

Universität Passau – Philosophische Fakultät

Waldorfpädagogik und inklusives Lernen - Impulse für diskursive Entwicklungen

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines

Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von:

Dr. päd. Thomas Maschke

Erstgutachterin:

Prof. Dr. Christina Hansen

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Christiane Drechsler

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Abbildungen | 5 |
| Tabellen | 6 |
| 1 Einleitung | 7 |
| 2 Waldorfpädagogik | 12 |
| 2.1 Kernthesen | 12 |
| 2.2 Auswahl publizierter Texte | 13 |
| 2.2.1 Integrative Aspekte der anthroposophischen Heilpädagogik in Theorie und schulischer Praxis. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtspraxis an der Kaspar Hauser Schule in Überlingen (vgl. Maschke 2008) | 16 |
| 2.2.1.1 Der anthropologische Ansatz einer „Allgemeinen Menschenkunde“ und eine daraus folgende „Allgemeine Pädagogik“ | 16 |
| 2.2.1.2 Der Zusammenhang „Erziehen und Heilen“ bzw. der Anspruch „Heilende Erziehung“ als genuiner Ansatz anthroposophischer Heilpädagogik | 23 |
| 2.2.1.3 Zusammenfassung: Gemeinsame Grundlagen innerhalb der Waldorf- und anthroposophischen Heilpädagogik für eine integrative Pädagogik .. | 27 |
| 2.2.1.4 Methodisches Konzept von auf anthroposophischer Menschenkunde basierendem Unterricht. | 29 |
| 2.2.2 Maschke, Thomas (2010a). Gemeinsamer Unterricht und zieldifferente Förderung: ein Beitrag auf der Grundlage der anthroposophischen Heilpädagogik | 33 |
| 2.2.2.1 Waldorfpädagogik und anthroposophische Heilpädagogik..... | 33 |
| 2.2.2.2 Methodische Grundlagen eines gemeinsamen Unterrichtes von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf | 35 |
| 2.2.2.3 Unterstützende Strukturen für integrative/ inklusive Unterrichtung..... | 38 |
| 2.2.2.4 Unterrichtliche Praxis | 39 |
| 2.2.3 Maschke, Thomas (2013). Entwicklungsanregungen für den Einzelnen in der Gemeinschaft – ein pluraler didaktischer Ansatz | 42 |
| 2.2.4 Maschke, Thomas (2016). Heilpädagogische Kompetenz..... | 58 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 2.2.5 | Maschke, Thomas (2014). Exklusiv inklusiv? – Freie Schule und Inklusion: ein Widerspruch? | 64 |
| 2.2.5.1 | Etymologisches | 64 |
| 2.2.5.2 | „Freie Schulen“ und gesellschaftliche Entwicklung | 65 |
| 2.2.5.3 | Die Gründung der Waldorfschule 1919 als spirituelle und politische Tat | 66 |
| 2.2.5.4 | Zusammenfassung..... | 68 |
| 2.3 | Zusammenfassung und Folgerungen | 69 |
| 3 | Inklusive Pädagogik | 71 |
| 3.1 | Kernthesen | 71 |
| 3.2 | Auswahl publizierter Texte | 72 |
| 3.2.1 | Maschke, Thomas (2010b). Integration und Waldorfpädagogik – eine schrittweise Annäherung an ein komplexes Thema | 75 |
| 3.2.1.1 | Die UN-Konvention..... | 75 |
| 3.2.1.2 | Die Entwicklung der Heilpädagogik..... | 79 |
| 3.2.1.3 | Begriffliche Klärungen: Integration und Inklusion | 86 |
| 3.2.2 | Maschke, Thomas (2017). Demokratisch-inklusive Schule: [wie] geht das? Gesichtspunkte aus waldorfpädagogischer Theorie und Schulpraxis..... | 89 |
| 3.2.2.1 | Vorüberlegungen..... | 89 |
| 3.2.2.2 | Ansprüche..... | 92 |
| 3.2.2.3 | Herausforderungen | 100 |
| 3.2.2.4 | Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer: ein Fazit | 105 |
| 3.2.3 | Maschke, Thomas (2018). Inklusive Pädagogik..... | 107 |
| 3.2.3.1 | Die Bedeutung der UN – CRPD für inklusive Entwicklungen | 107 |
| 3.2.3.2 | Von der Integration zur Inklusion?..... | 109 |
| 3.2.3.3 | Bedingungen für das Gelingen Inklusiver Pädagogik in der Schule | 111 |
| 3.2.3.4 | Grundgesten/ -Richtungen Inklusiver schulischer Pädagogik..... | 112 |
| 3.2.3.5 | Praxisbeispiele | 113 |
| 3.3 | Zusammenfassung und weitere Fragen | 116 |
| 4 | Waldorfpädagogik und inklusives Lernen – Entwicklungsperspektiven im Diskurs . | 118 |
| 4.1 | Zwischenstand: grundlegende Qualitäten von Waldorf- und Inklusiver Pädagogik | 118 |
| 4.2 | Didaktik und Methodik für inklusives Lernen: der Ansatz von Georg Feuser | 120 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.3 | Innovative Elemente aus der Waldorfpädagogik für die Weiterentwicklung inklusive Lernens im Sinne von Schulentwicklung..... | 123 |
| 4.3.1 | Schulentwicklung – in Theorie und Praxis..... | 124 |
| 4.3.1.1 | Theoretische Ansätze zur Schulentwicklung..... | 124 |
| 4.3.1.2 | Beispiele für aktuelle bildungspolitische Vorgaben zur Schulentwicklung..... | 132 |
| 4.3.1.3 | Inklusive Schulentwicklung | 138 |
| 4.3.2 | Exkurs: Waldorfpädagogik als Reformpädagogik?..... | 143 |
| 4.3.3 | Waldorfpädagogik und Schulentwicklung – eine Anregung..... | 151 |
| 5 | Zusammenfassung und Ausblick: Die Möglichkeit anthropologisch fundierter und umfassender schulischer Entwicklung | 168 |
| | Literatur | 171 |

Abbildungen

| | | |
|---------------|--|-----|
| Abbildung 1. | potentielle (pädagogische) Entwicklungsprozesse | 19 |
| Abbildung 2. | (Lern-) Prozesse im menschlichen Seelenleben | 31 |
| Abbildung 3. | graphische Darstellung der „Kategorien der Lernprozesse“ | 38 |
| Abbildung 4. | Kategorien der Lernprozesse, hierarchisch | 45 |
| Abbildung 5. | Feld der Lernprozesse, interaktiv..... | 46 |
| Abbildung 6. | Praxis der Integration..... | 87 |
| Abbildung 7. | intra- und interpersonelle Erschließungsfunktionen..... | 122 |
| Abbildung 8. | Trias der Schulentwicklung (Rolff 2010, S. 34) | 127 |
| Abbildung 9. | Ebenen der Schulentwicklung nach Rolff 2010 | 129 |
| Abbildung 10. | Handlungsebenenmodell (vgl. Meyer 1997, S. 54)..... | 130 |
| Abbildung 11. | „Entwicklungsbereiche“, aus: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2016, S. 5 | 133 |
| Abbildung 12. | „Der Weg zum Schulentwicklungsprogramm“ (Bayerisches Ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015, S. 6)..... | 135 |
| Abbildung 13. | „Entstehung eines Schulentwicklungsprogramms“ | 136 |
| Abbildung 14. | „Umsetzung und Aktualisierung eines Schulentwicklungsprogramms“ (Bayerisches Ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015, S. 8)..... | 137 |
| Abbildung 15. | „Die Dimensionen des Index für inklusive Schulentwicklung“ (Booth und Ainscow 2017, S.63) | 140 |
| Abbildung 16. | „Eine inklusive Entwicklung mit dem Index für Inklusion unterstützen“ (Booth und Ainscow 2017, S. 71) | 141 |
| Abbildung 17. | Entwicklungsfeld 1 – Anthropologie | 154 |
| Abbildung 18. | Entwicklungs-Dialog | 156 |
| Abbildung 19. | Entwicklungsfeld 2 – Dialog | 160 |
| Abbildung 20. | Entwicklungsfeld 3 - Unterricht | 161 |
| Abbildung 21. | Entwicklungsfelder interaktiv | 162 |
| Abbildung 22. | Potentiale der Schüler*innen in den Entwicklungsfeldern | 163 |
| Abbildung 23. | Entwicklungsfelder – Wirkung nach außen | 165 |

Tabellen

| | | |
|------------|---|-----|
| Tabelle 1. | Text-Auswahl und Begründungslinien 1..... | 14 |
| Tabelle 2. | „Stationen des Lernprozesses“ (a.a.O., S. 39), Bearbeitung Maschke..... | 52 |
| Tabelle 3. | Lebensprozesse des Lernens..... | 56 |
| Tabelle 4. | Text-Auswahl und Begründungslinien 2..... | 73 |
| Tabelle 5. | Synopse Waldorf- und Inklusive Pädagogik | 119 |

1 Einleitung

Die Umsetzung eines inklusiven Bildungswesens ist Auftrag der Übereinkunft zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, Art. 24) und mit der Ratifizierung durch die Bundesregierung in Deutschland seit 2009 staatliche Verpflichtung und nationales Recht.

Die Debatte, wie ein inklusives Schulsystem umzusetzen sei, wird von diversen Standpunkten aus geführt. Für die vorliegende Fragestellung ist der didaktische Ansatz Feusers (1995 u.a.) in besonderer Weise relevant: der „gemeinsame Gegenstand“ ist didaktisches Fundamentum sowie Qualitätskriterium inklusiven Lernens. Ebenfalls ist das Verständnis Muths (2002 u.a.), die Verwirklichung eines „integrativen Schulwesens“¹ als primär demokratische Aufgabe zu verstehen, ein als besonders relevant zu bewertender Ansatz für die vorliegende Arbeit (s.u.). Die von Rolff (2010 und 2016) beschriebenen Interdependenzen von (Schul-) Entwicklungsprozessen, auch und gerade zwischen den Institutionen (s.u.) gilt es ebenfalls zu berücksichtigen.

Die in Folge der UN-BRK sowie der politischen wie wissenschaftlichen Diskussionen und Ergebnisse notwendigen Reformprozesse im deutschen Schul- und damit pädagogischen System sind (ebenfalls deshalb) politische, da sie die uneingeschränkte Teilhabe (WHO 2000), letztlich definiert als „sense of belonging“ (UN-BRK), zu verwirklichen haben. Selektive Mechanismen in Schulorganisation, Schulleben und Unterricht sind zu überwinden. Die Anerkennung aller Menschen als gleichwertige und teilhabeberechtigte Wesen aufgrund ihres Menschseins, ihrer „Natalität“ (Hannah Arendt), der Wahrnehmung des „Antlitzes“ (Emanuel Lévinas) bzw. des Bezuges im „Grundwort Ich-Du“ (Martin Buber) ist als existenzphilosophisch-anthropologische Begründung hinzuzufügen und bildet im jeweils konkreten personalen Bezug die Basis alles Sozialen und damit Politischen.

Die (erste) Waldorfschule wurde im Jahr 1919 in der Folge der sozialreformerischen Bewegung der „Dreigliederung des sozialen Organismus“ begründet. Basis der heute ca. 250 in Deutschland arbeitenden Waldorfschulen bildet nach wie vor das umfassende Men-

¹ Die Verwendung des Begriffes „Integration“ im Sprachgebrauch Muths ist – historisch bedingt – inhaltlich gleichzusetzen mit dem aktuell gebräuchlichen der „Inklusion“.

schenverständnis der Anthropologie Rudolf Steiners, welche sich in der „Allgemeinen Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner 1992) grundlegend und erstmalig konkretisierte. Die pädagogischen Schriften und Vorträge Steiners verstehen den Menschen als sich entwickelndes Wesen in einem umfassenden Sinn, (schulische) Pädagogik somit als Unterstützung der kindlichen Entwicklung. Eine Differenzierung oder Einschränkung der grundsätzlich bestehenden Entwicklungsfähigkeit wird nicht vorgenommen. Als Gesamtschule hat die Waldorfschule daher von Beginn an Kinder mit unterschiedlichsten Begabungen, Möglichkeiten und Grenzen aufgenommen und pädagogisch begleitet². Die Begriffe Individualität, Diversität und Heterogenität bilden die anthropologische Basis pädagogischen Handelns an Waldorfschulen und beinhalten damit grundsätzlich das Potential inklusiven Unterrichts bzw. inklusiver (Schul-) Entwicklungen.

Die waldorfpädagogische Praxis und die zugrundeliegende Theorie wurden bisher in einem relativ geringen Maß wissenschaftlich zur Kenntnis genommen bzw. diskursiv diskutiert³. Um die Potenziale einer sich auch aktuell als zeitgemäß verstehenden Pädagogik für das traditionelle „Regelschul-System“⁴ bzw. Innovationen daselbst fruchtbar zu machen, bedarf es weiterer und erneuter sowohl theoretischer (erziehungswissenschaftlicher und didaktischer)⁵ als auch praktischer Auseinandersetzung.

Auf der Basis diverser in den vergangenen Jahren veröffentlichter Publikationen (Monographien, Buch- und Zeitschriftenaufsätze), die mehrheitlich diskursiven Charakter hatten, ergibt sich hier folgende Zielsetzung:

² Die sich aus der Waldorfschule (historisch) heraus entwickelte schulische anthroposophische Heilpädagogik wird als auf denselben Grundlagen basierend verstanden (s.u.) und deshalb hier als ein spezifischer, jedoch nicht grundsätzlich differenter oder gar konträrer Ansatz behandelt. Der Begriff der Waldorfpädagogik ist damit als ein weiter gemeint.

³ Diese These wird m.E. auch nicht durch jüngere Publikationen (wie z.B. Schieren 2016) grundsätzlich in Frage gestellt.

⁴ Unter „Regelschul-System“ wird hier das tradierte und nach wie vor in seinen Grundzügen bestehende 3-gliedrige im Kontext mit der in sich differenzierten, und in den Bundesländern unterschiedlich gestalteten 4. Säule des Sonderschulwesens verstanden: als sich wechselseitig hervorbringend, bedingend und stützend.

⁵ Nieke (2016, S. 689ff.) verweist in diesem Zusammenhang auf das grundsätzliche bildungswissenschaftliche Interesse „an Differenz“ sowie deren permanente Suche nach „Möglichkeiten der Optimierung bestehender pädagogischer Praxis“ (S. 689) sowie das Dilemma der in Bezug auf die Waldorfpädagogik bestehenden Anerkennung von praktizierter Pädagogik und deren philosophischer Grundlagen (= Anthroposophie) und zeigt somit ein Spannungsfeld auf.

Die für die Entwicklung der jeweiligen pädagogischen Theoriebildung und Praxis (ausgehend von Waldorfpädagogik in Theorie und schulischer Praxis, inklusionspädagogische Fragestellungen und Forschungsergebnisse einbeziehend) notwendigen bzw. möglichen grundlegenden Bedingungen werden exemplarisch analysiert und benannt, um sie für einen Gesamt-Reformprozess verfügbar zu machen. Konkret geht es um das Potential der Waldorfpädagogik (in Theoriebildung und schulischer Praxis) für zu entwickelnde Formen inklusiven Lernens. Diese wurden beispielsweise von Muth (2010) anfänglich und primär auf organisationstheoretischer Ebene charakterisiert, eine (anthropologisch fundierte) Auseinandersetzung auf den Feldern von Pädagogik sowie Didaktik und Methodik ist nun hier zu leisten.

„Das Thema Integration und Inklusion ist sehr komplex und ständig in Entwicklung begriffen, sowohl im Rahmen der pädagogischen und fachwissenschaftlichen Diskussion, sowie in der Politik und schließlich auch in der Praxis. Hier ein umfassendes Bild zu geben erscheint kaum möglich. Ich wähle deshalb die Methode, in der Art eines Bilderbogens einige charakteristische Aspekte des Themas zu beleuchten, wissend, dass dies unvollständig bleiben muss“ (Maschke 2010a, S. 15). Dieser einleitende Satz im als „Bestandsaufnahme“ benannten Kapitel in einem vom Autor herausgegebenen Sammelband charakterisiert ebenso die Herangehensweise (s.u.) in dieser kumulativen Schrift: Prozesse pädagogischer Entwicklung können und sollen nicht als abgeschlossen gewertet werden⁶. Vielmehr werden ausgewählte Gesichtspunkte herausgearbeitet, um einen Entwicklungsstrang exemplarisch zu beleuchten. Es ist darüber hinaus zu konstatieren, dass aufgrund der Vielzahl aktueller und inhaltlich widerstreitender Veröffentlichungen⁷ im Themenfeld „Inklusive Pädagogik“ dieses kaum mehr zu überblicken, geschweige denn ein einheitliches Bild zu erstellen ist. Insofern können lediglich inhaltliche Schwerpunkte gesetzt und so spezifische Aspekte der Gesamt-Diskussion hinzugefügt werden.

Die vorliegende Arbeit unterliegt als „publikationsbasierte“ Form vorgegebenen formalen wie inhaltlichen Bedingungen⁸. Es wurden Texte bzw. Textpassagen ausgewählt, welche

⁶ Mit dieser „Prozess-Offenheit“ wird an das hermeneutische Verständnis Diltheys angeschlossen (vgl. hierzu Horster 2010, S. 159f.).

⁷ Beispielhaft sei hier eine aktuelle Veröffentlichung von Feuser (2017) erwähnt, die einen grundlegenden Dissens innerhalb der Community der Inklusionsforscher*innen offenbart.

⁸ Auf die formalen Bedingungen soll hier nicht eingegangen werden.

einem gemeinsamen Thema bzw. einer übergeordneten Fragestellung erkenntnisleitend zugeordnet werden können. Diese beziehen sich auf die thematischen Teilbereiche Anthropologie, Pädagogik sowie Didaktik und Methodik von Waldorf- und inklusiver Schule. Kriterien für die Textauswahl werden in den jeweiligen Kapiteln (2.2 und 3.2, s.u.) formuliert. In der Aufeinanderfolge einzelner Texte werden auch gedankliche Entwicklungen des Autors deutlich, welche z.T. Redundanzen beinhalten (können oder müssen?). Für die zu tätige Auswahl waren demnach inhaltliche Kriterien maßgebend: vom Autor verfasste Texte als Ergebnisse zuvor erfolgter wissenschaftlicher Auseinandersetzung wurden berücksichtigt, insofern sie den beiden gewählten thematischen Schwerpunkten (s.u., Kapitel 2 und 3) in der Weise zugeordnet werden konnten, dass sie jeweils neue bzw. erweiternde (inhaltliche) Gesichtspunkte ergaben, um letztlich einen jeweiligen „status quo“ feststellen zu können. Dieser wurde dann zur Basis für eine Auseinandersetzung mit aktuellen Tendenzen und mündet in die Formulierung eines spezifischen und die zuvor getroffenen Aussagen erweiternden Ansatzes inklusiver (Waldorf-) Pädagogik (Kap. 4) mit dem Fokus auf schulische Entwicklungsprozesse.

Die sich aus dem Themenfeld ergebenden sowie mit der (beruflichen) Biographie des Verfassers⁹ korrespondierenden und folglich in der vorliegenden Arbeit angewendeten Methoden sind als hermeneutisch zu charakterisieren. Diese Qualifizierung ist aus folgenden Gründen relevant (vgl. hierzu Horster 2010):

1. Es gibt unmittelbare Bezüge von Theorie und Praxis im Sinne der Schrittfolge Beschreiben – Erklären – Verstehen.
2. Im Felde pädagogischer Innovationen (und dies gilt in evidenten Weise für den Bereich inklusiven Lernens) kommt der Dilthey'schen Begrifflichkeit der „Objektivati-on des Geistes“ als „Schöpfungen des gemeinsamen Lebens“ (vgl. Horster 2010, S. 160) eine besondere Bedeutung zu.

Die Interpretation und das In-Beziehung-Setzen von Beschreibungen und (theoretischen) Konstrukten aus den Bereichen Waldorfpädagogik und inklusiver Pädagogik soll somit

⁹ Nach und bereits zunehmend neben einer langjährigen Tätigkeit als Lehrer begann meine Forschungs-, Publikations- und Hochschullehrertätigkeit.

einerseits zu einem erweiterten Verstehen und andererseits zu einem originären Beitrag innerhalb der jeweiligen Theoriebildung führen.

2 Waldorfpädagogik

2.1 Kernthesen

Die im Folgenden formulierten Thesen werden durch die ausgewählten Texte begründet und am Kapitelende (2.3, s.u.) zusammengefasst. Die Auswahl erfolgte unter der Maßgabe, aussagekräftige Texte bzw. Passagen zu integrieren¹⁰, welche in der Formulierung der Kernthesen die spezifischen Bereiche einer eigenständigen Gestaltung schulischer Pädagogik jeweils illustrieren.

- Die der Waldorfpädagogik zugrunde liegende pädagogische Anthropologie („Allgemeine Menschenkunde“) wird als heuristisch verstanden und ermöglicht bzw. fordert so eine („lebendige“ = prozessuale und prozessorientierte) Auseinandersetzung der Lehrer*innen mit der Entwicklung ihrer Schüler*innen.
- Der holistische („ganzheitliche“) Ansatz der Waldorfschulpädagogik sowie der methodische Dreischritt eröffnen Handlungs- und Entwicklungsperspektiven für ein Lernen aller Schülerinnen und Schüler und damit (auch) für inklusives Lernen.
- Die Wirksamkeit und/bzw. der Erfolg (schulischer) Bildungsprozesse basieren auf der je persönlichen Bereitschaft und Fähigkeit der individuellen und sozialen Bezugnahme durch die Lehrerinnen und Lehrer. Diese zu entwickeln ist zentrale Aufgabe eines (nicht abgeschlossenen) Selbstentwicklungs- bzw. -Erziehungsprozesses.
- Die heilpädagogischen Ausführungen Steiners, gemeint als „Vertiefung“ der Waldorfschulpädagogik, werden (aktuell) als relevant und substantiell für die Entwicklung Inklusiver (Waldorf-)Pädagogik verstanden.
- Der „Freiheit“ einer „freien Schule“, strukturelle wie pädagogische Innovationen zu kreieren und umzusetzen, kann in einem gesamtgesellschaftlichen Erneuerungsprozess (hier bezogen auf das Bildungswesen) unerwartete und entscheidende Impulse setzen.

¹⁰ Redundanzen müssen im Rahmen bzw. unter den Bedingungen der kumulativen Form der vorgelegten Arbeit in Kauf genommen werden. Berücksichtigt man die bei der Entstehung der jeweiligen Texte differierenden Fragestellungen, so können vermeintliche Wiederholungen als vertiefend und/oder erweiternd und damit jeweils notwendig bewertet werden.

2.2 Auswahl publizierter Texte

Inhaltliche Kriterien für die Auswahl und Verwendung nachfolgender Texte liegen zum einen in der Originalität der jeweiligen (Kern-) Aussagen sowie in der Kontextualisierung zu dem weiteren grundlegenden Kapitel (3) dieser Arbeit. So kann beispielsweise der hier aufgenommene Text 3 zur Didaktik als einzig vorhandener bzw. publizierter mit Bezug zu aktuellen Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung in diesem Bereich verstanden werden. Beitrag 4 wiederum erschließt einen Grundlagentext anthroposophischer (außerschulischer Heil-) Pädagogik („Heilpädagogischer Kurs“) im Hinblick auf schulische Arbeit und verbindet so, ebenfalls wie die Texte 1 und 2, spezifische mit allgemeinpädagogischen Ansätzen und Aussagen. Text 5 stellt spezifische (privatschul-rechtliche) Gesichtspunkte für die Diskussion aktueller politischer Fragen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungswesens zur Verfügung.

Durch diese unterschiedlichen Zugangsweisen soll und kann ein Bild des Wertes sowie der (potentiellen) Bedeutung „alternativer Pädagogik“ bzw. einzelner Schulen im Sinne „intentionaler Schulentwicklung“ (vgl. Rolff 2010, S. 36; sowie s.u.), und damit für Prozesse im allgemeinen System entstehen.

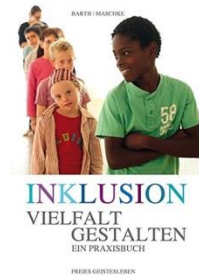
Die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte – und damit die sachlichen Auswahlkriterien - sowie die Bezüge der ausgewählten Texte zueinander werden in nachfolgender Tabelle sichtbar.

| | ausgewählter Text | inhaltlicher Schwerpunkt | Gesamt-Bezug (Kap. 2) |
|----|--|---|--------------------------------------|
| 1. | Maschke, T. (2008). Integrative Aspekte der anthroposophischen Heilpädagogik in Theorie und schulischer Praxis. Frankfurt/M. | Anthropologische und entwicklungspsychologische Grundlagen der Waldorfsowie der in der Folge entwickelten anthroposophischen (schulischen) Heilpädagogik. | Anthropologie 1 ↓ |
| 2. | Maschke, T. (2010a). Gemeinsamer Unterricht und zieldifferente Förderung: ein Beitrag auf der Grundlage der anthroposophischen Heilpädagogik. Würzburg | Anthropologische und entwicklungspsychologische Grundlagen für gemeinsames Lernen | Anthropologie 2 ↓ |
| 3. | Maschke, T. (2013). Entwicklungsanregungen für den Einzelnen in der Gemeinschaft – ein pluraler didaktischer Ansatz. Stuttgart | Grundlagen waldorfpädagogischer Lerntheorie, Didaktik und Methodik: individuelles Lernen in Gemeinschaft. | Didaktik und Methodik ↓ |
| 4. | Maschke, T. (2016). Heilpädagogische Kompetenz. Stuttgart | Erweiterung von Lehrer*innen-Kompetenz durch heilpädagogische Gesichtspunkte. | Erweiterung durch Heilpädagogik ↓ |
| 5. | Maschke, T. (2014). Exklusiv inklusiv? Freie Schule und Inklusion: ein Widerspruch? Stuttgart | Zur Relevanz waldorfpädagogischer (= privatschulischer) Entwicklungen für das Gesamtsystem. | Gesellschaftliche Relevanz ↓ |

Tabelle 1. Text-Auswahl und Begründungslinien 1

Übersicht der verwendeten (bereits publizierten) Textpassagen:

1. Maschke, Thomas (2008). Integrative Aspekte der anthroposophischen Heilpädagogik in Theorie und schulischer Praxis. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtspraxis an der Kaspar Hauser Schule Überlingen. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang
2. Maschke, Thomas (2010a). Gemeinsamer Unterricht und zieldifferente Förderung: ein Beitrag auf der Grundlage der anthroposophischen Heilpädagogik. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.). Inklusion braucht Professionalität, Dokumentation (CD) zum Sonderpädagogischen Kongress 2010 in Weimar. Würzburg: vds
3. Maschke, Thomas (2013). Entwicklungsanregungen für den Einzelnen in der Gemeinschaft – ein pluraler didaktischer Ansatz. In: Kaschubowski, Götz und Maschke, Thomas (Hrsg.). Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart: Kohlhammer
4. Maschke, Thomas (2016). Heilpädagogische Kompetenz. In: Bundesverband Anthroposophisches Sozialwesen e.V. (Hrsg.). Zeitschrift „Punkt und Kreis“ 46. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
5. Maschke, Thomas (2014). Exklusiv inklusiv? Freie Schule und Inklusion: ein Widerspruch? In: Barth, Ulrike und Maschke, Thomas (Hrsg.). Inklusion. Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben



2.2.1 Integrative Aspekte der anthroposophischen Heilpädagogik in Theorie und schulischer Praxis. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtspraxis an der Kaspar Hauser Schule in Überlingen (vgl. Maschke 2008)¹¹

In benannter Arbeit wurden die Möglichkeiten untersucht und dargestellt, die sich aus Theorie und Praxis anthroposophischer (schulischer) Heilpädagogik für die Entwicklung integrativer und inklusiver Beschulung ergeben bzw. die entwickelt werden können.

Es werden hier die Kapitel 2 und 3 des zweiten Teiles (S. 85 – 97) verwendet, neu bearbeitet, erweitert, kontextualisiert und aktualisiert¹².

2.2.1.1 Der anthropologische Ansatz einer „Allgemeinen Menschenkunde“ und eine daraus folgende „Allgemeine Pädagogik“

Die der Waldorfpädagogik zugrunde liegende Anthropologie wird von dessen Begründer und Protagonisten Rudolf Steiner (1861 – 1925) programmatisch als „Allgemeine Menschenkunde“¹³ bezeichnet. Die Basis dieser pädagogischen Anthropologie¹⁴ bildet die von Steiner zuvor und auch in der Folge (weiter) entwickelte Anthroposophie, welche den

¹¹ Der im Titel sowie in den einzelnen Kapiteln verwendete Begriff der „Integration“ ist einerseits aus der Geschichte der Entwicklung von inklusiver Pädagogik (nämlich über die „Integration“) zu verstehen und weist hier andererseits auf den inhaltlichen Ausgangspunkt des Textes hin, welcher aus ursprünglich heilpädagogischer Perspektive auf integrative/inklusive Entwicklungsmöglichkeiten blickt.

Auch Köpcke-Duttler (2009) verweist mit der Aussage, dass Art. 24 der UN-CRPD ein „Schritt über die Heilpädagogik hinaus“ (S. 2) sei, auf diesen historischen Kontext.

Ebenso wie bei Moser und Egger (2017) soll aber auch gerade im kumulativen Teil dieser Arbeit auf eine „wissenschaftlich systematische Trennung der Begriffe Integration und Inklusion verzichtet“ werden. Wie bei den benannten Autorinnen wird auch hier davon ausgegangen, dass „alle Merkmale einer inklusiven Schule bereits in den Anfängen der Theoriebildung der Integrationspädagogik vertreten waren“ (a.a.O., S. 12).

Diese grundsätzliche Herangehensweise schließt die unten ausgearbeitete und zitierte Differenzierung bzw. Entwicklungsnotwendigkeit von der Integration zur Inklusion ein.

¹² Diese Bearbeitungsform wird auch aus Gründen der Vermeidung von Redundanzen gewählt und weist damit bzw. außerdem explizit auf Kapitel 4 hin.

¹³ Die mit demselben Titel bezeichneten Vorträge Steiners bilden mit den weiteren zum Thema „Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches“ und den „Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge“ die 3 Elemente des vor Gründung der 1. Waldorfschule in Stuttgart 1919 von ihm gehaltenen Einführungskurses für die neuen Lehrer*innen; s.u..

¹⁴ Der Titel der Vortragsreihe und der daraus folgenden Publikation lautet „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner 1992).

Anspruch einer „Geisteswissenschaft“ erhebt¹⁵. Die wörtliche Übersetzung „Weisheit vom Menschen“ greift nach Steiner (bzw. dessen Ansprüchen) allerdings zu kurz, worauf u.a. Schmelzer hinweist. Anthroposophie sei vielmehr als ein (individueller) Weg der Erkenntnis des eigenen Menschseins (vgl. Schmelzer 2016, S. 168) gemeint, oder – mit Worten Steiners ausgedrückt – als „Bewusstsein seines Menschentums“ (zitiert nach Schmelzer, a.a.O.). Im Kontext der Ausbildung von Lehrer*innen muss daher geschlossen werden, dass einerseits Selbsterkenntnis zu allgemeiner Menschenerkenntnis führen kann und soll sowie andererseits dieser Prozess ein hohes Maß an Introspektionsfähigkeit und – Bereitschaft (meint die Basis von „Selbsterziehung“, s.u.) voraussetzt. Der Schluss Schmelzers, die Inhalte der Anthroposophie daher nicht als Theorien, sondern als Ausdruck von Steiners individuellen Erkenntnisbemühungen – und damit als Anregungen für andere Individualitäten dienend – zu verstehen (vgl. Schmelzer 2016, S. 169), kann diese Anthropologie spezifisch bewerten: als dynamischen und individuell je neu zu belebenden bzw. entwickelnden Rahmen der eigenen Entwicklung. Nach Rittelmeyer (2016) könnte demnach ein Zugang zu den genannten Inhalten darin bestehen, diese „nicht mit Absolutheits-Anspruch vorzustellen, sondern als eine mögliche, heuristisch interessante Betrachtung des Menschen“ (S. 135; vgl. hierzu auch Frielingsdorf 2016, S. 713).

Zwei weitere Gesichtspunkte bzw. Belege aus dem (historischen) Kontext der Schulgründung für ein lebendiges, d.h. sich in Bewegung befindliches Verständnis der Pädagogik sollen durch Zitate Steiners hier integriert werden. Zunächst formuliert Steiner einen politisch-gesellschaftlichen Anspruch an eine „freie Schule“. Dieser wird ebenfalls anthropologisch fundiert und drückt damit ein Verständnis des Menschen als sich und damit die Gesellschaft/Gemeinschaft entwickelndes aus: „Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der **Erkenntnis des werdenden Menschen** [Hervorhebung Th.M.] und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichts sein. Nicht gefragt werden soll: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zu-

¹⁵ Steiner selbst hat immer wieder den Begriff „Geisteswissenschaft“ synonym zu demjenigen der „Anthroposophie“ benutzt. Eine Klärung des damit verbundenen Anspruches muss bzw. soll hier unterbleiben.

zuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das Leben, was die in sie eintretenden Vollmenschen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Ordnung aus ihr machen will“ (Steiner 1972, S. 26)¹⁶.

In seiner Ansprache zur Eröffnung der Stuttgarter Waldorfschule am 7. September 1919 formulierte Steiner in pathetischen Worten¹⁷ den Anspruch der neuen Schule, mit ihrer Pädagogik zu einem lebendigen Welt-Verständnis beizutragen, im Gegensatz zu „totem Wissen“ und verbindet hier in der Charakterisierung der vorangegangenen Lehrer-Kurse Anthropologie und Pädagogik: „Und so haben wir versucht, in dem Kursus, der vorangegangen ist unserer Waldorf-Unternehmung, und der bestimmt war für die Lehrer, eine Anthropologie, eine Erziehungswissenschaft zu begründen, die eine Erziehungskunst, eine Menschheitskunde werden kann, welche aus dem Toten das Lebendige im Menschen wieder erweckt. [...] das Tote, es macht den Menschen wissend, es macht den Menschen einsichtig, wenn er es aufnimmt als Naturgesetz; aber es schwächt sein Gemüt, aus dem die Begeisterung hervorgehen soll gerade im Erziehen. [...] Nach einer Wissenschaft suchen wir, die nicht bloß Wissenschaft ist, die Leben und Empfindung selber ist, und die in dem Augenblick, wo sie als Wissen in die Menschenseele einströmt, zu gleicher Zeit die Kraft entwickelt, als Liebe in ihr zu leben, um als werktätiges Wollen, als in Seelenwärme getauchte Arbeit ausströmen zu können; als Arbeit, die insbesondere übergeht auf das Lebendige, auf den werdenden Menschen. [...] Wir brauchen einen neuen Geist in erster Linie für alle Erziehungs-, für alle Unterrichtskunst“ (Steiner 1980, S. 25). Eine Verbindung von Handeln, Gefühl und (lebendigem) Denken als Anspruch an Wissenschaft und Pädagogik wird hier formuliert und damit ein pädagogischer wie gesellschaftlicher Reformimpuls gesetzt (s.o.).

Die hier benannten Ansprüche, (reziproken) Wirkungen und Interdependenzen lassen sich zusammenfassend wie folgt (Abbildung 1) veranschaulichen. Zentral ist hier der dialogische Prozess zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Aus diesem können sich (innova-

¹⁶ Vgl. auch Rittelmeyer 2016, S. 134

¹⁷ Der appellative und emotionale Duktus kann als Ausdruck des historischen Momentums (Eröffnung einer neuen Schule mit gesellschaftsveränderndem Anspruch in Zeiten der politischen und gesellschaftlichen Krise) gewertet werden.

tive) pädagogische und unterrichtliche Entwicklungsprozesse ergeben, sofern die Potentiale der Schüler*innen wahrgenommen und berücksichtigt werden¹⁸.

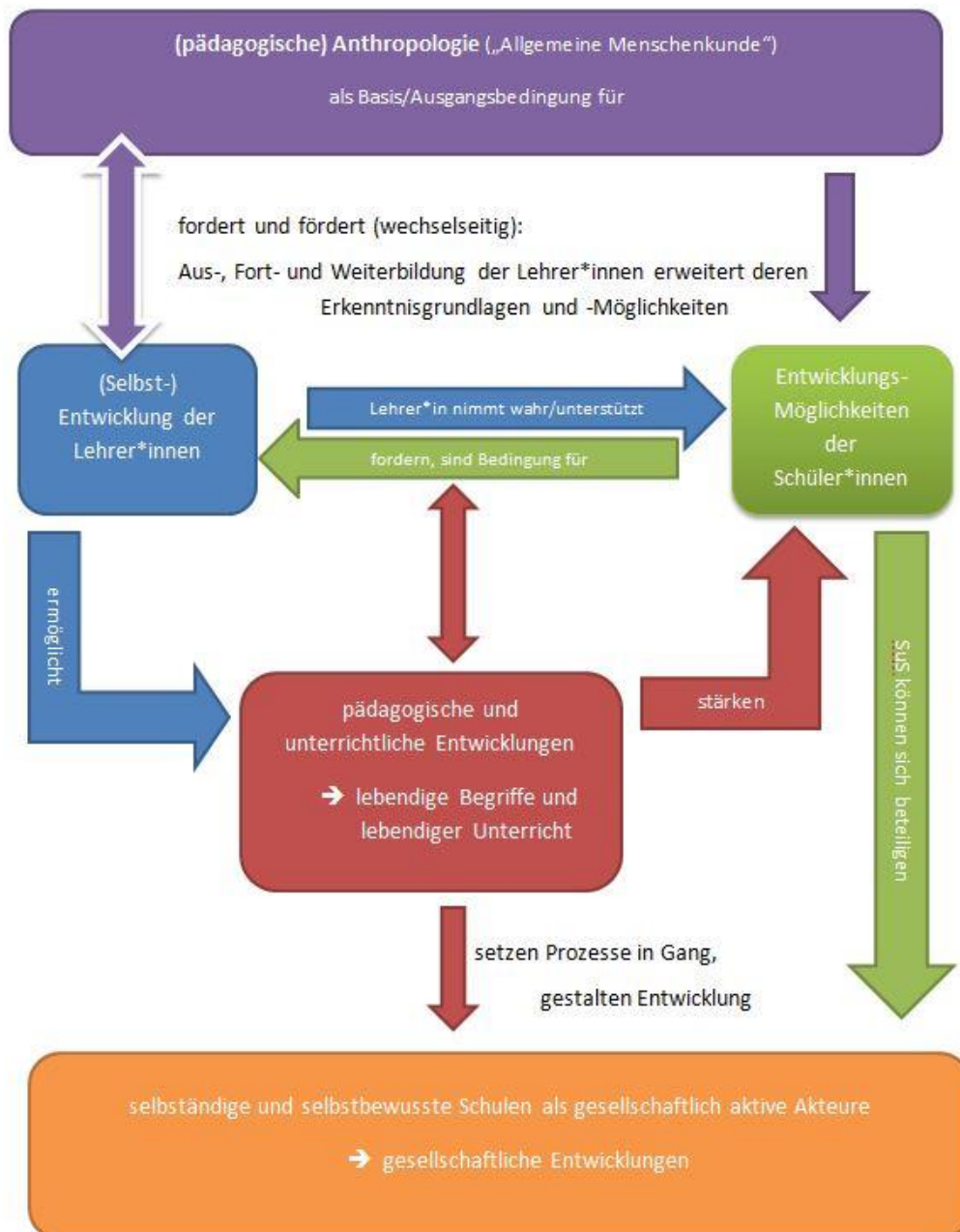


Abbildung 1. potentielle (pädagogische) Entwicklungsprozesse

Im ersten Teil der diesem Kapitel zugrunde liegenden Publikation wurde die Entstehungsgeschichte der ersten Waldorfschule nachgezeichnet und deren pädagogisch innovativen Elemente benannt (Maschke 2008, S. 28ff.). Nunmehr sollen jene Elemente und Ansprüche

¹⁸ Vgl. hierzu auch Kapitel 4.4, s.u.

che dargestellt werden, die als pädagogisch-psychologische Grundlagen für unseren Zweck dienen können und somit (auch) für eine gemeinsame Erziehung in (leistungs-) heterogenen Lerngruppen Relevanz erlangen.

Der Titel der grundlegenden Vortragsreihe „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner 1992) benennt einerseits eine **generelle** und andererseits eine **umfassende** Anthropologie. Diese „Menschenkunde“ entwickelte Steiner nicht erst anlässlich der Schulgründung (s.o.), er formulierte grundlegende Aspekte bereits in den vorangegangenen Jahren (vgl. Steiner 1969) und auch später würde er diese Menschenkunde von verschiedenen Seiten und bei unterschiedlichen Anlässen neu bzw. anders beleuchten¹⁹.

Grundmotiv dieser Menschenkunde (= pädagogischen Anthropologie) ist die Erkenntnis, dass die elementaren Entwicklungsgesetzmäßigkeiten für alle Menschen gleich sind (im folgenden Zitat bezogen auf das Entwicklungsalter, welches der damaligen „Volksschulzeit“ zugrunde lag): Der Lehrer habe „für die Grundsätze, welche Geltung haben müssen für Schulerziehung und Schulunterricht anzuerkennen das, was in der menschlichen Natur selbst liegt. Erkenntnis der menschlichen Natur vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, das muss allen Prinzipien der sogenannten Volksschulbildung zugrunde liegen. Aus diesem und vielem Ähnlichen werden Sie erkennen können, dass sich ja, wenn man von dieser Unterlage ausgeht, nichts anderes ergeben kann als **eine Einheitsschule für alle Menschen** denn selbstverständlich: diese **Gesetze, die in der menschlichen Entwicklung [...] wirksam sind, diese Gesetze sind für alle Menschen die gleichen**“²⁰ (Steiner, hier zitiert nach Lindenberg 1975, S. 167). In Folge dieser Erkenntnis sei der Unterricht „einzurichten nach der Entwicklung des werdenden Menschen“ (a.a.O., S. 168). Der Lehrer habe „... eine persönlich aktive, für den werdenden Menschen ersprießliche Beziehung zu diesen werdenden Menschen her[zus]tellen [...], mit seiner ganzen Mentalität [...] in die Seelen und in die ganze Wesenheit des werdenden Menschen unter[zus]tauchen [...]. Dann wird er nicht Leselehrer, Rechenlehrer, Zeichenlehrer und so weiter sein, sondern dann wird er der wirkliche Bildner der werdenden Menschen sein können“ (ebenda).

¹⁹ Vgl. hierzu die Veröffentlichungen der pädagogischen Schriften und Vorträge Steiners innerhalb der Gesamtausgabe (Dornach) und vgl. Literaturangaben dieser Arbeit.

²⁰ Hervorhebungen Th.M.

Die all diesen Folgerungen und Forderungen Steiners zugrunde liegenden Entwicklungsgedanken haben konkrete Auswirkungen auf das Verständnis des Lehrers für seine Schüler und für die konkrete Unterrichtsvorbereitung und –Durchführung. Diese lassen sich wie folgt skizzieren und sollen im Anschluss mit praktischen Beispielen belegt werden (s.u., Kapitel 3. und 4.).

Steiner beschreibt und legt der von ihm eingeführten Pädagogik und Methodik die Prämisse zu Grunde, dass die kindliche Entwicklung (in ihrer ganzen je individuellen Bandbreite) nach denselben grundlegenden Gesetzen erfolgt (s.o., vgl. hierzu Maschke 2008, S. 39 sowie S. 41f.). Diese entwicklungspsychologische Setzung wurde beschrieben (s.o.).

Als weiteres Konstitutivum für eine verstehende Anthropologie und Psychologie und die daraus folgende Pädagogik benennt Steiner die für die Auseinandersetzung mit der Außenwelt zur Verfügung stehenden Seelenkräfte mit der begrifflichen Trias „Denken, Fühlen und Wollen“ (z.B. Steiner 1969, sowie 1992, s.u.).

Die grundsätzlichen Gesten, d.h. „Aktivitäten“ oder Zugangsweisen dieses Seelischen werden mit den Begriffen „Sympathie“ und „Antipathie“ benannt. Durch diese Kräfte und Aktivitäten erfolgt die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt, erfolgt somit auch Entwicklung und Lernen. Der Begriff Sympathie meint im Sinne Steiners eine auf die Welt zugehende, sich mit der Welt verbindende und ggf. gar in ihr verlierende Geste. Diese ist ihrem Bewusstseinsgrad nach als „träumend“ zu bezeichnen. Sie ist „mitfühlend“, jedoch wenig bewusst. Antipathie hingegen bezeichnet diejenige Qualität der Bezugnahme, welche die Außenwelt betrachtet, sich dieser gegenüber stellt, Klarheit gewinnt. Der hier zu benennende Grad des Bewusstseins ist als „wach“ zu bezeichnen. Beide, Sympathie und Antipathie, sind gegenwärtige, aktuelle „Betätigungen“ (vgl. Steiner 1992, S. 30ff.).

Steiner selbst stellt den Bezug der beschriebenen Elemente wie folgt her: „Dieser zwei, der Sympathie und der Antipathie, werden wir uns nicht unmittelbar bewusst, aber sie leben in uns unbewusst und sie bedeuten unser Fühlen, das fortwährend aus einem Rhythmus, aus einem Wechselspiel zwischen Sympathie und Antipathie sich zusammensetzt. [...] Wir entwickeln in uns die Gefühlswelt, die ein fortwährendes Wechselspiel – Systole, Diastole – zwischen Sympathie und Antipathie ist. Dieses Wechselspiel ist fort-

während in uns. Die Antipathie, die nach der einen Seite geht, verwandelt fortwährend unser Seelenleben in ein vorstellendes; die Sympathie, die nach der anderen Seite geht, verwandelt uns das Seelenleben in das, was wir unseren Tatwillen kennen [...] (Steiner 1992, S. 35)²¹.

In einem weiteren Schritt verbindet bzw. erweitert Steiner die genannten Begrifflichkeiten und ordnet ihnen (als Qualitäten und Entwicklungsmöglichkeiten) weitere zu:



(Steiner 1992, S. 38).

Für den Komplex Erkennen → Begriff ist von einer Abwärtsbewegung (bildlich gesprochen) auszugehen, d.h.: Erkennen erfolgt durch den Akt der Antipathie, korrespondiert mit dem Gedächtnis und führt zum Begriff. Für den Komplex Imagination → Wollen ist hingegen eine Aufwärtsbewegung anzunehmen: von der bildhaften Vorstellung (Imagination) zur Phantasietätigkeit. Das Zugehen auf die Umwelt im sympathischen Akt führt zu einer Verbindung mit dieser und daraus entspringt der Impuls zur Tat, der Willensimpuls, das „Wollen“ (= der „Tatwillen“, s.o.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die drei benannten „Seelenvorgänge“ (Buchka 2003, S. 232) einen je unmittelbaren Bezug zu leiblichen Prozessen und Entwicklungen haben. Sie haben ihre je physische Grundlage und wirken auf diese zurück:

- „die Bewusstseinsvorgänge [Denken] im Nervensystem,
- das Fühlen in den rhythmischen Vorgängen von Atmung und Kreislauf,
- der Wille in den Stoffwechsel- und Bewegungsvorgängen“ (Buchka a.a.O.)²².

²¹ Steiner geht in diesem Zusammenhang noch wesentlich weiter und stellt das Seelenleben in den Zusammenhang von Vorgeburtlichem und Nachtodlichem. Darauf soll hier nicht weiter eingegangen werden.

²² In der zitierten Arbeit Buchkas wird dieses komplexe Thema ausführlicher behandelt und weiterführende Literatur hierzu benannt.

Somit ist eine pädagogische Aufgabe unmittelbar abzulesen: diese muss sich nach dieser Art des Verständnisses vom Menschen als sowohl seelisch-geistige (Denken, Fühlen, Wollen) als auch als leiblich-physische verstehen und die jeweiligen Wechselwirkungen und direkten Bezüge verstehend einbeziehen. Buchka (2003, S. 232) weist darauf hin, dass es [heil-] pädagogisch wichtig sei, „dass die leiblichen und seelisch-geistigen Organisationen sich wechselseitig durchdringen“.

Für eine Unterrichtsmethodik bedeuten diese Einsichten, dass die handelnden und erlebenden Fähigkeiten den Schüler zur Einsicht in die Weltzusammenhänge führen (vgl. Kaschubowski und Maschke 1999, S. 432 ff.). Es bedeutet weiterhin, dass die physischen Grundlagen einerseits als Bedingung und andererseits als Folge von (auch schulischem) Lernen angeschaut werden müssen. Mit den Worten des Waldorflehrers Lindenberg (1975) ausgedrückt:

„Die Methode, die sich vom ersten Tag an bemüht, an die Erwartungen und Fähigkeiten, an die Einsichtsmöglichkeiten der Kinder anzuknüpfen, die ständig versucht, die neu erwachten Kräfte des Vorstellens zu steigern, geht *mit* den Kräften des Kindes vor ... Wenn also der Weg vom Tun zum Bild, vom Bild zum Betrachten und Einsehen gegangen wird, dann wird das Kind nicht mit der ‚Wirklichkeit‘, der sogenannten, konfrontiert, dann erlebt es vielmehr, wie das Gelernte aus ihm selbst kommt, wie es verstehend in die Welt eindringen kann, wie es in der Welt arbeiten kann“ (hier zitiert nach Kaschubowski und Maschke 1999, S. 433).

Inwieweit dieser Ansatz in der [heil-] pädagogischen Praxis wirksam werden kann, wird in den Folgekapiteln diskutiert.

2.2.1.2 Der Zusammenhang „Erziehen und Heilen“ bzw. der Anspruch „Heilende Erziehung“ als genuiner Ansatz anthroposophischer Heilpädagogik

Der Begriff „Heilende Erziehung“ sowie der Anspruch von „Erziehen“ und „Heilen“ ist einerseits aus der Geschichte der Heilpädagogik sowie aus der Begrifflichkeit selber („Heilpädagogik“) abzuleiten (vgl. Maschke 2008, S. 17ff.). Weiterhin ist er für die Pädagogik auf Grundlage der anthroposophischen Menschenkunde als in besonderem Maße bedeutsam anzusehen, insofern er als Anspruch auch der („Regel“-) Waldorfpädagogik zugrunde liegt

(s.o.). Möckel formuliert, dass Pädagogik und Heilpädagogik in der Waldorfpädagogik übereinstimmen (Möckel 1998, S. 31), und darüber hinaus: „Waldorfpädagogik integriert das heilpädagogische Prinzip in die Pädagogik“ (ebenda, S. 33). Diese im Sinne unserer Fragestellung positive Bewertung Möckels fußt auf der Feststellung, dass sowohl die Waldorf-, als auch die anthroposophische Heilpädagogik das „Grundprinzip der Heilpädagogik“ angenommen hätten. Dieses zeige sich in ihrer Zielsetzung, welche „die Krisen in den biographischen Phasen [der Kinder, Th.M.] ernst [nimmt] und [...] mit Ehrfurcht nach dem Leid und den Widersprüchen [fragt] und nach der eigenen Ratbedürftigkeit“ (Möckel 1998, S. 33). In diesem Satz werden mehrere Prämissen der anthroposophischen (Heil-) Pädagogik benannt:

- die grundsätzliche Entwicklungsmöglichkeit aller Menschen, basierend auf einer allgemeinen Entwicklungspsychologie (s.o.),
- die fragende Haltung der Pädagogen (vgl. Maschke 2008, S. 70ff.),
- die Selbstentwicklung und –Erziehung des Erziehers.

Möckel schließt seinen Beitrag zum Thema „Heilen und Erziehen“ mit dem Fazit: „Ausgeschlossen werden muss das Missverständnis, als seien mit Hindernissen Behinderungen gemeint, die man Kindern zuschreiben könnte. Es geht vielmehr um Hindernisse in der von Kindern und Erwachsenen gelebten Erziehung. Wenn kränkende Hindernisse in der Erziehung als Fördernisse angenommen werden, ist eine erste Bedingung dafür vorhanden, dass Erziehen und Heilen sich treffen“ (ebenda, S. 34). Mit dieser Bewertung steht Möckel in einer Tradition mit heilpädagogischen Forschern und Praktikern (genannt sei hier beispielhaft Paul Moor). Der Kinder- und Jugendpsychiater Hans Asperger hob in seinem 1952 erschienenen Werk „Heilpädagogik“ hervor: „Wir aber lieben diesen Ausdruck Heilpädagogik. Es liegt darin das Bekenntnis, dass nur das Pädagogische, im weitesten Sinne freilich, imstande ist, einen Menschen wirklich zum Besseren zu verändern, aus den verschiedenen Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes durch überlegene Menschenführung die beste auszuwählen“ (hier zitiert nach Klein/Meinertz/Kausen 1999, S. 18; vgl. auch Maschke 2008, S. 25)

Glöckler (1998) verweist ebenfalls sehr dezidiert auf den Entwicklungsaspekt innerhalb der Heilpädagogik. Darüber hinaus benennt sie das „psychosomatische Paradigma der Anthroposophie“ (Glöckler 1998, S. 12), welches auch als psychosomatisches Paradigma

der anthroposophischen Menschenkunde benannt werden kann (s.o.). Es besagt, nach Glöckler (im Anschluss an Steiner), dass „Erziehen und Heilen bis in alle Einzelheiten der Beobachtung der körperlichen und seelisch-geistigen Entwicklung hinein als innig zusammengehörend und verwandt gesehen werden können“ (ebenda; außerdem s.o.). Beispielhaft wird eine Aussage Steiners zitiert, welche feststellt, dass die Denkkräfte des Menschen identisch mit „verfeinerten Gestaltungs- und Wachstumskräften“ (Steiner, hier zitiert nach Glöckler 1998, S. 12), also „Leib-gestaltenden“ Kräften, sind. Nun wären folgerichtig Verbindungen herzustellen zwischen den Seelenkräften des Fühlens und Wollens (s.o.) sowie weiteren konstitutionellen Faktoren²³. Dies ist nicht mein Anliegen. Ich gehe vielmehr von der o.g. Prämisse der Interdependenz zwischen seelisch-geistiger und leiblich-physischer Entwicklung aus (s.o.) und vollziehe daher den programmatischen Anspruch der „Seelenpflege“ für „Kinder mit einer unvollständig gebliebenen Entwicklung“ (s.u.) als heilpädagogische Aufgabe unmittelbar mit.

