

Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Wie kann der Umgang mit kultureller Differenz pädagogisch gestaltet werden?

Albert Schmelzer

*Alanus Hochschule, Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität
in Mannheim, Deutschland*

ZUSAMMENFASSUNG. In der globalisierten Welt der Gegenwart steht die Bildungsinstitution Schule vor der Herausforderung, die entstandene soziale, sprachliche, kulturelle und religiöse Heterogenität pädagogisch zu gestalten. Angesichts dieser Situation hat sich seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Interkulturelle Pädagogik als eigene Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaften etabliert. Allerdings ist es ihr nicht gelungen, das Problem der strukturellen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus ökonomisch schwachen sozialen Schichten zu lösen. In diesem Zusammenhang ist eine Lücke zwischen „hochtrabender Theorie und werkelnder Praxis“ (H. J. Roth) beklagt worden. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, ob nicht die Waldorfpädagogik mit ihrem breiten internationalen Erfahrungshintergrund Ansätze für das Unterrichten in kultureller Vielfalt bieten könnte. Dabei kommt der Verfasser aufgrund einer Analyse des Bildungsverständnisses, der Anthropologie und von Aspekten des Methodisch-Didaktischen zu der Auffassung, dass die Waldorfpädagogik aufgrund ihrer Förderung individueller Autonomie, der Wertschätzung kultureller Diversität, der Einbeziehung universeller leiblicher Aspekte, ihrer phänomenologisch orientierten Methodik sowie der hohen Gewichtung von künstlerischen und handwerklich-praktischen Fächern eine Ergänzung für die Interkulturelle bzw. Transkulturelle Pädagogik sein könnte.

Schlüsselwörter: Interkulturelle bzw. Transkulturelle Pädagogik, Waldorfpädagogik, Bildungsverständnis, Anthropologie, Phänomenologie.

ABSTRACT. In the globalized world of the present age, the educational institution “school” is faced with the challenge of shaping the emerged social, linguistic, cultural and religious heterogeneity through education. In light of this situation, intercultural pedagogy has been established since the 1970s as a distinct field of educational science. However, intercultural pedagogy has not been able to resolve the problem of structurally disadvantaged children and adolescents with a migration background and originating from the economically poor social strata. In this context, a hiatus between “grandiose theory and trying practice” (H. J. Roth) has been bemoaned. Against this background, the article at hand analyzes the question whether Waldorf pedagogy with its extensive international experiences could provide various approaches for the practice of teaching in cultural diversity. Based on an analysis of the specific understanding of education, anthropology and methodic-didactic aspects, the author argues that Waldorf pedagogy could be a supplement for intercultural or transcultural pedagogy, since it promotes individual autonomy, appreciates cultural diversity, takes universal physical aspects into account, applies a phenomenologically-oriented method, and attaches a high value to artistic and manual-practical subjects.

Keywords: intercultural / transcultural pedagogy, Waldorf pedagogy, understanding of education, anthropology, phenomenology.

1. Zur Forschungslage

Zunehmende Globalisierungsprozesse und Migrationsbewegungen haben dazu geführt, dass moderne Gesellschaften faktisch einen multikulturellen Charakter tragen; inzwischen leben rund 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, das sind etwa 20 % der Bevölkerung (vgl. „9. Bericht zur Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland“)¹. Damit steht die Bildungsinstitution Schule vor der Herausforderung, die entstandene soziale, sprachliche, kulturelle und religiöse Heterogenität pädagogisch zu gestalten. Angesichts dieser Situation hat sich seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Interkulturelle Pädagogik als eigene Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaften etabliert; sie vertritt den Anspruch, einerseits die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern mit so genanntem Migrationshintergrund an Bildung zu verbessern, andererseits aber auch alle Kinder und Jugendliche auf die veränderten Bedingungen einer heterogenen, pluralistischen und von Mobilität geprägten Gesellschaft vorzubereiten.

Allerdings ist es der Interkulturellen Pädagogik bis heute nicht gelungen, das Problem der strukturellen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu lösen. Noch der jüngste Bildungsbericht vom Juni 2014 konstatiert, dass sich an der Situation der so genannten „Risikogruppe: Kinder mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen, ökonomisch schwachen sozialen Schichten“ seit 2005 wenig geändert habe: Immer noch verfügt ein Drittel der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 30 und 35 Jahren weder über einen beruflichen Abschluss noch über einen Hochschulabschluss; das sind dreimal so viel wie bei den Gleichaltrigen mit deutschem kulturellen Hintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: „Bildung in Deutschland 2014“). Die Angst vor den damit verbundenen Gefahren des Abgleitens in gesellschaftliche Isolation, Armut oder Kriminalität schreckt periodisch das öffentliche Bewusstsein auf. Manches spricht dafür, dass die weiterhin bestehenden Defizite bei der bildungsmäßigen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit der schon im Jahre 2000 von Hans-Joachim Roth beklagten Lücke zwischen „hochfliegender Theorie und werkelnder Praxis“ (Roth, 2000, S. 38) innerhalb der Interkulturellen Pädagogik zusammenhängen.

