

ANZEIGE VFG

Im Gespräch

Früheinschulung und Rückstellung

Leserbrief zum Thema Früheinschulung (vgl. Claudia McKeen u.a.: Früheinschulung und veränderte Kindheit, Heft 5/2004, S. 515 ff; Karl-Reinhard Kummer: Schulreife ade, Heft 9/2003, S. 1015 ff.)

Es fällt auf, dass Früh- und Spätentwicklung in der Waldorfpädagogik sehr unterschiedlich behandelt werden. Während Spätentwicklern Zeit gelassen wird, die notwendigen Reife-schritte im eigenen Tempo zu vollziehen, sucht man diese Nachsicht in Bezug auf Frühentwickler vergeblich. Allerdings stellen Waldorfpädagogen übereinstimmend fest, dass viele Kinder heutzutage intellektuell früh entwickelt, wach und auch schon kritisch seien. Antworten, wie mit dieser Erscheinung umzugehen ist, bleibt die Waldorfpädagogik jedoch schuldig. Ich selbst habe in diesem Zusammenhang leidvolle Erfahrungen mit der Waldorfschule gemacht. Mit vier Jahren konnte ich lesen, mit sechs wurde ich nach waldorfpädagogischen Kriterien für nicht schulreif befunden. Neben fehlendem Zahnwechsel (er kam wenige Wochen später) wurde mir mangelnde soziale Reife attestiert. Als ich schließlich in die Schule kam, war ich siebeneinhalb und konnte schon beinahe die Hälfte meines Lebens lesen.

Meine Frage ist nun, wie ein weit entwickeltes Kind, das nicht mehr nur spielen will, sondern nach neuen Herausforderungen verlangt, seine Fähigkeiten und Bedürfnisse in positiver Weise äußern kann, wenn der Waldorfkinder-garten pauschal jedes vorschulische Angebot ablehnt? Ich war lange Zeit ein glückliches Kindergartenkind gewesen. Zum Störfaktor

und zum Ärgernis für die Kindergärtnerin wurde ich in dem Maße, wie das Angebot nicht mehr passte. Es hilft einem Kind in einer solchen Situation überhaupt nicht, wenn Kindergarten oder Schule die vorhandenen Fähigkeiten ignorieren oder sie als Folge von Fehlentwicklung oder Fehlerziehung deuten und versuchen zurückzudrängen. Es hilft auch nicht, wenn die Ursachen für Fehlverhalten ausschließlich in der Persönlichkeit des Kindes gesehen werden, ohne dass die beteiligten Erwachsenen ihre Einstellungen überprüfen. Und merkwürdig: Während das angebliche Hinterherhinken im Sozialverhalten bei mir drastische Konsequenzen nach sich zog, hat kein Lehrer je den Abweichungen in die andere Richtung Beachtung geschenkt. Weder sehr gute Leistungen (für die ich keinen Finger rühren musste) noch die Folgen der anhaltenden Unterforderung führten dazu, dass ich jemals Extraaufgaben oder eine andere Form von individueller Zuwendung bekommen hätte. Kein Vierzigstel durfte sich von den anderen unterscheiden, selbst dann nicht, wenn es deutlich älter und deutlich weiter war. Meine Waldorfschulzeit war keine Lern- und Entwicklungszeit, es war eine Zeit des immensen Anpassungsdrucks »nach unten« (ich musste mit Absicht Fehler machen, um in der Waldorfschule sozial zu überleben). Das Problem, dass ich mich mehr und mehr zurückzog und mich am Unterricht kaum noch beteiligte, wurde als Melancholie diagnostiziert. Ab da erhielt ich von meinem Klassenlehrer Jahr für Jahr einen Zeugnisspruch, der mich ermutigen sollte, mein Temperament in den Griff zu kriegen. Dabei klingt alles so schön: Die Waldorfschule liest dem Kind ab, was es auf seiner jeweiligen Entwicklungsstufe gerade braucht. Ich befürchte, dass es viele ähnliche Schicksale geben wird, wenn bei Kindern,

deren Entwicklung atypisch verläuft, die Aufmerksamkeit eher den Defiziten gilt und die Fähigkeiten dabei übersehen bzw. als »Verfrühungen« negativ bewertet werden.

