher "Ämter" aufzählen: Da gibt es Aufnahmekommissionen — getrennt für die jeweils kommenden Ersten Klassen und für später in die Schule überwechselnde Kinder. Es gibt die Besetzungskommission, die die Lehrerbesetzung vorüberlegt und der Konferenz zur Entscheidung vorschlägt.

Es gibt ferner Kommissionen, die die sog. "Nebenbereiche" der Schule zu ihrem Anliegen gemacht haben: die Kindergartenkommission, die Hortkommission, die Küchenkommission. Viele Jahre arbeitete sehr intensiv die Baukommission. Ein Lehrer kümmert sich um die Neueinstellung von Lehrern. Hinzu kommen Ämter, die es auch an allen anderen Schulen gibt: Das Amt des Stundenplanmachers, des Epochenplanmachers, das des Behördenselbstschutzleiters, des Leiters der Schülerlotsen, das der Zeugnisverwaltung. Andere Lehrer wieder verwalten so notwendige Utensilien wie Wandtafelkreide, Hefte, Papier, Farbstifte und kaufen diese ein. Wieder andere verwalten die Schulsammlungen (Physik und Chemie der Unterstufe, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Feldmessen der Oberstufe), die Lehrer-, die Schülerbücherei, die Lehrmittelsammlung usw. . Sie können sich denken, daß die genannten Ämter nur einen Teil dessen abdecken, was tatsächlich bewältigt werden muß, und daß es noch viele weitere Ämter gibt.

Das alles bezieht sich nun nur auf den pädagogischen Bereich. Eine Freie Schule kann aber nicht existieren, wenn sie nicht auch die wirtschaftlichen Belange regeln würde. Das ist nun die Aufgabe des Schulvereins, dem alle Eltern, Lehrer und Mitarbeiter als Vereinsmitglieder angehören, — denn al-

le wollen ja, daß die Schule "betrieben" wird; das ist denn auch der Zweck des Vereins.

Vielleicht darf ich das noch einmal betonen: Wir Lehrer wollen diese Schule betreiben, gemeinsam – wir haben nicht einen Job gesucht und ihn mit der Anstellung gefunden, wir wollen auch nicht nur Mitarbeiter sein, sondern wir wollen dieses Unternehmen Freie Waldorfschule am Kräherwald betreiben, gemeinsam.

Die Vereinsangelegenheiten regelt der Vorstand, dem Eltern und Lehrer angehören. Auch hier rolliert die Zusammensetzung, wenn auch wegen der sehr diffizilen Materie in größeren Zeitabständen.

Der Vorstand arbeitet kollegial, wie das Lehrerkollegium, hat also keine Einzelämter (Vorsitzender, Stellvertreter, Schriftführer usw.), dafür hat er Kommissionen gebildet, deren wichtigste die Finanzkommission und die Gehaltskommission sind. Auch in ihnen sind Eltern und Lehrer vertreten, außerdem natürlich unser Geschäftsführer. Er ist Angestellter des Vereins wie die Lehrer, während die übrigen Eltern ihre Vorstandsarbeit dankenswerterweise ehrenamtlich durchführen.

Der Schulverein ist der Rechts- und Wirtschaftsträger der Schule, also der Arbeitgeber der Lehrer und Mitarbeiter, und der Empfänger der Zuschüsse von Land und Stadt. Er ist nach innen in der Gestaltung seiner Arbeit frei, nach außen hat er sich an die Richtlinien zu halten, die ihm unser Rechtsstaat vorgibt, z.B. durch das Vereinsrecht.

Neben dem Vorstand gibt es noch ein weiteres Gremium der Elternschaft, das mit einigen Lehrern zusammen einen intensiveren Kontakt hält, als dies in den Klassenelternschaften möglich ist, vor allem auch klassenübergreifend, der Eltern-Lehrer-Rat. In den letzten Jahren hat sich dieses Gremium immer stärker für organisatorische Unternehmungen zur Verfügung gestellt, z.B. für den Geschenkmarkt, das

Sommer- oder das Herbstfest.

