

Johannes Kiersch

Nun also doch Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht?

Bei der jüngsten Zusammenkunft des Sprachlehrer-Initiativkreises der Waldorfschulen in Frankfurt am Main mußten die Teilnehmer in wechselseitigen Berichten zur Kenntnis nehmen, daß sich der traditionell streng verpönte Gebrauch von Lehrbüchern im Fremdsprachenunterricht an den deutschen Waldorfschulen in den letzten Jahren rapide ausgebreitet hat. Handelt es sich da um einen schlimmen Einbruch in die unabdingbaren Prinzipien unserer Pädagogik? Geradezu eine Katastrophe, wie manche Kolleginnen und Kollegen meinen? Haben wir es mit einer leider unvermeidbaren Entwicklung zu tun, die den wachsenden Disziplin- und Autoritätsproblemen in unseren Schulen Rechnung trägt, oder den infolge des Leistungskurssystems beim Abitur unerträglich verschärften intellektuellen Anforderungen in der Sekundarstufe II? Oder gehört die traditionelle Reserve gegenüber Lehrbüchern im Fremdsprachenunterricht zu den vielen »alten Zöpfen« der Waldorfpädagogik, die endlich einmal mutig fallengelassen werden sollten? Jedenfalls scheint erneut Klärungsbedarf zu bestehen.*

Vor ein paar Tagen traf ich eine junge Frau, selbst ehemalige Waldorfschülerin, die sich besorgt und erschreckt über den aggressiven Ton äußerte, den sie auf dem Elternabend einer zweiten Klasse gegenüber der durchaus kompetenten und beliebten Klassenlehrerin wahrgenommen hatte. Selbst unter »normalen« Umständen und schon in den Anfangsklassen wird von unseren Kolleginnen und Kollegen ein hohes Maß an Argumentationssicherheit und solider Fachkenntnis, nicht zuletzt auch ein überzeugendes menschliches Format verlangt. Wie geht es da erst den Fachlehrern der Mittel- und Oberstufe, besonders dort, wo sie sich – was immer häufiger vorkommt – mit mangelnder Kontinuität des Unterrichtsangebots infolge der Lehrerfluktuation, mit mangelnden Vorkenntnissen der Schüler oder Kontaktproblemen beim Neueinstieg herumschlagen müssen? Selbst beim relativ soliden Gang der Dinge wächst der Streß. Examina entscheiden über Lebenschancen. Wer will es da den Eltern verdenken, daß sie sich Sorgen machen und beizeiten nach dem Rechten sehen? Auch über Änderungen im Gesprächsstil brauchen wir uns

* Dieser Beitrag erscheint gleichzeitig in der Sprachlehrerkorrespondenz: FORUM for Language Teachers at Rudolf Steiner (Waldorf) Schools 1997

nicht zu wundern. Überall in den Medien wird schamlos und in den rüdesten Tönen kritisiert. Warum nicht auch auf dem Waldorf-Elternabend?

Ein spezielles Problem im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule, besonders im Fach Englisch, sind die natürlichen Begabungsdifferenzen der Schüler. Wir verzichten, wie wir immer wieder betonen, auf das an den staatlichen Schulen übliche Ausleseprinzip. Rudolf Steiner hat sich – entgegen anderslautenden Gerüchten und Mythenbildungen – bis zuletzt eindeutig gegen eine Differenzierung der Lerngruppen nach Leistung ausgesprochen, auch und gerade im Fremdsprachenunterricht (Nachweise bei Kiersch 1992, S. 96 ff.). Wenn wir denn schon um unserer klassischen Ideale willen hieran festhalten wollen: Sollten wir uns und den Schülern die damit verbundenen Plagen nicht wenigstens durch das zuverlässige »Gerüst« eines modernen Lehrwerks erleichtern? Ich meine diese Frage keineswegs ironisch. Sie liegt für mein Gefühl ganz offensichtlich in der Logik der gegenwärtigen Situation. Es soll sich deshalb hier auch nicht um die Kanonisierung eines Pro oder Kontra handeln. Allgemein verbindliche Lösungen der Lehrbuchfrage sind gegenwärtig nicht mehr möglich. Es kann lediglich darum gehen, für kollegiale Lösungen am Ort, möglichst unter Einbeziehung der Elternschaft, die bekannten Argumente noch einmal nach dem neuesten Stand der Diskussion zu sichten.

Vorteile des Lehrbuchs

Für die Einführung professionell durchorganisierter Lehrwerke gibt es eine ganze Reihe mehr oder weniger gewichtiger Argumente. Die Schüler können anhand des Buches selbständig nacharbeiten, was sie womöglich versäumt haben. Im Fall eines Schul- oder Lehrerwechsels läßt sich nachschlagen, welches Pensum bis dahin durchgenommen worden ist. Schwächeren Schülern kann zu Hause oder in der Nachhilfestunde gezielt geholfen werden, ohne daß man beim Lehrer nachfragen muß. Die häßliche Zettelwirtschaft beim Umgang mit fotokopierten Texten wird vermieden. Vor allem aber: Eltern, Schüler und Lehrer können sich darauf verlassen, daß die Waldorfschule – wie es ja schon das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland fordert – hinter den staatlichen Schulen »nicht zurücksteht«, daß der landesübliche »Stoff« examenskonform bewältigt oder doch wenigstens als Maßstab zur Verfügung gestellt wird. Ein beruhigendes Gefühl der Sicherheit stellt sich ein, das mancher ängstlichen Kritik den Boden entzieht. Das Lehrwerk – so ein ausgewiesener Fachmann – gilt »als Garant für einen lehrplankonformen Unterricht«. – »Die Lehrwerkmethodologien verleihen Verhaltenssicherheit für Lehrende und Lernende, und ihre Kanonisierung gewährleistet die nicht zu unterschätzende Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Unterrichts-

geschehens für vorgesetzte Instanzen und Erziehungsberechtigte. Zudem entlastet das Lehrwerk in hohem Maße von der täglichen Unterrichtsvorbereitung« (Legenhausen 1994, S. 469). Es ist wichtig, das gemeinsame Sicherheitsbedürfnis aller Beteiligten, die Angst vor der Angst, als die Quelle der Sehnsucht nach dem Lehrbuch zu identifizieren. Und diese Angst – wer wollte das abstreiten – ist eben durchaus nicht unberechtigt.

Gegenargumente

Hat Rudolf Steiner die Verwendung von Lehrbüchern abgelehnt? Ja und nein. Er hat die Ausarbeitung eigener Lehrwerke nach den Prinzipien der Waldorfpädagogik für eine ganze Reihe von Fächern, auch für den Fremdsprachenunterricht, ausdrücklich befürwortet. Andererseits hat er sich wiederholt äußerst scharf gegen die seinerzeit offenbar auch an der Waldorfschule gebräuchlichen Lehrbücher ausgesprochen. Als ein neueingetretener Lehrer nach der Einführung eines solchen Buches fragt, stimmt er widerwillig zu; ein gutes Jahr später beschwert er sich bitter über die »scheußliche, schundige Schulbücherliteratur«, die er bei seinen Besuchen angetroffen hat. (Zu den Einzelheiten Kiersch 1992, S. 85 ff.) Seine expliziten Einwände zielen auf die Trivialität der Lehrbücher und auf ihre lebensferne Künstlichkeit.

Für unsere heutige Situation eher noch gewichtiger sind jedoch die Einwände, die sich aus den menschenkundlichen Grundlagen der Waldorfpädagogik ergeben. Kleine Kinder lernen ihre Sprache von der Bewegung her und aus der Empfindung, nur nebenher mit den kognitiven Fähigkeiten logischer Analyse und Verknüpfung. Ein naturgemäßer Fremdsprachenunterricht wird versuchen, daran anzuknüpfen. Ein Lehrbuch kann sich nicht bewegen, kann nicht singen oder tanzen, äußert sich nicht durch Mimik und Gestik. Viele sprachlich weniger begabte Kinder sind aber darauf angewiesen, gerade auf dem Umweg über diese Tätigkeiten in Gang gesetzt zu werden. Wie wir aus den anthroposophischen Interpretationen der bekannten Entdeckungen des amerikanischen Physiologen William Condon über die Mikro-Bewegungen beim Sprechen und Sprachverstehen wissen, kommt der Körperhaltung und dem Bewegungsrepertoire des Lehrers eine entscheidend wichtige Vorbildfunktion beim Sprachenlernen zu: Auch Kinder im Schulalter lernen in diesem Bereich durch Nachahmung, nicht durch Bücher (vgl. Jaffke 1994, Lutzer 1996). Schließlich dürfen wir nicht vergessen, daß Sprachenlernen weitgehend eine Sache der sinnlichen Wahrnehmung ist, nur zum geringen Teil eine Funktion der bewußten logischen Verarbeitung. Dabei spielen die vier »oberen« oder »Sozial«-Sinne eine dominierende Rolle: Der Hörsinn, der Wort- oder Lautsinn (von Rudolf Steiner auch als Sprachsinne bezeichnet), der Gedanken- und der Ichsinn, durch die ich die Gedanken und das Ich meines

Gegenübers wahrnehme (Lutzker 1996, S. 32 ff.). Alle diese Sinne wirken primär in der unmittelbaren sozialen Interaktion, nur in abgebläster abstrakter Form über das Lesen. Deswegen gibt es auffallend viele »schwache« Schüler im Fremdsprachenunterricht, die bei Gelegenheit einer Auslandsreise ihre an Buchgelehrsamkeit stärkeren Klassenkameraden an konkreter Verständigungsfähigkeit spielend übertreffen. Vielleicht könnte man bei der Deutung dieses Phänomens an den erweiterten Intelligenzbegriff denken, den der Harvard-Psychologe Howard Gardner vor gut zehn Jahren vorgetragen hat (1985). Gardner unterscheidet neben der mathematisch-logischen und der sprachlichen »IQ-Intelligenz« fünf weitere Intelligenzformen: die räumliche, die musikalische, die kinästhetische (Bewegungs-)Intelligenz, die interpersonale Intelligenz (Empathievermögen) und die intrapersonale, die Fähigkeit des bewußten Umgangs mit der eigenen Person. Im wesentlichen kann nur die »IQ-Intelligenz« über den Umgang mit Büchern mobilisiert werden. Wer zum Sprachenlernen mehr auf die fünf anderen Intelligenzen angewiesen ist, bleibt beim lehrbuchzentrierten Unterricht ohne Nahrung.

Auch die bekannten neurologischen Forschungsergebnisse über die unterschiedlichen Funktionen der beiden Hirnhälften sind ein starkes Argument für einen »ganzheitlichen« Fremdsprachenunterricht ohne Lehrbuch. Hans-Jörg Betz macht in seiner zusammenfassenden Darstellung diesbezüglich darauf aufmerksam, daß bei einer Vernachlässigung rechtshemisphärischer Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht »die Gefahr besteht, daß die Schüler nicht lernen, in der Fremdsprache zu kommunizieren, obwohl sie die Grammatik der Fremdsprache verstehen und fremdsprachliche Texte lesen können.« Es sei deshalb wichtig, »im Fremdsprachenunterricht möglichst viele Elemente natürlicher Interaktion und Kommunikation zu berücksichtigen, um dadurch die neurophysiologische Verankerung kommunikativer Strategien in beiden Gehirnhälften zu begünstigen. Zu diesen Elementen gehören Blickkontakte, das gemeinsame Ausführen von Handlungen, ein hohes Maß an Bewegung, emotionale Beteiligung und dadurch die Veränderung von Mimik und Gestik sowie die Veränderung von Stimmqualität, Tonhöhe und Lautstärke beim Sprechen« (Betz 1995, S. 83). Besonders Renate Löffler und der Heidelberger Sprachdidaktikerkreis um Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm haben sich im Sinne solcher Überlegungen für einen weniger stark lehrbuchgebundenen Fremdsprachenunterricht eingesetzt (Löffler 1979, Löffler/Schweitzer 1988, Timm 1995). Einen originellen Sonderweg in ähnlicher Richtung geht der Dorstener Gymnasiallehrer Hans-Jörg Modlmayr, der seinen Englischunterricht in der Mittelstufe mit der bekannten britischen *Ladybird*-Kinderbuchserie beginnt und ohne jedes Lehrbuch in kürzester Zeit ein erstaunliches Niveau erreicht (Behrendt 1993). Wie skeptisch heute auch außerhalb der Waldorfpädagogik die Möglichkeiten der Arbeit mit dem Lehr-

buch eingeschätzt werden, zeigt das von Eckhard Rattunde herausgegebene Themenheft der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen*: »Offene Lerneinheiten im Fremdsprachenunterricht« (1995), wo als Alternativen die *storyline*-Methode nach Steve Bell (Glasgow) und die *simulation globale* nach Jean-Marc Caré empfohlen werden.

