

Russland heute und seine Sprache

Liebe Leserin, lieber Leser,

man begegnet in den Elternabenden, aber auch im Umfeld der Waldorfschulen immer wieder der Frage: Warum Russisch als Fremdsprache? Wir sind mit diesem Heft dieser Frage nachgegangen und konnten einen Strauß an Beiträgen ernten: Grundsätzliches zur russischen Sprache und zum Fremdsprachenunterricht, die Unterschiede zu anderen Sprachen, Methodisch-Didaktisches durch die Klassenstufen, Klassenfahrten und Handwerkspraktika in Russland, russische Theaterstücke und vieles mehr. Eindrücklich beschreibt eine Schülerin ihre Begegnung mit Cerjuschka, einem autistischen Russen.

Den Anstoß zu diesem Heft gab Christiane Harder, Russischlehrerin aus Weimar: »Zum 200. Geburtstag Puschkins muss doch etwas kommen« – und auch über ihn gibt es etwas nachzulesen.

Die Einführung in dieses Themenheft schrieb für uns der deutsche Botschafter in Moskau. Sein Fazit: Russland hat die Chance zu einem Neuanfang, wenn sich neben den enormen wirtschaftlichen Ressourcen und dem hohen kulturellen Erbe ein Rechtsempfinden für den einzelnen Menschen entwickelt. Eine Reihe weiterer Beiträge aus der russischen Waldorfschulbewegung schließt sich an. Darunter eine offene Bestandsaufnahme der Waldorfschulen in Russland aus russischer Sicht.

Auch in diesem Jahr ist das »Berichtsheft« integrierter Bestandteil der Dezembernummer und gibt Einblick in die Arbeit des Bundes der Freien Waldorfschulen.

Mit dieser Ausgabe verabschieden wir uns von diesem Jahrtausend – wir danken für die Treue unserer Leserschaft und hoffen, dass wir Sie und immer weitere Kreise im anbrechenden erreichen. Wie Sie vielleicht bemerkt haben, ist die »Erziehungskunst« schon in manchen Bahnhofsbuchhandlungen erhältlich.

Wir wünschen unseren Lesern eine gesegnete Weihnachtszeit und einen guten Start ins neue Millenium,

Ihre Redaktion

INHALT

<i>Ernst-Jörg von Studnitz: Russland an der Schwelle des 21. Jahrhunderts</i>	1331
<i>Markus Osterrieder: Europäische Zukunft und die russische Sprache</i>	1337
<i>Hartmut Werner: Warum Russisch?</i>	1340
<i>Walter Stötzler: Russischunterricht an der Waldorfschule</i>	1348
<i>Christoph Jaffke: Körperliche Wirkungen des frühen Fremdsprachenlernens</i>	1354
<i>Swetlana Geier: Die Stimme Russlands – zu Puschkins 200. Geburtstag</i>	1359
<i>Puschkin und wir – Schülerinnen berichten</i>	1366
<i>Lektürehinweis (Warwara Tschachotin: Alexander Puschkin)</i>	1368

AUS DER SCHULBEWEGUNG

<i>Russische Waldorfschulen in der Krise (W. Pegow)</i>	1369
<i>Klassenfahrten nach Russland (R. Gering)</i>	1372
<i>Sprachaufenthalte und Handwerkspraktika in Russland (K.H. Noll u. a.)</i>	1378
<i>Aufbauhilfe für das Kinderdorf Lubutka in Monino (U. Hebrok u. a.)</i>	1383
<i>Begegnung mit Cerjuscha (J. Kuhnert)</i>	1385
<i>Blick nach Moldawien (E. Ermurachi)</i>	1387
<i>Fünf Jahre Waldorfschule in Ufa (O. Kopaneva)</i>	1388
<i>Fremdsprachenprojekt in Gorki (W. Hochlowa)</i>	1390
<i>Lehrer lernen von Eltern (S. Schoop u. a.)</i>	1392
<i>Eine Gesellschaft für alle Lebensalter (K. Heinze u. a.)</i>	1393
<i>Neue Altersversorgung für Waldorflehrer (M. v. Salis)</i>	1395

ZEICHEN DER ZEIT

<i>Zur Idee des Bildungsgutscheins (B. Hardorp)</i>	1399
---	------

IM GESPRÄCH

<i>Zum Thema »Namensschutz« der Waldorfschule (M. Leist)</i>	1402
--	------

NEUE BÜCHER	1411
--------------------	------

MITTEILENSWERTES IN KÜRZE	1423
----------------------------------	------

TERMINE	1430
----------------	------

BERICHTSHEFT DES BUNDES DER FREIEN WALDORFSCHULEN	1432
--	------

Titel: Russisches Dorf. Foto von Chr. Mußler (13. Klasse, Stuttgart-Uhlandshöhe)

*Beilagen: Spendenaufruf Russlandhilfe, Gesamtverzeichnis Verlag Urachhaus, Verlag Daniel Moreau:
»Angels«.*

Ernst-Jörg von Studnitz

Russland an der Schwelle des 21. Jahrhunderts

Die Menschen Russlands schauen mit großer Unsicherheit und Ungewissheit auf das neue Jahrhundert. Die breite gebildete Schicht der Russen, die die kommunistische Herrschaft in Russland hervorgebracht hat, ist sich der Größe des Landes und der langen Geschichte des russischen Volkes wohl bewusst. Trotz der ideologischen Ausrichtung der in der kommunistischen Zeit vermittelten Bildung ist ein integrales Geschichtsbewusstsein entstanden,

das auch die lange vorkommunistische Periode der Geschichte unverbildet erfasst. Das Bewusstsein der eigenen Geschichte gehört zur geistigen Ausrüstung eines jeden gebildeten Russen, und gerade daraus resultiert das Problem der Unsicherheit und Ungewissheit beim Übergang in das neue Jahrhundert.

Die Russen wissen in aller Regel sehr viel umfänglicher, als das etwa bei uns Deutschen der Fall ist, welchen historischen Weg sie bisher gegangen sind. In Anbetracht des großen Umbruchs, der sich seit dem Zerfall der Sowjetunion vollzieht, wissen sie aber nicht, welches die tragenden Elemente für Russland im 21. Jahrhundert sein werden.

Das große Russische Reich, das sich seit etwa 1300, als sich Moskau als Großfürstentum etablierte, in ständiger Ausdehnung befunden hatte und 1989 von der Elbe bis nach Alaska reichte, ist zerbrochen, und heute ist nicht ersichtlich, welche Teile dieses Reiches vielleicht in der nächsten Zukunft noch weiterhin verlorengehen werden.

Territorial- und Statusverluste

Mit der Auflösung der Sowjetunion ging die Ukraine verloren, die seit 1654 zum russischen Reich gehörte, die baltischen Provinzen, die nur mit einer kleinen Unterbrechung von 1919 bis 1939 bereits seit 1721 zu Russland gehörten, desgleichen Weißrussland, das seit der Mitte des 17. Jahrhunderts mit Russland verbunden war, auch der Kaukasus, den Russland seit Beginn des 19. Jahrhun-





»Niemand kann Russland helfen, außer wir selbst« – Plakatwand in Moskau

(Foto Mußler)

derts eroberte, und Zentralasien, das seit 1870 schrittweise im Russischen Reich eingegliedert wurde. In dem Maße, wie der Tschetschenienkrieg als Krieg gegen die Moslems im russischen Reich aufgefasst wird, beschwört er schon heute die Gefahr herauf, dass seit Jahrhunderten zum russischen Reich gehörende islamische Völkerschaften entlang der Wolga, wie etwa Tataren und Baschkiren, von Moskau fortstreben. Die wenigen Millionen Russen, die in den ungeheuren Weiten jenseits des Baikalsees siedeln, spüren schon heute dumpf den Druck von mehr als einer Milliarde Chinesen südlich ihrer Grenzen, wohl wissend, dass China die ungleichen Verträge, durch die diese Weiten im Fernen Osten vor 150 Jahren an Russland verlorengingen, immer noch anzweifelt.

Es sind nicht nur die territorialen Verluste und Bedrohungen, die die Russen verunsichern. Ebenso schwer schmerzt der Verlust des in der Sowjetzeit errungenen Weltmachtstatus. Auf dem Höhepunkt des Kalten Krieges bestätigten sich die Weltmächte USA und Sowjetunion 1972 sogar vertraglich, dass sie gleichrangig seien. Davon ist heute nicht mehr die Rede. Es gibt nur noch eine sogenannte Supermacht, die Vereinigten Staaten von Amerika. Russland weigert sich, dies anzuerkennen, und spricht stattdessen von einem multipolaren Weltssystem, sehr wohl wissend, dass das ein Wunschgedanke, nicht aber eine Realität ist. Schmerzlich erfuhr Russland in der Kosovo-Krise, dass die Machtposition, die es 1945 als Ständiges Mitglied des Sicherheitsrats der Vereinten Nationen erworben hatte, brüchig geworden ist. Im entscheidenden Augenblick fand nämlich die von den USA geführte NATO den Weg vorbei an der Veto-Position Russlands im

Sicherheitsrat. Wie schnell der ehemalige Weltmachtstatus Russlands erodiert, erlebte Russland beim ersten Schritt der NATO-Erweiterung 1998, als die ehemaligen Verbündeten der Sowjetunion im Warschauer Pakt, Polen, Ungarn und die Tschechische Republik, Mitglieder der NATO wurden, und Russland muss befürchten, dass die von ihm proklamierte rote Linie für die NATO-Erweiterung, dass nämlich Territorien der ehemaligen Sowjetunion auf keinen Fall Mitglieder der NATO werden dürfen, gegebenenfalls doch nicht zu verteidigen ist, wenn es etwa um den NATO-Beitritt der baltischen Staaten geht.

Territorial- und Statusverluste sind der Kern der großen Identitätskrise, die Russland und die Russen erfasst hat. Mit der Forderung, Russland müsse groß sein, in der Welt respektiert werden und müsse seine Interessen in Europa und der Welt jederzeit wahren können, wiederholt die russische Führungselite Forderungen, wie sie von russischer oder sowjetischer Politik in den vergangenen Jahrzehnten und Jahrhunderten gestellt und durchgesetzt werden konnten. Die russische Elite erlebt aber schmerzlich, dass Russland heute die Mittel fehlen, um solche Forderungen durchzusetzen.

Russland steht mit der Niederlage im Kalten Krieg und dem Zerbrecen des Zaren- und Sowjetreichs am Ende einer langen Periode der Gewaltherrschaft. Der Zusammenbruch ist ähnlich vollständig wie derjenige Deutschlands nach dem

*Russisches Mütterchen beim
Groß-Wäsche-Machen*



*Bettelnder Musikant auf dem Roten Platz
(Fotos Mußler)*



Zweiten Weltkrieg. Russen schauen mit Bewunderung auf die deutsche Wiederaufbauleistung, Ludwig Erhard ist in aller Munde, aber die gleiche Schlussfolgerung, dass es jetzt darum gehen müsse, das verbliebene Russland zu konsolidieren und wiederaufzubauen, wird nicht gezogen. Vielleicht ist der Schock zu groß, als dass man sich sofort an den Wiederaufbau machen könnte. Vielleicht aber ist auch die Parallele zum Zusammenbruch des Deutschen Reiches nach dem Ersten Weltkrieg, die oftmals in der russischen Diskussion gezogen wird, die näherliegende, dass nämlich das Deutsche Reich nach 1919 wie die Russische Föderation nach 1991 eher versucht sind, einen früher gehaltenen Status wiederzugewinnen, als einen wirklichen Neuanfang zu unternehmen.

Voraussetzungen für einen Neuanfang

Voraussetzungen für einen Neuanfang sind in Russland durchaus gegeben. Das Land ist sprichwörtlich reich an allen Bodenschätzen und darüber hinaus auch an qualifizierten Arbeitskräften und einer breiten, technisch hochqualifizierten Führungsschicht. Was dem Lande fehlt, ist eine leistungsfähige Organisation der menschlichen und materiellen Ressourcen, die zum Wiederaufbau der gänzlich ruinierten Wirtschaft führt. Die alleinige Konzentration aller Ressourcen auf den Ausbau der sowjetischen Rüstungsindustrie ist der entscheidende Grund für die heutige Rückständigkeit der russischen Wirtschaft. Natürlich braucht die Entwicklung einer modernen Wirtschaft in Russland großer Kapitalmengen. Wenn es aber richtig ist, dass 150 Milliarden Dollar russischen Fluchtkapitals sich im Ausland befinden, weist dies auf einen anderen Missstand hin, der zunächst überwunden werden muss, bevor an einen erfolgreichen Aufbau der russischen Wirtschaft gedacht werden kann: Es müssen Bedingungen dafür geschaffen werden, dass das Fluchtkapital und außerdem ausländisches Anlagekapital nach Russland zurückkehrt und dort erfolgreich arbeiten kann.

Hier wird ein wesentlicher Mangel der gesamten bisherigen russischen, nicht nur sowjetischen, historischen Entwicklung sichtbar, dass sich nämlich keine verlässliche Herrschaft des Rechts herausgebildet hat. An der notwendigen Gesetzgebung fehlt es gar nicht einmal so sehr. Ein viel größeres Defizit ist der Mangel an der Durchsetzung geltender Gesetze und die dabei überall festzustellende Willkür von Behörden und Gerichten.

Achtung vor der menschlichen Individualität

Die Herrschaft des Rechts hat ihren Ursprung in der Achtung vor der menschlichen Individualität. Diesen Wert hat sich Russland durch die Leiden und Verfolgungen der Dissidenten und Menschenrechtler vor allem in der Sowjetzeit errungen. Solschenizyns Archipel Gulag, das Leben und Leiden von Andrej Sacharow, Anna Achmatowa oder Ossip und Nadeschda Mandelstam, um nur einige ganz wenige zu nennen, aber auch schon Dostojewskijs Bericht »Aus ei-



Russischer »Supermarkt« (Foto Mußler)

nem Totenhaus« bezeugen, mit welch ungeheuren Mühen die Anerkennung der Menschenwürde in Russland errungen wurde. Es ist großartig zu sehen, wie der Ertrag dieser Leiden sich dem Bewusstsein einer ganzen Nation eingepägt hat. Bestürzend bleibt es, dass die Machtstrukturen immer noch nach uralten Herrschaftsprinzipien verfahren, die in der Sowjetzeit, in der Zarenzeit und in den Zeiten tatarischer Unterjochung nicht anders gewesen sind. Bis zum heutigen Tage gilt der Einzelne wenig oder nichts. Die Ereignisse des gegenwärtigen Kriegs in Tschetschenien zeigen das einmal wieder.

An der Schwelle ins 21. Jahrhundert wird Russland vor der großen Herausforderung stehen, sein Gemeinwesen in der Weise neu aufzubauen, dass der Wert der Individualität geachtet wird. In dem Maße, wie sich solches Denken durchsetzt, wird Rechtssicherheit entstehen und mit ihr die Voraussetzung geschaffen werden für eine aufstrebende Wirtschaft. Mit der Gesundung der Wirtschaft wird es auch möglich sein, die gewaltigen Ungerechtigkeiten, die heute dazu führen, dass etwa 40 Prozent der Bevölkerung unter der Armutsgrenze leben, Schritt für Schritt zu überwinden.

Eine solche Forderung ist nicht nur idealistisch. Es gibt auch Ansatzpunkte zu ihrer Realisierung. Ungeachtet seiner zynischen Menschenverachtung hat das kommunistische Bildungssystem durch seine hohe Wertschätzung für die Vermittlung des klassischen russischen Bildungsguts den Menschen moralische Werte vermittelt. Daraus entspringt ein durchaus vorhandenes Gerechtigkeitsbewusstsein, das zur Basis eines Rechtsstaats werden kann.

Wahlverhalten und Wahlergebnisse der letzten fünf Jahre haben gezeigt, dass



Der Rote Platz in Moskau (Foto Mußler)

die mündige Bevölkerung in Russland zunehmend gewillt und in der Lage ist, verantwortungsbewusste Abgeordnete zu wählen. Hält diese Tendenz an, so ist zu hoffen, dass das, was in den ersten zehn Jahren nach dem Zerfall der Sowjetunion schmerzlich vermisst wurde, nämlich das Handeln aus Verantwortung gegenüber dem Gemeinwesen, sich allmählich verstärkt. Daraus können dann gesunde Impulse für die Neuordnung des staatlichen und auch Wirtschaftslebens im Lande hervorgehen.

Voraussetzungen und Chancen für einen Neubeginn sind in Russland durchaus vorhanden. Aus dem gewaltigen materiellen Potenzial und den breiten menschlichen Fähigkeiten folgt dann auch, dass Russland seinen Platz in Europa und der Welt wie selbstverständlich einnehmen wird. Die Leidenserfahrungen der russischen Menschen vor allem im 20. Jahrhundert werden zum einen Warnung vor möglichen Abirrungen in der Geschichte der Völker sein, zum anderen aber gerade auch aus der gewonnenen moralischen Kraft der Erneuerung ein wichtiger Impuls werden für die Aufgaben, vor denen die gesamte Menschheit im 21. Jahrhundert steht.

Zum Autor: Dr. jur. Ernst-Jörg von Studnitz, geb. 1937 in Berlin, Deutscher Botschafter in Moskau seit 1995. Eintritt in den auswärtigen Dienst 1967, Verwendungen in Moskau, Ankara, New York und Ost-Berlin. Studierte Rechtswissenschaft in Heidelberg, Berlin und Kiel, Assessorexamen 1965. – Alle fünf Kinder besuchten von 1976 bis 1995 Waldorfschulen in Bonn, New York und Berlin und machten dort auch ihr Abitur.

Markus Osterrieder

Europäische Zukunft und die russische Sprache

Vor rund zehn Jahren, als die von Michail Gorbatschow eingeleiteten Reformmaßnahmen im Zeichen von Perestrojka und Glasnost die Sowjetunion in ungeahntem Ausmaß und Tempo veränderten, erfuhr auch der Russisch-Unterricht in Deutschland einen beträchtlichen Aufschwung. Nie war in der breiten Öffentlichkeit das Interesse für die kulturellen und sozialen Phänomene auf russischem Boden größer gewesen. Doch leider war dieses Interesse eine Modeerscheinung und nicht von langer Dauer. Mitte der 90er Jahre war die Zahl der Interessenten für den russischen Sprachunterricht bereits abgeflaut. Mitbedingt durch die recht einseitige Berichterstattung in den westlichen Medien, wick die Faszination dem Unverständnis und der Abneigung für ein Land, das außer sozialer und wirtschaftlicher Misere, Kriminalität, Niedergang und Krieg nichts zu bieten scheint. Mit dem Nachlassen des Interesses schwinden jedoch auch die Hoffnungen auf eine neue Annäherung der beiden Kultursphären Europas, der lateinisch-westlichen und der orthodox-östlichen, die man nach dem Fall des Eisernen Vorhangs hegen konnte. Das Gegenteil ist eingetreten: Wie gebannt blickt die Bevölkerung Europas heute nach Westen, über den Atlantik, und so ist der europäische Osten für viele in noch weitere Ferne gerückt als zu Zeiten des Kommunismus.

Dabei war der deutsche Sprachraum seit Jahrhunderten in enger kultureller Wechselbeziehung mit Russland gestanden. Nicht nur die russische Seite empfand die kulturelle Begegnung als tief anregend, fruchtbar und gewinnbringend, wiewgleich sie wiederholt von politischen Spannungen und Ereignissen überschattet wurde. Es waren deutsche Gelehrte, deren bahnbrechende Arbeiten die Entstehung der modernen russischen Schriftsprache wesentlich förder-

Moskauer Metro (Foto aus Bremen)



ten. Viele Deutsche standen im Dienst der russischen Zaren als Diplomaten, Erzieher und Universitätsprofessoren, deutsche Philosophen und Künstler fühlten sich von der russischen Sprache und ihrer immensen Gestaltungskraft angezogen und herausgefordert.

Dennoch hatte es das Russische im deutschen Sprachraum bis auf den heutigen Tag schwer, sich als anerkannte Kultursprache in demselben Maß durchzusetzen, wie das etwa in Frankreich der Fall war. Insbesondere nach 1945 hatte die Zurückhaltung oftmals politische Beweggründe: Russisch war entweder die Sprache des ideologischen Feindes (in Westdeutschland) oder aber gleichfalls ideologisch auferlegte Pflichtsprache (in Ostdeutschland). In Frankreich hingegen blickte man seit dem 19. Jahrhundert in erster Linie auf den Reichtum der russischen Kultur, vor allem auf die im gesamteuropäischen Zusammenhang herausgehobene Bedeutung der russischen Literatur, die sich erst mit dem Erlernen der Sprache ganz zu erschließen beginnt. Den besonderen Stellenwert des Russischen erkennt man daran, dass es an französischen Gymnasien Tradition ist, gerade begabte Schüler in Russisch zu unterrichten – nicht nur, weil diese Sprache für einen Franzosen schwerer zu erlernen ist als etwa Spanisch, sondern weil man es mit einer Erweiterung des kulturellen Horizonts verbindet. Etwas anderes kommt hinzu, wofür man vielleicht in Frankreich eine deutlichere Empfindung hat als im deutschen Sprachraum: Gerade weil im Französischen eine starke Formengebundenheit anzutreffen ist, die zwar »ästhetisch«, aber manchmal zugleich »leblo« wirkt, wird das Russische in seiner lautlichen und grammatikalischen Dynamik mitunter wie ein befreiender Gegenpol erfahren.

In den letzten Jahren hat sich die Verwestlichung des wiedervereinigten Deutschlands deutlich beschleunigt. Die Verbreitung von Computer und Internet unterstützt den Siegeszug des Englischen als neuer *lingua franca* der Völker, die mit zahllosen Lehnwörtern in das Deutsche einfließt. Mit der Verwestlichung ist jedoch zugleich eine stärkere Materialisierung, Abstrahierung und Austrocknung des allgemeinen Sprachvermögens verbunden. In der heutigen westlichen Welt reduziert sich Sprache im täglichen Umgang dadurch zu einer bloßen Ansammlung kommunikativer Zeichen und Chiffren. Viele Menschen haben im Erlernen der russischen Sprache empfunden, dass diese Sprache in ihrer charakteristischen, rhythmisch-musikalischen Ausprägung, in ihrem weiten lautlichen Klangspektrum, noch wie in eine unmittelbare Jugendkraft getaucht ist, dass sie gewissermaßen ihr eigentliches Leben, ihren kulturell-geistigen Höhepunkt erst noch vor sich hat, ja dass wir heute noch gar nicht ihr spirituelles Potenzial vollständig be- und ergreifen können.

Das Erlernen der Sprache ist heute zu oft nur mit dem Blick auf den unmittelbar zu ziehenden wirtschaftlichen Nutzen verbunden, und der scheint im Blick auf Russland eher gering. Die Kluft zwischen deutscher und slawischer, beziehungsweise russischer Welt wird dadurch immer größer. Schon vor über einem Jahrhundert war sich einer der schärfsten Kritiker der deutschen Reichsgründung von 1871, der konservative Föderalist Constantin Frantz, bewusst, welche

fatalen Folgen eine solche Entfremdung für Europa haben würde; deshalb forderte er schon damals die obligatorische Einführung einer slawischen Sprache an allen Gymnasien und Realschulen in Deutschland.

Diese auseinanderstrebende Entwicklung – sollte sie anhalten – wird die geistig-mentale und kulturelle Spaltung des Kontinents vertiefen. Der Riss würde weitreichende Auswirkungen haben. Denn für Europa würde das eine Amputation der eigenen kulturell-geistigen Zukunftsmöglichkeiten bedeuten. Die materielle Not Russlands ist nämlich nur ein Aspekt der Krise, hinter der sich eine tiefere Dimension verbirgt. Es wurde bereits betont: Sprachenlernen führt zu Begegnung, nicht nur mit den Menschen, die diese Sprache als die ihre verwenden, sondern auch mit den spirituellen Kräften, die sich durch eine Sprache hindurch manifestieren. Dostojewskij nannte einmal den »russischen Menschen« einen *vse-tscholovek*, einen All-Menschen, einen potentiellen Repräsentanten der gesamten Menschheit, in ihren Freuden, insbesondere jedoch in ihren Leiden. In diesem Sinn ist die »russische Sprache« vielleicht so etwas wie ein *vse-jazyk*, eine All- oder Menschheitssprache. Nicht als Medium einer weltumfassenden Kommunikation wie das Englische (obwohl auch Russisch mit rund 250 Millionen Sprechern – Mutter- und Zweitsprachlern – einen ganzen Kontinent umfasst), sondern als Ausdrucksmedium einer künftigen weltumfassenden kulturellen Regeneration und Respiritualisierung. Denn so seltsam es in unserer nüchternen Welt von heute klingen mag: In den Lauten und Formen des Russischen (wie auch in anderen slawischen Sprachen) ruht eine spirituelle Potenz, wie sie früher in anderer Form in sakralen Sprachen wie Sanskrit oder dem Avesta gegenwärtig war. In diesem Sinne wartet auf die russische Sprache eine große, weit über den eigentlichen Volkszusammenhang hinausgehende Zukunft, die uns alle betrifft.

Zum Autor: Markus Osterrieder, geb. 1961, Historiker und Slavist am Osteuropa-Institut München; studierte Russisch in Frankreich und Deutschland. Buch: Sonnenkreuz und Lebensbaum – Irland, der Schwarzmeer-Raum und die Christianisierung der europäischen Mitte. Mitverfasser von Adriaan Bekman u.a.: Der Krieg aller gegen alle und die Geburt einer neuen Brüderlichkeit.

*Das Kosmonautendenkmal in Moskau
(Foto Mader)*



Hartmut Werner

Warum Russisch?

Zum Charakter der russischen Sprache

Die gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse in Russland laden nicht gerade dazu ein, sich mit Russisch als Fremdsprache auseinanderzusetzen. Im Gegenteil: An staatlichen Schulen wählen immer weniger Schüler Russischkurse, während zu Zeiten von Gorbatschow und der »Perestroika« das Fach einen unerhörten Aufschwung erlebte. Sicherlich ist die Frage des praktischen Nutzens bei der Fremdsprachenwahl berechtigt, wenn es z.B. um Berufsaussichten geht; gleichzeitig wird an der Entwicklung Russlands aber auch deutlich, dass es problematisch ist, die Entscheidung für oder gegen eine Fremdsprache mit den stets wechselnden politischen Großwetterlagen zu verknüpfen.

Russisch ist inzwischen an vielen Waldorfschulen zu einem festen Bestandteil des Lehrplans geworden (übrigens vielerorts lange vor dem Umbruch in der Sowjetunion) und ist auch anerkanntes Abiturprüfungsfach. Trotzdem gibt es immer wieder sorgenvolle Fragen von Eltern, aber auch Kollegen – besonders dann, wenn etwas im Unterricht »nicht klappt«: Ist die Sprache nicht zu schwer? Liegt uns die damit verbundene Kultur nicht viel zu fern? Und wie sieht es überhaupt mit der menschenkundlichen Begründung für Russisch aus?

Die letzte Frage ist sicherlich die umfassendste und zugleich die grundlegende. Wenn der Waldorflehrplan auf Menschenkunde beruht, so muss dies auch für die Fremdsprachen im engeren Sinne gelten. Es geht also darum, den menschenbildenden Aspekt des Russischen zu erfassen und zu beschreiben. Gelingt dies, so wird zugleich deutlich, welche Rolle Russisch als moderner Fremdsprache in der Schule zukommen kann und welche Motive einer Entscheidung für Russisch zugrunde liegen. Die weiteren Fragen werden sich im Anschluss daran beantworten lassen. Zunächst aber sei ein Blick auf das Thema Sprache allgemein geworfen.

Gespräch über Sprache

Situation: Eine Diskussion über die Ziele des Fremdsprachenunterrichts unter den Teilnehmern einer Tagung. Stellungnahme eines Englischlehrers: Wichtig ist doch letzten Endes, dass jemand, der in einem fremden Land ist, nach dem Bahnhof fragen kann und sich etwas zu essen kaufen kann, also im Leben mit der Sprache zurechtkommt. Entgegnung eines Lateinlehrers: Das ist eher unwichtig. Aber wenn die Schüler einmal im Leben richtig begriffen haben, was ein Akkusativ ist, dann haben sie Sprache gelernt!



*Ein Bremer Waldorfschüler im Gespräch mit einer Russin in der Moskauer U-Bahn
(Foto Gering)*

Diese vielleicht etwas plakativ gegensätzlichen Äußerungen (sie wurden tatsächlich so gemacht) führen letzten Endes zu zwei entgegengesetzten Auffassungen von Sprache oder, besser gesagt, zu zwei unterschiedlichen Betrachtungsweisen von dem, was Sprache ausmacht. Im einen Fall dient die Sprache der Verständigung, ist Kommunikationsmittel; im anderen Fall wird sie im Hinblick auf ihre Struktur betrachtet, ist Ausdruck zugrunde liegender Gliederungen und Ordnungen.

Welche Bedeutung der einen oder anderen Seite zukommt, wird aber erst von einem übergeordneten Gesichtspunkt aus ersichtlich, wenn nämlich versucht wird, das Charakteristische einer Sprache auf allen Ebenen zu erfassen, gewissermaßen dem Sprachgenius auf die Spur zu kommen. Sprachen, die unserem Kulturkreis fremd sind, können uns dabei helfen, das Unverwechselbare einer jeweiligen Sprache besser zu verstehen; dazu zwei Beispiele.

Im Aztekischen (wie auch in anderen indianischen Sprachen) gibt es kein Wort für »Vater« allgemein (ebenso nicht für Mutter, Schwester, Bruder), es gibt nur »mein Vater«, »dein Vater« etc.; erfordert eine Situation wirklich einmal, vom Vater »an sich« im Satz zu sprechen, so sagt man »jemandes Vater«, d.h. die abstrakte Kategorie »Vater« existiert nicht.¹

Die Tungusen im hohen Norden Sibiriens sind ein Volk, das im Wesentlichen von Jagd und Rentierzucht lebt; es umfasst etwa 100.000 Menschen, mehrere

1 W. Müller: Indianische Welterfahrung, Stuttgart 1985, Kap. 2

Sprachen und bewohnt ein Gebiet von der Größe Westeuropas. Im Lamutischen, einer dieser Sprachen, wird nicht unterschieden zwischen »essen« und »fressen«, ebenso sind die Bezeichnungen für »Haus«, »Wohnung«, »Nest«, »Höhle« oder »Zelt« identisch, und ein kleines Kind wird mit demselben Wort bezeichnet wie ein junger Hund oder ein junges Schaf. Es wird also kein Unterschied in der Terminologie für den Lebensbereich von Mensch und Tier gemacht. Andererseits gibt es nicht weniger als 167 (!) verschiedene Wörter für »Rentier«: Je nachdem, ob es wild oder zahm, männlich, weiblich, ein Jungtier, ein älteres Tier ist, ob es links oder rechts im Gespann geht usf., alles dies ist offenbar so wichtig, dass dafür ein eigenes Wort existiert.²

Ähnlich kann es einem auch mit Wörtern der eigenen Sprache ergehen. Das Wort »Leichnam« ist interessant hinsichtlich seiner Wortgeschichte. Im Althochdeutschen ist »lih« der Leib, der Körper, und »hamo« heißt soviel wie Hülle. (Daher noch heute unser Wort »hämisch«, wenn etwas verhüllt, versteckt ist.) Diese beiden Wörter wurden verschmolzen zu »lichinamo«, neuhochdeutsch »Leichnam«, was also eigentlich »Leibeshülle« bedeutet.³ In alter Zeit, als unsere Sprache noch viel weniger abstrakt war, wurde demnach offensichtlich der Körper des Menschen als Hülle empfunden für das, was eigentlich den Menschen ausmacht.

Aus den Beispielen, die man um ein Vielfaches vermehren könnte, geht hervor, dass Sprache mehr ist als nur Kommunikationsmittel und auch mehr als nur ein System bestimmter Strukturen. Sprache lebt eben auch als etwas Eigenes, das mit der Kultur und Geschichte des Volkes, das sie spricht, zutiefst verbunden ist. Sprache drückt bis in die Klanggestalt hinein Wesenhaftes von dem aus, was in dem betreffenden Volk als Betrachtung und Auffassung des Lebens, als Weltanschauung lebt. Damit setzt sich jeder Mensch, der eine Sprache erlernt – auch die Muttersprache – auseinander, denn Sprechen und Denken sind aufs Engste verbunden. Gerade die Muttersprache beeinflusst den Menschen auch hinsichtlich der Frage, wie er in der Welt steht und sie betrachtet. Für die Azteken ist das Leben in und mit der Familie offenbar etwas so Konkretes, dass die Sprache gar keine Bezeichnungen für Verwandtschaftsbeziehungen »an sich« bereit hält, und aus der Sicht eines Tungusen herrscht größte Vielfalt, wo wir nur das Wort »Rentier« kennen (während es uns fast undenkbar erscheint, menschliche und tierische Behausungen nicht zu unterscheiden).

Fremdsprachen lernen – die Welt anders sehen lernen

Fremde Sprachen zu lernen bedeutet, so gesehen, die Welt mit anderen Augen anschauen zu lernen, sie neu kennen zu lernen. Es ist die Auseinandersetzung mit Umwelt und Mitmensch aus einer anderen Perspektive als der eigenen, ja, es

2 Sibirische Märchen, Bd. 2 (Hrsg. G. Doerfer), Düsseldorf/Köln 1983, S. 247

3 Siehe F. Kluge: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin/New York 1975

ist eine Erweiterung und Bereicherung der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten – nicht nur der sprachlichen. Hier liegt der tiefere Grund für das Erlernen von zwei lebenden Fremdsprachen in der Waldorfschule: Es fördert die Vielseitigkeit der heranwachsenden Individualität und schafft gewissermaßen einen Ausgleich für die notwendige »Einseitigkeit« der Muttersprache. Je weiter man es bringt in der Beherrschung einer fremden Sprache, desto größer wird die Bereicherung sein, aber auch ein anfängliches Eintauchen bedeutet schon viel. Und vor allem: Selbst wenn das Kind als Erwachsener im späteren Leben die betreffende Sprache nicht weiter vertiefen oder sie sogar vergessen wird, hat die Beschäftigung damit in der Zeit des Heranwachsens doch ihren Sinn und ihre Aufgabe; es sind übende Schritte auf dem Weg zur voll ausgebildeten Persönlichkeit und auf dem Weg in die Welt.

Unter diesem Gesichtspunkt, der in der allgemeinen Diskussion über Sinn und Zweck des Fremdsprachenunterrichts oft wenig beachtet wird, erhält die Erörterung des Problems, welche Sprachen in der Schule gelernt werden, eine ganz andere Dimension als unter der Zielsetzung beruflicher Perspektiven. Der solchermaßen geweitete Horizont erlaubt nun auch die nähere Betrachtung der Ausgangsfragen zum Russischunterricht.

Welches sind also die Eigenschaften des Russischen, die das Charakteristische dieser Sprache ausmachen? Hier seien aus vier Bereichen Beispiele gewählt, die stellvertretend für viele weitere stehen mögen.

Charakteristik des Russischen

1. Laute

Fast alle russischen Konsonanten haben eine sog. »harte« und eine »weiche« Variante, die sich z.T. in der Aussprache erheblich unterscheiden, bei manchen Lauten aber auch für unsere Hörgewohnheiten kaum einen Unterschied wahrnehmen lassen. Diese Unterschiede – auch die feinen – hören »russische Ohren« aber sehr genau, denn sie geben einem Wort u.U. einen ganz anderen Sinn.

So haben die meisten russischen Konsonanten gewissermaßen einen »zarter gebildeten Bruder«, wie Herbert Hahn es einmal ausdrückte,⁴ und das verleiht der russischen Sprache viel von ihrem lautlichen Reichtum, macht sie – im Zusammenklang mit den Vokalen – so sangbar und geschmeidig.

2. Verkleinerungsformen

Es gibt eine Fülle von Endungen im Russischen, die Wörter als »Diminutiva«, als sog. Verkleinerungsformen erscheinen lassen. Dieser Ausdruck ist eigentlich unpassend, wenn man näher betrachtet, welche Rolle diese Formen spielen. Sie dienen nämlich durchaus nicht nur der Verkleinerung, sondern werden oft eher der Gefühlsnuance wegen gebraucht. Übersetzungen ins Deutsche können das nicht wiedergeben und wirken geradezu lächerlich, wenn beispielsweise eine Mutter ihrem Sohn rät, frisches Obst wegen der »Vitaminlein« zu essen, oder

4 H. Hahn: Vom Genius Europas, Bd. 2, Stuttgart 1978, S. 409

eine Ärztin dem (erwachsenen) Patienten »Aspirinchen« verordnet. Für diese Formen hat das Deutsche wenig mehr als die Endungen »-chen« und »-lein« zur Verfügung, eine – gemessen an den Möglichkeiten des Russischen – wahrhaft dürftige Auswahl. Denn diese Formen haben im Russischen weniger mit Verkleinerung als vielmehr damit zu tun, wie sich Menschen seelisch zueinander und zur Welt verhalten, sie drücken die Gestimmtheit, das gegenseitige Verhältnis oder die augenblickliche Gemütslage aus.

