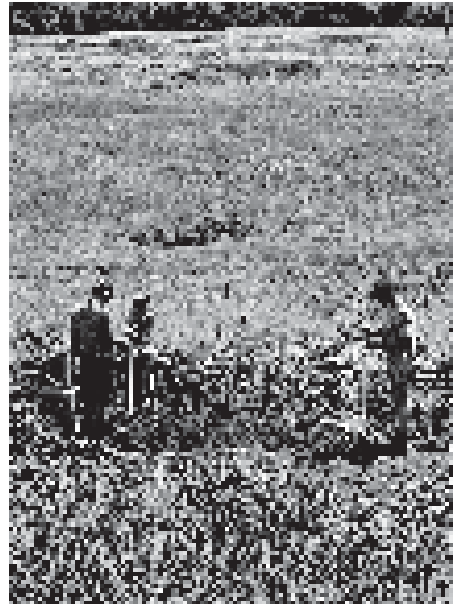


## Klassenfahrt zu den Indianern nach South Dakota

Immer wieder während unserer Oberstufenzeit, jedesmal, wenn eine zwölfte Klasse ihre Abschlußfahrt durchgeführt hatte, diskutierten wir über Sinn und Absicht einer solchen Unternehmung. Eine Klassenfahrt einer zwölften Klasse soll eine »Kulturfahrt« sein. Architektur, Bildende Kunst in den Kunstmetropolen (z. B. in Florenz) soll ein Stück weit miterlebt, nicht nur distanziert wahrgenommen werden. Bei unseren Recherchen stießen wir auch auf die Tatsache, daß oft diesem Unternehmen ein mehr oder weniger ausgedehnter »Urlaubsteil« beigegeben war,

*Das erste Tipi am Three Miles Creek, in dem die Schüler wohnten (Foto: Chr. Woernle)*



*Prärie wird Garten (Foto: M. Wickenhäuser)*

der bisweilen in eine Art »dolce vita« abzugleiten drohte. Hier machte ich schon frühzeitig meine Lehrer-Meinung geltend, daß ich einer »Urlaubsfahrt« gänzlich abgeneigt sei. »Welcher Schüler will schon seinen Lehrer mit in den Urlaub nehmen?« und »Welcher Lehrer möchte schon auch noch seinen Urlaub mit den Schülern verbringen?«

Die Schüler der Klasse, deren Achteckfahrt schon in der »Erziehungskunst« (Heft 9/1993) beschrieben wurde und die damals ganz »in die Natur« gegangen waren, kamen nämlich zu der Überzeugung, daß es sinnvoll sein könnte, sich als Zwölftklass-Fahrt ein Arbeitsprojekt im Zusammenhang mit einer anderen Kultur

oder einer Kulturaufgabe vorzunehmen und irgendwo Hilfe zu leisten. Bestärkt wurden wir in dieser Ansicht durch das Beispiel zwölfter Klassen anderer Waldorfschulen (z. B. Mannheim, in: »Erziehungskunst«, Heft 3/1993). Damit, meinten wir, könnte das Kennen-Lernen und Mit-Leben anderer Kultur möglicherweise noch intensiviert werden.

Als die Schüler Zehntkläßler waren, besuchte Robert Stadnick von der Wolakota Waldorf Society in Pine Ridge, South Dakota, unsere Schule im Rahmen einer Fundraising-Tour. Die Schüler – und nicht nur die – waren begeistert von Bobs Berichten über indianische Kultur und Religion, über das harte Leben im Pine Ridge Reservat, über den Aufbau des Kindergartens am Three Miles Creek und über die Pläne zum Aufbau einer Schule.

Als wir dann in der elften Klasse ernsthaft die Frage der Zwölftkläß-Fahrt stellen mußten, kam heraus, daß damals ein Funke gezündet hatte: Bei den Beratungen, wo wir denn unser Arbeitsprojekt durchführen wollten, war neben Afrika, Osteuropa und Sibirien immer wieder auch von Pine Ridge die Rede. Wir machten uns die Entscheidung nicht leicht, überprüften Möglichkeiten und Reisekosten, besprachen Ziele und denkbare Sponsoren.

Schließlich, nachdem sich herausgestellt hatte, daß Flüge nach Amerika deutlich billiger zu bekommen waren als z. B. nach Afrika, starteten wir unsere erste Anfrage an die Wolakota Waldorf Society, ob man uns überhaupt brauchen könne. Man konnte: »We of the Wolakota Waldorf Society welcome you with open arms«, faxte Bob Stadnick sofort zurück und zählte mögliche Aufgaben auf, die wir übernehmen könnten. Und unsere Entscheidung fiel – fast.



*In den Badlands (Foto: M. Wickenhäuser)  
Ein Bad im White River (Foto: K. Keibel)*



Denn bisher hatten wir unsere Vorstellungen alleine entwickelt. Wir hatten die Eltern zu wenig einbezogen. Bei einem zweiten Besuch von Bob Stadnick und auf gemeinsamen Eltern- und Schülerabenden versuchten wir, das Versäumte nachzuholen. Es gelang nicht ganz: Einige Eltern waren nicht für unser Projekt zu gewinnen, waren nur bereit, es zuzulassen. Es schien ihnen zu gefährlich oder überhaupt nicht sinnvoll oder einfach zu weit.

Nachdem aber Eltern, die sich zunächst nur schwer für die Sache erwärmen konnten, selbst mit Isabell Stadnick (Roberts Frau, er selbst ist im Februar 1997 verstorben) Kontakt aufgenommen hatten und mit eigenen Vorschlägen die Fahrt befürworten konnten, fiel unsere Entscheidung ein zweites Mal. Ein Wermutstropfen blieb allerdings: Letztendlich fuhren einige Schüler nicht mit.

Jetzt war es höchste Zeit, die Vorbereitungen zu konkretisieren. Zwei Aufgabenbereiche planten wir in South Dakota: die Arbeiten am Kindergarten und Ausbesserungsarbeiten und Mithilfe auf der Ranch eines Freundes von Bob Stadnick in den Black Hills zu leisten.

Die Tickets für den Flug bis Denver und der Bus von Denver nach dem Three Miles Creck im Reservat wurden bestellt und angezahlt. Eine Broschüre »Projekt 12. Klasse« wurde hergestellt und bei einer Spendentour eingesetzt. Die weitere Finanzierung mußte geplant und präzisiert werden. Daneben wurde für einige Schüler, die länger als die vorgesehenen vier Wochen in den Staaten bleiben wollten, die Möglichkeit eingebaut, zu gleichen Reisekosten noch zehn Tage »anzuhängen«, was von einigen wenigen genutzt wurde.