Spezifische Waldorf-Ansätze

Wer im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule ganz ohne Lehrbücher auskommen möchte, wird in der fachspezifischen Lernbiographie seiner Schüler einige Wegstrecken beachten müssen, die besondere Aufmerksamkeit verlangen. Im großen und ganzen ist ja der Lehrplan in den Fremdsprachen von Rudolf Steiner bewußt sehr frei angelegt worden (Kiersch 1992, S. 94 ff.). Unsere Lehrerinnen und Lehrer haben auf diesem Gebiet den denkbar größten Spielraum für eigene Einfälle und auch persönliche Neigungen. Dennoch sind einige Schwerpunkte zu nennen, auf die es ankommt:

1. Die Eingangsphase, in der ein Grundvokabular und die wichtigsten Formwörter der fremden Sprache erworben und in spielerischer Kommunikation ühend befestigt werden. Christoph Jaffke hat dieser Lernphase eine umfassende eigene Darstellung gewidmet (1994, ²1996).

2. Die Phase des stärkeren Bewußtwerdens der Sprache in der »mittleren Kindheit« zwischen dem 9. und dem 12. Lebensjahr, in der das Schreiben und Lesen im Fremdsprachenunterricht beginnt. (Zur psychologischen Situation dieses für den Spracherwerb so entscheidend wichtigen Lebensalters siehe Müller-Wiedemann 1989.) Hier wird der Lernstil der Primarstufe oft in unüberlegter Weise unverändert fortgesetzt. Das wache, bewußte Erfassen der Sprachstrukturen kommt zu kurz. Rudolf Steiner hat ja nicht ohne Grund in die Zeit unmittelbar nach dem Grenzübergang (»Rubikon«) des 10. Lebensjahres die erste Grammatik gesetzt. Bewährt hat sich das nach dem Muster des »Epochenhefts« gestaltete selbstgeschriebene Sprach-Lernbuch: »My first English Reader«, »Mon Grand Cahier de Français« (Heyder 1984, Winterfeldt 1984). Ließe sich die Arbeit mit einem solchen selbstgestalteten Heft womöglich bis in die 8. Klasse hinein weiterführen? Entsprechende Versuche wären für uns alle äußerst wertvoll!

3. Die schon von Rudolf Steiner empfohlene große Rekapitulation des gesamten Grammatik-Stoffs in der 9. Klasse.

Wo diese drei Lernphasen in ihrer Eigenart ernstgenommen werden, läßt sich vielleicht doch ohne ein lektioniertes Lehrwerk erfolgreich arbeiten.

Wichtig erscheint dabei eine kontinuierlich oder regelmäßig erneuerte Be-

Im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule spielen szenische Darstellungen eine große Rolle: von den kleinen Alltagsszenen, Fabeln, Humoresken schon ab 1. Klasse bis zu Theater-Inszenierungen in der Oberstufe (hier eine russische Spielprobe in der Stuttgarter Schule Uhlandshöhe; Foto: Schaden)

wußtmachung des Lernvorgangs. Michèle Strutz berichtete im Initiativkreis, daß sie jedes Jahr mit einem Überblick über die geplanten Unterrichtsvorhaben auf einem Elternabend beginne. Magda Maier hat in ihrer exemplarischen Studie über Dickens' *A Christmas Carol* (1984) gezeigt, wie man ein längere Zeit beanspruchendes Lektürevorhaben im Bewußtsein der Schüler so vorstrukturieren kann, daß ein ähnliches Ge-

fühl der Sicherheit im gemeinsamen Fortschritt erreicht wird wie beim Gang durch die (künstliche) Ordnung eines Lehrbuchs. Zu wünschen wären auch systematische Versuche mit waldorf-eigenen Lehrbuch-Entwürfen, wie z. B. den von Peter Jobling (1992 und 1994) in der Art einer kommentierten Anthologie zusammengestellten Bänden für den Englischunterricht der Klassen 7 bis 9.

Von größter Wichtigkeit für die offensive Vertretung eines Fremdsprachenunterrichts ohne Lehrbuch ist die kontinuierliche Präsentation der Lernergebnisse vor Schülern und Eltern, das »Monatsfeier«-Prinzip. Damit läßt sich schon in den Unterklassen beginnen. Bewährt haben sich besonders die gegenüber etwa einer großen öffentlichen Monatsfeier etwas intimeren festlich-familiären Nachmittage für die Eltern einer einzelnen Klasse, bei denen – neben den Früchten anderer Fächer – auch die laufenden Produktionen des Fremdsprachenunterrichts, einschließlich der alltäglichen Übungen, dargeboten werden können. Der gemeinsame Stolz auf das Schritt für Schritt Erreichte und die Freude daran sind für alle Beteiligten ein Heilmittel gegen die »Angst vor der Angst«.

Kompromisse

Wo angesichts all dessen, nach sorgfältiger Diskussion im Lehrerkollegium und entsprechender Verständigung mit den Eltern, die Einführung eines lektionierten Lehrwerks doch unvermeidlich erscheint, sollte man Zank und Streit vermeiden. Die Schüler werden das landesübliche Lehrbuch mit Neugier, vielleicht sogar mit Spannung und Freude begrüßen. Wenn es dann nach einigen Wochen oder Monaten den Reiz des Neuen verloren hat, mag das vielversprechende Wundermittel noch als roter Faden für das befriedigende Gefühl geordneten Fortschritts oder als Alibi gelten; der eigentliche Unterricht wird sich mehr und mehr davon lösen und die gemeinsame Aktivität doch wieder auf das freie Sprechen miteinander verlagern, die produktivste Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht, die es überhaupt gibt. Wo allerdings das Lehrbuch die Herrschaft übernimmt, die Lehrer bequem werden und ihre Initiative bei der anonymen Hintergrundautorität der verantwortlichen Curriculum-Kommission abliefern, da beginnt die pädagogische Wüste – an Waldorfschulen wie an Staatsschulen.

Kleine Kinder lernen ihre Sprache von der Bewegung her und aus der Empfindung, nur nebenher mit kognitiven Fähigkeiten. Diese Einsicht sollte sich der Fremdsprachenunterricht zunutze machen. Ein Lehrbuch kann sich nicht bewegen, kann nicht singen oder tanzen, äußert sich nicht durch Mimik oder Gestik ...

Literaturhinweise

- Behrendt, B.: Gesteigerte Lern-Ergebnisse durch Lese-Erlebnisse mit englischsprachiger Literatur: Ein neues Lehrgangsmo­dell von H.-J. Modlmayr. [Dortmunder Konzepte zur Fremdsprachendidaktik, Bd. 2] Bochum 1993
- Betz, H.-J.: Spielerisch agieren, imaginieren und kommunizieren – ein Weg zu mehr Ganzheitlichkeit im Englischunterricht. In: J.-P. Timm (Hrsg.): Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht. Weinheim 1995, S. 78 - 104
- Gardner, H.: Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books 1985. Deutsch: Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1994
- Heyder, B.: Selbstgemachte Lehrbücher: Das Gestalten der Hefte im fremdsprachlichen Unterricht der 4. und 5. Klasse; in: J. Kiersch (Hrsg.): Zum Fremdsprachenunterricht. Stuttgart 1992, S. 113 - 120
- Jaffke, C.: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik. Weinheim 1994 (2., revidierte Auflage 1996)
- Jobling, P. M. (Hrsg.): Ring out, wild Bells! Oslo: Antropos Forlag 1992
- Jobling, P. M. (Hrsg.): Burning Bright! Oslo: Antropos Forlag 1994
- Kiersch, J. (Hrsg.): Zum Fremdsprachenunterricht. Erfahrungsberichte und Betrachtungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts in der Waldorfschule. Stuttgart 1984 (?1992)
- Kiersch, J.: Fremdsprachen in der Waldorfschule. Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts. Stuttgart 1992
- Legenhausen, L.: Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext. In: Die Neueren Sprachen 93:5 (1994), S. 467 - 483
- Löffler, R.: Spiele im Englischunterricht. München 1979
- Löffler, R./Schweitzer, K.: »Brainlinks«. Bausteine für einen ganzheitlichen Englisch-Unterricht. Weinheim und Basel 1988
- Lutzker, P.: Der Sprachsin­n. Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang. Stuttgart 1996
- Maier, M.: Charles Dickens: »A Christmas Carol« in der achten Klasse; in: J. Kiersch: Zum Fremdsprachenunterricht. Stuttgart ²1992, S. 121 - 138
- Müller-Wiedemann, H.: Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Beiträge zu einer anthroposophischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart ³1989
- Rattunde, E. (Hrsg.): Themenheft »Offene Lerneinheiten im Fremdsprachenunterricht«: Die Neueren Sprachen 94:1 (1995)
- Timm, J.-P. (Hrsg.): Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht. Weinheim 1995
- Winterfeld, D. v.: Ein Französischheft in der vierten Klasse; in: J. Kiersch (Hrsg.) 1992, S. 102 - 112

Peter Lutzker

Fremdsprachen *ohne* Lehrbuch

Am 12. Februar 1997 trafen sich in der Düsseldorfer Waldorfschule mehr als 60 Waldorflehrer mit den Fächern Englisch, Französisch und Russisch zu einer ganztägigen Fortbildungsveranstaltung mit dem Thema: »Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts und der Gebrauch eines Lehrbuchs – Widerspruch oder Chance?« Eingeladen hatte – wie schon einmal im Vorjahr – die Bezirksregierung Düsseldorf im Einvernehmen mit der Arbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen. Von staatlicher Seite waren Fachleiter für Englisch, Französisch und Russisch sowie der zuständige Fachdezernent anwesend; es waren auch Vertreter verschiedener Lehrbuchverlage gekommen. Am Vormittag wurden im Plenum zwei Referate pro und contra Unterricht mit Lehrbuch gehalten, die wir im folgenden gekürzt abdrucken. Verblüffend war einerseits, daß auch prominente Professoren gegen Lehrbücher votieren, andererseits, daß die älteren Lehrbücher nicht mit heutigen Lehrwerken vergleichbar sind. Anschließend wurde das Thema lebhaft und kontrovers diskutiert, vor allem unter den Waldorflehrern selber. Am Nachmittag befaßten sich drei nach Sprachen aufgeteilte Arbeitsgruppen mit je einer – den Schulen schon vorher zugeschickten – Lektion aus einem Englisch-, Französisch- und Russischlehrbuch. Die Teilnehmer begrüßten den schulübergreifenden fachlichen Gedankenaustausch und die vertrauensvolle Kooperation zwischen Waldorfschulen und Schulaufsicht.

Red.

Erlauben Sie mir, am Anfang etwas vorwegzuschicken, um eventuell auftretenden Mißverständnissen vorzubeugen. Ich denke, daß es an diesem Tag grundsätzlich nicht um Rechtfertigung oder Kritisieren geht. Ich verstehe unser Zusammentreffen als die Möglichkeit, in einem offenen Austausch verschiedene Gesichtspunkte zu dieser Thematik darzustellen und gemeinsam zu besprechen. Es sollte selbstverständlich sein, daß man nicht pauschal vom Fremdsprachenunterricht an der Waldorfschule und vom Fremdsprachenunterricht an der Regelschule sprechen kann. Jeder weiß, daß es guten und schlechten Sprachunterricht in allen Schulformen gibt. Aus dieser Tatsache folgt logischerweise, daß es guten und schlechten Sprachunterricht mit Lehrbüchern und ohne Lehrbücher gibt. Auch wenn das, was ich nachher sage, möglicherweise für manche sehr pointiert klingt, hoffe ich doch, in diesem Sinn verstanden zu werden.

Im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule wird in Klasse 1 bis 3 – ähnlich wie beim Erwerb der Muttersprache – rein mündlich gearbeitet. Die musisch-künstlerischen Elemente, vor allem Rhythmus und Reim, bilden durch Lieder, Gedichte, Bewegungsspiele und kleine dramatische Szenen eine Säule dieses Unterrichts; die andere besteht in Elementen der Alltagssprache ...

