

Schwerpunkt Entwicklung im Bereich der Waldorfschulen

Geleitwort der Redaktion 2

Beiträge **Der Kompetenzlehrplan – Anschluss der Waldorfpädagogik an die aktuelle Bildungsdiskussion**

Prof. Dr. Wenzel M. Götte – Freie Hochschule Stuttgart 2

Waldorflehrerbildung im Bologna-Prozess

Prof. Dr. Peter Loebell, Stuttgart 7

Zur Entwicklung eines „European Portfolio Certificate“

Dr. Detlef Hardorp, Berlin 14

Büchertisch **Neue Darstellungen des Schulrechts und des Rechts auf Bildung**

(AVENARIUS/FÜSSEL, HUFEN, POSCHER/RUX/LANGER) 18

Education Mix – Betreuung, Bildung und Erziehung als „Dritten Sektor“

(INGO RICHTER) 20

Literaturhinweise

Prof. Dr. Johann Peter Vogel, Berlin 23

Ankündigung **Symposium „Bildung und Ökonomie in Europa – Schulen im Spannungsfeld von Staat und Markt“** 05. Februar 2010 in Hannover

Ingo Krampen, Rechtsanwalt und Notar, Bochum
Dr. Thomas Langer, Rechtsanwalt, Köln 23

Geleitwort der Redaktion:

Wenn in diesem Heft Themen aus dem Bereich der Waldorfschule einen Schwerpunkt bilden, dann deshalb, um zu zeigen, in welcher Weise diese Schulbewegung von ihrem eigenen Ausgangspunkt und ihren elaborierten Institutionen her die neuen Ziele der allgemeinen Bildungspolitik kritisch begleitet und aufnimmt. Der Versuch, die eigene Lehrerbildung mit dem Bologna-Hochschulmodell zu verbinden, der Versuch, den offenen Waldorfllehrplan zu einem Kompetenzlehrplan zu entwickeln als ein Pendant zu den staatlichen Bildungsstandards und zur Output-Steuerung des Schulwesens, der Versuch, die Portfolio-Idee für die Leistungsbewertung an Waldorfschulen fruchtbar zu machen – alles dies ist ein Beispiel dafür, wie sich an freien Schulen neue Alternativen eröffnen als Reaktionen auf neue pädagogische Einsichten und politische Vorgaben.

Und noch eine aktuelle Bemerkung: **Religionsausübung** in der (staatlichen) Schule beschäftigte erneut die Gerichte: In Berlin wurde einem muslimischen Schüler Recht gegeben, der in den Unterrichtspausen in der Schule seine Gebete verrichtete. Für ihn ist während der Pause ein Raum zu öffnen, in dem er, kniend auf seiner Jacke, beten kann. Das mag bei einem einzelnen frommen Schüler in der Schule gehen; wenn aber nur zehn Prozent der an Berliner Schulen unterrichteten muslimischen Schüler dieses Recht in Anspruch nehmen, müsste wohl angebaut werden: Schüler und Schülerinnen, aber auch Sunniten, Schiiten und Aleviten können nicht gemeinsam in einem Raum beten! Gleichzeitig hat der europäische Menschenrechtsgerichtshof Kreuze in italienischen Schulen zur Disposition gestellt, wenn Eltern dies wünschen (so schon das BVerfG für Deutschland). Der neutrale Staat muss in seinen Einrichtungen die Religionsfreiheit gewährleisten und darf in seinen Schulen keine Zeichen einer bestimmten religiösen Haltung setzen, nicht einmal dann, wenn eine christliche Haltung Grundlage der Bildung in der Verfassung und der Kultur des Abendlandes ist; die Schüler aber müssen ihre unterschiedlichen Religionen auch in der Schule ausüben dürfen (für die Türkei gälte das natürlich auch, wenn sie der EG beiträte). Schulen in freier Trägerschaft haben es da leichter: sie haben das Recht, ihre religiöse Ausrichtung selbst zu bestimmen; hier geht einmal eine schwierige Problematik an den freien Schulen vorbei.

Ein gesegnetes Weihnachtsfest und ein gutes neues Jahr
wünscht die Redaktion



Beiträge **Der Kompetenzlehrplan – Anschluss der Waldorfpädagogik an die aktuelle Bildungsdiskussion**

PROF. DR. WENZEL M. GÖTTE – FREIE HOCHSCHULE STUTTGART

I. **Zur Vorgeschichte**

Es geht um die Neuformulierung des Bildungsplans der Freien Waldorfschulen. Dies hat eine Vorgeschichte, die hier kurz skizziert werden soll.

Die „Kemit“ war ein Lehrbuch im alten Ägypten – es wurde über 900 Jahre verwendet. Man kann nicht sagen, diese ungeheure Stabilität hätte die Entfaltung der ägyptischen Kultur behindert. Die Zeiten haben sich aber gewandelt. Die Gültigkeit von Lehrplänen heute dürfte, großzügig gerechnet, höchstens in wenigen Jahren zu bemessen sein. Die Waldorfschulen machten da lange Zeit eine Ausnahme. Zuerst, nach der Gründung 1919 vergingen fast sechs Jahre, bevor eine Übersicht über die Lehrinhalte mit dem Titel

Der Waldorflehrplan von 1925:

Stabilität und Flexibilität

„Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule“¹ erschien. Das schmale Büchlein von rund 50 Seiten wurde für Waldorfschulen im In- und Ausland bis 1995, also 70 Jahre lang *der* Leitfaden, nach dem unterrichtet wurde. Nicht Stagnation auf dem einmal festgeschriebenen Niveau oder Willkür waren die Folge. Mit diesem Lehrplan wurde vielmehr eine einmalige Erfolgsgeschichte in der Pädagogik geschrieben², weil er bei dem reformatorischen Kern Stabilität und Orientierung gab und zugleich eine hohe Flexibilität in der Praxis ermöglichte. Das zeigte sich u.a. nach dem Zweiten Weltkrieg in der Entwicklung neuer Schulformen³ (z.B. das Modell der Doppelqualifikation in der Hiberniaschule).

Die Wirkung dieses Lehrplanes beruhte auf fünf Säulen:

1. waren die mündlichen Ausführungen Rudolf Steiners zur Pädagogik so fruchtbar, dass auf dieser Basis erfolgreich unterrichtet werden konnte;
2. hatte die didaktische Aufbereitung der Inhalte und ihrer Verteilung auf die Klassenstufen klare Orientierung für die Lehrenden gebracht;
3. erwies sich die Anbindung an die „Allgemeine Menschenkunde“ Steiners als genialer Griff, indem Methodik und Didaktik sich an den Entwicklungsschritten der Kinder und Jugendlichen ausrichten sollte, was bis heute Kreativität fördernder, weil nie zu Ende kommender Forschungsauftrag ist;
4. der Lehrplan war „offen“; die curricularen Angaben waren so weitmaschig, dass die Lehrer geradezu herausgefordert waren zu kreativer Ausgestaltung;
5. diese wiederum wurde ermöglicht durch die von Anfang an angestrebte und weitgehend erkämpfte Autonomie der Schulen innerhalb des gesetzlichen Rahmens⁴.

Auf diese Weise konnte sich in den Schulen ein großer Fundus an unterschiedlichster Lehrpraxis, vielfältiger curricularer Ausgestaltung auch im wechselseitigen Austausch in Tagungen, Publikationen, gegenseitiger Beratung ausbilden.

II. Der Auftrag

Allerdings – die Welt hatte sich im Laufe von 75 Jahren so gravierend verändert, nicht nur im Bereich der Geschichte, auch in den Naturwissenschaften u.v.a.m., dass nach langen Beratungen in den Gremien der Waldorfschulbewegung im Jahre 1995 der erste Wurf eines neuen „Lehrplans“ als Manuskriptdruck veröffentlicht wurde. Und dies ebenfalls mit einem Titel, der jede zu enge Festlegung vermeiden wollte: „Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule“. In der Folge erschienen zwei erweiterte Neuauflagen, die vorläufig letzte im Jahre 2006. Diese Ausgabe hat etwa den zwölffachen Umfang des alten Lehrplans, rund 600 Seiten⁵.

Neuer Lehrplan – Ansätze seit 1995

1 HEYDEBRAND, CAROLINE VON, *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Bearbeitet von Dr. Caroline von Heydebrand*. Sondernummer „Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt. Sonderheft Oktober 1925. Im Jahr 2009 erschien die 11. Auflage (Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart).

2 Die Waldorfschulbewegung umfasst weltweit gegenwärtig etwa 1000 Schulen. Zur Entwicklung s. die Statistiken in GÖTTE 2006.

3 Siehe dazu u.a. SÖNKE BAI, WILHELM ERNST BARCKHOFF, MICHAEL BOCKEMÜHL u.a. *die rudolf steiner schule ruhgebiet: leben, lehren, lernen in einer waldorfschule. Eine freie schule sieht sich selbst*. Reinbek bei Hamburg 1976; GEORG RIST, PETER SCHNEIDER *die hibernia-schule. Von der lehrwerkstatt zur gesamt-schule: eine waldorfschule integriert berufliches und allgemeines lernen. Lehrer und eltern entwickeln ihre schule*. Reinbek bei Hamburg 1977; LUZIUS GESSLER/PETER SCHNEIDER *Die Integration beruflicher und allg.-meiner Bildung in der Hiberniaschule; Trivialpädagogisches „Zurück zum Handwerk“ oder wegweisendes Schulmodell*. In: Neue Sammlung H. 3 1983, S. 284-307; vgl. die Darstellung von Schulprofilen der Schulen in Kassel, Nürnberg, Wanne-Eickel, Kräherwald/Stuttgart, Bochum von ERNST-MICHAEL KRANICH *Die Freien Waldorfschulen*, in: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.) *Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg 1993, S. 212-218. Zu erwähnen ist auch die Errichtung einer inzwischen staatlich anerkannten Integrativen Schule (in Emmendingen bei Freiburg). Die Einrichtung von Förderzügen als Bestandteil einer Schule ist hier ebenfalls zu erwähnen (Beispiel: Michael-Bauer-Schule in Stuttgart).

4 GÖTTE, WIENZEL M. (2006) *Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Freien Waldorfschulen*. Stuttgart.

5 RICHTER, TOBIAS (Hrsg.) (2006), *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart.

Wandlung durch PISA:
output- statt
input-Steuerung

Ein neuer Schritt war aus zweierlei Gründen angezeigt. Die Bildungspolitik hatte nach vielen Jahren der Curriculumdebatten und -reformen einen neuen Anstoß erhalten durch die PISA-Diskussion. Das schlechte Abschneiden Deutschlands führte dazu, dass neben anderen Maßnahmen der Versuch gemacht wurde, wegzukommen von der „Inputsteuerung“ des Schulwesens hin zu einer „Outputsteuerung“. Will sagen es sollten nicht mehr Haushaltspläne, Lehrpläne, Rahmen- und Prüfungsrichtlinien („Input“) etc. das Bildungssystem steuern, sondern Bildungsstandards, Mindeststandards und Kompetenzen, die durch standardbezogene Tests ein Bildungsmonitoring und Schulevaluation (auch der Einzelschule) ermöglichen sollten. Für die Kultusministerkonferenz und damit für die Kultusministerien der Länder wurde der Rahmen vorgegeben durch die „Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ 2003¹. Die Lehrpläne sollten inhaltlich „entrümpelt“ werden, bzw. auf Kerncurricula zurückgestutzt und stattdessen zu erwerbende „Kompetenzen“ für die einzelnen Fachbereiche formuliert werden.

Im Hinblick auf diese Entwicklung wollte man in den Waldorfschulen sowohl terminologisch als auch inhaltlich anschlussfähig werden. Dies aus zwei Gründen. Die Waldorfschulen unterliegen – weitgehend anders als die staatlichen Schulen – einer permanenten Evaluation durch die Schülereltern, indem diese die Einschulungsentscheidung für diese Schulen auf Grund einer Einschätzung der pädagogischen Qualität treffen, was wiederum den Vergleich voraussetzt. Da die aktuelle Bildungsdiskussion auf der skizzierten Basis verläuft, war es unerlässlich Vergleichbarkeit anzustreben, die auf der Grundlage der Anschlussfähigkeit auch in terminologischer Hinsicht möglich schien.

Ein zweiter Grund war, dass die Waldorfschulen sich bewusst intensiver dem wissenschaftlichen Diskurs öffnen wollen. Diese Bestrebung wird u.a. durch die Absolventenstudien dokumentiert, in denen die Bildungs- und Berufslebensläufe von Waldorfschülern verfolgt wurden². In diesem Zusammenhang steht auch die Teilnahme an dem sog. Bologna-Prozess, dem sich die beiden Hochschulen *Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft* sowie die *Freie Hochschule Stuttgart* durch Akkreditierungsverfahren, Modularisierung der Studiengänge und die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen verschrieben haben³.