Die Haltung Steiners zum Menschen mit Behinderung wird (auch) in der Begriffsbildung deutlich, welche er vornimmt: diese ist nicht defizit-, sondern entwicklungs- oder ressourcenorientiert (vgl. Maschke 2008, S. 40). So führte er den Begriff der „Seelenpflege“ für „heilpädagogisches Handeln“ und dessen Wirkung ein und distanzierte sich damit von der in der damaligen Zeit gebräuchlichen Terminologie. Einer der Begründer des heilpädagogischen Heimes Lauenstein, welches Steiner besuchte, bevor er den „Heilpädagogischen Kurs“ hielt, berichtete:

„ ... [wir] dachten, wir könnten die vorhandene Heimbezeichnung unseres Vorgängers auf dem Lauenstein einfach übernehmen; es war ein Arzt, der ein Heim für pathologische und epileptische Kinder hatte gründen wollen. -`Nein`, entgegnete Dr. Steiner, `es muss schon aus dem Titel ersichtlich sein, was dort geschieht.` Ich schaute ihn fragend an, worauf er sagte: `Heil- und Erziehungsinstitut für Seelenpflege-bedürftige Kinder.` Noch immer schaute ich ihn fragend an, ich verstand die neuen Worte nicht recht, zückte aber mein Notizbuch und nun diktierte er mir Wort für Wort: `Seelenpflege groß geschrieben, be-

²³ Vgl. hierzu aktuell z.B. Schieren 2016.

dürftige klein' ... Und fügte hinzu: 'Wir müssen schon einen Namen wählen, der die Kinder nicht gleich abstempelt'"(Strohschein 1970, S. 217)²⁴.

Im anschließend gehaltenen Heilpädagogischen Kurs (1924) spricht Steiner immer wieder von „unvollständig entwickelten Kindern“ bzw. von „unvollständiger Entwicklung“ (vgl. Steiner 1985)²⁵.

Buchka interpretiert: „Der Begriff 'unvollständige Entwicklung' ist ein diagnostischer, während 'seelenpflege-bedürftig' als programmatischer Begriff für heilpädagogisches Handeln und die professionelle Selbstbildung dient“ (2003, S. 230). Dass Entwicklung unvollständig ist oder (bisher) geblieben ist, muss daher im Sinne Steiners als Hinweis auf die grundsätzliche Entwicklungsmöglichkeit und –Fähigkeit aller Menschen betrachtet werden (s.o.). Der Mensch wird also in seiner Potentialität, in seiner Zukünftigkeit, gesehen. Es ist weiter zu konstatieren, dass sowohl der Entwicklungsgesichtspunkt als auch derjenige der (heil-)pädagogischen Handlungsnotwendigkeit im Bereich des (aktuellen) Seelenlebens an moderne Sichtweisen von „Behinderung“ als situativ und vielfach bedingt bzw. wechselwirkend entstehend (z.B. in der derzeitigen Definition der WHO von Krankheit und Behinderung sowie in der ICF) inhaltlich anschlussfähig ist.

Folgender meditative und aphoristische Spruch Steiners (gegeben in einem Vortragskurs für junge Ärzte), zeigt einen weiteren möglichen Betrachtungswinkel des Zusammenhanges „Erziehen und Heilen“ auf. Es ist der Ansatz der Anerkennung des jeweiligen Individuums als Idealwesen, dessen Erdenweg in seiner Entwicklung eben diesem Idealwesen zustrebt. In der Erreichung des idealen Zustandes ist das Individuum „heil“ im Sinne von „ganz“ oder „vollständig“. Somit ist die menschliche Entwicklung aber auch immer (quasi) unvollständig. Erziehung kann und muss deshalb eine Hilfe auf dem Weg der „Versöhnung mit dem Ideal“, der „Heilung“ sein:

²⁴ Das Verhältnis der „Schüler“ (in diesem Falls Strohschein) zu dem „Lehrer“ (Steiner) wird hier deutlich: die neue Programmatik, welche sich auch in den spezifischen Begriffen ausdrückte, wollte zunächst verstanden werden, ohne eine (vorzeitige) Bewertung vorzunehmen.

²⁵ Die von Steiner hier benannten heilpädagogischen Qualitäten werden bei Maschke 2016 (s.u., Kapitel 2.2.4 dieser Arbeit) erarbeitet.

„Es war in alten Zeiten,
da lebte in der Eingeweihten Seelen
kraftvoll der Gedanke,
dass krank von Natur ein jeglicher Mensch sei.
Und Erziehen war angesehen
gleich dem Heilprozess,
der dem Kinde mit dem Reifen
die Gesundheit zugleich erbrachte
für des Lebens vollendetes Menschsein“
(Steiner, hier zitiert nach Glöckler 1998, S. 20).

Ein letzter Hinweis und ein weiterer Aspekt des Anspruches von „heilender Erziehung“ sei mit einem Zitat Steiners vom Beginn des „Heilpädagogischen Kurses“ genannt: „Nun, meine lieben Freunde, wir haben ja eine ganze Anzahl von Kindern, die aus einer unvollständig gebliebenen Entwicklung heraus erzogen werden sollen, beziehungsweise, soweit es möglich ist, geheilt werden sollen“ (Steiner 1985, S. 11). Steiner schließt mit diesen einleitenden Worten an seine persönlichen Erfahrungsergebnisse mit einem hydrozephalen Jungen an (Steiner 1982, S. 78ff., vgl. auch Maschke 2008, S. 35ff.; s.u.) welche in ihrer Voraussetzung („unvollständig gebliebene Entwicklung“) und dem Ergebnis („geheilt werden“) als „ur-heilpädagogisch“ bezeichnet werden können.

2.2.1.3 Zusammenfassung: Gemeinsame Grundlagen innerhalb der Waldorf- und anthroposophischen Heilpädagogik für eine integrative Pädagogik

Im vorangegangenen Kapitel stand die Bemerkung Möckels am Anfang, der von Übereinstimmung von Pädagogik und Heilpädagogik in der Waldorfpädagogik spricht (s.o.). Auch Steiner spricht zu Beginn des „Heilpädagogischen Kurses“ von der Beziehung der „Regel-“ zu einer Heilpädagogik: „Es ist ja natürlich, dass vorangehen soll bei jedem, der unvollständig entwickelte Kinder erziehen will, eine Erkenntnis, eine wirklich eindringliche Erkenntnis der Erziehungspraxis für gesunde Kinder. Das ist dasjenige, was sich jeder, der solche Kinder erziehen will, aneignen müsste. Denn man muss sich klar darüber sein, dass all dasjenige, was eigentlich bei unvollständig entwickelten Kindern, bei krankhaften Kindern auftreten kann, in intimerer Art auch im sogenannten normalen Seelenleben be-

merkbar ist, man muss nur entsprechend das normale Seelenleben beobachten können“ (Steiner 1985, S. 11). Somit ist anthroposophische Heilpädagogik in der Schule (nach dieser Aussage Steiners) grundsätzlich als eine sensiblere, auf feinerer Wahrnehmung basierende Form der Waldorfpädagogik einzuschätzen. Wie innerhalb der Waldorfpädagogik ist auch in der Heilpädagogik das **Individuum** das Maß aller pädagogischen Bemühungen. Hier wie dort gilt es sowohl einen gemeinsamen unterrichtlichen „Strom“ zu finden und zu halten, als auch eine **individuelle Förderung** jenseits davon zu ermöglichen. Die grundlegende Haltung des Erziehers (und/ oder Lehrers) dem Kind gegenüber, welche den **Entwicklungsgedanken** in den Mittelpunkt stellt, ist ein weiterer verbindender Aspekt. Diese fragende Haltung des Pädagogen schließt den Gedanken der **Selbsterziehung des Erziehers** konsequenterweise mit ein.

Unterricht auf Grundlage der anthroposophischen Menschenkunde (welche für beide institutionelle Organisations-„Formen“²⁶ dieser Pädagogik gilt) gelingt dann, wenn dieser die grundlegenden Beziehungen zwischen Seelisch-Geistigem und Leiblich-Physischen anerkennt und berücksichtigt. Damit wirkt er auf Entwicklung (auf verschiedenen Ebenen menschlichen Seins) beeinflussend und bestenfalls fördernd. Es handelt sich somit um eine grundlegende gemeinsame Entwicklungs- und Lernpsychologie. Ein **alters- und entwicklungsgemäßer methodischer Zugriff** ist hieraus die Folge. Da es keinen Lehrplan (im eigentlichen Wortsinn) für Waldorf- und heilpädagogische Schulen gibt, ist der jeweilige Lehrer für seine jeweiligen Unterrichte in Bezug auf die jeweils zu unterrichtenden Kinder in einer besonderen Verantwortung der Wahrnehmung und Umsetzung.

Ein die ganze Bandbreite menschlicher „Seelenvorgänge“ in **Denken, Fühlen und Wollen** (s.o.) betreffender Unterricht erweitert die Zugangsweisen der Kinder zur Welt (statt sie zu vereinseitigen), fördert damit deren Erlebnisfähigkeit mit dessen Qualität und kann letztlich zu größerer Teilhabe und Unabhängigkeit führen.

²⁶ Gemeint sind hier einerseits Waldorfpädagogik, wie sie sich in Freien Waldorfschulen gestaltet, andererseits anthroposophische Heilpädagogik, die zumeist in Heilpädagogischen Schulen praktiziert wird.

2.2.1.4 Methodisches Konzept von auf anthroposophischer Menschenkunde basierendem Unterricht.

Die „Kategorien der Lernprozesse“²⁷

Im Anschluss an die oben benannten Wechselwirkungen zwischen leiblichen und seelisch-geistigen Prozessen beim Schüler sind diese in Bezug auf eine Unterrichtsgestaltung in einer Schule mit heilpädagogischem Ansatz in Planung, Durchführung und Reflektion von Unterricht dergestalt zu berücksichtigen, dass die Bereiche Erkennen²⁸, Fühlen und „Tatwillen“ (s.o.) als Realitäten im Sinne einer jeweiligen Kategorie bearbeitet werden²⁹. In früheren Publikationen wurde derselbe Tatbestand mit dem Begriff der „Hierarchie der Lernprozesse“ versehen bzw. als solche dargestellt (Kaschubowski und Maschke 1999, Maschke 2000) um auszusagen, welche Bedeutung der tätigen Auseinandersetzung **vor** der (rein) begrifflich-abstrakten zukommt. Heute muss der Begriff der Hierarchie erweitert werden, da er in dieser Form allein nicht mehr zu halten ist (s.u.).

Dennoch hat der Gedanke nach wie vor Gültigkeit, dass eine Verinnerlichung eines (unterrichtlichen) Gegenstandes durch den Schüler dann in einer „tieferen“ Qualität gelingt, wenn er durch die Erlebnisse einer tätigen und gefühlsmäßigen Wahrnehmung³⁰ gegangen ist, um damit letztlich (quasi als „Krönung“) den Begriff (als gedankliches Extrakt) hervorzubringen (vgl. Lindenberg, s.o.).

Ich verwende nunmehr den Begriff der „**Kategorie**“ im Sinne einer „Grundaussage“, einer Gruppe, in die eingeordnet wird³¹. Das hierarchische Prinzip als einzige und kausale Möglichkeit der Aneignung bzw. Vertiefung von „Inhalten“ ist damit relativiert. Es ist nun vielmehr impliziert, dass die seelischen Bereiche „Erkennen, Fühlen und Tatwillen“ nicht eindimensional zu verstehen sind, sondern ihre jeweilige Vielgestaltigkeit durch die je individuellen Zugangsweisen einzelner Menschen erhält. Möckel (1998, S. 26) zitiert den Heilpädagogen Helferich, der 1847 „Erkennen, Fühlen und Wollen“ als „die drei Provinzen

²⁷ Dieses Kapitel ist im Kontext des hier ebenfalls zitierten Beitrages Maschke 2013 (s.u.) zu sehen, welcher eine Weiterentwicklung darstellt.

²⁸ Der Begriff „Erkennen“ wird synonym zu dem Begriff „Denken“ verwendet (vgl. Zitat Helferich, s.u.).

²⁹ In der Darstellung des Projektes „Hausbau“ (Maschke 2000) werden diese Kategorien anhand eines Praxisbeispiels deutlich.

³⁰ Diese Aussage wird durch aktuelle Erkenntnisse neuro-biologischer Forschung belegt, bspw. Hüther 2016.

³¹ Vgl. zur Wortbedeutung z.B. Duden Fremdwörterbuch

des geistigen Haushaltes“ bezeichnet hat. Auch dieser Begriff der Provinzen lässt auf eine reiche Ausgestaltungsmöglichkeit innerhalb ihrer selbst, sowie auf die Zusammengehörigkeit aller 3 zu einem Ganzen, schließen.

Es soll in der folgenden theoretischen Darstellung, wie in den unterrichtlichen Beispielen, deutlich werden, dass im Sinne einer Mehrdimensionalität **alle** Kategorien im Unterricht aufscheinen müssen, um möglichst jeden Schüler (auf seinem jeweiligen Entwicklungsstand) ansprechen zu können (s.u.).

Die Kategorien der Lernprozesse beschreiben Möglichkeiten der Verbindung des Schülers mit seiner Umwelt. Sie sind somit in erster Linie als kommunikative Phänomene zu betrachten. Sie schaffen Verbindung nach außen (in die Umwelt), sowie nach innen. Hier knüpfen die neuen oder qualitativ anderen Erfahrungen an Bekanntes an und schaffen somit Veränderung. Diese Verbindungen sind nicht je isoliert zu betrachten. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass komplexe Verknüpfungen und Rückwirkungen zwischen den Kategorien bestehen. Deshalb möchte ich an dieser Stelle eine weitere Kategorie hinzufügen, welche als Realität entsteht und damit wiederum Relevanz in Bezug auf die anderen Kategorien erlangt. Es ist dies die Kategorie des Gemeinsamen, der Begegnung, des Sozialen. Die Kategorien der Lernprozesse heißen somit

> Tatwillen
> Fühlen
> Erkennen (Denken)
> Soziales.

In der sozialen Dimension ist das **Beziehungsgeflecht** zu den anderen Kategorien unmittelbar nachzuvollziehen. Denn diese ist nicht isoliert vorhanden. Auch im Sozialen kann sich das Individuum nur mit den Kräften von Erkennen, Fühlen und Tatwillen in Beziehung setzen. Insofern ist diese „Zugangsweise“ keine eigenständige. Da die Ebene des Sozialen aber von mehreren Individuen gleichzeitig vollzogen wird, drückt die Benennung des Sozialen als eigene Kategorie die unmittelbaren und vielschichtigen Wechselwirkungen zwischen den Menschen aus. Sie ist auch deshalb gesondert zu benennen, weil hiermit die Gruppe als bedingender Faktor für das Erleben (und damit Lernen) des Einzelnen benannt wird und ihre Anerkennung zu Konsequenzen in der Unterrichtsgestaltung führen kann.

Weiterhin ist festzuhalten, dass nicht allein durch die Seelenvorgänge des Tatwillens, des Fühlens und des Erkennens Auseinandersetzung mit der Welt, als Voraussetzung für Ler-

nen, erfolgt. Die Kräfte der Sympathie und Antipathie (s.o.) als Betätigungen der Seele müssen ebenso berücksichtigt werden wie der ihnen innewohnende motivationale Aspekt als Grundvoraussetzung für Entwicklung (s.o.).

Fasst man alle Aussagen zum Themenbereich Erkennen, Fühlen, Tatwillen zusammen³², so ergibt sich folgendes veranschaulichendes Schaubild:

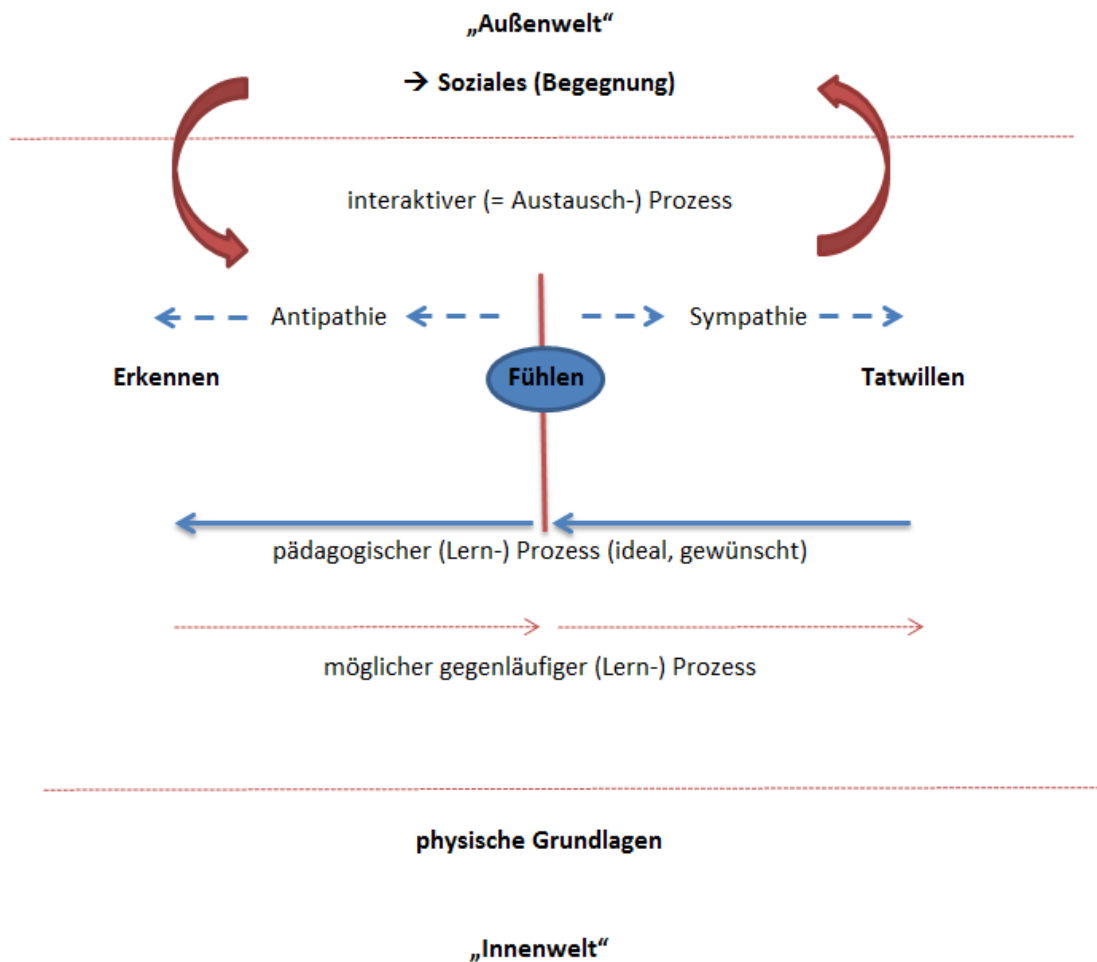


Abbildung 2. (Lern-) Prozesse im menschlichen Seelenleben

Das benannte sinnvolle aufeinander-Folgen der Bereiche Erkennen, Fühlen und Tatwillen ist durch die hellblauen Pfeile ausgedrückt. Es ist dabei zu bemerken, dass das Fühlen der zentrale Begriff bzw. Prozess ist. Ein möglicher gegenläufiger Prozess ist unterhalb dessen angedeutet: hier könnte der Pfeil auch durchlaufen. Dann wäre der (pädagogische) Pro-

³² Vgl. hierzu auch Maschke 2008, S. 85f..

zess z.B. das empfindungsfreie Ausführen einer Anordnung. Die Dimension „Soziales = Begegnung“ liegt außerhalb dieses Seelenraumes, wirkt jedoch (da in der sozialen Interaktion eine beidseitige Geste vonnöten ist) sowohl außen als auch nach innen. Daher müssen die Grenzlinien schraffiert (= durchlässig) gezeichnet werden. Vielfältige Verbindungen entstehen in einem lebendigen Prozess.

Hiermit sind nun für eine andere Ebene Vorgänge beschrieben, welche Feuser in seiner Analyse der „didaktischen Struktur einer Allgemeinen integrativen Pädagogik“ mit den Dimensionen „Tätigkeitsstruktur“ und „Menschliche Entwicklung“ für die außerhalb des Individuums liegenden Vorgänge herausgearbeitet hat (vgl. Feuser 1995, S. 174ff., besonders Abb. S. 179). Im Gegensatz zu jener Darstellung wird in unserer Analyse das Seelische, d.h. der Bereich der inneren Vorgänge beleuchtet. Die didaktischen Folgen können ähnliche sein.

2.2.2 Maschke, Thomas (2010a). Gemeinsamer Unterricht und zieldifferente Förderung: ein Beitrag auf der Grundlage der anthroposophischen Heilpädagogik

Aus: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.). Inklusion braucht Professionalität, Dokumentation (CD) zum Sonderpädagogischen Kongress 2010 in Weimar. Würzburg: vds

2.2.2.1 Waldorfpädagogik und anthroposophische Heilpädagogik

Die anthroposophische schulische Heilpädagogik ist historisch aus der Waldorfpädagogik hervorgegangen. Diese wurde im Jahr 1919 als Schulpädagogik für die Mitarbeiterkinder der Stuttgarter Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik ins Leben gerufen. Ihre inhaltliche Grundlegung erfuhr sie durch Kurse für künftige Lehrer, welche durch Rudolf Steiner kurz vor Schulgründung gehalten wurden (Steiner 1992, 1990 und 1984). Basis der Waldorfpädagogik bildet die von Steiner entwickelte „Geisteswissenschaft“ = Anthroposophie. Diese „Weisheit vom Menschen“ (wörtlich aus dem Griechischen übersetzt) versteht sich nicht als eine abgeschlossene Lehre, sondern als „Anregung zur Entwicklung des Individuums und zur Neugestaltung von Lebens- und Kulturverhältnissen“ (Grimm 2007, S. 33). Die Waldorfpädagogik wurde zu Lebzeiten Steiners durch diesen selbst (vgl. z.B. Steiner 1975, Bd. 1-3), sowie bis heute durch eine sich entwickelnde und ausweitende schulische Praxis mit entsprechenden Publikationen (z.B. Lindenberg 1975, Loebell 2004 u.a.m.) weiter entwickelt. Bereits im zweiten Jahr wurde an der Stuttgarter Waldorfschule die „Hilfsklasse“ eingerichtet, die von Schülern³³ zeitweise und/ oder auch dauerhaft besucht wurde, die im Unterricht in den allgemeinen Klassen nicht adäquat gefördert werden konnten³⁴. Die Entwicklung der Arbeit hier oblag dem Lehrer Karl Schubert.

³³ Hier, wie im gesamten Text, sind grundsätzlich Schülerinnen und Schüler gemeint. Aus Gründen der Vereinfachung wurde im Text auf eine geschlechtsspezifisch differenzierte Formulierung verzichtet.

³⁴ Die Beschulung in der „Hilfsklasse“ fand anfangs nur während des „Hauptunterrichtes“, also zu Beginn jedes Schultages statt. Die Fachunterrichte wurden wieder gemeinsam besucht. Auch gab es Schüler, die nur für einen begrenzten Zeitraum die Hilfsklasse besuchten, um dann in ihre angestammte Klasse zurückzukehren. Während der NS-Diktatur verließ Schubert (der jüdischer Herkunft war), gemeinsam mit seinen Schülern die Waldorfschule, um deren Bestand nicht zu gefährden. Schubert unterrichtete anschließend weiter, während die Waldorfschule von den Nationalsozialisten geschlossen wurde. Nach der Neugründung der Waldorfschule (nach Kriegsende) wollte das Kollegium zwar Schubert als Lehrer wieder aufnehmen,

Im Jahr 1924 wurde Steiner von 3 jungen Heilpädagogen, die in den Trüperschen Anstalten in Jena arbeiteten, um Anregungen gebeten, Heilpädagogik weiter zu entwickeln. Steiner hielt daraufhin den „Heilpädagogischen Kurs“ (Steiner 1985). Teilnehmer waren Mitarbeiter des mittlerweile von den 3 Genannten neu gegründeten Institutes „Lauenstein“, des „klinisch-therapeutischen Institutes“ Arlesheim sowie der Stuttgarter Waldorfschule (Karl Schubert und der Schularzt Eugen Kolisko). Diese Institutionen repräsentieren die auch heute aktuellen heilpädagogischen Betätigungsfelder, als:

- lebensgemeinschaftlicher
- klinischer und
- schulischer Impuls (vgl. hierzu Grimm 1995, S. 58ff.).

Im heilpädagogischen Kurs Steiners gibt es zwei bemerkenswerte Aussagen, die die Beziehung der (aufzubauenden) Heilpädagogik zur Waldorfpädagogik belegen. So wird zunächst (zu Beginn des Kurses) auf die grundsätzlich für alle Kinder geltenden Entwicklungsgesetzmäßigkeiten³⁵ hingewiesen bzw. in umgekehrter Weise von Kindern mit Behinderung zurück geschlossen: „Es ist ja natürlich, dass vorangehen soll bei jedem, der unvollständig entwickelte Kinder erziehen will, eine Erkenntnis, eine wirklich eindringliche Erkenntnis der Erziehungspraxis für gesunde Kinder. [...] Denn man muss sich ganz klar darüber sein, dass all dasjenige, was eigentlich bei unvollständig entwickelten Kindern, bei krankhaften Kindern auftreten kann, in intimerer Art auch im sogenannten normalen Seelenleben bemerkbar ist, man muss nur entsprechend das normale Seelenleben beobachten können“ (Steiner 1985, S. 11). Da ein Grundprinzip der Waldorfschulpädagogik ist, den Unterricht als ein die individuelle Entwicklung des Kindes förderndes Element zu betrachten (vgl. Steiner 1992), gelten daher auf der Grundlage einer generellen und umfassenden Anthropologie auch im heilpädagogischen Unterricht dieselben Maßgaben. Am Ende des Kurses stellte Steiner den Bezug zur Waldorfpädagogik unmittelbar her: „Nun hat es sich ja gehandelt in diesen Besprechungen um die Vertiefung unserer Waldorf-

jedoch nicht die Schüler, welche dieser die ganzen Jahre unterrichtet hatte. So kam es zur Gründung einer „Sonderschule“, die heute unter dem Namen „Karl-Schubert-Schule“ in Stuttgart arbeitet. Die Waldorfschule hatte somit ein ur-integratives Element aus ihrer Gründungszeit abgeschafft.

³⁵ Der Begriff der zuvor eingeführten „Allgemeinen Menschenkunde“ (Steiner 1992) kann insofern als programmatisch verstanden werden, als er eine Anthropologie und Entwicklungspsychologie mit für alle Menschen gültigen Gesetzmäßigkeiten bezeichnet.

schul-Pädagogik bis zu denjenigen Erziehungsmethoden, welche an das sogenannte abnorme Kind heranzuführen“ (ebenda, S. 178). Die Individualisierung in der Betrachtung der Kinder soll also zu einer Differenzierung in der Methodik, in der unterrichtlichen Praxis führen. Diese Differenzierung kann und soll hier unter Anerkennung des Prinzips der individuellen Entwicklung als grundsätzliche Notwendigkeit einer Schul-Pädagogik anerkannt werden. Das Kind mit Behinderung ist somit kein „Sonderfall“.

Daher können obige Aussagen als Basis für eine gemeinsame Unterrichtung aller Kinder gewertet werden (s.u.).

In diesem Sinne formuliert auch Möckel, dass Pädagogik und Heilpädagogik in der Waldorfpädagogik übereinstimmen (1998, S. 31), und weiter: „Waldorfpädagogik integriert das heilpädagogische Prinzip in die Pädagogik“ (ebenda, S. 33). Diese im Sinne einer gemeinsamen Erziehung positive Bewertung Möckels fußt auf der Feststellung, dass sowohl Waldorf-, als auch anthroposophische Heilpädagogik das „Grundprinzip der Heilpädagogik“ angenommen hätten. Dieses zeige sich in ihrer Zielsetzung, welche „die Krisen in den biographischen Phasen [der Kinder, Th.M.] ernst [nimmt] und [...] mit Ehrfurcht nach dem Leid und den Widersprüchen [fragt] und nach der eigenen Ratbedürftigkeit“ (a.a.O.). Hier wird letztlich eine Haltung sichtbar, welche dialogisch und entwicklungsorientiert auf die Kinder blicken lässt. So lautet Möckels Fazit eines Beitrages im Kontext des Themas „Heilen und Erziehen“: „Ausgeschlossen werden muss das Missverständnis, als seien mit Hindernissen Behinderungen gemeint, die man Kindern zuschreiben könnte. Es geht vielmehr um Hindernisse in der von Kindern und Erwachsenen gelebten Erziehung. Wenn kränkende Hindernisse in der Erziehung als Fördernisse angenommen werden, ist eine erste Bedingung dafür vorhanden, dass Erziehen und Heilen sich treffen“ (a.a.O., S. 34; vgl. hierzu auch Maschke 2008 (a), S. 89ff.). Das Thema/ die Aufgabe der Selbsterziehung des Erziehers ist hier benannt.

2.2.2.2 Methodische Grundlagen eines gemeinsamen Unterrichtes von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf

Folgt man der Definition von Integration (oder darauf aufbauend und aktuell Inklusion) von Georg Feuser, welche nach unserer Meinung eine umfassende ist, dann soll von dieser Grundlage aus unser pädagogischer Ansatz beschrieben werden.

Feuser (1995, S. 173f.) definiert zusammenfassend:

„Als integrativ bezeichne ich folglich eine
Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der
ALLE KINDER UND SCHÜLER
in Kooperation miteinander
AUF IHREM jeweiligen ENTWICKLUNGSNIVEAU
nach Maßgabe ihrer momentanen
Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
in Orientierung auf die „nächste Zone ihrer Entwicklung“
an und mit einem „GEMEINSAMEN GEGENSTAND“
spielen, lernen und arbeiten.“

Der benannte gemeinsame Gegenstand bildet auch innerhalb eines waldorf- und heilpädagogischen Unterrichtes die Basis. Da in der Anthropologie Steiners von grundsätzlich für alle Menschen gleichen Entwicklungsgesetzmäßigkeiten (in charakteristischen Phasen von 7 Jahren³⁶ = „Jahrsiebten“) ausgegangen wird (vgl. hierzu Steiner 1992), sowie von der Maßgabe, dass Unterricht Anregung und Unterstützung für die jeweilige individuelle Entwicklung zu sein hat (ebenda), ist ein gemeinsames Erleben im Unterricht Ausgangspunkt des individuellen Lernprozesses und individuelle Entwicklungsanregung.

Der mit dem Begriff und der Praxis der Waldorfpädagogik landläufig gemeinsam formulierte Anspruch der „Ganzheitlichkeit“ lässt sich auf obiges Paradigma wie folgt anwenden:

Der gemeinsame Unterrichtsgegenstand dient dazu bzw. hat die Aufgabe, dass grundsätzlich jeder Schüler auf den Ebenen des Handelns (= „Tatwillen“³⁷), des Erlebens (= „Gefühl“), der Gemeinschaft (= „Soziales“) und schließlich des Erkennens, des Begriffes (= „Denken“) angesprochen werden kann. Diese unter der Terminologie „Kategorien der

³⁶ Entwicklungspsychologische Phasenmodelle sind auch an anderen Stellen anzutreffen, verwiesen sei hier beispielsweise auf Lompscher.

³⁷ Der Begriff des Tatwillens meint sowohl den Impuls zur, als auch die Handlung als solche (vgl. Steiner 1992, S. 35).

Lernprozesse“ (Maschke 2008a, S. 94ff.) eingeführte methodische Grundlegung lässt sich praktisch in nachfolgend beschriebener Weise übersetzen.

Jeglicher Unterrichtseinstieg erfolgt über das gemeinsame Erleben (Kategorie „Soziales“ und „Gefühl“) mit Hilfe von handelndem Zugang (Kategorie „Tatwillen“) und führt über individuelle Prozesse zur Erkenntnis (Kategorie „Denken“). Jeder Schüler vollzieht somit einen aktiven und individuellen Lernvorgang mit je individuellem Ergebnis. Unterrichtliche Differenzierung findet dadurch statt, dass das Thema und damit die potentiellen Zugangsweisen für die Schüler in einer multimodalen Weise angeboten wird. Die Schüler können durch die Lehrkräfte und die Methodik in der jeweiligen Zugangsweise unterstützt werden. Neben einer von den Lehrkräften in Unterrichtsvorbereitung und Durchführung zu leistenden inneren Differenzierung findet eine „natürliche Differenzierung“³⁸ von Seiten der Schüler also in spezifischer Weise statt. Es ist darauf hinzuweisen, dass so auch eine Lernzieldifferenzierung stattfindet. Der geschilderte Prozess ist als reziprok und hierarchisch (vgl. Maschke 2000) zu verstehen. Alle Kategorien korrespondieren miteinander und bauen in der Weise aufeinander auf, dass der Begriff, die (kognitive) Erkenntnis (in allen individuellen Ausprägungen) als ein Endergebnis entstehen kann. Vereinfacht lässt sich dieses Prinzip mit folgendem (Grund-) Satz benennen:

Vom gemeinsamen Handeln und Erleben zum Begriff!

Oder auch: In der Gemeinsamkeit zum individuellen Handeln, Erleben und Erkennen.

Individuell gestalten sich alle Zugangsweisen der Schüler: mit den Begriffsfeldern „aktiv, zugreifend, sich verbindend“ und „passiv, betrachtend, distanziert“ sei hier eine Polarität benannt, welche in der „Menschenkunde“ (s.o.) Steiners mit den Begriffen „Sympathie und Antipathie“ (vgl. Steiner 1992, S. 35ff. und Maschke 2008 (a), S. 95ff.) bezeichnet wird und innerhalb derer die Schüler sich individuell und situativ unterschiedlich verhalten. Diese individuellen Zugangsweisen kennzeichnen außerdem den jeweiligen Förder- bzw. Entwicklungsbedarf bzw. geben Hinweise hierauf.

³⁸ Dieser aus der Mathematik-Didaktik im Feld von „Lernumgebungen“ (z.B. http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/BzMU/BzMU2006/Sektions/hirt_ueli.pdf) bekannte Terminus wird hier in der Weise modifiziert verwendet, dass die ursprünglich gemeinte Auswahl der Aufgabe oder des Materials vom Schüler aus sich nun primär auf die Art des Zuganges und in der Folge erst ggf. auf die Auswahl von Material und Aufgabe bezieht.

Graphisch lässt sich dieses methodische Modell in der folgenden Art darstellen:

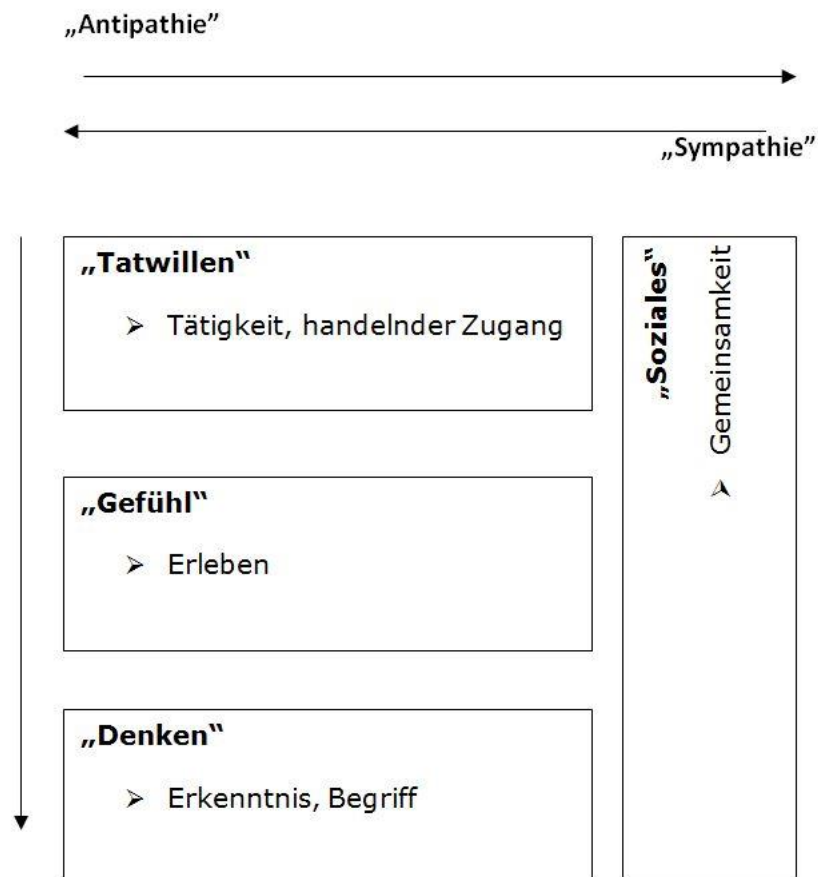


Abbildung 3. *Abbildung 3: graphische Darstellung der „Kategorien der Lernprozesse“*

Die in der o.g. Definition Feusers genannten „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen“ (s.o.) korrespondieren deutlich mit unserem Ansatz.

2.2.2.3 Unterstützende Strukturen für integrative/ inklusive Unterrichtung

Das organisatorische Prinzip des Epochenunterrichtes, d.h. der Behandlung eines über mehrere Wochen gleichen Unterrichtsgegenstandes durch den Klassenlehrer, dient unmittelbar der Möglichkeit, einen Sicherheit bietenden Handlungs- und Erfahrungsraum für die Schüler aufzubauen (vgl. Maschke 2000). In diesem Sinne betonte auch J. Muth, dass besonders die schulorganisatorischen Prinzipien der Waldorfschulen, wie

- der zyklisch strukturierte Epochenunterricht,

- das Klassenlehrerprinzip, welches über die Dauer von 8 Jahren ein hohes Maß an personaler Kontinuität darstellt,
- sowie die fehlenden Selektionsmechanismen und -Instrumente Ziffernzensuren und „Sitzenbleiben“

an sich integrationsfördernd und besonders den „behinderten Kindern“ dienlich seien³⁹.

Diese pädagogischen wie organisatorischen Strukturen werden sowohl in (Regel-) Waldorfschulen, als auch heilpädagogischen Schulen grundsätzlich praktiziert und bilden somit eine potentielle Basis für gemeinsame Unterrichtung.

2.2.2.4 Unterrichtliche Praxis

Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Lerngruppen beginnt nach o.g. Maßgaben mit dem gemeinsamen Erlebnis⁴⁰. Dieses gemeinsame Erlebnis entsteht in einem Handlungs- und Erfahrungsfeld, welchem das Potential einer im Sinne der o.g. „natürlichen Differenzierung“ individuellen Zugangsweise immanent ist. Von hier aus ergeben sich vielfältige Möglichkeiten der Ausweitung und Verknüpfung in die anderen benannten didaktischen Kategorien. Verschiedene Beispiele⁴¹ weisen darauf hin, dass je nach Lebensalter der Schüler unterschiedliche Gewichtungen der Angebotsdichte innerhalb des komplexen Gefüges dieser Kategorien gesetzt werden können. Grundsätzlich ist bei der Auswahl des unterrichtlichen Gegenstandes zu überprüfen, inwieweit dieser die genannten Differenzierungsmöglichkeiten in sich birgt.

Der Themenkomplex „Ackerbau“ oder auch „Vom Korn zum Brot“ beispielsweise ist ein solches Sujet. Einige mögliche Handlungsfelder seien benannt:

- die Bearbeitung eines eigenen (kleinen) Ackers durch Vorbereitung, Pflügen, Eggen und Aussaat von Getreide;

³⁹ Muth formulierte dies in einem Vortrag am 6.3.1992 in Freiburg, dessen Mitschrift 2010 in einem Sammelband zum Thema „Integrative Praxis an Waldorfschulen“ durch Th. Maschke publiziert wurde.

⁴⁰ Es sei hier ergänzend bemerkt, dass ein Erlebnis zwar gemeinschaftlich erfolgen kann, das hieraus verinnerlichte Gefühl jedoch zutiefst individuell ist. Somit führen sowohl gemeinsame als auch individuelle Erlebnisse immer durch den Vorgang der Verinnerlichung (= Individualisierung) zu differenzierten Gefühlen innerhalb einer Gruppe.

⁴¹ Z.B. veröffentlicht bei Maschke 2000 sowie 2008 (a) und 2008 (b).

- das Parzellieren eigener Ackerteile;
- die sich wiederholende Beobachtung der Phasen des Wachsens, aber auch der Ruhe im Winter;
- die Ernte im kommenden Jahr (mit Sicheln und/ oder Sensen) sowie das Binden von Garben;
- das Dreschen und Reinigen des Getreides;
- das Mahlen;
- das Backen mit allen dazu gehörenden Tätigkeitsmöglichkeiten und schließlich
- das Mitbringen des selbst gebackenen Brotes nach Hause.

Diese nur kurz skizzierten Handlungsschritte bieten vielfältigste Anknüpfungspunkte für Schüler mit unterschiedlichen Kompetenzen, Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten. Sorgfältige vorbereitende Analyse und Begleitung in der Durchführung sind Voraussetzungen für ein umfassendes Angebot. Dass diese Handlungsschritte in die Kategorie des Fühlens hineinragen, ist evident: die Freude und das Erstaunen bei der Beobachtung und der Präsentation des „Endergebnisses“ sind ebenso zu nennen wie diejenige über das Ergebnis der gemeinsamen Anstrengung, nachdem die ganze Schülergruppe das Feld durch gemeinsames Ziehen des Pfluges und der Egge zur Aussaat bereitet hat. Lieder und Gedichte zum Thema finden sich in reicher Auswahl und sind ebenfalls in die didaktische Kategorie des Fühlens einzuordnen. Gemeinsames Feiern der verschiedenen vollbrachten Schritte (auch gemeinsam mit Eltern oder anderen Schülergruppen) erweitert die Erlebnisse in den Kategorien „Tatwillen“, „Gefühl“ und „Soziales“. Ebenso beinhalten viele Tätigkeiten die Möglichkeit für kooperatives Handeln und Erleben: die Kategorie „Soziales“ kann gezielt (oder auch „natürlich“) einbezogen werden.

Im Bereich der kognitiven, der erkennenden Zugangs- und Verarbeitungsweise der unterschiedlichen Inhalte kann z.B. durch gemeinsame Gespräche zu den Tätigkeiten, dem Lesen von Sachtexten, dem Verfassen von Texten, dem Bearbeiten von vorbereitetem didaktischen Material (z. B. Arbeitsblättern, aber auch Spielen etc.) das jeweilige Entwicklungsniveau aller Schüler in heterogenen Lerngruppen berücksichtigt werden. Das „Lernergebnis“ ist in dieser Kategorie von Beginn der Planung an als breit gefächert und individualisiert zu betrachten und anzulegen. Lernziendifferenzierung versteht sich von selbst,

sowohl im äußerlich wahrnehmbaren, bewertbaren Ergebnis, als auch durch die Akzeptanz der individuellen Zugangsweisen der einzelnen Schüler⁴².

Werden unterrichtliche Themen, Projekte o.ä. in der beschriebenen Weise vor-, nachbereitet und durchgeführt, dann kann ein solcher Unterricht dem Anspruch der „Ganzheitlichkeit“ (s.o.) gerecht werden, aus welcher heraus jeder Schüler Ansätze zur Verbindung und damit für Lernen und Entwicklung entnehmen kann.

Den Unterrichtenden kommt die Rolle eines umfassend „Informierten“, des Fachmannes zu, der somit auch situativ und spontan Anregungen geben kann. Die umfassende Vorbereitung des (pädagogischen) Erfahrungsraumes, welcher auch vielfältige Überraschungen zu bergen vermag, ist Grundlage für ebenso umfassende Schritte der einzelnen Schüler. Durch Einbezug von „lebensechten Fachleuten“ (Landwirt, Bäcker) kann methodische Kompetenz erweitert sowie praktische Hilfestellung im Unterricht erreicht werden. Diese Möglichkeiten sollten im Sinne einer Bereicherung (sofern gegeben) in jedem Falle genutzt werden. Auch die Lehrkräfte können so in praktischen Handlungs- und Erfahrungsfeldern lernen: der Lernraum, das unterrichtliche Feld, wird zu einem multimodalen und multilateralen Begegnungsraum.

Auch wenn obiges Beispiel einen sehr starken und unmittelbar ersichtlichen Praxisbezug und –Anteil hat, sollte und kann dieser bei jeglichem Unterrichtsgegenstand gefunden und ausgearbeitet werden. „Ganzheitlicher“ Unterricht spricht den Menschen in seinen vielfältigen Bezugsmöglichkeiten zur Welt an, welche sich auf dieser Basis individuell im Erleben gestalten.

⁴² Dieses Diktum soll nicht in der Weise missverstanden werden, dass die Schüler nicht Motivation, Anregung, Unterstützung und auch Lenkung im pädagogischen Sinne erfahren sollten.

2.2.3 Maschke, Thomas (2013). Entwicklungsanregungen für den Einzelnen in der Gemeinschaft – ein pluraler didaktischer Ansatz

Aus: Kaschubowski, Götz und Maschke, Thomas (Hrsg.). Anthroposophische Heilpädagogik⁴³ in der Schule. Grundlagen – Methoden – Beispiele. Stuttgart: Kohlhammer

Aus der benannten Publikation wird eines der einleitenden Grundlagenkapitel (Maschke 2013a, S. 24 – 36) zitiert. Dieser wird als weiterhin aktuell und singulär in Bezug auf didaktische und methodische Darstellung und Diskussion des waldorfpädagogischen Ansatzes innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses eingestuft (s.u.) und im abschließenden Kapitel (4.3.3) in spezifischer Weise aufgegriffen.

Der didaktischen Ansätze gibt es viele. Die Tatsache, dass selbst ein Klassiker der didaktischen Theoriebildung, Wolfgang Klafki, in einem Buchtitel aktueller Didaktiker (Meyer und Meyer 2007) provokativ auf seine Eignung für die Zukunft hin befragt wird⁴⁴, lässt darauf schließen, dass es allgemein gültige didaktische Prinzipien nicht gibt. Oder, anders ausgedrückt, Didaktik (besonders als „theoretische“ Wissenschaft) ist in Entwicklung, muss in Entwicklung bleiben, besonders unter der Maßgabe, dass sie sich aus der Unterrichtspraxis heraus zu entwickeln habe.

In diesem Sinne ist der folgende Beitrag als ein pluraler zu verstehen, welcher von verschiedenen Gesichtspunkten aus, jeweils mit dem Fokus der anthroposophischen Pädagogik und Unterrichtspraxis, das didaktische Feld zu erschließen sucht. Die unterschiedlichen Blickwinkel sind dabei nicht als gegensätzlich (sich widersprechend) gemeint, sondern sollen als Achsen verstanden werden, welche in ihrer jeweiligen Stringenz zusammen einen Raum umfassen und erschließen. Letztlich werden alle Sichtweisen auf den in diesem Buch vertretenen Ansatz, also denjenigen einer anthroposophisch-

⁴³ Anthroposophische (schulische) Heilpädagogik wird hier nicht als gegensätzlich/widersprüchlich zu inklusiver Pädagogik verstanden. Es soll vielmehr die für die Entwicklung inklusiver Pädagogik relevante Grundlegung einer Didaktik und Methodik zur Verfügung gestellt werden, die als eine „Vertiefung der Waldorfschul-Pädagogik“ (Steiner 1985, S. 178) verstanden wird.

⁴⁴ Dieser Buchtitel steht über einem Werk, das letztlich eine Würdigung des Werkes Klafkis darstellt, seine Bedeutung artikuliert und dessen Weiterentwicklung fordert.

heilpädagogischen Schul- und Unterrichtspraxis, bezogen⁴⁵. Es ist dabei eine Zumutung des Autors an die Leser, vermeintliche Gegensätze mitzudenken und auszuhalten.

Allen unten dargestellten Ansätzen ist gemeinsam, dass sie von der Grundannahme je individueller Lern-Bedingungen und -Möglichkeiten der Schüler ausgehen: jede Schülergruppe ist damit per se als heterogen einzustufen und jegliche Unterrichtsform hat daher dies als Bedingung anzuerkennen und zu berücksichtigen. Hier ist auf die Studien Klafkis hinzuweisen, welcher als Folge dieser Anerkennung die Notwendigkeit innerer Differenzierung in den Bereichen der Lernziele und Inhalte einerseits, sowie ebenso auf der Ebene von Methoden und Medien benennt (Klafki 2007, S. 182 ff.). Es sei ausdrücklich betont, dass sich die Grundannahme der Heterogenität auf jegliche „Art“ von Schülergruppen bezieht, unabhängig von deren Attribuierung als „allgemein“, „mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ oder „inklusiv“.

„Zentrale Dimensionen“ einer allgemeinen (im Gegensatz zur speziellen oder Fach-) Didaktik in der Schule sind nach Meyer und Meyer „die Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen des Unterrichts“, darüber hinaus aber auch der Wirkungen desselben (2007, S. 9).

Das in der Folge dieser Definition von Meyer und Meyer (ebenda, S. 10f.) aufgestellte „Ebenenmodell“ der Didaktik (s.u.) impliziert einen Vergleich verschiedener Ansätze, welcher verdeutlicht, dass in der Weiterentwicklung (und teilweisen Synthese?) der unterschiedlichen Herangehensweisen ein großes Potential liegt. In diesem Sinne sind die nachfolgenden Ausführungen gemeint.

1. Achse: Der Blick auf die Lern- und Zugangsweisen der Schüler: die Kategorien der Lernprozesse

Leitfrage: Welche (seelischen) Zugangsweisen zum jeweiligen unterrichtlichen Gegenstand kann jede/r einzelne Schüler/in aktualisieren und aktivieren?

⁴⁵ Es ist außerdem evident, dass die beschriebenen Beispiele aus der Unterrichtspraxis einen Rückbezug zu diesem (theoretischen) Grundsatzbeitrag aufweisen müssen.

Es ist bereits an anderer Stelle (vgl. Maschke 2008, S. 94ff. und Maschke 2010, S. 38ff.) ausführlich dargestellt worden, dass auf der Basis der Anthropologie und Pädagogik Steiners die unterrichtliche „Ansprache“ des Menschen auf verschiedenen Ebenen zu erfolgen hat. Die Möglichkeiten des Weltzuganges, d.h. der Bezugnahme und Auseinandersetzung (in diesem Falle) des Schülers können realisiert werden durch Handlungen, gefühlsmäßig und/ oder erkennend. Es sind dies die Gesten (= Aktivitäten) der Seele, sich mit der Außenwelt in Beziehung zu setzen (vgl. Steiner 1992, S. 35). Die soziale, d.h. gemeinschaftliche Dimension ist ebenfalls relevant. So ergeben sich für eine Unterrichtsplanung, Durchführung und Reflektion die „Kategorien der Lernprozesse“ Handeln („Tatwillen“), Gefühl und Begriff sowie, alle 3 zuvor genannten Kategorien durchdringend: Soziales. Wird der Unterrichtsgegenstand in der Art erschlossen, dass jedem Schüler die Möglichkeit individueller Zugangsweisen offen steht, dann kann Lernen in je eigener Aktivität in Gemeinschaft gelingen. Zieldifferenzierung wird hier in der Weise verstanden, dass sich nicht primär das „Lernergebnis“ beispielsweise auf der kognitiven Ebene quantitativ (zwischen den Schülern) unterscheidet, sondern bereits in der durch natürliche Differenzierung, d.h. durch die individuell „gewählte“ respektive mögliche Zugangsweise der einzelnen Schüler individualisierte Erlebensweisen einkalkuliert bzw. angelegt werden, um dann in der Folge individuelle „Ergebnisse“ (im Sinne von Erlebnissen) zu gewähren. Dieser Anspruch (dass das Lernergebnis Erlebnis sein sollte) lässt sich auch auf den Bereich des Begrifflichen, Kognitiven anwenden: das Phänomen des Evidenzerlebnisses zeugt hiervon.

In einem hierarchischen Verständnis kann der Lernweg dann in der folgenden Weise verlaufen:

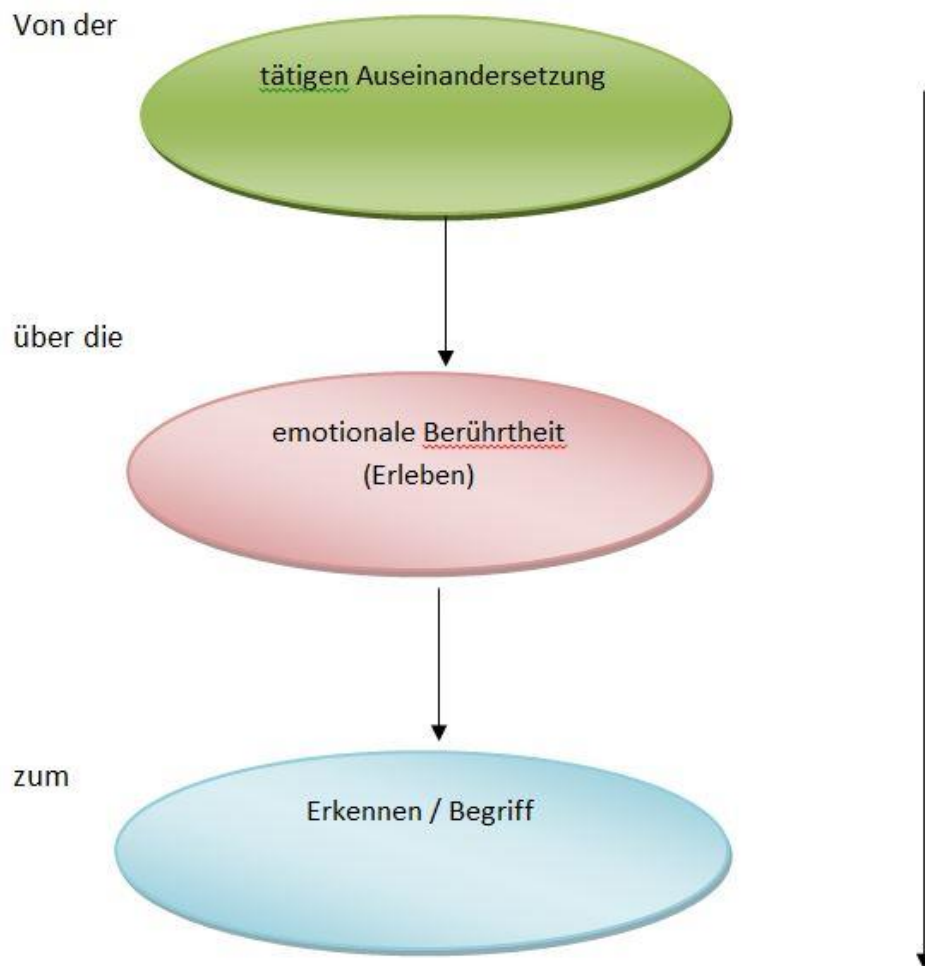


Abbildung 4. Kategorien der Lernprozesse, hierarchisch

In einer pointierten Formulierung lässt sich dieses Prinzip benennen als: „Vom Handeln und Erleben zum Begriff“.