... Ab der 4. Klasse beginnt man, ein selbstgemachtes Sprachenbuch anzulegen: mit viel Poesie, mit einem Schlüsselwortschatz und den wichtigsten Grammatikregeln. Zu den sorgfältig geschriebenen Texten malen die Kinder Bilder. (Abbildungen aus: Christoph Jaffke/Magda Maier: »Fremdsprachen für alle Kinder«, mit freundl. Genehmigung des Ernst Klett Grundschulverlages Leipzig)

Die Lehrbuch-Frage in der Fremdsprachendidaktik

Die grundsätzliche Frage, ob man im Fremdsprachenunterricht mit einem Lehrbuch arbeiten soll, wird in Waldorfkreisen seit einigen Jahren bewegt, aber natürlich nicht nur in Waldorfkreisen. Wenn man sich die Fachzeitschriften und neueren Publikationen in den letzten Jahren im Fremdsprachenbereich ansieht, wird deutlich, daß diese Lehrbuchfrage auch in der Regelschulpädagogik zunehmend diskutiert wird. Eine Reihe von Artikeln in der Zeitschrift »Die Neueren Sprachen« hat sich diesem Thema in den letzten Jahren z. T. sehr kontrovers gewidmet, und es gibt auch verschiedene Bücher, die dieses Thema kritisch aufgreifen.¹ Gemeinsam haben die Gespräche in Waldorfkreisen und in der Regelschuldidaktik, daß diese Frage als ein entscheidender Faktor im Umgang mit Fremdsprachen nicht nur in methodischer Hinsicht, sondern bis in die gesamten Zielsetzungen hinein angesehen wird.

Um einen Einblick in diese Auseinandersetzung *außerhalb* von Waldorfkreisen zu geben, möchte ich mich auf zwei anregende Bücher in dieser Diskussion beziehen. Harald Weinrich vergleicht in seinem Buch »Wege der Sprachkultur«² die Arbeit mit einem Lehrbuch mit der Arbeit an einem literarischen Text und stellt dabei die »Unbequemlichkeit« des Lesens eines literarischen Textes gegenüber der »Benutzerfreundlichkeit« des Lehrbuchs heraus. Diese »Unbequemlichkeit« der Literatur sieht er als unausweichlich an, da ständig unbekannte Wörter, Wendungen, Strukturen usw. auftreten können. Er stellt jedoch die Frage, ob es der richtige Weg ist, diesen Schwierigkeiten und dieser Komplexität aus dem Wege zu gehen und die geordnete Progression des Lehrbuches vorzuziehen. Er schreibt: »Ich räume ein, daß man mit solchen radikalen komplexitätsabweisenden Methoden, wenn man dann eine hübsch lernschrittige Unterrichtsreihe beschreibt, gewisse Effizienzen melden kann. Ein kritischeres Bewußtsein kann sich jedoch solcher Augenblickserfolge nicht recht erfreuen, denn mit der Komplexität wird natürlich auch das Leben aus dem Sprachunterricht ausgetrieben ... Der Komplexitätsschock wird auf diese Weise nicht etwa aus der Welt geschafft, sondern nur aus dem Unterricht eliminiert und für die Zeit danach aufgehoben, wenn nämlich die Sprache wirklich gebraucht werden soll. Ich finde eine Didaktik, die solches empfiehlt, feige. Ich bin daher der Ansicht, der Fremdsprachenunterricht sollte der sprachlichen Komplexität nicht ausweichen, sondern Methoden entwickeln, ihr zu begegnen. Für diese Aufgabe bietet sich die Literatur hervorragend an.«³

Das Überraschende in Weinrichs Argumentation liegt jedoch m. E. nicht in seinem Plädoyer für Literatur im allgemeinen, sondern im Stellenwert, den diese im *gesamten* Verlauf des Fremdsprachenunterrichts an der Schule haben soll: »Die einzige Empfehlung, die ich allenfalls zu geben habe, läuft

darauf hinaus, dringend davor zu warnen, die Konfrontation mit der Komplexität immer weiter hinauszuschieben und den Sprachschüler durch immer sanftere Übergänge, immer reduziertere Minimalgrammatiken, immer kümmerlichere Mindestwortschätze an ein weiches didaktisches Dahingleiten zu gewöhnen und ihn in der bösen Täuschung zu wiegen, als ob es so etwas wie sprachliche und sachliche Komplexität in der Fremdsprache gar nicht gäbe. Die Literatur, wenn wir sie hier einmal als Erscheinungsform für die Komplexität des Lebens nehmen dürfen, gehört daher nicht etwa erst in die Oberstufe oder die Mittelstufe, sondern sie gehört schon in die ersten Lektionen des Sprachunterrichts.«⁴

Diese vielleicht überraschende Idee ist in den letzten Jahren in der Fachdidaktik zunehmend aufgegriffen worden. Am beeindruckendsten und konkretesten wird diese Problematik bei Hans Hunfeld in seinem Buch »Literatur als Sprachlehre« dargestellt.⁵ Demnach sei die zentrale Frage der Fremdsprachenpädagogik die, ob man bereit ist, von der ersten Stunde an mit Gedichten und Literatur im weitesten Sinn umzugehen oder ob man die pragmatischen Ziele und Methoden eines Lehrbuchs bevorzugt. Über den Beispielsatz im Lehrbuch schreibt er: »Er lehrt weder den tatsächlichen noch den persönlichen, sondern den gewünschten Gebrauch der Sprache. Er verlangt Reproduktionen einer Wirklichkeit, die er sprachlich und inhaltlich bestimmt. Wie die Fiktion steht auch die Lehrbuchwelt in Distanz zur Wirklichkeit. Aber öffnet der fiktionale Text seinem Leser viele Möglichkeiten von Wirklichkeiten, so schränkt der Lehrbuchtext diese Wirklichkeit auf das inhaltlich wie grammatikalisch einfachste Muster ein.«⁶

Die »vereinfachte Welt«, die ein Lehrbuch konstruiert, um progressive sprachliche Schritte durchnehmen zu können, sieht er gerade in den Fremdsprachen als besonders gefährlich an, da von vornherein sprachliche Begrenzungen vorhanden sind. Hunfeld schreibt weiter: »Literatur redet gegen eine solche Welt an. Sie muß gerade da zur Sprache kommen, wo die Vereinfachung und die Floskel sich aufdrängen wollen, wo die auf die Norm gebrachte Sprache mit der Autorität eines Musters auftritt. Literatur durchbricht den Zwang, der von Fremdsprachenlehre immer schon ausgeht.«⁷

Bei Hunfeld wie bei Weinrich wird jedenfalls sehr deutlich, daß die Lehrbuchfrage nicht einfach nur die Waldorfpädagogik von der Regelschulpädagogik trennt, sondern eine Reihe von Grundsatzfragen hinsichtlich des Ziels und der Methoden des Fremdsprachenunterrichts im allgemeinen aufwirft.

Fremdsprachen in den Waldorfschulen

Bevor wir noch tiefer in diese Problematik einsteigen, möchte ich versuchen, einen kurzen Überblick darüber zu geben, wie wir in Waldorfschulen ohne

Lehrbücher arbeiten, wobei nicht im geringsten ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann.

In den Klassen 1 bis 3 wird in den Fremdsprachen möglichst durchgehend das ganzheitliche Lernen praktiziert. Es sind die musisch-künstlerischen Elemente, vor allem *Rhythmus* und *Reim*, die durch Lieder, Gedichte, Bewegungsspiele und kleine dramatische Szenen eine wesentliche Säule dieses Unterrichts bilden. Die andere Säule besteht in Elementen der Alltagssprache, kleinen Dialogen über Themen wie Familie, Haustiere, Wetter, Raumgegenstände etc.

Ab der 4. Klasse beginnt man, ein selbstgemachtes Sprachenbuch mit viel Poesie, mit einem Schlüsselwortschatz und den wichtigsten Grammatikregeln anzulegen. In dieser Altersstufe herrscht eine andere Stimmung als in den ersten drei Jahren. Hier ist spielerischer Wettbewerb am Platz; Grammatikregeln und Wortschatz werden jetzt bewußt »gesammelt«. (Es ist der Anfang eines Alters, in dem gerne alles mögliche gesammelt wird.) Es wird noch viel rezitiert, wobei das Dramatische zunehmend wichtiger wird. Inzwischen gibt es einen Kanon von bewährten Lektüren, die in der Mittelstufe gelesen werden und oft dramatisch bearbeitet worden sind: z. B. aus dem Englischunterricht der 4. Klasse »Hay for my Ox«, aus der 4. oder 5. Klasse »Dick Whittington«, für die 5. Klasse »King Arthur«, die 6. Klasse »Robin Hood«, 7. Klasse »The Jungle Book«, 8. Klasse »A Christmas Carol«. Letztendlich

sollen diese Beispiele als Anregungen verstanden werden: Es liegt in der Freiheit und Verantwortung des Lehrers, das passende Werk für die jeweilige Klasse auszuwählen.

In der Oberstufe wird in der Regel nur mit Originaltexten gearbeitet. Gedichte spielen hier gerade in der Rezitation noch eine wichtige Rolle. Man liest in erster Linie Literatur, aber natürlich auch Sachtexte, Biographien usw. Es wird grundsätzlich versucht, altersgemäße Texte zu finden, die den tatsächlichen Interessen und Bedürfnissen der Schüler entsprechen und sich deswegen auch am Waldorf-Lehrplan orientieren. Dies kann man z. B. anhand der 11. Klasse verdeutlichen, wo im Gesamtlehrplan dieses Jahrgangs immer wieder zwei wesentliche Motive erkennbar sind: erstens die Suche nach sich selbst: »Wie werde ich zu einem freien Menschen?«, oder anders ausgedrückt: »Auf welche Kräfte in mir und im anderen kann ich mich wirklich verlassen?« Im Ringen um die Antwort zu dieser Frage spielt z. B. das Lesen des »Parzival« im Deutschunterricht dieses Schuljahres eine zentrale Rolle.⁸ Zweitens die tiefe Bedeutung des »Apollinischen« (der Geistes- und Formenklarheit) und »Dionysischen« (der rauschhaft-dynamischen Bewegtheit) in der Kunst; das Zusammenspiel dieser Kräfte soll in unterschiedlichen Fächern auf verschiedene Weise konkret erlebt werden. Diese beiden Motive finden sich in den Fremdsprachen im Lesen von großen dramatischen Lektü-

Abbildungen: Aus selbstgeschriebenen und -gemalten Sprachenbüchern von Waldorfschülern

ren wieder. Es ist in der Waldorfschule eine bewährte Tradition, daß in diesem Jahrgang im Englischunterricht ein Werk von Shakespeare gelesen wird und im Französischen wo möglich ein Werk von Molière.

Eine bewußte Erarbeitung der Fremdsprachengrammatik ist bis zum 9./10. Lebensjahr (bis einschl. 3. Schuljahr) gar nicht gewollt. Zwischen dem 9. und dem 12. Lebensjahr hat die Wortformenlehre Vorrang. Erst nach dem 12. Lebensjahr wird eine bewußte Erarbeitung der Syntax angestrebt. Zum Methodischen kann man sagen, daß es ein großes Anliegen Rudolf Steiners war, daß der Grammatikunterricht von einer inneren Lebendigkeit getragen sein soll.⁹ Es geht um einen phantasievollen Grammatikunterricht, oft situationsbezogen, in dem auch der Humor eine entscheidende Rolle spielt. Was letztendlich wirklich festgehalten und gelernt werden soll, sind die entscheidenden grammatikalischen Regeln und nicht die Beispielsätze, die diese Regeln mit bestimmten Inhalten »einengen«. Im Englischen spielt der Grammatikunterricht neben dem Lesen, Sprechen, Spielen usw. eine eher untergeordnete Rolle. Die Ausnahme bildet die 9. Klasse, wo dem eine größere Bedeutung beigemessen wird, um es zusammenfassend nach den Mittelstufenjahren zu einem gewissen vorläufigen Überblick zu bringen. Im Französisch- und Russisch-Unterricht wird die Grammatik eine stärkere Rolle spielen.

Am Ende ist die besondere Rolle der Fremdsprachenklassenspiele, die von vielen Schulen traditionsgemäß als Klassenspiele in der 10. Klasse aufgeführt werden, zu erwähnen, wobei meines Wissens am häufigsten Werke von Thornton Wilder und Bernard Shaw gewählt werden.

