



Albert Schmelzer | Christiane Adam

Interkulturalität und Waldorfpädagogik

BELTZ JUVENTA

Christiane Adam | Albert Schmelzer (Hrsg.)
Interkulturalität und Waldorfpädagogik

Christiane Adam | Albert Schmelzer (Hrsg.)

Interkulturalität und Waldorfpädagogik

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6016-4 Print
ISBN 978-3-7799-5292-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung <i>Christiane Adam, Albert Schmelzer</i>	7
Waldorfpädagogik in der Migrationsgesellschaft Wie kann die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund überwunden werden? <i>Albert Schmelzer</i>	19
Identitätsbildung im pädagogischen Kontext: Welche Erfahrungen machen Schüler*innen mit Migrationshintergrund an Waldorfschulen? Rekonstruktion narrativer Identität anhand lebensgeschichtlicher Interviews <i>Christiane Adam</i>	50
Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung an der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim <i>Christiane Adam, Katrin Höfer</i>	76
Interkulturelle Pädagogik im Waldorfkindergarten Erfahrungen einer Erzieherin <i>Nurtaç Perazzo</i>	101
Interkulturelle Waldorfpädagogik in einer staatlichen Schule Erfahrungsbericht einer Klassenlehrerin <i>Christiane Leiste</i>	119
Interkulturelle bzw. transkulturelle Perspektiven im Geschichtsunterricht der Waldorfschulen <i>M. Michael Zech</i>	138
Potentiale theaterpädagogischer Projektarbeit im interkulturellen Kontext <i>Barbara Meißner</i>	158
Traumapädagogik im Kontext von Flüchtlingsarbeit Konzepte und Erfahrungen im Umgang mit traumatisierten jugendlichen Flüchtlingen <i>Bernd Ruf</i>	173

Waldorfpädagogik im außereuropäischen Kontext <i>Claus-Peter Röh</i>	203
Waldorfpädagogik in China <i>Ben Cherry</i>	212
Waldorfpädagogik in den USA Eine Charter School in Inner City Oakland, California <i>Ida Oberman</i>	224
Autor*innen	237

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-As-toria 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. 892ff.)

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 rassistuskritischen 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 Waldorfllehrplan 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

des ausgewählten Ereignisses liefert umfangreiche Erkenntnisse darüber, wie die Projektteilnehmer*innen sich die situations- und projektbezogene Angebotsstruktur aneignen, um eigene Interessen zum Ausdruck zu bringen. Die konkreten Bedingungen werden beleuchtet, die das Zustandekommen des genannten Ereignisses ermöglichten und es wird der Frage nachgegangen, welche soziale Bedeutung dem Ereignis in der gegebenen Situation beigemessen werden kann. Als zentrales Ergebnis wird festgehalten, dass die theatralen, kommunikativen und koordinativen Interaktionsformen als Ressourcen zur Herstellung einer Interaktionsstruktur dienen, die auf die eigene Sichtbarkeit ausgerichtet ist, dabei aber immer die Sichtbarkeit anderer als produktives Element einschließt. Damit geben die Schüler*innen Auskunft über ihre schulische Verankerung und eine kulturelle Form des sozialen Miteinanders, die selbstbestimmten Gestaltungsinitiativen einen zentralen Stellenwert beimisst und die Aneignung und Gestaltung eines situativ entstandenen Freiraums nicht nur ermöglicht, sondern sogar befördert.

