

Zeichen der Zeit

Cross-Border-Leasing

Geldsegen aus der Wundertüte ?



Würzburg ist eine schöne Stadt – und eine alte dazu. In diesem Jahr feiert sie ihr 1300-jähriges Bestehen. Dessen ungeachtet ist Würzburg eine arme Stadt. Da ihr Haushalt im letzten Jahr mit einer Schuldenlücke von 21,5 Millionen Euro nicht ausgeglichen war, lehnte die Regierung den Haushaltsentwurf im August mit großem Paukenschlag ab. Damit ist die Stadt am Main die erste Kommune dieser Größenordnung in Bayern, der eine solche Ablehnung widerfuhr. Eine Lösung ist nicht in Sicht. Schlimmer noch: Würzburg bildet wohl nur die Speerspitze einer Entwicklung, die bundesweit viele andere Städte treffen wird. Vielen Kommunen steht das Wasser bis zum Hals ...

Würzburg hat eine schöne Straßenbahn. Und weil die oben angedeutete Schuldenmisere

nicht erst seit gestern besteht, hat die Stadt vor nunmehr sechs Jahren ihre 20 neuen Straßenbahnzüge für die Linie 5 (Kostenpunkt: 110 Millionen Mark) an einen amerikanischen Trust vermietet (bzw. nach anderer Lesart »verkauft«; später mehr dazu) und – sie will ja weiterhin Personen befördern – gleich wieder zurückgeleast. Was wie ein Schildbürgerstreich klingt, hat 1998 der Würzburger Straßenbahn GmbH rund 5 Millionen Euro (damals zehn Millionen Mark) eingebracht. Einnahmen in ähnlicher Höhe erhoffte man sich im letzten Jahr aus der Vermietung der Gleise! Doch die bayerische Staatsregierung erhob warnend die Stimme. »Cross-Border-Leasing« – so heißt diese grenzüberschreitende Trickserie – sei zwar rechtlich legal, aber doch äußerst »riskant« und »unmoralisch«; deshalb wolle man diese Art von Geschäften in Bayern verbieten ...

»Cross-Border-Leasing« (auf deutsch etwa »grenzüberschreitendes Vermieten«) – was ist das eigentlich ?

Dazu gründet sich als Erstes extra für diesen Zweck ein US-amerikanischer Trust. Das ist eine reine Abschreibungsgesellschaft, genauer: eine Briefkastenfirma. An diesen Geschäftspartner werden nun von einer deutschen Kommune irgendwelche städtischen Anlagen verkauft (bzw. vermietet) und sofort wieder zurückgeleast, denn man braucht sie ja weiterhin. Der ferne Investor nutzt mit diesem so erworbenen Eigentum eine nach amerikanischem Recht mögliche Steuerabschreibung; von der Steuerersparnis gibt er dann einen Teil an die Stadt in Deutschland ab, den so genannten »Barwertvorteil«. Alle langlebigen städti-

schen Anlagen sind dazu geeignet: Stadt- und Messehallen, Wasserwerke, Heizkraft- und Klärwerke, Schienennetze, Straßenbahnwagen, auch Trinkwasser- und Kanalsysteme, Müllverbrennungsanlagen, sogar Kliniken, Bahnhöfe und Schulen. Der Vertrag läuft 100 Jahre mit einer Kündigungsmöglichkeit nach frühestens 30 Jahren (mitunter 25 Jahren).

Jetzt liegt ein rechtlich einmaliger Fall vor: Nach dem Kauf und Verkauf gibt es zwei Eigentümer! Nach amerikanischem Recht ist der US-Investor Eigentümer geworden, nach deutschem Recht ist die Kommune Eigentümer geblieben. Es werde lediglich »vermietet« und »geleast«. Alle Objekte haben also zwei Eigentümer, und beide nutzen die Anlage wirtschaftlich: Der US-Investor hat sie als große Auslandsinvestition in seiner Bilanz und spart damit Steuern. Gleichzeitig steht die Anlage aber auch in der Bilanz der deutschen Stadt. Sie vermietet sie und verbucht dadurch Erträge ...

