



Leseprobe aus Adam und Schmelzer, Interkulturalität und Waldorfpädagogik,
ISBN 978-3-7799-6016-4
© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6016-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6016-4)

Einleitung

Vor hundert Jahren, am 7. September 1919, öffnete die erste Waldorfschule in Stuttgart ihre Tore, inzwischen gibt es 245 Waldorfschulen in Deutschland, 536 in anderen europäischen Ländern und etwa 1.150 weltweit, dazu kommen knapp 1.900 Waldorfkindergärten; besonders in asiatischen Ländern und in Lateinamerika ist ein teilweise stürmisches Wachstum zu verzeichnen. Damit verbinden sich zahlreiche Herausforderungen, zwei von ihnen werden in dieser Publikation in den Blick genommen.

Die erste beruht auf einer gegenüber 1919 veränderten gesellschaftlichen Situation. Aufgrund von Globalisierungsprozessen und Migrationsbewegungen leben wir in Deutschland zunehmend in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft; besonders in den Ballungsräumen der Großstädte ist die Schülerschaft durch eine starke soziale, sprachliche, religiöse und kulturelle Heterogenität gekennzeichnet.¹ Damit steht die Bildungsinstitution Schule vor der Aufgabe, diese Situation produktiv zu gestalten. Allerdings ist ihr das bisher nicht ausreichend gelungen: Es besteht eine massive Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status.

Diese „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla 2015, S. 193) ist an den deutschen Waldorfschulen zunächst weitgehend unbemerkt geblieben. Denn traditionell stammen ihre Schüler*innen vorwiegend aus sozial gut situierten, bildungsnahen Elternhäusern; Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind unterrepräsentiert (Randoll 2010, S. 129 f.). Dafür gibt es vermutlich mehrere Gründe: das Schulgeld, das Waldorfschulen aufgrund unzureichender staatlicher Zuschüsse verlangen müssen, die Lage vieler Schulen in „besseren“ Stadtvierteln, die kulturelle Hemmschwelle: Um die Kinder an einer freien Schule anzumelden, ist ein bewusster pädagogischer Entschluss notwendig. Allerdings befindet sich die Waldorfschulbewegung damit selbst in einer Schieflage. Denn die erste Waldorfschule ist in der Umbruchszeit nach dem Ersten Weltkrieg aus einer sozial-revolutionären Bewegung heraus als Schule für die Arbeiter und Angestellten der Stuttgarter Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria gegründet worden; sie hatte als erste deutsche „Einheitsschule“ das dezidierte Ziel, einen Beitrag zur Überwindung der Klassenunterschiede zu leisten (Schmelzer 1991, S. 231 ff.).

Inzwischen versuchen verschiedene Initiativen, an diesen Gründungsimpuls anzuknüpfen und das sozial-emanzipatorische Potential der Waldorfpäd-

1 Genauerer dazu und auch zum Folgenden in dem Beitrag von Albert Schmelzer in diesem Band.

agogik für die gegenwärtige Bildungssituation fruchtbar zu machen. In Mannheim und Berlin gibt es Interkulturelle Waldorfschulen, Gründungsinitiativen bestehen in Hamburg, Köln und Dresden. Zudem sind in manchen Schulen – etwa in Kassel und Karlsruhe – Klassen für jugendliche Geflüchtete eingerichtet worden; in einem sozialen Brennpunkt in Dortmund bietet die „Bunte Schule“ Hausaufgabenbetreuung und Freizeitaktivitäten an. Darüber hinaus existieren – beispielsweise in Stuttgart, Mannheim und Hamburg – interkulturelle Waldorfkindergärten, kurz: mehr und mehr Vertreter*innen der Waldorfpädagogik beginnen ihre soziale Dimension in neuer Weise zu erfassen und für die Migrationsgesellschaft der Gegenwart zu buchstabieren.