Bevor der Band zur „Interkulturalität und Waldorfpädagogik“ sich seinem zweiten Schwerpunkt, der internationalen Verbreitung der Waldorfpädagogik, widmet, stellt der Beitrag von Bernd Ruf eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Themen Flucht, Trauma und Pädagogik dar und erläutert waldorfpädagogisch inspirierte Konzepte für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Dabei ist eine Sensibilisierung der Pädagog*innen für den Umgang mit traumatischen Störungen ein wichtiges Anliegen des Beitrags *„Traumapädagogik im Kontext von Flüchtlingsarbeit. Konzepte und Erfahrungen im Umgang mit traumatisierten jugendlichen Flüchtlingen“*. Viele minderjährige Flüchtlinge zeigen fluchtbedingte Erlebens- und Verhaltensweisen, die auch von pädagogischen Fachkräften oft nicht als Traumafolgestörung erkannt, sondern als individuelle Defizite oder kulturelle Anpassungsprobleme fehlgedeutet werden. Der Aufsatz beabsichtigt vor dem Hintergrund der Psychotraumatologie ein grundsätzliches Traumaverständnis zu vermitteln und geht auf die Konsequenzen von Fluchttraumata in pädagogischen Institutionen ein. Dabei werden Konzepte und Strukturen erläutert, die die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Verarbeitung traumatischer Erfahrungen bieten können. Anschließend wird ein Überblick über die Arbeit mit minderjährigen Flüchtlingen am Parzival-Zentrum in Karlsruhe gegeben. Seit Beginn des Schuljahres 2014/15 werden dort unbegleitete minderjährige Flüchtlinge beschult und schulisch begleitet. Das Parzival-Zentrum, das 1999 gegründet wurde, ist ein freies pädagogisches Kompetenzzentrum für Bildung, Förderung und Beratung nach der Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorfpädagogik) mit vielfältigen Angeboten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem Förderbedarf. Zeitweise besuchten etwa 150 Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Kriegs- und Krisenregionen verschiedene „Willkommensklassen“ des Zentrums oder wurden in bereits bestehende Klas-

sen integriert. Deutlich wird, dass die traumatischen Erfahrungen durch pädagogische Interventionen nicht ungeschehen gemacht werden können, aber pädagogische Fachkräfte und Institutionen entscheidend dazu beitragen können, die Fluchttraumata zu bewältigen und die Erlebnisse als Teil der Biographie zu integrieren.

Die Interkulturalisierung und Internationalisierung der Waldorfpädagogik findet aber nicht nur nach innen statt, indem zunehmend Menschen mit Migrationsgeschichte Zugang zu ihr finden, sondern wird auch durch ihre weltweite Präsenz weiterentwickelt. Waldorfeinrichtungen haben sich in den letzten Jahrzehnten ausgebreitet und sind mittlerweile auf allen Kontinenten vertreten. Die größte Dynamik von Schulgründungen findet man heute in China: In keinem Land der Welt haben sich die Neugründungen von Waldorfschulen und Waldorfkindergärten so rasant entwickelt wie in der Volksrepublik. So gab es 2011 eine einzige Waldorfschule in Chengdu, 2014 waren es bereits 51 Schulen, 2016 über 70 Schulen und ungefähr 300 Kindergartengruppen (vgl. Jaffke 2016), und heute findet man rund 80 Schulen in China.

In jedem Land stehen die Waldorfschulen in einem spezifischen Verhältnis zum dortigen Bildungssystem und beziehen ihre Potentiale, Spannungen und Antinomien zu einem großen Teil aus diesem Verhältnis, dabei sind zum Beispiel folgende Fragen von Bedeutung: Handelt es sich um Privatschulen, die sich allein über Elterngelder finanzieren müssen oder sind die Schulen in das jeweilige Bildungssystem – auch finanziell – eingebettet? Welche Bildungsabschlüsse werden angeboten? Welche staatlichen Vorgaben müssen eingehalten werden in Bezug auf Prüfungen und die Voraussetzungen für die Lehrer*innen? Wie setzen sich die Schüler*innen und Eltern in Bezug auf Differenzmerkmale wie soziale Schicht, Bildungshintergrund der Eltern, Ethnizität, Kultur und Religion zusammen? Wie verhalten sich diese wiederum zu denen der umliegenden Schulen?

