

Neue Lehrerinnen und Lehrer an der Schule

Eine Initiative an der Freien Waldorfschule am Kräherwald Stuttgart

Drei Motive waren es vor allem, die einen Schülervater dazu veranlasst haben, in der Mitgliederversammlung des Schulvereins einen Antrag zu stellen, sich intensiv um die Situation neuer Lehrerinnen und Lehrer an der Schule zu kümmern:

1. Immer wieder hatten neue Lehrer Schwierigkeiten beim Berufseinstieg, bei der Einarbeitung und bei der Integration in die Schule: Wie werden die »Neuen« in die Schulgemeinschaft aufgenommen und eingeführt, wie hilft man ihnen über die Startschwierigkeiten hinweg?
2. Mit der Trennung und Entlassung von neuen Lehrern innerhalb der ersten Jahre war oft ein schwerer Entscheidungsprozess verbunden, der in manchen Fällen für die Eltern nicht genügend nachvollziehbar erschien. Wurde ausreichend und rechtzeitig informiert, war alles versucht worden, war die Kündigung unumgänglich?
3. In einigen Fällen war es schwierig, neue Fachlehrer zu finden. Einzelne Fächer konnten dadurch zeitweise nicht unterrichtet werden. Können hier noch mehr Initiativen entwickelt werden, um neue Lehrer für die Schule bzw. grundsätzlich Interessenten für die Ausbildung am Lehrerseminar zu gewinnen?

Die Mitgliederversammlung beschloss, eine Arbeitsgruppe zu diesem Thema einzurichten. Diese Gruppe traf sich über drei Jahre. Dabei wurden zuerst die bisherigen Aktivitäten und Erfahrungen der Schule in diesem Bereich kritisch reflektiert und mit neuen Ideen und Impulsen weiterentwickelt. Dieser Arbeitsprozess von Eltern und Lehrern wurde mit Schulgremien wie dem Pädagogischen Kreis und dem Rechtskreis rückgekoppelt. Vorstand und Geschäftsführer wurden in den Informationsfluss mit einbezogen. Die Bearbeitung des dritten,

schulübergreifenden Themenbereichs wurde zurückgestellt.

Durch die in der Schule entstandene Auseinandersetzung verstärkte sich generell das Bewusstsein für »Neuankömmlinge«. Die besondere Situation und die Bedürfnisse junger Kolleginnen und Kollegen wurden wacher wahrgenommen und beachtet.

Als erster konkreter Schritt wurde eine Mappe mit Informationsmaterial über die Schule zusammengestellt, die die neuen Lehrer zu Beginn ihrer Tätigkeit von ihrem Tutor bekommen. Sie enthält z.B. die Ämterliste, den Ehemaligen-Rundbrief, ein Infoblatt über die Schule, Informationen zum Eltern-Lehrer-Rat, zum Eltern-Lehrer-Vertrauenskreis und zum Therapeutikum, den Haushaltsplan der Schule, einen Lageplan der Schule, den Lehrer-Kalender, das vierteljährliche Mitteilungsheft der Schule, das Protokoll der letzten Mitgliederversammlung, die wöchentliche »Ranzenpost«, die Satzung des Schulvereins, Schulordnung, Telefonliste, Terminplanung und die Tutorienliste. Der jeweilige Tutor hat darüber hinaus die Möglichkeit, die Mappe durch ein persönliches Begrüßungsgeschenk zu ergänzen bzw. zu verschönern.

Über die Tutorenschaft fand eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung statt: Die Aufgabe eines Lehrers als Tutor soll mit der Übernahme als offizielles »Amt« eine stärkere Anerkennung finden. Aus dem Rechtskreis soll ein Ansprechpartner zur Verfügung stehen, der die Koordination der Tutoren übernimmt und zu Beginn und Ende des Schuljahres einen Erfahrungsaustausch zwischen Tutoren und neuen Lehrern organisiert.

Weiter bildete sich eine »Neue-LehrerInnen-Gruppe«, die sich parallel zur Internen Konferenz trifft. Während sich die Gruppe anfangs eher in größeren Abständen traf,

finden die Zusammenkünfte mit einem intensiven Austausch inzwischen regelmäßig statt. Zwei etwas erfahrenere Lehrer begleiten die Gruppe. Die Inhalte und Themen entwickeln die neuen Lehrer zum Teil selbst: Sie können so über fachliche Fragen und Probleme diskutieren, aber auch über ihre persönlichen Erfahrungen und Nöte. Außerdem steht ein »alter Hase« zur Vertiefung menschenkundlicher und pädagogischer Fragen zur Verfügung. Weiterhin gibt es Angebote an die Lehrer, die das Zurechtfinden im Schulorganismus erleichtern sollen, wie z.B. eine Gesprächsrunde mit Vertretern des Eltern-Lehrer-Rates und des Eltern-Lehrer-Vertrauenskurses. Der nachfolgende Beitrag zeigt, wie wichtig und fruchtbar ein solcher gegenseitiger Austausch- und Unterstützungsrahmen sein kann.

Mit dem Entstehen der Gruppe haben die neuen Lehrer die Diskussion ein Stück weit selbst in die Hand genommen. Zahlreiche konkrete Anregungen, wie der Einstieg erleichtert und die anfänglichen Belastungen der Lehrer besser verteilt werden können, wurden weitergeleitet. Für den Fall, dass ein Lehrer ernstere Schwierigkeiten hat und die kollegiale Unterstützung der Gruppe und des Tutors nicht ausreichen, kann der Eltern-Lehrer-Vertrauenskreis der Schule in Anspruch genommen werden.

Ein nächster Schritt der Arbeitsgruppe war – über die eigene Schule hinausgehend – die in dieser Arbeit gesammelten Erfahrungen an das Lehrerseminar rückzumelden, um die Ausbildung und die Vorbereitung neuer Lehrer auf den Schulalltag zu verbessern. Dabei zeigte sich, dass insbesondere im Bereich der Elternarbeit (Gesprächsführung, Gestaltung von Elternabenden), dem Umgang mit Schwierigkeiten im Unterricht und in der Klassengemeinschaft (sogenannte »schwierige« Kinder, Störer, Außenseiter) und der persönlichen Bewältigung der Belastungen, denen die Lehrer tagtäglich ausgesetzt sind (Umgang mit Stress, Konflikten und Krisen) ein

großer Bedarf an Fort- und Weiterbildung besteht. In diesem Rahmen wurde auch immer wieder auf die Möglichkeit und die entlastende Wirkung von Fachberatung und Supervision hingewiesen.

*Für die Arbeitsgruppe:
Frieder Fahrbach, Achim Weiler*

»Allem Anfang wohnt ein Zauber inne ...« Das kann jeder erleben, der an irgendeinem Punkt im Leben etwas Neues beginnt. Besonders gilt das wohl auch für den Neuanfang an einer Schule. Viele Lehrerinnen und Lehrer kommen an eine Waldorfschule und erleben damit zum ersten Mal, was das heißt, an einer Waldorfschule zu unterrichten und auch in einem Kollegium zu arbeiten. Dabei ist die Einarbeitung, die Betreuung der neuen Kollegen von ganz großer Bedeutung, gibt mit ihnen eine Schule doch so etwas wie ihre Visitenkarte ab, ist sozusagen im Bild sichtbar und erlebbar, was Selbstverwaltung wirklich bedeutet.

Im Folgenden soll von der Erlebnisseite einiges gesagt werden über die Einarbeitung, wie sie jetzt seit ein paar Jahren an der Freien Waldorfschule am Kräherwald, Stuttgart, versucht wird. Dabei hat der Berichtende den Vorteil, die Einarbeitung als jemand zu erleben, der schon eine Reihe von Jahren als Klassenlehrer an einer anderen Waldorfschule gearbeitet hat.

Nachdem die Entscheidung der Einstellung von beiden Seiten gefallen und der Vertrag unterschrieben war, bekam ich einen Brief, in dem mir – etwa zwei Monate vor Schuljahresbeginn war das – mitgeteilt wurde, dass Frau S. meine Tutorin sei. Damit sei sie zuständig für meine Einarbeitung, für die organisatorische Seite des Schulalltages, kurz für alles, was ich wissen solle und wissen wolle. Noch vor den Sommerferien traf ich mich dann mit ihr, und sie überreichte mir eine Mappe, in der eine ganze Menge an Informationsmaterial (z.B. Schulordnung für Lehrer, Schulordnung für Schüler und Eltern, das neueste Exemplar

der Schulmitteilungen, ein Lageplan der Schule und vieles andere mehr) und zuoberst ein Begrüßungsbrief lagen. Im Gespräch wurde dann noch vieles angesprochen, was die Arbeit mit der zu übernehmenden Klasse betraf ...

Schon dieser erste Eindruck war so, dass ich den Eindruck hatte, hier kümmert sich wirklich jemand darum, wie ich anfangen und dass der Anfang ohne äußere Probleme vonstatten geht.

Im Laufe der ersten Wochen kam dann eine Einladung zu einem Treffen der »neuen« Lehrer, bei dem sich alle trafen, die in diesem Schuljahr neu an die Schule gekommen waren. Außerdem waren zwei Kolleginnen dabei, die schon länger an der Schule arbeiteten. Es ergab sich ganz zwanglos ein Gespräch darüber, wie jeder seine ersten Wochen erlebt hat, welche Schwierigkeiten auftraten, was gut ging usw., und es war klar, dass alles, was dort gesagt wurde, zunächst auch in diesem Kreis bleiben und nicht gleich z. B. in die Konferenz getragen werden sollte. Wenn jemand Schwierigkeiten mit seinem Tutor hat, kann hier das Forum sein, wo darüber gesprochen werden kann, nicht muss, es kann ja auch in Einzelgesprächen geschehen. Viel wichtiger aber

als alles andere war allein die Tatsache, dass man sich traf, dass man miteinander in einen Austausch kam, miteinander lachte, hörte, wie andere die ersten Epochen geschafft, die ersten Wochen unterrichtet und sich in die Schule eingefunden hatten.