Eine schwierige Frage stellten die Fahrmöglichkeiten an Ort und Stelle dar. Ohne Privatauto geht in den Staaten gar nichts.

Einen Kleinbus zu mieten hätte fast doppelt so viel gekostet, wie einen Gebrauchten zu kaufen. Also führten wir auch dafür eine Spendenaktion durch und überwiesen einen Betrag nach Pine Ridge, der es Isabell Stadnick ermöglichte, zusammen mit der Spende eines österreichischen Freundes einen Dodge-Kleinbus anzuschaffen, der dann für die Kinder als Schulbus weiterverwendet werden kann.

Endlich: 32 Schüler, alle 18 Jahre oder älter, der Lehrer und zwei Begleiterinnen gingen auf Fahrt. Uns erwarteten bis zu 45 Grad in der Sonne, nachts um 10 Grad. Tipis, in denen wir übernachteten, haben keinen »Zeltboden«. Und es gibt hier Gewitter, wie wir sie aus Europa nicht kennen. Auch hin und wieder eine Klapperschlange. Dann der Arbeitsrhythmus, der vom Wetter, der schlechten Qualität amerikanischen Werkzeugs und der »Indian Time« bestimmt wird (Indian Time, so wurde uns gesagt, ist dasselbe wie »mañana« in anderen Weltgegenden). Auch die 80 Meilen Autofahrt, um richtig einkaufen zu können, ca. 11 Grad im Supermarkt – und das im T-Shirt. Kleinere und größere Autoreparaturen auf dem Boden der Prärie und Sandpisten, die bei Regen zu Schlammrinnen werden (so konnten wir verstehen, warum man im Reservat bei Regen zu Hause bleibt). Wir lernten amerikanisches Brot kennen, dem englischen nicht unähnlich (wir waren ja Selbstversorger und mußten uns erst auf die geänderten Bedingungen im Lebensmittelangebot einstellen und außerdem sparsam haushalten). Wir landeten in einer schwarzwaldähnlichen Umgebung, allerdings mit bisweilen horizontal fliegendem Hagelschlag, mit nächtlichem Koyotengeheul und gelegentlichen Büffeln im National Park Black Hills, und wir erlebten ein Treffen von 250.000 Harley-Fahrern mit geringfügig angezogenen Be-

gleiterinnen im nahegelegenen Sturgis, ebenfalls in den Black Hills.

Dann gab es Pow Wows, Sonnentänze, Festessen, zu denen wir von den Wolakotas in der Prärie eingeladen wurden. Wir sangen Lieder und wurden von einem kundigen und von uns begeisterten Indianer aus den Black Hills in die Schwitzhüttenrituale eingeführt. Schließlich unsere sozialen Belastungen resp. Lernprozesse, denen man sich ausgesetzt sieht, wenn man sich vier Wochen lang nicht aus dem Weg gehen kann. Dazu die Einsamkeit in den Badlands, die manche Wolakotas heute noch zum Meditieren aufsuchen. Und wir lernten einen Europäer kennen, der uns vieles erklärte, uns vor noch mehr warnte und der »indianischer« war als jeder andere Bewohner des Reservats. Wir erlebten Polizei-Einsätze, das Alkoholismusproblem, heilige Handlungen, alles aus nächster Nähe. Dann der Druck, der in der letzten Woche auf uns lastete, weil wir die Arbeiten am Kindergarten (Wegebau, Außenanlagen, Dachentwässerung, Fassadenanstrich, diverse Reparaturen) auch gänzlich zu Ende führen wollten, aber kein Zulieferer oder Baumaschinen-Fahrer die zugesagten Termine einhalten konnte. Und wie freuten wir uns, daß unser Dodge tatsächlich »über Nacht« von einem befreundeten Indianer repariert wurde (er lag dazu mit seiner Wohnzimmerlampe unter dem Auto). Wir lauschten den häufigen abendlichen Erzählungen der indianischen Geschichte unserer Freunde, und, last but not least, beeindruckte uns der Vollmond über der Prärie ...

Es ist offensichtlich: Man kann es kaum schildern.

Die Arbeitsverteilung lag bei den Schülern, ebenso die Einteilung der Arbeitszeit. Der vorausgehende Entwurf der Broschüre, deren Artikel, das Layout, der Druck und die Spiralheftung wurden

ebenfalls mit Schülern durchgeführt. In derselben Art verfahren wir mit dem wesentlich umfangreicheren Berichtsheft.

Die Diavorträge und die entsprechenden Referate wurden von einer Schülergruppe und den Betreuerinnen gemeinsam gehalten.

Dies stellte die Schüler vor neue Aufgaben und forderte einigen zusätzlichen Zeiteinsatz von ihnen. Da sie auch bei der gesamten Vorbereitung immer wieder Spezialaufgaben (z. B. Erkundigungen einholen, mögliche Spender ansprechen bzw. aufsuchen, die Organisation ihrer Eigenleistungsarbeit am Schulbau) bekamen, wurde ihnen auf Wunsch in einer gesonderten Spalte »Beteiligung an Selbstverwaltungsaufgaben« im Abschlußzeugnis die diesbezügliche Leistung bescheinigt und beurteilt. Dabei wurden auch frühere Leistungen auf diesem Gebiet (z. B. Arbeit an der Schülerzeitung) berücksichtigt und beschrieben.

Die Bewohner des Reservats zeigten sich erstaunt, waren aber sichtlich erfreut, daß so viele Menschen so weit hergekommen waren und in einer Art Mitarbeit anboten, die offenbar akzeptiert werden konnte. Die uns aufgetragenen Arbeiten haben wir erledigt. Und obwohl wir in der heißen Mittagszeit oft in den lauen Schlammfluten des White River badeten oder in den Badlands herumkletterten, war es keine Urlaubsfahrt. Wir haben einen nachhaltigen Eindruck gewonnen von der indianischen Kultur und ihren Problemen in der »weißen« Umgebung, vom Leben mit einer Natur, die noch »gebieterisch« auftreten kann, vom freien, offenen, hilfsbereiten Amerikanertum, das gleichzeitig sich sorglos, fast verantwortungslos darbieten kann. Wir haben die indianische Tugend der *generosity* kennengelernt und auch erlebt, daß Indianer recht ausgelassen sein können.