Das kann man nicht nur erleben, wenn Großmütter mit ihren Enkeln reden, sondern auch im Alltag, wenn beispielsweise eine Verkäuferin dem interessierten Kunden einen stattlichen Bund großer Bananen von etwa drei Kilo Gewicht entgegen hält und freundlich fragt, ob ihm nicht dieses »Zweiglein« gefalle.

3. Grammatik

Zwei grammatische Kategorien unterscheiden Russisch vor allem von den meisten lebenden westeuropäischen Sprachen: Die Flexionsformen und der Verbalaspekt. Das erste bedeutet, dass die verschiedenen »Fälle«, in denen ein Substantiv, Adjektiv usw. stehen kann (der Tisch, des Tisches ...) durch Kasusendungen bezeichnet werden, die den Artikel (der, die, das oder ein, eine) überflüssig machen; wobei es im Russischen sechs Fälle, nicht nur vier gibt. Dies erlaubt in der Folge eine große Freiheit der Wortstellung im Satz, denn man erkennt an den Endungen, was zusammengehört, so dass keine Missverständnisse auftreten. Für die Stilistik ergeben sich dadurch feinste Nuancierungsmöglichkeiten, weil verschiedene Stellen im Satz verschiedenes Gewicht haben; für das Erlernen des Russischen bedeutet es erhebliche Mühe, sich die vielen unterschiedlichen Endungen einzuprägen. Andererseits ist der Lernende hier mit einer Herausforderung konfrontiert, die für die Schulung des Denkvermögens allgemein äußerst fruchtbar werden kann: Der Sprecher oder Schreiber muss ja, wenn er einen Satz beginnt, das Konzept des Ganzen schon im Bewusstsein haben, um von Anfang an die einzelnen Wörter mit den richtigen Endungen zu versehen; schon ein so einfacher Satz wie »Sie ist nicht da« erfordert es, im Russischen das erste Wort (das Personalpronomen) in den Genitiv zu setzen.⁵

Ist das System der Fälle uns im Allgemeinen noch durch die deutsche, englische oder französische Grammatik vertraut, wo es nur weniger ausgeprägt lebt (oder durch Latein, wo es eine große Rolle spielt), so stellt der Verbalaspekt eine Kategorie dar, die uns zunächst ganz fern liegt; er bildet daher auch eine der größten Schwierigkeiten beim Russischlernen. Es handelt sich darum, dass eine Tätigkeit, ein Vorgang oder Geschehen im Russischen grundsätzlich unter zwei verschiedenen Betrachtungsweisen (»Aspekten«) dargestellt werden kann, die – vereinfacht ausgedrückt – entweder die Abgeschlossenheit, Ganzheitlichkeit des Geschehens ausdrücken oder dies nicht tun. Der erstgenannte Aspekt, der sog. vollendete, wird beispielsweise zu wählen sein, wenn es um das Ergebnis geht

5 Vgl. F. Teichmann: Die Kultur der Verstandesseele, Stuttgart 1993, wo im 3. Kapitel für das Altgriechische als flektierende Sprache diese Anforderung und ihre das Bewusstsein für Zusammenhänge schulende Kraft beschrieben wird.



Russische Gastfreundschaft (Foto aus Bremen)

(»Er hat den Zug verpasst«), der andere, sog. unvollendete, wenn das Resultat unwichtig erscheint, dafür aber andere Momente hervortreten sollen wie Dauer (»Er wartete lange auf den Zug«), Wiederholung (»Immer verpasst er den Zug«) o.ä.⁶ In jedem Fall handelt es sich jedoch um Ausdrucksmöglichkeiten, zwischen denen der Sprechende oder Schreibende wählen muss, was u.a. zur Folge hat, dass man im Wörterbuch für die meisten deutschen Verben zwei russische Entsprechungen findet. Mit Blick auf die Pädagogik ergibt sich hieraus eine wichtige Tatsache: Es findet eine fortwährende Schulung des Urteilsvermögens statt, denn die hauptsächliche Erfordernis der Wahl des richtigen Aspekts liegt darin, den subjektiven Ausdruck eines Sachverhalts nicht in Widerspruch zu den objektiven Gegebenheiten vorzunehmen.⁷

6 Die Vielschichtigkeit dieses grammatischen Phänomens kann hier nicht dargestellt werden. Sie hat interessanterweise aber auch Erleichterungen für den Lernenden zur Folge: Das Russische kommt z.B. mit nur drei Zeitstufen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) aus.

7 Ein Beispiel zur Verdeutlichung: Die Schilderung aufeinander folgender Handlungen (»Sie schloss die Tür auf, betrat den Flur und schaltete das Licht ein«) erfordert in der Regel den vollendeten Aspekt, denn die jeweils folgende Handlung kann nicht einsetzen, bevor die vorangehende abgeschlossen (»vollendet«) ist. Umgekehrt wäre es ein Widerspruch, bei gleichzeitig stattfindenden Handlungen (»Er saß im Sessel und telefonierte«) den vollendeten Aspekt zu verwenden – zumindest für die erste Handlung. Diese »Grundmuster« können aber durch den situativen Kontext vielfach modifiziert und variiert werden.

4. Wortbedeutungen

Hier betreten wir ein Feld, das uns vielleicht am tiefsten und unmittelbarsten an den Wesensgehalt einer Sprache heranführt, denn oft verbergen sich in dem, was die Wortbedeutung ausmacht, wesentliche Elemente der »Welt-Anschauung« eines Volkes.⁸ Auch auf diesem Gebiet müssen wenige Beispiele genügen, um anzudeuten, welche Dimension hier vorliegt.

Das russische Wort »mir« (bekannt durch die Raumstation gleichen Namens) hat drei Bedeutungen: »Frieden«, »Welt«, und »Dorfrat« oder »Dorfgemeinschaft« (in alter Zeit). Die Tatsache, dass diese für uns so verschiedenartigen Begriffe im Russischen durch ein und dasselbe Wort ausgedrückt werden, führt zu dem Schluss, dass sie im Bewusstsein des russisch sprechenden Menschen offenbar eine Einheit bilden. Man könnte mit einer Umschreibung also sagen: Auf der Welt sein heißt für die Russen eigentlich in Frieden leben, und für den Bauern war die Dorfgemeinschaft früher die Welt.⁹

Welche Bedeutung der Gemeinschaft überhaupt beigemessen wird, zeigt sich in vielen Sprichwörtern, Redewendungen und Ausdrücken. »My s tobój« lautet in wörtlicher Übersetzung »wir mit dir« und wird da gebraucht, wo wir im Deutschen »du und ich« sagen; das Russische betont also zunächst die Gemeinsamkeit im Miteinander der einzelnen Personen. Ganz plastisch wird dieses Verhältnis zum Mitmenschen bei den Wörtern »drug« (Freund) und »drugoj« (der andere, ein anderer), die beide derselben Wortwurzel entstammen.

Aufschlussreich ist auch der Vergleich der Art und Weise, wie grundlegende Elemente des menschlichen Daseins in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden. Ein Beispiel: Das Wort »Sinneswahrnehmung« besagt, wörtlich genommen, dass wir etwas Objektives in dem erleben, wie die Welt an uns herantritt, wir halten das, was die Sinne uns bieten, für wahr. Für den Russen dagegen sind Sinneswahrnehmungen (wörtlich) »äußere Gefühle«, d.h. der Gefühlsbereich ist, vom russischen Sprachgeist aus gesehen, viel umfassender und erstreckt sich auch direkt auf das Verhältnis zur Welt.

Schlussfolgerungen für die Schule

Die ausgewählten Beispiele zur Charakterisierung des Russischen wurden Bereichen entnommen, die als repräsentativ für diese Sprache gelten dürfen, sie müssten aber in vieler Hinsicht ergänzt werden; auch ist die Charakteristik natürlich keineswegs vollständig. Vielleicht ist es aber gelungen zu zeigen, wie stark sich

8 Vgl. R. Steiner: Sprache und Sprachgeist, in: Gesamtausgabe Bd. 36, Dornach 1961, S. 296 ff.

9 Auch »na svete« heißt »auf/ in der Welt« und bedeutet gleichzeitig »im Licht« – vgl. dazu den Hinweis R. Steiners im Vortrag vom 16.11.1917 (GA 178): »Das Geheimnis der russischen Geographie besteht darinnen, dass das, was der Russe von der Erde aufnimmt, zuerst das der Erde mitgeteilte Licht ist, das von der Erde wieder zurückgeht. ... der Russe liebt seine Erde, aber er liebt sie eben aus dem Grunde, weil sie ihm ein Spiegel ist des Himmels.«

diese slawische Sprache von den mittel- und westeuropäischen Sprachen unterscheidet, die ja fast alle der germanischen oder romanischen Sprachfamilie entstammen, und welcher Reichtum der inneren und äußeren Differenzierung dieser Sprache eigen ist. Hier liegen große Möglichkeiten, bei Russisch lernenden Kindern und Jugendlichen in der Schule ganz neue Fähigkeiten zu wecken! Sie können auf den verschiedensten Gebieten der sich ausbildenden Individualität zugute kommen, sei es im Hinhören auf die feinen Lautunterschiede bei den kleineren Schülern (Gehör- und Sinnesschulung), sei es in der Aneignung komplexer grammatischer Strukturen bei den älteren (Übung des Denk- und Urteilsvermögens), um nur zwei Beispiele herauszugreifen, die geradezu therapeutisch manchen Zeittendenzen entgegenzuwirken im Stande sind.

Nun ist es natürlich nicht so, dass andere Sprachen nicht auch ihre jeweiligen Vorzüge hätten, aber das Eigentümliche der russischen Sprache kommt eben dadurch besonders zur Geltung, dass sie gewissermaßen einen ganz anderen, eigenen Ton in das Konzert der europäischen Sprachen einbringt. Gerade im Vergleich mit dem Englischen kann dies erfahren werden, und ein solcher Kontrast macht es ja so reizvoll, ganz unterschiedliche Sprachen zu lernen. Kulturell gesehen wird außerdem ein Tor zum gesamten Osten Europas hin aufgestoßen, der durch die politische Entwicklung dieses Jahrhunderts erst jetzt wieder beginnt, als Bestandteil europäischer Zivilisation ins Bewusstsein zu rücken.

Es ist kein Geheimnis, dass viele Menschen – nicht nur in der Waldorfschule – Russisch aufgeschlossen gegenüberstehen, es aber als Schulfach für zu schwer halten. Sicherlich sind hier die Schwierigkeiten auf vielen Feldern, z.B. beim Aufbau des Wortschatzes, größer als in den uns näher verwandten Sprachen. Andererseits ist aber auch der Standard, der in den Abschlüssen erreicht werden muss, wesentlich niedriger als beispielsweise im Englischen.¹⁰ Außerdem sind die Möglichkeiten, Russisch als lebende Fremdsprache nicht nur im Unterricht kennen zu lernen, in den letzten Jahren wesentlich größer geworden; manche Waldorfschulen pflegen Schulpartnerschaften und organisieren einen Schüleraustausch in der Oberstufe. So ist zu hoffen, dass Russisch als Fremdsprache dort seinen Platz findet, wo Schulgemeinschaften dies wünschen, und dass auf diese Weise ein Schulfach an Waldorfschulen existiert, dessen menschenkundlich-pädagogischer Wert rein anwendungsorientierte oder nur politische Überlegungen überflüssig macht.

Zum Autor: Hartmut Werner, Jahrgang 1947. Studium der Slavistik und Germanistik an der FU Berlin, Auslandsaufenthalte in den USA und Russland. Tätig in der Erwachsenenbildung und am Gymnasium. Waldorflehrerseminar Stuttgart. 1980 Mitbegründung der Kölner Waldorfschule, seitdem dort tätig zunächst als Klassenlehrer, dann als Fachlehrer für Russisch, Deutsch und Freien christlichen Religionsunterricht überwiegend in der Oberstufe. Seit 1990 regelmäßig als Gastdozent am Moskauer (neuerdings auch Petersburger) Waldorflehrerseminar.

10 Russisch ist seit etlichen Jahren an einer ganzen Reihe von Waldorfschulen Bestandteil der Abiturprüfung.

Walter Stötzler

Russischunterricht an der Waldorfschule

Der Fremdsprachunterricht an der Waldorfschule ist bekanntlich *in den ersten drei Jahren* ein rein mündlicher Unterricht. In ihm wird versucht, mit der Fähigkeit der Nachahmung zu arbeiten, mit der die Kinder ihre Muttersprache erlernt haben und die in den ersten Schuljahren noch nachklingt. Es geht darum, die Kinder den Klang einer reichen, vollsaftigen Sprache erleben und sie so viel wie möglich mit- und nachsprechen zu lassen. Ein starkes Rhythmisieren der Sprache hilft dabei, in den Kindern den Willensbereich anzusprechen, eine deutliche Intonation regt das gefühlsmäßige Verstehen an, und sinnhafte Gesten ermöglichen es den Kindern, zu dem Gesprochenen adäquate Vorstellungen zu entwickeln.

Nun gilt ja das Russische als »schwere« Sprache. Und tatsächlich wird ein deutsches Kind mit seinem an der Muttersprache geschulten Sprachsinn in dem englischen Satz »thisisagreenapple« unbewusst Artikel und Hilfsverb erkennen und dann durch den Anklang zum Deutschen viel leichter zu einem Verständnis kommen als bei dem russischen Satz »ätaseljonojeablako«. Oder anders ausgedrückt: Um ins Russische verstehend einzudringen, muss das Kind seine Hör-

Typisches Plattenbau-Wohngebiet in Petrosawodsk /Karelien (Fotos aus Tübingen)



und Sprechgewohnheiten stärker ändern und mehr Kräfte in sich mobilisieren als etwa beim Englischen. Aber der Gesichtspunkt Steiners, von der ersten Klasse an zwei Fremdsprachen unterrichten zu lassen, war ja gerade der, dass die unterschiedlichen Anforderungen der Sprachen die seelischen Fähigkeiten sich in höchst differenzierter Weise entwickeln lassen. Für diese pädagogisch also durchaus gewünschte Schwierigkeit werden wir dann zusätzlich dadurch entschädigt, dass das Russische eine sprachgeschichtlich junge Sprache ist, mit der jeder Russe viel existenzieller verbunden ist als etwa Westeuropäer mit ihren Sprachen, und deren lebendige klangliche Fülle die Kinder unmittelbar anspricht. Gerade die Unterstu-



Holzkirche, ohne Nägel gebaut, im Onegasee bei Petrosawodsk/Karelien

fenkinder lieben den Klang und entwickeln eine regelrechte Lust am Lautieren.

Stoff in diesen ersten drei Jahren sind Gedichte, Lieder, Verse, Dialoge, Märchen, die erzählt und inszeniert werden, Wett- und Ratespiele, thematisiert werden Körperteile, Gegenstände im Klassenzimmer, Farben, Familienmitglieder und die damit verbundenen Alltagstätigkeiten. Die Bewegung geht dabei immer vom Gesamten zum Einzelnen, von der Fülle zum Detail, ein Einzelwortbewusstsein entwickelt sich immer aus einem Gesamtzusammenhang, das Einzelreden des Schülers schält sich allmählich aus dem chorischen Sprechen heraus. Wenn der Gesamtduktus in den ersten drei Jahren auch einheitlich ist, so wird man doch auf die sich bei den Kindern vollziehende Entwicklung dadurch Rücksicht nehmen, dass der Anteil am Unterricht, wo Kinder einzeln sprechen, mit der Zeit wächst, oder dadurch, dass von der ersten Klasse, in der die Kinder einfach mitsprechen, ein allmählicher Übergang stattfindet zum Ende der dritten Klasse, in der es stärker ein Vor- und Nachsprechen ist und man die Aufmerksamkeit durchaus auf ein genaues Hören und Artikulieren der Laute hinlenkt.

Die *vierte Klasse* ist dem Erlernen der Schreibrift und des Lesens gewidmet. Dabei wird die Schrift anhand dessen entwickelt, was die Kinder aus dem Stoff der ersten drei Klassen mündlich sicher beherrschen. Dies kann durchaus in der dritten Klasse schon vorbereitet werden, indem man zum Beispiel mit Zungenbrechern arbeitet, in denen etwa Laute, die es im Deutschen nicht gibt, oder der Gegensatz von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten verstärkt vorkommen. Auch ist es nicht schlecht, wenn die Schüler das Alphabet mündlich beherrschen, damit sie sich dann in einem aufgeschriebenen Alphabet durch innerliches Aufsagen orientieren können, auch wenn sie mit einzelnen Zeichen noch Schwierigkeiten haben. Dadurch, dass die Kinder auf neue Schreibgesetzmäßigkeiten achten und sich auf eine andere Zuordnung von Laut und Zeichen einstellen müssen, wird wieder eine innere Flexibilität geschult, die dann natürlich über den Sprachunterricht hinaus wirksam sein kann. Nicht umsonst führen viele Klassenlehrer in dieser Altersstufe ja die altdeutsche Schrift ein, um diesen Effekt zu erreichen. Das Lesenlernen geht mit dem Schreiben Hand in Hand, und Ende der vierten Klasse findet der Übergang zur Druckschrift statt, so dass in der fünften Klasse dann die Schrift als wichtiges Hilfsmittel für den weiteren Sprachlernprozess zur Verfügung steht.

Als neues Gebiet kommt in der *Mittelstufe (ab 5. Klasse)* die Grammatik hinzu. Grammatikarbeit heißt, sich diejenigen Gesetzmäßigkeiten bewusst zu machen, die in der Sprache wirken und die in der Muttersprache so weit organisch verankert sind, dass der Mensch grammatikalisch einwandfrei redet, ohne ein Bewusstsein von diesen Gesetzmäßigkeiten zu haben. Im Fremdsprachunterricht treiben wir diesen Prozess insofern weiter, als wir die Schüler allmählich befähigen, mit den bewusst gewonnenen Erkenntnissen reflektierend und korrigierend wiederum auf das eigene Sprechen einzuwirken. Dies heißt allerdings keineswegs, dass die auf ein gefühlsmäßiges oder ganz unbewusstes Erfassen und Anwenden der Sprache hinzielenden Elemente des Unterrichts an Bedeutung verlieren. Im Gegenteil, nur wenn es uns gelingt, den ganzen Menschen in ausgezogener Weise anzusprechen, können wir im Hinblick auf das Sprachenlernen effektiv sein und gleichzeitig die Gesamtentwicklung des Kindes in gesunder Weise fördern. Rhythmisches Üben, das Lesen oder Rezitieren qualitativ wertvoller Texte, ausdrucksvolles Erzählen, dramatische Arbeit, Wiederholen mit kleinen Variationen gehören bis in die Oberstufe zum Repertoire des Fremdsprachenlehrers.

Das Russische mit seinem Variationsreichtum in der Konjugation, seiner unendlichen Differenziertheit in den Deklinationsformen, seinen sechs Fällen, den Verbalaspekten bietet dem Schüler reichlich Gelegenheit, sich durch das allmähliche Erfassen dieser in der Sprache sich ausdrückenden anderen Weltansicht zu entwickeln, birgt aber auch immer wieder die Gefahr, an der schiereren Fülle den Mut zu verlieren. Die Kunst des Lehrers besteht für dieses Alter, das klare Verhältnisse fordert, darin, die einzelnen Schritte so zu gestalten, dass das Ganze immer übersichtlich und durchschaubar bleibt.

Den zentralen Teil des Unterrichts nimmt die Lektüre ein. Inhalte sind Erzähltexte der unterschiedlichsten Art. Neben originalen oder adaptierten Texten russischer Klassiker oder zeitgenössischer Kinderbuchautoren sind dies alterssprechende Texte zur Geschichte und Landeskunde. Methodisch wird der Weg vom Erzählen durch den Lehrer über das Lesen und Beantworten von Fragen zum Nacherzählen gegangen, wobei sich schriftliche und mündliche Arbeit abwechselt.

Die Wortschatzarbeit wird jetzt zunehmend bewusster betrieben, wobei die Schüler sich immer noch viel leichter tun, Wörter im Zusammenhang eines Satzes, einer Nacherzählung oder eines Sachgebietes zu lernen als Einzelvokabeln.

Gerade bezüglich dieses Lebensalters erhebt sich oft die Frage nach der Hilfe durch Eltern, die ja anders als im Englischen in den wenigsten Fällen möglich ist. Aber es ist doch völlig klar, dass wir als Lehrer unsere Arbeit und unsere Aufgaben für die Schüler so aufbauen müssen, dass wir keine fachliche Hilfe voraussetzen, was übrigens auch für das Englische gilt. Wofür wir als Lehrer aber immer dankbar sind, ist eine Willenshilfe für die Kinder durch die Eltern. Könnten wir die Kinder in der Mittelstufe dazu bringen, in jeder Sprache täglich fünf bis zehn Minuten laut zu lesen, würden wir ihnen sowohl für ihre Willensentwicklung als auch für ihr sprachliches Vorankommen einen großen Dienst erweisen. Dadurch, dass sie das zu Lesende aus dem Unterricht einigermaßen im Ohr haben, wiegen die paar Aussprachefehler, die sie dabei vielleicht machen und die von Eltern nicht korrigiert werden können, gering im Vergleich zum Nutzen, den sie davon haben.

Ein Gesichtspunkt ist natürlich auch in unserer Methodik eine lineare Progression, die sich auf Wortschatz und Grammatik sowie auf Umfang und Schwierigkeitsgrad von Texten bezieht. Für den Waldorf-Fremdsprachenlehrer wesentlicher sind aber die Entwicklungsgegebenheiten, die dem Unterricht in den verschiedenen Altersstufen jeweils ganz unterschiedliche Klangfarben geben. So sind gerade im Fremdsprachenunterricht das 9. und 12. Lebensjahr als deutliche Übergangspunkte wahrzunehmen. Ein Bewusstmachen der Grammatik ist vor der vierten Klasse nicht sinnvoll, und mit der Behandlung der Fälle, jedenfalls was ihre syntaktische Seite anbelangt, wird man vor dem 12. Jahr nicht weit kommen.

In dieser Hinsicht hat die Zeit von der 8. bis zur 10. Klasse auch wieder ihre besondere Signatur dadurch, dass die Kräfte, die bisher einen unbefangenen Zugang zur Sprache und ein mehr intuitives Verstehen und Sprechen ermöglicht haben, deutlich zurückgehen, der individuelle Zugriff aber erst entwickelt werden will. Die Kluft zwischen dem, was inhaltlich angemessen ist, und dem, was sprachlich bewältigt werden kann, bedeutet für den Sprachlehrer zwar immer ein gewisses Dilemma; sie ist jedoch in dieser Altersstufe am größten und im Russischen sicher noch ausgeprägter als etwa im Englischen, weil zum Beispiel der in diese Situation passende Übergang von der Grammatik zur Stilistik wegen der schiereren Fülle der Formenlehre nicht so leicht möglich ist. Biographien, wie



Sankt Petersburg: Blick über die Neva zur Eremitage (rechts). Foto aus Tübingen

etwa die Peters des Großen oder Puschkins, geschichtlich-landeskundliche Themen wie die Erschließung Sibiriens, humoristische Erzählungen von Tschechow, in der Gegenwart angesiedelte Lektüretexte, aber auch dramatische Arbeit bilden das Spektrum, in dem versucht wird, dieser Altersstufe gerecht zu werden.

Mit der *elften* und ganz deutlich in der *zwölften Klasse* kehrt sich diese Problematik fast um. Zwar erfordert die Grammatik- und Wortschatzarbeit nach wie vor viel Energie, und die Schüler müssen hart an ihrer Ausdrucksfähigkeit und Sprechfertigkeit arbeiten, aber das Spektrum des Möglichen weitet sich doch enorm, und der Lehrer, der möglichst viel vermitteln möchte von Russlands reicher Kultur, seiner großen Literatur, von der an Leid, aber auch an Beispielen menschlicher Größe nicht armen Vergangenheit und der im Moment ja nicht einfach zu durchschauenden Gegenwart, hat nun die Qual der Wahl. Wie ein Lehrer seine Auswahl trifft, ist vielleicht gar nicht so wesentlich. Wichtig ist vielmehr, dass er selbst ein landeskundliches Phänomen, eine geschichtliche Erscheinung oder ein literarisches Werk so durchschaut, dass er den Schüler über die Vermittlung des faktischen Zusammenhangs hinaus an das Wesen der Sache heranführen kann.

Es gibt hierbei natürlich die Möglichkeit, stärker von der Landeskunde auszugehen, wie dies an den staatlichen Schulen vorwiegend geschieht. Man kann aber genauso gut von der Literatur ausgehen, denn sie hat einerseits immer tiefste menschliche Fragen berührt, über die mit den Schülern ins Gespräch zu kommen stets lohnend ist; und sie hat andererseits in Russland immer eine enorme gesellschaftliche Kraft bedeutet, so dass sich von ihr aus leicht der Bogen zu einer intensiven Behandlung der Geschichte und der Gegenwart schlagen lässt. Die Umgangssprache kommt dabei keinesfalls zu kurz, denn eine Charakterisierung Onegins, ein Gespräch über die Gründe, aus denen Raskolnikov die Wucherin getötet hat, oder eine Beschreibung der Lebensverhältnisse des Ivan De-

nissevitsch wird natürlich nicht in der künstlerischen Sprache Puschkins, Dostojewskijs oder Solschenizyns stattfinden, sondern in der heutigen russischen Alltagssprache.

An dieser Stelle soll allerdings nicht verschwiegen werden, dass die Schüler im Russischen tatsächlich länger brauchen als etwa im Englischen, bis sie ein Buch, eine Zeitung lesen oder gar frei sprechen können. Dies hängt mit dem Formenreichtum zusammen, der bewirkt, dass in jedem Satz eine Unzahl von Fehlern gemacht werden kann, aber auch damit, dass die slawischen Sprachen zwar durchaus mit den germanischen verwandt sind, dieses Verwandtschaftsverhältnis aber sogar bei Wörtern gleichen Ursprungs nicht erlebbar ist. Der Schritt weg von muttersprachlichen Denk- und Sprechgewohnheiten ist einfach größer. Dies wird auch bei Russlandaufenthalten deutlich. Wo im Englischen manchmal zwei, drei Wochen genügen, um in die Sprache hineinzufinden, ist dieser Zeitraum für die meisten Schüler zu kurz, um in Russland sprachlich zu einem Erfolgserlebnis zu kommen. Russland ist eben ein Land mit anderen Dimensionen, als wir sie vom westlichen Ausland her gewohnt sind, die Beziehungen zu Raum und Zeit sind viel breiter angelegt, aber auch die Gesetze des Alltags, die anderen Formen der zwischenmenschlichen Beziehungen erfordern entsprechend andere zeitliche Zyklen. Wenn Schüler nach zwei Wochen manchmal schon etwas frustriert zurückgekommen sind mit dem Gefühl, immer noch nichts zu können, sah dies nach zwei, drei Monaten ganz anders aus, sowohl was die Sprache, aber auch was die ganze Beziehung zu den Menschen und dem dortigen Leben anbelangt.

In gewisser Weise schließt sich in der obersten Oberstufe der Kreis zum Anfangsunterricht. Russisch ist immer noch »schwer«, viele Schüler entwickeln aber gerade in den letzten Klassen wieder eine besondere Liebe zu der Sprache, deren Schönheit, Reichtum und Lebendigkeit sie vor allem in der Dichtung tief ansprechen kann, wobei die immer noch vorhandene unmittelbare klangliche Wirkung durch das jetzt gewonnene Verständnis einen noch differenzierteren Charakter bekommt.

Zum Autor: Walter Stötzler, Jahrgang 1952. Drei Jahre Zivildienst in Camphill-Einrichtungen, Studium der Slawistik und Anglistik in Freiburg und Berlin, seit 1984 Russischlehrer an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart.

In dieser Kirche ist eine Autowerkstatt untergebracht (Foto Mußler)



Christoph Jaffke

Körperliche Wirkungen des frühen Fremdsprachenlernens

In der Fachliteratur gibt es Hinweise darauf, dass sich die Art der Muttersprache, die ein Kind lernt, bis in die Ausbildung seiner Leiblichkeit hinein auswirkt. So ergaben Untersuchungen am Forschungsinstitut der Medizinischen Fakultät der Tokyo University, dass reine Vokale bei Japanern anders im Gehirn verarbeitet werden als bei Nicht-Japanern. Japanische Kinder, die bis zum neunten Lebensjahr in einer rein japanischsprechenden Umgebung aufgewachsen waren, nehmen reine Vokale in der linken Gehirnhälfte wahr, d. h. sie haben eine gegensätzliche hemisphärische Dominanz für reine Vokale. Das Dominanzmuster bei Japanern für verschiedene Laute deutet darauf hin, dass bei ihnen emotionale Funktionen zusammen mit der Sprache und mit von der Sprache ausgehenden logischen Funktionen vom Verbal-Hirn bestimmt werden. Bei einem westlichen Menschen hingegen ist die Verbal-Hirnhälfte deutlich der Sprache und entsprechenden logischen Funktionen vorbehalten und die nichtverbale den emotionalen Funktionen.

Bei den Japanern gehen emotionale Laute auf die linke Gehirnhälfte, und diese Dominanz der linken Hälfte wird im Verlauf der Entwicklung der Sprachfähigkeit fest verankert. Dann wird das linke Hirn auch für die emotionalen Funktionen bevorzugt, als Folge der festgelegten Verbindung zwischen emotional bezogenen Lauten und emotional bezogenen Erfahrungen.

Das Gleiche gilt bei Nicht-Japanern in Bezug auf die Dominanz des rechten Hirns für emotional bezogene Laute und Funktionen. Es lässt sich deshalb sagen, dass die Seitenzuordnung des Gefühls mit der Muttersprache erworben wird. Nach T. Tsunoda's Forschungsergebnissen bestimmt die Muttersprache, »wie ein Mensch Laute von der Außenwelt aufnimmt, verarbeitet, empfindet und begreift. Die Muttersprache ist eng verbunden mit der Entwicklung der Gefühlsmechanismen im Gehirn. Ich vermute, dass die in der Kindheit erworbene Muttersprache in engem Zusammenhang steht mit der Entstehung von Eigenheiten in Kultur und Denkweise jeder einzelnen Volksgruppe.«¹

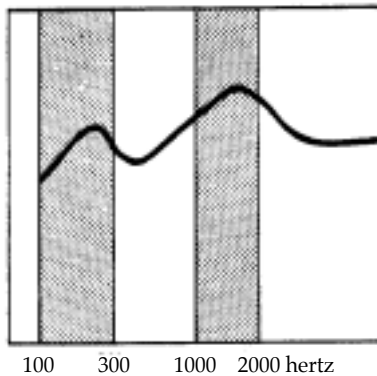
Neuere Untersuchungen an der University of California haben gezeigt, dass sogar die *Art* des Englisch, mit der ein Kind aufwächst, zu einer unterschiedlichen Ausprägung des Gehörs führt. Wie Untersuchungen an englischsprachigen Studenten in Großbritannien und in Kalifornien zeigten, führt die Muttersprache der jeweiligen Untersuchungsgruppe zu einer deutlich voneinander abweichenden

¹ Vgl. dazu T. Tsunoda: *The Japanese Brain: Uniqueness and Universality* [Translated by Y. Oiwa] Tokyo 1985

den Gehörcharakteristik. Unser Gehirn baut »in der Kindheit allmählich eine Tonhöhenrepräsentanz auf, die sprach- bzw. dialektspezifisch ist. Kalifornier nehmen bestimmte Tonfolgen anders wahr als Menschen aus Südeuropa.« Die musikalische Vorbildung der Probanden hat dabei ebensowenig eine Auswirkung auf die Forschungsergebnisse wie ihr Geschlecht oder Alter.²



Am deutlichsten konnte die prägende Wirkung der Muttersprache auf wissenschaftlicher Ebene bisher bei der Ausbildung der je nach der Muttersprache verschiedenen *Gehörcharakteristik* nachgewiesen werden. Sie lässt sich in »ethnischen Gehörkurven«, die für jede einzelne Sprache kennzeichnend sind, darstellen. Der französische Audiologe Alfred Tomatis hat diese »ethnischen Gehörcharakteristiken« in jahrzehntelanger Forschungsarbeit ermittelt: Danach kann ein Franzose in ganz bestimmten Frequenzbereichen des Gehörspektrums feinste Nuancen unterscheiden, ein Italiener in anderen, ein Deutscher hat eine besonders genaue auditive Diskriminationsfähigkeit in der Regel in wieder einem anderen Frequenzbereich. Einige Beispiele der von Tomatis ermittelten Gehörkurven seien hier angeführt:³

Französische Gehörkurve



*Auf der Ordinate:
Frequenz in Hertz*

*Auf der Abszisse:
Intensität in Dezibel*

 *Gehörkurve*  *Frequenzbereiche erhöhter Sensitivität*

»Das französische Profil ... hat zwei Spitzen, genauer gesagt zwei Bereiche mit Hochpunkten, einen bei 250 Hz im unteren Frequenzbereich und den anderen bei 1500 Hz. ... Der letztere erklärt – wegen des relativen Abfallens gegen die hohen Frequenzen zu – die Existenz der Nasale im Französischen.«

Zum folgenden *englischen* Audiogramm heißt es: »Das Hauptmerkmal ist hier die hohe Sensitivität für die Töne im oberen Frequenzbereich ... Die Gehörkurve ... reicht bis über 10.000 Hz hinaus, was bedeutet, dass ein solches Gehör in

2 D. Deutsch: Paradoxien der Tonhöhenwahrnehmung, in: *Spektrum der Wissenschaft*, Oktober 1992, S. 82

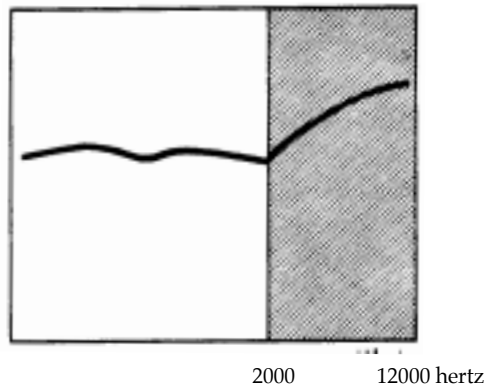
3 Detaillierte Literaturhinweise finden sich bei C. Jaffke: *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Weinheim ²1996, Kap. 6, S. 164 ff.

seinem differenzierten Aufnahmevermögen dem eines *high fidelity*-Verstärkers vergleichbar ist ... «

Als Grund für diese hohe auditive Rezeptivität nennt Tomatis die zahlreichen Zischlaute (*sibylants*) in der englischen Sprache.

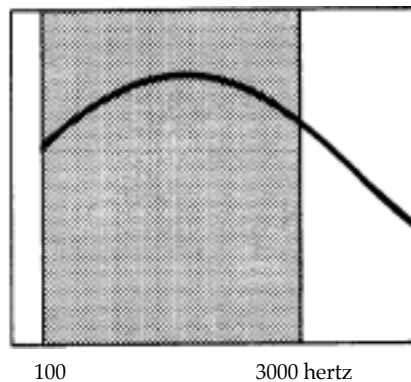
Da die Hauptfrequenzbereiche der englischen und der französischen Sprache sich nicht decken, ist es so, »als ob ein Franzose praktisch taub wird, wenn er Englisch hört.« Das Amerikanische dagegen, das eine niedriger liegende Gehörkurve als das Englische hat – mit einem Hochpunkt bei 1.800 Hz –, »ist für ein französisches Ohr leichter aufzunehmen als Oxford-Englisch. Es besteht in beiden Sprachen eine Nasalierung, die auf eine erhöhte Sensitivität im selben Frequenzbereich hinweist.«

*Englische
Gehörkurve*



Die Gehörkurve, die für die *deutsche* Sprache charakteristisch ist, wird wie folgt beschrieben: »Sie zeigt einen weiten Umfang, der bei den tiefen Frequenzen beginnt und sich bis 3.000 Hz erstreckt ... Der große Frequenzbereich des Deutschen befähigt dazu, die Phoneme anderer Sprachen leicht aufzunehmen, vorausgesetzt sie liegen innerhalb ihres Frequenzbereichs.«

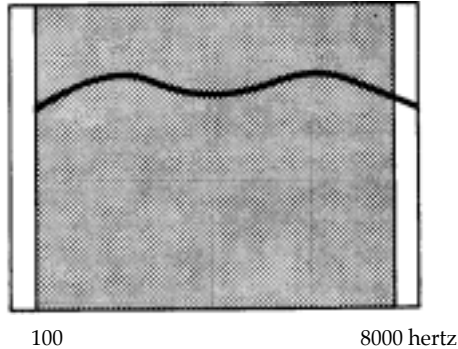
*Deutsche
Gehörkurve*



Die nachfolgend abgebildete *russische* Gehörkurve zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf sehr hohem Niveau verläuft und das denkbar breiteste Spektrum –

von 100 Hz bis 8.000 Hz – hat (elf Oktaven), innerhalb dessen das Gehör über die volle Diskriminationsfähigkeit verfügt. Beim *italienischen* Ohr erstreckt sich dieser Bereich größter Sensibilität von 2.000 Hz bis 4.000 Hz (nach Tomatis das ideale *Sängerohr*), beim französischen von 1.000 bis 2.000 Hz. Zur Besonderheit der russischen Gehörkurve heißt es bei Tomatis: »Die Russen haben den großen Vorteil, dass ihr Gehörspektrum einen Umfang zeigt, der von den tiefsten bis zu den höchsten Tönen reicht. ...□Diese Fähigkeit ist es, die die Slaven befähigt, die ganze Breite der Laute wahrzunehmen. Ihre Fähigkeit, Fremdsprachen zu lernen, ist bekannt. Dieses Phänomen ist einfach auf ihre hohe auditive Rezeptivität zurückzuführen.«

Russische
Gehörkurve



Um festzustellen, wie weit sich auch der Fremdsprachenunterricht in den Klassen 1 bis 3 noch auf die *körperliche* Entwicklung des Kindes auswirkt, wurden 1993 im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit in 26 Klassen an 20 Waldorfschulen in Süddeutschland Gehöruntersuchungen durchgeführt. Von den 873 Probanden waren 432 Jungen und 441 Mädchen. Von den untersuchten Klassen hatten vierzehn die Fremdsprachenkombination *Französisch/ Englisch* (462 Probanden) und zwölf *Russisch/ Englisch* (411 Probanden). Ausgehend vom Forschungsansatz von Alfred Tomatis wurden die Untersuchungen mit einem Reinton-Audiometer (Sinustöne) durchgeführt. In die Auswertung wurde auch einbezogen, welches Instrument die einzelnen Schüler spielten und wie lange sie schon Musikunterricht hatten.