Diese Treffen fanden dann in unregelmäßigen Abständen noch ein paar Mal statt, und einige Anregungen, die wir als »neue« Lehrer aus der unvorbelasteten Sicht auf die Schule gaben, fanden den Weg in die Konferenz und damit in den Schulalltag. Vereinbart wurde auch ein Treffen mit den Eltern, die (wie im vorstehenden Text berichtet) die Initiatoren dieser Einarbeitung waren. Daraus entstand wieder ein weiteres »Sich-zu-Hause-Fühlen« in der Schule und andererseits die Möglichkeit, die Einarbeitung immer mehr auch den Bedürfnissen und Notwendigkeiten der »Neuen« anzupassen.

Eine Möglichkeit der Einarbeitung ist damit skizziert, die bisher zu guten Ergebnissen geführt hat, die für den Berichtenden eine sehr positive Erfahrung war und hoffentlich manche Nachahmer finden wird, um so die Einarbeitung der neuen Lehrerinnen und Lehrer, von Schule zu Schule sicher anders, aber doch für die Gesamtschulbewegung immer besser zu gestalten.

Thomas Sträßer

IM GESPRÄCH

Wo bleibt die Kunst?

Zur Frage der außerschulischen Ausbildung gab Rudolf Steiner zu bedenken, dass »das Handwerkliche nicht eigentlich dadurch gepflegt werden sollte, dass man die jungen Leute sogleich unter Erwachsene in die Fabrik steckt, sondern man sollte innerhalb des Schulmäßigen selbst die Möglichkeit zur Hand haben, die praktische Seite

des Lebens zu berücksichtigen.« (vgl. 14. Vortrag des sog. Weihnachtskurses in Dornach, GA 303). Das hier von Steiner Gesagte dürfte sich wohl kaum nur auf die angesprochenen Fabriken beziehen, sondern grundsätzlicher gemeint sein. Dennoch ist der Bildungswert berufsbezogener, praktischer Arbeit nicht zu bestreiten. Bedenklich stimmt jedoch, dass nicht selten das künstlerische Element im Unterrichtskanon im-

mer mehr ins Hintertreffen gerät. Der künstlerisch-handwerkliche Unterricht fällt immer wieder, sofern nicht als Prüfungsfach relevant, entweder der Abiturvorbereitung oder der praktischen Vorbereitung auf die Berufswelt zum Opfer, auch wenn weiterhin einige Stunden Malen, Plastizieren, Schreinern oder Kupfertreiben in den Stundenplänen der Waldorfschulen (und zwischenzeitlich auch in vielen staatlichen Schulen) zu finden sind.

Wenn wir uns heute die Frage stellen, wie wir den Anforderungen der Zeit und den Bedürfnissen der Jugendlichen begegnen können, muss das künstlerische Element an unsern Schulen wieder stärker Fuß fassen.

Der künstlerische Unterricht vermittelt, fördert und fordert die Ausbildung von verschiedenen Fähigkeiten: Dazu gehören u. a. Wahrnehmungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, sich an der Sache und deren Eigengesetzlichkeiten orientieren, Konzentration, Wechsel von Tun und Betrachten, Improvisation, Bewältigung von Fehlern, Selbstdisziplin, Materialgefühl, Ausdauer, Phantasie, Kreativität.

Die künstlerische Schulung führt weg vom abstrakten Abspinnen von Theorien, weg von gefühlslos-rationaler Technokratie oder blindwütigem Aktionismus (Brater, 1989); beides offenkundig Tendenzen unserer Zeit. Der künstlerische Prozess ist der Gestaltungsprozess par excellence, Urbild allen freien Schaffens, aller freien gestaltbildenden Auseinandersetzung mit der Welt. Künstlerisch handeln zu können bedeutet schlicht, Alltagssituationen zu bewältigen und an die alleralltäglichsten Problemstellungen mit künstlerischem Blick herangehen zu können. Im Hinblick auf die Aufgabe der Schulen, die Kinder und Jugendlichen auf das Leben vorzubereiten und sie für ihre Lebensaufgabe zu sensibilisieren – wofür sie Entwicklungsraum brauchen –, scheint der Weg der Schulen in die Berufswelt auf Kosten des künstlerischen Unterrichts zu gehen.

Beim künstlerischen Schaffen geht es ganz elementar um die Stärkung der schöpferischen Individualität und um die Bewusstmachung ihrer Bedeutung im Weltzusammenhang. Als ehemalige Waldorfschülerin und junge Kollegin habe ich erfahren dürfen, dass es gerade im Kunstunterricht möglich ist, über das plastische und bildhafte Arbeiten Schranken zu überwinden und tiefe Einblicke in Persönliches zu gewinnen. Das ist ein Aspekt, der gerade für den jungen, suchenden Menschen von enormer Wichtigkeit ist. Rudolf Steiner führt zur Bedeutung des Künstlerischen in der Schule aus: »Kunst ist aber imstande, die Geheimnisse der geistigen Welt in die Schulen herinzuholen und der kindlichen Seele jenen geistig-seelischen Glanz zu verleihen, durch den dann diese kindliche Seele in das Leben so eintreten kann, dass sie Arbeit nicht mehr bloß als drückende Last zu empfinden braucht, sondern dass allmählich im sozialen Zusammenwirken der Menschheit die Arbeit ihres bloß Lastenden entkleidet werden kann. Und das soziale Leben, es kann gerade dadurch eine Vertiefung, zu gleicher Zeit eine Befreiung für den Menschen erfahren, dass wir, so paradox das klingt, die Kunst in der richtigen Weise in die Schulen hineinzustellen vermögen«. (25.3.1923, GA 304 a)

Vor diesem Hintergrund plädiere ich für eine stärkere Betonung der künstlerischen Fächer (d.h. über das »Normalmaß« hinausgehend). In diesem Sinne ist wohl auch die Bemerkung Steiners zu verstehen, dass an den Schulen das Ruder zu einer verstärkten künstlerischen Schulung herumgerissen werden müsste. – In der energischen Ausbildung des künstlerischen Sinns liegen also die notwendigen Gegengewichte zu den Herausforderungen unserer Zeit. Die Pflege des Künstlerischen kann gerade auch den sog. »schwierigen Kindern« (H. Köhler) helfen, zu sich selbst zu finden und ihre »Defizite« auf anderem Wege als durch Destruktion, Vandalismus oder Drogenkon-

sum auszugleichen. Die Präventionsarbeit hat auf diesen Gebieten bereits ab der Wiege stattzufinden. In der Schule, besonders in der Mittel- und Oberstufe sehe ich in der »Menschenkunde« und den künstlerischen Fächern jedoch *die* Gelegenheit, gesundend wirksam zu werden, noch lange nicht ausgeschöpft.

Der Zusammenhang von Kompetenzerwerb, sog. Schlüsselqualitäten und der Ausbildung künstlerischer Fähigkeiten in der Schule wird von Stanley I. Greenspan in seinem Buch »Die bedrohte Intelligenz« umfassend begründet. Durch diese in der psychologischen Fachwelt anerkannte Studie werden Steiners Anregungen gewissermaßen empirisch fundiert. Was hält uns also davon ab, dieses zentrale Motiv wieder aufzugreifen und ernst zu machen in Sachen Kunst? Sicher, aller Unterricht sollte künstlerisch gestaltet sein, aber die Entscheidung für mehr Kunst in den Schulen ist eine Frage der Prioritätensetzung. *Kjerstin Köhle*

Therapie im Gespräch

Am 17. November 1999 fand ein Kolloquium zur Situation der Therapie an den Waldorfschulen in der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart statt.

Nachdem die Fragen zur Therapie sowie deren Bezahlung zu unterschiedlichen Stellungnahmen in dieser Zeitschrift (Heft 5 bis 11/99) geführt hatten, entschlossen wir uns, die widerstreitenden Meinungen und Ideen an einen Tisch zu bringen und den Austausch zu pflegen. Anwesend bei diesem Treffen waren die Herren Kranich, Leist, Krauch, Hofrichter, Wegener, Kersten, Junghans, Egerer, Leitz und Schmid sowie die Damen Bardt, Glöckler, McKeen, Ruef, Schaffrath und Kalff.

Nach einer kurzen Erläuterung zum Begriff »Therapie an der Waldorfschule« (ein

besserer Ausdruck wäre sicherlich »spezielle Gesundheitsförderung«) durch Herrn Kersten fand eine lebhaft Diskussions statt, die mit dem folgenden Konsens aller Beteiligten endete: »Die spezielle Gesundheitsförderung durch einen Schularzt und verschiedene Therapeuten gehört zum Schulkonzept der Waldorfschule und ist deshalb im Kollegium zu integrieren.« Gesundheits-erziehung ist ein Thema innerhalb der Waldorfschule, und ihre Realisierung findet nicht außerhalb statt, sie darf nicht ausgegrenzt werden. Im Übrigen war man sich einig, dass Therapie an Schulen nicht ohne Einbeziehung eines Arztes durchgeführt werden sollte. Der Schularzt hat eine herausragende Bedeutung in der Waldorfpädagogik, die insgesamt eine heilende, gesundende Wirkung hat.

Die von Herrn Hofrichter dargestellte Finanzierungsfrage »Können Krankenkassen an den Kosten beteiligt werden – sind bestimmte Bereiche einfach Pflichtleistung der Kassen?« führte zu einer Diskussion über folgende Problemkreise:

Sollte die spezielle Gesundheitsförderung, im Schulkonzept integriert, eine Sonderbezahlung erhalten und dadurch doch wieder »exterritorial« werden? Wie verhalten wir uns in der derzeitig verworrenen Lage durch Veränderungen im Zuge der Gesundheitsreform? Die Verhältnisse im Gesundheitswesen können sich kurzfristig ändern, und es macht Sinn, Bewusstsein in die Auseinandersetzung zu bringen. Dazu müssen wir wissen, was wir wollen, und unser Anliegen deutlich formulieren. Beim derzeitigen Zustand kommt den von einzelnen Krankenkassen durchgeführten Modellprojekten eine besondere Bedeutung zu. Hier muss insbesondere die IKK Hamburg hervorgehoben werden, weil diese Kasse als erste mit einem Modellprojekt begonnen hat und hier auch zuerst ein Ergebnis bis zum Jahr 2002 erwartet werden kann. Ziel ist die Anerkennung der Kunsttherapien, Heileurythmie und Rhythmischen Massage

als Kassenleistung aller gesetzlichen Krankenkassen.