In diesem Kontext ist von den Sozialwissenschaftlern Michael Brater und Christiane Hemmer-Schanze sowie vom Verfasser in zwei gemeinsamen Büchern aus den Jahren 2007 und 2009 die Frage aufgeworfen worden, ob nicht die Waldorfpädagogik mit ihrem sozial-integrativen Ansatz, ihrer Wertschätzung künstlerischer und praktischer Bildungsprozesse und ihrem breiten Erfahrungshintergrund einer fast hundertjährigen Tradition – auch im internationalen Kontext – Lösungsansätze für das Unterrichten in kultureller Vielfalt bieten könnte (Brater & Hemmer-Schanze & Schmelzer, 2007 und 2009). Hintergrund war die wissenschaftliche Evaluation einer ersten Interkulturellen Waldorfschule in Mannheim-Neckarstadt, einem multikulturellen Mikrokosmos, aber eben auch einem so genannten Problemviertel mit einem hohen Anteil an Sozialhilfeempfängern. Die aufgezeigten Erfolge bei der individuellen Entwicklung, aber auch bei der sprachlichen, kulturellen und bildungsmäßigen Integration der Kinder mit Migrationshintergrund, die mehr als 50 % der Schülerpopulation stellen, haben inzwischen zu weiteren Gründungsinitiativen in Hamburg, Stuttgart, Berlin und Dortmund geführt; in Hamburg-Wilhelmsburg haben, integriert in eine staatliche Schule, drei Waldorf-Klassen im August 2014 ihre Arbeit aufgenommen.

Auch im akademischen Diskurs ist durch eine Dissertation von Mandana Büchele (Büchele, 2014) die Bedeutung der Waldorfpädagogik für die Weiterentwicklung Interkultureller bzw. Transkultureller Pädagogik thematisiert worden. In ihrer Arbeit geht die Autorin – über die empirisch beobachteten Erfolge der einen Interkulturellen Waldorfschule hinaus – der Frage nach, „inwiefern die anthroposophische Pädagogik der Waldorfschule grundsätzlich für die Ziele inter- oder transkultureller Pädagogik geeignet erscheint“ (ebd., S. 12), dabei kommt sie aufgrund einer breiten Analyse der sozialwissenschaftlichen, kulturanthropologischen und bildungstheoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik zu folgendem Ergebnis: „Gerade in Zeiten zunehmender Pluralisierung scheint [...] eine Pädagogik, die kulturelle Besonderheiten zwar im Rahmen

1. Als Personen mit Migrationshintergrund werden nach dem Statistischen Bundesamt „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ gezählt. (Statistisches Bundesamt 2007)

individueller Bedürfnisse zu berücksichtigen sucht, aber ihr Hauptaugenmerk wieder auf Individualität, Vielseitigkeit und Ganzheitlichkeit der Person schlechthin legt, als attraktive Antwort auf die Diskussion um Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern, Chancengleichheit und interkulturelle Kompetenzen“ (ebd., S. 314 ff.).

Im vorliegenden Beitrag soll das Verhältnis von Interkultureller bzw. Transkultureller Pädagogik und Waldorfpädagogik² – zumeist unter anderen Gesichtspunkten und mit anderen Akzenten als den von Mandana Büchele angeführten – untersucht werden. Dabei soll der Blick auf das Bildungsverständnis, die Anthropologie und Aspekte des Methodisch-Didaktischen gelenkt werden.

2. Das Bildungsverständnis der Waldorfschule

Das Bildungsziel der Waldorfpädagogik ist von Rudolf Steiner in Zusammenhang mit der Gründung der ersten Waldorfschule scharf umrissen worden:

„Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen.“ (Steiner, 1982, GA 24, S. 37)

Mit dieser programmatischen Aussage werden Ansprüche von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft an Erziehung und Bildung zurückgewiesen; der Maßstab für pädagogisches Handeln ist vielmehr in der Entwicklung des Kindes und der in ihm liegenden Potentiale zu suchen. Eine solche *personale* Pädagogik zielt auf Autonomie und Selbstbestimmung, sie versteht sich als „Erziehung zur Freiheit“. Diese Perspektive der Herausbildung der Individualität bedeutet gleichzeitig, dass sich Waldorfpädagogik als eine Pädagogik der *Diversität* versteht:

„Keiner gleicht dem anderen, jeder, jeder ist ein Wesen für sich [...]. Beginnen, den inneren Seelenblick voll auf die Individualität hinzulenken, das muss im Unterricht der Menschen kommen“ (Steiner, 1971, GA 296, S. 83).