Drei Autoren (W.M. GÖTTE, P. LOEBELL, K.-M. MAURER) wurden beauftragt, die z.T. recht heterogenen Resultate der Arbeitsgruppen zu sammeln, inhaltlich und formal aufzubereiten, zu ergänzen durch eigene Beiträge, so dass daraus ein zusammenhängendes Ganzes werden könnte. Das Ergebnis liegt seit dem Frühjahr 2009 vor mit dem Titel *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule*⁴.

III. Das Ergebnis

Es zeigte sich rasch, dass die Hoffnung, ein einigermaßen verbindliches Koordinatensystem vorzufinden, eitel war. Die erste Aufgabe bestand darin, in dem Dschungel der Formulierungen und Definitionen herauszufinden, was denn „Kompetenzen“ eigentlich seien. Und bei der vorliegenden Heterogenität sich begründet für ein Konzept zu entscheiden. In diese Entscheidung gingen dann auch Kriterien ein, die auf Grundideen der Waldorfpädagogik basieren. In der erwähnten Expertise beziehen sich die Autoren auf die Definition von F.E. WEINERT, Kompetenzen seien »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie

Was ist Kompetenz?

1 KLIEME, ECKHARD et al. (2003), Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.

2 Für Deutschland aktuell u.a.: BARZ, HEINER; RANDOLL, DIRK (HRSG.) (2007), *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden. RANDOLL, DIRK (1999) *Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand. Auch eine Herausforderung an das öffentliche Schulwesen? Mit einer vergleichenden Untersuchung zur Wahrnehmung von Schule durch Abiturienten aus Freien Waldorfschulen und aus staatlichen Gymnasien*. Berlin. Früher s. LIEBER, STEFAN (1982) *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler*. Reihe: Erziehung vor dem Forum der Zeit, Bd. 12, Stuttgart.

3 Siehe Internetseiten www.alanus.edu; www.freie-hochschule-stuttgart.de

4 Verlag Freies Geistesleben Stuttgart.

erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können¹. Hier erschien die Fokussierung auf den kognitiven Bereich mit angefügten „volitionalen“ und „motivationalen“ und sozialen Komponenten unzureichend und die Fixierung auf Problemlösen zu eng. Für die Aufgabe, ein Konzept zu entwickeln, das den anthropologischen Ansatz der Waldorfpädagogik verbindet mit dem Kompetenz-Konzept erwies sich als vielversprechend der Rückgriff auf zwei Ansätze, die auch in der Wissenschaft als akzeptiert gelten können. Der eine wird mit dem Terminus „*Entwicklungsaufgaben*“ bezeichnet. Er geht zurück auf den amerikanischen Erziehungswissenschaftler ROBERT J. HAVIGHURST (1900-1991) und wird wie folgt charakterisiert: „Danach handelt es sich um Aufgaben (*tasks*), denen sich Individuen im Laufe ihrer Entwicklung stellen müssen und die sie lösen (*learn*) müssen, wenn sie in ihren eigenen Augen und in den Augen der Gesellschaft als hinreichend glücklich und erfolgreich gelten sollen.“² Sind diese Aufgaben, soweit sie für die Schulpädagogik in Frage kommen festgestellt und ihre zeitliche Dimension erfasst (z.B. „Entwicklungsfenster“ für bestimmte neurobiologische Prozesse), können ihnen *Kompetenzen* gegenübergestellt werden, die angeben, was in den Kindern und Jugendlichen zu welcher Zeit entwickelt sein muss (Alters- bzw. Klassenstufen), um die Herausforderungen/Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Die Schule wiederum hat dann die Aufgabe, Lehrplan und Methodik so zu gestalten, dass den Schülern Möglichkeit und Anreiz gegeben wird, die entsprechenden Kompetenzen zu entwickeln. Dieser integrierte Ansatz geht also nicht von externen Forderungen an die Pädagogik aus, sondern von dem, was in Anlagen und Entwicklungsbedingungen der Heranwachsenden selbst liegt. Gleichwohl bezieht er die Auseinandersetzung mit deren Umwelt und die sich dadurch stellenden Entwicklungsaufgaben mit ein. Damit ist er kompatibel mit dem spezifischen Ansatz der Waldorfpädagogik.

Der Begriff der „Kompetenz“ war einerseits abzugrenzen gegen verschiedene ungeeignet erscheinende Versionen und konnte andererseits angeschlossen werden an die bei JOHN ERPENBECK und VOLKER HEYSE entwickelte Begrifflichkeit mit einigen Ergänzungen³. Im Einzelnen kann hier die Komplexität des Begriffes und seiner Konnotationen nicht nachgezeichnet werden.

Kompetenzbegriff

Kurz: Kompetenz wird aufgefasst als „ein *erworbenes* Potential zur erfolgreichen Ausführung individueller, kontrollierter *Handlungen*. Diese Kriterien verwenden auch ENGRUBER und BLECK. Sie bezeichnen Kompetenz als „Fähigkeiten oder Dispositionen des Menschen, die ihn in die Lage versetzen, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen aufgrund von Erfahrungen, Können und Wissen selbstorganisiert zu erreichen. Sie ist nicht direkt überprüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen zu erschließen – insbesondere bei der kreativen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen.“⁴ Diese Komponenten erfahren bei ERPENBECK/HEYSE eine wesentliche Erweiterung, indem die Konstituierung durch Werte und die Realisierung durch „Willen“ hinzukommt⁵, also auf eine „zunächst verborgene Willensdisposition hingewiesen wird, die – ausgelöst durch einen adäquaten Anlass – eine zielgerichtete, erfolgreiche Handlung ermöglicht. Erst dadurch kann die Kompetenz wirksam werden; man spricht von „Performanz“: die konkrete Handlung unter den

-
- 1 KLIEME 2003, S. 21; das Zitat aus WEINERT, F.E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F.E. Hrsg. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel, S. 27 f.
 - 2 TRAUTMANN, MATTHIAS (2004): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst; in: MATTHIAS TRAUTMANN (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*, Wiesbaden, S. 23.
 - 3 ERPENBECK, JOHN / HEYSE, VOLKER (2007): Die Kompetenzbiographie. Strategie der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a. 2007; ENGRUBER, RUTH / BLECK, CHRISTIAN (2005): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming, Dresden.
 - 4 ENGRUBER / BLECK 2005, S. 8, K.-M. MAURER (2006): *Kompetenzbeschreibung und Bildungsstandards*; in: *Erziehungskunst*, 70. Jhg., 11/2006, S. 1165–1174, S. 1166; GÖTTE, LOEBELL, MAURER (2009) S. 17 ff.
 - 5 ERPENBECK/HEYSE 2007, S. 163.

besonderen Bedingungen einer Situation. Dieser Vorgang lässt Rückschlüsse auf eine zugrundeliegende Kompetenz zu, die als solche nicht in Erscheinung tritt. Wenn Schule die Aufgabe hat, Kompetenzen zu vermitteln, wird man ihren Erfolg daher nur indirekt feststellen können, sofern man die Handlungen von Schülern und Schulabsolventen auf vorangegangene Lehr-Lernprozesse zurückführen kann¹.

In diesen Begriff geht auch die Auffassung ein, dass die entsprechenden Dispositionen ebenso wie der mit ihrem Erwerb verbundene Lernvorgang auf ein zentrales Konzept der Waldorfpädagogik verweisen, die Idee der geistigen Individualität².

Schlüsselkompetenzen

Entgegen dem inflationären Gebrauch des Wortes haben sich die Autoren entschlossen, vier *Schlüssel*kompetenzen zu bearbeiten, die im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben als solche gesehen werden können: 1. Fachkompetenz (sie gleicht am ehesten dem früheren Curriculum und beruht auf der Annahme, dass nicht nur Methoden, sondern auch Inhalte Kompetenzentwicklung fördern); 2. Methodenkompetenzen, 3. Sozialkompetenzen und 4. Selbstkompetenz.

Perspektive über Schulzeit hinaus

Für die Kompetenzen sind zwei weitere Elemente wesentlich: ihre Entwicklung ist nicht nur im Hinblick auf die jeweils aktuelle Schulsituation zu sehen, sondern auch in zeitlicher Perspektive über die Schulzeit hinaus in die nachschulische Biografie. Daher sind kurzfristige, mittelfristige und Langzeitentwicklungen einzubeziehen. Schule wirkt nicht nur in der Schulzeit. Weiter ist die Frage zu klären: wie entwickeln sich Kompetenzen durch Lernen in der Schule, wie werden sie erworben? Dieser Frage wird in der Arbeit ebenfalls nachgegangen.

Beitrag der Fächer für die Schlüsselkompetenzen

Auf der skizzierten Grundlage werden nun für die sog. „Klassenlehrerzeit“, die in den Waldorfschulen sechs bis acht Jahre umfasst, die alterstypische Entwicklung der Kinder im 10., 12. und 14. Lebensjahr und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben dargestellt. Entsprechend wird für die jeweiligen Klassenstufen der mögliche, anzustrebende Beitrag der einzelnen Fächer für die vier Schlüsselkompetenzen aufgeführt.

Für die Oberstufe wird auf der Grundlage einer – notgedrungen knappen – Schilderung der leiblichen, seelischen und geistigen Entwicklung der Jugendlichen analog verfahren. Versucht wurde, auch neuere Entwicklungen und Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften einzubeziehen.

Dabei wären einzelne konkrete Beispiele natürlich interessant, weil sie diesem theoretischen Rahmen erst Fleisch und Blut geben. So wäre für den „fremden Blick“ sicher interessant, wie man in der Waldorfschule mit einer der bedeutenden Entwicklungsaufgaben, die durch die leiblich-seelische Entwicklung der Jugendlichen selbst gestellt wird, der Sexualität, umgeht. Oder welche Aspekte der Naturwissenschaften in der Waldorfpädagogik in der Antwort auf Fragen der Jugendlichen und der Zeit ein besonderes Gewicht haben, was ein Theaterprojekt bewirken kann etc. Dazu wird man den entstandenen Band selbst einsehen müssen.

IV. Fazit

Einerseits wurde eine Reformulierung der Waldorfpädagogik in wissenschaftlich anschlussfähiger Terminologie unternommen. Dabei wurde darauf geachtet, die Waldorfspezifika so herauszuarbeiten und zu formulieren, dass eine kritische Auseinandersetzung möglich wird und der alte Vorwurf, sie entziehe sich der Diskussion durch hermetische Abschließung auch terminologisch, kaum mehr erhoben werden kann.

1 GÖTTE, LOEBELL, MAURER (2009) S. 29.

2 Hierzu s. GÖTTE, LOEBELL, MAURER (2009) S. 35 ff.; S. 126 ff.

Es wurde der Versuch unternommen, ein Charakteristikum der Waldorfpädagogik neu zu sehen: den Zusammenhang von innerer, geistig-seelischer und leiblicher Entwicklung.

work in progress

Zum anderen gibt die Formulierung von Kompetenzen für die einzelnen Lebensalter bzw. Klassenstufen Lehrern eine Orientierung in Hinsicht auf die jeweils zu erreichenden Ziele. Dabei betont der Kompetenzlehrplan die Freiheit der Lehrer in Bezug auf die Wege, wie diese Ziele erreicht werden und regt die schöpferische Ausgestaltung in der Praxis an – wie es auch ursprünglich Idee des ersten Lehrplans war. Wie die bisherigen Lehrpläne auch wird dies immer „work in progress“ sein und offen für weitere Entwicklungen in der Zukunft.



Waldorflehrerbildung im Bologna-Prozess

PROF. DR. PETER LOEBELL, FREIE HOCHSCHULE STUTTGART

**Problem:
Vereinbarkeit von
Bologna-Modell
und
anthroposophischem
Profil**

Einheitliche Studienstrukturen in einem gesamteuropäischen Hochschulsystem und die Besonderheiten einer Lehrerausbildung für Waldorfschulen – ein Gegensatz, der unüberwindbar erscheint. Lässt sich die ausgeprägte Profilbildung einer anthroposophischen Studienstätte mit den Zielen des Bologna-Prozesses vereinbaren? Angestrebt ist die Schaffung eines Systems leicht lesbarer und vergleichbarer Hochschulabschlüsse in Europa. Die europäischen Bildungsminister haben sich im Berlin Communiqué (September 2003) darauf verständigt, einen Rahmen für ihre Hochschulsysteme zu schaffen, in dem Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile definiert werden. Im Zusammenhang damit werden zwei allgemein verbindliche Hochschulabschlüsse eingeführt, der „Bachelor“, der nach drei bis vier Jahren zu einer ersten Berufsqualifikation führen soll, und der „Master“, mit dem nach einem bis zwei weiteren Studienjahren die volle wissenschaftliche Ausbildung abgeschlossen wird; darüber hinaus bleibt die Möglichkeit der Promotion als dritte Studienphase erhalten. Wie können sich freie Hochschulen in dieses System einfügen?