Berücksichtigt man darüber hinaus „kreative“, d.h. den Eigenschaften der jeweiligen Bereiche geschuldete, Interdependenzen, auch unter Einbezug der sozialen Dimension, dann muss obige Abbildung in folgende Form verändert werden. Um die Verknüpfungen der jeweiligen Dimensionen des Lernens zu verdeutlichen, soll in der Folge von einem „Feld der Lernprozesse“ gesprochen werden. Dieses Feld ist nicht als statisch zu verstehen, vielmehr sind Lernprozesse innerhalb der jeweiligen Kategorien durch Wechselwirkungen miteinander verknüpft.

Leitmotiv ist hier: „In der Gemeinsamkeit zum individuellen Handeln, Erleben und Erkennen“ (Maschke 2010, S. 39).

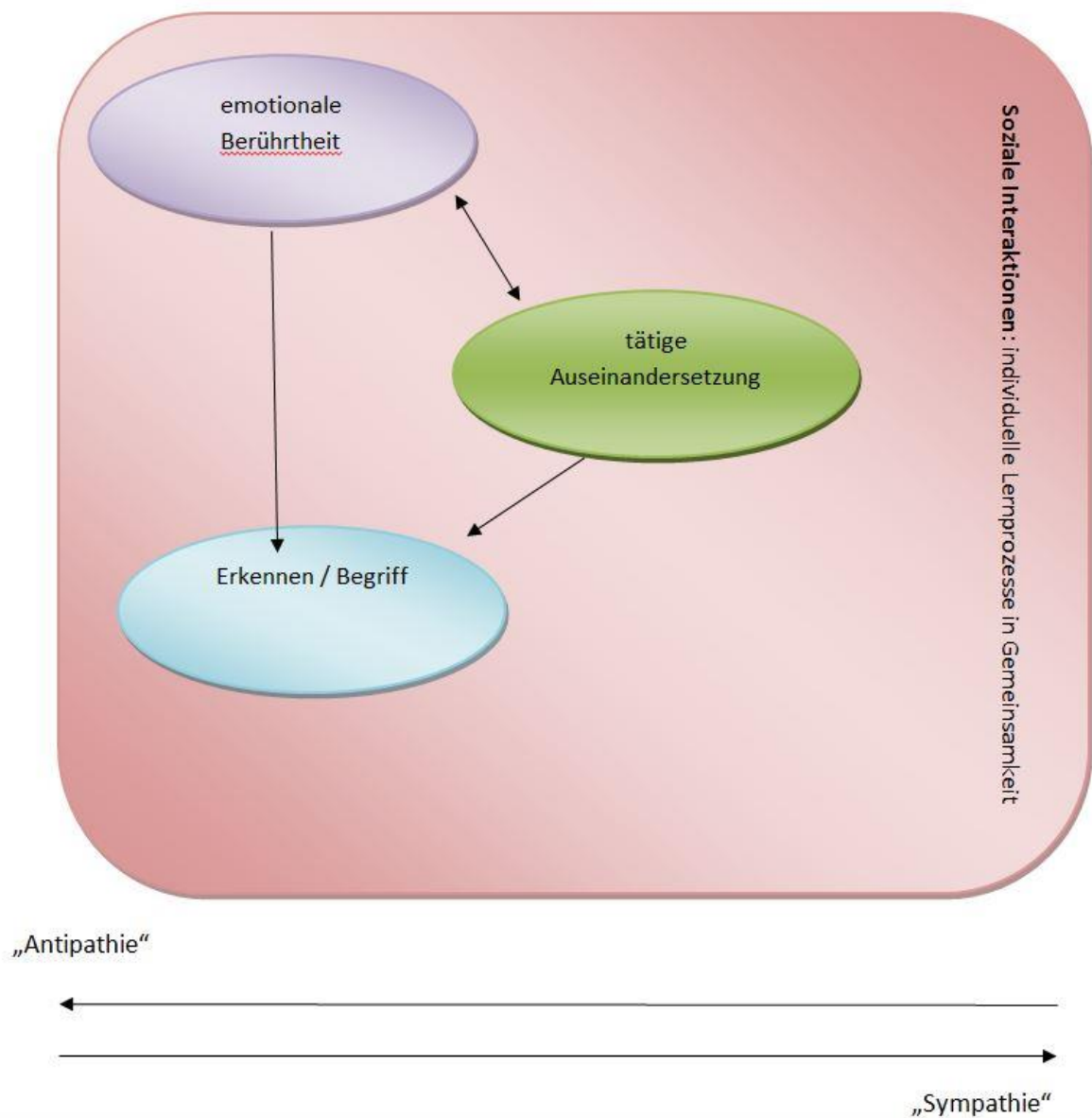


Abbildung 5. Feld der Lernprozesse, interaktiv

So ist von einer unmittelbaren Rückwirkung des emotional berührten Schülers zu seiner Handlungsmotivation und –Umsetzung (diese beiden Dimensionen meint der Begriff „Tatwillen“, s.o.) auszugehen, wie auch umgekehrt. Hier kann auf das Erlebnis der Selbstwirksamkeit (nach Bandura) verwiesen werden, welches eine unmittelbare Wechselwirkung der Bereiche Tätigkeit und Motivation einschließt und daher als Erlebnis des Schülers benannt werden kann, bestimmte Handlungen erfolgreich ausführen zu können. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Zugangsweisen der Schüler innerhalb der Lernprozesse

individuell sind: „Mit den Begriffsfeldern `aktiv, zugreifend, sich verbindend´ und `passiv, betrachtend, distanziert´ sei eine Polarität benannt, welche in der Menschenkunde Steiners mit den Begriffen `Sympathie und Antipathie´ bezeichnet wird und innerhalb derer die Schüler sich individuell und situativ unterschiedlich verhalten“ (Maschke 2010, S. 39).

Didaktische Aufgabe des Lehrers ist daher, die unterrichtlichen Inhalte ihrem Gehalt, ihrem Wesen nach zu befragen und Zugänge für die Schüler in allen genannten Kategorien vor- und aufzubereiten. Die Auswahl dieser Inhalte erfolgt, auch dies entspricht dem Anspruch Klafkis nach „kategorialer Bildung“, nach ihrem exemplarischen Bildungs-, d.h. hier Erlebniswert.

2. Achse: (Organisations-) Formen der Differenzierung

Leitfrage: Auf welchem Weg und in welchen sozialen Konstellationen können sich die Schüler/innen mit dem Unterrichtsstoff auseinandersetzen?

Als erste praktische Ausgestaltung anthroposophisch basierter Heilpädagogik wird grundsätzlich die eigene Erfahrung Steiners als Hauslehrer für einen hydrozephalen Jungen angesehen (vgl. hierzu Maschke 2010, S. 23). Steiner selbst beschreibt die hier gemachten Erfahrungen in seiner Autobiographie (Steiner 1982, S. 78ff.). Dieses Zeugnis ist insofern für die Frage nach Differenzierungsnotwendigkeiten und –Möglichkeiten im (heilpädagogischen) Unterricht relevant, aktuell und beispielhaft, als es (entgegen dem damaligen Zeitgeist) Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes als Realität anerkennt und diese damit allem unterrichtlichen Handeln (welches sich aus einer entsprechenden Haltung des Erziehers speist) als Forderung innewohnen: „Entwicklung ermöglichen“ als Postulat pädagogischen Handelns.

Steiner beschreibt, dass und wie er die ausgewählten Inhalte auf ihren Bildungswert sowie die Qualität und Quantität der „Darbietungsmöglichkeit“ hin untersuchte und aufbereitete (a.a.O.). Die Orientierung an den, durch die physische Entwicklungsbedingung des Hydrozephalus beeinflussten Möglichkeiten des Schülers bestimmten Art, Menge und Ziel⁴⁶ des Unterrichtes. Diese Unterrichtsart ist, in der Folge dann auch auf eine Gruppe von Schülern übertragen, als hochgradig differenziert und differenzierend zu bewerten.

⁴⁶ Hiermit sind 3 Felder der Differenzierung benannt.

Hiermit ist als Grundlage aller „äußeren“ Maßnahmen und organisatorischen Formen die Haltung und Fähigkeit des Lehrers aufgerufen, sich in eine die individuellen (Lern-) Bedingungen der Schüler wahrnehmende interaktive, dialogische Position zu begeben. In der Folge sind dann die Formen des Unterrichtes, welche als Möglichkeiten in vielfältigen Publikationen⁴⁷ dargestellt vorliegen, auszuwählen und zu gestalten, nach der Maßgabe ihrer jeweiligen Wirksamkeit, auch und besonders im Sinne einer „entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser, z.B. ausgearbeitet 1995, S. 168ff.). Es ist an dieser Stelle zu konstatieren, dass von Seiten der Waldorf- und anthroposophischen Heilpädagogik das Forschungsfeld differenzierender Unterrichtsformen bisher nicht hinreichend bearbeitet und hierzu publiziert wurde.

3. Achse: Vertiefung und Veränderung

Leitfrage: Wie kann es gelingen, neue und weiter führende Inhalte zu vermitteln und zu festigen?

Die folgenden Überlegungen entspringen in erster Linie aus der Sicht des Lehrers. Die Frage nach den Wirkungen der von ihm intendierten Prozesse ist hier primär erkenntnisleitend, unterrichtliche Gestaltungsformen sind daher als Folge zu verstehen.

Der primäre Begegnungsmoment mit neuen (unterrichtlichen) Inhalten ermöglicht den Schülern einen Weltzugang, die auch von dem „Zauber des Neuen“ getragen ist (vgl. Gliederungspunkte 1, s.o. und 4, s.u.). Dabei kann dieser unterschiedliche, sich ggf. widersprechende Qualitäten aufweisen:

„Neue“, d.h. unbekannte Inhalte und/ oder Methoden können bei dem Schüler

Forschergeist, also Mut und Interesse, gepaart mit aktivem Zugriff auf das Angebotene hervorrufen

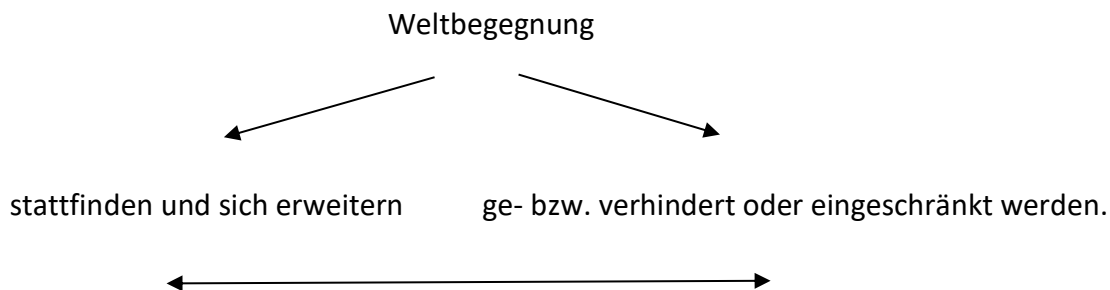


zu Widerstand oder Abwarten, ausgelöst durch Angst und Abwehr, führen

⁴⁷ Beispielhaft sei genannt Linser und Paradies (2008)

Es sei hier ergänzend bemerkt, dass es bei der Benennung dieser Formen des Zuganges um eine Polarisierung handelt, welche alle Spielarten zwischen den beiden Polen in sich birgt und hier beweglich sein kann.

In der Folge dieser möglichen Erlebnisqualitäten kann also



Die hier zu stellende erkenntnisleitende Grundfrage für heilpädagogischen Unterricht (basierend auf waldorfpädagogischen Grundlagen) lautet daher, wie sich das Kind die unterrichtlichen Inhalte vertiefend zu eigen macht, in einem erweiternden Sinn: „Wie bringen wir es besser zustande, dass wir es [das, „was wir ihm beibringen“ (Einfügung T.M.)] zu seinem bleibenden Besitz umgestalten?“ (Steiner 1988, S. 10). Welche Mittel, die die Lehrer einsetzen, führen zu „Lernerfolg“, zu „beEINDRUCKender“ Begegnung der Schüler mit dem unterrichtlichen Gegenstand? Folgende Antwortrichtungen (welche weiter auszuarbeiten sind) gibt Steiner an dieser Stelle selbst:

- Der motivationale Aspekt des Lernens: Der emotionale Anschluss einer folgenden an die vorangegangene Unterrichtseinheit kann dadurch erfolgen, dass eine Neugier im Schüler erzeugt bzw. wach gehalten wird. Steiner benennt und bewertet dieses Mittel so: „Unterschätzen Sie nicht im Unterricht die Wirkung des Unbekannten oder Halbbekanntes. Diese Wirkung des Unbekannten oder Halbbekanntes auf das Gefühl hat eine ungeheure Bedeutung. Wenn Sie jetzt einem Kind eine Stunde geben und Sie bringen ihm allerlei bei, und am Ende sagen Sie: Morgen wird das oder jenes kommen -, das Kind braucht gar nichts von dem zu verstehen, sondern nur eine Erwartung irgendeines Unbekannten zu haben, eine Erwartung, die man ihm so beibringt, dass sie etwas nachhält, dass das Kind neugierig ist auf das dasjenige, was morgen kommen wird“ (Steiner 1988, S. 14). Der emotionale Brückenschlag in Bezug auf den Lernprozess über den Tag oder die einzelne Einheit hinaus steht im Gegensatz zu ei-

ner Praxis, welche einerseits analytisch den Lernprozess gliedert oder auf der kognitiven Ebene, also vornehmlich erklärend, „transparent“ macht.

- Die Wechselwirkung zwischen „Belehrung“ und „Geschicklichkeit“: Zwei polare unterrichtliche Betätigungen des Schülers beschreibt Steiner. Da ist zum einen die anschauende, betrachtende, andererseits die selbsttätige Aktivität: „Es zerfällt ja der Unterricht [...] im wesentlichen in zwei Teile, die allerdings immer ineinander wirken: in den einen Teil, wo wir dem Kinde etwas beibringen, an dem es sich mit seiner Geschicklichkeit, mit seiner ganzen Leiblichkeit betätigt, wo wir also das Kind in eine Art von Selbsttätigkeit bringen. [...] Der andere Teil des Unterrichtens ist der betrachtende Teil, wo wir das Kind anschauen lassen, wo wir das Kind auf etwas hinweisen“ (a.a.O., S. 15). Qualitativ betrachtet, wird hier die Diskrepanz zwischen Lehrer- und Schüler-zentrierten Unterrichtsformen beschrieben. Steiner benennt aber nicht nur die unterschiedlichen Zugangsweisen des Schülers, sondern auch deren (wechselseitige) Wirkungen. Zu den Bereichen bzw. Fächern, die als „selbsttätig“ angesehen werden, zählen Eurythmie, Musik, Turnen, aber auch Schreiben und die „Verrichtung des Rechnens“ (ebenda). Im Laufe eines Schultages, aber auch innerhalb einer Unterrichtssequenz wirkt der hier intendierte (rhythmische) Wechsel bis in die physischen Prozesse der Schüler (s.u.). Somit kann eine in diesem Sinne gestaltete schulische Tagesstruktur auch positive Wirkungen auf die Unterrichte anderer Lehrer haben (vgl. hierzu Steiner 1988, S. 17ff.). „Diese beiden Teile, obwohl sie immer ineinandergreifen im Unterricht, sind voneinander grundverschieden, und gewöhnlich weiß man gar nicht, wieviel der Lehrer besonders bei einem betrachtenden Unterricht, zum Beispiel beim Geschichtsunterricht, von einem anderen Lehrer hat, der mehr auf Geschicklichkeit und Fertigkeit hinzuarbeiten hat“ (a.a.O., S. 15). Auch wenn hier primär vom Lehrer aus geblickt und in „Fächern“ gedacht wird, ist der Grundansatz auch aktuell noch hilfreich: einerseits in Bezug auf den (didaktischen) Anspruch nach methodischem Wechsel, andererseits und primär mit Blick auf die Schüler, für die vereinseitigende Unterrichtsformen nicht förderlich sein können! Positiv gewendet lautet daher das Fazit dieser Überlegungen, dass der Methodenwechsel eine gesundende Funktion hat: „Es wird daher wesentlich durch Singen, durch Eurythmie [...] eine hygienische, ja sogar eine therapeutische Tätigkeit ausgeführt“ (a.a.O., S. 17).

- Die aktive Anerkennung eines „Schulganzen“: Es ist evident, dass (schulische) Lernprozesse nicht ausschließlich (oder primär?) in unterrichtlichen Arrangements stattfinden. Die Bedeutung „außerunterrichtlicher Veranstaltungen“, also des Schullebens, wird von diversen Autoren beschrieben. So werden beispielsweise in der „didaktischen Landkarte“ von Linser und Paradies (2008) nicht nur Methoden und differenzierende Arbeitsformen aufgenommen, sondern darüber hinaus Lernzeiten und – Orte (Pausen, Klassenfahrten u.v.m.), die für ein erweitertes Verständnis schulischen Lernens stehen. Steiner (2008, S. 24f.) hat bereits nach einer relativ kurzen Phase der Unterrichtspraxis an der 1919 gegründeten Waldorfschule (nämlich 1921) darauf hingewiesen, dass es wichtig für die Lehrer sei, „das Ganze des Unterrichtsorganismus zu überdenken, alles, was innerhalb einer Schule lebt, allmählich als eine Einheit zu erkennen“. Dies ist nicht in erster Linie als ein organisatorischer Hinweis zu verstehen, sondern als das Ergebnis eines reziproken Prozesses zwischen der Wahrnehmung der (Bedürfnisse der) Schüler und den Wirkungen pädagogischer Prozesse. Hier wird eine Sichtweise des Lehrers gefordert, die prozessual, entwicklungsorientiert ist und damit in einem direkten Verhältnis zu Entwicklungsprozessen der Schüler steht: „ [...] das lernt man dadurch, dass man sich mit dem Wesen des werdenden Menschen, des Kindes, beschäftigt und gerade dasjenige an die Kinder heranbringt, was einen anregt, und was für das Kind wichtig ist. Und man erforscht ungeheuer viel, wenn man in dieser Weise vorgeht“ (a.a.O., S. 25). Es kann sich also in schulischen Prozessen von Unterricht, Bildung und Erziehung ein wechselseitiger Lernprozess für Schüler und Lehrer ergeben. Diese Einsicht als aktive Grundhaltung des Lehrers vermag zu einer flexiblen, den je individuellen Bedürfnissen der Schüler Rechnung tragenden Gestaltungen von Lernprozessen zu führen.

4. Achse: Der „Dreischritt“ in der Diskussion sowie als methodische Essenz der Waldorfpädagogik

Leitfrage: Was ist der spezifische Ansatz der Waldorfpädagogik und wie kann dieser in seiner Originalität wirksam werden?

In der Waldorfpädagogik wird der Begriff des „Dreischrittes“ als essentiell und zentral verstanden. Das hier, in der Folge der pädagogischen Vorträge Steiners (s.u.), entwickelte Verständnis und die pädagogische Praxis unterscheiden sich grundlegend von einem als

linear zu charakterisierenden Prozess des „klassischen“ Dreischrittes, welcher sich als (hierarchisches) Phasenmodell des Lernprozesses (z.B. „Einstiegsphase → Aneignungsphase → Nachbereitungsphase“, vgl. FH Trier) oder der Entwicklung von Selbststeuerung („beobachten, nachmachen → angeleitet, hilfegestützt üben → selbständig ausführen“, vgl. PH Zürich) einerseits sowie als Beziehungsmodell andererseits (Sache – Lehrer – Schüler, auch „didaktisches Dreieck“ genannt, vgl. GEW Rheinland-Pfalz) darstellt. Auch differenzierter ausgearbeitete Modelle, wie beispielsweise dasjenige von Gagné und Driscoll (vgl. hierzu Helmke 2007, S. 39ff.), welches 8 „Stationen“ innerhalb der 3 Phasen „Vorbereitungsphase → Erwerbs- und Verhaltensphase → Transferphase“ benennt und dabei gleichzeitig die Lernprozesse der Schüler sowie das „unterrichtliche Ereignis“ (als Ergebnis der Lehreraktivität) in ihrer Interdependenz beschreibt, sind als in ihrem Ablauf kontinuierlich und hierarchisch (im Sinne einer sachlogischen Aufeinanderfolge) zu bewerten:

| Phase | Lernprozess | Unterrichtliches Ereignis |
|---------------------------------|--|--|
| 1. Vorbereitungsphase | Aufmerksamkeit, Wachheit | Aufmerksamkeit herstellen |
| | Erwartungen | Orientierung, Motivierung |
| | Abruf von Wissen aus dem Langzeit- ins Arbeitsgedächtnis | Vorwissensnutzung anregen |
| 2. Erwerbs- und Verhaltensphase | Selektive Verarbeitung | Präsentation des Lernmaterials |
| | Speichern im Langzeitgedächtnis | Unterstützung des Lernens |
| | Offenes Lernverhalten | Üben und Probieren |
| | Verstärkung | Feedback, Korrekturen |
| 3. Transferphase | Abruf und Nutzung von Wissen aus dem Langzeitgedächtnis | Verbesserung von Behalten und Transfer |

Tabelle 2. „Stationen des Lernprozesses“ (a.a.O., S. 39), Bearbeitung Maschke

Es handelt sich hier um ein Modell lehrergesteuerten Unterrichtes. Damit ist es geeignet, der Praxis von waldorfpädagogischem Unterricht gegenüber gestellt zu werden⁴⁸.

Der Ansatz der Waldorfpädagogik unterscheidet sich zu o.g. in einem Aspekt grundlegend. So werden zwar grundsätzlich ebenfalls 3 Phasen benannt, welche man prozessual vom Wahrnehmen über das Beschreiben zum Erkennen fassen kann. Die diesen Begriffen zu Grunde liegenden unterrichtlichen Prozesse sind auf Seiten des Lehrers im ersten Schritt als Darstellung von Phänomenen, anschließend als Fragen bzw. Anregung zur Beschreibung des Wahrgenommenen durch die Schüler und abschließend, nach einer Ruhephase dann am nächsten Unterrichtstag die zur Erkenntnis führende gemeinsame Benennung von Gesetzmäßigkeiten mit einer entsprechenden didaktischen Planung und Prozessgestaltung durch den Unterrichtenden. Auf Seiten des Schülers ist der erste Schritt ein Wahrnehmen z.B. eines Experimentes im Physikunterricht. Diese Wahrnehmung ist im Sinne einer Evidenz des Lernprozesses eine je individuelle. Im zweiten Schritt erfolgt die wertfreie Beschreibung, z.B. im Unterrichtsgespräch, welche eine emotionale Verbindung mit dem Inhalt durch Erstaunen über die Vielfalt der unterschiedlichen Wahrnehmungen, durch das in der Gruppe gemeinsam erfolgende Suchen nach Klarheit, oder durch eine künstlerische Wiederholung (z.B. durch Anfertigen einer Zeichnung des Versuchs) bewirkt. Eine Vertiefung des Eindruckes ist Ziel und Effekt dieser 2. Phase. Nun ist die erste Unterrichtssequenz beendet. Es folgt eine Pause in der Beschäftigung mit diesem Inhalt, über die Nacht hinaus. Diese Unterbrechung wird bewusst als Mittel gewählt: das „Vergessen“ ist Methode, um am folgenden Tag in einem neuen Beginn der Arbeit die Gesetzmäßigkeiten des zuvor Erlebten heraus zu arbeiten. Es ist also ein Zurücktreten, ein Innehalten vor dem Schritt der Erkenntnis. Von Mackensen benennt die 3 Schritte mit den Begriffen „Begehen – Besinnen – Bedenken“ als innere Aktivitäten der Schüler (vgl. den gleichnamigen Aufsatz, von Mackensen 2009). Loebell (2004) nennt die 3 Lernschritte „Aufmerksamkeit, Verbindlichkeit und Evidenzerfahrung“⁴⁹ (S. 94ff.). Schmelzer (2010)

⁴⁸ Es ist eine intersubjektive Beobachtung, gerade auf dem Feld der Lehrerbildung, dass die Lehr-Praxis an Waldorfschulen in einem hohen Maße lehrerzentriert ist.

⁴⁹ Die Uneinheitlichkeit und Unterschiedlichkeit der Begriffe für dieselben Vorgänge zeugt einerseits von der in diesen Ansätzen mehr beschreibenden denn definierenden Qualität, andererseits ist sie auch Hinweis auf eine Notwendigkeit: dieses didaktische Fundamentum ist bislang zu wenig in systematischer Form bearbeitet worden (dies erfolgte vornehmlich deskriptiv).

betont dezidiert die Bedeutung des „Vergessens“ und damit der Prozesse zwischen den Schritten.

Das Prinzip des Epochenunterrichtes arbeitet mit denselben Gesetzmäßigkeiten des Lernens, allerdings in einer anderen quantitativen und zeitlichen Dimension: so knüpft etwa eine Mathematik-Epoche an die Prozesse und Ergebnisse der vielleicht 3 Monate zuvor stattgefundenen Epoche des gleichen Faches an, diese nach einer Phase der Ruhe und des Vergessens, des „Absinkens“ wieder aufgreifend und erweiternd. Dass Meyer und Meyer in ihrem „Ebenenmodell“ (Meyer und Meyer 2007, S. 10f.) den Epochenunterricht als ein „didaktisches Modell“ bezeichnen, das ebenso wie beispielsweise die bildungstheoretische Didaktik Klafkis der Maßgabe unterliege, die Frage zu klären, „wann Unterricht bildend sein kann“ (a.a.O., S. 11), ist durchaus als eine Würdigung zu verstehen, welche allerdings die oben genannte Qualität nicht erwähnt.

Somit unterscheidet sich dieser waldorfmethodeische Ansatz von allen zuvor genannten durch die bewusst gesetzte Zäsur, die Pause, welche eine Vertiefung als Folge ermöglicht.

Eine weitere wesentliche Perspektive soll hier nicht unerwähnt bleiben. Diese ist als primär anthropologisch zu bewerten, auch wenn daraus methodische und didaktische Schlüsse gezogen werden.

Steiner hat in seinem pädagogischen Vortragswerk wiederholt auf die Wechselwirkungen von physischen sowie Lebensprozessen einerseits und den Wirkungen der Lernprozesse mit ihren unterschiedlichen Qualitäten andererseits hingewiesen. Insofern ist der von ihm vor Begründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919 gehaltene Lehrerkurs ein Beleg für diese Aussage und dessen Titel Programm: „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner 1992). Der Begriff der Menschenkunde bezeichnet die (auf den Erkenntnissen der Anthroposophie basierende) Anthropologie, die an diesen Kurstagen direkt im Anschluss durch einen ebenfalls fortlaufenden Vortragszyklus „Methodisch-Didaktisches“ ergänzt bzw. für die Vorbereitung der praktischen Arbeit der Lehrer in der neu zu gründenden Schule konkretisiert wurde. Dieser Duktus des unmittelbaren Bezuges von anthropologischen (Entwicklungs-) Gesetzmäßigkeiten zu unterrichtlichen Prozessen setzt sich in den in den nachfolgenden Jahren gehaltenen pädagogischen Vorträgen Steiners fort (vgl. z.B. Steiner 1988, hier besonders die Vorträge 1 und 3).

Steiner bezieht die 3 Phasen des Lernens in ihren jeweiligen Qualitäten auf die (anthropologische) Dreigliedrigkeit der menschlichen Organisation und beschreibt deren Wirkungen wie folgt: „Sie brauchen sich nur das zu vergegenwärtigen [...], dass ja der Mensch eigentlich nur mit dem Kopfe vorstellt, dass der rhythmische Mensch es ist, der urteilt, und dass der Gliedmaßen- Stoffwechsellernsch es ist, der seine Schlüsse zieht ...“ (a.a.O., S. 45). Die „drei Glieder des dreigliedrigen Menschen“ sollen „wirklich berücksichtigt“, jedes soll „zu seinem Recht kommen“ sowie die „entsprechenden Wechselwirkungen“ sollen ermöglicht werden (vgl. ebenda, S. 46). Der „ganze Mensch“ ist also bei den geschilderten Lernprozessen aktiv beteiligt:

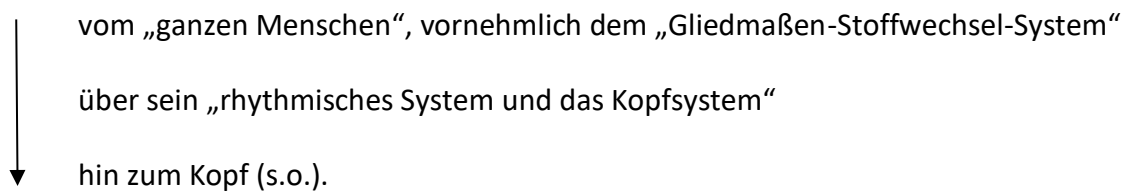
1. „Ich experimentiere zunächst. Da strengte ich den ganzen Menschen an. Das ist zunächst viel“ (a.a.O., S. 46).
2. „Indem ich an die Erinnerung des unmittelbar Erlebten appelliere [...] beanspruche ich sein rhythmisches System und sein Kopfsystem“ (a.a.O., S. 46f.).

In der Folge dieser beiden ersten Schritte beschreibt Steiner nun die nächtlichen Wirkungen, und zwar deren aktiven Charakter. Die zuvor geschilderten Prozesse kommen einerseits zur Ruhe, erfahren eine Unterbrechung (s.o.), wirken andererseits im Schlaf weiter: „Dann strömt gewissermaßen das Ganze, was da im ganzen Menschen sich ausgebildet hat, und dasjenige, was im rhythmischen System sich ausgebildet hat, das strömt in den Kopfmenschen herauf. Davon bilden sich Bilder im Kopfmenschen. Die findet der Mensch dann vor, wenn er am nächsten Morgen aufwacht und zur Schule kommt“ (ebenda, S. 47). Ein Prozess der Umwandlung der am Tag zuvor erlebten Prozesse findet in der Nacht, und damit in einem unbewussten Zustand, statt. Steiner betont, dass der Mensch ein Wesen sei, „das auch zwischen Einschlafen und Aufwachen sehr stark mitarbeitet“ (ebenda, S. 54).

Mit diesen Bedingungen geht der Lehrer am kommenden Tag um:

3. „Da komme ich dem Bewusstwerden der Bilder, die bewusst werden sollen, entgegen. [...] ... am nächsten Tag, da stelle ich die Betrachtungen an, die dazu führen, dass das Kind die Gesetze kennenlernt von dem, was vor sich gegangen ist. Ich führe es mehr zum Denkerischen, Vorstellungsmäßigen der Sache ...“ (a.a.O.).

Dieser „physiologische Dreischritt“ erfolgt also in einer Verlagerung der den Menschen ergreifenden Prozesse von „unten nach oben“, also



In Analogie zu der oben dargestellten Tabelle der „Stationen des Lernprozesses“ können die mit Lebensvorgängen und physiologisch-funktionalen Systemen korrespondierenden Abläufe wie folgt abgebildet werden:

| Phase | unterrichtliches Ereignis | betroffene Lebensprozesse |
|---|---|------------------------------------|
| 1. | Wahrnehmen, unmittelbares Erleben | Schlüsse ziehen: ganzer Mensch |
| 2. | Erinnerung: Benennen des Erlebten | rhythmisches System und Kopfsystem |
| Prozesse der Nacht (Schlaf): | | |
| Umwandlung der Erlebnisse aus den vorangegangenen Phasen in Bilder | | |
| 3. | Betrachtung, Vorstellung, Bewusstsein → Gesetz | Kopf |

Tabelle 3. Lebensprozesse des Lernens

Die hier dargestellten Schritte sind vergleichbar mit denjenigen aus der „Erwerbsphase“ der Tabelle 1. Weder die Vorbereitungs-, noch die Verhaltens- und Transferphase sind benannt. Letztere beiden wurden oben unter der Überschrift „Vertiefung und Veränderung“ beschrieben. Qualitativ unterscheidet sich der waldorfpädagogische Ansatz grundlegend von allen anderen dargestellten: Die Prozesse, die während der Nacht geschehen, sind zutiefst individualisierend, und zwar unabhängig von der davor gewählten Form unterrichtlicher Aufbereitung. Spitzer (2007, S. 121ff.) weist auf der Basis neurobiologischer Forschungen nach, dass und wie „Lernen im Schlaf“ (a.a.O., S. 123) sich vollzieht. So beschreibt er, dass die „Tiefschlafphasen [...] für die Übertragung des Gelernten vom eher kleinen und flüchtigen Speicher Hippokampus in den großen Langzeitspeicher Großhirnrinde [sic!]“ (ebenda, S. 133) sorgen. Weiter: „Das geordnete Wechselspiel von Tiefschlaf

und Traumschlaf dient dem Transfer und der *Off-line*-Verarbeitung von neu erlernten Inhalten“ (ebenda). In der aktuellen Diskussion aus psychologischer Sicht befinden sich „die Konsolidierung von Gedächtnisinhalten, deren emotionale Neubewertung sowie das Ausbilden neuer Verknüpfungen als Funktionen des Schlafs“ (ebenda).

Es ist daher evident, dass die Schlafphase innerhalb des Lernvorganges neu bewertet werden muss: sie ist eine hochgradig aktive, welche, im Rahmen des „Dreischrittes“ betrachtet, diesen zu einem „Vierschritt“ erweitert.

In der Folge eines solchen Verständnisses von „Lernen“ kann u.U. auch ein „klassischer Frontalunterricht“ die Basis für den individuell vertiefenden Schritt des Erlebens und „Absinkens“ bieten. Ein Argument für das Tradieren dieser Art des Unterrichtes kann und darf dies aber nicht sein! Vielmehr ist in die Diskussion über Unterrichtsformen mit einzubeziehen, in welcher Weise qualitativ umfängliche Eindrücke dem Schüler als Basis angeboten werden können, damit sich die nachfolgenden Phasen darauf aufbauend in eindrucklicher Weise vollziehen können.

Lernprozesse für Schüler mit Beeinträchtigungen sind grundsätzlich und gründlich auf ihre (didaktische und pädagogische) Eignung für jeden Einzelnen zu hinterfragen⁵⁰. Heilpädagogischer Unterricht, welcher sich dem Anspruch einer „Vertiefung der Waldorfschulpädagogik“ (Steiner 1985, S. 178; vgl. hierzu auch den Beitrag von Kaschubowski in diesem Buch) stellt, ist daher nicht (nur) als eine Intensivierung, sondern ebenso als Differenzierung in Inhalten, Zielen und Methoden zu verstehen und zu praktizieren, welche sich unter Anerkenntnis der (Lern-) Bedingungen der Schüler je neu gestaltet.

⁵⁰ Diese Betonung ist im Grunde unnötig, da der postulierte Grundsatz jenseits von Fragen nach „Beeinträchtigung und/ oder Behinderung“ immer Gültigkeit besitzt.

2.2.4 Maschke, Thomas (2016). Heilpädagogische Kompetenz.

In: Verband anthroposophisches Sozialwesen e.V. (Hrsg.): Zeitschrift „Punkt und Kreis“ (46). S. 14 – 16. Stuttgart

Der benannte Beitrag für ein Verbands-Magazin wird im Folgenden in der ursprünglichen, redaktionell (noch) nicht bearbeiteten Textversion (inklusive Titel) zitiert. Im bereits beschriebenen Sinne (s.o.) ist mit dem Bezug zur Heilpädagogik (hier: zum „Heilpädagogischen Kurs“ Steiners) keine Positionierung für oder gegen Heil- bzw. inklusive Pädagogik gemeint. Es muss vielmehr darum gehen, pädagogische Anregungen für ein Gesamtkonzept verfügbar zu machen. In dieser Weise ist die Aufnahme dieses Beitrages in diese Arbeit gemeint und zu verstehen.

Was sind heilpädagogische Qualitäten und Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern?

„Der Lehrerberuf ist ein unheimlicher Job.

Die Schüler werden geprüft, geübt, beaufsichtigt und manchmal auserkoren.

Um Lehrer zu werden, muss man zuerst die Fahrschule machen, dann die Stirn runzeln.

Manche Schüler haben eine fürchterliche Angst, es zittern ihnen nur so die Knie.

Die Lehrer wissen alles, sie sind unglaublich und unfehlbar. [...]

Die Lehrerinnen haben eine höfliche Niedertracht und radieren die Hefte aus, dass sie blitz und blank sind.

Ein sauberes Heft ist eine Erfüllung für den Geist.

Die Lehrer sind von den Landeshauptmännern berufen, aus den Schülern Menschen zu machen.

Der Lehrer lenkt die Gedanken im Kopf herum, dass es nur so rauscht.

Manche Lehrer sind Wüstlinge und Knallköpfe. [...]⁵¹

Die Frage nach heilpädagogischem Unterricht und/ oder Entwicklung unterstützender Pädagogik ist in erster Linie eine Frage der Qualität und nicht unbedingt bzw. unmittelbar eine Frage der Institution, in der diese praktiziert wird bzw. entstehen kann. Diese Qualität entsteht durch das tätige in-Beziehung-Sein des bzw. der Pädagogen. Lehrer-Sein ist daher immer ein Lehrer-Werden, wenn Beziehung als dynamisches Geschehen betrachtet

⁵¹ Paulmichl 2008, S. 36

wird. Von dieser Warte aus betrachtet kann daher berechtigterweise argumentiert werden, dass spezifische Qualität und Kompetenz einen (pädagogischen) Ort⁵² prägen.

Ich möchte im Folgenden den Versuch machen, Aussagen Rudolf Steiners aus dem Heilpädagogischen Kurs in Bezug zu möglichem heilpädagogischen (unterrichtlichem) Lehrerhandeln zu setzen, dieses somit exemplarisch abzuleiten.

Betrachtet man diesen Kurs in seiner Komposition, dann fällt auf, dass Steiner im ersten Vortrag einen Hinweis auf „normale Entwicklung“ und Pädagogik macht:

„Es ist ja natürlich, daß vorangehen soll bei jedem, der unvollständig entwickelte Kinder erziehen will, eine Erkenntnis, eine wirklich eindruckliche Erkenntnis der Erziehungspraxis für gesunde Kinder. [...] Denn man muß sich klar darüber sein, daß all dasjenige, was eigentlich bei unvollständig entwickelten Kindern, bei krankhaften Kindern auftreten kann, in intimerer Art auch im sogenannten normalen Seelenleben bemerkbar ist, man muß nur entsprechend das normale Seelenleben beobachten können“ (Steiner 1985, S. 11).

Den letzten Vortrag beginnt er mit dem Satz:

„Nun hat es sich ja gehandelt in diesen Besprechungen um die Vertiefung unserer Waldorfschul-Pädagogik bis zu denjenigen Erziehungsmethoden, welche an das abnorme Kind heranführen“ (a.a.O., S. 178).

Man kann diese Zitate als eine Art inhaltlicher Klammer verstehen, welche die im Kurs gemachten Aussagen zu Besonderheiten der Entwicklung und des Ausdruckes menschlicher Daseinsformen dezidiert in Bezug zu „Normalität“ in Entwicklung und Pädagogik setzen. Deutlich wird mit diesen Passagen aber auch, dass die (theoretische wie praktisch-anschauende) Beschäftigung mit den Kindern und ihren Besonderheiten zu einer sich übend zu erwerbenden Fähigkeit des/ der Heilpädagogen/in werden soll. Damit ist das erste Motiv für einen heilpädagogischen Unterricht benannt: es ist dies einer dezidierten Haltung der Lehrenden, welche unter spezifischer Wahrnehmung des individuell Beson-

⁵² Vgl. hierzu Kaschubowski und Maschke 2013, S. 7; in Bezug auf Lehrerqualität ist eine Bewertung der Schulform (z.B. heilpädagogische versus inklusive Schule) nachrangig oder gar irrelevant.

deren das allgemein Menschliche anerkennt und in der Folge zur Ausbildung von geeigneten und vielfältigen Unterrichts-Methoden, in unmittelbarem Bezug zu den jeweils anwesenden Schülerinnen und Schülern, führt. **Vertiefende Wahrnehmung kann zu Individuums-bezogenem (heil-) pädagogischem Handeln führen**, unter Beachtung einer weiteren von Steiner genannten Bedingung:

„Sehen Sie, beobachten Sie einmal, welcher Unterschied es ist, wenn Sie an das Kind mehr oder weniger gleichgültig herantreten, oder wenn Sie an das Kind herantreten mit wirklicher Liebe. Es ist sofort, wenn man mit wirklicher Liebe an das Kind herantreten ist, wenn der Glaube aufhört, daß man mit technischen Kunstgriffen mehr machen könne als mit wirklicher Liebe, sofort die Wirksamkeit der Erziehung, besonders bei abnormen Kindern, da“ (a.a.O., S. 184).

Ein zweites Motiv heilpädagogischer Lehrerkompetenz kann aus folgender Passage des Heilpädagogischen Kurses abgeleitet werden:

„Man wird gerade in der Zukunft brauchen das, was [...] aus einer gewissen Intuition heraus, genannt worden ist: die Andacht zum Kleinen (a.a.O., S. 153).

Steiner setzt diese Aussage gegen die zuvor beschriebene Gefahr der Eitelkeit, sowie „das allgemeine Reden von Missionen“ (ebenda). Auf Unterricht bezogen⁵³ möchte ich interpretieren, dass es eben nicht darauf ankommen muss, allen Schülerinnen und Schülern in jedem Gebiet einen großen Überblick zu verschaffen, sondern an kleinen Erlebnissen eine erlebende Ahnung des Wesentlichen (im Sinne von Wesenhaften) des Gegenstandes eintreten zu lassen. Im heilpädagogischen Kurs, und auch anderswo, macht Steiner keine curricularen Angaben für den Unterricht mit den hier beschriebenen Kindern. Ich gehe daher davon aus, auch unter Berücksichtigung des obigen Zitates von der „Vertiefung“, dass das Prinzip der Auswahl entwicklungsförderlicher Inhalte (d.h. das Lebensalter als grundsätzliche Maßgabe berücksichtigendes Kriterium) eben auch und gerade hier gilt. Dass eine methodische Vertiefung erfolgen muss, ist evident⁵⁴. Ein Beispiel: In einer Epo-

⁵³ Es ist mir durchaus bewusst, dass Steiner mit „Andacht zum Kleinen“ auf das spirituell übende Erkenntnisstreben des Heilpädagogen bezieht. Das Motiv als solches möchte ich dennoch in obiger Weise beleuchten.

⁵⁴ Die Frage sei kurz angedeutet, ob das Prinzip der methodischen Vertiefung ein spezifisches, oder nicht eher ein allgemein-unterrichtliches sein müsste?

che zur römischen Geschichte können bildhafte Erzählungen über die Feldzüge Julius Cäsars zu spielerischen Szenen führen: die Festigkeit und Sicherheit gebenden Formationen (z.B. der „Schildkröte“) der Soldaten lassen erleben, wie Zusammenhalt wirkt. Ist in diesem Zusammenhang das Lächeln eines nicht-sprechenden Kindes nicht so etwas „Kleines“, das den Lehrenden einen Hinweis auf dessen Erlebnis geben kann? Ein weiteres Beispiel: Karl der Große war vermutlich Analphabet. Dennoch unterzeichnete er Dokumente mit seiner ganz speziellen „Unterschrift“. Wie schwer ihm dies gefallen ist, kann gut dargestellt und von den Schülerinnen und Schülern erlebt werden. Vielleicht ist es ein spezifischer methodischer „Trick“, gerade diese „Schwäche“ eines Großen zu thematisieren, um diese neben seine Stärken zu stellen – eine vermeintliche Kleinigkeit, die das eigene Erleben von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Bereich des Schreibens relativieren könnte. Beispiel Nr. 3: Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern der oberen Mittelstufe gestaltet gemeinsam ein Plakat, um die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit allen Klassenkameraden zu präsentieren. Ein Mädchen mit zwanghaften Verhaltensweisen malt ihre „Signatur“ in alle 4 Ecken des Plakates und schmückt dieses damit. Es ist nicht klar, ob sie ähnliche kognitive Ergebnisse aus der Gruppenarbeit mitnimmt wie andere Teilnehmende. Aber: sie war Teil des Prozesses und dokumentiert dieses dadurch, dass sie sich mit den anderen auf dem Plakat ausdrückt – in ihrer Art. Die in diesen Beispielen benannten „kleinen Dinge“ zu ermöglichen, zu erkennen und zu würdigen macht die feine Lehrerqualität einer „Andacht zum Kleinen“ aus.

Im unmittelbaren Zusammenhang benennt Steiner eine weitere, zu erübende Eigenschaft des Heilpädagogen:

„Derjenige, der dazu kommen soll, daß er aus intuitivem Blick heraus einem Menschen irgend etwas sagt – [...] es kommt darauf an, daß man *durchschaut* auf dasjenige, was da eben ist –, [...] dazu braucht er, daß er in energischer, mutvoller Weise sich selber sagt, nicht bloß im Augenblick, sondern es zum fortdauernden qualitativen Inhalt seines Bewußtseins hat: Ich kann das“ (a.a.O., S. 153).

Eines esoterischen Mutes bedarf es für den heilpädagogisch-diagnostischen Blick (dia = „durch und durch“), um letztlich das Wesen des Kindes „erkennen“⁵⁵ zu können. In Bezug auf pädagogisches und explizit unterrichtliches Handeln ist der von Steiner geforderte Erkenntnis-Mut auch auf didaktische Kriterien und methodisches Handeln zu beziehen: heilpädagogisch handelnde Lehrerinnen und Lehrer wählen Inhalt und Art des Unterrichtes aus, um die (je individuellen) Entwicklungsimpulse der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und mit ggf. vorhandenen Inkarnationshemmnissen adäquat umzugehen und müssen dafür u.U. auch Ungewissheiten im unterrichtlichen Verlauf in Kauf nehmen. Ein Beispiel: Eine obere Mittelstufenklasse wird von der Kraft und der Risikofreude der Jungen geprägt. Zarte und furchtsame Mädchen kommen in dem dynamischen und lauten Getriebe kaum zu Wort. Der Lehrer wagt eine ganz in der Ruhe wirkende lebende Deutsch-Epoche, die sich der Schönheit der Sprache in der Betrachtung und sprachlichen Erarbeitung von Gedichten widmet. Mit großer Sorge schaute er dabei im Vorfeld auf die Jungen: Können sie sich einlassen, eine Stimmung zulassen, den Mädchen und auch eigenen, vielleicht bisher unbekanntem, Seelenregungen Raum geben? Mut im Lehrerhandeln meint dabei eben nicht (nur), spektakuläre Unterrichts-Inszenierungen zu veranstalten, sondern ein Risiko in Bezug auf die Resonanz des Vorbereiteten bei den Schülerinnen und Schülern einzugehen.

Ein weiteres heilpädagogisches Motiv ist in den flexibel und individuell anzuwendenden curricularen Hinweisen Steiners zu sehen. Einerseits gelten auch für die sich mit erschweren Inkarnationsbedingungen entwickelnden Personen allgemeine Entwicklungsgrundsätze (s.o.), welche sich in einer sich als entwicklungsfördernd verstehenden (schulischen) Pädagogik eben in allgemeinen inhaltlichen und methodischen Schritten und Wegen repräsentieren müssten. Das Prinzip einer Wahrnehmung und Anerkennung des Individuellen im Allgemeinen (z.B. einer Klasse oder Altersstufe) kann und muss aber ebenso zu Differenzierungen führen. Ein Beispiel hierfür gibt Steiner im heilpädagogischen Kurs.

⁵⁵ Eine ähnliche Forderung stellt Steiner bereits in der Lehrerkonferenz am 23.6.1920 (Steiner 1972, S. 155f.), welche in dem Satz mündet: „Wenn man Forderungen aufstellt, wie ein Kind sein soll, kann man das leicht definieren. Wie die Kinder wirklich sind, das psychologisch zu erkennen, muß man sich mit schwerem Studium erringen“ (a.a.O., S.156).

Die spirituelle Dimension des vertiefenden Erkenntnis-Übens arbeitet Selg (2013) heraus.

Nach der Beschreibung eines 15-jährigen (epileptischen) Jungen kommt er zu folgendem (heil-) pädagogischen Schluss:

„Nun, wir haben da gerade die Notwendigkeit, die Waldorfschul-Pädagogik so wie bei ganz kleinen Kindern anzuwenden, also vom Malerischen auszugehen⁵⁶ und ihn einfach dahin zu bringen, daß er dasjenige, was ihn innerlich quält, in die Farben hineinlegt. Man läßt ihn zunächst malen und wird sehen, was dabei herauskommt. Und von da geht man weiter in demjenigen, was sich aus seinen eigenen Veranlagungen da ergibt“ (a.a.O., S. 149).

Der Begriff der „Seelenpflege“ wird hier ganz praktisch greifbar, ausgehend von gegebenen curricularen Hinweisen, unterrichtlich und diagnostisch für einen Schüler mit spezifischen Bedingungen gelebt. Der Schüler wird „dort abgeholt, wo er steht“, der seelische Raum des Erlebens, der Eindrucks- wie Ausdrucksfähigkeit, wird wahr- und ernstgenommen und ist Ausgangspunkt weiteren pädagogischen Bemühens und Handelns. Dies kann als weitere Qualität von (nicht nur) heilpädagogischem Lehrerhandeln bewertet werden.

⁵⁶ Steiner bezieht sich hier auf die ihm benannten Fähigkeiten des Jungen „im Schulmäßigen“, welche als „auf dem Nullpunkt“ (ebenda) benannt wurden.

2.2.5 Maschke, Thomas (2014). Exklusiv inklusiv? – Freie Schule und Inklusion: ein Widerspruch?

Aus: Barth, Ulrike und Maschke, Thomas (Hrsg.). Inklusion – Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. S. 490 - 495

Aus dem benannten Sammelband wird der folgende Beitrag (Maschke 2014) zitiert, um einen spezifischen Gesichtspunkt zum Verhältnis der Schulen in öffentlicher („staatlicher“) zu denen in privater („freier“) Trägerschaft bzw. der Relevanz derer Beiträge zur Reformierung des Schulsystems zu verdeutlichen. Hierauf wird ebenfalls im abschließenden Kapitel (4.3.3) dezidiert und erweiternd und aktualisierend Bezug genommen.

2.2.5.1 Etymologisches

Der Begriff „exklusiv“ kann ebenso wie der Begriff „inklusiv“ in zweifacher Weise verstanden bzw. interpretiert werden. Mit Blick auf die gesellschaftliche, politische und soziale Rolle von Schulen in freier Trägerschaft, die sich in Richtung einer Verwirklichung von inklusiver Bildung bewegen (und so verstehe ich an dieser Stelle die Integrativen/ Inklusiven Waldorfschulen), soll hier zunächst die Ambivalenz des Begriffes „exklusiv“ beleuchtet werden. Etymologisch gibt es einerseits „negative“ Herleitungen: „nicht allen zugänglich, ausschließend; gesellschaftlich abgesondert“. Eher „positiv“ verstanden werden kann dagegen „vornehm und außergewöhnlich“ (Hermann 1983, S. 147). Es ist unmittelbar nachvollziehbar, dass mit dem Außen- (wie vielleicht auch Innen-) Blick auf (z.B.) Freie Waldorfschulen beim Betrachter beide Assoziationen geweckt werden können: diejenige eines elitären, inhaltlich und sozial besonderen Ortes (hier kann dann der Begriff „exquisit“ = erlesen, von besonderer Qualität“ (Seebold 2011, S. 268) assoziiert werden) ebenso wie diejenige des sich abschließenden, den Austausch verweigernden, fremden oder gar befremdlichen andererseits. Ein freier Zugang erschwert sich bei solcher Betrachtungsweise. Erhebt nun ein solches, als „nicht-offen“ erlebtes System den Anspruch, sich innerhalb der aktuell durchaus uneindeutigen und konflikträchtigen Transformationsphase des Bildungswesens als „inklusiv“ zu positionieren, dann kann die Uneindeutigkeit des Verständnisses weitere Nahrung bekommen: dann ist, hier auf der Ebene des Verstehens, Inklusion nicht etwas Normales, sondern erst recht etwas Besonderes, Exklusives!

2.2.5.2 „Freie Schulen“ und gesellschaftliche Entwicklung

Seydel weist in seinem grundlegenden Beitrag „Über die Freiheit einer „freien Schule““ darauf hin, dass in Art. 7 GG benannt ist, dass das gesamte Schulwesen in Deutschland unter der Aufsicht des Staates steht (Seydel 2013). Im Rahmen des verfassungsrechtlichen Rahmens existiert jedoch ein inhaltlicher und organisatorischer Gestaltungs(frei-)raum, welcher von Schulträgern und -gemeinschaften belebt und immer wieder weiter entwickelt werden kann. Damit bestehen grundsätzlich (z.B. pädagogische und methodische) Entwicklungs-Möglichkeiten jenseits obrigkeitlicher Bestandsgarantien und inhaltlicher Bestimmungen.