Eine solche Ausrichtung der Pädagogik auf Vielfalt und Verschiedenheit wäre nicht möglich, wenn Bildung als Übermittlung gegebener Traditionen und Wahrheiten und als Eingliederung in eine bestehende gesellschaftliche Ordnung, also als Kulturtransfer und Sozialisation verstanden würden. Das aber ist in der Waldorfpädagogik nicht der Fall; vielmehr setzt sie die Fähigkeit des Kindes zur Selbstbildung voraus: „Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes“ (Steiner, 1982, GA 306, S. 131).

Vergegenwärtigt man sich die Eckpfeiler des Bildungsverständnisses der Waldorfpädagogik: Herausbildung individueller Autonomie, Anstreben von Diversität, Ansatz bei der Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen, so zeigt sich die Affinität zu dem, was gegenwärtig unter dem Stichwort „Subjektorientierung“ als Bildungsziel Interkultureller bzw. Transkultureller Pädagogik formuliert wird (Roth, 2002, S. 89), dem Ansetzen beim Kind mit seinen spezifischen Bedürfnissen – egal, welcher Kultur es angehört.

3. Grundzüge anthroposophischer Menschenkunde

Die gegenwärtig in den Erziehungswissenschaften favorisierte Strömung der historisch-pädagogischen Anthropologie betont die historische und kulturelle Bedingtheit sowie die prinzipielle Offenheit des Menschen, auf welche die Pädagogik kreativ und beweglich einzugehen habe (Wulf, 2001; Wulf & Zirfas, 2014). Aus der Perspektive der Anthropologie der Waldorfpädagogik kann dieser Sicht sicher generell zugestimmt werden, allerdings ist hier eine zu beachten, insofern der Mensch unter leiblichen, seelischen und geistigen Aspekten betrachtet wird.

2. Auf die Debatte über die Beziehung zwischen Interkultureller und Transkultureller Pädagogik kann im vorliegenden Kontext nicht eingegangen werden, vgl. dazu Takeda, 2012; Göhlich, 2006; Mecheril / Seukwa, 2006.

Die leibliche Schicht mit ihren physiologischen Vorgängen und Reifungsprozessen weist zwar kulturelle Einflüsse auf, erscheint aber im Wesentlichen als Kultur transzendierend (Hacking, 2000) und bietet daher eine universelle Grundlage für eine global gültige Pädagogik. Demgegenüber ist das Psychische durch Diversität, Heterogenität und kulturelle Variabilität gekennzeichnet; hier ist die Pädagogik aufgefordert, den Respekt vor Differenz, die Freude an kultureller Vielfalt und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu veranlassen. Darüber hinaus deutet in der Introspektion wie bei der Beobachtung von Kindern und Jugendlichen manches darauf hin, dass neben dem Leib und der Psyche noch eine weitere Dimension des Menschen existiert, die sich aktiv mit den leiblichen und seelischen Gegebenheiten auseinandersetzt: die Sphäre des Individuellen, die mit der Aktivität seines Ich zusammenhängt. Über Realität und Bedeutung dieses Ich, das den Menschen als Subjekt konstituiert, wird bis hinein in die philosophischen Debatten der Gegenwart engagiert gestritten (vgl. etwa: Meyer-Drawe, 1990; Seubold, 2001) – dass es das Phänomen individueller Welt-Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt gibt, kann schwerlich bezweifelt werden.