Die zweite Herausforderung betrifft die internationale Waldorfschulbewegung. Die Waldorfpädagogik ist im deutschsprachigen Raum entstanden, ihre theoretische Begründung ist von Rudolf Steiner im Wesentlichen vor dem Hintergrund europäischer Philosophie, Anthropologie und Pädagogik formuliert worden. Wenn nun Waldorfschulen in asiatischen, australischen, afrikanischen, süd- und nordamerikanischen Ländern ins Leben gerufen werden, so gilt es, sie in die jeweiligen kulturellen Strömungen einzubetten. In diesem Zusammenhang ergeben sich zahlreiche Fragestellungen: Welche anthropologischen und entwicklungspsychologischen Aspekte können als universell gelten, welche sind kulturell bedingt? Wie sind die Inhalte des Lehrplans zu modifizieren, um den Mythen, Sagen, Legenden, Erzählungen, der Literatur, den religiösen Strömungen, den künstlerischen Traditionen und der politischen Geschichte der jeweiligen Länder den entsprechenden Raum zu geben? Wie ist die Gefahr eines Eurozentrismus zu vermeiden?

Die vorliegende Publikation beschäftigt sich mit beiden Herausforderungen. Zum einen geht sie auf Fragestellungen ein, die sich aus dem Verhältnis von Waldorfpädagogik und Interkultureller und Transkultureller Pädagogik bzw. Migrationspädagogik² ergeben, zum anderen umreißt sie Problemfelder, die mit der internationalen Verbreitung der Waldorfpädagogik zusammenhängen; in einem Beitrag werden waldorfpädagogisch inspirierte Konzepte im Umgang mit traumatisierten jugendlichen Flüchtlingen vorgestellt. Dabei haben manche Beiträge einen eher konzeptionell-theoretischen Charakter, während andere konkrete Situationen und Erfahrungen aus verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern darstellen.

Der Text von Albert Schmelzer, *„Waldorfpädagogik in der Migrationsgesellschaft“*, gehört zur ersten Gruppe; der Autor beschreibt in grundsätzlicher Weise die Potentiale, die in einem Dialog zwischen Vertreter*innen der Waldorfpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik liegen. Nach einer kurzen

2 Im Folgenden werden die Begriffe Interkulturelle und Transkulturelle Pädagogik sowie Migrationspädagogik synonym gebraucht, weil ohnehin fluktuierende Differenzierungen für den vorliegenden Zusammenhang nicht entscheidend sind; sie sind an anderer Stelle erörtert worden (vgl. Schmelzer 2016, S. 892 ff.)