Krampen präzisiert aus juristischer Sicht diese Aussagen, indem er darauf verweist, dass die Schulen in staatlicher und in privater Trägerschaft gemeinsam das öffentliche Schulwesen bilden: „Schulen in freier Trägerschaft sind – wie staatliche Schulen auch – öffentliche Schulen. Öffentlich bedeutet, dass die Schule öffentliche Bildungsaufgaben erfüllt und sich an die Allgemeinheit wendet, also nicht für einen exklusiven [sic!] Benutzerkreis vorgesehen ist“ (Krampen 2014, S. 24).

Über dieses (juristische) Verständnis hinaus kann auf das Verhältnis und die Bedeutung von Schulen in privater und staatlicher Trägerschaft mit einem politischen Fokus geblickt werden: Welche Funktion können die freien Schulen für Veränderungen und grundlegende Entwicklungen im Bildungswesen einnehmen? Laut einer aktuellen Studie fördern Schulen in freier Trägerschaft den Wettbewerb und stärken dadurch das Bildungswesen insgesamt (vgl. ebenda, S. 26). Somit können diese Schulen einen positiven gesellschaftlichen Einfluss dann haben, wenn sie zum Vorreiter in der Umsetzung von innovativen Ideen (z.B. eines inklusiven Bildungssystems) werden und sich gleichzeitig hierin nicht isolieren, sondern z.B. im Gemeinwesen vernetzen (vgl. hierzu Drechsler 2014). An dieser Schnittstelle unterscheidet sich ggf. die öffentliche Wahrnehmung bzw. Bewertung der „Exklusivität“ im positiven (= außergewöhnlich) oder negativen (= ausschließenden?) Sinn. Es ist andererseits evident, dass sich auch die Schulen in privater Trägerschaft (eben als Teil des öffentlichen Schulwesens) grundlegenden gesellschaftspolitischen Entwicklungen nicht verschließen bzw. sich hier eigener Entwicklung enthalten können und dürfen: Die Schaffung eines inklusiven Schulwesens ist daher auch ohne Frage als Aufgabe dieser Schulen zu verstehen.

2.2.5.3 Die Gründung der Waldorfschule 1919 als spirituelle und politische Tat

Als Rudolf Steiner im Jahr 1919 die Waldorfschule auf Bitten der Arbeiterschaft und des Besitzers der Stuttgarter Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik inhaltlich wie praktisch begründete, geschah dies in einer Phase des politischen und gesellschaftlichen Umbruchs. Die als Antwort auf die Krise der zusammenbrechenden gesellschaftlichen und politischen Ordnung (Kaiserreich und verlorener 1. Weltkrieg) entwickelte Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus⁵⁷ führte letztlich zur Begründung einer freien Schule als Teil bzw. Ausdruck des freien Geisteslebens. Steiner knüpft hiermit unmittelbar an die großen und grundlegenden Ideale der Menschheit an, indem er die Qualitäten von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit den Gebieten gesellschaftlichen Lebens des Geistes-, Rechts- und Wirtschaftslebens zuordnete und den dort jeweils gültigen Bezugsrahmen herausarbeitete.

Die politische Dimension dieser innovativen Schulgründung verdeutlichte er u.a. in einem Aufsatz aus dem Jahr der Schulgründung 1919: „Verhängnisvoll müßte es werden, wenn in den pädagogischen Grundanschauungen, auf denen die Waldorfschule aufgebaut werden soll, ein lebensfremder Geist waltete. Ein solcher tritt heute nur allzu leicht dort hervor, wo man ein Gefühl dafür entwickelt, welchen Anteil an der Zerrüttung der Zivilisation das Aufgehen in einer materialistischen Lebenshaltung und Gesinnung während der letzten Jahrzehnte hat. Man möchte, durch dieses Gefühl veranlaßt, in die Verwaltung des öffentlichen Lebens eine idealistische Gesinnung hineinbringen. Und wer seine Aufmerksamkeit der Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens zuwendet, der wird diese Gesinnung vor allem andern da verwirklicht sehen wollen (Steiner 1989, S. 9f.)“.

Die darüber hinaus gehende spirituelle Dimension möchte ich mit einem für diese Fragestellung zunächst vielleicht etwas ungewöhnlich anmutenden Zugang erläutern. Steiner spricht im so genannten Pädagogischen Jugendkurs folgende Sätze: „Die Waldorfschulpädagogik ist überhaupt kein pädagogisches System, sondern eine Kunst, um dasjenige, was da ist im Menschen, aufzuwecken. Im Grunde genommen will die Waldorfschulpädagogik gar nicht erziehen, sondern aufwecken. Denn heute handelt es sich um das

⁵⁷ Nachzuvollziehen in der Aufsatzsammlung Steiner 1972

Aufwecken. Erst müssen die Lehrer aufgeweckt werden, dann müssen die Lehrer wieder die Kinder und jungen Menschen aufwecken“ (Steiner 1990, S. 36).

Anders als sich in explizit auf die Anbindung an eine geistige Welt beziehenden Wortlauten Steiners⁵⁸ wird hier der spirituelle Bezug nicht unmittelbar erlebbar, verlangt obiges Zitat vom Zuhörer bzw. Leser vielmehr ein gedankliches Anschließen an einen Grund-Satz von (nicht nur anthroposophischer) Anthropologie: den Menschen konstitutiv als ein sich entwickelndes, ein potentiell, ein werdendes Wesen zu verstehen! Das, was werden will und kann, was als vorgeburtlicher Impuls mit in dieses Leben gebracht wurde, ist uns in der Regel nicht unmittelbar vor Augen oder ist gar verborgen. Das Potential, die individuelle Werde-Kraft des Kindes, zu erkennen, bedarf eines aktiven Bemühens der Erzieher um Erkenntnis⁵⁹ (im Falle von Erwachsenen der Selbsterkenntnis). Für diese Haltung des Anerkennens müssen (auch) Lehrer u.U. aufgeweckt werden, aufgeweckt zur Wahrnehmungsbereitschaft. Das ist die Basis dafür, dasjenige im Schüler zu erkennen, was aufgeweckt sein will und kann. Dieses ist, weil es werden will und kann, immer auch zukünftig. Und an dieser Stelle trifft sich die spirituelle mit der politischen Dimension: Wenn in Schule und Unterricht darauf geachtet wird, dass sich die individuellen Entwicklungsmotive der Schüler aktiv gestalten können, beinhaltet ein solches Schulleben das Potential der Veränderung. Steiner drückt das deutlich aus: „Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das Leben, was die in sie eintretenden Vollmenschen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will“ (Steiner 1972, S. 26).

⁵⁸ Vgl. hierzu beispielsweise die Ansprache Steiners an die Teilnehmenden am Vorabend des ersten Lehrerkurses zur Gründung der Stuttgarter Waldorfschule 1919 (Steiner 1992, S. 217f.).

⁵⁹ Vgl. hierzu Gäch 2014 sowie Göschel 2014

2.2.5.4 Zusammenfassung

Schule als gesellschaftliche Instanz beinhaltet also grundsätzlich (potentiell) ein restauratives sowie ein innovatives Moment: nimmt sie die individuellen Entwicklungsmotive aktiv wahr und ernst, dann schließt sie die Möglichkeit einer grundlegenden Veränderung ihrer selbst mit ein. Damit können besonders freie Schulen, die in weit geringerem Maß an Lehrplan- oder sonstige Vorgaben gebunden sind, eine innovative Funktion für die Entwicklung des Schulwesens übernehmen. So wie die Waldorfschule 1919 (in Bezug z.B. auf Koedukation und die Überwindung von sozialen Grenzen innerhalb der Schülerschaft), in vielfältiger Weise diese innovative Funktion übernahm, so tat und tut dies in der heutigen Zeit z.B. auch die Integrative Waldorfschule Emmendingen⁶⁰, die als erste integrative Schule in Baden-Württemberg arbeitete und diesen Anspruch auch aufrecht erhalten hat, als sich die politischen Rahmenbedingungen verschlechterten.

In der Beantwortung der Frage, welche Vorgaben das Handeln von Eltern und Lehrern beeinflussen und bestimmen, liegt die gesellschaftspolitische Dimension und Wirkung von Schule: ist diese ein ausführendes Organ von inhaltlichen wie strukturellen Vorgaben, oder eine auf die Bedürfnisse der Schüler und ihrer Potentiale gerichtete Gemeinschaft, welche selbst Ideale gestaltet, sich damit letztlich in Bewegung hält und impulsierend in die Zukunft (des Bildungswesens und der Gesellschaft) wirken kann? Freie Schulen können und sollen die ihnen gegebenen Gestaltungsmöglichkeiten nutzen: sie leben damit die Dualität bzw. Dialektik von Freiheit und Verantwortung.

In letzterem Sinne ist „Exklusivität“ besonders auch bei der aktuellen Aufgabe der Entwicklung eines inklusiven Schulwesens als außergewöhnlich und damit positiv zu verstehen, allerdings immer unter der Maßgabe, dass diese nicht ausschließend wirken darf!

⁶⁰ Vgl. hierzu Engesser und Erle 2010

2.3 Zusammenfassung und Folgerungen

In den vorangehenden (Unter-) Kapiteln wurde aus verschiedenen Blickwinkeln⁶¹ die mögliche Bedeutung waldorfpädagogischer Theorie und Praxis für die (weitere) Entwicklung inklusiver Pädagogik untersucht bzw. dargestellt. In den unter 2.1 (s.o.) formulierten Kernthesen werden nicht nur (dann zu begründende) Aussagen getroffen, es manifestieren sich hier ebenfalls Anforderungen an pädagogische Reformen.

Nun sollen zusammenfassend einige Gesichtspunkte erneut aufgegriffen und in Form weiterführender Formulierungen pointiert und ggf. erweitert werden, um das abschließende Kapitel (4) vorzubereiten.

1. Die der Waldorfpädagogik zugrunde liegende Anthropologie beschreibt grundlegende Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung. Diese wurden hier weder systematisch beschrieben, noch analysiert. Relevant für eine weitere Bewertung ist der Gesichtspunkt der Begriffs- und Urteilsbildung⁶². Ist diese als jeweils individuell aktiv und im Ergebnis nicht statisch zu verstehen, dann kommt der Bewertung (z.B.) pädagogischer Prozesse und/oder kindlicher Entwicklung ein offener (im Gegensatz zu abgeschlossener) Status zu. Entwicklung wird somit grundsätzlich ermöglicht und kann reziprok auch auf weitere Prozesse bzw. Bereiche wirken⁶³ (vgl. Abb. „potentielle (pädagogische) Entwicklungsprozesse“, Kapitel 2.2.1.1, s.o.).
2. Die Berücksichtigung der hier grundlegend erarbeiteten pluralen Weltzugänge des Menschen in den Kategorien Tätigkeit, Gefühl und Begriffsbildung⁶⁴ – im Sozialen – mit den qualitativen Aktivitäten Sympathie und Antipathie kann ein Feld der Lernprozesse für alle Schüler*innen erschließen („ganzheitlich“ und individuell differenziert).
3. Der methodische Einbezug von über den jeweiligen Unterricht hinaus wirkenden Prozessen der aktiven Individualisierung (vgl. hierzu auch Spitzer 2007, s.o.) auf

⁶¹ und mithilfe verschiedener Publikationen

⁶² Dies gilt ebenso bei Lehrer*innen wie auch Schüler*innen.

⁶³ Diese Wechselwirkungen könnten auch im Sinne der von Rolff beschriebenen „Trias der Schulentwicklung“ (2010) bewertet werden.

⁶⁴ populär benannt als „Denken, Fühlen und Wollen“

der Basis leibgebundener Lernprozesse (vgl. Kapitel 2.2.3, s.o.) führt zu vertieften und vielfältigeren Lernergebnissen.

Es ist evident, dass die wohlwollende Anerkennung waldorfpädagogischer Praxis (beispielsweise durch Lehrer*innen und Erziehungswissenschaft⁶⁵) bei gleichzeitiger Ablehnung anthropologischer wie didaktischer und methodischer Grundlagen letztlich auch diese Praxis (die ja auf den vorgenannten pädagogischen Dimensionen aufbaut) nicht ernst nimmt oder nehmen kann.

Es ist hier im Gegenteil auf die sich bedingenden Beziehungen von Erkennen und Handeln hinzuweisen, sowie – besonders im Sinne von zu vollziehender pädagogischer bzw. Schulentwicklung – auf den Kontext von Erkennbarkeit und Veränderbarkeit. Lanwer (2017) pointiert diesen Zusammenhang (passend für den Abschluss dieses Kapitels sowie als Ausblick für spätere) in folgender Weise:

„Die dialektische Einheit von Erkennbarkeit und Veränderbarkeit ist so zu verstehen, dass Erkennen im Zusammenhang mit ermöglichender, ermächtigender Praktikabilität des Wissens steht, sodass Wissen eine vermittelnde Funktion ausübt, indem es als Impuls für das Handeln fungiert sowie auslösend und zielorientiert das Handeln beeinflusst. Die Resultate des Handelns wiederum wirken auf das Erkennen zurück und bestimmt dessen Entwicklung“ (S. 19).

Wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ein erfolgreiches pädagogisches Handeln anerkannt (hier: praktische Waldorfpädagogik), dann kann in diesem Kontext die Tätigkeit des bedingenden Erkennens (z.B. der agierenden Lehrer*innen) nicht grundsätzlich von denselben Kritikern abgelehnt werden (vgl. hierzu Frielingsdorf 2016, S. 722). Denn: Theorie ist und wird – im Sinne von Entwicklung – „zu einem Teil im systematischen Ganzen der Praxis“ (Lanwer 2017, S. 19). Diesem Verständnis folgend müsste die Anerkennung erfolgreicher pädagogischer Praxis zu verstärkten Erkenntnisbemühungen in Richtung derer Grundlagen – durch deren Kritiker – führen (s.o.)⁶⁶.

Mit diesem Diktum sei auf das abschließende Kapitel dieser Arbeit hingewiesen.

⁶⁵ Vgl. hierzu Ullrich 2015 und auch Schmelzer 2016

⁶⁶ Vgl. hierzu auch Nieke 2016 (s.o.) sowie Frielingsdorf 2016, S. 724f.

3 Inklusive Pädagogik

3.1 Kernthesen

In Antizipation der ausgewählten bereits publizierten Texte bzw. Textpassagen werden grundlegende Aussagen formuliert. Diese werden am Kapitelende (3.3, s.u.) aufgegriffen und zusammengefasst, um als Basis für die weitere Auseinandersetzung zu dienen.

- Die Entwicklung einer Pädagogik für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen („Behinderungen“) wird historisch als Folge persönlichen Engagements (= eines sich in-Beziehung-Setzen und Ermöglichen pädagogischer Situationen/Lernen) einzelner Pädagogen – und damit vor einer institutionellen Umsetzung und Etablierung – verstanden.
- Inklusive Pädagogik ist potentiell erneuernd und beinhaltet demokratische, nicht-selektive und partizipative Entwicklungen, die sich in ebensolchen Lebens-, Lern- und Unterrichtsformen realisieren.
- Die von den je individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen (welche sich in Gemeinschaft realisieren) ausgehenden methodischen Ansätze der inklusiven Pädagogik kann die aktuell praktizierte und reflektierte Waldorfpädagogik gerade in Beziehung auf differenzierende Unterrichtsgestaltung erweitern und bereichern.

3.2 Auswahl publizierter Texte

Inhaltliche Kriterien für die Auswahl der nachfolgenden Texte bzw. –Passagen liegen in diesem Kapitel vornehmlich in deren Kontextualisierung, nicht nur zum vorangehenden Kapitel, sondern auch und vielmehr zu aktuellen Konzepten inklusiver Pädagogik und deren Grundlagen.

Text 1 diskutiert die durch die Verabschiedung der „UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen“ erfolgten Veränderungen und Notwendigkeiten weiterer Entwicklung, auch vor dem Hintergrund der Geschichte der Heilpädagogik. Die Texte 2 und 3 stellen jeweils grundsätzliche Ausführungen zur Möglichkeit und Gestaltung inklusiver Pädagogik bzw. Schule dar, im Sinne einer Bestandsaufnahme sowie mit dem Fokus, Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte – und damit die sachlichen Auswahlkriterien - sowie die Bezüge der ausgewählten Texte zueinander werden in nachfolgender Tabelle sichtbar.





| | ausgewählter Text | inhaltlicher Schwerpunkt | Gesamt-Bezug |
|----|---|---|---|
| 1. | Maschke, T. (2010b). ... auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrati- ve Praxis an Waldorf- schulen. Stuttgart | Grundlegende Gesichts- punkte für die Verwirkli- chung inklusiver Schule, erste Kontextualisierung von Waldorf- mit inklusiver Pädagogik | Grundlagen  |
| 2. | Maschke, T. (2017). De- mokratisch-inklusive Schule: [wie] geht das? Gesichtspunkte aus wal- dorfpädagogischer Theo- rie und Schulpraxis. Op- laden | Notwendigkeiten und Mög- lichkeiten inklusiver Gestal- tung, mit spezifischem Fo- kus auf demokratisch- inklusive Schule. | Spezifizierung  |
| 3. | Maschke, T. (2018). In- klusive Pädagogik. Wies- baden | (erweiterte) Grundlagen inklusive Pädagogik sowie Beispiele aus (reform-) pä- dagogischer Praxis, damit Kontextualisierung | Grundlagen und Spezifi- zierung   |

Tabelle 4. Text-Auswahl und Begründungslinien 2

Übersicht der verwendeten (publizierten) Textpassagen:

1. Maschke, Thomas (Hrsg.) (2010b). ... auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrative Praxis an Waldorfschulen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
2. Maschke, Thomas (2017). Demokratisch-inklusive Schule: [wie] geht das? Gesichtspunkte aus waldorfpädagogischer Theorie und Schulpraxis. In: Loebell, Peter und Martzog, Philipp (Hrsg.). Wege zur Lehrerpersönlichkeit: Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Herausforderungen in der Lehrerbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich
3. Maschke, Thomas (2018). Inklusive Pädagogik. In: Barz, Heiner (Hrsg.). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS



3.2.1 Maschke, Thomas (2010b). Integration⁶⁷ und Waldorfpädagogik – eine schrittweise Annäherung an ein komplexes Thema

Aus: Maschke, Thomas (Hrsg.) ... auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrative Praxis an Waldorfschulen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Mit der Aufnahme der folgenden Teile aus dem grundlegenden und einleitenden Beitrag für das genannte Sammelwerk wird bereits an dieser Stelle eine Kontextualisierung zwischen Waldorf- und inklusiver Pädagogik geschaffen. Eine Trennung bzw. Aufteilung der Unterkapitel unterbleibt aus Gründen des ursprünglich geschaffenen Zusammenhanges.

3.2.1.1 Die UN-Konvention

Die UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (auch Behindertenrechtskonvention genannt, abgekürzt BRK) trat nach der Ratifizierung durch die Bundesregierung auch in Deutschland im März 2009 in Kraft. Sie wird als umfassendstes Dokument seit der allgemeinen Deklaration der Menschenrechte bewertet⁶⁸. Ihr kommt damit nicht (nur) die Bedeutung im Sinne des Schutzes einer Minderheit zu, sondern eine weit darüber hinaus gehende: alle Menschen als Gesamtheit werden angesprochen, diejenigen mit Behinderungen „nur“ noch einmal ausführlich und explizit als integrale Teile dieser Gemeinschaft benannt. Deutlich wird das in der Präambel der Konvention, welche in den ersten 3 Punkten grundlegende internationale Vereinbarungen und Dokumente benennt:

„a) unter Hinweis auf die in der Charta der Vereinten Nationen verkündeten Grundsätze, denen zufolge die Anerkennung der Würde und des Wertes, die allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnen, sowie ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet,

⁶⁷ Auch hier wird in der Überschrift (noch) nicht zwischen Integration und Inklusion differenziert. Während der eine Begriff mehr für die aktuelle Praxis steht, beschreibt letzterer im Sinne einer qualitativen Entwicklung den folgenden bzw. notwendigen Entwicklungsschritt (s.u.).

⁶⁸ Vgl. hierzu u.a. Kallehauge 2009

b) in der Erkenntnis, dass die Vereinten Nationen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in den Internationalen Menschenrechtspakten verkündet haben und übereingekommen sind, dass jeder Mensch ohne Unterschied Anspruch auf alle darin aufgeführten Rechte und Freiheiten hat,

c) bekräftigend, dass alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind und dass Menschen mit Behinderungen der volle Genuss dieser Rechte und Freiheiten ohne Diskriminierungen garantiert werden muss“ [...] (S. 5)⁶⁹,

haben die Vertragsstaaten die dann folgenden Artikel, in denen die „Entwicklungsfelder“ beschrieben werden, vereinbart.

Mit den oben zitierten Formulierungen und, man möchte sagen: Betonungen, die darin gipfeln, dass die Unteilbarkeit, Verknüpfung und Bedingung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten (Absatz c, s.o.) genannt werden, wird eine „menschheitliche Dimension“ dieser Deklaration deutlich. Ohne die bisher in vielen Teilen oder Betätigungsfeldern auf der Welt Benachteiligten und/ oder Ausgegrenzten haben die zuvor verabschiedeten Dokumente und Vereinbarungen ihre volle Wirksamkeit nicht erreicht. Die neue Konvention, die sich auf die größte Randgruppe bzw. Minderheit der Welt bezieht, ergänzt oder schärft das Verständnis der Mehrheiten für das Ganze (bzw. sollte es tun).

Die daraus folgenden Prinzipien der Selbstbestimmung, Teilhabe und Inklusion werden für den Bereich der Bildung in Artikel 24 benannt. Dieser ist zwar der (quantitativ) umfangreichste⁷⁰, jedoch bergen auch alle anderen Artikel ein immenses gesellschaftliches Entwicklungspotential bzw. eine Entwicklungsnotwendigkeit. In Artikel 27 „Arbeit und Beschäftigung“ werden beispielsweise „das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen“ und das Recht, Arbeit „in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld“ frei zu wählen oder anzunehmen (S. 25) postuliert.

⁶⁹ Alle in den Zitaten der BRK angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die unten benannte Broschüre der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Berlin 2009

⁷⁰ und für unser Thema relevante

Nach der grundsätzlichen Anerkennung des Rechtes auf Bildung von Menschen mit Behinderungen (vgl. hierzu auch Feuser 2010, S. 44ff.) in Absatz 1 von Artikel 24 der BRK werden die Ziele und die Pflichten der Vertragsstaaten zur Sicherstellung dieses Postulats aufgeführt.

Warum ist es dieser Artikel 24 der BRK, was beinhaltet dieser, dass er die Entwicklungen um Integration und Inklusion aktuell mit einer unerhörten Dynamik erfüllt?

Da ist zum einen die psychologische Dimension der BRK zu nennen. Die UN-Konvention ist unter Beteiligung der Betroffenen, also behinderter Menschen, entstanden, nach dem Motto: „nicht ohne uns über uns!“ Hiermit erfuhren die Verbände und Einzelpersonen ein hohes Maß an Anerkennung. Gleichwohl ist die in der Konvention vereinbarte Maßgabe der Vermeidung von Diskriminierung mit der Art der Entstehung derselben an dieser Stelle eingelöst.

Auf die rechtliche Dimension der BRK geblickt, erscheinen 2 Gesichtspunkte wichtig. Erstens ist die UN-Konvention keine Absichtserklärung, sondern eine verbindliche Vereinbarung, welche durch Instrumente bzw. Gremien und eine Berichtspflicht der ratifizierenden Staaten (Artikel 31 bis 40) ein hohes Maß an Verbindlichkeit erhält. Für die Bundesrepublik Deutschland ist weiterhin die Frage bedeutsam, wie das föderal organisierte Bildungssystem aus Verträgen zwischen Staaten resultierende Verpflichtungen umzusetzen hat, oder ob überhaupt? Hierzu gibt es unterschiedliche Meinungen und Rechtsgutachten. Die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) ringt aktuell (Ende Juni 2010) um eine gemeinsame Position in dieser Frage.

Blickt man auf den Inhalt von Artikel 24, dann wird in dessen Aufbau (wie in allen anderen Artikeln der BRK ebenso) zuerst ein eher allgemein formuliertes Recht anerkannt, welches dann präzisiert und schließlich in Umsetzungsschritten konkret wird.

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem

auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen⁷¹ [...]“. Schulische Bildung ist also nur ein Teil der zu verwirklichenden Rechte! Zur Verwirklichung dieses Rechtes haben die Vertragsstaaten der BRK folgende Verpflichtungen: sie stellen sicher, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“⁷², also das Recht auf Nicht-Diskriminierung! Kinder dürfen demnach nicht aufgrund von Behinderung „vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (a.a.O.). Weiter besteht für die Vertragsstaaten die Pflicht, unter Benennung der Gleichberechtigung (!), dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“⁷³. In diesem Absatz ist der Perspektivwechsel interessant, welcher sich von der Nicht-Diskriminierung hin zur Gleichberechtigung, also zum Positiven, vollzieht. Weiterhin kann die Sequenz „in der Gemeinschaft, in der sie leben“ unsere Aufmerksamkeit erregen. [...]“⁷⁴

Die individuellen Bedürfnisse von Schülern mit Behinderungen werden dann in der Folge des Textes berücksichtigt. Das „Ziel der vollständigen Integration“⁷⁵ soll erreicht werden durch Treffen von „angemessenen Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“⁷⁶ sowie das Angebot „wirksamer individuell angepasster Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“⁷⁷. Dass dieses Umfeld den zuvor geforderten Maßgaben entspricht, wird durch die integrative Formulierung der staatlichen Verpflichtung deutlich, dass „Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“⁷⁸.

Bis in die praktische Pädagogik bzw. Didaktik der schulischen Förderung hinein präzisiert die BRK die notwendigen Entwicklungen, wenn sie z.B. von der „Verwendung geeigneter

⁷¹ Art. 24 (1) BRK, S. 22

⁷² Art. 24 (2)a) BRK, S. 23

⁷³ Art. 24 (2)b) BRK, S. 23

⁷⁴ Weiterführende Auseinandersetzung in Maschke 2010, S. 41f.

⁷⁵ Art. 24 (2)e), ebenda

⁷⁶ Art. 24 (2)c), ebenda

⁷⁷ Art. 24 (2)e), s.o.

⁷⁸ Art. 24 (2)d), ebenda

ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen“⁷⁹ spricht.

Der UN-Konvention kommt somit eine bedeutende Rolle im Zuge von Schulentwicklung zu. Die integrativen und inklusiven pädagogischen Ansätze sind durch sie in ein neues Licht gesetzt worden (s.o.). Nach Meinung des Integrationsforschers und –Pädagogen Hans Wocken kommt der BRK die Bedeutung eines „monumentalen Meilensteines in der Behindertenpolitik und Behindertenpädagogik“ (Wocken 2009, S. 216) zu. Dieser Einschätzung ist zuzustimmen, auch wenn die Umsetzung eines politischen Entschlusses bzw. einer Vereinbarung in alltägliche Lebenspraxis einen Weg braucht – und die Menschen, die ihn zu gehen bereit und in der Lage sind.

3.2.1.2 Die Entwicklung der Heilpädagogik

Bevor die Integrationsbewegung in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts aktiv in die Öffentlichkeit trat, musste in langen und teilweise harten Kämpfen das Recht von behinderten Menschen auf Bildung überhaupt errungen bzw. durchgesetzt werden. Dieser soll im Folgenden beispielhaft skizziert werden.

Folgt man den Darstellungen zur Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik, so ist davon auszugehen, dass es konkrete (d.h. mit Kindern handelnde) Arbeit auf diesem Feld bereits ab dem 16./ 17. Jahrhundert gab (vgl. Klein u.a. 1999). Dokumentationen der Arbeit mit zuvor als „nicht bildbar“ betrachteten oder/ und in Elend und Not befindlichen Kindern finden sich ab dem 18. Jahrhundert. Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) kann als einer der Pioniere der Heilpädagogik bezeichnet werden, nicht zuletzt weil er seine „vorbildliche heilpädagogische Haltung“ (Häberlin 2002, S. 47) in Handlungen (= Pädagogik) und Dokumentation des gemeinsamen Lebens in einer Armenanstalt in Stans einfließen ließ⁸⁰.

⁷⁹ Art. 24 (4) BRK, S. 23

⁸⁰ Stanser Briefe

Mit Erscheinen des 2-bändigen Werkes von Georgens und Deinhardt „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ von 1861/ 1863⁸¹ wurde nicht nur ein neuer und programmatischer Begriff eingeführt, sondern erstmals ein Grundlagenwerk vorgelegt. Die bereits rund 100 Jahre zuvor (ab 1771) durchgeführten Versuche einzelner Persönlichkeiten⁸² zur Beschulung und Bildung von Blinden und Taubstummten in Frankreich und in der Folge in Deutschland und Europa dienten häufig der Erbringung eines Nachweises, dass mit diesen Menschen Bildungsanstrengungen eben doch zum Erfolg führen können. So veröffentlichte der Armenbezirksdirektor Johann Wilhelm Klein zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Schrift mit dem vielsagenden Titel „Die Beschreibung eines gelungenen Versuchs blinde Kinder zur Brauchbarkeit zu bilden“. Es kann, wie in einer Überschrift des Grundlagenwerkes von Möckel zur „Geschichte der Heilpädagogik“ (2007) geschehen, von anfänglichen heilpädagogischen Tätigkeiten als „Erziehung als Wohltätigkeit“ gesprochen werden, ein Recht hatten behinderte Kinder lange Zeit nicht. Somit waren die Anfänge der Heil- und Sonderpädagogik die Taten Einzelner, oft gegen Widerstände ausgeführt und ein Wagnis in Bezug auf den eintretenden Erfolg: es waren Pioniertaten.

Die Anfänge der anthroposophischen Heilpädagogik in ihren ersten praktischen Versuchen liegen bereits vor dem von Steiner 1924 gehaltenen „Heilpädagogischen Kurs“ (Steiner 1985). In der Regel werden Steiners eigene Erfahrungen als Hauslehrer in der Erziehung eines hydrozephalen Jungen (s.o.) als Beginn oder Ur-Impuls der anthroposophischen Heilpädagogik benannt. Die für Steiner eindrucksvolle Erfahrung seines frühen (heil-) pädagogischen Wirkens beschrieb dieser in seiner Autobiographie wie folgt:

„Ich musste den Zugang zu einer Seele finden, die sich zunächst wie in einem schlafähnlichen Zustande befand und die allmählich dazu zu bringen war, die Herrschaft über die Körperäußerungen zu gewinnen. Man hatte gewissermaßen die Seele erst in den Körper einzuschalten. Ich war von dem Glauben durchdrungen, dass der Knabe zwar verborgene, aber sogar große geistige Fähigkeiten habe. Das gestaltete mir die Aufgabe zu einer tief

⁸¹ Georgens, Jan-Daniel/ Deinhardt, Heinrich-Marianus (1861/1863): Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. 2 Bände. Leipzig (Friedrich Fleischer)

⁸² Nach Häberlin (2002) handelte es sich hier vorwiegend nicht um Pädagogen, sondern um Armendirektoren, Geistliche oder pädagogische Außenseiter (vgl. auch Maschke 2008, S. 18ff.).

befriedigenden. Ich konnte das Kind bald zu einer liebevollen Anhänglichkeit an mich bringen. Das bewirkte, dass der bloße Verkehr mit demselben die schlummernden Seelenfähigkeiten zum Erwachen brachte. Für das Unterrichten musste ich besondere Methoden ersinnen. Jede Viertelstunde, die über ein gewisses, dem Unterricht zugeteiltes Zeitmaß hinausging, bewirkte eine Beeinträchtigung des Gesundheitszustandes. Zu manchen Unterrichtsfächern konnte der Knabe nur sehr schwer ein Verhältnis finden. Diese Erziehungsaufgabe wurde für mich eine reiche Quelle des Lernens. Es eröffnete sich mir durch die Lehrpraxis, die ich anzuwenden hatte, ein Einblick in den Zusammenhang zwischen Geistig-Seelischem und Körperlichem im Menschen. Da machte ich mein eigentliches Studium in Physiologie und Psychologie durch. Ich wurde gewahr, wie Erziehung und Unterricht zu einer Kunst werden müssen, die in wirklicher Menschen-Erkenntnis ihre Grundlage hat. Ein ökonomisches Prinzip hatte ich sorgfältig durchzuführen. Ich musste mich oft für eine halbe Unterrichtsstunde zwei Stunden lang vorbereiten, um den Unterrichtsstoff so zu gestalten, dass ich dann in der geringsten Zeit und mit möglichst wenig Anspannung der geistigen und körperlichen Kräfte ein Höchstmaß der Leistungsfähigkeit des Knaben erreichen konnte. Die Reihenfolge der Unterrichtsfächer musste sorgfältig erwogen, die ganze Tageseinteilung sachgemäß bestimmt werden. Ich hatte die Befriedigung, dass der Knabe im Verlaufe von zwei Jahren den Volksschulunterricht nachgeholt hatte und die Reifeprüfung in das Gymnasium bestehen konnte. Auch seine Gesundheitsverhältnisse hatten sich wesentlich gebessert. Die vorhandene Hydrocephalie war in starker Rückbildung begriffen. Ich konnte den Eltern den Vorschlag machen, den Knaben in die öffentliche Schule zu schicken. Es erschien mir nötig, dass er seine Lebensentwicklung im Verein mit anderen Knaben finde. Ich blieb als Erzieher in der Familie für mehrere Jahre und widmete mich besonders diesem Knaben, der ganz darauf angewiesen war, seinen Weg durch die Schule so zu nehmen, dass seine häusliche Betätigung in dem Geiste fortgeführt wurde, in dem sie begonnen war. [...]

Ich muss dem Schicksal dafür dankbar sein, dass es mich in ein solches Lebensverhältnis gebracht hat. Denn ich erwarb mir dadurch auf lebendige Art eine Erkenntnis der Menschenwesenheit, von der ich glaube, dass sie so lebendig auf einem anderen Wege von mir nicht hätte erworben werden können“ (Steiner 1982, S. 78ff.).

Es lassen sich nach meiner Meinung bereits auf der Grundlage der hier geschilderten Erfahrungen wesentliche Elemente eines sich später als anthroposophische Heilpädagogik konstituierenden Betätigungsfeldes erkennen (vgl. hierzu auch Maschke 2008, S. 36f.):

- „Behinderung“ wird als Entwicklungsbesonderheit verstanden.
- Eine grundsätzliche Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeit des Individuums (also seiner Potentialität) wird anerkannt.
- Die Beziehung zwischen Erzieher und Zögling ist konstitutiv für das daraus folgende (heilpädagogische) Handeln: der Erzieher trifft eine bewusste Entscheidung hierzu.
- Es bedarf einer spezifischen Unterrichtsvorbereitung und –Reflexion durch die Lehrkraft, immer in Auseinandersetzung mit dem Schüler, seinem Erleben, Handeln und seinen Bedingungen.
- Die daraus folgende Notwendigkeit einer Erkenntniserweiterung des Lehrers ist ebenso evident wie dessen Bemühungen um Selbsterziehung.
- Der Zögling wird von einer Gemeinschaft (Lehrer und Eltern) getragen und gefördert.
- Eine Wechselwirkung (bzw. Bedingung) zwischen „Geistig-Seelischem“ und „Körperlichem“ des Menschen wird als Grundlage erzieherischen Handelns anerkannt (s.o.).
- Eine bewusste Gliederung und Rhythmisierung des Unterrichtes wie des Tagesablaufes werden als Prinzip postuliert.

Die anthroposophische Heilpädagogik wurde als solche dann im Heilpädagogischen Kurs 1924 entwickelt bzw. in die Welt gestellt. Dieser Kurs hatte, neben der vielleicht bereits früher skizzierten inhaltlichen Basis (s.o.) bei Steiner selbst, einen weiteren, von außen angeregten Beweggrund. Dieser war die Frage der 3 jungen Heilpädagogen Pickert, Löffler und Strohschein an Steiner nach Anregungen aus der Anthroposophie für eine zu entwickelnde Heilpädagogik. Diese Frage, bzw. das Bedürfnis danach entwickelte sich durch die Mitarbeit dieser jungen Männer im „Erziehungsheim und Jugendsanatorium Sophienhöhe“ bei Jena. Dessen Begründer, Johannes Trüper, baute ab 1892 eine vielfältige und moderne Einrichtung auf, die lange Zeit als Modell für (heil-) pädagogische Entwicklungen gelten konnte (vgl. Buchka 2002). Die Sophienhöhe galt als Reformschule und war nach Buchka (a.a.O., S. 378) einerseits Vorbild für die später entstehenden Landerziehungsheime, andererseits gibt es inhaltliche Gemeinsamkeiten mit der Waldorf- und anthroposophischen Heilpädagogik. Diese können für folgende Felder benannt werden:

- Einbindung einer umfassenden medizinisch-therapeutischen Abteilung in das Schulkonzept (vgl. a.a.O., S. 376);
- ausführliche Entwicklungsberichte, sowie Konferenzen aller Mitarbeiter, in denen die Kinder ausführlich besprochen wurden (a.a.O., S. 377f.);
- der Haltung Trüpers gegenüber seinen Zöglingen, auch und besonders in seinen Erkenntnisbemühungen: „Der Wert jedes einzelnen, auch des kranken und krankhaften Menschen, war ihm innerste Überzeugung“ (hier zitiert nach Buchka 2002, S. 375). Auch sei Trüper immer bereit gewesen, „über Enttäuschungen hinweg Vertrauen zu geben und schwierige Charaktere, Verfehlungen und Abseitigkeiten aus ihrer Wurzel zu verstehen, statt an Symptomen hängenzubleiben ...“ (ebenda).

Die benannten 3 Pioniere der anthroposophischen Heilpädagogik lösten sich von der Sophienhöhe und gründeten das Institut Lauenstein, welches Steiner 1924 besuchte, auch um dort Kinder anzuschauen, die dann im Heilpädagogischen Kurs besprochen wurden. Der Kurs besteht aus der Beschreibung von „Krankheitsbildern“ sowie der umfassenden Besprechung bzw. Betrachtung der Lebenswege einzelner Kinder, die den Teilnehmern (jeweils zum Teil) persönlich bekannt waren. Mit diesen Betrachtungen legte Steiner die Grundlagen für die Erfassung des menschlichen Wesens über die augenfällige Symptomatik hinaus, bis hin zu schicksalhaften Reflexionen.

Der heilpädagogische Kurs Steiners gibt nach meiner Meinung wesentliche Impulse (natürlich) für die entstehende Heilpädagogik, sowie aktuell für eine zu entwickelnde umfassende (d.h. integrative oder inklusive) Pädagogik durch folgende Inhalte:

1. Bereits im ersten Vortrag weist Steiner darauf hin, dass vor einer Betrachtung von Kindern, die „unvollständig entwickelt“ (Steiner 1985, S. 11) sind, eine „wirklich eindringliche Erkenntnis der Erziehungspraxis für gesunde Kinder“ (ebenda) erlangt werden soll. Grundlage einer Heilpädagogik ist also eine gemeinsame Anthropologie, welche den Entwicklungsgesichtspunkt als zentrales Element beinhaltet. Im letzten Vortrag weist er darauf hin, dass dieser heilpädagogische Kurs einen unmittelbaren Bezug zur Waldorfpädagogik hat: „Nun hat es sich ja gehandelt in diesen Besprechungen um die Vertiefung unserer Waldorfschul-Pädagogik bis zu denjenigen Erziehungsmethoden, welche an das sogenannte abnorme Kind heranführen“ (a.a.O., S. 178). Der inhaltliche

Bezug zwischen Waldorf- und Heilpädagogik liegt also quasi wie eine Klammer um den Kurs. Der Schritt dieser Vertiefung liegt m.E. auch darin, dass in den Betrachtungen der individuellen Kinderschicksale eine neue und individuellere Qualität des Verständnisses erreicht wird – exemplarisch im Kurs, sowie in der Folge in der Arbeit der hieraus entstandenen Einrichtungen.

2. Steiner benennt eine heilpädagogische Haltung, die als Voraussetzung und Folge ihrer Entwicklung ebenso den Gesichtspunkt und Anspruch der Selbsterziehung des Erziehers formuliert. Zwei grundlegende Aspekte dieser Haltung werden an verschiedenen Stellen des Kurses benannt. Im 2. Vortrag entwickelt und erläutert Steiner zunächst das „pädagogische Gesetz“ (a.a.O., S. 33 ff.), welches ausgehend von der Anthropologie der Wesensglieder die Wirkung des Erziehers auf den Zögling beschreibt. Grundregel ist hierbei, dass das jeweils nächsthöhere Wesensglied des Erziehers auf das „niedrigere“ des Zöglings wirkt. Steiner formuliert diese Tatsache zunächst allgemein: „Da tritt uns eben ein pädagogisches Gesetz entgegen, das ja in aller Pädagogik erscheint. Das ist dieses, dass wirksam ist in der Welt auf irgendein Glied der menschlichen Wesenheit, wo es auch immer herkommt, das nächsthöhere Glied, und dass es nur dadurch wirksam zur Entwicklung kommt“ (a.a.O., S. 33). Somit ist jeder Mensch vielfältigen (äußeren) Einflüssen ausgesetzt, welche seine Entwicklung betreffen. Als pädagogisches Gesetz verstanden bedeutet dies, dass der Erzieher diese Wirkungen bewusst erzielen bzw. einsetzen kann. Dies ist also einerseits Methode, andererseits ist der Erzieher Instrument im pädagogischen Prozess. Hieraus entspringt die Notwendigkeit der Selbsterziehung. Beispielhaft erklärt Steiner dann, wie der Astralleib des Erziehers sich in der Begegnung mit dem Kind aktiv wandeln kann (und muss) und welche Wirkungen er somit erzielt. Die Aktivität besteht darin, dass der Erzieher eine „objektive Haltung“ gegenüber dem Kind einnimmt, der moderne Begriff der Empathie ergänzt Steiners Beschreibung: „Dadurch, dass der Erzieher die Sympathie und Antipathie in sich austilgt, dadurch wirkt er erzieherisch auf seinen eigenen Astralleib“ (a.a.O., S. 35). Dieses „Austilgen“ oder Objektivieren ist jedoch nicht als kalte, äußerliche Betrachtung zu verstehen, sondern vielmehr ein innerlich erlebtes „tiefes Mitleid“ (S. 34), welches dann eine praktische Bedeutung erlangt: „Erst

dann, wenn man es soweit gebracht hat, dass einem eine solche Erscheinung zum objektiven Bild wird, dass man sie mit einer gewissen Gelassenheit als objektives Bild nimmt und nichts anderes dafür empfindet als Mitleid, dann ist die im astralischen Leib befindliche Seelenverfassung da, die in richtiger Weise den Erzieher neben das Kind hinstellt. Und dann wird er alles übrige mehr oder weniger richtig besorgen“ (a.a.O., S. 35). Diese persönliche Entwicklungsaufgabe für den Erzieher entbindet diesen jedoch nicht davon, geeignete heilpädagogische Verfahren und (unterrichtliche) Methoden für eine gezielte Förderung der individuellen Entwicklung der ihm anvertrauten Kinder zu kennen, anzuwenden und zu verändern. Wiederum im letzten, dem 12. Vortrag dieses Kurses, variiert Steiner die schon zu Beginn aufgerissene Thematik von Selbsterziehung und Haltung und schließt vorab mit den Sätzen: „Sehen Sie, beobachten Sie einmal, welcher Unterschied es ist, wenn Sie an das Kind mehr oder weniger gleichgültig herantreten, oder wenn Sie an das Kind herantreten mit wirklicher Liebe. Es ist sofort, wenn man mit wirklicher Liebe an das Kind herantreten ist, wenn der Glaube aufhört, dass man mit technischen Kunstgriffen mehr machen könne als mit wirklicher Liebe, sofort die Wirksamkeit der Erziehung, besonders bei abnormen Kindern, da“ (a.a.O., S. 184).

Es ist festzuhalten, dass eine im Sinne des heilpädagogischen Kurses zu entwickelnde „heilpädagogische Haltung“ auf der Basis eines fundierten Erkenntnisbemühens der Erwachsenen fußt und gleichzeitig ihre pädagogischen Konkretionen in der methodisch fundierten Arbeit erfährt.

3. „Andacht zum Kleinen“ und „esoterischer Mut“ – diese Begriffe tauchen im 10. Vortrag des Kurses auf (S. 151ff.) und sind weitere prägnante Elemente, welche über die Heilpädagogik hinaus wirksam sein können. Steiner legt dar, dass der Pädagoge, das ihm anvertraute Kind in Liebe betrachtend und begleitend, keine Ausrede haben kann, nicht verantwortlich zu handeln. Er verweist auf die Intuitionsfähigkeit des Pädagogen, welche ihm in Verbindung mit hieraus entspringendem „esoterischem Mut“ (a.a.O., S. 152) „das Richtige“ (ebenda) aufzeigen kann. Die Gewissheit des Heilpädagogen „Ich kann das“ (a.a.O., S. 153) hilft, zuvor als problematisch empfundene Aufgaben oder Situationen zu

lösen⁸³. Ein zweites Moment muss hinzukommen: das ist die Entwicklung der Fähigkeit, in allen Äußerungen des Kindes Hinweise auf dessen Ureigenstes zu entdecken, die „Andacht zum Kleinen“ (S. 155). Nicht die großen Theorien sind demnach handlungs- und erkenntnisleitend: die Aufmerksamkeit des (Heil-)Pädagogen will geschult sein und werden - ein weiterer Hinweis in Bezug auf Selbsterziehung.

Der „Heilpädagogische Kurs“ Steiners ist die Grundlage für die Arbeit in den über die ganze Welt verbreiteten anthroposophisch-heilpädagogischen Einrichtungen. In deren Praxis entwickelte sich in den Jahren nach 1924 eine vielfältige praktische Heilpädagogik, sowie ein intensiver Diskurs⁸⁴. Welches allgemein-pädagogisches Potential in ihm enthalten ist, wird weiter zu erforschen sein – auch im Dialog von Waldorf- und Heilpädagogen.

Die Entwicklung in Deutschland nach Beendigung der humanitären Katastrophe des Faschismus führte zur Anerkennung des Rechtes auf Bildung für behinderte Menschen und letztlich zur Ausbildung eines differenzierten Angebotes in den unterschiedlichen Lebensbereichen. Für die Schule wurde diese Differenzierung mit Benennung der Förderschwerpunkte durch die Kultusministerkonferenz 1999/2000 zu einem inhaltlichen Abschluss geführt.

3.2.1.3 Begriffliche Klärungen: Integration und Inklusion

Innerhalb der sich seit mehreren Jahrzehnten vollziehenden Entwicklungen zu gemeinsamer Unterrichtung von Schülern mit und ohne Behinderungen vollzog sich auch ein begrifflicher Wechsel: von demjenigen der Integration hin zur Inklusion. Ist dies ein „terminologisches Spiel“ (vgl. Hinz 2002) oder eine folgerichtige Weiterentwicklung? Auch wenn innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses diese Frage geklärt scheint, werden in der aktuellen Diskussion (sowohl in der Politik als auch in den Schulen) die Begriffe häufig unscharf verwendet und damit Entwicklungen vorgetäuscht bzw. vernebelt. Hinz (2004) hat mit nachfolgend zitierter Tabelle Charakteristika der jeweiligen Praxis neben-

⁸³ Die in diesem Zusammenhang genannte Sorgfalt und Verantwortung in der Betrachtung der Umstände sei als Voraussetzung hier noch einmal ausdrücklich genannt, ansonsten verkäme die geforderte Eigenschaft ggf. zur Autosuggestion – das kann nicht gemeint sein.

⁸⁴ Z.B. durch Publikationen von Grimm und Kaschubowski 2008

einander gestellt. Hier wird zum einen der zukünftige Aspekt von Inklusion deutlich (diese gilt es zu entwickeln), sie kann ebenso als Instrument zur Überprüfung des eigenen Standortes auf dem Weg der schulischen (und gesellschaftlichen) Entwicklung genutzt werden.

Praxis der Integration

- Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule
- differenziertes System je nach Schädigung
- Zwei-Gruppen-Theorie (mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf)
- Aufnahme von behinderten Kindern
- Individuumszentrierter Ansatz
- Fixierung auf die institutionelle Ebene
- Ressourcen für Kinder mit Etikettierung
- spezielle Förderung für behinderte Kinder
- individuelle Curricula für Einzelne
- Förderpläne für behinderte Kinder
- Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen
- Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein
- Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik
- Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik
- Kontrolle durch ExpertInnen

Praxis der Inklusion

- Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule
- umfassendes System für alle
- Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
- Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
- systemischer Ansatz
- Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
- Ressourcen für Systeme (Schule)
- gemeinsames und individuelles Lernen für alle
- ein individualisiertes Curriculum für alle
- gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
- Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
- Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
- Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
- Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
- kollegiales Problemlösen im Team

Abbildung 6. Praxis der Integration

Es erscheint mir besonders wichtig darauf hinzuweisen, dass sich die anthropologische Sichtweise, das Verständnis des Menschen im Falle von Inklusion radikal verändert hat: hier gibt es nicht mehr bestimmte Gruppen („Behinderte“, „Alte“, „Normale“, „Ausländer“ o.ä.), sondern eine durch Vielfalt und Unterschiedlichkeit geprägte Normalität der Gemeinsamkeit von Individuen. Alle Folgen der Umsetzung z.B. im Bereich von Schule sind logische Konsequenzen dieses ersten grundlegenden gedanklichen Schrittes. Insofern lässt sich die rechte Spalte der Tabelle auch hierarchisch lesen: die einzelnen Schritte zeitigen je weitere. Unterschiedliche Ebenen sind von den Veränderungsprozessen betroffen. Es sind dies diejenigen des Verständnisses (s.o.) sowie der Intentionen von Pädagogen, Wissenschaftlern, Politikern und letztlich der Gesellschaft. Dass der letzte Schritt in Theorie und Praxis die Begründung einer einheitlichen Schulpädagogik sein muss, ist dem Gedanken, dem Ideal von Inklusion immanent: wenn nicht mehr gefragt wird, welches Kind unter welchen Bedingungen in eine Schule aufgenommen werden kann, sondern selbstverständlich ist, dass letztlich jede Anfrage positiv beantwortet wird und als Folge daraus die jeweilige Schule als System die Bedingungen für eine adäquate Beschulung aller schafft (bei Garantie der entsprechenden Ressourcen durch die Schulverwaltung und Politik), dann bedeutet dies für die Praxis von schulischer Erziehung und Bildung, dass es eine sich in Entwicklung befindende Schulpädagogik für alle Kinder braucht. Diese ist dann die Regel, ohne den Begriff Regelpädagogik zu beanspruchen. Diese existiert dann in vielfältigen Ausprägungen, weil sie die Bedingungen der je vorhandenen Schüler berücksichtigen muss. Sonderpädagogik wird dann nicht mehr als institutionelle Größe vorhanden sein. Die sonder- oder heilpädagogische Qualität hingegen wird gemeinsam mit derjenigen der allgemeinen oder Regelpädagogik in einer Pädagogik für alle im praktischen Dialog aufgehen.

Hier kann sich damit schließlich zeigen, dass die Veränderung im Sprachgebrauch von der Integration zur Inklusion zu tatsächlicher Veränderung geführt hat. Von Inklusion kann also nur dann gesprochen werden, wenn eine lebendige Praxis die o.g. Maßgaben erfüllt.

3.2.2 Maschke, Thomas (2017). Demokratisch-inklusive Schule: [wie] geht das? Gesichtspunkte aus waldorfpädagogischer Theorie und Schulpraxis

Aus: Loebell, Peter und Martzog, Philipp (Hrsg.). Wege zur Lehrerpersönlichkeit: Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Herausforderungen in der Lehrerbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich

„Kenntnis ist keine Bürde,

Toleranz kostet nichts,

Vielfalt ist nicht gefährlich.

Was für eine Gesellschaft wünschen wir?“

Kari Steindal (2002, S. 55)

Im folgenden Beitrag wird die Aufgabenstellung der Entwicklung einer zukünftigen demokratisch-inklusiven Schule unter dem Blickwinkel der Waldorfpädagogik (in deren theoretischer Grundlegung) sowie der Praxis bestehender Waldorfschulen betrachtet. Erweitert wird dieser Blick durch Einbezug weiterer Gesichtspunkte und Autoren, welche nicht aus Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik entstammen. Durch diese dialogische Auseinandersetzung wird auch aktuelle waldorfpädagogische Praxis einer kritischen Würdigung unterzogen und kann somit ebenfalls Impulse zur weiteren Entwicklung erhalten.

Die Entwicklung der bzw. zur Lehrerpersönlichkeit wird sowohl explizit als auch implizit thematisiert. Die Rolle des aktiven und gestaltenden Pädagogen setzt voraus, sich mit aktuellen politischen wie gesellschaftlichen Fragestellungen zu befassen, diese als Teil des Berufes zu begreifen. Auch in diesem Sinne verstehen sich die folgenden Überlegungen, um dann in eine abschließende Betrachtung zu münden.

3.2.2.1 Vorüberlegungen

Im Sinne Winfried Böhms soll es hier (auch) darum gehen, Impulse für Schulentwicklung aus reformpädagogischer⁸⁵ Sicht, also quasi „von außen“ für das „Regelsystem“ zu geben:

⁸⁵ Die Frage, inwieweit und ob es sich bei der Waldorfpädagogik um ein reformpädagogisches Konzept (und dabei primär als historisches Phänomen) handelt wird innerhalb der Waldorfschulbewegung kontrovers bewertet und soll hier nicht diskutiert werden.

„Die ‚normale‘ Regelschule, soll sie nicht in Routine erstarren, bedarf immer wieder der Kritik durch eine ‚alternative‘ Denkform und durch ‚andere‘ Modelle“ (Böhm 2012, S. 117).

Diesen Anspruch möchte ich erweitern, indem ich die These formuliere, dass durch den Austausch zwischen [konzeptionell und pädagogisch-praktisch unterschiedlichen] Schulen jeweils Entwicklung initiiert werden kann: die Wahrnehmung des Anderen führt potentiell zur Bewegung und Veränderung⁸⁶.

