

Herausgegeben von
Marie-Luise Compani
und Peter Lang

Waldorfkindergarten



heute

Eine Einführung

Freies Geistesleben

Waldorfkindergarten heute

Eine Einführung

Herausgegeben von
Marie-Luise Compani und Peter Lang

Mit Beiträgen von Marie-Luise Compani, Elisabeth Göbel, Claudia Grah-Wittich, Freya Jaffke, Michael Kassner, Birgit Krohmer, Peter Lang, Claudia McKeen, Andreas Neider, Angelika Prange und Jacqueline Walter

Verlag Freies Geistesleben

2. Auflage 2015

Verlag Freies Geistesleben

Landhausstraße 82, 70190 Stuttgart

Internet: www.geistesleben.com

ISBN 978-3-7725-4068-4 (PDF)

© 2011 Verlag Freies Geistesleben

& Urachhaus GmbH, Stuttgart

Umschlagfoto und Fotos innen: Charlotte Fischer

Inhalt

Vorwort 11

I. Waldorfkindergarten heute

Peter Lang:

Waldorfkindergärten weltweit 17
Die Gründung der Waldorfschule 17
Die Entwicklung der Waldorfkindergärten 18
Von der Idee zur Tat: Wie gründet man einen Waldorfkindergarten? 21
Die Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten 24
PISA und die Folgen 25
Recht auf Kindheit – eine weltweite Herausforderung 27

Marie-Luise Comani:

Waldorfkindergarten am Anfang des 21. Jahrhunderts 28
Der unüberhörbare Ruf nach Bildung 28
Waldorfkindergärten: neue Angebote, neue Aufgaben 32

Peter Lang:

Erziehung im Vorschulalter:

Salutogenese und Kompetenzbildung 34
Resilienzforschung und pädagogische Motive 34
Salutogenese – wie Gesundheit entsteht 36
Waldorfpädagogik – ein gesund machender Erziehungsansatz 39
Kindheit bedeutet Spielzeit 42
Spielzeit heißt Lernzeit – die Basiskompetenzen 48
Lärm im Kindergarten 57

II. Menschenkundliche Grundlagen

Claudia McKeen:

Die Metamorphose von Wachstumskräften in Denkkräfte 65

Die Kräfte der Aufrichtung und Bewegung
und das innere Verhältnis zum Raum 71

Von den formbildenden Kräften des Leibes zum bewussten Formerfassen 74

Leibliche Grundlagen für Erinnern und vorstellendes Denken 77

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Aspekte der Schulreife 79

Angelika Prange:

Kinderzeichnungen verstehen 81

Marie-Luise Compani:

Das freie Spiel – ein Quell der Bildung..... 93

Die Bedeutung der Bindung für das freie Spiel 95

Spielschritte in der kindlichen Entwicklung 97

Die Gestaltung der Spielumgebung für das ältere Kind 104

III. Waldorfkindergarten in der Praxis

Birgit Krohmer:

Waldorf-Kindertageseinrichtungen.

Die Betreuung von Kindern unter drei Jahren 109

Entwicklung 113

Menschenkundliche Gesichtspunkte zur Entwicklung 115

Verschiedene Modelle der Kinderbetreuung 121

Marie-Luise Compani:	
Aus dem Alltag des Waldorfkindergartens.	
Pädagogische Aspekte und Grundlagen	126
Die Eingewöhnung im Kindergarten – ein erster Schritt in die Selbstständigkeit	126
«Jede Erziehung ist Selbsterziehung».	
Die prägende Kraft der Persönlichkeit	131
Die stärkende Kraft des Rhythmus	134
Die angehenden Schulkinder im Kindergarten	140
Freya Jaffke:	
Die Arbeiten der Erwachsenen im Waldorfkindergarten	147
Tätigkeitsgebiete	148
Aspekte der Tätigkeiten	150
Jacqueline Walter-Baumgartner:	
Rhythmisch-musikalische Sprech-, Sing- und Bewegungsspiele	
	157
Die Bedeutung der frühkindlichen Nachahmung und des tätigen Vorbilds für die Entwicklung	158
Die Bedeutung des kindlichen Spiels und das Bedürfnis nach Urgebärden	161
Die Wirkung der Handgebärde	166
Die Wirkung der Sprache	169
Praktische Umsetzung	174
Elisabeth Göbel:	
Eurythmie im Vorschulalter	179
Was geschieht in der Eurythmiestunde im Kindergarten?	182
Den Jahreslauf erleben	183
Im eigenen Leib zu Hause	185
Eurythmie und Sprachförderung	186
Sinnestätigkeiten während der Eurythmie	187

Andreas Neider:

Dem Medienkonsum vorbeugen. Medien im Vorschulalter	191
Medienkompetenz durch Medienbalance	191
Die verschiedenen Medien im Überblick	192
Das Prinzip der Medienbalance	193
Erster Bereich: Sprache	195
Zweiter Bereich: Musik	199
Dritter Bereich: das Spiel	202
Medien im ersten Jahrsiebt?	204

Peter Lang:

Per Mausclick durch die Kindheit?	205
Kinder sind Sinneswesen	206
Kinder sind fantasiebegabte Wesen	206
Kinder sind Bewegungsmenschen	208
Die Sprache ist der Wagen der Gedanken	209
Kein Leben auf Knopfdruck	210
Gewaltige Vorbilder	211
Alles zu seiner Zeit	212

