

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin i.G.



Konzept

Motive

Strukturelle Besonderheiten

Fächer und Didaktik

Sprachen

Religion

Schulorganismus

Stand: März 2014

*„Man muss sich der Idee erlebend gegenüberstellen können;
sonst gerät man unter ihre Knechtschaft“*

– Rudolf Steiner –

Inhalt:

Seite:

A. Motive	4
1. Eine globale Herausforderung	4
2. Völkerverständigung in Freiheit	4
3. Warum Waldorfpädagogik?	5
4. Die Welt zu Hause in Berlin	6
5. Die Schule in ihrem sozialen Umfeld	7
B. Strukturelle Besonderheiten	9
1. Zeit zum Lernen	9
2. Der Unterricht	10
3. Zeugnisse statt Noten	11
4. Schulabschlüsse und Zusatzqualifikationen	12
C. Fächer und Didaktik	14
1. Ein erweitertes Fächerangebot	14
2. Keime für die Zukunft	15
3. Methodisches in Klasse 1-2	15
4. Methodisches in Klasse 3-4	16
5. Methodisches in Klasse 5-6	17
6. Methodisches in Klasse 7-8	17
7. Methodisches in Klasse 9-10	17
D. Sprachen	19
1. Freude an der Sprache	19
2. Deutsch	20
3. Fremdsprachen	20
4. Begegnungssprachen	21
5. Grafische Übersicht Sprachkonzept	23
E. Religion	24
1. Die Vielfalt entdecken	24
2. Weltverbundenheit statt Religionsunterricht	24
F. Der Schulorganismus	25
1. Freie Lehrer	25
2. Rechtsform und Trägergesellschaft	25
3. Qualitätsmanagement	26
4. Die republikanische Verfassung	27
5. Die pädagogischen Konferenzen	29
7. Solidargemeinschaft der Lehrer	30
8. Solidargemeinschaft der Eltern	31

A. Motive

1. Eine globale Herausforderung

Aus dem nationalstaatlichen Denken des ausgehenden 18. Jahrhunderts bildete sich unsere heutige *Volkswirtschaftslehre* heraus. Seitdem hat sich die Welt radikal gewandelt. Die Volkswirtschaft entwickelte sich zu einer Weltwirtschaft, durch die das Wohl aller Völker untrennbar miteinander verschlungen ist. Unübersehbar erweist sich das nationalstaatliche Denken nun als ohnmächtig, der Krise der Wirtschaft, der zunehmenden Verarmung großer Teile der Erdbevölkerung und dem millionenfachen Hunger etwas entgegenzusetzen. Aber auch in der Politik stößt das nationalstaatliche Denken an seine Grenzen. Zwar folgte der wirtschaftlichen Einigung der Europäischen Länder die Vereinheitlichung von Rechtsnormen und politischer Verwaltung. Staatsgrenzen lösen sich auf. Doch damit steht Europa nun seinerseits wie ein gigantischer Nationalstaat in der Welt. Mit immer größerem Aufwand sucht der neue Super-Staat eigene Interessen gegenüber Ost und West zu verteidigen. Und immer häufiger verlieren Menschen aus dem Süden ihr Leben bei dem Versuch, die „Festung Europa“ zu überwinden.

Spätestens seit der Euro-Krise meldet sich der Nationalismus auch innerhalb Europas zurück. Auf Griechenlands Straßen brennen Deutschland-Fahnen. Ungarn ändert seine Verfassung und setzt ihr als Präambel das „Nationale Glaubensbekenntnis“ voran. Frankreichs rechtsnationale „Le Pen“ erreicht bei den Präsidentschaftswahlen 2012 nie da gewesene 18%. Im Mai 2011 verkündete die dänische Regierung, die Grenzen zu Deutschland und Schweden wieder kontrollieren zu wollen. Der neue Rechtspopulismus ordnet sich bezeichnenderweise selbst ins Lager der *Globalisierungskritiker* ein und bekennt sich zu traditionell linken Konzepten wie Regionalwirtschaft oder direkter Demokratie.

Offenbar fühlt sich der moderne Mensch der Menschheitsentwicklung immer weniger gewachsen. Technischer Fortschritt, ökonomische Globalisierung und politische Zentralisierung machen ihm Angst - stellen sie doch seine *Identität* in Frage.

Zwei Strömungen ringen gegenwärtig miteinander um eine Antwort auf die Frage nach der menschlichen Identität. Die eine ist rückwärts gewandt und rekonstruiert die Gruppenidentität vergangener Epochen. Sie fordert *Nationalwirtschaft* und *nationale Vorrechte* statt Weltwirtschaft und EU-Regierung. Dieser Strömung steht eine andere entgegen. Sie begreift die *Globalisierung als Chance*. Nicht in der politischen Einigung und nicht in der Weltwirtschaft sieht sie das Übel, sondern in der Tatsache, dass die Menschheit zwar wirtschaftlich und politisch, jedoch nicht auch *kulturell* zusammenwächst

Wie kann der Einzelne auch seine geistige Identität in der Weltgemeinschaft finden, der er physisch bereits angehört? Was können Schule und Erziehung leisten, damit der Heranwachsende sich selbst nicht nur als Angehörigen einer Nation erlebt, sondern sich als Menschheitsrepräsentant fühlen und aus dieser globalen Perspektive heraus denken und handeln lernt?

2. Völkerverständigung in Freiheit

Die multikulturelle Gesellschaft stellt den Menschen vor eine neue Herausforderung, für die zunächst niemand die richtige Antwort hat. Weil man sich über diesen Punkt täuscht, laufen „Integrationsdebatten“ häufig auf eine Forderung nach mehr Geld hinaus. Oder man nimmt reflexartig den Staat in die Pflicht. Der Staat müsse etwa die Rechte der Kinder von der Erfüllung gewisser Normen abhängig machen. Doch ist Zwang tatsächlich ein probates Mittel für die Völkerverständigung? Selbst die jüngste PISA-Studie verweist darauf, dass durch erschwerte Zulassungsbedingungen Migranten eher ausgeschlossen, als integriert werden.

Jede Verständigung beruht zuerst auf einer individuellen Anstrengung. Sie fordert den *Willen* des Individuums heraus, die Grenzen national geprägter Denkmuster zu überschreiten und sich auf das Neue einzulassen, das in der Begegnung zwischen den Angehörigen verschiedener Volksgruppen entstehen kann. Das friedliche Zusammenleben der Völker ist also zunächst eine rein geistige Frage, dann erst eine Frage des Geldes oder der Politik. Es bedarf zuallererst der Möglichkeit, das eigene Denken in der Begegnung *frei* betätigen und *produktiv* um das jeweils konkret Verbindende ringen zu können.

In dem Maß, indem die Menschheit ökonomisch und politisch zusammenwächst, muss das Erziehungssystem den individuellen Menschen *als solchen* an die Stelle tradierter nationaler Wertvorstellungen rücken. Denn allein die *freie menschliche Individualität* kann das Bindeglied zwischen den Kulturen sein, indem sie sich selbst über das hinausentwickelt, was sie bloß aufgrund nationaler Prägung ist. Nicht irgendeine Lebensphilosophie, sondern das praktische Leben der Gegenwart fordert deshalb eine Erziehung in und zur *Freiheit*.

Zwang verhindert gerade diejenige tiefere Verbindung mit Kultur und Sprache, die für ein friedliches Zusammenleben von jedem Einzelnen immer mehr gefordert ist. Nicht Opferung der besonderen Kultur des Einzelnen zu Gunsten einer theoretischen Gemeinschaft der Werte, sondern das wirkliche Ausleben dieser Werte durch die freie Anerkennung des Anderen führt Menschen zusammen. Was dann „zwischen“ den verschiedenen Kulturen liegt, diese „übergreift“ oder „verbindet“, muss in der Begegnung der Kulturen täglich neu gesucht und gegriffen werden.

Derjenige Geist verbindet, der durch seine *freie Anerkennung* wirkliches Leben im Herzen des Einzelnen gewinnt. Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin will ihre Gemeinschaft deshalb weniger auf ein Bekenntnis zur Freiheit als auf das wirkliche Praktizieren der Freiheit gründen, das heißt: auf die gelebte Anerkennung und Förderung aller in ihr vertretenen Kulturen. Ihren Erfolg misst sie daran, wieweit es ihr gelingt, nicht nur formelle Bekenntnisse zu einheitlichen Normen abzufragen, sondern den Willen jedes einzelnen Schülers zu einer wirklichen Mitarbeit an einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft zu gewinnen. Sie ist also per Definition eine *freie Schule*: Was den Schüler dazu bewegt, ein Kulturgut mit Begeisterung und aus eigenem Antrieb wirklich besitzen zu wollen, bestimmt ihren Lehrplan.

Der Lehrer wird hier als Künstler verstanden - muss er doch für jedes Individuum dasjenige Mittel finden, was dessen Wille zur Mitarbeit hervorlocken kann. Deshalb soll in der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin nicht nur der Schüler, sondern auch der Unterrichtende frei denken und handeln können. Er wird nicht als „Lehrkraft“ gesehen, dessen Aufgabe darin besteht, Vorgaben umzusetzen oder einen bestehenden Werte-Kanon zu vermitteln. Vielmehr soll er aktiv in den Entwicklungsprozess eines zeitgemäßen menschlichen Selbstverständnisses einbezogen bleiben, und in der jeweils konkreten Begegnung um eine situationsbezogene Antwort auf die Frage nach dem Wesen des *Interkulturellen* ringen dürfen.

3. Warum Waldorfpädagogik?

Die Waldorfpädagogik stellt nicht das Kulturideal eines einzelnen Volkes, sondern den jeweiligen individuellen Menschen selbst in den Mittelpunkt. Methodisch lenkt sie die Aufmerksamkeit des Unterrichtenden weniger auf den vom Schüler zu erinnernden Inhalt, sondern stärker noch auf die Anregung derjenigen Empfindungen und Gefühle im Schüler, durch die jener den Stoff auch gerne beherrschen *will*. Wahrheitsstreben, Liebe zur Arbeit und Ehrfurcht vor der Leistung anderer sollen im Schüler geweckt werden. Was den freien Willen des Kindes zur geistigen Durchdringung der Welt und zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben hervorlocken kann, beschäftigt den Lehrer deshalb jeden Tag aufs neue.

Erfahrungsgemäß wird dieses auf jeder Stufe der kindlichen Entwicklung anderer Natur sein: während das Kind in den ersten Jahren noch gerne reizvollen Sinneseindrücken nachgeht und sich

die Außenwelt über die *Nachahmung* einverleibt, so orientiert es sich bald mehr an dem Eindruck, den die besonderen Fähigkeiten einzelner Erwachsener auf es machen. Während der Lehrer also zuerst innerhalb der Wahrnehmungswelt dasjenige finden muss, was die Kräfte des Kindes wachruft, so wird er bald mehr darauf achten müssen, wie er sich so verhält, dass das Kind können will, was der Lehrer kann, wie er also die *natürliche Autorität* für das Kind wird. In dieser Zeit wird der Lehrer auch viel dadurch bewirken können, dass er dem Kind Begegnungen mit verschiedenen Persönlichkeiten ermöglicht, die in ihren Berufszweigen verständlich drinnen stehen. Erlangt der Heranwachsende dann aber die Geschlechtsreife, ist wiederum die Autorität fehl am Platz. Nun will und soll der junge Mensch den Lehrer hinterfragen und an der übrigen Menschenwelt messen. Deshalb hilft der Lehrer dem Schüler jetzt, diejenigen hervorragenden Geister der Menschheitsgeschichte zu entdecken, deren individuelles Ringen dem Schüler beispielhaft erscheinen kann für das spezifisch Menschliche. Indem der Schüler an solchen selbst gewählten Beispielen *Liebe* zur menschlichen Individualität entwickeln darf, findet er das innere Gleichgewicht zu der nun von ihm geforderten *freien Urteilskraft*.

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule wendet diese Methode bewusst auch auf die Begegnung der Kulturen an: In den unteren Klassen konzentriert sich der Lehrer darauf, *wie* die Sprache so an das Kind herangebracht werden kann, dass es diese *aus Freude* an Klang und Rhythmus gerne nachahmen *will*. Je mehr das Kind dann aber die erwachsene Autorität sucht, desto mehr wird es auch in einer dafür geeigneten Lehrerpersönlichkeit das Motiv finden können, dieser *nachzustreben*. Jetzt macht vor allem die Haltung des Erwachsenen zur Welt einen tiefen Eindruck auf das Kind – durch das Vorbild eines erwachsenen „Grenzgängers“ kann hier z.B. viel erreicht werden. Erlangt das Kind dann die Geschlechtsreife, soll ihm genügend Zeit und Raum gewährt werden, damit es sich ganz in die Taten und Leiden derjenigen Persönlichkeiten einleben kann, die es zu beeindrucken vermögen. Der vertiefte Blick in die Biographie eines Menschen etwa, der zwischen den Kulturen um seine Identität ringt, vermag die *Liebe* zur menschlichen Individualität zu wecken.

Indem sie somit niemals etwas anderes voraussetzt auf Seiten des Schülers als *Nachahmung*, *Nachstreben* und *Liebe*, wird auch die Ausbildung der deutschen Kultur durch den eigenen Willen des Schülers vollzogen. Sie ist dann nicht als ein durch Tests erzwungener Phrasenkatalog im Gedächtnis des Schülers vorhanden, sondern ein wirklicher Bestandteil seines Seelenlebens geworden. Allerdings ein solcher, zu dem der Schüler sich in ein freies Verhältnis gesetzt weiß. Dieses Prinzip verfolgt die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin für alle in der Schule vertretenen Sprachen und Kulturen.

Dadurch wird aber gerade der Erwerb der Sprachkompetenz auch zum Mittel für den Erwerb einer ganz anderen Kompetenz: Indem das Kind sich in der bewussten Durchdringung der Kulturerzeugnisse selbst als ein freies Wesen kennen lernen darf, wird es in demjenigen Teil seines Wesens angesprochen und wertgeschätzt, auf dem alle Völkerverständigung beruht - der *geistigen Individualität* jedes Menschen. Am Ende der Schulzeit soll der junge Erwachsene in der Lage sein, seine eigenen geistigen Kräfte frei zu betätigen und entsprechend der vielfältigen Forderungen aus den konkreten Lebenssituationen selbstverantwortlich weiterzuentwickeln.

4. Die Welt zu Hause in Berlin

Berlin ist die größte Stadt Mitteleuropas und Hauptstadt Deutschlands. Den Titel „Weltstadt“ - trägt sie zurecht – hier leben Kulturschaffende, Diplomaten und Unternehmer der ganzen Welt. Aus über 170 Ländern tragen Einwanderer ihre Musik, Kleidung und Küche zu dem ständig wechselnden, niemals schlafenden Leben der Metropole bei. Eine Chance, sich mit dem zu verbinden, was zwischen, außer oder über den Kulturen lebt! Eine Chance mitzuarbeiten an einer Gemeinschaft der Zukunft, die sich nicht mehr auf Volk, Nation oder Rasse gründet, sondern auf die freie Persönlichkeit jedes Menschen! Aber eine Chance, die ergriffen werden muss.