3.1. Der leibliche Aspekt

Knapp ein halbes Jahr nach der Eröffnung der ersten Waldorfschule weist Steiner am Ende eines Vortragszyklus in Basel darauf hin, das Erziehen könne nur in der richtigen Weise ausgeübt werden, wenn es aufgefasst werde als ein Heilen – nicht im Sinne einer Therapie von Störungen, sondern als Pflege und Unterstützung der heilenden, gesund erhaltenden Kräfte im Kind (vgl. Steiner, 1958, GA 301). Das Physisch-Leibliche des Kindes, so gestaltet er diesen Ansatz später aus, solle „in der freiesten Weise“ entwickelt werden, um „dem Geistig-Seelischen gewissermaßen die Möglichkeit zu bieten, sich aus sich selbst heraus zu entfalten [...] Welcher obersten Erziehungsmaxime entspringt denn gerade eine solche Anschauung? Sie entspringt nämlich dem absoluten Hingebensein an die menschliche Freiheit, an menschliches Freisein. Sie entspringt dem Ideal, den Menschen so in die Welt hinein zu stellen, dass er seine individuelle Freiheit entfalten kann, dass er an der Entfaltung dieser individuellen Freiheit in seinem Leibe kein Hindernis hat“ (Steiner, 1987, GA 303, S. 215 f.). Aus diesen Äußerungen Steiners ergibt sich, dass eine Erziehung zur Gesundheit gleichbedeutend ist mit einer Erziehung zur Freiheit; die Gesundheit eines Menschen hängt zusammen mit der Frage, inwieweit es ihm gelingt, die Impulse seiner geistigen Individualität, seines Ich, mit Hilfe seiner Leiblichkeit zu realisieren. Auf einige konkrete Aspekte sei hingewiesen.

Waldorfpädagogik verzichtet auf Notengebung und Sitzenbleiben, Formen von Lernen unter Druck sollen vermieden werden. Im Hintergrund steht die Einsicht, dass Schulstress sich negativ auf die leiblich-seelische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler auswirkt (Steiner 1973, GA 293, S.192). Neuere Forschungen haben diese Anschauung empirisch gestützt. Angst, Ärger und Depression tragen zur Schwächung des Immunsystems bei, sie fördern die Neigung zu Infektionskrankheiten und zu Störungen des Herz-Kreislauf-Systems; umgekehrt können positive Gefühle gesundend wirken (Zdrazil, 2010, S. 247 ff.).

Das Seelisch-Geistige, so viel wird deutlich, wirkt bis hinein in die Leiblichkeit. Die praktische Konsequenz dieser Einsicht liegt darin, dass an zahlreichen Waldorfschulen ein Schularzt angestellt ist, der die Aufgabe hat, den Gesundheitszustand der Schülerinnen und Schüler im Blick zu haben und gegebenenfalls medizinisch unterstützend einzugreifen.

Weitere Aspekte, die im vorliegenden Zusammenhang nur angedeutet werden können, sind die Sorge um einen „hygienischen“ Stundenplan, der die Ergebnisse der Chronobiologie berücksichtigt und in der zeitlichen Abfolge von kognitiven, künstlerischen und handwerklich-praktischen Fächern besteht (Rittelmeyer, 2002, S. 111 ff.; Glöckler, 2006, S. 34) sowie die Berücksichtigung des Tast-, Bewegungs- und Gleichgewichtssinns bei Lernprozessen der Kinder (Schmelzer, 2006).

Schließlich ist im Zusammenhang der Beachtung der Leiblichkeit auch auf einen entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt hinzuweisen: Es bestehen Reifungsvorgänge, die nicht übersprungen werden sollten, wenn eine kindgerechte Entwicklung angestrebt wird. Jedenfalls deuten empirische Untersuchungen darauf hin, dass eine Einschulung im Alter von sieben Jahren sich im Vergleich zu früheren Eintrittsterminen positiv auf den schulischen Erfolg auswirkt (Puhani & Weber, 2005). Es liegt

auf der Hand, dass die Einbeziehung der Leiblichkeit für eine Interkulturelle Pädagogik von wegweisender Bedeutung ist, handelt es sich doch – wie schon angedeutet wurde – bei den Phänomenen des Leibes im Wesentlichen um Kultur transzendierende Erscheinungen, die einen universellen Charakter haben und damit Grundlage einer global gültigen Pädagogik sein können.

3.2. Die seelische Dimension

Die psychische Schicht des Menschen ist von seiner Geburt an kulturell geprägt, mit dem Erlernen der Sprache und der Begegnung mit Riten, Festen und Gebräuchen wächst das Kind in ein System von Symbolen hinein, welche „Interpretations-, Ausdrucks- und Orientierungsmuster“ (Nieke, 2008, S. 47) darstellen. Angefangen von Essgewohnheiten und Bekleidungsstilen über die Wohnraumgestaltung bis hin zu geschichtlichen Überlieferungen, philosophischen Ideen und religiösen Anschauungen hat die „Kultur“ für das Individuum die Bedeutung „eines sozialen Ordnungsgefüges, das Regeln zur Strukturierung von Umwelt festlegt“ [...] (Sternecker & Treuheit, 1994, S. 33).