Nimmt man das pädagogische Verständnis der Aufgabe von Reformpädagogik von Rainer Winkel hinzu, dann wird das Potential von Entwicklung auch für sich als nicht reformpädagogisch verstehende (z.B.) Schulen deutlich: Ist Reformpädagogik als „generelles Prinzip“ am „jeweils Besseren interessiert“ und dabei „ein offener, ein dynamischer [...] Prozess“ (Winkel 1993, S. 12), dann wäre es zumindest fahrlässig, diese mit ihren jeweiligen anthropologischen, pädagogischen sowie methodischen Ansätzen nicht diskursiv wahr- und ernst zu nehmen.

Eltern, so kommt hinzu, welche für ihr Kind eine solche Schule wählen, vertrauen auf bzw. wählen ein alternatives pädagogisches Konzept, welches ihrem Kind potentiell besser gerecht zu werden vermag. So wird beispielsweise konstatiert:

„Waldorfschulen sind vor allem Methodenschulen, die das einzelne Kind in den Blick nehmen und dieses individuell auf das Erwachsenenleben vorbereiten. Sie arbeiten bindendifferenziert, es gibt kein Sitzenbleiben und keine pauschale Benotung. Waldorfschulen, deren pädagogisches Konzept auf der von Rudolf Steiner begründeten anthroposophischen Weltanschauung beruht, sprechen heute [...] nicht mehr nur diejenigen an, die dieser Weltanschauung nahestehen. Gerade in den letzten Jahren habe sich die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler erhöht, die im staatlichen Schulwesen keinen Zugang zu Bildungsgängen gefunden haben, die zum Abitur führen, und die diesen Abschluss nun an der Waldorfschule erlangen wollen“ (John-Ohnesorg/Wernstedt 2011, S. 10).

⁸⁶ Die Bedingungen für Veränderung und [Schul-] Entwicklung sollen hier weder dargestellt noch diskutiert werden.

Dass hier neben den Methoden auch pädagogische Gesichtspunkte benannt werden, ist für unseren Zusammenhang interessant. Darüber hinaus scheint die Erfolgserwartung der Eltern eine höhere zu sein, welche sich in den Erwartungen an einen zu erreichenden hohen Bildungsabschluss ausdrückt.

Ein weiterer Gesichtspunkt sei aus der politischen wie rechtlichen Perspektive hinzugefügt. Krampen benennt den gesellschaftlichen Auftrag der Schulen in privater Trägerschaft⁸⁷:

„Schulen in freier Trägerschaft sind – wie staatliche Schulen auch – öffentliche Schulen. Öffentlich bedeutet, dass die Schule öffentliche Bildungsaufgaben erfüllt und sich an die Allgemeinheit wendet, also nicht für einen exklusiven Benutzerkreis vorgesehen ist“ (Krampen, 2014, S. 24).

Damit stehen diese Schulen grundsätzlich in einem inhaltlichen (wie letztlich auch wirtschaftlichen⁸⁸) Wettbewerb mit den Schulen in staatlicher Trägerschaft. Die Tatsache des öffentlichen Bildungsauftrages, gepaart mit einer grundsätzlichen Gestaltungsfreiheit⁸⁹ „freier“ Schulen begründet diesen: die Differenz pädagogischer, didaktischer und sozialer (s.u.) Ansätze kann und sollte somit zu einem wechselseitigen Dialog im Sinne der Neugier (im wahrsten Wortsinne) sowie der Anregung für die (Weiter-) Entwicklung je eigener Theorie und Praxis motivieren.

Als letzte Perspektive sei die gesellschaftliche eingenommen. Sind Schulen aus der Initiative von Pädagogen und/ oder Eltern entstanden und gestaltet – um z.B. inhaltliche oder strukturelle Alternativen zu praktizieren – dann stehen diese als zivilgesellschaftliche Aktivitäten im gesamtgesellschaftlichen pluralistischen Kontext und ermöglichen damit Bildungsvielfalt. Diese soll als konstitutionell für ein demokratisches Gemeinwesen gesetzt werden⁹⁰.

87 Waldorfschulen werden durch Vereine oder Genossenschaften getragen, deren Mitglieder i.d.R. aus Eltern und Mitarbeitern der jeweiligen Schule bestehen.

88 So ist die Qualifizierung der Waldorfschulen als „Marke“ in der „modernen Warenwelt“ durch Ayan (2013, S. 24) eine zwar verkürzende, aber in unserem Zusammenhang interessante Beurteilung von außen.

89 Vgl. hierzu Seydel 2013, sowie Maschke 2014

90 Vgl. hierzu z.B. Schenz et.al. 2013, besonders die Beiträge von Christina Schenz sowie Lisa Kannamüller, Irmgard Paulik und Axel Schenz

Die Gefahr, dass Eltern den „Ausweg“ einer privaten Beschulung vor einer Konfrontation mit von ihnen als unliebsam empfundenen Entwicklungen im staatlich getragenen Schulwesen wählen, kann dabei grundsätzlich nicht geleugnet werden⁹¹. Im o.g. Sinne werten wir solche jedoch als problematisch: der Schaffung von „elitären Inseln“, welche per se andere ausschließen, soll hier abgelehnt werden. Das „Sonderungsverbot“⁹² kann allerdings als ein wirksames politisches Instrument verstanden werden, zumindest um eine Separierung aus ökonomischen und damit sozialen Gründen auszuschließen. Weiß⁹³ analysiert und relativiert die segregierende Wirkung von Schulen in privater Trägerschaft, indem er konstatiert, dass bereits durch das gegliederte Schulwesen im Sekundarbereich „die Schulform für die entscheidende soziale (und ethnische) Vorselektion der Schüler sorgt“ (ebd.). Die Trägerschaft der Schule habe einen zusätzlichen Selektionseffekt. Diesem ist u.E. dadurch zu begegnen, dass sich z.B. eine Waldorfschule den gesellschaftlichen Transformationsnotwendigkeiten, wie der Errichtung eines inklusiven Bildungswesens aktiv stellt.

3.2.2.2 Ansprüche

3.2.2.2.1 Jakob Muth

Nähert man sich dem Themenfeld „Inklusive Schule“ und dies besonders mit dem Anspruch eines demokratischen bzw. demokratisierenden Geschehens, dann ist es unumgänglich, die Aussagen, Forderungen und Anregungen Jakob Muths zur Kenntnis zu nehmen. Dies ist in unserem Zusammenhang umso evidenter, als er sich hierzu sowohl ex- als auch implizit in Bezug auf die Möglichkeiten der Waldorfschulen bzw. -Pädagogik geäußert hat (Muth 2010 s.u., vgl. auch Muth 1986, S. 4).

Muth wies darauf hin, dass „Integration [...] ein Menschenrecht“ sei, die „humane Gemeinsamkeit aller“ ein Prozess der Demokratisierung:

91 Vgl. hierzu auch John-Ohnesorg und Wernstedt 2011, S. 14 und S. 17, sowie 33f.

92 Hiermit ist gemeint, dass Kindern der Besuch einer öffentlichen Schule in privater Trägerschaft nicht aufgrund der individuellen wirtschaftlichen Verhältnisse verwehrt werden darf.

93 In John-Ohnesorg und Wernstedt 2011, S. 17

„Letztlich ist Demokratisierung ein andauernder Integrationsprozess. Deshalb kann Integration⁹⁴ nicht als ein Problem verstanden werden, dessen Für und Wider diskutiert werden sollte, sondern sie ist eine Aufgabe, die den Menschen in einer demokratischen Gesellschaft aufgegeben ist“ (Muth 2002, S. 43).

Hiermit bezieht er sich einerseits auf die Reziprozität der *grundsätzlichen* Werte von Demokratie und Inklusion, andererseits auf deren genuine Äquivalenz und Bedingtheit. Demnach kann es auch nicht um einen Nachweis für deren Realisierbarkeit gehen:

„Deshalb sind alle Schulversuche, die der Frage nachgehen, ob Integration möglich ist oder ob sie nicht möglich ist, eigentlich problematisch. In solchen Schulversuchen wird so getan, als müsste die Einlösung eines Menschenrechts empirisch belegt und begründet werden“ (ebenda, S. 44)⁹⁵.

Dieses eher gesellschaftspolitische Diktum wird durch eine mehr auf das Individuum bezogene Forderung erweitert und konkretisiert:

„Integration ist unteilbar. Damit ist gemeint, dass sie für alle gilt. Man kann nicht die Gemeinsamkeit der jungen Menschen in der allgemeinen Schule anstreben, aber einen Teil davon ausschließen“ (Muth 1986, S. 4).

Und, positiv pointiert:

„Die Gefahr einer sozialen Diskriminierung stellt sich besonders für behinderte Kinder und Jugendliche, und eine Schule, die Kinder in erschwerten Lebenssituationen aussondern kann, wird pädagogisch ärmer. Pädagogisch - und demokratisch - ist es, sich um die Zugehörigkeit jedes jungen Menschen zur Gemeinsamkeit aller zu bemühen“ (Muth 1986, S. 5).

Beide Zitate belegen den Zusammenhang von sozialer und individueller Wirkung und Bedeutung von Inklusion, sowie deren wechselseitige Bedingung. Es ist für das Verständnis des (demokratischen) Ansatzes von Muth notwendig darauf hinzuweisen, dass die „In-

94 Der Begriff der Integration, wie ihn Muth (historisch bedingt) verwendet, kann in unserem Kontext als synonym zu dem Begriff der Inklusion betrachtet werden.

95 Vgl. hierzu auch Eichholz, Reinald (2013). Streitsache Inklusion, in: Feuser, Georg und Maschke, Thomas (Hrsg.). Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die Inklusive Schule?, Gießen

tegration von Behinderten“ nicht als ein isolierter, sondern lediglich ergänzender Schritt der gesellschaftlichen Integrationsprozesse verstanden werden muss (vgl. Muth 1986).

Möckel (1998) bewertet die Formel „Integration ist unteilbar“ als „etwas Unbedingtes“ (S. 84). Er knüpft an die großen menschenrechtlichen Ideale an:

„Sie ist eine ethische Forderung, die parlamentarischen Beschlüssen vorausgeht und von Mehrheiten nicht aufgehoben werden kann. Sie ist eine Neuformulierung von Solidarität und betont von den drei berühmten Schlagworten der Französischen Revolution die Forderung der Brüderlichkeit“ (ebenda).

Muth kommt daher (als einer der ersten) zu dem Schluss, dass die Verhältnisse in der Schule so arrangiert werden müssen, dass jedes Kind auf den Weg des Lernens kommt und Geborgenheit erfährt. Zieldifferenzierung sei hierzu ein Mittel (vgl. Muth 2002, S. 45). Diese didaktische Maßnahme ist allein jedoch nicht hinreichend und muss durch dezidierte pädagogische begleitet werden (s.o.). Mit der Neufassung des Herbart'schen⁹⁶ Begriffes des „Pädagogischen Taktes“ erarbeitet Muth (1967) eine pädagogische Qualität, welche sich primär auf das Moment der Begegnung und in der Folge als didaktische Maßgabe verstehen lässt. Diese ist damit zunächst als Haltung zu beschreiben, welche in der „Zurückhaltung“ (Muth 1967, S. 15 ff.) als einem spezifischen Respekt, einem Gefühl für die Eigenart und das Eigenrecht des Anderen gründet und damit letztlich die Nicht-Planbarkeit z.B. von Unterricht bedeutet:

„Takt ist nicht dem planenden Willen des Lehrers unterworfen, und darum kann taktvolles Handeln nicht in einem planvollen erzieherischen Vorgehen aktualisiert werden, sondern immer nur in der unvorhersehbaren Situation, die den Erzieher in Anspruch nimmt“ (ebenda, S. 12).

Mit diesem Anspruch wird das Moment der Begegnung benannt und ein Bezug zu Martin Buber geschaffen (vgl. hierzu S. 73). Es geht Muth nicht um Beliebigkeit in (pädagogischen) Handlungen, sondern um den Begegnungs- und damit Entwicklungscharakter zwischen Erzieher und Zögling, welcher diese damit prägt und sich in konkreter unterrichtlicher Praxis realisiert (s.u.).

96 Muth befasst sich in der benannten Monographie dezidiert mit Herbart in Kapitel IV (S. 105ff.).

Diese (politischen wie pädagogischen) Prämissen Muths können somit als Paradigmata schulisch-pädagogischer Qualität und Entwicklung angesehen und dadurch als allgemeine bewertet werden! Dass der hieraus entspringende Entwicklungs-Auftrag alle, also auch die in privater Trägerschaft stehenden, Schulen betrifft, ist nach o.g. Ausführungen evident.

3.2.2.2 Rudolf Steiner und die Gründung der Waldorfschule

Die Begründung der Stuttgarter Waldorfschule im Jahr 1919 ist einerseits als politische, den historischen Zeitläuften sich folgerichtig eingliedernde Tatsache zu interpretieren, andererseits aber auch als eine ideelle, grundlegende (und damit zeitlich unabhängige) Wert-Verwirklichung zu verstehen, welche aus der Entwicklung der Anthroposophie Steiners entspringt und deren Konkretisierung sich in einer realen Form (hier: Pädagogik und Schule) vollzog.

Mit der Gründung einer Schule für die Kinder der Stuttgarter Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik ergriff deren Besitzer Emil Molt eine sich ihm (und anderen) stellende Aufgabe der zeitgeschichtlich gebotenen sozialen Gestaltung. Molt bat daher Rudolf Steiner, die Schule pädagogisch zu begründen und zu leiten. In diversen Aussagen Steiners, welche in unmittelbarem Zusammenhang mit der Vorbereitung und der Schulgründung selbst in Verbindung stehen, kommt der politische und gesellschaftlich-reformerische Anspruch deutlich zum Ausdruck:

„Die Absichten, die Emil Molt durch die Waldorfschule verwirklichen will, hängen zusammen mit ganz bestimmten Anschauungen über die sozialen Aufgaben der Gegenwart und der nächsten Zukunft. Aus diesen Anschauungen heraus muß der Geist erstehen, in dem diese Schule geführt werden soll“ (Steiner 1972, S. 58f.). Und: „ ... die Schulfrage ist ein Unterglied der großen geistigen brennenden Fragen der Gegenwart“ (Steiner 1992, S. 13).

Dass diese reformerischen Ansprüche sich auch unmittelbar den in einer solchen Schule tätigen Lehrkräften stellen, wird durch Steiner im vorbereitenden Lehrerkurs deutlich ausgesprochen:

„Wir werden nur dann gute Lehrer sein, wenn wir lebendiges Interesse haben für alles, was in der Welt vorgeht. Durch das Interesse für die Welt müssen wir erst den Entusi-

asmus gewinnen, den wir gebrauchen für die Schule und für unsere Arbeitsaufgaben. Dazu sind nötig Elastizität des Geistigen und Hingabe an unsere Aufgabe. Nur aus dem können wir schöpfen, was heute gewonnen werden kann, wenn Interesse zugewendet wird: erstens der großen Not der Zeit, zweitens den großen Aufgaben der Zeit, die man sich beide nicht groß genug vorstellen kann“ (Steiner 1992, S. 16).

Dass pädagogische Qualität („gute Lehrer“) unmittelbar und kausal mit dem Anspruch der Wahrnehmung und Analyse der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Situation durch die Pädagogen verknüpft wird, ist als ein Indiz für den Anspruch einer innovativen Wirkung und damit der Reform zu interpretieren: aktive Zeitgenossenschaft wird somit Bedingung für Zukunftsgestaltung. Explizit wird von Steiner außerdem die Gestaltungsaufgabe und –Möglichkeit der jungen, zukünftig verantwortlichen Generation betont, und, damit verbunden, eine Forderung an die Haltung der Pädagogen gestellt:

„Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das Leben, was die in sie eintretenden Vollmensch aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will“ (Steiner 1972, S. 26).

Somit ist die Wahrnehmung und Anerkennung der Entwicklungsbedingungen der Schüler die Basis für die Entwicklung von Pädagogik, nicht nur als politische (d.h. theoretisch basierte) Anforderung, sondern letztlich bis in die aktive pädagogische und curriculare Ausgestaltung der Waldorfschulen hinein. Diese Wahrnehmungsfähigkeit der Pädagogen bezieht sich aber nicht primär und ausschließlich auf das jeweilige Zeitgeschehen. Vielmehr ist eine fundierte Kenntnis der grundlegenden Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung Basis allen pädagogischen Handelns. Der vor der Gründung der Waldorfschule gehaltene Vortragszyklus Steiners für die zukünftigen Lehrpersonen trägt daher den programmatischen Titel: „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner 1992). Da die Entwicklung der Schüler sich zwar nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten (hier einer von Steiner formulierten Anthropologie und Entwicklungspsychologie), dabei aber in je individueller Gestaltung vollzieht, kann es bei Anerkennung dieser Tatsache

auch kein festlegendes Curriculum geben. Die von Steiner vorgeschlagenen Inhalte und Methoden⁹⁷ sind daher als Anregungen zu verstehen, welche in konkreten pädagogischen Situationen je neu für die jeweilige Schülergruppe erarbeitet werden müssen. Der Begriff der „Erziehungskunst“, welcher als Anspruch an die Arbeit in Waldorfschulen formuliert wurde, meint daher nicht (primär) künstlerische Betätigung (Musik, Rezitation, bildnerisches Gestalten etc.), sondern die Bereitschaft und Fähigkeit der Pädagogen, sich in einen wahrnehmenden und gestaltenden Prozess zu begeben und so Unterricht (je aktuell) zu schöpfen. Waldorfschul-Pädagogik wird so zu einem interaktionalen Entwicklungsgeschehen: auf der Grundlage der Wahrnehmung und des Postulates des sich entwickelnden Menschen, welches gleichermaßen für Lehrer und Schüler (im Dialog) Gültigkeit erlangt, findet Unterricht statt und wird so (im Idealfall) immer wieder neu. Der Bezug zum „pädagogischen Takt“ J. Muths (s.o.) ist evident. Für die Lehrer ist damit der Anspruch an die eigene Weiterentwicklung, welche sich in und durch Selbsterziehung gestaltet, ausgesprochen. In einem anderen Zusammenhang formuliert Steiner diesen Anspruch mit einer weiteren Nuance:

„Die Waldorfschul-Pädagogik ist überhaupt kein pädagogisches System, sondern eine Kunst, um dasjenige, was da ist im Menschen, aufzuwecken. Im Grunde genommen will die Waldorfschulpädagogik gar nicht erziehen, sondern aufwecken. Denn heute handelt es sich um das Aufwecken. Erst müssen die Lehrer aufgeweckt werden, dann müssen die Lehrer wieder die Kinder und jungen Menschen aufwecken“ (Steiner 1990a, S. 36). Und: Die Absicht allein, das Wissen um die Notwendigkeit reicht nicht aus, die Kunst gestaltet sich im Tätig-Sein: „Erziehungskunst, die auf Menschenerkenntnis beruht, geht so vor, daß sie wirklich alles *aus dem Kind heraus* [Hervorhebung T.M.] entwickelt, nicht bloß sagt, es soll die Individualität entwickelt werden, sondern es auch wirklich tut“ (Steiner 1979, S. 97).

Nimmt man den Entwicklungsgedanken ernst, dann steht Erziehung und auch Unterricht im Dienst des Individuums, indem es diese Entwicklung unterstützt, oder, mit Steiners Worten „pflegt“:

97 Weitere Teile der inhaltlichen Vorbereitung der Schulgründung bildeten die Vorträge „Methodisch-Didaktisches“ und seminaristische Arbeit. Beide werden unter dem Titel „Erziehungskunst“ (siehe Literaturverzeichnis) publiziert.

„In der Erziehungskunst [...] soll alles darauf angelegt sein, dasjenige in der Entwicklung zu pflegen, was im Kinde veranlagt ist. Daher muß aller Unterricht in den Dienst der Erziehung gestellt sein. Eigentlich erzieht man, und den Unterricht benützt man gewissermaßen, um zu erziehen“ (Steiner 1979, S. 96).

Für Lehrerinnen und Lehrer ist diese Anforderung in vielfacher Hinsicht eine große: es geht zum einen darum, anthropologische Grundkenntnisse zu erarbeiten und diese wiederum an der Realität der Schüler immer wieder zu überprüfen und ggf. zu erweitern, zu verändern etc. Dieser Anspruch bezieht sich ebenso auf den Bezug zu den Schülerindividualitäten, wie auch auf die ganze Gruppe. Weiterhin ist es evident, dass der hohe Anspruch einer umfassenden Wahrnehmung und ein daraus entspringendes pädagogisches Handeln eher durch einen Dialog im Lehrerteam, als durch singuläres und isoliertes Agieren des pädagogischen „Einzelkämpfers“ erreicht werden kann (s.u.).

Am Ende der vorbereitenden Kurse für die Lehrer der ersten Waldorfschule benennt Steiner als „Inaugurator“ der neuen Pädagogik und der neuen Schule (welche er zunächst pädagogisch leitete und weiter entwickelte) in seinen „Schlussworten“ vier grundlegende „Dinge“, an die sich die Lehrer halten sollen, also vier Anforderungen an den Lehrerberuf und die Personen (Steiner 1990b, S. 193f.):

„Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und kleinen Ganzen.“

„Der Lehrer soll ein Mensch sein, der Interesse hat für alles weltliche und menschliche Sein.“

„Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Inneren nie ein Kompromiß schließt mit dem Unwahren. Der Lehrer muß ein tief innerlich wahrhaftiger Mensch sein“ ...

„Der Lehrer darf nicht verdorren und nicht versauern.“ Dies nennt Steiner „eine goldene Regel für den Lehrerberuf“ (S. 194).

Mit diesen Anforderungen ist die Notwendigkeit eines aktiven und dynamischen Strebens der einzelnen Persönlichkeit, aber auch der Gruppe der Lehrer, also des Kollegiums, deziert ausgesprochen – es ist ein Anspruch, der je individuell aufgegriffen werden kann und eigenverantwortlich durchgeführt werden muss und damit eine Aufgabe der Selbsterziehung.

Die Darstellung der pädagogischen und unterrichtlichen Gestaltung der Waldorfschulen soll an dieser Stelle vernachlässigt werden, ist sie doch hinreichend beschrieben worden (z.B. Maschke 2010 und 2013a).

Muth (2010) benennt grundsätzlich folgende Merkmale bzw. Elemente der Waldorfpädagogik als hilfreich, „um die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nicht-Behinderten im Raum der Schule zu ermöglichen“ (S. 62):

- der zyklisch strukturierte Epochenunterricht,
- das Klassenlehrerprinzip, welches über die Dauer von acht Jahren ein hohes Maß an personaler Kontinuität darstellt,
- sowie die fehlenden Selektionsmechanismen und -instrumente der Ziffernzensuren und des „Sitzenbleibens“ (vgl. ebenda, S. 64f.), welche „den behinderten Kindern in besonderer Weise entgegenzukommen“ scheinen (Muth 2010, S. 64.).

Diese Würdigung (z.B.), sowie Adaption und individuelle Transformation grundlegender waldorfpädagogischer Elemente in das allgemeine Schulwesen können als Hinweis auf die konkrete Realisierung der o.g. Bedeutung von reformpädagogischen Ideen und daraus folgender Praxis für andere Schulen interpretiert werden. Damit ist die politische und soziale Dimension aus der Gründungszeit bzw. dem Gründungsimpuls der Waldorfschule – nämlich als Bestandteil eines freien Geisteslebens⁹⁸ – potentiell auch in der heutigen Zeit lebendig und wirksam.

Die Rezeption und Bewertung der Steinerschen Gründung wie der (aktuellen) waldorfpädagogischen Praxis ist insgesamt jedoch als different bis polarisierend zu charakterisieren. Die Aufnahme Steiners in den Kontext der „Klassiker der Pädagogik“ (Ullrich 2003) mag dennoch als Indiz für eine grundsätzliche Akzeptanz seiner pädagogischen Bedeutung (bei aller Kritik) genommen werden. Die Rolle von selbstgestalteten und –verwalteten Schulen wird hingegen kaum diskutiert (s.o.).

Otto Seydels grundsätzliche Bewertung der Aufgabe des „freien Schulwesens“ bekommt daher (diesen Teil abschließend) eine besondere Bedeutung:

98 Vgl. hierzu Steiner 1972

„Um welche Freiheit kann es bei der Freiheit der freien Schulen wirklich gehen? Die Reformpädagogik war zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts angetreten, Bildung und Erziehung im damals noch neuen Zeitalter eines allgemeinen Schulzwangs von den entwicklungsfeindlichen Bürokratismen und Normierungen zu *befreien* – im Interesse des einzelnen Kindes. Und dieser Befreiungsschlag war, wie die Geschichte beweist, durchaus folgenreich. Die gegenwärtigen Reformer des staatlichen Schulwesens sind heute intensiv auf Schatzsuche auf den Erfahrungsfeldern der Schule in nicht-staatlicher, ‚freier‘ Trägerschaft. Die Geschichte wiederholt sich“ (Seydel 2013, S. 41).

Seydels Fazit ist m.E. in folgender Weise abzuwandeln: Die Geschichte ist weiterhin und wieder wirksam.

3.2.2.3 Herausforderungen

Herausforderungen stellen sich in der Gegenwart – für die Zukunft. Für die Waldorfschulen möchte ich diese in den folgend genannten Handlungsfeldern jeweils kurz skizzieren. Es sei ergänzend wiederholt, dass der Fokus Waldorfschule sich hier in reformpädagogischer Tradition, als das „Regelsystem“ hinterfragend, versteht.

3.2.2.3.1 Herausforderung Demokratie

Demokratie kann sich in der Schule nicht als „Herrschaft der Mehrheit“⁹⁹ und damit primär als Form, sondern vielmehr als Kultur, als gelebter Umgang miteinander, welcher sich in allseitigen und vielgestaltigen Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten konkretisiert, etablieren.

Die Herausforderungen stellen sich somit in Bezug auf menschliche Verhältnisse (Beziehungen): Wie gehen wir miteinander um, damit es für den Anderen möglich ist, seine individuellen Bedürfnisse zu artikulieren und, soweit im sozialen Kontext möglich, zu erfüllen? Die in der Schule relevanten Verhältnisse somit sind folgende:

99 Vgl. Kluge Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, S. 189

Lehrer/innen ↔ Lehrer/innen

Schüler/innen ↔ Schüler/innen

Schüler/innen ↔ Lehrer/innen

Lehrer/innen ↔ Eltern

Weiterhin kann das Verhältnis der Schule zur Außenwelt als kommunikative Aufgabe berücksichtigt und in schulisches Handeln integriert werden¹⁰⁰.

Besonders in einer Schule in privater Trägerschaft, welche ja durch eine aktive und konkrete Entscheidung von Eltern (und ggf. Schülern) für den Besuch dieser Schule lebt, kommen diesen Beziehungen besondere Tragweiten zu: hängt doch in letzter Konsequenz der Verbleib der Schüler an der Schule von der Zufriedenheit der Beteiligten unmittelbar ab.

Mit dem in England entwickelten und von Boban und Hinz (2003) übersetzten und in den deutschsprachigen Ländern publizierten „Index für Inklusion“ werden einerseits grundlegende Werte für „Schulen der Vielfalt“ formuliert. Gleichzeitig handelt es sich – durch die gegebenen Strukturen und Anwendungsmöglichkeiten – um ein Entwicklungs- und Evaluationsinstrument. Besonders die in Dimension A „Inklusive Kulturen schaffen“ in die Bereiche A1 „Gemeinschaft bilden“ und A2 „Inklusive Werte verankern“ gegliederten und als Fragen formulierten Indikatoren bilden ein demokratisches Wertesystem ab (welche zudem von jeder damit arbeitenden Schule verändert oder ergänzt werden können). Die Herausforderung für das plural gestaltete kommunikative Geschehen an Waldorfschulen besteht in Bezug auf die Verwirklichung von (schulischer) Inklusion, wie an anderen Schulen auch, zunächst darin, den Entschluss für den Entwicklungsprozess zu fassen und zuerst eine gemeinsame Wertebasis zu entwickeln. Dass dieser Prozess in den Waldorfschulen spezifischen Bedingungen unterliegt, sei hier kurz (aus der Wahrnehmung von vielerlei Waldorf-Schulpraxis) beschrieben:

100 Vgl. hierzu den „Index für Inklusion“, s.u.

Der Waldorfschule liegt per se eine Wertebasis¹⁰¹ zugrunde: durch die mit der Gründung gegebenen „Allgemeinen Menschenkunde“ Steiners (s.o.), welche pädagogische und unterrichtliche Konkretionen, immer mit dem Fokus auf das sich entwickelnde Kind mit all seinen Möglichkeiten und Bedingungen je individuell für die einzelne Schule hervorbringt. Das gemeinsame Bemühen der Lehrer um Wesens-Erkenntnis der ihnen anvertrauten Schüler wird auch institutionalisiert (in den wöchentlich stattfindenden Konferenzen) gepflegt. Die von Jakob Muth (s.o.) als solche qualifizierten „inklusions-förderlichen“ Merkmale und organisatorischen Formen bieten einen guten Grund für die Entwicklung und Verwirklichung Inklusiver Pädagogik – diese erfolgt deshalb jedoch nicht „automatisch“ oder „wie von selbst“. Die Hinwendung zu einer solchen, bewusst entschiedenen Innovation haben aktuell (Stand 2014) in Deutschland 9 Schulen¹⁰² vollzogen. Alle anderen über 200 deutschen Waldorfschulen arbeiten weiterhin ohne spezifischen Einbezug von Schülern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“¹⁰³, wobei sie durchaus den Anspruch haben, Schüler mit unterschiedlichen Begabungen gemeinsam zu unterrichten¹⁰⁴.

Man kann daher aktuell zu folgendem Schluss in der Beurteilung kommen: Waldorfschulen haben aus ihrem Status als Gesamtschule und mit der ihnen innewohnenden Gestaltungsfreiheit potentiell sehr gute Möglichkeiten der Entwicklung zu Inklusiven Schulen. Sie sind durch die „alltäglichen“ Aufgaben der inhaltlichen Selbstgestaltung und – Verwaltung jedoch in einem (subjektiv erlebt) hohem Maße gefordert, sodass sie die Chancen der Umgestaltung hin zu einer „Schule für alle“ nur zögerlich oder bisher gar nicht ergreifen. Die Möglichkeiten der Vernetzung mit den „heilpädagogischen Schulen auf anthroposophischer Grundlage“ werden nur zum Teil genutzt. Dies ist als Manko zu bewerten, da doch aus dem gemeinsamen anthropologischen Ansatz heraus Weiterentwicklung zu einer Pädagogik der Gemeinsamkeit eher möglich sein sollte.

101 Inwieweit diese für die Eltern bei der Wahl der Schule bekannt und/ oder relevant ist, sei dahin gestellt: das Kollegium arbeitet aktiv an dieser Gemeinsamkeit (s.u.): Konferenzen.

102 Beispiele aus der Praxis einiger dieser Schulen finden sich bei Maschke 2010.

103 Die Definition von Inklusiver Pädagogik geht weit über den Einbezug bzw. die Nicht-Ausgrenzung von Schülern mit Beeinträchtigungen hinaus – jedoch wird durch die UN-BRK der Fokus speziell auf diese Schüler-Gruppe gelegt.

104 Dieser Anspruch bildet sich auch in gesetzlichen Regelungen ab: vgl. hierzu z.B. § 3, Absatz 2 des baden-württembergischen Privatschulgesetzes; siehe auch Maschke 2008, S. 82f.

Der Entschluss und die Umsetzung ist als ein gemeinsamer Prozess aller am Schulleben Beteiligten, und damit als ein zutiefst demokratischer Vorgang zu verstehen. Somit ist ein dynamisches Kommunikationsfeld zwischen allen oben benannten Gruppen in ihren jeweiligen Verhältnissen benannt.

Die in allen Waldorfschulen wöchentlich (i.d.R. am Donnerstag) stattfindenden Konferenzen dienen der Verwaltung und Organisation des Schullebens ebenso, wie der kontinuierlichen Fortbildung des Kollegiums, welches damit aktiv zur (inhaltlichen) Schulentwicklung beiträgt. Leber (1978) hat „Die Sozialgestalt der Waldorfschule“ in der Praxis sowie dem Gründungsimpuls nach erforscht und beschrieben. Er charakterisiert sie daher, in Rezeption Steiners, wie folgt:

„Die pädagogischen Konferenzen sind eigentlich die fortlaufende, lebendige Hochschule für das Lehrerkollegium. Sie sind das fortlaufende Seminar. Sie können als der Ort betrachtet werden, an dem die Erfahrungen, die Erkenntnisse, welche einzelne Lehrer sich erarbeitet haben, mit anderen kollegial ausgetauscht werden“ (S. 127).

Die Konferenz birgt daher ein hohes Maß an Kompetenz und Potenz, wenn es gelingt, diese je individuellen Erfahrungen zu teilen und als Anlass zu weiterer Forschung zu begreifen. Die in jeder Waldorf-Schule vorhandene Erfahrung kann damit grundsätzlich als eine gute Basis für die pädagogische (Weiter-) Entwicklung, auch hin zu einer Inklusiven Schule angesehen werden.

Partizipationsformen der Eltern am Schulleben sind in Eltern-Lehrer-Konferenzen oder Eltern-Lehrer-Arbeitskreisen meist institutionalisiert. Hier werden auch grundlegende pädagogische Fragen bearbeitet. Da Eltern und Mitarbeiter i.d.R. gemeinsam den Trägerverein (oder die Trägergenossenschaft) der Schule bilden, realisiert sich auch hier, auf dem rechtlichen und wirtschaftlichen Feld gemeinsame (Entwicklungs-) Arbeit.

Schülerinnen und Schüler sind in ihrer Subjekthaftigkeit aktive Mitgestalter des Schullebens. Deshalb benötigen sie Möglichkeiten und vereinbarte Formen, um sich einbringen zu können. Foren wie „Klassenrat“, „Schülermitverantwortung“ oder „Schülerparlamente“, sowie auch zwischen Schülern und Lehrern sind hierfür probate Mittel: geübte Kommunikation bedingt auch eine solche Kompetenz, welche mit dem Schulbeginn angelegt werden kann und sollte.

Die beschriebenen kommunikativen Formen und Bezüge stellen wiederum Anforderungen an die Lehrer dar: denn jedwede Gewohnheit der Zusammenarbeit führt auf beiden Seiten zur Beziehung (welche es zu erwerben und zu erhalten gilt) sowie zur Erwartung der Weiterführung: diese gibt ersterer die konstitutive Sicherheit. Weiterhin ist eine kommunikative Praxis, welche Offenheit und Vertrauen als Grundbedingungen in sich trägt, auch verbunden mit der Preisgabe von Macht: der Lehrer als Autokrat ist auch in der Beziehung zu den (die Schule mittragenden und –verantwortenden) Eltern nicht mehr angemessen.

Diese Gedanken definieren die Lehrerrolle als wahrnehmend, beweglich und ein Stück weit unsicher. Die von Joachim Bauer zitierten Worte des amerikanischen „Teacher of the Year“ 1998, Philip Bigler: „To be a teacher is to be forever an optimist“ (Bauer 2008, S. 51) bekommen mit dieser Blickrichtung eine vielschichtigere Bedeutung.

3.2.2.3.2 Herausforderung methodische Vielfalt

Der Begriff der Vielfalt korrespondiert inhaltlich sowohl mit demjenigen der Demokratie als auch der Inklusion: die unvoreingenommene Wahrnehmung des Anderen, das Leben miteinander in der Achtung der individuellen und unterschiedlichen Bedürfnisse und Rechte aller („Diversität“) muss sich folgerichtig in der schulisch-pädagogischen Umsetzung, also in Unterricht und Schulleben, durch vielfältige Formen und Möglichkeiten von Begegnungen der Schüler zur dinglichen wie personalen Mitwelt praktisch ausdrücken können. Nichts anderes kann daher Unterricht sein als die individuelle Auseinandersetzung und Begegnung der Schüler mit vielfältigen Anregungen, welche ihnen, methodisch und didaktisch „zubereitet“ durch die Lehrkräfte, angeboten werden – das Ganze eingebettet in die Vertrautheit und Sicherheit des sozialen Kontextes (der Lerngruppe, Klasse, Schule).

Unter dem Anspruch von Zieldifferenzierung ist der Unterricht zu gestalten: die Formen und didaktischen Ausgestaltungen sind in der Folge dieser Maßgabe je neu zu entwickeln. Hier sei lediglich auf ein Konstitutivum entwicklungsfördernden Unterrichtes¹⁰⁵ hingewie-

105 So soll der Unterricht (sowie alle Pädagogik) an Inklusiv-demokratischen Schulen verstanden werden: die individuelle Entwicklung jedes Einzelnen unterstützend.

sen: Aktivität aller Schüler, welche letztlich Teilhabe¹⁰⁶ ermöglicht, steht im Vordergrund der Planung und „Durchführung“ von Unterricht und Schulleben. Der Ansatz des „handlungsbezogenen Handelns“ des Lehrers (Klein 2004 und 2013) setzt hier einen deutlichen schülerzentrierten Akzent, indem er letztlich das Lehrerhandeln auf die Auseinandersetzung der Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand bezieht, und ihm damit eine mittelbare Funktion und Bedeutung zuweist. Die Schüler sind aktiv, die Aufgabe des Lehrers ist daher, wahrzunehmen, nachzufragen und ggf. zu unterstützen – die von Jakob Muth benannte Fähigkeit des „pädagogischen Taktes“ (s.o.) kann hier wiederum zum Tragen kommen.

Wenn alle pädagogischen wie unterrichtlichen Arrangements unter der Maßgabe der Teilhabe und Aktivität der Schülerinnen und Schüler erfolgen, dann ist die methodische Vielfalt (welche hier nicht weiter ausgearbeitet werden kann und soll, vgl. hierzu u.a. Maschke 2013a) eine unabdingbare Konsequenz. Diese gestaltet sich durch die Wahrnehmung der Bedingungen und Möglichkeiten aller Beteiligten in der (pädagogischen) Begegnung – und „entsteht“ damit immer wieder neu.

3.2.2.4 Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer: ein Fazit

Die oben formulierten Ansprüche und Herausforderungen stellen als solche bereits Anforderungen an sich entwickelnde Lehrer dar: so können sowohl spezifische pädagogische Anregungen (wie beispielhaft hier durch J. Muth und R. Steiner formuliert) für den Einzelnen eigen-motiviertes Forschen in Theorie und Praxis anregen – in Studium oder/ und auch Berufstätigkeit. Gleichzeitig können diese Inhalte zur Befragung und Veränderung eigener pädagogischer Arbeit beitragen und damit zu einer andauernden innovativen Praxis beitragen. Der Anspruch des „sich entwickelnden Lehrers“ (s.o.) bedeutet zudem, dass die Lehrerbildung nicht abgeschlossen sein kann: diese mündet im Idealfalle nach der Ausbildung in Fort- und Weiterbildung, welche sich vielfältig gestalten kann und muss¹⁰⁷.

106 Hier ist der Bezug zur Definition von „Behinderung“ durch die WHO 2000 evident.

107 Die Anforderungen an eine Lehrerbildung werden in multiprofessioneller und –modaler Perspektive im Sammelband „Lehrerbildung auf dem Prüfstand“ (Feuser und Maschke 2013) beleuchtet.

Lehrer stehen im Fokus ihrer Schüler, der Eltern und auch der Öffentlichkeit. Sie können dann an gesellschaftlichen Entwicklungen aktiv teilnehmen und diese (nicht nur im Feld Schule) mitgestalten, wenn sie sich den vielfältigen Anforderungen stellen. Die von Steiner vor den ersten Waldorflehrern formulierten „grundlegenden Dinge“ sollen auch als heute noch aktuell bewertet werden. Dass Lehrer in ihrem Beruf ob der vielfältigen Belastungen und Gestaltungsmöglichkeiten (und –Notwendigkeiten) diesen Beruf freudig, wach und aktiv ausüben und sich hierfür auf ihre Ideale und diejenigen der Gemeinschaft (des Kollegiums, der Schule als Ganzes, der gestaltenden Politik sowie der Wissenschaft) stützen können, sei als eine neue „goldene Regel“ abschließend formuliert.

3.2.3 Maschke, Thomas (2018). Inklusive Pädagogik

Aus: Barz, Heiner (Hrsg.). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS

3.2.3.1 Die Bedeutung der UN – CRPD für inklusive Entwicklungen

Mit der Ausarbeitung und Verabschiedung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD¹⁰⁸, deutsch auch „Behindertenrechtskonvention“, kurz BRK, genannt) durch die Vereinten Nationen im Jahr 2006 und das Inkrafttreten dieser völkerrechtlichen Vereinbarung 2009 in Deutschland bekamen die Aktivitäten um eine alle Kinder und Jugendlichen berücksichtigende institutionelle Erziehung und Bildung eine neue Dynamik. Zwar gibt es in der Bundesrepublik Bemühungen um die gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne spezifizierten (besonderen) Unterstützungsbedarf seit den 1970er-Jahren im Sinne von „Integration“¹⁰⁹, nun jedoch existierte zusätzlich eine völkerrechtliche Vereinbarung, welche in der Folge zur Änderung der schulgesetzlichen Rahmenbedingungen und Schulpraxis in allen Bundesländern führte (vgl. hierzu Döttinger und Hollenbach-Biele 2015 und s.u.).

Die Bedeutung der UN-BRK ist darüber hinaus im Prozess ihres Entstehens (sowie inhaltlich) als besonders zu bewerten: dem Prinzip „nicht ohne uns über uns“¹¹⁰ wurde durch die paritätische Teilnahme von Menschen mit Beeinträchtigungen am Verhandlungsprozess (vgl. Kallehauge 2009) Rechnung getragen. Somit handelt es sich um einen partizipativen Vorgang (s.u.), welcher bei der inhaltlichen Bewertung berücksichtigt werden muss.

Für die Entwicklung inklusiver Pädagogik ist vornehmlich Artikel 24 („Bildung“) der CRPD relevant, welcher in Anlehnung an die Definition von Krankheit und Behinderung (in der

¹⁰⁸ Convention on the Rights of Persons with Disabilities

¹⁰⁹ Diese integrative Beschulung erfolgte zumeist im Rahmen von „Modellversuchen“.

¹¹⁰ Dieser Satz ist ein Grundmotiv einer emanzipatorischen Bewegung von Menschen mit Beeinträchtigungen, die Behinderung primär als soziale Realität betrachten (vgl. Fußnote 4). Im Bereich der Wissenschaft finden sie ihren Ausdruck in den „disability studies“: <http://www.disability-studies-deutschland.de/>

ICF) der WHO¹¹¹ einen umfassenden Bildungsauftrag im Sinne der Ermöglichung von Teilhabe, in einer freien Gesellschaft, postuliert:

„(1) States Parties recognize the right of persons with disabilities to education.

With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure ***an inclusive education system at all levels and lifelong learning***¹¹² directed to:

- a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;
- b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
- c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society” (UN 2006, S.14).

Die CRPD versteht sich als in einer menschenrechtlichen Tradition stehend: sie präzisiert demnach (lediglich) die in der Allgemeinen Deklaration der Menschenrechte erklärten Rechte speziell und spezifisch für die Gruppe der Menschen mit Beeinträchtigungen, welche weltweit als größte Minderheit gilt. Dass dieser besondere Fokus notwendig ist, kann als Anerkennung für die bis dato stattgefundene Diskriminierung dieser Menschen interpretiert werden. Letztlich bietet sich darüber hinaus folgende Sichtweise an: da alle Menschen gleiche Rechte haben, und zwar der Tatsache ihres Menschseins an sich geschuldet, ist eine Präzisierung für eine bestimmte Gruppe der Menschen immer auch eine Präzisierung der Rechte aller Menschen und richtet sich gegen Diskriminierung jeglicher Art.

Georg Feuser, einer der radikalsten Denker im Bereich von Integration/ Inklusion, knüpft mit seinen „Thesen“ an die humanistische Tradition der französischen Revolution an, wenn er formuliert: „Die Forderung von Condorcet (1743-1794), Erziehung und Bildung »so gleich und so allgemein, andererseits aber für jeden individuell so vollständig wie

¹¹¹ Hier ist von einem wechselwirkenden, bio-psycho-sozialen Modell, die Rede, mit den Komponenten: Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe) sowie Umweltfaktoren (vgl.: <http://www.who.int/classifications/icf/en/>)

¹¹² Hervorhebung durch den Autor dieses Beitrages

möglich zu gestalten, um niemand höheren Unterricht zu verweigern« (verhandelt in der Nationalversammlung 1789) kann als ein zentraler Ausgangspunkt einer Reformpädagogik gesehen werden, die heute im Sinne der „Integration“ mit dem Ziel eines inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems (EBU) fortzusetzen ist“ (Feuser 2013). Dass den Bemühungen um die Verwirklichung eines inklusiven Bildungswesens reformpädagogische Bedeutung beigemessen wird, erscheint im Kontext der hier vorliegenden Publikation bemerkenswert.

3.2.3.2 Von der Integration zur Inklusion?

Die Notwendigkeiten und Entwicklungen in Folge der Verabschiedung der CRPD werden vielerorts als „Paradigmenwechsel“ bezeichnet. Heimlich et.al. etwa sprechen folglich von „tiefgreifenden und umfassenden Innovationen im Schulsystem“ (2016, S. 55). Nun gilt es nicht mehr, Schüler¹¹³ mit Behinderungen oder einem diagnostisch wie auch amtlich festgestellten „sonderpädagogischen Förderbedarf“ in Spezialeinrichtungen zu beschulen („Segregation“) oder in eine vermeintlich homogene Gruppe der Regelschule zu integrieren (möglichst „zielgleich“), sondern die vielfältigen Bedingungen aller Schüler, deren individuelle Stärken und Schwächen, als Grundlage einer je neu zu entwickelnden Pädagogik anzuerkennen. Die bisher im gegliederten Schulsystem manifestierte konsensuale Ansicht einer „Zwei-Gruppen-Theorie“¹¹⁴ ist zu überwinden: es gibt weder die Gruppe der „Normalen“ noch diejenige der „Abweichenden“: Vielfalt („diversity“, s.o.) ist erwünscht als Basis einer (zieldifferenten) pädagogischen und Unterrichtsplanung, die alle Möglichkeiten und Hindernisse aller Schüler als (variables) Konstitutivum akzeptiert. Alle Schüler sind somit „normal“, alle sind aber auch „förderbedürftig“. Der Buchtitel „Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht“¹¹⁵ ist daher letztlich in sich absurd, da er suggeriert, dass es in (oder vielleicht wegen?) der inklusiven Entwicklung zur Benachteiligung zuvor separiert geförderter Schüler komme. Er ist auch Ausdruck eines nach wie vor tobenden politischen (und auch fachwissenschaftlichen) Kampfes: denn trotz der völkerrechtlichen

¹¹³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird die männliche Form in diesem Text als allgemeine verwendet.

¹¹⁴ Vgl. hierzu Hinz 2002 sowie die Kritik Feusers (2015)

¹¹⁵ Speck 2011

Verpflichtung zum Aufbau eines „inclusive education system at all levels¹¹⁶“ (s.o.) wird beispielsweise im novellierten Baden-Württembergischen Schulgesetz weiter von der Zwei-Gruppen-Theorie ausgegangen und diese durch „Schwerpunktschulen“ bzw. – Klassen für die Inklusion umgesetzt (vgl. Kultusportal BW¹¹⁷), bei gleichzeitigem Erhalt der Sonderschulen¹¹⁸. Schleswig-Holstein hingegen hat Sonderschulen für spezifische Förderschwerpunkte (z.B. „Sehen“) abgeschafft: die bedürftigen Schüler werden nun in den Regelschulen durch die Sonderschullehrkräfte wohnortnah unterstützt (vgl. hierzu Landesförderzentrum Sehen, Schleswig¹¹⁹).

Das Thema und die Anforderung „Inklusion“ kann polarisieren, besonders in der neu zu entwickelnden schulischen Praxis: hier treffen zwei tradierte pädagogische Subsysteme aufeinander (Regel- und Sonderschulen), welche bisher klare Orientierungen und Formen zugunsten einer zu entwickelnden „Allgemeinen Pädagogik“ (Feuser 2010)¹²⁰ aufgeben müssen. Hier gilt der von Feuser in seinen „Thesen“ (2013) beschriebene Weg: „von der Segregation durch Integration zur Inklusion“. Dass dieser mit vielfachen Hürden verbunden ist, zeigt z.B. das Bedürfnis nach bzw. die (scheinbare) Notwendigkeit des Nachweises von nicht-negativen Wirkungen inklusiver Beschulung besonders auf „begabte“ Schüler (vgl. hierzu z.B. Heimlich et.al. 2016, Kap. 2.2). Dieses erinnert allerdings in fataler Weise an den Beginn sonderpädagogischer Bemühungen im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts, als die Bildbarkeit z.B. von blinden oder „taubstummen“ Kindern bewiesen werden musste, um Unterricht für sie genehmigt zu bekommen (vgl. z.B. Klein 1999; Haeblerlin 2002; Ellger-Rüttgard 2014).

¹¹⁶ Wie, um den Streit über die Auslegung der CRPD zu forcieren, ist in der offiziellen deutschen Übersetzung von einem „integrativen Bildungssystem“ die Rede, in der zivilgesellschaftlichen „Schattenübersetzung“ hingegen von einem „inkluisiven“ (http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/93/093_schattenubersetzung-endgs.pdf, 21.3.2016)

¹¹⁷ <http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Themen/Inklusion>, 21.3.2016

¹¹⁸ Diese bekamen mit „Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren“ einen neuen Namen und teilweise auch Auftrag.

¹¹⁹ <http://www.lfs-schleswig.de/unterstuetzung-und-beratung/schulalter.html>, 21.3.2016

¹²⁰ „Aber es wäre die zentrale Aufgabe der Heil- und Sonderpädagogik, sich insofern in eine Allgemeine Pädagogik zu integrieren, dass im Allgemein-Pädagogischen jedwedes Besondere menschlicher Existenz, menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung beinhaltet ist“ (Feuser 2010, S. 44ff).

3.2.3.3 Bedingungen für das Gelingen Inklusiver Pädagogik in der Schule

Mit dem in Großbritannien entwickelten „Index für Inklusion“ (Boban und Hinz 2003) liegt ein Instrument zur differenzierten Entwicklung und Evaluation (schulischer) inklusiver Prozesse vor, welche nach folgender Maßgabe gestaltet werden sollen: „die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule“ (a.a.O., S. 10).

Die vielfach diskutierten und benannten „Gelingensbedingungen“ inklusiver Pädagogik (vgl. hierzu z.B. Heimlich et.al. 2016) sollen hier daher primär als kommunikative Prozesse qualifiziert werden. Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie alle Akteure einer „Schulgemeinde“ sind auf die Entwicklung und Umsetzung gemeinsamer Prozesse, Kultur und Strukturen angewiesen (vgl. Boban und Hinz 2003).

Teamarbeit von Lehrkräften bedeutet im umfassenden Sinne die gemeinsame Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung von Unterricht (vgl. Krämer-Kilic 2014). Mit Blick auf heterogene Lerngruppen bedingt dies **vielfältige Differenzierung**, besonders mit Blick auf die zu erreichenden Ziele. Hierzu ist eine **adäquate räumliche und sächliche Ausstattung Voraussetzung** (s.u.). Ebenso wie in der Schülerschaft ist Heterogenität bei den Pädagogen durch **Multiprofessionalität** anzustreben.

Die pädagogischen Gesten der Aktivität, Partizipation und Ganzheitlichkeit können ebenfalls als förderlich im Sinne inklusiver Entwicklung bewertet werden.

Die in Deutschland seit den 1970er Jahren existierende integrative¹²¹ schulische Praxis und die damit verbundenen Schulentwicklungsprozesse weisen in signifikantem und prägnantem Umfang („klassische“) reformpädagogische Elemente auf. So ist zum einen die hier aktuell vielfach und differenziert verwendete Methode der „Freiarbeit“¹²² als reformpädagogisch zu bewerten. Ebenso ist die Tatsache zur Kenntnis zu nehmen, dass be-

¹²¹ Diese werden historisch verstanden als auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem.

¹²² Materialgestützte Freiarbeit kann auf die Ansätze Montessoris und Freinet zurückgeführt werden.

sonders die Montessori-, Jenaplan- und auch Waldorfschulen¹²³ als praktische Vorreiter einer integrativen Praxis gesehen werden können.

3.2.3.4 Grundgesten/ -Richtungen Inklusiver schulischer Pädagogik

In der Einschätzung sich neu entwickelnder Formen inklusiver Pädagogik in Unterricht und Schulleben kristallisieren sich 3 grundsätzliche Ansätze heraus, welche jeweils nicht unbedingt in Reinform, sondern durchaus kombinatorisch, existieren. Hier soll unter dieser Maßgabe eine Analyse der konstitutiven Elemente geleistet werden.

a) „eigenaktiver“ Ansatz

Schülern werden hier vielfältige Möglichkeiten zu eigener Aktivität und Selbstkontrolle gegeben. Freiarbeit, sowie Tages- und Wochenplanarbeit, Lernlandkarten etc. sind Stichworte, die wesentliche Elemente pädagogischer Praxis beschreiben. Lehrpersonen verstehen sich als „Lernbegleiter“, die Lernumgebungen zur Verfügung stellen, z.B. durch didaktisches Material, Lernarrangements u.v.m. Dieser Ansatz findet sich konstitutiv in Montessori-Schulen und beinhaltet vielfältige Möglichkeiten der (auch jahrgangsübergreifenden) Kooperation von Schülern.

Entdeckendes Lernen, z.B. in Projekten, kann ein weiteres Handlungsfeld für Schülerinnen und Schüler sein. Der Ansatz vom „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1995) bildet für den Autor das Fundamentum einer inklusiven Pädagogik. Klein stellt mit dem Primat des „handlungsbezogenen [Lehrer-] Handelns“ (2013) die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt pädagogischen Geschehens. Motor dieses Handelns ist das Interesse der Schüler. Lehrkräfte können diese Auseinandersetzung wahrnehmen und hierin Impulse geben (vgl. hierzu auch Maschke 2014, S. 602ff.).

b) „partizipativer“ Ansatz

¹²³ So ist z.B. die Freie Waldorfschule Emmendingen die am längsten integrativ/ inklusiv arbeitende Schule in Baden-Württemberg.