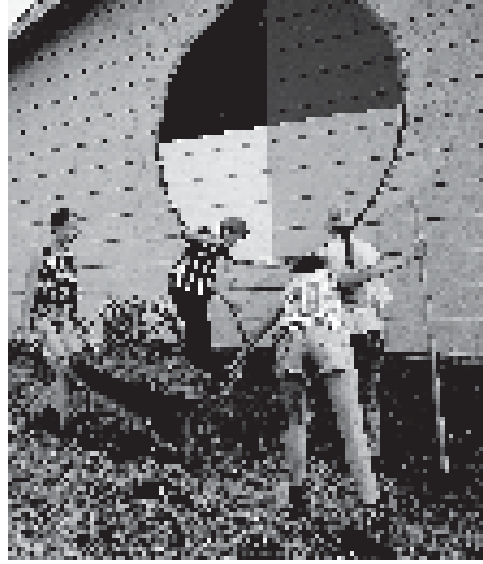


*Landschaftliche Eindrücke. Oben: Hügel hinter dem Kindergarten (Foto: Chr. Woernle).  
Unten: Die Prärie bei Sturm (Foto: M. Wickenhäuser)*



Alle stimmten wir darin überein – ob es uns nun »gefallen« hat oder nicht –, daß wir bleibende, biographische Eindrücke mitgenommen haben und daß wir einige Freunde zurückgelassen haben, die sich wünschen, daß wir wiederkommen könnten oder, wie einer von ihnen es formulierte, wenn schon nicht wir, dann eine andere Schulklasse »like you«.

Unsere Zwölftkloß-Fahrt hat ganz in den Ferien stattgefunden, etwa die Hälfte der Gesamtkosten erhielten wir gespendet oder gesponsert (v. a. von unserer Schule – gegen Mitarbeit auf dem Bau –, von Firmen und von Privatpersonen, aber auch durch den Einsatz unseres Oberbürgermeisters).



*Arbeiten am Kindergarten (oben)*

*Unsere Gastgeber bei einem Fest im Kindergarten*

*(links, Foto: K. Keibel)*

*Schwarze Elster besuchte uns, speiste mit uns, erzählte viel und verschwand dann wieder (unten, Foto: M. Wickenhäuser)*

So konnten wir bei einer Kostenbeteiligung von insgesamt 1220 Mark pro Teilnehmer noch einen ansehnlichen Betrag für Sach- und Geldspenden an die Wolakota Waldorf Society erübrigen. Zu Hause angekommen erstellten wir ein ausführliches Berichtsheft.

Um weitere Spenden an den Kindergarten am Three Miles Creek bemühen wir uns mit gelegentlichen Diavorträgen über unser Projekt 12. Klasse.

*Michael Wickenhäuser*



# Premiere mit einem Havel-Stück

Das erste Spiel einer ersten zwölften Klasse in München-Ismaning

»Ich habe bereits viele Zwölftklaß-Theateraufführungen gesehen, aber eine so hervorragende wie diese noch nie!« Das war nicht nur das Urteil eines erfahrenen Münchner Oberstufenlehrers, sondern auch die Meinung vieler anderer Zuschauer, die Ende Januar das Stück »Versuchung« von Václav Havel, dem Präsidenten der tschechischen Republik, in der bayrischen Landeshauptstadt sahen.

Hier handelte es sich nicht allein um die obligatorische Aufführung, die der Lehrplan der Rudolf-Steiner-Schulen für die zwölften Klassen vorsieht. Viele ungewöhnliche Faktoren kamen bei dieser besonderen Darbietung zusammen: Nicht nur ein hochaktuelles Stück und eine nahezu professionelle Aufführung ging da über die Bretter, nein, »Versuchung« hatte in vielerlei Hinsicht gerade zu der darstellenden Klasse enge Bezüge. Zum einen war es das erste Zwölftklaß-Spiel der jüngsten Waldorfschule Münchens, zum anderen wurde es gespielt von der Pionierklasse, die 1986 aus der Initiative einiger couragierter Eltern im Münchner Osten entstanden ist und die damals den Anfang der vierten Waldorfschule Münchens bildete.

Die Schulzeit dieser Klasse ist in gewisser Hinsicht der Situation des Autors vergleichbar, in der er das Stück schrieb, denn die Umstände, in denen es entstand, waren alles andere als optimal.

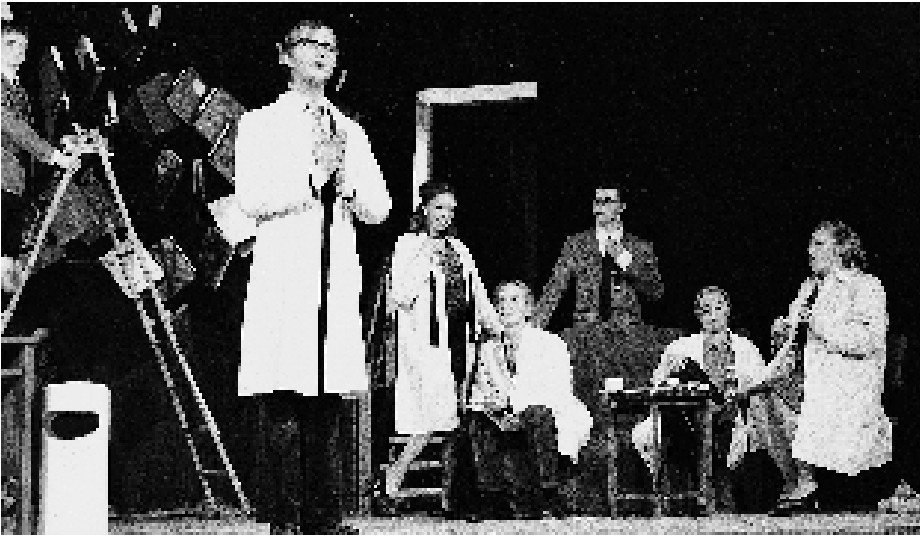
Havel hat es im Untersuchungsgefängnis geschrieben. Uraufgeführt wurde das Schauspiel just in dem Jahr, in dem die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse in einem Gartenhaus auf dem Schulgelände der Patenschule in München-Englschalking eingeschult wurden – das war 1986.

Zwölf Schuljahre hat diese Klasse im Provisorium zugebracht, die ersten vier Jahre im Gartenhaus, dann zwei weitere in der angemieteten Büroetage eines Software-Unternehmens und schließlich in dürftig hergerichteten Baracken im nordöstlich an München angrenzenden Gewerbegebiet München-Ismaning. Die vor einigen Jahren von dieser Klasse initiierte Schülerzeitung trägt nicht von ungefähr den beziehungsreichen Titel »Durchzug«.

Ein Schulalltag, geprägt von Unsicherheiten, aber auch dem festen Willen durchzuhalten und weiterzumachen. Auch Havel stellte sein Durchhaltevermögen trotz widrigster Umstände immer wieder unter Beweis – vielleicht hat diese Beharrlichkeit gerade diese Klasse bestärkt, dieses Schauspiel zu ihrem Theaterstück zu machen.

