

Lernend arbeiten – arbeitend Lernen

Die Bildungsidee der Waldorfschule



Dokumentation: Bildungskongress Januar 2018

Alanus Hochschule, Bund der Freien
Waldorfschulen, Hiberniaschule

Lernend arbeiten – arbeitend Lernen

Die Bildungsidee der Waldorfschule

Dokumentation:
Bildungskongress Januar 2018

Vorwort und Einleitung	4
Herner Erklärung	5
1 Teil I Der Bildungskongress	7
1.1 Zielsetzung	8
1.2 Der Ort: Die Hiberniaschule	10
1.3 Zum Tagungsablauf: Eigene Wahrnehmungen durch Hospitationen, Vorträge und anregende Diskussionen	11
1.4 Begleitende Ausstellungen: Berufsbildung an Waldorfschulen	12
1.5 Beispiel „Lehrplan Holz“	13
1.6 Ein Orientierungsrahmen: Dynamischer Bildungsbegriff	14
2 Teil II Vorträge	15
2.1 Vortrag Prof. Dr. Peter Schneider Von Wanne-Eickel in die Welt: Die Hiberniaschule als Kulturimpuls der Arbeit	16
2.2 Vortrag: Dr. Jürgen Peters Darstellung der Studie „Fürs Leben gelernt“	26
2.3 Vortrag: Prof. Dr. Rainer Winkel Die Hiberniaschule – Eine Alternativ-, Freie- oder Modellschule?	37
2.4 Vortrag: Prof. Dr. Philipp Bauer Die Waldorfschule als Organisation der Freiheit	48
2.5 Aus dem Interview mit Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin in der Zeitschrift „Erziehungskunst“: Je höher, desto besser – Eine Illusion	55
3 Teil III Weitere Schritte: Modellversuch und Entwicklungswerkstätten	57
3.1 Modellversuch: „Berufsbildende Waldorfschule“ des Bundes der Freien Waldorfschulen	58
3.2 Entwicklungswerkstätten I	61
3.3 Entwicklungswerkstätten II	63
3.4 Weitere Perspektiven und Ansprechpartner	66
Anhang	67
Zu den Veranstaltern und Mitwirkenden	68
Weiterführende Literatur	69
Impressum	70

Vorwort und Einleitung

Der Bildungskongress „Lernend arbeiten – arbeitend lernen, Die Bildungsidee der Waldorfschule“ fand vom 18. bis 20. Januar 2018 in Herne statt und war eine gemeinsame Veranstaltung der Hiberniaschule als Gastgeber, des Bundes der Freien Waldorfschulen und der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter.

Die Hiberniaschule hat ihre Bildungsgänge auf der Grundlage der Waldorfpädagogik entwickelt und ist eine seit Jahrzehnten bewährte Modellschule, die als staatlich genehmigte Gesamtschule und Kolleg eigener Art allgemeine und berufliche Bildung zu einem ganzheitlichen Konzept integriert. Sie vermittelt jedem Schüler und jeder Schülerin eine „Doppelqualifikation“ in Form von beruflichen und allgemeinen Abschlüssen.

Im Rahmen der Tagung wurde anhand vielfältiger Aspekte deutlich, wie die Hiberniaschule mit ihrem spezifischen Ansatz und ihren Erfahrungen wesentliche Impulse zur Überwindung der Einseitigkeiten unseres Bildungssystems geben kann. Auch wenn die Hiberniaschule in unserer Bildungslandschaft einzigartig und nicht reproduzierbar ist, zeigte sich, dass die zugrunde liegenden Fragestellungen nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben.

Die vorliegende Dokumentation gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil werden in knapper Form Zielsetzung, Grundlagen und das Konzept der Hiberniaschule ebenso wie Aspekte des Tagungsablaufes dargestellt.

Der zweite Teil enthält die auf dem Kongress gehaltenen Vorträge. Dazu wurde der Stil des gesprochenen Wortes beibehalten – auch um einen Eindruck der authentischen Stimmung zu vermitteln.

Prof. Dr. Peter Schneider stellte als ehemaliger Lehrer und Leiter des vor mehr als 30 Jahren durchgeführten BLK-Modellversuchs an der Hiberniaschule mit seinem Beitrag „Von Wanne-Eickel in die Welt: Die Hiberniaschule als Kulturimpuls der Arbeit“ die pädagogischen Grundlagen und die Entwicklungs-

impulse dar, die von dieser Schule ausgegangen sind und weiterhin ausgehen können.

Dr. Jürgen Peters referierte in seinem Beitrag „Fürs Leben gelernt“ Ergebnisse seiner Studie zu Interviews mit Ehemaligen.

Prof. Dr. Rainer Winkel würdigte mit seinem Beitrag „Die Hiberniaschule: Eine Alternativ-, Freie - oder Modellschule?“ die Hiberniaschule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kritisch-konstruktiv im Kontext eines weiten bildungstheoretischen Horizonts.

Prof. Dr. Horst Philipp Bauer skizzierte in seinem Beitrag „Die Waldorfschule als Organisation der Freiheit“ die Bedeutung der Waldorfschule im Kontext der historischen Entwicklung unseres Bildungswesens und im Hinblick auf deren gegenwärtige Probleme und Zukunftsaufgaben.

Da einer der Hauptreferenten, **Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin** aus Krankheitsgründen nicht am Bildungskongress teilnehmen konnte, finden sich hier Auszüge aus einem Interview mit ihm in der Zeitschrift „Erziehungskunst“.

Der dritte Teil dokumentiert Entwicklungen, die sich aus dem Bildungskongress ergeben haben. So initiierte der Bund der Freien Waldorfschulen (BdFWS) im Zusammenhang mit dem Bildungskongress das Projekt „Modellversuch berufsbildende Waldorfschule“, das weitere Entwicklungen im Rahmen der Waldorfschulenbewegung angestoßen hat.

Der vorliegenden Dokumentation vorangestellt ist die auf breite Resonanz gestoßene Herner Erklärung, mit der Dr. Wilfried Gabriel der Kongress beendete. Sie fasst die wesentlichen Forderungen für eine Reform unseres Bildungswesens zusammen. Die entsprechenden Begründungen finden sich in der hier vorgelegten Dokumentation. Dass diesen Forderungen keine praxisferne Vision zugrunde liegt, belegt das Beispiel der Hiberniaschule.

Klaus-Peter Freitag, Wilfried Gabriel,
Tillmann Kieser

Herner Erklärung

Das deutsche Bildungswesen steht vor enormen Problemen: Es geht um mangelnde Bildungsgerechtigkeit, zunehmenden Akademisierungswahn, fehlende Anerkennung des praktisch-beruflichen Lernens, Inklusion als Sparmodell, Segregation statt Integration und den Digitalisierungshype in den Schulen.

Der Bildungskongress an der Hiberniaschule in Herne machte beispielhaft deutlich, wie Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung gelingen kann und welche innovative Kraft in einem dualen Bildungskonzept für die aktuelle Bildungsdiskussion und notwendigen Reformprozesse liegt. Die Probleme unseres Bildungssystems – und mithin auch die Gestaltungsaufgaben der Zukunft – erfordern einen grundsätzlichen Reformwillen.

Nach Maßgabe der Erkenntnisse des Herner Bildungskongresses bedeutet das insbesondere:

- 1. Es braucht einen humaneren Bildungsbegriff, der die Spaltung von allgemeiner und beruflicher Bildung überwindet und auf die ganzheitliche Entfaltung aller schöpferischen Begabungspotentiale des Menschen zielt. Das praktische Lernen und der Erwerb von beruflichen Qualifikationen müssen als wesentliche Mittel der Persönlichkeitsentwicklung verstanden und pädagogisch gestaltet werden. Mit künstlerisch-kreativem Tun als vermittelnde Mitte soll sich der Mensch durch die Trias von Theorie, Kunst und Praxis in deren Wechselbezug zur gesellschaftlich mündigen Persönlichkeit und zum zur Freiheit berufenen Wesen entfalten.*
- 2. Ein solches Bildungskonzept muss bildungsorganisatorisch durch vielseitigere und flexiblere Bildungsgänge umgesetzt werden. Ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand muss durch moderne Unterrichtsformen – des kognitiven, kreativen und praktischen Lernens – neugestaltet werden. Die Devise lautet: Differenzieren statt selektieren. Eine Selektion nach Lernwegen spaltet die Lernbereiche und*

trennt die Kinder und Jugendlichen voneinander. Durch ein gestuftes, vielseitiges Angebot sollen kognitive und berufliche Qualifikationen in einem gemeinsamen sozialen Lernverbund parallel erworben werden können. Im Erlebnis der Arbeit als Arbeit für Andere bildet sich durch das berufliche Lernen gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein.

- 3. Auch das Prüfungs- und Berechtigungswesen muss reformiert werden. Statt vertikaler, paralleler und einseitiger Lernwege, die auf entsprechende Abschlüsse zielen, bedarf es flexiblerer, horizontaler Vernetzungsmöglichkeiten. Qualifikationen, die an einem Lernort erworben werden, müssen an einem anderen Lernort weiterverwendet werden können. Das praktische Lernen muss so anerkannt werden, dass es zu weiteren beruflichen Qualifikationen führt. Entsprechende Module und Bausteine sollen zu anschlussfähigen Lernwegen berechtigen. Dazu gehört auch der Zugang zu Hochschulen über die berufliche Qualifikation.*

Mit diesen Überlegungen stellt sich die Vision eines reformierten Bildungswesens als Baumstruktur dar: Ein einheitlicher, breiter Stamm mit vielseitigen Lernangeboten, der sich nach oben immer weiter differenziert. Stehen am Anfang die Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund, so gestalten sich die zweigartigen Verschränkungen von allgemeinem und beruflichem Lernen am Ende immer mehr durch die gesellschaftlichen Anforderungen und Spezialisierungen der Arbeitswelt. Jeder kann so in gegenseitiger Anerkennung sein jeweils Eigenes finden. Keiner muss verloren gehen und das System produziert keine Verlierer.

Die Veranstalter des Bildungskongresses rufen zu einer überregionalen Bildungsinitiative auf. Die Waldorfschulen haben seit Jahren und Jahrzehnten Erfahrung mit einem ganzheitlichen, kognitiven, künstlerischen und praktischen Lernangebot. Die Waldorfschulen Herne, Kassel, Nürnberg, Berlin

und die Waldorf-Berufskollegs in NRW verfügen ebenso über unterschiedliche Konzepte der Verbindung von beruflichem und allgemeinbildendem Lernen und beschreiten dabei neue Wege.

Die gemachten Erfahrungen können wissenschaftlich aufgearbeitet und in Schulen praktisch weiterentwickelt werden – als Beitrag der Waldorfschulen zum bildungspolitischen Diskurs unter den aktuellen Fragestellungen.

Dies soll in einem überregionalen Modellversuch unter Mitwirkung von Partnern aus Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Politik geschehen.

Im Zentrum stehen die Einrichtungen arbeits- und berufspädagogischer Entwicklungswerkstätten, die in aus Vertretern verschiedener Einrichtungen organisierten Arbeitsgruppen den thematischen Aufgabenstellungen nachgehen und die Rahmenbedingungen wie Konkretisierungsmöglichkeiten der skizzierten Reformansätze ausloten sollen.

Als Ziele der Reformansätze fordert die Herner Initiative:

1. Die Entwicklung und Umsetzung eines neuen trialen Bildungsverständnisses, welches eine Aufwertung des praktischen und beruflichen Lernens einschließt.
2. Die Schaffung von organisatorischen Rahmenbedingungen, die eine flexible und didaktisch koordinierte Integration von allgemeiner beruflicher Bildung ermöglicht.
3. Mehr Gestaltungsspielräume im Prüfungs- und Berechtigungswesen, die zu einer breiten Palette von doppelqualifizierenden Lernangeboten mit weiterführenden Zugangsberechtigungen führen können.

Herne, den 20. Januar 2018



Teil 1 Bildungskongress

1.1	Zielsetzung	8
1.2	Der Ort: Die Hiberniaschule	10
1.3	Zum Tagungsablauf: Eigene Wahrnehmungen durch Hospitationen, Vorträge und anregende Diskussionen	11
1.4	Begleitende Ausstellungen: Berufsbildung an Waldorfschulen	12
1.5	Beispiel „Lehrplan Holz“	13
1.6	Ein Orientierungsrahmen: Dynamischer Bildungsbegriff	14

1.1 Zielsetzung

Wir sind „auf dem Weg in eine neue Bildungskatastrophe“, konstatiert Professor Nida-Rümelin und bringt die Fehlsteuerung unseres Bildungswesens mit dem Begriff „Akademisierungswahn“ auf eine griffige Formel. Der tiefere Grund der Bildungskrise ist ein „Bildungs-Schisma“, die Aufspaltung von Bildung in „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“.

Dagegen integrierte schon die erste Waldorfschule im Jahr 1919 von der ersten Klasse an (arbeits-) praktisches Lernen gleichwertig mit kognitivem und künstlerischem Lernen und wertete dies zu einer pädagogischen Kultur der Arbeit auf. Sie wollte damit einen konkreten Beitrag zur damaligen Reform des Bildungswesens beitragen.

„Lernend zu arbeiten – arbeitend zu lernen“ war das zentrale Bildungsziel der Waldorfschule und sollte zugleich Grundlage einer neuen und solidarischen Gesellschaftsordnung („Dreigliederung“) werden.

Seitdem haben die zugrundeliegenden Aufgabenstellungen nichts von ihrer Aktualität eingebüßt, da sich in der Folge die alten Probleme unseres Bildungswesens weiter verschärft haben und inzwischen neue hinzugekommen sind.

So stellt sich unter anderem unter bildungsökonomischen Aspekten die Frage, inwieweit gerade eine ganzheitliche praktisch-berufliche Bildung ein wirkungsvoller Weg der Begabungsförderung ist – für einen Staat, dessen Reichtum in der schöpferischen Arbeitskraft und Lernkompetenz seiner Bürgerinnen und Bürger liegt.

Die Hiberniaschule hat auf dieser waldorfpädagogischen Grundlage einen Bildungsgang („Doppelqualifikation“) entwickelt und in einem wissenschaftlich begleiteten von 1977 bis 1983 dauernden Modellversuch diese „alt-neue“ Bildungsidee evaluiert und dokumentiert.



Fotos: Niklas Stålhammar



Fotos: Jörn von Soldtenhoff

Vierzig Jahre später werden die Absolventinnen und Absolventen nachbefragt, ihre damaligen und heutigen Erkenntnisse in Beziehung gebracht und die Ergebnisse auf dem Bildungskongress vorgestellt. Es zeigt sich, dass die Hiberniaschule mit ihrem spezifischen Ansatz einen wesentlichen und auch langjährig bewährten Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion um die Einseitigkeiten unseres Schulwesens geben kann: Das traditionelle „Duale System“ kann zu einem ganzheitlichen beruflichen Bildungsweg weiterentwickelt werden.

Auch in den Waldorf-Berufskollegs, der Emil Molt Akademie Berlin und einigen anderen Waldorfschulen wird ein beruflicher Bildungsgang und die Hochschulreife angeboten. Damit veranlagt die Waldorfschule eine „Erziehung zur Freiheit“ durch Arbeit und Beruf.

Diese vielfältigen Erfahrungen sollen als Alternative zum gymnasialen Lernweg, auch innerhalb der Waldorfschulen selbst, in den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs gebracht werden.

Tagungskonzept

Der Kongress war so konzipiert, dass er den Teilnehmenden eine Auseinandersetzung und Reflexion mit dieser grundlegenden Bildungsidee durch eigene Erfahrungen (Hospitationen), die Biografien Ehemaliger und einen wissenschaftlichen Diskurs aus unterschiedlichen Perspektiven und vor dem Hintergrund gegenwärtiger Bildungsprobleme ermöglichen sollte.

Zugleich wurde damit ein Impuls für ein überregionales Modellvorhaben gegeben, das mit den Erfahrungen der Hiberniaschule als berufspädagogischer Drehachse die vielfältigen Möglichkeiten einer berufsbildenden Waldorfschule erkunden soll.

1.2 Der Ort: Die Hiberniaschule

Die im Jahr 1952 aus der Lehrwerkstatt des Stickstoffwerkes Hibernia in Wanne-Eickel entstandene Hiberniaschule legt dem Unterricht in allen Jahrgangsstufen die pädagogischen Impulse Rudolf Steiners zugrunde. Ihr Gründer Klaus Fintelmann griff damals vor allem das von der Schulbewegung – nach dem von Rudolf Steiner in den zwanziger Jahren beklagten Kompromiss der Entwicklung der Oberstufe zur „höheren Schule“ – weitgehend vernachlässigte Ziel auf, beruflich-praktische Bildung als wesentlichen Bestandteil einer wirklichen Allgemeinbildung zu integrieren.

Von 1977 bis 1983 beteiligte sich die Hiberniaschule an einem Modellversuch mit der Bund-Länder-Kommission unter der Aufgabenstellung „Praxisnahe Entwicklung doppelqualifizierender Bildungsgänge im Lernortverbund in der Oberstufe der Hiberniaschule und wissenschaftliche Begleitung“. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hatte ein Instrument geschaffen, um einzelne richtungsweisende Schulmodelle so aufzuarbeiten, dass sie für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung im Bildungswesen fruchtbar werden konnten. In diesem Zusammenhang ist das viel diskutierte Konzept entstanden, das sich bis heute erfolgreich weiterentwickelt hat.

Bis einschließlich der sechsten Klasse entspricht der Unterricht an der Hiberniaschule weitgehend der klassischen Waldorfschule. Ab der siebten Klasse kommt im Nachmittagsbereich täglich eine berufliche Grundbildung in Form von drei- bis vierwöchigen Kursen hinzu. Dort findet in einem breiten, aufbauenden Curriculum handwerklich-praktischer Unterricht statt, der in Berichtsheften durchgängig dokumentiert wird. Der Kursunterricht bis zum

Ende der zehnten Klasse wird als erstes Lehrjahr und damit als Einstieg in das zweite Ausbildungsjahr der beruflichen Bildung der elften und zwölften Klasse anerkannt. Die Schülerinnen und Schüler können hier einen von fünf Ausbildungsberufen (Möbeltischler, Maßschneider, Elektroniker, Feinwerkmechaniker und als nichthandwerkliche Ausbildung Kinderpfleger) lernen und legen zum Ende der zwölften Klasse einen der Gesellenprüfung gleichstehenden Abschluss ab, der auch den schulischen Abschluss bis zur Fachoberschulreife beinhaltet. In den Werkstätten der beruflichen Bildung unterrichten Handwerksmeister. Dem kognitiven Lernunterricht und der praktisch-beruflichen Bildung wurde von Anfang an mit großer Intensität das künstlerische Arbeiten als drittes Element hinzugesellt. Insbesondere die jährlichen Chor- und Orchesterkonzerte, an denen alle Schülerinnen und Schüler der Oberstufe beteiligt sind, wirken weit über die Schulgrenzen hinaus.

Das Angebot des Hibernia-Kollegs als Schule des zweiten Bildungsweges, in einer dreizehnten und vierzehnten Klasse die allgemeine Hochschulreife zu erlangen, greifen jährlich über neunzig Prozent der Schülerinnen und Schüler mit großem Erfolg auf.

An der Hiberniaschule werden etwa 1.050 Schülerinnen und Schüler von einem 125-köpfigen Kollegium unterrichtet; ab der fünften Klasse ist sie dreizügig. Sie ist als Gesamtschule eigener Art nach der Pädagogik Rudolf Steiners genehmigt und hat sowohl in der beruflichen Bildung als auch im Hibernia-Kolleg eigene Prüfungshoheit.

Weiterführende Informationen finden sich unter
→ www.hiberniaschule.de

1.3 Zum Tagungsablauf: Eigene Wahrnehmungen durch Hospitationen, Vorträge und anregende Diskussionen

Das Sturmtief Friederike im Januar 2018 begleitete den Auftakt des Kongresses und wirkte sich auch auf den Tagungsablauf aus. So musste der geplante Beginn von Donnerstag auf Freitag verschoben werden, da viele der Tagungsteilnehmenden entweder nicht von zu Hause wegkamen oder unterwegs stecken geblieben waren. Am Ende versammelten sich jedoch mehr als einhundert Menschen aus schulischen und anderen Bildungsbereichen sowie aus der Wirtschaft, um gemeinsam an Impulsen zur Weiterentwicklung unseres Bildungssystems zu arbeiten.

Der beeindruckende künstlerische Auftakt – eine chorische Arbeit aus Haydns „Schöpfung“ – und die sich anschließenden vielfältigen Hospitationmöglichkeiten in den Werkstätten spiegelten das kreative Spannungsfeld wider, welches beim Lernen mit Kopf, Herz und Hand entsteht, wenn kognitives, künstlerisches und praktisch-berufliches Tun und Lernen in einer ausgewogenen Dreierheit zusammenwirken. Führungen, Hospitationen und Gespräche mit Schülerinnen und Schülern sowie Ausbildern vor Ort ermöglichten den Teilnehmenden eine eigene Wahrnehmung und vertiefte Einblicke in die beruflichen Bildungsbereiche der Hiberniaschule. So konnte die methodisch-didaktische Konzeption vom elementaren praktischen Lernen über den

handwerklichen Werkstattunterricht bis hin zum Umgang mit komplexen, computergesteuerten Maschinen der modernen Arbeitswelt sehr anschaulich vermittelt werden. In Verbindung mit dem künstlerischen und kognitiven Unterricht wurde die Stimmigkeit dieses pädagogischen Ansatzes im Kontext eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs deutlich. Die entsprechenden anthropologisch-pädagogischen Begründungen regten zu vielfältigen Diskussionen an.

Durch Vorträge und anschließende Plenumsdiskussionen wurden die Erlebnisse und Ideen aus unterschiedlichen Perspektiven reflektiert und vertieft. (Siehe Teil II)

Für die anwesenden Ehemaligen war dabei die Vorstellung der Bildungsstudie „Fürs Leben gelernt“ besonders bemerkenswert. Dr. Jürgen Peters von der Alanus-Hochschule berichtete von den neuen Interviews mit den Hibernia-Schülerinnen und -schülern der Befragung aus den Siebzigerjahren im Rahmen des UNESCO-Schulversuches. In seiner Darstellung, aber auch in dem Podiumsgespräch mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern auf der Bühne und im Saal, wurden deren besondere Kompetenzen und der Einfluss der Schulerfahrungen auf die Gestaltung der eigenen Biografie erlebbar.



Fotos: Charlotte Fischer

1.4 Begleitende Ausstellungen: Berufsbildung an Waldorfschulen

In begleitenden Ausstellungen wurden weitere, unterschiedliche Wege beruflicher Bildung an Waldorfschulen präsentiert. Das Genehmigungs- und Finanzierungskonzept der Hiberniaschule, so hat es sich in der Vergangenheit gezeigt, ist in dieser Form nicht wiederholbar. Einige Waldorfschulen haben eigene Ansätze der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung entwickelt.

So waren insbesondere die Schulen aus Nürnberg und Kassel, die ihren Schülerinnen und Schülern ebenfalls eine praktisch-berufliche Bildungsoption anbieten, bei der Tagung mit überzeugenden Darstellungen vertreten. Bereichernd war, dass diese Schulen nicht nur mit Meistern und Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus der beruflichen Bildung angereist waren.

Auch die Waldorf-Berufskollegs in NRW (Bielefeld, Haan Gruiten, Köln, Sankt Augustin, Schloss Hamborn, Windrather Tal) und die Emil-Molt Akademie Berlin waren vertreten.

Die Waldorf-Berufskollegs bilden als Bestandteil der Oberstufe der jeweiligen Waldorfschulen eine zeitgemäße und attraktive Alternative zum Abitur. Sie enthalten einen zweijährigen Bildungsgang, der Elemente der Waldorfpädagogik integriert und berufliche Qualifizierungen sowie die allgemeine Fachhochschulreife vermittelt.

Die beruflichen Qualifizierungen, die durch ein einjähriges, schulisch begleitetes Betriebspraktikum erworben werden, sind dabei auf eine anschließende Berufsausbildung oder weiterführende Bildungsgänge anrechenbar.



Foto oben: Jörn von Soldenhoff

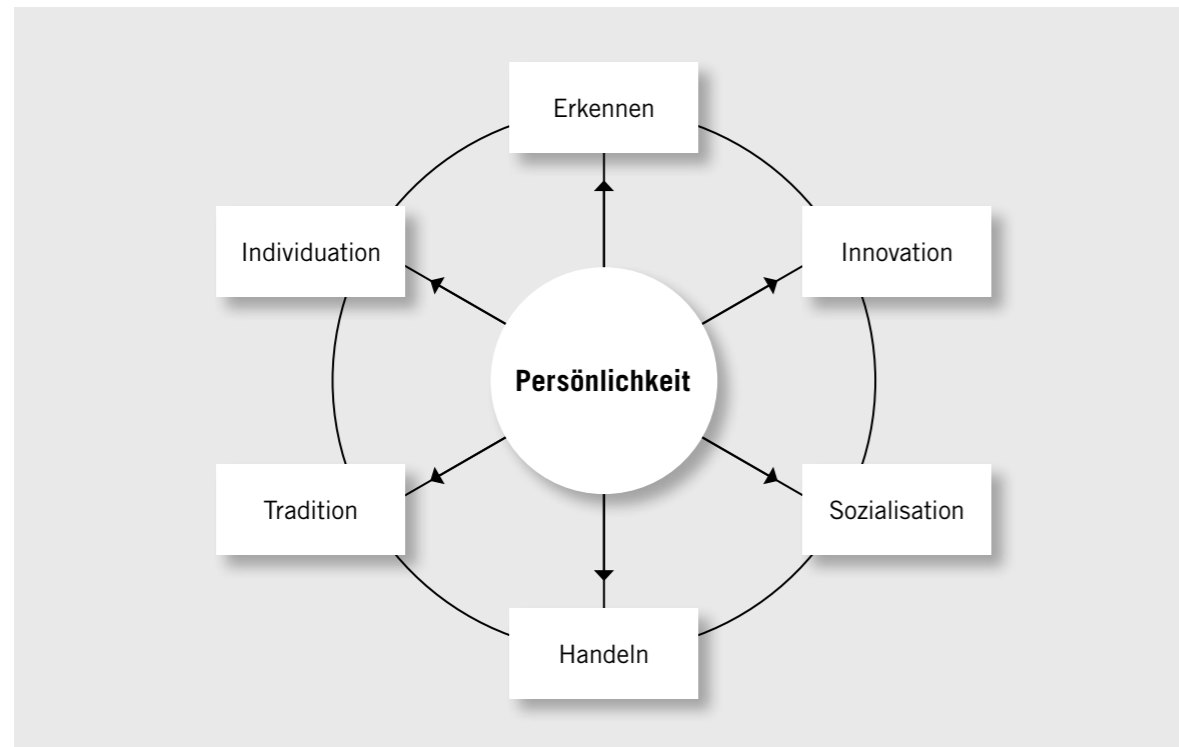
1.5 Beispiel „Lehrplan Holz“

Zur Veranschaulichung des pädagogisch-anthropologischen Ansatzes sei hier eine Übersicht über den „Lehrplan Holz“ wiedergegeben:

Lehrplan Holz			
Lebensalter	Alterspezifische Situation	Tätigkeiten, die mit der altersspezifischen Situation (Altersbegabung) korrespondieren.	Werkstücke
18	Bedürfnis nach Verantwortung im sozialen Feld erwacht (Verbindung des Sozialen mit dem Personalen).	Selbständige Arbeit aus fachlichem Überblick. Arbeiten, die Bewährung im sozialen Zusammenhang ermöglichen; Teamarbeit.	Z.B. Schreibtisch als Gesellenstück (2.4.24) Möbelstück als Auftragsarbeit (2.4.24)
17			
16	Streben nach Handhabung fachlicher Kriterien.	Arbeiten, die Fachkompetenz und fachliches Können erfordert. Exaktes Stemmen.	Z.B. Arzneimittelkasten mit Schwalbenschwanzverzinkung
15	Fähigkeit zur Bildung eines eigenen Urteils, das sich an den sachlichen und materiellen Bedingungen orientiert, wie auch Wunsch zur Distanz, um die eigene Identität zu finden.	Arbeiten, die die fachlich-exakte Objektivität erleben lassen und Nachprüfen der eigenen praktischen Arbeit durch selbständiges Kontrollieren und Messen und dadurch Möglichkeit zur Selbst-Korrektur. Hobeln, Sägen.	Einsatzkasten (2.4.2) z.B. Nagel- oder Schuhputzkasten, Blumenhocker, mechanisches Holzspielzeug, einfache Gartenhocker
14			
13	Erwachende Fähigkeit zur stärkeren Abstraktion. Möglichkeit, die Zweckgebundenheit eines Gegenstandes differenzierter zu verstehen, wie auch anfängliche fachgerechte Arbeitstechniken. Mehr Distanz zur Umwelt.	Arbeiten, die den Übergang vom Künstlerisch-Spielerischen zum Fachlichen ermöglichen: Schneiden mit Ziehmesser, genaues Sägen, Holz spalten, Sägen, Hacken, Beilen. Das Werkstück wird im Schraubstock eingespannt. Raspeln, Schleifen mit Sandpapier.	Vogelfutterhaus, einfaches Spielgerät. Brennholz, Forstpraktikum. Stopfei, Kochlöffel, Pflanzholz, Raspeln einer einfachen Tiergestalt.
12			
11	Sich entwickelnde handwerklich-körperliche Geschicklichkeit, die den Umgang mit neuen Werkstoffen fordert, z.B. Holz.	Spanabhebende Tätigkeit am Holzstück, das in der Hand gehalten wird.	Schnitzen von Rundungen, die zu einer einfachen Tiergestalt, wie Igel, Elefant, Häschen werden können.

aus: Rist, Georg; Schneider, Peter (1990): Die Hiberniaschule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule. Eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen. 1. Aufl. Berlin, S. 53

1.6 Ein Orientierungsrahmen: Dynamischer Bildungsbegriff



Als Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung an Waldorfschulen wurde in diesem Zusammenhang der dynamische Bildungsbegriff¹ entwickelt, auf den hier nur sehr knapp verwiesen werden kann (vgl. Forschungsstelle für Waldorf-Arbeitspädagogik und -Berufsbildung an der Alanus Hochschule). Die Waldorfpädagogik versteht den Menschen als ein zur Freiheit berufenes Wesen. Die Wirklichkeit seiner Freiheit muss er sich – durch kompetentes Handeln – selbst erschaffen. Die innovative Kraft dieser „alt-neuen“ Bildungsidee liegt im schöpferischen Potential von Arbeit und Beruf, die als Bildungsmittel didaktisiert werden, und basiert auf einem anthropologischen Polaritätsmodell von Freiheit: Der Mensch ist in das Polaritätsgefüge von Erkennen (Theorie) und Handeln (Praxis), von Tradition (Vergangenheit) und Innovation (Zukunft), von Individuation (Vereinzelung) und Sozialisation (Gemeinschaft) hineingestellt, in

deren dynamischer Mitte als schöpferische Kraft seine Freiheit liegt. Nur durch den kontinuierlichen Wechselbezug aller Polaritäten entfaltet sich die gesellschaftlich-mündige Persönlichkeit. Auf dieser anthropologischen Grundlage kann das kulturgene-tische Potential der Arbeit und des Berufes altersorientiert und zeitgemäß in den Bildungsprozess eingebracht werden.