Auch andere Elterngruppen bestehen, die sich besondere Themen gewählt haben. Da gibt es das Eltern-Orchester, eine Gruppe "Alternative Energien", einen "Elternkreis für Finanzfragen", um nur einige zu nennen. In all diesen Gremien haben sich Eltern der Schule zusammengefunden, die sich zu besonderen Fragen Gedanken machen und sich darüber austauschen wollen, und ein so großes Gebilde wie unsere Schule kann ja wirklich zu vielen Fragen Anlaß geben – durchaus auch durch Unvollkommenheiten oder Unterlassungen.

Sehr verehrte Eltern, – es könnte sein, daß Sie den Überblick über das Dargestellte nicht ganz bekommen oder behalten haben, und daß Sie gerne wüßten: Wer ist denn nun mein Ansprechpartner, wenn ich mich an "die Schule" wenden will?

Das ist zunächst einmal der Klassenlehrer, oder der Lehrer in dem betreffenden Fach, in der Oberstufe der augenblickliche Epochenlehrer. Selbstverständlich können Sie sich auch an einen Lehrer der "Kreise" wenden – es gibt da bei uns keinen hierarchischen Dienstweg. Andererseits ist es immer am besten, den Betroffenen selbst anzusprechen.

In allen wirtschaftlichen Fragen können Sie sich an unseren Geschäftsführer, Herrn Scholter, wenden oder auch an Eltern im Vorstand, die Sie vielleicht kennen.

Ich möchte ein Wort zum Schluß noch besonders an diejenigen richten, die neu als Eltern zu uns kommen: Liebe Eltern – wir bitten Sie immer wieder um Ihre Mitarbeit. Sie werden das schon gehört haben, und Sie werden es noch oft hören. Nach dem, was ich Ihnen über die Selbstverwaltung unserer Schule in einigen groben Zügen geschildert habe, werden Sie sicherlich verstehen, daß Sie uns hierbei nicht helfen können, das müssen wir schon allein zu Wege bringen. Ihre Mithilfe, die wir erbitten, ist viel größer

und anspruchsvoller: Es ist die Bitte darum, daß Sie sich mit den Grundlagen der Waldorfschulpädagogik beschäftigen! Das kommt Ihren Kindern zu Gute — und es kommt auch Ihnen zu Gute! Je gewichtiger die gemeinsamen Inhalte sind, die Sie als Eltern und uns als Lehrer verbinden, desto stärker werden die Lebenskräfte für unsere gemeinsamen Kinder.

Schauen wir in die Zukunft!

Jetzt sind Ihre Kinder noch klein, und die Probleme sind noch klein. Das Verhältnis zu den Kindern ist warm, gefühlsbetont, herzlich, kuschelig, und es ist gegenseitig. Da herrscht viel Sonnenschein!

Aber Ihre Kinder werden älter werden. Sie werden sich einmal vor Ihnen zu verschließen beginnen, so daß Sie als Eltern in große Selbstzweifel kommen: Was habe ich nur falsch gemacht? Selbst, wenn Sie alles richtig gemacht hätten, — das könnten Sie nicht ändern, — Ihre Kinder müssen sich zeitweise abkapseln, um sich selbst zu finden.

Die Kinder suchen aber nicht nur sich selbst, sie suchen auch den Kern des Erwachsenen, alle äußere Schale interessiert sie plötzlich nicht mehr, und zur äußeren Schale zählen sie dann auch die äußere Fürsorge, sei sie auch noch so liebevoll und gutgemeint, ja berechtigt in den Augen von uns Erwachsenen.

Der Kern aber, den sie suchen, ist das, was sich ein Mensch an inneren Werten erarbeitet hat. Wenn Sie also unserer Bitte um Mitarbeit nachkommen wollen, dann begleiten Sie Ihre Kinder, die jetzt viel, viel lernen werden, gewissermaßen auf höherer Oktave mit. Erarbeiten Sie sich das, was der Pädagogik zu Grunde liegt im Werk Rudolf Steiners — alle äußere Mitarbeit — die findet sich dann von selbst! —