Es handelt von der Geschichte eines Mannes, der einen Bund mit dem Teufel eingeht. Nicht Gier nach Reichtum und Genuß treibt ihn dazu, sondern der Drang nach Erkenntnis.

Da dieser Drang aber auf keinem anderen Weg zu erfüllen ist, verschreibt er sich dem, der ihm verspricht, seine Fragen zu beantworten. Auch die skurrile Gestalt des Fistula, die deutliche Parallelen zu Goethes Mephisto aufweist, geht einen solchen Weg. Während Mephistopheles den Goetheschen Faust jedoch durch vielerlei Situationen führt, um ihn vom rechten Weg abzubringen, besteht für den Wissenschaftler Faustka die Versuchung und Herausforderung im Halten des Gleichgewichts zwischen Wahrheit und Vortäuschung, bis die beiden nicht mehr auseinandergelassen werden können. Faustka wird durch Sprache versucht: erst



»Versuchung« von Vacláv Havel, gespielt von der 12. Klasse der Ismaninger Waldorfschule  
(Foto: S. Stephan)

durch die an ihm angewandte, später durch die, die er an anderen anwendet. Durch das gesamte Theaterstück zieht sich wie ein roter Faden die Suche nach der Wahrheit. Und Autor und Hauptfigur Faustka kommen letztlich zur Einsicht der relativen Natur der Wahrheit. Havel legt denn auch Fistula in den Mund, »daß die Wahrheit nicht nur das ist, was sich der Mensch denkt, sondern auch unter welchen Umständen, wem, warum und wie er es sagt.«

Havels Stück ist allerdings nur zum Teil die Geschichte eines nach Erkenntnis strebenden Individuums am Ende des 20. Jahrhunderts. Er stellt zugleich den Zustand unserer heutigen Gesellschaft infrage, die von einem wissenschaftlichen Weltbild einseitig geprägt ist. »Versuchung« – eine moderne Paraphrase des Faustthemas.

Schließlich kommt es wohl auch nicht von ungefähr, daß die Heranwachsenden dieses Stück ausgewählt haben, sind sie doch gerade in diesem Alter selbst auf der

Suche nach Erkenntnis und Verstehen der Welt.

Die richtige Besetzung der einzelnen Rollen fiel natürlich besonders den Eltern und Lehrern unter den Zuschauern auf, die die Darsteller seit der ersten Klasse kennen. Ob es sich nun um die glänzend sich mit Worten duellierenden Hauptpersonen, den Institutschef und den zweifelnden Wissenschaftler, handelte oder um die Gestalt seiner Geliebten – den Darstellern waren die Rollen buchstäblich auf den Leib geschrieben.

Man spürte während der vierwöchigen Theaterproben, wie die Klasse trotz der Strapazen des Rollenlernens, Kulissenbauens und Kostümeschneiderns immer mehr zusammenwuchs und der Impuls, ein Gesamtkunstwerk auf die Bühne bringen zu wollen, sie von Tag zu Tag mehr beflügelte. Sie schienen alles daranzusetzen zu zeigen, was in ihnen steckt, unsere »Pionier«-Schülerinnen und -Schüler der kleinen provisorischen vierten Waldorfschule, an deren Überleben man im Laufe

der Jahre mehr als einmal gezweifelt hatte. Die gelungene Aufführung brachte den Zwölftkläßlern sogar zusätzliche spontane Einladungen ein, noch in anderen Schulen zu spielen.

So bescherten sie dem Publikum drei spannende, genußreiche Theaterstunden mit nicht gerade leichter Kost, die vergessen ließen, daß die Darsteller keine professionellen Schauspieler waren.

Die Feuerprobe hat die 12. Klasse der Ismaninger Waldorfschule mit ihrer Theateraufführung zweifellos bestanden. Eine Arbeit, auf die die Schule stolz sein kann. Doch müssen die Schüler und Schülerinnen sich jetzt noch einmal für ihre Schule ins Zeug werfen, denn es muß auf die

staatlichen Abschlüsse hin gebüffelt werden – Abitur, mittlerer Bildungs- oder Hauptschulabschluß, wobei allgemein bekannt ist, daß diese Prüfungen in Bayern nicht gerade einfach sind. Obendrein ist die erfolgreiche Abnahme des Abiturs im Freistaat noch ausschlaggebend für die Bewilligung staatlicher Fördergelder, auf die jede Waldorfschule dringend angewiesen ist und insbesondere die Ismaninger Schule. Es ist zu wünschen, daß möglichst viele Zwölftkläßler der Schule diese Hürde mit der gleichen Bravour nehmen wie ihre Rolle als Schauspieler.

*Stéphanie Stephan, Mutter eines Zwölftkläß-Schülers der Freien Waldorfschule Ismaning*

## Lateinamerikanischer Waldorfschulkongreß in Cali

Der 6. lateinamerikanische Waldorfschulkongreß fand im letzten Jahr in Cali (Kolumbien) statt. Es trafen sich 200 Menschen aus 11 Ländern, von USA bis Chile. Dieser Kongreß kann aus finanziellen Gründen nur alle vier Jahre stattfinden, was zeigt, wieviel schwieriger dort der Austausch zwischen den Schulen ist. Somit kommt einem solchen Anlaß eine größere Bedeutung zu.

Die Gastschule in Cali hatte eigens für diesen Anlaß einen Saalbau mit Bühne errichtet. Die Klassenzimmer dienten als Matratzenlager und Arbeitsräume. Ein Kindergartentrakt war auch soeben fertig geworden: Stützen und Gebälk sichtbar aus dicken Bambusstangen bilden ein halbkreisförmiges Dach. Ein Laubengang verbindet die fünf Gruppenräume. Das Ganze wirkt wie ein großes, gekammertes Schneckenhaus, in welchem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorzüglich gepflegt wurden oder sich zu Gesprächen

trafen. Auf dem einzigen Baum im Schulhof kommentierte »Lulu«, der große blaugelbe Papagei, das Kommen und Gehen mit schrillen Schreien.