Die Achsen können als Quellpunkte für weitere Polaritäten verstanden werden, die sich mit entsprechenden Schwerpunkten auch strukturell ausdrücken (zum Beispiel Allgemeinbildung und berufliche Handlungskompetenz, Wissenschaftspropädeutik und fachliche Spezialisierung, Schule und Betrieb). Damit sind Aufgabenstellungen verbunden, die auch auf die Notwendigkeit institutioneller Verschränkungen entsprechender Bereiche verweisen (pädagogische Kooperation und didaktische Koordination).

¹ siehe hierzu: Gabriel (2012): Kompetenzen: Annäherung und Kritik

Teil 2 Vorträge

2.1	Vortrag Prof. Dr. Peter Schneider Von Wanne-Eickel in die Welt:	16
	Die Hiberniaschule als Kulturimpuls der Arbeit	
2.2	Vortrag: Dr. Jürgen Peters Darstellung der Studie „Fürs Leben gelernt“	26
2.3	Vortrag: Prof. Dr. Rainer Winkel Die Hiberniaschule – Eine Alternativ-, Freie- oder Modellschule?	37
2.4	Vortrag: Prof. Dr. Philipp Bauer Die Waldorfschule als Organisation der Freiheit	48
2.5	Aus dem Interview mit Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin in der Zeitschrift „Erziehungskunst“:	55
	Je höher, desto besser – Eine Illusion	

2.1 Von Wanne-Eickel in die Welt: Die Hiberniaschule als Kulturimpuls der Arbeit

Sehr geehrte Anwesende, liebe Ehemalige, zuerst werde ich mit dem Blick des ehemaligen Lehrers dieser Schule von vor über 30 Jahren beginnen. Damit möchte ich eine Brücke schlagen zu den Berichten und dem Rückblick der Ehemaligen heute Abend. Aus dieser Doppelperspektive könnte sich eine Antwort ergeben auf die Frage, was ist das Wesentliche, worin liegt der spezifische Kulturimpuls der Hiberniaschule – gerade für die morgen anstehenden Entschlüsse und Aufgaben.

Im zweiten Teil meines Vortrages versuche ich dann Antworten auf folgende Fragen zu geben: Aus welcher Quelle schöpfen die Hiberniaschule und die Waldorfschule? Gibt es einen „geheimen Lehrplan“, der den über 15.000 Unterrichtsstunden, den über einhundert Epochen und Dutzenden beruflichen Kursen zu Grunde liegt und der die Waldorfschule zum erfolgreichsten pädagogischen Export Deutschlands machte und die Hiberniaschule zu einer der bekanntesten Reformschulen.

Indirekt bin ich der Hibernia-Pädagogik schon sehr früh begegnet. Das kam so: Nach acht Klassen Volksschule begann ich im Jahr 1957 eine dreieinhalbjährige Lehre als Mechaniker bei der Firma Robert Bosch in Giengen an der Brenz. Also Giengen statt Wanne-Eickel, Bosch statt Hibernia, „Eisen erzieht“ statt „Bildung bildet“? Denn am Anfang stand ein sechsmonatiger Grundlehrgang unter dem Motto „Eisen erzieht“. Dazu ergänze ich „zu Soldaten der Arbeit“ – und dies hieß nicht nur so, es war auch so. Nachdem man sich vorher in der Schule mehr oder weniger auf seinem Stuhl im Klassenzimmer herumgelümmelt hatte, nun also das Kontrastprogramm: Tatsächlich von einem Tag auf den anderen, ich war damals vierzehn Jahre alt, ab viertel vor sieben achteinhalb Stunden lang stramm am Schraubstock stehen, in Reih und Glied, miteinander zu sprechen war streng verboten, der U-Stahl musste in mehreren Arbeitsschritten

abgefeilt werden, am Ende auf eine plane Fläche mit exakten Maßen. Haben Sie schon einmal mit einer sogenannten Schlichtfeile eine Fläche exakt plan gefeilt? Wenn ja, dann wissen Sie, wo die Herausforderungen liegen. Schon nach wenigen Tagen begannen sich die Merkmale dieses spezifischen Einweihungsweges bemerkbar zu machen: Die Stigmatisierung und die Wundmale traten in der Handinnenfläche auf; als dicke Blasen, die dann aufplatzten. Durch die Lehrgangsdidaktik von exakt definierten Zwischenschritten bezüglich Maß und Exaktheit der U-Schenkel war eine exakte Kontrolle jeden Schrittes möglich. Wir standen permanent im Wettbewerb, wer als erster und mit welchem Ergebnis die jeweiligen Stufen erreichte.

Dann endlich kam die Abschlussprüfung. Hier gab es zwischen den beteiligten Firmen im Bezirk der Industrie- und Handelskammer Heidenheim einen jährlichen Wettbewerb um die Spitzenergebnisse; wobei die Spitzenplätze zwischen den Bosch-Lehrlingen und denen der Firma Voith in Heidenheim ausgemacht wurden. Einmal hatten die Bosch-Lehrlinge die Nase vorn, dann wieder die von Voith.

Und nun kam, indirekt, meine erste Begegnung mit der Hibernia-Pädagogik: Wir wurden sorgfältig auf die Prüfung vorbereitet; damals musste man in dreieinhalb Tagen in der Lehrwerkstatt einer fremden Firma eine kleine Maschine bauen – und in diesem Jahr war das zufällig die Firma Voith in Heidenheim. Diese war damals eine Turbinenfabrik, die vom Anthroposophen Voith gegründet worden war. So kamen wir auch auf die merkwürdige Voith-Ausbildung zu sprechen. Was musste ich da hören, was alles in der Ausbildungszeit gemacht wurde: Mit Ton kneten („matschen“), Holz schnitzen („Holz bildet“), mit Farben Bilder malen. Das war eine völlig fremde Welt, wir wollten eigentlich spotten. Aber erstaunlicherweise machten unsere Ausbilder dabei nicht mit – warum wohl? Weil nichts die Praktiker

mehr überzeugt als der Erfolg – und die Voith-Berufsausbildung zeitigte Erfolg – und das wurde auch neidlos anerkannt. Damals dämmerte mir, mehr intuitiv als bewusst, dass die Verbindung von Kunst und Berufsausbildung, also von Kreativität und Zweckrationalität, eine Kraft entfaltet, die einen schöpferischen Umgang mit den im Beruf geforderten Qualifikationen und Kompetenzen – und damit erst auch Bildung – ermöglicht. Das konnte ich damals nicht wissen, aber ich ahnte ich es. Ich verdanke der Lehre bei Bosch eine wirklich engagierte und gute Berufsausbildung; die Fähigkeit in exakter Zeit nach Norm, Plan und Maß zu arbeiten, Kontrolle und Selbstkontrolle. Aber rückblickend wurde mir damals deutlich, dass es noch einen anderen Zugang – als den über DIN-Normen, technischen Zeichnungen und Normschrift, Zeitkalkulation und Maschinen – zur Welt geben müsste. Vielleicht war genau das meine biografische Voraussetzung, um die Verbindung von Kreativität und Beruf als die besondere Qualität in der Hiberniaschule sehen und würdigen zu können.

Mein Arbeitsvertrag mit der Hiberniaschule in Wanne-Eickel datiert vom 1. März 1975 – und am 2. März, einem Sonntagnachmittag, trat ich meinen Dienst an: Ich sollte Eintrittskarten kontrollieren. Das Geschehen von damals ist in diesem Buch festgehalten (S. 11):

1.1 Sonntag, der 2. März 1975

Wie gewöhnlich sorgen die Kühltürme des Kraftwerks mit ihren tristen Nebelschwaden für dicke Luft. Von einem nahegelegenen chemischen Werk ziehen rostbraune Nitrose-Fahnen über das Schulgebäude, auch an diesem späten Sonntagnachmittag. Aber die vollbesetzten Parkplätze neben der öden Schnapsfabrik aus dem vergangenen Jahrhundert und der von Bergschäden verwackelten Bürgervilla deuten auf ein besonderes Ereignis hin. Und das zeigen auch die Scharen im Sonntagsstaat an, die das weite, trichterförmige Eingangsfeld der Hiberniaschule aufnimmt. Festlich und farbig, die Kleinen besonders fein gemacht, so drängen sie in die Eingangshalle, deren große Fenster den Blick auf einen weiten, bewachsenen Innenhof freigeben. Die Hiberniaschule ist vom Premierenfieber ergriffen. In wenigen Minuten soll Christoph Willibald Glucks Oper «ORPHEUS UND EURYDIKE» mit einem dramatisch in Szene gesetzten Chor, in eigener Choreographie der eurythmischen Bewegungskunst und mit dem Schulorchester aufgeführt werden.

Drinne im Saal ist es still geworden. Der Vorhang öffnet sich, die Ouvertüre erklingt im Schülerorchester unten im Saal vor der Bühne. Licht flutet in Blau- und Grüntönen, allmählich gesteigert. Dann tritt der Chor auf, 120 Schüler und Schülerinnen. Kniend lagert er als Schale an beiden Seiten des Bühnenportals, in lockerer Gruppierung umgibt er auf der Bühne den klagenden Orpheus, der nach seiner entchwundenen Eurydike ruft.

«O wenn in diesen dunklen Hainen, Eurydike,
noch dein Schatten um dein ödes Grabmal schwebt,
ach, so höre diese Klagen, sieh die Tränen,
die wir trauernd vergießen für dich.»



Es wurde mein Eintritt in die pädagogische Provinz Goethes; sie lag in Wanne-Eickel und hatte sich in der Hiberniaschule inkarniert: Diese Verbindung von echter beruflicher Arbeit und Ausbildung, wo in den Werkstätten der unvergleichliche Geruch von Bohrmilch, Öl und Metall zu riechen war – das damalige Parfüm industrieller Arbeit – in Verbindung mit der Kunst des Theaters, der Eurythmie und vor allem der Musik. Dies war damals, an diesem 2. März 1975, meine Initiation in die Hibernia-Waldorfpädagogik. Ich wünsche jedem, so etwas erlebt zu haben oder noch zu erleben. Der Deutschlehrer Wolfgang Veith und der Musiklehrer Franz Hölscher hatten damals dieses Kunstwerk geschaffen. Und sie konnten das nur erreichen, weil Kunst nicht ein Anhängsel, sondern ein integraler Bestandteil dieser Bildung, war.

Ab Mitte der Siebzigerjahre Jahre kochte die bildungsökonomische Frage nach einer neuen Allgemeinbildung in der öffentlichen Diskussion hoch. Das Kollegium entschloss sich nach ausführlicher Diskussion, seine Erfahrungen hierzu in den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs zu bringen. Es gab durchaus ernstzunehmende Stimmen, die lieber „nach innen“ arbeiten wollten – aber es zeichnet das Kollegium aus, dass es schließlich der Überzeugung war, aus der Begegnung und dem Dialog mit „außen“ auch die Fragen und die Kraft zu gewinnen, die es für die Arbeit nach „innen“ braucht.

Denn auch in der Hiberniaschule hatte sich ab dem Jahr 1970 eine pädagogische Krise entwickelt, welche die Schule schwächte. Denn ab dem Zeitpunkt ihres Ausbaus und schließlich ihrer Anerkennung als „Gesamtschule eigener Art“ im gleichen Jahr war das ursprüngliche Kollegium, also Werkstattlehrer (Meister mit pädagogischer Zusatzausbildung), Gewerbelehrer sowie Kunsterzieher um traditionell ausgebildete, „professionelle“ Lehrer erweitert worden. Diese Grund- und Hauptschullehrer, Realschullehrer und Studienräte, geprägt durch „bürgerliche“ Sozialisationsprozesse, waren zwar wegen der neuen Bildungskonzeption an die Hiberniaschule gekommen; aber im eigenverantwortlichen pädagogischen Tun eine solche Verknüpfung zwischen Beruf und Bildung selber zu vollziehen, war vielfach noch nicht

möglich. Das führte im Konferenzgespräch des Kollegiums zu Gruppierungen, denn die „Neuen“ vermochten ihre Argumente mit einem höheren Verbalisierungsgrad vorzutragen als insbesondere die Werkstattlehrer, was dann zur Unterscheidung zwischen „Mund- und Handwerker“ führte. Zu diesen inneren Entwicklungsproblemen kam von außen, dass die Fachoberschule eingerichtet wurde, die mit der Fachhochschulreife abschließt. Für die Fachhochschulreife ist bekanntlich ein einjähriges gelenktes Praktikum vorgeschrieben, also keine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Hiberniaschule übernahm die Fachoberschule und richtete ein Fachkolleg ein, in dem am Ende des zwölften Schuljahres statt des Berufsabschlusses die Fachhochschulreife erlangt werden konnte. Es wurde dann weiterhin ermöglicht, nach dem Fachkolleg in das Studienkolleg einzutreten und die allgemeine Hochschulreife zu erwerben – ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Dadurch wurde die Einheitlichkeit der pädagogischen Konzeption durchbrochen. Es war fortan möglich, die Allgemeine Hochschulreife ohne abgeschlossene Berufsausbildung zu erlangen: Der „Königspfad“ zum Abitur war eingerichtet. Erlebt wurde, dass die Spaltung der Oberstufe dem Schulorganismus Kraft entzog und dass sich in der Schülerschaft eine ungute Hierarchie bildete zwischen den Fachkollegiaten und denen, die eine Berufsausbildung absolvierten. Dies war einem ehemaligen Fachkollegiaten noch über zehn Jahre später deutlich bewusst: „In unserem damaligen Jargon waren das die „Proles“, während wir uns für etwas Besseres hielten.“ Das war die Ausgangssituation, als sich das Kollegium entschloss, sich an einem staatlichen Modellschulversuch zu beteiligen.

Das damals höchste Abstimmungsgremium für Bildungsfragen in der BRD, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), hatte ein Instrument geschaffen, um einzelne richtungsweisende Schulmodelle so aufzuarbeiten, dass sie für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung im Bildungswesen fruchtbar werden konnten: Den Modell-Schulversuch. Daran beteiligte sich die Hiberniaschule in den Jahren von 1977 bis 1983 mit der Aufgabenstellung: „Praxisnahe Entwicklung doppelqualifizierender Bildungsgänge im Lernortverbund in der Oberstufe der Hiberni-

aschule und wissenschaftliche Begleitung“. Das Ziel war, einen anerkannten Berufsabschluss und zugleich die Hochschulreife erlangen zu können. Es wurde ein Modellversuchsjahrgang gebildet (neunte Klasse, neunzig Schülerinnen und Schüler, Schuljahr 1977/78), welcher durch bildungsbiografische Interviews sozusagen empirisch „abfotografiert“ wurde. Sechs eindrucksvolle Bildungsbiografien sind hierbei, unter Wahrung der Anonymität, von Dr. Lucius Gessler, einem Schweizer Gymnasiallehrer und Mitglied der Wissenschaftlichen Begleitung, angefertigt worden. In seinem Bericht schreibt er, dass er sich selbst dabei als gymnasialer „Einbeiner“ im Bereich der Hibernia-„Zweibeiner“ erlebt hat.

Einige dieser Interviewten sitzen hier. Sie wurden fast fünfunddreißig Jahre später von Dr. Jürgen Peters nachbefragt. Freuen Sie sich auf seinen interessanten anschließenden Vortrag.

Der Modellschulversuch gab der Hiberniaschule die Gelegenheit, den bisherigen Weg zu überprüfen, die Berufsausbildung zu modernisieren und Fehlentwicklungen zu beseitigen. So wurde zum Beispiel das Fachkolleg abgeschafft und Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit des Lernens in der Oberstufe wiederhergestellt. Ein kleines „Abfallprodukt“ war das neue Werkstattgebäude, das aus den ersparten Mitteln des Modellschulversuches errichtet werden konnte, da alle Beteiligten ausnahmslos auf ihr Honorar verzichteten. Die Hiberniaschule gewann damit ihre einheitliche pädagogische Konzeption wieder: Eine abgeschlossene Berufsausbildung für Alle.

Mit diesem Modellversuch war auch der empirische Beweis erbracht, dass eine integrative Doppelqualifikation die Schul- und Ausbildungszeitzeit nicht verlängert, sich Lernen und Arbeiten gegenseitig stimulieren und damit eine neue Qualität sowohl des Lernens wie auch des Arbeitens erzeugt wird.

Durch den Modellschulversuch galt die Hiberniaschule damals als Waldorf-Modellschule und veränderte die Wahrnehmung der Waldorfpädagogik in der Öffentlichkeit positiv. So wurde anerkannt, dass die Hibernia-Waldorfpädagogik einen Beitrag

zu aktuellen Fragen der damaligen Schul- und Bildungspolitik zu leisten vermochte, etwa im Hinblick auf Fragen zur Gesamtschule, zum Fach „Arbeitslehre“ und zur Berufsbildung und zum Verhältnis von Freier Schule und Gesellschaft.

Ausführlich wurde damals die Frage nach dem Kulturimpuls der Arbeit und einer entsprechenden Pädagogik der Arbeit diskutiert. Der Diskurs wurde geführt zwischen den Befürwortern des polytechnischen Konzepts, das direkt mit einer Industripädagogik beginnt, und denen des kulturgenetischen Lehrplans der Waldorf- und Hibernia-Pädagogik, der elementares praktisches Lernen und handwerkliches Arbeiten als wesentliche anthropologische Zwischenstufen auf dem Weg zur modernen Arbeit versteht.

Eine Frage wurde dabei immer gestellt: Arbeiten die Hibernia-Schülerinnen und -Schüler nach ihrem Berufsabschluss in den erlernten Berufen? Für neunzig Prozent traf das nicht zu und es war auch nicht das Ziel der Berufsausbildung, die Schülerinnen und Schüler für einen bestimmten, lebenslang auszuübenden Beruf auszubilden. Die Prämisse, dass man am Ende seines Berufsabschlusses „ausgelernt“ hatte, galt zu diesem Zeitpunkt schon lange nicht mehr. Es galt vielmehr, berufliche Lernkompetenz zu vermitteln; also die Fähigkeit, sich beruflich immer wieder neu spezialisieren zu können und dies anhand eines bestimmten Berufes exemplarisch gelernt zu haben. Denn schon damals bildeten wir für Berufe aus, die es noch nicht gab und von denen wir noch nicht wussten, wie sie aussehen würden. Berufskompetenz als berufliche Lernfähigkeit – damit wurde auch die von der UNESCO in den Siebzigerjahren geforderte Fähigkeit des lebenslangen Lernens aufgegriffen und für den Bereich des beruflichen Lernens konkretisiert.

Durch den Modellschulversuch wurde auch die Wahrnehmung der Waldorfpädagogik in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit verändert. Denn obwohl die Praxis der Waldorfpädagogik weitgehend anerkannt wurde, galten ihre Grundlagen wissenschaftlich als unzugänglich. Manche Erziehungswissenschaftler rückten die Waldorfpädagogik in die Nähe einer Sekte. Es war damit auch die Aufgabe

gestellt, die Grundlagen der Waldorfpädagogik im Kontinuum der Rationalität wissenschaftlich zu vermitteln.

In diesem Kontext besuchten uns immer wieder Hochschullehrer mit studentischen Gruppen – einer davon sitzt hier: Rainer Winkel war ein kritischer Sympathisant und hat als Erziehungswissenschaftler die Freie Schule Essen gegründet. Ein anderer kritischer Begleiter war Christoph Berg, Schulpädagogikprofessor aus Marburg. Er beschrieb die damalige Situation zwischen der Erziehungswissenschaft und der Waldorfpädagogik so: Die doppelt verriegelte Tür, verriegelt einerseits von der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik und andererseits durch die Diskursunfähigkeit der Waldorfpädagogik, müsste von beiden Seiten geöffnet werden. Mit Christoph Bergs Hilfe gelang, dass die Schulpädagogik-Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfEW) im Jahr 1982 eine Fachtagung in der Hiberniaschule veranstaltete. Über dreißig Hochschullehrer – unter Leitung des damaligen ersten Vorsitzenden der DGfEW, Wolfgang Klafki – konnten sich vor Ort von der Qualität der Hibernia-Waldorfpädagogik überzeugen, im Unterricht und in den Werkstätten hospitieren, mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern diskutieren. So kam ein bis heute anhaltender wissenschaftlicher Diskurs in Gang.

Wenn ich nun auf diesen vielleicht etwas zu geradlinig geschilderten Weg zurückblicke, dann in Dankbarkeit gegenüber dem Kollegium dieser Schule, insbesondere meinem Kollegen und Freund Georg Rist, der erst durch seine schwäbische Gelassenheit und seine Erfahrung als Diplom-Ingenieur bei Bosch vieles ermöglicht hat. Es war aber auch eine Gnade des Schicksals, Klaus Fintelmann, dem charismatischen Gründer der Hiberniaschule, zu begegnen, und sich mit ihm auseinanderzusetzen. Nach meiner Berufung auf den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft und Berufsbildung an der Universität Paderborn im Jahr 1983 hatte ich von Anfang an die Hibernia-Waldorfpädagogik und ihre Transfermöglichkeit in viele Bereiche und Projekte „im Gepäck“. Ein Beispiel, das thematisch zu diesem Bildungskongress passt, möchte ich hier abschließend herausgreifen.

Im Jahr 1985 bekamen wir von der Volkswagen AG einen Entwicklungsauftrag zur Modernisierung ihrer gewerblich-technischen Berufsausbildung. Die Volkswagen AG musste ihre bis dahin hochgelobte Berufsausbildung, mit stets besten Ergebnissen in den Abschlussprüfungen, sehr kurzfristig umstellen. Dies betraf dreieinhalbtausend Lehrlinge und fast vierhundert Ausbilder. Was brachte ein Unternehmen wie die Volkswagen AG dazu, einen jahrzehntelang bewährten und anerkannten Weg zu verlassen? Etwas salopp gesagt: Es war wie bei den Dinosauriern; die Welt hatte sich verändert und wenn man nicht aussterben wollte, musste man sich ändern.

Alles begann mit einem Auto namens Corolla. Toyota brachte es Anfang der Achtzigerjahre auf den Markt. Qualitativ gleichwertig mit dem Golf 2 kostete es jedoch weniger, verkaufte sich deswegen gut und brachte Toyota damit „gutes Geld“ ein. Wie konnte das sein? Kurz gesagt: Toyota hatte die Gruppenarbeit entdeckt und in die Produktion umgesetzt. Der japanische Autobauer ging nicht den technikzentrierten Weg, hier war Volkswagen in seiner Halle 54 bezüglich Automatisierungsgrad und Einsatz von Industrierobotern weltweit führend, sondern investierte in das „Humankapital“ und qualifizierte die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Teamarbeit: Qualitätszirkel (sofortige Fehlerbehebung im Team und nicht erst in der Endkontrolle), Kaizen (kontinuierlicher Verbesserungsprozess) und Kanban (just in time-Produktionsprozesssteuerung) – wir alle lernten japanisch. Bei der Teamarbeit setzte auch Volkswagen im Rahmen seiner Berufsausbildung an. Dazu bedurfte es erheblicher Änderungen, wie im Folgenden ersichtlich wird.

Gemeinsam mit Volkswagen wurde das Konzept „Lernen und Arbeiten im Team“, sowohl für Lehrlinge wie auch für Ausbilder, entwickelt. Für die Lehrlinge wurde der Sechseckstisch und damit ein prozessorientiertes Lernen in der Gruppe eingeführt. Die Lehrlinge wurden geschult, selbständig zu arbeiten (zum Beispiel mit Leittexten) und sich dabei gegenseitig zu unterstützen, also Kooperation statt Einzelarbeit. Die Ausbilder wurden zu Lernbegleitern, die bei Bedarf hinzugeholt wurden – eine kopernikanische Wende in der Ausbildung. Nun stand auf einmal der Lernprozess des Lehrlings

im Mittelpunkt: Gegenüber den selbstgesteuerten Lernprozessen des Einzelnen und seiner Gruppe hatten Ausbilder, Ausbildungsplan, Methoden und Theorieunterricht lediglich unterstützende und begleitende Aufgaben. Und nichts ist für einen Ausbilder schwerer, als zuschauen zu müssen, denn natürlich weiß und kann er es besser. Von der Hiberniaschule hatte ich die Kultur mitgebracht, dass man in einer Prüfung eigentlich nicht scheitern dürfe – was zunächst ungläubiges Kopfschütteln hervorrief. Und wie geht man mit Fehlern um? Für die Ausbilder wurden wöchentliche Arbeitsbesprechungen eingeführt, in denen sie sich gemeinsam auf ihre Arbeit vorbereiteten und sich dafür selbst qualifizierten. Wir nannten das Konzept: KOKOSS – Kontinuierliche und Kooperative Selbstqualifizierung und Selbstorganisation.

Sie werden darin unschwer die wöchentlichen Konferenzen und das Konzept der Selbstverantwortung, Selbstverwaltung und Selbstweiterbildung der Waldorfschulen wiedererkennen. Und ohne die Erfahrungen aus der Hiberniaschule hätten wir diesen Paradigmenwechsel nicht gewagt. Dabei konnten wir auch künstlerische und kreative Komponenten in die Berufsausbildung implementieren, wobei ich

Gewerblich-technische Ausbildung bis August 1986



Nach den Werksferien ab 1. September 1986



der Voith-Berufsausbildung nach über dreißig Jahren wiederbegegnete. Aber ohne die Hilfe meines künstlerischen Freundes Johannes Matthiesen, der hier in der Hiberniaschule als Kunsterzieher tätig war, und vor allem von Michael Brater, der uns zur Seite stand, wäre dies nicht gelungen.

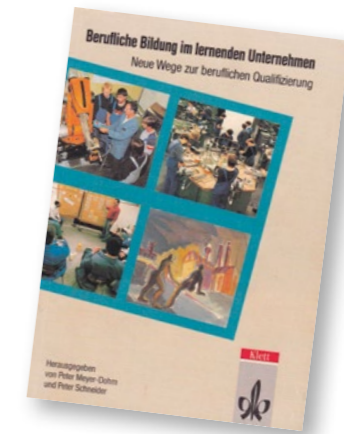
Und noch etwas war uns wichtig: Der „Prüfungsschrott“ wurde zugunsten brauchbarer und notwendiger Produkte abgeschafft. Er ist ja eine direkte Missachtung der Arbeit.

Während des Modellversuchs kam es dann durch meinen Freund und Kollegen Georg Rist und seiner Frau im Jahr 1988 zur Gründung der Freien Waldorfschule Wolfsburg.

Letztlich steckt hinter all dem die Überzeugung, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Ausbilderinnen und Ausbilder Freiheit und Selbstverantwortung kontinuierlich und kooperativ erzeugen und dann, nach dem „Simile-Prinzip“, vorleben und dazu anregen können – dafür brauchen sie eine Organisation der Freiheit. Damit sind wir bei Rudolf Steiners „Philosophie der Freiheit“ und den Quellen der Waldorf- und der Hiberniaschule angelangt.

Zu den Quellen der Waldorf- und der Hiberniaschule:

Beginnen wir am Mittwoch, den 23. April 1919, also vor neunundneunzig Jahren, um elf Uhr in Stuttgart. Eine Betriebsversammlung der Arbeiter und Angestellten der Waldorf Astoria Zigarettenfabrik ist einberufen, auf der Rudolf Steiner vor fast eintausend Zuhörern seinen historischen, zur Gründung der Waldorfschule führenden Vortrag hält. Am Anfang steht die Forderung nach einer radikal neuen, freiheitlichen und solidarischen gesellschaftlichen Ordnung, der sogenannten Dreigliederung der Gesellschaft. Sie war zugleich als mitteleuropäischer Friedensimpuls ausgerichtet und sollte Deutschland als eine Kulturnation der Freiheit in den anstehenden Friedensgesprächen in Versailles positionieren. Im Mittelpunkt und zugleich als Ziel befindet sich darin das freie, mündige und sozial verantwortliche Individuum. Wir würden



Peter Meyer-Dohm und Peter Schneider:
Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung
Stuttgart und Dresden: Klett-Verlag für Wissen und Bildung, 1991

heute von einer zivilgesellschaftlichen Ordnung auf dem Boden des Grundgesetzes sprechen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei der Bereich des „Freien Geisteslebens“. Ihm kommt die Aufgabe zu, die schöpferischen Kräfte des Individuums, insbesondere die impulsierenden Kräfte der Idee der Freiheit („moralische Intuition“), anzuregen und zu ermöglichen. Zu deren Verwirklichung fordert Rudolf Steiner auch eine ganz neue Schule, die er als ein „Unterglied“ in der evolutiven Genese dieser neuen Gesellschaft sieht.