Michael Kassner:

Ernährung im Kindergarten heute	215
Zur Situation	215
Ernährung und Lebensfreude	216
Das Abendessen und der Schlaf	218
Das Frühstück und die Tatkraft	219
Das königliche Mittagessen	220
Trinken – ja, aber was, wann und wie viel?	223
Zwischenmahlzeiten und die Süßigkeiten	224
Rohe oder gekochte Kost?	226
Salz und Gewürze	227
Trockenfrüchte und Nüsse	228
Fleisch, Ei, Fisch – wirklich notwendig?	229
Die Herkunft der Lebensmittel – muss es «Bio» sein?	230
Mahlzeiten als Rituale	231

Claudia Grah-Wittich:

Warum Elternarbeit heute so wichtig ist233
Die Kinder spiegeln ihre Umgebung 234
Das Verhältnis von Eltern und Institution 235
Bindung und Bezugsperson 236
Jeden Tag ein Drama beim Abholen 237
Jede Begegnung ist eine erste Begegnung 238
Zwei Welten: Eltern und Institution 239
Verschiedene Ebenen der Elternmitwirkung 242
Partizipation der Eltern 242
Die Elternabende 243
Übernahme von Verantwortung 244
Die reflektierende Selbstwahrnehmung 245
Die innere Haltung ist entscheidend 247
Qualitäten der Elternberatung 249
Ausblick 251

Anmerkungen252

Literaturhinweise263

Adressen268

Die Autoren270

Vorwort

Als der schwedische Reichstag im Dezember 1899 zu seiner letzten Sitzung im 19. Jahrhundert zusammenkam, hielt die Lehrerin, Journalistin und Abgeordnete Ellen Key eine viel beachtete Rede. Sie sprach davon, dass das kommende, das 20. Jahrhundert, ein Jahrhundert des Kindes werden müsse. Sie stellte ein zukünftiges Erziehungs- und Bildungssystem dar, in dem die Rechte des Kindes als Individualität und eigenständige Persönlichkeit erkannt und gesichert werden müssten. Und sie wies darauf hin, dass Kinder mit der Fähigkeit geboren werden, sich selbst zu bilden und aus sich heraus zu lernen. Daher müssten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen geschaffen werden, damit diese Selbsterziehungsprozesse auch möglich werden könnten. Schließlich sprach Ellen Key auch davon, dass Gesellschaften, die die Grundbedürfnisse und die Grundrechte der Kinder auf ihre eigene Kindheit nicht in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellten, am Ende scheitern, zumindest aber schweren Schaden nehmen würden.

Wenige Jahre später, 1907, eröffnete Maria Montessori in Rom ein erstes Kinderhaus. Ein zentraler Grundgedanke der Montessori-Pädagogik findet sich in dem Satz: «Hilf mir, es selber zu tun!» Ein Aufruf, den Montessori allen Kindern der Welt in den Mund legte, damit alle Eltern, Erzieher und Bildungspolitiker ihn immer wieder hören mögen. Für Maria Montessori ging es unter anderem darum, den Kindern nicht eine fertige Welt anzubieten, sondern eine, in der Kinder durch eigenes Tun, eigene Erfahrungen, eigenes Erkennen sich und die Welt im Durchschreiten verschiedener Entwicklungsphasen zunehmend verstehen und gestalten lernen.

Zu Beginn desselben Jahres hielt Rudolf Steiner in Berlin eine Reihe pädagogischer Vorträge, die im Frühjahr 1907 als Buch er-

schienen: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*.¹ In der Einleitung heißt es: «Nicht Forderungen und Programme sollen aufgestellt, sondern die Kindesnatur soll einfach beschrieben werden. Aus dem Wesen des werdenden Menschen heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben.»

Im weiteren Verlauf des Buches nimmt Steiner den Leser auf eine Entdeckungsreise mit, befasst sich zunächst mit dem sichtbaren, dem physischen Leib des Kindes, dann aber auch mit seinen nicht sichtbaren, aber erkennbaren und im pädagogischen Handeln zu erschließenden Wesensbereichen, z.B. den kindlichen Lebenskräften, seinen seelischen Empfindungen und seinen im Laufe der Zeit immer klarer sich entfaltenden und verändernden Ichbewusstsein. Steiner erteilt dem nur materialistischen Menschenverständnis und einer darauf ausgerichteten Pädagogik eine Absage und macht die Vielschichtigkeit, die zeitlich-biografisch unterschiedlichen Entwicklungs- und Umwandlungsprozesse deutlich, die sich in jedem Kind ereignen.

Auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist das Recht der Kinder auf ihre eigene Kindheit – obwohl die Vereinten Nationen die Allgemeinen Menschenrechte verbindlich festgelegt haben und obwohl die UN-Kinderrechtskonvention verabschiedet und viele andere wichtige Vereinbarungen getroffen wurden – immer noch nicht gesichert. Gewiss, viele Kinder besuchen Kindergärten und Schulen, wohnen in festen Häusern, haben genug zu essen, die medizinische Versorgung ist gut, und sie wachsen in sicheren und liebevollen Verhältnissen auf. Dennoch leben viel zu viele Kinder in einer Welt ohne sinngebende Orientierung, werden in ihrer individuellen Entwicklung unterdrückt und behindert. Kinder sind umgeben von Gewalt, Habgier, Egoismus und Gleichgültigkeit. Ihre Bewegungsfreude wird behindert, ihre Fantasiekraft manipuliert und getäuscht, sie können nicht ihre volle Sprachkraft entfalten. Viele Kinder leiden unter Stress, Nervosität, Angst, Hörschädigungen, Schlafstörungen

und Allergien. Und wendet man den Blick auf die unendlich vielen Krisenregionen in der Welt, so sehen wir noch viel gravierendere Missstände: Es herrschen dort Hunger, Ausbeutung, Verfolgung, vollständiger Bildungsmangel, körperliche und seelisch-geistige Unterdrückung.

Alle Beiträge in diesem Buch sprechen von dem Bemühen, elementare Grundbedürfnisse des Kindes aufzuzeigen und daraus sinnhaftes, gesund machendes erzieherisches Handeln zu verwirklichen. Gleichzeitig zeigen die Autorinnen und Autoren die Gefährdungen kindlicher Entwicklung auf – wozu auch die entwicklungs-schädigenden Auswirkungen einer «Beschleunigungspädagogik» der frühen Kindheit (je schneller, desto besser), einer weiteren Vorverlegung des Einschulungsalters, einer Verschulung der Kindergartenzeit gehören – und entwickeln heilsame Alternativen. Bei all dem geht es weder um Modernität per se noch um ein unreflektiertes Festhalten am Bestehenden. Kindheit entsteht nie von selbst, sie ist immer ein ganz entscheidender Kulturauftrag: an eine Gesellschaft, an jeden Einzelnen, an uns alle.

Vor einigen Jahren wurde Nelson Mandela, einer der bedeutendsten Vorkämpfer für die Menschenrechte, gebeten, in einem südafrikanischen Township zur Eröffnung eines waldorfpädagogischen Zentrums die Festansprache zu halten. Mandela drückte die Aufgabe so aus: «Eine Gesellschaft offenbart sich nirgendwo deutlicher als in der Art und Weise, wie sie mit ihren Kindern umgeht. Unser Erfolg muss am Glück und Wohlergehen unserer Kinder gemessen werden, die in einer jeden Gesellschaft zugleich die verwundbarsten Bürger und deren größter Reichtum sind.»

Stuttgart
Breitbrunn am Chiemsee
Im März 2011

Marie-Luise Compani
Peter Lang

I. Waldorfkindergarten heute

Peter Lang

Waldorfkindergärten weltweit

Die Gründung der Waldorfschule

Nicht einmal ein Jahr nach dem Ende des Ersten Weltkriegs, im September 1919, wurde in Stuttgart die erste Waldorfschule gegründet. Sie entstand auf Initiative von Emil Molt (1876–1936), Besitzer und Gründer der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik, der Rudolf Steiner (1861–1925) um die Einrichtung und inhaltliche Ausgestaltung einer Schule für die Kinder von Werksangehörigen seiner Zigarettenfabrik bat. Die Waldorfschule stand aber von Beginn an Kindern aus allen Gesellschaftsschichten offen, nicht nur den Arbeiterkindern. Zudem ist die Schulgründung nicht isoliert zu betrachten, entstand sie doch im Zusammenhang von Steiners damaligem gesellschaftspolitischem Wirken, seinem entschiedenen Eintreten für eine Neugliederung des sozialen Lebens. Nach der Niederlage der «Mittelmächte» im Ersten Weltkrieg und dem Zusammenbruch der bisherigen staatlichen Ordnung in Deutschland waren neue politische Impulse und Vorschläge für eine Neugestaltung des Staates dringend vonnöten. Die «Dreigliederung des sozialen Organismus», die Steiner propagierte, sah eine weitgehende Trennung und Selbstverwaltung der drei gesellschaftlichen Bereiche von Kultur, Rechtsordnung und Wirtschaft vor. Der eigentliche Staat sollte sich demokratisch organisieren und auf das Rechtsleben beschränken, Wirtschaft und Kultur sich dagegen durch eigene, unabhängige Organe verwalten.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Entstehung der Waldorfschule zu sehen: Schule als wesentliches Element des kulturellen Lebens sollte sich unabhängig, frei von staatlichen Vorgaben ent-

falten. Die Grundzüge der Waldorfpädagogik, wie Steiner sie nach 1919 angelegt hat und wie sie sich seither in über neunzig Jahren bewährt und auch weiterentwickelt hat, sind an anderer Stelle ausführlich beschrieben:¹ Dazu gehört die umfassende Bildung nach Kopf, Herz und Hand, d.h. die Entwicklung und Förderung gedanklich-intellektueller, künstlerischer und handwerklich-praktischer Fähigkeiten gleichermaßen; die Schüler bilden über zwölf Jahre hinweg, vom siebten bis zum achtzehnten Lebensjahr, eine stabile «Lerngemeinschaft», die nicht durch Zensuren und eine Versetzungsordnung infrage gestellt wird; und die Inhalte der Pädagogik richten sich nach der inneren Entwicklung der Kinder und den ihrem Alter entsprechenden Bedürfnissen, nicht nach Anforderungen, die von außen, durch staatliche Vorschriften oder wirtschaftliche Interessen, an die Schule herangetragen werden.²