Dort, wo sich die Waldorfpädagogik aus gutem Grund gegen die Tendenz zum »Zu früh, Zu schnell, Zu viel« wendet, scheint sie gleichzeitig die Gefahren des »Zu spät, Zu langsam, Zu wenig« aus den Augen zu verlieren. Man muss sich einmal vor Augen führen, welche Folgen es für ein frühentwickeltes Kind hat, wenn die Waldorfschule eine möglichst späte Einschulung bevorzugt und eine vorzeitige Aufnahme pauschal ablehnt. Welche Entwicklungsmöglichkeiten hat ein aufgewecktes, lernbegieriges Kind, das, bis es sieben ist, auf die Einschulung warten muss, um dann in der Schule die Erfahrung zu machen, dass es das, was es schon kann, noch nicht können darf, sondern es im Gleichschritt mit den anderen erst langsam »lernen« soll? Welches Verhältnis bekommt es zu seinen Fähigkeiten und Kenntnissen, wenn sie nicht aufgegriffen und in den Unterricht integriert werden? Das Kind erlebt Schule nicht nur als Unterforderung und Entwicklungsstillstand, sondern erfährt auch, dass es in seinem Sosein nicht wahrgenommen und bejaht wird. Und dies unter Umständen von einem Lehrer, mit dem es acht Jahre auskommen muss! Derselbe Lehrer, der in der 1. Klasse Lernen und Weiterkommen verweigert, wird sich Jahre später über mangelnde Motivation und Arbeitshaltung beklagen.

Intellektuelle Unterforderung bedeutet weit mehr, als sich im Unterricht zu langweilen. Begabungen liegen brach und verkümmern – vielleicht für das gesamte Leben. Das Fehlen von Herausforderungen bedeutet, dass das Kind seine Fähigkeiten nicht erleben und nicht an Aufgaben wachsen kann. Die Erfahrung, sich etwas durch Anstrengung und Üben anzueignen, kann nicht gemacht werden. Die Folgen zeigen sich Jahre später in der Mittel- und Oberstufe, wenn auch bei einem leistungsstarken Schüler nicht mehr alles von selbst geht, er aber nicht gelernt hat zu lernen.

Unterforderung macht mut- und hilflos. Intellektuell früh entwickelte, wache und kritische Kinder entsprechen vielleicht nicht dem Idealbild eines Waldorfschülers, aber es gibt sie, und sie bräuchten die Hilfe ihrer Lehrer, mit der Spannbreite zwischen der intellektuellen und der übrigen Entwicklung umzugehen.

Eine späte Einschulung zeigt ihre Folgen auch am Ende der Schulzeit. Eine Einschulung mit sieben Jahren bedeutet, dass in den Abschlussklassen »alte«, längst volljährige Schüler sitzen. Die Frage sei erlaubt, ob es wohl für einen 19/20-Jährigen sinnvoll ist, die eigenen Intentionen immer weiter aufschieben zu müssen, verschärft dadurch, dass es an der Waldorfschule ja kaum Wahlmöglichkeiten gemäß den individuellen Neigungen gibt. Ob Waldorflehrplan oder Abituranforderungen – immer noch wissen andere besser als der junge Mensch selbst, was für diesen gut ist, wohingegen der Freiraum, eigene Wege auszuprobieren und eventuell Lebenspläne zu ändern, zusammenschmilzt. Auch die gutgemeinte Absicht, den Schüler vor dem Drängen der Wirtschaft nach jüngeren Absolventen zu schützen, verkehrt sich ins Gegenteil, wenn stattdessen der Drang der Schüler nach Bewährung im Leben abgeblockt wird. Ein Denkanstoß auch für die Diskussion um das 13. Schuljahr!