Skizze der bestehenden Bildungsungerechtigkeit und einem Blick auf die Forschungslage zum Verhältnis von Migrationspädagogik und Waldorfpädagogik wendet er sich dabei zunächst dem historischen Umkreis der Entstehung der ersten Waldorfschule zu, das gesellschaftsverändernde Anliegen der Waldorfpädagogik wird deutlich herausgestellt. Anschließend konstatiert Schmelzer eine inhaltliche Kongruenz zwischen der Interkulturellen Pädagogik und der Waldorfpädagogik in Bezug auf das Bildungsverständnis: Beide streben eine kindzentrierte und subjektorientierte Pädagogik der Diversität an. Eine solche Bildung zur Selbstbildung verlangt ein breites curriculares Angebot, wobei in der Waldorfschule großer Wert auf einen Einblick in die ökonomischen Lebensverhältnisse mit Technologie, Land- und Forstwirtschaft sowie Wirtschaftskunde und Informatik gelegt wird. Eine weitere Affinität zwischen Interkultureller Pädagogik und Waldorfpädagogik besteht nach Schmelzer in der Überzeugung, dass kulturelle Vielfalt als bereicherndes Element auf dem Wege zur Identitätsbildung angesehen wird. Hier kann die Waldorfpädagogik von dem differenzierten Kulturbegriff profitieren, der inzwischen durch die Debatten zwischen Interkultureller, Transkultureller und Migrationspädagogik erreicht worden ist und der davor schützt, Kulturen als homogene, abgeschlossene und statische Gebilde zu betrachten und Kinder und Jugendliche mit ihrer kulturellen Herkunft zu identifizieren. Im Einzelnen bestehen enge Bezüge in der strikten Ablehnung von Rassismus, dem Anstreben von Mehrsprachigkeit und globalem Lernen, einem transnationalen Geschichtsunterricht sowie der Behandlung von Weltliteratur und Weltreligionen. Durch die Einbeziehung salutogenetischer und entwicklungspsychologischer Aspekte – so der Fortgang der Darstellung – könne die Waldorfpädagogik für die Migrationspädagogik wichtige Orientierungen für eine gelingende Praxis geben, ebenso durch ihr breit gefächertes Curriculum mit erheblichen praktisch-handwerklichen und künstlerischen Anteilen, die unter anderem aufgrund ihres non-verbalen Charakters für den Unterricht in interkulturellen Kontexten besonders interessant sind. Als Fazit wird formuliert, dass für beide Strömungen ein intensiverer Austausch von Vorteil sei: Für Bildungsgerechtigkeit engagierte Migrationspädagog*innen können Waldorfpädagog*innen an den eigenen Gründungsimpuls erinnern und durch einen offenen Kulturbegriff und den rassismuskritischen Diskurs für unreflektierte Kategorisierungen sensibilisieren; umgekehrt kann die Waldorfpädagogik durch den Verzicht auf leistungsorientierte Selektion, die salutogenetischen Aspekte ihrer Praxis, den altersgerechten Erziehungsstil, den hohen Anteil von handwerklich-praktischem und künstlerischem Unterricht sowie dem Bemühen um eine Begegnungskultur mit Monatsfeiern und Schulfesten der Interkulturellen Pädagogik wertvolle Impulse geben.

Der daran anschließende Artikel von Christiane Adam, „*Identitätsbildung im pädagogischen Kontext*“, stellt die Perspektive der Schüler*innen in den Fokus und fragt, inwiefern Waldorfschulen einen produktiven Beitrag für die psy-

chosoziale Entwicklung und Bildung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund leisten können. Dabei werden die Erfahrungen, die die Schüler*innen während ihrer Schulzeit an Waldorfschulen gemacht haben, empirisch mit Methoden der qualitativen Sozialforschung untersucht, wobei die Erfahrungen an einer „normalen“ Waldorfschule mit denjenigen an einer interkulturellen Waldorfschule innerhalb der Einzelfallstudien kontrastiert werden. Gefragt wird, welche Faktoren die ehemaligen Schüler*innen für ihre Identitätskonstruktionen als bestimmend wahrnehmen und inwiefern die jeweilige Schule zu ihrem Selbstbild und dem damit verbundenen Identitätsgefühl einen entwicklungsproduktiven oder entwicklungshemmenden Beitrag geleistet hat. Der Fokus des Artikels liegt darauf, den Zusammenhang von Identitätsbildungsprozessen und Schulerfahrung in biographischen Erzählungen aufzuspüren, wobei Fragen der schulischen Passungsverhältnisse eine wesentliche Rolle spielen. Passungsverhältnisse sind im schulischen Kontext in erster Linie Anerkennungsverhältnisse, wobei Anerkennung eine der grundlegenden Ressourcen für den Schulerfolg darstellt. Als wichtigstes Ergebnis der Fallrekonstruktionen konnte nachgewiesen werden, dass Waldorfschulen Schüler*innen mit Migrationshintergrund einen anregungsreichen Bildungsraum eröffnen und sogar einen Bildungsaufstieg ermöglichen können. Allerdings ist es dafür dringend notwendig, die interkulturelle Öffnung der Schulen (vgl. KMK 2013) weiterzuentwickeln und sich für eine von Diversität geprägte Schülerschaft zu sensibilisieren.