Die Entwicklung der Waldorfindergärten

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts erkannte Rudolf Steiner die zunehmend kinderfeindliche Umgebung des allgemeinen Lebens und das Verschwinden von bis dahin noch tragenden Erziehungstraditionen. Daher hielt er es auch für wünschenswert und notwendig, Waldorfpädagogik schon vor der Schule zu praktizieren. Das zeigen etwa zwei Aussagen Steiners im Zusammenhang mit der Gründung der Waldorfschule: «Wir nehmen die Kinder bis jetzt im Wesentlichen so auf, wie man sie in die Volksschule hineinkriegt. Wenn das Nachahmungsalter vorbei ist, können wir anfangen. Es wäre sehr schön, wenn man einiges in die ersten sieben Jahre hineinbringen könnte.» Und: «Es ist mir daher immer ein ganz besonderer Schmerz gewesen, dass wir für die Stuttgarter Waldorfschule erst Kinder bekommen können, die schon das in Mitteleuropa als schulpflichtig bezeichnete Alter erreicht haben.»³

Doch erst nach Steiners Tod, eingebunden in die erste Waldorf-

schule in Stuttgart, begann Elisabeth von Grunelius 1926 mit dem Aufbau eines Waldorfkindergartens; einige wenige Kindergarten Gründungen in anderen Städten folgten. Das weitere Anwachsen der Waldorfkindergartenbewegung wurde jedoch nach 1933 durch das Verbot der Waldorfschulen und der Waldorfkindergärten durch die Nationalsozialisten und den Ausbruch des Zweiten Weltkriegs verhindert. Nach Kriegsende bildete sich dann um die Waldorfpädagogin Klara Hattermann in Hannover ein Kreis von Kindergärtnerinnen, Lehrern und Ärzten, die auf der Grundlage der Menschenkunde Rudolf Steiners eine Methodik und Didaktik für den Kindergarten und die Elternarbeit entwickelten. Die Zahl der Waldorfkindergärten stieg von nun an stetig.

Ende der Fünfziger-, Anfang der Sechzigerjahre wurde in vielen Ländern der Welt der Schutzraum der frühen Kindheit mehr und mehr infrage gestellt. Das hing zunächst mit einer scheinbar weit abliegenden Entwicklung zusammen: 1956 gelang es der damaligen Sowjetunion als erstem Staat, einen Satelliten in eine Erdumlaufbahn zu bringen. Diese technische Leistung löste in der westlichen Welt eine Schockwelle (den «Sputnik-Schock») aus – und das nicht nur auf militärisch-wirtschaftlichem Gebiet; auch für das Erziehungs- und Bildungsverständnis von Kindern im Vorschulalter hatte das Folgen. Die westlichen Staaten versuchten den technologischen Vorsprung der Sowjetunion einerseits durch gewaltige militärische und wirtschaftliche Anstrengungen aufzuholen, andererseits entwickelten sie eine zunehmend einseitige Bildungspolitik. Für den Vorschulbereich bedeutete dies, dass die Förderung des kognitiven Entwicklungspotenzials der Kinder in den Mittelpunkt gestellt wurde. Die Verschulung des Kindergartens und die Vorverlegung des Einschulungsalters waren bildungspolitische Ziele dieser Zeit. So wurden Anfang der sechziger Jahre in den Kindergärten vieler westlicher Länder die altersgemischten Gruppen abgeschafft und Frühlernprogramme installiert (z.B. sollten Schreiben, Lesen und Rechnen bereits im Kindergartenalter trainiert werden).

Aber es setzte damals auch eine gesellschaftliche Gegenbewegung ein. Kinderläden wurden als Eltern- und Studenteninitiativen gegründet, an den Universitäten versuchten Studenten, die verkrusteten, autoritären Strukturen aufzubrechen, der Begriff der Emanzipation des Menschen aus sozialen und politischen Zwängen wuchs ab 1968 zu einem allgemeingültigen Erziehungs- und Entwicklungsziel heran.

In dieser intensiven Umwandlungsphase der gesamten Bildungslandschaft ergriffen auch Persönlichkeiten aus der Waldorfpädagogik heraus Initiativen. Es setzte ein Gründungsboom von Waldorfschulen ein, Eltern und Lehrer engagierten sich in besonderer Weise, und es wurde deutlich, dass Entwicklung, Erziehung und Bildung für die ganz kleinen Kinder ebenfalls grundlegend neu ge-griffen werden mussten. So sind hier die erfahrenen Waldorferzieherinnen Klara Hattermann in Hannover und Freya Jaffke in Reutlingen sowie der Stuttgarter Waldorflehrer Dr. Helmut von Kögeln zu nennen, die sich mit wachsender Intensität der Aufgabe zuwandten, die bestehende Kindergartenlandschaft durch Waldorfpädagogik zu inspirieren und qualitativ zu erweitern, wobei der Kreis der Mitarbeiter sich ständig vergrößerte.

Mütterkurse wurden eingerichtet, waldorfpädagogische Weiterbildungskurse für Erzieherinnen angeboten und ab Mitte der Siebzigerjahre Freie Fachschulen für Waldorfpädagogik als grundständige Erzieherausbildungen gegründet.