„Sehr verehrte Anwesende, Sie arbeiten heute von morgens an, soweit Ihre Arbeit reicht, in der Fabrik. Sie gehen aus der Fabrik heraus und gehen höchstens vorbei an den Bildungsanstalten, die für gewisse Menschen errichtet sind. In diesen Bildungsanstalten werden die fabriziert, die bisher die herrschende Klasse waren, die die Regierung geführt haben und so weiter. Ich frage Sie, Hand aufs Herz, haben Sie eine Ahnung davon, was drinnen getrieben wird? Wissen Sie, was da drinnen vorgeht? Nichts wissen Sie. Da zeigt sich unmittelbar anschaulich die Scheidung der Klassen. Da ist der Abgrund. Was [...] angestrebt wird, ist eine Schule, die es jedem Menschen möglich macht, sich in einer menschenwürdigen Weise die Frage zu beantworten: Was bin ich eigentlich als Mensch?“ (GA 330, S. 62 ff.)²

Im Anschluss findet eine Betriebsratssitzung statt. Rudolf Steiner wird offiziell von Emil Molt, dem Direktor der Waldorf Astoria Zigarettenfabrik, gebeten, die Einrichtung und Leitung einer solchen Schule zu übernehmen, wie er sie im Vortrag skiz-

² Für dieses und die folgenden Zitate dieses Vortrags vgl. Literaturverzeichnis.

ziert hat. Steiner sagt zu. Das ist die Geburtsstunde der Waldorfschule. Ihr „genius loci“ ist eine Fabrik in Stuttgart, ein Ort moderner Arbeit. Und das ist kein Zufall.

Einen Tag später, am Donnerstag, den 24. April, spricht Rudolf Steiner vor den Mitarbeitern der Firma Robert Bosch. Es kommt auch zu einer Begegnung mit Robert Bosch. Bosch hatte zwar die Zündkerze erfunden, jedoch sprang im Gespräch zwischen Bosch und Steiner der Funke nicht über – sonst wäre vielleicht meine Ausbildung bei Bosch anders verlaufen. Ergänzend sei noch vermerkt, dass Steiner am nächsten Tag vor der Belegschaft von Daimler Benz sprach.

Kommen wir nun zur kulturgenetischen Wurzel der Waldorfschule: Am 2. August 1919 nimmt Rudolf Steiner Stellung zum sogenannten „Weimarer Schulkompromiss“. Ursprünglich sollte die geforderte neue Einheitsschule für alle Kinder bis zur achten Klasse gelten. Der Kompromiss sah vor, sie nur bis zur vierten Klasse zu verwirklichen. Unsere heutige Grundschule als allgemeine Gesamtschule ist also damals entstanden. Danach galt das alte, klassenorientierte, selektive, dreigliedrige Schulwesen weiter, das von der Kaiserzeit über die Weimarer Republik und den Nationalsozialismus bis heute Gültigkeit hat – diese Kontinuität ist schon erstaunlich.

Rudolf Steiner hatte in der Zwischenzeit in verschiedenen Vorträgen seine Idee einer volkspädagogischen Einheitsschule, die eine soziale und pädagogische Gesamtschule sein sollte („praktisch-gymnasiale Einheitsschule“), konkretisiert und fasste sie aus Anlass seiner Kritik am Weimarer Schulkompromiss folgendermaßen zusammen. Ich zitiere etwas ausführlicher:

„Die Kompromißnaturen schleichen heute durch das Dasein, und sie sind diejenigen, welche alles rückwärtsschauend erleben, welche nicht vorwärtskommen. Vorwärts kommen wir nur, wenn wir den Willen haben zum Lernen und zum Arbeiten [...]. Anders kommt der Mensch in die Zukunft und ihre Forderungen nicht hinein. Das wird auch sein neues Christentum sein. Ich

möchte gerade diese Betrachtung zusammenfassen in zwei Worte. In zwei Worte, die ganz alt sind, die aber der gegenwärtige Mensch in neuer Art wird begreifen müssen [...]. Und diese Worte sind: Lerne und arbeite! Nur aus diesem Willen und aus diesem Mut kann die neue Devise entspringen: Ich will lernen, ich will arbeiten! Ich will lernend arbeiten! Ich will arbeitend lernen!“ (GA 192, S. 347)

Und nach vier Jahren Waldorfschule bringt Rudolf Steiner die zentrale Aufgabe der Waldorfschule auf den Punkt:

„Und kann man praktisch die große Frage beantworten: Wie wird das Spielen in Arbeiten umgewandelt?, dann beantwortet man eigentlich die Grundfrage der Volksschulerziehung.“ (GA 306, S. 76, 18.04.1923)

Unter Arbeit versteht Rudolf Steiner ein praktisches Tun für Andere. Um das zu können, muss der Schüler, die Schülerin dreierlei erlernen:

- Er/Sie muss so viel praktische Geschicklichkeit erlangen, dass er/sie im Umgang mit Material und Werkzeug seine/ihre Vorhaben verwirklichen kann.
- Er/Sie muss lernen, seine/ihre Vorhaben zweckbestimmt zu planen, praktisch durchzuführen und zu kontrollieren, so dass das Ergebnis seiner/ihrer praktischen Tätigkeit brauchbar ist.
- Er/Sie muss die Bedürfnisse anderer Menschen so konkret zu erfassen lernen, dass seine/ihre Arbeitsergebnisse solchen Bedürfnissen entsprechen, also nicht nur brauchbar, sondern notwendig sind.

Die Produkte sollten in Schulwerkstätten hergestellt und verkauft werden, etwa durch eine Schulfirma.

Mit seinem pädagogischen Mantra des „Lernend arbeiten – arbeitend lernen“ knüpft Rudolf Steiner an das „Ora et labora“ der Ordensregel der Benediktiner an. Vollständig lautet sie: Ora et labora (et lege), Deus adest sine mora. Das bedeutet: Bete und arbeite (und lies), Gott ist da (oder Gott hilft) ohne Verzug. Zum ersten Mal wird damit in der abendländischen Geschichte, im Kloster auf

dem Monte Cassino in Italien um das Jahr 450, die körperliche Arbeit im Garten, auf dem Felde, im Haus, als eines Christenmenschen nicht nur für würdig, sondern sogar als notwendig erachtet. Die körperliche Arbeit, die zuvor nur von Sklaven oder Leibeigenen ausgeführt wurde, wird nun aus der Leibeigenschaft und dem Sklavendasein befreit – in diesem christlichen Akt begründet sich der Kulturimpuls der Arbeit. Das gibt es so in keiner anderen Religion. „Ora et labora“ markierte damals den Anfang eines Epochenwechsels, der Erlösung der (körperlichen) Arbeit aus dem Sklavendasein und buchstäblich aus der Leibeigenschaft. Ein Prozess, der bis heute andauert.

Machen wir uns klar: Rudolf Steiner macht diesen Kulturimpuls der Arbeit zum Nukleus, zum Kern allgemeiner Menschenbildung in seiner Waldorfschule, denn Lernen und Arbeiten sind die schöpferische Grundlage der Erziehung zur Freiheit. Und die Waldorf-Schülerinnen und -schüler sprechen es in ihrem Morgenspruch:

„(...) dass Kraft und Segen mir zum Lernen und zur Arbeit in meinem Innern wachse.“

Um das bildungstheoretisch zu würdigen, wäre ein eigener Vortrag notwendig. Ich beschränke mich daher auf eine kurze theseartige Darstellung. Unser traditioneller humanistischer Bildungsbegriff blendet sowohl die praktische Arbeit als auch den Beruf als Bildungsweg aus. Als Wilhelm von Humboldt im 18. Jahrhundert den Begriff einer Allgemeinbildung schuf, war das ein epochales Ereignis, denn den Begriff einer Allgemeinbildung als Bildung des Menschen zum Menschen gab es bis dahin nicht. Es ist geradezu tragisch, dass sich Humboldt dabei am antiken Griechenland, am „Gymnasion“ und den „Septem artes liberales“, den sieben freien Künsten, orientiert hat. Die ganze reiche Tradition der mittelalterlichen handwerklichen Berufsbildung, die ja auch eine umfassende Lebens- und Menschenbildung war, blieb außen vor. Hier stehen wir vor einem der größten Versäumnisse der Bildungsgeschichte: Das Herausfallen des Berufes aus der allgemeinen Menschenbildung. Richard Wagner hat ihr in seiner Oper „Die Meistersinger von Nürnberg“ mit Hans Sachs ein Denkmal gesetzt und gezeigt,

dass die Symbiose von Kunst und Handwerk in die Zukunft führt.

Die Anfänge unseres humanistischen Bildungsbegriffes reichen zurück bis ins antike Griechenland, 400 Jahre vor unserer Zeitrechnung. Die Polis Athen wurde in dieser Zeit beispielsweise eine Demokratie. Die freien männlichen Bürger konnten mitbestimmen. Dies geschah in Rede und Gegenrede und in Versammlungen wurde dann abgestimmt. Es kam darauf an, Argumente gut „rüberzubringen“; man musste also gut reden können. Und hier setzten nun die ersten professionellen Lehrer der abendländischen Geschichte an. Man nannte sie Sophisten, gelehrte Männer. Gegen Geld lehrten sie in ihren Privatschulen, sich der Redekunst gut zu bedienen. So pries etwa der Sophist Gorgias die Ziele der Redekunst folgendermaßen an:

„Wenn man durch Worte zu überreden im Stande ist, sowohl an der Gerichtsstätte die Richter, als in der Ratsversammlung die Ratsmänner und in der Gemeinde die Gemeindemänner, und so in jeder anderen Versammlung, die eine Staatsversammlung ist. Denn hast Du dies in Deiner Gewalt, so wird der Arzt Dein Knecht sein, der Turnmeister Dein Knecht sein und für dich erwerben und nicht für sich selbst, der Du verstehst zu sprechen und die Menschen zu überreden.“ (Platon, S. 207)

Kennzeichen des freien Bürgers im antiken Griechenland war, dass er nicht körperlich arbeiten musste, denn dafür gab es Sklaven. In Athen schätzte man die Zahl auf fast achtzigtausend. Wer als freier Bürger körperlich arbeitete, also zum Beispiel als Handwerker, wurde „Banausos“ genannt, galt als ungebildet und hatte kein Stimmrecht in der Polis. Der Begriff „Banause“ hat also eine lange Tradition. Rechtlich galten Sklaven als Sache. Wer einen Sklaven verletzte, wurde wegen Sachbeschädigung angeklagt – und noch ein Aristoteles hatte Probleme, den Bildhauer als freien Menschen zu verstehen, weil dieser ja mit den Händen tätig ist. In diesem Kontext entstand unser Bildungsbegriff. Er ist kontaminiert von der Missachtung der körperlichen Arbeit, von der Dominanz der „Mundwerker“ über die Handwerker. Diese zweieinhalbtausend

Jahre Bildungsgeschichte haben wir in unseren kulturellen Genen. Der Soziologe Helmut Schelsky drückt dies im Jahr 1975 folgendermaßen aus:

„Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen.“

Machen wir uns hier nochmals klar: Rudolf Steiner knüpft nicht an Humboldt und dessen humanistischen Bildungsbegriff an, seine Waldorfschule soll „vom Spiel zur Arbeit“ führen.

Wie ist das zu verstehen? Rudolf Steiner spricht der durch die Technik geordneten modernen Arbeit eine weltgeschichtliche Mission. Mit ihr beginnt die „zweite Schöpfung“, die nun ganz in die Hand des Menschen gelegt ist. Sie ist Ausdruck eines ganz neuen, analytischen und säkularen Denkens.

Dieses neuzeitliche Denken bringt die moderne Technik und mit ihr die Arbeitszerlegung und hochspezialisierte technische Arbeit hervor. Diese ist nicht einfach die Fortsetzung der handwerklichen Arbeitsteilung und Arbeitsweise. In ihrer Blüte war das Handwerk Bestandteil einer ständischen und zünftigen Ordnung, die Arbeit erhielt dadurch ihren Sinn und der Lehrling erhielt eine umfassende Allgemein- und Berufsbildung. Wie man sich kleidete, wie man sich am Mittagstisch benahm, welchen Platz in der Kirchenbank man beim sonntäglichen Kirchgang einzunehmen hatte – alles war geregelt und gab Sicherheit und Sinn. Mit der Neuzeit und der industriellen Entwicklung zerbrach diese Ordnung und Sinnggebung und mit ihr verschwand auch die mittelalterliche handwerkliche Bildung. Und das bedeutet: Auch die Sinnhaftigkeit der Arbeit, das „ora“ beim „labora“, muss neu bestimmt werden.

Die moderne Arbeit und der moderne Beruf haben eine technische Kultur hervorgebracht, die eine neue Ethik und eine neue Sinnstiftung der Arbeit und damit auch der modernen Berufsausbildung erfordert.

Der moderne Beruf erfordert die Fähigkeit der Spezialisierung. Diese muss aus einem ganzheitlichen Verständnis der jeweils speziellen Tätigkeit geleistet werden. Das heißt, Spezialisierung muss

als grundlegende Fähigkeit veranlagt und gebildet werden, der Arbeitende muss den Sinn seiner Arbeit einsehen können und dies auch wollen. In der Hiberniaschule lernen die Schülerinnen und Schüler dies exemplarisch an einem Beruf und werden damit vorbereitet, dies selbstverantwortlich und selbstqualifizierend in ihrem weiteren Berufsleben zu vollziehen. Es geht also darum, die notwendigen speziellen Qualifikationen als Kompetenz, also aus Eigenverantwortung, zu erwerben.

Sinnstiftung im Bereich der modernen und hochspezialisierten Arbeit erfordert aber auch einen neuen Umgang mit den Ergebnissen der eigenen Arbeit. Dazu Rudolf Steiner:

„Diese technische Kultur hat nämlich eine ganz bestimmte Eigenschaft: Sie ist ihrem Wesen nach durch und durch altruistischer Kultur. Das heißt, Technik kann sich nur ausbreitend in einer für die Menschheit günstigen Weise, wenn die Menschen, die innerhalb der Technik tätig sind, Altruismus, das Gegenteil von Egoismus entwickelt.“ (GA 192, S. 89)

Altruismus ist uns aber nicht angeboren. Gerade im Sozialen ist der Mensch ein „Mängelwesen“, das Sozialität und Selbstlosigkeit in der Arbeit, also das Arbeiten für Andere, erst mühsam lernen muss. Obwohl: Dass wir für Andere arbeiten und diese für uns, ist eigentlich sofort einsichtig. Denn wir leben von den Produkten und der Arbeit anderer, wie auch diese von unserer Arbeit leben. Das gerade ist ja das Prinzip der hochspezialisierten und arbeitsteiligen Gesellschaft. Dem steht unser Gehalts- und Einkommenswesen gegenüber, das sich wie ein Schleier vor diese Wirklichkeit legt. So konnte die trügerische Illusion entstehen, dass jeder für sich selber arbeitet, denn er sieht ja das Ergebnis seiner Arbeit auf seinem Bankkonto. Es ist dies eine Wirklichkeit, die aber keine Wahrheit ist. Rudolf Steiner hat schon früh, im Jahr 1906, eine Trennung von Lohn und Arbeit gefordert:

„Worauf es also ankommt, das ist, dass für die Mitmenschen arbeiten und ein gewisses Einkommen erzielen, zwei voneinander ganz getrennte Dinge sind.“ (GA 34, S. 213)

Dies führt zu der Frage, nach welchen Gesichtspunkten eine Berufswahl zu treffen ist. Früher wurde der Mensch in seinen Beruf hineingeboren, so, wie wir heute in unser Geschlecht hineingeboren werden. Heute muss der Mensch seinen Beruf, seine Arbeitstätigkeit suchen. Darum kann man heute sagen, der Mensch muss lernen, seinen Beruf zu finden. Berufswahlfähigkeit oder Berufswahlreife ist ein neuer Begriff und ein ganz neues Bildungsziel. Aber man weiß eigentlich noch gar nicht, wodurch und wozu man berufen wird. Dazu Rudolf Steiner:

„Beruf ist schon heute im hohen Grade und wird immer mehr und mehr werden das, zudem aufgerufen wird durch den objektiven Werdegang der Welt. Draußen ist der Organismus, der Zusammenhang – meinetwillen nennen Sie es auch die Maschine, auf das kommt es nicht an –, das, was den Menschen abfordert, was den Menschen ruft.“ (GA 172, S. 86)

Die entscheidende Frage für eine heilsame soziale Entwicklung ist: Wo werde ich gebraucht und was muss ich dafür lernen?

Und das führt zur Frage, wie wir in uns Organe ausbilden können, durch die wir den Ruf vernehmen, der uns in den objektiven sozialen Zusammenhang stellt. Auch entsteht damit die Frage, welche Art von Beruf in welchem Alter hierzu geeignet ist, also die Frage einer biografischen Berufswahl. Altersgemäß sollte dies zunächst ein ausführender Beruf sein, wo man die Ergebnisse seines Handelns unmittelbar erleben kann, ganz im Sinne Goethes, wo das Tun am Denken und das Denken am Tun sich jeweils gegenseitig korrigiert.

Das sind klare Ziele. Für eine solche Berufsausbildung gilt der Satz Georg Kerschensteiners: „Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung.“

In der ersten Waldorfschule konnte dieser volkspädagogische Impuls, besonders in der Oberstufe, noch nicht umgesetzt werden. Was damals als Waldorfschule entstanden ist, wird man als einen „Stuttgarter Kompromiss“ bezeichnen können. Und einen Kompromiss sollte man nicht zum Ideal ma-

chen. Rudolf Steiner sah sogar die Gefahr, dass die Waldorfschule zu einer „Bourgeoisieschule“ werden könnte, in die „der Proletarier nicht hineinpasst“. (GA 300, S. 261, 16.01.1921)

Es hat immer wieder Versuche gegeben, die volkspädagogischen Ideen Rudolf Steiners umzusetzen, neben der Hiberniaschule zum Beispiel die Freien Waldorfschulen Kassel und Nürnberg. Es sind Einzelbeispiele geblieben. Einen anderen Ansatz haben die Waldorf Berufskollegs gewählt, sie veranlagten in der Oberstufe, als Fachoberschule, eine einjährige berufliche Qualifizierung – in Kooperation mit dafür qualifizierten Ausbildungsbetrieben. Die Waldorf Berufskollegs sind durch ihren kooperativen Ansatz besonders anschlussfähig an die Duale Berufsbildung.

Dieser Bildungskongress ist ein Versuch, auf die kulturgenetische und volkspädagogische Wurzel der Waldorfschule hinzuweisen, so dass sich im nächsten Jahr, bei der Hundertjahrfeier der Waldorfschule in Stuttgart, nicht nur die traditionelle Waldorfschule, also der „Stuttgarter Kompromiss“, feiert, sondern sich die Waldorfschulbewegung auf ihren ursprünglichen volkspädagogischen Impuls besinnt: Die Waldorfschule als Kulturimpuls der Arbeit.

Die Hiberniaschule hat vor über dreißig Jahren durch den damaligen Modellversuch ihren Beitrag zu einer allgemeinbildenden Berufsbildung geleistet – das wurde dargelegt. Deshalb ist es auch kein Zufall, dass dieser Bildungskongress in der Hiberniaschule stattfindet. Es ist wieder einmal an der Zeit, sich der „alt-neuen“ Aufgabe zu stellen, das Bildungsschema einer Aufspaltung in Allgemeinbildung und Berufsbildung zu heilen und damit dem „Akademisierungswahn“ zu begegnen. Und wo könnte der Kulturimpuls der Arbeit und des Berufes glaubwürdiger und überzeugender vertreten sein als hier. So könnte von diesem Ort aus nicht nur eine „Herner Erklärung“ abgegeben werden, sondern auch ein neues Modellvorhaben starten.

Als Ehemaliger möchte ich meiner Schule deshalb hier zurufen: „Glück auf, Hiberniaschule!“

2.2 Darstellung der Studie „Fürs Leben gelernt“

Die Zielsetzung der Studie war, herauszufinden, welchen Einfluss auf ihr weiteres Leben die Befragten fünfunddreißig Jahre nach ihrem Schulabschluss ihrer Schule zuschreiben würden.

Dazu wurden acht narrative Interviews mit Ehemaligen aus dem Pilotjahrgang durchgeführt. Dabei war weniger die Ableitung eines kausalen Zusammenhangs angestrebt als eine Charakterisierung dessen, was sich bei den Interviewpartnerinnen und -partnern als gemeinsame Struktur erkennen ließ. Im vorliegenden Beitrag werden daher auch im Wesentlichen die Befragten zu Wort kommen. Eine wissenschaftliche Publikation dazu wird zu einem späteren Zeitpunkt folgen.

Zunächst ist es immer von Interesse, was bei einer offenen Erzählaufforderung zuerst genannt wird. Der Erzählstimulus lautete: „Wenn Sie auf Ihre Erfahrungen in der Schulzeit zurückblicken, was kommt Ihnen dann in den Sinn, was später für Sie im Leben wichtig war?“

Dabei stehen im Wesentlichen die Aspekte Klassenfahrten, künstlerische Erfahrungen, Rhythmik und vor allem die Lehrerpersönlichkeiten und die Berufsausbildung im Vordergrund. Die letzten beiden Aspekte können durch die folgenden Zitate beleuchtet werden. Zur Lehrerpersönlichkeit:

„Für mich ist es die Begegnung mit meinem Klassenlehrer. Das ist jemand, der mich sehr berührt hat, ich merke das sofort, der mir als Schülerin zum ersten Mal die Gelegenheit gegeben hat, so zu sein, wie ich bin [...], das war so meine, war so die wichtigste Erfahrung, die ich gemacht habe, dass ich so sein durfte, wie ich bin und anerkannt wurde, also anerkannt wurde, was ich geleistet habe im Unterricht.“ (15, 20–41)³

„Das ist jemand, der mich sehr berührt hat.“ Schon die grammatikalische Konstruktion deutet darauf hin, dass die Verbindung auch in der Gegenwart noch besteht. Später wird im Zitat die Vergangenheitsform benutzt. Und zweitens fällt die interessante Differenzierung ins Auge „dass ich sein durfte, wie ich bin“ sowie „anerkannt wurde, was ich geleistet habe“. Das zweite, was in Bezug auf die Lehrerpersönlichkeiten in der Eingangssequenz gesagt wird, bezieht sich auf deren Authentizität, die bewirkt, dass in den Schülerinnen und Schülern eine intrinsische Lernmotivation angeregt wird:

„Da denke ich natürlich zunächst auch unbedingt an die Lehrerpersönlichkeiten, an die Autoritäten. Also nicht im Sinne jetzt von autoritär, sondern wirklich Autorität, dass jemand so für sein Fach stand. Und das ist etwas, was ich zum Beispiel an der Uni unglaublich vermisst habe. [...] wenn ich gelernt habe, dann nur, weil mich etwas interessiert hat und weil derjenige das so herübergebracht hat, dass ich irgendwo intrinsisch motiviert war.“ (16, 14–23)

Wird Autorität auf das lateinische Verb *augere* (vermehrten, fördern, bereichern, wachsen) zurückgeführt, dann wird diese Aussage verständlicher. Auch der handwerkliche Aspekt wird von einigen Befragten unmittelbar angesprochen; zum Beispiel in der folgenden Sequenz:

„Das Erste was mir tatsächlich in den Sinn kommt, ist meine Tischlerlehre, weil ich die, muss ich gestehen, mit einem gewissen Widerstand begonnen habe [...] und ich habe später, so im Laufe der Dinge, die ich dann gemacht habe, oft festgestellt, dass gerade dies Durchgehen durch diese Lehre mit den vielen unterschiedlichen Herausforderungen [...], dass sich da in dem Alter so durchbeißen zu müssen, mir

unglaublich Schub gegeben hat sozusagen für alle möglichen anderen Dinge.“ (17, 21–37)

Hierbei wird ein direkter Bezug zum biografischen Verlauf hergestellt, insofern eine Energie zur Lebensführung mitgegeben worden ist („Schub gegeben“). Diese Energie kann später dazu genutzt werden, immer wieder neue Anfänge zu machen, worauf das Wort Schub auch direkt deutet. Damit ist bereits ein zentrales Lebensmotiv dieser Persönlichkeit zum Ausdruck gebracht, die im Leben viele, unterschiedliche Ansätze verfolgt und in dynamischer Weise auch ihr Ziel erreicht hat. Die Energie dazu hat sie aus der Schule mitbekommen – und zwar direkt aus der Berufsausbildung.

Im Folgenden wird zunächst auf die allgemeinen Aspekte der Waldorfpädagogik eingegangen, im zweiten Teil wird dann der Einfluss der Berufsausbildung dargestellt.

Beginnen wir mit den Lehrerpersönlichkeiten. Diese erfahren eine große Würdigung von den Ehemaligen. Zunächst einmal wird ins Feld geführt, dass die Lehrkräfte sich als Personen „gezeigt“ haben. Denn davon haben die Schülerinnen und Schüler profitiert:

„Also wie gesagt immer das Persönliche der Lehrer selber ist für mich das, was meiner Meinung nach diesem Erfolg gebracht hat.“ (14, 721)

Zudem bietet das Zeigen von Konturen nicht nur Orientierung, sondern auch Verlässlichkeit:

„[...] wie überhaupt ich fand, dass die Lehrer sozusagen in den meisten Fällen [...], wie soll ich sagen, sie waren, sie hatten Konturen, sie hatten so starke Konturen, man wusste irgendwie da geht's da lang und auf der anderen Seite geht es da lang und da ist es so und das war auch eine gewisse Verlässlichkeit.“ (17, 190–200)

Die liebevolle Strenge ist ein weiterer Aspekt, der immer wieder in den Interviews angesprochen wurde:

„Das war also wirklich sehr familiär und das schafft auch eine gewisse Bindung, auch zum Lehrer. Die ich, und das kann ich mir nur so vorstellen, heute an einer öffentlichen Schule wahrscheinlich zu keinem Lehrer haben würde. Weil das sehr, sehr persönlich gewesen ist. Der ist streng gewesen. Der hat richtig geschimpft. Der hat einen auch da mal gepackt, wo es richtig weh tut. Aber der hat das immer wieder geschafft pädagogisch einen, ich sage mal, nicht kaputt zu machen.“ (14, 3200)

Und schließlich erfolgt das Lernen angstfrei und ohne Druck – durch „Berührtwerden“:

„Also es musste mich wirklich etwas, ja, mich muss das wiederum berühren, ja. Ich habe auch sonst gar nicht verstanden.“ (16, 71–80)

Auf diesen Aspekt wird später noch genauer eingegangen. Das zweite große Thema, das in den Interviews erscheint, ist die Erfahrung von Geborgenheit an der Schule. „Das ganze Gelände war mein Zuhause“, sagt da jemand und ein anderer spricht von „ganz, ganz stark ein Aufgehobensein“ und dies führt in Einzelfällen sogar so weit, dass die Schule hier etwas ergänzt, was vielleicht zu Hause nicht ausreichend vorhanden ist, wenn jemand zum Ausdruck bringt, er habe sich „wirklich richtig zuhause gefühlt, teilweise mehr als in meinem familiären Zuhause.“

Die Vielseitigkeit der Angebote in der Schule wird von allen angesprochen und sehr hervorgehoben. Dabei wird deutlich, dass die Vielfältigkeit der Angebote nicht nur zu einem guten Allgemeinwissen führt, sondern auch über die eigenen Fähigkeiten aufklärt und schließlich zum Erleben von Zusammenhängen und einer Erfahrung der Ganzheit führt.

Die Bedeutung der Kunst und die Klassenfahrten mit ihrer Gemeinschaft bildenden Wirkung werden ebenfalls häufig angesprochen. Man kann das Rhythmisierte und Ritualisierte einmal an der Schule erfahren, dann wird es später im Leben oft auf anderer Ebene gesucht:

³ Die Quellenangabe bezieht sich jeweils auf die geführten Interviews und die Seitenzahlen, hier: Interview Nr. 5, Seite 20–41.