Die Messdaten wurden von einem Experten für Medizin-Statistik an der Universität München ausgewertet und zeigten eine signifikant höhere auditive Diskriminationsfähigkeit bei den Russischlernern.

Die heute wissenschaftlich gesicherte Auffassung, dass Spracherwerb ein *ganzheitlicher* Vorgang ist, der sich nicht nur geistig-seelisch, sondern ebenfalls physiologisch auswirkt, findet sich auch in verschiedenen Äußerungen in Rudolf Steiners Vortragswerk. Einige Äußerungen seien hier wiedergegeben:

»Es wird der ganze Mensch mit Leib, Seele und Geist mit der Sprache verbunden.«⁴ Alles, was der Mensch an Lauten und an Sprache aus seiner Umgebung aufnimmt, wirkt »bis in die Struktur seiner feinsten Gewebe« hinein. »Gerade in

4 R. Steiner: GA (Gesamtausgabe, Dornach) Nr. 309, S. 95

die feinere Organisation fließt... alles ein, was der Mensch mit der Sprache aufnimmt. Dadurch sind ja auch die feineren Organisationen der Völker gegeben: sie fließen aus der Sprache heraus. Der Mensch ist ein Abdruck der Sprache.«⁵ »... Die feinen Organe des Gehirns, die dem Denken zugrunde liegen, die entwickeln sich... aus der Sprachorganisation.«⁶ »... Das Gehirn ist nichts anderes als der Boden, in den das Denken und Sprechen hineinkonfiguriert dasjenige, was Sie... aus der ~~Welt~~ Ihrer Umgebung bekommen, nicht aus den vererbten Anlagen heraus.«⁷ »Man verschafft sich sehr häufig nicht ein tieferes Verständnis dafür, wie eingreifend bis in die physische Organisation dasjenige ist, was geistig-seelisch namentlich an die Kinder herangebracht wird.«⁸

Über die physiologische Wirkung des frühen Sprachunterrichts äußerte sich Rudolf Steiner in einem pädagogischen Vortrag 1923 in England:

»Beim Sprachunterricht muss man ja... vor allen Dingen berücksichtigen, dass die Sprache sich tief einwurzelt in das ganze menschliche Wesen. Die Sprache, die der Mensch als seine Muttersprache aufnimmt, wurzelt sich ganz tief ein in das Atmungssystem, in das Zirkulationssystem, in den Bau des Gefäßsystems, so dass der Mensch nicht nur nach Geist und Seele, sondern nach Geist und Seele *und Körper* hingenommen wird von der Art und Weise, wie sich seine Muttersprache in ihm auslebt. Aber wir müssen uns durchaus klar darüber sein, dass die verschiedenen Sprachen in der Welt... in einer ganz ~~andern~~ Art den Menschen durchdringen...«⁹ »Wenn das Kind mit dem Zahnwechsel in die Schule hereinkommt, sprechen wir auch mit dem Sprachunterricht schon mehr zu dem bloß Seelischen, nicht mehr *so stark* zu dem Körperlichen.«¹⁰

Bis zum neunten, zehnten Lebensjahr sei es aber noch möglich, den Sprachunterricht so zu führen, »dass die Sprache von dem *ganzen* Menschen aufgenommen wird, *nicht etwa bloß von den seelisch-geistigen Kräften*.«¹¹

Durch die erwähnten Gehöruntersuchungen ist deutlich geworden, dass die russische Sprache eine prägende Wirkung auf einen bestimmten Teil der körperlichen Entwicklung unserer Schüler in der Unterstufe hat – nämlich auf eine verfeinerte Ausbildung des Gehörs.

Zum Autor: Dr. Christoph Jaffke, Fremdsprachenlehrer an der Waldorfschule Stuttgart-Kräherwald; Dozent am Waldorflehrerseminar, Stuttgart; Lehrbeauftragter der Uni Augsburg. Herausgabe der Reihe »Materialien für den Fremdsprachenunterricht an Freien Waldorfschulen«. Bücher: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe – seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik, Weinheim ²1996. Ch. Jaffke/M. Maier: Fremdsprachen für alle Kinder – Erfahrungen der Waldorfschule mit dem Frühbeginn, Stuttgart 1997.

5 R. Steiner: GA (Gesamtausgabe, Dornach), Nr. 306, S. 39

6 R. Steiner: GA, Nr. 224, S. 192

7 R. Steiner: GA, Nr. 306, S. 45

8 R. Steiner: GA, Nr. 303, S. 183

9 R. Steiner: GA, Nr. 307, S. 199 [Hervorhebung C. J.]

10 a. a. O.: S. 201 [Hervorhebung C. J.]

11 ebd. [Hervorhebung C. J.]

Swetlana Geier

Die Stimme Russlands

Zum 200. Geburtstag
von Puschkin



In diesem Jahr bietet sich die Gelegenheit, einer in Deutschland eingebürgerten »Gleichung« nachzugehen: Goethe verhält sich zur deutschen Literatur wie Puschkin zur russischen. Stimmt das?

Puschkin (1799-1837) kam aus einem uralten, völlig verarmten Adelsgeschlecht; Goethe (1749-1852) war Bürger der Freien Reichsstadt Frankfurt, Geheimer Rat und Staatsminister des Großherzogtums Sachsen-Weimar-Eisenach, für seine Verdienste geadelt. Puschkin war der erste russische Dichter, der seinen Lebensunterhalt mit der Feder verdiente; Goethe hatte seinen Herzog und erhielt nach der Italienreise das ihm zustehende Salär, ohne irgendwelchen Pflichten nachgehen zu müssen; Puschkins Stellung am Hofe in Petersburg verlangte unerbittlich einen größeren Aufwand, und seine Briefe aus den letzten Jahren handeln hauptsächlich von Geldsorgen, verpfändeten Brillanten seiner Frau und davongelaufenen Dienstboten. Goethe lebte in Weimar, aber die Welt stand ihm offen; Puschkin – in Petersburg und Moskau, und er durfte Russland nicht verlassen. Nach 1825 war Zar Nikolaus I. persönlich sein Zensor, der jedoch die zu zensierenden Werke bald dem Chef der Geheimpolizei zur Prüfung überließ. Die meist französisch geschriebenen Briefe Puschkins an seine beiden »Zensoren«, jeweils mit der Bitte um Beschleunigung des Verfahrens, sind ein schreckliches Dokument seiner Erniedrigung. Goethe hatte seinen Schiller; Puschkin – einige treue Lyzeumsfreunde, darunter auch Dichter, aber er hatte keinen ebenbürtigen Gesprächspartner; trotz seines beispielhaften Arbeitseifers, eines einzigartigen Auffassungsvermögens und seiner eminenten Sprachbegabung fehlten Puschkin im Vergleich zu Goethe fünfundvierzig Arbeitsjahre: Für Goethes Vielseitigkeit und Wissbegier reichte Puschkins kurze Lebenszeit nicht aus.

Diese Gegenüberstellung ließe sich fortsetzen, aber wir beschränken uns auf die Frage: Hätte es eine deutsche Literatur ohne Goethe gegeben? Und eine russische ohne Puschkin? Ist Goethe der Beginn der deutschen Literatur, da es doch die »Nibelungen« und den »Parzival« gab, den Minnesang, den »Simplizissimus«, einen Klopstock und einen Lessing? War er die Quelle oder Fortführung und Höhepunkt? Goethe war der Beginn vieler Kapitel des deutschen geistigen Lebens, Stifter von vielem Bleibenden außerhalb der Literatur, die Rolle Puschkins dagegen war eine andere: Puschkin ist tatsächlich das »Neue Wort« Russlands, die russische Literatur in Person.

Kürzlich hatte ich Gelegenheit, in der Stadt Lahr, in der siebeneinhalbtausend russisch-deutsche Heimkehrer leben, über Puschkin zu sprechen. Der Saal war überfüllt, und hinter einer Säule in meiner Nähe saß eine Gruppe von sechs Mädchen auf dem Boden, alle zwischen 15 und 16 Jahren. Als ich zum Schluss zwei Strophen aus Puschkins »Ewgenij Onegin« auf Russisch vorlas und mein Blick auf diese kauernenden Mädchen fiel, sah ich, dass alle sechs leise mitsprachen. Sie konnten diese beiden Strophen auswendig. Alle sechs, Russinnen, besuchen ein deutsches Gymnasium, aber sie lernen immer noch Puschkin auswendig. Da musste ich mich fragen, ob sechs deutsche 16-Jährige bei der Rezitation, sagen wir, des »Faustmonologs« mitgeflüstert hätten. Auf der Schwelle zum dritten Jahrtausend ist Puschkin immer noch ein Volksdichter, der auf eine jeweils andere Weise jeder Bevölkerungsschicht das Ihre sagt. Vielleicht ist das der Grund dafür, dass Puschkin, der erst nach Goethes Tod zum ersten Mal ins Deutsche übersetzt wurde, vom deutschen Leser immer noch mit einem gewissen verlegenen Achselzucken wahrgenommen wird.

Noch ist es keinem gelungen, die einzigartige Knappheit seiner Lyrik und Prosa, die nahezu ideale Einheit von Inspiration, Gedanke und sprachlichem Ausdruck in eine andere Sprache hinüberzubringen, aber seine Wirkung auf die europäische und die Weltliteratur ist bedeutend und unübersehbar. Dostojewskij, der 1880 bei der Enthüllung des Puschkin-Denkmal in Moskau seinen Essay über Puschkin verlas, hat darin nicht nur ein persönliches Bekenntnis abgelegt, sondern auf seine drei fundamentalen Entdeckungen hingewiesen: Puschkin sei der Urheber des »negativen russischen Typus«, der Urheber des »positiven russischen Typus« und drittens ein unerreichtes Beispiel für die nationale Fähigkeit der »tschutkost«. Dies ist ein Begriff, der im Deutschen kein Äquivalent hat und gewissermaßen nur aus der Ferne eingekreist werden kann: Er bedeutet eine aktive seelische Hellhörigkeit für ein anderes Ich, ein Sich-Verbinden-Können, das mehr als bloßes Mitgefühl ist, ein gleichsam tätiges Mitempfinden, ein eigener Sinn für die Wahrnehmung des Anderen als die wahre Voraussetzung für Brüderlichkeit.

Der unglückliche russische Held und sein Gegenstück

Wen meinte Dostojewskij mit dem charakteristischen negativen russischen Helden? Er meinte natürlich seinen Raskolnikow, seinen Stawrogin, seine Karamasows, die alle ihren Ursprung in dem Poem »Die Zigeuner« des 25-jährigen Puschkin haben. In dessen Held Aleko hatte »Puschkin bereits jenen unglücklichen russischen Heimatlosen gefunden, jenen historischen russischen Unseligen, der mit historischer Notwendigkeit in unserer vom Volk losgerissenen Gesellschaft erscheinen musste. Dieser Typus ist stimmig und zutreffend, ein Typus, der beständig und für lange Zeit bei uns, auf unserem russischen Boden Einzug gehalten hat ...«

Aleko kehrt unter verschiedenen Namen und unter verschiedener Gestalt in

Puschkins lyrischem, epischem und dramatischem Werk wieder, auch nachdem er seine höchste und endgültige Verkörperung in dem Versroman »Ewgenij Onegin« findet. Den Stoff für sein Jugendpoem brachte Puschkin aus dem russischen Süden mit und vollendete es 1824. Er erzählt darin die Geschichte eines von der zivilisierten Welt Enttäuschten, der mit ihren Gesetzen kollidiert und auf der Suche nach dem wahren Leben, das für ihn mit unbegrenzter Freiheit identisch ist, zurück in die Natur geflohen war. Er stieß zu den Zigeunern, begegnete einer jungen Schönen und glaubte, die erträumte Freiheit und Erfüllung gefunden zu haben. Aber bei der ersten Konfrontation mit dem Freiheitsanspruch seiner Geliebten hält er nicht stand und »besudelt seine Hände mit Blut«, wie Dostojewskij sagt. Die Zweiheit Aleko und die Zigeunerin Semfira, extremer Individualismus und die von den Menschen sehnsüchtig gesuchte und missbrauchte Natur, wird von der Gestalt des alten Zigeuners, Semfiras Vater, zu einer Dreierheit ergänzt. In dem Alten lebt die Erinnerung an Ovid, den Dichter schlechthin, seine Sanftmut spiegelt die melancholische Sanftmut des Verbannten wider, und in seiner Stimme klingt dessen Stimme nach. Dem abstrakten Freiheitsbegriff und Egoismus einerseits und dem natürlichen Freiheitstrieb wird die »demütige Freiheit« (»smirennaja wol'nost'«) im Schatten der Kunst gegenübergestellt. Dostojewskij sah in dem alten Zigeuner den Typus der »positiven Schönheit«, der seine Vollendung in Tatjana Larina, Puschkins Lieblingsgestalt, erreicht hat.



Puschkin, in einer Puppe dargestellt von Nina Simonovič-Efimova (1922)

Es ist bemerkenswert, wie Puschkin die Beziehung Tatjanas zum »negativen Typus« Onegin aufbaut: Als junges Mädchen begegnet sie Onegin, dem für sie in jedem Sinne Rätselhaften und Fremden. Sie liebt ihn und schreibt ihm einen Brief – für die Verhältnisse der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts eine Tat von beispiellosem Mut. Mit französischer Trivialliteratur erzogen, findet sie keine eigenen Worte, um ihre Gefühle auszudrücken, und schreibt diesen Brief aus einem französischen Liebesroman ab. Der Geliebte, immerhin ein Ehrenmann, weist sie beiläufig und überheblich in die Schranken der Konvention zurück.

Die nächste Begegnung Tatjanas mit Onegin findet in einem Wahrtraum statt. Sie sieht ihn als Anführer einer Schar phantastischer Ungeheuer, als einen Mörder. Im Bild erlebt sie seine Zerrissenheit, seinen Egoismus, seine Rücksichtslosigkeit, seine vermeintliche Stärke und tatsächliche Schwäche. Der Traum geht in Erfüllung: Aus Trägheit, aus Konvention, aus Unentschlossenheit und Gleichgültigkeit tötet Onegin im Duell seinen Freund und muss Russland verlassen. Tatjana sucht sein verwaistes Gutshaus auf, steht in der Bibliothek, blättert in Bü-

chern, die Unterstreichungen und andere Zeichen von seiner Hand tragen, und entdeckt, dass der rätselhafte Fremde nichts ist als eine Kopie europäischer Vorbilder, eine Parodie, eine Maske, »ein Moskowiter in Child Harolds Mantel«.

Tatjana gibt den Beschwörungen ihrer Mutter nach, heiratet einen Petersburger General und zieht mit ihrem Gatten in die Hauptstadt. Und hier, Jahre später, steht sie einem seiner Freunde gegenüber, der aus dem Ausland zurückgekehrt ist. Es ist Onegin. Und nun wendet sich das Blatt. Onegin liebt sie, er schreibt ihr einen Brief nach dem anderen, er fleht und drängt, sie aber bleibt kühl und ungerührt. Sie hat ihre eigene Sprache gefunden: Als es ihm endlich gelingt, sie allein zu sprechen, muss er von ihr hören, dass für sie ein Glück um den Preis eines fremden Unglücks unmöglich und sie dem einmal gegebenen Wort treu ist. An diesem Punkt setzte in Russland eine heute noch nicht beigelegte Diskussion ein, ob der Verzicht Tatjanas ein Ausdruck seelischer Größe und Stärke oder eine gesellschaftlich motivierte Feigheit sei. Wir können heute hinzufügen, dass Tatjana für Onegin einen Akt der Selbsterkenntnis vollzieht, dass sie ihm sein eigenes Wesen in aller Klarheit vor Augen stellt, ohne ihn zu verurteilen. Tatjanas »ich liebe Sie« bleibt bestehen, ein von Zeit und Umständen unabhängiges Präsens.

Wir kommen nun zum dritten Punkt in Dostojewskijs Essay, zu dem Begriff »tschutkost«, der Fähigkeit einer Wahrnehmung des Anderen in seinem besonderen Sein. Dostojewskij sagt: »Die größten europäischen Dichter haben niemals mit solcher Vollkommenheit, wie es Puschkin möglich war, den Genius eines fremden ... Volkes verkörpert ... Sie transponierten sie meistens in ihr eigenes Volkstum und deuteten sie nach ihrer eigenen Art und Weise. Sogar bei Shakespeare sind die Italiener durchweg echte Engländer. Puschkin war der einzige Dichter von Weltrang, der über die Fähigkeit verfügte, sich mit Haut und Haar in eine andere nationale Existenz zu verwandeln.«

Und damit, so folgert Dostojewskij, deutet sein Werk auf die spezifische Gabe und die eigentliche Bestimmung des russischen Menschen, »alleuropäisch« und »allweltlich« zu sein: »Russe, wirklicher Russe, durch und durch Russe zu werden, bedeutet vielleicht nichts anderes, als ein Bruder aller Menschen zu werden, ein All-Mensch, wenn man so will.«

Dostojewskijs Hinweis auf das Auftreten des »negativen« russischen Typus bei Puschkin legt dem westlichen Leser einen Leitfaden durch die russische Literatur in die Hand. Man erkennt ihn in Dostojewskijs eigenen Werken wieder und versteht erst jetzt seine fortgesetzten Bemühungen, ihm als Kontrast den »positiven« Helden (Fürst Myschkin in dem Roman »Der Idiot« z. B.) gegenüberzustellen. Auch in den verschrobene Originalen und Gaunern Gogols, den Selbstkasteiern Tolstojs, den »überflüssigen Menschen« Turgenjews, den Sonderlingen Belys und, nach dem langen Marsch durch die Wüste des Sozialistischen Realismus, in Pasternaks Zauderer Jurij Schiwago sind die Züge Alekos und Onegins nicht zu übersehen.

Dostojewskijs drei Thesen sprengten bereits 1880 die engen Grenzen der Literatur und wiesen auf Puschkin als ein nationales und universelles Phänomen hin.

Aus seinem Munde sprach die ganze russische Literatur in dem Bewusstsein, endlich eine europäische, eine Weltliteratur geworden zu sein. Man sprach über Puschkin, meinte aber Russland, seine Geschichte, seine Stellung und Mission als des Ostens Europas. Man meinte die hohe Verantwortung des Dichters vor dem eigenen Gewissen und dem Leben und bekannte sich zu Puschkin als dem Ideal einer erträumten Harmonie.

Puschkins dichterischer Weg

Schon im Lyzeum schrieb der Schüler Puschkin Gedichte, und seine Begegnung mit dem Nestor des russischen Klassizismus, Derschawin, ist mehr als eine hübsche historische Anekdote:

Bei der festlichen Abschlussfeier war der berühmte alte Mann auf dem Podium eingeknickt und erst bei Puschkins Rezitation aufgewacht. Puschkin trat als letzter mit einem eigenen Gedicht auf. Belebt und mit blitzenden Augen lauschte der Greis, erhob sich dann zum Erstaunen des Publikums aus seinem Sessel und rief: »Ihm übergebe ich meine Lyra!« Der junge Dichter aber sprang mit einem Satz vom Podium und floh in den Park. Und er war erst siebzehn, als er bekannte, ein Poet zu sein.

Den dichterischen Weg Puschkins könnte man als drei Phasen beschreiben: 1816-1823, 1823-1830, 1830-1837. Dabei handelt es sich nicht um markante biographische Abschnitte, sondern um vorherrschende Stimmungen und Fragen von allgemein menschlicher Bedeutung in seinem Œuvre.

1816-1823: Der Blick des jungen Dichters ist nach außen gerichtet. Vor dem gewaltigen historischen Panorama (Französische Revolution, Napoleon, seine Feldzüge und ihre Bedeutung für Russland), vor dem Hintergrund der europäischen Aufklärung erlebt er die deutsche und englische Romantik mit Byron als der bedeutendsten Gestalt. Diese erste Phase besteht für ihn in der Selbstbehauptung gegenüber einer Flut neuer sinnlicher und geistiger Erfahrungen. Die ersten Poeme machten Puschkin über Nacht zu einer Berühmtheit und trugen ihm den Namen »russischer Byron« ein. Er selbst wusste es besser: »Ich taue nicht für einen Helden romantischer Dichtung.« Bei der Suche nach eigenem Stil probierte er die Gewänder der großen dichterischen Autoritäten durch, um sie alsbald als untragbar abzulegen.

1823-1830: Das Poem »Zigeuner«, während der Verbannung im Süden konzi-



Puschkin (1799-1837) im Jahr 1820

piert, erschien 1824. Jetzt geht es Puschkin nicht mehr um Stil und Form, um die Fülle der Welt zu bannen, sondern vielmehr um ihren Mittelpunkt, den Menschen, und dessen Stelle innerhalb einer Weltordnung. Diese Frage war für ihn zwangsläufig mit dem Tod, der Unsterblichkeit und einer Werteskala im Leben eines Einzelnen verbunden. Jetzt wandte er sich Shakespeare zu. Es entstehen seine ersten Dialoge, die »Szenen aus dem Faust« und das historische Drama »Boris Godunow«. Aber eigentlich ist diese Periode dem Versroman »Ewgenij Onegin« gewidmet. In Puschkins Nachlass wurde eine Notiz gefunden mit den Entstehungs- und Arbeitsdaten des Romans: 1823, 9. Mai, Kischinow; 1830, 25. September, Boldino: 7 Jahre, 4 Monate, 17 Tage.

In dieselbe Phase gehören auch die »Erzählungen des verblichenen Iwan Petrowitsch Belkin«, das Kernstück der russischen Prosa, bereits in »Ewgenij Onegin« angekündigt: »Die Jahre treiben mich zur strengen Prosa.« Die Periode 1830-1837 kann als Motto Puschkins eigene Zeilen tragen: »Glück gibt es auf Erden nicht. / Es gibt nur Ruhe und die Freiheit.«

Puschkin heiratete ein Jahr nach der Beendigung von »Ewgenij Onegin« und stand seit Herbst 1831 im Dienste des Zaren als dessen persönlicher Historiograph. Ihm oblag es, die Geschichte des Bauernaufstandes unter Katharina der Großen zu schreiben, der zwischen 1773 und 1775 Russland bis in die Fundamente erschüttert hatte. Daraus entstanden die Studie »Geschichte des Aufstandes von Pugatschow« und der Roman »Die Hauptmannstochter«. Im Anschluss daran schrieb Puschkin das Poem »Der eherne Reiter«. In den Entwürfen zu einem politischen Artikel von 1831 findet sich der Satz: »Pierre I. est tout à la fois Robespierre et Napoléon (la révolution incarnée).« Und Puschkins Freundin Smirnowa erzählt, dass zu dieser Zeit seine Lieblingshelden Mohammed, Napoleon und Moses waren, Letzterer als die Gestalt von Michelangelo, die er nach einem Stich von Brülow kannte.

Auch die auf den ersten Blick bloß unterhaltsamen und hübschen Erzählungen aus dieser Zeit erinnern daran, dass das Schicksal und das Schöpferische sich in ihrer anfänglichen Qualität als entfesseltes Chaos zeigen können, solange die Raserei sich nicht zu klaren Formen bindet und die bezähmte elementare Energie zum Schicksal oder zur Geschichte wird. Die Elemente der Natur, das Wasser als Ozean, als Meer, als Fluss oder als Schneesturm sind das Medium, das die ehernen Gesetze des Schicksals in die menschliche Wirklichkeit hinüberträgt. Seine Helden, Peter der Große, Napoleon, Pugatschow, die »Inkarnationen« gestaltloser elementarer Energien, rufen Goethes Begriff des »Dämonischen« in Erinnerung (vgl. »Dichtung und Wahrheit«, 4. Teil, 20. Buch).

»Der Prophet«

Während der Puschkin-Feiern 1880 hatte Dostojewskij, der als großartiger Vortragender berühmt war, Puschkins Gedicht »Der Prophet« aus dem Jahr 1826 vorgetragen. Es ist das dramatischste von den unzähligen Dichter-Gedichten

Puschkins, das unter dem Eindruck einer Stelle aus dem Propheten Jesaja, Kapitel 6, 2, entstanden war. Seine Aussage ist so gewichtig, dass wir uns zu einer interlinearen Übersetzung entschließen müssen:

»Von geistigem Durst gepeinigt schleppte ich mich durch die Wüste,
Und ein sechsflügeliger Seraph erschien mir auf der Wegkreuzung.
Mit Fingern, leicht wie ein Traum, berührte er meine Augen,
Und die wissenden Augen öffneten sich wie die eines erschrockenen Aars.
Meine Ohren berührte er.
Und sie erfüllte Rauschen und Glockenklang.
Und ich vernahm das Beben des Himmels,
Und den Flug der Engel in der Höhe,
Und des Seegetiers Kriechen am Meeresgrund,
Und das Zittern der Rebe im Tal.
Und er schmiegte sich an meinen Mund
Und riss meine Zunge heraus,
Die müßig redende und listige,
Und legte mit seiner blutigen Rechten
Den Stachel der klugen Schlange in meinen ersterbenden Mund.
Und er spaltete meine Brust mit seinem Schwert
Und holte heraus das bebende Herz
Und schob eine feuerglühende Kohle in die klaffende Brust.
Einem Leichnam gleich lag ich in der Wüste,
Und die Stimme Gottes rief nach mir:
›Steh auf, Prophet, schau und vernimm,
Erfülle dich mit meinem Willen
Und versenge, Meere und Länder durchwandernd,
Die Herzen der Menschen mit dem Wort!‹«

Achtmal berührt der Seraph den künftigen »Propheten«, und die Berührungen werden immer heftiger und folgenschwerer, so lange, bis der Gemarterte gleich einer Leiche nichts Eigenes mehr hat. Dieser nach »Geist Dürstende« wird zu einem einzigen Hohlraum, der ihm ermöglicht, die Welt in sich aufzunehmen und sie in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit zu Wort kommen zu lassen. Das Element, aus dem er lebt und dem er als einzigem folgt, ist das Wort – die Sprache.

Zur Autorin: Swetlana Geier, 1923 in Kiew geboren, beide Eltern Russen, Schulabschluss einige Tage vor Kriegsbeginn. Im Zuge der Kriegsergebnisse Ostarbeiterlager in Dortmund. Humboldt-Stipendium und Studium der Vergleichenden Sprachwissenschaften in Freiburg. Heirat, 2 Kinder. Lektorat für Russisch am Slawischen Seminar in Freiburg, Lehraufträge an der Freien Universität Herdecke und an der Technischen Universität Karlsruhe. Seit 50 Jahren Übersetzung klassischer und zeitgenössischer russischer Literatur. Mitwirkung an den Russischlehrertagen in Kassel.

Puschkin und wir

Schülerinnen berichten

Die Idee, sich mit einem russischen Theaterstück zu beschäftigen, entstand, weil in unserem Zwölftklass-Spiel zu wenig Rollen vorhanden waren. Wir hatten uns schon lange gewünscht, ein Theaterstück auf Russisch zu spielen und diese Sprache endlich lebendig werden zu lassen. Angesichts der Tatsache, zwölf Jahre Russisch gelernt zu haben, hatten wir doch das Gefühl, dass in unserer Klasse kaum Sprachvermögen oder Literaturkenntnis, von daher auch wenig Begeisterung vorhanden war.

Unsere Russischlehrerinnen Claudia Lejbo und Swetlana Geier waren gleich bereit, uns zu unterstützen. Zunächst waren wir auf der Suche nach einer kurzen Szene und stießen dabei auf Puschkins Dramulet »Der steinerne Gast«, eine Version des Don Juan. Bei diesem Projekt hatten wir das große Glück, dass sich nur Schüler anschlossen, die wirklich das Wagnis eingehen wollten. So fanden sich für die wichtigen Rollen genau sieben Schüler. Für eine kleinere Rolle kam sogar später ein Zehntklässler hinzu, der gerade an einer Russisch-Boykottbewegung in seiner Klasse beteiligt war und so gut wie noch nie einen russischen Satz gesprochen hatte.

Schon bei den Leseproben ging uns die Aktualität des Stückes auf. Je länger wir uns damit befassten, desto vielschichtiger erschienen uns die Personen. Es kamen also immer mehr Fragen in uns auf, und wir entdeckten immer Neues. Aus der intensiven Vertiefung in die Personen ergab sich die



*Freiburger Waldorfschüler als Don Juan in
Puschkins Drama »Der steinerne Gast«*

Regie – sozusagen von innen heraus, d. h. wir blieben offen bis zum letzten Augenblick.

Swetlana Geier bestand darauf, dass wir zu den ersten Proben, bei denen die Grundakzente gesetzt wurden, gemeinsam erscheinen, um das Stück als Ganzes kennenzulernen. Um unsere eigene Rolle zu verstehen, mussten wir die anderen genauso kennen. Wesentliche Fragen kamen bei der Beschäftigung mit der Figur des Don Juan auf. Sagt er die Wahrheit, wenn er Donna Anna, der letzten seiner Frauen gesteht, er liebe sie und habe vorher keine Frau geliebt?

Wir sahen in Don Juan den modernen Menschen. Die Frage unserer Gegenwart ist die Frage nach der Stabilität der eigenen Überzeugungen. Es ist die Frage nach dem Wesen des Menschen und seinen Wurzeln. Das Bewusstsein ist instabil. Ohne zu lügen, folgt der Mensch dem momentanen Ein-

druck und widerspricht den Überzeugungen, die leider nur »Meinungen« des Augenblicks vorher sind. Wahrheit gilt nicht absolut, sondern nur auf Zeit. Alles, was Don Juan sagt, gilt für den Augenblick. Hierin unterscheidet sich Puschkins Don Juan von Mozarts Don Giovanni, der im wesentlichen ein Lüstling ist.

Genauso bewegte uns der rätselhafte Schluss des Stücks. Die letzten Worte des durch den Steinernen Gast sterbenden Don Juan sind: »Oh, Donna Anna!« Ruft er nach ihr, weil er sie noch nicht erobert hat? Ruft er nach ihr, weil er an ihr zugrunde geht? Ruft er nach ihr, weil er sie um Vergebung bittet? – Die Figur des Don Juan erschien uns immer rätselhafter und unfassbarer. Solche Fragen ließen aus dem anfänglichen Vorhaben, vor allem etwas für die Sprache zu tun, ein für uns spannendes und fesselndes Erlebnis werden.

Während unserer Arbeit erfuhren wir,

wie wenig Unterstützung und Interesse seitens der Schule uns entgegengebracht wurde. Wir hatten das Gefühl, dass unser Projekt außerhalb der Schulgemeinschaft lief. So gab es zum Beispiel Probleme bei der Raumorganisation. Offiziell wurde uns keine Probezeit zuerkannt. Es wurde nochmals deutlich, dass der russischen Sprache, obwohl sie genauso viel unterrichtet wird wie beispielsweise Englisch, wenig Bedeutung beigemessen wird. Betrachtet man die allgemeine Haltung der Eltern und Lehrer, ist es nicht verwunderlich, dass auch bei den Schülern wenig Begeisterung für die russische Sprache aufkommt.

Über den Besuch unserer Aufführungen können wir uns allerdings nur freuen. Auch wurden wir zu zwei Gastspielen nach Bonn und Bergisch-Gladbach eingeladen. Unkosten entstanden für die Schulen nicht. Für uns Spieler war es ein Höhepunkt unserer zwölf Schuljahre.

Sophia Geier, Joanna Carle

Freiburger Zwölftklässlerin in Puschkins Drama als Donna Anna



Lektürehinweis: Warwara Tschachotin: Alexander Puschkin

Seit vielen Jahren gibt es diese bei Lehrern und Schülern gleichermaßen beliebte Lektüre für die 10. Klasse: Die Darstellung wurde von einer erfahrenen Kollegin als Lesestoff für den Russischunterricht der 10. Klasse der Waldorfschulen verfasst. Zur Zeit ist die erste Auflage vergriffen, und eine gründlich revidierte Neuauflage ist in Arbeit.

In zwölf Kapiteln wird das Leben und Schaffen eines der größten russischen Dichter des 19. Jahrhunderts beschrieben. Dabei kommt auch eine Vielzahl landeskundlicher und historischer Aspekte – wie etwa der Dekabristenaufstand vom Dezember 1825 – zur Sprache. Ein zusätzliches Kapitel beschreibt die Gestalt des Zaren Nikolaus I. und Puschkins Leben in Moskau. Auch enthält die Lektüre vier Gedichte und einige Fragmente aus dem Werk »Eugenij Onegin«. Die sorgfältig ausgewählten Illustrationen vermitteln ein authentisches Bild der Zeit.

Besonders hilfreich für die Schüler sind die Betonungszeichen in der zweiten Auflage und das neu erstellte, ausführliche Vokabular am Ende der Lektüre.

Die Arbeit an der Neuauflage wird im Puschkinjahr 1999 zum Abschluß kommen, so dass die Lektüre zu Beginn des kommenden Schuljahres, ab September 2000, bei der Auslieferung der Pädagogischen Forschungsstelle (Fa. DRUCK-tuell, Postfach 10 02 22, 70827 Gerlingen) erhältlich sein wird. *Nadja Stuckert*

Russisches Dorf (Foto Mußler)



Russische Waldorfschulen in der Krise

Zum Verständnis dessen, was in den russischen Waldorfschulen zur Zeit geschieht, ist es notwendig, über die Situation zu berichten, in der die russische Waldorfbewegung entstand.

Erstens haben fast alle heutigen Waldorflehrer in Russland keine Verbindung zu der Anthroposophischen Gesellschaft, obwohl für die Waldorflehrer aus dem Westen, die in den Jahren 1988/89 in der Sowjetunion die ersten Seminare hielten, die Waldorfpädagogik untrennbar mit der Menschenkunde Rudolf Steiners verbunden war. Zur Zeit existieren diese beiden Gemeinschaften mehr oder weniger parallel. Es ist aber erfreulich, dass in den letzten Jahren ein Durchbruch bei der Zusammenarbeit mit dem Bund der anthroposophischen Ärzte und der Akademie für Eurythmie stattfand und endlich in unseren Schulen Ärzte und Eurythmisten mitarbeiten.

Zweitens wurde der Anfang unserer Pädagogik von der sogenannten Perestrojka von 1985 geprägt. Schon vor 1985 praktizierten manche Lehrer eine dem Kinde gerecht werdende Pädagogik, und der Wille, auf neue, menschliche Art und Weise mit den Kindern zu arbeiten, eroberte das Bildungswesen. Wegen einer menschlichen Orientierung des »Manifests der Zusammenarbeit«, das von den bekanntesten Reformern der Pädagogik formuliert wurde, akzeptierten sowohl Lehrer und Eltern als auch die Bildungsbehörden die Waldorfpädagogik relativ leicht. 1986/87 war es solch ein lebendiger Impuls, dass die Waldorflehrer riesige Zahlen von Zuhörern (darunter Millionen von Fernsehzuschau-

ern) bekamen. Millionen von Menschen konnten direkt erleben, dass die Pädagogik als *Kunst* auftreten kann, dass sie das *Leben fördern* und nicht abtöten muss. – Tausende von Menschen – Lehrer, Erzieher, Eltern, auch diejenigen, die in sich pädagogisches Talent erkannten – waren in diesen Jahren bereit, etwas zu *tun* und begannen das Bildungswesen zu ändern. Das war ein *Willensimpuls*, der von der Liebe zu den Kindern und von der Sorge um ihre Zukunft ausging. Dem Impuls aber fehlten eine richtige *Methodik und Menschenkunde*. Der erwachte Wille wirkte unter unüberschaubaren rechtlichen und finanziellen Bedingungen. Dabei starben oft Keime einer neuen Pädagogik, weil sie unpraktisch waren. Es gab auch einen anderen Weg. Die intellektuelle Elite einer Arbeitsgemeinschaft von Moskau veranstaltete verschiedene Diskussionsspiele, an denen bald das ganze Land teilnahm. Das Anliegen der Organisatoren dieser Spiele war, Schulbildung zu einer profitablen Sache zu machen und eigenen Ehrgeiz zu verwirklichen. Diese Menschen sind heute als Beamte im Bildungsministerium und in verschiedenen Fonds (Soros, Eurasien usw.) tätig. Nun, mit diesen Experten ist es wesentlich komplizierter zu kommunizieren, weil sie einen enormen intellektuellen Snobismus haben.