Zeitgleich ging es den Gründungspersönlichkeiten von Beginn an aber auch darum, eine internationale Vereinigung für Waldorfpädagogik vor dem Schulalter zu begründen, waren sie doch davon überzeugt, dass die Angriffe, die Gefährdungen der frühen Kindheit ein weltweites Problem darstellten.

Am 19. Oktober 1969 kam es zur Gründung der «Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.» Die jahrelange und intensive Zusammenarbeit mit dem Bund der Freien Waldorfschulen und den dort tätigen Lehrerpersönlichkeiten war hierbei äußerst

hilfreich. Diejenigen, die damals dabei waren, berichten, dass alle Gründungsmitglieder in einem einzigen Klassenzimmer bequem Platz fanden. Diese Pioniere gingen ans Werk, mischten sich auch in Bildungsdebatten ein, veranstalteten pädagogische Kongresse, unterstützten die vielen Gründungsinitiativen von Waldorfkindergärten in Deutschland und der Welt und bauten internationale Beziehungen auf.

Mit dem Fall des «Eisernen Vorhangs» setzte dann ab 1990 in fast allen Ländern des ehemaligen Ostblocks eine weitere Gründungswelle von Waldorfkindergärten ein. Heute, nach dem ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, zählen wir in über fünfzig Ländern der Welt – und damit auch in ganz verschiedenen Kulturen – etwa 1.600 Waldorfkindergärten und waldorfpädagogische Kinderkrippen. Stetig breitet sich diese Idee über die Welt hin aus; seit einigen Jahren erleben wir gerade auch in Ländern Südostasiens ein anhaltendes wachsendes Interesse an Waldorfpädagogik: Es entstehen hier ebenfalls Kindergärten, Schulen und Ausbildungseminare.

In Deutschland gibt es mittlerweile 550 Einrichtungen für das Vorschulalter, die nach der Pädagogik Rudolf Steiners arbeiten.⁴ Längst sind es nicht nur die Kindergärten, sondern in wachsender Zahl auch Kleinstkindgruppen oder Wiegestuben für Kinder bis etwa zum dritten Lebensjahr, die Waldorfpädagogik anbieten.

Von der Idee zur Tat:

Wie gründet man einen Waldorfkindergarten?

An dieser Stelle seien einige grundlegende Informationen eingefügt, wie es zur Gründung eines Waldorfkindergartens kommen kann und welche Schritte dies – zumindest in Deutschland – erfordert. Sie mögen gründungswilligen Eltern eine erste Orientierung bieten.

Um einen Waldorfkindergarten zu gründen, sind immer Menschen notwendig, die das wollen. Der Wille zum Handeln entsteht oft dadurch, dass Eltern sich für ihre Kinder eine andere Pädagogik als diejenige wünschen, die sie in ihrem Umfeld vorfinden. Der Impuls für eine Neugründung kann aber auch von den Eltern kommen, die bereits sehr genau wissen, was sie suchen, in einem schon bestehenden Waldorfkindergarten aber keinen Platz für ihr Kind finden. Ab und an kommt es leider vor, dass Kinder in einen bestehenden und nahe gelegenen Waldorfkindergarten einer anderen Gemeinde wegen einer restriktiven Bedarfsplanung nicht aufgenommen werden, obwohl dort Plätze frei sind. Schließlich kann der Gründungsimpuls auch von einem Betrieb ausgehen, der für seine Mitarbeiter einen Waldorfkindergarten einrichten möchte. Und Gemeinden, die zur Erweiterung ihres Kinderbetreuungsangebotes gerne eine Waldorfkrippe oder einen Waldorfkindergarten haben möchten, sind ebenfalls bereit, Gründungsinitiativen zu unterstützen.

In den letzten Jahren wurden Waldorfkindergärten in einigen Städten zudem von engagierten Persönlichkeiten der Waldorfbewegung als sozialpädagogische Initiativen auf den Weg gebracht. Hier hat man sich mit dem Ansatz der Waldorfpädagogik ganz bewusst in soziale Brennpunkte begeben. Auf diese Weise kann man auch Kinder aus Bevölkerungsschichten erreichen, die der Waldorfpädagogik eher fernstehen. In Mannheim entstand schließlich aus solch einer Initiative heraus und nachdem es hier schon mehrere Jahre einen entsprechenden Waldorfkindergarten gab, sogar eine Waldorfschule mitten im entsprechenden Stadtteil: die Freie Interkulturelle Waldorfschule.⁵ Ähnliche Kindergarteneinrichtungen gibt es beispielsweise in Stuttgart, Hamburg und Berlin.

Wenn sich Menschen mit Initiative gefunden haben und die Teilnehmer der Gruppe sich gut vorstellen können, dass sie für eine längere Zeit diesen Gründungsimpuls gemeinsam durchtragen wollen, sollten sie Kontakt zu den Erzieherinnen und Erziehern und dem ehrenamtlichen Vorstand eines benachbarten Waldorfkinder Gartens

aufnehmen. Tage der Offenen Tür, Feste oder öffentliche Vorträge sind ebenfalls eine gute Möglichkeit, sich mit Waldorfpädagogik näher bekannt zu machen. Manche Initiativkreise kommen für eine gewisse Zeit zusammen und lesen gemeinsam einen pädagogischen Text, um sich auf diese Weise mit der Waldorfpädagogik zu verbinden.