Von Anfang an wurde erkennbar, dass die angestrebte Studienstruktur auch mit dem System des staatlichen Prüfungswesens in den Bereichen Medizin, Rechtswissenschaft und Lehrerbildung nur bedingt kompatibel ist. So haben trotz eines anders lautenden Beschlusses der deutschen Kultusministerkonferenz mehrere Bundesländer die Umstellung ihrer Lehramtsstudiengänge bisher nicht durchgeführt. Für eine nicht staatliche Lehrerausbildung, wie diese für Waldorfschulen an 9 verschiedenen Orten in Deutschland mit grundständigen und/oder Postgraduierten-ausbildungen existiert, ergeben sich daraus einige besonders schwierige Fragen.

Modularisierung mit oder ohne „Bachelor“- und „Master“-Abschlüsse

**Staatlich anerkannte
Lehrerbildung**

Das sei hier am Beispiel der Freien Hochschule Stuttgart - Seminar für Waldorfpädagogik - dargestellt. Dort werden seit 1928 Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet, zunächst in Postgraduierten-Studiengängen, seit 1973 auch grundständig. 1999 wurde die Hochschule staatlich anerkannt und unterliegt seitdem der Rechtsaufsicht des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums. Die Anerkennung bezieht sich auf das grundständige Studium zum Klassenlehrer mit Nebenfach sowie auf die Aufbau- und Ergänzungsstudiengänge. Die Studiengänge enden mit hochschuleigenen Abschlussprüfungen, die den staatlichen Lehramtsexamen gleichwertig (aber nicht gleichartig) sind. Die ausgestellten Studienurkunden bilden bis heute die Voraussetzung der Absolventen für eine Einstellung als Lehrerin / Lehrer an Waldorfschulen in allen deutschen Bundesländern. Da das Bundesland Baden-Württemberg seine staatlichen Lehramtsexamen bisher nicht durch Bachelor- und Master-Abschlüsse ersetzt hat, erscheint auch eine Vorgabe an die Freie Hochschule Stuttgart, ihrerseits ihre Studiengänge umzustellen, unbegründet.

Modularisierung

Allerdings sah sich die Hochschule der Forderung des Wissenschaftsministeriums ausgesetzt, ihre Studiengänge zu modularisieren, um die Vergleichbarkeit mit entsprechenden Ausbildungen herzustellen. Eine entsprechende Struktur soll auf Grundlage einer wechselseitigen Anerkennung durch die europäischen Hochschulen die Mobilität der Studierenden fördern. Dazu müssen Module inhaltliche und formale Kriterien erfüllen, „die nach dem Grundsatz des Vertrauens in wissenschaftliche Leistungsfähigkeit Gleichwertigkeit, nicht aber Einheitlichkeit sichern. Gleichwertigkeit von Modulen ist gegeben, wenn sie einander in Inhalt, Umfang und Anforderungen im Wesentlichen entsprechen.“ (Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004)

Europäische Vereinheitlichung

Die Leitung der Freien Hochschule sah nicht nur die Notwendigkeit, ihre Studiengänge zu modularisieren; im Zuge des Bologna-Prozesses ist darüber hinaus mit einer zunehmenden Vereinheitlichung der Studienabschlüsse im europäischen Hochschulsystem zu rechnen. Für Absolventen einer nicht staatlichen Lehrerausbildung könnte es daher mittelfristig zu Schwierigkeiten in der Einstellungs- und Genehmigungspraxis kommen. Wenn die formale Gleichwertigkeit ihres Studiums nur durch die Einführung einer modularen Struktur hergestellt werden kann, wäre es den Studierenden kaum vermittelbar, wenn sie nicht den entsprechenden Studienabschluss eines „Bachelor“ bzw. „Master“ erhielten. Die Hochschulleitung hat daher entschieden, die Akkreditierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses anzustreben.

Zum Profil der Waldorflehrerausbildung

Ausgangspunkt für alle Lehr-Lernprozesse in der Waldorfschule ist die Annahme, dass jeder Mensch eine zur Freiheit, d.h. zur Verantwortungsfähigkeit bestimmte Individualität mit eigenen Bildungs- und Entwicklungsbedürfnissen sei. Zwar scheint dem Kind ein „identisches Ich“, ein „vernünftiges Selbst im Sinne eines mündigen, autonomen Subjekts“ zu fehlen (WIMMER 1994), aber es muss doch mit seinem eigenen Lernwillen respektiert werden, denn „das eigentliche Subjekt der Bildung ist der Sich-Bildende selbst“ (HEID 2003, S. 31). In diesem Sinne ist es Aufgabe des Lehrenden, die „Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes“ zu bilden (STEINER 1923/1982, S. 131).

Selbst-Lernen des Kindes unterstützen

Es ist die Paradoxie des pädagogischen Handelns, dass der zu Erziehende als jemand zu achten ist, „der er noch nicht ist, sondern allererst vermittelt eigener Selbsttätigkeit wird“ (BENNER 1996, S. 71). In Ermangelung einer allgemein gültigen Teleologie ist der Mensch als Selbstzweck seiner individuellen Entwicklung anzusehen. Das Selbst-Lernen des Kindes kann vom Lehrenden nicht erzwungen werden (HEID 2003, S. 31), es geht vielmehr aus eigenen Leistungen des Lernenden hervor (LOEBELL 2000). Umso wichtiger ist für die Lehrerinnen und Lehrer eine differenzierte Kenntnis der Lernprozesse.

In der Waldorfpädagogik werden vielfältige Bezüge zu unterschiedlichen Lerntheorien hergestellt:

- Der Konstruktivismus, vor allem in Form von PIAGETS Auffassung der kognitiven Entwicklung stellt einen wichtigen Anknüpfungspunkt für STEINERS Stufenmodell der „Jahrsiebt“ dar.
- Handlungstheoretische Ansätze für ein Verständnis des Lernens stehen in einem engen Zusammenhang mit fundamentalen Kategorien der Waldorfpädagogik. So charakterisiert etwa DULISCH (1994) ein Lernen durch Tun, durch Beobachten und durch Zuhören oder Lesen – eine Unterscheidung, die der anthroposophischen Begriffstria von Wollen, Fühlen und Denken entspricht.
- Die „subjektwissenschaftliche Grundlegung“ des Lernens durch KLAUS HOLZKAMP (1995) lässt sich unmittelbar auf den Anspruch der Waldorf-

pädagogik beziehen, eine Umgebung für das sich selbst erziehende Kind zu bilden.

Das Schulkonzept RUDOLF STEINERS geht davon aus, dass das kindliche Lernbedürfnis von den Lehrerinnen und Lehrern durch die Anwendung der anthroposophischen Menschenkunde zu erkennen und durch eine entsprechende Didaktik und Methodik zu unterstützen sei. Beim Unterrichten handelt es sich in diesem Sinne um einen künstlerischen, kreativen Vorgang. Allgemein steht der Lehrerberuf unter dem Diktum einer anthropologischen Konstante: „Menschsein ist Lernen“ (HEINRICH ROMBACH) oder „man kann nicht nicht lernen“. Offenbar haben Lehrerinnen und Lehrer vor allem die Aufgabe, den natürlichen Erkenntnisdrang ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Wenn junge Menschen ein tief veranlagtes, eigenes Lernbedürfnis haben, so müssten sie – radikal formuliert – ihren Lerngegenstand selbst entdecken bzw. konstituieren. Tatsächlich bildet sich in der Lehrer-Schüler-Kommunikation bekanntlich unabhängig vom administrativ verordneten Curriculum ein „heimlicher Lehrplan“ aus, von dem womöglich viel nachhaltigere Wirkungen ausgehen als von dem offiziell zu vermittelnden Unterrichtsstoff. Die Waldorfpädagogik geht auf diese Bedingungen ein, indem sie das Curriculum konsequent aus den altersspezifischen Lernbedürfnissen und Entwicklungsaufgaben ableitet.

Übung der eigenen Kreativität des Schülers

Das heißt: Jeder Pädagoge hat die Aufgabe, aufgrund seiner anthropologisch-anthroposophischen Schulung den Lehrplan und eine entsprechende Methodik für seine Schülerinnen und Schüler unter den jeweiligen kulturellen und historischen Bedingungen zu entwickeln; die bisherigen Erfahrungen der bestehenden Waldorfschulen seit 1919 bieten nur die Folie für eine ständige Studien- und Fortbildungstätigkeit der Lehrerkollegien. Ein weiteres Element der Ausbildung zum Waldorflehrer liegt in der Übung der eigenen Kreativität im Bereich verschiedener Künste – insbesondere Malen, Plastizieren, Sprachgestaltung, Musik und Eurythmie. Ziel dieser Schulung ist es, aufbauend auf das menschenkundliche Studium die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu steigern und die Geistesgegenwart im pädagogischen Handeln auszubilden (vgl. J. KIERSCH 1978).

Fachwissenschaften im Klassenlehrerstudium

Im Zentrum der Klassenlehrertätigkeit steht die Anleitung von Lernprozessen in altershomogenen, aber begabungsheterogenen Klassen über 8 Jahre. Die Lehrkräfte haben dabei wesentliche Aufgaben im Bereich einer kontinuierlichen autoritativen Anleitung sowie der Unterstützung eigenständiger Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler. Die Fachlichkeit bezieht sich in diesem Zusammenhang vor allem auf die Eröffnung individueller Zugänge zu den verschiedenen Unterrichtsgebieten im Sinne eines „entdeckenden Lernens“ (NEBER 2001) und handlungstheoretischer Ansätze (DULISCH 1994). Für die Ausbildung bedeutet dies, dass Fachinhalte für den Unterricht grundsätzlich im Hinblick auf die altersspezifische Didaktik vermittelt werden.

Fragen mit Betroffenheit und Neugier

Wer die Welt seinen Schülern nahe bringen will, muss sie selbst auf eine Weise kennen lernen, die ihn seelisch ergreift. Gefragt ist eine Wissenschaft, die mit Betroffenheit und Neugier bei den einfachsten Fragen beginnt und den Forscher selbst verwandelt. Aber wie kann eine Wissenschaft betrieben werden, die für den Studenten persönlich bedeutsam wird, die Suchbewegungen anregt und die Entwicklung einer künftigen Schülergeneration impulsiert? Offenbar läuft ein Student, der selbst nur gelernt hat, auf Expertenwissen zu vertrauen, Gefahr, das eigene Fragen zu verlernen. Als Lehrer kann er den Kindern dann nicht glaubwürdig vermitteln, dass Betroffenheit und Staunen, eigenes Suchen und schließlich die selbst errungene Einsicht mehr bewirken als jedes fertige aber sterile Wissen.

Die Akzentuierung der pädagogischen Relevanz jeglicher Fachlichkeit im Klassenlehrerstudium steht im Einklang mit dem aktuellen Diskurs über Lehrerbildung. So wird etwa die „einseitige fachwissenschaftliche Ausrichtung“ in der etablierten Hochschulausbildung ebenso beklagt wie eine mangelnde Vorbereitung auf die spätere Unterrichts- und Erziehungstätigkeit der Lehrer/innen (KLIPPERT 2004, S. 112). Auch wird die These vertreten, dass besondere Schulerfolge gerade dann zustande kommen, wenn Lehrerinnen und Lehrer Fächer unterrichten, die sie gar nicht studiert haben, und wenn die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungen erheblich länger gemeinsam lernen, als dies im staatlichen deutschen Schulwesen üblich ist (STRUCK 2007): „Alle anderen Länder der Welt haben acht-, neun-, zehn- oder zwölfjährige Grundschulen. Solche Grundschulen haben wir in Deutschland auch, die Waldorfschulen“. Vergleichszahlen und Absolventenstudien weisen nach, dass ehemalige Waldorfschüler trotz der heterogen zusammen gesetzten Klassen zu einem großen Anteil einen höheren Bildungsabschluss erreichen und eine akademische Berufsausbildung wählen (BARZ / RANDOLL 2007).