Allmorgendlich brachten uns gemeinsam gesungene kolumbianische Lieder in Schwung. Dann verschaffte uns die brasilianische Eurythmiegruppe Einblick in ihr Schaffen. Ihre temperamentvollen, farbigen Darbietungen begeisterten uns täglich. Dann kam die Schwerarbeit: Jeden Tag wurde einer der letzten fünf Vorträge der »Allgemeinen Menschenkunde« von Rudolf Steiner erarbeitet, die Führung und Vorbereitungsarbeit wurde von einzelnen Referenten und von Kollegien aus verschiedenen Ländern übernommen, zum Teil auf unerwartet frische, originelle Art und Weise, wobei die Beteiligten uns auch immer an ihren Kämpfen und Nöten, aber auch an ihren Aha-Erlebnissen teilnehmen ließen. In kleineren Arbeitsgruppen wurden die Tagesthemen ver-

tieft und Fragen gesammelt, die später im Plenum besprochen werden konnten. Wie immer an solchen Tagungen wurden verschiedenste künstlerische Kurse und Fachkurse angeboten.

Ein solcher Kongreß hat sicher mehrere Aufgaben: Die Gastschule profiliert sich, sie gibt dem Anlaß das Gepräge und setzt eigene Schwerpunkte. Dies gelang der Schule Cali ganz ausgezeichnet. Das gemeinsame Arbeiten mit unbekanntem Kolleginnen und Kollegen ist sehr anregend und kulturverbindend. Die Gespräche außerhalb der Kurse führen zu wichtigen Kontakten und gegenseitigen Hilfen, die Isolation, in welcher viele Schulen leben müssen, darf für eine Woche aufbrechen.

Und was unterscheidet nun einen kolumbianischen Kongreß von einem hiesigen? Es wurde hart gearbeitet, und trotzdem war die Atmosphäre festlich. Mitten in der Woche fand eine Fest-Nacht statt. Die einzelnen Kollegien hatten ihre Landstrachten und Instrumente mitgebracht

und boten Tänze und Lieder dar. Die brasilianische Eurythmiegruppe spielte auf zusammengesuchten Klanginstrumenten wie Kesseln, Löffeln, Pfannen etc. Karnivalsrhythmen, Peru ließ melancholische Panflötenklänge hören, Mexiko schillerte in pompösen, farbenprächtigen Tanzgewändern. Die Kollegen von Cali hatten sich ganz besonders ins Zeug gelegt; nebst all den technisch-organisatorischen Vorbereitungen hatten sie während einem halben Jahr alle zusammen mit einem Tanzlehrer verschiedenste Tänze eingeübt, die sie uns in authentischen Trachten gekonnt und mit viel Freude darboten.

Einen weiteren Höhepunkt bildete die glanzvolle öffentliche Eurythmieaufführung der brasilianischen Truppe im Stadttheater. Verabschiedet wurden die Teilnehmerinnen mit vielen herzlichen Verdankungen und Geschenken, und eine Elterngruppe sorgte abermals mit Tänzen und Musik für einen fröhlichen, farbigen Ausklang.

*Bettina Groher*

## Delegierte und Schulträger in Weimar

Im Volkshaus Weimar – die dortige Waldorfschule hat noch keinen Saal – fanden vom 20. bis 22. März 1998 zunächst eine Delegiertentagung und anschließend die Schulträgerversammlung statt.

Die wohl drängendste Frage in den heutigen Schulen ist die Zunahme entwicklungsgestörter Kinder. In der vorangegangenen Delegiertentagung hatte Rüdiger Reichle ein fast beängstigendes Bild der auftretenden Entwicklungsstörungen gezeichnet. Dieser Diagnose folgte in Weimar ein Blick auf die Therapie. Uta Stolz, Förderlehrerin in Berlin-Kreuzberg, sprach über *Möglichkeiten des Förderunterrichts* und rückte ins Zentrum die Zusammenar-

beit des Klassenlehrers mit dem Förderlehrer. Manche Klassenlehrer bringen dem Förderlehrer gleich sechs oder sieben schwer zu integrierende Kinder; andere melden sich erst in der Mittelstufe, etwa wegen eines Kindes, das immer noch nicht lesen und schreiben kann. Um dies nicht dem Zufall zu überlassen, wurde in Holland im Blick auf mögliche Schwächen für die zweite Klasse ein Test entwickelt, den ein Delegierter (Klassenlehrer) in seiner eigenen Klasse als außerordentlich hilfreich erlebte. Angesichts der gehäuften Schwierigkeiten ertönt in manchen Schulen der Ruf nach einem eigenen Förderbereich (Kleinklassenzug); in anderen

wird eine schärfere Auslese bei den Aufnahmen gefordert. Wir müssen aber – so die Referentin – echte pädagogische Antworten innerhalb der Klassen finden. Mit dem über weite Strecken praktizierten »Frontalunterricht« wird man konzentrationsgestörten Kindern nicht gerecht. Auch ist es keine pädagogische Maßnahme, Kinder, die stören, auf den Flur zu stellen, erst recht nicht der Ausschluß von einer Klassenfahrt. Aber wie soll der Klassenlehrer sein Können erweitern, um den vielfältigen Anforderungen begegnen zu können? Eine Möglichkeit: Gemeinsam mit dem Förderlehrer eine ganze Unterrichtsepoche vorbereiten, durchführen und die Erfahrungen auswerten. Ein anderer Weg: Jeder Klassenlehrer einer Schule macht sich auf einem bestimmten Gebiet in der Diagnose und den Fördermöglichkeiten kundig – z. B. auf dem Feld der Legasthenie – und gibt vom Gelernten an die Kollegen weiter. Wie Frau Stolz erwähnte, findet seit zwei Jahren – und das ist viel zu wenig bekannt – eine Fortbildung zum Förderlehrer statt, gemeinsam mit Holländern betrieben. »Eigentlich müßten daran aber auch die Klassenlehrer teilnehmen.«

Ebenfalls immer wichtiger wird die *Arbeit im Hort*, worüber seitens der Arbeitsgemeinschaft der Hortnerinnen und Hortner Renate Lehm (Schule Stuttgart-Kräherwald) berichtete. Viele berufstätige Eltern könnten ihre Kinder gar nicht in die Waldorfschule schicken, wenn nachmittags nicht der Hort zur Verfügung stünde. Aber manche Kinder kommen auch deshalb, weil sie in ihrer städtischen Umgebung keine Möglichkeit zum Spiel mit Kameraden haben. Andere wiederum brauchen den Hort nur vormittags, bis sie mit einer Fahrgemeinschaft nach Hause fahren können. So ist viel Flexibilität nötig, und trotzdem soll pädagogisch Sinnvolles

geschehen. Delegierte aus Ostdeutschland berichteten, daß aus einer Klasse bis zu 25 Kinder in den Hort gehen. Da ist pro Klasse eigens eine Erzieherin erforderlich.