Viele Berliner ergreifen derzeit die Initiative, um hier etwas zu bewegen. Einzelne engagieren sich in Kulturprojekten, unzählige Vereine bemühen sich um Verständigung, und in manchen Bezirken gibt es deutschstämmige Eltern, die ihre Kinder bewusst auf Schulen mit hohem Migrantenanteil schicken, um der Separation entgegenzuwirken. Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin will diesen Bemühungen entgegenkommen und ein entsprechendes *schulisches* Angebot machen. Ob deutsch, türkisch, arabisch oder welcher „Hintergrund“ auch immer – In dieser Schule soll nach Möglichkeit jeder vertretene Kulturkreis nicht nur toleriert, sondern von den Angehörigen anderer Kulturkreise wahrgenommen, erkannt und wertgeschätzt werden.

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin heisst die jeweilige Muttersprache des Kindes ausdrücklich willkommen und fördert aktiv ihre weitere Ausbildung durch Unterrichtseinheiten in der jeweiligen Muttersprache, Begegnungssprache und Nachmittagskurse. So weit wie möglich bezieht sie auch die unterschiedlichen Traditionen, Musik und religiöse Feste in den Schulalltag mit ein. So sollen sich alle Kinder auf Augenhöhe begegnen können – jeder wird das Erlebnis haben dürfen, dass ein anderer etwas besser versteht als er selbst. Und jeder wird einen Spielkamerad in dessen Kulturzusammenhang erleben und somit auch in diesem Kulturzusammenhang das Individuum verstehen lernen, mit dem er sich verbunden fühlt. So kann eine Empfindung entstehen für den allgemeinen, kulturübergreifenden Wert jedes Menschen.

Freiheit im Ausleben der jeweils eigenen Kultur, zu der auch die Ausbildung der Muttersprache gehört, und Freiheit zum Gebrauch der eigenen Urteilskraft, und damit auch Freiheit zur Aufnahme oder Ablehnung einer Kulturgewohnheit, ist in der Berliner Schule das Mittel der Wahl, um die *einmalige geistige Individualität jedes Menschen* in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken.

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin will auf diesem Weg auch dem berechtigten Interesse des Kindes an einer *möglichst vollkommenen* Beherrschung der deutschen Sprache gerecht werden. Nachweislich ist nämlich ein Abbruch in der Ausbildung der jeweiligen Muttersprache die schlechteste Voraussetzung für das Erlernen der deutschen Sprache. Neben dem Deutschunterricht fördert die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin deshalb nach Möglichkeit die weitere Entwicklung der jeweiligen Muttersprache. Gleichzeitig verzichtet sie, so weit es der Gesetzgeber zulässt, im Deutschunterricht auf Notendruck oder andere Mittel der Ausgrenzung und sucht stattdessen durch bewusste Wahl der Lehrer, kindgemäße Themen, Bezug der Sprache zum praktischen Lebensumfeld und durch kreativen Sprachgebrauch die ehrliche Begeisterung des Kindes für die deutsche Sprache zu wecken.

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin steht jedoch nicht nur allen Kulturen, sondern auch allen Gesellschaftsschichten offen. Sie erzieht das wirtschaftlich benachteiligte Kind in einer Klasse mit dem begünstigten, das „bildungsferne“ mit dem „bildungsbürgerlichen“, und ermöglicht so den Angehörigen beider Schichten, den individuellen Menschen ungeachtet seiner sozialen Stellung achten zu lernen. Die Lehrer begnügen sich dabei nicht mit einer prinzipiellen Offenheit, sondern gehen auf die Menschen zu und machen ihnen ein Angebot. Wer mehr hat, wird mehr, wer wenig hat, entsprechend weniger beizutragen haben. Für Eltern, deren Einkommen unterhalb der Armutsgrenze liegt, bleibt der Schulbesuch ihrer Kinder kostenlos.

5. Die Schule in ihrem sozialen Umfeld

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin begreift sich als Einrichtung eines *freien Geisteslebens*. Sie wehrt sich aktiv gegen jede Vereinnahmung durch Parteien, Kulturvereine oder Wirtschaftsverbände, ganz gleich, welcher Ausrichtung. Niemals sollen Lehrinhalt und Lehrmethode durch Tagespolitik, Ideologien oder kurzfristige Wirtschaftsinteressen definiert werden. Vielmehr machen die Lehrer der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin die individuellen Fähigkeiten eines jeden ihr anvertrauten Kindes, den Anforderungen seines konkreten Lebensumfeldes zu begegnen, zum Masstab ihrer Arbeit. Lehrinhalt und Lehrmethode sollen immer

einerseits dem konkreten Kind, andererseits den aktuell gegebenen Zeit- und Lebensverhältnissen angemessen sein.

Die Lehrer entwickeln Inhalt und Methode ihres Unterrichts deshalb anhand der Beobachtung des jeweiligen Kindes und im freien Austausch mit anderen praktizierenden Pädagogen. Nicht das Ausruhen auf Standards, sondern das Wahrnehmen und Anerkennen der *Erfahrungsurteile* innerhalb eines freien, schulübergreifenden Dialogs zwischen *praktizierenden* Pädagogen soll dauerhaft die Qualität der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin sichern.

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin leugnet gleichwohl nicht die Tatsache, dass sie abhängig ist von der wirtschaftlichen Leistung ihres Umfelds. Selbstverständlich strebt sie also nicht Unabhängigkeit, sondern Freiheit an. Sie möchte für ihre Freiheit gerade das Verständnis der Menschen gewinnen, von denen sie als gemeinnützige Einrichtung abhängig ist. Darauf konzentriert sich ihre Öffentlichkeitsarbeit. Um die Schule soll sich ein „geistiger Umraum“ bilden, der sie einerseits finanziell und moralisch trägt, andererseits aber auch die kritische Reflexion der eigenen Arbeit ermöglicht und die Weiterentwicklung permanent herausfordert.

Deshalb trägt die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin die Diskussion über pädagogische Fragen über die Schulmauern hinaus, und beteiligt sich umgekehrt an öffentlichen Gesprächen über allgemein menschliche und soziale Fragen. Gleichzeitig erhofft sie sich von einer engen Anbindung an ihr wirtschaftliches und kulturelles Umfeld eine Wahrnehmung der Qualifizierung ihrer Schüler und die Möglichkeit, ihre Schüler bis in den späteren Beruf hinein zu begleiten und so eine maximale Sicherheit über einen Ausbildungsplatz zu gewährleisten.

B. Strukturelle Besonderheiten

1. Zeit zum Lernen

„Ein Bauer, der seine heimatliche Scholle nie verließ, in seinem Lebenskreis aber alles wirklich beherrscht, ist gebildeter als moderne Globetrotter, die von fremder Kultur und Sitte nur die Oberfläche begreifen, weil sie selbst eine bodenständige Kultur und Sitte nicht nicht mehr in sich fühlen, während jener, sobald man ihn mit dem fremdartigen Leben in einen unmittelbaren Zusammenhang brächte, von der Struktur seines eigenen, sich in die Struktur des fremden Lebens von selber hineinflinden würde. Denn die 'Natur' ist sich überall gleich, dieselbe kosmische Ordnung prägt sich bald so, bald etwas anders, im Prinzip aber als ein unveränderliches metaphysisches Gesetz in allen Menschen und in allen Kulturen gleichartig aus.“ (Delekat 1927, zitiert nach Steinkellner 2012)

Das mögliche Wissen ist so unendlich wie die Zahl der Erscheinungen des Lebens. Es kann nicht Aufgabe der Schule sein, dem Leben vorzugreifen und eine Auswahl nach dem Kriterium einer vermeintlichen Wertigkeit zu treffen. Vielmehr muss sich die Auswahl des Unterrichtsstoffes danach richten, ob das Kind *an* ihm Fähigkeiten entwickeln kann, die es in den Stand setzen, sich in zukünftigen, nicht vorhersehbaren Situationen die dann jeweils nötigen Kenntnisse selbst anzueignen. Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin zieht daher eine *gründliche Vertiefung* ausgewählter Gegenstände einer oberflächlichen Kenntnis unüberschaubarer Fakten vor. Das Kind soll die Zeit haben, sich in einzelne Gegenstände hineinzuverensenken und die Begriffe in sich leben zu lassen.

Das gilt insbesondere auch für die deutsche Sprache. An vielen Schulen wird heute zum Beispiel ein Gegenstand wie die Problemerkörterung einmal theoretisch besprochen, dann geschrieben und sogleich benotet. Die Freie Interkulturelle Waldorfschule kann keinen Sinn darin erkennen, den Unterrichtsstoff für Vergleiche eines vermeintlich angeborenen Intellekts zu testen, bevor er gründlich erlernt wurde. Jedes Kind *soll* hier gerade über seine natürliche Begabung hinauswachsen, indem es übend lernt. Dieses Prinzip ist um so mehr zu beachten, da hier Menschen über die ihnen von den Eltern mitgegebene Weltsicht hinausschauen und sich in zunächst ganz fremd erscheinende Perspektiven *einleben* sollen.

Zu einem solchen *Einleben* in die Gewohnheiten eines fremden Kulturzusammenhangs gehört nach Meinung der hier tätigen Pädagogen wesentlich mehr als das Lernen und Wiedergeben bloß begriffsmäßiger Zusammenhänge. Vielmehr muss z.B. das seelische Ringen eines Volkes um eine bestimmte Menschheitsfrage zu einem inneren, persönlichen Erleben des Schülers werden dürfen. Es braucht deshalb vor allem *Zeit und Raum* für eine wirkliches Sich-Befreunden mit dem jeweiligen Kulturerzeugnis. An die Stelle der Hast von einer oberflächlichen Datenabfrage zur nächsten soll die ruhige Vertiefung in ein einzelnes Stoffgebiet treten.

Eine solche Vertiefung des Stoffes bedarf wiederum notwendig des *inneren Zusammenhangs* seiner Teile. Einzelne Fakten, die das Kind bloß lernen soll, ohne sie denkend an seine übrige Wahrnehmungswelt angliedern zu können, erzeugen eine permanente Enttäuschung über die entgangene Befriedigung durch ein wirkliches *Erkenntniserlebnis* und fördern somit das Desinteresse an den Erscheinungen der Welt. Darf das Kind dagegen ein einzelnes Gebiet soweit durchschauen, dass es sich darin sicher fühlt, wird es sich ein anderes Gebiet mit Selbstvertrauen erobern können.

Dieser Grundsatz ist insbesondere für die Integration in eine Gemeinschaft von zentraler Bedeutung. Die heute gängige Zerstückelung und Verteilung des Unterrichtsstoffes über die ganze Schulzeit entspringt nicht einem pädagogischen Interesse, sondern ist das Ergebnis einer Einflussnahme gewisser Verbände auf das Bildungswesen, die für *ihre* Interessen eine *Selektion* an

Stelle der individuellen Förderung brauchen. Diese Zerstückelung erzeugt eine permanente innere Unsicherheit, weil sie den Zusammenhang, der dem einzelnen Faktum erst eine Bedeutung gibt, dem Blick des Kindes entzieht. Verunsicherung ist aber Gift für die Bildung.

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin bemüht sich, dem Kind mit jedem Faktum stets auch den Zusammenhang mitzugeben, der diesem Faktum seinen Sinn verleiht. Es soll den Schülern von Anfang an zugetraut werden, ein Stoffgebiet als Ganzes kennen zu lernen, wenn auch die *Form* dem jeweiligen Alter entsprechen muss. Die Schule strebt deshalb auch an, nach Möglichkeit einzelne Fachstunden zu zusammenhängenden Projekteinheiten zu verbinden, damit die jeweiligen Stoffgebiete gründlich und vertieft erarbeitet werden können.

Das Kind darf und soll hier das Bewusstsein haben, dass es sich an der ganzen Welt zu messen hat, und nicht etwa Interessengruppen gefallen muss, die zum Zweck des Wettbewerbs mit seinen Klassenkameraden nur einen Ausschnitt zur Verfügung stellen. Selbstverständlich wird dann allerdings auch *jedes* Kind Fehler machen müssen. Genau dazu soll es aber eingeladen werden: Die Bewertungen der Leistungen dienen in der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin nicht der Selektion der natürlich Begabten, sondern der Findung und Unterstützung *individueller Entwicklungsziele*. Für die Entwicklung eines individuellen Maßstabs, an dem sich das Kind orientieren kann, ist die aber wichtigste Voraussetzung, dass *angstfrei* Fehler gemacht und sichtbar werden dürfen.

2. Der Unterricht

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin ist eine verlässliche Halbtagschule im Ganztagsbetrieb, d.h. mit Betreuung im Hort von 6 Uhr früh bis Unterrichtsbeginn und nach Unterrichtsschluss bis 18 Uhr. Sie unterrichtet bis zu 30 Kinder in einer Klasse. Dem Lehrer können Lernhelfer zur Seite stehen.

Von den Kindern wird verlangt, in allen Unterrichtsfächern zu Hause zu sein. Bis zur 9. Klasse werden sie in den ersten zwei Schulstunden täglich Umgang mit einem Erwachsenen haben, der mindestens das selbe leisten muss. Dieser „Klassenlehrer“ beherrscht also Geschichte, Mathematik, Deutsch, Geographie, Physik und viele andere Fächer so weit, dass er die Kinder jeweils bis zum Niveau der 8. Klasse bringen kann. Der Klassenlehrer ist somit nicht nur Vertrauensperson, sondern im wahrsten Sinn des Wortes ein Vorbild. Mit ihm werden die Schüler nacheinander in alle Bereiche des Lebens schauen und miterleben, wie dieselbe Individualität auf dem einen Lebensgebiet ebenso sicher urteilt wie auf dem anderen.

Ein solches Mitgehen mit einem Individuum in die unterschiedlichsten Lebensbereiche weckt das Vertrauen auch in die Allseitigkeit der eigenen Erkenntniskräfte. Und es schafft zugleich Vertrauen in die Integrität der menschlichen Persönlichkeit. Der Klassenlehrer ist in dieser Beziehung gewissermaßen eine Integrations*autorität* für die Kinder: Am Vorbild des Lehrers kann der Schüler das Vertrauen entwickeln, dass der Mensch einerseits über die nötigen Kräfte verfügt, sich in die verschiedensten Kulturen einzuleben, andererseits aber deshalb niemals seine *Identität* einbüßen muss. Dieses zweifache Vertrauen ist eine notwendige Voraussetzung für das friedliche Zusammenleben der Völker.