Matthias Karutz

Der Erwerb staatlicher Abschluß- Prüfungen

an den Freien Waldorfschulen in Baden-Württemberg

Seit Beginn der siebziger Jahre werden die Freien Waldorfschulen von der Unterrichtsverwaltung als Ersatzschulen staatlich anerkannt. Mit der staatlichen Anerkennung ist das Recht verbunden, Abschlußprüfungen durchzuführen. Für die Waldorfschulen haben sich Verwaltungsverfahren ergeben oder wurden Prüfungsordnungen erlassen, die den Grundsätzen des Verwaltungsrechtes genügen müssen und die zugleich, soweit es geht, den pädagogischen Besonderheiten der Schulen entgegenkommen sollen. Sie sind dennoch weit davon entfernt, die Gegensätzlichkeit eines nach dem Gleichheitsgrundsatz agierenden Rechtswesens und einer nach Förderung der freien Individualität strebenden Schullebens zu überbrücken.

Welche staatlichen Abschlüsse können erworben werden? Eine kleine Auflistung soll skizzenhaft zeigen, zu welchem Zeitpunkt und auf welche Weise zur Zeit auf die Prüfungen hingearbeitet wird.

1. Hauptschulabschluß

Die Schüler, die nach der neunten oder einer höheren Klasse den Übergang in eine gewerbliche oder kaufmännische Aus-

bildung machen, erhalten nach Vorlage einiger Klassenarbeiten und Hefte ein vom staatlichen Schulamt gesiegeltes Notenabgangszeugnis. Es ist nur für wenige Schüler sinnvoll, von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen.

2. Realschulabschluß (mittlere Reife)

Für die Waldorfschulen liegt eine modifizierte Prüfungsordnung vor, die einige Lehrplanabweichungen berücksichtigt. In drei Fächern (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen) wird schriftlich, in zwei Fächern (Geschichte, eine Naturwissenschaft) wird nur mündlich geprüft. Dazu kommt die Prüfung in einem praktischen Fach.

Mit Rücksicht auf den durchgehenden zwölfjährigen Bildungsgang der Waldorfschulen legen die Schüler in der Regel die Prüfung am Ende des zwölften Schuljahres ab. Sie erhalten dafür eine spezielle Vorbereitung in einzelnen Fachstunden.

3. Fachhochschulreife

Diese Prüfung wurde in den letzten Jahren in unserem Bundesland dem berufsbildenden Schulwesen zugewiesen. Sie hat für die Gymnasiasten damit an Bedeutung verloren, bekommt aber für die Waldorfschulen eine besondere Wertung durch die Tatsache, daß die vielfältigen handwerklich-künstlerischen Unterrichtsinhalte in dem berufsbezogen-praktischen Teil der Prüfung einbezogen werden. Die Prüfung wird je nach Schule am Ende der 12. oder einer besonderen Vorbereitungsklasse abgelegt, umfaßt acht schulische Fächer und einen handwerklich-praktischen Teil.

Für drei der acht schulischen Fächer werden die Noten aus der 12. Klasse übernommen, so daß die schriftliche und mündliche Prüfung den gleichen Umfang wie der Realschulabschluß hat, jedoch liegen die inhaltlichen Anforderungen etwas höher. Die Prüfung berechtigt erst dann zum Studium an einer Fachhochschule, wenn der Schüler ein Jahr in ei-

nem Betrieb gearbeitet hat. Eine Lehre, ein Vorpraktikum und ähnliches werden auf dieses Jahr angerechnet, aber es sollte sich jeder vor Antritt seiner Stelle beim Oberschulamt vergewissern, daß ihm die jeweilige Art der Tätigkeit anerkannt wird.

4. Abitur (Hochschulreife)

Seit 1985 gibt es eine neue Prüfungsordnung für Waldorfschulen, die auch bei uns die Einführung von Grund- und Leistungskursen erforderlich machte. Diese Kurse können nicht auf das Vorbereitungsjahr (13. Klasse) beschränkt werden, weil in Baden-Württemberg die schriftlichen Prüfungen schon im Januar stattfinden. Einzelne Kurse müssen daher bereits in der zwölften Klasse beginnen. Es werden zwei Leistungsfächer und ein Grundkursfach im Rahmen des Zentralabiturs schriftlich geprüft; ein weiteres schriftliches Fach mit eigener Aufgabenstellung kommt hinzu. Die mündliche Prüfung umfaßt vier Fächer, von denen aber nur zwei als Einzelprüfung durchgeführt, die anderen nach Unterrichtsbesuch mit der Jahresnote abgegolten werden.