Menschen aus diesen zwei Strömungen kamen dann in die russische Waldorfbewegung. Die einen waren sofort bereit, etwas für die Kinder zu tun, die anderen suchten nach neuen, aussichtsreichen Bildungsmodellen. Auch die Waldorfpädagogik kam auf zwei Wegen nach Russland: einerseits *planmäßig organisiert*, als die Kollegen vom Westen das Ziel anstrebten: Zentrum für Waldorfpädagogik, Lehrerseminar, Waldorfschule; andererseits *vom Leben ange-*

regt, als die westlichen Kollegen auf die Bit-ten der neuen Schulen reagierten und ihnen bei der Gestaltung der Schulen halfen. Da-bei blieben diese Schulen in ihren Entschei-dungen frei. Den ersten Weg gingen im We-sentlichen unsere beiden Hauptstädte – Moskau und Petersburg. Der zweite Weg wird in anderen russischen Städten, von Smolensk im Westen bis Nachodka im Osten, dank dem Periodischen Seminar ver-wirklicht.

Zur Zeit haben wir folgende Situation:

1. Die meisten Schulen erleben jetzt eine mehr oder weniger schwere *Konfliktkrise*. Das sind vor allem Konflikte zwischen den Kollegen, an denen später auch die Eltern teilnehmen. Die Auslöser dieser Konflikte sind meistens äußere organisatorische oder existenzielle Fragen. Bei genauerem Be-trachten aber erkennt man, dass fast alle russischen Waldorfschulen eine Krise der Werte erleben, die aus zwei Schwerpunkten besteht: *Was sind die Ergebnisse der Wal-dorfschule und wie weit entsprechen sie den staatlichen Normen? Und: Ist eine kollegia-le Verwaltung in russischen Waldorfschu-len möglich?*

2. *Die Ergebnisse der Waldorfschule*. Eini-ge erfahrene Kollegen kamen nach fünf bis sieben Jahren Unterricht zu der gleichen Schlussfolgerung, die einer der Begründer der Waldorfpädagogik in Russland folgen-dermaßen formulierte: »Hört auf, die Kin-der zu Dummköpfen zu machen. Beginnt mit dem Unterrichten.« Manchmal hört man auch begründetere Aussagen: »Wir müssen Besonderheiten unseres Landes be-rücksichtigen, die staatlichen Normen sind sehr hoch, deswegen haben wir kein Recht, Kinder unvorbereitet und ungeschützt in unser Leben zu entlassen.« Dabei ist die Hälfte der Eltern erleichtert: »Gott sei Dank, das Experiment ist zu Ende! Ein normales Lernen beginnt.«

Meiner Meinung nach gibt es zwei Ursa-chen, warum die Ergebnisse der Waldorf-pädagogik in den heutigen 7. - 9. Klassen

tatsächlich schwer zu entdecken sind. Er-stens wurde, als wir mit der Arbeit angefan-gen haben, vieles prinzipiell und metho-disch nicht richtig gemacht. »Die schwachen Kenntnisse« der Schüler kommen nicht von unserer Arbeit nach »Waldorfart«, sondern von der ungenügenden Arbeit nach Waldorfmethode. Man ist natürlich enttäuscht, aber nicht durch Rudolf Steiner, sondern durch sich selbst. Das ist eine ob-jektive Ursache, die mit dem Anfang ver-bunden ist. Manche ehrgeizigen Lehrer er-kennen das nicht, weil es für sie wichtig ist, erste zu sein. Ihre Ambitionen und der Wunsch, Ergebnisse vorzuweisen, verleiten sie leicht zu einem »Pferderennen in der Bil-dung«.

Die zweite Ursache ist mehr subjektiv. Man muss Feingefühl entwickeln, um Er-gebnisse zu entdecken. Das ist eine persön-liche Aufgabe jedes Lehrers. Es ist relativ leicht, über theoretische Fragen einig zu werden; dabei wird die Waldorfpädagogik von keinem abgelehnt. Es ist aber schwer, verschiedene Erfahrungen und Erlebnisse auf einen Nenner zu bringen. Manche Leh-rer empfinden das Neue in den Waldorf-schülern, andere wiederum nicht.

3. *Kollegiale Verwaltung der Schule*. Sel-ten sagt man direkt, dass kollegiale Verwal-tung in Russland zur Zeit unmöglich ist. Aber es herrscht oft die Meinung, die Prof. Asadulin in seinem Buch »Im Labyrinth der Pädagogik« so formuliert hat: »Durch Ver-zicht auf kollegiale Leitung muss man die mangelnde Verantwortung des Lehrers für die Qualität überwinden.« Hier denken ei-nige Menschen, dass nur sie volle Verant-wortung tragen können. Bei solchen Aussa-gen seufzen manche Lehrer, viele Eltern und alle Beamten erleichtert auf.

4. An dieser Stelle kommen wir auf die Frage zurück, die für viele Schulen aktuell ist: ob in dieser Situation zwischen zwei prinzipiell verschiedenen Erfahrungen *ein Kompromiss* möglich ist? – Wahrscheinlich, wenn hier keine gemeinsame Verantwor-

tung vorliegt oder äußerer Druck dazu zwingt.

Aber diese *gegenseitige Duldung* wird am Ende die gemeinsame Arbeit zerstören und die Kinder gefährden. Es wäre leider in der Situation, wo jemand aus der Schulleitung oder ein Klassenlehrer sich an den Staatsnormen bzw. an der nichtkollegialen Schulverwaltung orientiert, nur ein erlösender Schritt möglich: Gründung einer neuen Schule »mit einigen Bestandteilen der Waldorfpädagogik«.

5. Den scharfen Konflikten liegt aber ein noch tieferes Problem zu Grunde. Es handelt sich hier um *Anerkennung oder Nichtanerkennung der übersinnlichen Welt und des Schulungswegs*. Ohne diese Anerkennung gibt es tatsächlich keinen Unterschied zwischen der Waldorfschule und einer beliebigen innovativen Schule, und kollegiale Arbeit artet zu einer bloßen Demokratie aus. Es geht hier nicht um eine persönliche geistige Erfahrung oder um den längeren Aufenthalt in der Schule. Es geht hier darum, ob einer die geistige Welt akzeptiert. An dieser Frage scheiden sich oft die Geister.

6. Eine recht traurige Erfahrung zeigt, dass die Frage der Anerkennung der geistigen Welt Kritik, verschiedene Deutungen und Spekulationen hervorruft. In den Schulen, in denen derartige innere Krisen auftreten, ist es meiner Meinung nach sinnlos, sich an die Statuten oder an die Eltern, die oft Geistiges als etwas völlig Abstraktes verstehen, zu halten. *Hilfe kann* – wenn beide Seiten einverstanden sind – *nur von außerhalb kommen*. Das können Lehrer anderer Waldorfschulen oder Vertreter der Assoziation der Waldorfschulen sein. Dabei kann man zwei Schwerpunkte besprechen.

Erstens, noch einmal offen über *gemeinsame Werte und Unterschiede* sprechen, um sich ihrer *bewusst* zu werden.

Zweitens, wenn tatsächlich prinzipielle Unterschiede bestehen, zu einer Neugründung oder zum Wechseln der Schule verhel-

fen, unabhängig davon, wie kompliziert und unrealistisch das im heutigen Russland ist. Es muss hier noch einmal betont werden, dass kritische Situationen in einigen russischen Schulen nicht von den Missverständnissen und Streitigkeiten, die es auch genug gibt, herrühren. Das ist eine Frage völlig verschiedener Lebenswege der Menschen, die gemeinsam diese Schulen gegründet haben.

Es ist zur Zeit eine der wichtigsten Aufgaben der Waldorfbewegung in Russland, *eine Mitte zu finden zwischen dem, was planmäßig entstanden ist, und dem vom Leben Angeregten*.

Zu weiteren Merkmalen unserer heutigen Situation: Nur zwei bis drei Schulen gedeihen in jeder Hinsicht einigermaßen. Alle anderen leiden unter unterschiedlichen Missständen. Mal prüfen die Bildungsbeamten, ob die Schule den staatlichen Normen entspricht, um sie zu schließen, mal appelliert die orthodoxe Kirche an die Öffentlichkeit, diese »schädliche Sekte« zu bekämpfen. Manchmal versuchen die Behörden, der Schule das Gebäude wegzunehmen, weil sich dafür halbkriminelle Geschäftskreise interessieren. In vielen Schule ist die finanzielle Lage katastrophal, und sie existieren unter den abnormen heutigen wirtschaftlichen Bedingungen nur dank der Unterstützung unserer Kollegen und Partner aus dem Westen. Heute müssen wir die Oberstufe aufbauen, obwohl die Mittelstufe noch nicht ausgereift ist. Auch kommen immer weniger Kinder in unsere ersten Klassen. Abgesehen davon bemerken wir mit Staunen, dass wir uns trotzdem nach vorne bewegen. Das Erfreulichste dabei sind die Kinder mit ihrer Vitalität und ihren Fähigkeiten. Sogar der Staat musste uns anerkennen, weil einige Schulen in diesem Jahr die staatliche Eignungsprüfung erfolgreich bestanden haben.

Auch die kollegiale Arbeit ist in unseren Schulen zu einer Realität geworden. Unsere Eltern bringen uns nicht etwa nur zur Ver-

zweiflung, sondern verteidigen uns in kritischen Situationen und starten unerwartete Initiativen. Die von uns gegründete Assoziation der Waldorfschulen sichert Schritt für Schritt die rechtliche und soziale Lage der Waldorfbewegung in Russland. Egal, was in unserem Lande noch passiert – die

neue Realität kann nicht mehr verschwinden.

*Wladimir Pegow
(Aus dem Russischen übersetzt und referiert von Alexander Okropiridse)*

Zum Autor: Wladimir Pegow ist an der Waldorfschule von Smolensk tätig und Vorstandsmitglied der Assoziation der Waldorfschulen.

Klassenfahrten nach Russland

Die Bremer Waldorfschule war die erste Schule in der Waldorfbewegung, die Russisch als Fremdsprache anbot – seit 1960. Seit 1982 gibt es an dieser Schule Abitur in Russisch, und Ostern 1981 fand die erste Russlandreise statt. Die Schule blickt also inzwischen auf eine 18-jährige Tradition der Klassenfahrten nach Russland. Eigens dafür wurde im traditionellen Advents- bzw. Weihnachtsbasar die Russische Teestube eingerichtet, deren Einkünfte für die jeweilige Klassenfahrt zur Verfügung stehen.

Die ersten Klassenfahrten in die damalige Sowjetunion waren von den Gastgebern streng organisiert. Man durfte sich nur be-

schränkt in der Stadt (meistens war es Moskau) bewegen und hatte ein volles touristisches Programm, so dass man gar keine Zeit hatte, irgend etwas anderes zu unternehmen. Begegnungen mit Russen waren nur mit ausgesuchten Gruppen von Pionieren in den »Kulturhäusern« oder mit Komsomolzen möglich. Auch gab es ein paar Vorzeigeschulen, die man sich anschauen durfte. Der spontane Kontakt mit Menschen auf der Straße oder sonst eine andere, nicht offizielle Art, wurde stets unterbunden und war nicht zuletzt für sowjetische Bürger nicht ungefährlich, zumindest unangenehm.

In diesen 18 Jahren erfuhren die Klassenfahrten eine gewaltige Wandlung. In demselben Maße, wie die *Perestrojka* in das Leben der Sowjetmenschen einzog, wandelten sich auch unsere Klassenfahrten. Die erste Fahrt, die nicht nach dem alten Muster verlief, fand im Sommer 1990 statt. Die damalige 10. Klasse fuhr für drei Wochen in den Sommerferien nach Susdal, einer Stadt aus dem »*Goldenen Ring*«, und arbeitete dort halbtags zusammen mit russischen Jugendlichen aus Sibirien, die ihr Kunstpraktikum in der Stadt absolvierten. Es wurde gemeinsam bei der Restaurierung eines ehemaligen Klosters geholfen. Als Geschenk brachte die 10. Klasse »Die Bremer Stadtmusikanten«, in russischer Sprache einstudiert, für die russischen Kinder mit. Dieses selbstübersetzte und selbstgeschriebene Theater-

Kloster in Susdal: Bei der Renovierung half eine 10. Klasse aus Bremen mit





11. Klasse in Bremen bei der Aufführung von Gogols »Revisor«

stück wurde von den fünfzehn Schülern der 10. Klasse in zwei Pionier-Sommerlagern aufgeführt und von den russischen Kindern mit Begeisterung aufgenommen.

Ein Teilnehmer erinnert sich an diese Fahrt vor neun Jahren: »Diese Reise hat bei mir das Interesse an diesem Land geweckt, so dass ich nach der Schulzeit bislang drei Mal in Kaliningrad (Königsberg) war. Ich entsinne mich an ein Land im Umbruch (damals noch sowjetisch), an z.T. ganz andere Lebensbedingungen, vor allem aber an Menschen mit Stolz, trotz russischer und deutscher Geschichte mit großer Aufgeschlossenheit uns ›Fremden‹ gegenüber, und mit überwältigender Gastfreundschaft, die wir leider nicht immer richtig zu schätzen wussten. – Die Sprache war schwer, sehr schwer! Da wir meist als Gruppe auftraten und kaum einer sich traute, mal ›einfach‹ russisch zu sprechen, tat es – so erinnere ich mich – leider keiner so richtig. Man musste also schon auf sich allein gestellt sein, unter der Notwendigkeit, sich zu verständigen; und viele der jungen Russen, die wir trafen, konnten dummerweise Englisch. – Aber bei mir hat diese Erfahrung den Wunsch verstärkt, die russische Sprache einmal besser zu beherrschen.« (Holger Seidel, z.Zt. Medizinstudent an der Universität Herdecke)

Eine weitere Stimme aus demselben Zusammenhang: »Die Russlandfahrt am Ende der 10. Klasse war für alle ein beeindruckendes Erlebnis. Dadurch, dass wir mit dem Zug gefahren sind, offenbarte sich uns eine Weite, wie wir sie vorher noch nie gesehen hatten. Dieses Erleben der Mächtigkeit der Natur führte, denke ich, dazu, dass man die Russen, d.h. ihre Lieder und auch Ge-





Bei der Reise mit der Bahn erlebt man die ungeheuren Dimensionen Russlands

(Foto aus Tübingen)

Landschaft bei Susdal: die russische Weite (Foto aus Bremen)



dichte emotional nachempfinden konnte. Doch nicht nur die Landschaft, sondern auch das Zusammentreffen mit Russen half uns, dieses doch durch kulturelle Entwicklung ganz anders geprägte Volk zu verstehen. – Ja, es war eher ein Staunen, wie man viele Sachen so ruhig angehen kann und sich vor allem in sein Schicksal fügt, ohne zu murren. Es war eine Atmosphäre, in der jeder die Seele baumeln lassen konnte. ... Auch sprachlich war es ein Erlebnis. ... Man war stolz, wenn es einem gelungen war, einzukaufen und sich zu verständigen. Außerdem regte uns alle, glaube ich, unsere sprachliche Unzulänglichkeit dazu an, sich

im folgenden Schuljahr etwas mehr in den Spracherwerb hineinzuknieen. – Die Sprache war nicht mehr so abstrakt; das Land hatte zumindest meine Neugier erweckt, mehr über es zu erfahren, und dies geht halt nur, wenn man seine Sprache spricht. Zusätzlich waren Briefkontakte entstanden ... Ich denke, dass solch eine Sprachreise auf alle Fälle wichtig ist, da dabei nicht nur das Interesse für die Sprache, sondern auch das Verständnis für andere Völker geweckt wird.« (*Heike Hollensen, studiert Russisch und Geographie in Trier*)

1990 konnten wir uns schon freier im Land bewegen, konnten uns mit russischen

Jugendlichen unserer Wahl treffen, mit ihnen arbeiten, feiern, ja sogar im Studentenwohnheim zusammen wohnen. Aber noch in der Gruppe. – Schon ein Jahr später gab es den ersten Austausch und das Kennenlernen des russischen Familienlebens. Keinen Klassen- bzw. Schüleraustausch, vielmehr einen kulturellen Austausch. Die Russischgruppe der damaligen 10. Klasse fuhr nach Moskau und nach Leningrad (heute St.-Petersburg) und lud aus Moskau eine Gruppe von 25 Schülern ein, aber nicht aus

einer Klasse, nicht einmal aus einer Schule waren sie. Es war der Jugend-Chor »Radost« (zu Deutsch: »Freude«). Der Austausch wurde möglich, weil unsere 10. Klasse ein Theaterstück einstudiert hatte und nicht als Klasse, sondern als ein Theatertrupp in den Einladungformalitäten fungierte. Das einstudierte Theaterstück war das lyrische Drama von Alexander Blok »Balagantschik« (zu Deutsch: »Das Schaubüdchen«). In Leningrad wohnten wir fünf Tage in einem Erholungsheim, das damals völlig leer stand,



*Landhaus in Russland – eine Idylle im Vergleich zu den städtischen Wohnblöcken
(Foto aus Bremen)*

Auf der Datscha bei der häuslichen Arbeit (Foto Mußler)



und führten das Stück in einem Theater für die Jugend auf. Dort begegneten wir einem jungen russischen Theatertrupp, der sich bei uns mit »Ronja, Räubertochter« revanchierte.

In Moskau jedoch wohnten die Schüler in den Gastfamilien, und zwar bei denselben Jugendlichen, die vorher eine Woche lang in Bremen waren und unsere Gastfreundschaft genossen. Erwähnenswert bei dieser Fahrt war unsere Aufführung. Es fand am zweiten Tag unseres Aufenthaltes in Moskau im Saal des Moskauer Flugzeugbauingenieurinstituts ein offizieller Wettbewerb der künstlerischen Darbietungen von Kindern und Jugendlichen statt. Wir wurden in das Programm als Gäste aus Bremen aufgenommen und sollten vor dem russischen Publikum auftreten. Der Saal fasste knapp eintausend Leute. Er war überfüllt. Wir hatten nur einen halben Tag zur Vorbereitung; die mitgebrachten Kulissen mussten aufgespannt, die Beleuchtung besprochen und eingeübt werden; das Stück musste wenigstens ein Mal durchgelaufen sein usw. Wir fingen an. Mitten drin in den Vorbereitungen erschienen plötzlich ein paar Menschen und fingen an, Tische auf die Bühne zu stellen und sie mit einem dicken roten Stoff zu bedecken. Einer von ihnen teilte uns im Vorbeigehen mit, dass wir unverzüglich die Bühne räumen sollten, da in wenigen Minuten im Saal eine unerwartet einberufene Sitzung von ziemlich hohen »Tieren« stattfinden würde ... Die Aufführung war ein Riesenerfolg.

Nach diesen beiden Fahrten, die meine ersten waren, musste ich feststellen, dass die Zehntklässler teilweise überfordert und oft den Situationen nicht gewachsen waren. Man muss sagen, dass die russischen Jugendlichen in demselben Alter, nämlich mit 16 Jahren, viel selbständiger waren und sicherer auftraten. So haben wir Russischkollegen uns kurzerhand entschlossen, die Klassenfahrten nach Russland in die 11. Klasse zu verlegen, was sich sehr positiv

ausgewirkt hat, zumal die Schüler in der 11. Klasse auch sprachlich ein Jahr weiter und entsprechend sicherer sind. Bei der nächsten Fahrt suchten wir Anschluss an die Waldorfbewegung in Russland. Dies gelang uns jedoch richtig erst im Jahre 1996, als eine 11. Klasse vom Waldorflehrer-Seminar in St. Petersburg unter der Leitung von Nicolai Petersen eingeladen wurde. Die Russischgruppe der 11. Klasse war zwar bei den Schülern einer 11. Klasse eines Petersburger Gymnasiums in den Familien verteilt – denn Elftklass-Waldorfschüler gab es damals noch nicht –, aber unsere 11. Klasse hat einen Raum vollkommen renoviert und für die erste Klasse, die im Herbst darauf anfangen sollte, fertiggestellt. Die Materialien dazu, Farben, Stoff für Gardinen usw. wurden mitgebracht.

Hier noch ein paar kurze Äußerungen aus einer Klasse, die jetzt im Februar Abitur in Russisch ablegen wird: »Erst durch diese Reise wurde Russisch zu einer lebendigen Sprache. Durch den Russischunterricht war die Kommunikation mit eigentlich wildfremden Menschen möglich geworden.«

»Mich hat die herzliche Gastfreundschaft der teilweise doch armen Familien beeindruckt. – Ich habe die Sprache im praktischen Umgang von einer neuen und lebhaften Seite kennengelernt. Dadurch wurde mir der Nutzen des theoretischen Schulrussisch bewusst.«

»Ich fand es bemerkenswert, dass wir, wider unseren Erwartungen, nicht nur in der Lage waren, uns mehr oder weniger gut über das Nötige zu verständigen, sondern auch richtig mit den Menschen zu *sprechen*, uns zu unterhalten, Gespräche zu führen.«

Man kann aus diesen Schilderungen sehen, dass bei diesen Klassenfahrten außer den emotionalen und pragmatischen Gesichtspunkten auch stets das Bemühen war, a) menschliche Kontakte entstehen zu lassen, die weiterhin gepflegt werden konnten, b) ein Sozial-Verhalten statt Konsum-Haltung zu erzeugen (Arbeitseinsatz) und

c) Begegnungen auf der künstlerisch-darstellenden Ebene (Theater) zu ermöglichen.

Die letzten zwei Fahrten waren direkt mit den Waldorfschulen in Russland verbunden: Die vorletzte, Ostern '97, ergab Begegnungen mit drei Waldorfschulen in drei verschiedenen Städten Russlands und einen Arbeitseinsatz beim Bau einer Waldorfschule in Samara, einst eine für Touristen geschlossene Stadt.

Waldorfschulen in Russland

In Russland gibt es seit neun Jahren Waldorfschulen. Drei davon wollten wir besuchen: in Wladimir, Rjasan und in Jaroslawl. Die Waldorfschulen in Russland sind in das staatliche Schulsystem integriert; sie werden voll vom Staat getragen. Die Lehrer an den russischen Waldorfschulen werden (wenn überhaupt) vom Staat bezahlt und außerdem noch von den Eltern. Was auf den ersten Blick gut klingt, bringt aber etliche Probleme mit sich. Erstens will der Staat auch sicher sein, dass in diesen Schulen alles rechtens läuft und das bedeutet – Kontrolle. In bestimmten Zeitabständen müssen russische Waldorfschüler beim Staat Prüfungen ablegen, um zu beweisen, dass sie auch etwas lernen. Denn parallel zu den Waldorfschulen schossen viele andere Alternativschulen wie Pilze aus dem Boden, von denen die meisten jedoch dieser staatlichen Kontrolle nicht standhalten konnten und bald darauf geschlossen wurden. – Und wehe der Schule, die sich im »roten Gürtel« befindet, also in dem Gebiet liegt, in dem die Verwaltung prokommunistisch ist (z.B. in Rjasan).

Eine zweite, womöglich noch größere Gefahr für die Waldorfschulen in Russland geht von der orthodoxen Kirche aus. Da die Waldorfpädagogik mit der anthroposophischen Weltanschauung zusammenhängt, hält die russisch-orthodoxe Kirche die Waldorfschule für »nicht-christlich«, und die Eltern, die ihre Kinder zur Waldorfschule

schicken, werden aus der Gemeinde ausgeschlossen, was wiederum für die Betroffenen ein großes Unglück bedeutet. So muss die Waldorfschule um ihre Schüler bangen.

Alle drei Schulen, die wir während unserer Russlandfahrt aufsuchten, haben verschiedenen Status. Die erste, in Rjasan, ist voll in der Obhut der Staatsschulbehörde. Der Direktor der Staatsschule, unter dessen Fittichen die Waldorfschule in Rjasan lebt, ist ein Sympathisant dieser Pädagogik. Die Schule in Wladimir ist halb staatlich, halb privat und gilt als eine Experimental-Schule. Und die Schule in Jaroslawl ist gänzlich privat, vom Staat in jeder Hinsicht frei, auch finanziell. Alle drei jedoch müssen um ihre Existenz fürchten und haben mit gleichen Problemen zu kämpfen. Die Lehrer, die an diesen Schulen arbeiten, wissen nicht, ob sie den nächsten Monat noch unterrichten werden. Sie beeindruckten uns durch ihren Mut, ihren Pioniergeist und ihr unglaubliches Engagement.

Zivildienst und Praktika in Russland

Während der Russlandreise mit ihrer Klasse entstand bei mehreren Schülern die Idee, ihren Zivildienst in Moskau zu leisten, was sie nach dem Abitur verwirklichen konnten. Sie arbeiteten für behinderte Kinder und hilfsbedürftige alte Menschen. Möglich wurde dies durch zwei Einrichtungen, die hier für Interessierte genannt seien:

Förderkreis Sozialer Friedensdienst zur Völkerverständigung, Stuchtey 33, 44267 Dortmund, Tel. 0231-480150;

Förderkreis Iwanuschka, Kontaktperson: Stephan Sprute, Heinstr. 86, 28213 Bremen.

Rudolf Gering

Zum Autor: Rudolf Gering, 1956 in Karaganda/Kasachstan geboren. Aufgewachsen in einem russischsprachigen Ort in der Ukraine. Mit 18 Jahren Übersiedlung in die BRD. Studium der Erziehungswissenschaft in Düsseldorf, der Waldorfpädagogik in Witten-Annen (Fremdsprachen und Eurythmie). Seit 1988 Russischlehrer an der Waldorfschule Bremen.

Sprachaufenthalte und Handwerkspraktika in Russland

Viel ist in diesen Tagen von den »Mauern in den Köpfen« von uns Deutschen die Rede gewesen, die wir uns an die Aufhebung der Teilung unseres Landes selbst nach zehn Jahren noch erst gewöhnen müssen. Die Barrieren in Bezug auf unsere östlichen Nachbarn sind noch um vieles höher, und es ist unsere Aufgabe als Erzieher, Jugendliche aus Ost und West zusammenzubringen, um diese Barrieren niederzureißen.

Ohne derartige Reisen und Sprachaufenthalte im Lande selbst würde zudem der Fremdsprachenunterricht zur Farce, denn was kann ein Unterricht auf die Dauer leisten, der zwar den Anspruch erhebt, *künstlerisch* gestaltet zu sein, von den gegebenen Alltagsbedingungen her aber eher etwas *Künstliches* darstellt, wenn ein deutscher Lehrer und deutsche Schüler in deutschen

Landen durchschnittlich dreimal für 40-45 Minuten pro Woche in einem Unterrichtsraum zusammensitzen, um – wie es so hoffnungsvoll genannt wird – »in den Sprachstrom einzutauchen«.

Die Stuttgarter Waldorfschule am Kräherwald hatte nach früheren Besichtigungsreisen seit 1989 einen regelmäßigen Schüleraustausch mit einer staatlichen Schule im Süden der Stadt Moskau. Dabei besuchten sich Schülergruppen der zehnten und elften Klassen im Sommer oder Herbst eines jeden Jahres für zwei bis drei Wochen, und außer einem Besichtigungsprogramm waren in Moskau auch eigenständige Unternehmungen mit den einzelnen Gastgebern vorgesehen, was erst durch die Perestrojka möglich wurde.

So sehr diese Phase unserer Schüleraus-

Ein Teil der Zehntklässler baut auf dem Schulgelände in Jaroslawl einen Spielplatz





*Praktikum in einer Autowerkstatt.
Die Werkstatt war vom Fleiß und der
Geschicklichkeit des Schülers angetan*



*Auch Mädchen mauern mit. In der Wal-
dorfschule ist das Handwerk nicht nur den
Jungen vorbehalten*

tauschreisen – gemessen an der Situation zuvor – ein ungeheurer Fortschritt war, so kamen bald neue Probleme auf, die ebenfalls wieder mit den gesellschaftlichen Veränderungen in Russland zu tun hatten. In dem nach dem Zerfall der Sowjetunion entstandenen Machtvakuum und der damit einhergehenden politischen Instabilität entwickelte sich eine von Extremen gekennzeichnete soziale Schichtung nach Arm und Reich, was die Kriminalität vor allem in Moskau stark ansteigen ließ, so dass ein landesunkundiger deutscher Schüler nicht ungefährdet war. Manche Eltern schreckten verständlicherweise vor solchen Risiken einer Moskaureise zurück.

Ein Problem ganz anderer Art im Schüleraustausch war, dass die Moskauer Partnerschule trotz entsprechender Bemühungen keinen Deutschunterricht einrichten konnte, die Verständigung der Schüler sich dann

häufig in englischem Radebrechen erschöpfte und dass die russischen Schüler ohne Sprachkenntnisse natürlich auch kein Interesse an Deutschland und seiner Kultur entwickelten. Auch die Verschiedenheit des schulischen Hintergrunds, der ja die Lebenssituation der Jugendlichen entscheidend gestaltet – dort noch postsowjetische Lehrstoffvermittlung, hier auf Anthroposophie gegründete Waldorfpädagogik –, machte eine Verständigung zwischen ihnen häufig sehr schwer oder es kam nicht eigentlich dazu.

Somit fiel im Kreise der Überlinger Russischlehrer im Sommer 1994 der Entschluss, eine neue Partnerschule zu suchen, wobei deutlich war, dass wir uns künftig außerhalb der Großstädte bewegen und jetzt auf eine der im Aufbau befindlichen Waldorfschulen zugehen wollten. Wir Russischlehrer besuchten daraufhin im Herbst 1994 die

Waldorfschule in Jaroslawl, einer 700.000 Einwohner zählenden Stadt, 280 Kilometer nordöstlich von Moskau an der Wolga gelegen. Die herzliche Aufnahme durch die Kollegen dort sowie ein spontan gutes gegenseitiges Verständnis überzeugten uns schnell davon, dass wir die richtige Wahl getroffen hatten.

In Jaroslawl verläuft das Leben noch in provinzieller Beschaulichkeit, der Lebensrhythmus ist wesentlich gemächlicher als in Moskau, die Stadt ist für Schüler überschaubarer und im alten, historischen Stadtzentrum fühlt man sich sehr wohl – so erlebten es auch die Schüler. Bei aller Provinzialität verfügt Jaroslawl aber über ein reiches kulturhistorisches Erbe, gehört deshalb zum sogenannten »Goldenen Ring« altrussischer Städte und gilt als die Perle an der Wolga.

Die Waldorfschule in Jaroslawl umfasst inzwischen die Klassen 1 bis 10, weshalb ein Austausch von gleichaltrigen Schülern zunächst noch nicht möglich war. Dennoch haben vor drei Jahren Schülergruppen aus Überlingen Jaroslawl, Kostroma und Rostov besucht und waren bei den Waldorffamilien Jaroslawls zu Gast.

Die Überlinger Handwerkspraktika in Jaroslawl dienen zugleich dem Spracherwerb – hier in einer Schmiede (Fotos Noll)

Erstmals im Mai/Juni 1996 wurde eine Kombination von Handwerkspraktikum und Sprachaufenthalt für die zehnten Klassen durchgeführt, was den Vorteil hat, dass sowohl das regulär anstehende Praktikum ganz nach unseren Bedingungen, wie sie auch zu Hause gelten, durchgeführt wird, als auch ein mit fünf Wochen vor Ort ausreichend langer Aufenthalt im russischen Sprachraum die Schüler einen deutlichen Schritt im Spracherwerb voranbringt.

Als Vorbereitung auf das Abiturjahr bieten seit zwei Jahren Kollegen aus Jaroslawl unseren Schülern einen dreiwöchigen Russisch-Intensivkurs zu Beginn der Sommerferien an, wobei sowohl die jeweilige Prüfungs-Literatur als auch aktuelle landeskundliche Fragen in einsprachig geführten Unterrichtsstunden erarbeitet und durch verschiedene themenbezogene Exkursionen ergänzt werden. Auch in dieser Zeit wohnen die Schüler in Familien, deren Kinder die Waldorfschule besuchen. Der positive Effekt ist unübersehbar: Die sprachlichen Fähigkeiten vieler Schüler haben deutlich zugenommen und ihr Interesse an Russland ebenfalls.

Außer diesen Gruppenreisen nach Russ-



land nimmt die Zahl der Schüler, die während der Ferienzeiten oder auch während des laufenden Schuljahres einen individuellen Auslandsaufenthalt in Russland planen, allmählich zu. Dadurch ist eine adäquate Alternative zu den drei- bis sechsmonatigen Sprachaufenthalten im englischsprachigen Raum gegeben, was natürlich den Russischunterricht an unserer Schule deutlich stützt.

Die Möglichkeit für Schüler unserer Schule, einen mehrere Wochen dauernden Russlandaufenthalt während ihrer Oberstufenzeit bis zum Beginn der Projektarbeiten in der elften Klasse durchzuführen, ist auch in der 600 Kilometer südlich von Moskau am Don gelegenen Stadt Woronesch gegeben. Auch hier existiert eine kleine, bisher mit sieben Klassen ausgebaute Waldorfschule, die aber anders als in Jaroslawl einer mehrzügigen staatlichen Schule in unmittelbarer Nachbarschaft angegliedert ist. Somit können unsere Schüler in einer »Waldorffamilie« wohnen und in einer Oberstufenklasse mit Gleichaltrigen den Unterricht an der staatlichen Schule besuchen. Dabei können sie überdies auch an intensiven Russischkursen speziell für Nicht-Muttersprachler teilnehmen.

Durch die Partnerschaft zwischen unserer Schule und den Waldorfschulen in Jaroslawl und Woronesch helfen wir wiederum diesen jungen Schulen, die nicht nur mit den üblichen Anfangsschwierigkeiten einer Neugründung und der ersten Jahre danach zu kämpfen haben, sondern dies in einem gesellschaftlichen Umfeld tun müssen, in dem Waldorfpädagogik noch weithin unbekannt ist und an der einseitigen Leistungsorientierung des alten sowjetischen Schulsystems gemessen wird.

Die Eltern, die ihre Kinder vertrauensvoll in die Waldorfschule geben, fragen gerade jetzt danach, wie es in der Oberstufe weitergehen wird, wie die Alternative zum staatlichen Lehrplan aussieht und ob die Schüler auf das spätere Berufsleben adäquat vorbereitet werden. Da es in ganz Russland noch



*Praktikum in einer Schreinerei.
In manchen Betrieben hat man es noch
mit ursprünglichem Handwerk zu tun*

keine voll ausgebaute Waldorfschule gibt, war es für die Eltern aus Jaroslawl von großer Bedeutung, vor zwei Jahren bei uns zu Gast sein zu können; sie waren von unserer Schule äußerst beeindruckt, und das Erlebnis, dass durch eine gemeinsame Anstrengung von Eltern und Lehrern vieles, was zunächst nur in lebhafter Phantasie und kühnen Wunschvorstellungen möglich scheint, Wirklichkeit werden kann, hat ihnen Mut und Zuversicht für die entsprechende Arbeit zu Hause gegeben.

Somit hoffen wir auf eine weitere, für beide Seiten fruchtbare Zusammenarbeit.

Karlheinz Noll

Zum Autor: Karlheinz Noll, Jahrgang 1960, Studium der Slawistik und Anglistik in Bonn, seit 1988 Russischlehrer an der Waldorfschule in Überlingen am Bodensee.



Praktikum in einer Pizzeria



Ein Überlinger Schüler war der einzige männliche Mitarbeiter in der Konditorei. Er verzierte auch die Abschiedstorte. Von dieser Situation profitierten seine Sprachkenntnisse sehr.

Über das Handwerkspraktikum

Mein Handwerkspraktikum machte ich in einer russischen Schmiede. Zu Beginn des Praktikums wurde ich gefragt, ob ich lieber an Maschinen arbeiten oder mich mit der Kunstschmiede beschäftigen wolle. Ich entschied mich für die Kunstschmiede.

Während des Praktikums fertigte ich einige Rosen und eine Schlange aus Metall an. Außerdem lernte ich viele kleine Tricks, die bei der Be- und Verarbeitung von Metall hilfreich sind. Die Arbeit in der Schmiede war nicht nur interessant, sondern auch amüsant. Es wurde viel gelacht und ge-

scherzt, dies wirkte sich positiv auf das Arbeitsklima aus. Mein Meister Oleg war ein sehr netter Mensch, mit ihm verstand ich mich bestens. Trotz der Sprachbarriere unterhielten wir uns viel, das machte mir viel Spaß, denn Oleg war ein gebildeter Mensch, der für alles Interesse zeigte.