„Das Andere, was mir auch sehr stark einfällt, ist das Rhythmisierete und Ritualisierte, das [...], was so angelegt war so in dieser Breite, das hat mich irgendwie total lange begleitet. Und auch da, wo ich es nicht hatte, habe ich es gesucht oder es wurde mir besonders bewusst, wenn ich es dann gefunden habe, was das sozusagen in mir zum Klingen bringt.“ [17, 44–55]

Dabei ist die Lebendigkeit ein zentrales Motiv:

„Es geht um die Lebendigkeit, dass ich mich als gesamter Mensch [erlebe], ich bestehe ja nicht nur aus Kopf. Das ist etwas, ja, da muss ich sagen, [davon] profitiere ich sehr.“ [16, 466–480]

Wie Bezüge zur Lebendigkeit direkt ins spätere Berufsleben führen können, geht aus der folgenden Sequenz hervor:

„Aber was die eben auch gemacht hat [die Werkstatllehrerin], die hat diese Baumbeobachtung gemacht, die hat von Anfang an gleich gesagt, ihr nehmt euch jeder einen Baum und zwei Jahre lang beobachten, das ist unser „Moses“. Und zwei Jahre beobachten wir den Baum und immer, wenn wir Unterricht hatten, mussten wir kurz vorher unseren Baum betrachten, mussten in die Klasse gehen und jeder musste dann den anderen einmal, wir waren vierzehn Leute, das ging relativ schnell, mitteilen, ich hatte die Eberesche, was aus der Eberesche geworden ist. Blüten oder ob die Blätter abgefallen sind oder sonst irgendetwas und das hat mich sehr fasziniert und dann habe ich eigentlich die Idee gehabt, Forstwirtschaft zu studieren.“ [11, 648–665]

Dieser Weg wird dann später zwar nicht bis zum Ende verfolgt, aber er führt auf die richtige Spur. Was hier beschrieben wird, ist im Grunde ein Resonanzphänomen, was mit der Vielfalt des Angebots zusammen eine Möglichkeit entfaltet, dass jeder das findet, was zu ihm passt:

„Aber ich finde, in der Schule darf das nicht eine Rolle spielen, ‚der ist begabter als der‘, sondern dieses, hier ist Zeit, ihr dürft euch hier entwickeln, ihr dürft euch ausprobieren und hier ist der Druck nicht, aber spürt mal nach, was berührt euch oder wo fühlt ihr euch lebendig? Wo spürt ihr was?“ [16, 987–985]

Hier sei kurz der Gegenhorizont zu dem zuletzt Beschriebenen angesprochen. Die wäre nämlich die Entfremdung von der Welt. Nach Hartmut Rosa ist es von großer Bedeutung, Resonanz zu erfahren, die er wie folgt beschreibt:

„Resonanz ist eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren.“ (Rosa, S. 297)⁴

Dies beschreibt den Menschen als ein Beziehungs-wesen, nicht nur gegenüber anderen Menschen, sondern auch gegenüber Dingen. Nach Rosa ist es wichtig, dass die Resonanz-erlebnisse, die Erlebnisse von Verbundenheit mit der Welt nicht nur flüchtig erfahren werden, sondern mit einer gewissen Kontinuität. Ist dies der Fall, dann spricht Rosa von einer Resonanzachse:

„Von Resonanzachsen lässt sich dagegenreden, wo sich zwischen dem Subjekt und diesem Welttausschnitt eine Form der Bezugnahme etabliert und stabilisiert, die solche Erfahrungen immer wieder möglich macht.“ (Rosa, S. 296)

Beschleunigung und Vermehrung der Handlungsoptionen bergen die Gefahr des Resonanzverlustes, ein Verstummen der Welt. Als Folge tritt Existenzangst auf, der durch „stumme“ Selbstwirksamkeitseffekte begegnet wird, die auf Beherrschbarkeit zielen. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Tendenz, in schwierigen Momenten eher in die Abwehr zu gehen und uns durch „schließen und

dämpfen“ zu schützen (das heißt „in eine stumme Weltbeziehung gehen“) und sich damit aber letztlich selbst aus der Weltbeziehung herauslösen.

Wir können festhalten: Die interviewten Ehemaligen leiden definitiv nicht unter einer stummen Weltbeziehung: Alle haben sehr stabile Resonanzachsen ausgebildet und dies wurde insbesondere durch die handwerkliche Tätigkeit sehr unterstützt.

Nun soll näher auf die handwerklich-praktische Seite eingegangen werden. Für einige wenige war die Berufsausbildung sicher auch ein Sprungbrett in das Berufsleben, aber das ist nicht der zentrale Effekt, darin sind sich die Befragten einig. Die Hauptaspekte werden im Folgenden charakterisiert.

Die besondere Lernqualität durch das Tun

Durch die praktische Arbeit mit den Händen wird immer auch eine Reihe von Transferprozessen eingeleitet:

„[...] ob das die Gärtnerei, also das sind ja alles Dinge, Erlebnisse, da kann man ja nur daraus lernen, auch wenn wir da nicht immer toll bei der Sache waren, aber es bleibt einfach trotzdem was hängen [...], dann hatte man Schnitzen, dann wurde da eben so ein Pflanzholz mal gemacht in der Zeit, es wurden da eben auch Werkzeuge im Schnitzen hergestellt, die in der Gartenbau-Art und Weise dann weiter benutzt werden konnten und dann machte das natürlich auch irgendwann mal klick, aha, dafür ist das gedacht.“ [13, 327–340]

Der Transfer kann dabei in andere Berufe hinein geleistet werden, und zwar praktisch (Weltbezug), sozial (Bezug zum anderen) und in der Selbstorganisation (Bezug zu sich selbst). Die Herausforderungen einer ständig wechselnden praktischen Arbeit dient der Verstärkung des Lernprozesses, erleichtert das Erkennen von Zusammenhängen und verhindert Routine. Das Anfassen mit den Händen unterstützt das „Begreifen“, der Transfer in andere Fächer wurde dabei auch erfahren:

„Und danach hatte ich schon so das Gefühl, ach, jetzt kann auch mal wieder was anderes kommen,

so. Und habe das auch gerne aufgenommen und habe so für mich in Erinnerung, dass ich in einigen Bereichen besser verstehen konnte. Ich konnte mich zum Beispiel in die Mathematik reinknien und konnte mir das erarbeiten, obwohl das nicht unbedingt so mein Steckenpferd gewesen wäre.“ [15, 212–225]

Emotionale Verbundenheit durch das Tun

Zu den gefertigten Werkstücken entwickelt sich eine Beziehung:

„[...] für mich war das eine irre Sache. Ich habe heute noch Dinge, die habe ich zwar auf dem Speicher oben, die ich gebastelt habe, die ich geschnitzt habe. Was ich aus Ton gemacht habe. Ich habe noch meine erste selbstgetriebene Kupferkanne, die wir gemacht haben. Wie gesagt, das sind Dinge, da hängt mir viel dran. Weil das einfach Erinnerungen sind. Und das ist, was ich selber gemacht habe. Wenn ich das heute einem zeige und dann sage: ‚Toll, was?‘ Das habe ich selber gemacht. Das glauben die nicht. Das glauben die nicht.“ [14, 790–810]

Dies beschreibt eine gelungene Resonanzbeziehung und es entsteht dadurch ein emotionaler Bezug:

„Ich bin vom ersten Tag an super gerne in der Schule, in der Hiberniaschule gewesen. Und ich habe die Gewerke geliebt, ich habe alles mit Leidenschaft gemacht. Am wenigsten die Metalllehre, also die Schlosserei fand ich am wenigsten schön. Aber ich habe eigentlich alles gerne gemacht. Und das gipfelt dann ja an der Hiberniaschule in der Ausbildung.“ [15, 212–225]

Eine persönliche Anekdote: Als Kind in Bayern habe ich einmal Dachdecker bei der Arbeit beobachtet, die in ihrer traditionellen Kleidung auftraten, und für mich entstand ein magisches Moment, weil sie sich meisterlich auf den Balken bewegten, jeder Griff saß und sie waren vollkommen im Einklang mit der Welt – ich konnte gar nicht mehr wegsehen. Dies ist die ästhetische Komponente des Handwerks, die hier nicht unerwähnt bleiben sollte.

⁴ vgl. Literaturverzeichnis

Das damit berührte Thema der Verbundenheit und Ganzheit wird von Meyer-Drawe aufgegriffen in ihrem Hinweis auf die Einbeziehung aller Sinne. Dadurch geschieht eine Modifikation des Selbstbildes, das im klassischen Unterricht sonst auf den Sehsinn und den Wortsinn reduziert bleibt. Die anderen Sinne ergeben aber eine wesentlich andere Welterfahrung und damit auch Selbsterfahrung, was schon daran deutlich wird, dass das Auge ein Betrachter bleibt, die Hand aber eingespannt ist in den mechanischen Wirkkräften der Welt.

Ankommen im Leben

Die Befragten erfahren durch die handwerkliche Tätigkeit eine „Erdung“ in dem Sinne, dass sie mit der Realität der Arbeitswelt in Berührung kommen.

„Und ja, das wäre für mich jetzt also das Prägendste, würde ich schon sagen. Die Zeit, wo [...] diese praktischen Erfahrungen dazu gekommen [sind]. Und wir mussten ja [...] auch diese Betriebspraktika machen. Auch bei der VEBA Chemie. Und ich weiß, wo waren wir noch. Kindergarten. Erzieher und so etwas. Das waren dann schon so Dinge, wo man dann, ich sage mal ‚im Leben angekommen ist‘. [...] Dieses Behütetsein, das ist mal [...] das, was mir so unheimlich auf den Keks gegangen ist.“ [14, 572–582]

Hier wird nicht nur der Kontakt mit den Lebensbedingungen unserer Gesellschaft im Sinne einer „Erdung“ beschrieben, sondern an die Stelle des Lernens tritt die Arbeit, das Tun für andere, was durch reale Aufträge, die abgewickelt werden, gewährleistet wird. Dies bildet einen deutlichen und ausgleichenden Kontrast zum Behütet-Sein der vorangegangenen Jahre, wodurch beide Seiten in ihrer Berechtigung erst bestärkt werden.

Improvisationsfähigkeit und Selbstorganisation

Ein ganz wichtiges Thema ist der eigenständige Umgang mit Herausforderungen – im Lernen, bei der Arbeit und schließlich im Leben:

„Aber ich habe so, das ist nicht so ganz einfach festzumachen, an welchen genauen Erlebnissen ich sozusagen diesen Mut oder das Durchhaltevermögen gewonnen habe, was ich sozusagen aus der Schule mitnehme.“ [17, 666–670]

Durchhaltevermögen und Mut wird, so wird im Folgenden deutlich werden, an der Überwindung von Widerständen entwickelt.

„Weil ich sozusagen weiß, ich habe so ein Möbelstück fertig gekriegt, ich habe diese Zeichnung gemacht, ich musste in der Schreinerwerkstatt stehen und mit den ganzen hochpubertierenden Jungs, die so ihre Scherze unter sich hatten, mit hochrotem Kopf da stehen und mit einem Meister, der herumgebölkelt hat [...], lauter solche Situationen, wo ich zum ersten Mal auch so einen Wind von vorne spürte, und [später in meiner weiteren beruflichen Ausbildung], konnte ich sozusagen mit diesen Erfahrungen aber auch nochmal anders mit Kunden umgehen, die zum Beispiel schwierig waren.“ [17, 508–849]

Dabei haben die Schülerinnen und Schüler gelernt, die Dinge einerseits aushalten zu können und andererseits aus einer anderen Perspektive zu betrachten. In dem Zitat findet sich auch wieder ein direkter Bezug zum späteren Berufsleben. Nach Meyer-Drawe ist Lernen keine Erkenntnis, sondern eine Erfahrung. (Meyer-Drawe, S. 15)⁵ Lernen beginne dort, wo das Alte seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht – Maschinen profitieren daher nicht von Schwierigkeiten. Folgt man diesem Gedanken, dann muss Pädagogik eher als ein System von Gelegenheiten denn von Maßnahmen begriffen werden. Und die Gelegenheiten haben die Ehemaligen an der Hiberniaschule zahlreich erfahren.

Das „Lernen lernen“ ist ein Schlagwort, das auch kritisch hinterfragt werden kann, da Lernen immer auch einen fach- oder objektbezogenen Charakter

hat, der nicht übertragbar ist. Die Interviewpartner verwenden diesen Ausdruck in dem Sinn, dass sie individuelle Methoden und Selbstdisziplin für sich selbst entwickelt haben

„Und ich muss schon sagen, wir haben hier das Lernen gelernt, also auch wie man sich selber strukturiert, wie man selber ja dann auch mit den einzelnen Kursen klarkam und wie viel Zeit man ansetzte zum Lernen.“ [12, 335–359]

Dabei geht es nicht um vorgeprägte feste Abläufe, sondern eher um eine Offenheit, aus der heraus man genau hinschauen lernt:

„Aber was die lernen müssen, ist, selbst was ausprobieren, selbst gucken: ‚Ah, so geht es nicht, dann probiere ich was anderes aus.‘ Und das ist ganz, ganz schwierig. Etwas vorgesetzt bekommen und ‚friss oder stirb‘, das kann jeder. Aber zu überlegen: ‚Aha, hier geht es nicht weiter. Und was kann ich tun? Und wie überbrücke ich die Zeit, bis das vielleicht funktioniert?‘ Das ist, glaube ich, kreatives Lernen und Arbeiten.“ [11, 1095–1104]

Wenn dies im Schulalltag immer und immer wieder in den verschiedenen Fächern geschieht, dann entsteht daraus eine Fähigkeit, die grundlegend wird für den Weltbezug insgesamt:

„Ich glaube, das war sozusagen einfach insgesamt eine Fähigkeit, von der Schule mitbekommen zu haben, hier hast du, jetzt mach mal, jetzt mach das, ja, du hast jetzt hier ein Stück Holz, am Ende muss es Räder haben und Rollen, ja, irgendwie, ja, also es gab genug, also trotz aller Gefährtheit, gab es sozusagen in diesen Einheiten, in denen wir geführt waren, gab es dann genug Räume, die wir sozusagen wirklich alleine, also jedenfalls empfand ich das dann so oder sehe das im Rückblick so, gab es genug Räume, die wir selber füllen mussten.“ [17, 670–680]

Dieser offene Lernraum hat eine Schlüsselfunktion, denn nur darin können die individualisierten Fähigkeiten entwickelt werden. Auf der anderen

Seite ist er aber auch nicht einfach herzustellen, denn in diesem Raum bedarf es einer besonderen Führung, die weder über- noch unterfordert. Denn nur mit dem richtigen Passungsverhältnis zwischen Herausforderung und den bereits vorhandenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsteht das richtige Milieu, in dem die Selbstorganisation sich entwickeln kann.

Gelingt dies, so entsteht eine Fähigkeit, die weit in die spätere Biografie hinein wirksam ist:

„Wo ich einfach lerne in einer Situation, mit der ich nicht zurechtkomme, eine Strategie zu entwickeln, wie ich diese Situation beherrschen kann, ohne dass ich da jetzt den Kopf in den Sand stecke. Und das können viele Leute heute nicht [...]. Und diese Strategieentwicklung, die habe ich aus der Schule mitgebracht. Das ist eigentlich das, wo ich sage, das sind die Sachen, wo jetzt auch der Lehrer wieder reinkam. Sprich Herr S., der gesagt hat, ‚so und so kannst du das nicht machen. Überlege mal, wie könnte man das besser machen?‘“ [14, 350–380]

Dazu gehört auch der Umgang mit Niederlagen, denn nicht alles kann gelingen:

„Und das ist das, was einem im Leben bestehen lässt. Und wo man auch Niederlagen erfährt. Wo man auch sagte, das ist dumm gelaufen. Hättest du mehr machen müssen. Und dann aber sagen, gut, beim nächsten Mal, dann muss ich versuchen, das anzupacken. Das ist ja, gehört ja zum Lernen dazu. Also negative Erfahrungen zu machen. Die können Sie dann wieder positiv nutzen.“ [14, 473–508]

Punktuelle Niederlagen sind wichtig, damit der Jugendliche lernt, mit ihnen umzugehen, aber noch wichtiger ist es, die Herausforderungen auch zu bewältigen. Denn die Überwindung von Widerständen bedeutet eine Willensschulung und diese wird mit der Berufsausbildung in Zusammenhang gebracht:

„Die Herausforderung kam dann wirklich mit der Berufsausbildung und mit diesem parallelen Theoretischem dahinter. Weil Sie sind morgens

⁵ vgl. Literaturverzeichnis

schon platt gewesen. Wenn Sie irgendwas gemacht haben. Auf einer Baustelle waren. Und es gab Baustellen, da mussten Sie richtig ran, wenn Sie dann Rillen spitzen mussten und so. Das ist schon körperlich dann anstrengend gewesen. Aber dann der theoretische Teil dahinter. Und da mussten Sie dann eben auch gucken, was mache ich denn zuerst, was ich meine ist, Sie haben jetzt drei Dinge, die gemacht werden müssen. Und es gibt ein paar Dinge oder ein Ding, wo Sie sagen, das ist nicht mein Ding. Das habe ich auch heute noch. Das schiebe ich immer so lange raus, bis es nicht geht. Und dann muss ich es machen und dann kann ich das aber in einem durchziehen. Wenn ich jetzt sage, oh, da mache ich jetzt erst ein bisschen. Und dann mache ich nächste Woche ein bisschen. Das geht nicht.“ [I4, 970–1008]

Die Kräfte, die sich bei den Schülerinnen und Schülern in solchen Prozessen entwickeln, sind bleibende. Es bilden sich Fähigkeiten, die später in der Lebensführung eingesetzt werden können und auf deren Aneignung dankbar zurückgeschaut wird:

„Wenn ich das hier nicht erlebt hätte, säße ich heute nicht vor Ihnen. Also ich glaube, mein Weg musste so sein – über diesen erst praktischen Teil. Ich bin ja dann Erzieherin geworden und habe den Beruf auch zunächst ausgeübt. Und dann an der Frage, wie geht man um mit verhaltensauffälligen Kindern, kam mir überhaupt die Psychologie in den Sinn, dass das eine Berufsoption für mich sein könnte.“ [I6, 110–120]

Hinzu kommt noch etwas anderes, was nun eher durch die Schule als Gesamtheit und nicht durch einen speziellen Unterricht oder eine spezielle Ausbildung vermittelt wird. Dies ist das Vertrauen, dass es für jeden in der Welt seinen Platz gibt. Dieses Vertrauen hat die Schule vermittelt.

„Und das fand ich ganz beeindruckend, dass mir mit auf den Weg gegeben wurde, jeder Mensch hat einen Platz, man darf nicht nur so sein, wie man ist, sondern man findet so, wie man ist, auf jeden Fall einen Platz. Also das,

nee, das ist diese andere Geschichte. Also brauche ich keine Angst zu haben, dann finde ich den Platz, der meinen Fähigkeiten entspricht.“ [I5, 550]

Nimmt man nun die Selbstorganisation, das heißt die Fähigkeit, auch mit unvorhergesehenen Situationen zurechtzukommen, zusammen mit dem zuletzt beschriebenen Vertrauen, im Leben den richtigen Platz zu finden, dann entsteht in letzter Konsequenz das Gefühl: Alles steht offen, alles ist möglich. Auf dieser Basis wird auch verständlich, warum die Befragten sehr bewegte Biografien aufweisen: Sie haben keine Angst, sich zu verändern, etwas Neues zu versuchen:

„Aber das würde ich jetzt, um ein Bild zu beschreiben oder dass Sie sich das vorstellen können, würde ich sagen, ja, offenes, weites Land. Alles steht Ihnen offen. Sie können alles machen. [...] Ich glaube auch, dass ich, wenn ich jetzt sagen würde, ich breche das jetzt ab, ich mache etwas ganz anderes, dass ich da genauso erfolgreich sein würde. Das glaube ich. Ohne vermessen zu sein. Und ohne rücksichtslos gegenüber anderen zu sein.“ [I4, 1333–1342]

Dies steht in einem direkten Zusammenhang mit dem Vertrauen, dass man alles schaffen kann, wenn man sich nur energisch dafür einsetzt:

„Es gab so einen, nicht einen Slogan, so einen Spruch zwischen einer sehr guten Mitschülerin, einer sehr guten engen Freundin von mir, sie kam, ‚weiß du was, wir beide, wir können auch ein Haus bauen, wir können auch ein Haus bauen‘, wir haben keine Ahnung, wie man es macht, aber irgendwie können wir es, trauen wir es uns zu, und ich glaube, dass so dieses, so dieses Zutrauen so ganz stark aus dem kommt, was wir so mitbekommen haben aus der Schule.“ [I7, 680–699]

Eine kurze Zwischenbetrachtung: Der Zusammenhang von Lernqualität und Lebensgestaltung, um den es hier geht, wird auch von Meyer-Drawe angesprochen:

„Im Rahmen der Ethik des Sokrates gehören Tugend und Wissen zusammen. Daher greift Lernen in Gestalt der Sorge um das eigene Selbst auf die Ordnung der Seele über. Es wird bedeutsam, was, wie und von wem man lernt, da Wissen darüber entscheidet, wie man lebt. Aus diesem Grund steht im Verlauf des Lernweges mit der Geschlossenheit und Güte des Wissens stets die Integrität und Tauglichkeit des Wissenden auf dem Spiel. Die Erkundung der Möglichkeiten und Grenzen des Lernens wird so zur philosophischen Kardinalfrage nach dem spezifisch menschlichen Gutsein als Gelingen der Existenz.“ (Meyer-Drawe, S. 18)⁶

Meyer-Drawe stellt hier einen Zusammenhang her zwischen der Qualität des Lernens und der späteren Lebensführung überhaupt, was durchaus berechtigt ist, denn wir bewegen uns lernend durch unser Leben und durch unsere Krisen und es wäre eher überraschend, wenn dieses weitere Lernen im Leben keinen Zusammenhang aufweisen würde mit den individualisierten Lernprozessen, die in der Individuationsphase gewonnen worden. Dies wurde dann wahrhaft „fürs Leben gelernt“.

Die gesellschaftliche Bedeutung der handwerklichen Ausbildung

Die gesellschaftliche Bedeutung des Handwerklichen ist den Befragten ebenfalls sehr bewusst:

„Man kann sich heutzutage darüber beschweren, dass die akademischen Berufe überinterpretiert sind und das Handwerk nicht mehr nachrückt, das ist kein Hibernia-spezifisches Problem, das sehe ich sehr kritisch, weil eben das Handwerk immer mehr leidet und wir später keine Leute mehr haben werden, die uns die schönen Sachen bauen oder die unsere Sachen auch reparieren. Das ist ein richtiges gesellschaftliches Problem.“ [I1, 180–191]

Die Auseinandersetzung mit der Vielfältigkeit des Materials ergibt ein „Gespür dafür, was geht“ und ein realitätsbezogenes Denken entsteht:

⁶ Vgl. Literaturverzeichnis am Ende des Kapitels.

„Und, ja, man kriegt so ein bisschen dafür ein Gespür, nicht zur Schulzeit sondern eher später, wenn man mal über das große Ganze nachdenkt, wo kommt das her, wie wird das geschöpft, wie wird das weiterverarbeitet und kriegt dann ein Gespür dafür, wie viel Arbeit dann dahinter steckt, letztendlich, ja, das weckt einen dann so wieder ein bisschen und denkt, Mensch, das hast du auch mal gehört und jetzt kapiert du es aber erst.“ [I3, 562–620]

Im Rückblick bringen die Befragten ihre vielfältigen Erfahrungen in der Berufsausbildung in einen Zusammenhang mit einem gesunden Realismus, der eine sichere Einschätzung von Machbarkeiten impliziert, sowie mit einer Improvisationsfähigkeit. Damit verbunden ist ein „Aufwecken“ für die Zusammenhänge, das heißt ein Gewinn an Wachheit. Schließlich entsteht ein Gespür für die darin verborgene Arbeit, was zur Wertschätzung führt, die auch ganz explizit angesprochen wird:

„Aber ich finde es ganz wichtig, dass die Leute auch was mit den Händen machen können und was daraus wird. Dass die sehen, was mache ich damit und dass sie einen Erfolg haben davon. Und wir sind heute Wegwerfgesellschaft. Das heißt, wir nehmen etwas und wir wertschätzen gewisse Dinge gar nicht mehr so. Und ich glaube, dass man auch ein anderes Verständnis gegenüber der Natur da mitbekommt. Und auch gegenüber der Leistung der Arbeit von anderen Leuten. Das ist auch eine Wertschätzung auch anderen Leuten gegenüber.“ [I4, 1139–1166]

Menschen, die diese Erfahrung gemacht haben, werden das Handwerkliche innerhalb unserer Gesellschaft nicht weniger wertschätzen als das Akademische.

Versäumnisse und Empfehlungen

Es hat auch Dinge gegeben, die die Ehemaligen im Rückblick vermissten und die beachtet werden sollten:

- Etwas mehr „Knochengerüst“, besonders in den Naturwissenschaften und in der Grammatik.
- Die Gruppengröße in der Ausbildung darf nicht zu groß werden, sonst leidet die individuelle Betreuung.

Die häufigsten Empfehlungen, die von den Interviewpartnerinnen und -partnern in Hinblick auf die Zukunft der Schule ausgesprochen werden, lassen sich in den folgenden Punkten zusammenfassen:

- Den praktischen Teil unbedingt beibehalten, aber eventuell kritisch anschauen, ob die gewählten Berufe noch passend sind.
- Auf die pädagogische Qualität der Lehrerinnen und Lehrer achten, gerade in der Berufsausbildung, denn hier braucht es eine echte Doppelqualifikation.
- Die Förderung der allgemeinen Lebendigkeit des Schullebens durch Musisches und Künstlerisches sollte unbedingt beibehalten werden.

Metaphern für die Schule

Wir kehren zum Blick auf die Schule als Ganzes zurück. Im Interview wurde jeweils die Aufgabe gestellt, die Erfahrungen an der Schule in ein Bild zu bringen. Hier sind alle Äußerungen wiedergegeben, die Naturbilder beschreiben:

„Wenn ich an die Schule denke, hätte ich, glaube ich, immer ein Bild vom Meer, vom Strand, mit diesem Kommen und Gehen und doch Wandel, immer fortwährend diese Kontinuität, trotzdem immer anders aussehen, immer wieder was anderes haben und immer wieder was anderes schaffen.“ (Kontinuität im Wandel, Rhythmus)

„Also jetzt so ganz spontan irgendwie einen Baum, der blüht, aber wo man sowohl Frühling, Sommer, Herbst und Winter daran sieht, kommt mir jetzt so ganz spontan irgendwo. An einem Baum, die ganze Jahreszeit.“ (Ganzheit, Kreislauf des Lebens)

„Ich glaube, teilweise würde ich so Blumenwiese, weil es doch schon sehr harmonisch und also richtig mit bunten Blumen mit Mohn und Margeriten, also das wäre in dem Bild vorhan-

den.“ (Organische Vielfalt)

„So würde das aussehen [zeigt auf das Bild an der Wand, das eine offene afrikanische Savanne darstellt], also Wärme. Passt auch, vom Gefühl her warm. Und dass Ihnen alles offensteht.“ (Offenheit, Freiheit, Wärme)

„Also für mich ist es eine Kastanie, also eine große Kastanie, unter der sich, wie so ein Schirm, unter dem wir stehen, also wir alle [...], diese Schulgemeinschaft. So, ja.“ (Schutz, Gemeinschaft)

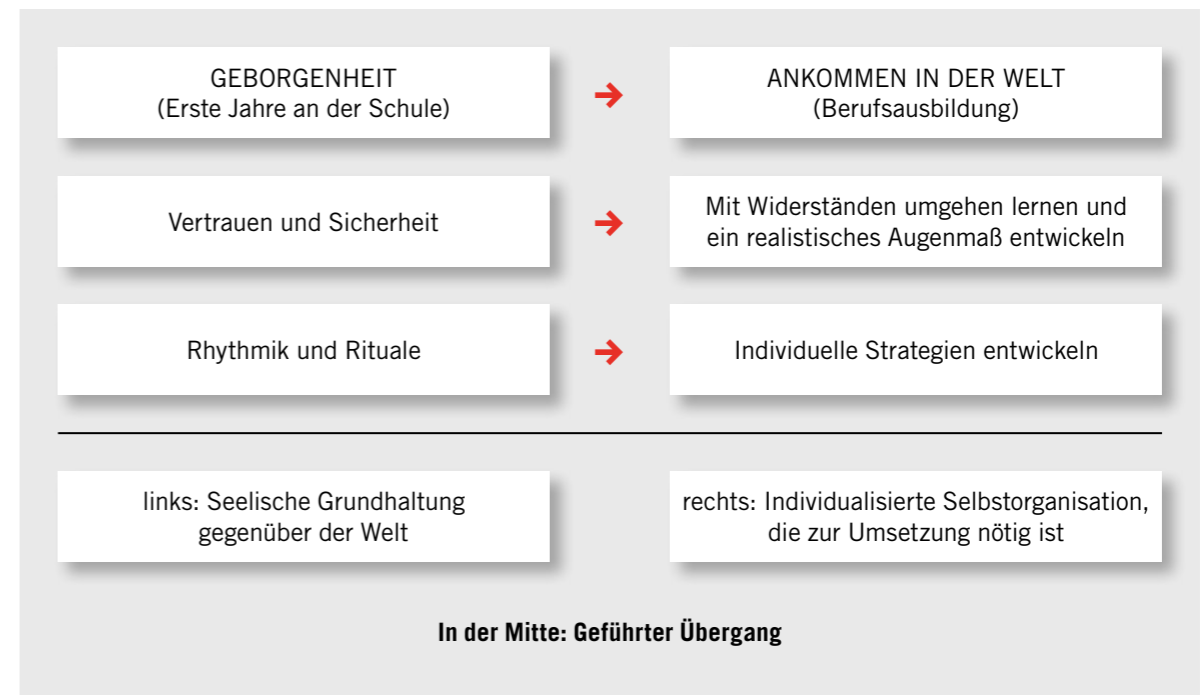
„Ich kann mich erinnern, dass in jedem Klassenraum hängt immer ein Bild. [...] Und in der zweiten Klasse hing ein wahnsinnig schönes Bild von einem Acker und ein Sämann gegenüber diesem Acker. Und das kommt mir jetzt spontan in den Sinn.“ (Same, Entwicklung)

„Ich würde mich auf einer unendlich großen bunten Blumenwiese finden, mit ganz vielen unterschiedlichen Blumen, so, und da würde ich sozusagen fröhlich hüpfend mal hier und da und dort und hier mal schnuppern und da mal schnuppern, so, das ist glaube ich die Zeit, das würde ich so und auch sehr unbeschwert, sehr unbeschwert und ein unendliches Angebot.“ (Vielfalt der Möglichkeiten, Leichtigkeit)

Insgesamt treten in den Naturbilder die folgenden Qualitäten auf: Offenheit, Wärme, Kontinuität und Kreislauf, Einladung zum Entdecken, Schutz, Entwicklung. Diese lassen sich zu dem folgenden Schema zusammenfassen:

Natur und Lebendigkeit	Gemeinschaft und Schutz	Ausprobieren und sich selbst finden
Bezug zur Natur	Bezug zum Anderen	Bezug zu sich selbst

Dies sind die positiven Gegenpole zu den von Scharmer definierten drei Gefahren unserer Zeit: Entfremdung von der Natur, Entfremdung vom Anderen, Entfremdung von sich selbst. (Scharmer,



- 2019)⁷ Die wirksamen Kräfte dabei sind:
- Voice of judgement (blockiertes Denken) – Therapie: open mind (neue Perspektiven zulassen)
 - Voice of cynicism (blockiertes Fühlen) – Therapie: open heart (mit negativen Gefühlen umgehen)
 - Voice of fear (blockiertes Wollen) – Therapie: open will (Kontrolle aufgeben, auf eine Führung aus der Sache vertrauen)

Durch Aburteilung, Zynismus oder in die Angst verlieren wir unsere Verbindung mit der Welt, wir sind nicht mehr anwesend und erstarren. Wenn wir uns stattdessen aber berühren lassen, bleiben wir in Kontakt mit der Sache.