Weiter ging es um die Frage, ob wir Krankenbehandlung überhaupt im Rahmen der Schule durchführen oder uns im Wesentlichen dem Bereich der Prävention widmen sollen (siehe Aufsatz über die »sogenannte Therapie« in Heft 7/8-1999). Diese Fragen wurden noch nicht abschließend behandelt, jedoch war deutlich der Wille zur gemeinsamen Arbeit spürbar, die in nächster Zukunft fortgeführt werden soll.

Auch sollte die Gelegenheit, welche die »Erziehungskunst« unter dem Titel »Im Gespräch« anbietet, genutzt werden, trotz unterschiedlicher Ansätze und Verständnissvoraussetzungen Gemeinsamkeit zu ermöglichen.

W. Kersten, H. Hofrichter, C. McKeen

»Namensschutz« oder »Warenzeichen«

Der Kommentar von Manfred Leist zu meinem Aufsatz macht deutlich, wie dringend notwendig es ist, das Gespräch fortzusetzen. Das möchte ich an drei Punkten verdeutlichen:

1. Leist schreibt: »Es geht vielmehr (bei dem Namensschutz) um den Schutz geistigen Eigentums sowie vor allem um den Schutz des ›Abnehmers‹ von Dienstleistungen.«

Ich nehme an, dass Leist damit nicht sagen will, dass der Bund der Freien Waldorfschulen »Eigentümer« der Waldorfpädagogik ist, sondern dass es sich, wenn der Bund das Namensrecht in Anspruch nimmt, um eine Art Auftrag handelt, den der Bund übernommen hat. Die Frage ist doch aber: Wie kann man und wovor sollte man eigentlich »geistiges Eigentum«, das allen Menschen gehört, schützen?

und: Ist es richtig, dass ausgerechnet der Verband, in dem diejenigen sich zusammengeschlossen haben, die selbst Waldorfpädagogik als Dienstleistung anbieten, Waldorfpädagogik also »vermarkten«, diese schützt, indem er anderen Anbietern genehmigt oder verwehrt, ihr Produkt als Waldorfpädagogik zu bezeichnen. Neben der ordnungspolitischen Dimension, auf die Leist in seinem Beitrag gar nicht eingeht, ist bei der Beantwortung dieser Frage zu bedenken – und dies würde im Streitfall auch jedes Gericht tun – wie viele Jahre seit der »Veröffentlichung« der Waldorfpädagogik vergangen sind.

Bezüglich des Anspruchs, mit dem Namensschutz die »Abnehmer« vor Waldorfpädagogik, die in Wirklichkeit keine ist, schützen zu wollen, verweise ich nochmals darauf, dass wir uns m. E. getrost auf das Urteilsvermögen der Eltern (und ihrer Kinder) verlassen können; wenn wir das nicht könnten, so dürften wir nicht mehr für ein Freies Schulwesen eintreten.

2. Leist schreibt bezüglich des Aufnahmeverfahrens: »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 statt dessen auf die Urteile der zuständigen Organe des Bundes zurückgreift, wie dies oft geschieht.«

Das ist es doch gerade: Der Bund der Freien Waldorfschulen tritt gesellschaftspolitisch für ein freies Schulwesen ein und lehnt daher viele (der staatlichen) Genehmigungsvoraussetzungen für freie Schulen ab. Diese sind aber (zum Teil) auch Elemente des Aufnahmeverfahrens in den Bund. Indem eine Initiative aufgenommen wird, wird der Schulaufsicht zur Kenntnis gegeben: »Überprüfung mit

positivem Ergebnis vollzogen«. Aus der Perspektive einer Gründungsinitiative wird also der Bund zum Ausführungsorgan der staatlichen Schulaufsicht. Ich wundere mich, dass das für Leist kein Problem ist.

3. Zum Aufnahmeverfahren selbst: Ich gebe zu, dass das Aufnahmeverfahren nicht notwendig zu Konformität und Anpassung führen muss. Ich wage aber zu bezweifeln, dass nicht gerade diejenigen Initiativen, die »etwas Neues« versuchen wollten, im Laufe der im Einzelfall vieljährigen Wartezeit einen Anpassungsdruck verspürt haben. (Der Druck entsteht wie gesagt leicht dadurch, dass die Beratung durch den Bund von einer Gründungsinitiative nicht als freilassend erlebt wird, da von dem Urteil der Berater die Aufnahme in den Bund wesentlich abhängt, und davon wieder, ob man sich als Waldorfschule bezeichnen kann und ob man in den Genuss der erwähnten Vorteile bei der staatlichen Genehmigung kommt.) Ob tatsächlich Anpassung stattfindet und Konformität entsteht, entscheidet das Leben, gefördert wird sie allemal. Nun noch eine Bemerkung zu dem Einwand von Leist, dass man dem Thema nicht die Überschrift »Warenzeichen« geben sollte, sondern »Namenschutz«, da es nicht

um den Handel mit einer Ware oder gar um Konkurrenz gehe. In einer Mitteilung des Bundes der Freien Waldorfschulen heisst es dazu, dass der Bund seinerzeit das Namensrecht an den Dienstleistungsmarken »Waldorf« und »Rudolf Steiner« warenzeichenrechtlich geschützt und in die Warenzeichenrolle beim Deutschen Patentamt eintragen ließ. Die Bezeichnung ist also nicht falsch. Dass sich an vielen Orten zwischen den Waldorfschulen tatsächlich eine Konkurrenzsituation entwickelt hat, wird Leist nicht bestreiten, da er weiß, wie wichtig z. B. in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Gründung einer neuen Waldorfschule die Frage war, ob den Nachbarschulen dadurch Schüler verloren gehen würden.

Für die von mir aufgeworfenen Fragen gibt es keine objektiv richtigen Antworten. Ihre Beantwortung hängt von der Hierarchie der Werte ab, nach denen wir den Teil des Geisteslebens, auf den wir Einfluss haben, gestalten wollen. Auch geht es um die Glaubwürdigkeit unseres Engagements für die »Dreigliederung des sozialen Organismus«. Die Frage ist, ob wir lokal, d. h. dort, wo wir selbst verantwortlich sind, Schulwesen nach den Gesichtspunkten gestalten, die wir global, d. h. in der allgemeinen gesellschaftspolitischen Diskussion, vertreten.

Markus von Schwanenflügel

NEUE BÜCHER

Das Beta-Kind

Michael Millner: Das Beta-Kind. Fernsehen und kindliche Entwicklung aus kinderpsychiatrischer Sicht. Mit einem Vorwort von Jo Groebel. 192 S., kart. DM 39,80. Verlag Hans Huber, Bern 1996

Die neuen Medien haben eine industrielle Revolution eingeleitet und auch das gesellschaftliche und persönliche Leben radikal verändert – das bestreitet niemand mehr. Aber sie verändern auch unsere Kinder. Und diese Entwicklung belegt der Grazer Kinderpsychiater in einem – schon 1996 er-

schienenen, aber deshalb nicht minder le-
senswerten – Buch, in dem er seine Erfah-
rungen aus der Praxis auswertet. Beta-Welt,
das ist eine zweite Welt, die durch die be-
wegten Bildmedien wie Fernseher, Videore-
corder, Computerspiele und Internet ent-
steht, eine zweite Realität mit ganz anderen
sozialen, moralischen, ökonomischen und
sogar physikalischen Gegebenheiten, als sie
in der Alpha-Welt gelten. Und gerade ist die
erste Generation erwachsen geworden, die
mit und in dieser Nebenwelt aufgewachsen
ist. Millner nennt sie die Beta-Kinder. »Die
sind anders als all ihre Vorgänger in der Ge-
schichte der Menschheit. Das sind Kinder,
die täglich bedroht werden und die sich
ständig im Krieg befinden – ob im TV-Golf-
krieg oder in TV-Bosnien, in TV-Ruanda
oder in TV-Tschetschenien.« »Beta-Kinder
sind die ersten Kinder, die sich ihre Welt
physikalisch nicht mehr erobern mussten,
sondern sie vom ersten Lebenstag an vorge-
setzt bekamen.«

Und das hat Folgen. Welche, das zeigt
Millner, indem er von der normalen Ent-
wicklung der Wahrnehmung bei Kindern
ausgeht: Sie lernen die Gesetze von Raum
und Zeit, die Gesetze der Physik und von
Ursache und Wirkung in der Alpha-Welt
von alleine. Denn diese Gesetze gelten und
wirken dort immer und unveränderlich.
Nicht so in der Beta-Welt. Vorher und nach-
her, oben und unten, wenn – dann, alles un-
terliegt der Willkür der Filmregie, nicht
aber den Naturgesetzen. Hinzu kommt: In
der Alpha-Welt lernt das Kind durch eigen-
es Tun, in der Beta-Welt muss es die un-
überschaubare Flut von Wahrnehmungen
passiv über sich ergehen lassen.

So ist möglich, dass extremer TV-Konsum
schon in der frühesten Kindheit eine
messbare räumliche Orientierungsstörung
zur Folge hat. Ähnlich leidet der Aufbau
des zeitlichen Feldes. Im Film fehlen häufig
Szenenübergänge, Szenen werden gerafft
oder gar in der Reihenfolge vertauscht.
Kleine Kinder kommen da nicht mit und

empfinden dies vielleicht sogar als seelische
Belastung.