Nun sieht Interkulturelle Pädagogik kulturelle Vielfalt als bereicherndes Element auf dem Weg zur Identitätsbildung an (Roth, 2002, S. 91). Damit wird angeschlossen – wie Georg Auernheimer betont – an die Bildungsideen von Herder, Wilhelm von Humboldt und Hegel (vgl. Auernheimer, 2007, S. 65 ff.).

Nach Herder kann universelle Bildung nur erfolgen, wenn man auf die „Stimmen der Völker“, die Äußerungen der verschiedenen Kulturen, lauscht. Wilhelm von Humboldt sah im Erlernen fremder Sprachen und im damit verbundenen Perspektivwechsel eine Voraussetzung für das Anerkennen von Differenz, und für Hegel war der bewusstmäßige Durchgang durch das Fremde, die „Entfremdung“, eine Voraussetzung für das Finden des Eigenen. Allerdings ist der gegenwärtige Kulturbegriff gegenüber den klassischen Traditionen differenzierter, dynamischer, offener geworden; Kulturen werden nicht als monolithische Gebilde im Sinne einer einheitlichen Volkskultur gesehen, sondern als ein vielfältiges, sich entwickelndes Gewebe von ethnischen, sprachlichen, religiösen, philosophischen, politischen Fäden, das sich in dauernder Interaktion mit anderen Kulturen befindet.

Die Achtung vor kultureller Vielfalt hat innerhalb der Interkulturellen Pädagogik zu Konsequenzen geführt: Sie versteht sich als „Anwältin der Mehrsprachigkeit“ (Roth, 2002, S. 90) und des bilingualen Unterrichts (Holzbrecher, 2004, S. 105). Auch regt Interkulturelle Pädagogik globales Lernen an; im Blick auf die Verantwortung für die *eine* Welt sind eine Reihe von didaktischen Modellen für die Geografie, Geschichte und Sozialkunde entwickelt worden (ebd., S. 108-113). Schließlich findet sich im Kontext Interkultureller Pädagogik auch der Hinweis, es sei förderlich, eine größere Zahl von Lehrern mit Migrationshintergrund in den Schulen zu haben als das bisher der Fall ist.

Auch für die Waldorfpädagogik ist die Begegnung mit kultureller Vielfalt ein zentrales Bildungselement (vgl. Leber, 1997). Rudolf Steiner sah sich in diesem Zusammenhang in der Tradition von Herder und Humboldt; er entdeckte in ihnen ein „Streben nach Kosmopolitismus, das durch die Aufnahme desjenigen, was man in Liebe zu allen Völkern sich erwerben kann, das Wesen des eigenen Volkes adelt und erhöht...“ (Steiner, 2005, GA 335, S. 97). Allerdings ging Steiner, ähnlich wie Herder und Humboldt, von der Annahme einheitlicher Volkskulturen aus – eine Prämisse, die aufgrund des neueren Diskurses zur Kulturtheorie zu hinterfragen wäre.

Vor dem beschriebenen Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass das Anstreben kultureller Vielfalt die Theorie und Praxis der Waldorfschulen entscheidend geprägt hat, die Übereinstimmung mit den Postulaten Interkultureller Pädagogik ist nicht zu übersehen: Mehrsprachigkeit ab der ersten Klasse, die Behandlung der Weltliteratur und der Weltreligionen (Richter, 2006, S. 144, S. 285 ff.), ein Geschichtsunterricht, der nicht als National-, sondern als Weltgeschichte konzipiert ist (Zech 2012). Auf dieser Grundlage konnte eine internationale Waldorfschulbewegung mit über tausend Schulen auf allen Kontinenten entstehen; damit zeigt sich, dass Waldorfpädagogik in unterschiedlichen kulturellen Kontexten praktiziert werden kann.

3.3. Die geistige Perspektive

Es ist schon angedeutet worden, dass nach anthroposophischer Auffassung die Individualität durch ein Ich konstituiert wird, das als Aktivitätszentrum und Potentialität im Menschen lebt. Eine solche Anschauung hat Konsequenzen für sein Verhältnis zur kulturellen Umgebung: Es besteht ein Primat des Individuums gegenüber jeglichem Kollektiv, der Einzelne kann seine Herkunftskultur bzw. die ihn umgebenden kulturellen Verhältnisse in Frage stellen und transzendieren. Dieses Primat des Individuellen ist selbst historisch vermittelt. Während in früheren Kulturen der Einzelne in soziale Verbände eingebunden war und sich als Glied eines Stammes oder Volkes fühlte, hat sich im Laufe der Geschichte ein Individualisierungsprozess vollzogen. Diese Tendenz zur Individualisierung (vgl. Beck, 1997) ist von Rudolf Steiner als „soziologisches Grundgesetz“ formuliert worden (Steiner, 1966, GA 31, S. 255 ff.), dabei erscheint die zunehmende Individualisierung als geschichtliche Gabe und als aktuelle Aufgabe zugleich; sie realisiert sich nur, wenn sie vom Einzelnen ergriffen wird:

„Die Natur lässt den Menschen in einem gewissen Stadium seiner Entwicklung aus ihren Fesseln los; die Gesellschaft führt diese Entwicklung bis zu einem weiteren Punkte; den letzten Schliff kann nur der Mensch selbst sich geben“ (Steiner, 1995, GA 4, S. 170).

Überdenkt man die beschriebenen Position, so zeigt sich die Konsequenz der geistigen Auffassung vom Menschen für die Pädagogik: Es eröffnet sich eine transkulturelle Perspektive. Zwar wird der Reichtum der kulturellen Überlieferungen der Menschheit inklusive der Herkunftskultur der Kinder anerkannt und geschätzt, das durchgehende Prinzip aber ist die *Individualerziehung*: Jedes Kind soll in seiner individuellen Besonderheit wahrgenommen und gefördert werden.

4. Erziehung und Unterricht als Begegnungsgeschehen

Ein wesentliches Ziel Interkultureller Pädagogik ist das Anstreben von interkultureller bzw. transkultureller Kompetenz: die Fähigkeit zu einer offenen, phänomenologischen Erkenntnishaltung und, darauf aufbauend, die Suche nach Toleranz als aktivem Interesse und Achtung vor dem Fremden (Holzbrecher, 2004, S.11-17). In der Waldorfpädagogik wird in diesem Zusammenhang allgemeiner von der Fähigkeit zur Begegnung gesprochen, sie sei in einigen Aspekten erläutert.

4.1. Erziehung und Unterricht als Menschenbegegnung

Eine wichtige Anforderung an den Waldorflehrer liegt in der Frage, ob er „eine persönlich aktive, für den werdenden Menschen ersprießliche Beziehung zu diesem werdenden Menschen herstellen kann [...]“ (Steiner, 1980, Einzelausgabe aus GA 192, S. 20). Die erste pädagogische Aufgabe liegt also darin, einen vertrauensvollen Kontakt zu den Kindern aufzubauen, egal welcher sozialen Schicht, welcher Kultur, welcher Religion sie angehören. Die Lehrer haben die Fähigkeit zu entwickeln, sich „in das Kind wirklich hinein zu versetzen“ (Steiner, 1980, GA 298, S. 30), ihre Aufgabe ist es, dass sie „Psychologen im intimsten Sinne werden“ (Steiner, 1985, GA 177, S. 126). Dabei sollen sie die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder sehen lernen; es sei wichtig, dass der Lehrer „bis zur Prophetie ein Bild dessen bekommt, was aus dem zu Erziehenden heraus will“ (ebd.).

Das Bemühen, auch als Kollegium eine adäquate Beziehung zu den einzelnen kindlichen Individualitäten aufzubauen, findet seinen Ausdruck in der Kunst der Kinderbetrachtung, die in Waldorfschulen regelmäßig praktiziert wird: Im kollegialen Austausch wird versucht, sich der Individualität eines Kindes multiperspektivisch anzunähern und pädagogische Fördermöglichkeiten zu erschließen (vgl. Wiechert, 2012; Ruhrmann & Henke, 2008; Seydel 2009). Haltungen wie Unbefangenheit, Empathie und Positivität sind Ausgangspunkte eines solchen Erkenntnisprozesses.

Zudem sind in den Waldorfschulen geeignete institutionelle Voraussetzungen geschaffen worden, damit vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern entstehen können: der Verzicht auf Selektion und die Einrichtung des Klassenlehrers, der in den Klassen 1 bis 6 oder 1 bis 8 „seine“ Kinder täglich im so

genannten Hauptunterricht zwischen 8 und 10 Uhr in den verschiedensten Fächern wie Schreiben, Lesen und Rechnen, Natur- und Heimatkunde, Geografie und Geschichte, Physik und Chemie unterrichtet.

Gerade im interkulturellen Kontext sind mit dem Klassenlehrerprinzip positive Erfahrungen gemacht worden: Bei allen Unsicherheiten, die mit sprachlichen Normabweichungen und dem Wahrnehmen kultureller Differenz zusammenhängen, ist der Klassenlehrer ein Fels in der Brandung und gibt den Heranwachsenden als feste Bezugsperson eine verlässliche Orientierung (Brater & Hemmer-Schanze & Schmelzer, 2009, S.55 ff.).