Insgesamt gesehen war das Praktikum eine interessante und lehrhafte Zeit, an welche ich mich gerne zurückerinnere. Für die kommende Klasse kann ich den Praktikumsplatz in der Schmiede nur empfehlen. Mir hat es sehr gut gefallen!

Jan Neyrinck, Schüler der 10. Klasse

Aufbauhilfe für das Kinderdorf Lubutka in Monino

*Das
Transport-
mittel für
die Schüler
der Freien
Waldorf-
schule Ulm-
Illerblick
während
ihres
Einsatzes
für das
Kinderdorf-
projekt*



Im Juli dieses Jahres fuhren 32 Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse der Freien Waldorfschule am Illerblick in Ulm mit ihren beiden Klassenbetreuern nach Russland, um ein Kinderdorfprojekt zu unterstützen, in dem jugendliche Behinderte und Waisen betreut werden. Dazu die folgenden Berichte der beiden Betreuer und einer Schülerin.

Es war geradezu klassisch: Lange wurde die Reise vorher geplant, und je näher sie rückte, umso mehr Fragezeichen und Herzklopfen bekamen wir: Sollen wir es wagen, in das unbekannte, fremde Russland zu fahren, um ein Kinderdorf aufbauen zu helfen? Wir wagten es: 42 Stunden mit dem Bus ins Quellgebiet der Wolga, irgendwo zwischen Moskau und St. Petersburg.

Die Klasse, die sich lange und intensiv auf ihren Arbeitseinsatz vorbereitet hatte, war mit sehr viel Energie und dem guten Vorsatz, hilfreiche Aufbauarbeit zu leisten, nach Russland gekommen. Doch schon bald tauchte die Frage auf – und sie ist bis heute geblieben: »Wollen die Russen überhaupt unsere Hilfe?« »Das ist wie in Afrika«, so ein Schüler, »Hilfe ist dringend nötig – aber wird sie eigentlich gewollt?« Wir erlebten, dass Bauern lieber Wasser aus Pfützen trinken, als eine Wasserleitung zu bauen.

»Russen können nicht organisieren«, war

ein schnelles Urteil der Schüler. Immer wieder hatte man gefragt, welches Werkzeug wir mitbringen könnten – und schließlich fehlten doch die notwendigen Scharniere für das geplante Scheunentor. Man half sich mit einer Holzkonstruktion. Oder es sollte ein sonntäglicher Ausflug in die nächste Kleinstadt (Toropetz) stattfinden. Nachdem sich alle pünktlich eingefunden hatten, musste aber erst der Dorflastwagen (unser

Kartoffelkäferlese in Monino



Transportmittel!) repariert werden und schließlich auch noch Benzin besorgt werden. Man startete – wie so oft – mit beträchtlicher Verspätung und mit der typischen Wartezeit; auf dem Rückweg gab der Motor ganz den Geist auf. Aber – welch Wunder – blitzschnell wurde ein anderes Gefährt »organisiert«: Russisches Organisieren sieht anders aus als deutsche Planungen!

»Was oder wer ist eigentlich sozial bzw. unsozial?« war eine ständig anwesende Frage; sie löste sich nur langsam in Luft auf, wurde aber letztlich bedeutungslos. Eine russische Sitte besteht beispielsweise darin, beim gemeinsamen Essen immer erst dem Anderen zu geben. Die Deutschen bedienten sich selbst oder stellten sich zur Essensausgabe in einer Reihe an – für Russen unvorstellbar!

So tauchten Fragen über Fragen auf, Gegensätze prallten aufeinander; Völkerverständigung ist in der Theorie leichter zu handhaben als vor Ort – und das, obwohl sich alle Beteiligten doch redlich Mühe gaben.

Die Armut bei den Bauern oder in der Stadt war offensichtlich und hat bei den Schülern größte Betroffenheit ausgelöst. Aber, so schreibt eine Schülerin hinterher in einem Bericht, »die Russen können tanzen, lachen, singen. Sie haben zwar nicht so viel Geld, aber vielleicht sind sie deshalb glücklicher.«

Letztendlich hat das gemeinsame Arbeiten mit den Bewohnern des Dorfes und russischen Feriengästen, das abendliche Tanzen, Lachen, Singen, die Gespräche und vor allem das gemeinsame Spielen viele, um nicht zu sagen fast alle Barrieren überwunden. Als der Bus uns nach zwei Wochen an derselben Stelle abholte, an der wir ausgestiegen waren, war das gesamte Dorf gekommen, und nicht einer fehlte, um zu winken.

Jetzt hat der Kuhstall bzw. die Scheune ein neues, großes Tor, eine Verkleidung aus Holzlatten und einen Entwässerungsgra-

ben. Ein vom Sturm verwüstetes und von einer Kolchose teilweise abgeholztes Waldstück ist wieder begehbar, Feuerholz vorbereitet, ein anderes Stück Wald war gepflegt worden, es gibt jetzt zwei kleine Brücken über den Fluss, und auch der Dorfbrunnen hat jetzt einen Abwassergraben. Die Straße ins Nachbardorf wurde ausgebessert, der Garten von Unkraut befreit, und es wurde ein kleines Häuschen für einige der behinderten Jugendlichen umgebaut und wohnlich hergerichtet. Die Klasse hatte bei stets blauem Himmel, aber auch bei fast unerträglicher Hitze (um fast 35 Grad) in drei Gruppen gearbeitet. Versorgt haben sich die Schüler wechselweise selbst. Es wurde gekocht, Brot gebacken, die Zelte mussten auf Grund eines versuchten Diebstahls Tag und Nacht bewacht werden. Dies war die erste Begegnung mit Kriminalität in Russland, verursacht durch Hunger und Armut, aber auch aus einer Resignation oder Kapitulation der Menschen heraus.

Die drei Tage in Moskau – zum Abschluss der Reise – waren hauptsächlich geprägt von einem Besichtigungs- und Kulturprogramm. Konfrontiert wurden die Schüler aber auch mit der Diskrepanz zwischen den sogenannten »Neuen Reichen« und der allergrößten Armut bis hin zu Bettlern und Straßenkindern, welche das Straßenbild Moskaus prägte.

Die Schüler fuhren zurück, erfüllt bis übervoll von Erlebnissen, Erfahrungen und Begegnungen, die bis zum heutigen Tage noch extrem lebendig spürbar sind. Diese konnten aufgrund der Vielfalt und der Intensität der Eindrücke erst bis zu einem gewissen Grad verarbeitet werden. Eines ist gewiss: Russland ist nicht mehr das unbekannte, wie in einem Nebel liegende Land, das die Schüler nicht interessiert hatte. Jetzt ist es für sie ein offenes, warmes Land mit herzlichen Menschen geworden, deren Wesensart für uns eben anders oder schwer zu verstehen ist, welche man aber respektiert und achtet. Nicht nur viele Russisch-Schü-

ler, sondern auch eine Anzahl unserer Französisch-Schüler wollen im nächsten Jahr wieder über die Grenze – Richtung Osten.

Für die mannigfaltigen Erfahrungen, ob verarbeitet oder nicht, möchten wir den Bewohnern von Monino, unseren Betreuern aus Moskau und allen, die dieses Projekt in den vielfältigsten Formen unterstützt haben, herzlich danken.

*Ulrike Hebrok und
Dietmar Schlecht-Nimrich*

Begegnung mit Cerjuscha

Sein Name ist Cyril, Cerjuscha. Er ist Russe, groß und schwer gebaut. Sein Körper sieht aus, als würde er gerne schwer tragen. Behäbig, ungenau. Geht man an seinem Haus vorbei, sieht man ihn unter dem Vordach stehen, wo er, sein Gewicht von einem Fuß auf den anderen verlagernd, das Treiben im Hof beobachtet. Er wirkt wie ein in Ketten gelegter Riese. Gelegentlich wischt er sich die Hände an seiner schlecht sitzenden Jeans ab, läuft zwei Schritte vor, dreht sich um und wendet sein Gesicht der Haustür zu.

Wenn ich vorbeilief und er merkte, dass ich ihn ansah, stieß er ärgerliche Laute aus, als würde er mir befehlen, wegzuschauen. Anfangs tat ich das. Dieser Mann, der gleichzeitig Kind war, irritierte mich, machte mich befangen. Ich verstand ihn nicht, er hörte mich nicht. Wir konnten uns nicht verstehen. Cyril ist Autist.

Was er wohl denkt? – »Heute ist eine Gruppe Deutscher gekommen. Sie kamen den Hügel hinaufgekrochen wie eine Täuschung. Sie sagen, sie wollen uns helfen. Ich bin mir nicht sicher, ob meine Menschen das wollen. Ich will schon, sie bringen Essen. Sie bringen auch Geld für Essen. Aber sie sind unbequem. Kommen – Sehen – Siegen. Denken, sie könnten uns in vierzehn Tagen ret-

ten. Retten, vor was? Uns geht es gut. Leben in den neuen Holzhäusern. Haben immer zu essen. Viel Besuch. Der Tag beginnt um neun Uhr und endet um Mitternacht. Sie locken mich mit westlichem Essen. Trotzdem haben sie Angst vor mir. Ich bin anders. Anders als sie es kennen. Ihre abrupten, schnellen Bewegungen erschrecken mich. Meine Menschen bewegen sich anders. Wenn sie mit mir sprechen, benutzen sie eindeutige Gesten. Meine Menschen verstehe ich. Wenn ich unter meinem Vordach stehe, sehe ich sie. Ich betrachte sie mit der gleichen Mischung aus Misstrauen und Neugier, wie sie es tun.«

Das Dorf scheint so unwirklich, als würde man es mit halbgeschlossenen Lidern betrachten. Der Kontrast zwischen den ursprünglichen Hütten aus schwarz gestrichenen Brettern, den lukenhaften, blinden Fenstern und niedrigen Türen, den Hütten, die so groß sind wie ein deutsches Wohnzimmer, und den neuen, zweistöckigen Häusern aus hellem Holz spiegelt die Situation eines ganzen Landes wieder. Überall sieht man angefangene Arbeiten, das ganze Dorf strahlt eine gewisse Unprofessionalität, eine Resignation, eine Art der Kapitulation vor den gegebenen Umständen aus.

Es ist friedlich, ursprünglich inmitten der weiten, hügeligen Landschaft, den Seen mit dem klaren, weichen Wasser. – Karg, undefinierbar anders, in seiner ungewohnten, völligen Stille wunderschön. Russland. Ich glaube, sie sind glücklich, wie sie hier wohnen. Die Sonnencreme ist flüssig und heiß, brennt in den aufgekrazten Bremsensstichen. Wir sehen aus wie nach einer Windpocken-Epidemie. Wir haben uns eingelebt, aneinander gewöhnt. Kaum bekleidet, rotbraun glänzend wie Bockwürste, erledigt von Arbeit und Hitze lagern wir in Trauben herum. Aber wir sind zufrieden. Man regt sich nicht mehr über Lappalien auf. Wenn's zu wenig zu Essen gibt, gib't's halt zu wenig. Hunger ist nicht das Schlimmste. So ist das



Tanz und Spiel nach Feierabend

eben in Russland. Weitere Erklärungen erwarten wir nicht mehr.

»Sie sind immer öfter im Dorf, das Vertrauen zueinander wächst. Wenn sie kochen, geben sie mir etwas ab. Ich stehe und sehe ihnen zu, komme ich zu nahe, geben sie mir schnell etwas zu essen, damit ich zufrieden bin. Ich betteln nicht. Kein anständiger Russe bettelt. Ein Russe wartet, bis er eingeladen wird. Oder wir verkaufen das, was wir am ehesten entbehren können. Wir können viel entbehren. Wir sind Entbehrungen gewohnt. Mittlerweile essen wir zusammen. Die Deutschen und die Russen. Es ist anstrengend. Vierzig Menschen auf zwei lange, schmale Bänke gequetscht, auf jeden kommen etwa vier Bremsen. Die Deutschen



*Baugruppe »Stall«
an ihrem Einsatzort*

schreien und schlagen sich, sobald eine auf ihnen sitzt. Mir tun sie nichts, ich schmecke ihnen nicht. Die Deutschen sind gierig. Jeder achtet darauf, dass sein Teller voll ist. Meine Menschen achten zuerst darauf, dass die Teller der anderen voll sind. Wir mussten schon immer teilen. Es gab nie genug. Wir haben das Teilen seit Generationen im Blut. Sie haben es anerzogen gekriegt, sie können es. Aber man sieht, dass es ihnen nicht leicht fällt.

Heute haben sie Käse-Brot mit Marmelade gegessen. Das kennen wir nicht. Am Schluss haben alle Käse-Marmelade-Brote gegessen, aber keiner von uns konnte so fein essen wie sie. Essen ist Essen. Essen ist ein zentrales Thema, man sollte keine Zeit mit Formen verschwenden. Hauptsache, man ist satt. – Ich merke, sie ekeln sich, wie ich esse. Sie ekeln sich überhaupt sehr oft. Vor den Aborten, vor dem Besteck, vor Essen, vor Dreck und vor Tieren. Wenn sie riechen, vor sich selbst. Obwohl sie dreimal in der Woche in die Banja können.

Manchmal kommt es mir so vor, als wären meine Menschen weiser und zufriedener mit sich selbst als die Deutschen es je sein werden können. Die Russen in ihrer Einfachheit. Die Deutschen umzingelt von Äußerlichkeiten.«

Ich verreise Spucke auf meinen Beinen, kratze mich lustvoll, als ich Cerjuscha auf dem Lagerplatz herumlaufen sehe. Er hat eine blaue Regenjacke an, die Kapuze ist zugeschnürt, man sieht nur sein dickes Brillengestell, Nase, Mund und Kinn. Er läuft herum wie ein Dieb. Er fühlt sich wohl auch so. Er hebt unsere herumliegenden Plastikflaschen auf, schüttelt sie. Offenbar hat er Durst.

Das ganze Dorf ist herunter gekommen, um Abschied zu feiern. Wir haben gespielt, wie mit Zwölf – Fangen, »Der Fuchs geht um«, »Steh Bock – Lauf Bock«. Eigentlich ist es peinlich. Aber in echt macht es Spaß. Es steckt an. Wenn sie lachen, lachen sie. Wenn sie weinen, weinen sie. Ein Dazwischen gibt es nicht. Wenn sie mit dir sprechen, konzentrieren sie sich voll auf dich, lassen sich auf dich ein. Es interessiert sie nicht, ob deine Beine rasiert sind, ob das rote T-Shirt dir steht, oder ob deine Frisur sitzt.

Cyril ist ärgerlich. Er bekommt die Deckel nicht von den Flaschen abgeschraubt. Ich schaue ihm zu, drücke meine Zigarette neben mir aus. Als ich aufstehe und auf ihn zugehe, bleibt er stehen. Ich strecke meine Hand aus, nehme ihm die Flasche aus der Hand. Es ist nur noch ein Rest drin. Er braust auf, vor Erschrecken schnappe ich nach Luft. Einen Schritt zurückweichend,

hebe ich die Flasche in Augenhöhe. Langsam drehe ich den Deckel ab. Im selben Moment greift er nach der Flasche und trinkt sie in einem Zug leer. Die leere Flasche hält er mir hin. Sucht nach einer anderen. Ich bin schneller, gebe ihm eine offene. Wieder trinkt er. Seine Kapuze behindert ihn dabei. Er rülpst. Sieht mir mit einer Intensität in die Augen, dass ich wegsehe. Er verzieht sein Gesicht. – Ein Lächeln?

Als wir am nächsten Tag das Dorf verlassen, steht Cyril unter seinem Vordach. Den Oberkörper hin und her wiegend, von einem Bein auf das andere tretend. Als ich in sein Haus gehen will, tritt er einen Schritt zur Seite. Ich habe eine Flasche dabei. Nachdem er den Deckel abgeschraubt hat, trinkt er. Er sieht mich an, als würde er mir sagen: »Helfen – das heißt nicht nur Dörfer aufbauen.«
Judith Kuhnert, Schülerin

Blick nach Moldawien

»Vollzug / dies sind nicht deine / Wörter / die du hier hörst / das Amt geizt nicht mit Tinte / nur die verflossenen / Jahre / gehören noch dir.« – Dieses aus dem Rumänischen übersetzte Gedicht von *William Totor* schildert die Stimmung, in der sich das im Westen an Rumänien und im Osten an die Ukraine angrenzende Moldawien befindet. Es schildert die Identitätssuche in einem Land, das jahrzehntelang seine eigene Kultur unterdrücken musste. Hier in Moldawi-



Waldorfschule in Kisinev/Moldawien

Das Kollegium mit »Westbesuch«



en, das sich wie andere Republiken der ehemaligen Sowjetunion seine Unabhängigkeit erkämpft hat, gibt es seit dem 1. September 1992 eine Waldorfschule. Sie wurde als »staatliches Experiment« genehmigt und bekam am Rande der Stadt Kisinew ein Kindergartengebäude zur Verfügung, direkt am Wald gelegen. Inzwischen hat die Schule elf Klassen und 287 Schüler, die von 33 Lehrenden unterrichtet werden. Auch der Kindergarten hat großen Zulauf und umfasst mittlerweile vier Gruppen.

Die Lehrerinnen und Lehrer besuchten im Jahr vor der Schulgründung das Wal-

dorflehrerseminar in Bukarest, denn zu Rumänien bestehen von Moldawien aus viele lebendige Beziehungen. Auch aus Deutschland, von der Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart, kamen damals viele Lehrer, um beim Aufbau der Schule zu helfen. Dieser Kontakt hielt sich über die Jahre, und wann immer pädagogische Hilfe nötig war, wurde sie geleistet.

Für all die Hilfe, Gedanken, Worte und Tatkraft sind wir sehr dankbar und freuen uns immer noch über Hefte, Wachskreiden und Werkzeug oder Spenden.

Eugenia Ermurachi

Fünf Jahre Waldorfschule in Ufa

Ufa, Hauptstadt der Republik Baschkortostan, liegt im Herzen Russlands am Uralgebirge. Hier leben und arbeiten über eine Million Menschen. Was ist Baschkirien für einen ausländischen Menschen? Manchmal denken einige, dass man hier in kleinen Jurten wohnt und auf den Straßen Bären herumspazieren. Eine Frau aus München sagte einmal: »Wir kennen das Wort Ufa nur aus den Kreuzworträtseln.«

Und trotzdem spielen Ufa und Baschkortostan mehr und mehr eine wichtige Rolle zwischen Westen und Osten, man intensiviert die Beziehungen zum Ausland nicht nur in der Industrie und Landwirtschaft, sondern auch in der Bildung. So entstand auf Initiative von deutscher Seite und mit Unterstützung unserer Pädagogen eine neue Schule in Ufa mit offiziellem Namen »Allgemeinbildende Mittelschule N 32 – Schule der freien Entwicklung«. Sie heißt deshalb so, weil sie dem pädagogisch-psychologischen Aspekt große Aufmerksamkeit schenkt und kindzentriert arbeitet.

Seit fünf Jahren versuchen wir schon, nach und nach passende Elemente der Waldorfpädagogik bei uns einzuführen. Man sagt oft, es gibt keine Propheten im eigenen

Land. Obwohl die russische Pädagogik alte, gute Traditionen hat, denkt man immer, dass man im Ausland etwas Besseres finden kann. Und wir waren nicht enttäuscht, als wir die Waldorfpädagogik kennenlernten. Dafür möchten wir unserem deutschen Betreuer Michael Pütz danken. Mit seiner Hilfe haben wir im ersten Jahr die Grundschule neu ausgestattet und den Unterricht ohne Noten und Lehrbücher organisiert.

Waldorfschulen sind in der ganzen Welt bekannt. In vielen Ländern aller Kontinente gibt es mindestens eine solche Schule oder einen Waldorfkindergarten. Weil sie meist durch private Initiative von Eltern und Lehrern entstanden sind und existieren, sind diese Schulen immer noch eine gesellschaftliche Randerscheinung, ja, sie werden sogar belächelt und angefeindet.

Warum ist das so? Lehrt man in den Waldorfschulen schlecht oder sind sie nur für die schwachen Kinder geeignet, wie viele Russen meinen?

Vieles ist für die traditionell denkenden Pädagogen ungewöhnlich, selbst wenn wir die anthroposophischen Einsichten außer Acht lassen: das Lernen ohne Noten; Epochenhefte und Epochenunterricht; *ein* Klas-

senlehrer von der 1. bis zur 6. oder sogar 8. Klasse usw. Außerdem soll der Waldorflehrer auch ein guter Psychologe sein, den Schüler ganzheitlich betrachten und nicht nur nach seinen Leistungen in diesem oder jenem Fach beurteilen. Das Kind soll sich frei entwickeln. Damit können manche Schulbeamte nicht einverstanden sein. Bestimmt ist es einfacher, nach der alten Methode zu unterrichten, jedes Kind nach seinen Noten in der Klasse zu bewerten und sich um nichts weiter zu kümmern.

Dabei sind viele der methodischen und psychologischen Ideen, auf denen die Waldorfpädagogik aufbaut, nicht mit der Gründung ihrer Schulen entstanden. Bekannte Pädagogen, Schriftsteller und Gelehrte in aller Welt haben gefordert, dass sich die Schüler ihren eigenen Fähigkeiten gemäß entwickeln müssen und die Lehrer Freude und Motivation zum Lernen wecken sollen. Deshalb begannen wir uns sehr dafür zu interessieren, ob es schon in der Geschichte der Pädagogik solche Ideen gegeben hat. Besonders in unserer eigenen Geschichte haben wir interessante Entdeckungen gemacht. Über die Probleme des traditionellen Schulsystems, über Angst, Unterdrückung und Lüge, die im autoritären Schulsystem herrschten, haben berühmte russische Pädagogen und Schriftsteller wie Konstantin Uschinskij, Lew Tolstoj u.a. geschrieben. In seiner Dorfschule in Jasnaja Poljana versuchte Tolstoj die Ideen der freien Erziehung zu verwirklichen.

Am Anfang des 20. Jahrhunderts (1906-1908) hat Konstantin Wentzel, ein russischer Pädagoge, solche Werke wie »Befreiung des Kindes«, »Kampf für die freie Schule«, »Wie schafft man freie Schule« u.ä. veröffentlicht. Sein Nachfolger Stanislaw Schazkij gründete noch vor der Oktoberrevolution bei Moskau einen experimentellen Schulkomplex, wo er seine Ideen über die freie Erziehung des Schülers verwirklicht hat. Erst mit dem Verbot aller methodischen »Experimente« im sowjetischen Schulsystem (1935) wurde

seine Schule geschlossen. Schon 1901 hat Schazkij darüber geschrieben, dass die Schüler selbstständig Erfindungen machen und eigene Lehrbücher schaffen müssen. »Die Kinder müssen selbst ihr Leben schaffen ..., alle Misserfolge bei der Arbeit mit den Kindern hängen nur von der Geringerschätzung (Vernachlässigung) der Natureigenschaften jedes Kindes zusammen ...« Ist es nicht fast dasselbe, worüber wir später bei Rudolf Steiner lesen können?

Hinzuweisen ist auch auf den Vergleich der pädagogischen Ansätze von Konstantin Uschinskij (1824-1871) und Rudolf Steiner, den Jana und Nicolai Petersen durchgeführt haben (veröffentlicht in Auszügen in »Erziehungskunst« 12/1997, S. 1229 und in »Raswitie«, Russland, 1998, Nr. 1).

Die Geschichte des Lernens ohne Noten hat auch ihre eigene Entwicklung. Auf der Welle der Demokratie und sozialen Gleichberechtigung wurden viele Einschränkungen der Beurteilung des einzelnen Schülers aufgehoben, aber später aufs Neue eingeführt. Trotzdem gab es immer wieder pädagogische Versuche, die Schüler ohne Noten zu unterrichten. Das haben schon unsere zeitgenössischen Gelehrten wie Leonid Sankow, Schalwa Amonaschwili in den staatlichen Schulen ziemlich erfolgreich durchgeführt. Deshalb kann man auch andere Besonderheiten der Waldorfmethode mit dem traditionellen Unterricht vergleichen und weitere Parallelen finden. Umso unverständlicher ist es, warum einige Leute mit dieser Methode unzufrieden sind und sie staatlich nicht unterstützen, wie es bei uns in Ufa noch der Fall ist.

Was dem traditionellen Lehrer fehlt und was wir mit großer Befriedigung in der Waldorfpädagogik finden – abgesehen von der philosophischen Seite dieser Methodik –, sind die tiefen Kenntnisse der Psychologie des Kindes. Es ist das Verdienst von Rudolf Steiner, dass er freiheitliches Gedankengut mit anderen progressiven pädagogischen Ansätzen zusammengebracht hat

und auf dieser Grundlage eine Schule der Zukunft gegründet hat. Wir sind daran interessiert, ob man in Russland oder anderswo auch solche Parallelen gefunden hat.

Aller Anfang ist schwer, aber viele junge Lehrer in unserer Stadt waren von dieser für sie ganz neuen Pädagogik begeistert und haben mit großem Enthusiasmus die Arbeit begonnen. Bestimmt hatten wir neben den Erfolgen auch einige Schwierigkeiten. Positiv wirkte sich aus, dass wir keine private Schule sind, sondern in staatlicher Trägerschaft, d. h. alle Schulkosten übernimmt das Volksbildungsministerium und die Bezirksverwaltung. Schlimm war es, dass wir keine

echte Waldorfausbildung hatten und erst im Laufe der Arbeit unsere Studien machen konnten. Hierbei haben uns Waldorfpädagogen aus Deutschland, Schweden und der Schweiz sehr unterstützt.

Zur Zeit werden bei uns neun Klassen von 1 bis 8 unterrichtet. Die Schüler besuchen die Schule mit großer Freude und zeigen gute Leistungen in allen Fächern. Nicht nur in der Stadt, sondern auch in der Republik wächst das Interesse an der Waldorfpädagogik, weil sie den Lehrern hilft, die Persönlichkeit des Kindes hoch zu achten, Selbstbewusstsein und Freiheit zu entwickeln.

Olga Kopaneva

Fremdsprachenprojekt in Gorki

Zum ersten Mal habe ich von der Waldorfpädagogik vor etwa sieben Jahren gehört. Eine Kollegin aus dem Fortbildungsinstitut in Nishni Nowgorod (früher: Gorki) bat mich, in einem Seminar über Eurythmie zu dolmetschen. Ich sagte Ja – und es folgte ein Erlebnis! Das Seminar wurde von einer Eurythmistin, Antje, aus Wien gehalten, die ein gutes Hochdeutsch sprach. Aber es war mir, als hörte ich eine mir völlig fremde Sprache: Die Wörter und Strukturen waren bekannt, die Begriffe aber vollkommen unverständlich; ich konnte nur einige Gedanken erfassen. »In drei Nächten verstehst Du es«, sagte Antje zu mir. »Wieso in drei Nächten?«, wunderte ich mich. »Soll ich nicht schlafen, wach bleiben, ins Dunkel starren und überlegen?« »Das sollst Du gar nicht, schlaf ruhig – das Verständnis kommt von selbst zu Dir.« Am vierten Seminartag glaubte ich endlich, wirklich etwas kapiert zu haben. Es genügte aber nicht; das mit Mühe erworbene Wissen befriedigte mich kaum. Und ich begann in der Fachliteratur herumzuwühlen. Davon gab es aber in Nishni Nowgorod nicht viel, darum nutzte

ich jede Gelegenheit, mehr zu erfahren. Alle Verwandten und Bekannten, die nach Moskau fuhren, wurden von mir beauftragt, alles Mögliche, das mit »Steiner« und »Waldorf« zusammenhing, zu kaufen oder auszuleihen und nach Nishni Nowgorod mitzubringen. So begann meine nähere Bekanntschaft mit einer erstaunlichen Pädagogik, die bei uns in der Provinz völlig ungewöhnlich und fremd erschien.

Allmählich kam es zu einem ziemlich hohen Stapel von allerlei Aufsätzen, Zeitschriftenartikeln und Schriften, dank deren es in mir immer lichter zu werden begann. So entwickelte sich ein Buch, das ich »Die Kunst der Erziehung – die Pädagogik Rudolf Steiners« nannte und das 1998 das Licht der Welt erblickte. Im gleichen Jahr veranstaltete ich in Nishni Nowgorod eine internationale Lehrertagung über Deutsch als Fremdsprache, wo noch ein zweites Buch von mir: »Lasst uns spielen, Pädagogen!«, in dem es um Theorie und praktische Anwendung von westeuropäischen – besonders westdeutschen – Unterrichtstechniken ging, präsentiert wurde. Seither bekom-

me ich Briefe aus allen Ecken unseres weiten Russlands. Besonders Lehrer von den allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen sind an dieser Thematik interessiert.

In einer Gruppe von Gleichgesinnten kamen wir auf den Gedanken, das Waldorfkonzzept auf eine ungewöhnliche und originelle Weise zu verbreiten. Unter den existierenden wirtschaftlichen Umständen (die politisch-ideologischen sind nach Gorbatschow viel milder geworden – jeder kann machen, was er will, wozu er sich berufen fühlt und wie weit sein Geld reicht) ist es in Russland heute kaum möglich, eine »richtige« Waldorfschule zu betreiben, so wie sie z.B. in Deutschland existieren. Darum beschlossen wir, mit Ideen zu beginnen, die fast kein Geld brauchten. Wir – das sind eine Kindergärtnerin, eine Musiklehrerin, zwei Philosophie-Doktorandinnen und ich (Dozentin für Pädagogik und Psychologie). Diese Idee kostete uns schlaflose Nächte, zusätzliche Anstrengungen, viele Diskussionen und brachte keinen Rubel Gehalt oder sonstige Unterstützung. Die russischen Lehrer sind schon längst daran gewöhnt, die niedrigsten und unregelmäßigsten Gehälter im Lande zu bekommen. Sie scheinen der Situation gewachsen zu sein, ohne Geld in diesem Leben auszukommen.

Die Idee ist, schon im Vorschulalter (mit fünf Jahren) mit dem Fremdspracherwerb zu beginnen, und ihn dann mit einer zweiten Fremdsprache von der ersten Grundschulklasse an fortzusetzen. Erste Fremdsprache sollte Englisch sein, weil es zur Zeit in Russland sehr populär ist. Die zweite Fremdsprache war Deutsch. Es geht dabei nicht um bloßes Fremdsprachenlernen, sondern um Sprache als ein Mittel der moralischen Erziehung. Es wurde ein einheitliches Programm des bilingualen Spracherwerbs auf dem Hintergrund der Persönlichkeitsentwicklung ausgearbeitet. Dazu gehören das Spielen von Sprechsituationen, Rollenspiele, Zungenbrecher und

Sprichwörter, Märchen erzählen und das Singen von Liedern verschiedener Völker, soziales Üben, Schauspieltechnik, aber auch Musik, Tanz, Turnen und Handwerk sowie verschiedene therapeutische Maßnahmen. Es geht also um ein integriertes Kursangebot, bei dem alle Unterrichtsfächer der Idee des kulturellen Dialogs dienen.

An der Verwirklichung unseres Projekts sind die Eltern aktiv beteiligt. Sie helfen bei der Anfertigung von Lernmitteln und -materialien und bereiten die Monatsfeiern vor.

Inzwischen erhalten wir auch administrative und auch finanzielle (nicht groß, aber doch!) Unterstützung von der Verwaltung des Gorkier Autowerkes.

Unser Kindergarten heißt »Nadeshda« und das heißt »Hoffnung«. Wir hoffen, einen richtigen Weg zu gehen, und sind für alle Kontakte offen: »Nadeshda«, Gorkij ulitsa 148/113, RUS 603000 Nishni Nowgorod; Tel. 007-8312-379294.

Walentina Hochlowa

Anzeige

NNA New Network Anthropology
 ... антропология, коммуналка, наука, образование ...

Was ist es bei Ihnen?
 Dann lassen Sie es jeden wissen!

Schicken Sie Ihre Pressemitteilungen an **NNA-News-Info@anth.org** oder per Fax/Faxtelefon an **+44 1382 563 808** und Ihre Nachrichten werden zu wichtige anthropologische Publikationen weitergeleitet und der Welt über das World Wide Web zur Verfügung gestellt. Besuchen Sie uns **www.anth.org/NNA!**

Если вы хотите распространять информацию о своей организации или о себе, пожалуйста, напишите нам по электронной почте или по факсу. Мы сможем опубликовать вашу информацию в наших изданиях и на нашем сайте в Интернете. Посетите наш сайт по адресу **www.anth.org/NNA!**

Anthropology is a life-changing experience. We are looking for people who want to share their experiences with the world. Write to us at **NNA-News-Info@anth.org** or fax us at **+44 1382 563 808** and we will be happy to share your information with the world. Visit our website at **www.anth.org/NNA!**

Teilen Sie sich mit!

Lehrer lernen von Eltern

Liebe Lehrerkollegen,

haben Sie schon einmal versucht, »Ihre« Klasse als soziales Gesamtgebilde künstlerisch darzustellen? Uns standen für diese Aufgabe Pfeifenputzer, bunte Knete, farbige Papiere oder kleine Holzfiguren zur Verfügung. Nach einer Zeit intensiver Einzelbetätigung kamen wir in Kleingruppen zusammen, um die entstandenen Arbeiten zu betrachten. Der jeweilige Autor gab selbst keinen Kommentar ab, bekam vielmehr durch die charakterisierten Wahrnehmungen der Anderen Hilfe, die Klasse und sein Verhältnis zu ihr neu zu hinterfragen. Fast alle hörten erstaunlich Treffendes, kannten doch die anderen Kollegen die jeweilige Klasse überhaupt nicht.

Das war *eine* Übung am ersten von drei Wochenenden der Fortbildung »Soziale Schwierigkeiten im Schulalltag besser verstehen und leichter meistern« für Waldorflehrerinnen und -lehrer, die zwischen Januar und Mai 1999 am Seminar für Waldorfpädagogik in Stuttgart stattgefunden haben. Wir, neun Kollegen aus vier Schulen im Stuttgarter Raum, konnten unter kundiger Leitung von Angela Maier und Frieder Fahrbach, zwei Waldorfeltern, die beruflich in der Supervision und der Familientherapie tätig sind, verschiedene Bereiche intensiv bearbeiten. »Meine Klasse«, »Meine Schüler« und »Die Eltern und Familien meiner Schüler« waren die Schwerpunkte je eines geschickt ohne Unterrichtsausfall arrangierten Intensivwochenendes. Mitgebrachte Fragen, z.B. zu Hygiene und Selbstverständnis des Lehrers, kollegialen Spannungen, fruchtbarer Zusammenarbeit mit Eltern, wurden fortlaufend eingearbeitet.

Lehrer aus ganz verschiedenen Schulen sitzen an einem Tisch. Jeder schildert einen Schüler, der ihn oder sie besonders beschäftigt, trägt die eigenen Fragen vor. Die anderen äußern sich dazu. Ein Austausch ent-

steht, doch stellen wir am Ende fest, dass das Gespräch unbefriedigend geblieben ist. Weshalb? Jeder von uns hatte zum zweiten Wochenende ein Zeugnis aus der eigenen Schulzeit mitgebracht, und in der Übung sprachen wir als die Lehrerpersönlichkeit, von der wir das Zeugnis bekommen hatten, über uns selbst als Schüler im jeweiligen Alter: Waldorfschüler, Gymnasiasten an deutschen Schulen im Ausland, Grundschüler aus der DDR – und die entsprechenden Lehrer dazu.

Unbehagen stellte sich ein, als wir entdeckten, dass auf jede Schilderung einer Schwierigkeit sogleich gut gemeinte Lösungsvorschläge von verschiedenen Seiten kamen. Den Schüler und auch den Kollegen in ihrer jeweiligen Lage erst einmal wahrzunehmen – das war vor lauter gutem Willen zu kurz gekommen. Wir Lehrer sind keine Lösungslieferanten – auch wenn wir diesem Irrtum manchmal unterliegen. Im Auswertungsgespräch beschäftigten uns folgende Fragen: Wie ist es mir in der Rolle meines Lehrers ergangen? Fühlte ich (als Schüler) mich von ihm verstanden? Beeinflusst das in irgendeiner Weise mein eigenes Lehrerein?

Ein Schüler sucht außerhalb des Unterrichts Kontakt mit einem Lehrer, um ein persönliches Problem zu besprechen. Vorher wird abgesprochen, wie alt das Kind ist, und welche Funktion die Lehrerpersönlichkeit hat. Auflage: dem Schüler dürfen *keine Lösungsvorschläge* gemacht werden. Das *hilfreiche Fragen* wird geübt; ein dritter Kollege »souffliert« mögliche Äußerungen als Anregung, wenn einer der beiden nicht weiter weiß, einer der Gruppenleiter beobachtet den ganzen Vorgang. Beim anschließenden Berichten im großen Kreis ist genug Zeit, um die Empfindungen der Gesprächspartner und die Schilderungen der Beobachter nebeneinanderzustellen. Die vielfältigen Wahrnehmungen zeigen Fehler sachlich auf und helfen uns, in der folgenden Übungsrunde Fortschritte zu erzielen.