Für den ungestörten Aufbau des sozialen
Feldes fehlt es in der Beta-Welt an Konstanz.
Kinder im Vorschulalter werden permanent
verunsichert, was gut oder böse, richtig
oder falsch, Spaß oder Ernst ist. »Sind die
Informationen für das Kind aber auf allen
Ebenen widersprüchlich, unzureichend,
bleiben sie unverstanden oder werden gar
fehlgedeutet, dann wird das den Aufbau ei-
nes festgefügteten Weltbildes, den ›Aufbau
der Wirklichkeit beim Kind‹ verzerren, ver-
zögern und verhindern.«

Wie das Fernsehen im Einzelnen auf die
Kinder wirkt und welche Krankheitsbilder
darauf zurückzuführen sind, das schildert
Millner ausführlich in den folgenden Kapi-
teln. Stichworte sind: Unbeweglichkeit des
Körpers und der Augen, Defizit an drei-
dimensionaler Raumwahrnehmung, Be-
schleunigung der inneren Uhr, unmögliche
Emotionsverarbeitung und unbemerkte
Angst, permanente Spannung und Reiz-
überflutung, inhaltliche Halbwahrheiten
und Fehlinformationen, permanente Auf-
dringlichkeit und Geheimnishaftung,
Nivellierung des Informationswertes und
Inflationierung der Emotionen.

Millner ist kein Freund von Pauschalur-
teilen. Er macht das Fernsehen nicht grund-
sätzlich und für alles verantwortlich, hält es
nicht a priori für schädlich oder unschäd-
lich, krankmachend oder gesund. Aber er
sieht, dass unter bestimmten Umständen
das Fernsehen die kindliche Entwicklung
stören oder Störungen verstärken kann:

- wenn das Kind infolge kognitiver Unreife
Fernsehinhalte fehldeutet und deshalb als
bedrohlich erlebt, und/oder
- wenn TV ständig im Übermaß konsumiert
wird und/oder
- wenn es vorwiegend gewalttätige Inhalte
sind und/oder
- wenn die Alpha-Welt dem Kind kein aus-
reichendes Gegengewicht bieten kann.

Vor allem in den ersten Lebensjahren kön-

nen zum einen die inhaltlichen Botschaften im Fernsehen und zum anderen sein chronischer missbräuchlicher Konsum, der an Sucht erinnert, die Psyche des Kindes aus dem Gleichgewicht bringen und akute Störungen hervorrufen.

Es wird unübersehbar, dass die Beta-Welt nicht nur eine Scheinwelt außerhalb der Kinder bleibt, sondern dass sie auf die Kinder einwirkt und sie verändert, dass die Beta-Welt die Beta-Kinder schafft. Ihr Versuch, endlich die Alpha-Welt einmal auszuprobieren, reales Erleben und echte Gefühle nachzuholen, auszutesten, was gut ist und was böse, mündet dann fast konsequent in Gewalt und Verbrechen.

Doch bleibt Millner nicht bei der Beschreibung der Auswirkungen und der »Fernseh-Krankheitsbilder« stehen. In einem eigenen Kapitel untersucht er die Möglichkeiten zur Prävention: im privaten und im öffentlichen Bereich. Doch der Staat kann bestenfalls einen Rahmen vorgeben. Wie in den Familien das Fernsehverhalten gesteuert wird, das kann der Staat weder regeln noch kontrollieren. Deshalb sind auch die zehn Präventivmaßnahmen für den privaten Bereich, die er beschreibt, besonders interessant, nicht zuletzt, weil sie auch das Fernsehverhalten der Erwachsenen einbeziehen. Auch für den öffentlichen Bereich beschreibt er einige Maßnahmen zum Schutz der Kinder vor extremen Inhalten bewegter Bildmedien. Aber als glaube er selbst nicht recht an deren Wirksamkeit, zeigt er im Ausblick, wie es nach der medialen Zeitenwende weitergeht: Das Abbild im Fernsehen, die Beta-Welt, ist schöner als das Original. Also muss es dem Abbild gleich gemacht werden, das Leben muss fernsehreif inszeniert werden – sonst wäre es langweilig. »Längst hat die TV-induzierte Metamorphose der Alpha-Welt eingesetzt, hat die Beta-Welt begonnen, die Realität nach ihrem Bild zu adaptieren, hat die Beta-Welt begonnen, die Alpha-Welt zu verändern.«

Wer nicht nur wissen will, dass Fernsehen

nichts für kleine Kinder ist, sondern auch wissen will, warum und was es anrichtet, wie zu viel Fernsehen die Kindheit zerstört, der wird auf dieses Buch nicht verzichten können.

Susanne Pühler

Ein Menschheitsethiker

Stephan Mögle-Stadel: Dag Hammarskjöld – Vision einer Menschheitsethik. 251 S., geb. DM 39,80. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1999

Die Wahrheitskommission Südafrikas wartete am 19. August 1998 in ihrer allerletzten Pressekonferenz mit einer Sensation auf: Ihr Vorsitzender Desmond Tutu, anglikanischer Bischof und Friedensnobelpreisträger, legte Dokumente vor, die von einem Mordkomplott gegen den früheren UN-Generalsekretär Dag Hammarskjöld zeugten. Bislang hatte die offizielle Version der Behörden gelautet, dass der weltweit verehrte Friedensnobelpreisträger am 17.9.1961 auf einer Mission bei einem »Flugzeugunglück« den Tod gefunden habe. Die schon damals bekannt gewordenen mysteriösen Begleitumstände des Absturzes wurden weitgehend verschwiegen.

Wer war Dag Hammarskjöld – Friedensnobelpreisträger, UN-Generalsekretär, vormals stellvertretender Außenminister, Staatsbankpräsident, Staatssekretär im Finanzministerium, Hochgebirgswanderer, Mitglied des Literatur-Nobelpreiskomitees, Übersetzer von u.a. Saint John Perse und Martin Buber?

Als 1963 (deutsch 1965) posthum sein Tagebuch »Zeichen am Weg« erschien, erschloss sich eine bislang unbekannt Seite seiner Persönlichkeit, die eines zutiefst Einsamen und gleichermaßen zutiefst spirituellen Suchers. Wer also war Dag Hammarskjöld wirklich?

Dieser Frage versucht Stephan Mögle-Stadel, Journalist und tätig in zahlreichen Menschenrechtsinitiativen, in der vorlie-

genden Biographie nachzuspüren, der ersten im deutschsprachigen Raum. Nach einigen einleitenden Abschnitten schildert der Autor in Form einer Reportage die bis heute recherchierten spektakulären Hintergründe des Mordes. Die vorliegende Darstellung versteht sich jedoch als »spirituelle Biographie«, d.h. als Beschreibung des Geistes, der in Dag Hammarskjöld lebte und – weltpolitisch – wirkte. Entsprechend handeln zahlreiche Kapitel von seiner menschheitlichen Ethik und seinen (überkonfessionellen) religiösen Einsichten, vergleichsweise wenige Abschnitte von seinem äußerlichen historisch fassbaren Leben und seinen politischen Aktionen.

Und so ändert sich auch die Darstellungsform: In einer so genannten »Mosaiktechnik« tastet sich Mögle-Stadel durch die verschiedenen Schichten dieses Lebens: ständig vor- und zurückgreifend, assoziierend, nachdenkend, zitierend (aus verschiedenen Quellen und Dichtungen), interpretierend und erzählend. Zahlreiche Geistesverwandte im Sinne eines globalen Menschheitsethos werden herangezogen. Zeitweise hat man das Gefühl, dass er das eigentliche Thema verlassen hat, dann holt er mit einer überraschenden Bemerkung den nun verstehenden Leser wieder zurück. Mögle-Stadel verbirgt nicht, wie sehr er von Hammarskjöld bewegt ist; dies verraten seine metaphorischen Stilisierungen und mitunter sein bewusst gesetztes Pathos. Hier wäre allerdings – offen sei es gesagt – weniger viel mehr gewesen. Mehr sachliche Nüchternheit in der Darstellung, auch z.B. bei den Zwischenüberschriften (»Landschaft als Kosmos der Seele«, »Der Wahrheit entgegen«, »Rendezvous mit dem Tod« etc.), hätte das Bild Hammarskjölds mehr zum Leuchten gebracht, nämlich aus sich selbst heraus, wie es dieser Persönlichkeit vielleicht mehr entsprochen hätte. Auf Anekdotisches, das den Menschen charakterisieren kann, wurde weitgehend verzichtet. Absichtlich oder aufgrund mangelnder Quel-

lenlage? Auch der freundliche Geleitbrief Yehudi Menuhins ist nicht wirklich notwendig, so sehr man den Autor wegen seiner vielfältigen Kontakte zu bedeutenden historischen Persönlichkeiten – mit zahlreichen Fotos belegt – bewundern kann.

Aufschlussreiche Anmerkungen und ein hilfreiches Sach- und Namenregister runden den Band ab. Ein Literaturverzeichnis wurde offenbar vergessen.

Ungeachtet der kritischen Einwürfe entsteht mit dem vorliegenden Buch das Bild eines politisch weltweit agierenden sowie gleichzeitig zutiefst ethisch menschheitlich empfindenden, geistig suchenden Menschen. Dass ein Weltpolitiker so sein kann, ja sein muss, ein – wie Goethe es nennt – »Homo humanus«, ist wichtig zu wissen und darf bei der täglichen Zeitungslektüre nie vergessen werden. Deshalb ist es wichtig, dass diese Biographie geschrieben wurde.

Klaus Rohrbach

Fünftklass-Spiel

Christian Maurer: Die Herakliden. Spiel für die 5. Klasse. 52 S., kart. DM 17,-. Otanes Verlag, Berlin 1999

Manch einem Klassenlehrer dürfte Christian Maurer – Sprachgestalter an der Rudolf Steiner Schule Berlin – als Autor verschiedener Spiele für die 3. und 4. Klasse (letzteres im Stabreim) kein Unbekannter mehr sein. Nun ist vor kurzem ein weiteres Spiel von ihm erschienen (ebenfalls in dem kleinen Berliner Otanes Verlag), dieses Mal für die 5. Klasse. Es trägt den Titel »Die Herakliden« und schildert das dramatische und bewegende Schicksal der Kinder des Herakles. Diesen Stoff hat schon Euripides dramatisiert. Maurers Bearbeitung basiert indessen auf der erzählenden Darstellung von Gustav Schwab in den »Sagen des klassischen Altertums«. Der betreffende Text wird auch im Anhang abgedruckt.