Klassenrat, Schulversammlung, Schulparlament: diese Begriffe kennzeichnen Möglichkeiten institutionalisierter Mitwirkung von Schülern in der Schule bzw. bei der Gestaltung des Schullebens. Die Anliegen und Bedürfnisse aller gemeinsam in der Schule Lebenden können hier von allen wahrgenommen werden. Beispiele einer solchen Kultur finden sich bei Stähling und Wenders (2012) sowie bei allen Preisträgerschulen des Jakob Muth-Preises für inklusive Schulen¹²⁴. Unterstützung geben und bekommen die Schüler z.B. durch „Buddy-Projekte“, Streitschlichter-Ausbildungen o.ä.. Nach dem Motto von buddy E.V.¹²⁵ „Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen.“ werden Schüler befähigt, soziale Verantwortung zu übernehmen und sich dadurch als selbstwirksam zu erleben. In „demokratisch-inklusive Schulen“ wird auf diesen Aspekt besonderer Wert gelegt (vgl. z.B. Schenz et.al. 2013).

c) „ganzheitlicher“ Ansatz

Den vielfältigen Weltzugängen des Menschen – handelnd (allein oder in Gemeinschaft), fühlend, denkend – wird mit diesem Ansatz und Verständnis in der Gestaltung von Schule und Unterricht Rechnung getragen. Orientiert sich unterrichtliche Planung an der Maßgabe multimodal möglicher Zugänge der Schüler zum Gegenstand, so wird der Mensch vielseitig aktiv, je nach individuellen Möglichkeiten und Präferenzen (vgl. Maschke 2013). Der „Begriff“, also das kognitiv erreichbare Lernziel, wird nicht durch isolierte kognitive Prozesse erlangt, sondern über eine erlebende und tätige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. „Lernen mit Kopf, Hand und Herz“ oder „künstlerisch gestalteter Unterricht“ sind Motive eines solchen Unterrichts- und Bildungsverständnisses, wie es z.B. der Waldorfpädagogik zugrunde liegt.

3.2.3.5 Praxisbeispiele

Zwei Beispiele aus schulischer Praxis sollen das oben Gesagte illustrieren und belegen.

¹²⁴ <http://www.jakobmuthpreis.de/preistraeger/> 21.3.2016

¹²⁵ <http://www.buddy-ev.de/buddy-programm/> 21.3.2016

In einer kleinen dörflichen Grundschule in Süddeutschland¹²⁶ kommen die ersten Schüler bereits eine halbe Stunde vor Schulbeginn und besetzen nun das Sekretariat: Zweitklässler nehmen Anrufe entgegen und geben dann später z.B. Krankmeldungen an die Lehrkräfte weiter – die Sekretärin kommt erst eine Stunde später. Einige Bereiche liegen in der Verantwortung der Schüler: Hausschuhdienst, Schildkrötendienst u.v.m. Der Unterricht beginnt mit einer zweistündigen Freiarbeitsphase. Alle Schüler aus den 4 Klassenstufen arbeiten eigenständig an den vielfältig und sorgfältig vorbereiteten Lernorten: es gibt „Mathe-Schränke“ und „Deutsch-Tische“ mit je unterschiedlichen Themen, ebenso wie einen „Experimentier-Teppich“, auf dem einige Kinder physikalische Gesetze erproben. Es wird ruhig und konzentriert gearbeitet, alle Lehrkräfte sind anwesend und ansprechbar, die Schüler arbeiten jedoch zumeist ohne diese. Der Schulhund hat in einigen Räumen spezielle Plätze, die er gerne aufsucht. Abgeschlossene Arbeitsprozesse werden auf den Lernlandkarten dokumentiert, welche am Ende der Woche von den Lehrern eingesehen werden. Ein Mädchen fällt auf: sie kommt verspätet und steht dann mitten im Geschehen und schaut den anderen Kindern zu – eigene Aktivität gelingt zunächst nicht. Sie kann sich nur schwer auf den Beinen, im Gleichgewicht halten. Spastische Lähmungen und sprachliche Hemmnisse beeinflussen ihre Kommunikation. Aufkommende Unruhe oder Konflikte managen die Schüler meist selbst: „Stopp-Regeln“ und die allen bekannten klaren Schulregeln helfen ihnen dabei. Nach der ausgiebigen Phase der Freiarbeit treffen sich alle Schüler und Lehrer zur täglichen Schulversammlung. Das oben beschriebene Mädchen leitet diese und hat sich zu ihrer Unterstützung eine Assistentin erwählt. Nun ist sie wach und aktiv – hat die bevorstehende verantwortungsvolle Aufgabe ihre Aktivitäten in der Freiarbeitsphase beeinflusst? Alle Wortbeiträge (auch der Lehrer) müssen von ihr aufgerufen werden und sie bekommt Anerkennung für ihr leitendes Agieren. Es werden persönliche Erlebnisse erzählt, Konflikte besprochen und gemeinsam auf bevorstehende Ereignisse geblickt. Ideen der Schüler stehen gleichwertig neben denen der Lehrer. Nach der Pause wird in Kleingruppen an Sequenzen für ein Theaterprojekt der ganzen Schule gearbeitet. Die Schüler schreiben und erproben die Texte selbständig – Lehrer stehen als Berater bereit. Am Ende des Vormittages wird eine Abschlussrunde (wieder aller Schüler und Lehrer) gemacht. Hier werden die Arbeitsergebnisse berichtet und die nächsten

¹²⁶ Es handelt sich um eine nach ihrem Selbstverständnis demokratisch-inklusive Schule, die mit Montessori-Ansätzen arbeitet.

Schritte benannt. Das oben beschriebene Mädchen hat sich zur besten Leserin und zur Schülerin mit der schönsten Schrift entwickelt.

Eine Mittelstufenklasse in einer großstädtischen Gesamtschule¹²⁷: die Schüler treffen nach und nach ein und werden an der Tür des Klassenbereichs (insgesamt 3 Räume) von der Lehrerin begrüßt. Ihr Teamkollege ist im Unterrichtszimmer und dort im Gespräch mit den bereits Anwesenden, hört Erlebnisse, kontrolliert Hausaufgaben, betrachtet mit einzelnen Schülern deren am Vortag gemalten Bilder, die jetzt an der Pinnwand hängen. Der Unterricht beginnt mit gemeinsamer künstlerischer Tätigkeit: Lieder, passend zur Jahreszeit, werden (mehrstimmig) gesungen, Gedichte durch Gebärden unterstützt rezitiert – man nimmt einander in der gemeinsamen Tätigkeit wahr. Dann übt der eine Lehrer spezielle Sequenzen eines Flötenstückes mit einer kleinen Gruppe von Schülern, während seine Kollegin mit der größeren Gruppe ein Lied zweistimmig probiert. Am Ende werden dann alle Arbeitsprozesse im gemeinsamen Flöten zusammengeführt. Nun werden die Arbeitsergebnisse des Vortages in Erinnerung gerufen, alle Schüler können sich am Gespräch beteiligen. Dann wird das Gelernte – direkte und indirekte Rede – in der folgenden aktiven Arbeitsphase vertieft und differenziert: ein Schüler übt das Erlesen kleiner Sätze, teilweise dabei von der Nachbarin oder einer Lehrkraft unterstützt, kleine Gruppen wandeln Sätze der direkten in indirekte Rede um, wieder andere verfassen einen Dialog zu einem eigenen Thema. Am Ende dieser Phase werden die Ergebnisse der Gruppe vorgestellt. Die Lehrerin erzählt zum Abschluss dieser 2-stündigen Unterrichtseinheit die Geschichte eines Konfliktes zwischen (fiktiven) Schülern. Einige Kinder bemerken, dass es ähnliche Vorfälle auch bei ihnen gegeben hat. Nach dem gemeinsamen Frühstück gehen alle Kinder in die Hofpause, 2 Mädchen gehen auf ein drittes zu und stellen sich als deren „buddy“ für die Pause vor – fröhlich gehen sie dann hinaus.

¹²⁷ Es handelt sich um eine inklusive Waldorfschule.

3.3 Zusammenfassung und weitere Fragen

In den vorangehenden (Unter-) Kapiteln wurden, von unterschiedlichen Perspektiven und Ansätzen ausgehend, die Entwicklung inklusiver Pädagogik sowie essentielle Bestandteile derselben untersucht bzw. dargestellt. Es wurden in den zitierten Texten jeweils bereits Bezüge zur Waldorfpädagogik geschaffen.

Hier sollen nun in zusammenfassender Form Kernaussagen gemacht und weiterführende Fragen aufgeworfen werden, um Kapitel (4) vorzubereiten.

1. Inklusive Pädagogik wird insofern als Reformpädagogik (s.u.) verstanden, als sie die Anforderungen der CRPD („UN-Behindertenrechtskonvention“ = „BRK“) aktiv als Herausforderung aufgreift, ausnahmslos allen Schüler*innen in Gemeinschaft ein adäquates Bildungsangebot zu machen.

Die CRPD wird als eine Fokussierung eines universalen menschenrechtlichen Blickes speziell auf eine potentiell diskriminierte Gruppe (Menschen mit „Behinderung“) und nicht als Formulierung besonderer Rechte für diese Gruppe verstanden, um gesellschaftliche Veränderungen (hier: im Bereich der Pädagogik) auf den Weg zu bringen.

2. Inklusive Pädagogik muss aktiv entwickelt werden und realisiert sich im Zusammenleben der Menschen. Instrumente wie der „Index für Inklusion“ dienen dazu, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln (vgl. Boban und Hinz 2003, S. 15 ff.) und unterstützen damit die genannten Prozesse.
3. Die von unterschiedlichen Schulen (in privater wie staatlicher Trägerschaft) praktizierte und entwickelte inklusive Pädagogik und Unterrichtspraxis konkretisiert sich durch Anerkennung der ja unterschiedlichen Bedingungen ihrer Schüler*innen in der Schaffung individualisierter Handlungsmöglichkeiten in Gemeinschaft. Hierzu können die Entwicklungen aus Richtungen der (klassischen) Reformpädagogik essentielle Beiträge erbringen.

Es gilt nun (s.u., Kapitel 4), eine inklusive Didaktik und Methodik anhand ausgewählter aktueller Forschungsergebnisse zu skizzieren sowie zu charakterisieren und in eine zusammenfassende Darstellung zu bringen, um die inhärenten Innovationsmöglichkeiten

und weiteren –Notwendigkeiten zu identifizieren und für den Austausch – in unserem Fall mit den Ansätzen der Waldorfpädagogik – vorzubereiten.

4 Waldorfpädagogik und inklusives Lernen – Entwicklungsperspektiven im Diskurs

Nach der in den vorangehenden Kapiteln für die Bereiche Waldorfpädagogik (Kapitel 2, s.o.) und Inklusive Pädagogik (Kapitel 3, s.o.) jeweils erarbeiteten Standortbestimmung mit der abschließenden Benennung weiterer Notwendigkeiten und Möglichkeiten im Sinne neuer Entwicklungen sollen diese in der Folge erarbeitet werden.

4.1 Zwischenstand: grundlegende Qualitäten von Waldorf- und Inklusiver Pädagogik

Für die **Waldorfpädagogik** wurde beschrieben, dass auf der Basis einer pädagogischen Anthropologie ganzheitliche Weltzugänge (vgl. hierzu die „Kategorien der Lernprozesse“, Kapitel 2.2.2.2 und 2.2.3 sowie das „Feld der Lernprozesse“, Kapitel 2.2.3, s.o.) ermöglicht werden können. Dies soll als ein allgemeiner Weg im Unterricht bewertet werden, alle Schüler*innen erleben somit in Gemeinschaft jeweils multimodal vorbereitete unterrichtliche Themen bzw. Gegenstände – auch dies ist eine Form holistischen („ganzheitlichen“) Unterrichts. Die Verbindung des/der einzelnen Schüler*innen erfolgt je individuell, jedoch durch die Auswahl, Vorbereitung bzw. Aufbereitung der Inhalte ermöglicht und unterstützt. Im Sinne des beschriebenen (waldorfpädagogischen) methodischen Dreischritts individualisieren die Schüler*innen aktiv die Inhalte des Vortages, um so am folgenden Tag zur differenzierten Begriffsbildung zu gelangen.

Die (methodischen) Zugänge **im inklusiven Unterricht** sind/werden per se individualisiert, sodass die Inhalte durch/mittels Maßnahmen innerer Differenzierung, auch im Sinne von Zieldifferenz, den Schüler*innen angeboten werden. Hier erfolgt die Berücksichtigung individuell bestehender Lernbedingungen bzw. möglicher Zugangsweisen durch die vorbereitenden sowie ggf. im Unterricht unterstützenden Aktivitäten der Lehrer*innen.

Beide beschriebenen und je primären Zugänge schließen einander nicht (grundsätzlich) aus, sind daher als methodische Schwerpunkte zu verstehen.

Die farblich markierten Felder in nachfolgender Tabelle werden als zentral für die jeweiligen Ansätze bewertet. Diese Darstellung und Bewertung in der Gegenüberstellung kann

als spezifisches Arbeitsergebnis identifiziert werden. Von hier aus finden weitere Entwicklungen (primär) statt.

| Waldorfpädagogik | Inklusive Pädagogik |
|--|--|
| eigenständige und konsistente Anthropologie: „Allgemeine Menschenkunde“; Motiv der Entwicklung(s-fähigkeit) als konstitutiv für alle Menschen | diverse anthropologische Ansätze; Inklusion wird als Menschenrecht verstanden |
| gemeinsame (multimodale = „ganzheitliche“) Lernzugänge und aktive Individualisierung durch Schüler*innen → gemeinschaftliches und individualisiertes Lernen | unterrichtliche Differenzierung: Zieldifferenz als Ausgangspunkt für methodische Differenzierungsformen → individualisiertes Lernen in Gemeinschaft |
| (schulisches) Lernen verstanden als Anregung für sowie Unterstützung der Entwicklung der Schüler*innen | schulisches Lernen (und Leben) verstanden als gesellschaftliche Teilhabe |
| einzelne Schule als autonomer, selbstverwalteter Organismus (Teil eines „freien Geisteslebens“) | einzelne Schule als konstitutiver Teil des schulischen Systems (rechtliche Ebene) |

Tabelle 5. Synopse Waldorf- und Inklusive Pädagogik

Folgende Arbeitsschritte schließen sich nun an:

1. Darstellung und Erarbeitung von inklusionspädagogischen – meint für schulisches Lernen: didaktischen – Kriterien und Möglichkeiten anhand der aktuellen Fachdebatte mit einem spezifischen Fokus (Kapitel 4.2);
2. Benennung innovativer Elemente aus der Waldorfpädagogik für die Weiterentwicklung inklusiven Lernens mit einem Fokus auf die daraus folgenden Schulentwicklungsprozesse (= Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung) (Kapitel 4.3).

Es ist evident, dass es zwischen den beiden dargestellten pädagogischen Ansätzen zu vielfältigen Berührungen kommt, sodass die o.g. Schritte als analytisch einzustufen sind.

4.2 Didaktik und Methodik für inklusives Lernen: der Ansatz von Georg Feuser

Feuser kann als exponiertester Vertreter eines grundlegenden didaktischen Ansatzes für die Umsetzung von Inklusion in Schule und Unterricht (= inklusives Lernen) gewertet werden. Seine Definition einer „Allgemeinen Pädagogik“ (1995, S. 173f.; s.o.: Kap. 2.2.2.2) fasst mit dem Begriff der „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ (vgl. Feuser 2013b) sowie demjenigen der „entwicklungslogischen Didaktik“ (vgl. Feuser 2011) wesentliche Elemente inklusiven Lernens. In aktueller diskursiver Auseinandersetzung bündelt er grundlegende Elemente und Argumente für die Verwirklichung inklusiver Pädagogik (Feuser 2017).

Da es innerhalb der (wissenschaftlichen wie politischen) Fachdebatte „keine konsensuelle Definition von Inklusion gibt“ (Moser 2017, S. 20), kann und muss dieses Diktum ebenfalls für das Feld einer inklusiven Didaktik gelten. Daher werden hier in Ergänzung und Zusammenfassung der in den vorangehenden Kapiteln erarbeiteten didaktischen Aussagen spezifische Aspekte dargestellt und diskutiert, um eine Position innerhalb der Debatte einzunehmen sowie zum Fortgang dieser Arbeit beizutragen.

Feuser definiert den „gemeinsamen Gegenstand“ letztlich substantiell nicht als Objekt des (unterrichtlichen) Schüler*innen- und Lehrer*innen-Handelns, sondern erschließt diesen als Prozess: dieser „ist nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozeß, er hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1989, hier zitiert nach Feuser 2013, S. 285).

Dieser Prozess beinhaltet bzw. steht in einem dialektischen Verhältnis zu didaktischen Bezugsgrößen wie Kooperation und innere Differenzierung (vgl. Feuser 2013b, S. 282). Darin sind drei „Momente“ konstitutiv enthalten:

1. die Aktivität des Individuums, welche sich „in motorischen Aktionen ausdrückt“ und damit „psychische Neubildungen“ entstehen lässt (vgl. ebenda, S. 287). Der Begriff der Aktivität (vgl. UN-CRPD) wird hier sehr basal und grundsätzlich verstanden und ist – als dem Menschen konstitutiv – per se vorhanden, da der Mensch als „lebendes System“ (a.a.O.) im Austausch ist bzw. sein muss (vgl. Feu-

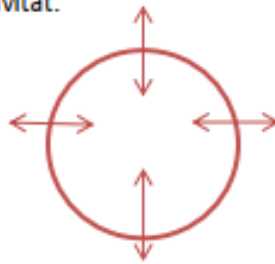
ser 2010). Austausch wiederum gründet auf Wahrnehmung (Rezeption) sowie Aktivität.

2. das soziale Umfeld, welches sich unter Berücksichtigung „reziproker Korrespondenz“ (a.a.O.) gestaltet und die potentiellen individuellen Entwicklungen antizipiert und diese somit ermöglicht. Dieses (soziale) Feld der Begegnungen ist die Basis der Auseinandersetzung des Individuums mit der dinglichen Umwelt.
3. die handelnde Auseinandersetzung mit der kulturellen Umwelt (vgl. ebenda), welche ebenfalls „gesellschaftliche [also soziale] Bedeutungen offeriert“ (ebenda), und damit die Möglichkeit je individueller Bezugnahme und Sinnbildung beinhaltet.

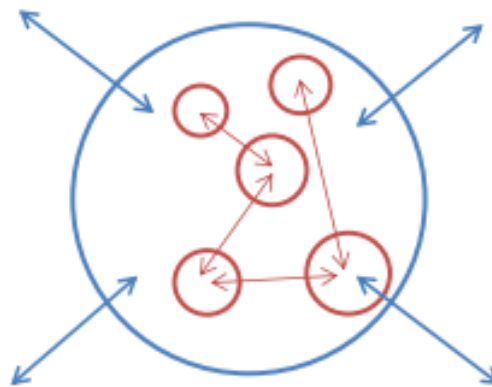
Es sind somit unterschiedliche – sowohl in Bezug als auch Komplexität - Austauschprozesse charakterisiert, welchen Feuser (mit Bezug auf Vygotskij) intrapsychische sowie interpsychische Funktionen als konstitutiv zuschreibt (vgl. a.a.O., S. 287).

Diese wechselseitigen Bedingtheiten sowie Erschließungsfunktionen lassen sich graphisch in folgender Weise darstellen:

1. individuelle Aktivität:



2. soziales Umfeld → reziproke Korrespondenz:



3. kulturelle Umwelt:

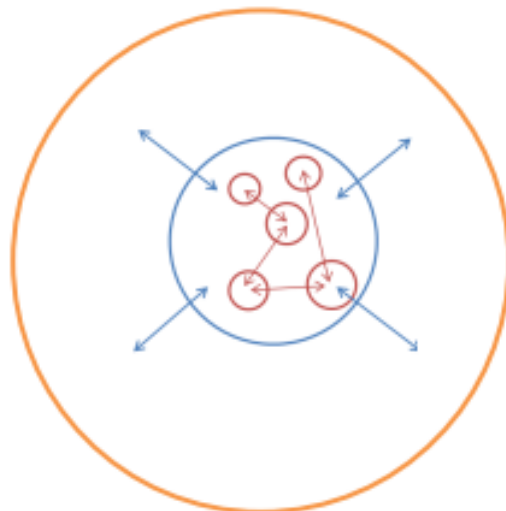


Abbildung 7. intra- und interpersonelle Erschließungsfunktionen

Feuser skizziert mit der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ also ein dynamisches und wechselwirkendes Modell der Erschließung von Welt, was letztlich Entwicklung und Lernen meint. Er verweist damit auf intrapersonelle Funktionen, indem er (motorische) Aktivität als anthropologische Bedingung setzt, welche wiederum im sozialen Kontext der interpersonellen Funktionen wirksam wird.

Dieser Ansatz kann auf potentielle Entwicklungsnotwendigkeiten für Lehrer*innen verweisen und wird unten in diesem Sinne aufgegriffen.

4.3 Innovative Elemente aus der Waldorfpädagogik für die Weiterentwicklung inklusiven Lernens im Sinne von Schulentwicklung

Um das innovative Potential der Waldorfpädagogik zu erschließen, soll im Folgenden aus der Perspektive von Schulentwicklung auf deren reformerische Möglichkeiten sowie schließlich die Notwendigkeiten inklusiven Lernens geblickt werden. Es wird hiermit eine inhaltliche Verbindung¹²⁸ von Schulentwicklung (= Schulreform) und Reformpädagogik geschaffen und damit ein eher vernachlässigtes Potential benannt (s.o.). Im Sinne von Klein (2018) soll „Reformpädagogik“ hier derart verstanden werden, dass diese „die Eigenschaft hat, nicht zu altern, sondern sich zu erneuern, die Gegenwart mit offenem Blick und die Zukunft mit einer skeptischen Haltung zu sehen“ (a.a.O., S. 223). Wenn Schleicher (2018, S. VI) grundsätzlich konstatiert, dass es im Bildungssystem nicht an guten Ideen mangle, „sondern viel mehr an Strukturen, solche Ideen systemisch zu vernetzen und zu verankern“, dann verweist er auf ein Defizit im Verhältnis von Erkennen und Handeln. Die Aussage von Rolff (welche in Bezug auf ihre Absolutheit durchaus hinterfragt werden kann, s.u.), dass die historische Reformpädagogik „auch deshalb keine Erfolgsgeschichte ist, weil es damals noch nicht den Ansatz der Schulentwicklung gab“ (Rolff 2018, S. 595), fordert im Umkehrschluss und als Konsequenz für Entwicklung(en) im Gesamtsystem (s.u.) die praktische, bildungspolitische sowie erziehungswissenschaftliche Wahrnehmung der Ideenvielfalt von (schulischer) Pädagogik und deren wechselseitige Anregung.

¹²⁸ Vgl. hierzu auch das von Barz (2018a) herausgegebene „Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik“, welches im Titel und der inhaltlichen Gestaltung diesem Anspruch Rechnung trägt.

4.3.1 Schulentwicklung – in Theorie und Praxis

4.3.1.1 Theoretische Ansätze zur Schulentwicklung

Auch wenn der Begriff der Schulentwicklung (SE) innerhalb der Erziehungswissenschaft ein relativ neuer ist¹²⁹ (vgl. Rolff 2010, S. 29f. und Rolff 2016, S. 11), so hat sich in den vergangenen Jahren ein diesbezüglicher Anspruch an (Einzel-) Schulen, Bildungspolitik und auch Wissenschaft verstärkt artikuliert und wird unterstützt sowie initiiert (s.u.). Wurde anfangs noch über die „Bedingungen der Veränderungsmöglichkeit von Schule“ (Rolff und Tillmann 1980, S. 240) eher grundsätzlich diskutiert, so konstatiert Rolff (2016, S. 9), dass Schulen sich verändern müssten, da sie durch sich ändernde Schüler*innen sowie ein sich änderndes Umfeld „unter Entwicklungsdruck“ (a.a.O.) stünden. Dieser Veränderungsdruck lastet zunächst und konkret auf den Einzelschulen. Die Anerkennung dieser Tatsache führte gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts dazu, Schulen im Sinne von Selbstständigkeit, Eigenverantwortung oder Teilautonomie (vgl. Rolff 2010 S. 30, Meyer 1997, S. 47ff. sowie z.B. Bayerisches Staatsministerium 2015 und Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016; s.u.) Schulentwicklungsaufgaben zu übertragen und damit deren Kompetenz auf diesem Feld de facto anzuerkennen: Rolff konstatiert, dass spätestens seit 1990 „die Einzelschule als Motor der Entwicklung“ (Rolff 2010, S. 29; vgl. hierzu ebenfalls Meyer 1997, S. 53) gilt. Dies wird als neues Paradigma (ebenda) gewertet. Bemerkenswert erscheint vor dem Hintergrund der hier bearbeiteten Fragestellung die Folgerung Rolffs in Bezug auf die so erwachsende Verantwortung der jeweiligen Lehrpersonen und der Leitung (vgl. ebenda)¹³⁰. Meyer drückt diese Verantwortung durch Analyse der Prozesse in seinem Handlungsebenenmodell¹³¹ (1997, S. 54; s.u.), hier besonders auf den 3 unteren Ebenen aus. Später (2016) formuliert Rolff die Auswirkungen der aktuellen Entwicklung als in ihrer Prioritätensetzung doppelt konzipiert, was jeweils den Einzelschulen einen Vorrang einräumt: „einmal als zeitliche Priorität in dem Sinne, dass

¹²⁹ Mit dem von Rolff et.al. 1980 herausgegebenen „Jahrbuch der Schulentwicklung“ kann eine erste Bestandsaufnahme innerhalb des Gebietes der Schulentwicklungsforschung konstatiert werden.

¹³⁰ Mit dem Anspruch der Entwicklung inklusiver Bildungsangebote nach Inkrafttreten der UN-BRK (s.o.) wurden die Aufgaben von Schulentwicklung erweitert und komplexer (vgl. hierzu beispielsweise MKS BW 2016, s.u.). Dass dies, im o.g. Sinne, damit auch zu einer umfangreicheren und komplexeren Beanspruchung der Lehrpersonen führt, ist evident.

¹³¹ Vergleiche hierzu auch die „Ebenen der Schulentwicklung“ (Rolff 2010), s.u.

Schulentwicklung auch in den Einzelschulen beginnen soll, und zum anderen als Sachpriorität, wonach die Entwicklung von Einzelschulen der richtige Weg sei, nicht deren Ableitung vom Gesamtsystem“ (Rolff 2016, S. 14).

Zuvor definiert Meyer Schulentwicklung bereits mit einem deutlichen Blick auf die in der einzelnen Schule vorhandene Kompetenz im Sinne von Selbstwirksamkeit, auch wenn er einschränken muss, dass Schulen nicht autark seien (vgl. Meyer 1997, S. 55; s.u.). Seine Arbeitsdefinition „Schulentwicklung bezeichnet den Prozess der Profilbildung einer Einzelschule durch Selbstorganisation“ (ebenda) trägt diesem Anspruch bzw. dieser Anerkennung Rechnung. Das aufgezeigte Dilemma einerseits der Vorgaben (sowohl in rechtlicher, struktureller als auch didaktischer Hinsicht) von Seiten der (staatlichen) Schulpolitik und –Aufsicht sowie andererseits der idealtypisch angenommenen „Autopoiesis“ kann auch durch das Konzept der „teilautonomen Schule“ (vgl. Meyer 1997, S. 57ff.) nicht aufgelöst werden (s.u.), auch wenn von hier Impulse für die Entwicklung des Gesamtsystems (s.o.) ausgehen können.

Innerhalb der Auseinandersetzung mit der „historischen“ Reformpädagogik sowie deren Rezeption und Diskussion weist Skiera (2012) auf das Potential (sowie die Gefahren) der „vom Kinde aus“ gehenden Modernisierung von Schule hin, welche bis heute weiterwirke¹³² (vgl. S. 56). Hier, in diesem erziehungswissenschaftlichen Diskurs, wird auch die scheinbare Widersprüchlichkeit zwischen freiheitlichen pädagogischen Ansprüchen und „anti-demokratischen“ Vertretern dieser Reformen (sowohl durch Personen als auch Schulen; vgl. a.a.O.) thematisiert¹³³. Rolffs These der nicht nachhaltigen Wirkung der Reformpädagogik (s.o.) wird durch Skiera dahingehend relativiert, dass diese zwar durchaus weiterhin besteht, jedoch nicht eindeutig (positiv) zu bewerten ist. Auch diese Tatsache könnte als Folge fehlender (Kriterien von) Schulentwicklung interpretiert werden.

In unserem Kontext wird die nachfolgend zitierte Aussage (in Erweiterung einer Einschätzung Ullrichs) interessant, welche auf das Verhältnis institutionellen Zwanges (bzw. im

¹³² Vgl. hierzu auch Barz 2018b.

¹³³ Der Diskurs um das unten benannte Merkmal eines spezifischen Autoritätsverständnisses innerhalb der Waldorfpädagogik und –Schulen (Kapitel 4.4.2) sowie das Verhältnis Steiners zu seinen „Schülern“ (sowie innerhalb der Waldorfschulen heute das Verhältnis dieser zu Steiner) kann als Beleg für die Aktualität dieses Hinweises von Skiera interpretiert werden.

Gegenteil: potentieller Freiheit hiervon) zu pädagogischer Entwicklung verweist. Hiermit ist ein Dilemma aufgezeigt, welches sich u.a. in folgenden Antinomien zeigt und damit grundsätzlich für Schulentwicklungsprozesse aktuell und relevant ist:

- Recht auf Bildung versus Schulpflicht
- (teil-) autonome Schulentwicklung versus staatliche Schulaufsicht (s.u.)
- Lernen versus Lernerfolgskontrolle und Sanktionierung.

Skiera formuliert also: „Reformpädagogik ist (auch) eine pädagogische Reflexions- und Handlungsform, die gegen unreflektierte einschränkende Zwänge der Institution ein Konzept des Lernens entwickeln und durchsetzen will, das angstfreies Lernen¹³⁴ ermöglicht“ (2012, S. 59). Unten zu beschreibende Entwicklungsprozesse vorwegnehmend, könnte dieses Diktum Skieras für aktuelle und zukünftige Prozesse in folgender Weise modifiziert und damit allgemeiner gefasst (und hier als Arbeitshypothese formuliert) werden: Schulentwicklung ist (auch) eine pädagogische Reflexions- und Handlungsform, die gegen unreflektierte einschränkende Zwänge der Institution ein Konzept des Lernens entwickeln und durchsetzen will, das entwicklungs- und zeitgemäßes Lernen ermöglicht.

Rolff benennt mit seinem Modell der „Trias der Schulentwicklung“ (Rolff 2010, S. 29ff. sowie Rolff 2016¹³⁵, S. 14ff.) 3 Bereiche (bzw. primäre Zugänge) oder Wege der Schulentwicklung, welche im Sinne einer Gesamtentwicklung als reziprok zu verstehen sind. Es sind dies

- Organisationsentwicklung
- Unterrichtsentwicklung und
- Personalentwicklung (vgl. Rolff 2010, S. 30ff.).

Graphisch verdeutlicht Rolff die Bereiche, Interdependenzen und Bezüge – mit Rolffs Worten werden hier die „Systemzusammenhänge“ gezeigt (a.a.O., S.34). Alle Strukturen und Prozesse stehen in Verbindung zum Umfeld („Außen“) und haben als „ultimativen Bezugspunkt“ die jeweiligen Lernfortschritte von Schüler*innen („Innen“). Die Schule ist

¹³⁴ Hier sei angemerkt, dass dieser Anspruch des „angstfreien Lernens“ nicht nur eine historische, sondern auch aktuell eine Maxime der Waldorfpädagogik ist (vgl. hierzu Lindenberg 1975).

¹³⁵ In dieser Publikation nennt es der Autor nunmehr „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ (a.a.O.).

somit den Individuen gegenüber verantwortlich und innerhalb eines gesamtgesellschaftlichen Systems verortet:

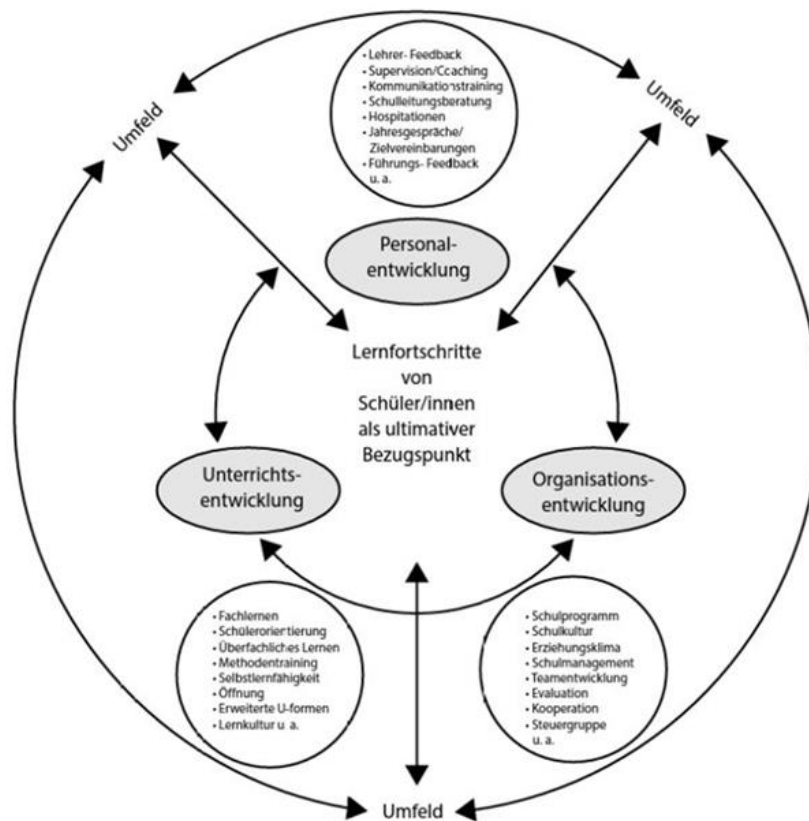


Abbildung 8. Trias der Schulentwicklung (Rolf 2010, S. 34)

Schulentwicklung wurde ursprünglich als Organisationsentwicklung (OE) definiert (vgl. Rolf 2010, S. 30). Hierbei wird, trotz Betonung der Aktivität der Mitglieder, im Grunde doch ein hierarchisches Prinzip verfolgt mit der Anforderung „Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater von außen hinzugezogen werden“ (ebenda). Das aufgezeigte Dilemma wird durch nachfolgendes Zitat noch deutlicher: „Planung und Ausführung gehören bei OE zusammen. Durch gemeinsame Planung kann sich ein Kollegium selbst mobilisieren oder motivieren“ (a.a.O., S. 31). Es wird u.E. somit ein Widerspruch oder Spannungsfeld zwischen Aktivität (und Motivation) der Lehrer*innen einerseits sowie der Verantwortungs- und Aufsichtsfunktion von Schulleitung und –Aufsicht andererseits deutlich.

Die Bedeutung von Unterrichtsentwicklung (UE) hingegen wurde – im Sinne von Schulentwicklung – zunächst vernachlässigt. Rolff konstatiert, dass es „fällig“ war, den Fokus in diesem Kontext auf Unterricht zu legen (vgl. Rolff 2010, S. 32). Unterrichtsentwicklung kommt nach seiner Meinung allerdings nur dann eine Funktion im Sinne von Schulentwicklung zu, wenn eine Weitung über „methodische wie didaktische Ansätze“ (ebenda) hinaus erfolgt, also „sofern der Rahmen eines Faches überschritten und eine Struktur der Arbeit an Teilen oder der ganzen Schule aufgebaut wird“ (ebenda). Die Kontextualisierung und Systematisierung innerhalb des Gesamtorganismus ist hier also das Kriterium der Anerkennung von Relevanz.

Ein dritter Zugang für Schulentwicklungsprozesse ist nach Rolff die Personalentwicklung. Da pädagogische Prozesse personengetragene seien und die Interaktionszusammenhänge hier in besonderer Weise auf persönlicher Begegnung beruhe (vgl. Rolff 2010, S. 32f.), ist es evident, Personalentwicklung als „dritten Hauptweg“ (a.a.O., S. 33) der Schulentwicklung zu qualifizieren. Nach Rolff meint Personalentwicklung „ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“ (ebenda). Es ist folgerichtig, unter Anerkennung der besonderen Bedeutung von Personen in pädagogischen Prozessen, der Personalentwicklung in Schulen das Attribut der Persönlichkeitsentwicklung hinzuzufügen (vgl. ebenda). Schulentwicklung kann daher nur unter der Maßgabe der Anerkennung aller Beteiligten als Subjekte (mit fachlicher und personaler Kompetenz) gelingen. Hier sind persönliche Lernmöglichkeiten (der Lehrer*innen) im Prozess impliziert. Diese können von erwachsenen Menschen jedoch nur eigenständig getan werden, letztlich im Sinne von Selbsterziehung (s.o.; vgl. u.a. Kapitel 2.1 sowie 2.2.4). Eine grundlegende „Gelingensbedingung“ formuliert Rolff ebenfalls und fordert damit eine spezifische Haltung bei letztlich allen Kolleg*innen: „Die Lehrpersonen sind nicht das Hindernis, sondern die einzige Chance“ (Rolff 2018, S. 601). Hiermit wird allen Beteiligten eine (auch individuell-persönliche) Entwicklungsmöglichkeit zugestanden und diese unter Anerkennung als Potential letztlich im Sinne gelingender Prozesse gar gefordert.

Schulentwicklung vollzieht sich nach Rolff auf 3 Ebenen. Diese sind sowohl als strukturell sowie auch hierarchisch zu verstehen, da die jeweiligen Ebenen zur Mitwirkung berechtigen oder ausschließen. Die erste Ebene nennt er „intentionale Schulentwicklung“. Diese beinhaltet „bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (2010, S.

36) und ist das Handlungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer, des Kollegiums. Von Schulgesetzen intendiert und von etlichen Schulen angestrebt, lebt die zweite Ebene von der Schaffung „lernender Schulen“, „die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern“ (ebenda). Diese „institutionelle Schulentwicklung“ wird durch die Schulleitungen initiiert bzw. umgesetzt. Die dritte Ebene umfasst Prozesse der Steuerung des Gesamtzusammenhangs als Voraussetzung der Entwicklung von Einzelschulen in Form von Ermunterung, Unterstützung, Anregung von Selbstkoordinierung. Der Aufbau eines Evaluations-Systems gehört ebenso zu dieser komplexen Schulentwicklung wie ggf. Korrektur auf Distanz (vgl. ebenda). Hier sind Behörden und Politiker – qua Funktion und professionellem Auftrag – aktiv.

| Ebenen der SE | „Zuständigkeiten“ |
|--|------------------------|
| Schulentwicklung 1. Ordnung = „intentionale Schulentwicklung“ | Lehrpersonen |
| Schulentwicklung 2. Ordnung = „institutionelle Schulentwicklung“ | Leitungen |
| Schulentwicklung 3. Ordnung = „komplexe Schulentwicklung“ | Politiker und Behörden |

Schulentwicklungs-
forschung

Abbildung 9. Ebenen der Schulentwicklung nach Rolff 2010¹³⁶

Die o.g. Hierarchisierung (innerhalb) des Systems kann durch Delegieren von Handlungsmöglichkeiten und damit Verantwortung der Beteiligten (Lehrer*innen, Mitarbeiter*innen, Schüler*innen, Eltern etc.) an Administration, Schulaufsicht, und Bildungspolitik zur Reduktion eigenen Engagements führen und damit potentielle Möglichkeiten nicht verwirklichen. Auch wenn Rolff betont, dass der Gesamtzusammenhang aus der Sicht der Einzelschulen zu betreiben ist (vgl. Rolff 2010, S. 36) und Schulentwicklungsforschung alle Ebenen in gleichem Maße „wichtig nehmen“ muss (vgl. ebenda), zeigt sich

¹³⁶ Die Ebenen könnten in der Darstellung auch in umgekehrter Reihenfolge erwartet werden – dies ist jedoch eine Frage der Interpretation. Man kann die Ansprüche der (hier) unteren Ebene als Fundament betrachten, ohne welches kein Handeln in den darüber liegenden „Stockwerken“ möglich ist ...

hier erneut das Dilemma von begrenzter oder begrenzender Verantwortungsübergabe an Einzelschulen.

Meyer unterscheidet fünf Handlungsebenen (s.o.) von Schulentwicklung und gibt den jeweiligen pädagogischen Akteuren durch Differenzierung der drei unteren Ebenen größeres Gewicht. Dies geschieht auch dadurch, dass er jeder Ebene den Status eines Subsystems zugesteht, wobei das jeweils „nächst höhere System alle darunter befindlichen Handlungsprozesse einschließt“ (Meyer 1997, S. 54) – und somit Wirkungen von der Mikroebene (unten) zur Makroebene (oben) und umgekehrt enthalten sind.

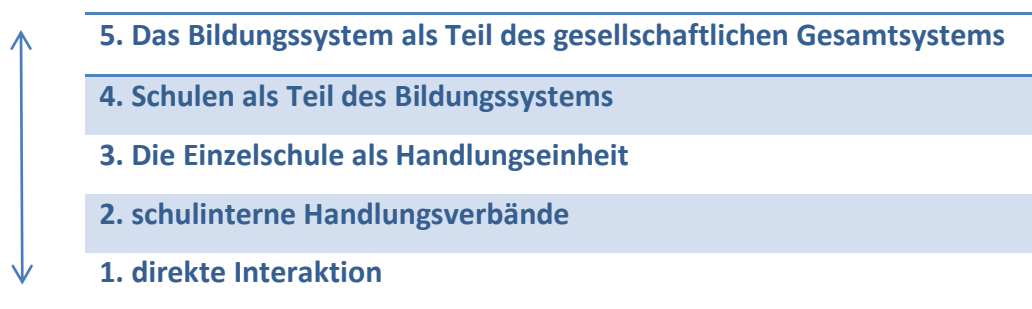


Abbildung 10. Handlungsebenenmodell (vgl. Meyer 1997, S. 54)

Die drei unteren Ebenen sind im Sinne der Schulentwicklung als analog zu der „intentionalen Schulentwicklung“ Rolffs (s.o.) zu verstehen. Meyer jedoch weist dem „zwischenmenschlichen Interagieren“ eine eigene (Mikro-) Ebene zu und anerkennt somit die Bedeutung je persönlichen Handelns und Erlebens für „schulisches Gesamthandeln“ (a.a.O.). Der Zusammenhang dieses Modelles mit einem Postulat der Schulautonomie liegt nahe, wird von Meyer jedoch nicht konsequent verfolgt. Letztlich endet er unter Anerkennung politischer Rahmenbedingungen und „in weiser Selbstbeschränkung“ bei dem Modell der „teilautonomen Schule“ (vgl. Meyer 1997, S. 57).

Mit Blick auf die Aufgaben der Entwicklung einer inklusiven Pädagogik verweist Oelkers (2012) darauf, dass der „Paradigmenwechsel weg von der Auslagerung und hin zur Inklusion aller Kinder“ (S. 35) vielfältige pädagogische, schulorganisatorische wie bildungspoli-

tische Handlungsnotwendigkeiten¹³⁷ in sich birgt, welche nicht alle gleichzeitig bearbeitet werden könnten (ebenda). Diese Sichtweise kann als pragmatisch charakterisiert werden, widerspricht jedoch den von Rolff (s.o.) dargestellten Interdependenzen der einzelnen Bereiche bzw. Segmente von Schulentwicklung, sowie in besonderer Weise den von Meyer dargestellten Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, speziell auf der Mikroebene. Das sich als konstitutiv selektiv entwickelt habende (deutsche) Schulsystem (vgl. a.a.O., S. 34f.) sei durch die sich nun ergebende Aufgabe des „zielgleichen und zieldifferenten Lernens“¹³⁸ (Oelkers 2012, S. 37) in besonderer Weise gefordert. Oelkers versucht hier offenbar, als notwendig erkannte Veränderungen in Pädagogik und unterrichtlicher Methodik in bestehende (schulorganisatorische) Strukturen zu integrieren – ohne letztere grundlegend zu reformieren (s.o.), z.B. oder gerade auch durch partizipative Prozesse, in welchen auch Schüler*innen mitgestaltend wirken und so das von ihm benannte Dilemma auflösen könnten (s.u.; „Inklusive Schulentwicklung“). Seinen Verweis auf die Schulgeschichte der Schweiz schließt er mit der Wertung, dass durch die Anforderungen aus der Politik (UN-BRK, vgl. Oelkers 2012, S.33f.) sich aktuell eine „historische Korrektur“ (ebenda, S. 44) vollziehe: war doch die Aufgabe gemeinsamer Bildung dort bereits im Jahr 1832 durch Zürcher kantonale Schulgesetzgebung vorgegeben (vgl. a.a.O.). Die Skepsis gegenüber der aktuell geforderten paradigmatischen, d.h. grundlegenden Reform des Schulsystems bei Oelkers fußt auf dessen Missverständnis der Beibehaltung selektierender Ansprüche in der Pädagogik („zielgleiches Lernen“, s.o.) bei gleichzeitiger Umsetzung individual-differenzierenden Unterrichtes („zieldifferentes Lernen“). Schulentwicklung kann hier nur wirksam werden, wenn zu Beginn eines solchen Prozesses – auf allen von Meyer beschriebenen Handlungsebenen sowie den von Rolff benannten Ebenen (s.o.) – eine deutliche Entscheidung für die Veränderung getroffen wird (s.u.).

¹³⁷ Hier kann wiederum auf die von Rolff (s.o.) aufgezeigte Reziprozität verwiesen werden.

¹³⁸ Zielgleiches Lernen kann hier als Synonym bzw. Konstitutivum für die selektierende Funktion des Schulsystems verstanden werden, wohingegen zieldifferentes Lernen für schulische Inklusion steht. Oelkers verfolgt hier also einen spezifischen Ansatz inklusiven Lernens, welcher als ambivalent bewertet werden kann.

4.3.1.2 Beispiele für aktuelle bildungspolitische Vorgaben zur Schulentwicklung

In Folge der Ratifizierung der UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen wurden in allen deutschen Bundesländern die Schulgesetze geändert (s.o.; vgl. Döttinger und Hollenbach-Biele 2015), sowie den Schulen materielle und personelle Unterstützung bei der (Weiter-) Entwicklung inklusiver Bildungsangebote zur Verfügung gestellt. Diese zu leistenden Entwicklungen werden im o.g. Sinne als Schulentwicklung verstanden. Je ein Beispiel für aktuell aus der Politik und Schulverwaltung initiierte Entwicklungsprozesse („komplexe Schulentwicklung“ nach Rolff, s.o.) aus Baden-Württemberg und Bayern sollen in der Folge dargestellt und analysiert werden.

Während der 2015 vom Bayrischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst unter dem Titel „Schulentwicklungsprogramm“ herausgegebene „Leitfaden für die schulische Qualitätsentwicklung in Bayern“ grundsätzlich für alle Schulformen gilt und inhaltlich keine Schwerpunkte vorgibt¹³⁹, bezieht sich die 2016 vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport sowie dem Landesinstitut für Schulentwicklung in Baden-Württemberg gemeinsam herausgegebene Broschüre „Praxisbegleitung – inklusive Bildungsangebote“ mit Verweis auf die Staatenverpflichtung durch Ratifizierung der UN-Konvention zum Schutz der Rechte mit Behinderungen und deren Folgen für die Ländergesetzgebung dezidiert auf die Notwendigkeit inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Beide Ansätze berücksichtigen – explizit oder implizit – die Forschungsergebnisse bzw. Entwicklungsmodelle von Rolff (s.o.), sowohl durch (unterschiedlich starke) Anerkennung (s.u.) der wechselwirksamen (Teil-) Prozesse als auch der Wirkungsebenen (s.o.).

In der baden-württembergischen „Praxisbegleitung“ liegt die primäre und damit übergeordnete Verantwortung für die Einrichtung inklusiver Bildungsangebote bei der Schulverwaltung, und damit der Rechtsebene (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2016, S. 11ff.). Im Sinne Rolffs (2010, s.o.) ist hier eine unmittelbare Wirkung von Schul-

¹³⁹ Da die Schulen sich nicht autonom oder isoliert von Politik und Gesellschaft entwickeln (können), muss die Berücksichtigung der „fünf zentralen Thesen“ (Bayerisches Staatsministerium 2015, S. 4) durch die Schulen auch die Entwicklung inklusiver Praxis beinhalten: „Erfolgreiche schulische Entwicklungsarbeit **reflektiert gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen** und **berücksichtigt bildungspolitische Rahmenbedingungen**“ (These V, a.a.O., S. 5; s.u.).

entwicklung 3. Ordnung (= „komplexe Schulentwicklung“) auf die darunterliegende Ebene der „institutionellen Schulentwicklung“ erkennbar. Auch im zeitlichen Verlauf werden die pädagogisch Handelnden (Lehrpersonen) erst nach Vorgaben bzw. Entscheidungen „von oben“ als Ausführende einbezogen:

„Die Staatlichen Schulämter steuern – und zwar unabhängig von der Zielschulart – den Prozess der Einrichtung inklusiver Bildungsangebote und damit auch der Schülerlenkung. Melden die Erziehungsberechtigten den Wunsch nach Besuch einer allgemeinen Schule an, führt die Schulaufsichtsbehörde rechtzeitig eine Bildungswegekonferenz durch“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW, S. 14).

Beteiligte an Entscheidungen über inklusive Schulentwicklung sind hier – nach politischer Vorgabe bzw. grundsätzlicher Ermöglichung und dann auf Antrag der Erziehungsberechtigten – die administrativen Organe der Schulverwaltung, zu welchen letztlich auch die Schulleitungen zu zählen sind. Die 3 von Rolff benannten Entwicklungsbereiche von/ oder Zugangswege der Schulentwicklung werden hier hierarchisiert:



Abbildung 11. „Entwicklungsbereiche“¹⁴⁰, aus: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2016, S. 5

¹⁴⁰ Der die Hierarchisierung symbolisierende Pfeil wurde zusätzlich (T.M.) eingefügt.

Die „normative Dimension“ (a.a.O., S. 5ff.) der Schulentwicklung, welche sich in Strukturen bzw. in der Organisation manifestiert, steht somit (zeitlich wie hierarchisch) vor/über der „kooperativen Dimension“ (a.a.O., S. 8ff.). Mit Teamentwicklung ist hier die Zusammenarbeit von Kolleg*innen aus Regel- und Sonderschulen¹⁴¹ in der und für gemeinsame(n) Unterrichtung von Schüler*innen mit und ohne „Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot“¹⁴² gemeint. Am Schluss bzw. in der Folge administrativer Entscheidungen erfolgt Unterrichtsentwicklung durch „die Arbeit in den inklusiven Bildungsangeboten“ (vgl. a.a.O., S. 18ff.). Der seitlich der Graphik zusätzlich platzierte Pfeil symbolisiert die genannte Hierarchisierung.

Anzumerken ist zu diesem Modell und Verfahren, dass die Prämisse von Meyer und Rolff (s.o., Kapitel 4.4.1.1), Schulentwicklung als den Einzelschulen eigene Prozesse anzuerkennen, hier negiert bzw. außer Acht gelassen wird. Ebenso werden die von Rolff (2010 und 2016, s.o.) aufgezeigten Interdependenzen der „Trias“ oder „Wege der Schulentwicklung“ durch eine von außen initiierte und gesteuerte Organisationsentwicklung nicht beachtet und damit die Möglichkeiten von Unterrichts- und Personalentwicklung massiv beeinflusst, sowie u. E. eingeschränkt. Da diese Ansätze aus der Schulentwicklungsforschung den Autor*innen vorlagen (vgl. Literaturverzeichnis, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2016, S. 41), ist die vorgenommene Handhabung als (ministerielle) Entscheidung für klar gelenkte Prozesse zu verstehen.

Deutlich partizipativer ist der bayerische Weg der Schulentwicklung (vgl. Bayerisches Ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015) angelegt. Obzwar Schulentwicklung gesetzlich vorgeschrieben wird (vgl. a.a.O., S. 3), geschieht dies unter Maßgabe der „Stärkung der Eigenverantwortung von Schulen“ (a.a.O., S. 1), welche als Konse-

¹⁴¹ In Baden-Württemberg werden in so genannten „Schwerpunktschulen“ (= „Regelschulen“) Schüler*innen mit spezifischem Unterstützungsbedarf zusammengefasst und die sonderpädagogischen Ressourcen in Form von Abordnungen der Sonderschullehrkräfte der jeweiligen sonderpädagogischen Fachrichtung den Schüler*innen gewährt. Dies ist u.E. nicht als Verwirklichung des Anspruches von „inkluisiven Bildungsangeboten“ zu bewerten, auch wenn es von Seiten des Gesetzgebers sowie der Schulverwaltung als solche bezeichnet wird. Da hier eindeutig zwei Gruppen (diejenigen mit einem je spezifischen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot – z.B. im Bereich Sprache – identifiziert werden und die Ressourcen für die Schüler*innen mit einer Beeinträchtigung gewährt werden, kann im Sinne von Hinz (s.o.) hier lediglich von „Integration“ gesprochen werden.