Daneben kommt es ebenso zu einem spezifischen, mehr oder weniger spannungsreichen Verhältnis zu den mitteleuropäisch geprägten Traditionen der Waldorfpädagogik. Insgesamt betrachtet handelt es sich um komplexe Verhältnisse, auf die Claus-Peter Röh in seinem einführenden Artikel „*Waldorfpädagogik im außereuropäischen Kontext*“ näher eingeht. Neben einem Überblick über die historische Entwicklung der Schulgründungen innerhalb und außerhalb Europas – so wurden schon 1923 die Waldorfschule in Den Haag, 1928 in New York gegründet – in der sich schwerpunktmäßig drei Phasen differenzieren lassen, beschäftigt sich der Beitrag mit zwei Fragen: Auf welche Weise werden die grundlegenden Ideen der Waldorfpädagogik außerhalb Europas umgesetzt? Und welche Voraussetzungen sind nötig, um eine pädagogische Metamorphose im jeweiligen kulturellen Raum zu verwirklichen und einen Eurozentrismus zu vermeiden? Röh attestiert der Waldorfpädagogik eine große Wandelbarkeit, da die Unterrichtsschritte weder einem festen System noch einer Beliebigkeit,

sondern dem inneren und äußeren Entwicklungsstand der Kinder folgen sollen. Im zweiten Teil des Artikels konzentriert sich Röh beispielhaft auf die Situation in China und beschreibt chinesische Waldorflehrer*innen auf der Suche nach einem eigenen Selbst- und Professionsverständnis. Hilfreich sind dabei die Ergebnisse zur Curriculumforschung einer chinesischen Forschungsgruppe, die im Rahmen des „China Waldorf Forums“ tätig ist.

Diesen Fragen zur chinesischen Form des Waldorflehrplans geht auch Ben Cherry in dem anschließenden Artikel *„Waldorfpädagogik in China“* nach. Cherry führt an, dass es die gelungene Integration von chinesischen Kulturelementen in die Waldorfpädagogik sei, die unter anderem ihre rasche Verbreitung in China begründe. So stellt er Parallelen zwischen der bildhaften Einführung der Buchstaben in der Waldorfpädagogik und der Entwicklung der chinesischen Schriftzeichen fest, beleuchtet eingehend das Verhältnis von Eurythmie und Bothmer-Gymnastik zu Tai-Chi und chinesischer Kampfkunst, setzt sich mit chinesischer Kunst und Kalligraphie in Bezug auf eine kindgerechte Integration in den Schulalltag auseinander und diskutiert Aspekte des Geschichtsunterrichts. Insgesamt plädiert Cherry für eine gegenseitige Annäherung und Öffnung der östlichen und westlichen Traditionen, die der zunehmenden internationalen Bedeutung, die China im Weltgefüge zukommt, angemessen sei.

Neben den Entwicklungen in China soll ein anderes Beispiel exemplarisch für die Internationalisierung der Waldorfpädagogik stehen: Dabei handelt es sich um das Porträt der ersten interkulturellen Waldorfschule in den USA, der Community School for Creative Education in Oakland, Kalifornien. Erstellt wurde das Porträt von Ida Oberman, der Gründerin und Direktorin der Schule, die 2008 als sogenannte „Waldorf Charter School“ ins Leben gerufen wurde. Normalerweise sind Waldorfschulen in den Vereinigten Staaten staatsunabhängige Privatschulen, die keine finanziellen Hilfen von staatlicher Seite erhalten. Charter Schulen hingegen sind öffentliche Schulen, die von privaten Trägern eingerichtet und geführt werden. Sie werden durch öffentliche Gelder finanziert, unterliegen aber deshalb auch einer deutlichen staatlichen Regulierung. In dem Artikel *„Waldorfpädagogik in den USA. Eine Charter School in Inner City Oakland, California“* beschreibt Oberman den Gründungsprozess und den außerordentlich erfolgreichen Schulalltag in dieser multikulturellen und ethnisch diversen „Brennpunktschule“. Dabei erwiesen sich gerade die differenzierte Vernetzung in den Stadtteil und die Kontakte zur Kommune, zu Sozialarbeiter*innen, zu religiösen Gemeinschaften, zu Vereinen und Elternorganisationen als die wesentlichen Ressourcen, die das Gelingen des Schulprojektes ermöglichten. Mittlerweile betreut die Einrichtung knapp 250 Kinder und Jugendliche vom Kindergarten bis zur achten Klasse, ein Ausbau als High School und Kindertagesstätte ist in Planung und ihre Charter, die immer auf fünf Jahre verliehen wird, wurde mit großer Einmütigkeit von der zuständigen

Behörde verlängert. An diesem Beispiel wird deutlich, dass nicht nur die Waldorfpädagogik, sondern gerade auch die interkulturelle Waldorfpädagogik mit ihrem sozial-integrativen Potential, sich in einem Prozess der Internationalisierung befindet.