An den „Hauptunterricht“ schließen sich einzelne Fachstunden. Dort vertiefen nun Fachlehrer die Themen des Hauptunterrichts, und behandeln diejenigen Gebiete, die im Hauptunterricht keinen Platz finden können, wie etwa Sprachunterricht oder handwerkliche Fächer. Ab der 9. Klasse wird der „Hauptunterricht“ dann durch einen „Epochenunterricht“ ersetzt. An die Stelle des Klassenlehrers treten Spezialisten für die einzelnen Stoffgebiete. Die Schüler können und sollen sich auf dieser Altersstufe von ihrem Klassenlehrer lösen und sich stärker noch auf Persönlichkeiten einlassen, die es in einem einzelnen Lebensgebiet zu einer besonderen Leistung gebracht haben.

Auch diese „Oberstufenlehrer“ dürfen ihr Fach jeweils über mehrere Wochen hinweg gründlich behandeln, so dass der innere Zusammenhang des Stoffes gewahrt bleibt, und eine besonders konzentrierte Arbeitsatmosphäre entstehen kann.

Man kann das in den Mitteln des Hauptunterrichts und Epochenunterrichts zum Ausdruck kommende Ziel so benennen: was Vertrauen in den inneren Zusammenhang aller Lebenserscheinungen auf der einen, und was Vertrauen in die Kontinuität der menschlichen Individualität auf der anderen Seite ermöglicht, soll gefördert und durch den äußeren Ablauf begünstigt werden. Dieses Grundprinzip der Waldorfpädagogik gewinnt in der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin eine besondere Bedeutung – wird doch von ihren Schülern erwartet, die einmalige, freie menschliche Individualität auch in den vielfältigsten religiösen und volksmäßigen Zusammenhängen wieder zu finden.

3. Zeugnisse statt Noten

Die Benotung der Leistung eines Kindes dient dem Vergleich dieser Leistung mit den Leistungen anderer Kinder. Ein solcher Vergleich setzt voraus, dass eine Qualität durch eine Quantität ausgedrückt werden kann. Die in der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin tätigen Pädagogen sind der Auffassung, dass eine solche Quantisierung nur bedingt möglich ist, am ehesten noch bei den Fähigkeiten, die das Quantitative selbst zum Gegenstand haben, also etwa beim Rechnen. Selbstverständlich gibt es z.B. bei den Grundrechenarten ein eindeutiges Richtig oder Falsch, an dem die Leistungen der Kinder gemessen werden können. Ob ein solcher Leistungsvergleich *pädagogisch* sinnvoll ist, bleibt allerdings auch hier fragwürdig.

In den meisten anderen Fächern ist eine Quantisierung der Leistungen gar nicht möglich. Dass etwa im Kunstunterricht die Leistungen der Kinder nicht an einem Bild gemessen werden können, das zuvor als „schön“ definiert wurde, dürfte heute jedem Menschen einleuchten. Dass in Fächern wie Deutsch und Geschichte das selbe Problem besteht, kommt leider noch zu selten ins Bewusstsein und findet daher meistens kaum Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis. Was jedoch einem Text inneren Zusammenhang und Ausdruck verleiht, oder was in der Menschheitsgeschichte die einzelnen Fakten als ein roter Faden miteinander verbindet, ist nicht weniger individuell errungen als das ästhetische Empfinden.

Ein Deutschaufsatz wird seinen Schreiber gerade dann besonders auszeichnen, wenn dieser den Stoff so weit beherrscht, dass er jenem sein individuelles Gepräge geben kann, wenn der Aufsatz also unvergleichlich ist. Und im Geschichtsunterricht wird niemand die eigene Sichtweise als die „Richtige“ definieren können, ohne sich der Propaganda verdächtig zu machen. Ein Verständnis für die tieferen Ursachen z.B. des Nationalsozialismus zu entwickeln, heisst vielmehr, sich selbständig in geistige Zusammenhänge einleben, und für diese einen ganz individuellen Ausdruck finden. Wer nur das Quantitative gelten lassen will, muss im Deutschunterricht bei der Aufzählung der Fälle und Modi, im Geschichtsunterricht bei einer zusammenhanglosen Reihung der äußeren Fakten stehen bleiben, oder aber auch das Unwägbare wiegen und somit Willkür walten lassen. Auch bei der Note 1 ist dann auf jeden Fall etwas durchgefallen, nämlich die Entwicklung derjenigen höheren Fähigkeiten, auf die es der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin gerade ankommt.

Ein typischer Fall aus dem Schulalltag kann das Problem verdeutlichen: Schüler A arbeitet sich mit großer Mühe in die Geschichte der EU ein. Er erkennt einerseits die divergierenden, eigennützigen Interessen, die den Prozess der europäischen Einigung mitgestaltet haben, lässt sich aber andererseits tief berühren vom Streben ehrlicher Verfechter einer Einigung der Völker. Er ringt sogar innerlich mit den zu Grunde liegenden Menschheitsfragen, und kommt hierüber zu einem eigenständigen Urteil. Deshalb schafft er es in der Klassenarbeit aber nicht, alle Aspekte zu berücksichtigen, die nach Lehrmeinung für die Beantwortung dieser Frage herangezogen werden sollen. Schüler B interessiert sich dagegen nicht im geringsten für Geschichte, und ist vollkommen unempfindlich für die geistige Frage, die sich im Streben nach politischer, wirtschaftlicher oder

kultureller Einigung niederschlägt. Er „versteht“ Geschichte nicht. Aber er ist clever: er durchschaut, wie Schulbücher funktionieren und was der Lehrer hören will, verschafft sich einen systematischen Überblick über die beliebtesten Kernthesen und lernt sie der Reihe nach auswendig. Ein wenig verändert schreibt er sie dann auf, nimmt aber nicht den geringsten inneren Anteil an der geschichtlichen *Wirklichkeit*, auf die sich die Thesen beziehen. Bei einer Bewertung nach dem Notensystem erscheint nun die Leistung des Schülers B größer als die des Schülers A, obwohl es sich unter einem anderen Gesichtspunkt ganz anders verhält.

Die „Werte“ einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft sind bedeutungslos, wenn sie auf einem Merkzettel stehen. Wirklichkeit besitzen sie nur, sofern sie Ausdruck individueller Fähigkeiten wie Geduld, Achtsamkeit, Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit oder Mitgefühl in der Begegnung mit dem anderen Menschen sind. Solche Fähigkeiten können jedoch unmöglich in einem Testverfahren ermittelt und als Note ausgedrückt werden. Genau genommen werden sie durch den Leistungsvergleich sogar unterdrückt, da jener ein bildungsfernes Motiv in das Lernen mischt: das ehrliche Interesse an der Sache wird als Motiv vom Erfolgsmoment in der „Konkurrenz“ mit den Klassenkameraden ersetzt - oft schon in den ersten Schuljahren.

Die Freie Interkulturellen Waldorfschule Berlin hat ein besonderes Interesse gerade an einer Motivation, die auf wirklicher Zuwendung zur Sache beruht. Die Schule ersetzt deshalb den gemeinsamen Masstab für alle durch einen *individuellen Masstab* für jeden einzelnen Schüler. Sie bemisst die Leistung eines Schülers an seinen eigenen Möglichkeiten, statt an den Leistungen anderer. Nicht bloß dafür, dass er etwas besser kann als andere, sondern vor allem dafür, dass er sich selbst übertrifft, soll der Schüler in der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin Anerkennung finden. Wer sich nur mit großer Mühe in ein Gebiet einarbeitet, das ihm überhaupt nicht liegt, wird dafür Anerkennung finden, wer nur abliefert, was er sowieso kann, wird eine Aufgabe bekommen, mit der er wachsen kann.

An die Stelle des Notenzeugnisses tritt in der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin deshalb eine schriftliche Beurteilung, in der der Lehrer des jeweiligen Faches für jedes einzelne Kind charakterisiert, was genau dieses Kind gut gemacht hat, und was es dagegen noch besser machen kann. Das Kind erhält so zum Beispiel statt einer pauschalen 4, die entmutigend wirken muss, einen konkreten Hinweis, der ihm weiterhilft.

Die Schule *verzichtet* also weitgehend auf Notendruck, nicht um das Quantitative auszuschließen, sondern um all das einzuschließen, was durch jedes Notenraster fallen muss. Sie belohnt nicht nur die Erfüllung eines Standards, sondern die Erreichung der individuellen Leistungsgrenze. Der Schüler soll herausgefordert werden, seine individuellen geistigen Kräfte anzustrengen. Er soll lernen, um eine Fähigkeit, einen Gedanken oder einen Ausdruck ernsthaft zu ringen, anstatt bloß wiederzugeben, was andere als „richtig“ definiert haben. Lehrer und Erzieher wiederum sind dazu aufgerufen, für die ganz unterschiedlichen Schwächen und besonderen Fähigkeiten der einzelnen Kinder aufmerksam zu werden.

4. Schulabschlüsse und Zusatzqualifikationen

Das *Ziel* der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin ist nicht der Schulabschluss, sondern der individuelle Weg des Kindes ins Leben. Bis zu diesem Ziel möchte sie jedes der ihr anvertrauten Kinder mittragen, und hat daher kein Interesse an einem vorzeitigen Ausschluss vermeintlich Minderbegabter. Weil der Schulabschluss *ein* notwendiges Mittel für den individuellen Weg ins Leben ist, verhilft sie dem Schüler, je nach seinen individuellen Möglichkeiten, zum Ende der Schulzeit dann zu Hauptschulabschluss, MSA, Fachabitur oder Abitur. Darüber hinaus unterrichtet sie die Kinder jedoch in den vielfältigsten praktischen Dingen des täglichen Lebens und fördert die Entwicklung seelischer und geistiger Fähigkeiten auch dann, wenn diese nicht unmittelbar für die Erreichung des Schulabschlusses verlangt werden.

Nach Auffassung der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin reicht es heute nicht mehr, dem Schüler nur einen Schulabschluss mitzugeben. Sie will ihm vielmehr auch da helfend zur Seite stehen, wo die Verantwortung der Schule für gewöhnlich aufhört. Viele Jugendliche, und insbesondere Kinder von Zuwanderern, fallen nach der Schule trotz Abschluss häufig in ein Loch. Denn die Abschlussnote sagt dem jungen Menschen nichts darüber, wie er seine persönlichen Lebensfragen weiter verfolgen kann, in welchem Arbeitsbereich seine individuellen Fähigkeiten gebraucht werden, wo in der Welt gerade er als Person angesprochen ist. Das selbe Problem hat auch der Ausbilder: für ihn ist die Note 2 im Abschlusszeugnis des Schülers A so viel wert wie die Note 2 im Abschlusszeugnis des Schülers B. Das heisst, die jeweilige Individualität mit ihren besonderen Fähigkeiten und Neigungen verschwindet für die Wahrnehmung von Ausbildungsbetrieb und Hochschule vollständig hinter einer allgemeinen Zahl.

Deshalb geht die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin auch an dieser Stelle über das Gewöhnliche hinaus und erbringt eine zusätzliche Leistung: Sie will zwischen Schüler und Gemeinschaft *vermitteln*, und jeden Heranwachsenden möglichst über den Schulabgang hinaus bis zum späteren Ausbildungs- oder Studienplatz begleiten.

Zu diesem Zweck beteiligt sie sich an der Gestaltung eines *freien Geisteslebens*. Das heisst, sie nimmt Kontakt zu ihrem wirtschaftlichen und kulturellen Umfeld auf, und bemüht sich dort aktiv um eine Wahrnehmung und Anerkennung ihrer pädagogischen Leistung. Das pädagogische Leitbild soll aus dem inneren Kreis des Schulwesens heraustreten und im Dialog mit Kulturschaffenden und Unternehmern bewegt werden. Indem die Schüler Praktika in Betrieben absolvieren, mit deren Leitern die Lehrer der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin ein freies und freilassendes Gespräch über pädagogische Fragen begonnen haben, und indem umgekehrt Unternehmer in die Schule eingeladen werden, kann im wirtschaftlichen Umfeld auch eine Wahrnehmung für die jeweilige Schülerindividualität entstehen. Die Schüler entwickeln ihrerseits einen konkreten Begriff der Arbeit und gewinnen ein Bild von den wirtschaftlichen Verflechtungen, das ihnen hilft, später den eigenen Platz in der Gesellschaft zu bestimmen. Darüber hinaus wird angestrebt, dass die Schüler auch nach Schulabgang noch einen Ansprechpartner im Schulzusammenhang finden, der ihnen bei der Berufsorientierung hilft, wofür gegebenenfalls durch eine Zusammenarbeit mit externen Bildungsträgern gesorgt werden kann.

Allerdings soll die Wirtschaft dadurch nicht etwa einen direkten Einfluss auf Lehrinhalt und Methode erhalten, sondern umgekehrt: Sie darf erleben, wie gerade eine freie, ausschließlich an den innersten Interessen des Kindes orientierte Pädagogik Wirtschaft, Staat und Kultur die nötigen Kräfte zuführt. Auf diese Weise stellt die Schule tragfähige Verbindungen zum kulturellen und wirtschaftlichen Lebensumfeld her, und ermöglicht dort die Achtung ihrer Freiheitsgestalt.

Damit will die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin auch dem Ideal vieler Waldorfschulen näher kommen, die einen eigenen *Waldorfschulabschluss* zur Erfassung ihrer zusätzlichen Leistungen anstreben. Nach Auffassung der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin lassen sich diese Leistungen weniger durch einen erweiterten Abschluss bezeugen, sondern mehr dadurch, dass man allmählich neben dem Abschluss auch den *Anschluss* und vor allem das Mittelfeld zwischen beiden, den *Übergang*, beachtet. Dazu muss aber der reale Mensch mit seinen besonderen Neigungen und Fähigkeiten und in seinen konkreten Beziehungen erfasst werden. Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin stellt deshalb neben den staatlichen Schulabschluss nicht einen weiteren Abschluss, sondern arbeitet an einem Beziehungsfeld, das ein bewusstes Anerkennen und *Überleiten* jeder einzelnen Persönlichkeit in den konkreten gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglicht.

C. Fächer und Didaktik

Die Aufmerksamkeit der Freien Interkulturellen Waldorfschule konzentriert sich vor allem auf die Wahl der geeigneten Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit. Diese Persönlichkeit soll die *natürliche* Autorität für die Kinder sein können. Und sie wird durch die Struktur der Schulorganisation auch zur Autorität für die Verwaltung der Schule gemacht. Es ist nicht daran gedacht, dem freien Urteil des erfahrenen Pädagogen mit einem Programm vorzugreifen, oder seinen Handlungsraum durch Vorgaben zu beschränken. Alles Programmatische dient vielmehr allein der Beschreibung dessen, was sich durch das freie Urteil der tätigen Pädagogen faktisch ergibt.