Dortmund hat eine berühmte Halle, die »Westfalenhalle«. Sie ist mit allen Nebengebäuden das Objekt eines Cross-Border-Leasing-Geschäfts. Der Barwertvorteil für die Stadt betrug 15 Millionen Euro. Der Anteil für den US-Trust ist geheim; er wird auf 90 Millionen Euro geschätzt.

»Das ist doch Betrug!«, entfuhr es einem Schüler spontan, als Cross-Border-Leasing das Thema einer sozialkundlichen Stunde war.

Doch es kommt noch besser. Denn die an sich schon fragwürdige Vertragskonstruktion enthält viele zusätzliche Fallstricke. Der US-Investor muss nämlich seinem Finanzamt jedes Jahr nachweisen, dass die Straßenbahn oder Westfalenhalle gut in Schuss ist, auch genutzt wird und angemessen ausgelastet ist. Dazu hat sich die Stadt vertraglich verpflichten müssen: für 100 Jahre, mindestens für 30 Jahre. Wenn sie aber die Halle verkleinern oder das Straßenbahnnetz verringern oder auf Busverkehr verlagern will aus Gründen, die in 10, 20, 30 oder 40 Jahren vielleicht vernünf-

tig oder sogar zwingend sind, dann allerdings wird man sich wundern. Denn das wäre ein vertraglich zugesicherter Kündigungsgrund für den Trust mit der äußerst unangenehmen Folge einer Schadensersatzforderung, und zwar in Höhe des Steuervorteils, der dem Investor dann entgeht. Viele, viele Millionen also. Damit dies nicht geschieht, werden Sicherungen vereinbart und hinterlegt, die nach juristischer Einschätzung jedoch mehr oder weniger fiktiv sind. Und was geschieht, wenn Schäden an der Anlage auftreten? Die müssen umgehend von der Kommune beseitigt werden (»Werterhaltung«), sonst ist auch dies ein möglicher Kündigungsgrund. Die auf diese Weise entstehenden Erhaltungs- und Folgekosten einer (in Zukunft vielleicht gar nicht mehr gewollten oder zu großen) Anlage trägt allein die Stadt, 100 Jahre lang ... Der kurzfristige und einmalige finanzielle Gewinn kann sich so zu einem gewaltigen Entwicklungshemmnis verwandeln, und das für drei Generationen! In einer längst globalisierten Welt sollte man dabei beachten, dass auch der normale US-Bürger einen Nachteil hat, denn ihm entgehen ja durch diese Trickserien gewaltige Steuersummen.

Alle Cross-Border-Leasing-Verträge gelten übrigens nach amerikanischem Recht und sind entsprechend formuliert. Gerichtsstand ist ausschließlich New York. Weiterhin existiert in keinem Fall eine deutsche Übersetzung des Vertragstextes, unabhängig davon, dass wohl kaum eine Kommune einen Fachmann für amerikanisches Steuerrecht unter seinen Mitarbeitern hat, der die etwa 800 bis 1700 Seiten (!) lesen, verstehen und beurteilen kann. Eine deutsche Zusammenfassung von 15, 25 oder mitunter auch 35 Seiten hat der US-Trust – dessen Name unbekannt bleibt – durch den vermittelnden sog. Arrangeur, meist eine deutsche Großbank, allerdings erstellen lassen, damit der jeweilige Stadtrat eine Arbeitsgrundlage hat und abstimmen kann. Die Beratungsunterlagen sind jedoch geheim und dürfen nicht weitergegeben wer-

den – ein eigenartiges Verständnis von Demokratie. Zur Unterzeichnung des vollständigen Vertrags müssen die deutschen Kämmerer oder Oberbürgermeister zuletzt extra nach New York fliegen ...

Seit 1995 wird Cross-Border-Leasing in Deutschland praktiziert, in München, Ludwigsburg, Ulm, Mannheim, Dresden, Leipzig, Hamburg, Köln, in Stuttgart (35 Millionen Euro für Klärwerke und Kanalnetz) und vielen anderen, auch kleineren Städten und Gemeinden, bislang in rund 150. Allein 20 Kommunen in NRW erhielten so einen wundersamen Geldsegen von rund 350 Millionen Euro.