Waldorfkindergärten sind in regionalen Arbeitskreisen zusammengeschlossen. In diesem Kreis sollte sich eine Gründungsinitiative vorstellen. Hier kann Rat gegeben werden, und hier erhält die Initiative Unterstützung für die nächsten Schritte.

Wenn die Initiative weiterhin kraftvoll tätig ist, kommt der Zeitpunkt, eine entsprechende Rechtsform zu suchen; in der Regel ist das ein beim Amtsgericht eingetragener Verein. Dazu sind eine ausgearbeitete Satzung, ein Vorstand und Vereinsmitglieder vonnöten. In diesem Prozess sind die Unterstützung und der Rat benachbarter Waldorfkindergärten und deren Vorstände ebenfalls hilfreich.

Ist der Trägerverein gegründet, der z.B. «Verein zur Förderung der Waldorfpädagogik in der frühen Kindheit e.V.» heißen könnte, dann wird der gewählte Vorstand Kontakt mit der jeweiligen Kommunalverwaltung aufnehmen, um nun ganz konkret zu erfahren, welche Unterstützung seitens einer Kommune zu erwarten ist und wie sich die zukünftige Zusammenarbeit gestaltet. In vielen Kommunen ist der Bedarf an weiteren Krippen- und Kindergartenplätzen groß, und Initiativen von freien Trägern sind willkommen. Die Aufnahme in den Bedarfsplan einer Gemeinde und die Betriebserlaubnis des Landesjugendamtes stellen ebenfalls notwendige Schritte dar.

Der neue Verein wird sich aber auch in seiner Gemeinde, seinem Stadtteil öffentlich bekannt machen; so bildet sich ein Umfeld von Eltern, die ihr Kind gerne in diesen neuen Waldorfkindergarten oder die Waldorfkrippe bringen möchten. Die Suche nach Räumen, einem Haus oder einem Grundstück, auf dem ein Waldorfkindergarten gebaut werden kann, erfordert ebenfalls entsprechende Bemühungen.

In dieser Aufbauphase geht der Förderverein auch auf die Suche nach einer Waldorferzieherin, die sich mit der neuen Initiative verbinden will und die – hoffentlich – Gründungskindergärtnerin werden kann. Wenn alle beteiligten Menschen gut zusammenarbeiten, kann ein neuer Waldorfkindergarten oder eine Waldorfkrippe entstehen! Das ist dann fast so wie in einem Märchen ... Aber auch da müssen diejenigen, die bis zu einem guten Ende der Geschichte kommen wollen, sich nach Kräften bemühen.

Die Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten

Die Waldorfkindergartenbewegung ist mittlerweile weltweit tätig, sie unterstützt, regt an, impulsiert die Bemühungen, dass die Erziehung kleiner Kinder von der Geburt an bis zum Übergang in die Schule eine nationale und internationale Aufgabe ist; dabei kooperiert sie mit den jeweiligen Waldorfschulbewegungen. Die Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten (jetzt: «International Association for Steiner / Waldorf Early Childhood Education» = IASWECE) hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Verbreitung der Waldorfpädagogik in der ganzen Welt zu unterstützen und den fachlichen Austausch der Waldorferzieherinnen und -erzieher zu fördern. Zweimal jährlich treffen sich im internationalen Rat die Vertreter der Mitgliedsländer, berichten über Projekte z– z.B. waldorfpädagogische Aus- und Fortbildungsseminare oder Gründungen von Waldorfkindergärten – und bereiten internationale Fortbildungstagungen vor. All diese und andere Aufgaben brauchen neben dem Engagement der Menschen auch finanzielle Unterstützungen; sie kommt aus dem jeweiligen Land selbst, und wo das nicht ausreicht, hilft die Solidargemeinschaft der Mitgliedsländer nach Kräften.

Aufgrund des enormen Wachstums der Waldorfkindergartenbewegung hat sich der internationale Kindergartenbereich im Jahr 2005 als eigenständiger Zusammenschluss mit Sitz in Stockholm gegründet, dem Deutschland nunmehr als Landesverband angehört. An den nationalen und internationalen Aufgabenstellungen hat sich aber zwischen damals und heute wenig geändert, sind doch die gegenwärtigen Behinderungen und Gefährdungen kindlicher Entwicklung durchaus vergleichbar mit der Situation wie vor vierzig Jahren. So brachten etwa die sogenannten PISA-Studien – teilweise – eine erneute Welle von Einschränkungen und Veränderungen mit sich.

PISA und die Folgen

In den meisten der 32 OECD-Staaten und einer wachsenden Anzahl von Partnerstaaten werden die PISA-Studien («Programme for International Student Assessment») seit dem Jahr 2000 im dreijährigen Turnus durchgeführt; mit standardisierten Untersuchungen werden internationale Leistungsvergleiche von fünfzehnjährigen Schülern angestellt. Da Deutschland in diesen Studien bisher vergleichsweise schlecht abgeschnitten hat, führte das auch erneut zu einschneidenden bildungspolitischen Debatten. Die Konsequenzen, die bisher aus den PISA-Ergebnissen gezogen wurden, gehen jedoch an den elementaren Grundbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen vielfach völlig vorbei, etwa die erneute Vorverlegung des Einschulungsalters, eine Verschulungstendenz des letzten Kindergartenjahres und die Verkürzung der Gymnasialstufe um ein Jahr.