Das zweite Problem, das ich ansprechen möchte, sind die Rückstellungen. Unter waldorfpädagogischen Gesichtspunkten erscheint mir diese Praxis widersprüchlich. Ist nicht das Prinzip, den Lernstoff zum richtigen Zeitpunkt an den Schüler heranzutragen, *das* Grundprinzip der Waldorfpädagogik? Wieso wird es dann so bereitwillig durchbrochen, wo doch ansonsten das Abweichen von den Jahrgangsklassen strikt abgelehnt wird? Ist ansonsten der allgemeine Entwicklungsverlauf handlungsweisend und steht über dem individuellen, so steht bei einer Rückstellung der punktuellen Entwicklungsstand des Kindes zum Zeitpunkt der Aufnahmeuntersuchung im Vordergrund. Ein Kind, das mit sechs Jahren für nicht schulreif befunden wird, müsste

auch mit 10 oder 14 Jahren noch in der Entwicklung hinter seinen Altersgenossen zurück sein. Wie wirkt sich aber eine Rückstellung aus, wenn es seinen Entwicklungsrückstand bereits nach einigen Wochen oder Monaten aufgeholt hat? Man muss sich einmal vor Augen führen, dass zwischen der Untersuchung und dem verspäteten Schulbeginn beinahe eineinhalb Jahre liegen! Auch werden Probleme nicht einfach dadurch gelöst, dass man ein Kind in die Warteschleife setzt, ohne dass sich etwas im sozialen Umfeld ändert. Ein schüchternes Kind, das bei der Aufnahmeuntersuchung nicht aus sich herauskommt, ist nach einem Jahr wahrscheinlich immer noch schüchtern, dann aber in seiner Gesamtentwicklung unter Umständen schon so weit fortgeschritten, dass das schulische Angebot nicht mehr passt.

Eine Rückstellung ist auch deswegen ein Entschluss von großer Tragweite, weil sich ja nicht nur der Einschulungszeitpunkt verschiebt, sondern die Betroffenen ihre gesamte Schulzeit älter als ihre Mitschüler sein werden. Sie kommen mit noch größerem zeitlichen Abstand vor den Mitschülern in die Pubertät und wieder heraus. Während die Mitschüler noch Kinder sind, macht sich der ältere Schüler schon Gedanken über »Gott und die Welt«, Gedanken, die die Mitschüler noch nicht nachvollziehen können und die Lehrer als verfrüht zurückweisen. In den ersten Schuljahren, wenn die Lehrer auf Nachahmung setzen, hat es das überaltert eingeschulte Kind möglicherweise schwerer als seine jüngeren Klassenkameraden, in den Unterricht einzusteigen, weil bei ihm die entsprechenden Kräfte bereits versiegen. Seinem Wunsch nach mehr Selbstständigkeit wird dagegen nicht stattgegeben, Distanzierung und kritisches Hinterfragen werden zurückgewiesen, weil sie in der Klassenstufe »noch nicht dran« sind. Möglicherweise fühlt sich der ältere Schüler gar über weite Strecken vom Lehrstoff nicht mehr angesprochen, weil seine latenten Fragen eben längst andere sind.

Welche Auswirkungen es haben kann, wenn

die Praxis des Rückstellens leichtfertig gehandhabt wird, habe ich selbst erfahren. Umso schockierter war ich, als auf einem Informationsabend einer Waldorfschule, den ich vor einiger Zeit besuchte, auf die Frage nach dem Auswahlverfahren bei einer zu hohen Zahl von Anmeldungen der angesprochene Lehrer erklärte, zunächst werde man versuchen, einige Kinder zurückzustellen. Fordert nicht eine solche Einstellung geradezu heraus, dass schon bei einer relativ geringen Abweichung vom Erwarteten für eine Rückstellung entschieden wird, die sich später dann als Fehlentscheidung erweist? Waldorflehrer sollten sich bewusst sein, dass eine Rückstellung auch immer eine Stigmatisierung ist. Der Blick richtet sich auf die Defizite des Kindes und nicht auf seine Stärken. Wie viele Eltern werden wohl selbstbewusst genug sein, diesen Blick nicht zu übernehmen? Die Kinder haben schon vor ihrem ersten Schultag versagt – sitzengeblieben! Mit den schulischen Anforderungen zurechtzukommen, wird einseitig als Aufgabe der Schüler gesehen, die warten müssen, bis sie im Sinne der Schule »funktionieren«. Von Individualität ist zwar viel die Rede, aber sind nicht viele waldorfspezifische Gegebenheiten so, dass sie eine weitgehende Homogenität der Schüler fordern? Die Rede ist von Klassenstärken von 30-40 Schülern, vom Verzicht auf Bücher und Arbeitsmaterialien (mit denen der Schüler im eigenen Tempo arbeiten könnte und auch *mehr* Wissen erlangen könnte, als der Lehrer vorgibt), stattdessen Frontalunterricht, Lernen im Gleichschritt, Abmalen, Abschreiben, Reproduzieren. Lehrer sprechen von der »Individualität der Klasse« und geben sich damit zufrieden, dem Durchschnitt gerecht zu werden. Dass im Gleichschritt mit den anderen Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen Über- und Unterforderung produziert, ist eine Binsenweisheit, und dennoch wird es praktiziert. Der Grundsatz, dem Kind einen Schonraum zu bieten, gilt merkwürdigerweise nicht im Sozialen. Zurückhaltende, schüchterne Schüler, die sich in einer Großklasse nicht Gehör verschaffen können, dro-