Doch mittlerweile regt sich Widerstand an vielen Stellen, auch unter Bürgern. In Kulmbach erfolgte der erste Bürgerentscheid gegen ein Cross-Border-Leasing-Geschäft, andere Kommunen nahmen getroffene Entscheidungen wieder zurück oder stimmten von vornherein gegen entsprechende Pläne. Andererseits ist die Existenz solch unglaublicher Deals in verschiedenen Städten der Öffentlichkeit noch immer kaum bekannt.

Der Vertrag der Würzburger Straßenbahn soll übrigens je nach Straba-Wagen vorerst nur zwischen 23 und 25 Jahren laufen. »Aber daran ist nichts Ruchbares. Das ist ein ganz normales Bankgeschäft!«, sagte der zuständige Prokurist dazu laut Pressebericht ...

Nach einer vertieften Erörterung rechtlicher Grundsätze, der Frage nach dem Wesen eines echten (»verträglichen«) Vertrags, nach der Aufgabe der Banken, dem Sinn von Steuern und Steuervorteilen kam zuletzt noch der Clou. Ein Schüler meinte lapidar: »Vorschlag: Wir machen ein Cross-Border-Leasing mit unserer Waldorfschule! Mit den Millionen sind wir dann alle Schulden los. Und dann gibt's Party ...« Johlender Beifall! – Zum Glück sind wir keine städtische Anlage ...

bach

Klaus Rohrbach

Autonom lernen!

Desinteresse statt Wissensdurst

Es ist ein bekanntes Phänomen, dass die Freude an der Schule dem frisch eingeschul-ten Anfänger sehr bald vergeht. So schreibt Ernst-Michael Kranich: »Das Verhältnis des jungen Menschen zur Schule wird zunehmend problematisch. In den ersten vier Klassen der Grundschule fühlt sich etwa ein Drittel der Kinder durch die Schule in seinem Befinden beeinträchtigt; in der Realschule erleben mehr als zwei Drittel (69 Prozent) der Schüler die Schule negativ, im Gymnasium – besonders in den oberen Klassen – knapp 80 Prozent.«¹ Und er räumt ein, dass dieser Sachverhalt in einem gewissen Umfang heute auch für Waldorfschulen gilt.

Von dieser negativen Entwicklung ist aber ganz besonders die Lust am Lernen betroffen. Die Freude am Kennenlernen und Verstehen der Welt ist ein Bestandteil der allgemeinen Lebensfreude und bildet die Grundlage zur Selbstverwirklichung und sollte den Menschen normalerweise ein Leben lang nicht verlassen.

Hat das kleine Kind nicht unendlich viele Fragen, die wir womöglich gleich alle auf einmal beantworten sollen? Alle diese Fragen bringt es natürlich auch zur Schule mit. Doch nach einiger Zeit verschwindet dieser Wissensdurst, Desinteresse und Langeweile treten zunehmend an seine Stelle. Wie kommt dieser Umschwung zustande? Ist es vielleicht die Schule, die ihm die Lust am Lernen austreibt? Viele Kinder und Eltern behaupten das. Haben sie recht?

Selbstständiges Lernen vor der Schulzeit

Bei den Aufnahmen in die 1. Klasse bin ich immer wieder erstaunt, wie gut die Kinder schon schreiben und rechnen können. Manche lesen mir sogar etwas aus einem Buch vor. Wenn ich frage, bekomme ich regelmäßig die