In den Bund der Freien Waldorfschulen aufgenommen wurde die *Schulgründungsinitiative Aalen*, Zentrum der Region Ostalbkreis; ihr Einzugsbereich wird bis Nördlingen und Dinkelsbühl reichen. Die Initiative erhielt von der Stadt Aalen kostenlos ein Grundstück; auch ein Pavillon und Möbel wurden ihr geschenkt. Patenschule ist Heidenheim.

Ein belebender Eindruck war die *Monatsfeier der Weimarer Waldorfschule*.

In der Schulträgerversammlung, in der neben den delegierten Lehrern auch die Vereinsvorstände der Schulen vertreten sind, ging es zunächst um die *Finanzierung der Lehrerbildung*. Ihre Notwendigkeit steht zwar außer Frage; aber viele Schulen, die bereits die Lehrergehälter senken mußten, sehen nicht ein, warum bei den Dozentengehältern die Inflationsrate ausgeglichen werden soll – ein kontroverser Punkt. Andererseits wurde ein »Innovationsfond« gebilligt.

Neu gewählt wurden der *Finanzierungsrat* und der *Ausbildungsrat*. (Zu ihren Funktionen vgl. die gelben »Berichtshefte des Bundes der Freien Waldorfschulen«, die jeweils im Dezemberheft der »Erziehungskunst« eingebunden sind.)

In mehreren Arbeitsgruppen wurden *Fragen der Lehrgewinnung* besprochen, von praktischen Möglichkeiten (Öffentlichkeitsarbeit) bis zu dem Aspekt: Was können die Schulen dafür tun, daß das Berufsbild des Waldorflehrers attraktiver wird? Wie ist etwa ein Spielraum für Innovationen zu gewinnen, anstelle des Druckes der Tradition?

Als letztes wurde von der Schulträgerversammlung der *Bundshaushalt 1998/99* verabschiedet. Klaus Schickert

# Innovative Schulen

Die stürmische Autonomiedebatte, von der das deutsche Staatsschulwesen entgegen allen früheren Erwartungen in den letzten Jahren ergriffen worden ist, scheint im Augenblick ein neues Niveau zu erreichen. Symptomatisch dafür ist der Kongreß »Ziele und Wege innovativer Schulen«, der Ende März an der Universität Münster an die siebenhundert Lehrer, Schüler und Schulverwaltungsbeamte zusammengeführt hat. Eingeladen hatte die Bertelsmann-Stiftung, deren Gründer Reinhard Mohn neben Ministerpräsident Johannes Rau und Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth den Kongreß mit programmatischen Reden eröffnete. (Die Wochenzeitung »Die Zeit« vom 2. April 1998 sieht die Stiftung bereits in der Rolle des »heimlichen Kultusministeriums«.) Längst nicht alle Schulen, die sich um die Teilnahme beworben hatten, konnten zugelassen werden. Die Basis macht mobil. Sie begrüßt begeistert die von den Initiatoren angesteuerte umfassende Verselbständigung im deutschen Schulwesen. Die von Professor Rainer Brockmeyer vorgetragene »Münstersche Erklärung« formuliert mit einer Entschiedenheit, wie sie vor wenigen Jahren noch undenkbar gewesen wäre: »Ein zentral gesteuertes Schulsystem und die Arbeit innovativer Schulen sind unvereinbar.« Ähnlich wie die amerikanische Charter-School-Bewegung, die sich in den letzten Jahren erstaunlich dynamisch ausgebreitet hat, fordert sie eigene Leitbilder und Schulprogramme für innovative Schulen. Es besteht bereits ein »Netzwerk innovativer Schulen«, dem an die 400 Schulen angehören. Die Bertelsmann-Stiftung will dafür ein Koordinationsbüro einrichten, das über Internet einen flüssigen Gedankenaustausch ermöglicht.

Bemerkenswert an dem Münsteraner Kongreß ist, wie deutlich hier die *Wirtschaft* in das pädagogische Geschehen eingreift. Reinhard Mohn, der in Witten-Herdecke das Pilotprojekt einer staatsunabhängigen Universität jahrelang mit Millionenbeträgen gefördert hat, will nun auch für das Schulwesen mehr unternehmerische Initiative. Professor Peter Meyer-Dohm, jahrelang Personalchef des Volkswagenwerks, bringt diese Intention auf die Formel: »Wir brauchen in Betrieben und Schulen das gleiche: Selbstorganisation.« Die angesprochene Lehrerschaft ihrerseits beginnt zu begreifen, daß wohlthönende Ermunterungen zu mehr Kreativität und Gruppendynamik von seiten der Kultusministerien an den bestehenden Machtstrukturen nichts verändern. Konkrete Selbstverwaltungsrechte werden eingefordert, wie das Recht, in kollegialer Vereinbarung schulintern über die Verwendung der zugewiesenen Mittel verfügen zu dürfen, oder das Recht, auf dem Wege schuleigener Stellenausschreibungen neue Mitarbeiter nach eigenen Kriterien auszusuchen. Man darf gespannt darauf sein, was das neue Bertelsmann-Büro im Zusammenspiel mit dem erwachenden Selbstbewußtsein der Lehrerschaft demnächst zustande bringen wird.

Eltern und Lehrer der Waldorfschulen dürfen befriedigt zur Kenntnis nehmen, daß Rudolf Steiners entschiedenes Eintreten für mehr Freiheit im Bildungswesen sich schon vor Ablauf dieses Jahrhunderts so erfreulich breit durchzusetzen beginnt. Andererseits merkt man auch, wie sehr wir uns Mühe geben müssen, die aufbrechende Vielfalt autonomer Versuche im Staatsschulwesen als Herausforderung für unsere eigene Vielfalt zu begreifen.

*Johannes Kiersch*

# Die Berliner Schule für Bühnenkunst

Im Veranstaltungsprogramm unserer Schule in Evinghausen ist ein Gastspiel der »Berliner Schule für Bühnenkunst« mit den »Schutzsuchenden« von Aischylos angekündigt. Niemand weiß so recht, wer da eingeladen worden ist. Der Kontakt kam durch eine ehemalige Schülerin zustande, die jetzt dort die Ausbildung durchläuft. Um so größer die Neugier – und die Überraschung!

Mit sparsamsten Mitteln, nur formal angedeutetem Bühnenbild und fast ohne Requisit wird antikes Drama verwirklicht: ein anhaltender, sich steigernder Summton kündigt die Handlung an. Frauen, in schwarzer Gewandung, barfuß, in rote Schals gehüllt, hetzen auf die Bühne – Flüchtlinge aus Ägypten, die sich dort einer Zwangsheirat widersetzen. An Zeus' Altar wollen sie Schutz erleben. Ein Chor von 12 Frauen bestreitet im wesentlichen das Geschehen. Auf der Bühne entsteht nun eine eindruckliche Bewegung: Zunächst chorisch, übernehmen zeitweilig Einzelstimmen die Führung – aufrufend, flehend, ausbrechend. Aufschreie und Auflösungs Momente, die sich immer wieder in chorischer Kraft vereinigen, harmonisches und dissonantes Summen steigern sich bis zum schneidenden, gleichzeitigen zwölfstimmigen Ausruf ...