Etliche von uns hatten Vorbehalte gegenüber dem Rollenspiel: »Was soll das bringen? Es ist doch eine künstliche Anordnung. Die modernen Methoden sind nicht unbedingt immer die besseren. Ich komme mir dumm vor, wenn ich einen Fünftklässler spielen soll.« Und so fort. Frau Maier und Herr Fahrbach nahmen unsere Bedenken ernst – und brachten es mit freundlicher Beharrlichkeit und leichter Hand so weit, dass wir den Versuch doch wagten. Aus der Sicht des Lehrers über etwas reden oder es, so unvollkommen auch immer, erleben – ein Riesenunterschied!

Noch deutlicher wurde das Erlebnis beim Durchspielen eines Gesprächs zweier Eltern, die ihr Kind in die 5. Klasse einer Waldorfschule geben wollen, mit dem zukünftigen Klassenlehrer. Der Kollege, der die Rolle des Vaters übernommen hatte – selbst Klassenlehrer –, kam enttäuscht und zornig heraus, da er auf seine wiederholte Frage nach der Methode der Waldorfschule keine klare Antwort bekommen hatte. Dass der die Rolle des Lehrers »spielende« Kollege dabei einen bestimmten Hintergedanken gehabt hatte, konnte er nicht wissen – und

es tröstete ihn auch in der Feedback-Runde nicht. »Meine Güte – wenn ich mir vorstelle, dass wir auf Eltern so wirken können. Da vergeht einem ja die Lust!«

Angela Maier und Frieder Fahrbach arbeiteten im wahrsten Sinne kollegial mit uns. Jeder brachte das in der eigenen Biographie Gesammelte mit und ein, die verschiedensten Blickwinkel und Nuancen wurden nach den Übungen im Plenum wieder zu einem großen Bild zusammengefügt, in dem jedes seine Berechtigung fand. Die Gruppenleiter verstanden es, ihre therapeutischen Fähigkeiten als Arbeitsmittel zur Verfügung zu stellen, ohne dass einen Moment lang die Stimmung einer Therapiegruppe aufgekommen wäre. Im Namen der beteiligten Kollegen sprechen wir einen warmen Dank an die beiden aus, mit denen wir das üben konnten, was Rudolf Steiner als die Kunst der Zukunft bezeichnet hat: die soziale Kunst. Wir wünschen noch vielen Menschen dieses Erlebnis!

Informationsabend zu einem neuen Seminar: 17.1.2000, 20 Uhr, Freie Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik, Haußmannstr. 44a, 70188 Stuttgart.

Susanne Schoop, Markus Minberg

Eine Gesellschaft für alle Lebensalter

Seniorenkurs in Hannover

Das Jahr vor der Jahrtausendwende haben die Vereinten Nationen zum »Internationalen Jahr der Senioren« ausgerufen. Bereits jetzt zählt jeder zehnte Erdenbürger mehr als 60 Jahre, das sind bezogen auf Deutschland 21 Prozent der Bevölkerung – Tendenz steigend. Doch nicht nur mit Besorgnis und Stichworten wie Betreuungsbedarf, Rentenproblematik, Überalterung etc. sollte man auf diese Tatsache hinsehen. In der heutigen älteren Generation steckt ein enormes Po-

tenzial aktiver, interessierter und sozial engagierter Menschen, die neue Aufgaben und Herausforderungen suchen und gebraucht werden wollen.

Die weitaus größte Gruppe der Senioren, nämlich 90 Prozent der älteren Menschen mit Kindern, werden Großeltern. Dabei nimmt die Großelternschaft bei Frauen über ein Drittel (29 Jahre), bei Männern fast ein Drittel (22 Jahre) der durchschnittlichen Lebensdauer ein. Kein Seltenheitsfall ist, dass Kinder mehr Großeltern als Geschwister haben. Hier hat sich die Demographie in-

nerhalb der letzten Jahrzehnte grundlegend gewandelt.

Erhebungen von 1995 im Rahmen eines Forschungsprojektes der Uni Göttingen (von Professor Ingrid Herlyn) zufolge leben über 7,7 Millionen Großmütter in der Bundesrepublik Deutschland, die größtenteils schon mit 50 zum ersten Mal Oma werden. Den meisten Großmüttern und Großvätern liegen ihre Enkel sehr am Herzen. Ganz selbstverständlich und unspektakulär leisten viele Großeltern einen wichtigen sozialen Beitrag für die Gesellschaft. Durch die regelmäßige Betreuung der Kindeskinde entlasten sie junge Familien in der Erziehungsarbeit oder ermöglichen der Tochter, Schwiegertochter den Wiedereinstieg in den Beruf. 60 Prozent der jungen Mütter sind voll- oder teilerwerbstätig. Eine wichtige Rolle spielen Großeltern oft in Trennungs- und Scheidungssituationen und tragen weniger mit Rat als mit Tat zur Stabilisierung der neuen Verhältnisse bei. Beispielsweise betreuen 50 Prozent der betroffenen Großmütter regelmäßig mindestens ein Enkelkind. Das ist »praktizierte Generationensolidarität, die wenig beachtet und anerkannt wird«, wie die Zeitschrift »Pro Alter« schreibt (4/98).

Fazit: Die ältere Generation stellt nicht nur eine zunehmend starke Bevölkerungsgruppe, sondern deckt wertvolle gesellschaftliche Aufgaben ab. UN-Generalsekretär Kofi Annan sprach diese Tatsache bei der Eröffnungsrede zum Jahr der Senioren an: »Ältere Menschen haben nicht nur Rechte, weil sie vielleicht bedürftig sind, sondern auch, weil sie gebraucht werden.«

Befragte Großeltern geben in der überwiegenden Mehrheit an, dass sie sich als Ratgeber und Vertrauensperson sehen und sich weniger in die Erziehung ihrer Enkel einmischen wollen. Aus der entspannten Gelassenheit des Abstandes und dem Freiraum, nicht direkt in der Erziehungsverantwortung zu stehen, haben Großeltern andere Möglichkeiten, mit Kindern umzugehen.

Auch von Seiten der Kinder kommt den Großeltern oft eine andere Bedeutung zu. Sie nehmen sich öfter als die Eltern Zeit zum Spielen, Erzählen und Zuhören, Basteln und Spaziergehen, vorausgesetzt, sie stehen nicht selbst noch im Berufsleben, und stellen ihre eigenen Interessen hinten an. Nach Aussagen von Diplom-Psychologe und Psychoanalytiker Elmar Struck, der seit 25 Jahren in der »Katholischen Ehe-, Familien- und Lebensberatung e.V.« in Bonn tätig ist, nimmt die Zahl der Ratsuchenden bei den über 65-Jährigen stark zu. Viele ältere Menschen haben erstaunlicherweise mehr Probleme mit Drei- bis Sechsjährigen als mit älteren Kindern. Die Großeltern können die Verhaltensweisen ihrer Enkel nicht mehr nachvollziehen. Immer mehr haben jedoch das Bedürfnis, neue Ansatzpunkte für das Verstehen der kindlichen Verhaltensweisen in die Hand zu bekommen. Hier setzt das Konzept des Waldorfindergartenseminars Hannover an. Seit Anfang dieses Jahres hat das Institut für Waldorfpädagogik einen sogenannten »Seniorenkurs« im Programm. Drei Mal jährlich, jeweils eine Woche, treffen sich die Teilnehmer im fortgeschrittenen Alter, um ihren Fundus an Spielen, Liedern und Geschichten auszutauschen und neue zu lernen. Durch »Hintergrundarbeit«, beispielsweise das Betrachten von Kinderzeichnungen und eigene künstlerische Arbeit, soll ein Verständnis für das schöpferisch-kreative Kinderspiel entwickelt und Einblick in die Entwicklung des Kindes gewährt werden – zudem mit dem Ziel, eigene Jugendkräfte im Tun wieder zu entdecken.

Das Interesse vieler Senioren liegt weniger darin, die Zeit mit den Enkelkindern vor dem Computer oder dem Fernsehapparat zu verbringen, als vielmehr darin, im gemeinsamen spielerischen Miteinander einander zu erfahren und den Kindern Anregungen mit auf den Weg zu geben. Umgekehrt lassen sich die Großeltern aber auch gerne durch das Erleben der kindlichen Phantasie und ihrer Unkompliziertheit be-

flügeln. Die Integration der älteren Menschen in die Alltagsrealität der modernen Gesellschaft ist ein wichtiger Aspekt, ebenso wie die Förderung des praktisch gelebten Miteinanders der Generationen, das sich seit Jahren mehr und mehr in die gegenteilige Richtung entwickelt. Der Austritt aus dem Berufsleben führt oft genug in eine gewisse Isolation.

Von der Universität Vechta (Fachbereich Interdisziplinäre Gerontologie) wird der

Kurs wissenschaftlich begleitet. Deshalb werden auch Teilnehmer gesucht, die – in Wahrung ihrer Anonymität – bereit sind, Auskünfte zu erteilen.

Beginn des Kurses: 14.2.2000. Information, Unterlagen und Anmeldung: Waldorfindergartenseminar Hannover, R.-v.-Benignsen-Ufer 70b, 30173 Hannover, Tel. 0511-884033, Fax 0511-884034.

Karin Heinze / Uwe Dietrich

Neue Altersversorgung für Waldorflehrer

Ist es mutig, die Schutzräume der allgemein üblichen Altersversorgung zu verlassen – die gesetzlich diktierte Alterssicherung, die erprobte betriebliche Zusatzversorgung, die gewinnorientierten privaten Renten-Modelle? Seit Jahren streifen Überlegungen zu einer ethisch, wirtschaftlich und sozial tauglichen, fortschrittlichen Ruhestandsregelung die Selbstverwaltungs-Organe in den deutschen Waldorfschulen. Seit Jahren existieren Ideen, wie und warum die zunehmend brüchige Solidar-Praxis in eine neue Form aufbauender Solidarität münden müsste. Den Schritt in die Wirklichkeit hat jetzt eine der jüngeren Waldorfschulen getan: Gemeinsam mit den »Hannoverschen Kassen« hat die »Waldorfschule in Ostholstein« eine neue Versorgungsordnung entwickelt und jüngst in Kraft gesetzt. In einem zusammenfassenden Gespräch haben Vertreter der beiden Einrichtungen den Übergang von der unbrauchbar werdenden, schematischen Zwangssolidarität zur individuell gestalteten Wahlsolidarität skizziert. Gesprächsteilnehmer: Hans-Jürgen Schumacher, Gründungslehrer der Waldorfschule in Ostholstein; Peter Häuser, Geschäftsführer der Waldorfschule in Ostholstein; Rembert Rauchbach, Vorstand der Hannoverschen Kassen.

Die Frage nach dem Mut zu einer Tat mag

sich am direktesten beantworten, wenn unmittelbarer Anlass zum Handeln gegeben ist. Besagter Anlass erwuchs für das Kollegium der »Waldorfschule in Ostholstein« zunächst aus der Elternschaft: Die Schule ist eine sogenannte Eltern-Gründung, getragen von weitreichendem Verantwortungsgefühl der »ersten« Eltern-Generation. Folglich war es ein Schülervater, der zu gegebener Zeit darauf drängte, die staatlich festgeschriebene Alterssicherung der Lehrer durch eine schulische Zusatzversorgung abzupolstern. Damit war guter Waldorf-Tradition entsprochen: Seit der Nachkriegszeit (mit den asketisch dimensionierten Waldorf-Gehältern) war die Aufnahme in den »Bund der Freien Waldorfschulen« an die Zusage der Schulen geknüpft, eine angemessene Rentenversorgung zu gewährleisten.

Auf der Suche nach der richtigen alterssichernden Passform für den ostholsteinischen Schulstandort Lensahn ließ sich eine aus Lehrern und Eltern gebildete Renten-Delegation von verschiedensten Versicherungsvertretern unterschiedliche Versorgungsmodelle vorrechnen. Blickrichtung: Welches Unternehmen verspricht auf der Grundlage der eingezahlten Gelder später die höchsten und sichersten Erträge?

Im Ergebnis zog sich unter die Gespräche

ein Schlusstrich unvorhergesehener Art. »In Verbindung mit dem anthroposophischen Sozialimpuls ist jedes übliche Rendite-Modell schizophoren«, benennt Hans-Jürgen Schumacher die gemeinsam gewonnene Einsicht. Anders gesagt: Je höher die Rendite ist und je ausschließlicher sie den Eigennutz bedient, desto instabiler wird das soziale Gleichgewicht. Peter Häuser: »Eine hohe Rendite ist wirtschaftlich schädlich, weil sie vernünftige Projekte verhindert. Eine hohe Rendite kriegt man beispielsweise in der Rüstungsindustrie. Es ist die Frage, ob man das will.« Noch anders gesagt: Wer sich auf maximalen materiellen Ertrag fixiert, verliert aus dem Blick, was mit seinem Geld geschieht. Rembert Rauchbach: »Die Rendite-Gesichtspunkte müssen normale Dimensionen behalten. Sie dürfen nicht dominant sein.«

Das enge Rendite-Denken weitete sich also zur Frage genereller Verantwortlichkeit. Welchen Wirklichkeitsbezug, welche Berechtigung, welche Absicht und welchen ideellen Gehalt hat staatlich geregelte Solidarität heute? Peter Häuser: »Wie steht man moralisch da, wenn man aus der bundesweiten Solidargemeinschaft austritt, wenn man Menschen mit sicherem Einkommen aus dem großen Solidaritäts-Verbund herausnimmt und für sie ein eigenes, geschlossenes Versorgungswerk einrichtet?«

Alle Antworten deuten auf eine mürbe gewordene Begrifflichkeit – womit ja immer auch der Hinweis auf neu zu findende Inhalte einhergeht. Altersversorgung politisch gedacht – Peter Häuser sieht das einst sinnvolle System als »politisches Steuerungsinstrument missbraucht, das nichts mit Solidarität zu tun hat«. Die Aufrüstung für zwei Weltkriege sei damit finanziert worden. Auch viele andere, weniger katastrophale, aber nicht minder sachfremde Vorhaben seien aus dem Topf der Rentenversicherung genährt worden.

Altersversorgung wirtschaftlich betrachtet – Rembert Rauchbach denkt an den Ge-

nerationenvertrag: »Alle eingezahlten Beiträge sind einen Monat später Rente. Das funktioniert aber nur bei Vollbeschäftigung und normalem Bevölkerungsaufbau. Beide Bedingungen sind jedoch seit Jahrzehnten nicht mehr erfüllt.« Die Folge: »Dieses Rentensystem ist spätestens in 10 bis 15 Jahren nicht mehr finanzierbar. Wir müssen also rechtzeitig erprobte Konzepte haben, um mit der Situation fertig zu werden.«

Altersversorgung sozial gedacht – Hans-Jürgen Schumacher beschreibt den Wechsel der gesellschaftlichen Befindlichkeit. Die Fürsorgepflicht, die früher selbstverständlich Kinder für ihre Eltern, Unternehmer für ihre Mitarbeiter spürten und praktizierten, ist ein nahezu beendetes Kapitel: »Solidarität wird vielfach nicht mehr wirklich erlebt. Das ist ein ungeheurer sozialer Sprengstoff.« Die Folge: Das noch gültige Rentensystem stirbt am eigenen Wesenszug der Anonymität. Und: »Solidarisches Handeln bedingt heute, dass man in lebendigen sozialen Bezügen steht, dass man eine innere Verbindung zu den Menschen oder zu einer Einrichtung hat. Alles andere ist eine Farce.«

Solidarität kann also – in der Gegenbewegung zur beobachteten Sinn-Verfremdung – immer noch der direkte Weg zu einer förderlich zusammenwirkenden Menschengemeinschaft sein. Eine Grundbedingung hat sich allerdings vollständig und endgültig gewandelt. Rembert Rauchbach: »Man ist verpflichtet, sich Gedanken zu machen und keine Schematismen einzupflanzen.« Hans-Jürgen Schumacher: »Solidarität stellt sich nicht mehr über die Empfindung her. Es müssen entsprechende Formen da sein.« Der bewusste Entschluss ist Voraussetzung und Chance jener Wahlsolidarität, die Schritt für Schritt an die Stelle der siechen Zwangssolidarität treten muss.

Die Summe der Überlegungen hatte für die »Waldorfschule in Ostholstein« die einzig schlüssige Konsequenz: Eine neue Versorgungsordnung gibt jedem Lehrer der

Schule nach einer bestimmten Zugehörigkeitsdauer die Möglichkeit, das staatliche Rentensystem zu verlassen und sich dem nunmehr rein schulischen Versorgungswerk einzugliedern. Peter Häuser: »In jeder Waldorfschule sind eigene Regeln gültig, die mit den Vorgaben anderer Lebensfelder nicht immer kompatibel sind. Diese Gegebenheiten muss man bis ins Alter zu Ende denken.« Dass Waldorflehrer nicht nur entsprechend denken, sondern auch handeln dürfen, danken sie einem gesetzlichen Privileg: Danach haben Lehrer und Erzieher freier Einrichtungen die (sonst absolut unstatthafte) Wahlfreiheit zwischen staatlicher Rentenversicherung und schulbezogener Altersversorgung.

Die junge Schule im nordöstlichen Schleswig-Holstein nutzt die ungewöhnliche Paragraphen-Toleranz für das Pilotprojekt in waldorfeigener Sache. Rembert Rauchbach: »Wir wollen bewusstseinsmäßig alle Lebensbereiche durchdringen. Wir tun das, was wir denken. Wir verlassen uns wirklich auf uns selbst.« Hans-Jürgen Schumacher: »In vieler Hinsicht gestaltet Schule Leben mit. Das wirkt fort bis in die Zeit nach dem Ausscheiden aus der Schule. Man lässt den Menschen dann nicht aus dem Zusammenhang herausfallen, sondern hält die Verbindung.«

In der nunmehr gefundenen konkreten, materiellen Form heißt das: Der pädagogische Mitarbeiter überlässt seine Sozialversicherungsbeiträge der Schule und erhält dafür die Zusage einer soliden Altersversorgung, die – im Gegensatz zu den Gepflogenheiten der BfA – sogar unmittelbar und verbindlich beziffert wird; die Schule sorgt für die Überweisung des Geldes auf das Mitarbeiter-Konto bei den Hannoverschen Kassen; das Versicherungsunternehmen gewährleistet später die versprochene Rentenzahlung, auf die selbstverständlich ein Rechtsanspruch besteht; die jeweilige Auszahlung erfolgt aber wiederum über den Weg durch die Schule.

Wenn sich das Modell als der erhoffte »Schritt in die Zukunft« bestätigt, könnten sich die Lehrer in ein neues, aktiveres Verhältnis zu ihrer Schule und zu deren übergeordneten Zielen stellen. Hans-Jürgen Schumacher: »Selbstverwaltung heißt schließlich, dass man Begegnung übt. Was habe ich schicksalsmäßig mit dem anderen und mit der Einrichtung zu tun? Wie lerne ich die Bedürfnisse des anderen kennen und wie kann ich ihnen entsprechen? Das zu denken und die angemessenen sozialen Formen zu entwickeln, ist die Güte der Waldorfschulen.« Die in der neuen Altersversorgung ausgesprochene Wahlsolidarität sei eine solche Form: »Ich wähle selbst die Gemeinschaft aus, mit der ich mich verbinde, um daraus eine Lebenssicherung zu erhalten.«

Ist es mutig, sich von den gewohnten Konstruktionen der Altersversorgung zu verabschieden? Vielleicht erübrigt sich die Frage. Hans-Jürgen Schumacher: »Sicherheit haben wir nicht per se, sondern wir erlangen sie durch bewusstes gemeinschaftliches Tun.«

Marianne von Salis

Die Hannoverschen Kassen bestehen seit 1985, sind aus der Initiative der niedersächsischen Waldorfschulen entstanden und arbeitewn ohne Gewinn. Mittlerweile wurde das Dienstleistungsangebot auf alle gemeinnützige, soziale und ökologische Einrichtungen ausgeweitet. Jede Einrichtung ist aufgefordert, ihr eigenes Versorgungsmodell zu entwickeln, dem sich das Versicherungsunternehmen als Mittler zur Verfügung stellt. Anschrift: Brehmstraße 1, 30173 Hannover, Tel. 0511-853018.

Die Waldorfschule in Ostholstein wurde zum Schuljahr 1992/93 als zehnte und einzige ländliche Waldorfschule Schleswig-Holsteins gegründet. Sie hat inzwischen neun Klassen mit durchschnittlich 25 Schülern. Das Kollegium hat jetzt 14 Mitglieder. Die Selbstverwaltung bezieht die Mitarbeit der Eltern ausdrücklich ein. Die neue Versorgungsordnung hat lebhaft Reaktionen an anderen Waldorfschulen ausgelöst. Anschrift der Schule: Am Mühlenholz 5, 23738 Lensahn, Tel. 04363-1641 und 04363-901631 (Geschäftsführung).

ZEICHEN DER ZEIT

Zur Idee des Bildungsgutscheins

Unsere Verfassung sieht in Art. VII/4 Grundgesetz ein Grundrecht zur Errichtung von Schulen in freier Trägerschaft »für jedermann« vor; dieses Recht wird – wie es im Verfassungstext lapidar heißt – »gewährleistet«. ¹ Das besagt zugleich: Es gibt kein staatliches Schulmonopol in unserem Lande; Bürger können, ja sollen freie Schulen nach *eigenen Konzepten* gründen. Dieses Recht ist auch unbeschränkbar – es gibt keine rechtliche Handhabe, die es einschränkbar machen würde. So errichtete Schulen müssen, wenn sie im Bereich des gesellschaftlichen Konsenses über Art und Umfang unserer Schulbildung, d. h. im Aufgabenbereich des staatlichen Schulwesens tätig werden, gegenüber diesem Schulwesen *gleichwertige* Leistungen erbringen. Lediglich *diese Gleichwertigkeit* hat die staatliche Genehmigungsbehörde (Staatsaufsicht) zu prüfen. Liegt sie vor, so ist eine Freie Schule von Verfassungs wegen zu genehmigen – und zu fördern. Keine Freie Schule muss gleich»artig« sein.

Dem Verfassungsgeber unseres Grundgesetzes schwebt eine *innovative Bürgergesellschaft* vor. Im Wettstreit unterschiedlicher pädagogischer Ansätze soll ein kraftvolles, kreatives Schulwesen erblühen – ob staatlich oder frei. Deswegen kennt das Errichtungsgrundrecht für freie Schulen keinen »Gesetzesvorbehalt«: Es kann nicht eingeschränkt werden. Allein die Bürger – nicht die Kultusminister – entscheiden, wieviel freie Schulen es geben soll. Das ist jedenfalls Verfassungsziel. – Was tut in dieser Lage die Schulverwaltung, die im Grund-

de nur ein monolithisches staatliches Schulwesen unter ihrer Regie (Aufsicht belässt Freiheit, Regie beseitigt sie) denken kann? Sie holt sich den verlorenen Einfluss über *Einschüchterung* (Mittel: Abschlussprüfungen als Zugang zum Berechtigungswesen) und finanzielle Benachteiligung der freien Schulen zurück.

Denn die Ausübung dieses Grundrechtes kostet etwas. Die staatliche Schule ist zwar *unentgeltlich* – gerade dadurch aber teuer geworden. Ihre Verfassung wird zugleich als *Maßstab für Bildungsleistung wie Aufwandsgestaltung* (Lehrereinkommen, sachliche Ausrüstung und Investitionen) für die gewollte »Konkurrenz« der freien Schulen verstanden. So kann man die Schulen in freier Trägerschaft leicht und unauffällig am *Gängelband unzureichender Finanzhilfen* beeinflussen – und sich den zuvor verlorenen Regieeinfluss wieder zurückholen. Das Rezept ist so einfach wie wirksam: Man verpflichtet die Freien Schulen zu *Mindestausgaben* für Lehrer, Sachaufwand und Investitionen, begrenzt gleichzeitig ihre eigenen *Einnahmen* (Sonderungsverbot, d. h. die Schule soll für alle Eltern erschwinglich sein). Schließlich lässt man sie mit dem *erzwungenen Defizit* allein – ja, man vergrößert es durch regelmäßig vorgenommene *Kürzungen der Finanzhilfe*. Scheinheilig »bedauert« man dies und verweist auf die Notwendigkeit des *Sparens*. An diesem (Übel) müssen sich eben »alle« beteiligen: Das erfordern »Gerechtigkeit und Solidarität«. Das hört sich jedenfalls gut an.

Nun ist gegen Sparen ja nie etwas einzuwenden (will etwa jemand »verschwenden«?). Darum sparen die Freien Schulen auch schon lange; man könnte es sogar von

¹ Referat bei einer bildungspolitischen Diskussionsveranstaltung der »Aktion mündige Schule« im Kieler Landtag am 8.10.1999

ihnen lernen! Ihre Kosten liegen unter denen staatlicher Schulen. Wirkliche Gerechtigkeit und Solidarität fordern aber etwas ganz anderes! Sie fordern, dass man die Bürger, die ein *Grundrecht ausüben* wollen, die sich – wie alle anderen – an der Aufbringung des steuerfinanzierten Staatshaushaltes beteiligen, nicht bei der *Zuweisung* (Verwendung) der für das Schulwesen zuvor gemeinsam aufgebrauchten öffentlichen Mittel benachteiligt. Denn es geht hier zu allererst um unsere durch die Grundrechte der Verfassung beschriebene *Werteordnung*, nach der sich ihrerseits die Verwaltung öffentlicher Mittel zu richten hat. Nicht der Haushalt bestimmt die Verfassung, sondern umgekehrt: die Verfassung setzt die Maßstäbe für Aufbringung und Einsatz der öffentlichen Mittel; Haushaltsgesichtspunkte sind insoweit *sekundär* und müssen sich fügen. Erst im Rahmen der Verfassung gibt es Ermessensspielräume für Finanzpolitik und Verwaltung, nicht vorher.

Das Bundesverfassungsgericht hat angesichts der gegebenen repressiven Finanzhilfep Praxis der Kultusverwaltungen die *Förderpflicht des Staates* für Schulen in freier Trägerschaft in seinem Leiturteil vom 8.4.1987 durch eine damals sensationelle Neuauslegung von Art. VII/4 GG (BVerf. GE 75, 40 ff) ausdrücklich festgestellt. Bei dieser Linie ist es auch in der Folge bei seinen Urteilen zur *Schulbauförderung* (BVerf. GE 90, 128 ff) und zur *Genehmigungspflicht* Freier Schulen (BVerw.Ger. 19.02.92) geblieben. Das Grundgesetz will ein innovatives Schulwesen – und Freie Schulen sind dessen unersetzlicher, solche Innovationsanstöße garantierender Teil.² Deshalb gibt es die staatliche Förderpflicht für diese Schulen als Grundrechtsicherung. Die Finanzhilfe muss deren *Existenz sichern*, sie muss das zur Existenzsicherung Notwendige dazugeben, solange die staatlichen *Aufwandsvorgaben* (bei gleichzeitigen Einnahmebeschränkungen) aufrechterhalten werden. Hieraus bemisst sich die erforderliche

Finanzhilfe des (jeweiligen) Landes. Sie darf freie Schulen nicht besserstellen als vergleichbare staatliche Schulen – eine Selbstverständlichkeit im übrigen, die noch nie in Gefahr war! Freie Schulen, namentlich die Freien Waldorfschulen, zeigen jährlich und öffentlich, dass – und wie – sie mit *ihnen* Mitteln umgehen und wie sie damit effektiver arbeiten als der Staat.³ Deshalb sollten alle Benachteiligungsmaßnahmen, von denen hier im einzelnen nicht die Rede sein kann und soll, eingestellt werden.

Die Verfassung meint aber noch mehr als nur materielle Mittelgerechtigkeit. Sie will eine freiheitliche Bürgergesellschaft mit größtmöglichem *Bildungsppluralismus*; durch diesen werden nämlich viele individuelle Bildungswege möglich.⁴ Hier setzt die Idee des *Bildungsgutscheines für das Schulwesen* ein.⁵ Sie bedenkt nicht nur die *quantitative* Seite der Sache, das WAS, sondern sie richtet ihre Aufmerksamkeit besonders auf die Qualität des Verfahrens, das WIE. Sie fragt nach der Freiheitlichkeit des Verfahrens, nach seiner bürgerchaftlichen Qualität.

Welche Verfahren der Finanzhilfe haben und kennen wir? Es sind derzeit zwei:

- das *Aufwandsdeckungsverfahren* (Defizitdeckungsverfahren),
- das *Pauschalverfahren* mit Finanzhilfesätzen pro Kopf des Schülers (p.a.).

Beide Verfahren weisen die grundrechtlich erforderlichen Mittel der *Schule* als Grundrechtsträger zu. Für die *Eltern* bleibt es da-

2 Vgl. vom Verfasser: Ersatzschule, Schulbauförderung und Wartefrist – bildungsökonomische Bemerkungen zu einer janusköpfigen Finanzhilferechtsprechung. In: Zukunftsperspektiven der Freien Schule. Hrsg. Friedrich Müller und Bernd Jeand'Heur, Berlin 1996(2), S. 253 ff.

3 Vgl. die jährlich veröffentlichten Gesamtjahresabschlüsse der deutschen Waldorfschulen und die entsprechenden Pressedokumentationen (beim Bund der Waldorfschulen erhältlich)

4 Vgl. F.-R. Jach: Schulvielfalt als Verfassungsgebot, Berlin 1991

5 M. Maurer: Der Bildungsgutschein, Stuttgart 1994 (Lit.)

mit beim – oft mächtig erscheinenden – Gegenüber der *Institution* »Schule«, mit der sie lediglich ein Vertrags- oder Mitgliedschaftsverhältnis haben. Sie selbst zahlen – unter den derzeitigen Rahmenbedingungen – nur einen *Beitrag* zu den Kosten der Schule, ihren »Elternbeitrag«. Er ist zwar der wichtigste, weil innovativste Teil der Schulfinanzierung; er ist aber quantitativ der *kleinere* Teil des Erforderlichen (ein Drittel der Kosten pro Schüler oder weniger). Der quantitative *Hauptanteil*, die staatliche Finanzhilfe, geht am Elternbewusstsein weitgehend vorbei und wird der Institution Schule direkt zugewiesen.

Dabei will die Finanzhilfe ja die »Chancengleichheit« der Bürger und ihrer Kinder sichern helfen; jedermann soll nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes seine Kinder auf Schulen in freier Trägerschaft – ohne Rücksicht auf seine finanziellen Verhältnisse – schicken können; es soll keine »Plutokraten«-Gesellschaft, keine »Plutokratenschulen« für die Kinder »reicher Leute« geben (BVerf. GE 75, 40, 63). *Alle* Kinder sollen die Chance zum Besuch dieser Schulen haben. Wie kann man das erreichen?

Der *Bildungsgutschein* – an die Eltern der Schüler gegeben – versetzt diese in die Lage, ihre Kinder auf die Schule ihrer Wahl zu schicken, ohne damit vor unüberwindliche wirtschaftliche Schranken zu gelangen. Dieser Gutschein kostet auch den Staat nicht mehr als das, was er sowieso aufzuwenden verpflichtet ist. Mit der in mehreren Bundesländern üblichen *Pauschalzuweisung* auf den Kopf des Schülers ist die Kultusverwaltung dem *Bildungsgutschein* ohnedies schon sehr nahe gekommen: sie braucht nur noch die Adressaten auszuwechseln, dann stimmt's. Statt an die Institution Schule würde der Bildungsgutschein den sorgeberechtigten Eltern, den Bildung Nachfragenden zugewendet und diese zu individueller Mitwirkung aufrufen. Damit wird die *Steuerung* des Bildungswesens tatsächlich den *Bürgern* in die Hand gege-

ben. Die »Bürgergesellschaft« beginnt im Schulwesen. Denn der Bildungsgutschein stellt im Grunde eine Korrektur der Steuererhebung des Staates bei seinen Bürgern dar: Mittel, die im Bereich der staatlichen Gemeinschaftsaufgaben (hier: im Schulwesen) nicht eingesetzt werden können (weil es sich um die Aufgabenerfüllung grundrechtsgeschützter autonomer, freier Schulen handelt), werden den Berechtigten selbst überlassen. Sie können damit (nur) die Schule ihrer Kinder bezahlen. Die Schule wird auf diese Weise *voll finanzierbar* – und ist, verfassungsrechtlich gesehen, nicht mehr »hilfsbedürftig«. Nicht nur den Eltern, auch ihr ist geholfen! Wenn die Finanzhilfe des Staates verfassungsmäßig korrekt bemessen wird, kostet dieser Weg der »Umadressierung« den Staat keine Mark (keinen Euro) mehr.⁶

Dies verändert aber die Freiheitsqualität unserer Gesellschaft! Die Eltern unserer Schüler würden die Wahl der geeigneten Schule für ihre Kinder in ganz anderer Weise als ihre eigene Verantwortlichkeit erleben. Sie sind es dann, die die Schule ihrer Kinder finanzieren, so dass diese *existenzfähig* bleibt! Sie empfinden sich nicht mehr als »Draußen«-Stehende, zu deren Gunsten die Institution Schule beim Staat die notwendigen Mittel holt. Sie finanzieren vielmehr selbst die Schule – und beteiligen sich daher auch (als »Mit-Glied«) an deren Angelegenheiten; sie kümmern sich darum, wie »ihr Geld« zu Gunsten ihrer Kinder in »ihrer« Schule eingesetzt wird; sie fühlen sich gesellschaftlich ernstgenommen und beteiligt. Das wird auf das Gesamtklima des Schulwesens eine deutliche, die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Bürger stärkende Wirkung haben; das wird die Bürgergesellschaft in Fahrt bringen!⁷

6 B. Hardorp: Neue Maßstäbe in der staatlichen Finanzhilfe für Freie Schulen? (wie Anm. 2), S. 157 ff

7 Vgl. F.-R. Jach: Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa, Berlin 1999

Quantitativ müsste der Bildungsgutschein (je nach Schulart) differieren – wie die Kosten der verschiedenen Schularten es auch heute tun. Eine Sonderschülerziehung ist, auf das Schuljahr und den Schüler gerechnet, eben zunächst teurer als der Besuch eines Gymnasiums – und sie muss es sein. Denn der *Fördergedanke* muss in der Pädagogik an erster Stelle stehen – dann »stimmt« langfristig auch deren Ökonomie. Letztlich kommen, wie wir wissen, alle Mängel der Erziehung die Gesellschaft teuer zu stehen, weil sie die Leistungsfähigkeit für das Leben untergraben. Sie schwächen

den Einzelnen und nehmen damit auch die Mittel der Gesellschaft mehr als nötig in Anspruch. All dem könnten wir durch den Bildungsgutschein wirksam begegnen.

Benediktus Hardorp

Zum Autor: Dr. Benediktus Hardorp, Jahrgang 1928, Wirtschaftsprüfer und Steuerberater. Mitglied in verschiedenen berufsständigen Gremien. Ehrenamtlich im Bereich der Waldorfschulen tätig. Zahlreiche Veröffentlichungen in Sammelwerken und Zeitschriften. Bücher: »Elemente einer Neubestimmung des Geldes« (1972), »Anthroposophie und Dreigliederung« (1986), »Anthroposophie und die sozialen Herausforderungen« (1994).

IM GESPRÄCH

Zum Thema »Namensschutz« der Waldorfschule

Im Novemberheft hat Markus von Schwannenflügel (auf S. 1245 f.) einen inhaltsreichen Beitrag über das Thema des Namensschutzes der Bezeichnung »Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schule« vorgelegt. Manche seiner Gedanken bedürfen jedoch einer Ergänzung bzw. einer Richtigstellung, zumindest einer von seiner Auffassung abweichenden Darstellung. Es soll dabei aber nicht auf den konkreten Fall, der die »Hugo-Kückelhaus-Schule, Freie Waldorfschule e.V.« in Soest betrifft, eingegangen werden. Für die hier getroffenen Vereinbarungen sind wesentlich die für die Region Nordrhein-Westfalen im Bunde der Waldorfschulen tätigen Gremien und Persönlichkeiten zuständig. Die überregionalen Bundesorgane haben das in Nordrhein-Westfalen ausgehandelte Ergebnis akzeptiert; das entspricht der Verfasstheit des Bundes der Waldorfschulen, der in Gründungs- und Namensrechtsfragen von einem stark betonten Föderalismus ausgeht. Mit den folgenden Ausführungen sollen aber einige grundsätzliche

Erwägungen (z.T. mit Berichtscharakter) zum Namensrecht und zu der »Vereinbarung über die Zusammenarbeit der Schulen« im Bund der Waldorfschulen vorgelegt werden.