stolze Antwort: »Habe ich mir selbst beigebracht.« Immer wieder fragte ich mich dann, warum die Kinder in die Schule gehen müssen, wenn sie die Dinge doch ohnehin ganz tadellos von alleine zu lernen beginnen. Werden diese Kulturfähigkeiten heute nicht schon mit der Muttermilch eingesogen? Werden sie in unserer Kultur nicht in derselben Art gelernt, wie das Gehen, Sprechen und Denken, durch tätige Nachahmung? Stoppen wir nicht mit Schulbeginn den selbsttätig angelaufenen Lernprozess? Schon am Ende des Mittelalters war ein guter Teil der mittleren Stände und der städtischen Bevölkerung auch ohne Beschulung schreib- und lesekundig. Bis zur Einführung der Schulpflicht konnte schon ein großer Teil der erwachsenen Bevölkerung schreiben und lesen. In Amerika etwa siebzig Prozent, in Schottland etwa achtzig Prozent, in England etwa siebzig Prozent, in Frankreich etwa fünfundsiebzehn Prozent. Wieso gibt es aber z.B. in der Schweiz heute schätzungsweise 20.000 bis 30.000 Erwachsene, die über ungenügende Lese- und Schreibkenntnisse verfügen – trotz obligatorischer Schulpflicht? Die Ursachen dieses Phänomens, das man als »funktionalen Analphabetismus« bezeichnet, gehen in den allermeisten Fällen auf negative Schulerfahrungen und fehlende Unterstützung im Elternhaus zurück.² Wir Lehrer scheinen diesen Tatbestand, dass die Kinder schon individuell lernend bei uns in der Schule ankommen und in der Regel ihren eigenen Lernstil schon gefunden haben, regelmäßig zu übersehen, wenn wir uns mit mehr oder weniger geschickt ausgeklügelten Schreib-, Lese- oder Rechentechniken dem vertrauensseligen und ahnungslosen Erstklässler nähern und ihm sein selbstständig entwickeltes natürliches und erfolgreiches Lernverhalten damit austreiben und durch ein ihm fremdes, künstliches ersetzen. – Vergeht deshalb den Schülern so schnell die Lust am Lernen?

Aus eigenem Antrieb die Welt erforschen

Als junger Lehrer habe ich in meinen ersten Durchgängen die Kinder noch sehr frei lesen und schreiben lernen lassen können. Ich empfand es damals jedes Mal wie ein wahres Wunder, mit welcher Leichtigkeit und Sicherheit die Schüler lernten, ohne dass ich außer regelmäßigem Üben viel dazu tat. Diese Lernerfolge habe ich in späteren Zeiten mit keiner Schreib- oder Lesemethode einholen können. Ich sparte allerdings mit diesen Lernmethoden Zeit, es ging alles etwas schneller, aber die Schüler lernten nicht mit der gleichen Sicherheit und entwickelten sogar Ängste.

Muss ich mich dann noch wundern, wenn Kindern die Lust zum Lernen vergeht, da sie ihre eigene Art zu lernen nicht beibehalten dürfen, grundlos ganz anders, als ihnen vielleicht angemessen, vorgehen müssen und dabei obendrein noch Ängste entwickeln. Ich persönlich vergesse jedenfalls nie den Schrecken und die Angst, die mich als Schüler befielen, als ich in den ersten Schulwochen mit den anderen zusammen ein »K« malen sollte und die Lehrerin bei mir stehen blieb und mein, wie ich glaubte, gut gelungenes Werk für schlechthin falsch erklärte. Warum? »Du hast es mit der falschen Hand gemacht.«

Heute lassen wir dem Linkshänder zumeist seine eigene gewohnte Vorgehensweise, bemerken aber nicht, dass jede Methode, nach der ein Kind lernen soll, zuerst einmal ihm fremd ist und deshalb verunsichert, weil sie nicht die eigene frei gewählte darstellt. Wir machen uns nicht genügend klar, dass Kinder aus eigenem Antrieb die Welt erforschen wollen und dabei schon längst ihren eigenen Weg gefunden und sich zum Teil sehr unterschiedliches Wissen und Fähigkeiten angeeignet haben, wenn sie zu uns in die Schule kommen. (Bei genauerem unbefangenen Hinsehen stellt sich sogar die Frage, ob sie diesen ihren speziellen eigenen Antrieb nicht schon von Anfang an mitbringen.)

In der 4. Empfehlung der Bildungskommissi-

on der Heinrich Böll-Stiftung wird zu diesem Problem treffend Stellung genommen: »Es gibt keine Schulreife von Kindern, sondern nur eine Schule, die sich auf die Kinder, wie sie jeweils sind, einstellt; tut sie das nicht, ist es eine schlechte Schule.« Und weiter: »Angesichts der größer werdenden Heterogenität von Kindern und Jugendlichen wird es notwendig, mit Unterschiedlichkeit besser umgehen und individualisierend Lernsituationen herstellen zu können.«³

In der spezifischen Unfähigkeit der Schule, mit dieser Art von Unterschiedlichkeit besser umgehen zu können, liegt sicherlich ein Hauptgrund, warum die Lust am Lernen rapide abnimmt.