¹⁴² Dieser Terminus löst mit der Schulgesetzänderung 2015 denjenigen des „Sonderpädagogischen Förderbedarfes“ ab und verweist darauf, dass Schüler*innen einen Anspruch auf spezifische Bildungsangebote, unabhängig vom Ort der Realisierung derselben, haben.

quenz die jeweilige Schule in ihren Rechten und Pflichten stärkt: „Den Weg zum Schulentwicklungsprogramm und die Umsetzung gestaltet jede Schule selbst“ (ebenda). Das bestehende Schulprofil soll ebenso wie die politischen Vorgaben sowie die Ergebnisse interner und externer Evaluation in die im Schulentwicklungsprogramm zu priorisierenden Handlungsfelder sowie Formulierung der Ziele einfließen (s. Abbildungen). Hier spielen also „interne Schwerpunktsetzungen“ ebenso mit hinein wie (bildungspolitische Vorgaben und Schwerpunktsetzungen“ (vgl. Bayerisches Ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015, S. 6f.) und münden in verbindliche Entwicklungsvereinbarungen:



Abbildung 12. „Der Weg zum Schulentwicklungsprogramm“ (Bayerisches Ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015, S. 6)

Dieser Prozess wird dann ein interner (und damit auch stärker autonom), wenn er nach bzw. unter Beteiligung des Schulforums¹⁴³ zur konkreten Umsetzung gelangt. Der in der obigen Graphik gesetzte Rahmen der Bestandsaufnahme und administrativen Regelungen wird zugunsten des beschlossenen (pädagogischen) Entwicklungs-Handelns verlassen bzw. erweitert. Diese Erweiterung erfolgt zunächst im Schritt des Entstehens eines Schulentwicklungsprogramms (s.u.; Abbildung 13). Im Zuge der Umsetzung erfolgt – wie in qualitativen Zirkeln üblich – eine wiederkehrende Aktualisierung des Programmes, welche

¹⁴³ Das Schulforums ist ein nach Art. 69 BayEUG einzurichtendes partizipatives Gremium (vertreten sind hierin Eltern, Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleitung, Schulaufwandsträger), welchem Entscheidungs- bzw. Empfehlungskompetenz zukommt (vgl. Bayerisches Ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015, S. 28).

sich nun deutlich auf der Handlungsebene vollzieht (s.u.; Abbildung 14). Hierbei handelt es sich im Sinne Rolffs um Prozesse der „Schulentwicklung 1. und 2. Ordnung“ (= „intentionale“ sowie „institutionelle“ SE; s.o.). Das sich bisher gebildete, erarbeitete bzw. erreichte Profil der Schule wird im/durch den Entwicklungsprozess verändert – ist also Teil (und auch Ergebnis) von Schulentwicklung (und daher in den unten abgebildeten Graphiken im Prozessrahmen enthalten).

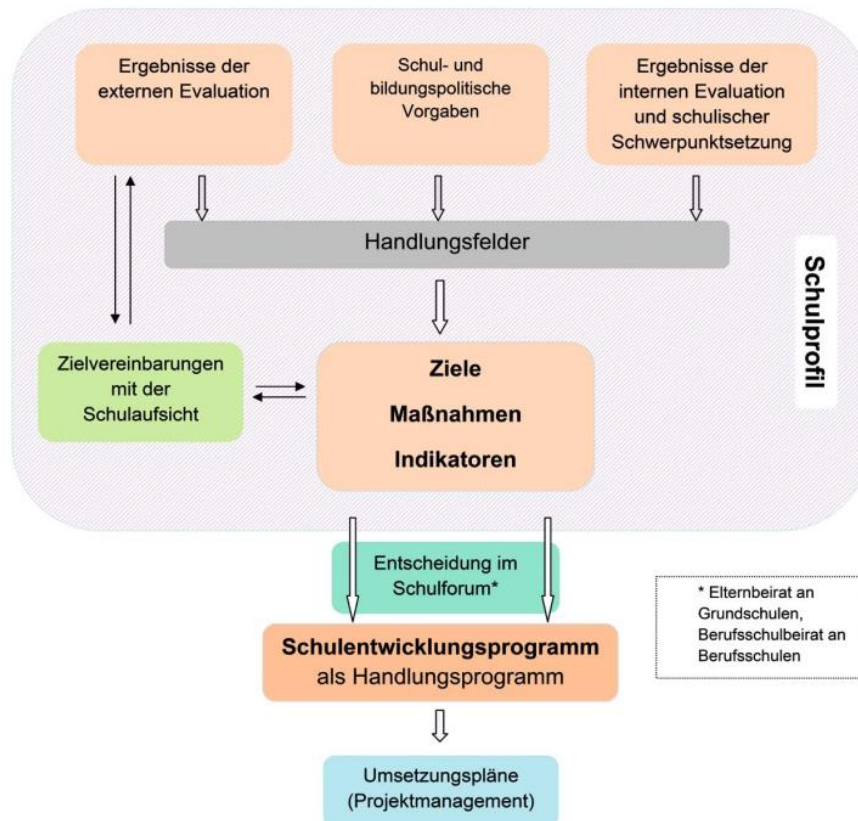


Abbildung 13. „Entstehung eines Schulentwicklungsprogramms“

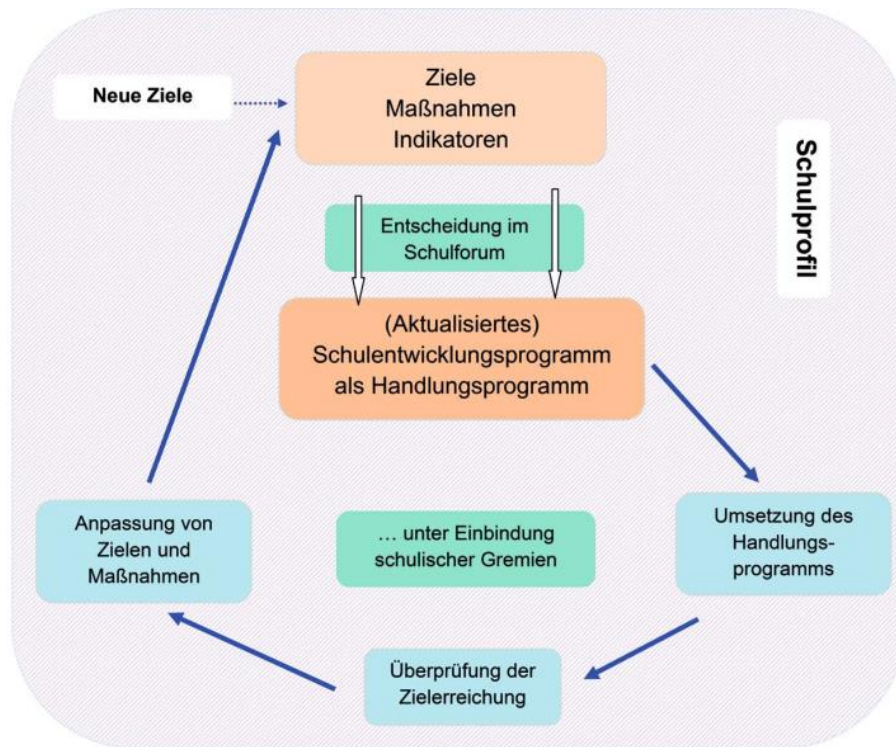


Abbildung 14. „Umsetzung und Aktualisierung eines Schulentwicklungsprogramms“ (Bayerisches Ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015, S. 8)

Es ist hier weder Aufgabe noch der Ort, die von Bildungspolitik und Schulverwaltung postulierten SE-Prozesse in Bezug auf Umsetzung und Wirksamkeit zu überprüfen. In der Bewertung der vorgestellten Programme aus den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg wird die Intention deutlich, Schulentwicklung zu initiieren und auch zu begleiten. Die bayerischen Vorgaben eröffnen den Schulen einen eigenständigeren Weg und stärken somit die Autonomie der einzelnen Schule sowie die potentielle Vielfalt schulischer Gestaltungen. Baden-Württemberg hingegen belässt die Verantwortung für Entwicklungsprozesse grundsätzlich auf Ebene der Schulaufsicht und Verwaltung und beschränkt so die Handlungsmöglichkeiten für Entwicklungsprozesse, besonders auf den von Meyer benannten Handlungsebenen (s.o.). Es ist evident, dass die Potentiale der Kolleg*innen hier in Bezug auf eigene Gestaltungsideen und in der Folge Motivation nicht in der optimalen Weise (und Umfang) für die Schulentwicklung (auf allen Ebenen – vgl. Meyer und Rolff, s.o. – und in allen Bereichen – vgl. Rolff, s.o. –) genutzt werden können.

4.3.1.3 Inklusive Schulentwicklung

Werning (2012) schreibt inklusiver Schulentwicklung grundsätzlich dieselben Elemente bzw. Teil-Verfahren (s.o.) zu, wie allen anderen Schulentwicklungsprozessen (und bezieht sich dabei u.a. auf Rolff), wobei er Schule als Organisation definiert und in einem sozialen Umfeld platziert, unter Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als orientierende Bezugsgröße. Deren Entwicklungspotential wird (aus schulorganisatorischer Sicht) in den Blick genommen:

„Inklusive Schulentwicklung umfasst wie jeder schulische Entwicklungsprozess Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und die Vernetzung der Schule mit der familiären und außerschulischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Dabei ist es das Ziel, die Möglichkeiten von Schule zu vergrößern, für alle Schülerinnen und Schüler ein lernförderlicher Entwicklungsraum zu werden“ (Werning 2012, hier zitiert nach Görtler 2017, S. 145).

Der Anspruch und die Bemühungen um die Verwirklichung von Inklusion (infolge des uneingeschränkten Rechtsanspruchs auf „full inclusion“ innerhalb des allgemeinen Schulsystems, vgl. UN 2006) führt im Sinne von „komplexer Schulentwicklung“ (s.o.) folgerichtig darüber hinaus zu spezifischen pädagogischen (sowie strukturellen) Impulsen innerhalb des Gesamtsystems.

So konstatiert Preuss-Lausitz (2010) die Anerkennung inklusiver pädagogischer Maximen innerhalb (allgemeiner) Schulpädagogik:

„Die Notwendigkeit, mit individuellen Förderansätzen im Unterricht der Regelschule eine Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 1993) zu praktizieren, ist in der Schulpädagogik heute grundsätzlich unbestritten“ (S. 47).

Reich (2014) geht in der Benennung eines „unauflösbaren Spannungsverhältnis[ses]“ jeder Curriculumentwicklung einen Schritt weiter. Seiner Ansicht nach ist dieses einerseits durch die (inhaltlichen) Vorgaben von außen inklusive der diesen immanenten Standards und Testverfahren sowie andererseits einem Anspruch der Lehrenden im Sinne einer „Pä-

dagogik der Verständigung“, welche „das Lernen jedes einzelnen Lernenden stärken“¹⁴⁴ muss bestimmt. Er folgert, dass es daher (besonders) für die inklusive Schule sehr wichtig sei, „die curriculare Planung in die eigenen Hände zu nehmen und keinen Zufällen zu überlassen“ (Reich 2014, S. 146). Dieser Ansatz liefert somit eine pädagogische Begründung für eigenständige Schulentwicklung mit dem primären Fokus auf Unterrichtsentwicklung (vgl. hierzu auch Görtler 2017, s.u.).

Es stellt sich nunmehr, auch und gerade mit Blick auf die o.g. unterschiedlichen Bewertungen und Motivationen, die Frage, ob bzw. inwieweit spezifische qualitative pädagogische Entwicklungen (als solche wird hier Inklusion gewertet) ebenso spezifische Inhalte und Formen von Schulentwicklungsprozessen evozieren. Anders ausgedrückt: Benötigen spezifische Inhalte bzw. Intentionen (im Sinne der Schulentwicklung 1. Ordnung) ebensolche Formen, Instrumentarien der/zur Entwicklung?

Mit dem in Großbritannien durch Tony Booth, Mel Ainscow und Kolleg*innen entwickelten, mittlerweile erweiterten und für den deutschsprachigen Raum adaptierten „Index für Inklusion“ (2017) liegt ein Instrument für inklusive Schulentwicklung vor, welches weltweit angewendet wird. Es wird als Instrument der Selbstevaluation verstanden und ermittelt mithilfe der hier erarbeiteten Materialien (Fragen) die jeweiligen Entwicklungspotentiale (vgl. Booth und Ainscow 2017, S. 63). Der Index zeichnet sich dadurch aus, dass er von als für die Umsetzung inklusiver Schule förderlich definierten Werten ausgeht und für diese Umsetzung drei Dimensionen von Schulentwicklung definiert, welche wiederum wechselwirksam sind:

- „Inklusive Kulturen schaffen
- Inklusive Strukturen etablieren
- Inklusive Praktiken entwickeln“ (ebenda).

In der graphischen Darstellung wird das Bedingungsfield sichtbar:

¹⁴⁴ Dieser Anspruch korrespondiert mit Görtlers Anspruch des „lernförderlichen Entwicklungsraumes“, s.o.



Abbildung 15. „Die Dimensionen des Index für inklusive Schulentwicklung“ (Booth und Ainscow 2017, S.63)

Die Qualität dieses Instrumentes liegt darin, dass alle am schulischen Leben Beteiligten einbezogen werden. Anlässe für Veränderungen lassen sich ebenfalls in vielfältiger Weise finden. Der Index stellt somit ein partizipatives Instrument für die Etablierung partizipativer Prozesse dar und kann daher in den jeweiligen Schulen „institutions-individuelle“ Ergebnisse erbringen. Die inklusive Kultur A unterscheidet sich ggf. in spezifischen Punkten von der inklusiven Kultur B. Der Index für Inklusion ist damit ein Instrumentarium, welches Schulentwicklung durch partizipative Prozesse anregt und zu je individuellen Schulprofilen führt.

Die benannten Prozesse werden durch folgende Graphik veranschaulicht:



Abbildung 16. „Eine inklusive Entwicklung mit dem Index für Inklusion unterstützen“ (Booth und Ainscow 2017, S. 71)

Wird Inklusion als Weg und Ziel zugleich verstanden (s.o.), dann kann mithilfe des Index' ein inklusiver Weg initiiert werden, welcher zu einem inklusiven Zustand in Form von inklusiven Strukturen, Praktiken und Kulturen führen kann. Somit ist inklusive Schulentwicklung eine spezifische.

Wilhelm et.al. (2006) haben mit den unter dem Titel „Inklusive Schulentwicklung“ vorgelegten „Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur“ ebenfalls Materialien für inklusive Entwicklungen im Sinnen einer Schule als „lernende Organisation“ vorgelegt. Diese werden nach „neun wesentlichen Kriterien“ aufgebaut, welche letztlich den von Booth und Ainscow herausgearbeiteten Dimensionen (s.o.) zumindest zum Teil zuzuordnen sind, jedoch weniger als Leitfragen denn als Aufgaben definiert. Diese Kriterien sind:

1. Vorbereitung auf die Schule
2. Lehrpläne, Leitbilder, individuelle Erziehungspläne
3. Unterrichtspraxis
4. Zusammenarbeit und Koordination
5. Soziale Interaktion zwischen Schülern/Schülerinnen
6. Eltern-/Schulpartnerschaft
7. Evaluierung und Reflexion

8. Sonderpädagogische Maßnahmen
9. Personalentwicklung

Es ist anzumerken, dass die Umsetzung der hier ausgearbeiteten Anregungen allein den Erwachsenen obliegt, in erster Linie den Lehrer*innen. Diese sollen z.B. „Soziale Interaktion zwischen Schülern/Schülerinnen“ (Kapitel 5, S. 113ff.) ermöglichen. Hierfür können die Pädagog*innen sich vorbereiten, schulen, weiterbilden. Evaluationskriterien, welche in der Praxis Aufmerksamkeit und Bewusstsein schaffen und gleichzeitig Änderungen provozieren (wie mit dem Index für Inklusion, besonders durch Partizipation aller Beteiligten, angelegt; vgl. oben stehende Graphik), kommen hier weniger zum Tragen. Ebenso fällt auf, dass die Schüler*innen mit Beeinträchtigungen hier primär in den Blick genommen werden. Letztlich werden die „klassischen“ Felder („Wege“ nach Rolff, s.o.) der Schulentwicklung, hier mit einem spezifischem Fokus erweitert, bearbeitet.

In einer jüngst erschienen Publikation (Moser und Egger 2017) würdigt Moser zwar einerseits z.B. den Index für Inklusion als „Schulentwicklungsinstrument“, bemängelt aber zugleich die fehlende empirische und theoretische Begründung desselben (vgl. Moser 2017, S. 127f.). Auch wird weiter aufgezeigt, dass es letztlich keine Studien zur inklusiven Schulentwicklung gibt, sondern aktuell lediglich „Erfahrungsberichte“ (vgl. Moser 2017, S. 139). Deutlich wird weiter, dass es weder ein einheitliches Inklusionsverständnis, noch hieraus klar definierte Entwicklungsbereiche zu geben scheint. Mosers Fazit mit Blick auf Schulentwicklungsforschung Inklusion klingt ernüchternd: „Eine zentrale Forschungsfrage bleibt, wie und unter welchen Bedingungen Inklusion auf der Ebene der Einzelschule implementiert wird, wie Inklusion hierbei definiert wird und inwiefern Schlüsselthemen der Inklusion an tradierte innere und Dimensionen der äußeren Schulentwicklung angeschlossen werden und welche Konfliktkonstellationen hier auszumachen sind“ (ebenda). Es bleibt positiv festzuhalten, dass inklusive Entwicklungen auf der Ebene der Einzelschule (vgl. hierzu Rolff und Meyer, s.o.) erfolgen, auch wenn es sich hierbei in hohem Maße um einen selbstreflexiven, kommunikativen Prozess handele (vgl. a.a.O., S. 128). In unserer Bewertung soll diese Prozessqualität durchaus als positives Potential gewertet werden, sofern hier auch evaluative Schritte enthalten sind.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass Görtler in einer quantitativen Prozess-Analyse von deutsch- und englischsprachigen Instrumentarien (mithilfe von 25 Indikatoren) zur inklusiven Schulentwicklung (SE) zu dem Ergebnis kommt, dass dem Bereich der Unterrichtsentwicklung (UE) mit 46% das größte Gewicht eingeräumt wird. Dieses Ergebnis mag nicht überraschend sein. Die Organisationsentwicklung wird mit ca. einem Viertel (27%), die Bereiche Personalentwicklung (PE = 14%) und Umgebung (13%) mit jeweils einem Achtel abgedeckt. Unter Berücksichtigung wechselseitig wirksamer (Teil-) Prozesse erstaunt der geringe Anteil im Sinne von PE besonders. Görtler kann keine belastbare Erklärung für diese Ergebnisse präsentieren, konstatiert aber gleichwohl, dass SE nur als Gesamtprozess, alle Teilverfahren adäquat einbeziehend, nachhaltig sei:

„Für eine umfassende Entwicklung hin zur inklusiven Schule sind alle Dimensionen einzubeziehen, sonst bleibt die UE insular und lediglich eine weitere Unterrichtsmodernisierung. Nur mit dem Blick auf das Ganze der Organisation Schule können inklusive Strukturen und inklusive Grundhaltungen¹⁴⁵ etabliert werden“ (Görtler 2015, S. 57, hier zitiert nach Görtler 2017, S. 157).

Inklusiver Schulentwicklung wird also ein umfassender Anspruch zugewiesen, welcher sich aber weder in den Teilprozessen (bzw. Entwicklungsfeldern), noch im Bezug und der Einbettung signifikant von anderen Schulen unterscheidet. Die Wertebasis (also die als zu erreichen formulierten Inhalte und Strukturen sowie auch die Prozesse an sich, z.B. im Sinne gelingender Partizipation, s.o.), durch das jeweilige Inklusionsverständnis definiert, spezifiziert also (letztlich) Entwicklung in dieser Art der Schule.

4.3.2 Exkurs: Waldorfpädagogik als Reformpädagogik?

Waldorfpädagogik wird in der Regel sowohl inhaltlich (vgl. hierzu aktuell z.B. Nieke 2016, speziell S. 698 sowie Barz 2018b) als auch historisch der Reformpädagogik zugerechnet. Innerhalb waldorfpädagogischer, aber auch erziehungswissenschaftlicher Diskussion und Rezeption ist diese Zuschreibung zumindest umstritten (vgl. Ullrich 2015, S. 20ff.; s.u.), im

¹⁴⁵ Hier bezieht sie sich auf die Grundlagen des Index für Inklusion (s.o.).

Gegenteil gibt es deutliche Isolationstendenzen (wie auch gegenteilige Bemühungen). Hier soll nunmehr eine historische wie inhaltliche Begründung für eine spezifische Stellung der Waldorfpädagogik und der Waldorfschulen gegeben werden, um im anschließenden Schritt (Kapitel 4.4.3, s.u.) einen spezifischen Ansatz aus waldorfpädagogischer Theorie und Praxis für die Entwicklung inklusiven Lernens zu entwickeln und in den Diskurs einzubringen.

In der historischen Phase der ersten Schulgründung 1919 und in den Folge-Jahren, als es um die Verbreitung der Ideen der Waldorfschule sowie um Expansion in weitere deutsche und internationale Standorte ging, äußerte sich Steiner mehrfach zum Status der Waldorfschule sowie den aktuellen Reformbewegungen. Der Duktus der jeweiligen Aussagen ist (auch) abhängig von Anlass, Ort und jeweiligem Publikum. Deutlich wird eine sich wiederholende Abgrenzung, zumeist pädagogisch begründet. In chronologischer Darstellung wurden folgende Aussagen¹⁴⁶ öffentlich getätigt:

1920¹⁴⁷: „Man muß die Möglichkeit gewinnen, hinzuschauen auf den werdenden Menschen. Man wird ja ohnedies lernen müssen, auf den werdenden Menschen zu sehen, was sich als Notwendigkeit gerade für eine Reform des Erziehungswesens ergibt“ (Steiner 1983, S. 231).

Steiner betont hier den Zusammenhang einer Reform im umfassenden Sinn mit bzw. auf der Basis einer zu erlernenden Wahrnehmung und der Anschauung (= Anthropologie) vom Menschen. Weiter führt er aus:

„Das Erziehungswesen wird reformiert werden müssen. Man wird es tun, wenn man einsehen wird, daß ein großer Teil der sozialen Verwirrung der heutigen Tage von dem verfehlten Erziehungs- und Unterrichtswesen herrührt. Aber man wird nicht früher das Erziehungswesen reformieren können, bevor man nicht mit einer wirklichen Sachkenntnis den werdenden Menschen betrachtet, diesen werdenden Menschen, der in jedem ein-

¹⁴⁶ Es sei hier angemerkt, dass Steiner in verschiedenen Ländern grundlegende und auch weiterführende Vorträge oder Kurse zur Waldorfpädagogik hielt, mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Es handelte sich um grundlegende, informative Vorträge, aber auch um Fortbildungskurse für die bereits tätigen Waldorflehrer*innen.

¹⁴⁷ Vortrag am 4.5.1920 in Basel

zelen Exemplar ein Rätsel darstellt, das in einem gewissen Sinne gelöst sein will“ (ebenda).

Der Entwicklungsgedanke Steiners wird hier in spezifischer Weise deutlich, indem er der Haltung gegenüber den werdenden Menschen, in unserem Falle den Schüler*innen, ein weiter reichendes Potential zuweist: dasjenige der Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Steiner weist 1921¹⁴⁸ darauf hin, dass die aus der Anthroposophie entstandene Waldorfpädagogik eine Weiterentwicklung darstellt, welche als eine Antwort auf die aktuellen Krisen der damaligen Zeit zu verstehen ist. Die anthroposophische Bewegung hat sich – nach Aussagen Steiners – somit den Herausforderungen der Zeit gestellt:

„Durch die Gründung dieser Waldorfschule wurde gewissermaßen herausgefordert dasjenige, was Anthroposophie in pädagogischer und didaktischer Hinsicht zu sagen hat. Die Freie Waldorfschule in Stuttgart ist hervorgegangen aus jenen Sehnsüchten, die nach der vorläufigen Beendigung der Kriegskatastrophe in den verschiedensten Gebieten Mitteleuropas vorhanden waren. [...] Die bedeutsamste vielleicht der sozialen Fragen ist die Erziehungs-, ist die Unterrichtsfrage“ (Steiner 1979b, S.134).

Steiner benennt dann den Anspruch, dass die Stuttgarter Waldorfschule eine „Einheitschule“ sei,

„in der Kinder aller Bevölkerungsklassen und Bevölkerungsstände sitzen, und für die fruchtbar gemacht werden soll, was auf anthroposophischer Grundlage in pädagogisch-didaktischer Weise aufzubauen ist“ (ebenda).

Hier ist zu interpretieren, dass die Entwicklung der Waldorfpädagogik als noch nicht abgeschlossen betrachtet wird. Steiner folgert:

„Nicht umstürzlerisch, sondern fortentwickelnd will Anthroposophie gerade auf diesem Gebiete sein“ (ebenda).

¹⁴⁸ Vortrag am 23.11.1921 in Kristiania (Oslo)

1922¹⁴⁹ stellt Steiner die Gründung der Waldorfschule wiederum in den Kontext des Zusammenbruchs nach Ende des 1. Weltkrieges in Deutschland:

„Warum haben wir denn eine Waldorfschule? Sehen Sie, die Waldorfschule verdankt [...] ihr Dasein der Geltendmachung [...] dieser rein menschlichen Erziehungsprinzipien. Wie sind denn die Dinge gekommen? Sie sind so gekommen, daß mit dem Jahre 1919 in ganz Mitteleuropa ein absoluter Zusammenbruch da war, ein Zusammenbruch des ökonomischen, des staatlichen, des geistigen Lebens“ (Steiner 1987, S. 322).

Die Initiative des Unternehmers Molt zur Gründung der Schule wird von Steiner als Glücksfall innerhalb unglücklicher Umstände bewertet:

„Also die Waldorfschule verdankt ihr Dasein einem unglücklichen Glücksfall“ (a.a.O., S. 325). Dieser Glücksfall bestehe darin, dass die Einsicht in die Notwendigkeit des Handelns gegeben war – „aus der unmittelbarsten menschlichen Initiative so etwas begründen könnte wie die Waldorfschule“ (ebenda).

Abschließend ordnet Steiner die Schulgründung in den historischen Kontext ein:

„Die Waldorfschule in Stuttgart ist aus der deutschen Revolution hervorgegangen, nicht als eine revolutionäre Schule, aber aus der Revolutionsstimmung“ (a.a.O., S. 326).

Hier klingt nun durch, dass die unternehmerische Initiative das Momentum ergriffen habe¹⁵⁰.

1923 (1)¹⁵¹ spricht Steiner über die damaligen, für ihn allgegenwärtigen, Reformbemühungen in distanzierender Weise:

„Über Pädagogik und Erziehungswesen wird ja heute allerdings ungeheuer viel gesprochen. Unzählige Menschen aus dem Kreise derjenigen, die Kinder zu erziehen und zu unterrichten haben, sprechen von notwendigen Reformimpulsen gerade mit Bezug auf das

¹⁴⁹ Diskussion nach einem Vortrag am 3.1.1922 in Dornach (Schweiz) im Rahmen des „Weihnachtskurses für Lehrer“ 1921/22

¹⁵⁰ Hier ist anzumerken, dass die Waldorfschule innerhalb eines sehr kurzen Zeitraumes – von der Idee bis zur Verwirklichung und Eröffnung der Schule verging ein knappes halbes Jahr – realisiert wurde.

¹⁵¹ Vortrag am 15.4.1923 in Dornach (Schweiz)

Erziehungs- und Unterrichtswesen. Und man kann schon sagen: Es gibt der Standpunkte ungeheuer viele, von denen aus da gesprochen wird“ (Steiner 1989, S. 10).

Im Duktus dieser Worte wird deutlich, dass sich Steiner nicht mit dieser von ihm geschilderten Reformbewegung identifizieren kann und/oder will, im Gegenteil: „ ... da könnte einem schon angst und bange werden“ (ebenda).

Später – 1923 (2)¹⁵² – setzt sich Steiner erneut von Reformbestrebungen anderer ab, hier nun konkret von institutionalisierten „Reformvereinen“¹⁵³ und kritisiert deren mangelnde (inhaltliche) Fundierung:

„Es ist eine Eigentümlichkeit der gegenwärtigen Zivilisation, daß die Menschen wissen: es muß anders erzogen werden. Daher überall Reformvereine für Erziehung. Sie wissen ganz gut: es wird nicht ordentlich erzogen, daher muß es anders werden“ (Steiner 1998, S. 90f.).

In der Folge wird Steiner in seinem Vortrag ironisch, wenn er formuliert und kritisiert:

„Heute weiß jeder Mensch, daß er schlecht erzogen ist [...] Aber er nimmt ebensogut an, daß er vollkommen, radikal gut weiß, wie anders, wie gut erzogen werden soll. Und weil das jeder Mensch weiß, so sprossen die Erziehungsvereinigungen wie Pilze auf“ (a.a.O., S. 91).

Nun entwickelt Steiner mit dem Anspruch des Prozessualen/der Offenheit die Bedingungen einer seiner Meinung nach adäquaten neuen Pädagogik:

„Von diesem Grundsatz ist die Waldorfschul-Methode nicht ausgegangen, sondern sie ist ausgegangen davon, daß man noch nicht weiß, wie erzogen werden soll, und daß man sich vor allen Dingen eine gründliche, fundamentale Menschenerkenntnis anzueignen habe. Der erste seminaristische Kursus für die Waldorfschule war daher eine gründliche Menschenerkenntnis, damit die Waldorfschullehrer allmählich lernten, was sie ja noch

¹⁵² Vortrag am 9.8.1923 in Ilkley (Großbritannien)

¹⁵³ vgl. hierzu das unten beschriebene Verhältnis der Waldorfschule(n) zu anderen „reformpädagogischen“ Schulen bzw. Verbänden

nicht wissen konnten: wie erzogen werden soll. Denn, wie erzogen werden soll, kann man erst wissen, wenn man weiß, wie der Mensch eigentlich ist.

Eine gründliche, fundamentale Menschenerkenntnis war das, was zunächst den Waldorfschullehrern in dem seminaristischen Kursus übergeben worden ist. Davon konnte dann erhofft werden, dass sie den inneren Enthusiasmus und die Liebe für die Erziehung aus der Betrachtung der wahren Menschennatur erlangen. Denn wenn man den Menschen kennt, dann muß das Beste für die Erziehungspraxis die selbständig im Menschen aufkeimende Liebe für den Menschen sein. Pädagogik ist, im Grunde genommen, aus Menschenerkenntnis heraus resultierende Liebe zum Menschen. Mindestens kann sie nur darauf aufgebaut sein“ (ebenda).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich im gesamten Werk Steiners kein Hinweis für eine positive Auseinandersetzung oder gar Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Reformbewegungen der Zeit findet (vgl. hierzu die von Frielingsdorf dargestellte mangelnde Einbindung in das NEF, s.u.). Im Gegenteil stellt er die Waldorfschule und das ihr zugrunde liegende anthropologische (= anthroposophische) Fundament als singulär dar.

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung zum Verhältnis Waldorf- zu Reformpädagogik können Erweiterungen und Belege für die o.g. Interpretationen der Aussagen Steiners auch durch Analyse der waldorfpädagogischen Grundlagen und Praxis gefunden werden. So konstatiert Ullrich (2015) in der Charakterisierung der Waldorfpädagogik sowie im Vergleich mit Montessori- und Jena-Plan-Schulen, dass „der reformpädagogische Blick [...] das Proprium der Waldorfschule“ verfehle (vgl. hierzu S. 20ff., speziell S. 27ff.)¹⁵⁴. Frielingsdorf (2016) entwickelt insgesamt 5 Begründungslinien, welche eine Abgrenzung nahe legen. So bestehe „der erste grundlegende Unterschied zwischen Waldorf- und Reformpädagogik“ darin, dass die Waldorfpädagogik „über ein in sich sehr kohärentes und vielschichtiges Fundament verfügt“ (Frielingsdorf 2016, S. 712), welches sowohl positiv als auch negativ faszinieren kann. Eine Möglichkeit des Umganges mit die-

¹⁵⁴ Dieses liege in der anthropologischen Basis (Anthroposophie) dieser Schulen. Hier ende nach Ullrich „der anfangs fruchtbare Dialog“, wird mit Blick auf die Pädagogik Steiners zur „unüberbrückbaren Kontroverse“ (Ullrich 2015, S. 30). Ullrich irrt hier, wie vielfache erziehungswissenschaftliche sowie pädagogisch-praktische Auseinandersetzungen belegen.

sem Spannungsfeld der nicht einfach zu greifenden Anthropologie ist die mehrfach (s.o.) vorgeschlagene Bewertung derselben als Heuristik (vgl. a.a.O., S. 713). Als gewichtigsten Unterschied benennt Frielingsdorf zum einen die Lehrerrolle, welche einem spezifischen Autoritätsanspruch folgt, während die reformpädagogischen Richtungen eher die Selbsttätigkeit des Kindes betonten (vgl. ebenda S. 714 f.; vgl. ebenfalls Ullrich 2015, S. 25). Hieraus wird die vorwiegend vorherrschende Methode eines lehrerzentrierten (Frontal-) Unterrichtes abgeleitet, wie dies auch Tenorth und Tippelt (2012, S. 762) und Ullrich (2015, S. 23) als charakteristisch für die waldorfpädagogische Praxis identifizieren. Es sei hier angemerkt, dass sich eine vorwiegende oder alleinige Methode lehrer*innen-zentrierten Frontalunterrichts u.E. nicht zwangsläufig aus waldorfpädagogischen Grundlagen ableiten lässt, wie auch Frielingsdorf¹⁵⁵ einräumt. Es scheint sich hierbei eher um mehr oder weniger unreflektierte Tradierungen innerhalb der Schulen¹⁵⁶ zu handeln, welche damit – so Frielingsdorf – der „alten Lern- und Volksschule“ (2016, S. 715) ähnelten, wobei aktuell in der waldorfpädagogischen Schulpraxis Veränderungen zu erkennen seien (vgl. a.a.O., S. 716). Einer potentiellen methodischen Enge folgt scheinbar auch das didaktische Konzept der Waldorfschulen. Hier liegt ein in sich waltender Widerspruch vor: Für die erste Waldorfschule wurden im Rahmen des vorbereitenden Lehrerkurses Steiners vor der Schuleröffnung Hinweise zu Inhalten und Methoden des Unterrichtes gegeben, jedoch kein klarer und verbindlicher Lehrplan¹⁵⁷. In den ersten Jahren der Schulpraxis der Stuttgarter Schule wurden in den wöchentlich stattfindenden Lehrer*innen-Konferenzen bis 1924 auf konkrete Fragen der Lehrer*innen weitere Hinweise Steiners gegeben. Hieraus entwickelten sich Publikationen, die diese Hinweise sammelten und systematisierten¹⁵⁸ sowie aus der sich entwickelnden, verändernden und verbreiternden Unterrichtspraxis bis heute fort-

¹⁵⁵ Frielingsdorf zitiert Aussagen Steiners, die in eine konträre Richtung weisen (2016, S. 714): der Erzieher solle lediglich die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes bilden.

¹⁵⁶ In den Studiengängen für Lehrer*innen an Waldorfschulen wird aktuell durchaus Wert auf die Arbeit an vielfältigen methodischen Ansätzen gelegt, vgl. hierzu beispielsweise den Master-Studiengang Waldorfpädagogik des Mannheimer Studienentrums (Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität) der Alanus-Hochschule: [http://www.institut-waldorf.de/fileadmin/user_upload/downloads/ INSTI-TUT/Pruefungsordnungen Modulhandbuecher/Modulhandbuch_MA_WP_2016-01-21_%C3%84nd13.09.17.pdf](http://www.institut-waldorf.de/fileadmin/user_upload/downloads/INSTI-TUT/Pruefungsordnungen_Modulhandbuecher/Modulhandbuch_MA_WP_2016-01-21_%C3%84nd13.09.17.pdf); hier besonders das Modul „Didaktik und Methodik“

¹⁵⁷ Vgl. hierzu Steiner 1992, 1990b und 1984

¹⁵⁸ Z.B. Heydebrand, Caroline von (1978). Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Neuauflage Stuttgart; Stockmeyer, E.A.Karl (2001). Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfschulunterricht. Eine Quellensammlung für die Arbeit der Lehrerkollegien. 6. Auflage Stuttgart

schreiben¹⁵⁹. Frielingsdorf kritisiert, dass viele Anregungen Steiners, welche er für spezifische Situationen gegeben hatte, später in den Waldorfschulen „kanonische Geltung“ erlangten (vgl. Frielingsdorf 2016, S. 717). Das curriculare Gesamtkonzept wirke aufgrund seiner Folgerichtigkeit und Geschlossenheit¹⁶⁰ faszinierend (vgl. ebenda). Die meisten Anregungen jedoch seien sehr allgemein gefasst und ließen daher den Lehrer*innen „viele Gestaltungsmöglichkeiten“ (a.a.O., S. 718). Auch Geuenich formuliert kritisch, dass sich der Lehrplan [bzw. in der Folge die konkrete Unterrichtsgestaltung, TM] „zwar an die verschiedenen Gegebenheiten anpassen [soll], jedoch wird die anthroposophische Basis¹⁶¹ des Lehrplans nicht modifiziert sondern als gegeben angenommen und akzeptiert“ (Geuenich 2009, S. 120). Dieser Widerspruch kann nur dann aufgelöst werden, wenn von Seiten der Lehrer*innen bzw. der Waldorfschul-Kollegien ein eigenständiger und konstruktiv-kritischer Umgang mit den Grundlagen der Waldorfpädagogik, bis in unterrichtliche Umsetzung hinein, gepflegt wird. Der Grat zwischen eigenständiger sowie forschender und dialogischer Unterrichtstätigkeit und dem Bedürfnis nach bzw. der Gefahr rezepthafter Reproduktion vorgegebener Modelle bleibt ein schmaler. „Trotz dieser Einschränkungen“¹⁶², so Frielingsdorf, „bleiben in didaktischen Fragen fundamentale Unterschiede zwischen Waldorf- und Reformpädagogik, die einmal mehr klarmachen, dass ihnen höchst verschiedenartige anthropologische Konzepte zugrunde liegen (Frielingsdorf 2016, S. 718). Der 4. von Frielingsdorf benannte Unterschied liegt in der Sozialgestalt der Waldorfschule begründet. Diese versteht sich als selbstverwaltet und setzt sich damit vom Schulsystem in staatlicher Trägerschaft ab. Dies bezieht sich einerseits auf die Sozialform, als auch auf die inhaltliche Autonomie der jeweiligen Schule. Die Lehrenden der Waldorfschule sind nicht nur in Bezug auf die eigene Unterrichtsgestaltung permanent und aktiv gefordert, sondern haben vielfältige Möglichkeiten der Gestaltung im Schulorganismus. Diese Praxis benennt Frielingsdorf als realisierte Form einer „Lehrerrepublik“ (vgl. a.a.O., S. 719), welche durch die gewollte starke Partizipation der Eltern (bis in die

¹⁵⁹ aktuell: Richter, Tobias (Hrsg.) (2016). Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele - vom Lehrplan der Waldorfschule. 4. überarbeitete Auflage Stuttgart

¹⁶⁰ So stellt der Lehrplan der Freien Waldorfschulen nach Ullrich (2015, S. 67) „als organisch-genetischer Lehrplan >> aus einem Guss << [...] innerhalb des öffentlichen und privaten Schulwesens der deutschsprachigen Länder heute ein Unikat mit anachronistischen Zügen dar.“

¹⁶¹ Gemeint ist hier die von Steiner erarbeitete Anthropologie (s.o.), vgl. z.B. Steiner 1992.

¹⁶² Diese Einschränkungen äußern sich einerseits im Dogmatismus-Vorwurf von Kritikern und andererseits im Anspruch freier didaktischer Gestaltung der Lehrer*innen – je nach Blickrichtung des/der Betrachters/in.

gemeinsame rechtliche und wirtschaftliche Trägerschaft der Schule hinein) zusätzliche und mit-entscheidende Verbindung bewirkt. Der letzte zu nennende Gesichtspunkt, der grundlegende Unterschiede zwischen Waldorf- und reformpädagogischen Schulen ausmacht, zeigt sich in den Formen der Zusammenarbeit bzw. Organisationsstrukturen. Bereits in den Anfangsjahren der Waldorfschule, welche gleichzeitig die Blütezeit reformpädagogischer Entwicklungen darstellt, isolierten sich die Waldorfschule(n), indem sie sich nicht im New Education Fellowship/NEF, einem Forum reformpädagogischer Bestrebungen, engagierten. Ein möglicher, für alle Seiten erweiternder Austausch fand somit nicht statt (vgl. Frielingsdorf 2016, S. 720f. sowie 724f.). Bis in die heutige Zeit sind Waldorfschulen in selbst organisierten, innovativen pädagogischen Netzwerken¹⁶³, welche Reformimpulse austauschen, bündeln und öffentlich machen, nicht oder unterrepräsentiert.

So kann zusammenfassend konstatiert werden, dass die dargestellte und begründete Autonomie der (je individuellen) Waldorfschulen einerseits bereits historisch angelegt bzw. intendiert war. Sie führt andererseits innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zur reduzierten Sichtbarkeit daselbst (s.o.) und in Schulentwicklungsprozessen innerhalb bzw. im Sinne des Gesamtsystems (vgl. Rolff 2010 und Meyer 1997, s.o.) zu geringen Wirkungen. Anders ausgedrückt kann folglich auch die These formuliert werden, dass die Waldorfschulen ihr Entwicklung anregendes (pädagogisches sowie didaktisches und methodisches) Potential einer Gesamtentwicklung und ihrer eigenen Entwicklung das Potential der anderen Schulen entziehen. Somit besteht die Gefahr, dass aus Autonomie zeitweilige und/oder dauerhafte fachliche (wie soziale) Isolation wird.

4.3.3. Waldorfpädagogik und Schulentwicklung – eine Anregung

Die pädagogischen und strukturellen Bedingungen der Waldorfschule (s.o.) aufgreifend, soll im Folgenden ein möglicher Weg von Schulentwicklung auf waldorfpädagogischen Grundlagen entwickelt und dargestellt werden. In diesem abschließenden Kapitel werden

¹⁶³ Gemeint sind hier beispielsweise die Verbände „Blick über den Zaun“: <http://www.blickueberdenzaun.de/>, sowie „Schule im Aufbruch“: <https://www.schule-im-aufbruch.de/>. In beiden Netzwerken sind hingegen etliche Montessori-, Jenaplan- und Landerziehungsschulen vertreten.

die Ergebnisse der vorangehenden somit in spezifischer Weise fokussiert und als Konklusion bewertet.

Unter Berücksichtigung der von Rolff dargestellten „Wege der Schulentwicklung“ (s.o.) und des von Meyer erarbeiteten „Handlungsebenenmodells“ werden die Bereiche und Ebenen von Entwicklungsprozessen als wechselwirksam anerkannt, nun hier jedoch zusätzlich ein zentraler Prozess, ein zentraler Entwicklungsraum benannt (s.u.)¹⁶⁴.

Drei Elemente der Entwicklung bzw. Entwicklungsfelder können identifiziert werden, welche sich reziprok und zugleich hierarchisch aufeinander beziehen, sowie Bezüge und Wirkungen nach innen – auf die Potentiale der Schüler*innen als ultimativen Bezugspunkt – und nach außen – in die soziale und gesellschaftliche Umgebung der Schule – aufweisen.

In das erste Entwicklungsfeld wird die aktive anthropologische und pädagogische Auseinandersetzung und Forschung der Lehrer*innen gesetzt. Diese leitet sich als Gebot aus der schulischen (d.h. organisatorischen und pädagogischen) Autonomie¹⁶⁵ der Freien Waldorfschulen her: da es keine inhaltlichen Vorgaben¹⁶⁶ „externer“ Schulträger gibt, muss sich Pädagogik an den je aktuellen Anforderungen entwickeln. Auf der Basis der Beschäftigung mit anthropologischen Grundlagenwerken (hier z.B. Steiner 1992: „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“, s.o.) und deren Rezeption, inhaltlicher Fortschreibung und Diskussion sowie aktueller erziehungswissenschaftlicher, entwicklungspsychologischer, schulpädagogischer und anderer Erkenntnisse und deren Kontextualisierung mit den alltäglichen pädagogischen sowie didaktischen und methodischen Fragestellungen der Einzelnen sowie des Kollegiums entsteht ein permanenter Forschungs- und Weiterbildungsrahmen, welcher sowohl individuell als auch in der Gruppe

¹⁶⁴ Vgl. hierzu auch Abbildung 1 in Kap. 2.2.1.1; s.o.

¹⁶⁵ Vergleiche hierzu beispielsweise das baden-württembergische Privatschulgesetz, §3, Absatz 2: Die Freien Waldorfschulen als Schulen besonderer pädagogischer Prägung, die in einem einheitlichen Bildungsgang von Klasse 1 bis Klasse 12 Schüler unterschiedlicher Begabungsrichtungen nach dem Waldorflehrplan (Pädagogik Rudolf Steiner) zu den dort festgelegten Bildungszielen führen und die in ihrer Klasse 13 auf der Klasse 12 der Waldorfschule aufbauend auf die Hochschulreife vorbereiten, sind Ersatzschulen.“ (http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/457/page/bsbawueprod.psm/action/portlets.jw.MainAction?p1=5&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-PrSchulGBW1990V30P3&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint, 18.06.2018)

¹⁶⁶ Die Tatsache, dass an Freien Waldorfschulen die staatlichen Schulabschlüsse angeboten werden, sowie die Übergänge in das allgemeine Schulsystem gewährleistet werden (müssen), kann als indirekter Einfluss auf curriculare und methodische Entscheidungen dort gewertet werden.

(wöchentliche pädagogische Konferenzen als institutionalisierte und kontinuierliche Weiterbildung des Kollegiums, s.o.) wahrgenommen wird. Da auch die in externen Fortbildungsangeboten wahrgenommenen Impulse einzelner Kolleg*innen wiederum in die gemeinsame Arbeit einfließen, wird die inhaltliche Basis der Zusammenarbeit potentiell eine sich erweiternde. Versteht man die der Waldorfpädagogik zugrunde liegende anthroposophische Anthropologie innerhalb dieser Prozesse als heuristisch (s.o.; und also weder dogmatisch noch hermetisch), versteht man sie als „Folie“ zu interpretieren und zu nutzen, auf welcher die alltäglichen wie grundsätzlichen Fragen eines Verständnisses des sich entwickelnden Menschen (hier also der Schüler*innen) sowie darauf aufbauende praktischer Pädagogik bewegt werden können, so kann ein dynamischer Prozess entstehen, welcher hinterfragt und erweitert und somit weder als geschlossen noch normativ zu verstehen ist. Ein Verstehens-Prozess, welcher nicht endet, ist die Basis und Voraussetzung für eine sich (weiter) entwickelnde pädagogische Praxis.

Die Anforderungen an die Lehrer*innen sind somit hoch: ihre aktive Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Fort- und Weiterbildung ist unerlässlich, und das innerhalb einer (Arbeits-) Gemeinschaft, was zu einem hohen Maß an Verbindlichkeit führt bzw. führen muss.

Neben der Dimension der Schulentwicklung als solcher (bzw. als Bestandteil von ihr, s.o.) wird hier diejenige der Personal- und/oder vielmehr der Persönlichkeitsbildung relevant. In der Maßgabe einer umfassenden Lehrer*innen-Bildung, von Feuser und Maschke 2013 als (eine) Bedingung für die Umsetzung von schulischer Inklusion formuliert, kann die oben beschriebene Praxis als wichtiger Baustein erkannt werden:

„Aus-, Fort- und Weiterbildung sind miteinander verwobene Momente eines Gesamtanliegens, das ohne einen dieser Bestandteile und einer auf lebenslanges Lernen angelegten Perspektive als unvollständig bezeichnet werden muss. Es geht um die Sach- und Methodenkompetenz – aber darüber hinaus auch um die Persönlichkeitsbildung der zukünftigen¹⁶⁷ Lehrpersonen, unabhängig von fachlichen Schwerpunkten und schulspezifischen

¹⁶⁷ In unserem Kontext sei die benannte (Ziel-) Gruppe relativiert: geht es um lebenslanges Lernen, dann sind alle Lehrer*innen immer auch immer „zukünftige Lehrpersonen“.

Ausrichtungen. Deshalb betonen wir hier in besonderer Weise, dass es um LehrerInnen-*Bildung* geht“ (Feuser und Maschke 2013, S. 7).

Das hier skizzierte Entwicklungsfeld der Auseinandersetzung mit den Grundlagen der täglichen pädagogischen Arbeit in Form individueller wie kollegialer Weiterbildung ist in dieser Form bisher in Schulentwicklungskonzepten nicht (oder nur als zeitlich begrenzter Vorgang) enthalten. Aus der Grundlegung und Praxis der Waldorfschulen kann sich somit eine spezifische Anregung für die Entwicklung forschender (Kollegiums- und/oder) Schulkultur, welche besonders für inklusive Schule notwendig ist, ergeben.



Abbildung 17. Entwicklungsfeld 1 – Anthropologie

Aufbauend auf aktiver Gestaltung und Umsetzung dieses fundierenden Entwicklungsfeldes ist mit der Beschreibung des darauf folgenden bereits eine Wechselwirkung von Entwicklung zu konstatieren.

Das zweite Entwicklungsfeld ist ein – auch personell – interaktives. Durch die reflexive Beschäftigung mit anthropologischen und in der Folge pädagogischen Fragen, verstanden als Selbstentwicklung der Lehrer*innen, diese individuell wie sozial aufgreifend sowie voraussetzend, entsteht im Kontaktgeschehen Lehrer*innen – Schüler*innen im pädagogischen Alltag ein Begegnungsraum, welcher immanent die Fragen enthält: Wer bist du? Was sind deine Entwicklungsmöglichkeiten und Impulse? Wie kann ich dich dabei unter-

stützen? Die fragende Haltung der Lehrer*innen¹⁶⁸ hat Muth mit „pädagogischem Takt“ (1967; s.o.) benannt. Dieser realisiert sich sowohl in der offenen und somit öffnenden Haltung der Pädagog*innen, als auch in analogem Verhalten. Ein Hinterfragen z.B. der von Lehrer*innen (mit Blick auf die Schüler*innen) geplanten Unterrichtsverläufe (sowohl inhaltlich als auch sozial) durch die Schüler*innen kann (positiv aufgegriffen) zu neuen Ideen, unerwarteten Situationen und (sozialen) Dynamiken führen. In dem Moment der äquivalenten und wechselseitigen Wahrnehmungs- und Handlungsgestaltung (also: aktuellen Beziehungsgestaltung) lässt der/die Lehrer*in Raum für Entstehendes (vgl. hierzu auch das von Klein 2004 formulierte Postulat des „handlungsbezogenen Handelns“ der Lehrer*innen; s.o.), muss somit u.U. zuvor für unabdingbar Gehaltenes verändern oder gar negieren. Flitner (2010) postuliert – in Analyse von Schulentwicklungsprozessen der Wiesbadener Helene-Lange-Schule – das Prinzip gemeinsamen Lernens und Forschens von Lehrer*innen und Schüler*innen, „mit stets offenem Ausgang“ (S. 233). Die Position der Lehrpersonen im Verhältnis zu den Schüler*innen ist also – zumindest auf der aktuellen Ebene der Begegnung – nicht hierarchisch. Vielmehr betreten beide einen dialogischen Raum, welcher im Sinne von Persönlichkeitsbildung (aller Beteiligten) Möglichkeiten und Anforderungen enthält. Das beschriebene Feld ist ein offenes und vielgestaltiges: Begegnungen finden hier nicht (ausschließlich) zwischen zwei Menschen statt. Alle Beteiligten (einer Schüler*innen-Gruppe und eines Lehrer*innen-Teams) treten in den dialogischen Raum. Schüler*innen unterstützen einander – Lehrer*innen nehmen dieses ebenso wahr wie Schüler*innen das kritisch-konstruktiv unterstützende Verhältnis von Lehrer*innen. Hier ist sowohl die Mikro-Ebene Meyers (s.o.), als auch der von Rolff (s.o.) beschriebene Bereich der Personalentwicklung betroffen, welcher unmittelbar weiter wirkt in den Bereich von Unterrichtsentwicklung. Der von Jamburg 1996 in Bezug auf pädagogische Diagnostik formulierte Imperativ „Jedes Kind hat das Recht auf ein Wunder“ (hier zitiert nach Hoffmann 2016, S. 61) kann hier verwirklicht werden, sofern die Erwartungen an und die Urteile über die Schüler*innen fluide bleiben, sich neu bilden können. Ebenso realisieren sich hier Martin Bubers Kernsätze als lebhaftes „dialogisches Prinzip“ (Buber 1999): „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 2002, S. 32) denn: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 2002, S. 15).

¹⁶⁸ Die formulierten Fragen treten in der Begegnung aber ebenso bei den Schüler*innen auf, jedoch im Gegensatz zu den Lehrer*innen nicht als professionelles Verhalten bzw. Aufgabe.

Köpcke-Duttlers Diktum einer aktiven gegenseitigen Unterstützung, formuliert und verstanden als „Achtung vor der menschlichen Würde, die Erwürdigung in Gegenseitigkeit“ (2009, S. 8) definiert eine Bedingung in Form von Haltung sowie daraus folgenden Handelns und schließt unmittelbar an die CRPD an, indem er auf die dort formulierten „sense of dignity“ sowie „sense of self-worth“ (s.o.) rekurriert. In den von der European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2012 formulierten Anforderungen für inklusive Lehrkräfte werden zunächst Werte und, daraus abgeleitet, Kompetenzen definiert. In Bezug auf Wirkung und Verantwortung in den pädagogischen Prozessen wird in unserem Sinne postuliert: Die „Lehrkraft hat eine Schlüsselfunktion für die Selbstachtung der Lernenden und folglich für ihr Lernpotenzial“ (a.a.O., S. 14), und damit das interaktive Potential der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung anerkannt.

Der von Feuser entwickelte Begriff der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (s.o.), welcher ja dialogische Vorgänge beschreibt, kann hier ebenfalls in die Argumentation einbezogen werden: dieser erfährt durch diese Kontextualisierung eine Erweiterung in Bezug auf die Entwicklungsmöglichkeiten bzw. -Notwendigkeiten der Lehrer*innen.