Bei den folgenden Aussagen über Fächer und Didaktik handelt es sich also um eine Beschreibung dessen, was sich nach dem Urteil praktizierender Waldorfpädagogen bewährt hat. Dieser „Lehrplan“ soll nicht für immer und überall gelten. Eine geänderte Lebenssituation wird vielmehr auch eine geänderte pädagogische Praxis erforderlich machen. Ja, die Lehrer der Freien Interkulturellen Waldorfschulen streben danach, Lehrinhalt, Didaktik und eigene Kompetenzen angesichts der jeweils gegebenen Herausforderungen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Zu diesem Zweck suchen sie auch das Gespräch mit Fachleuten, die zwar nicht selbst in dieser Schule beschäftigt sind, deren externe Beurteilung nach Meinung der hier tätigen Pädagogen aber gleichwohl die eigene Qualitätsentwicklung herausfordern und sichern könnte.

1. Ein erweitertes Fächerangebot

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin bietet ihren Schülern auch hinsichtlich des Fächerangebots mehr als manche andere Schule. Sie erweitert das gängige Unterrichtsangebot sowohl in der Anzahl als auch im Umfang der Fächer, und behandelt den Stoff gemäß der Methodik der Waldorfpädagogik.

Das Kind lernt nicht nur die Teilgebiete der *Mathematik* kennen, sondern darf ein umfassendes Verständnis des mathematischen Denkens entwickeln, etwa, indem es einzelne Formeln selbst herleitet, oder Mathematik anhand von Wirtschaftsrechnungen praktisch anwendet. Auch im *Geschichtsunterricht* wird nicht allein das Prüfungsrelevante gepaukt, sondern ein umfassendes Bild der gesamten Geschichte und Bewusstseinsgeschichte der Menschheit entwickelt. Der *Sprachunterricht* schließlich, an dem die Kinder dieser Schule ein besonderes Interesse haben, beschränkt sich nicht auf ein kopfbetontes Erlernen von Fachbezeichnungen für Satzglieder oder dem Auswerten von Texten, sondern bezieht das ganze Kind mit ein. In Theater, Spiel und Gesang darf das Kind die Sprache wirklich *leben* und sich tiefer mit ihr verbinden. An die Stelle von Schulbüchern tritt das selbstgefertigte Epochenheft, das heisst, das Kind wird an jedem Unterrichtstag einen Text selbst zu verfassen haben, etwa, indem es nach Art der Universität-Praxis schriftlich festhält, was es von den Ausführungen des Lehrers verstanden hat. Durch diese und andere Mittel will die Freie Interkulturelle Waldorfschule nicht nur den Kopf, sondern den ganzen Menschen ansprechen.

Zu den so erweiterten, doch üblichen Fächern wie Mathematik, Englisch oder Kunst treten dann Fächer hinzu, die sich in den Lehrplänen staatlicher Bildungseinrichtungen bislang nicht finden. Dazu gehören zum Beispiel Hausbau, Schmieden, Gartenbau, Feldmessen, Wirtschaftsgeographie oder das „Sozialpraktikum“ in einer gemeinnützigen Einrichtung. Diese zusätzlichen Fachgebiete werden teilweise vom Klassenlehrer unterrichtet, teilweise aber auch von einem Fachlehrer in einer eigenen Fachstunde.

Für diese zusätzliche Qualifizierung sprechen viele Gründe, von denen nur die drei wichtigsten hier genannt werden können. Erstens soll das Kind in den Stand versetzt werden, sich später in alle Richtungen weiterzubilden, und sich in jeder nur erdenklichen Situation zurecht zu finden. Zweitens

zeigt die pädagogische Erfahrung, dass der Kopf sich gerade nicht wie gewünscht entwickelt, wenn die Hand vernachlässigt wird. Wer in frühen Kindesjahren den geschickten Gebrauch seiner Glieder üben durfte, wird vielmehr im Jugendalter gerade ein sicheres Verständnis für logische Zusammenhänge entwickeln. Und drittens ist ein Durchschauen des inneren Zusammenhangs der Teile des sozialen Lebens die Voraussetzung für jede tiefere Verbindung mit ihm. Auch wenn das Kind später zum Beispiel nicht ausgerechnet Ingenieur werden möchte, so hat es doch ein notwendiges Interesse an der Funktionsweise der technischen Umgebung. Der Gebrauch von Erscheinungen, deren Erklärungen prinzipiell im Dunkeln bleiben, erzeugt eine immer größer werdende Unsicherheit. Darf der junge Mensch dagegen durchschauen, worauf die Straßenbahn, in der er sich gerade befindet, technisch beruht, darf er vielleicht sogar bildhaft fassen, was sich daran etwa mit der Stahlproduktion auch wirtschaftlich schließt, wird er in dieser Durchsichtigkeit des sozialen Organismus einen festen Boden für einen sicheren Schritt ins Leben finden.

2. Keime für die Zukunft

Der ganze Mensch soll all seine Kräfte in alle Richtungen hin entfalten dürfen, damit er sein Leben später in Freiheit selbst bestimmen kann. Dieses Bildungsideal der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin bezeichnet man häufig mit dem treffenden Ausdruck „ganzheitliche Erziehung“. Zur Ganzheit gehört allerdings noch mehr als der oben skizzierte Aspekt der Allseitigkeit. Es soll ja nicht das Stoffgebiet wahllos erweitert werden. Vielmehr muss es allein schon aus Zeitgründen eine Auswahl, und damit ein Auswahlkriterium geben. Und hier liegt eine weitere Besonderheit der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin: Das Auswahlkriterium für Anzahl und Umfang der Fächer ist nicht die vermeintliche „Wichtigkeit“ eines zu erinnernden Inhalts. Die Lehrer rechnen sogar damit, dass die Schüler selbstverständlich viele Inhalte später wieder vergessen werden. Und sie hoffen andererseits, dass ihre Schüler einmal mehr wissen als sie selbst. Deshalb konzentrieren sich die Lehrer der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin nicht allein auf den zu erinnernden Inhalt, sondern stärker auf die Fähigkeiten, die sich an dem jeweiligen Inhalt entwickeln und später wieder geweckt und weitergebildet werden können.

Die Lehrer dieser Schule wissen, welche Übung den Boden für welche spätere Fähigkeit gibt, und lernen die Zusammenhänge der menschlichen Natur tiefer durchschauen, als es für andere Lebensgebiete vielleicht nötig ist. Die pädagogische Erfahrung zeigt zum Beispiel, dass ein innerer Zusammenhang zwischen einem bildhaften Denken und dem Verständnis wirtschaftlicher Prozesse besteht. So kann sich etwa der Fall ergeben, dass ein Schüler ausgerechnet deswegen leicht in der Wirtschaftskunde mitkommt, weil er zuvor anhand von Goethes Naturwissenschaft ein bildhaftes Denken geübt hat. Es kann aber auch umgekehrt vorkommen, dass man als Erwachsener eine Fähigkeit direkt ansprechen will und übersieht, wie in der Form dieser Ansprache für das Kind eine Übung liegt, die der Entwicklung der gemeinten Fähigkeit gerade entgegen steht. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn man einem Kind die Demokratie intellektuell nahebringen will. Demokratie setzt den Begriff „Mensch“ voraus. Dieser Begriff bleibt aber unbestimmt und leer ohne die vielfältigsten *Erfahrungen* in der Begegnung mit Menschen. Intellektuell vermittelt, schneidet der Begriff das Kind gerade von seiner Erfahrungswelt ab. Wenn es dagegen in den spannenden Sagen der Völker leben, mit einem Bauern das Feld pflügen, oder in einer sozialen Einrichtung kranken Menschen helfen darf, gewinnt das Wort „Mensch“ allmählich eine Bedeutung für das Kind. Zu seiner Zeit kann der Begriff „Demokratie“ dann auf einen fruchtbaren Boden fallen, und ein echtes Herzensanliegen des jungen Erwachsenen werden.

3. Methodisches in Klasse 1 – 2

Ungefähr mit 6 Jahren wird das Kind schulreif - manche früher, manche später. Die meisten Kinder können jetzt denkend auf ihre Umgebung eingehen. Die Erfahrung zeigt, dass in der Nacht eine Vertiefung der Tageserlebnisse einsetzt, was von den Lehrern durch eine entsprechend rhythmische Anordnung der Unterrichtseinheiten genutzt wird. Das Eintauchen in die Welt kann den Kindern

besonders gut durch sinnhafte Bilder ermöglicht werden, zu denen sie nun eine starke Affinität entwickeln. Das können z.B. direkte Erfahrungen, Begegnungen mit repräsentativen Menschen, Wahrbilder anderer Kulturen oder Märchen sein. Im Rechnen werden Textaufgaben aus allen Ländern verwendet. Noch können außerdem die Nachahmungskräfte genutzt werden, die nun allerdings allmählich in den Hintergrund treten.

In der zweiten Klasse setzt häufig ein erstes „Raufen“ in der sozialen Gemeinschaft ein. Die Lehrer beugen Einseitigkeiten und Ausgrenzungen gezielt vor, indem sie mit entsprechenden Vorbildern arbeitet. Die Spannung zwischen Fabeln und Heiligen-Legenden kann kulturübergreifend genutzt werden. Zum Ende der zweiten Klasse sollen alle Kinder die deutsche Sprache ausreichend beherrschen.

4. Methodisches in Klasse 3 - 4

Nationalitäten werden vor dem sog. „Rubikon“ in der 3. Klasse von den Kindern selbst noch nicht wahrgenommen. Der Lehrer kann jetzt die Vielfalt der Welt zeigen. Das Hauptziel ist, für Begegnungen untereinander zu sorgen und Begegnungen mit der Welt zu initiieren. Möglichkeiten bieten Schöpfungsgeschichten aus allen zeitgeschichtlichen Epochen und aller Welt. Die Vielfalt der Welt kann anhand der Schöpfungsmythen aus verschiedenen Religionen aufgezeigt werden. Die Sachkunde hilft den Kindern, Ideen von der Welt zu entwickeln. Die Hausbauepoche z.B. kann die Häuser in aller Welt zum Inhalt haben. Auch über die Landbauepoche soll die Welt in den Unterricht hereingeholt werden.

Gegen Ende des dritten Schuljahres geraten die Kinder in den sog. „Rubikon“. Die Gesichtszüge werden bestimmter, und das Kind insgesamt erdenfester. Von vielen Kindern wird dieses Reifen jedoch zugleich als Verlust erlebt. Sie geraten in eine innere Krise, die sich in Albträumen, Existenz-Ängsten, oder gesundheitlichen Schwierigkeiten äußert. Erzählstoffe aus aller Welt können die Sinnhaftigkeit dieser „Götterdämmerung“ vermitteln, und so Sicherheit geben.

Nach dem Rubikon kann das Kind sich in ein bewussteres Verhältnis zu einem Gegenüber bringen - Ich und Du treten als neues Verhältnis zur Welt auf. Jetzt ist die Zeit, in der sich die Kinder „neu“ positionieren in der Umwelt. Die Heimatkundeepoche wird gewöhnlich in dieser Zeit gegeben. Was bedeutet Heimat? Was bedeutet Standortwechsel innerlich und äußerlich? Welche Perspektive habe ich? Alles Fragen, die zu besonderen Gesprächen und Geschichten hinführen können. Themen, welche die Welt ins Klassenzimmer holen, wenn Kinder aus ganz unterschiedlichen Weltgegenden in der Klasse sind. Durch Heimatkunde und Geschichten über die Entstehung der (Wahl-)Heimat mit wöchentlichen gemeinsamen Ausflügen, die immer weitere Kreise um die Schule ziehen, können jetzt Heimatgefühle geweckt werden. Der „Genius loci“ wird gesucht. Verbinden lässt sich das mit praktischen Übungen, z.B. für das Fahren mit dem ÖPNV entwickelt werden. Die Kinder können gefragt werden, wo ihr Herz schlägt und wo sie sich wohl fühlen. In der Kunst kann interkulturelle Ornamentalistik aus aller Welt einfließen.

Grundsätzlich sucht das Kind nun ein neues Verhältnis zu jenem selbstverständlichen Eingebunden-Sein in Alles, in dem es sich bis dahin aufgehoben fühlte. Die frühere Selbstverständlichkeit der Teilhabe wird jetzt mehr zu einem Betrachten und Verstehen des Geschehens, um sich in späteren Jahren wieder zu einer Identität „zu vereinigen“- nun aber bewusst. Dieser Prozess muss nicht zwingend in den großen mythischen Bildern der Edda geschildert werden. Möglicherweise finden sich in anderen Kulturkreisen ähnliche Schilderungen vom „Fall“ der Götter ins Erden-Bewusstsein. Damit zusammenhängend kann nun auch begonnen werden, das wirtschaftliche Umfeld kennen zu lernen, zunächst in einfacheren Erscheinungen wie in Forst-, Land- oder Wasserwirtschaft.

5. Methodisches in Klasse 5 – 6

Das Kind befindet sich nun zwischen Pubertät und Kindheit. Eine Phase innerer Harmonie beginnt. Die Geschichtsschreibung über Alte Kulturen z.B. kann an die Heimatländer der Eltern von Kindern anknüpfen. Gemeinsam mit ihrem Klassenlehrer begeben sich die Kinder auf Spurensuche: Alexander der Große, die Odyssee und anderes ermöglichen Begegnungen mit verschiedenen Bewusstseinszuständen. Es entsteht eine Empfindung für die sich durch verschiedene Zustände doch als ganzes entwickelnde Menschheit, des inneren Zusammenhangs der Völker und Kulturen. Gegenwärtige Entwicklungen können berücksichtigt werden.

Für die 5. Klasse rückt das Thema der Pflege des sozialen Miteinanders in den Vordergrund. Jetzt haben die Kinder sich neu positioniert, jetzt muss sich die Klasse neu finden. Kann man schon Verantwortung für jüngere Schülerinnen und Schüler übergeben? Wenn, dann muss das alles sehr gut vom Klassenlehrer mitbetreut werden. Entscheidend ist, dass der praktische Bereich in der fünften Klasse an Wichtigkeit und Ernsthaftigkeit gewinnt. Das heißt auch, dass Arbeiten über die „üblichen“ Tätigkeiten im Werkunterricht hinaus gefunden werden sollten. Die Sinnhaftigkeit der Arbeit darf jetzt zum Erlebnis werden.

Um das 6. Schuljahr kommen die Kinder in die Pubertät. Die Zersplitterung der Gruppe nach den Geschlechtern kann ein Übungsfeld werden, auch für die Frage der Völkerverständigung. Errungenschaften aus allen Kulturkreisen und ihre Bedeutung für das moderne Leben werden besprochen (z.B. Papiererfindung in China). Erfahrungsgemäß können nun „schwarze Löcher“ in der Begriffsbildung in der jeweiligen Muttersprache auftreten. In Zusammenarbeit mit den Eltern können aber Wege gefunden werden, wie das Niveau der jeweilige Muttersprache mit der Entwicklung der deutschen Sprache Schritt hält.