Worin ist aber die immer größer werdende Unterschiedlichkeit der heutigen Kinder begründet?

Bringen sie nur milieubedingte verschiedene Wissensvoraussetzungen und andere Unterschiedlichkeiten mit, wie die Kommission glauben machen will, oder geht es bei ihnen vielmehr um einen tief einschneidenden Freiheits- und Individualisierungsprozess, der in jedem einzelnen Kind seinen besonderen Ausdruck findet?

Wenn die jetzige Generation immer individueller wird, ist es dann so unverständlich, dass sie unerbittlich auf einem eigenen Lernstil besteht, für jeden einzelnen Schüler? Liegt einem solchen allgemein sichtbaren Bestreben nicht der unbewusste, aber stark empfundene Wille zur Freiheit, zum autonomen Lernen zu Grunde? Autonomes Lernen macht aber in seiner schärfsten Konsequenz, wie oben angedeutet, die Schule im herkömmlichen Sinne überflüssig.

Wie kann man einem solchen berechtigten individuellen Freiheitsverlangen in der Schule aber gerecht werden, wenn es gerade durch die Schule fortlaufend gebremst wird?

Auf diese Fragen kann die Waldorfpädagogik aus der von Rudolf Steiner begründeten Menschenkunde heraus umfassende Antworten geben.

Schule, ein Eingriff in die Freiheit des Menschen

Zuallererst muss die Frage nach dem Vertrauen des Menschen zu seiner eigenen freiheitlichen Entwicklung geprüft werden. In der Pädagogik würde das heißen: Lernt ein Schüler von sich aus das für ihn Richtige zum angemessenen Zeitpunkt in der richtigen Weise, folgt er einer inneren Richtschnur oder missbraucht er seine Freiheit, wenn er in dieser lernen darf? Anders ausgedrückt: Müssen wir nicht durch unsere Pädagogik den Schaden wieder gut machen, den wir anrichten, indem wir willkürlich in die Freiheit des Kindes eingreifen und seine natürliche sinnvolle Entwicklung durch die Schule unterbrechen, oder gibt es keine natürliche, autonome sinnvolle Entwicklung?

Dazu äußert sich Steiner sehr dezidiert: »Wir sind uns eigentlich gar nicht stark genug bewusst, wie wir in der Menschheitsentwicklung zurückgekommen sind; die Menschen waren einmal so weit, dass sie die Kinder mehr oder weniger wild haben aufwachsen lassen; dass sie sie gar nicht besonders haben unterrichten lassen. Da hat man nicht eingegriffen in die Freiheit des Menschen, so in die Freiheit eingegriffen, wie wir das tun. Wir fangen an mit 6 Jahren in die Freiheit des Menschen einzugreifen, und müssen, was wir eben gerade dadurch verbrechen, was wir an Freiheit zerstören, dadurch wieder ausbessern, dass wir in der richtigen Weise erziehen. Wir müssen uns klar darüber sein, dass das Wie des Unterrichts von uns verbessert werden muss, weil wir sonst einem furchtbaren Zustand entgegengehen. Die Leute mögen noch so stark feststellen, wie hoch die Kultur gekommen ist, wie wenig Analphabeten es gibt und so weiter – sie sind doch bloß Abdrücke, Automaten von dem, was in der Schule zubereitet worden ist.«⁴ Schule bedeutet also einen radikalen Eingriff in die Freiheitsentwicklung des Menschen – und damit einen Rückschritt der Entwicklung der Menschheit insgesamt, der kompensiert werden muss.

Wenn der Mensch sich in Freiheit entwickeln kann, entwickelt er sich zu sich selbst, er verwirklicht sich selbst; das aber führt auch die Menschheitsentwicklung weiter, bedeutet einen Fortschritt der Menschheit. Der freien Entwicklung des einzelnen Menschen darf man grundsätzlich vertrauen. Sie führt ebenso zu einer sinnvollen Entwicklung der Gesamtheit. Das Bewusstsein von dieser Tatsache hat in den letzten hundert Jahren allenthalben zugenommen.