**Mehr höhere
Bildungsabschlüsse
an „zwölfjähriger
Grundschule“**

Kritik am Bologna-Prozess

Im Rahmen des Bologna-Prozesses sind sowohl die Modularisierung als auch die Einführung der neuen Abschlüsse an den deutschen Universitäten bis heute allgemein umstritten. Einige Merkmale und Folgen der Studienreform betreffen das Profil der Waldorflehrerausbildung in besonderem Maße:

**Eigene Profilbildung
der Hochschule
vs. Mobilität**

– Forderungen aus der Bildungspolitik an die Hochschulen, „Alleinstellungsmerkmale“ zu entwickeln, also originelle und singuläre Lehrpläne zu entwerfen, sollten die Attraktivität der einzelnen Studienorte steigern und die Bildungslandschaft beleben. Sie führten aber entgegen der ursprünglichen Zielsetzung der Reform zu einer Behinderung der Mobilität. Für eine Hochschule, die ausschließlich Waldorflehrer ausbildet, verschärft sich die Spannung zwischen der Forderung nach Mobilität und der eigenen Profilbildung.

**Anrechnung
von Leistungen an
freien Hochschulen ?**

– Allgemein hat sich die Mobilität der Studierenden keinesfalls verbessert; bis zu 84 % derjenigen, die den Studienort wechseln wollen, haben Schwierigkeiten bei der Anerkennung ihrer Vorstudienleistungen. Auch die Anerkennung der Studienleistungen im Ausland ist offenbar keineswegs gesichert. Das „diploma supplement“, das jedem Absolventen ausgestellt wird, beschreibt zwar die jeweilige Studienleistung nach standardisierten Bedingungen so präzise, dass eine Anerkennung unproblematisch sein sollte. Aber besonders für Studierende einer nicht staatlichen Hochschule muss befürchtet werden, dass ihre Studienleistungen nicht in vollem Umfang angerechnet werden, wenn sie z.B. nach ihrem Bachelor-Examen an eine staatliche Hochschule wechseln oder später promovieren wollen.

**Unterschiedliche
Bedeutung von Begriffen**

– Mit der Einführung englischer, international gebräuchlicher Bezeichnungen war die Hoffnung auf eine erleichterte Kommunikations- und Anerkennungspraxis verbunden. Dabei wurde übersehen, dass die Bezeichnungen „Diplom“ (deutscher Studienabschluss) und „diploma“ (engl. Bescheinigung einer Bildungs- oder Erziehungseinrichtung) völlig verschiedene Bedeutungen haben. Ähnliches gilt für den „Bachelor“: Dieser Titel bezeichnet in England einen berufsqualifizierenden Abschluss. In den USA wird damit eine breite wissenschaftliche Grundausbildung bescheinigt, die erst die Voraussetzung für das eigentliche Fachstudium bildet. Dadurch entsteht die Frage, welche Kriterien ein Bachelorstudium in Deutschland erfüllen sollte.

**Bachelor und
Professionalität der
Waldorf-Klassenlehrer**

– Die grundständige Ausbildung von Waldorfklassenlehrern führt zu einer hochqualifizierten pädagogischen Tätigkeit: Acht Jahre lang begleitet eine Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler durch den morgendlichen

Hauptunterricht und vermittelt dabei einen erheblichen Teil der Fachinhalte (Deutsch, Mathematik, Geschichte, Geografie, Biologie, Physik, Chemie und bildende Kunst). Damit werden auch große Teile einer Bildung abgedeckt, die im staatlichen Schulwesen im Gymnasium unterrichtet werden. Die Professionalität des Waldorffklassenlehrers geht weit über das Niveau eines amerikanischen Bachelorstudiums hinaus. Die drei Einrichtungen im Bund der Freien Waldorfschulen, in der eine grundständige Klassenlehrerausbildung durchgeführt wird, haben deshalb die Vereinbarung getroffen, dass eine vollständige Klassen- und Fachlehrerausbildung als konsekutives Bachelor- und Masterstudium mit insgesamt fünf Jahren Dauer durchzuführen ist.¹

Bedarf für pädagogische Zweitkräfte?

- Durch die Festlegung der Studienzeit bis zur ersten Berufsqualifikation auf drei bzw. vier Jahre sind Berufsprofile entstanden, die dem Bedarf in bestimmten Tätigkeitsbereichen nicht entsprechen. Auch für die Ausbildung von Waldorfflehrern stellt sich die Frage, wie das Studium sinnvoll in zwei Phasen gegliedert werden kann, und welches Tätigkeitsspektrum dem Bachelor-Niveau entspricht. Der in Stuttgart eingeführte Titel „Bachelor Waldorfpädagogik“ bezeichnet einen Abschluss, der die Absolventen nach einer dreijährigen wissenschaftlichen und pädagogischen Grundausbildung zur Tätigkeit als Lernbegleiter im Unterricht und im Betreuungsbereich von Ganztagschulen befähigt. Es gibt deutliche Hinweise, dass an den Waldorfschulen ein zunehmender Bedarf an pädagogisch geschulten Helfern besteht, die selbst nicht verantwortlich unterrichten. Momentan bleibt es noch ungewiss, ob für pädagogische Zweitkräfte in den Schulen genügend finanzielle Mittel bereitgestellt werden können. Andererseits geht die Planung der Freien Hochschule Stuttgart davon aus, dass die überwiegende Zahl der Studierenden wie bisher einen Abschluss als Klassen- und Fachlehrer und damit das Masterstudium anstrebt.

Vergleichbarkeit der Waldorfflehrer- Ausbildung mit Modulabschlüssen

- Die Studien begleitenden Modulprüfungen, die an die Stelle der früheren Abschlussprüfungen getreten sind, setzen bereits zu Beginn der Ausbildung ein und verursachen oft eine unverhältnismäßig hohe Belastung der Studierenden. Da es zum Profil der Waldorfschulen gehört, mit Ausnahme der staatlichen Abschlussprüfungen auf Prüfungen und Notenzeugnisse zu verzichten, tritt hier ein höchst problematisches Element in die Lehrerbildung ein. Das ECTS (European Credit Transfer System) erfordert darüber hinaus nicht nur die Angabe der Abschlussnote eines Absolventen, sondern auch die Einstufung in die Gruppe A der 10 % besten, B der nächsten 25 %, C der nächsten 30 %, D der nächsten 25 % oder E der nächsten 10 %. Die ECTS-Regelung dient der Berechtigung zum Übertritt in eine weitere Studienphase an einer fremden Hochschule. Andererseits widerspricht die verordnete Vergleichsliste wesentlichen pädagogischen Erwägungen, wenn man davon ausgeht, dass eine Lehrerin / ein Lehrer unabhängig von ihrer / seiner Abschlussnote die volle Verantwortung für den Unterricht und die Erziehung der Schulkinder zu übernehmen hat. Es erscheint äußerst fragwürdig, dass eine Hochschule gezwungen wird, ihre gleichermaßen hoch qualifizierten Absolventen einem standardisierten Vergleich zu unterziehen. Eine entsprechende Einstufung wirkt sich wahrscheinlich auf die Motivation der Studierenden aus, hat aber nur sehr geringen Aussagewert für die pädagogische Befähigung und die Verantwortlichkeit der künftigen Lehrerinnen und Lehrer. Für die Schülerinnen und Schüler ist es darüber hinaus bedeutungslos, welche Abschlussnote ihre Lehrkraft im Studium erreicht hat.

¹ Es sind dies neben der staatlich anerkannten Freien Hochschule Stuttgart die Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik Mannheim und das Institut für Waldorfpädagogik Witten-Annen.

Workload und künstlerische Übungen

- Die Vergleichbarkeit verschiedener Studiengänge soll durch die Anrechnung von Kreditpunkten erreicht werden, die auf Grundlage des erforderlichen Arbeitsaufwands („workload“) vergeben werden (1 „Credit“ für 30 Arbeitsstunden). Um die Studierbarkeit zu gewährleisten, wird die Arbeitsbelastung für alle Hochschulen einheitlich auf 60 Credits pro Studienjahr, d.h. 1.800 Arbeitsstunden festgelegt. Für schriftliche Abschlussarbeiten ergibt sich die eigenartige Situation, dass der workload (z.B. 600 Stunden) genau der Bearbeitungsdauer (also 15 Wochen á 40 Stunden) entsprechen muss; durch diese Strukturvorgabe wird verhindert, dass die Studierenden während der Bearbeitungszeit weitere Studienleistungen erbringen können. Eine fortlaufende künstlerische Übung, wie sie im Profil der Waldorflehrerausbildung vorgesehen ist, muss demnach während der Fertigstellung der Hausarbeit unterbrochen werden.

Kostensteigerung durch Akkreditierung

- Die Einführung von Akkreditierungsrat und -agenturen, die anstelle staatlicher Genehmigungsbehörden die Anerkennungsverfahren durchführen, hat zu einer erheblichen Kostensteigerung für die Hochschulen geführt. Gerade eine freie Hochschule, die ohne öffentliche Zuschüsse allein aus den Schulbeiträgen von Waldorf-Eltern finanziert wird, hat keinerlei wirtschaftliche Spielräume für die Kosten, die durch eine Akkreditierung entstehen. Nur durch die Einwerbung zusätzlicher Mittel ist der hohe Aufwand für Gebühren und zusätzliches Personal zu leisten.

Akkreditierung der Bachelor- und Master-Studiengänge

Kompromisse in der Waldorflehrer-Ausbildung

Die Geschichte der Waldorfpädagogik ist von Anfang an eine Geschichte der Kompromisse; das gilt auch für die Lehrerausbildung, und es gilt unter den gegenwärtigen Umständen in besonderem Maße. Trotz der erkennbaren Fülle widriger Umstände hat sich die Leitung der Freien Hochschule Stuttgart entschlossen, ihr Konzept der Klassen- und Fachlehrerausbildung im Wesentlichen unverändert akkreditieren zu lassen. Eine alternative Möglichkeit hätte in dem Konzept eines Lehramtsstudiums mit dem Staatsexamen als Abschluss bestanden und darin vereinzelte Elemente der Waldorfpädagogik zu integrieren. Diese Variante wurde verworfen: Die Hochschulleitung erkennt in den anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik keine Einschränkung, sondern eine Erweiterung der erkenntnistheoretischen Grundlagen einer Lehrerausbildung. Sie sieht sich außerdem in der Verantwortung, auf das besondere Tätigkeitsprofil an Waldorfschulen vorzubereiten.

Im November 2008 wurde die Freie Hochschule Stuttgart vom baden-württembergischen Wissenschaftsministerium aufgefordert, ihre Studiengänge bis September 2009 umzustellen. Daher musste der Akkreditierungsantrag mit vollständigen Modulhandbüchern der neuen Studiengänge unter erheblichem Zeitdruck bis zum März 2009 fertig gestellt werden. Bereits im Mai wurde das Akkreditierungsverfahren eröffnet, um die Möglichkeit für einen Studienbeginn im September zu schaffen. Beantragt wurde die Akkreditierung von vier verschiedenen Studiengängen:

- Bachelor-Studiengang „Bachelor Waldorfpädagogik“,
- konsekutiver Master-Studiengang „Klassen- und Fachlehrer an Waldorfschulen“,
- nicht konsekutiver Master-Studiengang „Klassen- und Fachlehrer an Waldorfschulen“,
- nicht konsekutiver Master-Studiengang „Oberstufenlehrer an Waldorfschulen“.

Zulassungsvoraussetzung für die nicht konsekutiven Studiengänge sind fachlich entsprechende abgeschlossene Studien bzw. Ausbildungen.

Anerkennung des Hochschulprofils

Weil es in der Kürze der Zeit nicht möglich war, das Ausbildungskonzept konturiert und in der gebotenen Ausführlichkeit darzustellen, waren die Gutachter mit Antragsunterlagen konfrontiert, die viele Fragen offen ließen. So wurden in den Vorab-Stellungnahmen Zweifel formuliert, ob die ausgeprägte Profilbildung der Stuttgarter Hochschule mit der im Bologna-Prozess geforderten Anschlussfähigkeit an andere pädagogische Studiengänge vereinbar sei.

Die Gutachtergruppe wurde geleitet durch einen außerordentlich erfahrenen, renommierten Erziehungswissenschaftler, der durch frühere Tätigkeit als Gutachter der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und als ehemaliger Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hohes Ansehen genießt. Er und die übrigen drei Mitglieder der Gruppe haben trotz der Unvollkommenheit der übereilten Antragstellung ihren Auftrag kritisch, aber vorbehaltlos ausgeführt. Durch intensive, mehrstündige Befragung von Hochschulleitung, Lehrenden und Studierenden sowie durch die Begehung der Räumlichkeiten an der Stuttgarter Uhlandshöhe konnten die Gutachter ihre anfänglichen Bedenken vollkommen ausräumen. Sie sprachen ihre volle Anerkennung für das Hochschulprofil aus und zeigten sich besonders beeindruckt von der Begegnung mit Studierenden, die einerseits ihre Verbundenheit mit der Hochschule und andererseits ihre akademische Diskursfähigkeit überzeugend unter Beweis stellten.