6. Methodisches in Klasse 7 – 8

Im Alter von etwa 14 Jahren setzen für gewöhnlich massiv die Nationalgefühle ein. Die Schüler müssen ihre Wurzeln kennen lernen und empfinden üben. Das kann zur unter Umständen zur späteren Gangbildung und ähnlichen Erscheinungen führen. Die Lehrer treten dazu möglichst nicht in eine offene Opposition, da dies die Gruppen nur festigen würde. Stattdessen bauen sie auf die Empfindungsqualitäten, die in den Jahren zuvor angelegt wurden. Im Sprachunterricht etwa kann durch eine Vertiefung in das Werk herausragender Persönlichkeiten eine Liebe zur menschlichen Individualität geweckt werden. Und im Theaterspiel kann der Schüler aus sich selbst heraus und in eine andere Rolle hineinschlüpfen. Die Klasse eint sich im Klassenspiel.

Genaue Beschreibungen der Natur führen zu einem klaren, sachlichen Denken und damit zu Erkenntnis. Deshalb wird auch der phänomenologische Ansatz in den Naturwissenschaften (Tierkunde, Pflanzenkunde, Mineralogie) verfolgt und bewusst neben diejenigen Ansätze gestellt, die mehr auf Definitionen ruhen. Das Wesen der Natur wird stellvertretend für das Wesenhafte in der Welt erfahren – die Welt als einmaliger gemeinsamer Lebensraum rückt in den Mittelpunkt. Die wechselseitige Abhängigkeit aller Erdteile voneinander wird durch Wirtschaftsgeographie und Wirtschaftsunterricht begreifbar. Abstrakte Fähigkeiten werden stets an das praktische Lebensumfeld geknüpft – z.B. wird die Prozent- und Dreisatzrechnung am Beispiel des Kapitalzinses erlernt. Mit der römischen Geschichte wird der Schritt vom Stammesmitglied zum „Bürger“, und am Mittelalter die Wandlung der persönlichen Grundbesitzverhältnisse hin zum Territorialstaat nachvollzogen.

7. Methodisches in Klasse 9 - 10

Die Schüler erreichen die „Schulmündigkeit“, und treten in die Oberstufe ein. Sie interessieren sich jetzt für allgemeinmenschliche Fragen, und beginnen den Wert des Einzelnen am

Menschenmögliches zu messen. Der „Mensch“ wird in seinem Suchen und Streben selbst zur Frage. Fragen der Völkerverständigung können jetzt auch gedanklich verarbeitet werden. In der Deutschepoche z.B. gilt es nun, geeignete Vorbilder zu finden (Goethes Faust etc.). Doch nicht nur von Lehrerseite erfolgen Anregungen, sondern die Schüler sind zunehmend auch selbst gefragt (z.B. im Geschichtsunterricht). Menschliche Begegnungen stehen im Vordergrund.

Die Sehnsucht nach dem davor Gelernten erwacht wieder. Gänge werden verlassen. Das bereichernde Welt- und Menschenerleben wird gesucht. Die gemachten Begegnungen kommen ohne Angst zum Tragen, denn Fundamente, die geschützt werden müssen, führen zum Fundamentalismus.

D. Sprachen

Die Sprache ist mehr als ein Kommunikationsmittel. Aus ihren lautmalerischen Feinheiten spricht die Mentalität eines Volkes, und ihre grammatische Struktur spiegelt den Gang der logischen Gedankenverbindung wieder. Wer den weichen Klangfarben der russischen Konsonanten lauscht, nähert sich der Seelenstimmung des Ostens, wer als Franzose die Freiheit der deutschen Satzstrukturen bestaunt, berührt bereits das Wesen des deutschen Idealismus. Der Sprachforscher erkennt, wie die Bewusstseinsverfassung einer Epoche bis in die einzelnen Silben wirkt, und sieht den Zeitgeist die Spuren der Vergangenheit durch Formen ersetzen, die dem Lebensgefühl der heutigen Menschheit entsprechen. Das Kind aber geht den umgekehrten Weg: es betritt die Menschenwelt durch das Tor der Sprache. Indem es sich in die Sprache einlebt, lebt es den Gefühlen und Empfindungen dieses Volkes nach, bildet es Weltbeziehung und Weltanschauung aus, bis es allmählich den eigenen, individuellen Geist aus dem Sprachgeist herauslösen kann. Je tiefer es in die Sprache eintaucht, desto tiefer verbindet es sich mit seine Mitmenschen, desto mehr überwindet es sein Einzeldasein und wird ein soziales Wesen.

1. Freude an der Sprache

Freude ist die allererste Regung, die das Kind der Sprache entgegenbringt. Auch wo die Sprache dem Erwachsenen bereits zur Konvention geworden ist – das Kind greift die Floskel genussvoll auf und imitiert, zunächst ohne begriffliches Verständnis, den innewohnenden Gestus. Hier beginnt die Integration. Sie hat an dieser Stelle nichts zu tun mit dem Wiedererkennen einer Wortbedeutung, oder der Funktion des Gedächtnisses, sondern ist unmittelbare Verbindung mit dem Genius der Sprache. Wenn der Erwachsene nun keinen Fehler macht, wenn er sich nicht hinreißen lässt, ein „Sprachtagebuch“ oder ähnliches zwischen Kind und Sprache zu stellen, sondern sich mit dem Kind unmittelbar der Sprache zuwendet, selbst den Reiz des Klanges, den Witz im Rhythmus wieder entdeckt, der Sprache vor allem auch die Liebe und Achtung entgegenbringt, die sie als Bewahrer der Taten und Leiden eines Volkes verdient, dann kann nichts und niemand das Kind daran hindern, allmählich ganz in der Sprache aufzugehen.

Die Art, wie der Lehrer sich zur Welt stellt, wirkt auf das Kind. Denn das Kind ist, bis in die feinsten Regungen des Erwachsenen hinein, ein Nachahmer. Und wenn der Lehrer ein ehrliches Interesse für die Kulturwelt von Kind und Eltern zeigt, wird das Kind seinerseits Interesse an der Kulturwelt des Lehrers entwickeln können. Es gibt deshalb ein ausgezeichnete Mittel für Erhalt und Verbreitung der deutschen Sprache: das Erleben eines erwachsenen Menschen, der einerseits der Muttersprache des Kindes bedingungslose Anerkennung, Achtung und Liebe entgegenbringt, und sich andererseits so tief mit der deutschen Sprache verbindet, dass der *Funke der Begeisterung* auf das Kind überspringen kann. Wo dagegen die deutsche Sprache dem Lehrer gerade mal so viel wert ist, dass er Kopien aus den Vorlagen der Bildungsindustrie verteilen kann, prägt diese Lieblosigkeit gegenüber der deutschen Sprache für ein Leben lang – um so mehr dort, wo sie mit einer spürbaren Ablehnung der „fremden“ Sprache und der Forderung nach Zwangsmassnahmen einhergeht.

Wer wirksam für die Integration eintreten will, muss die Kultur, die er dem Kind nahe bringen möchte, in ihren geistigen Tiefen erkennen und lieben lernen. Denn die Haltung des Erwachsenen wirkt erzieherisch auf das Kind, auch dann, wenn der Erwachsene sich über die eigene Gesinnung täuscht. Von einer „Deutschpflicht“ auf dem Pausenhof oder ähnlichem sieht die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin deshalb bewusst ab. Zum einen ändert ein Verbot der Muttersprache nichts an der Tatsache, dass zwischen Muttersprachlern eine tiefere Verbindung besteht. Diese lebt sich dann nur eben verdeckt aus. Zum anderen ist der Einigung der Völker nicht gedient, wenn die Tatsache ihrer Trennung bloß kaschiert wird. Dass verschiedene Sprachen verschiedene Gruppen entstehen lassen, und also immer zugleich auch trennen, während sie auf der einen Seite verbinden, soll in der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin gerade zu einem bewussten Erlebnis werden.

Die gemeinsame Sprache verbindet Individuen *instinkthaft* zu Völkern. Völker jedoch können nicht wiederum instinkthaft zusammenfinden. Die Antwort auf die Frage nach der Völkerverständigung muss vielmehr als eine bewusste, willentliche *Anerkennung* der „fremden“ Kulturgewohnheiten vollzogen werden. Die Freie Interkulturellen Waldorfschule Berlin ergreift deshalb nicht nur die verbindende, sondern gerade auch die trennende Funktion der Sprache, und nutzt diese für die Entwicklung eines vertieften Sozialverständnisses, insbesondere durch Einführung des Fachs „Begegnungssprache“ (siehe unten).

2. Deutsch

Aus zwei Gründen möchten die Deutsch-Lehrer der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin den ihr anvertrauten Kindern ein möglichst schönes und vielseitiges Deutsch beibringen: Einerseits, weil sie damit ein natürliches Interesse des Kindes vertreten, andererseits, weil sie sich selbst für Schönheit und Präzision der deutschen Sprache begeistern. Ausdrücklich urteilt die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin *nicht* darüber, ob auch „die Gesellschaft“ von den Kindern die deutsche Sprache fordern muss. Sie unterrichten Deutsch *niemals* deshalb, weil politische, wirtschaftliche oder kulturelle Interessenverbände es für ihre eigenen Zwecke glauben fordern zu müssen. Wo die natürlichen Interessen des Kindes in einen Konflikt mit solchen ganz anders gearteten Absichten geraten, welche die tatsächliche Entwicklung des Kindes behindern, treten die Lehrer vielmehr kompromisslos für die Interessen des Kindes ein.

Kein Kind muss zum Erlernen der deutschen Sprache gezwungen werden. Das Kind will vielmehr von sich aus in die deutsche Sprache hineinwachsen, sobald es nur erst unbefangen in diese eintauchen darf. Wo sich die deutsche Sprache jedoch mit einer Drohgebärde gegen das Kind verbindet, etwa, indem die Sprachfähigkeit des Kindes bloß deshalb auf die Probe gestellt wird, um die einen fortzukommen, die anderen „sitzenbleiben“ zu lassen, wird das Kind von der deutschen Sprache abgestoßen. Es spricht dann häufig auch als Erwachsener nur ein halbherziges, ausdrucksarmes Deutsch. Warum also soll die deutsche Sprache als Begründung dafür erhalten, den weiteren Bildungsweg abzuschneiden und so das Kind für ein Leben lang zu behindern? Wieso soll ein Kind, das noch kein Deutsch spricht, z.B. Mathematik nicht in seiner eigenen Sprache erlernen dürfen? Wird die deutsche Sprache nicht als Mittel der Ausgrenzung missbraucht, sondern dem Kind als ehrliches Angebot entgegengebracht, während es gleichzeitig auch alle anderen Fähigkeiten ausbilden darf, dann wird sich das Kind erfahrungsgemäß tief mit der deutschen Sprache verbinden.

In der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin ist die deutsche Sprache deshalb *keine Zugangsvoraussetzung*, sondern ein Angebot neben vielen - gerade weil die Lehrer dieser Schule ein besonderes Interesse an der deutschen Sprache haben. Sie sind der Auffassung, dass die deutsche Sprache die freie und ehrliche Zuwendung der Kinder verdient und für den eigenen langfristigen Erhalt auch braucht. Aus diesem Grund verzichtet die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin auf Notendruck und bemüht sich stattdessen dem natürlichen Interesse, das jedes Kind am ersten Schultag mitbringt, täglich neue Nahrung zu geben. Entwickelt sich die Sprachfähigkeit eines Schülers nicht wie erhofft, steht auf dieser Schule nicht primär das Recht des Schülers auf Teilhabe am Bildungsweg in Frage, sondern die Methode seines Lehrers. Aufgrund des Notenverzichts ist der Lehrer darauf angewiesen, stets diejenigen Mittel zu finden, die tatsächlich dazu führen, dass das Kind die Sprache von sich aus wirklich ergreift.

3. Fremdsprachen

Das deutschstämmige Kind beherrscht die deutsche Sprache bei Schuleintritt noch nicht, sondern treibt diese im Deutsch-Unterricht über viele Jahre hin zu ihrer vorläufigen Blüte. Grundsätzlich soll auch der Angehörige eines anderen Kulturkreises bei der Ausbildung seiner Muttersprache nicht

auf Vorschulniveau stehen bleiben müssen. Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin möchte der jeweiligen Muttersprache des Kindes deshalb Raum geben, sich weiterzuentwickeln. Sie kommt damit auch dem Interesse vieler Eltern entgegen, welche die eigene Kultur nicht verlieren, und ihre Sprache pflegen möchten. Vor allem folgt sie damit aber einer pädagogischen Notwendigkeit: Ihrer Ansicht nach spricht nichts dagegen, wenn das Kind seine Muttersprache genau so gründlich ausbilden darf wie die deutsche Sprache, und sich hier eine *Zusatzqualifikation* erwirbt. Im Gegenteil – ein Abbruch der weiteren Ausbildung der Muttersprache, wie sie nur die Schule leisten kann, ist die schlechteste Voraussetzung für das Erlernen der deutschen Sprache.

Den pädagogischen Notwendigkeiten stehen jedoch vielfach staatliche Vorgaben im Weg. Der Gesetzgeber schreibt für die Erlangung der Hochschulreife die Prüfung zweier Fremdsprachen vor. Und er erlaubt dabei nur die Wahl ganz bestimmter Sprachen, bzw. verbietet die Prüfung anderer Sprachen. Damit benachteiligt der Staat gegenwärtig noch die Kinder von Zuwanderern gegenüber deutschstämmigen Kindern. Denn für ein Kind, das zu Hause z.B. serbisch spricht, ist Deutsch zunächst eine Fremdsprache. Die staatliche Prüfungsordnung bedeutet für dieses Kind also faktisch, dass es zusätzlich zur Muttersprache 3 Fremdsprachen lernen muss. Das deutschstämmige Kind dagegen wird in der eigenen Muttersprache, und in 2 Fremdsprachen geprüft. Es hat daher einen Vorteil gegenüber dem anderen, der systembedingt ist, aber nicht aus einer größeren Leistung resultiert.

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin strebt danach, hier gleiche Voraussetzungen zu schaffen. Sie möchte grundsätzlich, dass etwa ein serbischsprachiges Kind auch die serbische Sprache wählen darf, so wie das deutschsprachige Kind ja auch die deutsche wählen kann, und den Angehörigen verschiedener Kulturkreise wenigstens gleiche Startbedingungen geben.

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin bemüht sich in ihrem Sprachkonzept um einen Kompromiss zwischen gegenwärtiger Rechtslage und den pädagogischen Notwendigkeiten. Als erste prüfungsrelevante Fremdsprache legt sie Englisch verbindlich fest. Für Kinder von Zuwanderern bietet sie dann nach Möglichkeit außerdem Unterrichtseinheiten in ihrer jeweiligen Muttersprache an, auch wenn diese nicht prüfungsrelevant sind. Sofern eine ausreichend große Nachfrage vorhanden ist, und geeignete Lehrer gefunden werden, macht die Schule selbst ein entsprechendes Angebot. Vorgesehen ist, für die drei größten vertretenen Sprachgruppen ein entsprechendes Unterrichtsangebot zu machen. Daneben stellt die Schule ihre Räume zur Verfügung, damit auf Initiative der Eltern hin Nachmittags auch externe Träger ein erweitertes Sprachangebot machen können. Somit ist es trotz der staatlichen Vorgaben grundsätzlich möglich, dass z.B. ein serbischsprachiges Kind in der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin Deutsch, Englisch und Serbisch lernt. Sofern sich in der Klasse viele serbischsprachige Kinder finden, bemüht sich die Schule, die entsprechende Leistung selbst zu erbringen.