Als dichterische Form für die Dialoge ver-

wendet Maurer den Hexameter und an vielen Stellen auch den Pentameter, eine Variante des Hexameters, so dass auch immer wieder Distichen entstehen. Diese Versmaße sind in der dramatischen Dichtung aber nirgends zu verzeichnen. Im Anhang, der sich durch Sachverständnis und eine künstlerisch feinsinnige Betrachtungsweise auszeichnet, wird eingehend begründet, warum sich diese Metren im Hinblick auf die menschenkundliche Situation einer 5. Klasse geradezu anbieten.

Beim Rezitieren gliedert sich in beiden Fällen jede Zeile in zweimal drei gesprochene Daktylen, die durch Spondeen ersetzt werden können, was hier allerdings nur selten geschieht, und jeweils einen Pausentakt. Maurer legt die Zäsur stets in die Mitte der Zeile und macht von den üblichen Abweichungen keinen Gebrauch. Infolgedessen stellt sich nämlich immer wieder das Verhältnis 1 : 4 ein, das tief in der menschlichen Organisation als das rhythmische Ineinanderspielen von Atem und Puls begründet ist. Dadurch wird eine Harmonisierung dieser beiden wichtigsten Rhythmen im Menschen gefördert; zugleich wird die Atmung gepflegt und vertieft. Beides ist ein zentrales Anliegen von Maurer.

Ein Problem bei der Verwendung antiker Rhythmen und Versmaße liegt aber darin, dass im Griechischen und Deutschen ein grundsätzlich anderes Rhythmusempfinden herrscht. Wir unterscheiden nach betonten und unbetonten Silben und nicht wie die Griechen nach Längen und Kürzen. Trotzdem sind die antiken Formen bis ins 20. Jahrhundert in der deutschen Dichtung immer wieder erfolgreich angewandt worden. Eine Herausforderung besonderer Art beim Rezitieren stellt aber die Gestaltung der Pausen dar, wenn man das Verhältnis 1 : 4 zugrundelegt; denn der Sprach- und Gedankenstrom darf an diesen Stellen nicht abreißen. Beim Pentameter schließen die beiden Zeilenhälften jeweils mit einer Län-

ge; durch den Wegfall der Kürzen verlängert sich die Pause, und das Problem verschärft sich noch. Hinzu kommt, dass Maurer – entgegen der Regel – auch die Hexameterzeile häufig mit einer Länge ausklingen lässt. Inwieweit dieses Problem zu lösen ist, sollte man jeweils in der Praxis entscheiden. In der Literaturwissenschaft findet man diesbezüglich offensichtlich keine Anhaltspunkte.

In den Partien der Gruppen und in den Chören verwendet Maurer andere Versmaße, wodurch sie sich von den Dialogen abheben und zugleich den dramatischen Verlauf gliedern. An markanten Stellen werden bei den Chören einige Zeilen aus griechischen Originaldichtungen (mit Lautumschrift) eingefügt, die auch in deutscher Übertragung gesprochen werden können. Auch einige Verse Hölderlins fließen mit ein.

Der Druck ist für den praktischen Gebrauch so eingerichtet, dass man das Spiel ohne Mühe erarbeiten kann: So sind u.a. die Zäsuren und die Betonungen bzw. Längen im Druck deutlich gekennzeichnet.

Die künstlerische Bearbeitung der Vorlage, die sich als ein glücklicher Griff erweist, zeichnet sich durch die sprachliche Qualität, ein sicheres Empfinden für den Stil und die Handhabung antiker Versmaße ebenso aus wie durch die klare Strukturierung des dramatischen Verlaufs in acht Auftritte, die zwölf Einzelsprechern sowie verschiedenen Gruppen und Chören dankbare Aufgaben zuweisen. Obwohl Maurer ein pädagogisches Ziel verfolgt und die sprachlichen Mittel entsprechend einrichtet und begrenzt, ist ein farbiges Spiel entstanden, das Geist, Kultur und Leben des Griechentums eindrucksvoll spiegelt. In diese Welt und Stimmung einzutauchen ist von unschätzbarem Wert für die seelisch-geistige Entwicklung in dem betreffenden Lebensalter. So kann das Spiel durchaus zu einem zentralen Ereignis einer 5. Klasse werden.

Franz Halberschmidt

Achtklass-Spiel

Reiner Marks: Gudrun, Schauspiel in 5 Akten, nach der alten Sage. 100 S., kart. DM 18,-. Otones-Verlag, Berlin 1999

Als Sprachgestalter und Regisseur hat Reiner Marks nach langjähriger Erfahrung mit 8.- und 12.-Klass-Spielen für eine 8. Klasse das Stück »Gudrun« geschrieben. Das zugrunde liegende Kudrunlied, das in den Jahrzehnten nach 1200 schriftlich festgehalten wurde, wird in der Literaturgeschichte dichterisch nicht so hoch bewertet wie das etwa zeitgleich niedergeschriebene Nibelungenlied, steht letzterem aber motivisch nicht nach, wie Marks in seinem Vorwort schreibt.

Marks beherrscht sein Handwerk souverän: Ob dramatischer Aufbau, wirkungsvolle Gestaltung einzelner Szenen in inhaltlicher wie dramaturgischer Hinsicht, ob Aufbau und Lösung von Spannung, lebendige Dialoge, überzeugende Rollengestaltung – er setzt alle diese Mittel gezielt ein.

Die Handlung des Stückes entwickelt sich, nach dem Bericht der Vorgeschichte durch einige Ritter im 1. Akt: Gudruns Vater wird erschlagen, Gudrun selbst – verlobt mit Herwig – wird von Hartmut entführt. Im 2. Akt wird Gudrun von ihrer Widersacherin Gerlind, Hartmuts Mutter, gedemütigt und gequält. Deren wahrer Charakter zeigt sich besonders in den Dialogen mit Hartmut, dessen Haltung noch unklar bleibt, während das einfühlsame, wenn auch passive Wesen seiner Schwester Ortrun deutlich zu Tage tritt. Im 3. Akt wird Gudrun von einer ihrer Frauen denunziert und von Hartmut bedrängt, doch ein sehr Bühnenwirksames Traumbild ihres Vaters mahnt sie zur Vergebung. Danach erheitert die Comedia-del-Arte-Einlage dreier Gaukler mit der Kontrasthandlung einer untreuen Liebe den Hofstaat von Gudruns wartender Mutter Hilde und hebt auf diese Weise Gudruns Treue hervor. Gudruns desolate Lage erreicht nach 13 Jahren der Verzweif-

lung ihren Höhepunkt. Indem Gudrun im frostkalten Meerwasser Wäsche für Gerlind wäscht, wird ihre opferbereite Haltung, im Dialog mit der getreuen Hildburg werden aber auch ihre Zweifel herausgearbeitet. Gleich darauf zeigt ein Vogel/Engel Gudrun die nahe Rettung an – eine schöne Eurythmieszene. Diese Szenenfolge arbeitet wirkungsvoll auf den Wendepunkt, die Ankunft Herwigs, im 3. Akt dar. Im 4. Akt kommt es dann zur großen Schlacht auf der Bühne – Mann gegen Mann –, so dass die Schwerter klirren, und das Stück erreicht seinen dramatischen Höhepunkt im Rache-mord des Recken Wate an der feigen Gerlind und der ungetreuen Dienerin Gudruns. Im letzten Akt gelingt es Gudrun zum Erstaunen ihrer Familie und ehemaligen Feinde, alle Beteiligten zu versöhnen.

So entwickelt sich die Handlung äußerlich tempo- und spannungsreich, inhaltlich mit anrührenden, sowohl heiteren als auch bedrohlichen und überraschenden Situationen – ganz nach den Bedürfnissen und Stimmungen der Achtklässler.

Die Rollen sind überzeugend gestaltet, sowohl die in ihrem Charakter eindeutigen wie Gudrun, Herwig und Gerlind, als auch die sich wandelnden wie Hartmut und Wate. Gudrun ist ganz die Verkörperung der Treue und Vergebung, ihre Gegenspielerin Gerlind die von Herrschsucht und Bosheit, Wate der Vertreter des alten, der Blutrache verpflichteten Rittertums, der aber von Gudruns Versöhnungsgedanken überzeugt wird. Alle anderen Rollen fügen sich differenziert in dieses Spektrum ein. Marks gelingt die Herausarbeitung der Charaktere durch eine ebenso lebendige wie angemessene Sprache, so zum Beispiel am Schluss. Auf Wates Einwand: »Die alte Ordnung kommt durch dich ins Wanken«, antwortet Gudrun: »So lass sie stürzen, Wate!« – »Doch wer hält uns?« – »Wir in uns selbst: Durch unsre eigne Kraft. – Wenn wir verzeihn, geschieht dies nicht aus Schwäche, denn Güte ist die stärkste Kraft in uns.«

Wie Marks im Vorwort erwähnt, sind die zahlreichen Frauenrollen, mögliche Streichung oder Kopplung einzelner Rollen sowie die Möglichkeit sinnvoller Kürzungen des zweieinhalbstündigen Stückes Bedingungen, aufgrund deren man das Stück gut den jeweiligen Verhältnissen einer 8. Klasse anpassen kann. Das Bühnenbild kann einfach gehalten werden. Die rhythmische Sprache des fünf Fußigen Jambus (Blankvers) bietet Achtklässlern besondere Gestaltungsmöglichkeiten, wenn man nicht ins »Leiern« verfällt, wie Marks sagt.