4.2. Erziehung und Unterricht als Weltbegegnung

Die phänomenologische Erkenntnishaltung, die als Grundlage menschlicher Begegnung beschrieben worden ist, ist auch der Schlüssel zur Unterrichtsmethodik an Waldorfschulen. Als besonders geeignet hat sich in diesem Zusammenhang der methodische Dreischritt erwiesen. Zunächst werden die Schüler angeregt, sich wahrnehmend mit einem Phänomen zu verbinden, etwa in einem physikalischen Experiment. Dann wird der Versuch abgeräumt und das Geschehen wird erinnernd vergegenwärtigt und charakterisiert. Erst im dritten Schritt erfolgt das Durchdenken der Zusammenhänge und das Erarbeiten des Naturgesetzes. Wichtig dabei erscheint, dass zwischen dem Wahrnehmen und Charakterisieren einerseits und dem Durchdenken andererseits eine Nacht liegt, so dass die unbewussten Verarbeitungsprozesse des Schlafes, auf welche die Neurologie aufmerksam gemacht hat (Spitzer, 2007, S. 133), benutzt werden können. Die pädagogische Erfahrung zeigt, dass es manche Kinder mit Migrationshintergrund wegen ihrer sprachlichen Probleme schwer haben, abstrakte Inhalte aufzunehmen; leichter fällt es, von der Sinneserfahrung auszugehen und diese gedanklich zu verarbeiten.

4.3. Die Bedeutung des künstlerischen und handwerklich-praktischen Unterrichts

Eine besondere Rolle in Bezug auf die Verständigung zwischen den Kulturen kommt den Künsten zu. Eine Farbe, ein Klang, eine Bewegung wird nicht durch die Sphäre sprachlich vermittelter Vorstellungen aufgenommen, sondern durch die unmittelbare Empfindung – insofern sind die Künste per se interkulturell, obwohl sie selbstverständlich kulturell gefärbt sind. Es ist auffallend, dass in der bisherigen Diskussion über interkulturelles Lernen diesem Aspekt kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden ist (vgl. etwa Auernheimer, 2007). Das ist umso erstaunlicher, als inzwischen deutlich geworden ist, wie unverzichtbar ästhetische Erziehung nicht nur für die moralischen und sozialen, sondern auch für die kognitiven Elemente von Bildung erscheint (vgl. etwa Velthaus, 2002; Bauer 2006; Bauer 2007, S. 40 ff.). Entsprechend ist die im Waldorf-Unterricht traditionell übliche Praxis, dass viel gemalt, gesungen, getanzt und Theater gespielt wird, auch für eine Inter- bzw. Transkulturelle Pädagogik von großer Bedeutung (vgl. Büchele, 2014, S. 187 ff.). Ähnliches lässt sich über den handwerklichen, allgemeiner: über jeden handlungsorientierten Unterricht sagen. Kinder wollen nicht nur im Vorstellen und Denken beansprucht werden, sondern sie wollen auch tätig sein, sie haben Freude daran, zu basteln und zu bauen, zu schnitzen und zu werken, kurz: Neues zu schaffen, Welt zu verwandeln. Gerade im Rahmen einer Inter- bzw. Transkulturellen Pädagogik bietet es sich an, solche Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Denn während die Welt der Vorstellungen sprachlich vermittelt ist und damit kulturellen Differenzierungen unterliegt, hat die Sphäre des Handelns etwas Universelles, das jedem unmittelbar offen steht: ein Handgriff kann direkt beobachtet, nachgeahmt und geübt werden. Die an Waldorfschulen vielfältig praktizierten Tätigkeiten im Rahmen des Handarbeits- und Werkunterrichts sowie in Praktika und Projekten können daher auch für eine Interkulturelle Pädagogik wegweisend sein.

5. Resümee

Damit lässt sich ein Fazit der vorangehenden Betrachtungen ziehen. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Frage, inwieweit in der Waldorfpädagogik geeignete Ansätze für das Unterrichten in einer Situation

sozialer, sprachlicher und kultureller Vielfalt vorliegen. In diesem Zusammenhang wurden grundlegende Konzepte anthroposophischer Pädagogik wie das Bildungsverständnis, die Anthropologie und Grundlagen ihrer Methodik und Didaktik mit den entsprechenden Ansätzen Interkultureller bzw. Transkultureller Pädagogik verglichen. Dabei zeigte sich nicht nur, dass ein hoher Grad von Affinität besteht, sondern auch, dass die Waldorfpädagogik mit ihrer Synthese von individueller Förderung, der Wertschätzung kultureller Diversität, der Einbeziehung universeller leiblicher Aspekte wie Salutogenese und Chronobiologie, ihrer phänomenologisch orientierten Methodik sowie der hohen Gewichtung von künstlerischen und handwerklich-praktischen Fächern, die einen non-verbale Zugang zu Bildung ermöglichen, für die Weiterentwicklung der Interkulturellen bzw. Transkulturellen Pädagogik richtungweisend sein kann.