Lernen aus Leidenschaft!

Karl-Martin Dietz schildert in diesem Sinne die Entwicklung der Jugendgenerationen in den letzten 35 Jahren und bezeichnet dieses Vertrauen der Jugend zur eigenen Entwicklung »Selbstverwirklichung«. »Ich will nicht ständig der Diener fremder Herren sein, weder im Berufs- noch im Privatleben.«⁵ – Man kann berechtigt hinzufügen: Auch nicht in der Schule.

»Ich strebe danach auszuleben, was in mir liegt!« – Wie einen immer lauter werdenden Stoßseufzer höre ich diese Forderung in den letzten 20 Jahren aus allem Tun und Lassen der Schüler immer deutlicher heraus. In seiner schönsten Form heißt das aber: Ich lerne selbstständig, aus Leidenschaft.

Lernen aus Leidenschaft (Passion) ist die höchste Ebene des Lernens, so George T. Betts (University of Northern Colorado, USA) auf einem Kongress zur Begabtenförderung in Münster im September 2003⁶ und fährt zu den Lehrern gewandt fort: »Besitzen Sie Leidenschaften, die Sie ausdauernd verfolgen? Unterstützen und fördern Sie die Leidenschaften ihrer Schüler?« Vollkommen zu Recht fragt Betts die Lehrer: »Haben auch Sie Leidenschaften?« Und man könnte wiederum hinzufügen, streben Sie auch danach auszuleben, was in ihnen steckt? Diese Fragen stellen die Schüler heute aber schon von der ersten Klasse an und wollen nach diesen Prämissen auch lernen.

Leidenschaften bei sich zu entdecken und

auszubilden heißt aber, seine Anlagen und Talente zu erkennen und sie mit Hingabe zu fördern. In dieser Weise muss der Lehrer dem Schüler mutig und in Freiheit bewusst vorangehen. Auf diesem Weg folgt ihm dann der Schüler *auf seine Art* mit Freude.

So verlangt der Schüler heute vom Lehrer mehr denn je radikale Originalität, Authentizität und Kreativität. Einzig und ausschließlich kann man nur noch in diesem Sinne in unserer Zeit bei den Kindern »die geliebte Autorität« sein, die sie im zweiten Jahrsiebt brauchen.

Das freie Lernen aus selbst entzündeter Leidenschaft geschieht aber, wie oben erwähnt, schon lange vor dem ersten Schuljahr. Das Kind hat schon ein Stück Selbstverwirklichung geleistet und möchte so weitermachen. Es möchte in keiner Weise zum »Abdruck« oder »Automaten« gemacht werden.

Sich in dieser Weise immer weiter zu verwirklichen, seinen Anlagen und Talenten mit Lust folgen zu können und danach seinen Lernstoff frei zu wählen und zu bearbeiten (mit Hilfe und Beratung des Lehrers, versteht sich) bedeutet für das Kind im zweiten Jahrsiebt keine Überforderung im Sinne einer zu früh ausgeübten Selbstständigkeit oder sozialen Verantwortungsübernahme.

Autorität wird abgelehnt

Die noch so gut gemeinte Wegweisung durch die Autorität wird von heutigen Kindern als eine Einschränkung der sich natürlich entwickelnden Persönlichkeit empfunden. Schon die Erstklässler folgen heute nicht mehr der Autorität aus eigenem Antrieb, wie Telse Kardel noch immer glauben machen will⁷, sondern sie folgen einer inneren Wegweisung nur, so wie und insofern der Erwachsene es ihnen vorlebt. Die *Geste* der inneren Wegweisung macht den Erwachsenen einzig zur Autorität. Und dieser Geste folgen sie. (Dies darf nicht mit der Nachahmung im ersten Jahrsiebt verwechselt werden.) Indem sie dieser Selbstfindung und Selbstverwirklichung des Erwachsenen auf ihre Art folgen, lernen