Passungsfragen sind auch im Blick auf Sprachverhältnisse in pädagogischen Einrichtungen von großer Bedeutung. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihre Behandlung in der Schule thematisiert der Beitrag zur *„Mehrsprachigkeit und sprachlichen Bildung“* von Christiane Adam und Katrin Höfer. Dabei hat der Beitrag zwei Teile: Der erste führt in die Grundproblematik der Sprachverhältnisse und die damit verbundenen Diskriminierungen und Benachteiligungen ein. Diese können entstehen, wenn migrationsbedingt zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder in monolingualer Weise beschult werden und das Register Bildungssprache zwar vorausgesetzt, aber nicht ausreichend gefördert wird. Nach wie vor ist der wichtigste Faktor für Bildungserfolg die Fähigkeit zur Rezeption und Produktion von Bildungssprache. Mittlerweile gehören ein nicht-diskriminierender Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Querschnittsaufgabe der Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung zu den Merkmalen einer interkulturellen Öffnung von Schulen (vgl. ebd.).

Der zweite Teil des Beitrags beschäftigt sich mit der Frage, wie mit Hilfe eines differenzierten Sprachbildungskonzeptes diese Merkmale an der Interkulturellen Waldorfschule in Mannheim umgesetzt werden. Dieses Konzept ist mehrdimensional angelegt: Die Mehrsprachigkeit wird in dem Fach „Begegnungssprache“ und in den Fremdsprachen berücksichtigt und geför-

dert, durchgängige Sprachbildung findet im täglichen Hauptunterricht und im Fachunterricht durch gezielte Sprachpflege und fachspezifische Sprachförderung, für die das gesamte Kollegium zuständig ist, statt. Darüber hinaus bietet das eigens eingerichtete Fach „Deutsch als Vertiefungssprache“ über viele Jahre hinweg bis zur Oberstufe eine systematische Förderung in Kleingruppen. In altersgerechter und ganzheitlicher Weise wird dabei der Schwerpunkt auf eine bildhafte Vermittlung und die Verbindung von Sprach- und Bewegungselementen gelegt. Dieses breite und ununterbrochene Sprachförderkonzept bildet die Basis für die Transformation der Anwendung von konzeptioneller Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit, deren graduelle Beherrschung eine grundlegende Bedingung für Schulerfolg ist.

Der praxisorientierte Fokus wird in den nächsten Beiträgen fortgesetzt, in welchen der thematische Schwerpunkt auf der interkulturellen Bildung im Waldorfkindergarten und in der Waldorfschule, differenziert nach Unter- und Oberstufe, liegt. Damit sollen die wichtigsten Handlungsfelder der Waldorfpädagogik in den Blick genommen und eine theoretisch fundierte Selbstbeschreibung vorgenommen werden. In den Artikeln von Nurtaç Perazzo und Christiane Leiste wird unter anderem gezeigt, wie die migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Diversität der Gruppe als Bildungsanlass und Bildungsressource genutzt werden kann.

In dem Beitrag *„Interkulturelle Pädagogik im Waldorfkindergarten. Erfahrungen einer Erzieherin“* beschreibt Perazzo theoretische Perspektiven für den Umgang mit Interkulturalität in der Elementarpädagogik sowie ihre konkreten Erfahrungen in der Praxis. Auch im Waldorfkindergarten stehen die Erzieher*innen zunehmend vor der Herausforderung, die ganz individuelle Signatur eines jeden Kindes, die allgemeinen anthropologischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen und die verschiedenen Dimensionen von Diversität (unter anderen Geschlecht, soziale Herkunft, Ethnizität, Kultur und Behinderung) in der Begleitung der Kinder zu berücksichtigen. Jedes Kind steht im Schnittpunkt vielfältiger Bezüge und unterscheidet sich damit von allen anderen Kindern, aber ebenso gibt es Gegebenheiten, in denen alle gleich sind, wie – wenn auch zeitlich differenziert – zum Beispiel der Tatbestand der physischen und sensomotorischen Entwicklung, das Grundbedürfnis nach Zuwendung und Anerkennung, die Lust am freien Spiel und der eigenen Initiative sowie ein Weltverhältnis, das durch die Tendenz zur Nachahmung geprägt ist. Indem das Kind in seinen ersten sieben Lebensjahren vorzugsweise mimetisch lernt, entwickelt es in besonderer Weise durch Mitvollzug der Tätigkeiten der Erwachsenen seine eigenen Fähigkeiten. Dadurch bekommen die Gestaltung der Lebensumgebung und des Tagesablaufs sowie die Vorbildfunktion der Erzieher*innen ein deutliches Gewicht. Ein Schwerpunkt dieser Vorbildfunktion liegt in heterogenen Kontexten auf der Sprachförderung: Gerade bi- oder multilinguale Erzieher*innen können hier als Sprachvorbilder besonders förder-