Zum Namensrecht

Als durch eine Gesetzesänderung Ende der 70er Jahre die Möglichkeit geschaffen wurde, auch für kulturelle Einrichtungen und Tätigkeiten einen Namensschutz zu erlangen, fand auf Grund von Anregungen befreundeter Fachkreise im Bund der Waldorfschulen eine sich über längere Zeit erstreckende gründliche Diskussion über dieses Thema statt. Dabei handelte es sich nicht, wie die Überschrift des o.g. Beitrages im Novemberheft nahelegt, um die Eintragung eines »Warenzeichens« Waldorf, sondern um den markenrechtlichen Schutz einer pädagogischen Dienstleistung. Denn betroffen ist hier ja nicht der Handelsverkehr mit Waren. Deshalb geht es bei der Erlangung

des Namensschutzes auch nicht um Schutz vor oder gar Verhinderung von unliebsamer Konkurrenz, wie von Schwanenflügel schreibt. Es geht vielmehr um den Schutz geistigen Eigentums sowie vor allem um den Schutz des »Abnehmers« von Dienstleistungen. Der Schutz der Namen »Waldorf« und »Rudolf Steiner« in Bezug auf pädagogische Dienstleistungen bedeutet auch nicht, dass nunmehr jedwede Berufung darauf, dass man Waldorfpädagogik betreibt, nicht gestattet sei. Das Namensrecht beinhaltet lediglich den Schutz vor unbefugter »werbemäßiger« Verwendung, also in Titeln, Untertiteln oder an sonst hervorgehobener Stelle.

Alle von M. von Schwanenflügel vorgebrachten Argumente waren auch damals im Gespräch, zugleich aber auch die Gegenpositionen. Der Wunsch, den Namen »Waldorf« und »Rudolf Steiner« in Bezug auf die Pädagogik schützen zu lassen, war stark vertreten. Von Schwanenflügel führt (auf S. 1246) wesentliche Argumente an, die auch damals von den Befürwortern für den Namensschutz vorgebracht wurden. Der Verfasser dieses Beitrages war seinerzeit als Justitiar des Bundes in besonderer Weise mit den betreffenden Vorgängen befasst. In der Tat bestand damals die konkrete Möglichkeit, dass eine Persönlichkeit, die eine Ausbildung in einer anthroposophischen Ausbildungsstätte durchgemacht hatte, eine Schule unter dem Namen Waldorfschule gründen wollte. Sie hatte sich dann aber sehr stark mit einer bestimmten geistigen Richtung verbunden, deren Praktiken und innere Gestimmtheit sich höchst konträr gegenüber den Grundlagen der Waldorfpädagogik verhielten. Hinzu kam, dass im Rahmen der »Bundesarbeitsgemeinschaft freier Schulen«, in der die Waldorfschulen mit den anderen größeren Schulverbänden zusammenarbeiten, konkrete Anfragen vorlagen, ob man damit einverstanden sei, bestimmte der Berufsbildung dienende Schulen (die aber mit Waldorfpädagogik schlechthin

nichts zu tun hatten) unter dem Namen »Waldorfschule« laufen zu lassen. Das war die Zeit in den 70er Jahren, als die Waldorfschulbewegung sozusagen »boomte« und sich einer starken positiven Publizität erfreute.

So setzte sich in den entscheidenden Gesprächen in den Lehrerdelegiertenversammlungen des Bundes die Auffassung durch, dass man doch das eigene Tun deutlich von völlig fremden Unternehmungen abgrenzen und den Namen »Waldorf« und »Rudolf Steiner« vor offensichtlichem Missbrauch schützen wolle. Dass dieses Vorgehen auch gewisse Schattenseiten haben würde, war von Anfang an im allgemeinen Bewusstsein. Es wurde damals auch mit Nachdruck ausgesprochen, dass man dieses Namensrecht keinesfalls zur (scherz-ernsthafte) »Domestizierung unleidlicher Vettern und Cousinen« benutzen wolle. Das wurde auch gegenüber dem Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach und gegenüber der Rudolf-Steiner-Nachlassverwaltung betont, denen zwar kein Einspruchsrecht gegen die Erlangung des Namensschutzes durch den Bund der Waldorfschulen zustand, mit denen man aber einverständlich handeln wollte (was auch der Fall war).

Die Zustimmung, die dann innerhalb der deutschen Schulbewegung für die Erlangung des Namensschutzes gegeben wurde, war begleitet von der Feststellung, dass man dieses Vorgehen sozusagen als einen Versuch betrachten wolle, der ja auch nur mit sehr geringen Kosten verbunden war und den man jederzeit wieder abbrechen könne. Es liegen seither eine ganze Reihe von komplizierten Vorgängen und nicht immer leichten Entscheidungen vor. Dennoch hat sich bisher überwiegend in den verantwortlichen Organen des Bundes die Auffassung durchgesetzt, dass man am Namensrecht festhalten wolle, um im Interesse der bestehenden Schulen einen groben Missbrauch des Namens »Waldorf« und »Rudolf Stei-

ner« zu verhindern. Bei Auftreten von schwierigeren Fragen, über die aus der Vergangenheit vieles berichtet werden könnte, versucht man dann eben immer, sich so zu arrangieren, dass Eingriffe in die Gestaltungsfreiheit neuer Initiativen möglichst nicht erfolgen. Das ist bisher so weit ersichtlich auch geglückt. Es wirken im Bund der Waldorfschulen zahlreiche Einrichtungen mit z.T. höchst differierenden Modellen und Ansätzen nebeneinander. Keinesfalls wird vom Bund die »reine Lehre«, was Waldorfpädagogik »wirklich« sei, vertreten, der freie Gestaltungsraum ist weit geöffnet und wird auch intensiv genutzt. Das Recht auf »Freiheit für die Initiative« ist in hohem Maße anerkannt.

Zur »Vereinbarung über die Zusammenarbeit der Schulen im Bund«

Von Schwanenflügel befasst sich auch mit der 1981 getroffenen Vereinbarung (vor allem auf S. 1248). Es ist zwar richtig, dass nach Ablauf der dreijährigen Begleitung neuer Schulen durch von der betreffenden Region ernannte Begleiter und Berater (die jedoch, um in Funktion treten zu können, auch der Bejahung durch die betreffende Initiative bedürfen) diese Zeit verlängert werden kann. Es wird in der Vereinbarung aber ausdrücklich dargestellt, dass in den Fällen, in denen zwischen junger Schule und den Beratern in bestimmten Fragen keine Übereinstimmung gefunden wird, der Dissens mit einem von der Region zu bestimmenden Gremium zu erörtern und möglicherweise zu schlichten ist. Sind entweder die junge Schule oder die Berater mit dem Ergebnis dieses Beratungsgesprächs nicht einverstanden, so kann jede Seite ein weiteres Gremium (nach freier Wahl kann jedes Gremium im Bund angerufen werden) als eine Art Berufungsverfahren wünschen. Im Zuge solcher Beratungen ist die beste Möglichkeit gegeben, dass schließlich einverständlich eine sachlich vernünftige Regelung erfolgt.

Es gab in der Zeit, als die Vereinbarung beschlossen wurde, durchaus auch Stimmen, die eine schärfere Note (mit Sanktionen) für richtiger hielten. Ganz bewusst wurde dann aber die vorliegende Fassung mit dem Verweis auf die wiederholte und intensive Beratung mit erfahrenen Kollegen gewählt.¹ Für den Extremfall bleibt die Möglichkeit der vereinsrechtlichen Trennung bzw. eines Ausschlusses.

Insofern ist das, was von Schwanenflügel zu diesem Punkt als Änderung der Vereinbarung anregt, nicht erforderlich. Was er fordert, nämlich den Schutz des Freiheitsrechtes, ist bereits durch die Vereinbarung gegeben. Auch Dieter Brüll hat dies in seiner Darstellung, auf die von Schwanenflügel Bezug nimmt, über die »Waldorfschule und Dreigliederung – Der peinliche Auftrag« völlig übersehen. Brüll sieht in der »Vereinbarung« eine vielfältig unaufrichtige und grob dirigistische Tendenz. Dazu hat sich der Bund niemals geäußert und brauchte das auch nicht, da Brülls diesbezügliche Darstellung ganz außerhalb der wirklichen Lebensvorgänge lag. Sogar Rudolf Steiner selbst hat in dem vermächtnishaften Brief vom 17. März 1925 (den Guenther Wachsmuth in seinem Auftrag an den Verwaltungsrat der Schule in Stuttgart schrieb) diese Schule zur »Leitung über sämtliche in Deutschland befindliche Schulen«, welche Waldorfpädagogik anwenden wollen, autorisiert. Diese verantwortliche Aufsicht sollte sich auf die pädagogische und auf die wirtschaftliche Seite der Schulen beziehen. Von einer solchen Leitung durch die verantwortlichen Organe des Bundes ist die »Vereinbarung« in ihrer zurückhaltenden Fassung außerordentlich weit entfernt.

1 Der Verfasser hat sich mit diesem Gedankenkreis (Namensschutz und »Vereinbarung«) ausführlich in seiner 1998 zum 50-jährigen Bestehen des Bundes der Waldorfschulen erschienenen Schrift »Entwicklungen einer Schulgemeinschaft. Die Waldorfschulen in Deutschland« auseinandergesetzt (auf S. 78 f., insbesondere S. 84-86, und Namensschutz S. 91 f.).

Die Tätigkeit innerhalb der Waldorfschulen und im Bund der Waldorfschulen ist immer wieder der großen Schwierigkeit ausgesetzt, dass einerseits die Möglichkeit freier Initiative besonders zu schützen und zu fördern ist. Andererseits ist unverkennbar, dass in einem Lebensbereich, der so sehr auf Freiheit angelegt ist, auch der Missbrauch dieses Freiheitsrechtes eine deutliche und oft erschreckende Begleiterscheinung ist. Das kann nicht anders sein, weil der Weg zur Freiheit begriffsnotwendig auch die Freiheit für den Irrtum eröffnet. Hier ist es schwer oder sogar unmöglich, Richter und »legitimierte Vertreter der wahren Lehre« zu finden. Dennoch ist es im sozialen Miteinander unverzichtbar, sich gewisse Ordnungen zu setzen und Vereinbarungen zu treffen, die eingehalten werden sollten, gerade auch um die echte Freiheit zu ermöglichen. Es gibt keine »Einrichtungen« ohne solche Absprachen und Formen. Und wir denken an die Ausführungen Rudolf Steiners im sog. Schweizer Rednerkurs (GA 339, S. 72), in dem er davon spricht, dass Institutionen absolut notwendig sind, wenn man im Geistesleben im größeren Umfange etwas bewirken will. Zugleich sagt er, dass ebenso notwendig sich die gegebenen Einrichtungen unter der Hand zu verfestigen neigen und tyrannisch für die nachwachsenden Menschen wirken. So bleibt es eine Aufgabe und ein Geheimnis der »sozialen Kunst«, Institutionen zu haben und sie zugleich immer wieder zu entkrampfen, umzubilden und zu verlebendigen. In diesem Sinne kann man die Ausführungen von Schwanenflügels durchaus begrüßen.

Aus der gelebten Praxis heraus ist allerdings manchem auch zu widersprechen. Vor allem muss deutlich zurückgewiesen werden, dass das Aufnahmeverfahren in den Bund der Waldorfschulen ein Genehmigungsverfahren sei, das »noch stärker als das entsprechende staatliche Genehmigungsverfahren Anpassung und Konformität« fördere. Es ziele – so von Schwanenflü-

gel – »in vielen Bereichen nicht nur auf Gleichwertigkeit, sondern auf Gleichartigkeit« ab. Aus Platzgründen kann an dieser Stelle keine detaillierte Darstellung des hier gemeinten Aufnahmeverfahrens gegeben werden. Diese Vorwürfe stellen aber den äußeren Duktus und den inneren Gehalt der fördernden Bemühungen in Bezug auf ein neues Mitglied im Bund buchstäblich auf den Kopf. Da wird leichthin Unvergleichbares völlig missverständlich aneinander geknüpft. Wer (wie der Verfasser dieser Erwiderung) lange Jahre auf diesem Felde mitgewirkt hat, kann nur mit stärkster Betroffenheit reagieren. Denn tatsächlich ist das Gegenteil der Fall. Das Aufnahmeverfahren des Bundes hat meistens zu einer erheblichen Erleichterung des Gründungsverfahrens bei der staatlichen Schulaufsicht geführt. Es ist mit Sicherheit weit sinnvoller und der Waldorfpädagogik zuträglicher, wenn sich die staatliche Schulverwaltung, die in der Regel keine Vorstellung davon hat, was eine Waldorfschule ist, so weit wie möglich in dem Verfahren zurücknimmt und stattdessen auf die Urteile der zuständigen Organe des Bundes zurückgreift, wie dies oft geschieht. Und abschließend ist doch mit Entschiedenheit zu sagen, dass niemand sich im Zusammenhang des Bundes der Freien Waldorfschulen erlaubt zu behaupten, er wisse (mit Verbindlichkeit für andere!), was »in Wahrheit« Waldorfpädagogik sei.

Manfred Leist

Recht und Schlecht – Zur Schreibreform

Die Beiträge von Frau Paarmann und Herrn Werner zur Rechtschreibreform (»Erziehungskunst«, Heft 9 u. 10/99) sind in der Tat weit von den Möglichkeiten des erhellenden Gesprächs entfernt. Die eine überzieht in der Sache (»Schlechtschreibreform«), der andere verliert kaum ein Wort zur Sache

und wird persönlich (»Stammtischniveau«). Die Rechtschreibreform ist nicht unrechtmäßig, aber dass das Bundesverfassungsgericht sich mit ihr befassen musste, ist doch ein Indiz für die Rechtsunsicherheit, die mit ihrer Verabschiedung verbunden war. Frau Paarman sagt, die Reform verstoße »vielfach massiv gegen den gesunden Menschenverstand«; Herr Werner zitiert Frau Paarman mit: »Die Rechtschreibreform verstoße »massiv gegen den gesunden Menschenverstand« und setzt sie durch sein verkürztes Zitieren in ein falsches Licht. Frau Paarman ihrerseits schwächt ihre Glaubwürdigkeit, wenn sie schreibt, dass man nun so trenne: »Uro-pa, Seee-lefant und Waldameise«. In der neuen amtlichen Regelung der deutschen Rechtschreibung steht dazu: »Irreführende Trennungen sollte man vermeiden, z.B.: See-ufer (nicht Seeu-fer)« (§ 111). Und »zur Vermeidung von Missverständnissen beim Zusammentreffen von drei gleichen Buchstaben« – Frau Paarman »Seeelefant« – kann man das entsprechende Wort mit Bindestrich schreiben: »See-Elefant« (§ 45).

Betrachtet man das Reformwerk auf einer ernsthafteren Ebene, als gefühlsassoziativ darüber zu witzeln (»Bitte 250 g Varietee und 500 g Dekolletee«), dann stehen viele sinnvolle Neuerungen neben einigen nicht zu akzeptierenden, die dank des Eifers der Expertenhorde vergewaltregelt wurden.

Die folgende Aufzählung kann nur exemplarisch sein und von daher unvermeidlich als tendenziell empfunden werden. Was also ist gut? Die Unlogik der Behandlung von ß und ss ist ausgeräumt, endlich ist Schluss mit dem ß bei *Stuss*. Drei gleiche Buchstaben hintereinander sowohl im *Bett-tuch* als auch im *Fetttropfen* sind eine Spur leichter zu lernen als die alte Regel der Verminderung um einen Konsonanten bei folgendem Vokal. Dass *Zähheit* sein h behält und *Rohheit* auch, ist nachvollziehbar, aber warum musste *rauh* zu *rau* werden? *Nummerieren* und *platzieren* sind aus den zuge-

hörigen Substantiven leichter abzuleiten, die zunächst sperrigen *Stopp*s und *Tipps* sind akzeptabel. Die neue sprachliche Identität zwischen dem Fallwind und dem Haartrockner enthebt einen, sich vorher zu entscheiden, welcher *Föhn* nun brausen soll. Wer *Tollpatschigkeit* selbstständig im l verdoppelt, liegt richtig. Der Stukkateur wird teilnationalisiert zum *Stuckateur*, in der reformierten Reform wird er dann dem ganznationalisierten *Frisör* gleichgestellt. Die Groß- und Kleinschreibregeln verändern sinnvoll »den Zweiten von rechts« und fordern »der Nächste, bitte!«, auch »Arm und Reich« sind richtig groß herausgekommen. Merkwürdigkeiten sind, dass man ins Kino, aber auch »Pleite gehen« kann und dass Monika endlich in ihrer Beziehung »Ernst machen« will. Viele Fremdwörter wurden vereinfacht: *Panter*, *Jogurt*, *Tunfisch*, *Nugat*, *Spagetti* und *Fantasie* – warum das bekannte *Rheuma* zum das h schützenden »Bildungswortschatz« gehört, der den meisten Männern vermutlich unvertraute Stoff »Buklee« aber nicht, deutet vielleicht auf eine männliche Dominanz der Reformkommission hin. Das bei den Feinschmeckern unter den Germanisten bekanntere »Baiser« hingegen wollte man nicht zum »Bäsee« erniedrigen, die Nähe zum Käse wäre zu anrühlich. Zugegeben sei, dass *Rad fahren* besser zu *Auto* und *Eisenbahn fahren* passt.

Nun das Fragwürdige: Während der Schüler früher schon richtig maschinischreiben konnte, ist er jetzt endlich gereift und kann *richtig Maschine schreiben* – man muss nachfragen, was gemeint ist, wenn der Schreiber keine Anführungszeichen zu Maschine setzt.

Bei einigen neuen Getrenntschreibungen sind Sinnverschiebungen die Folge: Sie wird in alten Erinnerungen verlorengehen. *Sie wird in alten Erinnerungen verloren gehen*. (Man kann hier auch an das physische Gehen denken.) – Der Herr auf dem Balkon ist eine recht hochstehende Persönlichkeit.

Der Herr auf dem Balkon ist eine recht hoch stehende Persönlichkeit. – Was Du missverstehst, ist wohl gemeint. *Was du missverstehst, ist wohl gemeint.* – Eine weitgehende Reform mit weitreichenden Folgen. *Eine weitgehende Reform mit weit reichenden Folgen.* – Sie war eine buntschillernde Erscheinung. *Sie war eine bunt schillernde Erscheinung.* – Er schaute uns nichtssagend an. *Er schaute uns nichts sagend an.* »Bunt schillernd« und »nichts sagend« bleiben mir eher äußerliche Bilder als »buntschillernd« und »nichtssagend«, die Unsichtbares, ungesagt Mitschwingendes ausdrücken, seelisch reichhaltiger sind. »Hoch stehend« kann ebenfalls äußerlich aufgefasst werden, während »hochstehend« die soziale Bedeutung meint. Fleisch »weich zu klopfen« ruft u.U. andere Situationen vor das innere Auge, als Fleisch »weichzuklopfen«.

Die Tendenz, bisher zusammen gehörende Wörter zu trennen, vereinzelt deren Bestandteile nicht nur formal, sondern beraubt sie der Möglichkeit, innere Qualitäten auszudrücken, etwas im Immateriellen zu belassen: vielversprechend/*viel versprechend*; vielsagend/*viel sagend*; tieferschürfend/*tief erschürfend*; sich reinwaschen/*sich rein waschen*.

Ein weiterer fehleranfälliger Reformpunkt war die Zuordnung von abgeleiteten zu Stammwörtern, die das Selbstständiggewordensein einiger Ableitungen außer Acht lässt: »Behende« mag von den Händen kommen, aber will man an diese stets erinnert werden? »Die Schlangen krochen behende (oder etwa »behände«?) davon.« »Quäntchen« ist – wie Frau Paarmann schreibt – falsch abgeleitet. War es nicht der »Bängel« (u.a. von niederd. »bängen«) des »bräsigen« Dichters, der die »Stängel« geknickt und die Lämmer »gestämmt« (von »Stamm«) hat? Das schien den Reformern zu weit zu gehen – wer aber soll die gesetzte Reformgrenze nachvollziehen können, wenn Willkür im Spiele zu sein scheint? Und, wo ist man zu weit gegangen, wo nicht?

Ob die folgenden Fragen berechtigte oder übertriebene Sorgen umschließen, ist mir selbst noch nicht klar, aber zumindest möchte ich sie nennen: Was geschieht mit dem vorhandenen »milliardenschweren« Bücherschatz? Können wir die Kinder ohne Gewissensbisse weiterhin in die öffentlichen Büchereien schicken? Sollten wir Eltern die zu Hause vorhandenen, bewährten Kinder- und Jugendbücher den jüngeren Geschwistern nun eher verweigern? Inwieweit verhindert das Lesen des alten (jetzt falschen) das kindliche Aufnehmen des reformiert-richtigen Deutschs? Was soll den 3.-Klassenlehrer beim Zusammenstellen der ersten Klassenbücherei leiten? Oder ist etwa alles allein schon deshalb nicht so schlimm, weil wir erklärend zu den Kindern sprechen: »So war das früher ...«?

Eis dreht sich hier nicht um einen Nachschlag zu Frau Paarmanns Totalabwehr, dazu ist zu vieles gut reformiert. Aber wichtig ist doch, dass die Schwachpunkte benannt – und nicht befolgt werden! Auf die Reform der Reform zu warten ist gefährlich, wer weiß, in wie vielen Jahren sie kommt, Jahre, in denen die Kinder schreiben lernen werden. Im Moment sehe ich nur den Weg, im Konsens mit den Eltern – und das wird mehrere Elternabende in Anspruch nehmen – das Sinnvolle ins Schreiben zu übernehmen und das Unsinnige ungehorsam, aber verantwortungsbewusst zu ignorieren.

Dietmar Kreuer

Für wen erlebt die Seele?

Zum Themenheft »Jugend & Abenteuer« (10/1999)

Was nennt die Seele überhaupt »erleben«? Sie nennt es dann »erleben«, wenn ihr das Leben, ihr Geistiges entnommen und vor sie hingestellt wird. Doch wer entnimmt es ihr und stellt es vor sie hin?

Da ist die herbeigeführte, erhöhte und

plötzliche Ausschüttung eines Neurotransmitters, die das Leben der Seele in Anspruch nimmt. Leiborientiert wie sie ist, weiß sie nicht, was sie tut, und missversteht ihr Geschaffenes als ein ihr Gegebenes. Sie versteht nicht, dass sie zu üben hätte, statt zu suchen. Adrenalin als Droge. Aber auch hier gilt: Nicht der Stoff macht die Substanz zum Gift, sondern ihr Missbrauch durch die Seele.

Gesetzt den Fall, die Seele lässt sich statt dessen in Anspruch nehmen vom eigenen Ich. Dann wird sie diesen nie endenden, nie ausgesprochenen Dialog zwischen Ich und Welt auch »Erleben« nennen. Ob sie sich des Körpers bedient, einen Kick auszulösen, oder ob sie dem eigenen Ich dient – in beiden Fällen gibt sie Leben ihres Lebens hin, um im gegenwärtigen Bewusstsein als Realität erscheinen zu lassen, was bis dahin von diesem noch nicht einmal bemerkt wurde.

Wenn die Seele lernt, Er-leben zu führen, kann sie in dem Maße nachlassen, die Welt durch Vorstellen vermittelt zu genießen. Entscheidend ist, ob die Seele im Erlebnis bei sich zu bleiben gedenkt, oder ob sie ein Ziel darin hat – nämlich zu Geistigem durchzustoßen.

In ihrer Körperbefangenheit schwört die Seele Stein und Bein, dass auch der »Kick« ein »echtes« Erlebnis wäre, und leugnet in allen Abstufungen von »Kick« dasjenige, dem sie Leben und Erlebnisfähigkeit zu danken hat. Von allen »guten Geistern verlassen« ist die Seele in eigener Sache nie urteilsfähig. Sie ist darin auf ihr Ich angewiesen. Nur dieses Ich kann überhaupt bemerken, wo die Seele sich selbst genießend ihr Leben hergibt und wo sie dem Ich das geliebte Leben zurückerstattet.

Die sog. Erlebnispädagogik hat ihre Berechtigung dadurch, dass sie dem Rechnung zu tragen versucht, dass die Seele des Jugendalters stark dem Körper verhaftet ist und von ihrer »Leibhaftigkeit« noch wenig ahnt. Geglückt könnte man sie einen Übungsweg des Jugendalters nennen. Doch lassen Erwachsene die Jugendlichen im

Stich, wenn sie mangels Übung und daraus gewonnener Erfahrung es nicht vermögen, zwischen Aus-leben der Seele und Erleben zu unterscheiden.

Ausleben des Seelischen führt auf Dauer in moralische Verwahrlosung. Um Ausleben als Erleben missverstehen zu können, muss man nur »zeitgemäß« sein und im rein Seelischen verharren wollen. Vor das Erleben stellen die Götter aber auch heute noch die Mühe. Um diesen »Portier« des Ich drückt sich keine Seele.

Erleben hat viele Augen-Blicke. Immer ist es schöpferisch, immer macht es die Seele still und lässt sie die Devotion erfahren. Auch Ausleben hat seine Gesichter: seine konsumistischen, seine epidemisch ansteckenden, seine die Wiederholung erzwingenden »Erlebnisse«.

Ein Bergsteiger weiß, dass er einen Berg nicht wahrgenommen hat, wenn er ihn nur gesehen und sich seine Gedanken über ihn gemacht hat. Er weiß, dass ihn die Wahrheit dieses Berges nicht eher berühren kann, als er sich sagen darf: Heute habe ich ihn erstiegen. Einen mühevollen Tag lang hat er die Entstehung dieses Berges in seiner Seele »gedacht«. Sein Körper war ihm dabei das Instrument, diesen Berg zu wollen. Er nennt diesen Tag ein Erlebnis. Und er weiß wie der Maler, der den Pinsel hinlegt: Es wird nicht so viele geben, die lächeln bei dem Gedanken, dass Berge und Bilder auf dieselbe Weise entstehen.

Wer kommt denn im »Abenteuer« auf die Seele zu, wenn nicht ihr Ich, dieses allgegenwärtige, dieses orts- und zielungebundene, dieses un-bedingte Wesen. Vielleicht sind coole und ausgefallene Klassenfahrten nur deswegen so »erfolgreich«, weil Klassenlehrer ihre Schüler immer noch glauben machen, dass die Himmel dieser Erde außerhalb ihrer selbst lägen. Dabei sind selbst die Klassenfahrten eine (manchmal peinliche) Probe auf den künstlerischen Anspruch einer Waldorfschule. Je erweckter das künstlerische Potenzial einer Klasse,

umso einfacher, nächstliegender und be-
scheidener fallen vielleicht die Ziele, der
Aufwand und das notwendige Drumrum
aus.

Rainer Kreuter

Zur Diskussion über Therapiefragen

Heutzutage ist die Abkehr sozialer Einrich-
tungen von ihren Ursprungsgedanken groß
geworden. Dies gilt vor allem für das deut-
sche Gesundheitswesen. Nicht nur, dass die
Eigeninteressen der Leistungserbringer
(Ärzte, Pharma- und Gesundheitsindustrie)
gewaltig sind, die Patienten der gesetzli-
chen Kassen haben keine Möglichkeit, das
Abrechnungsverfahren des behandelnden
Arztes nachzuvollziehen. Ausgerechnet
gutverdienende Angestellte können sich
von diesem uneffektiven Pflichtsystem frei-
kaufen. Wer mit seinem Einkommen über
der Beitragsbemessungsgrenze (6.375 DM
monatlich) liegt, bezahlt weniger oder steigt
aus. Auch die Akteure im Gesundheitswe-
sen (Politiker, Leistungserbringer und Be-
amtenschaft) haben für sich selbst längst
andere Sicherungssysteme gewählt.

Vor diesem Hintergrund mag die in der

»Erziehungskunst« geführte Diskussion
wohl erfrischend sein. Grundlegende Im-
pulse für die Neugestaltung des Gesund-
heitswesens können darin m. E. nicht ge-
funden werden. Das System der Gesetzli-
chen Krankenversicherung bleibt eine Fehl-
konstruktion. Solange z. B. in der Ambulan-
ten Versorgung die Einzelleistungsvergü-
tung dominiert, werden in den Arztpraxen
weiterhin Anreize zur Anwendung zahlrei-
cher medizinischer Leistungen geschaffen.
Das heißt: Viel verordnen und aufwendig –
unter Bevorzugung gutbezahlter medizi-
nisch-technischer Leistungen – behandeln.
Es gilt das Motto: Niemand ist gesund, nur
viele sind unzureichend untersucht. Diese
Anreize werden auch durch eine Budgetie-
rung nicht aufgehoben. Unser Gesundheits-
wesen ist wettbewerbsfeindlich, undurch-
sichtig und kundenfern. Es bestraft Quali-
täts- und Kostenbewusstsein, fördert Ver-
schwendung, tendiert zu einer ungläublichen
Fehlsteuerung seiner Mittel.

Von einem Solidarsystem kann nicht die
Rede sein! Allerhöchste Zeit, dass unter Be-
teiligung der Leistungsnehmer, also den ge-
setzlich Versicherten, sachgerechte Lösun-
gen gesucht werden. Hier liegen große Auf-
gaben.

Walter Schmid

Anzeige

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer und Therapeuten

Herausgeben von Dr. Claudia McKeen, Peter Fischer-Wasels

Aus dem Inhalt von Heft 11/1999:

Reinhard Menzel: Die Zähne – Spiegel der menschlichen Wesenheit?

Zu den Stoffwechselgeheimnissen am Zahn

Gerard Willemsen: Das Fluor, ein menschengestaltender Prozeß

Peter Fischer-Wasels: Kieferorthopädie und Heileurythmie

Tagungsberichte – Ankündigungen – Aktuelle Informationen –

Buchbesprechungen – Fragen aus dem Leserkreis – an den Leserkreis

Bestellungen/Abonnements: Medizinisch-Pädagogische Konferenz, Eveline Staub-Hug, Ehrenhalde 1, 70192 Stuttgart
Jahresabo DM 24,- zzgl. Porto, Einzelheft DM 6,- zzgl. Porto; erscheint viermal im Jahr

NEUE BÜCHER

Zur Pädagogik des Jugendalters

A. Denjean, W. M. Götte, T. Kardel, E.-M. Kranich, M. Schuchhardt und H. Zimmermann: Unterricht im Übergang zum Jugendalter. Anregungen zur Bewältigung einer schwierigen pädagogischen Aufgabe. Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners (Band 4). 204 S., kart. DM 36,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1997

An Einfällen, wie die Waldorfschule sich den Anforderungen stellen kann, die das Unterrichten in den Klassenstufen 6 bis 9 zu einer besonders riskanten Unternehmung werden lassen, ist kein Mangel; sie reichen von einer Neudefinition der Stellung des Klassenlehrers in dieser Altersstufe bis zu Veränderungen im »Stoffangebot«: Ihnen allen ist das Ziel gemeinsam, der Entfremdung der Heranwachsenden von als sinnentleert erlebten Formen und Inhalten der Lebenswelt »Schule« beizukommen und die in der Pubertät erwachenden Kräfte der Persönlichkeit so anzusprechen, wie es den Bedürfnissen der heutigen Schülergeneration entspricht. Voraussetzung für die Bemühungen um organisatorische, inhaltliche und methodische Erneuerung sollte dabei eine gründliche Kenntnis der Bedingungen für das Lernen des jungen Menschen zwischen dem zwölften und dem fünfzehnten Lebensjahr sein, um auf dieser Grundlage mit der nötigen Sachkompetenz die skizzierten Aufgaben angehen zu können.

In überzeugender Weise wird diese Grundlagenarbeit in dem vorliegenden Buch geleistet. Der einleitende Aufsatz von *Ernst-Michael Kranich*, beschreibt die charakteristischen Veränderungen im Organismus des Kindes im zweiten Lebensjahrsieb und legt damit die Basis zum Verstehen der

Wandlungen im Wesen des jungen Menschen zwischen dem zehnten und fünfzehnten Lebensjahr, die sich mit der von Rudolf Steiner so bezeichneten »Geburt des Astralleibes« vollziehen. Davon ausgehend, bemühen sich alle anschließenden Beiträge darum, beispielhafte Wege aufzuzeigen, wie Inhalte und Methoden »sinnstiftend« wirken können; dem Selbstständigwerden im Denken, dem Persönlichwerden der Gefühle und dem Erleben der Unabhängigkeit des Willens als das Lebensgefühl der Pubertätszeit ist dabei Rechnung zu tragen. In einem weiteren Beitrag von *E.-M. Kranich* über »Kausales Erkennen als Phänomenologie« und von *Wenzel M. Götte* zum »Geschichtsunterricht im Reifealter unter dem Aspekt von Kausalität« begegnet man einer sich an Steiners Erkenntnistheorie orientierenden Klärung des Begriffs »Kausalität« und einigen sich an der daraus ergebenden exakten phänomenologischen Methode orientierenden Unterrichtsbeispielen aus dem Bereich der Naturwissenschaften (Physik, Chemie) und der Geschichte im achten Schuljahr (eine lesenswerte und für den Unterricht unmittelbar anwendbare Darstellung über J. D. Rockefeller). Dem Thema »Sprache« wenden sich *Heinz Zimmermann* und *Alain Denjean* zu. *Zimmermann* (»Die Macht der Sprache – Das dialektische Element im Unterricht«) entwickelt dabei eine Reihe von im Lehrplan des achten Schuljahres intendierten Möglichkeiten, den erneuten Spracherwerb in der Pubertätszeit durch lebendiges Ansprechen der erwachenden Urteilskraft mit Hilfe von Dialogübungen, durch eine an das Sprachgefühl appellierende Behandlung der Nebensätze und durch das Erleben eines dramatischen Gesamtkunstwerks – »Wilhelm Tell« – so zu unterstützen, dass die Sprache dem Jugendlichen letztendlich als Aus-

druck seines Ichs zur Verfügung stehen kann. *Denjean* charakterisiert zunächst einen Fremdsprachenunterricht, der sich ausschließlich an der modernen Kommunikationstheorie orientiert und damit die Sprache auf ihren Informationsgehalt reduziert. Ziel für den Unterricht in der Mittelstufe der Waldorfschule ist die Überwindung der sich daraus ergebenden babylonischen Sprachverwirrung, die im Inselbewusstsein des lexikalischen Gegenüber verbleibt: »Mutig nach Pfingsten suchen« ist das Motto seines Beitrags (»Der Fremdsprachenunterricht als Beitrag zum sozialen Reifeprozess in der Pubertät«), was bedeutet, durch die Liebe zur gesprochenen und zur gehörten Sprache seine Grenzen zu überwinden, damit aus den verschiedenen Du's ein Wir entsteht.

Dem gemeinhin bekannten Grundsatz, dass eine später im Leben notwendige Fähigkeit, in diesem Falle: die Selbstständigkeit, möglichst früh im Kinde veranlagt werden müsse, setzt *Telse Kardel* feinsinnige Überlegungen zur »Autorität und Nachfolge« als einer notwendigen Grundlage einer späteren und reifen Urteilskraft entgegen (»Schritte zur Selbstständigkeit im Übergang zum Jugendalter«). Dass die Schritte zu einer selbstständigen, differenzierten Urteilsbildung gerade in der Begegnung mit der Kunst in besonderer Weise gefördert werden können, erschließt sich dem Leser, der die Entschlüsselung der von *Malte Schuchhardt* in Wort und Bild vorgestellten Kunstwerke nachvollzieht, unmittelbar; in Methode und Diktion führt er eindrucksvoll vor, was es heißt, nicht über, sondern aus der Sache selbst zu sprechen, d.h. aus ihrem Wesen (»Sinnerfahrung im Jugendalter durch die Begegnung mit Kunst«). Kann der Jugendliche dies in vielfältiger Weise erfahren, so entwickelt er eine Beziehung zu den Dingen, die für ihn verbindlich wird: Ein Gefühl für Verantwortung kann in ihm entstehen.

Es lohnt sich, so möchte man als Fazit die-

ses zu empfehlenden Sammelbandes von Vorträgen einer internen Lehrertagung aussprechen, das in dem Lehrplan der Waldorfschulen verborgene Potenzial weiter zu entdecken: Es ist beileibe noch nicht ausgeschöpft und vermag Anregungen zu geben, die durchaus den aktuellen Erfordernissen unserer Zeit entsprechen.