Mit den Elementen Gesang, Sprache und Tanz tritt uns ein Grundprinzip dieser Schule entgegen, insofern die drei gleichwertig gelehrt werden. In dem anschließenden Gespräch mit dem Publikum erläutert Vera Kamryt, Gründerin und Leiterin der Schule, daß der erweiterte Kunstbegriff von Joseph Beuys von ihr auf das Schauspiel bezogen und zur Grundlage der Ausbildung gemacht werde.

Bei dem hohen Stellenwert, den das

Theaterspiel innerhalb der Waldorfpädagogik einnimmt, drängte es uns, diese Arbeitsweise an Ort und Stelle wahrzunehmen.

Unser Ziel liegt in einer ehemaligen DDR-Kaserne im Südosten Berlins. Die Fahrt durch triste Wohn- und Gewerbegebiete wirkt ernüchternd, und wir atmen befreit auf, als wir die hellen, großzügigen Räume der Schule betreten. Jugendliches Leben springt einem entgegen – das Aufnahmealter für die vierjährige Ausbildung ist 16 bis 23 Jahre. Den etwa 40 Studierenden stehen 14 Räume zur Verfügung, darunter zwei größere für Schauspiel und einer für Tanz. Aus einigen Studios tönt Sologesang, in anderen wird sprachlich oder tänzerisch gearbeitet. Auffällig der freie und liebevolle Umgangston unter den Studenten, aber auch mit den Dozenten. Jeder ist für das Ganze verantwortlich, jeder hat einen Haus Schlüssel und kann bis in die Nacht hinein üben. Man spürt: Die Schule ist für die Studierenden das eigentliche Zuhause.

In den Gesprächen mit Vera Kamaryt und anderen Dozenten erfahren wir, daß die Stimmbildung nicht mit Sprecherziehung beginnt, sondern mit der Entwicklung der Singstimme. In der Tat ist zu erleben, wie bei dieser Gesangsschulung, die den ganzen Menschen ergreift, die Stimme lockerer, ja, der ganze Mensch freier wird. Insofern wirkt dieser Umgang mit der Stimme durchaus therapeutisch, unabhängig von dem angestrebten Ausbildungsziel.

Ein »Vorführungstag«, bei dem alle Studenten und Dozenten anwesend sind, beeindruckt nicht nur durch die Darbietungen, sondern ebenso durch die offene, feinfühlig Art, wie anschließend auf das

Gehörte und Gesehene zurückgeblickt wird. Hier wird Gesprächskultur geübt, auch wenn Kritisches anzumerken ist.

Die Entstehung der Berliner Schule für Bühnenkunst (1985) hängt eng mit dem persönlichen Werdegang der Gründerin zusammen. In Prag als Opernsängerin ausgebildet, erschloß sich Vera Kamaryt auch andere Sparten des Gesangs und der darstellenden Künste und trat seit 1966 in mehreren europäischen Ländern auf. Schon damals spürte sie die Diskrepanz zwischen ihrem eigenen künstlerischen Anliegen und dem herkömmlichen Theaterbetrieb. Nach nochmaligem Studium widmete sie sich deshalb der Gesangspädagogik und arbeitete sechs Jahre als Dozentin an der Hochschule der Künste in Berlin (West), besonders im Bereich Stimmbildung für Schauspieler. Aber auch hier stellte sie fest, daß es einzig um das »Fertigprodukt«, den höchstqualifizierten Absolventen, ging, während eine geistige Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kunst und der tieferen Aufgabe des Künstlers fehlte. Sie vermißte im Ausbildungskonzept menschenkundliche und soziale Gesichtspunkte, die erst die echten schöpferischen Fähigkeiten im Künstler freisetzen. Im Laufe ihrer Dozententätigkeit hatte Vera Kamaryt aber bereits begonnen, eine eigene gesangspädagogische Methode zu entwickeln, von der sie erst nachträglich entdeckte, daß sie in vieler Hinsicht mit der »Schule der Stimmenthüllung« nach Werbeck-Svärdström übereinstimmt.

Gewissermaßen als Durchgangstor steht für die gesamte Ausbildung die Arbeit an der Singstimme – am Klang, wie es Vera Kamaryt ausdrückt. Es geht um das übende Suchen nach dem »kosmischen« oder »ätherischen« Klang. In diesem Unterricht wird von der Lehrerin nicht vor-

gesungen. Es werden das Atmen, die Entspannung, Lockerheit, Konzentration immer wieder gemeinsam geübt. Der Klang aber muß von jedem selbst gefunden werden. Und für jeden Einzelnen ist der Durchbruch dorthin offenbarendes Erlebnis.

Unterstützt wird die Arbeit für die Bühne häufig durch das »Inwendiglernen«. Dem Gesetz der Stauung gemäß wird der zu lernende Text eine Zeitlang im Innern bewahrt, seinem Klang und Rhythmus nach nur innerlich erlauscht, bevor das Wort sich in der menschlichen Stimme materialisieren darf.

Durch das von Vera Kamaryt entwickelte spezielle künstlerische System der Stimm- und Sprachentfaltung kann in der Ausbildung auf die allgemein angewandten sprecherzieherischen Methoden verzichtet werden, denn die intensive Auseinandersetzung innerhalb der Gesangskunst führt zum Klang als Quelle, aus der das Theater seine spirituellen Impulse erneuern kann.

Die Berliner Schule für Bühnenkunst, die heute von zehn Dozenten getragen wird, ist eine »anerkannte Ergänzungsschule«. Ihre Studenten sind BAföG-berechtigt. Sie bietet Gastspiele, z. Z. mit den »Schutzsuchenden« von Aischylos, später mit anderen Projekten an. Im Zusammenhang damit können Workshops mit Oberstufenschülern durchgeführt werden, was der Theaterarbeit in den Klassen interessante neue Impulse geben könnte. Für Jugendliche, die eine menschengemäße Schauspielausbildung suchen, ist die Berliner Schule zu empfehlen.

Adresse: Berliner Schule für Bühnenkunst, Rudower Chaussee 4, Haus 6, 12489 Berlin, Tel.: 030-6774179, 6775105, Fax: 030-3123100.