Die Befunde lassen sich damit wie in der oben dargestellten Grafik zusammenfassen:

Für diesen geführten Übergang, das heißt die Bereitstellung offener Erfahrungsräume in einem begleiteten Rahmen, sind die folgenden Aspekte besonders wichtig:

- Passung der Herausforderungen in den offenen Räumen
- Individuelle Begleitung und pädagogische

Kompetenz des Meisters (Wann eingreifen und wann nicht? Wie viel Freiheit?)

- Unterstützung in der Sache: Unmittelbare Fehlerrückmeldung

Gelingt dies, so kann als Folge davon angesehen werden:

- Es entstehen positive Bewältigungsstrategien. (Lebensführung)
- Es entwickelt sich eine Urteilsfähigkeit über innere und äußere Stimmigkeit. (Material und eigene Grenzen)
- Im Durchgang durch die Widerständigkeiten entsteht Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. (Offener Erfahrungsraum)

Der Zusammenhang von Herz, Kopf und Hand in Bezug auf das Lernen wird von den Interviewpartnerinnen und -partnern wie folgt beschrieben:

BERÜHRTWERDEN Weckt Interesse und intrinsische Motivation

BEGREIFEN Sowohl das Haptische als auch das Gedankliche sind involviert, aktiv passiv, dadurch werden Theorie und Praxis verbun-

⁷ Vgl. Literaturverzeichnis

den – durch die Herausforderung der Dinge (Meyer-Drawe), die alle Sinne einbezieht und eine tiefere Selbsterkenntnis erzeugt. Ansonsten werden in der Schule vorwiegend der Sehsinn und der Wortsinn angesprochen, die uns den Eindruck vermitteln, wir seien Betrachter der Welt – wir sind aber Teil der Welt.

Dadurch entsteht ein sachgerechtes

HANDELN: Nämlich in Bezug auf sich selbst und auf die Dinge: Innere Stimmigkeit. In Bezug auf die Dinge: Handeln mit Augenmaß.

Bin ich berührt worden, dann will ich auch begreifen und im Begreifen verstehe ich nicht nur die Welt, sondern auch mich selbst, weil ich durch die aktive Seite ein Teil des Prozesses bin. Und habe ich etwas begriffen, dann habe ich es in der Hand, dann kann ich es handhaben.

„Und dieses archaische Element, das finde ich so unglaublich, weil das ist etwas, was mich bis heute eigentlich berührt. Dass man mit den Händen was schaffen kann und das kann einfach eine Maschine nicht. Und wenn man gerade in Arbeitszusammenhängen auch vom Funktionieren spricht, dann spricht man von einer Maschine. Die funktioniert. Aber ein Mensch funktioniert nicht.“ [16, 955–936]

Ebenso wenig wie eine Maschine handlungsfähig ist.

Das letzte Wort soll den Ehemaligen überlassen sein:

„Aber im großen Ganzen und das würde ich sagen, mindestens achtzig Prozent meiner Bemühungen oder auch Probleme kann ich so bewältigen. Das ist für mich, was ich aus der Schule mitgenommen habe. Das sehe ich auch so wirklich an. Dass ich ohne diese Führung, die nicht nur von einer Person, sondern insgesamt über die ganze Zeit erfolgt ist. Ohne diese Führung wäre ich im Prinzip gar nicht dahin gekommen, wo ich jetzt bin, weil ich es [dann] nicht gelernt hätte auch mit Problemen umzugehen. Lernproblemen. Private Probleme kann man gut lösen mit solchen Dingen. Aber man muss einen Ansatz haben.“ [14, 391–426]

Literaturverzeichnis

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. Wilhelm Fink Verlag.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz, eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp.

Scharmer, Claus O. (2009): Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Carl Auer.

2.3 Die Hiberniaschule – Eine Alternativ-, Freie- oder Modellschule?

„Das Lernen in der Schule und die speziellen Aufgaben des Unterrichts belegen das Schülersein hinreichend als Beruf.“ (Jakob Muth, 1966)

Dieser bemerkenswerte Satz, meine sehr verehrten Damen und Herren, stammt nicht von mir. Aber am Ende dieses Vortrages werden Sie ahnen, wer ihn geschrieben hat. Zunächst eine kurze Einführung, die ich nicht ohne Ironie betitelt habe mit dem Ausruf, den mir die Katholiken unter Ihnen verzeihen mögen:

I. Curricula curriculorum – per omnia saecula saeculorum

Im Gegensatz zu vielen der heute aufwachsenden Single-Kinder bin ich zusammen mit sieben Geschwistern groß und größer geworden. Ich habe auch in keiner Patchworkfamilie gelebt oder in der einen Woche bei ihm, in der anderen bei ihr

gewohnt. Ich war eindeutig männlichen Geschlechts und konnte mir nicht vorstellen, dass es drei verschiedene Toilettenzugänge gibt: Für Damen, für Herren und für Diverse, für Inter, für whichever. Geburtstage wurden folglich bei uns zu Hause oft gefeiert, aber ohne Klassenkameraden oder professionell ausgerichtete Feiern wie heute bei McDonald's. Stattdessen wurden, in der Regel von dem, der vorher seinen Geburtstag gefeiert hatte, die „Lebensstufen“ aufgesagt, die mein Onkel, der Althilologe war, zu nennen pflegte, das:

*Curriculum Vitae
Zehn Jahr, ein Kind,
Zwanzig Jahr, jung gesinnt,
Dreißig Jahr, rascher Mann,
Vierzig Jahr, wohlgetan,
Fünfzig Jahr, stille stahn,
Sechzig Jahr, geht's Alter an,
Siebzig Jahr, ein Greis,
Achtzig Jahr, schneeweiß,*



Die Treppe der Lebensalter – bestimmt dazu, eine Brücke der Generationen zu sein. Chromolithographie um 1880.

*Neunzig Jahr, gebückt zum Tod,
 Hundert Jahr, Gnad' bei Gott!*

Und ich erinnere mich nicht, dass unsere Mädchen jemals protestiert hätten. Auch eine Schule hat ihre Geschichte, eine Bio-, besser eine Lernographie, eine Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, einen Lebenslauf, ein Narrativ – wie man heute zu sagen pflegt. Bezogen auf mein Vortragsthema erlauben Sie mir bitte, einen solchen Lebenslauf vorzutragen, der seine Wahrheit humorvoll verpackt. „Ridendo dicere verum“ (mit einem Lachen die Wahrheit sagen), heißt es mitunter; bei Horaz lesen wir freilich „ridentem dicere verum“. Wie auch immer – bezogen auf die Hiberniaschule hier ihr:

Curriculum vitae

*Mit zehn kriegt jede Schule ein Hurra,
 denn Neues ist nun endlich da.
 Auch das zwanzigste Geburtstagsfest
 noch kein' Bedenken aufkommen lässt.*

*Mit dreißig erst beginnt der Unmut
 über dies und das und überhaupt,
 mit vierzig ist das meiste nicht mehr gut,
 nur selig bleibt, wer dennoch glaubt.*

*Die Müdigkeit beginnt mit fünfzig –
 gewaltig und auch richtig zünftig:
 mit Schweigen, Leiden, Diagnosen,
 mit SchILfs und KiFs und solchen Chosen.*

*So herrscht um sechzig rum nur Stillestand,
 das meiste fährt jetzt an die Wand.
 Jedoch: Es kommt ein richtiger Kongress
 über Schule, sogar Bildung,
 taucht auf wie das Monster von Loch Ness,
 verspricht aller Sünden Tilgung,*

*so dass zum nächsten Feste, keine Frage,
 sich verbessert ihre Lage:
 „Reformiert mich, liebe Leute!“
 ruft die Schule hier und heute.
 „Vergesst Kummer, Leid und Schmerz,*

*schaut nach oben, himmelwärts,
 dort thronen Rousseau und Comenius,
 Pestalozzi und auch Steiner,
 sogar Marias heil'ger Genius
 und, wer weiß, dereinst auch deiner.“*

*Drum: Wohl gegründet in der Erden
 steht die Schul' in diesem Land.
 Ab heute soll sie besser werden,
 frisch, ihr Lehrer, seid zur Hand!
 Von euren Stirnen heiß
 Muss rinnen Pädagogenschweiß!*

Wird sie alsbald dann siebzig Jahre...

Gemach, gemach! Was dann geschieht, wird später verraten. Denn zunächst soll und muss uns die Frage beschäftigen: Was sind die Grundlagen einer vermeintlich guten Schule? Unabhängig davon, ob sie einen alternativen, einen freien oder gar modellhaften Charakter hat. Ja, auch eine schlechte Schule, die nur noch verwaltet wird und in der Langeweile, Routine, Angst und Streit dominieren, hat ihre Fundamente. Deshalb ein zweiter Abschnitt, den ich überschrieben habe:

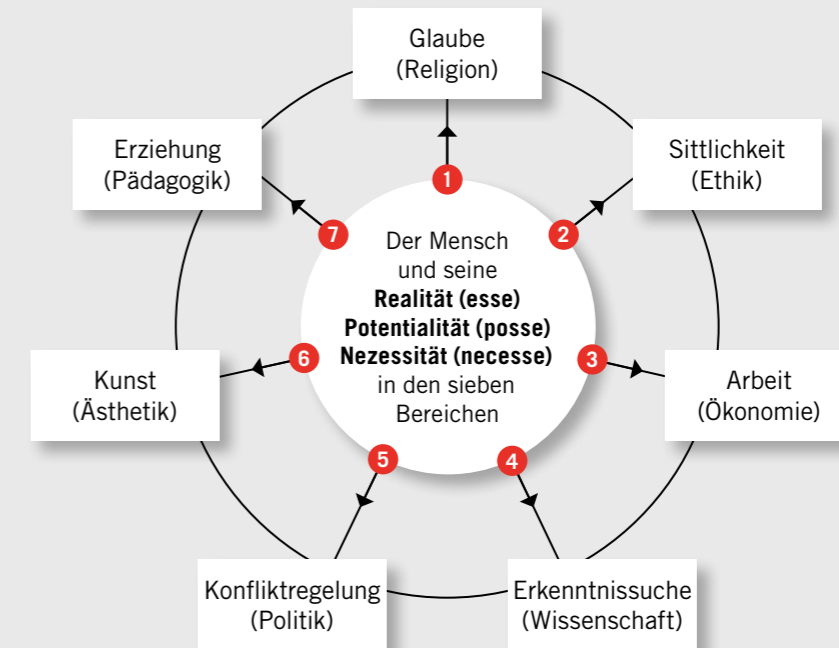
II. Die Fundamente einer jeden Schule – freilich in gebotener Kürze

Insgesamt fundieren drei Sachverhalte, drei Begründungszusammenhänge, drei Theorien, das, was wir die Schule nennen.⁸

1. Das anthropologische Fundament

Der Mensch, jeder Mensch, ist nicht nur das, was er ist, sondern immer auch das, was er sein möchte und sein bzw. werden kann. Seine oft leidige Realität wird umwölkt von seiner Potentialität und seiner Nezesität. Wie fundamental eine solche Aussage selbst für das bescheidenste praktische Tun ist, belegt die Erfahrung, dass die Missachtung der Möglichkeitsperspektive des Menschen seine Reformunwilligkeit nach sich zieht. Denn wer seine

Die Anthropina des Menschen



Notwendigkeiten ignoriert, verschlimmert seine Zustände und wer seine eigenen und/oder die Wirklichkeiten und Grenzen anderer leugnet, überfordert sich, ihn oder sie, beutet aus und vergreift sich letztlich an der Würde des Menschen.

Kein Mensch muss bleiben, wie er ist – zu seinem „esse“ (sein) kommt ein „posse“ (können) und ein „necesse“ (müssen). Folglich ist er kein statisches Gebilde, sondern ein dynamisches, ein sich entwickelndes Wesen, ein „anthropós“, wörtlich „ein Wesen, das über sich hinaus- und hinaufblickt“. Ihn kennzeichnet das, was die Griechen „ergon“ und „energeia“ nannten: Die auf ihn einwirkenden und von ihm entfachten Kräfte, vor allem die Kraft zu arbeiten, Energien zu entfalten, etwas und sich zu gestalten. Im Laufe der Geschichte haben den Menschen bisher sieben „Anthropina“ (Wesensmerkmale) gekennzeichnet: Die Erziehung, der Glaube, die Sittlichkeit, die Arbeit, die Erkenntnissuche, die Konfliktregelung und die Kunst. Wo und wenn er auch nur einen dieser Bereiche von vornherein auspart, bleibt er ein „homunculus“, ein Menschlein, ein Stummel seiner Möglichkeiten.

2. Das gesellschaftliche Fundament

Erst auf dieser Basis haben sich gesellschaftliche Formationen gebildet und entwickeln sich weiter, ergänzen, konkurrieren, bekämpfen einander. Heute sind es, je nach Zuschnitt, ebenfalls sieben: Die Freizeit-, die Computer-, die Medien-, die Fundamental-, die Krisen-, die Katastrophen- und die Menschengesellschaft – mit ihren jeweiligen Menschenbildern: Vom „homo otiosus“ (dem genießenden Menschen) über den „homo electronicus“, den „homo illiteratus“, den „homo dogmaticus“ und den „homo anxius“, den ängstlichen Menschen, bis hin zum „homo desperatus“, der schier verzweifelt seinen eigenen Untergang ahnt und beschwört. Dass all diese Formationen ihre partielle Berechtigung haben, ist weitgehend Konsens unter den Soziologen. Dass sie aber alle nur dann vor Übermächtigkeit geschützt sind und bewahrt werden, erlaubt nur die im Zentrum auf sie einwirkende Menschengesellschaft, die um der Menschen willen da ist und wirken will, um ihre Rechte zu verwirklichen und ihre Pflichten einzufordern.

⁸ Vgl. ausführlicher und zusammenfassend in: Winkel, Rainer (2005): Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 490 ff.

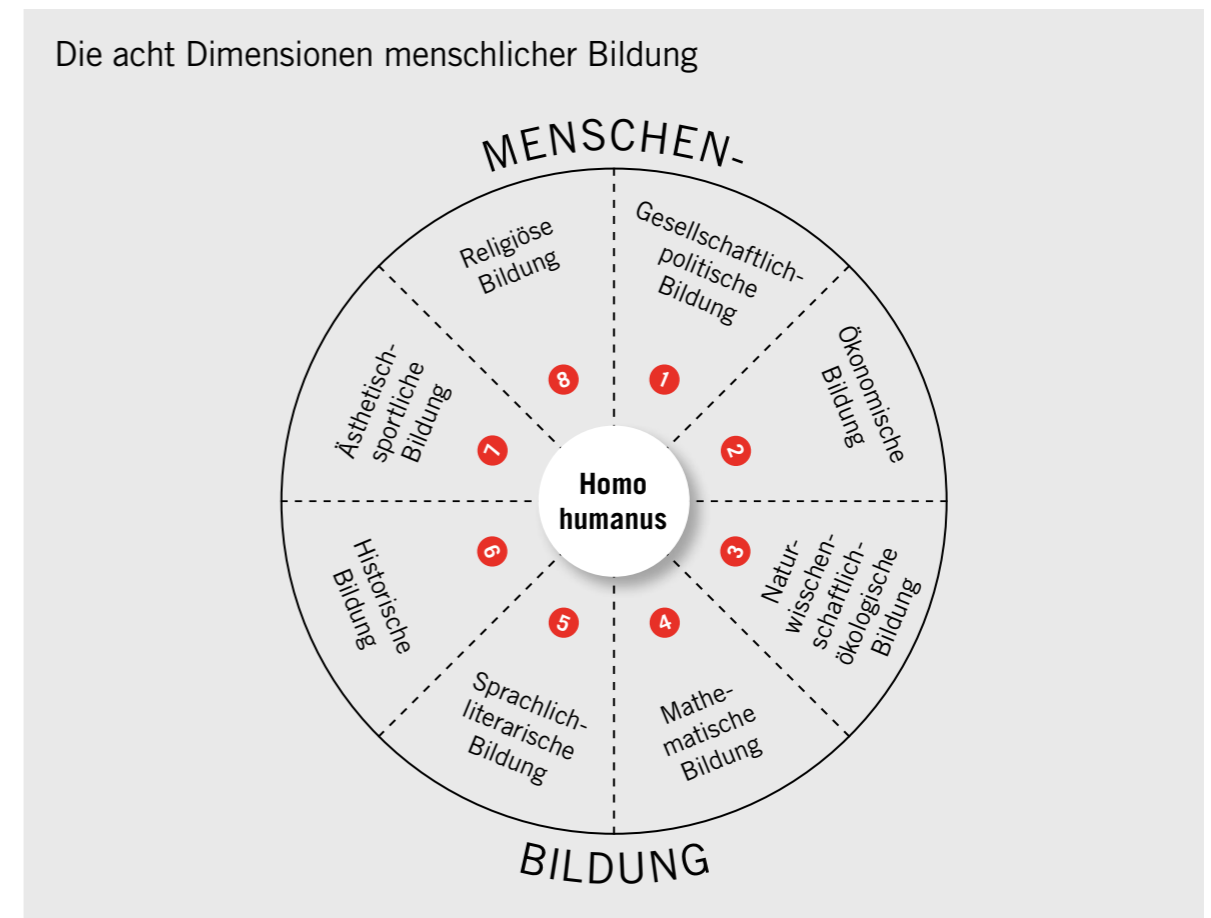


3. Das pädagogische Fundament

Um nun all dies leisten zu können, sind Erziehung, Schule, Bildung nötig. Die ersten Sätze in den berühmten Vorlesungen Kants „Über Pädagogik“ lauten: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss [...]. Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.“⁹ Leider – möchte ich hinzufügen, denn wir haben nichts anderes. Deshalb, und nur deshalb, habe ich der Schule, jeder Schule, bescheinigt, dass sie ein notwendiges Übel ist. Sie ist und bleibt ein Übel, aber notwendig. Nur die Größe des Übels ist Verhandlungssache. Die Fragen freilich bleiben: Wie? Durch was? Mit wessen Hilfe? Wann? Wo? Und wie lange soll, muss da erzogen, beschult und gebildet werden? Die Pädagogik ist sich diesbezüglich relativ einig, dass Einseitigkeit falsch ist, dass Bildung Vielfalt benötigt. In insgesamt acht, eng miteinander verbundenen, aber nicht hierarchisierbaren

Dimensionen scheitern oder gelingen menschliche Bildungsprozesse: im gesellschaftlich-politischen, im ökonomischen, im ökologisch-naturwissenschaftlichen, im mathematischen, im sprachlich-literarischen, im historischen, im ästhetisch-sportlichen und im religiösen Bereich wird der „homo humanus“ zu einem gebildeten Menschen. Da wird mancher den handwerklichen, den praktischen Bereich vermissen – zu Unrecht. Denn alle acht Bereiche benötigen und bewirken theoretische und praktische Fähigkeiten. Wer einen Stuhl zimmert, muss auch gut rechnen können, ästhetische Gesichtspunkte bedenken und danach handeln. Der Historiker buddelt mitunter wie ein Archäologe, und mancher Pastor ist häufiger als Krankenhausseelsorger anzutreffen als in der Kirche. Jede Praxis ist auf Theorie angewiesen, und jede Theorie sehnt sich gleichsam nach einer sie realisierenden Praxis.

⁹ Kant, Immanuel: Über Pädagogik (Or. 1803) In: Ders. (1964): Werke, Bd. XII. Frankfurt: Suhrkamp-Insel, S. 691 – 761, zit. S. 697 ff.



Weil das so ist, schrieb der im Jahr 1993 viel zu früh verstorbene Bochumer Pädagoge Jakob Muth ein geradezu revolutionäres Büchlein – wie alles Umwälzende fast vergessen. Sein Titel „Schülersein als Beruf“¹⁰, eine glänzende Entfaltung des Tagungsmottos „Lernend arbeiten – arbeitend lernen“. Hätten wir die allgemeine und die berufliche Bildung nicht als zwei verschiedene Bildungsgänge gedacht und getrennt voneinander ausgebaut, sondern beide so integriert, dass jede Bildungsbemühung Theorie und Praxis in sich aufnimmt, wären uns manche Dilemmata erspart geblieben. Denn Theorie und Praxis sind die Pole einer Antinomie, ähnlich wie die Beschulung von behinderten Schülern, die Muth uns immer wieder mit der Forderung überantwortete: Gebt ihnen so viel Integration wie möglich und gewährt ihnen so viel separate

Förderungen wie notwendig. Eine totale, gedankenlose, ideologische oder nur Spareffekte verfolgende Inklusion hätte er bekämpft, entschieden bekämpft. Lenken wir unseren Blick nun auf und in das „Haus des Lebens und Lernens“¹¹, auf die Schule also.

III. Was ist eine akzeptable Schule – trotz alledem?

Der Begriff „gute“ Schule ist ein fahrlässiges Etikett, denn die Schule ist und bleibt, weil Menschen-Werk, weil eine „officina hominum“, eine Werkstatt der Menschen für die Menschen; sie bleibt letztlich unvollkommen. Sie ist, wie Comenius in seiner „Didactica Magna“¹² schreibt, „semper reformanda“, stets reformbedürftig. Wer sie als gut

¹⁰ Muth, Jakob (1966): Schülersein als Beruf. Heidelberg: Quelle & Meyer.

¹¹ Vgl. ausführlicher in: Winkel, Rainer (1997): Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens. Baltmannsweiler: Schneider, bes. S. 109 – 119.

¹² Comenius, Johann Amos (Or. 1657) (8/1993): Große Didaktik. Stuttgart: Klett-Cotta, bes. die Kap. 12 und 13.

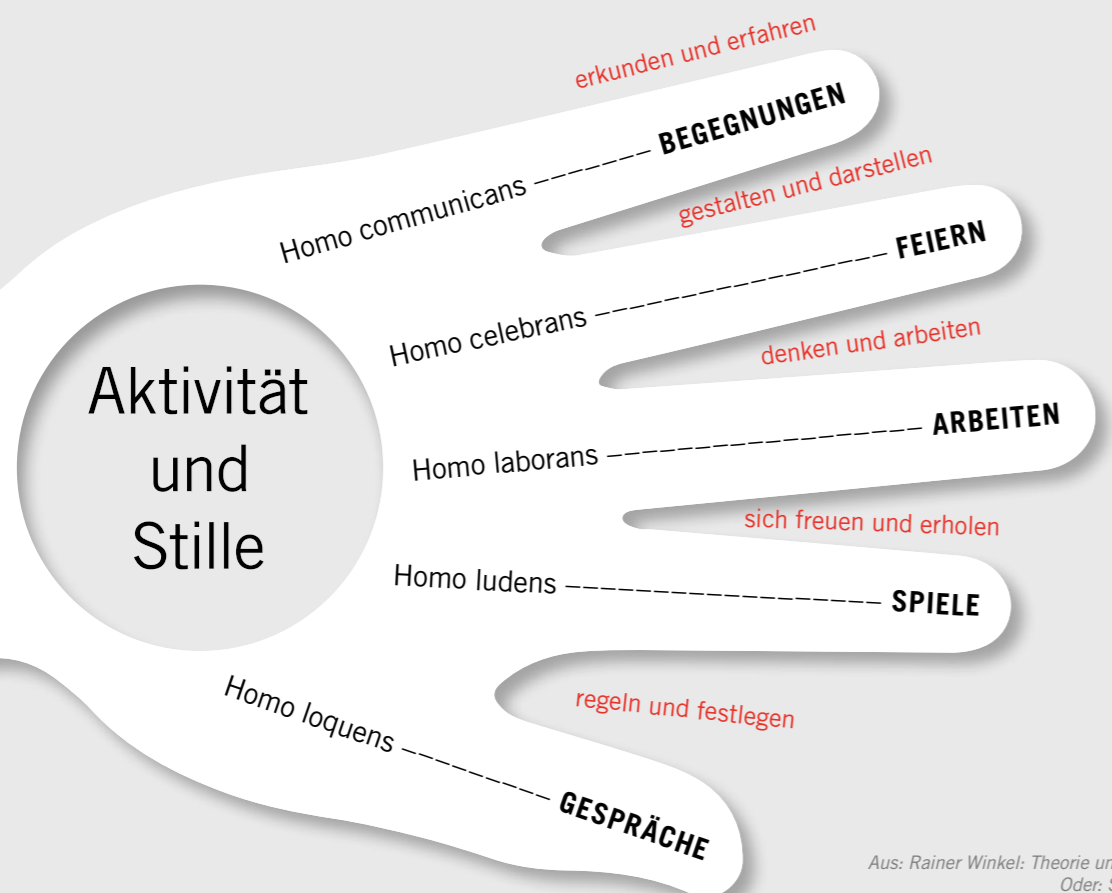
oder schlecht etikettiert, verordnet ihr Statik, wo sie doch Beweglichkeit braucht. Schulen sind allenfalls auf dem Weg ihrer permanenten „emendatio“, ihrer Verbesserung – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Und nur solche Schulen verdienen das Prädikat „gute“ Schulen.

Wenn wir von deutscher Kultur reden, gar von „Leitkultur“, vergessen wir in der Regel, dass wir auf eine ihrer Errungenschaften gewiss stolz sein dürfen: Gemeint ist die deutsche Reformpädagogik, die zwar bei manchen Chefideologen der 68er-Bewegung mit Vorliebe als Steigbügelhalter der Nationalsozialisten diffamiert wird, realiter aber eine reichhaltige Fundgrube pädagogischer Theorien und Praxen war und bis heute ist. Ob Georg Kerschensteiner oder Peter Petersen, ob Herman Nohl oder Minna Specht, ob Hermann Lietz oder Gertrud Bäumer – sie alle haben von einer reformbereiten

Schule wenigstens die folgenden fünf Aufgaben erwartet:

1. Schule ist ein Ort der Gespräche, in denen zum Beispiel Regeln festgelegt, Fragen gestellt, Erkenntnisse festgehalten werden – durch Reden und Zuhören, durch Gegen-Reden und auch Schweigen. Nur in solch einem Milieu wird der zu bildende Mensch ein „homo communicans“. Er lernt, dass aushandelnde Sprache auf bessere Weise Besseres bewirkt als rohe Gewalt.
2. Die Schule ist auch ein Ort des Spielens, wo Schüler und Lehrer Freude erleben, sich erholen und entspannen. Nicht „entertainment“ ist hier gemeint, auch kein vordergründiger Spaß, wohl aber die Entwicklung einer zweiten Kompetenz – hin zum „homo ludens“. Als ich am 13. November letzten Jahres hier in der Hibernia hospitierte

Die fünf Aufgaben einer humanen Schule



Aus: Rainer Winkel: *Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1997, S. 116

te und eine Englischstunde im dritten Schuljahr bei Frau Riemer miterlebte, hatte ich Mühe, nicht mitzusingen, mitzutanzten, mitzulautieren, mitzuspielen. Und ich wünschte mir, ich wäre hier und ihr Schüler gewesen.

3. Zentral sind die Inhalte, die Curricula, die Stoffe im allgemeinbildenden und im fachlichen Unterricht. Hier erlebt sich der Schüler in der Tat als Lerner und der Lehrer als Lernbegleiter. Im durchdachten Handeln sowie im auszuhandelnden Denken geht es in jedwedem Fach, in jeder Arbeitsgemeinschaft, in jedem Handwerk darum, die Sachverhalte gründlich zu lernen, denn mit Ignoranz oder mit „fake news“ sind die Verhältnisse nicht zu verbessern – mit moralischen Entrüstungsschreien, Bienen, Schmetterlinge und Vögel beschwörend, freilich auch nicht. Just wegen dieser Sachlichkeit war die Physikstunde des jungen Kollegen Dennis Rabbe so beeindruckend: Die Schüler lernten das Gesetz „ $v = s/t$ “ nicht auswendig, sondern verstanden es im handelnden Experiment – Ranga Yogeshwar hätte es nicht besser machen können.
4. Die Feiern, die Feste, die Darbietungen laden ein zum Gestalten und Darstellen – von der gar nicht immer so leichten Gedichtrezitation bis hin zur abendfüllenden Eurythmie. Am besagten Hospitationstag hatte ich auch das Glück, eine Sequenz im Leistungskurs Musik mitzuerleben. Haydns „Schöpfung“ stand auf dem Programm: Theoretisch, praktisch, analysierend, singend, spielend, lauschend, die geplanten Aufführungen buchstäblich im Blick, im Ohr, im Mund, in den Händen, in den Beinen. Auf diese Weise gewährleistet keine Schule dieser Welt, dass aus den zwanzig Schülern mit Sicherheit zwanzig „homines celebrantes“ werden, aber sie ermöglicht diese Perspektive, lädt ein und schafft die Voraussetzungen. Den Schülern und auch ihrem Lehrer, Herrn Glagovsek, habe ich zum Abschied versichert, dass die meisten meiner Studentinnen und Studenten kein höheres musikalisches Niveau haben als sie.