Es gibt einen klaren roten Faden von der 1. bis zur 12. Klasse, den ich in unserem Zusammenhang herausheben möchte. Die Texte, die auf allen Stufen rezitiert, gespielt und gelesen werden, sind allesamt Literatur im weitesten Sinne. Es sind originale, möglichst nicht vereinfachte Texte, die nicht aus pragmatischen Gesichtspunkten geschrieben worden sind. Dadurch stellen sie etwas Reales und Lebendiges, wenn auch etwas Komplexeres dar. Das gilt für »Robin Hood« genauso wie für »Macbeth«. In beiden Fällen geht man nicht der Komplexität der Sprache oder des Lebens aus dem Weg, sondern versucht, ihr mit Lebendigkeit unmittelbar zu begegnen. Dadurch kann Interesse und Begeisterung bei den Schülern geweckt werden, da sie sich in der passenden Textwahl des Lehrers direkt angesprochen fühlen können. Hieraus entsteht die Bereitschaft, lange Texte zu lernen, Rollen zu üben, lange Hausaufgaben zu machen, Aufsätze zu schreiben usw. Die drei Stunden in der Schule, die man pro Woche zur Verfügung hat, werden auf signifikante und wertvolle Weise ergänzt durch die Zeit zu Hause.

Die offene Frage, die in unserer anschließenden Diskussion bewegt werden muß, ist, inwiefern dieses Ideal realisiert werden kann bzw. welche Voraussetzungen bei Lehrern und Schülern hierfür notwendig sind.

In welchen Zusammenhängen sind Lehrwerke notwendig?

Der Frage nach der eventuellen Notwendigkeit eines Lehrbuches kann man auch anhand eines Beispiels, wo ein Lehrbuch sich als unentbehrlich erwiesen hat, weiter nachgehen. Ich habe hier zwei Lehrwerke; das erste, das ich von meinem Sohn ausgeliehen habe, wird für das anfängliche Lernen des Cellospiels häufig benutzt.¹⁰ Das andere ist ein viel schwierigeres Lehrwerk für ein Blasinstrument (Waldhorn), ein Etüdenwerk für Fortgeschrittene.¹¹

Wie geht man gewöhnlicherweise mit einem solchen Lehrwerk um? Das erste sollte ausschließlich, ohne Hinzunehmen anderer Kompositionen, benutzt werden; beim zweiten setzt man voraus, daß gleichzeitig Original-Literatur geübt wird, Konzerte, Sonaten usw. Sie sehen, das Beispiel läßt sich in dieser Hinsicht gut auf verschiedene Schwierigkeitsgrade von Sprachlehrwerken übertragen.

Wie geht das Anfangsheft vor? Zunächst steht ein klares Fortschreiten im Mittelpunkt. Gewisse Fähigkeiten werden in einer logischen Reihenfolge aufgebaut, und der Unterricht wird mit bekannten Kinderliedern und gezielten Übungen abwechslungsreich gestaltet, um jeweils ein bestimmtes Ziel zu erreichen – einen neuen Ton zu lernen, einen Bewegungsablauf zu meistern usw. Hier ist tatsächlich keine Komplexität gewünscht, sondern es geht um das Prinzip, daß die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten eine gewisse Abfolge verlangt. Alle Fähigkeiten, die notwendig sind, um etwas Neues zu lernen, sollen schon vorhanden sein, um den nächsten Schritt so leicht wie möglich zu machen.

Mit dem fortgeschrittenen Etüdenheft geht man zwar freier um, doch auch in diesem Lehrwerk ist das sinnvolle und konsequente Fortschreiten ganz entscheidend: Hier ist vor allem der langsame Aufbau der gesamten Lippenmuskulatur gefordert. Natürlich hat man für alle Instrumente solche Lehrwerke, und es gibt wahrscheinlich keinen Musiklehrer, der nicht mit Lehrwerken dieser Art arbeitet.

Die zentrale Frage ist, ob dieses Beispiel auf das Erlernen einer Fremdsprache übertragbar ist. Haben wir hier nicht ein Beispiel vor uns, warum man mit einem Lehrbuch arbeitet und wie effektiv es sein kann?

Stellen Sie sich folgendes vor: Ein kleines Kind hört viel Violine, bekommt die Geige selbst in die Hand, probiert es immer wieder für sich, und dann mit fünf Jahren kann es weitgehend korrekt spielen. Wenn das Kind noch ein zweites Instrument hört, z. B. ein Blasinstrument, und dann vielleicht sogar eines mit einem völlig anderen Tonsystem – sagen wir eine chinesische Flöte –, kann es die Flöte parallel zur Violine ebenfalls mit fünf Jahren korrekt spielen. Es hat keinen Unterricht gehabt und brauchte wenig Korrektur.

Für jedes Schulorchester wäre dies sehr zu wünschen, aber leider klappt es

in der Musik nicht so wie beim Erwerb der Sprache. Nur bei der Sprache funktioniert es auf diese Weise, weil der Mensch eine angeborene Sprachfähigkeit hat – jedoch keine angeborene Fähigkeit zum Geigenspiel. Spätestens seit Chomsky¹² ist klar, daß die Sprache vom Kind selbsttätig erworben und nicht passiv gelernt wird, und dieses Erwerben beruht auch nicht auf einem direkten Nachahmen. Ein Kind braucht nur den Kontakt zu Menschen und irgendwelcher Sprache (oder auch mehreren Sprachen), und es wird sie erwerben.¹³

Spracherwerb und Sprachenlernen

Wir wissen, daß sich der natürliche kindliche Spracherwerb tatsächlich nur in der Kindheit vollziehen kann. Die sogenannte kritische Periode¹⁴ stellt eine Grenze dar, und jenseits dieser Grenze vollzieht sich der Spracherwerb bzw. das Sprachenlernen anders. Die Gründe dafür sind vielfältig, hängen jedoch eng mit neurologischen, aber auch psychologischen Entwicklungsprozessen zusammen. Allerdings ist die Fähigkeit, die jedem Menschen den Erwerb der Muttersprache ermöglicht, nicht ganz getrennt von der Fähigkeit, Fremdsprachen zu lernen.

Wir wissen z. B., was es bedeutet, wenn Schüler auch nur ein paar Monate ins Ausland gehen. Sie haben neue Begegnungen, machen neue Erfahrungen, und oft tauchen sie fast beiläufig in die Sprache ein und machen bedeutende Fortschritte. Dies gilt für schwache wie für gute Schüler. Im Zusammenhang mit unserem Thema möchte ich zwei Gesichtspunkte aus diesem Prozeß hervorheben: Einerseits ist der Schüler unmittelbar mit dem realen Leben in all seiner Komplexität und mit vielen neuen Anregungen konfrontiert, und andererseits haben seine Fortschritte mit dem kontrollierten Aufbau von sprachlichen Fähigkeiten wenig zu tun. Von einem geordneten sprachlichen Fortschreiten kann innerhalb eines Auslandsaufenthalts keine Rede sein; hier herrschen »Inhalte«, aus dem unmittelbaren Leben genommen, vor.

Diese Prozesse spielen sich natürlich nicht nur in Auslandsaufenthalten ab. Forschungsergebnisse aus den letzten zwanzig Jahren zeigen z. T. bedeutende Vorteile der sogenannten Alternativen oder Humanistischen Methoden gegenüber herkömmlichen Methoden im Hinblick auf Effektivität.¹⁵ Diese verschiedenen Methoden haben gemeinsam, daß der Erwerbsprozeß gegenüber den bewußten Lernprozessen methodisch hervorgehoben wird. Es wird alles unternommen – z. B. durch sanfte Musik, Entspannungstechniken usw. –, um einen *bewußten* Lernvorgang auszuschalten und unmittelbar mit *Erwerbsprozessen* arbeiten zu können. Obwohl diese Methoden sicherlich nicht direkt auf den Schulunterricht übertragbar sind, können wir m. E. einiges daraus lernen.¹⁶ Wir können auch vom erfolgreichen Sprachunterricht an vielen skan-

dinavischen Schulen lernen, wo seit Jahren verwandte Methoden angewendet werden.¹⁷

Aber auch dort, wo diese alternativen Methoden nicht angewendet worden sind, wird zunehmend diskutiert, ob der Lernerfolg beim traditionellen Fremdsprachenunterricht, wenn er eintritt, wegen der Arbeit mit dem Lehrbuch eintritt oder fast unabhängig davon. Lehnhard Liegenhausen schreibt in »Die neueren Sprachen«¹⁸: »Die empirischen Befunde deuten darauf hin, daß den Lehrvariablen nur ein ganz bescheidener Anteil am Lernerfolg zukommt bzw. daß man von einer eingeschränkten Lehrbarkeit von Sprache auszugehen hat. Auch unter Unterrichtsbedingungen läuft der Erwerb einer Fremdsprache in hohem Maße als naturwüchsiger Prozeß ab, und naturwüchsige Prozesse erweisen sich gemeinhin gegenüber manipulativen Eingriffen von außen als weitgehend resistent. Mit anderen Worten, jeglicher Spracherwerb weist – ganz unabhängig von der jeweiligen Lernumgebung – ein hohes Maß an Eigengesetzlichkeit auf.«

Dieser Gesichtspunkt ist mir besonders wichtig, weil es für mich eine überzeugende Erklärung wäre, warum in jeder Schulform auch ausgezeichneter Sprachunterricht zu finden ist. Von dieser Perspektive aus betrachtet, kommt es hier nicht auf das Lehrbuch an, sondern auf die Qualitäten des Lehrers und besonders auf seine Sensibilität für die Bedürfnisse des Schülers. Das Lehrbuch spielt in diesem lebendigen Vorgang eine untergeordnete Rolle, wenn überhaupt eine.

Schlußbemerkungen

Abschließend möchte ich zunächst folgende Frage stellen: Was gewinnen wir, wenn wir die Entscheidung treffen, ein Lehrbuch am Anfang eines Schuljahres auszuteilen und es anschließend konsequent zu benutzen?

1. Wir gewinnen eine Ordnung, eine gewisse Garantie für einen logisch aufgebauten Lernfortschritt in der Sprache.
2. Wir gewinnen ein bis ins Detail ausgearbeitetes Lernprogramm von Fachleuten. Wir stehen dadurch mit unserer Unerfahrenheit bzw. unserer Unvollkommenheit nicht allein da, und wir können die Sicherheit haben, daß wir nichts grundsätzlich falsch oder anders machen.
3. Wir gewinnen eine Transparenz in unserer Arbeit, die für Schüler, Eltern und auch für nachfolgende Lehrer eine bedeutende Stütze sein kann.

Zu der Frage nach dem möglichen Gewinn möchte ich die folgende Frage hinzustellen: Was sagen wir gleichzeitig, wenn auch unausgesprochen, aus, wenn wir ein Lehrbuch austeilten und damit arbeiten?

1. Wir sagen, daß wir vielen Formen der Komplexität, sprachlich, inhaltlich oder beides zusammen, ausweichen möchten, um einen kontrollierbaren Lernvorgang zu gewährleisten. Anders ausgedrückt: daß lernpragmatische Gesichtspunkte Vorrang haben vor der inhaltlichen und sprachlichen Qualität eines Textes.
2. Wir sagen, daß wir lieber Texte von *anderen* auswählen lassen, als *selbst* aktiv für eine bestimmte Klasse in einer bestimmten Situation etwas suchen zu müssen.
3. Wir sagen, daß die Verbindung von Inhalten des Sprachunterrichts zu den Inhalten in anderen Fächern uns weniger wichtig ist, als den eigenen fachspezifischen Weg zu gehen. Wir nehmen in Kauf, daß der Fremdsprachenunterricht abgeschnitten wird von dem Waldorflehrplan als Ganzem.