Literatur

- Gomolla, Mechthild (2015): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja: Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd.1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 193-219.
- Jaffke, Christoph (2016): English-Week in China. In: Waldorf Ressourcen. www.waldorf-resources.org/de/artikel/anzeige/archive/2016/11/15/article/english-week-in-china/b43e-02d844a9959831de332f6eed997d/. [Zugriff am 21. Januar 2019].
- Roux, Susanna/Kammermeyer, Gisela (Hrsg.) (2011): Sprachförderung im Blickpunkt. Empirische Pädagogik. Themenheft 4, S. 439-461.
- Schmelzer, Albert (1991): Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schmelzer, Albert (2016): Interkulturelle Pädagogik und Waldorfpädagogik – eine anregende Begegnung. In: Schieren, Jost (Hrsg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 890-906.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [Zugriff am 30.09.2018].

Waldorfpädagogik in der Migrationsgesellschaft

Wie kann die Bildungsbenachteiligung
von Kindern und Jugendlichen mit
Migrationshintergrund überwunden werden?

Albert Schmelzer

1 Zur Forschungslage

Zunehmende Globalisierungsprozesse und Migrationsbewegungen haben dazu geführt, dass inzwischen über 19 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland leben, das ist fast ein Viertel der Bevölkerung. Beinahe 40 % der Kinder unter fünf Jahren hatten im Jahr 2016 mindestens ein Elternteil, das im Ausland geboren ist – und damit einen amtlichen Migrationshintergrund; in städtischen Ballungsgebieten liegt der Anteil noch höher (vgl. Statistisches Bundesamt 2018). Damit steht die Bildungsinstitution Schule vor der Herausforderung, die entstandene soziale, sprachliche, kulturelle und religiöse Heterogenität pädagogisch zu gestalten. Angesichts dieser Situation hat sich seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Interkulturelle bzw. Transkulturelle Pädagogik, in neuerer Zeit bevorzugt Migrationspädagogik, als eigene Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaften etabliert; bei allen Differenzen im Einzelnen vertreten diese Richtungen den Anspruch, einerseits die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund an Bildung zu verbessern, andererseits aber auch alle Kinder und Jugendliche auf die veränderten Bedingungen einer heterogenen, pluralistischen und von Mobilität geprägten Gesellschaft vorzubereiten.¹ Allerdings ist es diesen Richtungen bis heute nicht gelungen, das Problem der strukturellen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund, die aus Familien mit einem schwachen ökonomischen Status stammen, im deutschen Bildungssystem zu lösen. Nach wie vor sind sie an Haupt- und Realschulen deutlich über- und an Gymnasien unterrepräsentiert, nach wie vor verlassen Jugendliche dieser Gruppe doppelt so häufig das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss und erreichen dreimal seltener die Hochschulreife als Jugend-

1 Im Folgenden werden die Begriffe „Interkulturelle Pädagogik“ und „Migrationspädagogik“ verwendet; ohnehin fluktuierende Differenzierungen sind für den vorliegenden Zusammenhang nicht entscheidend und werden daher nicht thematisiert.

liche deutscher Herkunft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016 und 2018).