5. Und schließlich hat die Schule die Aufgabe, Begegnungen zu ermöglichen: „Intra et extra muros“, ob im Klassenraum B-1.07 oder während des Sozialpraktikums auf dem Birkenhof, ob in der Maßschneiderei oder draußen¹³ auf einer Konzertreise nach und in Polen. Wir begegnen einander: Mädchen und Jungen, Kleine und Große, Deutsche und Migranten, Behinderte und „Ach-so-Normale“, Christen und Muslime – wir erkunden und erfahren in der Schule Vielfalt und bilden aus ihr die nötige Einheit. „E pluribus unum“ lesen wir auf allen amerikanischen Münzen: Aus der Vielfalt das Einigende bilden. Wo aber wird diese schwierige Aufgabe grundgelegt, wenn nicht in der Schule?

Freilich kommt zu diesen fünf Aufgaben ein überaus wichtiger Sachverhalt hinzu. Ihn erkannt und bekannt gemacht zu haben, verdanken wir der italienischen Reformpädagogin Maria Montessori. Denn so wie sich die Finger einer Hand öffnen und schließen lassen, ist auch die Schule gehalten, immer dann ihre Türen zu öffnen, wenn es gilt, die extraschulischen Welten zu erkunden; und wenn diese Erfahrungen durchdacht werden müssen, sind Ruhe und Stille erforderlich. „Vita activa et vita contemplativa“ nannte sie diesen Rhythmus und hat damit unbewusst auf die etymologische Wurzel des Wortes Schule hingewiesen: Ob „school“ oder „école“, ob „escuela“ oder „scuola“, selbst die lateinische „schola“ geht zurück auf das griechische Wort „s’cholé“. Damit bezeichneten die Griechen ursprünglich die Bank am Rand der Arena von Athen. Auf sie setzten sich die Aktiven, auf ihr ruhten sie aus, dachten nach, diskutierten mit Trainern und Freunden und planten den nächsten Wettkampf. Die Bank war der Ort von Nachdenklichkeit, von Lernen also, das stets Teil der geeigneten Praxis ist, so wie diese die Nachdenklichkeit benötigt.

Und – what about Hibernia? Eine Alternativ-, eine Freie - oder gar eine Modellschule? Um dies zu klären, ist ein vierter Abschnitt nötig.

¹³ Armbruster, Christian u.a. (2018): *Draußenschule: Eine Handreichung.* Baltmannsweiler: Schneider.

IV. Nomina sunt omina (Namen bedeuten etwas) – meistens jedenfalls

Es muss im Sommersemester 1976 gewesen sein, als ich zum ersten Mal die Hiberniaschule betrat. Zusammen mit einer Gruppe von Studenten, denen ich, als junger Privatdozent und nach entsprechenden Hinweisen meines Doktor- und Habilitaters Jakob Muth, die Einheit von allgemeiner und beruflicher Bildung nahebringen wollte. Im Werkstattbereich trafen wir auf einen auch noch recht jungen Werklehrer, der uns mit schwäbischem Idiom etwas von Berufsschulen und Kerschenteiner, von der „éducation du travail“ und „Freinet“, von der Anthroposophie und Rudolf Steiner erzählte. Gestern Nachmittag hat er uns seine Überlegungen zur „Hiberniaschule als Kulturimpuls der Arbeit“ vortragen, der einstige Werklehrer und – einzigartig in Deutschland – zwei Mal emeritierte Professor für Berufspädagogik Peter Schneider. Ich aber hatte wenig Ahnung und folglich noch viel zu lernen, war ich doch gerade dabei, zusammen mit gleichgesinnten Alternativisten die „Freie Schule Essen“ zu gründen. Denn alternativ wollten wir sein, Glocksee und Summerhill waren unsere Referenzorte.

Im Wort **alternativ** verstecken sich ein Verb und ein Adjektiv bzw. Adverb: Das Lateinische „nasci, nascor, natus sum“ heißt „geboren werden“ und „alter, altera, alterum“ ist „der, die, das andere“. Von anderer Herkunft wollten wir sein, konkret: Keine „Paukschule“, sondern eine Erfahrungsschule; keine „busing school“, sondern eine „community school“; keine Lehrpläne (auch keine hessischen), sondern Projekte; also nicht Herbart, sondern Pestalozzi und John Dewey.

Uns leitete eine andere Anthropologie als die herrschende – und dabei sind wir geblieben. Alternativschulen schreiben eine andere pädagogische Partitur als die Regelschulen: Ihre Melodie preist das Kind, seine Lernlust, seine Kreativität, seine Würde, die keine Trichterpädagogik, keine pädagogische Bundesliga, kein Ranking und auch keinen Zensurenwahn akzeptiert. So gesehen ist

die Hiberniaschule selbstverständlich auch eine Alternativschule: Noch will, soll und bleibt sie in vielerlei Hinsicht anders als die meisten unserer fast vierzigtausend Regelschulen.

Wer will schon unfrei sein? Gibt gar zu, nicht **frei** zu sein? Selbst der Sklave betont, um sein Schicksal auszuhalten, seine relative Freiheit. Aber Freiheit ist mehr und anderes als Unabhängigkeit. Freiheit von was und von wem ist die eine Seite der Problematik. Dem Freisein von Kirchen, von Staaten, von Parteien, von Bürokratien und Behörden ist stets ein „möglichst“ hinzuzufügen, denn ihre angebliche Grenzenlosigkeit vor allem „über den Wolken“ kann nur der dümmliche Schlager von Reinhard May besingen. Das deutsche Schulwesen ist zurzeit dabei, sich immer mehr der „Organization for Economic Co-operation and Development“ (OECD) zu unterwerfen, einer weder gewählten noch demokratisch kontrollierten Institution, deren Oligokratie auf einer nicht mehr zu durchschauenden Fiskokratie beruht, um ein Wort von Peter Sloterdijk zu zitieren¹⁴. Sie ist kein pädagogisches Beratungsgebilde, sondern als gigantische Organisation wirtschaftlichen Interesses dienlich. Dort sitzen die Zuchtmeister, Kontrolleure, Trainer und Bosse der wirtschaftlichen und pädagogischen, vielfach verschachtelten Firmen und Vereine, denen hörig zu sein keine Reformschule wollen kann, auch wenn Bertelsmann, Google, Amazon und Facebook noch so viel versprechen. Für was, für wen aber will die Reformschule frei sein? Ich denke, sie ist frei für ihre Schüler, deren Eltern und für Lehrer. Andernfalls ist sie eine Kaderschmiede.

In den Monaten vor meiner Berufung zum Gründungsdirektor der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen (EGG) hat das Gründungskollegium dem Schulträger unter anderem die noch zu verwirklichte Tatsache abgetrotzt, dass wir eine Schüler-, eine Lehrer- und eine Elternschule werden wollen. „SLE-Schule“ lautete das Akronym der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen. Deshalb ist die Hiberniaschule auch eine Freie Schule und zwar

¹⁴ DER SPIEGEL (Nr. 26): Interview vom 22.06.2017, S. 118 – 123.

Sechs Fehlformen von Schule

1	Die Schule als Aquadrom (homo otiosus)
2	Die Schule als Warenhaus (homo consumens)
3	Die Schule als Festung (homo contemplans)
4	Die Schule als Kaderschmiede (homo politicus)
5	Die Schule als Zulieferungsbetrieb (homo oeconomicus)
6	Die Schule als Sterbeklinik (homo desperatus)

so lange, wie sie ihre relative Freiheit von und ihre relative Freiheit wohin bewahrt.

Und wie steht's drittens um ihren Modellcharakter? Ein **Modell** ist ein Muster, ein Entwurf, ein Vorbild für andere – ob in bestimmten Details, als Ganzes oder „en miniature“. Als ich wieder in den mittlerweile erheblich erweiterten Werkstattbereichen war, bei den Kupferschalen bearbeitenden, Material- und Zeitpläne für den Bau von Holztischen besprechenden Schülern, in der Maßschneiderei und bei den Elektrikern, bestätigte sich mein Eindruck: Ohne diese berufsbildenden Tätigkeitsfelder würden viele Zeitgenossen die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung, die erst dadurch zu einer polyvalenten Bildung werden, für eine Chimäre halten, eine utopische Forderung, so als würden etwa Bäckermeister behaupten, immer nur dann knuspri-

¹⁵ Vgl. Blum, Ulrich (3/2017): Wohlstand für alle! In: Mut, 52. Jg., Nr. 587, S.6 – 15.

ge Brötchen backen zu können, wenn sie regelmäßig sonntags in der Kirche Eishockey spielen.

Von dieser polyvalenten Bildung, in der kognitives, praktisches und künstlerisches Lernen ihren Platz und ihre Gelegenheiten finden, weiß die Hiberniaschule ein jahrzehntelanges Narrativ zu berichten. Es ist ein anderes als das der OECD. Freilich sollte sie auch bedenken, dass jedes Narrativ, ob ein politisches, ökonomisches, philosophisches, geschichtliches oder pädagogisches vier tragende Elemente braucht, vier Phasen und auch Schubkräfte benötigt, worauf erst kürzlich wieder der Hallenser Wirtschaftswissenschaftler Ulrich Blum hingewiesen hat¹⁵: Eine Vision nämlich, eine Mission, eine Passion und eine Rezeption. Wo diese fehlen oder schwächeln, müssen halt Kongresse her oder Supervisionen; wird jede Schule früher oder später eine Sterbeklinik. Folglich sollten wir das Wörtchen „oder“ aus dem Titel dieses Vortrags streichen und durch ein „und“ ersetzen. Denn die Hiberniaschule war und ist eine Alternativ-, eine Freie - und eine Modellschule. Und sie wird so bleiben, wenn, ja, wenn ... Ein fünfter und ein letzter Abschnitt:

V. Homines, dum docent, discunt – Ohne Lernen kein Lehren

Da hat Seneca (ep. 7, 8) recht: Nur wer permanent lernt, um- und weiterlernt, bleibt ein guter Lehrer. Mit anderen Worten: Gutes gilt es zu loben, damit es so bleibt; weniger Gutes muss aber ebenso benannt werden, sonst ist Abhilfe nicht möglich. Vier Sachverhalte sollte die Hiberniaschule verteidigen, notfalls mit Zähnen und Klauen, weil sie exzellent sind:

- Die Trias einer alternativen, einer freien und einer modellhaften Schule.
- Ihr hohes fachliches und didaktisch-methodisches Niveau.
- Die zentralen anthroposophischen Merkmale – vom Menschenbild bis hin zur Eurythmie, vom Morgenspruch, -gruß, -gebet bis hin zu den Berufskollegs.

– Der freundliche, hilfsbereite und angstfreie Umgangston.

Diese vier Charakteristiken gehören zum „proprium“ der Hibernia, formen also ihr Wesensmerkmal. Wer lobt, darf aber auch Kritik vortragen, mehr noch: Da ihm das zu Lobende nicht egal ist, sieht er es doch durch manche Defizite bedroht und benennt aus diesem (!) Grund das Bedenkliche, nämlich:

Erstens war und ist das fachliche sowie das didaktisch-methodische Niveau nicht durchweg als exzellent zu beobachten, weshalb ich erstens vorschlage, regelmäßig schul- bzw. kollegiumsinterne Fortbildungen (SchILfs und KiFs) zu arrangieren, einschließlich wechselseitiger Hospitationen, also kollegialer Intervisionen, und bei Bedarf Supervisionsangebote zu organisieren.

Zweitens hat die Hiberniaschule in den letzten zehn bis zwölf Jahren kaum am schulpädagogischen bzw. bildungspolitischen Diskurs teilgenommen, kaum etwas verschriftlicht und viel zu lange geschwiegen, wo mitreden und mitstreiten dringend erforderlich gewesen wären. Deshalb empfehle ich zweitens die Bildung einer Arbeitsgruppe, die zunächst einmal das erstellt, was ich das „Skolegramm“ einer Schule genannt und vor vielen meiner SchILfs und KiFs eingesetzt habe. Das heißt konkret, eine empirisch fundierte, aber von kritischer Sympathie geleitete IST-Analyse, bis in die „hidden curricula“ hinein, tut ebenso Not wie die anschließende Erstellung einer SOLL-Perspektive, die aber vom Großteil des Kollegiums, der Schüler- und Elternschaft mitgetragen wird. Beginnen könnte diese Selbstvergewisserung mit der Abfassung eines „Hibernia-Manifests“, das die Probleme, Gefahren, Dilemmata aller Schulen, aber auch ihre Lösungen, Bewältigungen und Abhilfen thesenartig formuliert sowie der Öffentlichkeit zugänglich macht.

Drittens habe ich zwar Baseballkappen, aber keine Kopftücher, Skateboards und keine Rollstühle, eine Mensa, aber keinen genutzten Informatikraum gesehen. Anders gesagt: Wo bleibt die Öffnung der Hiberniaschule in Richtung Multikulturalität, Migrationsschüler, Flüchtlingskinder? Wo ist die Integrati-

on (nicht Inklusion!) behinderter Schüler zu sehen? Ich vermisse darüber hinaus die systematische Einbettung der Informationstechnologie in das schulische Gesamtcurriculum, was nicht gleichbedeutend ist mit der vorhandenen Anzahl der PC. Obgleich wir doch wissen, dass in zehn bis zwanzig Jahren durch die weltweite Digitalisierung und künstliche Intelligenz kaum noch ein Beruf so ausgeübt werden wird wie heute. Im Jahre 2030 oder 2040 werden wir anders leben, anders fahren, anders heizen, uns anders ernähren, anders kommunizieren. Solche Einbettungsstrukturen könnten als „integrated studies“ klarer herausgearbeitet werden. Denn ohne sie fehlen (oder sind zu schwach) die Klammern, die sogenannten „curricular bridges“, jene „pontons“, die alles mit allem verbinden, ohne die „Lehrer W“ eben nicht weiß, nicht wissen kann, warum die „Kollegin X“ dieses lehrt und jenes nicht und ohne die auch die „Schülerin Y“ und der „Schüler Z“ nicht das erleben, was die Griechen als „enkyklios paideia“ bezeichnet haben: Das Gesamtgeflecht der Bildung, die hier und heute polyvalent genannt wird. Wenn ich mit Waldorflehrern spreche, spüre ich nicht selten eine gewisse Scheu vor und gegenüber elektronischen Medien, als fürchteten sie, aus tausend Hibernia-Schülern würden, wenn sie eine Antwort auf eine schwierige Frage zunächst in den Apps von Google und Apple suchen, über Nacht tausend „Smombies“ werden, auf Smartphones starrende Zombiegestalten, die längst in eine Smartphonomanie getaumelt sind. Die Digitalisierung unserer Welt birgt gewiss neue Gefahren, aber auch neue Chancen, die man jedoch nur dann zum Wohle nutzen kann, wenn man sich kritisch mit ihnen auseinandersetzt.

Und ein weiteres Vermisenselement macht Sorgen, denn verlangt nicht auch das arge Desinteresse vieler Eltern an der Schule ein neues Konzept der Elternarbeit? Eltern, die mitunter kaum noch erziehen wollen, aber lauthals die Schule als Reparaturwerkstatt in Haftung nehmen? Eltern, die sie, die Schule, allenfalls als „parking place“ akzeptieren? Und schließlich eine letzte Anregung.

Viertens: Ich habe generell nichts gegen Beton, aber man kann ihn anstreichen, bemalen, verkleiden, bebildern, beschallen, gleichsam zum Schwin-

gen bringen, zum Leben erwecken. Die Hibernia braucht einen ästhetischen „refresher course“, wenn sie nicht gegen ihre eigenen Überzeugungen verstoßen will. Formen, Farben, Flächen, Wege – kurz: Der „oikolos“ (das Gebäude, die Umgebung) einer Schule ist nicht weniger bedeutsam und gestaltbar als ihr Herz, der Unterricht. Oder noch konkreter: Ist es sinnvoll, Gebäude mit Buchstaben zu kennzeichnen? Identifiziert sich ein zwölfjähriges Mädchen mit einem Haus, in dem es leben und lernen darf, soll und möchte, das lediglich ein großes „B“ trägt? Man muss ja nicht die deutschen Klassiker (wie die mittlerweile „gestorbene“ Odenwaldschule) bemühen, aber das nackte Alphabet doch auch nicht. Als ich noch an der Uni Essen tätig war, hauste ich in „R11 T05 C32“. Geistloser geht's nicht! („R“ steht übrigens für Rot; da hätte Herr Kieser aufgrund seiner Farbschwäche schon seine Probleme!) Ich vermisse auch Schulgärten und Spielgeräte, hier eine Tischtennisplatte und dort einen intakten Basketballkorb. Meine Empfehlung lautet also: Die Sport- und Kunstlehrer sind gefragt und die Eltern eingeladen. Die EGG mit ihren Teichen, Gärten und Feuerstätten, ihren Sportgeräten und Springbrunnen war nach sechzehn Uhr oder an Wochenenden nicht einsam und verlassen, sondern ein Ort, an den viele Schüler kamen, und nicht wenige, vor allem muslimische Eltern, abends grillten und gleichzeitig hier halfen und dort aufpassten, dass keine Rowdys ihrer Zerstörungswut frönten – vor allem, wenn Schalke mal wieder verloren hatte.

Diese vier Anregungen lassen sich gewiss nicht bis zum kommenden Montag verwirklichen, sondern nur „peu à peu“, „step by step“. Bis ins nächste Jahrzehnt sollten wir jedoch nicht warten. Auch die finanziellen und personellen Ressourcen gilt es, ins Kalkül zu ziehen. Denn nur das Machbare lohnt, getan zu werden. Das aber entschieden. Es bleibt jedoch die weise Einsicht: Auch eine lange Reise beginnt mit dem allerersten Schritt.

Und schließlich eine abschließende Bemerkung: Was immer wir in der Schule tun, wir sollten es nicht tun, um den Deutschen Schulpreis zu erhalten, bei diesem oder jenem Test glänzend abzuschneiden oder einem Politiker dienlich zu sein, sondern um der Kinder, um der Schüler willen, die

uns anvertraut sind. Deren Wohl und deren Wehe sind unsere Referenzpunkte, denn „in dubio pro infante“. Im Zweifelsfall handeln und entscheiden wir für das Kind.

Ich wollte am Schluss zum Anfang zurückkehren, zum „curriculum scholae“ der Hibernia. Wo war ich stehen geblieben? Ich glaube hier, beim Stillestand und dem noch allzu leisen Ruf:

*„Frisch, ihr Lehrer, seid zur Hand!
Von euren Stirnen heiß
Muss rinnen Pädagogenschweiß!“*

*Wird sie alsbald dann siebzig Jahre,
liegt sie nicht länger auf der Bahre,
da steht sie auf und handelt wieder,
wohl-durchdacht und ziel-konstant,
singt dabei neue frohe Lieder,
in „praktischer Vernunft“ à la Kant.*

*Mit achtzig ist sie längst die beste
aller Schulen – das ist klar!
Mit neunzig kommt zum großen Feste,
inmitten einer ries'gen Schar,
die Kanzlerin, die Schaffensfrau,
mit „ner Krone auf dem Haar
und verkündet, im Blazer, Farbe blau:*

*„Heilig wird sie heut' gesprochen,
in den Himmel steig' sie auf!
Und in den nächsten fünfhundertzwanzig
Wochen
nehm' sie dort droben ihren Lauf!“*

*So sitzt sie dann mit hundert Jahr'
stolz im Olymp der Pädagogen,
inmitten einer edlen Schar,
wenn, ja, wenn nicht das meiste wär' – gelogen.*

Aber – ist es deshalb falsch?

2.4 Die Waldorfschule als Organisation der Freiheit

Der Titel meines Vortrags ist sehr offenlassend. Wie kann eine Schule, die vor hundert Jahren gegründet wurde, heute noch über zeitgemäße Grundlagen verfügen? Wie soll der Begriff von Freiheit in diesem Kontext diskutiert und verwendet werden? Welche Themenschwerpunkte sollen hier erfasst werden? Der Rahmentitel des Kongresses legt nahe:

- Es geht um den Stellenwert von beruflicher Bildung an Freien Waldorfschulen (FWS) in einem Setting von allgemeiner Bildung.
- Und es geht darum, wie dieser Stellenwert in einer Organisation wie der FWS gewichtet wird; mithin geht es um die Attraktivität und Zukunftsfähigkeit der Institution Waldorfschule.
- Und schließlich soll die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung aktiv forciert werden, indem innerhalb der FWS durch öffentlich geförderte Modellversuche berufliche Schulformen erprobt werden können, was auch eine partielle Veränderung der Curricula mit sich bringt.

Der Begriff von Bildung unterliegt, wenn man sich lexikalische Definitionen anschaut, im Zeitverlauf einem Bedeutungswandel – so beispielsweise:

„Der Begriff Bildung bezeichnet die Entwicklung des Menschen im Hinblick auf seine geistigen, seelischen, kulturellen und sozialen Fähigkeiten. Bildung gilt v.a. als lebenslange, nie endgültig abschließbare Leistung der Eigentätigkeit und Selbstbestimmung des sich bildenden Menschen. Problematisch ist der Bruch zwischen Bildung (Allgemein-Bildung) und Ausbildung (Berufsausbildung).“¹⁶

Und dieser letzte Satz bezeichnet zugleich das Dilemma. Die Trennung von allgemeiner Bildung und beruflicher, „nützlicher“ Bildung (Ausbildung) hat tiefe geistesgeschichtliche Wurzeln, die sehr weit

zurückreichen und bis in die heutige Zeit hineinwirken. Werfen wir einen kurzen Blick auf differierende Paradigmen in der Historie.

Aufklärung/Merkantilismus

In der Periode von Aufklärung und Merkantilismus wurden praktisches Tun sowie fachbezogene Fertigkeiten gelebt. Dies war eine Abgrenzung gegenüber den theoretischen Inhalten der althumanistischen Lateinschulen und der bisherigen Ausprägung der vor allem theologisch geprägten Universitäten.

Neuhumanismus

Die Neuhumanisten, vor allem Wilhelm von Humboldt, stellten hingegen den „Gebildeten“ als Persönlichkeitsideal in den Mittelpunkt, das sich nicht an bloßer Nützlichkeit orientiert. Orientierung an Nützlichkeit führe vor allem zur Herausbildung von brauchbaren Arbeitskräften, vor allem Handwerker und Beamten. Daraus leitet sich das Credo der Neuhumanisten ab:

1. Vor jeder auf eine Berufstätigkeit ausgerichteten Entwicklung soll eine „allgemeine Bildung“ erworben werden.
2. Eine allgemeine unspezialisierte Herausbildung des Humanen sei letztlich der Gesellschaft dienlicher als eine auf Nützlichkeit, auf „Funktionen“, wie man heute sagen würde, abgestellte Erziehung.

Das Konzept trennte damit scharf zwischen allgemeiner Menschenbildung und beruflich-spezifischer Fachbildung.

Im Zeitalter der zunehmenden Industrialisierung machte Deutschland indessen wirtschaftlich unübersehbare Fortschritte. Daraus ergaben sich veränderte Bildungsbedürfnisse von Wirtschaft und

Technik mit unmittelbarer, ja sogar zwangsläufiger, Auswirkung auf das Schulwesen: Im deutschen Kaiserreich findet eine erste entscheidende Wende von den Humboldt'schen Bildungsinhalten hin zu moderneren Lehrinhalten statt. Wilhelm II. führt dazu in seiner Rede zur Berliner Schulkonferenz im Jahr 1890 an: Das reine Wissen werde in den herkömmlichen humanistischen höheren Lehranstalten über Persönlichkeitsbildung und praktisches Können gestellt und er zieht daraus für eine Person mit seiner Bildungshistorie überraschende Konsequenzen:

1. Die aus klassischer und formaler Bildung abgeleitete Rangordnung in der Gesellschaft müsse überwunden werden: Das Gymnasium solle nationale junge Deutsche und nicht deutsche Griechen und Römer erziehen.
2. Minderschätzung praktischen Könnens müsse beendet werden, der „redegewandte Theoretiker“ dürfe den „handfertigen Praktiker“ nicht verdrängen, daher bedürfe es einer Verbindung von Lernen mit Tun und von Wissen mit Können.
3. Erziehender Unterricht, selbständige Übung solle die Schüler zum Selbstfinden und Selbstschaffen befähigen.

Es bildeten sich zunehmend höhere Schulformen mit „realistischen“ Konzeptionen in ihren Bildungsinhalten heraus. Es blieb aber lediglich eine Reform der gymnasialen Szene im ausgehenden 19. Jahrhundert. Die Bildungsbedürfnisse der Arbeiterschaft und der einfachen Angestellten blieben dagegen zunächst unberücksichtigt.

Paradigmenwechsel: Die Arbeitsschulbewegung

Ungefähr zeitgleich drängte sich als Folge der fortschreitenden Industrialisierung der bisher vom Bildungsdiskurs abgewertete Alltag der Masse der Bevölkerung immer mehr in den Vordergrund. Die das Gemeinwesen existentiell bedrohende „soziale Frage“ musste durch Integration der Arbeiterschaft, des „Proletariats“, in den Staat und die herrschende bürgerliche Gesellschaft gelöst werden. Neben der Sozialgesetzgebung waren verstärkt bildungspolitische Maßnahmen erforderlich, um die Arbeit-

erschaft zur Teilhabe an Bildung im Rahmen der vorherrschenden bürgerlichen Kultur zu befähigen. Antworten findet man bei dem Münchener Stadtschulrat Georg Kerschensteiner. Er legte den Grundstein zur Arbeitsschulbewegung, neben der sich weitere reformpädagogische Ansätze entwickelten: Eine allgemeine Erziehung durch Arbeit sei nur möglich durch eine Berufserziehung. Der Beruf steht als „Pforte zur Menschenbildung“ im Zentrum der allgemeinen Bildung und ist somit Grundlage jeder allgemeinen Menschenbildung. Diese Schule der Zukunft solle sich durch Lebensorientiertheit auszeichnen.

Die Schüler erlernen angemessene Verhaltensweisen insbesondere durch die Arbeitsgemeinschaft und die Selbstkontrolle im Sinne einer Charaktererziehung und Pflege von sozialen Tugenden. Dies war mit der Hoffnung verbunden, dass damit auch ein Interesse am bürgerlichen Gemeinwesen geweckt werden könne.

Der Begriff der Arbeit wurde das konstitutive Merkmal seines Ansatzes. Hauptmangel der bestehenden „Buchscheule“ sei die Dominanz der geistigen Arbeit. Die bestehende „Buchscheule“ habe sich in ihrer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit von den wirtschaftlichen Erfordernissen isoliert. Gerade manuelle Arbeit sei als Basis einer Erziehung zur Selbsttätigkeit wichtig. Einerseits sei die Berufswelt das Erfahrungsfeld für die weitaus größte Zahl aller Menschen, zum anderen könne planmäßig durchgeführte Arbeit den Denkprozess wesentlich fördern.

Bildungstheoretisch hat Kerschensteiner den Schwerpunkt auf die Bedeutung praktischer Interessen, auf das Erfahrungswissen, das produktive Können und auf eine aktive Willenserziehung gelegt. Berufserziehung ist für Kerschensteiner der Konzentrationsmittelpunkt jeder individuellen Bildung, die ihren Beginn in der beruflichen Bildung hat und sich von hier aus zur Allgemeinbildung fortsetzt. Wenn man so will, ist dieser Ansatz ein neuer Weg zur Realisierung des neuhumanistischen Bildungsideals. Das Verdienst der Arbeitsschule Kerschensteiner'scher Prägung besteht darin, Arbeit als Bildungsbegriff in das Bewusstsein der Menschen eingebracht zu haben.

¹⁶ Meyers großes Taschenlexikon (2001): Bd. 3, Bildung, S. 16

Rudolf Steiner und der Kulturimpuls der Waldorfschule

Die Waldorfschule in Deutschland entstand in der Umbruchsituation nach dem Ersten Weltkrieg im Zusammenhang mit der sich ebenfalls aus der Anthroposophie heraus entwickelten Dreigliederungsbewegung. Emil Molt, der Direktor der Waldorf Astoria Zigarettenfabrik, bat Rudolf Steiner im Jahr 1919 um eine Reform-Schule für die Kinder der bei ihm beschäftigten Arbeiter. Steiner hatte die Arbeiterschaft und ihre soziale Lage bereits an der Arbeiterbildungsschule kennengelernt. Es stand die Lösung der sozialen Frage im Mittelpunkt seiner Überlegungen und diese konnte nur über eine völlige Neugestaltung von Unterricht und Erziehung gelöst werden. Steiner ging es nicht nur um ein pädagogisch unterfüttertes Sozialkonzept, sondern er sah seine Schule als Teil einer umfassenden gesellschaftlichen Erneuerung. Von daher ist es evident, dass Steiner Erziehung durch Arbeit als ein Wesensmerkmal der Waldorfschule sah und so in das Curriculum einbettete.