»Vergeltet niemand Böses mit Bösem« (Römer 12,17), so formuliert Marks das Anliegen seines Stückes, und man darf wohl sagen, dass dieses Motiv auch zur Jahrtausendwende eines unserer wichtigsten Erziehungsideale bleibt. Das Stück leistet hierfür einen wirkungsvollen Beitrag.

So mancher Klassenlehrer wäre bei seiner Suche nach einem passenden Spiel dankbar, solche für achte Klassen eigens geschriebenen Stücke, die im Laufe der Zeit hier und da an unseren Schulen entstanden sind, in die Hand zu bekommen. Es wäre zu wünschen, dass der Otones-Verlag in Berlin noch mehr dieser Stücke aus ihrem Manuskriptdasein erlösen und in der gleichen Form wie dieses veröffentlichen würde.

Barbara Frelul

»Hallo, ist da jemand?«

Jostein Gaarder: *Hallo, ist da jemand? Mit farbigen Bildern von Henriette Sauvant.* 102 S., geb. DM 25,-. Hanser Verlag, München 1999

Jostein Gaarder, der Autor u.a. des »Philosophieklassiker« für Jugendliche, »Sofies Welt«, erzählt in seinem neuen Buch: »Hallo, ist da jemand?« von Joakim, der auf dem Land in Norwegen wohnt. Seine Eltern sind in die Klinik gefahren, das Geschwisterkind – Joakim ist sich sicher, es wird ein Junge sein – soll in dieser Nacht geboren werden.

Der Himmel öffnet sich: Eine Sternschnuppe fällt herab, und plötzlich landet jemand kopfüber im Apfelbaum vor Joakims Zimmer. Ein kleiner Junge, herabgefallen vom Himmel, etwa gleich groß und alt wie Joakim selber: acht Jahre. Merkwürdig. Das denkt auch Joakim, dennoch hilft er dem Jungen vom Baum und stellt fest, dass dieser ihm zwar ähnelt und doch ein Wesen aus einer anderen Welt sein müsste. Und das ist er auch.

Mika, so nennt sich der Junge, kommt von einem anderen Planeten. Gibt es denn noch einen bewohnten Stern? »Ich war so verwirrt, dass mir viele Gedanken auf einmal kamen. Wer war der Junge auf dem Baum, und wenn das hier ein Traum war, war es dann Mikas Traum – oder meiner?« Phantasie und Realität werden ineinander verflochten. Die beiden Jungen befreunden sich, indem sie alles das verwundert und neugierig erörtern und betrachten, was hier auf Erden so verblüffend anders ist als in der »fernen Welt« von Mika. Dabei versteht es Gaarder, den Leser selbst in eine Fragehaltung zu bringen und ihn das Staunen zu lehren. Wie ist das zum Beispiel, wenn man noch nie einen Apfel gesehen und gegessen hat? »Er schien zum allerersten Mal einen Apfel zu sehen. Zuerst schnupperte er nur daran, dann traute er sich, einen kleinen Bissen zu nehmen. »Hmmm, hmmm«, sagte er und biss noch einmal richtig. »Schmeckt er?« Er verneigte sich. »Warum verneigst du dich?« Wieder verneigte sich Mika. Das verwirrte mich dermaßen, dass ich schnell die Frage wiederholte. Jetzt war er verwirrt. Ich glaube, er wusste nicht, ob er sich noch einmal verneigen oder einfach antworten sollte. »Da, wo ich herkomme, verneigen wir uns immer, wenn jemand eine witzige Frage stellt«, erklärte er. »Und je tiefsinniger die Frage ist, um so tiefer verneigen wir uns.« (...) »Aber wie begrüßt ihr euch denn dann?« »Wir versuchen, uns jedes Mal eine kluge Frage auszudenken.« »Warum denn?« (...) »Wir versuchen, uns eine kluge Frage

auszudenken, damit sich unser Gegenüber verneigt. Ich war von dieser Antwort derart beeindruckt, dass ich mich so tief verneigte, wie ich nur konnte. Als ich mich wieder aufrichtete, hatte Mika den Daumen im Mund. Erst viel später zog er ihn wieder heraus: ›Warum hast du dich verneigt?‹, fragte er fast beleidigt. ›Weil du auf meine Frage eine so kluge Antwort gegeben hast‹, sagte ich. Jetzt sagte er sehr laut und deutlich etwas, das ich seither niemals vergessen habe: ›Eine Antwort ist niemals ein Grund, sich zu verneigen. Selbst, wenn eine Antwort sich schlau und richtig anhört, darf man sich trotzdem nicht verneigen.‹«

Die Fragen sind es also, die wichtiger sind als die Antworten. So erforschen die beiden die Welt: ernsthaft, ungewollt witzig und doch mit einleuchtenden Erkenntnissen, die für Kinder dieses Alters höchst spannend-unterhaltsam und selbst für den Erwachsenen anregend zu lesen sind.

Jostein Gaarder ist es mit diesem Buch gelungen, sensibel und nachvollziehbar die Innenwelt der Kinder zwischen neun und zwölf Jahren zu schildern. Die Wende zum nüchternen Realismus wird in diesem Alter vollzogen. Die Phantasiekräfte brauchen jetzt in einer Weise Nahrung, dass sie mit ernststen – und das heißt auch existenziellen – Fragen eine neue Welt aufbauen können. Dabei ist die Verfremdung, das Andersarti-

ge eine reizvolle Brücke, die Wirklichkeit in origineller Weise zu erforschen. Die Medienindustrie nutzt diesen Reiz in Filmen und Computerspielen schamlos aus. Die dort gezeigte völlig irrationale Welt mit ihrer technisch-utopischen Rationalität fängt die Kinder bis zur Sucht ein. Dabei sind die Inhalte stereotyp und stumpfen Sensibilität ab.

Gaarders Buch geht einen anderen Weg. Es entwickelt eine Fragehaltung, die zum Staunen über die Welt und zu immer neuen Erklärungsversuchen führt. Es ist die Freude über das Entdecken der Welt, ein Beginn des Denkens und Fühlens, das in jedem heranwachsenden Kind schlummert. Da es darüber hinaus auch noch spannend geschrieben ist, ist es bestens als Lesestoff für dieses Alter und zum Vorlesen geeignet.

Achim Hellmich

Neue Literatur

Flensburger Hefte 67: Esko Jalkanen – der Heiler aus dem Norden. Vom Zauber finnischer und baltischer Kultur. 182 S., kart. DM 28,-. Flensburger Hefte Verlag, Flensburg

Jürgen Schubert: mundtot. Nachkriegsbiographie eines nicht gewollten Besatzerkindes. 149 S., kart. DM 29,80. VAS – Verlag für akademische Schriften, Frankfurt/M.

MITTEILENSWERTES IN KÜRZE

Waldorfschulen 5-Tage-Woche

Nach einer aktuellen Umfrage haben von den 172 Freien Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen ganze vier eine uneingeschränkte 6-Tage-Woche. Übergangs- oder Mischformen verteilen sich wie folgt: einzelne, im Schuljahr verteilte freie Samstage:

23 Schulen, 6-Tage-Woche nur in der Unterstufe: 3 Schulen, ein Samstag im Monat frei: 9 Schulen, ein Samstag im Monat Unterricht: 1 Schule, 1. und 3. Samstag frei: 18 Schulen, 5-Tage-Woche: 114 Schulen und 5-Tage-Woche nur in den Klassen 9-13: 3 Schulen. Viele Schulen mit Mischformen gaben an, das Thema auf der Tagesordnung zu

haben. Bei einer Umfrage im Jahre 1997 gaben von 133 antwortenden Schulen 15 an, die 6 Tage in der Woche zu unterrichten, 51 Schulen hatten damals bereits die 5-Tage-Woche eingeführt.

Walter Hiller

Computer an Waldorfschulen

Von den Freien Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen in Deutschland, die ihre Oberstufe bereits oder nahezu ausgebaut haben (ca. 150) gaben 130 Schulen an, Schüler mit Computertechnologie im Unterricht, in AGs größtenteils unter Einsatz von Computern vertraut zu machen. 13 Schulen gaben an, noch »trocken« zu schwimmen, 13 Schulen sind noch in der Planungsphase dieses Unterrichts, vier Schulen sind noch abstinert.

Walter Hiller

Ost: Mehr Schüler ohne Abschluss

Die Zahl der Schulabgänger ohne richtigen Schulabschluss hat im Osten stark zugenommen. Insgesamt habe jeder zehnte Lehrstellensuchende dieses Problem, berichtet die »Schweriner Volkszeitung« unter Berufung auf eine Studie des Instituts für Wirtschaftsforschung (IWF) Halle. Lag der Wert im Osten 1991 noch bei 1,3 Prozent der Schulabgänger, so gingen 1998 bereits 9,8 Prozent der Schüler ohne echten Abschluss ins Berufsleben – meist mit schlechten Chancen. Bundesweit liege der Durchschnitt rund drei Prozentpunkte tiefer.

M.M./dpa

West: Jeder sechste ohne Ausbildungsabschluss

Die Zahl der jungen Westdeutschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung hat sich in den vergangenen Jahren drastisch erhöht: Fast jeder sechste junge Mensch zwischen 20 und 25 Jahren (15,4 Prozent) verfügt nicht über einen Berufsabschluss und ist auch nicht mehr in einer Lehre oder im Studium. 1991 waren dies erst 11,2 Prozent. Zu diesem Ergebnis kommt der Essener Bildungsforscher Klaus Klemm in einer Studie für die gewerkschaftsnahe Hans-Böckler-Stiftung.