Es erscheint bemerkenswert, dass die beschriebene Situation keinesfalls neu ist; schon ab dem Jahr 2000 haben die im Rahmen von PISA durchgeführten Schulleistungsvergleiche die gravierende Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status deutlich gemacht. Im Blick auf diesen alarmierenden Sachverhalt ist im Jahre 2003 eine erste Interkulturelle Waldorfschule begründet worden, welche soziale Emanzipation und interkulturelle Öffnung in ihr Profil aufgenommen hat; gemäß ihrem Leitbild strebt sie Chancengleichheit für *alle* Kinder an, unabhängig von sozialer Schicht und Herkunftskultur, zugleich möchte sie ein Ort gelebten Miteinanders in kultureller Vielfalt sein. Die Schule befindet sich in Mannheim Neckarstadt-West, einem Innenstadtviertel mit einem Migrant*innenanteil von über 70 %, in einem ehemaligen Möbelverkaufshaus. In den zwölf Klassen werden rund 280 Schüler*innen unterrichtet, etwas mehr als 50 % haben einen Migrationshintergrund. Alle sozialen Schichten sind vertreten, wobei nur etwa ein Fünftel der Eltern über einen akademischen Abschluss verfügen und ein Drittel Geringverdiener sind oder Hartz IV beziehen.

Da die Interkulturelle Waldorfschule von Stiftungen, dem Land und der Stadt Mannheim mitfinanziert wird, kann das Schulgeld niedrig gehalten werden, es liegt im Durchschnitt bei 70 Euro im Monat, wobei manche Eltern nur das Essensgeld zahlen. An der Schule, die als verbindliche Ganztagschule konzipiert ist, können der Haupt- und Realschulabschluss sowie die Fachhochschulreife erworben werden; Schüler*innen, die das Abitur machen möchten, wechseln in der Regel nach der 11. oder 12. Klasse an ein Gymnasium oder eine andere Waldorfschule. Der Unterricht geht im Allgemeinen bis 15 Uhr in der Unter- und Mittelstufe und bis 16 Uhr in der Oberstufe, eine Hortbetreuung wird bis 17 Uhr angeboten. Auch das Lehrer*innenkollegium zeichnet sich durch Heterogenität aus, fast die Hälfte hat einen Migrationshintergrund.

Innerhalb dieses strukturellen Rahmens wird die Waldorfpädagogik mit einem hohen Anteil an künstlerischen und handwerklichen Fächern praktiziert. Als freie Schule nutzt die Interkulturelle Waldorfschule dabei konsequent die Möglichkeiten, die ihr dieser Status bietet: Sie verzichtet auf Leistungsbeurteilungen durch Noten – an ihre Stelle treten individuelle Lernentwicklungsberichte – und auf Selektion, die Schüler*innen durchlaufen die Schule in Jahrgangsklassen, so dass ein starker sozialer Zusammenhang entstehen kann.

In den Schuljahren 2004-2006 ist die Schule durch die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) München wissenschaftlich evaluiert worden, das Konzept, die gelebte Praxis der Schule sowie die Ergebnisse der Untersuchung sind 2007 und 2009 in zwei Publikationen vorgestellt worden (vgl. Brater/Hemmer-Schanze/Schmelzer 2007; dies. 2009). Sie be-

scheinigten der Schule für die ersten Jahre ihrer Arbeit positive Resultate bei der Entwicklung der Sprachkompetenz der Schüler*innen und bei der sozialen Integration und dokumentierten eine hohe Zufriedenheit bei den befragten Eltern. Schon in diesem Zusammenhang ist die Frage aufgeworfen worden, ob nicht die Waldorfpädagogik mit ihrem sozial-integrativen Ansatz, ihrer Wertschätzung künstlerischer und praktischer Bildungsprozesse und ihrem breiten Erfahrungshintergrund einer fast hundertjährigen Tradition – auch im internationalen Kontext – Lösungsansätze für das Unterrichten in ethnischer, sozialer und kultureller Vielfalt bieten könnte.

Dass die Schulgründung mit ihrem Anliegen in der Öffentlichkeit nicht unbeachtet geblieben ist, zeigen manche positive Reaktionen. So hat der Erziehungswissenschaftler Heiner Ullrich, im Übrigen ein Kritiker der Waldorfpädagogik, konstatiert, man könne die Interkulturelle Waldorfschule Mannheim „als eine neue und zugleich genuin reformpädagogische Antwort auf zentrale soziale Fragen der Gegenwart betrachten“ (Ullrich 2008, S. 103), auch von anderen Autor*innen ist auf die Interkulturelle Waldorfschule hingewiesen worden (vgl. Nill 2010, S. 128-156).