hen sang- und klanglos unterzugehen. Was sich als normale kindliche Schüchternheit mit der Zeit von selbst geben würde, kann sich durch die soziale Überforderung vom ersten Schultag an zu massiven Sozialängsten und einem negativen Selbstbild entwickeln. Andere Kinder legen sich ein Repertoire von Verhaltensstörungen zurecht, um sich die Aufmerksamkeit zu holen, die sie brauchen – Probleme, deren Ursachen nicht in der Persönlichkeit des Kindes liegen, sondern in den Lern- bzw. sozialen Anforderungen der Waldorfschule. Und gerade diese Gegebenheiten sind es doch, die bereits vom Schulanfänger eine hohe Anpassungsleistung verlangen und damit nahelegen, die Hürde für die Schulreife hoch zu legen. Könnte nicht auch vielen Schülern eine Rückstellung erspart bleiben, wenn sich die Lehrer dem einzelnen Kind individueller zuwenden und damit Anfangsschwierigkeiten auffangen könnten? Und liegt nicht hier die heimliche Ursache für die Ungleichbehandlung von Früh- und Spätentwicklung? Man kann schließlich einem Kind einen Lernschritt nicht aufzwingen, wenn es dazu noch nicht bereit ist. Man kann jedoch ohne weiteres von einem Kind, das weiter ist, verlangen, sich dem Gleichschritt der Waldorfschule anzupassen, sein Können zurückzuhalten, und dies damit begründen, dass das Kind vor einer schädigenden Fehlentwicklung geschützt werden müsse. Wohl gemerkt: Es

geht um Kinder, die *von sich aus* Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben, die sich vom Altersüblichen abheben. In der Literatur zur Waldorfpädagogik findet sich eine Vielzahl von Äußerungen, die intellektuell begabten Schülern emotionale Defizite und ein problematisches Sozialverhalten nachsagen. Leider sehen Waldorfpädagogen die Ursache immer nur in der angeblich verfrühten und vereinseitigten intellektuellen Entwicklung, anstatt sich einmal die Frage zu stellen, wie sich wohl ihre eigene ablehnende Haltung auf diese Kinder auswirkt. Individualität, so habe ich erfahren, ist nur dann zugelassen, wenn sie sich innerhalb des eng gesteckten Rahmens des Erwünschten bewegt. Man kann meine Erlebnisse natürlich als »bedauerlichen Einzelfall« bezeichnen (wären Sie bereit, dieses Etikett zu akzeptieren, wenn es um Ihr eigenes Kind ginge?) und die Ursachen allein bei den Betroffenen suchen. Die Lehrer haben jedoch ihr Vorgehen, ihre Einschätzungen, Bewertungen und auch ihre Kategorisierungen und Verurteilungen menschenkundlich begründet. Vielleicht wäre ja »back to the Waldorf-roots«, nämlich das Ernstnehmen des eigenen Anspruchs, das Individuum in den Mittelpunkt zu stellen, dem Kind Entwicklungshelfer zu sein, die beste Ausgangslage für eine gelungene Schulzeit, egal, ob diese nun mit fünf, sechs oder sieben Jahren beginnt.

Birgit

Dressel

Hoffentlich ein Missverständnis

In den letzten Monaten ist in der »Erziehungskunst« Darstellungen zur Frage der Schulabschlüsse an den Waldorfschulen dankenswerter Weise viel Raum gegeben worden – ist dies doch für die Entwicklung der Waldorfpädagogik ein außerordentlich wichtiges Thema.