Die drei letztgenannten Schulabschlüsse verlangen von den Schülern und Eltern während des elften Schuljahres eine Entscheidung über den Weg, den der Einzelne einzuschlagen hat. Von der Schule müssen die verschiedenen Wege gleichzeitig offengehalten werden. Das verlangt große organisatorische und wirtschaftliche Anstrengungen und zwingt zu Regelungen, die sich schwer mit den Zielen der von uns erstrebten Menschenbildung vereinbaren lassen.

Die Ergebnisse, die dabei erreicht werden, stehen den anderen Institutionen in nichts nach. Der Erfolg der späteren Berufsbildung liegt dann in den Händen der abgehenden Schüler.

Wir hoffen, daß sie das nötige Rüstzeug dazu durch die vielseitigen Anregungen unserer Schule erhalten haben.



Die Freie Waldorfschule am Kräherwald in Zahlen

Klassen:	27 Klassen (13 Jahrgangsstufen)
Schüler:	ca. 900
Lehrer:	ca. 85 (voll- oder teilzeitbeschäftigt)
Fremdsprachen:	Englisch, Französisch, Russisch (In Arbeitsgemeinschaften Latein und Spanisch)
Züge:	Die Oberstufe ist gegliedert in Sprachlichen Zug Sozial-Praktischen Zug Handwerklich-Praktischen Zug
Abschlußprüfungen:	Allgemeine Hochschulreife (Abitur) Fachhochschulreife Realschulabschluß (Mittlere Reife) Hauptschulabschluß
Kindergarten:	Der Schule sind 4 Gruppen mit insge- samt 90 Kindern angeschlossen
Tagheim:	Eine Gruppe mit ca. 20 Kindern aus den Klassen 1 - 8
Küche:	Es werden 100 - 200 Mittagessen täglich gekocht und ausgegeben

Die Freie Waldorfschule am Kräherwald ist Mitglied im "Bund der Freien Waldorfschulen e.V.". In ihm sind 115 Schulen

der Bundesrepublik Deutschland zusammengeschlossen, davon 39 aus Baden-Württemberg. Weltweit arbeiten mehr als 400 Schulen nach der Pädagogik Rudolf Steiners.

Lehrerseminare für die Ausbildung zum Waldorflehrer befinden sich in Stuttgart, Witten-Annen, Mannheim, Nürnberg, Kassel, Heidenheim und Kiel. Neben diesen Vollzeitseminaren bestehen noch berufsbegleitende Ausbildungskurse an verschiedenen Schulen (Auskunft beim Bund der Freien Waldorfschulen, Heidehofstr. 32, 7000 Stuttgart 1).

Die Schule ist eine "Schule in freier Trägerschaft". Ihr Rechts- und Wirtschaftsträger ist der "Verein der Freien Waldorfschule am Kräherwald e.V." (Schulverein), dem die Eltern und Mitarbeiter sowie interessierte Freunde als Mitglieder angehören. Die wirtschaftliche Grundlage des Schulvereins bilden die Zuschüsse von Land und Stadt, die Elternbeiträge sowie freiwillige Spenden. Der Schulverein ist als gemeinnützig anerkannt und stellt gerne Spendenbescheinigungen aus.

Konto der Freien Waldorfschule am Kräherwald, Stuttgart
Landesgirokasse Stuttgart (BLZ 600 501 01)
Konto-Nr. 2 035 176.

Herausgeber: Die Schulgemeinschaft
Redaktion: Rosemaria Bock, Matthias Karutz,
Martina Wiemer, Uli Winkler

Umschlagzeichnung „Ich schaue in die Welt . . ." u. Zeichnungen innen: U. Winkler

Anzeigen-Redaktion: Monika Schopf-Beige

Die Anzeigen empfehlen wir der Aufmerksamkeit unserer Leser; durch sie tragen befreundete Firmen zur Finanzierung dieses Sonderheftes bei.

Redaktionsschluß für Heft 56: 14. November 1988

Gesamtherstellung: Efler-Drucke, Tel. 07144/2 15 84