So kommt eine im November 2005 vorgelegte Studie an der Technischen Universität Darmstadt zum «Effekt des Einschulungsalters auf die Schülerleistung» zu folgendem Ergebnis: «Kinder, die aufgrund bestehender Regelungen ab ungefähr 6,5 anstatt mit etwa sechs Jahren oder früher eingeschult werden, ziehen daraus

langfristig Vorteile. Der Reife-Vorsprung der älteren Erstklässler führt dazu, dass sie am Ende der Grundschulzeit (nach vier Jahren) ein deutlich besseres Leseverständnis aufweisen und mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auf ein Gymnasium übergehen. Im Lichte dieser Ergebnisse erscheint der Nutzen einer Politik immer früherer Einschulungszeitpunkte fragwürdig ...»⁶

Auf der anderen Seite ist durch diese Diskussionen die Bedeutung der Entwicklungs- und Bildungszeit von Kindern vor dem Schulalter wieder stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt. So bestehen gerade für die Waldorfpädagogik zurzeit große Chancen, eigene Modelle und Gestaltungsaspekte der frühen Kindheit darzustellen und in die staatlichen Bildungs- und Orientierungspläne einzubringen.

Bei den vergleichenden PISA-Studien ist aber auch ihr begrenzter Aussagewert offenkundig geworden. So erreichen z.B. Länder mit völlig unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsmethoden obere Plätze auf dieser Ranking-Liste. Blickt man beispielsweise etwas genauer auf deren Ausgestaltung der Pädagogik in der frühen Kindheit, so werden in einem der «Spitzenländer» die Kinder früh eingeschult und erhalten bereits im Kindergarten eine stark kognitiv orientierte Erziehung, in anderen bleiben die Kinder ein Jahr länger im Kindergarten und haben die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten in ausgiebigen Spielphasen zu entwickeln.

Grundsätzlich ist zu bezweifeln, ob die Leistungsfähigkeit gänzlich verschiedener Bildungssysteme mit Kriterien beurteilt werden kann, wie die OECD sie als Maßstab angelegt hat, liegt es doch auf der Hand, dass bestimmte menschliche Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten, etwa die Fantasiekraft, die Spielfreude oder die sozialen Kompetenzen, kaum messbar und schon gar nicht mithilfe von Tests erfasst werden können. Mehr noch: Sie sollen auch gar nicht erfasst werden. Dabei müsste doch generell der Konsens bestehen, dass es in der Erziehung und Bildung nicht nur auf das «Was», ankommt, sondern darauf, «wie» Kindheit qualitativ ausgestaltet wird.

Recht auf Kindheit – eine weltweite Herausforderung

Kindheit entsteht nicht von selbst, Kindheit muss immer geschaffen werden, von jedem einzelnen Menschen, von uns allen. Gestaltung von Kindheit ist ein Kulturauftrag, eine Kulturleistung. Es war ein langer Weg in der Menschheitsgeschichte bis zu der Erkenntnis, dass Kindheit ein eigenständiger Lebens- und Entwicklungsabschnitt ist, den es zu schützen, zu pflegen und zu gestalten gilt. Dieser Aufgabe müssen wir uns auch künftig stellen.

Vieles ist in einigen Ländern – längst nicht in allen – im 20. Jahrhundert und bis heute zum Schutz und zur Wohlfahrt der kleinen Kinder geschehen, aber es besteht überhaupt kein Anlass, sich mit dem bisher Erreichten zufrieden zu geben. Die Internationale Vereinigung für Waldorfpädagogik wird sich auch weiterhin intensiv und in Kooperation mit anderen Organisationen, wo immer das möglich ist, dafür einsetzen, dass das Recht der Kinder auf ihre Kindheit als fundamentales Menschenrecht mehr und mehr Wirklichkeit wird.

Marie-Luise Compani

Waldorfkindergarten am Anfang des 21. Jahrhunderts

Der unüberhörbare Ruf nach Bildung

Nie zuvor ist in Deutschland so umfassend und anhaltend über frühkindliche Bildung und Erziehung diskutiert worden. Forciert durch die Auswirkungen der PISA-Untersuchung und deren Ergebnisse zu Beginn des neuen Jahrtausends hat dies in Politik und Gesellschaft zu einer neuen Betrachtungsweise des Kinds im Vorschulalter geführt. Was hat sich denn geändert, und warum hat es sich geändert? Weitere, durchaus berechtigte Fragen schließen sich daran an: Werden Kindheit und kindliche Entwicklung immer nur im Licht neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, Strömungen und Methoden gesehen, oder gibt es auch Konstanten der kindlichen Entwicklung? Und wenn ja, wie und wo werden sie berücksichtigt?