Spätestens in der 9. Klasse muss sich der Schüler dann aber aufgrund der staatlichen Vorgaben entscheiden, ob er Abitur machen möchte, und den Unterricht der Muttersprache gegebenenfalls gegen eine zugelassene Fremdsprache tauschen. Türkisch ist neben englisch und russisch gegenwärtig die einzige hier relevante Sprache, die geprüft werden darf. Das heisst, für Türkisch ist es grundsätzlich möglich, den Unterricht dann auch in den oberen Klassen fortzuführen und als zweite prüfungsrelevante Fremdsprache zu wählen.

4. Begegnungssprachen

Kinder von Zuwanderern können täglich erfahren, wie die deutschsprachigen Kinder etwas besser verstehen können als sie selbst. Sie dürfen somit bewusster erleben, wie sie in eine ihnen zunächst fremde Sprachwelt eintauchen, und allmählich die individuellen Menschen durch den Sprachgeist hindurch verstehen lernen. Diese Erfahrung soll an der Freien Interkulturellen Waldorfschule auch den deutschstämmigen Kindern ermöglicht werden. Deshalb werden diese am Unterricht einer Sprache der Zuwanderer teilnehmen. Das Fach „Begegnungssprache“ erlaubt allen vertretenen

Sprachgruppen, in eine fremde Sprachwelt einzutauchen und bewusst wahrzunehmen, wie andere Kinder genau so sicher in einer anderen Sprache bewegen, wie man selbst in der eigenen Muttersprache. Auch das deutschsprachige Kind kann das Erlebnis haben, dass z.B. sein türkischstämmiger Freund plötzlich etwas besser versteht als es selbst. Es wird einen Eindruck davon bekommen, wie sich in Laut, Gebärde und Rhythmus ein ganz anderer Sprachgeist ausdrückt, der die türkischsprachigen Kinder in diesem Augenblick genau so intim miteinander verknüpft, wie die deutsche Sprache die deutschstämmigen Kinder. Es wird die Ambivalenz der Begriffe „fremd“ und „heimisch“ aktiv erfahren, und sich in die Situation der Zuwanderer hinein fühlen können – die Sprache wird zur „*Begegnungssprache*“.

Hierbei wird man natürlich nicht diktatorisch vorgehen, sondern die vielfältigsten Verbindungen zulassen. Denkbar ist z.B. auch, dass ein serbischsprachiges Kind erfahren möchte, was im Türkischunterricht geschieht, und umgekehrt. Da der Unterricht an der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin grundsätzlich ohne Notendruck geschieht, ist nicht zu befürchten, dass sich ein Kind genötigt fühlt, tiefer in eine fremde Sprache einzusteigen, als ihm liegt. Vielmehr kann es sich der ihm fremden Sprache unbefangen gegenüberstellen.

Das Fach Begegnungssprache ist für die 3 größten vertretenen Sprachgruppen, und bis zur 3. Klasse vorgesehen. Nach der 3. Klasse wird die „Begegnungssprache“ als Sprachunterricht im engeren Sinn weitergeführt. Dieser ist dann zwar nicht mehr verbindlich, steht aber jedem Kind offen. Es ist also durchaus denkbar, dass auch das eine oder andere deutschsprachige Kind durch die Begegnungssprache neugierig geworden ist, und nun seinerseits etwa die Sprache seines türkischstämmigen Freundes erlernen möchte. Allerdings wird den Sprachen der Zuwanderer ab der 4. Klasse zu Gunsten einer Intensivierung des Deutsch-Unterrichts etwas weniger Raum zur Verfügung gestellt, da nach Erfahrung Freier Interkultureller Waldorfschule Mannheim die schwierige deutsche Grammatik ab diesem Zeitpunkt größere Aufmerksamkeit verlangt als zuvor.

5. Übersicht Sprachkonzept:

Jahrgang	Deutsch	1. Prüfungssprache: Englisch	Begegnungs- sprache	Muttersprache als Fachunterricht	2. Prüfungssprache, z.B. französisch, russisch oder türkisch
1. Klasse					
2. Klasse					
3. Klasse					
4. Klasse					
5. Klasse					
6. Klasse					
7. Klasse					
8. Klasse					
9. Klasse					
10. Klasse					
11. Klasse					
12. Klasse					

E. Religion

1. Die Vielfalt entdecken

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin erkennt die Berechtigung jeder Religionsgemeinschaft an, und erlaubt den Angehörigen der jeweiligen Gemeinschaft so weit wie möglich, ihre kulturbedingten Gepflogenheiten auch im Schulalltag zu berücksichtigen. Die Schule selbst ergreift jedoch für keine der in ihr vertretenen Weltanschauungen Partei – sie ist als solche weder muslimisch, noch jüdisch, noch christlich. Sie redet deshalb auch dem Lehrer nicht in Weltanschauungsfragen hinein – welcher Religionsgemeinschaft er sich anschließen möchte oder nicht, ist Privatangelegenheit des Einzelnen. Gegenüber den Kindern hat der Lehrer das Thema Religion von einem rein pädagogischen Gesichtspunkt zu handhaben. Es spricht nichts dagegen, der natürlichen Religiosität der Kinder z.B. durch ein gemeinsames Begehen der verschiedenen Jahresfeste entgegenzukommen. Wenn das Kind im Herbst das christliche Bild des Erzengels Michael, zu Ramadan den Verzicht der Muslime auf den Gebrauch beleidigender Worte, oder an Chanukka das Bild der stofflos brennenden Kerze kennen lernen darf, bringt es sich in ein Verhältnis zu den Tatsachen der Kulturwelt. Die Lehrer der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin ringen deshalb darum, in den jeweiligen Religionen diejenigen Bilder zu entdecken, die den natürlichen Bedürfnissen der Kinder entgegenkommen und in objektiverer Gestalt mitvollzogen werden können. Sie vermeiden dabei aber unter allen Umständen jede „Lehre“ dogmatischer Inhalte, das Moralisieren in jeder Form, oder die Einforderung der Befolgung religiöser Gebote.

Auch die Anthroposophie ist kein Lehrinhalt, sondern dient den Lehrern lediglich als Methode, ihre pädagogische Praxis zu entwickeln. Anthroposophie ist die hier angewandte Kunst. Das heisst z.B., aufgrund seines anthroposophischen Menschenbildes weiß der Lehrer etwa, dass er nicht nur den Schultag, sondern auch die Nacht berücksichtigen muss, da die gelernten Inhalte in der Nacht verarbeitet werden. Er kann mit dieser Tatsache rechnen, und den Stundenplan entsprechend gliedern, so dass z.B. das Unterrichtsthema am nächsten Tag von einer anderen Perspektive erneut aufgegriffen wird. Den Kindern hat er seine methodischen Gesichtspunkte jedoch nicht zu erläutern. Gleichwohl steht es den Schülern selbstverständlich frei, in eine Bibliothek zu gehen und sich über die Methode der Waldorfpädagogik zu informieren.

2. Weltverbundenheit statt Religionsunterricht

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin bietet keinen Religionsunterricht an, da sie diesen als Angelegenheit der jeweiligen Religionsgemeinschaften betrachtet. Sie stellt ihre Räume auch nicht für entsprechende Veranstaltungen zur Verfügung. Stattdessen bemüht sie sich, wie oben geschildert, im Schulalltag die tatsächliche Anwesenheit verschiedener religiöser Überzeugungen zu berücksichtigen und die Religionen und ihre Gebräuche in den verschiedenen Fächern zu thematisieren. In Geschichts- und Sprachunterricht, in der Wirtschaftskunde, ja selbst im Fach Mathematik bieten sich zahlreiche Gelegenheiten, die verschiedenen Kulturströmungen aufzugreifen.

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin möchte bewusst nicht „Ethik-“ oder „Religionsunterricht“ neben die Fächer stellen, die sich auf das äußere Leben beziehen, sondern möchten dieses äußere Leben so interessant werden lassen, dass es selbst ethisch wirkt. Dem Bedürfnis des Kindes, die Welt als sinnvolle, gottgewollte Einheit zu erleben, kommt die Schule ganz bewusst dadurch entgegen, dass sie gerade die materiellen Verhältnisse und scheinbar trivialen Dinge des Alltags so geist- und phantasievoll an das Kind heranbringt, dass das Kind sich mit der Welt verbunden wissen kann.

F. Der Schulorganismus

1. Freie Lehrer

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin sieht in jedem der ihr anvertrauten Kinder ein einzigartiges Wesen. Dieses jeweils besondere Wesen steht im Zentrum ihrer Arbeit, und nicht etwa eine gemeinsame Idee. Ihre Aufgabe ist nicht, das Kind für eine Idee dienstbar zu machen, sei sie politischer, wirtschaftlicher oder weltanschaulicher Natur, sondern sie will vielmehr umgekehrt dem jeweiligen Kind dienen. Ob er geeignet ist, die inneren Anlagen des Kindes hervorzulocken, ist deshalb das Kriterium für die Wahl des Stoffes. Die Entscheidung, welcher Stoff zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form an das Kind heranzubringen ist, kann somit auch nur von dem Menschen getroffen werden, der das jeweilige Kind kennt – vom Pädagogen selbst.

Alles, was hier im Allgemeinen entwickelt wurde, ist deshalb auch nur insofern gerechtfertigt, als es treffend zusammenfasst, was die Lehrer und Erzieher der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin aufgrund ihrer freien und unmittelbaren Einsicht in die pädagogischen Notwendigkeiten faktisch tun. Niemals darf die umgekehrte Situation eintreten, dass ein Pädagoge aufgrund dieses oder eines anderen Programms gezwungen sein wird, gegen das zu handeln, was sich ihm als pädagogische Notwendigkeit erweist. Das Programm wird vielmehr zu jedem Zeitpunkt bloß der Ausdruck der realen Verhältnisse, und entsprechend weiterzuentwickeln sein.

2. Rechtsform und Trägergesellschaft

Der Pädagoge versteht sich selbst am besten auf Pädagogik. Kein Lehrer oder Erzieher der Freien Interkulturellen Schule Berlin soll deshalb als Angestellter betrachtet werden können, der eine programmatische Forderung eines „Arbeitgebers“ umzusetzen hat. Es soll kein Verein entstehen, durch welchen jedes beliebige Mitglied die Möglichkeit gewinnt, dem erfahrenen Pädagogen Vorschriften zu machen. Es wäre jedoch andererseits auch nicht richtig betrachtet, den einzelnen Lehrer als seinen eigenen Arbeitgeber, gewissermaßen als „Ich-AG“, zu betrachten. „Arbeitgeber“ muss hier vielmehr etwas Geistiges werden können, nämlich gerade das *Gemeinsame*, das freie Menschen in der wechselseitigen Steigerung und Befruchtung ihre Kräfte und im Interesse des jeweiligen Kindes erst schaffen können. Deshalb hat der Förderkreis gemeinsam mit den Pädagogen diejenige Rechtsform als Trägergesellschaft ausgearbeitet, durch welche die Schule im wahrsten Sinn des Wortes eine „selbstverwaltete“ Schule genannt werden kann, und zwar so, dass einerseits jeder einzelne Pädagoge verantwortlicher Gesellschafter, andererseits aber der gemeinsamen Aufgabe verpflichtet ist.

Träger der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin wird die „Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin gUG (haftungsbeschränkt)“, weil sich das GmbH-Recht am geeignetsten erwies, beide Aspekte zu verbinden. Jeder pädagogische Mitarbeiter ist Gesellschafter mit gleichem stimmberechtigtem Anteil. Wer nicht unmittelbar in der Schule tätig ist, kann auch nicht Gesellschafter des Trägers werden. So wird gewährleistet, dass die Verwaltung der Schule in der Hand der Menschen bleibt, die direkt am Kind sind. Das höchste Gremium ist die Gesellschafterversammlung, die so mit den Lehrer- und Erzieherkonferenzen zusammenfallen kann. Die Versammlung der Pädagogen ist der Arbeitgeber, jeder Einzelne steht jedoch zugleich in einem Arbeitnehmer-Verhältnis zur Gesellschaft. Zudem sind ein Fachbeirat und ein Elternbeirat eingerichtet. Der Fachbeirat berät das Kollegium in pädagogischen Fragen, und ist vor jeder konzeptionellen Änderung zu hören. Der Elternbeirat wird aus der Elternschaft gewählt und trägt Sorge, dass die multikulturelle und soziale Ausrichtung der Schule gewahrt bleibt. Er überwacht insbesondere die Geschäftsführung und interveniert, wenn z.B. die Geschäftsplanung zu einer Benachteiligung einkommensschwacher Haushalte führen könnte.

Personalentscheidungen treffen die Pädagogen gemeinsam. Lediglich für den Beginn hat der Förderkreis das Gründungsteam zusammengestellt. Er hat dabei Sorge getragen, dass nur solche Lehrerpersönlichkeiten in Betracht kommen, die zu einer freien und selbstverantwortlichen Zusammenarbeit auch in der Lage sind, und ihre Freiheit nicht durch die eigene Verfassung sogleich wieder abschaffen. Selbstverständlich darf die Verfassung mit dem Leben Schritt halten, und sich im Laufe der Jahre auch verändern. Unter allen Umständen ist jedoch zu vermeiden, dass jemals Hand und Kopf auseinandergehen, dass also die Entscheidungsbefugnis in irgendeinem Punkt bei Personen liegt, die nicht zugleich im Schulzusammenhang aktuell und unmittelbar mit Kindern arbeiten.