Der Weg mit Lehrbuch ist eindeutig berechenbarer, glatter und mit weniger Hindernissen gepflastert; jedoch plädiere ich grundsätzlich für den steinigen und interessanteren Weg, mit der Erfahrung, daß die Schüler immer wieder bereit sind, diesen risikoreicheren Weg zu betreten. Das Fremde an Fremdsprachen bleibt erhalten – und bleibt spannend –, gerade weil man auf das ganz Geordnete, das völlig Überschaubare verzichtet. Dies ist manchmal unbequemer, aber immer lebensnäher; die Schüler lernen vieles dabei – und nicht nur für die Fremdsprache. In seinem grundlegenden Werk zum Fremdsprachenunterricht an den Waldorfschulen schreibt Johannes Kiersch¹⁹: »Im Waldorf-Sprachunterricht geht es nicht um die Übermittlung vorgeprägter Begriffe über die Sprache, nicht um die Tradierung anerkannter Bildungswerte oder um die bloße Nützlichkeit des Gelernten, sondern vor allem anderen um das freie Auffassen und Durchleben eines bestimmten Bereiches sinnlicher Realität. Waldorfschüler bemühen sich um die lebendige Sprache in der ›Anschaulichkeit‹ ihrer Laut- und Wortbildung und erwerben dabei artistische Sicherheit im Umgang mit Empfindungen. Sie lernen Schweigen, Abwarten, konzentriertes Hinhören, indem sie dazu angehalten werden, sich den Dunkelheiten und Überraschungen, den Fremdheiten einer Sprache unbefangen auszusetzen ... Die Reichhaltigkeit des inneren Lebens, des Seelenlebens besonders, wird in ihnen durch Unterricht in den Fremdsprachen gefordert. Zugleich lernen sie dabei, sich in die Empfindungen *anderer* einzufühlen. Sprachunterricht in der Waldorfschule ist Schulung der Fähigkeit zu menschlicher Anteilnahme, ist ›soziale Pädagogik‹, ist Friedenspädagogik nicht auf dem Wege der Diskussion oder des Informiertwerdens, sondern durch Ausbildung von *Wahrnehmungsfähigkeit*.«

Diese Gesichtspunkte und ihre weitergehende Bedeutung sollten wir in den weiteren Betrachtungen der Lehrbuchfrage klar im Blick haben, auch wenn dies manchmal in seinem Anspruch unbequem und in seiner Zielsetzung gewagt erscheint.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. die Literaturliste in dem Artikel von J. Kiersch in diesem Heft auf S. 4
- 2 Harald Weinrich: Wege der Sprachkultur, München 1988
- 3 Ibid., S. 249
- 4 Ibid., S. 250
- 5 Hans Hunfeld: Literatur als Sprachlehre: Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts, Berlin 1990
- 6 Ibid., S. 37-38
- 7 Ibid., S. 41
- 8 Vgl. Christoph Göpfert (Hrsg.): Jugend und Literatur. Anregungen zum Deutschunterricht, Stuttgart 1993, S. 136
- 9 Vgl. Rudolf Steiner: Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches, GA 294, Dornach 1990, S. 129-135
- 10 Egon Saßmannshaus: Früher Anfang auf dem Cello, Band 1, Kassel 1976
- 11 Joseph Singer: Embouchure Building for French Horn, Melville, New York 1956
- 12 Noam Chomsky: »A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior«, in: Language 35, 1959. In seiner berühmten Kritik an Skinners behavioristischem Ansatz von »Reiz und Reaktion«, von »Belohnung und Verstärkung« als Erklärung des kindlichen Spracherwerbs definierte Chomsky den Umfang und die Art und Weise aller psycholinguistischen Untersuchungen neu. Durch seine sorgfältig durchgeführten Unterscheidungen zwischen dem, was ein Kind an Sprache gehört hat, und dem, was ein Kind von der Sprache schon »wissen« muß, um sie anzuwenden, wurden die in allen behavioristischen Erklärungen vorhandenen Widersprüche offensichtlich. Es gab nie eine Antwort auf Chomskys Kritik. Alle rein behavioristischen Erklärungen des Erwerbs von Sprache waren innerhalb kurzer Zeit nur noch von historischem Interesse.
- 13 Ich habe die Sprachwahrnehmung und den Spracherwerb als *Sinnesvorgang* untersucht in meinem Buch: Der Sprachsinne – Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang, Stuttgart 1996
- 14 Die »kritische Periode« für den Erwerb der Sprache ist die Periode, in der ein Kind eine Sprache auf natürliche Weise erwerben kann. Jenseits dieser zeitlichen Grenze ist ein natürlicher Spracherwerb nicht mehr möglich. Die stärksten Argumente für das Vorhandensein einer kritischen Periode für den Erwerb der Muttersprache liefern die Forschungsergebnisse über Aphasie. Kinder können bis zu einem Alter von ca. 8 Jahren auch nach massiven Verletzungen im Sprachzentrum des Gehirns die Muttersprache »neu« erlernen ohne anhaltende beeinträchtigende Auswirkungen. Nach der kritischen Periode ist dies nicht mehr möglich. Die genaue Zeitspanne dieser kritischen Periode ist umstritten: Im allgemeinen wird sie bis um das 7./8. Lebensjahr angesetzt; einige Forschungsergebnisse deuten jedoch auf einen Zeitpunkt um das 10./11. Lebensjahr hin.
- 15 Vgl. S. D. Krashen/T. D. Terrell: The Natural Approach, Englewood Cliffs 1983, S. 37
- 16 Eine gute Zusammenfassung dieser verschiedenen Methoden für den Fremdsprachenunterricht findet sich in Wil Knibbeler's Buch: The Explorative-Creative Way – Implantation of a Humanistic Language Teaching Model, Tübingen 1989, S. 7–26
- 17 Vgl. Lienhard Legenhausen: »Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext. Ergebnisse aus dem dänisch-deutschen Forschungsprojekt LAALE«, in: Die neueren Sprachen 93:5 (1994), S. 470
- 18 Ibid. S. 468
- 19 Johannes Kiersch: Fremdsprachen in der Waldorfschule – Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts, Stuttgart 1992, S. 30

Gudrun Bogdanski

Fremdsprachen *mit* Lehrwerk

Im Gegensatz zu meinem Vorredner, Herrn Lutzker, der sich engagiert und mit sorgfältiger Begründung für einen Fremdsprachenunterricht ohne Lehrbuch eingesetzt hat, vertrete ich hier ebenso engagiert und, wie ich meine, mit guten Gründen den Einsatz eines Lehrbuchs bzw. eines Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht.* Zur Begründung meiner positiven Einschätzung der heutigen Generation von Lehrwerken möchte ich Ihnen, gestützt auf den Artikel

Umschlag eines brandneuen Lehrbuchs

»Lehrwerke« von Gerhard Neuner in dem sehr informativen »Handbuch Fremdsprachenunterricht«,¹ kurz die Entwicklung vom traditionellen Lehrbuch zum heutigen Lehrwerk aufzeigen, um dann die Vorteile heutiger Lehrwerke für einen motivierenden und erfolgreichen Fremdsprachenunterricht herauszustellen.

Man unterscheidet in der Fachdiskussion zwischen *Lehrbuch* und *Lehrwerk*. Ein Lehrbuch enthält alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel zwischen zwei Buchdeckeln, während ein Lehrwerk ein ganzes Unterrichtspaket darstellt, bestehend aus Lektionsbuch, Schülerarbeitsbuch, Begleitgrammatik, Folien, Kassetten, wobei heute noch Lernsoftware hinzukommt. Lehrbuch bzw. Lehrwerke sind jeweils geprägt von den herrschenden didaktischen Vorstellungen ihrer Zeit. Wenn Rudolf Steiner sich so entschieden gegen die Verwendung von Lehrbüchern im Fremdsprachenunterricht ausspricht, so scheint mir sein kritisches Urteil aus seiner Zeit heraus durchaus verständlich, aber heute nicht mehr zutreffend. Die damaligen Lehrbücher für die modernen Fremdsprachen waren, um als gleichwertig mit den anerkannten

* Referat auf einer Fortbildungsveranstaltung für Fremdsprachenlehrer an Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen am 12.2.1997 in der Düsseldorfer Waldorfschule. (Vgl. die Vorbemerkung zum vorangehenden Beitrag von Lutzker.) Von G. Bogdanski stammte auch die Idee zu diesem Treffen.

1 Hrsg. von Bausch/Christ/Krumm, UTB, Francke Verlag, Basel ³1995, S. 292

Lehrbüchern für Latein und Griechisch zu gelten, allzu stark am Modell der alten Sprachen ausgerichtet. Sie förderten einseitig Kenntnisse in Grammatik und die Fertigkeit der Übersetzung, die in Einzelsätzen ohne Sinnzusammenhang eingeübt wurde.

In der Zeit, die wir selbst als Schüler oder Sprachlehrer miterlebt haben, sind hauptsächlich drei Generationen von Lehrbüchern bzw. Lehrwerken zu unterscheiden.

In den *fünfziger Jahren* spiegelten die Lehrbücher die schon Rudolf Steiner bekannte Grammatik-Übersetzungsmethode wieder. Der Sprachunterricht hatte eine kulturkundliche Zielsetzung, er fand fast ausschließlich an höheren Schulen statt. Lesen, Grammatik und Übersetzen kennzeichneten ihn. Die aktive Beherrschung der Fremdsprache spielte keine Rolle. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde dann – etwas modernisiert – zur sog. Vermittelnden Methode, die auch den aktiven Sprachgebrauch anstrebte.

Mitte der *sechziger Jahre* wurde der Sprachunterricht nach dem Motto »Englisch für alle« auf die Hauptschule ausgeweitet. Im Mittelpunkt des Interesses stand die Förderung der Sprachfertigkeit in Alltagssituationen. Im Rahmen der audiolingual und audiovisuell, d. h. auf Hören und Sehen hin ausgerichteten Unterrichtsmethode entstand das moderne Lehrwerk-Konzept, das die inzwischen entwickelten auditiven und visuellen Mittel für den Sprachunterricht nutzte. Typisch waren die sog. Strukturübungen zum Einschleifen der neuen Formen.

Seit Mitte der *siebziger Jahre und bis heute* bestimmt der kommunikative Ansatz die Lehrwerke. Wir sprechen von einer kommunikativen Didaktik und Methodik.

In der Weiterentwicklung der kommunikativen Didaktik rückten in den *neunziger Jahren* der Schüler als Subjekt des Lernprozesses und der Lernpro-

Im Klett-Verlag gibt es Lehrbücher für jeden Geschmack, hier in Comic-Manier.

zeß selbst in den Mittelpunkt, während früher die Aufmerksamkeit vor allem auf den Lehrer als Steuerer des Lernprozesses und auf den Lernstoff gerichtet war. Diese sog. Schüler- oder Lernerorientierung wirkt sich in mehrfacher Hinsicht auf den Lernprozeß aus:

1. Die Lehrerrolle ändert sich. Der Lehrer ist nicht mehr nur Wissensvermittler, sondern Moderator und Helfer im Lernprozeß. Der Lehrer wird dadurch nicht weniger wichtig, seine Aufgaben werden aber vielseitiger.
2. Die Schülerrolle ändert sich. Der Schüler soll den Lernprozeß aktiv, ja sogar eigenverantwortlich mitgestalten.
3. Es geht um einsichtiges und bewußtes Lernen. Zur aktiven Mitwirkung am Lernprozeß erwerben sie Lern- und Arbeitstechniken.
4. An die Stelle von konstruierten und inhaltsleeren Lektionstexten treten in den neuen Lehrwerken gehaltvolle Texte, die landeskundlich bedeutungsvoll sind und Jugendliche ansprechen.
5. An die Stelle des einseitig vorherrschenden Frontalunterrichts, bei dem der Lehrer nur von vorne her die Schüler unterrichtet, treten wechselnde Sozialformen – Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit der Schüler – zum Lehrerunterricht hinzu.
6. Dementsprechend müssen die Unterrichtsmaterialien so flexibel und offen gestaltet sein, daß eine Differenzierung und Individualisierung im Unterricht ermöglicht wird.
7. Der Sprachunterricht ist handlungsorientiert, d. h. die Schüler lernen, möglichst selbständig und spontan mit der Sprache umzugehen, sich nach eigenen Wünschen und Vorstellungen in der Fremdsprache zu äußern. Dazu dienen anregende Aufgaben.

Die Lehrwerke der neunziger Jahre tragen diesen vielfältigen Anforderungen Rechnung. Heute ist ein einzelner Autor nicht mehr in der Lage, ein Lehrwerk zu erstellen, sondern es bedarf eines ganzen Teams von Lehrwerkautoren mit unterschiedlichen Begabungen – z. B. spannende Lektionstexte zu schreiben, landeskundlich aktuelle Informationen zu bieten, vielfältige abwechslungsreiche Übungen zu entwerfen, kreative Aufgaben zu erfinden, unterschiedliche Sozialformen einzuplanen, anschauliche und schülerfreundliche Grammatikübersichten zu erstellen und anhand konkreter Beispiele Arbeitstechniken zu vermitteln.