Nun scheint es jedoch dem Bund der Waldorfschulen mit der Umsetzung bestimmter Vorstellungen nicht schnell genug gehen zu können: Die Empfehlungen des Arbeitskreises Zukunft der Abschlüsse sind erst zwei Tage veröffentlicht (in der Septemberrummer dieser Zeitschrift), da heißt es in einer Pressemitteilung des Bundes: »Die deutschen Waldorfschulen streben eine eigene Hochschulzugangsberechtigung sowie eigene mittlere Bildungsabschlüsse an, die den Lehrinhalten der

Waldorfpädagogik entsprechen. Um es durchzusetzen, wollen die Waldorfschulen unter Umständen bis zum Europäischen Gerichtshof gehen. Der Weg dahin ist jedoch noch weit. Zunächst muss eine waldorfspezifische Prüfungsform für den Nachweis der Hochschulreife vorgelegt werden. Dann wird begonnen, um staatliche Anerkennung zu ringen.«

Wir erinnern uns: Den Mitgliedern des Arbeitskreises war deutlich, dass zur Durchsetzung eines solchen »europaweit gültigen, akkreditierten, qualitätsgesicherten Waldorfschulabschlusses« eine bestimmte Form der Standardisierung der Prüfungsformen nötig ist. Der Justitiar des Bundes spricht von einem »zentralen Waldorfabitur« – zu Recht, denn er weiß wahrscheinlich, dass die Festlegung der Prüfungsformen viel massiver die Unterrichtswirklichkeit an jeder Waldorfschule bestimmen würde als die Festlegung der Inhalte.

Der verdutzte Zeitgenosse reibt sich die Augen. Kann es sein, dass er etwas verschlafen hat? Von der Empfehlung zum Beschluss einer so tief in die Schulen eingreifenden In-

novation in vier Monaten? (Der Arbeitskreis tagte ja bereits im Mai.) Wurde eventuell die Sommerpause, allerdings ohne dass die Empfehlungen den Lehrern und Eltern bekannt waren, in den über 180 Schulen zur intensiven Diskussion genutzt?

Aber vielleicht ist die Pressemitteilung nur ungenau formuliert. Es könnte ja auch sein, dass einige Experten der Waldorfpädagogik mit den deutschen Waldorfschulen – hoffentlich voreilig – in eins gesetzt wurden.

Unabhängig von der Klärung dieser Frage, die möglicherweise auf einem Missverständnis beruht, wäre es gut, wenn die Einführung einer »waldorfspezifischen Prüfungsform für den Nachweis der Hochschulreife« (für manchen enthält schon die Verbindung dieser Begriffe mehrere unauflösbare Widersprüche), der ja nach Meinung des erwähnten Arbeitskreises jenseits nationaler Prüfungsordnungen für alle europäischen Waldorfschulen gleichermaßen gültig sein soll, in der Waldorfschulbewegung möglichst vor Ort an den Schulen (doch noch) gründlich diskutiert werden könnte.

Markus von Schwanenflügel

Die bösen, lieben Tiere

Schon die Überschrift »Sind Tiere lieb?« stört Andreas Suchantke, und er meint sie nicht ernst nehmen zu sollen, obgleich er doch zuvor selbst den Titel »Sind Tiere böse?« gewählt hatte. Indem er in seiner Erwiderung Formulierungen kritisiert, weicht er zentralen Fragen aus, die er mit seinem Beitrag aufgeworfen hat, und lässt sie unbeantwortet. Da hilft nichts, wenn zwei Vertreter Rudolf Steiners danach trachten, sich gegenseitig unter ausgiebiger Zuhilfenahme von Steiner-Zitaten zu widerlegen.

Zur Klarstellung also nochmals die Fragen:

1. Was soll mit den »Alten Mythen« – hier

die persische Schöpfungsgeschichte – geschehen? Gehören sie auf den »Index« (für jugendgefährdende Schriften), oder soll man sie umschreiben, damit sie dem Zeitgeist (von Andreas Suchantke) entsprechen? Das könnte man in einer Erweiterung dann z.B. auch mit der Bibel machen – die Heilige Schrift auf ökologischer Grundlage. Das hört sich irgendwie modern und attraktiv an ...