Literatur

- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 5. Aufl., Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Beck, U. (Hrsg.) (1997). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brater, M., & Hemmer-Schanze, Ch., & Schmelzer, A. (2009). *Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Brater, M., & Hemmer-Schanze, Ch., & Schmelzer, A. (2007). *Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Büchle, M. (2014). *Kultur und Erziehung in der Waldorfpädagogik. Analyse und Kritik eines anthroposophischen Konzepts Interkultureller Bildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2012). *9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin.
- Glöckler, M. (2006). Gesunde Stundenplangestaltung „...Alles hat seine Zeit“. In: M. Glöckler & M./Langhammer & Wiechert, C. (Hrsg.) (2006). *Gesundheit durch Erziehung*. Dornach: Förderstiftung Anthroposophische Medizin/Edition Persephone.
- Göhlich, M. (2006). Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 29. Jg., H. 4, 2006. S. 2-7.
- Hacking, I. (2000). *The social construction of what?* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- Leber, St. (1997). *Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Mecheril, P., & Seukwa, L. H. (2006). Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 29. Jg., H. 4, 2006. S. 8-13.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: P. Kirchheim.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Puhani, P. A., & Weber, A. M.: *Does the early bird catch the worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany*. IZA DP No.1827, [ftp://ftp.iza.org/dps/dp1827.pdf](http://ftp.iza.org/dps/dp1827.pdf).
- Richter, T. (Hrsg.) (2006). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. 2. Aufl. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, Ch. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. München: Juventa.
- Roth, H. J. (2002). *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik. Interkulturelle Studien 10*. Opladen: Leske und Budrich.
- Roth, H. J. (2000). Allgemeine Didaktik. In: H. Reich & A. Holzbrecher & H. J. Roth, *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske und Budrich.
- Ruhrmann, I., & Henke, B. (2008). *Die Kinderkonferenz*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schmelzer, A. (2006). Leistungsstandards oder Lernkultur? Eine Antwort auf PISA: Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt. In: *Erziehungskunst Sonderheft Bildungsstandards*, S. 79-83.

- Seubold, G. (2001). *Die Freiheit vom Menschen. Die philosophische Humanismusdebatte der Nachkriegszeit.* Alfter/Bonn : DenkMal-Verlag.
- Seydel, A. (2009). *Ich bin du.* Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Spitzer, M. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* München: Spektrum.
- Statistisches Bundesamt (2007). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005.* Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Steiner, R. (1995/1894). *Die Philosophie der Freiheit.* GA 4. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982/1915-1921). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921.* GA 24. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1966/1887-1901). *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte.* GA 31. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985/1917). *Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt.* GA 177. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980/1919). *Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens. Einzelausgabe aus GA 192.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1973/1919). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1971/1919). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik.* GA 296. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980/1919). *Rudolf Steiner in der Waldorfschule.* GA 298. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1958/1920). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft.* GA 301. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987/1921/22). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens.* GA 303. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982/1923). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen.* GA 306. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2005/1920). *Die Krisis der Gegenwart und der Weg zu gesundem Denken.* GA 335. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Sternecker, P., & Treuheit, W. (1994). Ansätze interkulturellen Lernens. In: H. Otten & W. Treuheit (Hrsg.) (1994). *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für die Jugendarbeit und Weiterbildung.* Opladen: Leske und Budrich, S. 31-56.
- Takeda, A. (2012). *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung.* Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Velthaus, G. (2002). *Bildung als ästhetische Erziehung.* Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Wiechert, Ch. (2012). *Du sollst sein Rätsel lösen.* Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Wulf, Ch. (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung.* Weinheim u. Basel: Beltz.
- Wulf, Ch., & Zirfas, J. (2014) (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie.* Wiesbaden: Springer VS.
- Zdrazil, T. (2010). Die Bedeutung der Gesundheitswissenschaften für das pädagogische Denken. Der gesundheitsfördernde Ansatz von Waldorfschulen. In: H. Paschen (Hrsg.) (2010). *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik.* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 245-264.
- Zech, M. M. (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.