Die neuen Lehrwerke bieten im Laufe des mehrjährigen Lehrgangs wichtige landeskundliche Informationen über das Zielland bzw. die Zielländer, im Fall des Englischen also nicht nur über England, sondern auch über die vielen anderen englischsprachigen Länder in der Welt, im Falle des Französischen über Frankreich, Belgien, Luxemburg, Schweiz, Kanada, Nordafrika und die überseeischen französischsprachigen Gebiete. Diese Länder werden möglichst realistisch, d. h. mit ihren Vorzügen, aber auch mit ihren Problemen

dargestellt. Die Lehrbücher enthalten sprachlich zugängliche authentische Texte, z. B. Chansons, Gedichte, Geschichten, Szenen, Sprichwörter.

Die einzelnen Lektionen stellen zusammenhängende Unterrichtseinheiten zu einem bestimmten inhaltlichen Thema dar mit dem dazu passenden Wortschatz und bestimmten grammatischen Elementen, mit einem reichhaltigen Übungsangebot zum Einüben von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben und im Sinne des ganzheitlichen Lernens mit kreativen und spielerischen Aufgaben, die die Schüleraktivität fördern. Ich nenne Ihnen dazu einige Beispiele aus dem Lehrwerk »Ensemble« für den Französischunterricht an Realschulen. Schüler werden dazu aufgefordert, ihre Berufswünsche zu äußern und zu begründen, auf eine Zeitungsannonce zu antworten, aufgrund eines Fotos das Porträt einer Person zu erstellen, z. B. eines senegalesischen Straßenhändlers, die eigene Region oder Stadt französischen Austauschpartnern vorzustellen, eine Nachrichtensendung auf einer Kassette zu produzieren, in der Klasse über die Situation von Obdachlosen zu diskutieren.

Neu ist, daß in den Lehrwerken, über die Lektionen verstreut, Lern- und Arbeitstechniken schülernah erläutert werden. Es geht dabei um das selbständige Erschließen von Wortschatz, wobei auf Kenntnisse aus der Muttersprache und anderen Fremdsprachen hingewiesen wird, um den Umgang mit dem Wörterbuch, um das Entdecken grammatischer Gesetzmäßigkeiten, aber auch um die Förderung des sinnerschließenden Lesens, des Hörverstehens und des selbständigen Verfassens von Schülertexten; z. B. könnten die Schüler einer Klasse eine Schulzeitung auf französisch erstellen. Zu erwähnen ist auch die besonders schülerfreundliche Gestaltung der Begleitgrammatik. Im Falle von »Ensemble« ist es die sympathische Figur »Grammaric«, die die Schüler direkt anspricht und ihnen beim Zurechtfinden hilft. Die Grammatik ist auf das selbständige Erfassen durch die Schüler ausgerichtet. Sie enthält Hinweise auf die Muttersprache und das Englische. Dieses Prinzip gilt auch beim Wortschatz, der zudem Sacherklärungen gibt und die neuen Wörter mit konkreten Beispielsätzen vorstellt.

Wer einmal an der Erstellung eines Lehrwerks mitgearbeitet hat, weiß, wie mühevoll und zeitaufwendig es ist, ein solch reichhaltiges Lernangebot zu entwerfen und zu erproben. Das übersteigt die Möglichkeiten eines einzelnen Lehrers, der durch seine Unterrichtsverpflichtungen in vielen Klassen schon eine hohe Arbeitsleistung erbringen muß. Die anlässlich von Hospitationen an Waldorfschulen vorgelegten, von Lehrern selbst erstellten Unterrichtsmaterialien konnten vielfach nicht überzeugen. Wenn ich hier aus didaktischen und pragmatischen Gründen so nachdrücklich den Einsatz von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht empfehle, so ist damit nicht ein gleichmäßiges Abhandeln der einzelnen Lektionen gemeint. Ich sehe es vielmehr als Aufgabe des Lehrers an, das Lehrwerk als Leitmedium einzusetzen und daraus das

Passende für seine Lerngruppe auszuwählen. Er selber muß die didaktischen Schwerpunkte setzen, Übungen, die ihm überflüssig erscheinen, auslassen, andere ergänzen, zusätzliche Texte, Aufgaben und Spiele einbeziehen.

Ein modernes Lehrwerk stellt ein ganzes Unterrichtspaket dar, bestehend aus Lektionsbuch, Schülerarbeitsbuch, Begleitgrammatik, Folien, Kassetten, Lernsoftware. Charakteristisch ist die Verschmelzung von Bild, Text und Handlungsanleitung für den Schüler.

Am besten wäre es natürlich, eigene Fremdsprachenlehrwerke für den Unterricht an Waldorfschulen zu entwickeln. Solange es diese noch nicht gibt, sollten die Fachgruppen an den einzelnen Schulen das vorhandene Lehrwerkangebot sorgfältig prüfen und sich für ein Buch entscheiden.

Als wesentliches Ziel erscheint mir in jedem Fall, daß die Schüler im Fremdsprachenunterricht gut auf die erweiterten Möglichkeiten in einem zusammenwachsenden Europa vorbereitet werden und Fremdsprachen mit Freude und Interesse lernen.

Für mehr traditionellen Geschmack haben waschechte Engländer die Bilder gezeichnet. Hier eine Wortschatzübung: Aus dem Bild werden Wörter herausgelöst.

Eugen Räber

Französisch an einer Waldorf- und an einer staatlichen Schule

Mit ein Grund für meinen Wechsel an die Rudolf Steiner Schule Zürich vor fünf Jahren waren jahrelange, zunehmend unbefriedigende Erfahrungen an einer staatlichen Sekundarschule. Der unaufhaltsame Einzug moderner obligatorischer Lehrmittel ging mit einer neuen, auch auf die Schule überschwappenden Welle von technischen Hilfsmitteln einher. Mich aus dieser bedrohlichen Flut »vorgekauften Sprachenfutters« zu retten war mir Anlaß zum Aufbruch.*

Im folgenden möchte ich schildern, welche Tendenzen sich im modernen Fremdsprachenunterricht, wie ich ihn an einer staatlichen Schule erlebt habe, manifestieren und welche Ziele wir an unserer Schule verfolgen. Meine Überlegungen beziehen sich auf das Französischlehrmittel *On y va* (7.-9. Schuljahr), dessen methodischer Duktus und zeitgeistgemäßes Credo in weiten Lehrer-, Eltern- und Fachkreisen ein breites, zustimmendes Echo gefunden hat.

Das erste, wichtigste Ziel dieses erneuerten Fremdsprachenunterrichts besteht im Beherrschen der gesprochenen Alltagssprache. Die mündliche Kommunikationsfähigkeit – sprechen können – soll mit allen Mitteln so weit gefördert werden, daß der Volksschüler imstande ist, sich in Alltagssituationen korrekt verständigen und ausdrücken zu können. Die Autoren des Lehrmittels äußern sich folgendermaßen dazu: »Kommunikation und Interaktion sind Schlagworte aus der Zauberkiste der heutigen Fremdsprachendidaktik. Wir haben uns bemüht, durch die Auswahl des Stoffes wie durch die Anlage der Lektionen diesen Begriffen Inhalt zu geben.« Im Schüler soll durch diese Methode folgende Motivation geweckt (suggeriert) werden: »Ich will mich ausdrücken, ich kann mich mit meinen Mitteln ausdrücken.« Der Schüler soll motiviert werden durch das Erlebnis, daß »sein« Französisch sofort anwendbar ist.

Das Lehrmittel umfaßt ausgearbeitete Lektionspläne für Lehrer mit skizziertem Ablauf jeder einzelnen Lektion, Schülerlehrbuch und -arbeitsheft mit Arbeitsblättern (Strukturübungen mit Lücken), Kassetten oder Tonbänder

* Dieser Beitrag erscheint gleichzeitig in der Sprachlehrerkorrespondenz: FORUM for Language Teachers at Rudolf Steiner (Waldorf) Schools 1997. Zuerst veröffentlicht in den Mitteilungen der Rudolf Steiner Schule Zürich. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors.

mit den Texten, Dialogen und Sprachlaborübungen, Dias oder Stehfilme, Hellraumprojektorfolien mit allen Übungen. Eine große Auswahl an Gelegenheitsstoffen (Lieder, Gedichte, Spiele, Texte aller Art) begleiten die einzelnen Lektionen so, daß es einem ob der Fülle der Vorschläge die eigenen schöpferischen Möglichkeiten »verschlägt«. Dem Lehrer wird also ein vielfältig aufgegliedertes Stoffprogramm vorgesetzt, gleichsam Hauptmahlzeiten (in Lektionen verpackte Konversationen, Kurztexte und Grammatik) mit reichlichen Garnituren. Selbstverständlich, um beim Vergleich zu bleiben, müssen Lehrer wie Schüler sich der Hauptspeise bedienen, und sie läßt oft keinen Appetit mehr übrig auf anderes. Das in den Lektionen aufbereitete Grundwissen, das anschließende Mittelschulen verlangen, ist in seinem Umfang nicht gering, so daß zügig vorangeschritten werden muß, wobei der Notendruck gute Dienste leistet. Das Fach kann weniger begabten Schülern zum Greuel werden; und der Lehrer, der die Sprache gut beherrscht und auch einiges pädagogisches Geschick mitbringt, fühlt sich durch ein solcherart gestaltetes Lehrmittel gegängelt, bevormundet. Nebenbei: Waldorfschüler, die sich mit diesem Buch auf Mittelschuleintrittsprüfungen vorbereiten, finden die Übungen schrecklich einfältig.

Es wird klar, daß Effizienz des Unterrichts, meßbare und sofort ersichtliche Resultate in bezug auf das Beherrschen der Sprache in der heutigen Zeit Vorrang haben. Dies ist weiter nicht erstaunlich, denn die Erwartungshaltung, die in allen Bereichen des modernen Lebens vorherrscht, soll auch in der Schule wirksam werden: immer schneller, auf immer direkterem, bequemem Weg zu einem Ziel zu gelangen. Wenn *manier la langue avec plaisir* zum wichtigsten Ziel wird, so steckt in diesem Anspruch auch der reine Zweck des Sprachenerlernens nach heutiger Auffassung, nämlich der reibungslose Austausch von Informationen zwischen Gesprächspartnern. Reduziert auf diesen einfachen Nenner, muß Sprachenvermittlung an Schüler auf nichts Rücksicht nehmen, kann sie alle beliebigen technischen Mittel einsetzen. In den ersten Unterrichtsjahren an der staatlichen Schule (ab 7. bzw. 5. Schuljahr) werden Sprachstrukturen für Konversationen eingefuchst, meistens vom Tonband. Unvoreingenommene Beobachter wie Waldorfschüler erkennen rasch an ihren Kameraden aus der staatlichen Schule die verblüffende, oft schlagfertige mündliche Beherrschung anspruchsloser Gespräche in der Fremdsprache. Da könnte Neid aufkommen, könnten aus Unkenntnis unserer anderen Zielsetzung Vorwürfe erwachsen.

Nun, der Fremdsprachunterricht an Steiner Schulen hat weniger vordergründige Ansätze. Ausgangspunkt seiner Bemühungen ist wie in allen Fächern der Schüler selbst als ein in der Auseinandersetzung mit dem Stoffe sich individuell entwickelndes, aber doch altersgemäßen Gesetzen folgendes Wesen (vgl. Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde*). Der Stoff hat die-

nende Funktion, kann aber durch seinen Gehalt die menschlichen Anlagen bis in die Tiefe fördern. Aus diesem Grund gestalten Fremdsprachenlehrer an Waldorfschulen ihren Unterricht in der Regel nicht nach einem bestimmten Lehrbuch, sondern wählen frei nach ihrem Ermessen unter Berücksichtigung der hilfreichen, menschenkundlich begründeten Hinweise Rudolf Steiners fremdsprachliche Texte, deren Inhalte bildend und wesentlich sind, zum Beispiel Schriften aus der anerkannten Literatur, in mittleren Klassen manchmal in vereinfachter Textsprache (ausgenommen Gedichte), in den oberen Klassen jedoch vorzugsweise im Originaltext. Literarische Werke werden somit bewußt früh an den jungen Menschen herangetragen, nicht daß er sie Wort für Wort zu verstehen brauchte, sondern damit er durch die Erarbeitung des Inhalts und der Form den Sprachgenius keimhaft erleben kann. Einschläge solcher Art werden später im seelisch-geistigen Wesen des Menschen wirksam werden.

Ab der vierten Klasse wird mit einfachster Grammatik begonnen (Bewußtmachung sprachlicher Gesetzmäßigkeit); sie wird den Unterricht bis in die obersten Klassen begleiten, das Verständnis für die Sprache unterstützend und fördernd, dem Aufnahmevermögen und dem Entwicklungsstand der jeweiligen Klasse angepaßt.