*Anja und Christoph Göpfert*

# Abschied von Helmut von Kügelgen

\* 14.12.1916 = 25.2.1998

Als Helmut von Kügelgen vor wenig mehr als einem Jahr anlasslich seines 80. Geburtstages etwas aus seinem Leben berichtete, sprach er von vier Leitmotiven, die für seinen Lebensgang bestimmend gewesen seien. Als erstes war da der »Flüchtling«. Estland, das Baltikum, Finnland, Berlin und Rumänien waren die Stationen.

Die Schulerzeit stand vor allem unter der zweiten Überschrift des »Wandervogels«. Es war die Welt der bündischen Jugend, die den jungen Helmut zutiefst bewegte und formte. Weite Fahrten, das Singen der Lieder, die Lagerfeuer und intensive Freundschaften – das war seine Lebensluft. Nach Abitur und Reichsarbeitsdienst begann er das Studium der Zeitungswissenschaft. Der intensive Umgang mit dem Element der Sprache, mit dem gesprochenen und geschriebenen Wort, war sein ganz ureigener Lebensimpuls, der ihn sein Leben lang begleitete; Helmut von Kügelgen nannte dieses Lebensmotiv den »Dichter«. Kurz vor Kriegsausbruch konnte von Kügelgen noch in seinem Fach promovieren.

Schon früh zeigte sich aber etwas von dem vierten Lebensmotiv, das er den »Sehnschtigen«, den nach dem Geiste Hinstrebenden nannte. Der damals 16jahrige suchte aus dem Innersten seiner Seele heraus bei aller Positivität dem evangelischen Glauben gegenüber doch noch etwas anderes, etwas Tieferes. Während des Studiums lernte er in Berlin eine Familie Waermann kennen, die mit der Anthroposophie verbunden war. Die Mutter Waermann hatte Rudolf Steiner in Berlin in

den Architektenhaus-Vorträgen kennengelernt. Aus eigener Überzeugung konnte sich Helmut von Kügelgen Schritt für Schritt mit der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners verbinden.

1939 konnte das Studium noch abgeschlossen werden, ehe von Kügelgen zum Wehrdienst einberufen wurde. Er nahm am Frankreichfeldzug 1940, später auch in Rusland, immer unmittelbar vorne an der Front, teil. Als eine Gnade des Schicksals hat Helmut von Kügelgen es dabei empfunden, daß er aufgrund seines Berufes als »Kriegsberichtler« eingesetzt und so niemals genötigt war, auf einen Menschen zu schießen. Während des Krieges heiratete er Gisela Waermann. Aus dieser Verbindung gingen sechs Kinder hervor.

Nach Kriegsende und kurzer Gefangenschaft stellte sich für Helmut von Kügelgen erneut die Berufsfrage. Aus den inneren Forderungen der Zeit und durchaus mitbeeinflußt von seiner Frau, der ehemaligen Waldorfschulerin, entschloß er sich, den Lehrerberuf zu ergreifen. Er trat im Mai 1946 in das Lehrerseminar in Stuttgart ein, wurde jedoch schon nach wenig mehr als zwei Monaten in die Führung einer Klasse an der Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe berufen. Bereits im Juli 1946 übernahm er die dritte Klasse ganz. Er führte sie bis zur achten, und anschließend betreute er drei weitere Klassenzuge von der ersten bis zur achten Klasse.

Zwei Momente seines Lehrerseins seien hervorgehoben. Mit großer Hingabe wirkte er im Religionsunterricht und seinen Handlungen mit; ein ganz besonderes Lebensanliegen war ihm die Vertiefung der christlichen Substanz und Gesinnung in diesem Unterricht wie auch überhaupt in allem schulischen Geschehen.

Aber neben dem Motiv der »Sehnsucht nach dem Spirituellen« blieb auch das des Sprachmenschen immer wirksam. Für die

Aufführungen seiner Klassen hat er zahlreiche Stücke selbst verfaßt, seine eindrucksvolle »Johanna von Orleans« sei als besonderes Beispiel erwähnt. In diesen Zusammenhang gehört auch seine langjährige Tätigkeit als Schriftleiter der Zeitschrift »Erziehungskunst«.

Seit 1967 war er Mitglied im Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen; vorher lange Jahre Mitglied des »Beraterkreises«. – Seine weitgespannten Interessen und der entsprechende Einsatz bezogen sich auch auf die Anthroposophische Gesellschaft.

Mit dem fünfzigsten Lebensjahr wuchs in Helmut von Kügelgen der Wunsch, noch in anderen Bereichen großräumiger tätig zu werden. So hatte er schon seit Jahren eine Verbindung zu den Waldorfkindergärten gepflegt. Diese Beziehung verdichtete sich, als Ende der 60er Jahre die Welle einer Verwissenschaftlichung und Technisierung der Pädagogik im Kleinkindbereich einsetzte. In Deutschland waren das vor allem die Professoren Lückert und Corell, die mit ihren Thesen und Lernmaschinen die Verstandeskräfte des Kindes ansprachen, um frühe intellektuelle Leistungen bei den Kindern zu erzielen. In dieser Situation, in der die Waldorfschulen und die Waldorfkindergärten mit größter Entschiedenheit für das Recht des kleinen Kindes auf unbeeinträchtigte Entfaltung aller ihrer Fähigkeiten und Gemütskräfte eintraten und sich gegen eine staatlicherseits geplante Vorverlegung des Einschulungsalters wehrten, begründete von Kügelgen 1969 die Vereinigung der Waldorfkindergärten.

In Stuttgart gelang es von Kügelgen, unter seiner Leitung eine staatlich anerkannte Fachschule für Sozialpädagogik (Ausbildung zur Kindergärtnerin, heute »Erzieherin« und »Erzieher«) ins Leben

zu rufen. So entwickelte sich die Kindergartenbewegung mit heute (1997) in Deutschland 447 Kindergärten (rund 1000 Gruppen) – in der übrigen Welt sind es fast noch einmal so viele – und mit den zahlreichen Ausbildungsstätten zu einem anerkannten Kulturfaktor.

Gerne würde man im Rückblick auf das Leben und Wirken von Helmut von Kügelgen noch von manchen Wesenszügen und Vorkommnissen berichten, um ein warmes und gesättigtes Lebensbild erstehen zu lassen. An dieser Stelle begnügen wir uns damit, auf Helmut von Kügelgen als einen »Herzens-Willensmenschen« hinzublicken, der es fertiggebracht hat, mit Liebeskräften impulsierend in die Welt hinein zu wirken – besonders für das Wohl des kleinen Kindes, das des Schutzes vor den Gegenkräften am meisten bedarf.

*Manfred Leist*