Mindestens in der Oberstufe ähneln die FWS heute jedoch vielfach Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft und haben sich von ihrem Ursprungsimpuls entfernt. Dabei kann man davon ausgehen, dass Rudolf Steiner eher das Rahmenthema dieses Kongresses „Lernend arbeiten – arbeitend lernen“ im Auge hatte und inhaltlich viel näher an der Arbeitsschule Kerschenssteiners als an gymnasialen Bildungsinhalten war.

Wo stehen wir heute?

In welche Richtung zeichnen sich heute gesellschaftliche Veränderungen ab? Es sind in einem politisch und wirtschaftlich immer enger zusammenrückenden Europa mehrere teils positive, teils problematische Entwicklungen, die unser heutiges Leben wesentlich beeinflussen und prägen:

Globalisierung der Wirtschaft und Internationalisierung

– Der schubweise verlaufende Globalisierungsprozess sieht die Notwendigkeit des offenen Austausches mit anderen Volkswirtschaften vor, welche Märkte und Produktion immer häufiger voneinander abhängig werden lässt.

- Es gibt rasante und sprunghafte Entwicklungen von neuen Technologien; in erster Linie Innovationen in der Mikroelektronik, Telekommunikation und Informationsverarbeitung.
- Ein äußerst dichtes Kommunikationsnetz ermöglicht eine nahezu grenzenlose und innerhalb von Sekunden vollzogene Erreichbarkeit.
- Die in der EU zusammengeschlossenen Länder sind durch EU-Beschlüsse einem enormen Vereinheitlichungsdruck (Europäisierung) auf Erziehung und Bildung bei gleichzeitiger Normierung von Abschlüssen, Zertifikaten und Leistungsstandards (siehe Bologna-Beschlüsse) ausgesetzt. Dies zielt darauf, die Mobilität der Arbeitnehmer zu erhöhen. Schon heute wissen wir, dass dies nur bedingt erreicht wird.
- Eine internationale Migration wird durch die Entwicklung in Syrien, Afrika und weiteren Ländern in bisher nicht gekanntem Umfang begünstigt.

Informatisierung der Arbeit

- Die Informatisierung der Arbeit führt dazu, dass Erwerbsarbeit zunehmend in einem Be- und Verarbeiten von Informationen besteht.
- Der wirtschaftliche Strukturwandel von der traditionellen Industriegesellschaft hin zu einer Informationsgesellschaft verändert das gesamte gesellschaftliche Gefüge gravierend: Der Anteil an Produktionstätigkeiten nimmt ab, der Anteil an Informationstätigkeiten steigt rasant.
- Wir sehen eine Computerisierung der Gesellschaft: Reduktion von Maschinen und Kapital, zunehmende Bedeutung von Humankapital (Investition in Köpfe).
- Beschleunigung des Wissenszuwachses
- Es gibt eine enorme Beschleunigung des Wissenszuwachses. Die Halbwertszeit von Wissen verkürzt sich.
- Selbstlernverfahren werden zu einer Schlüsselkompetenz. Es muss ein Klima geschaffen werden, welches die Bereitschaft zu Aus-, Fort- und Weiterbildung begünstigt. Eine Kultur des lebenslangen Lernens muss durch Anreize begünstigt werden.
- Neben fundiertem Fachwissen sind vor allem Schlüsselkompetenzen gefragt.

Individualisierung

- Im Zeitalter der Globalisierung werden traditionelle Lebensverläufe und historisch begründete Orientierungsmuster zunehmend in Frage gestellt.
- Bisherige charakteristische persönliche und berufliche Biografienmuster früherer Generationen werden obsolet.

Wandel der Arbeitsgesellschaft

- Die Erwerbsbiografien der arbeitenden Menschen verlaufen zunehmend diskontinuierlich.
- Für Arbeitnehmer wird eine zeitliche und räumliche Flexibilität ohne Beschäftigungssicherheit immer realer: Eine wachsende projektbezogene Arbeitsorganisation wird den Alltag der Erwerbstätigen bestimmen.
- Die Lebensarbeitszeit hat sich auf siebenundsechzig Lebensjahre verlängert, verbunden mit der Notwendigkeit, mehr Eigenverantwortung für die Zukunftssicherung zu übernehmen.

Welche curricularen Anforderungen ergeben sich daraus?

Aus den bisherigen Statements lassen sich folgende Desiderate für die Schule ableiten:

1. Integration der Berufswelt in Theorie und Praxis der Schule; Verzahnung der Praxisanteile mit den Inhalten des schulischen Curriculums und entsprechende Ausbildung der Ausbilder.
2. Didaktik und Methodik müssen Anforderungen, die sich durch eine sich dynamisch verändernde Arbeitswelt ergeben, antizipieren.
3. Vermittlung von Basiskompetenzen, die elementare Lebens- und Handlungsfähigkeiten sichern.
4. Berufstüchtigkeit, die auf einer fundierten Berufsausbildung (dual und/oder akademisch) basiert und durch geeignete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen auf Stand gehalten wird.
5. Basiskenntnisse in Informatik.
6. Mediale Kompetenz: Vorbereitung der Schüler auf einen adäquaten Umgang mit Medien und IT-Technologie angesichts der Informationsflut und Computerisierung der Gesellschaft.
7. Sprachenkompetenz und Weltwissen, die Orientierungsmöglichkeiten im beruflichen und im privaten Leben bieten.

Diese Schlüsselkompetenzen sind der Dreh- und Angelpunkt für eine individuelle Befähigung zu lebenslangem Lernen. Im Zeitalter der Globalisierung und angesichts sich permanent wandelnder Anforderungen an die Menschen durchdringen sich allgemeine und berufliche Bildung und schaffen die beste Disposition, damit die Menschen mit den notwendigen Kompetenzen für ihr Leben ausgestattet werden.

Wie könnten neue schulorganisatorische und curriculare Konzepte aussehen?

Wenn man die vorgenannten Entwicklungen berücksichtigt, ist evident, dass die FWS keine „Insel der Seligen“ bleiben kann, wenn sie attraktiv und zukunftsfähig bleiben will. Daher sollten die Weichenstellungen in Richtung beruflicher Bildung früh veranlagt werden. Die bisherigen Curricula berücksichtigen nur bedingt die Anforderungen an das heutige Arbeitsleben, so dass neue Konzepte erforderlich sind.

Wir befinden uns hier in der Hiberniaschule, die bereits sehr früh berufliche Bildung zu ihrem handlungsleitenden Konzept erhoben hat und in einem Modellversuch erproben konnte. Ein anderes Modell ist die FWS Kassel. Beide Schulen agieren als Ausbildungsstätten im dualen System und übernehmen auch partiell Aufgaben der Teilzeit-Berufsschule. Die Abschlussprüfungen werden durch die zuständigen Kammern abgenommen.

Eine neuere Entwicklung sind die Waldorfbereichskollegien, die Waldorf-Fachoberschulen, die als berufsvorbereitende Schulen neben einer Vertiefung in einem Berufsfeld zur allgemeinen Fach-hochschulreife führen. Es gibt sie in Nordrhein-Westfalen, in Berlin sowie in einer etwas anderen Ausprägung in Baden-Württemberg.

Bei diesen Betrachtungen lohnt sich ein Blick in die beruflichen Schulformen in öffentlicher Trägerschaft: Diese müssen durch gesetzlichen Auftrag in nahezu allen Berufsfeldern tätig sein. In der BRD findet berufliche Bildung in sechzehn Berufsfeldern statt:

Bau – Architektur – Vermessung; Dienstleistung; Elektro; Gesundheit; IT – Computer; Kunst – Kultur – Gestaltung; Landwirtschaft – Natur – Umwelt; Medien; Metall – Maschinenbau; Naturwissenschaften; Produktion – Fertigung; Soziales – Pädagogik; Technik – Technologiefelder; Verkehr – Logistik; Wirtschaft – Verwaltung; Gesellschafts- und Geisteswissenschaften

Im Bereich der Freien Waldorfschulen werden neben den bereits erwähnten Schulen in Herne und Kassel in den Waldorfbereich vorzugsweise die Berufsfelder Gestaltung, Soziales – Pädagogik, aber auch Metall und Elektro angeboten. Das Berufsfeld Wirtschaft – Verwaltung ist nur in Berlin etabliert.

Welche berufsvorbereitenden Vollzeit-Schulformen findet man in öffentlicher Trägerschaft, deren Organisation und Curriculum auch für neugestaltete FWS interessant sein könnten?

– **Berufsvorbereitungsjahr – Berufsgrundbildungsjahr:**

Einjährige Schulform, die Berufsinhalte in einem Berufsfeld sowie Allgemeinbildung vermittelt.

– **Berufsfachschule:** Für Schülerinnen und Schüler, die die allgemeinbildende Schule nach der achten oder neunten Klasse verlassen. Es werden Berufsinhalte in einem Berufsfeld sowie Allgemeinbildung vermittelt. Sie wird mit der mittleren Reife abgeschlossen und berechtigt zu einer Verkürzung der Ausbildung im dualen System um das erste Ausbildungsjahr.

– **Fachoberschule:** Für Schülerinnen und Schüler mit mittlerer Reife, zweijährige Dauer (elfte und zwölfte Klasse). Vermittelt werden berufliche Bildungsinhalte in einem Berufsfeld anhand mehrwöchiger Praxisanteile. Ziel ist die allgemeine Fachhochschulreife.

Ich komme nun zu Überlegungen zu einer organisatorisch und curricular reformierten Freien Waldorfschule:

Meine nachstehenden Überlegungen berücksichtigen ausschließlich berufsvorbereitende Schulformen und nicht die Teilzeit-Berufsschule. Meine Überlegungen bleiben in diesem Stadium

zwangsläufig rudimentär. Sie bieten lediglich in einem ersten Überblick einen denkbaren Ansatz und markieren die einzuschlagende Richtung eines mittelfristig anzustrebenden Prozesses. Weitergehende Aspekte sollten kritisch durch eine Expertenkommission auf ihre Durchführung hin überprüft werden. Insofern sollten hier auch übergeordnete Gremien des Bundes der Freien Waldorfschulen, regionale Konferenzen und Ausschüsse) beteiligt sein. Hier müssen Vorarbeiten geleistet werden, die den einzelnen Schulen jedoch genügend Freiräume für die Erprobung eigener Wege lassen. Zudem muss das gesamte Vorhaben im Hochschulkontext wissenschaftlich begleitet werden. Auch müssen Bundes- und/oder Landesmittel für entsprechende Modellversuche akquiriert werden.

Es stellt sich hier die bereits Ende des 19. Jahrhunderts aufgekommene Frage, ob berufsbezogener Unterricht in ein Fachschulsystem oder in ein Milieusystem eingebettet sein soll. Für die neugestaltete FWS dürfte das Milieusystem der geeignete Weg sein: Es muss an einer Schulform ein Milieu angelegt sein, in dem der berufsbezogene Teil des Unterrichts fächerübergreifend gelebt wird.

Die einzelnen Schulen sollen innerhalb eines Rahmens genügend Freiräume für die Erprobung eigener Wege haben. Wenn damit aber eine Anerkennung als erstes Ausbildungsjahr auf eine Ausbildung im dualen System verbunden sein soll, sind Genehmigungen erforderlich, die dem Grenzen setzt, wie dies auch bereits im Waldorfbereich (Fachoberschule) der Fall ist. Daher müssten in dem jeweiligen Schwerpunkt Fach eines Berufsfeldes einschlägig ausgewiesene Lehrkräfte eingesetzt werden, um eine überzeugende und authentische Fachlichkeit zu gewährleisten.

Das Curriculum der Freien Waldorfschulen berücksichtigt in den Klassenstufen der Primar- und der Sekundarstufe I bereits erste Elemente, vor allem in den Fächern Werken, Gartenbau, Technologie, Handarbeit und den verschiedenen Praktika. Spätestens ab der siebten Klasse sollte eine vertiefte berufliche Fachlichkeit angelegt werden:

– In der siebten und achten Klasse sollte – sozusagen propädeutisch – das Unterrichtsfach Arbeits-

lehre eingeführt werden. Arbeitslehre umfasst die Bereiche Technik, Ökonomie und Hauswirtschaft, kann aber auch durch andere Themenbereiche sinnvoll ergänzt werden und soll in einem Zusammenhang zu dem engeren Lebensbereich der Schülerinnen und Schüler stehen. Insofern ist es eine noch unspezifische berufliche Bildung.

– In der neunten und zehnten Klasse sollte eine fundierte berufliche Grundbildung in einem Berufsfeld erfolgen. Verbunden werden müsste dies durch entsprechende Praxisanteile. Der quantitative Stundenanteil müsste noch bestimmt werden (z.B. verteilen sich in Hessen 1.120 Stunden auf zwei Schuljahre, davon dreihundertsechzig in Fachtheorie und siebenhundertsechzig in Fachpraxis, das bedeutet etwa vierzehn Stunden beruflicher Unterricht pro Woche). Zudem sollte der Abschluss der mittleren Reife nach der zehnten Klasse obligatorisch sein. Damit wird die Durchlässigkeit zum Besuch der Fachoberschule, dem Waldorfbereich, gewährleistet. Alternativ wäre auch vorstellbar, dass im Sinne einer Differenzierung in den beiden Schuljahren sukzessive zwei inhaltlich relativ nahe Berufsfelder angeboten werden (z.B. Metall und Elektro).

– Schließlich – und dies wird bereits erfolgreich praktiziert – gibt es als Alternative zu einem rein gymnasialen Abschluss die Fachoberschule, das Berufskolleg in der elften und zwölften Klasse. Dies kann auf den Kenntnissen und Erfahrungen der vorangegangenen Klassenstufen der Sekundarstufe I aufbauen und spezialisiert sich auf ein einziges Berufsfeld. Zudem enthält es eine einjährige Praxisphase. Durchlässigkeit ist gewährleistet, indem der Abschluss zu einer verkürzten Berufsausbildung oder einem Studium berechtigt.

Was braucht es für eine FWS, um eine solche Herausforderung anzunehmen und erfolgreich umzusetzen?

Vor allem Mut!

Wenn sich eine FWS auf den Weg machen und sich diesen Herausforderungen stellen will, ist dies für die gesamte Schulorganisation und die beteiligten Kollegien eine enorme Herausforderung. In der Schulgemeinschaft sollte dieses Vorhaben von allen Mitgliedern getragen werden: Alle müssen an

einem Strang ziehen. Angesichts der bestehenden „Gymnasialisierung“ der Waldorfschulen ist dies sicher nicht einfach. Von Anfang an dürfen keine In-sellösungen angestrebt werden, sondern sämtliche Abschlüsse müssen öffentlich anerkannt sein. Die heutige Arbeitswelt fordert dies und im Interesse der Schülerinnen und Schüler muss die Waldorfschule sich dem stellen.

Kollegien müssen offen sein für neue Ideen, sie müssen Neues zulassen trotz eigener vielleicht anderer Bildungshistorie. Gefordert ist die Bereitschaft, Kolleginnen und Kollegen mit einer arbeitsweltbezogenen Fachlichkeit zu integrieren, wobei man in FWS vielfach Menschen findet, die beruflich bereits über den Tellerrand geschaut hatten und vielfältige berufliche Erfahrungen mitbringen. Es darf keine „Mogelpackungen“ bei der notwendigen beruflichen Fachlichkeit geben. Wer an einer beruflich geprägten Schulform unterrichten will, bedarf einer einschlägigen Fachlichkeit (Seiteneinsteiger mit berufsbezogenem Hochschulabschluss; Absolventen einer universitären Lehrerbildung für berufliche Schulen und einer Weiterqualifikation in den Waldorf-Hochschuleinrichtungen, letztere müssten berufspädagogische Schwerpunkte in der Ausbildung setzen).

Auftretende Probleme müssen überwunden werden: Der aktuelle Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern im staatlichen Schulwesen und die dort übliche höhere Bezahlung dürfte die FWS vor schwierige Herausforderungen stellen. Für anstehende Genehmigungsverfahren sollte ein ausreichend langer Atem zur Verfügung stehen.

Indem das neugestaltete Curriculum Kompetenzen antizipiert, die sich aus den Herausforderungen der beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben, erwerben die Schülerinnen und Schüler die für ihr berufliches und zugleich persönliches Leben notwendige Handlungskompetenz.

Schule steht für Bildung im Kontext von Mündigkeit, Freiheit und sozialer Verantwortung.

– Der hier verwendete Kompetenzbegriff impliziert, dass der Mensch in seinem Bedürfnis, aus seinem eigenen Ich heraus zu leben, eine selbstbe-

stimmte Ich-Bewusstheit entwickelt und daher im Zusammenhang eines holistischen, also eines ganzheitlichen Menschenbildes gesehen werden muss.

- Der Lernende als problemlösendes Subjekt soll in einem berufsbezogenen Setting angeleitet werden, als autonomes, sich selbst reflektierendes Subjekt Sachverhalte als Problem zu erkennen, Lernstrategien zu entwickeln und bewusst nach Lösungen zu suchen.
- Der individuelle Lernvorgang wird Bestandteil einer Entwicklungsdynamik, in der gewonnene Einsichten und gelungene Problemlösungen eine generelle Fragehaltung intendieren und damit die Handlungskompetenz fördern.

Der Bildungskongress „Lernend arbeiten – arbeitend lernen“ gibt die Anregung, eine vielfältige Erneuerung in Gang zu setzen:

- Neuer Bildungsbegriff: Die in den Köpfen immer noch vorhandene Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung muss endgültig überwunden werden.
- Bildung muss neu organisiert werden: Wir brauchen differenzierende Bildungsgänge.
- Mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit durch eine modifizierte Schulorganisation mit einem modifizierten Curriculum und erweiterten neuen Prüfungsformen.

Die Freie Waldorfschule bringt als per Schulkonzept selbstverwaltete und teilautonome Schule die besten Voraussetzungen mit, um als freiheitlich gestaltete Organisation diese Herausforderungen anzunehmen und vor allem umzusetzen. Die Herausforderungen des sich im Gange befindlichen Strukturwandels verlangen eine Neudefinition der Kriterien für die Entwicklung von Bildungssystemen, für deren Struktur, Flexibilität, Durchlässigkeit und Standards sowie für die Lernorte, Curricula und die Lerngestaltung. Schule und Unterricht – und damit auch die FWS – müssen sich an diesem Anspruch messen lassen.

2.5 Aus dem Interview mit Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin in der Zeitschrift „Erziehungskunst“: Je höher, desto besser – Eine Illusion

Da Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin aus Krankheitsgründen nicht am Bildungskongress teilnehmen konnte, finden sich hier Auszüge aus einem Interview in der Zeitschrift „Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute“¹⁷, welche zeitgleich zum Bildungskongress im Januar 2018 erschien.

Erziehungskunst: Herr Nida-Rümelin, warum sind Facharbeiter immer noch wichtig für die Wirtschaft, trotz zunehmender Roboterisierung?

Julian Nida-Rümelin: Durch die Digitalisierung der Wirtschaft wird der Bedarf an kompetenten, nicht-akademischen Fachkräften im MINT-Bereich eher steigen als sinken. Diese Einschätzung ist umstritten, doch auch Felix Rauner, ein Experte für Berufliche Bildung an der Universität Bremen, vertritt diese These.

EK: Immer mehr Schüler (und Eltern) wollen das Abitur. Die Anzahl der geschlossenen Ausbildungsverträge befindet sich auf einem historischen Tiefstand. Wie erklären Sie sich diese Entwicklung?

JNR: Die Verschiebung zugunsten der akademischen Bildung hat im Wesentlichen in den Jahren 2006–2013 stattgefunden. Sie ist unterdessen gestoppt. Auslöser war nicht der Wunsch der Eltern, sondern der Hochschulpakt, der die zusätzliche Finanzierung der universitären Bildung an die Zunahme der Studierenden gebunden hat.

EK: Warum genießt die nicht-akademische berufliche Bildung so wenig gesellschaftliches Ansehen in Deutschland?

JNR: Auch das ändert sich in diesen Jahren. Es spricht sich herum, wie unsicher die Arbeitsmarktlage für viele akademische Berufe ist und wie güns-

tig die Berufsaussichten insbesondere für Meister und Techniker sind.

EK: In ihren Warnungen vor einer neuen Bildungskatastrophe weisen Sie zusammen mit Klaus Zierer eindrücklich darauf hin, dass bei einer einseitigen kognitiven Förderung über kurz oder lang das Humane verloren geht. Wie begründen Sie diese alarmierende Perspektive?

JNR: Junge Menschen haben ganz unterschiedliche Begabungen, Fähigkeiten und Interessen. Wenn lediglich kognitive Kompetenzen geschätzt werden, werten wir einen Großteil nicht-kognitiver Begabung ab.
[...]

EK: Wie sollen Schulen Ihrer Forderung nachkommen, praktische und künstlerische Talente zu entdecken, das Ästhetische und Soziale zu pflegen, wenn allein die Wissensakkumulation und wirtschaftliche Verwertbarkeit zählen?

JNR: Die Waldorfschulen zeigen, dass das geht. Ja, alle Schulen sollten diese breite angelegte Bildungspraxis übernehmen.

EK: Sie betonen die Wichtigkeit der Rückbesinnung auf eine humane Bildung. Was hat Kunst, Soziales und Praxisbezug mit humanen Bildungsprozessen zu tun?

JNR: In Kunst und Handwerk wird ein Weltbezug hergestellt, der über kognitive Kompetenzen nicht erreichbar ist.
[...]

EK: Sie halten die Bologna-Reform, die früh Akademiker in die wirtschaftliche Praxis holen sollte, für reformbedürftig. Warum?

JNR: Die Bologna-Reform hat fast keines ihrer Ziele

¹⁷ Erziehungskunst, 01/02 2018, S.13 – 15

erreicht: Die Abbrecherquoten sind nicht gesunken, sondern gestiegen, die Studienzeiten wurden nicht verkürzt, der Wechsel während des Studiums in ein anderes europäisches Land wurde nicht erleichtert, sondern erschwert und die Verschulung des Studiums behindert Persönlichkeitsbildung und Fächervielfalt. Gelungen ist die drastische Ausweitung der Studierendenzahlen mit der Folge, dass der stärkste Teil des deutschen Bildungswesens, das duale System der beruflichen Bildung gefährdet ist.

EK: Das duale System setzt früher an und verbindet Schule und Beruf. Jetzt plädiert ein gemeinsames Positionspapier des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH) und der Kultusministerkonferenz (KMK) dafür, das »Berufsabitur« einzuführen. Was halten Sie davon?

JNR: Wenn dieses Angebot zur Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung beiträgt, ist es zu begrüßen. Wenn es allerdings eine weitere Verschiebung von der beruflichen zur akademischen Bildung nach sich zöge, dann wäre dies ein problematischer Nebeneffekt. Grundsätzlich sollte man sich von dem Gedanken verabschieden, dass akademische Abschlüsse die höchsten Weihen sind. Ein Meisterbrief wird nicht dadurch geadelt, dass man damit auch studieren kann, sondern weil er eine hohe berufliche Qualifikation bezeugt, die in der Regel über der eines Bachelorabschlusses liegt.

EK: Umgekehrt: Täte einem Akademiker nicht auch mehr Praxisbezug gut? Anders gefragt: Würden Sie die provokante These stützen, dass ein Teil unserer gegenwärtigen gesellschaftlichen Probleme damit zusammenhängt, dass die gymnasiale Oberstufe und deren Weiterführung in unserem Bildungssystem praktische Analphabeten produziert, die dann in Führungspositionen landen und über Dinge entscheiden müssen, zu denen sie wenig Erfahrungsbezüge haben und damit auch sozial-ethische Dimensionen kaum in den Blick nehmen können?

JNR: Zweifellos ist die gymnasiale Bildung zu einseitig auf die Vorbereitung eines wissenschaftlichen Studiums ausgerichtet. Wenn in manchen Regionen Deutschlands 70, 80 oder gar 90 Prozent eines Jahrgangs das Gymnasium besuchen, dann sollte es auch einem breiten Spektrum von Begabungen, Fähigkeiten und Interessen, darunter auch sozialen

und handwerklichen, gerecht werden. Die urteilsstarke Persönlichkeit bedarf einer breiten Bildung und nicht lediglich kognitiver Kompetenzen.

EK: Die Zukunftsfähigkeit unseres Bildungswesens wird gegenwärtig vielfach unter den Stichworten Digitalisierung, Globalisierung und Demokratiefähigkeit thematisiert. Welche Fähigkeiten sind Ihrer Meinung nach heute wesentlich, um den damit verbundenen Herausforderungen zu begegnen?

JNR: Nichts spricht dafür, dass Digitalisierung und Weltoffenheit die nicht-akademischen beruflichen Qualifikationen entwertet. Hier scheint eher das Gegenteil zuzutreffen: Wir brauchen in allen Berufen und Bevölkerungsgruppen ur, teilssichere und entscheidungsstarke Menschen, die mit den neuen Komplexitäten umgehen können.

EK: Sie verteidigen die lebensweltliche Freiheit des Individuums gegen die gesellschaftlichen funktionalen Systemzwänge. Ist ein Azubi nicht viel stärker diesen Systemzwängen ausgesetzt als ein Schüler oder Student?

JNR: Dieser Unterschied war früher zweifellos groß, er hat sich aber unterdessen durch die Verflachung der Allgemeinbildung und die Verschulung des Studiums abgeschwächt. Ich glaube, dass es in allen Bereichen mehr Spielräume für individuelle Gestaltung des Bildungswesens und die Setzung von Interessenschwerpunkten geben sollte: Von der handwerklichen Ausbildung bis zum wissenschaftlichen Masterstudium.

[...]

EK: Wir danken für das Gespräch!

Die Fragen stellten Dr. Wilfried Gabriel und Mathias Maurer.

Teil 3 Weitere Schritte: Modellversuch und Entwicklungswerkstätten

3.1	Modellversuch: „Berufsbildende Waldorfschule“ des Bundes der Freien Waldorfschulen	58
3.2	Entwicklungswerkstätten I	61
3.3	Entwicklungswerkstätten II	63
3.4	Weitere Perspektiven und Ansprechpartner	66

3.1 Modellversuch: „Berufsbildende Waldorfschule“ des Bundes der Freien Waldorfschulen

Die Bedeutung des Bildungskongresses zeigte sich darin, dass er eine Reihe von Entwicklungsimpulsen auslöste. Aufgrund der Resonanz, die der Bildungskongress erhielt, sowie der breiten Zustimmung hinsichtlich der Zielsetzungen der Herner Erklärung, stimmte die Mitgliederversammlung des Bundes der Freien Waldorfschulen im März des Jahres 2018 in Berlin mit großer Mehrheit dem Antrag des Teams der Forschungsstelle für Waldorf-Arbeitspädagogik und -Berufsbildung an der Alanus Hochschule zu, den Modellversuch „Berufsbildende Waldorfschule“ zu starten.

Im Folgenden sind Auszüge aus dem Antrag und aus den Protokollen der Entwicklungswerkstätten wiedergegeben. Die arbeitspädagogischen Entwicklungswerkstätten sind ein Kernstück des Modellversuch-Designs. Die Protokolle dokumentieren die Vielfalt der Fragen, Themen, Ziele, Aufgaben und Entwicklungen, die der Bildungskongress in Bewegung gesetzt hat.



Aus dem Antrag des Modellversuchs „Berufsbildende Waldorfschule“ (Kurzfassung/Konzept):

Grundlegung

In den Morgensprüchen der Rudolf Steiner Schulen und der Freien Waldorfschulen heißt es bis zur vierten Klasse: „dass ich kann **arbeitsam** und lernbegierig sein“ und in den oberen Klassen: „dass Kraft und Segen mir zum Lernen und zum **Arbeiten** in meinem Innern wachsen“. Diesen Impuls im Sinne einer echten Menschheitsentwicklung zu pflegen und weiter zu entwickeln, ist Hintergrund des hier vorliegenden Antrags.

Der Impuls für eine neue Bildung der ersten Waldorfschule konnte nur verwirklicht werden, weil sich eine Menschengemeinschaft zusammenfand, für die Begeisterung und Bodenhaftung keine Gegensätze, sondern der Treibstoff ihres Pioniergeistes waren. Ohne Begeisterung kann nichts Neues entstehen und ohne Bodenhaftung bleibt auch die schönste Idee nur ein Traum. Viele Menschen haben seitdem an der Entwicklung dieser Pädagogik mitgewirkt. Eine lebendige Waldorfschule ist niemals fertig, sondern immer zugleich Frucht der Arbeit an gemeinsamen Zielen und der Arbeit an neuen Herausforderungen, damit für die Kinder und Jugendlichen eine Umgebung geschaffen werden kann, innerhalb derer sie ihre eigenen Fähigkeiten und Kräfte entdecken und entwickeln können.

Die unglaubliche pädagogische Vielfalt und Fülle, die durch die Aktivitäten um „Waldorf 100“ (also die Würdigungen des hundertjährigen Bestehens der Waldorfschule) sichtbar werden, zeigen die schöpferische Kraft dieses Impulses, der noch weitere zukünftige Gestaltungsmöglichkeiten in sich birgt. Naturgemäß beruht dies auf dem breit angelegten Ursprung der Waldorfpädagogik (Dreigliede-

rungsbewegung) und ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag. In Anknüpfung und nach Maßgabe des Bildungskongresses an der Hiberniaschule im Januar des Jahres 2018 soll eine Bildungsinitiative auf den Weg gebracht werden, die die dort geforderten Ansätze einer notwendigen Bildungsreform praktisch umsetzt.