Warum kein Lehrbuch, in dem doch portionenweise vom Einfachen zum Schwierigeren logisch aufgebaut wird? Lektüren oder Lektionstexte sind dort fast immer zurechtgeschustert, abgestimmt auf die Schritte, die im grammatischen Aufbau aufeinanderfolgen, somit nur bedingt natürlich, geschweige denn dichterisch wertvoll. Die Aufgliederung des Stoffes in kleine Schritte läßt dem Lehrer wenig Spielraum für kreativen Umgang mit dem sprachlichen Gut. Die beste Voraussetzung für einen gedeihlichen Sprachunterricht hat derjenige, welcher die Sprache so weit beherrscht, daß er sich spielerisch in ihr bewegen, sie mit seinem ganzen Wesen durchdringen und künstlerisch vermitteln kann, jederzeit geistesgegenwärtig die pädagogische Situation erfassend. Der *be-geisterte* Lehrer vermittelt auch auf ganz natürliche Weise den *Geist* der Sprache, der unmittelbar tiefe seelische Schichten des Schülers anspricht und sie in »Schwingung« versetzt. Je nach Temperament, Fähigkeit und Willenseinsatz verbindet er sich mit der Sprache.

Unser großes Anliegen ist es deshalb, den Unterricht von Mensch zu Mensch zu gestalten und nicht, der perfekten Aussprache und Intonation zuliebe, mittels Tonbandkonserven. Die beliebig abhörbare Stimme ist neutralisiert, weil die Person durch den Apparat ersetzt ist. Ja, das Individuelle wird absichtlich ausgeschaltet. Denn was zählt, ist die rein kommunikative Bedeutung des Gesprochenen. Die Qualität der Sprache aber lebt vom ganzen Wesen des Unterrichtenden und dessen individueller Ausgestaltung der Stimme, in der ein unendlicher Reichtum an Empfindungen und Willensimpulsen

mitschwingt, welche im empfindsamen Schüler (Hörer, Gesprächspartner) differenzierte Anteilnahme hervorrufen.

Der Einseitigkeit des modernen Sprachenerwerbs will die Waldorfschule eine persönliche, menschliche, menschenbezogene Art der Vermittlung entgegensetzen; das Individuelle des Lernenden und des Lehrers sind der fruchtbare Nährboden für das Schöpferische, Menschenbildende, das sich im Unterricht entfalten soll. Es ist hinlänglich bekannt, daß schöpferisch erarbeitetes Können einen tief verwurzelten Bezug zwischen Mensch und Sache (Sprache) herstellt. Ein Schüler, der vielseitig und lebendig, ohne Sachzwänge (genormtes Lehrbuch) an die Sprache herangeführt wird, kann vielleicht nicht sofort abschätzen, welches die Vorzüge gegenüber der *méthode rapide et efficace* sind. Bei der praktischen Anwendung im Sprachgebiet aber wird sich erweisen, welche Würzelchen und Wurzeln einst das junge Sprachpflänzchen in welchem Nährboden gefaßt hat. Die im ganzen Wesen veranlagte, verankerte Sprache wird schöner zur Reife kommen als die im intellektuellen Bereich angesiedelte, drillmäßig eingeübte Konversation. Um eines aber wird auch der Waldorfschüler nicht herumkommen, nämlich um die regelmäßige, zähe Überarbeit, die für ein kontinuierliches Vorwärtskommen in der Sprache erforderlich ist. Wenn es dem Sprachlehrer gelingt, in seinem Unterricht auf alle Seelenkräfte der Schüler anregend und bildend zu wirken, wird er durch die Fremdsprache einen Beitrag zur harmonischen Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten leisten. Wenn es ihm gelingt, in seinem Unterricht nebst literarischen Werken auch den besonderen Charakter des Volkes und die landeskundlichen Eigenheiten zu vermitteln, trägt er bei zu einem erweiterten Menschheitsverständnis.

Autoren-Notizen:

- Johannes Kiersch war Fremdsprachenlehrer an der Bochumer Waldorfschule und lehrt am Institut für Waldorfpädagogik (Lehrerseminar) in Witten-Annen. Zahlreiche Publikationen zur Waldorfpädagogik im allgemeinen und zum Fremdsprachenunterricht im besonderen, z. B.: Fragen an die Waldorfschule, Flensburg 1991; Fremdsprachen in der Waldorfschule – Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts, Stuttgart 1992.
- Peter Lutzker, gebürtiger Amerikaner, ist Englischlehrer an der Rudolf Steiner Schule Düsseldorf und Autor des Buches: Der Sprachsinne – Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang, Stuttgart 1996.
- Gudrun Bogdanski war Gymnasiallehrerin für Italienisch und Französisch, dann Fachleiterin am Studienseminar Münster, seit 1986 Fachdezernentin für Französisch bei der Bezirksregierung Düsseldorf und hat an dem Italienisch-Lehrwerk »Buongiorno« mitgearbeitet.
- Eugen Räber war Fremdsprachenlehrer zunächst an einer staatlichen Sekundarschule in der Schweiz, dann an der Rudolf-Steiner-Schule Plattenstraße in Zürich.
- Christoph Jaffke ist Fremdsprachenlehrer an der Freien Waldorfschule am Kräherwald in Stuttgart und Dozent am Stuttgarter Waldorflehrerseminar sowie Lehrbeauftragter an der Universität Augsburg. In Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen gibt er die Reihe »Materialien für den Fremdsprachenunterricht an Freien Waldorfschulen« heraus. Buch: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik, Weinheim ²1996.

Christoph Jaffke

Periodischer Sprachunterricht

Die Gegebenheiten des Stundenplans einer Waldorfschule führen nur in Ausnahmefällen dazu, daß die Sprachstunden in einem gesunden Rhythmus auf die einzelnen Wochentage verteilt werden können. Sinnvollerweise lägen die Stunden der einen Sprache am Montag, Mittwoch und Freitag, die der anderen am Dienstag, Donnerstag und Samstag. Viel häufiger führen Sachzwänge dazu, daß in einer Klasse zwei Sprachstunden am selben Tag unmittelbar aufeinander folgen und daß die Stunden in einer Sprache beispielsweise am Montag, Donnerstag und Samstag liegen. Bei so ungleicher Verteilung im Wochenverlauf kann natürlich von Rhythmus keine Rede sein.

Um dieses Problem zu lösen, haben verschiedene Waldorfschulen vor einigen Jahren begonnen, den Sprachunterricht zeitlich neu zu gliedern. Jeder Waldorflehrer weiß, wie positiv sich die *tägliche* Beschäftigung mit einem Unterrichtsgegenstand im Hauptunterricht auswirkt. Jahrzehntelange Erfahrungen haben uns gelehrt, daß das, was an einem Tag behandelt wurde, tags darauf – dadurch daß es »durch die Nacht gegangen« ist – den Schülern in ganz anderer Weise zur Verfügung steht, als wenn es erst wieder nach einem Abstand von mehreren Tagen im Unterricht aufgegriffen werden kann.

Aus solchen Überlegungen heraus wurde an einer ganzen Reihe unserer Schulen der Sprachunterricht so verteilt, daß in einzelnen Klassen einige Wochen lang *täglich nur die eine Fremdsprache* unterrichtet wird, dann für die gleiche Anzahl von Wochen die andere Sprache. Was die Länge dieser »Perioden« betrifft, so haben verschiedene Schulen versucht, durch die Praxis herauszufinden, welche Länge die optimale ist. Einerseits soll eine gewisse Vertiefung erreicht werden, weshalb diese *Perioden* nicht zu kurz sein dürfen. Andererseits dürfen die Zeiten, in denen die andere Sprache ruht, auch nicht zu lang sein. Es dürfte sehr schwer sein, hier bald zu einer objektiven Beurteilung zu kommen. An verschiedenen Schulen hat sich verschiedenes bewährt. (Das *Forum für Sprachlehrer* 1997 wird eine Vielzahl von Erfahrungsberichten aus den Schulen wiedergeben, die mit dem neuen System arbeiten.)

Bisher haben schätzungsweise 30 Prozent der deutschen Waldorfschulen periodischen Sprachunterricht eingeführt, hauptsächlich in der Mittelstufe. Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, zeigt sich bei der überwältigenden Mehrheit der Schulen große Zufriedenheit bei Lehrern, Eltern und Schülern: Die Schüler bekommen eine intensivere Beziehung zu der jeweils unterrichteten Sprache, der Unterricht wird wesentlich verbindlicher. Das zeigt sich in einer besseren Lehrer-Schüler-Beziehung sowie in einer *deutlichen* Steige-

rung der Lernergebnisse. Viele Eltern berichten, daß ihre Kinder durch die Beschränkung auf jeweils eine Sprache zu Hause ruhiger und konzentrierter erscheinen.

Schließlich hat sich mancherorts auch ein gangbarer Weg für diejenigen Schüler ergeben, welche in der oberen Mittelstufe mit Mühe *eine* Sprache bewältigen, mit *zwei* Sprachen aber völlig überfordert sind. Sie können durchgehend am Englischunterricht teilnehmen und haben endlich wieder Erfolgserlebnisse. Zur Abrundung seien einige Lehrerstimmen zitiert:

»Wir konnten tatsächlich tiefer in den Stoff eintauchen. Noch nie habe ich die Umstände der Befreiung der Sklaven in Amerika so ausführlich und mit soviel lebhaften Beiträgen der Schüler unterrichten können. In der 11. Klasse gelang es mir zum ersten Mal, die Geschichte des englischen Theaters bis Shakespeare nicht nur durch Referate zu behandeln, sondern auch über frühe Theaterformen wirklich zu lesen und diese zu besprechen. Insgesamt schienen die Schüler am Unterricht interessierter teilzunehmen, das führte selbstverständlich auch zu disziplinierterem Verhalten.«

»Für den reinen Sprachlehrer ist vorteilhaft, daß sich die sechs bis sieben Klassen, in welchen er unterrichtet, nun auf zwei Wochen verteilen, in welchen er sich nur auf drei bis vier Klassen einstellen muß. Wer als Fachlehrer im 45-Minuten-Takt von Klasse 1 in Klasse 7, von Klasse 7 in Klasse 4, von Klasse 4 in Klasse 12 geeilt ist, weiß es zu schätzen, wenn er sich innerhalb einer Woche mit der halben Schülerzahl zu beschäftigen hat. Das Lernen von Tag zu Tag bringt auch für die Schüler Ruhe und Konzentration in die Arbeit. Ein Wochenziel kann angestrebt werden, und in der ›Ruhewoche‹ setzt sich der Lernstoff deutlich wahrnehmbar.«

»Unsere Erfahrungen im Bereich der Unterstufe sind eher positiv. Man lernt neue Klassen schneller kennen und kann in kurzer Zeit verhältnismäßig viel vermitteln. Zwar sind erhöhte Anforderungen an variantenreichen Unterricht gestellt, aber man kann auch eine höhere Intimität und Intensität erzielen. Diese reicht dann zusammen mit den großen Erinnerungskräften dieser Altersstufe dazu aus, in der folgenden Periode einmal Gelerntes schnell wieder hervorzuholen, um daran weiterarbeiten zu können.«

»In der sechsten Klasse erwies sich der periodische Unterricht sehr schnell als vorteilhafter gegenüber dem bisherigen Regelunterricht, in dem die zwei Fremdsprachen parallel unterrichtet werden. Die Schüler konnten sich hier auf eine Sprache konzentrieren, durch die häufige Begegnung tauchten sie besser ein. Für die Schwächeren war es außerdem eine Erleichterung, Hausaufgaben nur in einer Sprache erledigen zu müssen. Für die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern empfand ich diesen Unterricht als positiv. Durch die tägliche Begegnung entstand eine Vertrautheit, die der Fachlehrer sonst

selten erleben kann. Auffallend war, daß Schüler der sechsten Klasse nach einer siebenwöchigen Unterrichtspause, bedingt durch eine vierwöchige Epoche in der anderen Sprache und zusätzlich drei Wochen Osterferien, mühelos-selbstverständlich und frisch im Unterricht mitmachten, so, als hätten wir uns vorgestern gesehen. Alles war wieder da.«