2. Suchantke vermeidet jedes zutreffende Adjektiv für Tiere mit Aggressionspotenzial. Ich habe Tiger in meinem Leben bisher nur hinter Gittern und im Zirkus gesehen. Beides wirkte auf mich deplatziert. Natürlich kann ich mich der Forderung »Freiheit für Tiger und Löwen« anschließen; das schließt aber wohl den Zusatz ein »Bitte nicht hier, sondern dort«. Vom Schreibtisch aus kann man das leicht machen, aber wo diese Tiere leben,

in Afrika und Asien, sieht die Welt anders aus. Dort gibt es ganz andere Geburtenraten als bei uns, mit entsprechender Problemstellung. Wenn man sich klar macht, dass auf dem ganzen afrikanischen Kontinent derzeit gerade einmal so viele Autos wie in NRW unterwegs sind, wobei keines dieser Autos in Afrika gebaut wurde, wird anschaulich, wie sich die Verhältnisse dort verändern (müssen), wenn sich die dort lebenden Menschen unserem Zivilisationsniveau ein wenig annähern. Wir Europäer können uns derweil entscheiden, ob wir unseren Spendenbeitrag auf ein Konto für hungernde Kinder oder aussterbende Tiere (oder gar nicht) überweisen.

3. Was ist mit den Zecken und dem Fuchsbandwurm? Müssen diese Tiere zwecks Artenvielfalt existieren? Seit wie vielen Jahren versucht man die Anophelesfliege auszurotten, um endlich die Malariakrankheit zu be-

seitigen. Hat auch sie einen höheren Sinn?

4. Mein Verweis auf die Land- bzw. Forstpraktika mit Schülern soll deutlich machen, dass wir uns heute der Natur nur über die Beschäftigung mit einer Kulturlandschaft nähern können. In Deutschland haben wir alles kultiviert, und selbst da, wo wir meinen, dass uns Natur »pur« begegnet, handelt es sich um renaturierte Gebiete. Anders geht es wohl auch im Zuge der Globalisierung nicht. Nur in Parks wird es möglich sein, aussterbende Kreaturen (noch einige Zeit?) zu erhalten. Ansonsten macht sich der Mensch die Erde untertan. Die damit verbundene Verantwortung versuchen wir in den Waldorfschulen von Anfang an zu vermitteln. Man denke nur an den Titel eines unserer Erstlesebücher »Erde unser lieber Stern«.

Hansjörg Hofrichter

Rechtschreibung: Gewöhnungssache?

Die Änderungen in der Rechtschreibung vor einigen Jahren haben für außerordentliche Unruhe gesorgt, und bis heute gibt es in der Riege deutscher Intellektueller und Politiker eine z.T. geradezu erbitterte Gegnerschaft gegen die Neuerungen. Die Unsicherheit auch unter den erwachsenen Normalbürgern ist bis heute relativ groß. Viele Menschen wissen nun gar nicht mehr so recht, wie sie manche Worte schreiben sollen.

Dabei ist die Rechtschreibung reine Konvention; sie ist gewissermaßen eine Vereinbarung, eine Verabredung unter den Menschen eines gewissen Sprachgebietes. Man braucht sie nicht wie eine Philosophie oder eine Weltanschauung zu betrachten und denken, dass bei Neuerungen gleich die Welt untergehen müsse. Mit der Zeit kann man sich an jede Rechtschreibung gewöhnen, genauso wie man sich auch an eine neue Währung gewöhnen kann. Manche Dinge in der neuen Rechtschreibung folgen einer gewissen vernünftigen Logik und sind deshalb auch leicht einseh- und akzep-

tierbar. Andere Dinge wiederum stören das eigene Sprachempfinden oder auch ein subtiles ästhetisches Empfinden.

Für einen Fortschritt halte ich die vielen neuen »Kannbestimmungen«, gerade auch in der Zeichensetzung! Man kann also ganz nach dem eigenen Sprachgefühl entscheiden, ob man in bestimmten Situationen ein Komma setzt oder nicht.