Ziele (Herner Erklärung)

1. Die Entwicklung und Umsetzung eines neuen Bildungsverständnisses, welches eine Aufwertung des praktischen und beruflichen Lernens einschließt! Aufgabe der schulischen und beruflichen Ausbildung ist es, junge Menschen zu mündigen Persönlichkeiten in der Gesellschaft zu bilden. Somit spielt die Persönlichkeitsentwicklung in der Ausbildung eine große Rolle. Die Entfaltung aller Begabungspotentiale junger Menschen soll gefördert werden.
2. Die Schaffung von organisatorischen Rahmenbedingungen, die eine flexible und didaktisch koordinierte Integration allgemeiner und beruflicher Bildung ermöglichen! Die frühe Selektion nach Lernwegen und Begabungen soll abgeschafft werden. In einem modernen Unterrichtskonzept können allgemeinbildende und berufliche Qualifikationen parallel erworben werden. Dies sollte übergreifend (integrativ) in einem gemeinsamen Lern(ort)verbund geschehen.
3. Mehr Gestaltungsspielräume im Prüfungs- und Berechtigungswesen, die zu einer breiten Palette von doppelqualifizierenden Lernangeboten mit weiterführenden Zugangsberechtigungen führen können! Schulische und berufliche Abschlüsse und Qualifikationen müssen miteinander vernetzt werden und aufeinander aufbauen. Auch mit beruflichen Qualifikationen kann eine Hochschulzulassung erlangt werden.

Umsetzung

- Die Umsetzung soll auf drei Ebenen geschehen:
- **Bildungspolitisch:** Einbringen der Initiative in den aktuellen bildungspolitischen Diskurs. Dokumentation des Bildungskongresses – gegebenenfalls in erweiterter Form mit zusätzlichen Resonanz-Beiträgen. Ausbau eines Netzwerkes von Unterstützern und Förderern.
 - **Wissenschaftlich:** Die Waldorfschulen haben seit Jahrzehnten Erfahrung mit einem ganzheitlichen, kognitiven, künstlerischen und praktischen Lernangebot. Einige Waldorfschulen (Herne, Kassel, Nürnberg, Berlin, Waldorf-Berufskollegs in NRW) verfügen über (unterschiedliche) Konzepte der Verbindung von beruflichem und allgemeinbildendem Lernen und beschreiten dabei neue Wege. Die gemachten Erfahrungen können wissenschaftlich aufgearbeitet und weiterentwickelt werden.
 - **Praktisch:** Engagierten Schulen soll die Möglichkeit gegeben werden, je nach Profil modellhaft Ansätze der Bildungsinitiative umzusetzen. Sie sollen eigene Konzepte und/oder neue Wege der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung erkunden können.

Ansatz: Pädagogische Entwicklungswerkstätten als Instrument qualitativer Handlungsforschung

Kernstück der Umsetzungsstrategie ist die Einrichtung von arbeits- und berufspädagogischen Entwicklungswerkstätten zur curricularen Konkretisierung und bildungstheoretischen Vertiefung sowie zur konsultativen Beratung. Die Entwicklungswerkstätten sind in Arbeitsgruppen aus Vertretern verschiedener Einrichtungen organisiert, die entsprechenden thematischen Aufgabenstellungen nachgehen. Es wird sowohl vor Ort in den Einrichtungen als auch auf regelmäßigen Arbeitstreffen (Thementagen) gearbeitet, um Ergebnisse miteinander abzugleichen und gemeinsame Fragestellungen weiterzuentwickeln.

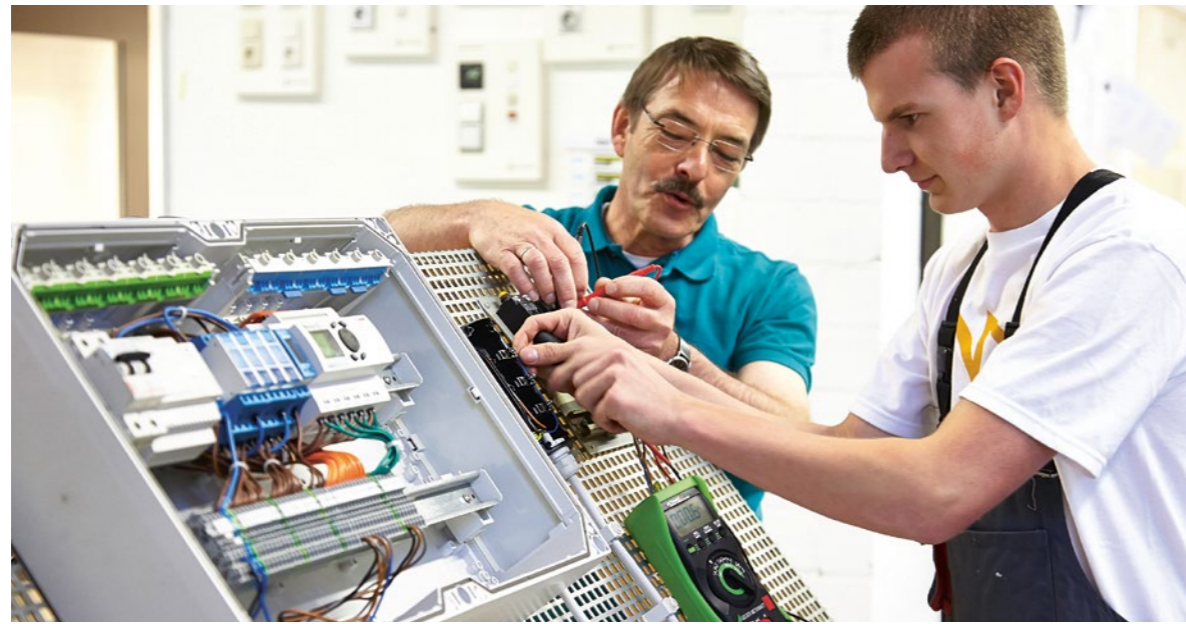


Foto: Jörn von Soldenhoff

Mögliche Themen für die Entwicklungswerkstätten:

1. Praktisches Lernen in der Schule und berufliche Grundqualifizierung (siebte bis zehnte Klasse):

- Entwicklung und Evaluation von übertragbaren Unterrichtssequenzen/Modulen, die zu beruflichen Qualifizierungen in diesen Klassen führen können.
- Mittelfristig: Weiterentwicklung des handwerklich-praktischen Unterrichts an Waldorfschulen zu einem Abschlussportfolio „Praktisch-berufliche Grundqualifizierung“.
- Langfristig: Anerkennung von Modulen für eine weiterführende Berufsausbildung; gegebenenfalls Anerkennung als erstes Lehrjahr.
- Rahmenbedingung Lehrwerkstätten: Zum Beispiel: Wie können Schulen zur Einrichtung oder Modernisierung von Lehrwerkstätten an Bundesmitteln kommen?

2. Organisations- und Kooperationsformen mit externen Betrieben:

- „Praktische“ Berufsorientierung
- Pädagogische Kooperation und didaktische Koordination verschiedener Lernorte; beispielsweise mit Handwerk und Industrie
- Jahresarbeiten: Kooperation mit dem Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZdH) in Berlin

3. Weiterentwicklung der Waldorf-Berufskollegs/berufsbildenden Waldorfschulen:

- Ausbildungsvorbereitung
- Berufliches Waldorf-Gymnasium oder -Kolleg mit Abitur
- Berufliche Qualifikation und Hochschulzugangsberechtigung

Schritte

- Öffentlicher Bildungskongress im Januar des Jahres 2018 an der Hiberniaschule in Herne. Dokumentation des Bildungskongresses. (Hat stattgefunden, Ergebnisse liegen vor und werden aufgearbeitet.)
- Wissenschaftlich evaluierte Bildungslebensläufe ehemaliger Absolventinnen und Absolventen, die die spezifische Bildungsqualität nach jahrzehntelanger Lebens- und Berufspraxis empirisch sichtbar machen und welche zu neuen Erkenntnissen führen. (Erste Ergebnisse wurden auf dem Bildungskongress vorgetragen und sind zur Veröffentlichung vorgesehen.)
- Ausbau des Netzwerkes zur Förderung und Unterstützung
- Sondierung von Möglichkeiten bildungspolitischer Rahmenbedingungen / für öffentlichen Modellversuch mit Landes- und Bundesmitteln
- Einrichtung der Entwicklungswerkstätten

3.2 Entwicklungswerkstätten I

Aus dem Ergebnisprotokoll der Tagung zur Konstituierung arbeitspädagogischer Entwicklungswerkstätten am 16.06.2018 in Kassel

Einstieg

Begrüßung und Kurzbeiträge:

- Zur Genese: Bildungskongress „Lernend arbeiten – arbeitend lernen“ 2018 in Herne und Modellversuchsvorhaben „Berufsbildende Waldorfschule“ (Klaus-Peter Freitag, BdFWS)
- Pädagogische Grundlagen: Ursprungsimpuls der Waldorfschule, Bildungswert des praktisch-beruflichen Lernens (Peter Schneider, Alanus Hochschule)
- Ziel und Konzept der arbeitspädagogischen Entwicklungswerkstätten, Bedeutung des ganzheitlichen Bildungsbegriffs der Waldorfschulen bezüglich der aktuellen Herausforderungen unseres Bildungssystem (Wilfried Gabriel, Alanus Hochschule)

Aspekte aus der Plenumsdiskussion

- Die pädagogische Bedeutung des praktischen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wurde von vielen Teilnehmenden deutlich und durch eindrückliche Beispiele hervorgehoben.
- Die Tendenz und Gefahr der Abwertung des praktischen Lernens gegenüber dem kognitiven Lernen in den Waldorfschulen wurde diagnostiziert; insbesondere durch die zentralen Prüfungen und die damit verbundene gymnasiale Ausrichtung in der Oberstufe. Damit droht der ganzheitliche Ansatz der Schulen zu erodieren.
- Es zeichnete sich eine breite Zustimmung für die Entwicklung eines gemeinsamen, fachübergreifenden Zertifikats „Praktisch-berufliche Grundbildung“ an Waldorfschulen zur Aufwertung des praktischen Lernens und zur Weiterentwicklung der beruflichen Angebote ab. Mit und auf einer solchen Basis wurde eine realistische Chance

für eine Anerkennung als erstes Lehrjahr einer beruflichen Ausbildung gesehen, zumal eine solche Anerkennung an der Hiberniaschule bereits existiert.

Als gemeinsame Strategie zeichnete sich ein zweigleisiges Vorgehen ab:

- An den beteiligten Initiativschulen wird das praktische Lernen in den fünften bis elften Klassen (und gegebenenfalls schon früher) im Hinblick auf ein gemeinsames, fachübergreifendes Zertifikat und eine mögliche Anerkennung weiterentwickelt. Hierzu wäre zunächst eine quantitative Bestandsaufnahme an den jeweiligen Schulen vorteilhaft sowie eine Auswahl und Darstellung fachlicher Best Practice-Beispiele oder arbeitspädagogisch-didaktischer Lehrstücke, die zeigen, welche Kompetenzen erworben werden können.
- Die Waldorfschulen, an denen sich bereits eine vollständige Berufsausbildung etabliert hat, also die „Flaggschiffe“, schließen sich zu einem Kooperationsverbund zusammen und visieren einen überregionalen Modellversuch an. Ziel: Den Ansatz der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, Persönlichkeitsentwicklung und Berufsausbildung im Hinblick auf die Herausforderungen unseres Bildungssystems (unter anderem durch die Digitalisierung) weiterzuentwickeln und in den öffentlichen Diskurs zu bringen (Transfermöglichkeiten).



Aus den Entwicklungswerkstätten

Es wurden drei Arbeitsgruppen gebildet, die anschließend im Plenum ihre Ergebnisse darstellten.

1. Praktisches Lernen in der Unter- und Mittelstufe

Hier wurden insbesondere drei Fragen und Aufgabenkreise thematisiert.

- a) Fragen und Aufgaben zur Qualität/Wertigkeit des praktischen Lernens – Stichworte:
- Sollte das praktische Lernen schon ab der ersten Klasse in Betracht einbezogen werden?
 - Zeiträume?
 - Gruppengröße?
 - Ausstattung?
 - Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer?
 - Einbeziehung der Klassenlehrerinnen und -lehrer
 - Aspekte der Altersgemäßheit
 - Elternarbeit
- b) Pädagogische Fragestellungen zum praktischen Lernen (Vertiefungs- und Aufarbeitungsbedürfnisse) – Stichworte:
- Praktisches Lernen als Inkarnationshilfe
 - Entwicklung von Verantwortungsgefühl
 - Sinnesentwicklung
 - Salutogenetischer Ansatz
 - Begründungszusammenhänge: Wechselspiel von Lernen und Arbeiten
 - Bedeutung für gesellschaftliche Veränderung (Digitalisierung)

- c) Methoden der Dokumentation – Stichworte:
- Portfolio
 - Testat-Buch
 - Berichtsheft/Werkstattwochenbuch
 - Kompetenzfeststellung
2. Überregionaler Modellversuch/Flaggschiffe
- Weiterentwicklungsmöglichkeiten der bestehenden beruflichen Bildung an Waldorfschulen. Hier ergab sich eine Aufteilung in zwei Aufgabenbereiche:
- Bildung einer Arbeitsgruppe mit dem Ziel der besseren finanziellen Unterstützung und Förderung über staatliche Mittel bzw. externe Förderer
 - Modellprojekt mit den Aufgaben:
 - a) Vorbereitung auf eine Berufsausbildung (von der ersten Klasse bis zum Ausbildungsbeginn)
 - b) Bildungswert der praktischen Arbeit
 - c) „Lehr- und Lernformen“, Lernbegleitung
 - d) Transfer

3. Kooperationsmöglichkeiten mit externen Einrichtungen

Hier wurden Beispiele für Kooperationsmöglichkeiten mit externen Einrichtungen diskutiert. Weiterhin wurden Möglichkeiten der Kooperation mit dem Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZdH) in Berlin dargestellt

Im Plenum wurde anschließend ein deutlicher Wille zur gemeinsamen Kooperation und Weiterarbeit formuliert.

3.3 Entwicklungswerkstätten II

Aus dem Ergebnisprotokoll zum Thementag: Berufliche Bildung als Allgemeinbildung – der Bildungswert der praktischen Arbeit, Arbeitspädagogische Entwicklungswerkstätten II, 16./17.11.2018 in Kassel

Die erste Tagungsteil war in das Schülerfest des berufsbildenden Gemeinschaftswerks Kassel eingebunden. Die anwesenden Ausbilderinnen und Ausbilder und Lehrerinnen und Lehrer diskutierten in verschiedenen Arbeitsformen sehr lebendig und kritisch-konstruktiv mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulen (Kassel, Darmstadt, Herne und Nürnberg) den Bildungswert der praktischen Arbeit. Die verschiedenen Statements und Anregungen der Schülerinnen und Schüler wurde von den Arbeitsgruppen des Thementages aufgenommen.

Danach arbeiteten die mehr als fünfzig Vertreterinnen und Vertreter von etwa vierzig Waldorfschulen und pädagogischen Einrichtungen an Fragestellungen des Modellvorhabens „Berufliche Bildung als Allgemeinbildung“.

Kurzprotokolle der Entwicklungswerkstätten

Praktisches Lernen in der Unter- und Mittelstufe

Zu Beginn berichteten einige der vertretenen Schulen von ihrer Situation und formulierten Fragen. Deutlich war die Suche der Schulen im Aufbau (Neue Waldorfschule Dresden, Görlitz, Eisenach) nach Konzepten, die die praktischen Bildungsanteile gegen die „Begehrlichkeiten“ der Oberstufe und des Abiturs sichern können. Die Schulen verfolgen individuelle, oftmals durch das Umfeld bedingte (wie Hof oder Betriebe in der Nachbarschaft), Ansätze.

Beim nächsten Treffen sollte konkret am Beispiel Vertreter Schulen betrachtet werden, wie die praktischen Bildungsanteile in einer „normalen“ Schulstruktur aufgewertet und/oder Strukturen aus der Hiberniaschule realisiert werden können. Dabei soll auf die unterschiedlichen Bedingungen der Länder geachtet werden.

Eine Reihe von Schulen konkretisierten ihr Ziel, weiter initiativ an den Themen zu arbeiten.

Überregionaler Modellversuch und Kompetenzfeststellung

Das Thema wurde auf verschiedenen Ebenen bewegt:

- Einmal ging es um Fragen der Methodik des Unterrichts und Ausbildens. Gibt es neben dem klassischen Modell (Meister zeigt, Lehrling macht nach und übt) noch andere Möglichkeiten? Können sich Lehrerinnen und Lehrer und Ausbilderinnen und Ausbilder verstärkt als „Lernbegleiter“ verstehen, die „horizontal“ führen? Inwieweit kann das eigenständige und selbstverantwortliche Lernen entwickelt und gestärkt werden? Hier wird angeregt, Fortbildungsveranstaltungen anzubieten.
- Fragen der Leistungs- und Kompetenzfeststellungsmöglichkeiten wurde erörtert: Welche Möglichkeiten gibt es neben den klassischen (zum Beispiel mündlichen oder schriftlichen) Prüfungen? Wie ist es mit dem Konzept „Abschluss-Portfolio“ der Waldorfschulen? Auch hier wurden Fortbildungen als hilfreich gesehen.
- Verabredet wurde, eine Sammlung interessanter Bildungsansätze von Waldorfschulen zu erstellen. Schulen können sich diesbezüglich nach einem vorgegebenen „Muster“ selbst darstellen und einen Ansprechpartner für weitergehende Fragen benennen. So erhält man einen Überblick und ermöglicht eine niederschwellige Zusammenarbeit.
- Im Rahmen der Bemühungen um Inklusion gilt es als wichtig, den Bereich der Ermöglichung von berufsvorbereitenden Maßnahmen, Assistenzberufsausbildungen und Fachwerkerausbildungen, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu prüfen und transparent zu machen. Gegebenenfalls müssen hier Vernetzungen geschaffen werden. Verabredet wird eine Zusammenarbeit mit dem Bundesprojekt „Verbreitung inklusiver Pädagogik“.
- Es wurde zum „Blick über den Zaun“ angeregt: Welche anderen Schulformen arbeiten an den gleichen Fragestellungen? Zum Beispiel das „Du-

ale Gymnasium“ in Baden-Württemberg. Hier soll eine Übersicht erstellt werden.

- Eine Übersicht über konkrete Fragestellungen von Schulen, die arbeitspädagogische Impulse aufgreifen wollen, soll erstellt werden.
- Zum Gelingen der Bemühungen braucht man starke Partner. Es wird daher ein konstruktiver Austausch und eine intensive Zusammenarbeit unter anderem mit den Arbeitskreisen der Werk- und Gartenbaulehrer angestrebt.
- Die Anwesenden, insbesondere die Ausbilder, bekundeten ihre Bereitschaft, auf Wunsch vor Ort an den Schulen zu beraten und zu helfen. Hierzu bedarf es einer Koordination, die einzurichten wäre.
- Eine wesentliche Frage war die Anerkennung der praktischen-beruflichen Grundbildung. Wird es möglich sein, hier die Anerkennung als ein erstes Lehrjahr zu erreichen?
- Für die Schulen, die bereits eine Berufsausbildung integriert haben, stellen sich besondere finanzielle Herausforderungen. Hier ist es notwendig, mehr finanzielle Mittel zu akquirieren. Dazu muss das Verständnis von der Relevanz der beruflichen Bildung in der Gesellschaft durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit verbessert werden. Die Betriebe, die Produktionsaufträge an die Schulen erteilen, könnten sich aus ideellen Gründen finanziell stärker beteiligen und die

staatlichen Zuschüsse müssten den tatsächlichen Notwendigkeiten angepasst werden. Um dieses Thema wird sich eine Arbeitsgruppe mit Vertretern aus den betroffenen Schulen kümmern.

Kooperationsmöglichkeiten mit externen Einrichtungen

In dieser Arbeitsgruppe ging es insbesondere um Gestaltungsmöglichkeiten der Waldorf-Oberstufe in Verbindung mit beruflicher Bildung. Hier wurden zwei unterschiedliche Konzepte exemplarisch vorgestellt und diskutiert:

1. Als nicht-institutionelle Form läuft an der FWS Offenburg das von der Bundesagentur für Arbeit geförderte Konzept „SchoolGoesBusiness“. Hier nehmen Schülerinnen und Schüler der elften Klassen ein ganzes Jahr lang an drei bis vier Nachmittagen pro Woche begleitend zum Schulunterricht an einem Betriebspraktikum teil (etwa vierhundertzwanzig Stunden Betriebspraxis/Erfahrungen in der Arbeitswelt). Im Hinblick auf eine grundlegende Berufsorientierung und die Entwicklungsschritte, die die Arbeit in den Betrieben vielen Jugendlichen ermöglicht haben, ist dieses Konzept seit vielen Jahren sehr erfolgreich. Es stellten sich Fragen nach



Foto: Astrid Gottschalk

den Rahmenbedingungen und weiteren Entwicklungsmöglichkeiten des Konzepts; zum Beispiel in Richtung der Anerkennung von qualifizierten Grundbausteinen/Modulen für eine berufliche Ausbildung.

2. Als Formen einer institutionellen Integration beruflicher Bildung in die Waldorf-Oberstufe wurden die Waldorf-Berufskollegs in NRW und die Emil Molt Akademie in Berlin vorgestellt und diskutiert. Hier handelt es sich um einen zweijährigen Bildungsgang (Fachoberschule), der im ersten Jahr ein von schulischen Anteilen begleitetes, durchgehendes Betriebspraktikum in einem bestimmten Fachgebiet beinhaltet (mindestens eintausendvierhundert Stunden Betriebspraktikum/Qualifizierung in der Arbeitswelt), und im zweiten Schuljahr im Vollzeitunterricht zu einer allgemeinen Fachhochschulreife führt. Das einjährige, erfolgreich abgeschlossene Betriebspraktikum wird für eine entsprechende Ausbildung anerkannt und kann zu einer verkürzten Berufsausbildung führen. Dieses Modell hat sich inzwischen an den entsprechenden Waldorfschulen etabliert und bietet vielen Schülerinnen und Schülern eine attraktive und praxisorientierte Alternative zum Abitur.

Es wurde von positiven Erfahrungen mit beiden Modellen berichtet sowie Rahmenbedingungen und weitere Entwicklungsmöglichkeiten diskutiert.

Im Rahmen des Modellprojektes „Berufliche Bildung an Waldorfschulen“ soll eine Handreichung und ein Internetauftritt mit Kurzportraits solcher und ähnlicher Konzepte erstellt werden. Diese sollten bisherige Erfahrungen, Rahmenbedingungen und Finanzierungsmöglichkeiten beschreiben.

IV. Abschluss

Im abschließenden Plenum wurden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen referiert und Anregungen zur Weiterarbeit aufgenommen.

Aufgrund der großen Resonanz der bisherigen Veranstaltungen soll das Modellvorhaben „Berufliche Bildung an Waldorfschulen“ mit breiter Zustimmung der Anwesenden fortgeführt werden.

3.4 Weitere Perspektiven und Ansprechpartner

Neben der Arbeit in den Entwicklungswerkstätten gab es eine Reihe von Veranstaltungen (wie die Didacta im Jahr 2018 in Hannover), auf denen die Folge-Initiativen der Herner Erklärung und des Modellvorhabens präsentiert wurden. Für die Didacta im Jahr 2019 in Köln ist ebenfalls entsprechendes geplant.

Im Zusammenhang mit den Entwicklungswerkstätten fanden eine Reihe von Beratungsgesprächen mit Initiativen statt. Es sind Arbeitsgruppen zu spezifischen Themen ebenso wie gegenseitiger Austausch und Beratung von Kollegen und Schulen entstanden.

Die nächsten Arbeitstreffen der Entwicklungswerkstätten sind für den April und Mai 2019 geplant.

Ansprechpartner

Klaus-Peter Freitag

Bund der Freien Waldorfschulen
E-Mail: Freitag@Waldorfschule.de

Dr. Wilfried Gabriel

Forschungsstelle für Waldorf-Arbeitspädagogik
und -Berufsbildung an der Alanus Hochschule
E-Mail: wilfried.gabriel@alanus.edu

Anhang

Zu den Veranstaltern und Mitwirkenden	68
Weiterführende Literatur	69
Impressum	70

Zu den Veranstaltern und Mitwirkenden



Prof. Dr. Horst Philipp Bauer

Professor am Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung, Fachbereich Bildungswissenschaft, an der Alanus Hochschule in Alfter. Im Ruhestand seit 2018. Ehemaliger geschäftsführender Vorstand der Software AG-Stiftung.



Klaus-Peter Freitag

Geschäftsführer des Bundes der Freien Waldorfschulen.



Dr. Wilfried Gabriel

Schulleiter des Waldorf-Berufskollegs Schloss Hamborn und Leiter der Forschungsstelle für Waldorf-Arbeitspädagogik und -Berufsbildung an der Alanus Hochschule in Alfter.



Tillmann Kieser

Klassen- und Werklehrer sowie Mitarbeiter der Pädagogischen Forschungsstelle an der Hibernia-schule.



Dr. Jürgen Peters

Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung, Fachbereich Bildungswissenschaft, der Alanus Hochschule in Alfter.



Prof. em. Dr. Peter Schneider

Zweiter Bildungsweg. Lehrerstudium und Promotion. Lehrer an der Hiberniaschule und Leitung des BLK-Modellversuchs zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung. Habilitation. Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft und Berufsbildung an der Universität Paderborn. Mitglied des Kuratoriums der Software AG-Stiftung. Mitarbeit beim Aufbau des Fachbereiches Bildungswissenschaft an der Alanus Hochschule und Professur für Erziehungswissenschaft/Berufsbildung. Er ist als Autor zu verschiedenen pädagogischen Themen aktiv und richtete 2014 die Forschungsstelle für Waldorf-Arbeitspädagogik und -Berufsbildung an der Alanus Hochschule ein.



Prof. Dr. Rainer Winkel

Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft an der Universität der Künste Berlin. Gründer der Freien Alternativschule Essen und der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen. Gründer der J. A. Comenius-Stiftung zur Unterstützung Not leidender Kinder und Jugendlicher. Er ist Autor zahlreicher Publikationen zur Schulpädagogik, Didaktik und Bildungsreform.

Weiterführende Literatur

Bauer, Horst Philipp; Schneider, Peter (2006): Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs. Frankfurt: Peter Lang.

Brater, Michael (1988): Berufsbild und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung).

Buddemeier, Heinz; Schneider, Peter (2005): Waldorfpädagogik und staatliche Schule. Grundlagen, Erfahrungen, Projekte. Stuttgart.

Gabriel, Wilfried (1996): Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Univ, Frankfurt am Main, Berlin, Paderborn.

Gabriel, Wilfried (2012): Kompetenzen: Annäherung und Kritik. In Schneider, Enderle (2012): Das Waldorf-Berufskolleg

Gabriel, Wilfried (2014): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. In: Heusser, Peter; Weinzirl, Johannes; Zajonc, Arthur; Baumgartner, Stephan (Hg.) (2014): Rudolf Steiner. Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute. Stuttgart: Schattauer.

Rist, Georg; Schneider, Peter (1990): Die Hiberniaschule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule: Eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen. 1. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.

Schneider, Peter; Enderle, Inga (2012): Das Waldorf-Berufskolleg. Entwicklung und Ergebnisse einer neuen Oberstufengestaltung der Waldorfschule. Frankfurt: Peter Lang.

Steiner, Rudolf (1980): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach.

Steiner, Rudolf (1991): Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen. Darunter: „Drei Vorträge über Volkspädagogik“. GA 192. Dornach.

Steiner, Rudolf (1987): Gesammelte Aufsätze zur Anthroposophie. GA 34. Dornach.

Steiner, Rudolf (1995): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919–1924. GA 300 a-c. Dornach.

Steiner, Rudolf (1916): Kosmische und menschliche Geschichte. Band III. Das Karma des Berufes des Menschen in Anknüpfung an Goethes Leben. GA 172. Dornach.

Steiner, Rudolf (1983): Neugestaltung des sozialen Organismus. GA 330. Dornach.

Steiner, Rudolf (1989): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkt geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. GA 306. Dornach.

Steiner, Rudolf (1973): Philosophie der Freiheit. 13. Aufl. GA 4. Dornach.

Waldorf-Berufskolleg. Dokumentation der vier Fachtagungen. Alanus Hochschule, Alfter 2016.

Impressum

Herausgeber

Klaus-Peter Freitag, Wilfried Gabriel,
Tillmann Kieser

Autoren

- Philipp Bauer
- Klaus-Peter Freitag
- Wilfried Gabriel
- Tillmann Kieser
- Jürgen Peters
- Peter Schneider
- Rainer Winkel

Redaktion

Karin Scherer, www.roterfaden-pr.de

Auflage

2.000 Exemplare

Stand

Februar 2019

Lernend arbeiten – arbeitend Lernen

Die Bildungsidee der Waldorfschule

**Forschungsstelle für Waldorf-Arbeitspädagogik
und -Berufsbildung an der Alanus Hochschule**
Kompetenzzentrum Waldorf-Berufskolleg

Herausgeber

Klaus-Peter Freitag, Wilfried Gabriel
Tilman Kieser

Ansprechpartner

Dr. Wilfried Gabriel
wilfried.gabriel@alanus.edu

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft

Villestraße 3 – 53347 Alfter bei Bonn
Tel. 02222.9321-0 – Fax 02222.9321-21
info@alanus.edu

Foto: Charlotte Fischer

**Dokumentation:
Bildungskongress Januar 2018**

Alanus Hochschule, Bund der Freien
Waldorfschulen, Hiberniaschule