Im abschließenden Gutachten heißt es unter anderem, „dass die profilbildenden Besonderheiten der Hochschule mit dem Ziel einer anspruchsvollen wissenschaftlichen Qualifizierung zukünftiger Lehrpersonen vereinbar sind und dass alle (besonderen) für eine wissenschaftliche Lehrerbildung unverzichtbaren Lehr- und Lern-Inhalte daraufhin überprüft werden, ob sie dem internationalen Erkenntnisstand entsprechen.“ Weiter schreiben die Gutachter: „Es werden nicht nur keine Erkenntnisse ‚unterdrückt‘ oder gar verfälscht, die mit der Position Steiners nicht oder schwer vereinbar sind, sie werden regelrecht gesucht und ausführlich, authentisch und kritisch in die akademischen Lehr-Lern-Diskurse eingebracht. Und bei Kontroversen, die logisch, theoretisch oder empirisch nicht ‚eindeutig entscheidbar‘ waren oder sind, ist es nach Auskunft der Studierenden noch nie zu einer Meinungsmanipulation oder gar Indoktrination gekommen. In dieser Hinsicht scheinen sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden eher sensibler als das bei manchen Akkreditierungen von Studiengängen staatlicher Hochschulen feststellbar war.“

Am Ende blieben keine Zweifel an der wissenschaftlichen Qualität der Stuttgarter Lehrerausbildung übrig, so dass die beiden nicht konsekutiven Studiengänge laut Beschluss vom 17.08.2009 mit Auflagen akkreditiert wurden. Dadurch wurde der ältesten Einrichtung für Waldorflehrerausbildung bestätigt: Ein kompromissloses anthroposophisches Profil steht nicht im Widerspruch zu den Anforderungen an eine wissenschaftliche Hochschule, wie dies auch schon im Zuge des Anerkennungsverfahrens als wissenschaftliche Hochschule in freier Trägerschaft in den 90er Jahren vom Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg festgestellt wurde. Das Verfahren zur Akkreditierung der konsekutiven Studiengänge wurde vorerst ausgesetzt; dadurch wurde der Freien Hochschule eine weitere Frist eingeräumt, um die schriftliche Ausarbeitung ihres Konzepts sachgemäß und den formalen Anforderungen entsprechend zu gestalten. Gleichzeitig wurde es mit Einverständnis des Wissenschaftsministeriums ermöglicht, die neuen Studiengänge bereits im Studienjahr 2009/10 zu beginnen. Das heißt: Wer in diesem Jahr mit dem grundständigen Studium oder mit einem nicht konsekutiven Postgraduiertenkurs zum Klassen- und Fachlehrer oder Oberstufenlehrer neu beginnt, wird bereits einen Bachelor- bzw. Masterabschluss erhalten.

- Literatur** BARZ, HEINER / RANDOLL, DIRK: Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden (VS-Verlag für Sozialwissenschaften) 2007

- BENNER, DIETRICH: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, München (Juventa), 3. Auflage 1996
- DULISCH, FRANK: Lernen als Form menschlichen Handelns; 2. Auflage; Bergisch Gladbach (Verlag Thomas Hobein) 1994.
- HEID, HELMUT: Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Oldenburg (Oldenburger Universitätsreden Nr. 150) 2003
- HOLZKAMP, KLAUS: Lernen, subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe Frankfurt/M., NewYork (Campus Verlag) 1995
- KIERSCH, JOHANNES: Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners. Stuttgart (Verlag Freies Geistesleben) 1978
- KLIPPERT, HEINZ: Lehrerbildung, Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim (Beltz) 2004
- LOEBELL, PETER: Lernen und Individualität. Elemente eines individualisierenden Unterrichts. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 2000
- NEBER, HEINZ: Entdeckendes Lernen. In: Detlef Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. Auflage, Weinheim (Beltz) 2001
- STEINER, RUDOLF (1923/1982): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Dornach (Rudolf Steiner Verlag), Gesamtausgabe Nr. 306
- STRUCK, PETER: Rede im Deutschen Hygienemuseum 2007
- WIMMER, MICHAEL: Die Frage des Anderen. In: Christoph Wulf (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim (Beltz) 1994, S. 114-140



Zur Entwicklung eines „European Portfolio Certificate“

DR. DETELF HARDORP, BERLIN

Schulisches lernen soll individueller werden, hört man. Geschieht das tatsächlich? Und wie? Schule wird zwar nicht mehr in der Kategorie einer Lernfabrik gedacht, betrachtet man jedoch die ständigen Leistungskontrollen bis hin zu den Abschlussprüfungen, verwundert es wenig, dass es eine hohe Schulabbrecherquote gibt. In vielen Ländern Europas orientiert sich auch der Unterricht weitgehend an Abschlussprüfungen. Standardisierung von Lehrplänen und Zentralisierung von Prüfungen normieren darüber hinaus noch stärker den voran gehenden Unterricht. Wirkt das steigernd auf den Lernalan von Schülern? Das Gegenteil dürfte der Fall sein. Zwar haben sich im Jahre 2000 in Lissabon die europäischen Regierungschefs als Europäischer Rat das Ziel gesetzt, die Schulabbrecherquote bis 2010 auf höchstens 10% zu senken und dass bis 2010 mindestens 85% der jungen Menschen die Sekundarstufe II abschließen sollten; es ist aber absehbar, dass die gesetzten Ziele weit verfehlt werden. Wahrscheinlich sind sie ohne Paradigmenwechsel gar nicht erreichbar. Zu tief ist das alte Erziehungsparadigma verankert. Ist ein Paradigmenwechsel in Sicht?

Es deuten sich durchaus interessante Entwicklungen an. Zum einen wird stärker auf Kompetenzen (zusätzlich zu Wissen und Fertigkeiten) geschaut. Zum anderen gibt es Ansätze, sich vom durch Tests normierten Input-Output Denken zu lösen und ein stärkeres Interesse an individuelleren Lernergebnissen („learning outcomes“) zu entwickeln. Im September dieses Jahres erschienen die „Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“, herausgegeben vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP). (Da die EU keine Richtlinienkompetenz im Bildungsbereich hat, lehnen sich diese Initiativen eher an den Arbeitsmarkt an, für den die EU

**Individualisierung
vs. zentrale Vorgaben**

**Statt Input-Output-
Orientierung
learning outcomes**

verbindliche Regelungen vorschreiben kann, wie z.B. die Richtlinie 2005/36 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen.) Die Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens sind Empfehlungen. Sie sind von allgemeinem Interesse, weil sie Lernergebnisse des Einzelnen im Blickfeld haben und nach Methoden suchen, diese valide sichtbar zu machen. Das ist in der Erwachsenenbildung besonders wichtig, weil viele Menschen über Jahre reiche Erfahrungen sammeln, durch welche vielfältige Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt werden, für die es aber keinerlei Abschlusszertifikate oder Ähnliches gibt: Sie blieben bisher „unter dem Radar“ und weitgehend unsichtbar.

Aber auch in der Schulbildung wird es von großer Bedeutung sein, wenn individuelle Lernprozesse der Schüler erkannt und berücksichtigt und in ihrer großen Vielfalt auch validiert werden. Und das hat sich eine aus der europäischen Waldorfschulbewegung stammende Initiative zum Entwicklungsziel gesetzt. Hierzu fand in Potsdam bereits zum dritten Mal Anfang Oktober 2009 eine Tagung statt. 55 Schulen aus 13 europäischen Ländern waren vertreten und tauschten gegenseitig Erfahrungen mit Portfolioarbeit aus.

Comenius Projekt „European Portfolio Certificate“-Mappe



Im Zentrum steht das Comenius Projekt zur Entwicklung einer „European Portfolio Certificate“ Mappe, die dreigegliedert ist. Wenn man sie öffnet, findet man links reguläre Abschlusszeugnisse, rechts eine kurze Beschreibung der pädagogischen Grundsätze der Schule und in der Mitte viel Platz für die Dokumentation individueller Lernergebnisse und Lernleistungen des Schülers. Der Fokus des Projekts liegt auf dem mittleren Teil.

Der Schüler kann frei entscheiden, was er für geeignet hält, im mittleren Teil zu zeigen. Nahe liegend wären unter anderem Dokumentationen von handwerklich-künstlerischen Werkstücken, die an Waldorfschulen zwar mit viel Schweiß, Hingabe und Zeitaufwand gefertigt werden, als Lernergebnisse aber fast nur im privaten Raum in Erscheinung treten und sich dann verflüchtigen. Mein Sohn hat zum Beispiel über seine Erfahrungen beim Schmieden zu Hause viel erzählt. Es wurde dabei deutlich, dass er dabei war, nicht nur das Eisen zu schmieden, sondern auch sich selbst, besonders dann, wenn er mit den Folgen seiner Misserfolge konfrontiert wurde.

Schüler bestimmt über Inhalt, Einvernehmen mit Lehrer

Jegliche Arbeit kann aber vom Schüler in den Mittelteil gelegt werden. Da es allerdings oft nicht zu erwarten ist, dass vollständige Arbeiten in ihrer Gänze wahrgenommen werden, sind Portfolio Zertifikate im Regelfall zu empfehlen. Würde seine Schule Portfolio Zertifikate einführen, wäre mein Sohn angeregt worden, nicht nur seine Werkstücke fotografisch zu dokumentieren, sondern am Ende der Handwerksepoche einen kurzen Rückblick zu schreiben (was geschah?), des Weiteren eine Reflektion darüber (was habe ich dabei gelernt?) und letztlich eine Evaluation. Letztere kann auch vom Lehrer geschrieben werden (was man traditionell als Einziges im schriftlichen Waldorfzeugnis findet). Die Comenius Arbeitsgruppe kam aber zu dem Fazit, dass es angemessen sei, den älteren Schülern die Formulierung des Portfoliozertifikats, einschließlich der Evaluation, zu überlassen, allerdings im Dialog mit dem Lehrer und ggf. auch den Mitschülern. Das Zertifikat bekommt nur einen Schulstempel, wenn zwischen Schüler und Lehrer Einvernehmen hergestellt wurde. Die Schule kann den Stempel verweigern, sollte Form oder Verfahren vom Schüler nicht eingehalten worden sein.

Das gilt nicht nur für Portfolio-Zertifikate, sondern auch für vollständige Portfolio-Arbeiten: auch diese sollten eine Lernreflektion und eine Evaluation enthalten.

Unterricht lebt aus dem gelungenen Dialog. Warum sollte dieser nicht bis in die Evaluation hinein aufrecht erhalten werden? Einwände, dass Schüler sich doch falsch einschätzen könnten, werden in der Praxis kaum bestätigt. Sollten sie

es tun, fand die Evaluation vermutlich erst im Nachhinein und nicht im Sinne einer prozessbegleitenden Lernreflektion statt. Dann sind weitere Gespräche angesagt. Teile jeder Arbeit eines Schülers muss im Evaluationsprozess extern vom Lehrer / Betreuer und ggf. auch Mitschülern gespiegelt worden sein. Die Schule sollte regelmäßig Gelegenheiten für die Schüler schaffen, individuell ihre Arbeiten vorzustellen. Das kann vor einer kleinen Schülergruppe, der Klassengemeinschaft oder – wie zum Beispiel im Falle einer Jahresarbeit üblich – gar ein größerer Teil der Schulgemeinschaft mit geladenen fachkundigen Gästen geschehen. Ein prozessbegleitender Dialog ist Voraussetzung für eine valide Evaluation der Arbeit des Schülers. Anerkennung aber auch Kritik von außen kann und soll dann in diese mit einfließen.

Schüler als Eigner seines Lernprozesses

Viel problematischer scheinen dagegen die traditionellen reinen verbalen Lehrerbewertungen zu sein (von reinen Notenzeugnissen ganz zu schweigen), die nicht immer das Wesentliche treffen und Schüler auch verletzen können, wenn diese sich nicht richtig wahrgenommen fühlen. Die Praxis zeigt, dass Schüler ihre Lernerfolge wie auch Lernprobleme am intimsten kennen oder zumindest kennen lernen können und dann auch bereit sind, sie ehrlich zu Papier zu bringen, insoweit man ihnen dazu Gelegenheit gibt und sie entsprechend darin schult.

Dabei findet ein subtiler Paradigmenwechsel statt, der aber immense Auswirkungen auf die Lernbereitschaft eines Schülers haben kann, da dieser für sein Lernen zunehmend Eigenverantwortung übernimmt. Das halb volle Glas wirkt völlig anders auf Lernmotivation als das halb leere Glas: wenn der Lehrer dem Schüler gegenüber in erster Linie betont, was er alles noch *nicht* kann (die „Rotstiftmentalität“), wird der Schüler tendenziell demotiviert. Schult man hingegen den Schüler in dem Prozess der Evaluation, wird Selbsterkenntnis auf der Grundlage von Anerkennung und Kritik aus dem menschlichen Umfeld gefördert, eine Kompetenz, die für das lebenslange Lernen unbestritten von immenser Bedeutung ist, in der Institution Schule bisher aber wenig erübt wurde und auch kaum erübt werden kann, wenn zum Beispiel von den ständigen Lehrerbewertungen eine Versetzung abhängt. Durch die Möglichkeit, Lernergebnisse selber in ein „European Portfolio Certificate“ einzubringen, wird der Schüler stärker zum *Eigner des eigenen Lernprozesses*.