Als Rudolf Steiner mal gefragt wurde, ob Freiheit nicht zur Anarchie führe und ob es daher nicht auch eine „Autorität“ für die Lehrer brauche, antwortete er:

„Es kann einer einfach dadurch eine Autorität sein, daß er einem in anderen Dingen überlegen ist. Wenn ich von Klopstocks „Gelehrtenrepublik“ gesprochen habe, so bedeutet das nicht, daß jeder nun tun wird, was er will: Er wird vielmehr gerade nicht einfach tun, was er will, sondern aus den Bedürfnissen des Geisteslebens heraus, um dieses möglichst fruchtbar zu gestalten, wird wieder das Hinneigen zu denjenigen, die einmal eine Autorität sein sollen, ein freiwilliges sein. Eine „Verfassung“, die aber nicht beruht auf starren Gesetzen, auf knöchernen, staatlichen Verordnungen, eine Verfassung kann schon gedacht werden im freien Geistesleben; nur wird sie sich auf die realen, die lebendigen Verhältnisse der Menschen beziehen, die an diesem Geistesleben teilnehmen. Das „Gesetz“ muß allerdings auf diesem Boden erst ersetzt werden durch die freien menschlichen Verhältnisse, die ja individuell sind und sich immer von Woche zu Woche ändern können, und die durchaus nicht durch starre Gesetze gebunden und in irgendeiner starren Form verewigt werden können.“

Hierarchien sollen sich in der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin gerade ausbilden können, aber eben solche, die durch die unterschiedlichen Fähigkeiten in Bezug auf eine konkrete Sachfrage begründet sind. Es soll zu jedem Zeitpunkt stets derjenige „oben“ sein, der in einer konkreten Beziehung das meiste Sachverständnis beweist. Das heißt, es werden sich die vielfältigsten Hierarchien in einem Augenblick bilden, und im nächsten Moment wieder auflösen. Dem steht die fest definierte Hierarchie einer Rechtsform, etwa der Vorstandsposten, im Weg. Die Schulgemeinschaft wird deshalb die Rolle der vom Gesetzgeber definierten Posten so gestalten, dass der jeweilige „Amtsinhaber“ gerade nicht die Verantwortung an sich ziehen kann, sondern dem jeweils Fähigsten ermöglicht, in der betreffenden Sache alleine zu entscheiden, so lange, als die Gemeinschaft die entsprechende Fähigkeit eben anerkennt.

Die Rechtsform gibt den Menschen eine *äußerlich* wirkende Verfassung. Sie stellt zwei Menschen zunächst ganz beziehungslos nebeneinander, etwa dadurch, dass beide angestellt sind. Ihre einzige Verbindung ist eine theoretische, sofern nämlich mit den Statuten der Rechtsform oder mit dem „Lehrplan“ eine übergeordnete Idee definiert wurde. Um eine wirkliche Gemeinschaft im Sinne einer *Begegnung* im Interesse der konkreten Erziehungsaufgabe handelt es sich dabei noch nicht. Dieses reale „Geistesleben“ kann vielmehr erst durch ein permanentes Ringen um den objektiven Gesichtspunkt bewirkt werden. In diesem Sinn stellt die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin der äußeren Verfassung ganz bewusst ihre innere Verfassung entgegen, um die sich das Kollegium kontinuierlich bemüht. Durch ein wirkliches Ernstnehmen des reinen *Erkenntnischarakters* der Lehrerkonferenzen trägt es dafür Sorge, dass nicht irgendein Abstimmungsverfahren oder ein Amsträger, sondern die sich jeweils *aus der Sache ergebende* Autorität real das letzte Wort spricht.

3. Qualitätsmanagement

Der Wunsch vieler Eltern, die größtmögliche Qualität der Erziehung ihrer Kinder sicherstellen zu können, ist berechtigt. Dass aus diesem berechtigten Sicherheitsbedürfnis heraus heute meist eine Trennung von Urteilsbildung und ausführendem Organ angestrebt wird, ist jedoch ein Kurzschluss,

der das genaue Gegenteil bewirkt. Niemand kann nämlich über das betreffende Sachgebiet besser urteilen als derjenige, der vom Fach ist und in seinem Spezialgebiet tätig drinnen steht. Ihn zu einem ausführenden Organ für Ideen anderer Menschen zu machen, die selbst weder vom Fach sind, noch mit dem betroffenen Kind konkret arbeiten, führt notwendig immer zu einer Verwässerung und einem massiven Qualitätsverlust.

Die heute leider üblich gewordene „Wasserkopfbildung“ kann das Problem der Qualitätssicherung nicht befriedigend lösen, denn sie täuscht über seine Natur. In Wahrheit gedeiht Ungesundes stets dort am besten, wo sich Menschen auf Programme und Standards verlassen, anstatt Einblick in die realen Vorgänge zu nehmen, und sich entsprechend weiterentwickeln. Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin wählt für ihr Qualitätsmanagement deshalb bewusst einen anderen Weg. Im Rahmen der gesetzlichen Grundlage schließt grundsätzlich aus, dass der unterrichtenden Persönlichkeit Vorschriften von Dritten gemacht werden können. Dadurch sind Eltern und Kollegen gezwungen, sich die jeweils unterrichtende Lehrerpersönlichkeit genau anzusehen und ihre Eignung kontinuierlich zu prüfen, anstatt ihr blind zu vertrauen.

Eltern und Kollegen werden ein persönliches Verhältnis zu jedem Lehrer gewinnen, und sich so eine Urteilsgrundlage verschaffen, um bewusst zu entscheiden: ist dieser Mensch tatsächlich am besten geeignet, die Kinder zu unterrichten? Oder ist ein anderer dazu eher in der Lage? In letzterem Fall hat dies eine unmittelbare Konsequenz für die Personalentscheidung, die an der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin von der Gesamtkonferenz der Lehrer gefällt wird. Das heisst, diese Schule erkennt niemanden schon deshalb als „Lehrer“ an, weil er über entsprechende Papiere verfügt, sondern bringt die Definition „Lehrer“ in Bewegung. Ob ein Mensch „Lehrer“ ist und an der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin unterrichten darf, entscheidet sich täglich aufs neue durch das, was er tatsächlich im Klassenzimmer leistet.

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin gibt aus dem selben Grund auch keine generelle Antwort auf die Frage: ist eine Waldorfschule per Definition eine gute Schule? Sondern sie antwortet: schaut Euch diese konkrete Schule genau an, lernt die Lehrer persönlich kennen und verschafft Euch in einer kontinuierlichen Zusammenarbeit die Grundlage, um selbst ein Urteil zu bilden und entsprechend zu handeln! Sowohl dem „Elternabend“, als auch der „Lehrerkonferenz“ kommen somit eine erweiterte Bedeutung zu. Insbesondere der Lehrer ist durch die unten noch genauer als „republikanische Verfassung“ skizzierte Verfahrensweise genötigt, über die Grenzen seines Klassenzimmers hinauszusehen, Einblick in die Fähigkeiten seiner Kollegen zu nehmen, sich ein Bild von dem Gesamtprozess zu machen und auf dieser Grundlage zu beurteilen, ob der Einzelne auch wirklich der Richtige an seinem Platz ist.

Die Lehrer der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin haben selbst das größte Interesse daran, ihre pädagogischen Fähigkeiten kontinuierlich weiterzuentwickeln. Sie suchen deshalb den Rat von solchen Persönlichkeiten, die sie selbst aufgrund deren hervorragenden Fähigkeiten anerkennen können. Auch wenn also kein externes Gremium innerhalb der Schule Entscheidungsbefugnisse besitzen soll, so darf doch andererseits der externe Blick auf die Schulgemeinschaft und ihre Leistung kontinuierlich erfragt werden. Die Lehrer bilden vielfältige Beziehungen zu entsprechenden Fachleuten aus, und nehmen schulübergreifend am Gespräch über pädagogische, soziale und andere Fragen teil. Von Anfang an wird z.B. Christoph Doll vom Lehrerseminar Berlin die Schule als erfahrener Pädagoge und Ausbilder beratend begleiten. Beides zusammen, die in einer freien Verwaltungsform angelegte Notwendigkeit der permanenten Selbstreflexion sowie die kontinuierliche Spiegelung im Urteil erfahrener Fachleute garantiert eine maximale Sicherheit über die Qualität des Unterrichts.

4. Die republikanische Verfassung

Laut Rudolf Steiner bedeutet der Zusatz „frei“ im Ausdruck „freie Waldorfschule“, dass der demokratische Staat daran gehindert werden soll, einen Einfluss auf Inhalt und Methode des

Unterrichts zu nehmen, sofern es keine rechtlichen Fragen betrifft: Die Schüler sollen das hervorbringen können, was in ihnen selbst an Fähigkeiten liegt, aber nicht nach politischen oder wirtschaftlichen Interessen geformt werden. Häufig übersehen wird allerdings, dass diese Idee sich nicht bloß gegen den äußeren Staat, sondern gegen den demokratischen Prozess als solchen richtet. Denn, so Rudolf Steiner, ein demokratisches Urteil könne immer nur zu einem Durchschnitt der Meinungen führen, niemals aber zur Erkenntnis dessen, was für ein *konkretes* Kind in seiner konkreten Lebenssituation das Richtige sei. Das Ziel der pädagogischen Arbeit sei jedoch immer die Entwicklung eines einzelnen, wirklichen Kindes. Zu einem Urteil über dasjenige, was der Entwicklung dieses Kindes förderlich sei, könne daher auch nur derjenige kommen, der *wahrnehmend* mit dem jeweiligen Kind verbunden sei – der Pädagoge vor Ort. Deshalb definiert Rudolf Steiner eine „freie Schule“ wie folgt:

„Eine freie Schule ist diejenige, welche den Lehrenden und Erziehenden alles dasjenige ermöglicht, was sie aus ihrer Menschenerkenntnis heraus, aus ihrer Welterkenntnis heraus, aus ihrer Kinderliebe heraus unmittelbar für das Wesentliche halten, was hineingetragen werden soll ins Erziehungswesen. Eine unfreie Schule ist diejenige, wo der Lehrer fragen muß: Was ist vorgeschrieben für die erste Klasse, was ist vorgeschrieben für die zweite Klasse, wie muß die Stunde eingeordnet werden nach dem Gesetz?“

Auch von einem *Nachbau* des demokratischen Staates in der eigenen Struktur sollte abgesehen werden. Ausdrücklich sollen die Lehrer *nicht* darüber abstimmen, welche Gesetze sie sich zum Ersatz für die staatlichen nun selbst geben wollen. Vielmehr soll das „Gesetz“ durch *„die freien menschlichen Verhältnisse, die ja individuell sind und sich immer von Woche zu Woche ändern können“* ersetzt werden, so Steiner. Zusammen mit den Lehrern der ersten Waldorfschule entwickelte er deshalb eine vollkommen neue Art der Verfassung, die er als „republikanische Verfassung“ bezeichnete.

Real tätig werden kann immer nur der jeweils einzelne Mensch. Für die unmittelbare Tätigkeit kommt deshalb auch all das in Betracht, was der Einzelne nicht mit der Gemeinschaft teilt, sondern was ihn gerade zu einem Individuum macht. Es ist sogar davon auszugehen, dass es in einer Gruppe von Menschen stets genau einen gibt, der für eine bestimmte Aufgabe am besten geeignet ist. Daraus ergibt sich, dass der Gemeinschaft die besten Kräfte nur dann zugeführt werden können, wenn nicht die demokratische Mehrheit, sondern das entsprechend befähigte Individuum allein darüber entscheidet, was auf dem ihm anvertrauten Gebiet zu geschehen hat.

Andererseits sollen die Lehrer nicht nebeneinander her, sondern zusammenarbeiten. Und die Zusammenarbeit setzt voraus, dass jeder die Gewissheit haben kann, dass der andere in seinem Klassenzimmer dasjenige tut, was im Hinblick auf das gemeinsame Ziel das Richtige ist. Dieser gemeinsame Geist hat allerdings einen solchen Charakter, dass er nicht durch einen demokratischen Beschluss festgesetzt werden könnte. Alle Auseinandersetzungen eines Lehrerkollegiums führen nämlich letztendlich zu Entscheidungen, die ein wirkliches Kind betreffen. Solche Entscheidungen dürfen niemals auf zufälligen Meinungen, sondern nur auf Einsicht in den *objektiven Sachverhalt* beruhen. Deshalb soll zwar einerseits das Urteil des jeweiligen Fachmannes maßgebend sein dürfen, andererseits aber auf Grundlage der tatsächlichen Anerkennung seiner entsprechenden Befähigung durch die Kollegen. Einen Raum zu schaffen, innerhalb dessen der eine den anderen, mit dem er zusammenarbeitet, auch wirklich erkennen und im Hinblick auf das gemeinsame Ziel beurteilen kann, ist deshalb Mittel und Herausforderung einer freien Selbstverwaltung.

In der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin gibt es keine demokratischen Abstimmungsverfahren. Der Englischlehrer entscheidet, was im Englischunterricht, der Öffentlichkeitskreis, was in der Öffentlichkeitsarbeit, und der Geschäftsführer, was in der Geschäftsführung zu geschehen hat. Andererseits wird durch Berichterstattung und gegenseitige Hospitation für die Gemeinschaft transparent gemacht, was in den jeweiligen Fachbereichen geschieht. Mindestens einmal wöchentlich wird das Unterrichtsgeschehen in der Gesamtkonferenz

reflektiert und die pädagogische Grundlage bewegt. Lehrer und Erzieher legen dem Kollegium offen, was im eigenen Verantwortungsbereich geschieht, und beteiligen sich an einem kontinuierlichen Gespräch über Pädagogik und Menschenbild. So kann die Übertragung der jeweiligen Verantwortung auf den entsprechenden Fachmann *einmütig* geschehen.

Die Gesamtkonferenz trifft auch alle Personalentscheidungen. Die Gemeinschaft hebt also das Individuum auf seinen Posten, solange dies durch seine Fähigkeiten gerechtfertigt erscheint, und entbindet es wieder von seinen Aufgaben, sobald das nicht mehr der Fall ist. Entsteht eine Situation, in der die Arbeit eines Lehrers trotz der Transparenz des Geschehens und trotz des permanenten Gesprächs über das zu Grunde liegende Menschenbild für die Kollegen nicht tragbar ist, so können die Kollegen selbst das Arbeitsverhältnis beenden. Niemals soll jedoch eine Situation entstehen, in welcher der Lehrer deshalb bleiben kann, weil er von Kollegen beschlossene Inhalte „umsetzt“. Ein solches nicht auf eigener Überzeugung, sondern Angst oder Gehorsamkeit beruhendes Tun bleibt in der Klasse nämlich pädagogisch wirkungslos, erst recht auf jenem schwierigen pädagogischen Feld, auf dem die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin tätig wird.

Die Frage der Einheit der Schulgemeinschaft wird somit von der theoretischen Inhaltsebene auf die *reale Begegnungsebene* gehoben. Dadurch können beide Erfordernisse, die Freiheit des Einzelnen und das Handeln im gemeinsamen Interesse, nicht nur verbunden, sondern jeweils überhaupt erst erfüllt werden. Solange zu keinem Zeitpunkt die Möglichkeit besteht, durch eine Überstimmung des Anderen eine scheinbare Einigkeit zu erzeugen, solange muss jeder seine Beziehung zum anderen auch an dem Verhältnis orientieren, das beide zur *Wahrheit* einnehmen. Die Gemeinsamkeit existiert hier, wenn sie existiert, nicht als formales Bekenntnis, sondern nur als real verbindender, lebendiger Geist, der sich in der individuellen Anstrengung um *Objektivität* verwirklicht.