sie sich und damit auch die Welt kennen. Nur in »diesem Sinne« sehen sie mit den Augen des Lehrers die Welt. Jeder anderen Wegweisung wird lediglich gehorcht. Über das auch noch so gut kaschierte Gehorchenlernen führt kein Weg zur Freiheit! Dem widerspricht auch nicht, dass Rudolf Steiner für die Willenserziehung das wiederholende Tun, »weil es gemacht werden muss«, fordert. Gerade für diese regelmäßigen Tätigkeiten kann man, auch wenn sie gemacht werden müssen, ein gefühlsmäßiges Verständnis wecken. Nur durch dieses gefühlsmäßige Verständnis, das immer wieder neu belebt werden muss, machen sich die Kinder die Aufgabe zu ihrer eigenen Angelegenheit und erst dadurch kommen solche Willensübungen zu ihrer pädagogischen Wirksamkeit. Deshalb hält in diesem Zusammenhang Rudolf Steiner alles künstlerische Arbeiten und Üben für besonders wertvoll, da in der Kunst die übende Wiederholung eher mit Freude und gefühlsmäßiger Einsicht geschieht (vgl. »Allgemeine Menschenkunde«, 4. Vortrag).

Wer einmal einen solchen freien Lernprozess vorurteilslos und unbefangen bei Kindern über eine längere Zeit mitverfolgt hat, weiß ganz genau, dass ein solches Lernen nicht das geringste mit intellektueller Überforderung oder zu früher Übernahme von Verantwortung zu tun hat.

Schule neu denken!

Wir Lehrer aber müssen entscheidend umdenken, umlernen! Das »Wie« des Unterrichtes kann nicht mehr, so wie früher, hauptsächlich in der Art liegen, wie ich den Unterricht vorbereite und welche Methode ich dabei wähle, sondern in der Art, wie ich mich selbst weiterentwickle und in der gemeinsamen Arbeit mit den Kindern selbst verwirkliche. Der Beruf wird somit zur Passion und kann auch nur mit Leidenschaft ausgeübt werden. Deshalb wird der Beruf auch zum lebenslangen autonomen Lernprozess, der bewusst angestrebt werden muss.

In diesem Sinne kann auch Waldorfpädagogik, wie von Hartmut von Hentig so treffend formuliert, »neu gedacht werden«: »In der neuen Schule wird ein großer Teil des Lernens tatsächlich einzeln vor sich gehen. Jedes Kind hat seine Aufgabe und sucht den Lehrer auf, wenn es Hilfe braucht, oder der Lehrer geht zu ihm. Zur Verselbstständigung (Selbstverwirklichung) wie zum Unterschiedemachen und -bejahen gehört, dass man seine Aufgaben selbst (aus Leidenschaft) wählt, wenigstens mitbestimmt, wann man was erledigt.«⁸ Im Sinne der Waldorfpädagogik gehört aber zu einem solchen selbstständigen Lernen notwendig der Lehrer, der mit seiner positiven, vorurteilslos bejahenden Haltung gegenüber dem Kind und mit seiner eigenen Selbsterziehung und vorgelebter Selbstverwirklichung den Lernprozess des Schülers entscheidend beeinflusst.

Thomas Jachmann

Anmerkungen

- 1 Ernst-Michael Kranich (Hrsg.): Unterricht im Übergang zum Jugendalter, Stuttgart 1997, S. 9
- 2 Ollivier Keller: Denn mein Leben ist Lernen. Wie Kinder aus eigenem Antrieb die Welt erforschen, Kempten 1999
- 3 Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrerbewusstseins. 4. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2003
- 4 Rudolf Steiner: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, GA 302, Dornach ⁵1986, S. 66
- 5 Karl-Martin Dietz: Erziehung in Freiheit, Rudolf Steiner über Selbstständigkeit im Jugendalter, Heidelberg 2003
- 6 Frank Rothe: »Begabungen fördern, Lernen individualisieren, in »Erziehungskunst« 12/2003, S.1415 f.
- 7 Telse Kardel, in: Ernst-Michael Kranich: Unterricht ..., S. 153 ff., s. Anm. 1
- 8 Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken, Weinheim ²2003