Obwohl es der angesprochenen Logik entspricht, bei Wortzusammensetzungen – z.B. Schritttempo – nicht mehr die Höchstgrenze von zwei gleichen Konsonanten hintereinander festzulegen, sondern einfach alle drei zuzulassen, so ist es ästhetisch doch etwas unbefriedigend und irgendwie auch überflüssig, dreimal den gleichen Konsonanten zu schreiben. Außerordentlich hilfreich ist deshalb die Zusatzregel, dass man bei solchen Wortverbindungen nun generell ohne weiteres einen Bindestrich setzen darf: Kaffeeersatz oder Kaffee-Ersatz, Schrott-Transport oder Schrotttransport.

Viele Menschen, auch Lehrer, glauben bis

heute, dass das »ß« nun völlig abgeschafft sei. Nein! Wenn heute einer einen Kuß küßt, dann muss er das jetzt so machen: »Kuss küsst!« Wenn aber einer etwas »aß«, dann ist er noch kein »Ass«. Man höre genau auf den Unterschied! Entscheidend ist, wie der Vokal vor dem »S« klingt:

»aß«: langer Vokal, also »ß«,

»Ass«: kurzer Vokal, also »ss«.

Dies ist jetzt auch für die Kinder einsichtig und erleichtert die Rechtschreibung deutlich. Für mehr Aufregung sorgt die neue Regelung der Zusammen- und Getrennschreibung:

»frisch gebacken« oder »frischgebacken«?

»festhalten« oder »fest halten«?

Nach der neuen Regelung soll ja bevorzugt die Getrennschreibung gelten! Hier kann man aber feststellen (fest stellen?), dass es durchaus gewisse feine Unterschiede in der Betonung und damit auch im Sinn bei einer Zusammen- oder einer Getrennschreibung gibt. Durch die Trennung ergibt sich eine leichte, stärkere Betonung des zweiten Wortes: frisch gebacken; bei der Zusammenschreibung wird eher der Wortanfang betont: frischgebacken. Auch die Vereinfachung der Groß- und Kleinschreibung hat viel Unruhe hervorgerufen (hervorgerufen?): Es gibt nun eine ganz einfache Regel: Substantive werden groß geschrieben! Also gibt es keine Unklarheiten mehr! Die Frage ist nur, wann ein Wort ein Substantiv ist.

Zweite neue Regel: Im Zweifelsfall schreibt man eher groß! Beispiele: Geht denn die Welt an der neuen Rechtschreibung »zu Grunde« oder »zugrunde«? Und sitzt dann Groß und Klein morgen Abend auf dem Trockenen oder gehen wir alle Pleite? Aber wir wollen keinem Angst machen und niemandem Schuld geben, lieber noch ein wenig Rad fahren.

Schwierig ist dabei nur, dass diese Regel nicht gilt, wenn z.B. bei einem Pronomen eindeutig das Gefühl auftritt, dass es durch einen vorangehenden Artikel substantivischen Charakter angenommen hat: die anderen, die beiden, alle beiden ... Hierbei kommt es im Unterricht dann doch zu Unsicherheiten und Fragen.

Natürlich gibt es immer wieder solche Stolpersteine und Ungereimtheiten, aber die gab es bei der alten Rechtschreibung auch und die wird es wohl bei Übergangsfällen immer geben. Das ist bei allen Systemen so, wo man etwas genau festlegen will. Als Vergleich sei angefügt, dass es auch in der Naturkunde den Fall gibt, wo es schwer wird, bei gewissen Organismen zu sagen, ob es noch ein Tier ist oder schon eine Pflanze, ob es schon mineralisch ist oder noch pflanzlich. Und so wird es auch in der Sprache sicher immer Übergänge geben, wo man Schwierigkeiten hat, die richtige Entscheidung zu treffen.

Es wäre wunderbar, wenn in die Gesinnung der maßgeblichen Leute mehr Toleranz, mehr Großzügigkeit, und weniger Pedanterie und Ordnungswut in Bezug auf die Rechtschreibung einkehren würden.

Dem modernen Menschen würde es entsprechen, wenn er durch einige weitere zusätzliche Kannbestimmungen die Möglichkeit bekäme, das, was nach dem eigenen Sprachgefühl einer besonderen Betonung bedarf, auch entsprechend groß zu schreiben oder zu trennen und zu verbinden. Man könnte dann im Unterricht gerade dieses Sprachgefühl schulen und der Mensch könnte dann freier, schöpferischer mit der Schriftsprache umgehen. Warum darf man nicht in privaten Briefen auch weiterhin das »Du« großschreiben, wenn man das Bedürfnis hat, dem »Du« eine besondere Hochschätzung zukommen zu lassen.