Inhalte der Mappe

Natürlich ist der mittlere Teil der Mappe nicht auf Portfolios und Portfolio-Zertifikate aus handwerklich-künstlerischen Tätigkeiten beschränkt, für diese bietet es sich nur an. Selbstverständlich können und werden dort auch Arbeiten und Zertifikate aus dem Regelunterricht der Schule enthalten sein, die ein Schüler gerne zeigen möchte. Und selbstverständlich können auch Lernergebnisse von außerhalb der Schule dort dokumentiert werden. Vielleicht hat der Schüler im Sommer einen nicht-formellen Kurs mitgemacht. Der Schüler kann dann nach denselben Richtlinien an einem Zertifikat mitwirken. Anstelle eines Lehrers können auch andere externe Personen als Lernbegleiter wirken. Viele Schüler entwickeln auch große Wissens-, Fertigungs- und Fähigkeitsbereiche gänzlich im Bereich des informellen Lernens. Auch dieses können sie dokumentieren und in der Mappe präsentieren. Schüler können ganz spezifische Interessen entwickeln und vertiefen, denen oft viel Zeit und Liebe zugewendet wird, die aber von üblichen Zeugnissen völlig übergangen werden, für einen zukünftigen Arbeitgeber oder eine weiterführende Schule oder Hochschule aber von großem Interesse sein können.

So entsteht eine Mappe, die den individuellen Lernweg des Schülers aufzeigen kann, neben regulären Abschlusszeugnissen, die der Schüler erwirbt. Obwohl sie derzeit aus der Waldorfschulbewegung entwickelt wird, muss sich deren Anwendung keinesfalls auf Waldorfschulen beschränken, wenn andere dafür Interesse zeigen und die erarbeitenden Standards einhalten. Die sogenannten „Abnehmer“ beklagen seit Jahrzehnten, dass traditionelle Abschlusszeugnisse in der Regel wenig über die Person aussagen, die sich bei ihnen bewirbt. Insofern es sich nicht um riesige Betriebe mit automatisierten Auswahlverfahren handelt, dürfte die Einsichtsmöglichkeit in die Lernbiografie eines Schülers auf Interesse stoßen.

Die Comenius-Gruppe arbeitet auch an einer digitalisierten Form der Mappe, da man in der heutigen Zeit eine Mappe erst zu einem Vorstellungsgespräch auch als „hard-copy“ mitnehmen kann.

Auch für schwache Schüler

Der flämische Comenius Partner zeigte, dass die Arbeit mit Portfolio auch mit sogenannten schwachen Schülern sehr erfolgreich sein kann, wenn man weniger auf das Verbale und mehr auf das Bildhafte setzt. Schüler mit niedrigem Selbstwertgefühl (welches sich oft durch wiederholte Schulmisserfolge einstellt), die gar meinten, kaum eigene Interessen zu haben, konnten angeregt werden, diese in sich doch zu entdecken und zu pflegen. Schüler, die kaum richtig schreiben konnten, sammelten zunächst für sie interessante Objekte in einem Karton. Dann begannen sie, eigene Geschichten darüber in erster Linie mit Bildern zu erzählen. Am Ende konnten sie Lernergebnisse aufzeigen, auf die sie stolz waren.

Nicht nur kann Arbeit mit Portfolio aus dem regulären Unterricht entstehen, sie kann auch auf ihn belebend zurückwirken. Waldorfschulen arbeiten bekannterweise wenig mit Schulbüchern zu Gunsten von sogenannten Epochenheften. Sollten diese bisher weitgehend zum Fixieren des Unterrichtsgeschehens in individualisierter schriftlicher Form dienen (was leider manchmal auch wenig individualisiert praktiziert wurde), ist es an der Zeit, das Grundprinzip neu zu greifen und insbesondere die eigene Lernreflexion entsprechend der jeweiligen Entwicklungsstufe des Kindes bzw. des Jugendlichen und damit auch das eigenständige Lernengagement stärker anzuregen. Je mehr es gelingt, dass Schüler lernen, weil sie lernen wollen und nicht in erster Linie weil sie meinen, lernen zu müssen, desto mehr vollzieht sich der Paradigmenwechsel, der global auch eine deutliche Reduzierung von Schulabbrucherraten nach sich ziehen kann.

Da über Waldorfpädagogik viele verquere Vorurteile im Umlauf sind, sei der Hinweis erlaubt, dass es gerade dem Inaugurator der Waldorfschulbewegung sehr darauf ankam, Menschen Entwicklungsräume für latente Impulse zu geben, die in ihnen individuell veranlagt sind. Rudolf Steiner hat es in einem Aufsatz 1919 einmal radikal formuliert: „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.“

Gefahr der Internet-Bildung

Die Frage ist berechtigt, inwiefern Freie-Alternativ-Schulen hier die Waldorfschulen längst überholt haben, zumindest in Unter- und Mittelstufe. Wobei man in der Grundschule sich darüber streiten kann, wie weit eine Individualisierung gehen sollte, da gerade bei jungen Kindern Projektarbeit auch in eine gewisse kollagenartige Beliebigkeit münden kann. Eine prinzipielle Gefahr jeder Projektarbeit ist, dass eine eigenständige, in die Tiefe gehende Beschäftigung nicht erreicht wird, weil Versatzstücke fertig formulierter Ideen (die über das Internet megavoluminös und leicht herunterladbar zur Verfügung stehen), mit fertigen Bildern gewürzt, schnell zusammen gebastelt werden können. Manche „Kreativitätsschulen“ bauen auf diese Arbeitsweise.

Im Menschen sind auch Tätigkeitsschichten veranlagt, die einer professionellen Anregung bedürfen, um aufblühen zu können. Man denke nur an Instrumentalunterricht. Aber auch beim Erlernen der Mathematik gilt einerseits, dass man nur diejenigen mathematischen Begriffe recht versteht, die man sich durch explorative Tätigkeit eigenständig erschlossen hat. Andererseits wird man kaum von Schülern erwarten, ohne professionelle Anregung nennenswerte mathematische Einsichten zu entwickeln. Es ist immer eine Kunst, günstige Bedingungen für den rechten Dialog in einer Lerngemeinschaft herzustellen, in der ein gemeinsamer Betrachtungsraum aufblühen kann, in dem Schüler über sich hinaus zu geistigen „Aha“-Erlebnissen geführt werden, die ihnen eigenständig zunächst nicht zugänglich wären. Dann ist es allerdings auch wichtig, dass Schüler wieder ganz alleine auf sich angewiesen sind, um sich geistige Eigenmuskulatur zu erarbeiten.

**Dialog Lehrer – Schüler
wichtig**

Portfolio bedeutet also keineswegs, Schüler alleine zu lassen. Ein guter Lehrer ist unersetzbar, weil er einerseits etwas davon versteht, im Dialog geistige Landschaften erblühen zu lassen, und weil er andererseits jeden Schüler anregt, selbstständig Wege zu suchen, um eigenes Verständnis aus eigenem Tun zu entwickeln.

Portfolio beruht auf einem Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer, die es wagen, in Dialog zu kommen. Bei Portfolio geht es nur sekundär um das Zusammentragen („Porte“) von Papieren („Folios“), primär geht es um einen Dialog, in dem jeder Schüler in seiner *individuellen* Ausdrucksweise ernst genommen wird. Hierzu passt Portfolio als Methode, da es individuelle Ausdrucksweisen am besten sichtbar macht. Somit ist nicht mehr ein „Fach“ im Mittelpunkt, sondern der *individuelle Weg des Schülers*. Man könnte auch sagen: „Im Mittelpunkt: der Mensch“. Kontakt: epc@ecswe.org.

**Büchertisch Neue Darstellungen des Schulrechts und des Rechts auf Bildung**

- **HERMANN AVENARIUS/HANS-PETER FÜSSEL:**
Schulrecht im Überblick. Darmstadt 2/2008
- **FRIEDHELM HUFEN:**
Staatsrecht II, Grundrechte. München 2/2009
- **RALF POSCHER/JOHANNES RUX/THOMAS LANGER:**
Das Recht auf Bildung. Baden-Baden 2009

PROF. DR. JOHANN PETER VOGEL, BERLIN

HERMANN AVENARIUS und HANS-PETER FÜSSEL bringen in ihrem „Überblick“ nicht einfach eine abgespeckte Fassung der „Schulrechtskunde“, sondern eine populärer formulierte, gleichwohl juristisch nicht ungenauere Darstellung des Schulrechts auf dem letzten Stand für eine breitere Leserschaft auf nur 180 Seiten. Verweisungen und Fußnoten sind auf das Notwendigste beschränkt, gleichwohl findet sich Raum für allgemeinere Ausführungen z.B. zur „Verrechtlichung“ der Schule, zur Kulturhoheit der Länder, zu den Disparitäten im Schulwesen, zu Schulautonomie und Schulqualität, zum Verhältnis von Schule zu Eltern und Schülern, zur Leistungsbewertung und zur Lehrerausbildung, in denen das politische Umfeld der Thematik sichtbar wird. Es fehlt auch nicht an Kritik, z.B. zur Umsetzung der EG-Anerkennungs-Richtlinie für Lehrer durch die Schulverwaltung oder zu den Kompetenzüberschneidungen bei neu eingeführten Schulinspektionen oder zum Gegensatz zwischen Schulautonomie einerseits, zentralen Prüfungen andererseits. Insbesondere der letzte Punkt ist sehr zu begrüßen angesichts der zunehmenden Zahl zentraler Tests, die zwar als Vergleichstests daherkommen, aber dann doch benotet werden und damit in die Stoffwahl und Unterrichtsorganisation der Schule eingreifen. In diesem Sinne ist auch die Feststellung zu verstehen, dass sich die Ersatzschulen „an den Bildungsstandards messen lassen“ müssen: Das ist richtig solange, wie die Bildungsstandards so, wie die derzeitigen, lediglich beispielhaft Themen und Aufgabenstellungen enthalten, die das Niveau bestimmen.

Auch das Kapitel zum Recht der freien Schulen unterrichtet zutreffend auf knappem Raum. Allenfalls wäre anzumerken, dass in der nächsten Auflage auch die Möglichkeit der Anerkennung bei Ergänzungsschulen ergänzt und bei ausländischen Schulen auf den ausländischen Lehrplan statt auf die Staatsangehörigkeit des Trägers abgestellt werden sollte. Auch die Rechtsprechung zur öffentlichen Finanzhilfe ist nicht so unbestritten, wie es nach der Lektüre des entsprechenden Abschnitts scheinen könnte. Dessen ungeachtet kann das Buch als erste Orientierung im Schulrecht nur sehr nachdrücklich empfohlen werden.

Aus dem 780 Seiten starken II. Band des Lehrbuchs zum Staatsrecht von FRIEDHELM HUFEN, der sich mit den Grundrechten beschäftigt, soll hier nur § 32 („Erziehung und Schule“, d.h. Art. 7 GG) behandelt werden. Auch hier wird eine solide Übersicht über das Schulrecht geboten, dem Charakter eines Lehrbuchs entsprechend juristisch fundiert und formuliert und, was die Übersicht sehr erleichtert, nach einem einheitlichen Raster geordnet: Allgemeines / Schutzbereich des Grundrechts / Eingriffe (Beschränkungen des Grundrechts) / Rechtfertigung der Eingriffe / Besondere Schutzfunktionen. Dem Kapitel ist vorangestellt ein historischer Abriss und ein Überblick über die Grundrechte in der Schule von Schülern, Eltern und Lehrern.

Abschnitt V. befasst sich mit der Privatschulfreiheit. Darin fällt im Vergleich mit anderen Darstellungen auf, dass HUFEN nachdrücklich Partei ergreift dafür, dass die aus Art. 7 (4) GG abgeleitete objektive Schutzpflicht des Staates nicht nur aus einer institutionellen Garantie entspringt, sondern auch einen individuellen Förderungsanspruch der Ersatzschulträger enthält. Dies deshalb, weil das in Art. 7 (4) Satz 3 GG enthaltene Sonderungsverbot mit seiner Schulgeldbeschränkung eine Ausgleichspflicht im Wettbewerb mit staatlichen Schulen erforderlich mache. Von daher kritisiert HUFEN die höchstrichterliche Rechtsprechung, die die Existenzgefährdung eines „Ersatzschulwesens“ erst dann eintreten lässt, wenn „auch die letzte Privatschule aus finanziellen Gründen schließen muss, sondern bereits dann, wenn die Gründungsfreiheit wegen hoher Kosten einerseits und begrenzter Eigenfinanzierung andererseits nicht mehr gewährleistet ist“.