lich wirken, wobei die elementarpädagogische Sprachförderung in das Alltagsgeschehen eingebettet sein sollte, additive Deutschfördermaßnahmen haben sich auch im Kindergarten als un- oder nur wenig wirksam gezeigt (vgl. dazu die Übersicht in Roux/Kammermeyer 2011). Eine weitere wichtige Chance liegt in der frühkindlichen Waldorfpädagogik auf der engen Zusammenarbeit mit den Eltern, die partiell in den Alltag des Kindergartens integriert werden. Als Bildungsanlass lässt sich die kulturelle Diversität bei der Gestaltung der Feste nutzen: Beim Feiern der unterschiedlichen Rituale und Feste können die Kinder kulturelle Vielfalt, aber auch ein emotional positiv gefärbtes Gemeinschaftsleben erfahren. In diesem Zusammenhang sind die Pädagog*innen dazu aufgerufen, sich mit den verschiedenen Traditionen und religiösen Symbolen auseinanderzusetzen, eigene Haltungen zu reflektieren und eine wertschätzende Haltung einzunehmen. Erst dadurch kann das Geschehen für die Kinder eine intensive Wirksamkeit entfalten.

Eine interreligiöse Erziehung, die die verschiedenen Religionen als Lebenswelten der Kinder aufgreift und erlebbar macht, wird auch in dem Artikel von Christiane Leiste, *„Interkulturelle Waldorfpädagogik in einer staatlichen Schule. Erfahrungsbericht einer Klassenlehrerin“*, veranschaulicht. Im Rahmen des innovativen Schulversuchs in Hamburg Wilhelmsburg, der für zwei Jahre Waldorfpädagogik in einer staatlichen Stadtteilschule realisiert hat, wurden die Kinder konsequent ermutigt, Aufgeschlossenheit für andere Überlieferungen und Symbole zu entwickeln und im täglichen Miteinander Empathie und Toleranz zu üben. Weit über normative Absichtsbekundungen hinausgehend, beschreibt der Artikel eine konkrete Praxis, wie Klassenlehrerinnen den Schulalltag so gestaltet haben, dass Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern eine Gemeinschaft bilden und Empathie und größtmögliche Offenheit für Differenzen entwickeln sowie Vorurteile reflektieren konnten. Das Geschehen im Klassenzimmer wird von der Autorin exemplarisch geschildert und liefert dadurch vielfältige Anregungen für ein interessiertes (Fach-) Publikum. Dabei wird dargelegt, wie innerhalb des Schulversuchs Elemente der Erlebnispädagogik und der Sprachförderung sowie das tägliche Engagement zur Gestaltung einer Begegnungskultur den Waldorflehrplan ergänzten. Ebenso wie im Kindergarten rückt die interkulturelle Perspektive auch in der Unterstufe der Waldorfschule begegnungspädagogische Aspekte in den Fokus, die erst in der Mittel- und vor allem in der Oberstufe durch konfliktpädagogische Dimensionen ergänzt werden. Das Lehrer*innenhandeln in den ersten Schuljahren, wie es in dem Beitrag anschaulich beschrieben wird, richtet sich darauf, den Kindern mit einer achtsamen, zugewandten, künstlerischen und kindgerechten Pädagogik zu begegnen. Das Konzept des Hauptunterrichts der Waldorfpädagogik, also des täglichen, rhythmisch gegliederten Unterrichts bei den Klassenlehrer*innen, liefert dafür den wichtigsten Baustein, weil es eine fassbare Verlässlichkeit und Vertrautheit für die Kinder und ihre Familien realisiert. Diese soliden Beziehungsgefüge