In einer Reihe von Artikeln und Buchbeiträgen habe ich darauf die Frage der Bedeutung der Waldorfpädagogik für die Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik in den nachfolgenden Jahren verfolgt (vgl. Schmelzer 2012a, 2012b, 2016a, 2016b; Redzic/Schmelzer 2013); zudem wurde im September 2016 eine zweite Interkulturelle Waldorfschule in Berlin begründet. In jüngster Zeit hat Andrea Óhidy in dem von Heiner Barz herausgegebenen „Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik“ die Mannheimer Schule vorgestellt mit dem Hinweis, ihr Profil mache sie – gemeinsam mit der Berliner Quinoa-Schule – „zu Vorreitern unter den interkulturellen Reformschulen in Deutschland“ (Óhidy 2018, S. 317), und in einem Beitrag im Deutschlandfunk Kultur am 20.2.2018 mit dem Titel „Fack ju Bildungsghetto“ sind die Erfolge der Schule gewürdigt worden.

Für den wissenschaftlichen Diskurs ist vor allem auch die Dissertation von Mandana Büchele von Bedeutung (vgl. Büchele 2014). In ihrer Arbeit geht die Autorin – über die Betrachtung der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim hinaus – der Frage nach, „inwiefern die anthroposophische Pädagogik der Waldorfschule grundsätzlich für die Ziele inter- oder transkultureller Pädagogik geeignet erscheint“ (ebd., S. 12), dabei kommt sie aufgrund einer breiten Analyse der sozialwissenschaftlichen, kulturen- und bildungstheoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik zu folgendem Ergebnis:

„Gerade in Zeiten zunehmender Pluralisierung scheint [...] eine Pädagogik, die kulturelle Besonderheiten zwar im Rahmen individueller Bedürfnisse zu berücksichtigen sucht, aber ihr Hauptaugenmerk wieder auf Individualität, Vielseitigkeit und Ganzheitlichkeit der Person schlechthin legt, als attraktive Antwort auf die Dis-

kussion um Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern, Chancengleichheit und interkulturelle Kompetenzen“ (ebd., S. 314 ff.).

Im vorliegenden Text soll in dieser grundsätzlichen Perspektive der mögliche Beitrag der Waldorfpädagogik zu einer Migrationspädagogik erneut beleuchtet werden – allerdings teilweise mit anderen Akzenten als den von Mandana Büchele angeführten. Dabei werden der Gründungsimpuls der Waldorfschule, das Bildungsverständnis, die Bedeutung kultureller Vielfalt für die Identitätsbildung der Heranwachsenden und die Einbeziehung der Leiblichkeit ebenso zur Sprache kommen wie die entwicklungspsychologische Rahmung und die Auffassung von Unterricht als Weltteilhabe und Schule als Begegnungsgeschehen inklusive solcher Aspekte wie der Umgang mit „Diversity“, das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Bedeutung des künstlerischen und handwerklich-praktischen Unterrichts und die phänomenologische Unterrichtsmethode. Die Sprachförderung, ein Kernstück moderner Migrationspädagogik, bleibt ausgespart, weil ihr im Buch ein eigener Beitrag gewidmet wird.

2 Der sozialrevolutionäre Gründungsimpuls der Waldorfschule

Im Allgemeinen wird mit den Waldorfschulen ein eher bildungsbürgerliches Umfeld assoziiert, und das zu Recht: Im Schuljahr 2005/2006 stammten die rund 80000 Schüler*innen an den damals etwas über 200 deutschen Waldorfschulen vorwiegend aus bildungsnahen Schichten und recht gut situierten Familien; Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund waren unterrepräsentiert (vgl. Randoll 2010, S. 129 f.; Koolmann et al. 2018, S. 57-62). Das hängt sicher auch mit der mangelnden Refinanzierung der freien Schulen durch die öffentliche Hand zusammen², widerspricht aber dem eigentlichen Gründungsimpuls der Waldorfschule. Dieser erscheint gerade im Blick auf das Bemühen um größere Bildungsgerechtigkeit auch nach hundert Jahren weiterhin aktuell, zumal er mit einer breiteren sozialen Konzeption und politischen Kampagne verbunden war.