M.M./dpa

Arbeitsmarkt für Studienabbrecher

Die Berufsaussichten für Studienabbrecher werden nach Angaben von Arbeitsmarkt-Experten besser. »Abbrecher sind oft leichter zu vermitteln als Leute mit Diplom«, sagte Frankfurts Arbeitsamtsdirektor Hans-Peter Griesheimer am 13. Dezember bei der Vorstellung einer Qualifizierungs-Initiative für diese Gruppe. Wer die Hochschule vorzeitig verlasse, gelte als hochmotiviert, erfolgsorientiert und flexibel. Gerade in Boom-Branchen wie der Informationstechnologie (IT) oder im Projektmanagement würden Studienabbrecher zunehmend zur »heißen Ware«. Geplant ist unter anderem eine Studienabbrecher-Börse. *M.M./dpa*

Deutsche Schulen vor größtem internationalen Leistungsvergleich

In diesem Jahr soll bei der bisher größten internationalen Schulleistungs-Untersuchung »Pisa« das Können von rund 42.000 deutschen Schülern der neunten Klasse in Mathematik, Naturwissenschaften und im Lesen getestet werden. Weltweit nehmen 30 der wichtigsten Industriestaaten an der auf drei Jahre angelegten Studie teil, um eine Übersicht über die Leistungsfähigkeit der nationalen Schulsysteme zu bekommen.

Bei einer früheren Mathematik-Untersuchung (Timss) hatten die deutschen Schüler schlecht abgeschnitten. Ihr Können lag deutlich hinter dem von Jugendlichen anderer Industriestaaten. Darüber hinaus hatten sie innerhalb eines Schuljahres weniger dazugelernt als andere.

Die erste Testserie von »Pisa Deutschland« startet zwischen Ostern und den Sommerferien. Beteiligt sind bundesweit 1.500 Schulen, deren Schüler im Zufallsverfahren ausgesucht wurden. An zwei Tagen müssen sie an Text- und Multiple-Choice-Aufgaben diesmal hauptsächlich ihre Fähigkeiten im Lesen und im Umgang mit Texten zeigen. Auch über die Fächergrenzen hinaus sollen »Problemlösekompetenzen« ermittelt werden. In den späteren Runden sollen dann wieder Mathematik und Naturwissenschaften die Hauptrolle spielen. Das Management für den internationalen Teil liegt bei

der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) in Paris.

Die Kultusminister der 16 Bundesländer haben sich erstmals geschlossen für die Teilnahme entschieden.

M.M./dpa

Steiner-Schule Nürnberg wird Unesco-Schule

Im November 1999 entschied die deutsche UNESCO-Kommission in Bonn, der Rudolf Steiner-Schule Nürnberg den Status einer mitarbeitenden Unesco-Projekt-Schule zu verleihen. Nach der Freien Waldorfschule in Karlsruhe ist die Nürnberger Schule die zweite Waldorfschule mit diesem Status in Deutschland. Die Entscheidung ist die Folge aktiver Mitarbeit von Schülern und Lehrern im regionalen Netz der Unesco-Projekt-Schulen, die sich mit geeigneten Projekten und durch Zusammenarbeit um eine Verbesserung der Menschenrechte weltweit, der Völkerverständigung, der Überwindung von Rassenvorurteilen und der Umsetzung ökologischer Vorstellungen einsetzen. Zeitgleich mit dem Besuch von Schülern, Eltern und Lehrern aus der tschechischen Partnerschule in Semily wird im März 2000 die Tagung der bayerischen Unesco-Projekt-Schulen in Nürnberg stattfinden.

Hansjörg Hofrichter

12-jährige Schulzeit auf dem Vormarsch

Das Saarland soll nach dem Willen seines neuen Kultusministers Jürgen Schreier (CDU) als erstes Bundesland im Westen flächendeckend die 12-jährige Schulzeit bis zum Abitur bekommen. Zum Schuljahr 2001/2002 soll der erste Jahrgang Fünftklässler diesen kürzeren Bildungsweg beginnen, sagte ein Sprecher des Ministeriums am 10. Januar.

Berlins neuer Schulsenator Klaus Böger (SPD) strebt eine zwölfjährige Schulzeit bis zum Abitur in ganz Berlin an. Die Oberstufe würde danach in der Regel noch zwei statt bisher drei Jahre dauern. Bisher wird das Abitur in Berlin wie in den meisten Bundesländern nach 13 Schuljahren abgelegt. »Die deutschen Schüler sind auf dem europäi-

schen Arbeitsmarkt konkurrenzfähiger, wenn sie die Schule ein Jahr früher abschließen können.« Mit der Lebenszeit der jungen Leute müsse sorgfältig und effektiv umgegangen werden, sagte Böger am 11. Januar der dpa.

Auch die Kultusministerin von Baden-Württemberg, Anette Schavan (CDU), hat sich für kürzere Schul- und Studienzeiten ausgesprochen. Die Schüler müssten sich zumindest entscheiden können, ob sie nach der 12. oder 13. Klasse Abitur machen wollten, sagte die Ministerin am 9. Januar beim Neujahrsempfang des Münsteraner Oberbürgermeisters Berthold Tillmann (CDU). Die Mehrzahl der deutschen Studienanfänger ist für eine zwölfjährige Schulzeit bis zum Abitur. Dies habe eine bundesweit repräsentative Umfrage ergeben, teilte das Hochschulinformations-System (HIS) in Hannover mit. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung waren im Wintersemester 1998/99 rund 9.000 Studienanfänger befragt worden. Rund die Hälfte von ihnen hielt zwölf Jahre Schule für ausreichend. Rund 40 Prozent stimmten für 13 Schuljahre, jeder Zehnte war unentschieden.

M.M./dpa

Neue Bundesländer geben deutlich weniger für Bildung aus

Die neuen Bundesländer geben pro Kopf deutlich weniger für Bildung aus. Das Statistische Bundesamt bestätigte am 5. Januar in Wiesbaden mit einer neuen Übersicht erneut, dass die Stadtstaaten pro Schüler erheblich höhere Kosten haben als die Flächenländer. Zudem zeigte sich ein deutliches Gefälle zwischen Ost- und Westdeutschland. Danach hat Sachsen mit seiner zwölfjährigen Schulzeit bis zum Abitur die geringsten Ausbildungskosten für die öffentlichen Schulen. Dort wurden 1997 pro Schüler 6.500 Mark ausgegeben. Der Bundesdurchschnitt für die allgemeinbildenden Schulen betrug 8.700 Mark. Die höchsten Kosten verzeichnete Hamburg mit 11.700 Mark pro Schüler.

Nach diesen Ausgaben war der Schulbesuch in den neuen Bundesländern mit 7.100 Mark um 14 Prozent billiger als in den alten

Ländern mit 8.300 Mark. Den größten Ausgabenfaktor bildeten mit durchschnittlichen 6.700 Mark pro Schüler die Lehrgehälter. Da Gymnasiallehrer deutlich mehr verdienen als etwa Hauptschullehrer, schlägt sich dies auch in den Stadtstaaten mit hohem Gymnasialanteil in den Kosten nieder. Im Bundesschnitt gab das Statistikamt die Durchschnittskosten pro Grundschüler mit 6.600 Mark und pro Realschüler mit 8.300 Mark an. An Gymnasien waren dies 10.200 Mark und an Sonderschulen 199.900 Mark. *M.M./dpa*

Internationale Tagung zur Eurythmie in der Pädagogik geplant

Am 3. und 4. Januar 2000 fanden sich Menschen aus verschiedenen Bereichen und Tätigkeitsfeldern in Dornach zusammen, um mit der Vorbereitung und Konzipierung einer Tagung zu beginnen, deren zentrales Thema die pädagogische Ausrichtung der Eurythmie sein soll.

Ausgehend von der Frage: »Was bedeutet die Eurythmie für die Waldorfschule?«, aber auch »Was bedeutet die Waldorfschule für die Eurythmie?« traten Problemfelder in Erscheinung, in denen sich große Nöte und somit Handlungsbedarf auf vielen Ebenen auftaten.

Beginnend bei den großen Schwierigkeiten der Berufsanfänger in den Schulen und der Frage nach Hilfsmöglichkeiten für die konkreten Alltagssorgen, sprach der Initiativkreis auch über die Not der Erneuerung der Kräfte bei den Kollegen, die schon länger als Lehrer tätig sind und die ihre Arbeit immer wieder neu zu beleben und zu ergreifen suchen. Weiter wurde als wichtiger Aspekt die fächerübergreifende Arbeit innerhalb der Schulkollegien bewegt, deren Möglichkeit der gegenseitigen Bereicherung weitestgehend ungenutzt zu bleiben scheint, wodurch eher eine Entfremdung der Fächer eintritt anstatt einer gegenseitigen Durchdringung.

Nicht zuletzt wäre es sinnvoll zu berücksichtigen, wie die Situation der Eurythmie in der Pädagogik international aussieht und welche spezifischen Fragen dadurch entstehen.

Alle Problemfelder sind jedoch dadurch gekennzeichnet und verbunden, dass immer wieder eine vertiefte Arbeit an den menschenkundlichen Grundlagen der Lebensalter – vom Kindergarten bis zum Schulabgänger – errungen werden muss.

Des Weiteren gab es auch Überlegungen und Ideen zur Gestaltung der aktiven Eurythmie auf einer solchen Tagung. Hier stellte sich die Frage nach der Einbeziehung von Schülerdarbietungen und der Art und Weise künstlerischer Darbietungen.

Mit dieser ersten »Bestandsaufnahme« entstand in dem Initiativkreis der Wunsch, möglichst viele Anregungen, Fragen und Ideen von den pädagogisch Tätigen (nicht nur von den Eurythmielehrern) zu sammeln. Zuschriften können an Manfred Stüve, Im Rohrfeld 2, 21400 Reinstorf, Fax 04137-810049, gesandt werden. *M.M.*

Berlin: Eurythmie auf Erfolgskurs

Im Herbst letzten Jahres wurde der neue Saalbau der Kreuzberger Waldorfschule eingeweiht. Den roten Anbau mit blauen Akzenten kann man nicht übersehen. Auch die Eröffnungsfeierlichkeiten setzten starke Akzente. Johannes Garbe, Musiklehrer in Kreuzberg, komponierte eigens eine Michaelikantate. Kurzfristig einstudiert, wurde sie von der gesamten Schülerschaft (und einem Elternchor) uraufgeführt. Am Abend hielten 150 Oberstufenschüler sämtlicher Waldorfschulen aus der Berliner Region die Zuschauer eurythmisch in Atem, eröffnet von Zehntklässlern der Rudolf Steiner Schule in Dahlem mit einer bewegenden Ballade, gefolgt von einer beeindruckenden eurythmischen Vielfalt. Ein Jahr zuvor hatte es zum ersten Mal zum 70-jährigen Jubiläum der Waldorfpädagogik in Berlin ein derartiges Programm gegeben. Einstimmige Meinung der Zuschauer: Ein solch hohes Niveau hätten sie bei der Schülereurythmie nie für möglich gehalten. Die große Waldorflehrertagung im Oktober dieses Jahres in Berlin wird mit einer dritten Eurythmieaufführung dieser Art eröffnet.