stellen die Basis für die komplexen Entwicklungsschritte der Kinder. Als wichtigstes Ergebnis zeigt sich auch in Leistes Beitrag, dass Waldorfpädagogik im interkulturellen Kontext ebenso wie in Milieus, die bislang kaum den Weg an die Waldorfschulen finden können, gelingen kann.

Der Aufsatz von Michael Zech beschreibt *„Interkulturelle bzw. transkulturelle Perspektiven im Geschichtsunterricht der Waldorfschulen“* und bezieht dabei auch die Oberstufe ein. Einleitend weist der Autor darauf hin, dass Schüler*innen – auch jene mit Migrationshintergrund – häufig über ihre Familien historische Narrative mitbringen, die mit den in Deutschland etablierten Sichtweisen nicht unbedingt übereinstimmen. Hier ist der Geschichtsunterricht gefordert, Hilfestellungen für die eigene Urteilsbildung zu geben. Dabei wendet sich der Geschichtslehrplan der Waldorfschulen gegen nationalistische Ab- und Ausgrenzungen sowie geschlossene Identitätskonzepte; vielmehr strebt er den Aufbau eines an der sorgfältigen Interpretation historischer Quellen geschulten Geschichtsbewusstseins an, welches auf einer multiperspektivischen Betrachtung gründet und die menschheitliche Dimension integriert. Der Autor skizziert detailliert diesen welt- und kulturgeschichtlichen Ansatz im traditionellen Geschichtslehrplan der Waldorfschulen, legt aber auch die aktuelle Herausforderung dar, diesen aus einem hierarchisierenden Konzept von Hochkulturen und aus einer eurozentrischen Verengung zu emanzipieren. Als Zielperspektive des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen erscheint das Bemühen, die Schüler*innen zu befähigen, im Dialog mit pluralen kulturellen Sichtweisen und sensibilisiert durch die historischen Auseinandersetzungen um Menschen- und Bürgerrechte ein reflektiertes, individuell verantwortetes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln.

Ästhetische Bildung nimmt in der Waldorfpädagogik eine prominente Position ein. Künstlerische Prozesse durchziehen den gesamten Unterricht, das Theaterspielen ist, vor allem in der achten und der zwölften Klasse, in Form von sogenannten „Klassenspielen“ fest in Waldorfschulen verankert. In der Interkulturellen Waldorfschule in Mannheim werden darüber hinaus in weiteren Klassenstufen größere Theaterstücke wegen ihrer sprach- und gemeinschaftsbildenden Wirkungen regelmäßig realisiert. In dem Beitrag *„Potentiale theaterpädagogischer Projektarbeit im interkulturellen Kontext“* gibt Barbara Meißner Einblick in ein theaterpädagogisches Projekt, das innerhalb einer siebten Klasse durchgeführt wurde. Im Zentrum des Artikels steht ein soziales Ereignis, das in einer ungeplanten Übergangsphase kurz vor der Theateraufführung gegen Ende der gemeinsamen Arbeit stattfand und mit einer empirisch-qualitativen Methode rekonstruiert wurde: Einige Akteur*innen improvisierten einen Pop-Song und bezogen nach und nach die ganze Klasse ein. Der Beitrag geht auf den Projektkontext und die Gesichtspunkte ein, die dazu führten, dass ein solches Ereignis anstelle der eigentlichen Theaterarbeit zum zentralen Untersuchungsgegenstand avancierte. Die detaillierte Analyse