Im Übrigen behandelt HUFEN in einem letzten Abschnitt (VII.) „Aktuelle Fälle und Probleme“ wie Schulpflicht, Gemeinsame Schule für alle, „Schulautonomie“, „Innere Integration“ (Schulkleidung, deutsche Sprache), Wertbezogener Unterricht, Gewalt in der Schule, Informationelle Selbstbestimmung in der Schule (Lehrerbewertung im Internet), Ethikunterricht statt Religionsunterricht, Islamischer Religionsunterricht und Grundschule für religiöse Fundamentalisten – Themen, die auch für freie Schulen von erheblichem Interesse sind –, in denen er jeweils knapp über den neusten Stand der Rechtsprechung und Literatur unterrichtet.

Das Recht auf Bildung ist, wie die Darstellung bei AVENARIUS/FÜSSEL und HUFEN zeigt, ein Stiefkind unserer Verfassung: es kommt nicht ausdrücklich im GG vor und muss aus den Grundrechten auf freie Entfaltung, auf freie Wahl der Ausbildungsstätte, aus dem allgemeinen Gleichheitssatz und dem Sozialstaatsgebot abgeleitet werden, bringt aber gleichwohl nur einen Anspruch auf gleiche, nicht diskriminierende Teilhabe am vorhandenen staatlichen Schulangebot, das immerhin hinreichend differenziert sein muss. Art. 2 des Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention formuliert und gewährleistet dieses Recht zwar, aber mehr Anspruch wird nach h.M. nicht daraus. RALF POSCHER, JOHANNES RUX und THOMAS LANGER widmen diesem Recht nun eine umfassend angelegte Monographie, die die Rechtslage nach Völkerrecht, EG-Recht und den Verfassungen und Gesetzen des Bundes und der Länder darstellt.

Danach erhält nach Meinung der Autoren das Recht auf Bildung durch die internationalen Regelungen zum Diskriminierungsverbot eine zugespitzte Bedeutung auch für das deutsche Schulwesen, auch wenn die Europäische Menschenrechtskonvention (1953/57) aus dem Recht auf Bildung kein originäres Leistungsrecht macht, sondern, wie in der Bundesrepublik, nur ein derivatives Teilhaberecht. Zwar wiederholt sich in den Regelungen eine Zurückhaltung hinsichtlich des Diskriminierungsverbots wegen nationaler Herkunft, gleichwohl sehen die Autoren in diesem Verbot einen Hebel, in das deutsche Schulwesen gestaltend einzugreifen. Das UNESCO-Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen (1968) und der Internationale Pakt über wirtschaftliche, kulturelle und soziale Rechte (1976) fordern u.a.

- ein hinreichend differenziertes Sekundarschulangebot,
- Sicherstellung eines gleichen Unterrichtsniveaus,

- Gewährleistung gleichwertiger Unterrichtsqualität,
- Förderung der Bildungsprozesse von Schulabbrechern durch individuumszentrierte Methoden; nach dem Internationalen Pakt soll die Quote der Schulabbrecher durch geeignete Maßnahmen verringert werden,
- Gewährung der Freiheit zur Gestaltung eigener Erziehungsarbeit an nationale Minderheiten durch Privatschulen; nach dem Internationalen Pakt besteht aber keine Verpflichtung zur Einführung muttersprachlichen Unterrichts,
- Kostenfreiheit im Grundschulbereich (erste sechs Klassen). Die Kostenfreiheit im Sekundarbereich soll nach dem Internationalen Pakt angestrebt werden.

Das Verbot intendierter Diskriminierung gilt unmittelbar, bei faktischer Diskriminierung soll sich der Unterzeichnerstaat um effektive Abhilfe bemühen. Diskriminierung kann statistisch nachgewiesen werden (s. R&B 1/09, S. 8 ff). Das Verbot gilt für jeden Unterricht, auch den von Privatschulen. Die Vertragspartner sind verpflichtet, Berichte über die getroffenen Maßnahmen und über Fortschritte bei der Umsetzung der Verpflichtungen aus den Abkommen vorzulegen. Fortgesetzte Mängel sind Fälle für die internationalen Gerichtshöfe.

Bei der Durchmusterung der Schulwesen der deutschen Länder kommt das gegliederte Schulwesen schlecht weg. Zwar widerspricht es nicht grundsätzlich dem Recht auf Bildung, aber die von ihm ausgehende soziale Benachteiligung müsse auf dem Wege von mehr Durchlässigkeit und mehr Anschlussfähigkeit beseitigt werden. Die Autoren scheinen allerdings skeptisch zu sein, ob dies gelingt. So wird die Beibehaltung des Systems präsumtiv als „rechtfertigungsbedürftig“ angesehen, ja, wenn es auch nach Reformen immer noch „einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen bzw. nationalen oder ethnischen Herkunft der Schüler und dem Zugang zu den verschiedenen Schularten und Bildungsgängen gibt“, „wäre die Beibehaltung nicht mehr zu legitimieren“.

Das internationale Diskriminierungsverbot gibt bei POSCHER/RUX/LANGER dem Recht auf Bildung ein neues, deutlich größeres Gewicht, das bei AVENARIUS/FÜSSEL und HUFEN nicht zum Ausdruck kommt. Es ist deshalb den Autoren sehr zu danken, dass sie es so nachdrücklich in die Debatte bringen und eine höchst informative Materialsammlung vorlegen. Zugleich ist das Buch aber auch – wie das Vorwort zeigt – ein politisches Buch. Das Diskriminierungsverbot gibt der Europäischen Gemeinschaft und ihren Gerichten einen klaren Kompetenzzuwachs und erhöhten Einfluss im Bildungsbereich – einem Bereich, in dem die Mitgliedsstaaten eigentlich autonom sein wollen.

So wird die rechtliche Seite von einer politischen überlagert. Müssen wir – abgesehen vom Anspruch des Benachteiligten – im Diskriminierungsverbot mehr sehen als im Willkürverbot des Art. 3 GG? Die Konsequenzen für die deutsche Organisation des Schulwesens, zu der die Autoren kommen, sind mir ein wenig zu eindeutig, wenn sie auch auf der Linie der OECD und der GEW liegen. Ich gebe zu, ein Misstrauen zu haben gegen so eindeutige Konsequenzen bei so offenen Rechtsbegriffen, wie es das Recht auf Bildung und das Diskriminierungsverbot sind; gerade beim Thema Bildung und im überaus komplexen, noch dazu spezifisch national gewachsenen Bildungswesen liegen m.E. differenzierte juristische Aussagen auf einer, eindeutige politische Zielsetzungen auf einer anderen Ebene.



Education Mix – Betreuung, Erziehung und Bildung als Dritter Sektor **INGO RICHTER: Das Grundgesetz – Eine gute Verfassung für Familie, Kultur und Bildung? Berlin 2009**

PROF. DR. JOHANN PETER VOGEL, BERLIN

Um die Texte INGO RICHTERS weht immer ein Hauch von visionärer Spekulation; das macht sie reizvoll zu lesen. Vielfältige Dinge werden gebündelt, histo-

rische Abrisse auf eine Linie gebracht und zukünftige Trends gewagt, gewiss zugespitzt und mitunter vereinfacht, aber stets tatsachenorientiert und hinsichtlich des Wesentlichen aussagekräftig. Diesmal ist es der Entwurf eines „Dritten Sektors“, in dem nach Auffassung RICHTERS die Bereiche Betreuung, Erziehung und Bildung zusammengefasst werden und die entsprechenden Institutionen zusammenarbeiten sollen. „Dritter Sektor“ – das ist „ein Bereich zwischen oder jenseits von Staat und Markt, in dem gemeinnützige private und öffentliche Organisationen Aufgaben wahrnehmen, die vom Staat nicht wirksam erfüllt werden können, die man aber auch nicht privaten Anbietern überlassen will“. RICHTER übernimmt das Modell vom „Welfare Mix“ in der Sozialpolitik (Sozialversicherungssystem). Mit dem Vorschlag eines „Education Mix“ antwortet RICHTER auf die bisherige Unvollständigkeit des Bildungsverfassungsrechts, die Unvollkommenheiten der getrennt voneinander handelnden Institutionen und die Uneffektivität des derzeitigen Systems.

Das Buch holt weit aus: Welche Fähigkeiten, welche Ausstattung sollte ein junger Mensch haben, um an einer „guten Gesellschaft“ aktiv mitzuwirken? Und nützt ihm dabei das Grundgesetz? Ausgehend von MARTHA NUBBAUMS Modell einer „guten Gesellschaft“ wird das Grundgesetz zu den Themen Familie, Kultur und Bildung durchgemustert, wie weit die Kriterien einer „guten Gesellschaft“ unterstützt werden – mit dem Ergebnis, dass unsere Verfassung in diesen Bereichen lediglich formale Bestimmungen vorgibt; es geht aber nicht nur um Abwehr staatlicher Eingriffe, sondern um die Schaffung der für den Erwerb der notwendigen Fähigkeiten erforderlichen Voraussetzungen. Insbesondere fehlt nach Auffassung RICHTERS im Bildungsrecht – und darauf soll sich die Besprechung beschränken – eine Bestimmung, die die Rechte des Kindes verfassungsrechtlich sichert.

RICHTER macht in diesem Punkt den einzigen Gesetzgebungsvorschlag im Buch, ein Grundrecht innerhalb des Art. 6 GG mit weitreichenden Folgen. Es sei hier zitiert:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Betreuung, Erziehung und Bildung. Dieses Recht wird durch das Recht und die Pflicht der Eltern [aus Art. 6 (1) GG] sowie durch ein öffentliches Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungswesen gewährleistet“.

Er ist die eigentliche Grundlage für die Forderung nach einem „Education Mix“, dem auch RICHTERS Sympathie gehört. Denn wenn die grundsätzliche Frage gestellt werden muss, ob der Staat einer Verfassung wie der unseren mit offener, demokratischer, pluralistischer Gesellschaft, die, wie RICHTER wohl nolens volens feststellt, auf Individualisierung statt Sozialisation gerichtet ist, Inhalte von Erziehung und Bildung überhaupt vorgeben kann (und die Verfassung es auch nicht tut), wäre der nichtstaatliche, nichtprivate Dritte Sektor eine Möglichkeit, Betreuung, Erziehung und Bildung in einem gemeinsamen Organisationssystem zu bündeln. Der Staat hätte dann weiterhin die Sorge darum, das oben zitierte neue Grundrecht zu befriedigen, würde sich aber zu dieser Befriedigung der gemeinnützigen Träger des Dritten Sektors bedienen. Gewährleistet werden sollte u.a. für jeden ein Bildungsminimum mit dem Ziel, Risikogruppen zu verringern und die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft zu senken. Die (übrigens in Art. 7 (4) GG umschriebene) für alle Institutionen geltende Vielfalt der Angebote würde kontrolliert durch zentrale Abschlüsse und Berechtigungen. Richter scheint auch dahin zu tendieren, die Schulpflicht durch eine Unterrichtspflicht zu ersetzen; mein Eindruck ist allerdings der, dass die Schulpflicht angesichts der (zweifellos mangelhaft bewältigten) Integrationsnotwendigkeiten nicht zu entbehren ist (s. auch HUFEN, Staatsrecht II, § 32 Rdnr. 37).

Dazu erläutert RICHTER u.a., dass „öffentlich“ in diesem Zusammenhang alle Einrichtungen (auch die in privater Trägerschaft) sind, die allgemein zugänglich sind und einer staatlichen Aufsicht unterliegen. Diese Zuordnung ist den Schulen in freier Trägerschaft nicht fremd (s. schon Arbeitsgemeinschaft freier Schulen

(Hg.): Freie Schule. 1971: „Öffentliche Schule in freier Trägerschaft“ im Unterschied zu „öffentlicher Schule in staatlich/kommunaler Trägerschaft“). Sie fällt RICHTER umso leichter, als er von einer engen „Konnexität“ (in der Fachliteratur: „Akzessorietät“) zwischen staatlicher und freier Schule ausgeht. M.E. hat die höchstrichterliche Rechtsprechung allerdings in den letzten Jahren den Ersatzschulbegriff unter dem Gesichtspunkt der Selbstbestimmung freier Träger nicht unerheblich gelockert (s. R&B 2/08 und 2/09); es stimmt aber, dass freie Träger häufig die Auseinandersetzung um Abweichungen mit den Schulverwaltungen scheuen und von ihren Freiheiten keinen Gebrauch machen. Im Übrigen benutzt Richter in seinen Ausführungen den Begriff „öffentlich“ sowohl im hier beschriebenen wie im anderen (öffentliche Schule = staatliche Schule) Sinn und erschwert dadurch etwas das Verständnis seiner Argumentation.