Detlef Hardorp

Hamburg: Fortbildungskurs für Heilpädagogik

Nach einem erfolgreichen, mit großer Dankbarkeit angenommenen ersten Fortbildungskurs starten wir im September 2000 den zweiten Kurs.

Begleitet von drei Ärzten, Prof. Dr. Volker Fintelmann, Dr. Andreas Knieß und Dr. Barbara Treß, arbeiten wir am Heilpädagogischen Kurs von Rudolf Steiner. Ergänzt wird diese Arbeit durch künstlerisches Tun. Die ständigen Kursbegleiter kommen sowohl aus der Heilpädagogik wie aus dem Förderbereich der Waldorfschule. Eurythmie wie Sprachgestaltung werden unter heilpädagogischen Gesichtspunkten durchgehend erübt. Dieser Fortbildungskurs zum Heilpädagogischen Lehrer wird eingerichtet von der Arbeitsgemeinschaft heilpädagogischer Schulen auf anthroposophischer Grundlage im Zusammenhang mit dem Seminar für Waldorfpädagogik in Hamburg und dauert zwei Jahre. Er findet an insgesamt 20 Wochenenden (freitags ab 17 Uhr bis sonntags 13 Uhr) statt. Die Termine werden rechtzeitig bekannt gegeben.

Weitere Informationen und Anschrift für Bewerbungen: Frau E. Stanglow-Jorberg, Nyfeld 7, 24340 Eckernförde, Tel. 04351-879790, Fax 04351-879791. *Telse Kardel*

5. Chronobiologie-Seminar auf dem Dottenfelder Hof

Das Chronobiologie-Seminar, das zum fünften Mal wieder Mitte November 1999 auf dem Dottenfelder Hof/Bad Vilbel stattfand, fand auch dieses Mal regen Zuspruch bei vielen Praktikern aus der Land-, Forst- und Gartenwirtschaft. Über die Hälfte der Teilnehmer waren Betriebsleiter bzw. Mitarbeiter von Betrieben, die in Vorträgen und Arbeitsgruppen die aktuellen und praxisrelevanten Fragen und die bisherigen Ergebnisse der Rhythmusforschung diskutierten und bearbeiteten.

Nach einem kurzen Rückblick durch Georg Glöckler auf das große Lebenswerk des Chronobiologen Gunther Hildebrandt (Universität Marburg), der als einer der ersten Forscher »die Welt der Bilde- und Le-

benskräfte auf ein wissenschaftliches Fundament gestellt hat«, hielt Wolfgang Held von der Naturwissenschaftlichen Sektion am Goetheanum den einleitenden Vortrag. Er betonte, dass die »Bearbeitung der Zeit« bzw. die Schaffung von Zeitqualitäten eine wesentliche Kulturaufgabe darstellt. Neben Hinweisen zur persönlichen Zeitgestaltung schlug er auch einen Bogen zu der besonderen Planeten-Konjunktion Anfang Mai 2000. Dieter Bauer (Bad Vilbel) richtete bei seinen Ausführungen den Blick auf die Pflanze. Die rhythmischen Phänomene, die man an der Blattfolge beobachten kann, sind gleichsam als »Fußabdrücke« der Lebenskräfte der Pflanze im Physischen aufzufassen. Durch jahrelange Beschäftigung und Beobachtung ergibt sich daraus die Möglichkeit, einen Sinn für ein harmonisches Pflanzenwachstum zu entwickeln und diese Erkenntnis für praktische Züchtungsfragen zu handhaben. Die Darstellung der neuesten Forschungsergebnisse von Ernst Zürcher (Forstwissenschaftler von der ETH Zürich) zu Fragen der Bedeutung von Mondstellungen und deren Auswirkungen auf das Baumwachstum und die Holzqualität fand großen Anklang. Die Ausführungen von Harmut Spieß (Institut für biologisch-dynamische Forschung, Zweigstelle Bad Vilbel) zu Fragen der Unkrautbekämpfung mit Hilfe der Veraschung der Samen zu verschiedenen Konstellationen zeigten auch auf diesem schwierigen Gebiet erste Ergebnisse. *Oliver Willing*

SECURVITA gegen Bundesversicherungsamt

Die Krankenkasse Securvita BKK hat sich vor dem Sozialgericht Lübeck gegen das Bundesversicherungsamt (BVA) durchgesetzt und darf vorerst die Kosten für seriöse Naturheilverfahren auch weiterhin erstatten, bis der eigentliche Rechtsstreit entschieden ist.

»Das Bundesversicherungsamt als Aufsichtsbehörde der Krankenkassen versuchte uns mit dirigistischen Mitteln und der Anordnung eines Sofortvollzugs daran zu hindern, unseren Versicherten Kosten für Homöopathie, anthroposophische Medizin,

Pflanzen- und Naturheilkunde zu erstatten. Dagegen haben wir uns erfolgreich gewehrt, der Sofortvollzug ist erst einmal vom Tisch«, so Birgit Radow von der Securvita. Der eigentliche Rechtsstreit mit der Behörde wird erst noch entschieden werden. Es geht um die prinzipielle Frage, ob Krankenkassen die seriösen Naturheilverfahren in ihren Leistungskatalog aufnehmen dürfen oder ob eine einseitige Ausrichtung auf die Schulmedizin vorgeschrieben wird. M.M.

Gesundheitsreform 2000 und Arzneimittelgesetzes-Novelle

In dem verkleinerten Entwurf der Gesundheitsreform 2000 ist die *Positivist* wieder enthalten. Hier sind dringend Änderungen erforderlich. Noch bedrohlicher ist jedoch ein neuer Gesetzentwurf der Bundesregierung über die »*Nachzulassung*« unseres Arzneimittelschatzes (d.h. die gesamten *Alt-Arzneimittel*). Die maßgeblichen Vertreter der *besonderen Therapierichtungen* sehen in diesem Vorhaben der Bundesregierung eine Marktberreinigungskonzeption. Dieses Gesetz soll bis etwa Ende März verabschiedet werden. Wegen der existentiellen Gefährdung der Arzneimittel der *besonderen Therapierichtungen* ist jeder aufgerufen, aktiv zu werden. Wir empfehlen, Briefe zu schreiben, die etwa folgenden Inhalt haben könnten:

Anrede,
ich habe von dem Regierungsentwurf für ein neues Gesetz zur Arzneimittelnachzulassung (10. AMG-Novelle) gehört, der mich insofern betroffen macht, als er eine große Gefahr für die Arzneimittel der sog. besonderen Therapierichtungen beinhaltet. Aus dieser Sorge heraus wende ich mich an Sie mit der dringenden Bitte, sich dafür einzusetzen, dass das Nachzulassungsverfahren auf keinen Fall im Sinne einer Marktberreinigung, sondern im Sinne eines sicheren Erhaltes des Arzneimittelschatzes der besonderen Therapierichtungen durchgeführt wird. Meines Wissens hat der Deutsche Bundestag schon im Jahre 1990 eine ähnliche EntschlieÙung gefasst.

Gleichfalls möchte ich auf die geplante »Positivist« hinweisen und Sie bitten, jegliche Gefährdung der vorgenannten Arzneimittel auch an dieser Stelle zu vermeiden.

Ein solcher Brief kann an folgende Empfänger geschickt werden:

Gesundheitsministerin, Andrea Fischer, an den Vorsitzenden des Bundestagsausschusses für Gesundheit Klaus Kirschner (in diesem Brief sollte um eine Verteilung an die Mitglieder dieses Bundestagsausschusses gebeten werden), an sie jeweiligen Vorsitzenden der Bundestagsfraktionen: Dr. Struck (SPD), Rezzo Schlauch (Bündnis 90 / Die Grünen), Wolfgang Schäuble (CDU/CSU), Wolfgang Gerhard (FDP), Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland, Gerhard Schröder. Adresse für alle: Deutscher Bundestag, Platz der Republik, 11011 Berlin.

Für eventuelle Rückfragen stehen Ihnen zur Verfügung:

Peter Meister, Europäischer Verbraucherverband für Naturmedizin (E.F.N.M.U.), Tel. 02330-623329; Felicitas Vogt, Verein für Anthroposophisches Heilwesen (VAH), Tel. 07052-93010. M.M.

Klinikinitiative in Dresden

Seit 1997 besteht eine Initiative zur Gründung eines anthroposophisch orientierten Krankenhauses in Dresden. In dieser Gruppe wurde intensiv an der Entwicklung eines Konzeptes für ein zeitgemäßes Kranken- bzw. Gesundheitshaus gearbeitet. Ziel ist es, ein bisher öffentlich geführtes Krankenhaus aus dem anthroposophischen Ansatz heraus neu zu gestalten. Geplant sind folgende Abteilungen: Chirurgie, Innere Medizin, Gynäkologie/Geburtshilfe, Kinderheilkunde/Neonatologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychiatrie. Es werden Menschen aus dem Pflege- und Wirtschaftsbereich, die bei der Entwicklung mitwirken wollen, gesucht. Verein zur Förderung eines anthroposophisch orientierten Krankenhauses Dresden e.V., Angelikastraße 4, 01099 Dresden. Michael Brandt