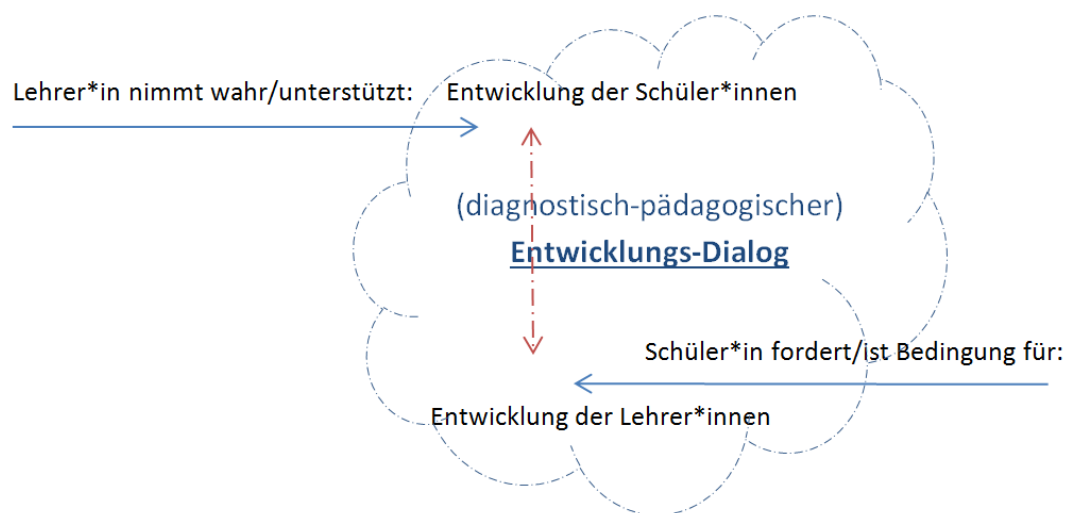


Abbildung 18. Entwicklungs-Dialog¹⁶⁹

¹⁶⁹ Das dialogische Feld ist in der Darstellung bewusst offen gehalten: die Inhalte und auch Formen des Dialogs werden je aktuell und damit neu gefunden.

Sowohl pädagogische Diagnostik (also: die Frage nach den Potentialen der Schüler*innen und dem jeweiligen Entwicklungsstand) als auch pädagogisches Handeln werden hier als interaktiv, als dialogisch verstanden. Somit ist, wie Muth schließt, Unterricht letztlich nicht planbar (vgl. Muth 1967, S. 15 ff.; s.o.). Sich in ein solches Wagnis zu begeben, erfordert von Pädagog*innen Mut und ein grundlegendes Vertrauen in ein sie unterstützendes System. Beides kann in einem sich als (forschende) Arbeitsgemeinschaft verstehenden Kollegium wachsen. Eine „Gelingensbedingung“ hierfür ist die bestehende und tatsächlich genutzte Möglichkeit für alle Lehrer*innen, eigene Fragen und auch pädagogische Grenzerlebnisse dort bearbeiten zu können (vgl. Maschke 2013b), ansonsten bliebe die pädagogische Weiterbildung eine abstrakte. Basis ist hier wiederum eine Werthaltung, wie sie z.B. durch die European Agency formuliert wurde: „Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen“ (European Agency 2012, S. 19). Die Forderungen der European Agency belegen zum einen die Notwendigkeit der Ausbildung benannter Qualitäten für und von Lehrer*innen und bestätigen damit andererseits die Relevanz der hier erarbeiteten Gesichtspunkte.

Der Ansatz des Entwicklungs-Dialoges ist nicht, wie durch den Bezug auf weitere Autoren deutlich wurde (s.o.), zwangsläufig und ausschließlich ein waldorfpädagogischer. Jedoch entfaltet er seine ihm potentiell innenwohnende Dynamik in Verbindung mit einem Menschenverständnis, welches Entwicklung grundsätzlich voraussetzt und folglich im pädagogischen Handeln unterstützend wirkt. Sozial verbindliche Strukturen des Austausches, wie im Falle der Waldorfschulen die wöchentlich stattfindenden pädagogischen Konferenzen, sind ebenfalls supportive Faktoren, welche im Sinne von pädagogischer Qualitätsentwicklung durch verbindliche evaluative Elemente (wie z.B. Prozessreflexionen) erweitert werden können und sollten.

Als Bedingungen für einen gelingenden Entwicklungsdialog können kommunikative Haltungen und sich daraus entwickelnde Fähigkeiten der Beteiligten (insbesondere der Pädagog*innen) benannt werden. Diese müssen in einer Art erübt werden, dass sie die Möglichkeit der Gewinnung neuer Erkenntnisse (aber auch „Erlebnisse“ oder im Buberschen Sinne „Begegnungen“, s.o.) im kommunikativen Prozess beinhalten. Scharmer (2013, S. 38ff.) stellt 4 „Grundtypen des Zuhörens“ (an anderer Stelle „levels of listening“ oder auch „Felder der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung“, Scharmer und Käufer 2008, S. 6)

dar, welche jeweils spezifische Wirkungen auch für pädagogisches Handeln zeitigen können. Scharmer analysiert weiter „Barrieren des organisationalen Lernens und der Veränderung“ (2013, S. 135ff.), welche mögliche und notwendige Entwicklungen behindern und letztlich in den Bereichen der je persönlichen Analyse von und Änderung des Verhaltens in der jeweiligen Kommunikation abgebaut werden können. Notwendig hierfür sind Prozesse der Öffnung auf verschiedenen kommunikativen Ebenen bzw. der „Grundtypen“:

1. „Abspulen“ oder „Runterladen“ („downloading“): hier werden eigene Erwartungen, Vorstellungen und Denkgewohnheiten bestätigt: „Alles was passiert, bestätigt bereits bestehende Erwartungen“ (Scharmer und Käufer 2008, S. 5). Die Wahrnehmung ist letztlich auf die eigene Vorstellungswelt gerichtet (vgl. Scharmer 2013, S. 39).
2. „Objektfokussiertes Zuhören“: hier sprechen die Fakten, es ist der „Modus guter Wissenschaft“ (Scharmer und Käufer, a.a.O.). Die Aufmerksamkeit des Zuhörenden richtet sich darauf, Fakten und neue oder unerwartete Daten wahrzunehmen (vgl. Scharmer 2013, a.a.O.). Das Gegenüber wird hier zu einem Objekt (der Analyse) degradiert, ein Dialog kann so nur in spezifisch-reduzierter Weise zustande kommen.
3. „Empathisches Zuhören“: hier wird nach Scharmer und Käufer eine „tiefere Ebene des Hinhörens“ (a.a.O.) betreten, eine „Verschiebung des Ortes“ sei wahrzunehmen (Scharmer 2013, S. 39). Die entstehende Umwandlung in der Wahrnehmung, welche eine neue dialogische Qualität ermöglicht, beschreibt Scharmer in folgender Weise:

„Wenn wir jedoch empathisch zuhören, verschiebt sich unsere Wahrnehmung. Wir verlassen den Modus des Starrens auf eine dinghafte Welt und wechseln in die Innenwelt eines Lebewesens, eines lebenden Systems und dessen Selbst hinein“ (Scharmer 2013, S. 40).

Dieses „Fühlen, was die andere Person sagen will“ (ebenda) kann unter der Maßgabe gelingen, dass die Zuhörenden aus einem kognitiven in einen emotionalen Modus (Scharmer benennt diesen als „Intelligenz des Herzens“, vgl. ebenda) wechseln: unter Zurückstellung der eigenen Vorstellungen kann ein *direkter Eindruck* (vgl. ebenda) dessen ent-

stehen, was der andere sagen will, „*bevor* wir analysieren, was er eigentlich sagt“ (ebenda).

Diese grundlegende Änderung bzw. Erweiterung der Qualität in der Zuwendung ist eine Bedingung für eine zusätzlich erweiterte Wahrnehmung des Gegenübers im Miteinander. Mit der folgenden Dimension bzw. als Grundtyp wird diese Ebene identifiziert.

4. „Schöpferisches Zuhören“: dieses stellt die Möglichkeit der personalen Transformation in einer kommunikativen Situation dar – inhaltliche Parallelen zu Bubers „dialogischem Prinzip“ (s.o.) sind unverkennbar. Scharmer charakterisiert die Veränderungen wie folgt:

„Wenn Ihnen bewusst wird, dass Sie am Ende eines Gesprächs nicht mehr die gleiche Person sind, die das Gespräch begann, dann wissen Sie, dass Sie aus dem vierten Feld heraus zugehört haben. Sie sind durch eine subtile, aber tiefgreifende Feldveränderung gegangen. Sie haben sich mit der tieferen Quelle ihres authentischen Selbst verbunden“ (Scharmer 2013, S. 41).

Die Bedingungen für dieses „Zuhören aus einem entstehenden Zukunftsfeld her“ (a.a.O., S. 40) beschreibt Scharmer als Vorgang des Zugang-Findens über das „Zuhören mit offenem Herzen“ zu einem „Zuhören mit offenem Willen“ (ebenda). Dies ist seines Erachtens die dem Menschen innewohnende Fähigkeit, sich mit der „höchsten Zukunftsmöglichkeit, die entstehen kann“ (ebenda) zu verbinden. Das Diktum Jamburgs (s.o.) kann hier als synonym betrachtet werden.

Scharmers „Theorie U“ ist zunächst als primär auf Organisationsentwicklung ausgerichteter Ansatz gedacht und zu verstehen. Mit den beschriebenen kommunikativen Grundtypen ist die Bedeutung der persönlichen Haltung, des Agierens und damit der individuellen Entwicklung für die Kultur (s.o.: „inklusive Kulturen schaffen“) einer Institution/einer Organisation evident. Damit gewinnt sie für Schulentwicklung im Allgemeinen und kreative sowie achtsame Begegnungskultur im Besonderen eine spezifische Bedeutung. Laloux (2015)¹⁷⁰ erschließt mit seiner Theorie der Organisationsentwicklung ähnliche Ebenen, besonders mit dem „integralen evolutionären Paradigma“ (S. 43 ff.). Sein Begriff der

¹⁷⁰ Die umfangreiche und komplexe Theorie (und Praxisanleitung) Laloux' soll hier lediglich als Bestätigung der „Theorie U“ Scharmers erwähnt, jedoch nicht vertieft werden.

„Ganzheit in der Beziehung“ (S. 49) schließt mit der Vorgabe des „Nicht-Urteilens“ an diejenige Scharmers an, das „downloading“ zu überwinden.

Geht man davon aus, dass in Schulen mit inklusiven Lerngruppen ein hohes Maß an Achtsamkeit (d.h. hier Wahrnehmung und Würdigung) für die aktive Verwirklichung individueller Teilhabe und Aktivität in Vielfalt besteht, dann kann das hier (auf der Basis waldorfpädagogischer Anthropologie, aber auch darüber hinaus) beschriebene Feld des Entwicklungsdialogs als zentral und besonders hilfreich sowie als Anregung für eine pädagogisch angemessene und dynamische Praxis bewertet werden.

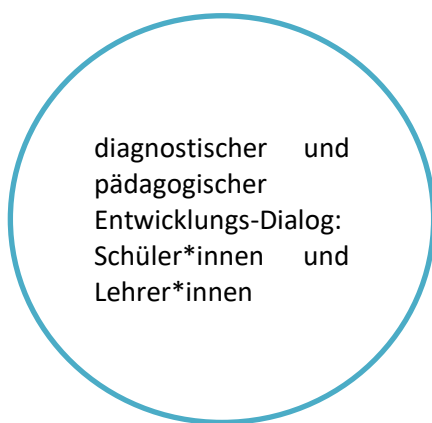


Abbildung 19. Entwicklungsfeld 2 – Dialog

Die pädagogischen Konsequenzen aus einem praktizierten und etablierten Entwicklungsdialog wurden oben bereits angedeutet. Es soll hier betont werden, dass auf der Grundlage einer fragenden Haltung („pädagogischer Takt“) die Lehrer*innen interaktiven, vielfältigen und dynamischen Unterricht ermöglichen. Dieser kann als „lebendig“ bezeichnet werden, wenn er ebenfalls methodisch diverse Zugangsweisen der Schüler*innen berücksichtigt (vgl. Maschke 2013a; s.o.; vgl. Kapitel 2.2.3). Dass die Lernziele für die Schüler*innen als different gelten müssen, ist eine weitere Bedingung gelingender unterrichtlicher Prozesse im Sinne der o.g. Qualitäten. So sind die Anforderungen an die Lehrer*innen einerseits arbeitsaufwändig, da multimodale Zugangsmöglichkeiten für die Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernwegen und –Ergebnissen vorbereitet werden müssen (s.o.). Andererseits bedarf es der Lehrer*innen-Fähigkeit und/oder Bereitschaft, diese in der konkreten unterrichtlichen Situation u.U. komplett zu vernachlässigen, um aktuelleren Prozessen Raum zu geben. Es ist evident, dass die Prozesse auf den elementaren pädagogischen Handlungsebenen 1 und 2 (Meyer 1997, S. 51) als Voraussetzung hier-

für sensibel wahrgenommen und offen kommuniziert werden, besonders wenn Unterricht mit einem Lehrer*innen-Team erfolgt.

Auch dieser Ansatz, wie er in/mit Entwicklungsfeld 3 charakterisiert ist, kann nicht als ein exklusiv waldorfpädagogischer¹⁷¹ bezeichnet werden. Im Kontext der zuvor beschriebenen beiden Felder – oder hierarchisch betrachtet: die jeweils nächste bedingenden Ebene – handelt es sich allerdings um einen originären.

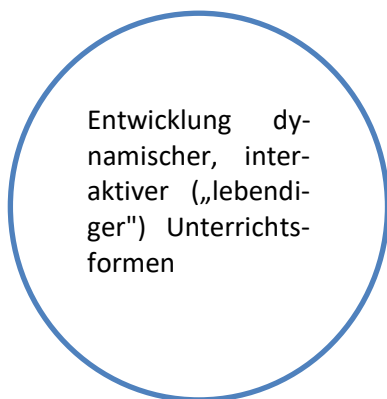


Abbildung 20. Entwicklungsfeld 3 - Unterricht

Die beschriebenen drei Entwicklungsfelder für eine in Entwicklung befindliche Schule sind einzeln identifizierbar sowie als wechselwirksam, einander überlappend und ineinander greifend zu verstehen. Diese Wirkprozesse können zunächst in folgender Weise graphisch veranschaulicht werden:

¹⁷¹ Auch ohne hierzu empirische Befunde vorlegen zu können, sei aus eigenen Beobachtungen an diversen Waldorfschulen geschlossen, dass die hier idealiter dargestellten Prozesse nicht überall und in der beschriebenen Konsequenz stattfinden.



Abbildung 21. Entwicklungsfelder interaktiv

Deutlich sichtbar wird, dass die 3 beschriebenen Felder (hier dargestellt durch Schnittmengen) nicht als je isoliert bewertet werden können.

Zusammenfassend kristallisieren sich aus den Darstellungen der (Teil-) Prozesse Bedingungen für eine wirkungsvolle Anregung aus waldorfpädagogischer Perspektive für Schulentwicklungsprozesse, besonders unter der Maßgabe einer nicht ausschließenden, Aktivität und Teilhabe ermöglichenden (meint: inklusiven) Pädagogik heraus:

1. wechselseitige Wahrnehmungen und deren Austausch aller an unterrichtlichen wie anderen pädagogischen Prozessen Beteiligten
2. Anerkennung und Unterstützung diverser Formen von Aktivität und Teilhabe
3. multimodale methodische/unterrichtliche Zugangsweisen
4. Zieldifferenz

Diese Bedingungen wirken in der verbildlichten Weise aufeinander: es ist daher für die Verwirklichung fluider pädagogischer wie kollegialer Prozesse möglich, z.B. vom Anspruch

der Zieldifferenz auszugehen oder auch vom kollegialen Austausch. Die jeweiligen Folgen sind – prozessual betrachtet – ähnliche¹⁷².

Obige Form der Darstellung vernachlässigt jedoch den Bezugspunkt/ die Bezugsgröße allen pädagogischen Handelns: die Schüler*innen. In der nachfolgenden Graphik stehen sie, bzw. ihre Potentiale (also Entwicklungsmöglichkeiten) im Mittelpunkt:

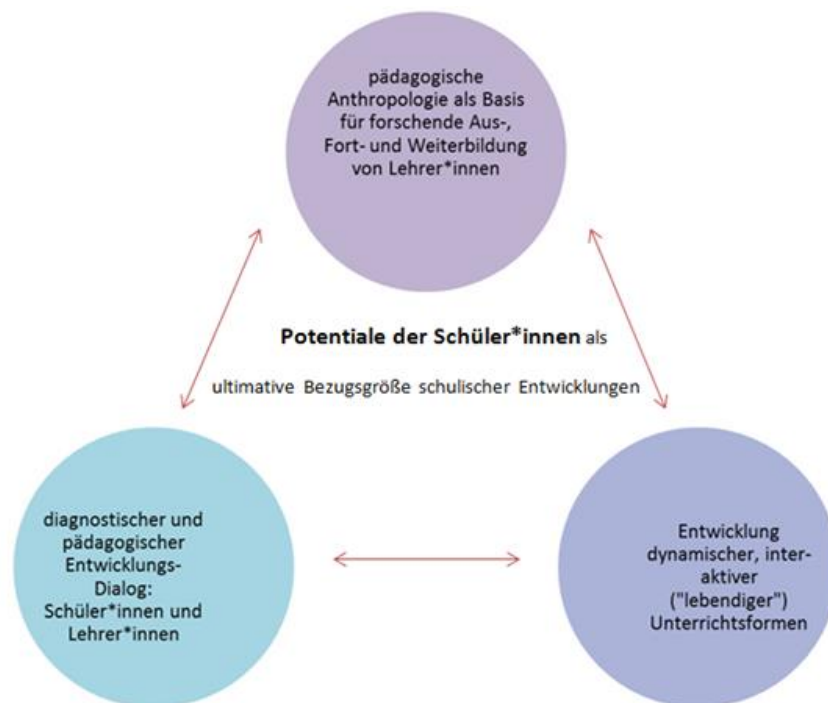


Abbildung 22. Potentiale der Schüler*innen in den Entwicklungsfeldern

Die in oben stehender Graphik dargestellten Verknüpfungen werden in der pädagogischen Praxis nicht aufgelöst, hier lediglich aufgrund der notwendigen Fokussierung in anderer (offenerer) Weise dargestellt. Die Schüler*innen sind hier als Teil des Systems jedoch nur in begrenztem Maße als aktiv bzw. partizipativ gedacht. Das kann als potentielles Manko dieses Modells bzw. dieser Praxis identifiziert werden. Lehrer*innen könnten

¹⁷² So wird beispielweise sowohl von Meyer, als auch von Rolff und auch im Index für Inklusion davon ausgegangen, dass der Ansatzpunkt für schulische Entwicklungsprozesse nicht primär ausschlaggebend ist.

sich als „Wissende“ über die Schüler*innen stellen und somit auch den o.g. Entwicklungsdialog beeinflussen bzw. begrenzen.

Es handelt sich hier um Darstellungen von Prozessen, welche in einem mehr oder weniger geschlossenen System stattfinden. Im Sinne der von Rolff benannten Ebenen der Schulentwicklung (s.o.) werden die Prozesse analog der Schulentwicklung 1. Ordnung („intentionale Schulentwicklung“) sowie derjenigen 2. Ordnung („institutionelle Schulentwicklung“) abgebildet. Es ist evident, dass Schule Teile eines Gesamtsystems sowie der Gesamtgesellschaft sind. In diesem Sinne können dort stattfindende Prozesse und Entwicklungen über die Systemgrenzen hinaus ausstrahlen und wirken (auch im Sinne von Schulentwicklung 3. Ordnung, also komplexer SE). Auch wirken gesellschaftliche Entwicklungen und Impulse in die Schulen hinein. Diese werden im Schulsystem in staatlicher Trägerschaft (vgl. hierzu die Beispiele in Kapitel 4.3.1.2; s.o.) in hohem Maße durch (Bildungs-) Politik und Schulverwaltung den Schulen verordnet sowie hier implementiert und prägen damit deren Entwicklung. Trotz erheblichen Anpassungsdrucks¹⁷³ auch auf die Schulen in privater Trägerschaft mit einem eigenen pädagogischen Profil bleibt deren Freiraum in der pädagogischen Gestaltung sowie der dieser zugrunde liegenden inhaltlichen Entwicklung der je einzelnen Schule grundsätzlich erhalten. So konstatiert auch Ullrich (2015) in Bezug auf die Freien Waldorfschulen, dass diese jeweils individuelle Gestaltungen hervorbringen (S. 31 ff.). Dennoch können und sollen auch Freie Waldorfschulen nicht als isoliert von den sie umgebenden Entwicklungen betrachtet werden, wie folgende Graphik verdeutlicht:

¹⁷³ Dieser Druck erfolgt quasi „rückwirkend“ über die auch in Schulen in privater Trägerschaft zu absolvierenden „staatlichen“ Übergangs- und Abschlussprüfungen.

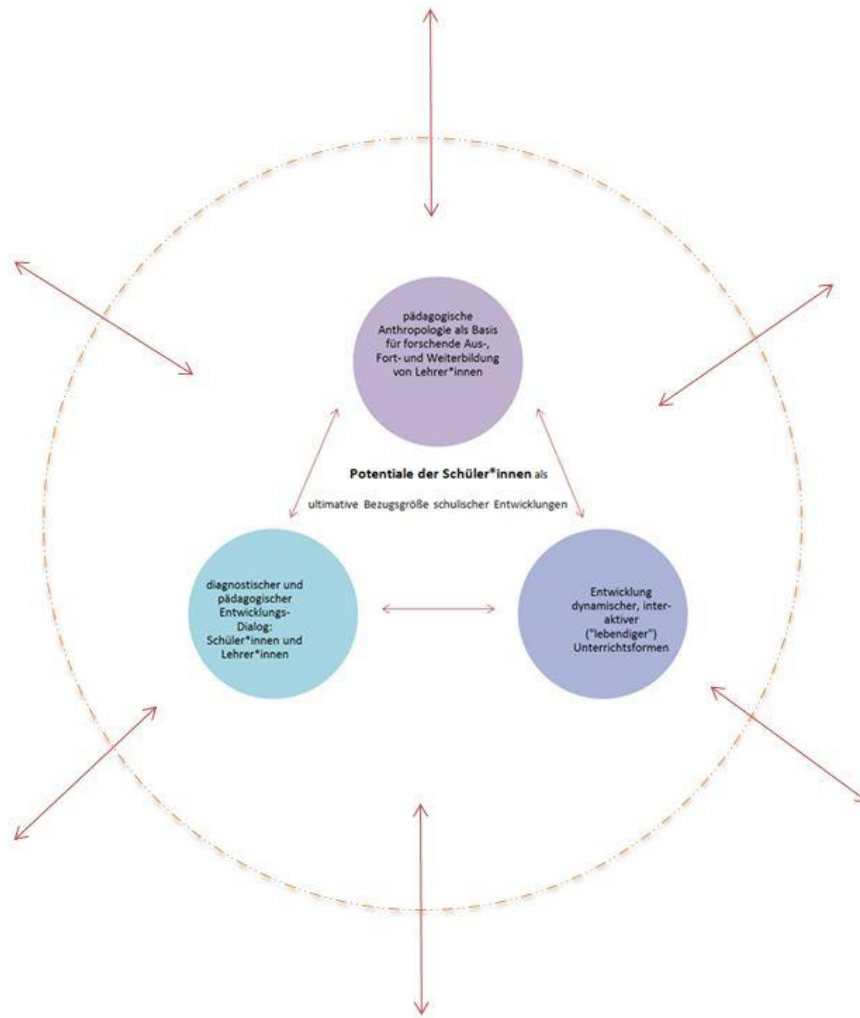


Abbildung 23. Entwicklungsfelder – Wirkung nach außen

Eine in der Darstellung ähnliche Form wie die von Rolff für seine „Trias der Schulentwicklung“ gewählte (s.o.) ist unverkennbar¹⁷⁴. Dennoch sei abschließend betont, dass mit den dargestellten Entwicklungsfeldern die individuelle Aktivität der einzelnen Lehrer*innen in Gemeinschaft (ihrem Kollegium) als ein originärer sowie unabdingbarer Impuls (sowie gelebte Praxis) der Waldorfpädagogik in Theorie und Schulleben innerhalb des gesamten schulischen Systems gewertet wird. Diese Prämisse der Ermöglichung gleichwertiger individueller Aktivität in Gemeinschaft stellt ebenfalls ein grundlegendes Charakteristikum und Kriterium für die Verwirklichung inklusiver Pädagogik, sowie inklusiven Lernens (auf

¹⁷⁴ Diese Ähnlichkeit ist bewusst gewählt, um inhaltliche Vergleiche zu erleichtern.

der Ebene der Schüler*innen) dar. Es ist evident, dass eine gemeinsame Arbeit im Sinne der Entwicklung von Werten, der gelebten Kultur und Strukturen in der Schule (s.o.; vgl. Kapitel 4.4.1.3) Rückwirkungen auf die Pädagogik hat. Meyers „Arbeitsdefinition 11“: „Schulentwicklung bezeichnet den Prozess der Profilbildung einer Einzelschule durch Selbstorganisation“ (Meyer 1997, S. 55) ist daher zuzustimmen. Zu hinterfragen und zu kritisieren ist allerdings die Beschränkung dieser Prämisse durch den Autor selbst, wenn er den Schulen lediglich Teilautonomie gewähren möchte (s.o.).

In Anerkennung der Folgerichtigkeit oben dargestellter Prozesse bedeutet Teilautonomie eine Entwicklungs-Einschränkung, welche letztlich weder konsequent noch logisch ist. Da das Schulwesen in staatlicher Trägerschaft laut Barz (2018b) von den Entwicklungen in reformpädagogisch orientierten Schulen¹⁷⁵ profitiert („Reformpädagogik: Das Innovationslabor des Bildungssystems“; S. 74), welchen für diese Entwicklungen weitgehende Autonomie zugestanden wird, ist es umso weniger verständlich, dass Schulverwaltung und Bildungspolitik den „eigenen“ Schulen diese Freiheit verweigert.

Zuletzt sei aber ebenso die Möglichkeit der verengenden und abschließenden (hermetischen) Form der dargestellten Entwicklungswege erwähnt. Sofern die individuelle sowie kollegiale Auseinandersetzung mit den anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik in unkritischer bis dogmatischer („Steiner hat gesagt ...“) Weise erfolgt und damit letztlich nicht diskursfähig ist, können die so arbeitenden Schulen eine problematische Entwicklung nehmen. Hilfreich zur Vermeidung solcher Prozesse und/oder Ergebnisse ist der Austausch über die eigene Organisation hinaus, also auch zwischen diversen Schulen sowie die Etablierung von (regionalen) Netzwerken im pädagogischen wie sozialen Kontext. Darüber hinaus sei auf die Möglich- und Notwendigkeiten interner wie externer Evaluationsprozesse verwiesen. Diese werden innerhalb der Waldorfschulbewegung seit geraumer Zeit entwickelt und angewendet¹⁷⁶. Die Entscheidung hierfür obliegt jedoch im Sinne der Schulautonomie der jeweils einzelnen Schule und kann von außen nicht eingefordert werden. Es zeigen sich hier also die Möglichkeiten (Chancen) und auch Risiken

¹⁷⁵ In diesem Sinne versteht Barz ebenfalls die Waldorfschulen, s.o.

¹⁷⁶ Genannt seien hier beispielsweise die Verfahren aus „Wege zur Qualität“: <https://www.wegezurqualitaet.info/home/deutschland>, konkret für eine Schule (beispielhaft) zu prüfen unter: <https://www.waldorfschule-karlsruhe.de/waldorfschule/schule-und-mehr/wege-zur-qualitaet.html>

(Gefährdungen) von Schulautonomie: beide liegen nah beieinander. Im Sinne der Entwicklungsnotwendigkeiten innerhalb des pädagogischen Gesamtsystems bietet u.E. die vollständige Autonomie primär Möglichkeiten vielfältiger Gestaltungen. Im Hinblick auf die Verwirklichung eines „inkluisiven Bildungswesens auf allen Ebenen“ (vgl. UN- CRPD; s.o.) ist genau diese potentiell sich entwickelnde Vielfalt innerhalb des Gesamtsystems ein Lösungsansatz.

Schulentwicklung an Freien Waldorfschulen soll damit als ein „Möglichkeits-Raum“ verstanden werden, welcher jeweils aktuell und aktiv ergriffen werden kann und muss. Die jeweilige soziale Konstellation¹⁷⁷ „entscheidet“ de facto über die einzugehenden Prozesse und deren Qualität. Der quasi autonome Status (s.o.) der Freien Waldorfschulen beinhaltet damit für deren Akteur*innen ein ebenso hohes Maß an Möglichkeiten der Gestaltung, wie auch der Notwendigkeit unmittelbarer – individueller wie gemeinschaftlicher - Verantwortungsübernahme hierfür.

¹⁷⁷ Gemeint sind hier potentiell alle Akteure innerhalb einer Schule: Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen.

5 Zusammenfassung und Ausblick: Die Möglichkeit anthropologisch fundierter und umfassender schulischer Entwicklung

Die anthropologischen Grundlagen sowie die hieraus abzuleitenden didaktischen und methodischen Möglichkeiten (aus) der Waldorfpädagogik wurden erarbeitet und auf der Basis der kumulativ verwendeten Beiträge kontextualisiert, systematisiert und letztlich fokussiert.

Für den Bereich der inklusiven Pädagogik – hier mit Blick auf inklusives Lernen – konnte das umfangreiche und inkonsistente Themenfeld aufgezeigt werden. Inhaltliche Spannungsfelder sowie die Notwendigkeiten weiterer Entwicklung(en), besonders auf dem Feld der Schulentwicklung, sind hierbei deutlich und benannt worden.

Die aus der Waldorfpädagogik – in theoretischen Grundlegungen sowie der Praxis vieler auf dieser Grundlage arbeitender Schulen in den vergangenen nahezu 100 Jahren und deren Reflexion – für die (Weiter-)Entwicklung inklusiven Lernens zu benennenden Impulse sind folgende:

1. Der dargestellte spezifisch verstandene methodische Drei-Schritt erschließt durch multimodale Zugangsweisen sowie die planvolle Einbeziehung eigenaktiver (und aktuell neurobiologisch nachweisbarer) Momente für die Schüler*innen deren Potentiale, jenseits (z.B. ausschließlich) kognitiv orientierter Zugangsweisen und geht damit über ähnliche Modelle (z.B. den „Sechs-Schritt“ von Meyer) hinaus. Es sei hier ebenso darauf verwiesen, dass in der Waldorfschul-Praxis aus dem Anspruch des Dreischrittes teil- und zeitweise ein vornehmlich Lehrer*innen-zentrierter Unterricht hergeleitet und praktiziert wird, wie Kritiker (u.a. Tenorth) feststellen. Dieser lässt sich jedoch aus der zugrundeliegenden Theorie nicht zwangsläufig ableiten.

Im interaktiven „Feld der Lernprozesse“ wird ein dialogischer Lern- und Begegnungsraum eröffnet, welcher die Aktivitäten der Schüler*innen nach Maßgabe ihrer jeweiligen Möglichkeiten einbeziehen kann. Der „ganzheitliche“ Lernzugang

eröffnet zugleich vielfältige (soziale) Prozesse der Bezugnahme in Form der Wahrnehmung und Unterstützung von/durch Schüler*innen und Lehrer*innen.

2. Eine als heuristisch zu verstehende anthropologische Basis allen pädagogischen Handelns („Menschenkunde“) in Verbindung mit dem Anspruch (sowie der regelmäßigen Praxis) der individuellen und kollegialen Fort- und Weiterbildung der Pädagog*innen führt potentiell zu einem sich (weiter) entwickelnden Verständnis der Entwicklung der Schüler*innen. Die theoretische Grundlage (das Wissen um Gesetzmäßigkeiten) wird im Sinne pädagogischer Diagnostik zu einem professionellen Korrektiv. In der Lehrer*innen-Schüler*innen-Begegnung entsteht ein „Entwicklungsdialog“, welcher die Pädagog*innen in ihrer Entwicklungsfähigkeit (= „lebenslanges Lernen“) ausdrücklich einbezieht.
3. Unterricht entsteht potentiell – trotz einer innerhalb der Waldorfpädagogik bzw. Waldorfschulen als konsistent wirkenden tradierten unterrichtlichen Praxis (wie kritisiert wird) – in und aus der Begegnung der Lehrenden mit den Schüler*innen. Eine entsprechende Haltung ist, z.B. im Sinne des „pädagogischen Takts“ (Muth), ggf. immer wieder neu zu erwerben bzw. zu bestätigen. Das Verständnis von und der Anspruch an unterrichtliche Prozesse, als die individuelle Entwicklung der Schüler*innen unterstützend, hat zur Folge, dass es kein verbindliches Curriculum, sondern lediglich Vorschläge zur inhaltlichen wie methodischen Unterrichtsgestaltung gibt bzw. geben kann. Dieser Umstand erfordert ein hohes Maß an Verantwortung, bedingt aber ein ebensolches an Freiheit der Lehrer*innen.
4. Inklusive Pädagogik obliegt in besonderem Maße der Notwendigkeit (permanenter) Schulentwicklung. Die Tatsache, dass (neben den administrativen Anforderungen in diesem Bereich) selbst spezifische Instrumente für inklusive Schulentwicklung die Prozesse der Organisationsentwicklung (OE) sowie der Unterrichtsentwicklung (UE) betonen, der Personalentwicklung (PE) hingegen eine Randfunktion zuschreiben, erscheint für diese Entwicklungsprozesse (auf allen Ebenen) nicht adäquat. Personalentwicklung – individuell wie kollegial – ist als zentraler Prozess schulischer Praxis und Entwicklung zu verstehen.

Die sich immer wieder neu stellenden Anforderungen an Pädagog*innen können ausschließlich diese selbst bewältigen – aktiv, eigenverantwortlich, im Team und mit Unterstützung. Auf der Basis dieser Setzung bedeutet inklusive Schulentwick-

lung, dass Personalentwicklung, verstanden als im Entwicklungsdialog der Lehrer*innen mit Schüler*innen sowie im sachlogischen Kontext mit Unterrichtsentwicklung stehend, der Schlüsselprozess für inklusive Pädagogik und inklusives Lernen darstellt. Sie wird als nicht abgeschlossener bzw. abzuschließender Prozess der (pädagogischen) Professionalisierung verstanden.

Diese (Neu-) Bewertung der Schul-Entwicklungs-Dynamik, besonders bezogen auf die Entwicklung inklusiver Pädagogik und Schule, kann als Kern-Ergebnis dieser Arbeit gewertet werden. Konsequenterweise weiter verfolgt, müsste Schulen von Seiten der Schulaufsicht und Bildungspolitik ein höheres Maß an Gestaltungsmöglichkeiten und –Verantwortung zugestanden werden – im Sinne weitgehender Autonomisierung. Somit weist dieser Schluss über die bisherigen Erkenntnisse auf diesem Gebiet hinaus und kann im Sinne von Barz (2018a) als „Kollateral-Nutzen“ reformpädagogischer Praxis (hier aus Idee und Praxis der Waldorfpädagogik) für die Entwicklung der Schulen in staatlicher Trägerschaft gewertet werden.

Literatur

- Ayan, Steve (2013). Zu Höherem berufen. In: Gehirn und Geist, Nr. 1-2. Heidelberg
- Barz, Heiner (Hrsg.) (2018a). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Wiesbaden
- Barz, Heiner (2018b). Montessori & Co. Eine kurze Geschichte der Reformpädagogik. In: Nassehi, Armin (Hrsg.). Kursbuch 193. 301 Gramm Bildung. Hamburg
- Bauer, Joachim (2008). Lob der Schule. München
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2015). Schulentwicklungsprogramm. Leitfaden für die schulische Qualitätsentwicklung in Bayern. 2. Auflage München
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin 2009
- Boban, Ines und Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale). Abrufbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Böhm, Winfried (2012). Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München
- Booth, Tony und Ainscow, Mel (2017). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate und Andrea Platte. Weinheim und Basel
- Buber, Martin (2002). Das dialogische Prinzip. 9. Auflage Gütersloh
- Buchka, Maximilian (2002). Johannes Trüper. In: Buchka, Maximilian/ Grimm, Rüdiger/ Klein, Ferdinand (Hrsg.). Lebensbilder bedeutender Heilpädagogen und Heilpädagoginnen im 20. Jahrhundert. 2. Auflage München.

Buchka, Maximilian (2003). Geistige Behinderung aus anthroposophischer Sicht. In: Fischer, Erhard (Hrsg.). Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Oberhausen

Döttinger, Ina und Hollenbach-Biele, Nicole (2015). Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland. Gütersloh

Drechsler, Christiane (2014). Waldorfpädagogik als gestaltender Faktor eines inklusiven Sozialraums. In: Barth, Ulrike und Maschke, Thomas (Hrsg.). Inklusion. Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch. Stuttgart

Ellger-Rüttgard, Sieglind Luise (2014). Geschichte der heil- und sonderpädagogischen Institutionen im schulischen Bereich. In: Heimlich, Ulrich und Kahlert, Joachim (Hrsg.). Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. 2. Auflage Stuttgart

Engesser, Silke und Erle, Thomas (2010). „Es ist normal, verschieden zu sein.“ Die Integrative Waldorfschule Emmendingen. In: Maschke, Thomas (Hrsg.). ... auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrative Praxis an Waldorfschulen. Stuttgart

Esterl, Dietrich (2012). Emil Molt. Stuttgart

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. (Projekt TE4I). Odense (DK) und Brüssel (B)

Fend, Helmut (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München

Feuser, Georg (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt

Feuser, Georg (2010). Menschliche Entwicklung bedarf des anderen Menschen. In: Maschke, Thomas (Hrsg.). ... auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrative Praxis an Waldorfschulen. Stuttgart

Feuser, Georg (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid/ Schmetz, Ditmar/ Wachtel, Peter/ Werner, Birgit (Hrsg.). Didaktik und Unterricht. Band 4 von: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart

Feuser, Georg (2013a). Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule
[http://www.georg-](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/2Int_Thesen_D12_UHB_UZH_02_10_2012.pdf)

[feuser.com/conpresso/_data/2Int_Thesen_D12_UHB_UZH_02_10_2012.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/2Int_Thesen_D12_UHB_UZH_02_10_2012.pdf), 20.3.2016

Feuser, Georg (2013b). Die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand. In: Feuser, Georg und Kutscher, Joachim (Hrsg.). Entwicklung und Lernen. Band 7 von: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart

Feuser, Georg (2015). Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt, New York

Feuser, Georg (Hrsg.) (2017). Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen

Feuser, Georg und Maschke, Thomas (Hrsg.) (2013). Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen

FH Trier, <http://www.fh-trier.de/index.php?id=5556>. Zugriff am 16.2.2012

Flitner, Andreas (2010). Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. 4. Auflage Weinheim und Basel

Frielingsdorf, Volker (2016). Reformpädagogik und Waldorfpädagogik. Deutung einer schwierigen Beziehungsgeschichte. In: Schieren, Jost (Hrsg.). Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel

Gäch, Angelika (2014). Welche Qualität kann eine heilpädagogische Diagnostik für die inklusive Schule haben? In: Barth, Ulrike und Maschke, Thomas (Hrsg.). Inklusion. Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch. Stuttgart

Geuenich, Stephan (2009): Die Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert. Eine kritische Diskussion. Münster, Berlin, London

GEW Rheinland-Pfalz, http://www.uni-kl.de/paedagogik/Lernberatung_Kern_neu.pdf. Zugriff am 16.2.2012

Glöckler, Michaela (1998). Heilen und Erziehen. In: Grimm, Rüdiger und Kaschubowski, Götz (Hrsg.). Heilen und Erziehen. Sonderpädagogik und anthroposophische Heilpädagogik im Gespräch. Luzern (CH)

Görtler, Sophie-Cathérine (2017). Instrumente der inklusiven Schulentwicklung. In: Moser, Vera und Egger, Marina (Hrsg.). Inklusion und Schulentwicklung. Stuttgart

Göschel, Jan Christopher (2014). Die Kinderkonferenz. Ein kollegialer Weg zur Gestaltung von Bilde-Kraftfeldern für pädagogisch-therapeutisches Handeln. In: Barth, Ulrike und Maschke, Thomas (Hrsg.). Inklusion. Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch. Stuttgart

Grimm, Rüdiger (1995). Perspektiven der therapeutischen Gemeinschaft in der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn

Grimm, Rüdiger (2007). Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie. In: Greving, Heinrich (Hrsg.). Kompendium der Heilpädagogik, Band 1. Troisdorf

Grimm, Rüdiger/Kaschubowski, Götz (Hrsg.) (2008). Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik. München

Haeberlin, Urs (2002). Allgemeine Heilpädagogik. 6. Auflage Bern, Stuttgart, Wien

Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim/ Lelgemann, Reinhard/ Fischer, Erhard (Hrsg.) (2016). Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayrischen Weg. Bad Heilbrunn

Helmke, Andreas (2007). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 6. Auflage Seelze

Hermann, Ursula (1983). Knaurs etymologisches Lexikon. München

Hinz, Andreas (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 9, S. 354 – 361. Würzburg

Hinz, Andreas (2004). Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, S. 245 – 250. Würzburg

Hoffmann, Ilka (2016). Begabung und Intelligenz als Konstrukte zur Legitimierung sozialer Ungleichheit. In: Jungkamp, Burkhard und John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.). Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Berlin

Horster, Detlef (2010). Erklären und Verstehen. In: Horster, Detlef und Jantzen, Wolfgang (Hrsg.). Wissenschaftstheorie. Band 1 von: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart

Hüther, Gerald (2016). Mit Freude lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Göttingen

John-Ohnesorg, Marei/Wernstedt, Rolf (Hrsg.) (2011). Allgemeinbildende Privatschulen. Impulsgeber für das Schulsystem oder Privatisierung von Bildung? Empfehlungen des Netzwerk Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin

Kallehauge, Holger (2009). Die Entstehungsgeschichte einer neuen Menschenrechtskonvention. Die UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Zeitschrift „Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung“, 17. Jg., Heft 4, S. 195 – 202, Weinheim

Kaschubowski, Götz und Maschke, Thomas (1999). Gemeinsamer Unterricht verhaltensauffälliger und lernbehinderter Schüler - Unterricht auf der Grundlage der anthroposophischen Heilpädagogik. In: Schmetz, Ditmar und Wachtel, Peter (Hrsg.): Sonderpädagogischer Kongress 1998: Entwicklungen - Standorte - Perspektiven. vds. Würzburg

Kaschubowski, Götz und Maschke, Thomas (Hrsg.) (2013). Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule. Grundlagen – Methoden – Beispiele. Stuttgart

Klafki, Wolfgang (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. Auflage Weinheim und Basel

Klein, Ferdinand (1999). Geschichte der Heilpädagogik. In: Bundschuh, Konrad/ Heimlich, Ulrich/ Krawitz, Rudi (Hrsg.). Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn

Klein, Ferdinand (2004). Das pädagogische Fundamentalprinzip des handlungsbezogenen Handelns. In: Rohrmann, Eckhard und Schnoor, Heike (Hrsg.). Sonderpädagogik: Rückblicke, Bestandsaufnahmen, Perspektiven. Bad Heilbrunn

Klein, Ferdinand (2013). Das Fundamentalprinzip des handlungsbezogenen Handelns: Reflexion eines (inklusions-) pädagogischen Grundbegriffs. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 64, 8, S. 311 – 314. Würzburg

Klein, Ferdinand (2018). Mit Janusz Korczak Inklusion gestalten. Göttingen

Klein, Ferdinand/Meinertz, Friedrich/Kausen, Rudolf (1999). Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehr- und Studienbuch. 10. Auflage Bad Heilbrunn

Kluge, Friedrich/Seebold, Elmar (2011). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 25. Auflage. Berlin

Köpcke-Duttler, Arnold (2009). Die neue Konvention stärkt das Recht auf Bildung aller Menschen! In: Zeitschrift für Inklusion, 02/2009; online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-koepcke-konvention.html>; Zugriff am 20.04.2018

Krämer-Kilic, Inge (Hrsg.) (2014). Gemeinsam besser unterrichten: Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer. Mühlheim an der Ruhr

Krampen, Ingo (2014). Der Rechtsrahmen für Schulen in freier Trägerschaft. In: Keller, Johanna und Krampen, Ingo. Das Recht der Schulen in freier Trägerschaft. Baden-Baden

Krampen, Ingo (2014). Die Entwicklung von Schulen in freier Trägerschaft. In: Keller, Johanna und Krampen, Ingo. Das Recht der Schule in freier Trägerschaft. Baden-Baden

Laloux, Frederic (2015). Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München

Lanwer, Willehad (2017). Wenn Inklusion zur Phrase wird ... Anmerkungen zur Trivialisierung eines gesellschaftlichen Schlüsselproblems. In: Feuser, Georg (Hrsg.). Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojektes. Gießen

- Leber, Stefan (1978). Die Sozialgestalt der Waldorfschule. 2. Auflage Stuttgart
- Lindenberg, Christoph (1975). Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Reinbek b. Hamburg
- Linser, Hans-Jürgen und Paradies, Liane (2008). Differenzieren im Unterricht. 3. Auflage Berlin
- Loebell, Peter (2004). Ich bin, der ich werde. Individualisierung in der Waldorfpädagogik. Stuttgart
- Mackensen, Manfred von (2009). Begehen – Besinnen – Bedenken. Drei Phasen des Lernens als Methode von Epochenunterricht. In: Zeitschrift Erziehungskunst Heft 9. Stuttgart
- Maschke, Thomas (2000). Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf. Methodisch-didaktische Notwendigkeiten und Chancen beim Unterrichtsprojekt „Hausbau“ in einer 3. Klasse. In: Zeitschrift „Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft“, Themenheft „Anthroposophische Heilpädagogik“. 23.Jg., Heft 6 Graz (A)
- Maschke, Thomas (2008a). Integrative Aspekte der anthroposophischen Heilpädagogik in Theorie und schulischer Praxis. Frankfurt/Main
- Maschke, Thomas (2008b). Heilpädagogischer Unterricht – oder: Wie Unterricht individuelle Entwicklung fördern kann. In: Grimm, Rüdiger und Kaschubowski, Götz (Hrsg.). Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik. München
- Maschke, Thomas (Hrsg.) (2010). ... auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrative Praxis an Waldorfschulen. Stuttgart
- Maschke, Thomas (2013a): Entwicklungsanregungen für den Einzelnen in der Gemeinschaft – ein pluraler didaktischer Ansatz. In: Kaschubowski, Götz und Maschke, Thomas (Hrsg.). Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule. Stuttgart
- Maschke, Thomas (2013b). Grenzerlebnisse von Lehrerinnen und Lehrern in der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis. In: Feuser, Georg und Maschke, Thomas (Hrsg.). Lehr-

erbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen

Maschke, Thomas (2014a). Exklusiv inklusiv? Freie Schule und Inklusion – ein Widerspruch? In: Barth, Ulrike und Maschke, Thomas (Hrsg.). Inklusion – Vielfalt gestalten. Stuttgart

Maschke, Thomas (2014b). Inklusion in der Schule: (wie) geht das? Zumutungen und Ermutigungen. In: Barth, Ulrike und Maschke, Thomas (Hrsg.). Inklusion. Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch. Stuttgart

Meyer, Hilbert (1997). Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin

Meyer, Meinert A. und Meyer, Hilbert (2007). Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim und Basel

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden-Württemberg – Grundlagen und Handlungsempfehlungen (FSBB 02). Praxisbegleitung – inklusive Bildungsangebote. Stuttgart

Möckel, Andreas (1998a). Jakob Muth und die Weiterbildung. In: Grimm, Rüdiger (Hrsg.). Selbstentwicklung des Erziehers in heilpädagogischen Aufgabenfeldern. Luzern.

Möckel, Andreas (1998b). Zur Geschichte der Arbeit mit behinderten Menschen. In: Grimm, Rüdiger und Kaschubowski, Götz (Hrsg.). Heilen und Erziehen. Sonderpädagogik und anthroposophische Heilpädagogik im Gespräch. Luzern (CH)

Möckel, Andreas (2007). Geschichte der Heilpädagogik. 2. Auflage Stuttgart

Moser, Vera (2017). Schulentwicklung Inklusion: Konzepte und Befunde. In: Moser, Vera und Egger, Marina (Hrsg.). Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart

Moser, Vera und Egger, Marina (Hrsg.) (2017). Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart

Muth, Jakob (1967). Pädagogischer Takt. 2. Auflage Heidelberg

Muth, Jakob (1986). Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen. Zugriff hier über: <http://bidok.uibk.ac.at/library/muth-integration.html>, 6.7.2014

Muth, Jakob (2002). Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, Hans und Knauer, Sabine (Hrsg.). Handbuch Integrationspädagogik. 6. Auflage Weinheim und Basel

Muth, Jakob (2010). Möglichkeiten der Integration behinderter Kinder in der Schule. In: Maschke, Thomas (Hrsg.). ... auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrative Praxis an Waldorfschulen. Stuttgart

Nieke, Wolfgang (2016). Die Herausforderung der als Reformpädagogik verstandenen Waldorfpädagogik für die Bildungswissenschaft. In: Schieren, Jost (Hrsg.). Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel

Oelkers, Jürgen (2012). Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule. In: Seitz, Simone/ Finner, Nina-Kathrin/ Korff, Natascha und Scheidt, Katja (Hrsg.). Inklusion gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn

Pädagogische Hochschule Zürich. <http://www.medienbildung.ch/webautor-data/59/Unterrichtsformen-15-18.pdf>, Zugriff am 16.2.2012

Paulmichl, Georg (2008). Der Georg. Innsbruck und Wien (A)

Preuss-Lausitz, Ulf (2010). Schulentwicklung und Differenz: Integration. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn

Reich, Kersten (2014). Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel

Rittelmeyer, Christian (2016). Pädagogische Anthropologie in Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.). Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel

Rolff, Hans-Günther (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn

Rolff, Hans-Günther (2016). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage Weinheim und Basel

Rolff, Hans-Günther (2018). Bildungsreform als Schulentwicklung. In: Barz, Heiner (Hrsg.). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden

Rolff, Hans-Günther und Tillmann, Klaus-Jürgen (1980). Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: Rolff, Hans-Günther et.al. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 1. Weinheim und Basel

Rolff, Hans-Günther/ Hansen, Georg/ Klemm, Klaus und Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1980). Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 1. Weinheim und Basel

Scharmer, C. Otto (2013). Theorie U. Von der Zukunft her führen. 3. Auflage Heidelberg

Scharmer, C. Otto und Käufer, Katrin (2008). Führung vor der leeren Leinwand. Presencing als soziale Technik. In: OrganisationsEntwicklung Nr. 2, verfügbar unter: http://www.ottoscharmer.com/sites/default/files/2008_ZOE_01_Scharmer_NEU.pdf,

8.6.2018

Schenz, Christina/ Schenz, Axel/ Pollack, Guido (Hrsg.). Perspektiven der (Grund)Schule: Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusiven Schule. Berlin, Münster, Wien, Zürich, London

Schieren, Jost (2016). Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Menschenbild der Waldorfpädagogik. In: ders. (Hrsg.). Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel

Schieren, Jost (Hrsg.) (2016). Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel

Schleicher, Andreas (2018). Vorwort. In: Barz, Heiner (Hrsg.). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden

Schmelzer, Albert (2010). Wie war das nochmal? Vergessen und Erinnerung. In: Zeitschrift Erziehungskunst, Heft 11. Stuttgart

Schmelzer, Albert (2016). Menschenkunde und Unterrichtspraxis. In: Schieren, Jost (Hrsg.). Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel

Seebold, Elmar (2011). Kluge Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 25. Auflage Berlin und Boston

Selg, Peter (2013). Die Punkt-Umkreis-Meditation des Heilpädagogischen Kurses. Vom werdenden Ich des Menschen. Arlesheim (CH)

Seydel, Otto (2013). Über die Freiheit einer „freien Schule“. In: Kaschubowski, Götz und Maschke, Thomas (Hrsg.). Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule. Stuttgart

Skiera, Ehrenhard (2012). Reformpädagogik in Diskurs und Erziehungswirklichkeit. In: Herrmann, Ulrich und Schlüter, Steffen (Hrsg.). Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn

Speck, Otto (2011). Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. 2. Auflage Stuttgart

Spitzer, Manfred (2007). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München

Stähling, Reinhard und Wenders, Barbara (2012). Das können wir hier nicht leisten. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können: Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Baltmannsweiler

Steiner, Rudolf (1969). Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1972). Zur Dreigliederung des sozialen Organismus. Gesammelte Aufsätze 1919 – 1921. 2. Auflage Stuttgart

Steiner, Rudolf (1975). Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart (3 Bände), Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1979a). Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1979b). Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage. Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1980). Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer. 2. Auflage Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1982). Mein Lebensgang. 8. Auflage Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1983). Vom Einheitsstaat zum dreigliedrigen sozialen Organismus. Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1984). Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. 4. Auflage Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1985). Heilpädagogischer Kurs. 7. Auflage Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1987). Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik. 4. Auflage Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1988). Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Taschenbuchausgabe nach der 5. Auflage Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1989). Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen. Dornach 4. Auflage (CH)

Steiner, Rudolf (1990a). Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs. Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1990b). Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. 6. Auflage Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1992). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 9. Auflage Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1998). Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Taschenbuchausgabe nach der 5. Auflage Dornach (CH)

Strohschein, Albrecht (1970). Die Entstehung der anthroposophischen Heilpädagogik. In: Krück von Poturzyn, Maria Josepha (Hrsg.). Wir erlebten Rudolf Steiner. Erinnerungen seiner Schüler. Stuttgart

Tenorth, Heinz-Elmar und Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2012). Beltz Lexikon Pädagogik: Studienausgabe. Weinheim und Basel

Ullrich, Heiner (2003). Rudolf Steiner. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.). Klassiker der Pädagogik. Band 2. München

Ullrich, Heiner (2015). Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim und Basel

UN (2006). CRPD, http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_en.pdf.
20.3.2016

Wilhelm, Marianne/ Eggertsdóttir, Rósa/ Marinósson, Gretar L. (Hrsg.) (2006). Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim und Basel

Winkel, Rainer (Hrsg.) (1993). Reformpädagogik konkret. Hamburg

Wocken, Hans (2009). Von der Integration zur Inklusion. In: Zeitschrift „Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung“. 17. Jg., Heft 4, S. 216 – 219, Weinheim

Versicherung (gem. § 4 Abs. 3 Satz 1 Nr. 5 PromO):

Ich versichere hiermit

- an Eides statt, dass ich die Dissertation selbständig angefertigt, außer den im Schriftenverzeichnis sowie den Anmerkungen genannten Hilfsmitteln keine weiteren benutzt und die Herkunft der Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommen sind, bezeichnet habe,
- dass ich die Dissertation nicht bereits in derselben oder einer ähnlichen Fassung an einer anderen Fakultät oder einer anderen Hochschule zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht habe.

.....
Thomas Maschke