Eine erneute Änderung aber im Sinne eines Zurück oder weiterer detaillierterer Festlegungen, die gerade die noch offenen Zweifelsfälle und Ungereimtheiten regeln würden, wäre vielleicht geradezu fatal und würde das Vertrauen in eine vorgegebene Rechtschreibung vollends erschüttern. In den Schulen wüsste dann bald keiner mehr, wie er schreiben sollte. Dann würde im Endeffekt doch herauskommen, dass jeder seine eigene Rechtschreibung praktizierte. Wie wäre das?

Dieter

Centmayer

Rechtschreibreform: Waldorfschulen setzen auf Qualität der Sprache

Die von »Spiegel« und »Bild« losgetretene neue Diskussion um die Rechtschreibreform kocht hoch. Während die Gesellschaft mit wirklich schwerwiegenden Problemen zu kämpfen hat, provoziert die Frage, ob es Fluß oder Fluss, Schiffahrt oder Schifffahrt, aufwendig oder aufwändig heißen soll, groteske Grundsatzdebatten. Die Waldorfpädagogik hat seit jeher ihren eigenen Weg, Sprache zu vermitteln: Für den Bund der Freien Waldorfschulen steht die Qualität der Sprache im Mittelpunkt.

In aparter Allianz füllen die Enthüllungsjournalisten des Nachrichtenmagazins »Der Spiegel« und die Boulevardblätter des Axel Springer Verlags das mediale Sommerloch, flankiert von »FAZ« und »Süddeutscher Zeitung«. Ein Jahr bevor die neuen Regeln endgültig festgeschrieben werden sollen, sind Millionen von bereits nach der Rechtschreibreform unterrichteten Schülern verunsichert. Verlage fürchten ökonomische Katastrophen. Der Bund der Freien Waldorfschulen plädiert dafür, über den Wortgefechten um das Regelwerk das Grundsätzliche nicht zu vergessen. Für die Waldorfpädagogik stehen andere Aspekte von Wort und Schrift im Vordergrund.

»Ich vermisse in der Diskussion die Sensibilität für die Qualität der Sprache«, so der Geschäftsführer des Bundes der Freien Waldorfschulen, Walter Hiller, und spricht sich für eine Mäßigung in der »zu hoch gehängten Diskussion« aus. Qualität entstehe nicht in erster Linie durch Regelwerke, sondern im Wesentlichen aus der sprachlichen und

kommunikativen Kompetenz einschließlich der verbalen Artikulationsfähigkeit. Der Ausdrucksfähigkeit als Teil der Persönlichkeit gilt denn auch das besondere Augenmerk der Waldorfpädagogik. Was nützen perfekte Rechtschreibkenntnisse, wenn Schüler nicht in der Lage sind, ihr Wissen, beispielsweise in einem freien Vortrag, darzustellen? So setzt aus der Sicht der Waldorfschulen die Debatte an einem völlig falschen Punkt an.

Rechtschreibnormen müssen sein – das ist auch die Position des Bundes der Freien Waldorfschulen. Wie in den staatlichen Schulen lernen Waldorfschüler bislang nach den neuen Schreibregeln. Für den waldorfpädagogischen Ansatz der Sprachvermittlung hat jedoch der Zugang zur Sprache eine zentrale Bedeutung. Entsprechend viel Wert wird auf das gesprochene Wort gelegt. »Wir versuchen, die Kinder durch unsere spezifischen Methoden mit den Konventionen vertraut zu machen«, sagt Walter Hiller. Das Schreibenlernen werde stark über das Erleben von Sprache, insbesondere das Hören, aber auch über das Musische und über emotionale Aspekte vermittelt, die freie Rede werde besonders gepflegt. »Es ist wichtig, die Kommunikationsfähigkeit insgesamt zu stärken«, so Hiller. »Dabei ist der Geist der Sprache wichtiger als die Schreibregeln. Die Sprache soll von den Schülern in ihrer Gesamtheit entdeckt werden, das geht weit über das Auswendiglernen von Regeln hinaus.«

Bund der Freien Waldorfschulen