Walter Riethmüller

Für ratlose Erzieher

Peter Paulig: Kinder: Segen oder Nervensägen? Orientierungshilfen für eine gelingende Erziehung. 200 S., brosch. DM 29,80. Don Bosco Verlag, München 1998

Peter Paulig: Neue Maßstäbe, nicht neue Maßnahmen braucht die Schule. Reden an Eltern, Erzieher und Lehrer. Herausgegeben und ausgewählt von Hans-Ludwig Schmidt und Karl-Reinhold Mühlbauer. 151 S., brosch. DM 24,80. Auer Verlag, Donauwörth 1997

Es dürfte schwer sein, in Deutschland jemanden zu finden, der in solchem Umfang auf allen Ebenen des Erziehens und Lehrens persönliche Erfahrungen sammeln konnte: Als Vater von sechs Kindern, als Lehrer, Schulleiter und Beamter im Kultusministerium, als Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft und ehrenamtlicher Berater für bedrängte Eltern und Lehrer weiß Professor Peter Paulig aus eigenem Erleben, worum es sich handelt, wenn es in der häuslichen Erziehung oder in der Schule Probleme gibt. Und er lässt es nicht bei Diagnosen bewenden. Jahrelang hat er maßgeblich in der »Aktion humane Schule« mitgearbeitet. In Ingolstadt hat er das »Pädagogische Zentrum Hollerstaun« begründet, mit einer pädagogischen Akademie, die regelmäßig Elternsprechstunden anbietet, und einem Netz von Hilfsdiensten, Erziehungs- und Familienberatungsstellen, Beratungslehrern, Schulpsychologen usw. Es wiegt

schwer, wenn ein solcher Mann zu dem Ergebnis kommt, dass die in den staatlichen Universitäten und Studienseminaren ausgebildete Lehrerschaft heute auf ihre erzieherischen Aufgaben in keiner Weise hinreichend vorbereitet wird. Er kann – das ist ihm wohl bewusst – das bestehende System nicht ändern. Aber er gibt handfeste Ratschläge dafür, wie sich Eltern und Lehrer mit dieser Situation produktiv arrangieren können. Der kleine Ratgeber, den er jetzt vorgelegt hat, geht von immer wieder gestellten *Elternfragen* aus, nimmt aber immer wieder auch auf die Situation der betroffenen Lehrer Rücksicht. Mit einer praxiserprobten Mischung aus eigenen Beobachtungen, gesundem Menschenverstand und zweckmäßig ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen kreist Peter Paulig darin die Problemzonen ein, die in der Familie wie in der Schule am häufigsten Sorgen bereiten. Wie lässt es sich lernen, schwierigen Kindern sinnvolle Grenzen zu setzen? Wie lassen wir kleine Missetäter die Konsequenzen ihres Handelns spüren, ohne sie nach überholten Vergeltungsvorstellungen zu »strafen«? Was können wir für eine umfassende Pflege der Sprache und des Umgangstons tun? Besonders einleuchtend finde ich sein Kapitel über die »drei großen R der Erziehung«: *Regeln, Rituale, Reviere*. Aufschlussreich berichtet er, wie er zunächst davon ausging, wünschenswerte Verhaltensformen durch vernünftige Argumentation gemeinsam mit den Kindern zu fundieren, wie er dann aber einsehen musste, dass der zweckmäßigere Weg bei der von *außen* gesetzten Ordnung anfängt, und zwar schon beim Kleinkind. Anschaulich schildert er, wie durch wenige einfache Regeln, die der Erzieher vorgibt, durch wiederholte Tätigkeiten, die im Tages- oder Jahreslauf ihren festen Platz haben und durch altersgemäß eingegrenzte Bereiche eigener Verantwortung sich in der Familie wie in der Schule Lebensformen bilden, die den Kindern Halt geben. Gebor-

genheit und Wir-Gefühl als gesunde Basis allen gemeinsamen Lebens und Lernens werden durch die drei großen »R« besser gefördert als durch immer neue Spielsachen und mehr Taschengeld. Eindrucksvoll plädiert Paulig für mehr Verständnis gegenüber aggressiven und gewalttätigen Kindern. Mit guten Gründen tritt er für einen völligen Verzicht auf Gewalt in der Erziehung ein. Es versteht sich, dass Paulig jeder Art von eigenverantwortlich betriebener Erziehung herzlich zugetan ist. Deswegen ist er auch ein guter Freund der Waldorfpädagogik (vgl. seinen Beitrag in dem von Fritz Bohnsack und Ernst-Michael Kranich herausgegebenen Sammelband »Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik« von 1990). Wer an einer ausführlicheren wissenschaftlichen Begründung der in dem kleinen Ratgeber vorgetragenen Ideen interessiert ist, wird mit Gewinn zu dem ein Jahr vorher erschienenen Sammelband greifen, den Freunde Pauligs zur Feier seines 65. Geburtstages herausgegeben haben.

Johannes Kiersch

Mit erhobenem Kopf

Brigitte Sommer: Kinder mit erhobenem Kopf. Kindergärten und Krippen in Reggio Emilia. 88 S. mit vielen farbigen Abbildungen, DM 34,80. Luchterhand Verlag, Neuwied/Berlin 1999

Reggio-Pädagogik? Kennen Sie die? Wenn nicht, es ist keine Bildungslücke, denn im Unterschied zur Waldorf-, Montessori- oder Freinetpädagogik ist sie nur in engen Fachkreisen bekannt. Seit 1981, so die Autorin des Buches über die Reggio-Pädagogik, gibt es einen regen Austausch mit Deutschland über diese Pädagogik.

Was kennzeichnet die Reggio-Pädagogik? Auffällig ist der politische Hintergrund auf dem sie entstand. »*Wissenschaftler, die der Pädagoge Loris Malaguzzi in Reggio-Emi-*

lia (eine Provinz im nördlichen Italien) um sich sammelte, unterstützten die Eltern. Ihre neuen Vorstellungen von Erziehung standen im Widerspruch zu dem traditionellen Familien-, Kind- und Frauenbild. Gemeinsam mit der in Reggio sehr aktiven Frauenbewegung führten sie die politischen und weltanschaulichen Auseinandersetzungen mit Staat und Kirche. 1963 übernahm die Stadt die bis dahin von Eltern verwalteten Kindergärten in kommunale Trägerschaft.«

Und so ist es auch heute noch. Das ist insofern bedeutsam, weil daran zweierlei deutlich wird: Nicht Elterninitiativen, wie z.B. die historisch und teils auch inhaltlich vergleichbaren antiautoritären Kinderläden in Deutschland, übernehmen die gemeinsame Erziehung, sondern sie geht von der Trägerschaft der Kirche in die Trägerschaft der Kommune, bleibt somit fremdbestimmt. Ein zweites wird gleichfalls beim Gründungsimpuls deutlich: Die Pädagogik beginnt nicht beim Kinde, sondern bei den Interessen der Erwachsenen und der Gesellschaftskritik (Frauenbewegung/politische Auseinandersetzung). So wird in dem vorliegenden Buch über die Pädagogik deutlich, was sie insbesondere prägt: eine vom theoretischen Denken der Erwachsenen/Wissenschaftler abgeleitete Ideologie, die bei den Kindern konkretisiert wird. Der Kindergarten soll »Resonanzboden sein für außergewöhnliche tägliche Begegnungen zwischen Erwachsenen und Kindern, zwischen Kindern und Gleichaltrigen. Es sind Begegnungen zwischen den Rechten der Erwachsenen und denen der Kinder.«

Auch die Architektur der neu gebauten Kindergärten und das Curriculum lehnt sich an die Welt der Erwachsenen an. Eine zentrale Fläche des Kindergartens soll, ähnlich wie die »Piazza« in den italienischen Städten, Ort der Begegnung sein. Von hier aus kann man auch die durch Glastüren und teils Glaswände abgetrennten Gruppenräume einsehen. Das ist sicher gut ge-

meint und hat von der Idee her auch etwas sehr Ansprechendes: Das Bild im Buch zeigt jedoch eine kalte und sterile Atmosphäre der sogenannten Kindergarten-Piazza.

An einzelnen Schwerpunkten beschreibt im Nachfolgenden die Autorin die Kindergartenarbeit, zum Beispiel die »Räume zum Forschen, die Werkstattcharakter haben«. »... die Erzieherinnen und Erzieher, die Werkstatteleiter, die Fachberater, die Eltern, die Künstler, die Bürger und die Kommune richten die Einrichtungen ein.«

Auch das hat seinen Reiz, aber auch hier bekommt man den Eindruck, dass die Pädagogik wiederum aus dem Blickwinkel der Erwachsenen entsteht und Interessen nicht aus der Entwicklung der Kinder abgeleitet werden, sondern aus der Gesellschaft auf die Kinder projiziert werden. So wird ganz selbstverständlich ein Computerarbeitsplatz eingerichtet: »Jede Einrichtung hat Computer, für Kinder und Erwachsene frei zugänglich. Die älteren Kinder nutzen sie mit Selbstverständlichkeit und großem Vergnügen für ihre Spiele und bei Projekten ... Das Programm der Kinder hat auch Bildsymbole und ist mit einem Mikrofon verbunden. Dadurch können die Symbolfiguren zum Sprechen gebracht werden. Jedes Kind hat auf eigenen Disketten selbst erfundene Geschichten. Fast alle Erzieherinnen wurden in Computerkursen ausgebildet und benutzen ihr Programm zur Textherstellung für Berichte und Dokumentationen.«

Nun hatte ich erhofft, in dem Kapitel »Überraschungen und Geheimnisse« etwas Abgeschirmtes, Verborgenes, etwas, was nur Kinder betrifft, ihre Eigenart, die zugelassen und nicht curricular eingebunden wird, zu finden; doch leider nicht. Die »Überraschungen und Geheimnisse« sind Tageslicht- und Diaprojektoren, mit denen besondere Effekte erzielt werden können.

Ein großes Kapitel nehmen die »Rechte der Kinder« ein. Die Aktivitäten der Kinder werden jeweils unter Rechtsansprüchen

formuliert. Z.B. »Recht auf Lernen und Erkenntnis«, »Recht auf Ausbildung des Selbst«, »Recht auf schöpferisches Leben«, »Recht auf Erfahrungen mit Gleichaltrigen«. Diesen Kapiteln folgen Darstellungen auf 20 Seiten über »Rechte der Eltern«.

Ein besonderer, oft neuralgischer Punkt in allen praktizierten Pädagogiken, ist der Freiheitsbegriff. Spricht die Waldorfpädagogik von der Erziehung *zur* Freiheit und von dem werdenden Menschen, so betont die Montessoripädagogik, dass bereits das Kind im Reich der Freiheit lebt und es deshalb auch nicht vom Erzieher belehrt werden soll, sondern in dem vorstrukturierten Material seinen Lehrer findet. Ganz ähnlich ist es in der Reggio-Pädagogik, die sich u.a. auf Maria Montessori beruft, ihren religiösen Überbau jedoch strikt ablehnt. Welche Freiheit ist also gemeint? »*Freiheit, um etwas zu erforschen, auszuprobieren, Fehler zu machen und zu korrigieren. Sie [die Kinder] müssen wählen können, wo und mit wem sie ihre Neugier, ihre Intelligenz, ihre Emotionen einsetzen ...*« – »*Wahlmöglichkeiten sind das Tor zur Freiheit.*«

Neil Postman hat in seinem bekannten Buch »Das Verschwinden der Kindheit« beschrieben, wie dominant die Erwachsenenwelt in die Welt des Kindes bereits eingedrungen ist. Verwissenschaftlichung und Konsum, eine restlose Aufklärung, die keine Geheimnisse mehr übrig lässt, eine Lern- und Forschungsstrategie, die auf eine fertige Welt angewendet wird. Die Reggio-Pädagogik spricht zwar von Kindern, aber die Kindheit selber als besondere Entwicklungsphase des werdenden Menschen ist kaum mehr zu entdecken. Zukünftig wird es zunehmend um die Frage »Was ist Kindheit?« und die Frage der Freiheit in der Erziehung gehen, für diese Diskussion ist es ein wichtiges Dokument.

Achim Hellmich

Religiöse Erziehung

Günther von Negelein (Hrsg.): Für die religiöse Erziehung – 99 Märchen, Legenden, Erzählungen aus dem Erfahrungsschatz eines Lehrers. 816 S., geb. DM 65,-. Verlag am Goetheanum, Dornach 1998

Vornehmstes Ziel der Pädagogik muss es sein, die Kinder »oben« zu beheimaten. Umso mehr gilt das für die intimste aller Unterrichtsformen, den Religionsunterricht. Er soll die tiefe Sehnsucht nach Übersinnlichem stillen, die in den Kindern lebt. Diese Sehnsucht braucht ihre Nahrung, »sonst bricht sie in sich zusammen und verglimmt in den bedrängenden Versuchungen des äußeren Lebens und seiner falschen Götter«.

Wahres, Schönes, Gutes: Sinniges – darin besteht die Nahrung dieser Sehnsucht. Welcher Religionslehrer kennt nicht die verzweifelte Suche nach den geeigneten Erzählstoffen? Meistens sind sie auf zu viele Bücher verteilt, gerade nicht auffindbar, oder ganz einfach noch gar nicht bekannt. Umso dankbarer greift man zu dieser reichen Sammlung von 99 Erzählungen für Kinder der Unter- und Mittelstufe, die Günther von Negelein aufgrund einer lebenslangen Erfahrung – als Waldorfschüler und Religionslehrer – nun herausgegeben hat.

Die Sammlung umfasst nicht nur Märchen – übrigens aus neuester Zeit –, Legenden, Erzählungen und Schicksalsgeschichten; es finden sich auch, nach Festen geordnet, wohlerprobte Texte zu den christlichen Jahresfeiern, die nicht ohne weiteres sehr bekannt und verbreitet sein dürften, wie etwa die Ostererzählung vom *Christus im Warenhaus* von Wolfensberger, oder die *vierte Apokalypse des Baruch* für Michaeli. Die Erfahrung hat gezeigt, dass diese Auswahl nicht nur an Kindern erprobt und bewährt ist; sie dürfte auch manchem, der längst der Schule entwachsen ist, sinnige und seelennährende Lesestunden, mancher

lauschenden Gemeinschaft erfüllte Leseabende bescheren.

Besonders anregend ist der Hinweis des Herausgebers, wie Geschichten aus Eigenem entwickelt, weitergesponnen und schließlich selber ausgestaltet werden können: »dass es durch nicht nachlassendes Üben bald gar nicht mehr so schwer ist, den eigenen Erzählstoff zu gestalten; oft auch deswegen, weil Inhalte vermittelt werden sollen, wofür keine Erzählung oder Geschichte zur Hand ist« – wofür von Negelein denn auch gleich ein originelles Beispiel liefert: eine Großstadt mit ihren Wolkenkratzern, daneben das Leben auf dem Bauernhof: da sind »bald alle Flausen in seinem Kopf wie verfliegen ...«

Sinnige Erzählstoffe sind das Mittel, Seelen »oben« zu beheimaten. Rudolf Steiner hatte, noch unabhängig von einer Umsetzung im Schulzimmer, darauf hingewiesen: »Wir entziehen dem heranwachsenden Menschen viel, wenn wir ihn zu wenig merken lassen, so dass es auf ihn übergeht, dass wir für all das, was sich offenbart an Schönheit und Größe in der Welt, die hingebungsvollste Ehrfurcht und Ehrerbietung haben.«

So sei dieser Band all jenen ans Herz gelegt, die sich selber noch als heranwachsende Menschen erleben möchten!

Marcus Schneider

Requiem auf Europa

Karen Swassjan: Der Untergang des Abendlandes – Oswald Spengler und sein Requiem auf Europa. Aus dem Russischen. 224 S., geb. DM 36,-. Verlag Raphael Heinrich, Berlin 1998

Während der NATO-Bombardierung Jugoslawiens las ich im neuesten Buch von Karen Swassjan folgendes: »In den chaotischen, wütenden Schicksalen des Jahrhunderts hat der trotzig-bornierte Widerwille gegen die Realitäten möglicherweise nicht die letzte Rolle gespielt ...« (S. 17). Dabei

dachte ich mir, wie auch später des öfteren noch, dass dieser Mensch *leider* Recht hat.

Karen Swassjans Buch ist die Erweiterung seiner Einleitung der russischen Übersetzung des Spengler-Hauptwerks und gibt Antwort auf die Frage: »Wie ist ›Der Untergang des Abendlandes‹ möglich?« oder in personifizierter Form: »Wie ist Oswald Spengler möglich?« Gerade durch die ausführliche Bearbeitung dieser Frage bietet uns Karen Swassjan einen zuverlässigen *Schlüssel* zu dem Buch von Oswald Spengler. Die Beschaffenheit dieses Schlüssels kann man als hochwertigen Rohstoff sehen, den der Verfasser durch gründliches Studium gesammelt hat und mit dem Feuer seiner langjährigen Erfahrung wie zu einem Edelstahl härtete. Man könnte das Material sogar noch treffender mit Gold vergleichen, wenn man die Seltenheit der tiefen und intensiven Bearbeitung des Autors berücksichtigt. Hinzu kommt, dass die Formulierungen selbst an die filigrane Arbeit eines Goldschmiedes denken lassen.

Neben dem literarischen Genuss schließt Karen Swassjan ein verwünschtes Gemach nach dem anderen von Spenglers Seele wie auch seines Buches auf und beleuchtet auch die dunkelsten Ecken mit Hilfe von Analogien aus der Schatzkammer der Weltliteratur, der Musik oder Architektur. Weiterhin ergänzen sich in seinem Buch Leben und Werk von Oswald Spengler, da man laut Karen Swassjan nur dadurch in die Lage versetzt wird, richtig zu begreifen, was der Autor *eigentlich* mitteilen wollte.

Der armenische Professor für Philosophie, Kulturgeschichte und Ästhetik weitet auch den Blick auf Spenglers Geschichtstheorie aus, indem er ausführlich die Einflüsse, welche sein Werk mitprägten, analysiert. Diese Einflüsse finden sich im Gedanklichen (Heraklit, Leibniz, Goethe, Nietzsche), im Kulturellen (Schwabing des Jahrhundertanfangs) sowie im Politischen (Vorabend des Ersten Weltkrieges).

Karen Swassjan setzt sich aber auch kri-

tisch mit Oswald Spengler auseinander, von einem zeitgemäßen christlichen Standpunkt aus.

Mit alldem bietet er den Geschichtslehrern der Oberstufe eine Hilfe, welche z. B. in der 12. Klasse ihre Schüler mit verschiedenen Geschichtstheorien bekannt machen wollen. Spenglers Theorie mit ihren positiven und negativen Seiten gehört dank ihrer Originalität zu den großen Geschichtstheorien und hat als solche einen festen Platz in der Geschichte der Philosophie.

Karen Swassjan als hoch engagiertem Menschen geht es in erster Linie nicht um eine geschichtsphilosophische Theorieanalyse, sondern immer um den Zeitgenossen und dessen Zukunft: »... in diesem Sinne erscheint ›Der Untergang des Abendlandes‹ nicht als falsche wissenschaftliche Konzeption, sondern als Warnung: Eine Kultur, die sich nicht mehr begießen lässt, ist zu nichts anderem als zum Aussterben verurteilt, und wenn Spengler Recht hat in seinen Verallgemeinerungen, dann liegt sein Recht – über alle wissenschaftlichen Einwände hinaus – begründet in den Verhaltenslaunen einer ganzen Kultur, die im Begriff ist, auszutrocknen in ihrem hochmütig-rationalistischen ›Widerwillen‹ gegen die Aufnahme der lebensspendenden Feuchtigkeit neuer geistiger Orientierungen.« (S. 82)

Martin Kaseák

Das Polarlicht

Harald Falck-Ytter: Das Polarlicht. Aurora borealis in mythologischer, naturwissenschaftlicher und apokalyptischer Sicht. Fotos von David Parkhurst und Cary Anderson. 205 S. mit zahlr. farbigen Abb., geb. DM 98,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 31999

Vor nunmehr 16 Jahren erschien die erste Ausgabe dieses Titels von Falck-Ytter und beeindruckte die Leserschaft sofort mit den zauberhaften Abbildungen. Die Farben-

und Formenvielfalt des Polarlichtes wurde so dem Betrachter nahe gebracht – soweit bedrucktes Papier überhaupt in der Lage ist, die Qualitäten dieser Lichterscheinungen wiederzugeben.

Die schon bisher hervorragende Ausstattung wird nun in der 3. Auflage durch neues Bildmaterial noch übertroffen. Es sind Aufnahmen der beiden »Aurora-Fotografen« C. Anderson und D. Parkhurst; sie verstanden es, mit Ausdauer und Spürsinn die Polarlicht-Erscheinungen in einmaliger Güte fotografisch »festzuhalten«, wenigstens als Momentaufnahmen (Polarlichter bedeuten ja auch Wandel und Bewegung!).

Den Neuerungen der Technik verdankt das Buch auch die Aufnahmen von kompletten Polarlicht-Bögen (Licht-Ovale über der Nord- und Südpol-Kalotte) aus dem Weltraum. Diese »Corona« der Erde macht die Beziehungen zwischen Sonnenplasma und irdischem Magnetfeld bildhaft anschaulich. Der planetarische Zusammenhang der Erscheinungen wird durch weitere Aufnahmen (Hubble Weltraumteleskop mit ultraviolettem Licht in Falschfarbentechnik) von Polarlichtbögen des Jupiter und Saturn erschlossen: eine grandiose wissenschaftliche Errungenschaft der letzten drei Jahre! Der neuen und deutlich verbesserten Ausstattung des Buches kommt auch das nun größere Format (24x26 cm) zugute mit teilweise sogar doppelseitigen Abbildungen.

Die Biografie von Falck-Ytter weist ihn als Weltbürger und als innigen Vertrauten des hohen Nordens aus. So gelingt es ihm, aus der eigenen Anschauung des Polarlichtes die naturwissenschaftlichen Beobachtungen und Theorien mit den mythologischen Aussagen der Kalevala zu verbinden – unter zum Teil ungewöhnlichen, für den Leser aber fruchtbaren und erhellenden Gesichtspunkten. Als Priester der Christengemeinschaft reicht sein Blick noch weiter: Die Erd-Corona wurde am Ende dieses Jahrhunderts zum ersten Male in ihrer Ganzheit für

die Menschheit sichtbar – es entsteht das Bild eines Pfingstereignisses für die ganze Erde und für die Menschheit. Die Dreiheit der Lichterscheinungen zwischen Erde und Himmel (Blitz, Regenbogen und Polarlicht) bezieht Falck-Ytter auf entsprechende Passagen der Apokalypse.

Ein wichtiges Anliegen ist dem Autor die Hinführung zu Leben und Wirken von Theodor Däubler als Künder des Nordlichtes, aus dessen 1911 visionär vollendetem Groß-Epos »Das Nordlicht« größere Abschnitte mit abgedruckt sind.

Die größte Erweiterung erfuhr das Buch mit der Neubearbeitung des Kapitels über die Sonne. Falck-Ytter wagt darin den Versuch, die neuesten wissenschaftlichen Entdeckungen und Erkenntnisse mit den Aussagen der Anthroposophie über die Entwicklungsstufen der Welt zu verbinden. Der Autor erweist sich dabei als profunder Kenner des Werkes von Rudolf Steiner. Mutvoll werden schmale Pfade und Übergänge zu weiten Ausblicken beschritten, denen der naturwissenschaftlich ge-(oder ver-?)bildete Leser zaghaft zu folgen versucht.

Und so fordert das Buch zu ernsthafter Lese-Arbeit auf: Die »materialistische« Wissenschaft unserer Gegenwart ermöglicht mit ihren technischen Wunderwerken (Satelliten-Bilder, Weltraumteleskop) zum ersten Mal einen offenen Blick auf die tatsächlichen interplanetarischen Verbindungen zwischen Erde und Sonne, welche von der Erde aus bisher überhaupt nicht wahrnehmbar waren. In der Tat berühren die exzellenten Aufnahmen der Sonne (Flecken, Wirbel, Fackeln, Protuberanzen und Korona) in normalem Licht, in Ultraviolett und in weichem Röntgenlicht durch ihre Dynamik, Dramatik und Schönheit!

Durch diese bewegenden Bilder wird es dem Leser wesentlich erleichtert, Falck-Ytters Gedankenwege unvoreingenommen aufzunehmen. Dass diese nicht nur Analogien spiegeln, sondern neue, vertiefte Einsichten und ein erweitertes Verständnis des

Sonnen-Wesens ermöglichen, ist dennoch nur durch eigene Gedankenarbeit zu erreichen – und das ist gut so! Die Bereitschaft dazu wird dem Leser leichter fallen, wenn er dieses Jahr am 11. August das Glück hatte, die Sonnenkorona zu sehen, und auch das Nordlicht aus eigener Anschauung kennenlernen konnte: »Jetzt beginne ich zu verstehen: Dies ist die zukünftige Erde« (Fridtjof Nansen).
Adolf Fischer

Bilder der Kelten

Astrid Bäßler: Brigid. Keltische Göttin und Heilige. Bilder der Kelten. 205 S., geb. DM 20,-. Ogham-Bücherei 60, Verlag am Goetheanum, Dornach 1999

»Bilder der Kelten«, so nennt Astrid Bäßler im Untertitel ihr Buch »Brigid. Keltische Göttin und Heilige«. Und in der Tat, eine Fülle von Bildern entrollt sich vor dem Leser dieses neuen, ansprechend gestalteten Ogham Bändchens.

Um das Bühnenstück, welches in zwölf Bildern Szenen aus dem Leben und Wirken der Brigid entfaltet und welches, wie die Autorin im Anhang ausführt, ganz von der Eurythmie ausgehend zusammengestellt und geschrieben ist, gruppieren sich Texte und Gedichte sowie Betrachtungen verschiedener Autoren zu der Gestalt der Brigid und fügen immer neue Facetten zu den zarten, aber eindrucklichen Bildern des Stückes hinzu.

Abbildungen alter keltischer Kunst, vor allem aber die neueren Arbeiten des schottischen Künstlers Rory MacDougall illustrieren den Text. Dabei kann der Leser erleben, wie die charakteristischen keltischen Spiralen, Knoten und Flechtbänder nicht nur ein schmückendes Beiwerk bilden, sondern durchaus mit dem Text zusammenklingen.

Astrid Bäßler berichtet, wie sich nach Fertigstellung des Manuskripts Künstler zu einer Freien Projektbühne zusammenfanden, um das Stück aufzuführen. Da heißt es: »So-

bald wir mit der Probenarbeit begannen, erlebten wir, wie Text und Musik in künstlerischem Wandel begriffen waren.« Die Frische und die Unmittelbarkeit des künstlerischen Prozesses ist auch für den Leser, der die Bühnenrealisierung nicht hat erleben können, spürbar und macht die Lektüre sehr anregend.

Mächtige Imaginationen wechseln mit humorvollen Szenen, Märchenhaftes und Alltägliches durchdringen sich, und immer kann der Leser die befreiende Empfindung haben, dass die manchmal archaisch knappe und trotzdem stark bildhafte Sprache Klänge, Bilder aus der Seele löst, die sich noch weiter entfalten, ja fortgesponnen werden wollen von seiner Phantasiekraft.

Wer aber ist nun Brigid? Eine keltische Schöpfergöttheit? Eine irische Heilige des 5., 6. Jahrhunderts?

Uralte keltische Mysterienweisheit und keltisches Christentum verschmelzen miteinander und lassen eine Legende entstehen, die von dem schottischen Dichter William Sharp (er schreibt unter dem Pseudonym Fiona Macleod) erzählt wurde und die unter dem Titel »St. Bride von den Inseln« bereits vor einigen Jahren vom Ogham Verlag veröffentlicht wurde.

Diese Legende bildet auch den Kern des vorliegenden Stückes. Brigid erscheint zur Zeitenwende auf der schottischen Insel Iona. Sie wächst unter der Obhut der Druiden auf, und in der Nacht der Christgeburt wird sie nach Bethlehem entrückt, um das Christuskind in ihrem blauen Mantel zu hüten und zu schützen.

Brigid ist die Hüterin der reinen Lebenskräfte. In Brigid sahen die Kelten die Personifizierung ihres Volksgeistes, von dem Rudolf Steiner in dem Zyklus »Die Mission einzelner Volksseelen ...« (GA 121) sagt, er wurde zum Inspirator des esoterischen Christentums. Brigid kann die Menschen in Berührung bringen mit den Mysterien des Heiligen Geistes.

Unserer Zeit gemäße, zukunftsweisende

Aspekte des Christentums spricht diese ihrem Ursprung nach in weite Vergangenheiten reichende Gestalt an. Man möchte wünschen, dass Bilder, wie sie das vorliegende Buch vermittelt, mehr und mehr aufgegriffen werden, um vielleicht bereits im Kindergarten und in der Waldorfschule gepflegt zu werden, denn »Der Tag wird kommen, an dem ich Einzug halten werde in die Herzen der Menschen wie eine Flamme, die auf trockenes Gras stößt, wie eine Flamme des Windes in einem großen Wald«. (Fiona Macleod)

Susanne Haub

Russische Helden

Sergej O. Prokofieff: Die prophetische Byline. »Wie die heiligen Berge aus ihren felsigen Höhlen die mächtigen russischen Helden entließen.« Aus dem Russischen von Ursula Preuß. 103 S., geb. DM 30,-. Verlag am Goetheanum, Dornach 1992

Ein Epos aus dem 20. Jahrhundert, gibt es so etwas überhaupt? – »Die prophetische Byline« entstand um 1920 in einem Dorf im Norden Russlands durch eine Bylinensängerin aus dem Volke, die die Fähigkeit hatte, aus unmittelbarer geistiger Schau zu schöpfen, so dass man es in dieser Volksdichtung mit einer übersinnlichen Realität zu tun hat. Geschildert wird in dramatischen imaginativen Bildern der Kampf der russischen Helden Ilja, Dobrynja und Aljoscha gegen die Mächte des Bösen.

Mit Hilfe der Anthroposophie lassen sich diese Bilder lesen, und so gibt der Verfasser des Buches im ersten Kapitel in einer gut verständlichen Weise einen Überblick über die Menschheitsentwicklung aus den Erkenntnissen der modernen Geisteswissenschaft. So einfach wie möglich und doch so umfassend wie nötig werden die anthroposophischen Begriffe erschlossen, mit denen im folgenden Kapitel die Byline kommentiert wird.

Es zeigt sich, dass die drei Haupthelden

Repräsentanten der verschiedenen Seelenglieder sind, der Empfindungsseele (Ilja), der Verstandes- oder Gemütsseele (Dobrynja) und der Bewusstseinsseele (Aljoscha), und dass sie bestimmte Entwicklungsprozesse durchzumachen haben, in deren Verlauf sie dem russischen Volksgeist (Jegorij, der Kühne), dem Erzengel Michael, der Gottesmutter Maria-Sophia und Christus selber begegnen dürfen.

An Mut fehlt es den Helden nicht, aber sie müssen zuerst noch lernen, dass sie sich mit Selbstüberschätzung und Prahlerei den klaren Blick für die Wirklichkeit getrübt und sogar in ihrer Blindheit gegen die guten Mächte gekämpft hatten. Erst nachdem sie ihren Hochmut überwunden haben und willig sind, sich um Erkenntnis zu bemühen und fragen zu lernen, dürfen sie ihre Tapferkeit beweisen und mitkämpfen in dem Götterkampf, der, sich dramatisch steigernd, von Jegorij, dem Kühnen, und dem Erzengel Michael gekämpft wird gegen die »Widerwahrheit« und den Antichrist.

Die Wahrbilder dieses kleinen Epos haben nicht nur eine pädagogische und seelenstärkende Wirkung, sie können auch Mut und Vertrauen in die geistige Welt machen für schwierige Situationen und Ereignisse, die gewiss in dieser oder jener Form auf die Menschen zukommen werden.

Der zweisprachige Text der Byline wird natürlich besonders für den Russischunterricht geeignet sein, aber sicher nicht nur für diesen. Der Inhalt des kleinen Buches ist überhaupt ein Beitrag zum Brückenschlag zwischen Ost und West. So sollte dieses Buch in keiner Waldorfschulbibliothek fehlen, besonders aber für jeden Russischlehrer wird es eine große Bereicherung sein.

Doch nicht nur in anthroposophischer Perspektive lässt sich der Byline etwas abgewinnen. Der Lehrer wird sie ohnehin schlicht selber sprechen lassen.

Gerlinde Schultz

Schöpfungs-Kalender

Kalender 2000 – Die Schöpfung. DM 38,-. Raffael-Verlag, Stockhornstr. 5, CH-3063 Ittigen, Tel. 0041-31-9217700, Fax 0041-31-9220192

Im Raffael-Verlag erscheint zum Auftakt des neuen Jahrtausends ein Kalender besonderer Art, der der Schöpfung gewidmet ist. Er zeigt die schlichten Mosaiken der Genesis aus der einzigartigen byzantinischen Kathedrale von Monreale bei Palermo. Diese entstand um 1174 unter dem Normanenkönig Wilhelm II.

Die ausgezeichneten Reproduktionen (26x37 cm) führen uns von der Schöpfung des Himmels und der Erde über die Erschaffung der Tiere und des Menschen bis hin zur Vertreibung aus dem Paradies. Viele Anregungen und Prozesse können da aus dem »Chaos« der Genesis entstehen.

Dieser Kalender eignet sich auch als Wandschmuck der dritten Klasse.

Markus Spalinger

Sternenkalender 2000

Liesbeth Bisterbosch: Sternen- und Planetenkalender 2000. DM 25,-, Preise bei Sammelbestellungen auf Anfrage. Bezug: HBG, Holsterhauser Str. 70b, 44652 Herne, Tel. 02325-919245, Fax 02325-919250

Auch im Jahr 2000 werden die Wandelsterne, die Planeten, ihre Wege über den Himmel ziehen. Hell und farbig werden sie dabei leuchten. Wer sich auskennt, wird wissen, welchen Planeten er sich gerade anschaut, wessen Bewegungsspur, wessen »Sprache« er sich nähert. Wer dies nicht weiß, kann auch 2000 wieder auf den Sternen- und Planetenkalender von Liesbeth Bisterbosch zurückgreifen und dem »hellen Stern« den Namen geben, der ihm gebührt.

Die Gestaltung der Sternenkarten hat Bewährtes beibehalten und anderes verbessert. Durch die veränderte farbige Gestal-

tung sind die Sterne deutlicher erkennbar und die Tierkreiszeichen mehr hervorgehoben. Für jeden Monat gibt es wieder eine dreiteilige Darstellung des Himmels: einen großen Abendhimmel und kleinere Mitternacht- und Morgenhimmel. Die Planeten sind farbig gedruckt und so leicht zwischen den vielen Sternen zu finden. Die Horizontlinie ist neu gestaltet und zieht sich leichter in den Hintergrund zurück. Die bräunlichen Farben verringern den Kontrast zu dem in diesem Jahr blauerem Himmel. Neben den Sternenkarten finden sich Texte, die einige Sternbilder und Planeten in ihrer Bewegung beschreiben, sowie Angaben zu Positionen und besonderen Konstellationen. Anknüpfend an das Goethe-Jahr, sind die Auf- und Untergangszeiten auf die geographische Lage von Weimar bezogen.

Willi Hettrich

Neue Literatur

Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart:

Paolo Bavaastro / Hans Christoph Kümmell (Hrsg.): Das Herz des Menschen. 350 S., geb. DM 48,-

Craig Holdrege: Der vergessene Kontext. Entwurf einer ganzheitlichen Genetik. 202 S., kart. DM 39,-

Christine Pflug (Hrsg.): Allein oder gemeinsam. Lebensformen heute. 197 S., kart. DM 29,80

H. Michael Stellmann / Wolfgang Warner: Die ersten sieben Lebensjahre. Das Kind von der Geburt bis zur Schulreife. 138 S., kart. DM 24,80

Jos Verhulst: Der Erstgeborene. Mensch und höhere Tiere in der Evolution. 408 S., brosch. DM 88,-

Verlag Urachhaus, Stuttgart:

Adriaan Bekman: Self-Management. Die Kunst, den Alltag zu bewältigen. 117 S., kart. DM 26,-

Georg Dreißig: Simsala. Die Geschichte eines kleinen Zauberers. 212 S., geb. DM 26,-

Geraldine McCaughrean: Sternenmärchen aus aller Welt. Illustriert von Sophy Williams, übersetzt von Julia D. Cremer. 112 S., durchgehend farbig, geb. DM 34,-

Mütter und Söhne. Märchen aus aller Welt. Nacherzählt von Josephine Evetts-Secker, illu-

striert von Helen Cann. 80 S., durchgehend farbig, geb. DM 29,80

Weitere Bände: *Mütter und Töchter; Väter und Söhne; Väter und Töchter*; alle in gleicher Ausstattung und zum gleichen Preis

Andere Verlage:

Christa-Johanna Bub-Jachens: Warum haben wir immer weniger Zeit? Das Geheimnis der Rhythmen. 52 S., kart. DM 12,80. Amthor Verlag, Heidenheim

Flensburger Hefte 66: Hellesehen – Der Blick über die Schwelle. 192 S., kart. DM 28,-. Flensburger Hefte Verlag, Flensburg

Annette Robert: Schulautonomie und -selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa. 321 S., kart. DM 89,-. Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt/M.

Das Kind, das die Engel weinen hörte. Märchen von Leben und Tod. Ausgewählt und erläutert von Bert Voorhoeve. 236 S., geb. DM 38,-. Haupt Verlag, Bern

Ubuntu – Der Circus. 107 S. mit zahlr. farb. Abb., kart. DM 48,-. Zu beziehen über: Buchhandlung am Bach, Am Bach 6-8, 33602 Bielefeld, Tel. 0521-130253, Fax 0521-5601150

1/4 Seite Anzeige VFG