RICHTER interpretiert die „Aufsicht des Staates“ in Art. 7 (1) GG als Aufsicht (gemeint ist wohl Schulhoheit und -aufsicht) – „nicht mehr und nicht weniger!“ – und nicht auch als Verpflichtung zur Schulträgerschaft. Dafür spräche auch die Privatschulgarantie. Die historische Interpretation des Art. 7 (1) als Verpflichtung des Staates, für die Bildung der Jugend durch öffentliche (= staatliche) Anstalten zu sorgen (Weimarer Verfassung), gehe fehl, weil eben diese Formulierung nicht ins Grundgesetz übernommen worden sei, und weil die Ziele dieser Formulierung fast gänzlich erreicht seien: die Öffnung der Schule für alle sozialen Schichten und Bekenntnisse sowie für die Inhalte einer nicht-humanistischen Bildungstheorie. Einer von Staat und Kommunen getragenen Schule fehle heute die Notwendigkeit. Die neue „Öffentlichkeit“ unterschiedlicher Träger im „Education Mix“ wäre daher verfassungsrechtlich unbedenklich.

Merkwürdigerweise stellt Richter diesen Dritten Sektor zum Schluss wieder in Frage: Bei der Prüfung, ob ein so verstandenes öffentliches Schulwesen die heutigen sozialstaatlichen Aufgaben im Sinne einer Stärkung der „guten Gesellschaft“ besser als bisher wahrnehme, kommt er zu dem Ergebnis, dass dies weithin nicht der Fall sei. Weder würde der Schutz der sozial Schwachen noch die Aufgabe der Familienförderung verstärkt noch die soziale Ungleichheit gemindert; lediglich Kenntnisse und Fähigkeiten würden funktionaler ausgerichtet und die Vielfalt im Schulwesen im Sinne eines freiheitlichen Pluralismus würde gebessert. „Education Mix“ würde zwar die Effektivität des Schulwesens steigern, die soziale Gerechtigkeit aber vermindern. Zwischen beidem sei eine Wertentscheidung zu treffen. – Wie würde die aber aussehen angesichts der politischen Wucht des Vorwurfs, Bildung in Deutschland sei zu stark von der sozialen Herkunft abhängig?

Ist denn aber eine „gute Gesellschaft“ überhaupt denkbar, in der die gesellschaftlichen Kräfte den Schutz der sozial Schwachen, die Familienförderung und die Abwendung sozialer Ungleichheit ohne Anreize bewältigen? Natürlich könnten Benachteiligte auf der Basis des oben formulierten Grundrechts ihre Rechte gerichtlich durchsetzen – wir wissen aber, dass dieser Verweis in der Praxis (auch wegen der langen Verfahrensdauer) wenig zündet. Letztlich trifft auch in der besten Gesellschaft den Staat als Wächter immer die Aufgabe, Benachteiligungen auszugleichen. RICHTER selbst fügt in den genannten drei Benachteiligungsfällen jeweils hinzu: „es sei denn, die Erfüllung der Aufgabe würde besonders prämiert“. Diese „Prämiierung“, also Förderung ist Aufgabe des Staates. Ein Instrument – was dem „Dritten Sektor“ überhaupt zu wünschen wäre, bei RICHTER aber nicht erwähnt wird – wäre ein Bildungsgutscheinsystem, das den sozialen Ausgleich vornimmt. Mit diesem Steuerungsinstrument wäre der „Education Mix“ in allen RICHTERSCHEN Prüfsteinen positiv zu sehen.

RICHTER sei also ermutigt, die Idee des Dritten Sektors „Education Mix“ weiter zu verfolgen, denn er erscheint in einer offenen Gesellschaft als nichtstaatlicher, nichtprivater Bereich für eine individualisierende Betreuung, Erziehung und Bildung junger Menschen sehr attraktiv.



Literaturhinweise

In der Zeitschrift „Neue Justiz“ 5/2009 erschien von THOMAS LANGER der Beitrag „Finanzhilfe für Ersatzschulen in Sachsen-Anhalt“ (S. 187–193). LANGER interpretiert die Bestimmung des Art. 28 (2) Vf LSA dahingehend, dass mit ihr die vom BVerfG zugelassenen Wartefristen bis zur Zahlung der ersten Regel-Finanzhilfe nicht vereinbar sind.

Von JÖRG ENNUSCHAT erschien in der Zeitschrift „Behindertenrecht“ 4/2008, S. 93–99, der Beitrag „Nachteilsausgleich und Notenschutz für Schülerinnen und Schüler mit Legasthenie oder Dyskalkulie“. Danach sind die Länder im Rahmen ihrer Möglichkeiten verpflichtet, für Schüler mit den genannten Behinderungen ein begabungsgerechtes Schulsystem bereitzustellen. Die besondere Benachteiligung ist durch entsprechenden Notenschutz auszugleichen.

Die Auslieferung des „Schwarzbuch Waldorf“ von MICHAEL GRANDT, Gütersloh 2008, ist vom LG Stuttgart nach einem Eilverfahren nun auch im Hauptverfahren wegen zahlreicher falscher Tatsachenbehauptungen untersagt worden. Dasselbe Schicksal hatte bereits sein zehn Jahre zuvor in Wien erschienen „Schwarzbuch Anthroposophie“.

JPV



Ankündigung Symposium

„Bildung und Ökonomie in Europa. Schulen im Spannungsfeld von Staat und Markt“

05. Februar 2010,
im Rathaus zu
Hannover

INGO KRAMPEN, RECHTSANWALT UND NOTAR, VORSITZENDER DES KURATORIUMS DES IFBB
DR. THOMAS LANGER, RECHTSANWALT, WISSENSCHAFTLICHER LEITER DES IFBB

Das Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht (IfBB) veranstaltet gemeinsam mit der Landeshauptstadt Hannover am 05. Februar 2010 im Rathaus zu Hannover das Symposium „Bildung und Ökonomie in Europa. Schulen im Spannungsfeld von Staat und Markt“. Das Tagungsprogramm wurde bereits in der vorherigen Ausgabe der R&B abgedruckt (weitere Informationen und Anmeldeformular erhalten Sie bei der Geschäftsstelle des IfBB oder unter www.Institut-IfBB.de).

Die Tagung möchte die Aufmerksamkeit auf verschiedene Aspekte des komplexen und konfliktreichen Verhältnisses zwischen Bildung und Ökonomie werfen. Bildung wird im Zuge der Europäisierung und der Internationalisierung zum einen ökonomisch und rechtlich als Dienstleistung betrachtet, zum anderen werden die vermittelten Wissensinhalte immer mehr am Kriterium ihrer ökonomischen Verwertbarkeit ausgewählt. Bildung ist somit zugleich Gegenstand wirtschaftlicher Vorgänge wie Medium ihrer ökonomischen Verwertung. Die Vormittagsvorträge des ersten Tagungsteils von PROF. DR. REINHOLD SACKMANN, LIES FERON und PROF. DR. WOLFRAM CREMER/DR. THOMAS LANGER befassen sich mit diesem doppelten ökonomischen Verwendungszusammenhang von Bildung aus der Sicht der Bildungssoziologie/Bildungsökonomie, der europäischen Bildungspolitik und des Wirtschaftsvölkerrechts.

Die Erbringung schulischer Bildungsdienstleistungen wird auf nationaler Ebene nicht zuletzt durch die finanzielle Förderung der Schulen in freier Trägerschaft (und durch die staatliche Finanzierung des staatlichen Schulwesens) gewährleistet. Die Umstellung der Steuerung des Schulsystems von der Finanzierung der Schulen auf eine Förderung der Bildungsnachfrageseite könnte einen verstärkten Wettbewerb zwischen den Bildungsanbietern unabhängig von der Schulträgerschaft auslösen. Die Vorträge von DR. BOB VAN DE VEN und MARTIN HOYER im zweiten Teil des Vormittagsprogramms gehen darauf ein, welche Auswirkungen eine wettbewerbs- und nachfrageorientierte Steuerung des Schul-

systems auf die Schulqualität haben kann. Die Moderation des Vormittags liegt bei PROF. DR. HANS-PETER FÜSSEL.

Die (bildungs-)ökonomische, rechtliche und institutionelle Betrachtung des Verhältnisses zwischen Bildung und Wirtschaft wird am Nachmittag in einen Vortrag von PROF. DR. HEINER BARZ durch die pädagogische Dimension ergänzt. Die abschließende Podiumsdiskussion mit Schullehrern aus der Praxis beabsichtigt, auszuloten, welche schulischen Organisationsformen im Spannungsfeld von Staat und Markt am ehesten in der Lage sind, den wachsenden Herausforderungen des Bildungssystems gerecht zu werden. Die Moderation am Nachmittag übernimmt der Vorsitzende des Kuratoriums des IfBB, INGO KRAMPEN.

Die Tagung bietet zudem Gelegenheit zur Präsentation erster Ergebnisse aus dem laufenden gemeinsamen Forschungsprojekt des IfBB mit der Ruhr-Universität Bochum über „Das internationale Dienstleistungsabkommen der Welthandelsorganisation (GATS) und seine Auswirkungen auf das deutsche Bildungssystem“. Aus der Kooperation mit der Ruhr-Universität Bochum sind teilweise bereits in der Kooperationsphase vor Beginn des GATS-Projekts bislang zwei Buchpublikationen hervorgegangen. Diese befassen sich mit der menschenrechtlichen Dimension von Bildung.¹ Sie bilden wichtige Teiluntersuchungen zur Bestimmung der Grenzen der wirtschaftsvölkerrechtlichen Dimension der Bildung im Rahmen des GATS. Aus diesem Abkommen ergeben sich Liberalisierungsverpflichtungen, die sich auch auf den Sektor für Bildungsdienstleistungen beziehen. Bis August 2009 war Professor DR. RALF POSCHER Kooperationspartner des IfBB, zuletzt auch für das GATS-Projekt. Mittlerweile hat Herr POSCHER für das Wintersemester 2009/2010 eine Berufung an der Universität Freiburg (Breisgau) angenommen. Auch wenn die Kooperation mit Herrn POSCHER informell weiter besteht, bestand die Notwendigkeit, einen neuen Partner für die Kooperation mit der Ruhr-Universität Bochum zu gewinnen, die sich insbesondere auf die weitere Durchführung des GATS-Projekts beziehen soll. Umso mehr freuen wir uns, nunmehr mitteilen zu können, dass seit September 2009 Professor DR. WOLFRAM CREMER die Kooperation mit dem IfBB fortführt. Herr CREMER ist an der juristischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum Lehrstuhlinhaber für Öffentliches Recht und Europarecht. Er wird bei der Tagung gemeinsam mit dem Institutsleiter ausgewählte Ergebnisse aus dem GATS-Projekt vortragen. Da sich die Kooperation mit der Ruhr-Universität als fruchtbar erwiesen hat, wollen beide Kooperationspartner die Zusammenarbeit fortführen und womöglich verstärken.

¹ RALF POSCHER, JOHANNES RUX, THOMAS LANGER, Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung, Baden-Baden 2008; RALF POSCHER, JOHANNES RUX, THOMAS LANGER, Das Recht auf Bildung, Baden-Baden, 2009.

*Informationen zum Symposium und Anmeldeformular unter:
www.Institut-IfBB.de.*

IMPRESSUM

Herausgeber:
Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V.
Geschäftsführung: Rechtsanwalt Marc Y. Wandersleben
Breite Str. 2 (Aegi Haus), D-30159 Hannover
Fon: 0511 – 260 918 -21 • Fax: 0511 – 260 918 -20
e-mail: info@Institut-IfBB.de

Redaktion:
Rechtsanwalt Prof. Dr. Johann Peter Vogel
Am Schlachtensee 2, D-14163 Berlin
Fon: 030 – 8026028 • Fax: 030 – 8022392

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

Satz sowie Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:
Schreibbüro Barbara Brudlo
Holzweg 6, D-29352 Adelheidsdorf
Fon: 05085 – 981503 • Fax: 05085 – 981504
e-mail: Brudlo@Institut-IfBB.de

Druck: Integra Services gGmbH
Josef-Reiert-Straße 24, D-69190 Walldorf
Fon: 06227 – 383960 • Fax: 06227 – 3839699

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Bezugspreis: 15,- € jährlich einschl. Versandkosten

Einzelpreis: 5,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Bankverbindung: Postbank Hannover
Konto 900 099 – 309 • BLZ 250 100 30