Die erste Waldorfschule wurde im Jahre 1919 in der revolutionären Umbruchphase nach dem Ersten Weltkrieg in Stuttgart begründet. Damals war schon im November 1918 nach dem Zusammenbruch des autoritären Kaiserreiches eine breite Volksbewegung entstanden, die sich in den Arbeiter- und Soldatenräten kristallisierte und auf Selbstbestimmung und Selbstverwaltung zielte; man wollte sich nicht mehr von „denen da oben“ regieren lassen, son-

2 Zu möglichen weiteren Ursachen der Unterrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund vgl. den Beitrag von Christiane Adam in diesem Band.

dern die gesellschaftlichen Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen (vgl. Haffner 2008, S. 65 ff.).

Im politischen Bereich strebten die Räte eine durchgreifende Demokratisierung an. Damit war nicht eine Räterepublik nach russischem Muster gemeint, sondern eine parlamentarische Demokratie; auf dem zentralen Reichskongress der Arbeiter- und Soldatenräte vom 16. bis zum 20. Dezember 1918 in Berlin sprach sich eine überwältigende Mehrheit der Delegierten für eine Nationalversammlung aus (vgl. Berlin 1979, S. 225). Allerdings war den Räten klar, dass ein funktionierender Parlamentarismus eine Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse voraussetzt; daher ihre Forderung nach einer wirksamen Kontrolle der alten Machteliten im Heer wie in der Verwaltung.

Auch in Bezug auf eine Umgestaltung des Wirtschaftslebens zeichnete sich in der Rätebewegung eine Konsenslinie ab: In weiten Schichten des Volkes war die Auffassung verbreitet, dass die alte kapitalistische Ordnung sich überlebt habe und dass eine „Sozialisierung“ des ökonomischen Systems eintreten müsse. So unbestimmt die Vorstellungen im Einzelnen auch waren, so war man sich doch in zwei Punkten einig: das uneingeschränkte Privateigentum an Produktionsmitteln sollte überwunden, eine Mitbestimmung der Werktätigen über Betriebsräte sollte ermöglicht werden.

Weniger verbreitet als auf politischem und wirtschaftlichem Felde war das Streben nach Selbstverwaltung durch Räte im kulturellen Bereich. Doch auch hier zeigten sich Initiativen, besonders bei den Künstler*innen. Anfang 1919 wurde ein Arbeitsrat für Kunst gegründet, dem die Expressionisten Erich Heckel, Ludwig Meidner, Max Pechstein, Karl Schmitt-Rottluff, Lionel Feininger, Otto Müller, Emil Nolde und Architekten wie Walter Gropius und Bruno Taut angehörten. Ihre Zielvorstellungen veröffentlichten sie in einem programmatischen Zirkular im März 1919 in Berlin. Vorangestellt ist der Leitsatz: „Kunst und Volk müssen eine Einheit bilden. Die Kunst soll nicht mehr Genuss Weniger, sondern Glück und Leben der Masse sein. Zusammenschluss der Künste unter den Flügeln der großen Baukunst ist das Ziel“ (Conrads 1981, S. 42). Interessant ist, dass der Weg zur Volksnähe sich verband mit der Forderung, die Kunst aus staatlicher Beeinflussung zu lösen. An die Stelle der Akademie der Künste, der Akademie für das Bauwesen und der Preußischen Landeskunstkommission sollten Körperschaften treten, die aus der produktiven Künstlerschaft selbst heraus zu schaffen wären. In Bezug auf Lehrplan und Unterrichtsmethodik der Kunsthochschule heißt es konsequent: „Befreiung des gesamten Unterrichts für Architektur, Plastik, Malerei und Handwerk von staatlicher Bevormundung“ (ebd.).

Bei manchen Reformpädagog*innen waren ähnliche Tendenzen vorhanden, man denke etwa an Martin Luserke, der den Gedanken einer autonomen, staatsunabhängigen Schulgemeinde vertrat und in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf sowie in der Schule am Meer auf Juist auch realisierte.