Der Wandel der Gesellschaft innerhalb der vergangenen Jahrzehnte hat sich auf die Betreuungssituation von Kindern maßgeblich ausgewirkt. Die veränderten Lebensläufe von Frauen und Männern, insbesondere das neue Verständnis der Frauen- und Mutterrolle und der Vaterrolle, wie auch die zunehmende Flexibilisierung und die Mobilitätserwartungen an die nachfolgende Generation führen dazu, dass die Fürsorge für Kinder und alte Menschen grundlegend neu betrachtet wird und hierfür entsprechende Konzeptionen entwickelt werden müssen. Die betroffenen Eltern suchen für ihre Kinder eine passende Betreuung, gleichzeitig aber auch eine Einrichtung, die auf ihre individuelle Familienkonstellation und ihre Bedürfnisse Rücksicht nimmt.

Noch vor fünfundzwanzig Jahren spielte sich die früheste Kindheit in einem meist überschaubaren Rahmen ab. In den alten Bundesländern kam das Kind frühestens mit drei Jahren in den Kindergarten, und man sprach in diesem Zusammenhang damals noch von Kindergartenreife. In der ehemaligen DDR gab es dagegen ein flächendeckendes Betreuungsangebot schon vom Säuglingsalter bis zum Schuleintritt.

Durch die politischen Veränderungen, die im Rahmen der Wiedervereinigung auch großen gesellschaftlichen Wandel mit sich brachten, haben sich die «festgelegten» Strukturen der Betreuung des kleinen Kindes grundlegend verschoben. So sind seit Beginn der Neunzigerjahre viele Kindertagesstätten entstanden, außerdem neue Formen von Elterninitiativen wie Spiel- und Stillgruppen oder Mutter-Kind-Gruppen. Dass das Angebot – in Form von Kinderkrippen – nun auch auf die Zeit vor dem dritten Lebensjahr ausgedehnt und ausgebaut wird, resultiert aus den veränderten Lebensbedingungen für Kinder, Eltern und Familien. So wird das Interesse der Öffentlichkeit immer wieder auf den Ausbau der Kinderbetreuungsplätze gelenkt. Ebenso gibt es notwendigerweise einen hohen Anspruch, was die Qualität der Betreuung, Bildung und Erziehung des kleinen Kindes betrifft; er kommt auch in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer zum Ausdruck.

Anlass für diese neue Sichtweise auf das Kind sind einerseits wissenschaftliche Erkenntnisse innerhalb der Hirnforschung; es hat sich gezeigt, dass das kleine Kind in bestimmten Lebensphasen besonders lernfähig und aufnahmefähig ist (man spricht von «Entwicklungsfenstern»). Andererseits haben immer schlechtere Ergebnisse von Schuleingangsuntersuchungen deutlich gezeigt, dass zunehmend Entwicklungsverzögerungen sowie Sprach-, Bewegungs- und Konzentrationsstörungen auftreten, die ein Lernen und eine Teilnahme am Unterricht erschweren oder erst gar nicht sinnvoll ermöglichen. Das stellt vor allem die Erzieherinnen vor neue Aufgaben.

Kindertagesstätten werden nun nicht mehr als bloßer Ort der Betreuung betrachtet, sondern haben durch die Bildungspläne einen weitergehenden Auftrag erhalten. Sie sind eine Stätte der Bildung und Erziehung – wobei man sich durchaus fragen kann, ob sie diese Aufgabe früher nicht auch schon geleistet haben. Deutlich aber wird durch diesen neuen Auftrag, dass Bildung eben nicht erst mit der Schulzeit einsetzt, sondern von Geburt an erfolgt und das Kind in seiner späteren Biografie entscheidend beeinflusst. Die frühe Kindheit und die damit verbundenen Prägungen erhalten so eine neue Bedeutung und Wertigkeit. Der Dichter Jean Paul (1763 – 1825), der auch eine pädagogische Schrift mit dem Titel *Levana oder Erziehlehre* verfasste, hat dies deutlich zum Ausdruck gebracht. Er schreibt, «dass ein Weltreisender von seiner Amme in den ersten Jahren mehr lernt als auf allen seinen Weltreisen zusammen».¹ Damit deutet er an, dass dieser Zeitraum für das kleine Kind besonders lernintensiv und prägend ist und somit auch ein Fundament für sein späteres Leben bildet.

Ausführlich stellt dies der Erziehungswissenschaftler Gerd Schäfer in seinem offenen Bildungsplan *Bildung beginnt mit der Geburt* dar:² Das kleine Kind bringt den Willen und die Motivation mit, sich die Welt zu eigen zu machen, sie zu begreifen, zu erobern und zu erforschen – dies alles in seinem individuellen Zeitmaß und Rhythmus. Es bildet sich am Vorbild des Erwachsenen, der Umwelt und der Welt. Entscheidend ist allerdings, wie sie sich ihm zeigen. Gibt es in der Welt der Erwachsenen tatsächliche Vorbilder? Welche Möglichkeiten beinhaltet die Umgebung des Kindes? Und wie kann es forschend die Welt erfahren und sich «einverleiben»?

Die Entwicklung und die Förderung einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit sind allgemeingültige Ziele in der Erziehung des Kindes und Jugendlichen. Indem der Mensch seine Individualität ausbildet, die fremde Individualität achtet und soziale Fähigkeiten entwickelt, schreitet er voran auf dem Weg zu Freiheit und Verantwortungsfähigkeit.