Das stellt die freie Schulgemeinschaft vor eine Schwierigkeit, die demokratische Gemeinschaften nicht kennen. Diese Schwierigkeit ist *beabsichtigt*. Der Zweck des Ausschlusses demokratischer Verfahren ist gerade die *Erzeugung* einer Hürde, damit Ideologiebildung verhindert, und nur ein lebenswirklicher Geist durchdringen kann. Es soll sichergestellt werden, dass eine Einigung *nur real* möglich ist, dass heisst nur durch individuelle Einsicht in den objektiven, die subjektiven Meinungen überwindenden Sachverhalt. Es wird somit die Verantwortlichkeit gegenüber dem fachlichen Denken zur *notwendigen Voraussetzung* für das Funktionieren des Systems gemacht. Jeder Lehrer soll durch die Form der Verwaltung gerade *gezwungen* sein, permanent um Objektivität zu ringen, und seinen Standpunkt persönlich zu verantworten.

Da die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin den Geist ihrer Gemeinschaft in dem suchen muss, was ein multinationales und multireligiöses Kollegium *wirklich* verbindet, findet die republikanische Verfassung hier eine besondere Berücksichtigung. Denn selbstverständlich kann das Völker-Verbindende nicht dadurch gefunden werden, dass etwa der muslimische Lehrer in seinem Unterricht christliche Motive einfließen lassen muss, weil eine Mehrheit der Kollegen so abgestimmt hat.

5. Die pädagogischen Konferenzen

In den pädagogischen Konferenzen der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin wird ausschließlich rein Menschliches besprochen, um sich zu begegnen, wahrzunehmen und eben den gemeinsamen Geist zu finden. Sie dienen dem Austausch der Erfahrungen und letztendlich der Erkenntnis des konkreten Kindes, niemals aber der Entscheidung für eine einzelne pädagogische Massnahme. Die Entscheidung in Fachfragen obliegt letztendlich, wie oben ausgeführt, immer dem damit betrauten Fachmann. Wo diese „republikanische Verfassung“ streng beachtet wird, arbeitet auch die wöchentliche Konferenz der Lehrer effizient. Zähl gestaltet sich eine Lehrerkonferenz erfahrungsgemäß genau dann, wenn dort Fachspezifisches diskutiert wird, und man es also in Wahrheit doch mit einer demokratischen Verfassung zu tun hat.

In der täglichen Zusammenarbeit kann es nicht ausbleiben, dass Mitglieder der Gemeinschaft immer mal wieder eine Einzelheit besser beurteilen können als derjenige, der mit dem entsprechenden Aufgabenbereich betraut wurde. Sie möchten dann ihrem besseren Wissen auch Gehör verschaffen. Das darf nicht dazu führen, dass sie die Lehrerkonferenz in die Richtung einer auch nur unausgesprochenen Mehrheitsentscheidung bringen können. Denn dann fällt die Gemeinschaft bewusstseinsmäßig wieder auf die Inhaltsebene zurück. Auf der nunmehr *unbewussten* Begegnungsebene spricht sie die Fähigkeit sich selbst als Gemeinschaft zu, und untergräbt die freie Verantwortlichkeit des real handelnden Individuums.

Das soll unter allen Umständen vermieden werden. Jedes Mitglied wird sich vor seiner Kritik an einem anderen selbst fragen müssen: entziehe ich dem Kollegen das Mandat, oder spreche ich es ihm weiterhin zu? Das ist nämlich das Korrelat der gedanklichen Kritik auf der realen Begegnungsebene. Auf der Begegnungsebene gibt es immer genau zwei Möglichkeiten: Entweder man bestätigt den anderen in seinem Amt, oder man lehnt ihn ab. Wenn man ihn bestätigt, kann man die eigene Kritik niemals als eine Vorschrift, sondern nur als einen *freilassenden Rat* verstehen. Mit dieser Haltung wird man dann an den anderen herantreten, und das persönliche Gespräch suchen. Wenn dadurch keine Einigung zu erzielen ist, bleibt nur noch, dem Kollegen das Mandat streitig zu machen. Das ist in der Verfassung der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin die Alternative zu einem freilassenden Rat. Dann muss der Kritiker aber prüfen: wie verhält sich die Tatsache, dass ich an dieser einen Stelle etwas besser weiß, zu den Anforderungen des Amtes insgesamt? Wäre der Gemeinschaft damit wirklich besser gedient, wenn ein anderer den Posten übernimmt? Und *wer* konkret ist besser geeignet?

Jedes Mitglied der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin wird also zu jedem Zeitpunkt abwägen müssen zwischen der Freiheit, das eigene Urteil zu äußern, und dem Schaden, den die Gemeinschaft durch die damit einhergehende Beschneidung der Freiheit des anderen nehmen könnte. Und als Inhaber einer Delegation wird jeder lernen, sich in seinem freien Handeln doch an den Interessen der Gemeinschaft zu orientieren. In diesem Sinn ist die Gemeinschaftsbildung hier eine *soziale Kunst*, durch die der verbindende Geist allmählich scharfe Konturen gewinnt. Dieser verbindende Geist selbst ist das „Programm“ der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin.

6. Solidargemeinschaft der Lehrer

Rudolf Steiner formulierte den Grundsatz der *Trennung von Arbeit und Einkommen*. Das Ziel der Arbeit der Lehrer ist demnach die Entwicklung des Kindes, nicht das Einkommen. Ein Einkommen müssen die Lehrer bloß deshalb haben, weil sie ihre körperlichen und geistigen Bedürfnisse befriedigen müssen. Die Arbeit dient dem Kind, das Einkommen dagegen der Befriedigung der Bedürfnisse des Lehrers. Es soll nicht für das Geld, sondern für das Kind gearbeitet werden. Deshalb bemühte sich Steiner um Einrichtungen, welche beide Motive trennen. Das strebt auch die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin an. Sie erfasst auf der eine Seite die individuellen Bedürfnisse der in der Schule arbeitenden Menschen. Daraus ergibt sich eine Gesamtsumme, die sie von staatlicher und wirtschaftlicher Seite erbeten muss. Wie diese Gesamtsumme unter den arbeitenden Menschen aufgeteilt wird, ergibt sich allein aus den tatsächlichen Bedürfnissen.

Das Einkommen orientiert sich ausdrücklich nicht nach irgendeiner Festsetzung des vermeintlich unterschiedlichen „Werts“ der Leistungen. Es ist hier durchaus möglich, dass ein Erzieher mehr verdient als ein Oberstufenlehrer, wenn die jeweiligen Lebensverhältnisse dies erforderlich machen. Die Schulgemeinschaft „kauft“ außerdem keine Arbeitskraft, sondern ermöglicht demjenigen, dessen fähige Mitarbeit sie wünscht, seine täglichen Bedürfnisse zu befriedigen. Das kann in einem Fall ein sehr geringes, im anderen Fall ein relativ hohes Gehalt sein. Wie der Senat dabei die finanziellen Mittel zuordnet, ist seine Sache, und wird nicht durch die interne Verteilung gespiegelt. Ausdrücklich wird kein Einkommen für die Anzahl der geleisteten Stunden bezahlt. Wie viel und wie lange der Einzelne arbeiten kann und will, wird vielmehr unabhängig von der Höhe des Einkommens verhandelt, und orientiert sich an dem Grundsatz, die Kräfte des Pädagogen nicht zu

verbrauchen, sondern lebendig zu halten. Sofern es arbeitsrechtlich erforderlich ist, können gleichwohl eine Mindest- und eine Höchststundenzahl festgesetzt werden.

Die Orientierung des Einkommens an den tatsächlichen Bedürfnissen bietet eine gewisse Schwierigkeit. Es muss unter allen Umständen vermieden werden, über die Bedürfnisse, die ein Lehrer für sein Einkommen geltend macht, moralisch zu urteilen. Es wird sich vielmehr darum handeln, dass jeder Lehrer den Betrag nennt, den er für die Zusammenarbeit verlangen muss. Die Gemeinschaft prüft dann, ob es möglich ist. Wer es nicht gewohnt ist, mit seiner ganzen Persönlichkeit in einem freien Geistesleben zu stehen, kommt zudem mit dem Gedanken, dass nicht seine Leistung, sondern allein das Bedürfnis vergütet werden soll, zuerst schwer zurecht. Gerade dieses Erlebnis ist aber ein wesentliches Gestaltungsmittel der hier angestrebten Gemeinschaft. Es *soll* sich das Mitglied der Gemeinschaft gerade aufgefordert sehen, das Motiv für die eigene Arbeit in der Arbeit selbst zu suchen. Und es *soll* ihm auch zugetraut werden, die Bedürfnisse seines Kollegen wahrzunehmen, bewusst zu urteilen, welcher Platz diesem Kollegen im Hinblick auf das gemeinsame Ziel gebührt, und die eigenen Ansprüche mit der Gemeinschaft entsprechend abzustimmen.

Transparenz der Bezüge ist eine notwendige Voraussetzung dieser Arbeitsweise. Ansonsten braucht für die Trennung von Arbeit und Einkommen nichts weiter getan werden. Sie stellt sich als natürliche Folge ein, sobald die Verwaltung im oben skizzierten Sinn als „Selbstverwaltung“ gestaltet wird. Sofern es keinen Arbeitgeber gibt, gehört die jährliche Gesamtsumme nämlich dem Kollegium insgesamt. Das Kollegium muss somit dasjenige Teilungsverhältnis finden, das die weitere Arbeit möglich macht. Jeder fordert sein Einkommen also gewissermaßen vom anderen, nimmt also, was er für sich beansprucht, faktisch einem Kollegen weg. Da nur ein bestimmter Gesamtbetrag verfügbar ist, ist somit auch jeder genötigt, einen sachlichen Blick auf die Bedürfnisse zu wagen. So wird die Aufteilung des Gesamtbetrages sozial gestaltbar. Sie definiert sich durch die Wahrnehmung der individuellen Bedürfnisse und die freie Anerkennung der individuellen Leistung.

Falls die Pädagogen sich zu einer solchen aktiven Solidarität dauerhaft nicht in der Lage sehen, kann alternativ auch ein einheitliches Gehalt festgesetzt werden, das für jede voll mitarbeitende Person, d.h. z.B. für Lehrer und Erzieher, jeweils gleich hoch ausfällt.

7. Solidargemeinschaft der Eltern

Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin propagiert keine 100%-Finanzierung durch das allgemeine Steueraufkommen, wie es andere „freie“ Schulen gegenwärtig tun. Im Interesse der Qualitätssicherung der Bildung strebt sie vielmehr an, dass die Mittel in genau dem Maße fließen, in dem sich ihre Methode als fruchtbar erweist. Die Fruchtbarkeit der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin können aber nur diejenigen beurteilen, die diese Schule überhaupt wahrnehmen, am ehesten also die Kinder und Eltern dieser Schule. Diejenigen Menschen, die ein Bildungsangebot wahrnehmen, sollen in Zukunft auch in die Lage kommen, dieses Angebot selbst zu bezahlen. Bildungsanbieter werden dadurch unmittelbar von den Menschen, denen sie ihr Angebot zukommen lassen möchten, abhängig sein, aber nicht mehr von Dritten. Das wäre ein echtes „Qualitätsmanagement“. In der politischen Diskussion sympathisiert die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin deshalb am ehesten noch mit der Idee eines Bildungsgutscheins, durch den Steuermittel wieder individuell und somit entsprechend der tatsächlichen Anerkennung der jeweiligen Einrichtung zugeordnet werden können. Gleichzeitig bemüht sie sich aber in der Praxis, das nunmal bestehende „Finanzierungsproblem“ freier Schulen nicht als ungerechtfertigte Last, sondern als Gestaltungsmittel für ein zukünftiges *freies* Geistesleben ganz bewusst zu ergreifen.

Gegenwärtig besteht folgende Situation: Den Gesamtkosten steht eine Finanzierung durch den Staat in Höhe von bis zu 70% gegenüber. Der Rest soll nach Möglichkeit durch private Spenden aufgebracht werden. Was dann noch fehlt, muss durch die Eltern erbracht werden. Unter Umständen

wird die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin also ein „Schulgeld“ von den Eltern verlangen müssen. Es ist allerdings nicht möglich, dieses Schulgeld auf die einzelnen Kinder umzulegen, und etwa als Pro-Kopf-Pauschalen von den Eltern zu verlangen. Die Aufgabe einer Schule ist die Erziehung von angehörigern verschiedener Kulturkreise und sozialen Schichten *innerhalb einer Klassengemeinschaft*. Zur Klassengemeinschaft gehört das Kind einkommensschwacher Eltern genau so wie das einkommensstarker. Diese Arbeit verursacht Kosten. Die Leistung des Lehrers kann aber unmöglich so betrachtet werden, als verkaufe er diese Stückweise an die einzelnen Schüler. Dann erhielte die Bildung nämlich den Schein eines Waren-Charakter. Tatsächlich verfallen an vielen freien Schulen immer mehr Eltern dem Irrglauben, als könnte sie dem eigenen Kind das Abitur „kaufen.“ Der Lehrer wird zum Dienstleister, und der Lernende zum passiven Konsument. Nicht selten kommt es dann zu einer juristischen Klage, wenn ein Kind das Abitur, für das doch vermeintlich bezahlt wurde, nicht erreichen kann.

Soll die Erziehung des einzelnen Kindes in einer Klassengemeinschaft möglich sein, muss sich jedes Elternpaar für diese Kosten *insgesamt* interessieren. Denn der Lehrer unterrichtet ja nicht ein einzelnes Kind in einem Elfenbeinturm, sondern eben in einer Klassengemeinschaft. Das heisst, sowohl der reichen als auch der armen Mutter gehen die *ganzen* Kosten des Unterrichts etwas an. Für diese Kosten muss die Gemeinschaft der Eltern aufkommen, soweit sie nicht durch Staat oder Stiftungen gedeckt sind. Das heisst, die reiche Mutter wird viel, die arme unter Umständen gar nichts zu bezahlen haben. Die Schule wird für den einkommensstarken Haushalt deshalb einen etwas höheren, für den einkommensschwachen Haushalt dagegen einen geringeren, oder gar keinen Beitrag festsetzen. Die Eltern haben dabei nicht die Möglichkeit, einem Kind, dessen Eltern überhaupt nicht bezahlen können, den Schulbesuch zu verweigern, da allein der Schulträger über die Aufnahme entscheidet. Um die Last für die einkommensstarken Haushalte nicht übermäßig groß werden zu lassen, wird ein gemeinsamer Fonds für den Ausgleich der einkommensschwachen Haushalte eingerichtet.

Eine *freie* Schule ist sie in genau dem Maß „frei“, in dem sie sich auf die *freie Anerkennung* der Menschen gründen kann, welche die Schule wirtschaftlich tragen. Deshalb will die Freie Interkulturelle Waldorfschule Berlin die für den eigenen Betrieb nötigen Mittel so wenig wie möglich aus dem allgemeinen Steueraufkommen, und so weit wie möglich aus der freien Zuwendung von Einzelpersonen ziehen. Mit jeder freiwilligen Zahlung verbindet sich nämlich ein menschlicher Wille, der diese konkrete Schule in ihrer Freiheitsgestalt auch *meint*.

Johannes Mosmann für den Konzeptkreis der Freien Interkulturellen Waldorfschule Berlin,
März 2014.