»Die Geschlossenheit des neuen Konzepts wirkt sich fruchtbar auf die Sprachvermittlung aus. Die andersgearteten Hausaufgaben, die nun von Tag zu Tag gegeben und korrigiert werden müssen, oder der generell größere Arbeitsanfall für die Lehrer werden gern in Kauf genommen. Besonders hervorzuheben ist die Fülle an positiven Urteilen und die stärkere Motivation von Schülern und Lehrern, die dem Unterricht natürlich zugute kommt. An unserer Schule möchte kein Sprachlehrer zur alten Unterrichtsform zurückkehren.«

»Die Schüler können den Unterrichtsstoff gründlicher aufnehmen und während der ›Pause‹, d. h. in den Wochen, in denen sie an der anderen Sprache arbeiten, das Aufgenommene in tiefere Schichten des Gedächtnisses absinken lassen. Die tägliche Erledigung von Hausaufgaben für (nur) eine Sprache wird zur selbstverständlichen Gewohnheit. Der Lehrer kann sich auf eine kleinere Zahl von Schülern konzentrieren, mit denen er dafür täglich zu tun hat. Eine große Erleichterung bedeutet der *periodische Sprachunterricht* für das Problem der Einsprachler (speziell in der Mittelstufe): Ist es möglich, die beiden Sprachen im Stundenplan einer Klasse parallel zu legen, so können sich schwächere Schüler auf eine Sprache beschränken, in dieser aber tatsächlich Boden gewinnen, da sie alles zweimal durcharbeiten.«

Auf Initiative von Georg Kniebe haben im Rahmen der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Waldorfschulen bisher zwei Kolloquien zur Frage des »epochalen Unterrichts« stattgefunden. Dabei konnte – für den periodischen Sprachunterricht – noch keine endgültige Antwort auf die grundsätzlichen Fragen gefunden werden, die sich notwendigerweise an eine so eingreifende Maßnahme knüpfen. – Auch wenn die theoretische Begründung noch aussteht, werden die zahlreichen Schulen, die die wohltuenden pädagogischen Auswirkungen des *periodischen Sprachunterrichts* über Jahre erfahren haben, nicht wieder darauf verzichten wollen.

Im Klett Verlag erschienen:

Christoph Jaffke/Magda Maier

Fremdsprachen für alle Kinder

Erfahrungen der Waldorfschule mit dem Frühbeginn

DM 29,- 120 Seiten ISBN: 3-12-58641

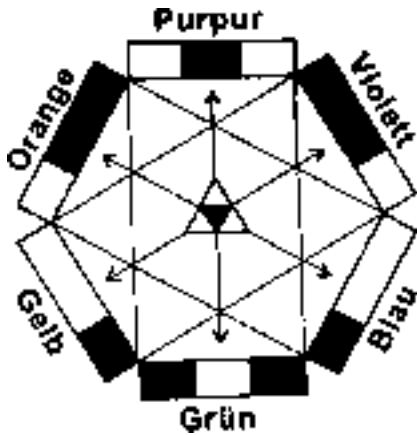
Karl-Ludwig Hepp

Löwenzahn und Wiesenschaumkraut

Eine vergleichende Pflanzenbetrachtung

Während eines Spaziergangs im Frühling streifen unsere Blicke immer wieder über die blumenbunten Wiesen, welche die Straße säumen. Deutlich erkennen wir in manchen Gegenden vor allem zwei dominierende Blütenfarben, die das frische Grün überziehen: ein sehr intensives Gelb und ein ausgesprochen zartes Violett, das man je nach Lichteinfall auch als weißliches Rosa empfinden kann. Wie ein flockiger Schaumteppich überzieht letzteres die Wiesen, dem leuchtenden Gelb nicht nur mengen-, sondern auch wirkungsmäßig gleichwertig. Die Rede ist von der Sonnenwurz und dem Storchenkraut, besser bekannt als Gemeiner Löwenzahn und Wiesenschaumkraut.

Gleichsam Hand in Hand geht dieses seltsame Paar über unsere Wiesen trotz offensichtlicher Gegensätze, wie sie vollkommener nicht sein können. Der Volksmund sagt zum Wiesenschaumkraut »Storchenkraut«, damit sehr schön eine Grundgeste des Gewächses ausdrückend, denn es scheint tatsächlich wie ein Storch durch das Gras zu stelzen, das Schwergewicht seines Wesens auf die Blühzone gerichtet und damit über alle anderen Kräuter und Blumen hinauswachsend. Ein solches Schwergewicht hat der Löwenzahn in seiner Blüte zwar auch, aber seine größte Kraft legt er in den Ausbau seiner mächtigen Pfahlwurzel, welche die steinigsten Untergründe zu durchdringen vermag. Das Storchenkraut verhält sich in dieser Beziehung ganz polar. Es läßt seine Primärwurzel bald völlig absterben und bewurzelt sich sekundär vom Sproß her neu, indem es im Kreis herum zahlreiche feine Würzelchen bildet, die der Pflanze durch ihre Vielzahl doch wieder einen sicheren Halt im Erdboden ermöglichen. Der Löwenzahn entwickelt eigentlich überhaupt keinen Stengel. Die Blüte – bzw. deren 100 bis 200 Einzelblüten – würde unmittelbar auf dem extrem gestauchten Sproß aufsitzen, wenn der enorm sich entfaltende Blütenkorbstiel nicht wäre, der das Körbchen bis zur Höhe der Storchenkrautblüten hinaufhebt. Das geschieht in solcher Eile, daß man kaum noch von Wachsen sprechen kann, viel eher von Emporschießen! Das Storchenkraut entwickelt polar dazu einen zwar hohlen, aber kräftigen, ordentlichen Stengel, aus dem nach allen Seiten die gestielten Blüten seitlich herauswachsen und bald auch fruchten, während die Stengelspitze immer noch



weiterwächst und neue Blüten bildet. Diese ganze Entwicklung des Storchenkrauts findet im Frühling statt. Dagegen entwickelt der Sonnenwirbel (wie der Löwenzahn oder die Sonnenwurz auch noch genannt wird) schon im Herbst ganz nahe am Boden seine vielen Blütenknospen, um sie vor Wintereinbruch mit Hilfe seiner wundersamen Zugwurzel etwas ins schützende Erdreich zurückzuziehen. Überhaupt sind seine Wurzeln von einer schier unbezwingbaren Wachstums- und Regenerationskraft. Aus einem abgerissenen Wurzelstückchen können sich gleich mehrere neue Blattrosetten bilden.

Die Löwenzahnblüten widerlegen auf ihre Art Darwins Nutz- und Zwecktheorie, indem sie eine Überfülle von Pollen erzeugen: Für die Bienen sind sie um diese Jahreszeit oftmals die Lebensrettung schlechthin. Für sich selbst brauchten die Löwenzähne diesen Aufwand gar nicht, denn sie entwickeln ihren Samen auch ohne Bestäubung. Polar dazu verhält sich wiederum das Wiesenschaumkraut. Es ist selbststeril und braucht deshalb unbedingt die Pollen anderer Artgenossen, um Samen bilden zu können.

Sowohl Löwenzahn als auch Wiesenschaumkraut sind Rosettenpflanzen. Während aber das Rosettenblatt des Löwenzahns schon an Tierformen erinnert (daher sein Name), bildet das Wiesenschaumkraut zunächst tropfenförmige Blätter aus, die nach der Blüte hin immer strahliger und nadelbaumartiger werden. Der Löwenzahn verzichtet auf eine solche Umwandlung seiner Blätter und ähnelt darin mehr den Laubbäumen.

Geschmacklich ist zu bemerken, daß der Löwenzahn hauptsächlich bitter schmeckt, das Storchenkraut dagegen stark nach Senföl. Interessant ist auch, daß beiden Pflanzen in den oberirdischen Teilen eine gewisse Hinfälligkeit beschieden ist, so daß wir sie selten zusammen in einer Blumenvase antreffen.

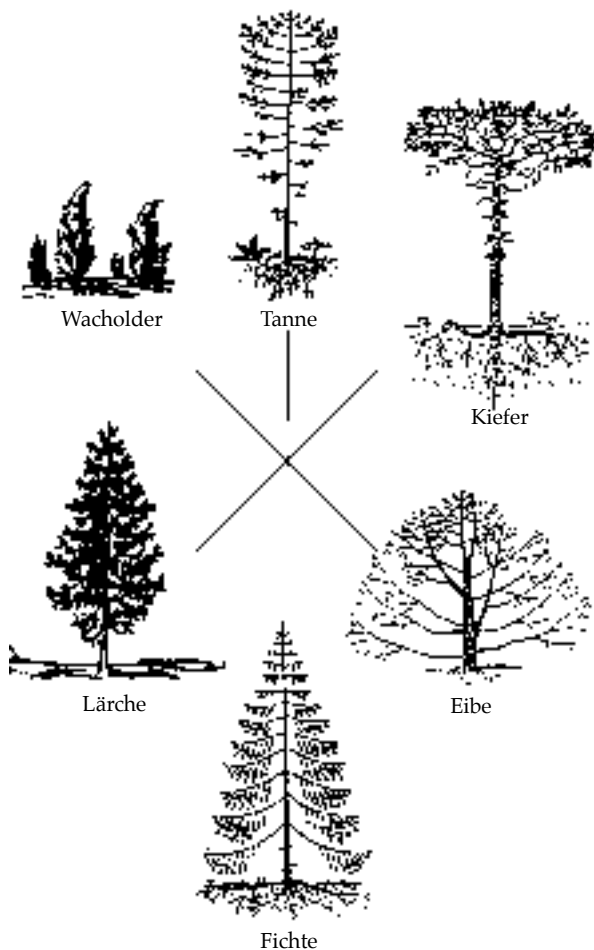
Was kann uns Pädagogen eine solche vergleichende Pflanzenbetrachtung bringen? Zunächst führt sie uns zu dem Begriff der Polarität, wie ihn Goethe als Leitfaden in seiner Naturforschung entwickelt hat. Er wurde angeregt durch F. W. J. Schelling, dem die allgemeine Polarität als Prinzip aller Naturerklärung ebenso notwendig erschien wie der Begriff der Natur selbst. Das Gesetz der Polarität bezeichnete er als allgemeines Weltgesetz; mit der erscheinenden Wirklichkeit seien immer schon entgegengesetzte Kräfte gegeben – ohne sie seien keine lebendigen Bewegungen möglich. Schelling führte

1797 den Begriff Polarität in die philosophische Fachsprache ein. Erstmals soll dieser Ausdruck 1670 bei Robert Boyle aufgetaucht sein; Goethe benutzte ihn seit 1792 gelegentlich. Für ihn ist Polarität ein *letzter, nicht hinterschreitbarer Sachverhalt*.

Rudolf Steiner führt am 22. September 1918 (GA 184, 9. Kap., S. 182) dazu aus: »Und wird man einmal die Naturwissenschaft mehr in die richtigen Bahnen der Goetheschen Weltanschauung leiten, dann wird auch die Naturwissenschaft noch mehr Goetheanismus sein, als sie es heute sein kann, wo sie es fast gar nicht ist. Dann wird das Gesetz der Polarität in der ganzen Natur als das *Grundgesetz* erkannt werden, wie es im Grunde genommen schon figuriert hat in den alten Mysterien aus atavistischer [d. h. hellsichtiger] Forschung heraus. In den alten Mysterien baute man alles auf die Erkenntnis der Polarität in der Welt.«

In seinen Untersuchungen zu einer wirklichkeitsgemäßen Farbenlehre stieß Goethe auf die Möglichkeit, die die Farbenwelt durchziehenden Gesetze sich aussprechen zu lassen durch eine Anordnung von *drei* Gegensatzpaaren (Abb. S. 388): Der Begriff der Polarität entwickelt sich weiter zu einem dreifachen.

Dies kann nun dazu anregen, es versuchsweise als eine Art Schlüssel auf andere Naturbereiche anzuwenden. Sehr schön lassen sich etwa die wichtigsten waldbildenden Nadelhölzer unserer Breiten auf diese Weise gleichsam spielerisch in eine Anordnung bringen, die natürlich dann auf ihre Aussagemög-



lichkeiten hin näher untersucht werden müßte.

Vielleicht läßt sich auch etwas gewinnen durch eine solche Auslegung von Blättern einiger unserer waldbildenden Laubbäume (*Abb. S. 392*).

Der Begriff der dreifaltigen Polarität reichert sich immer mehr an. Wir können bei den Farben ein Gegensatzpaar unterscheiden, das die größtmögliche Gegensatzspannung zum Ausdruck bringt: Lichtnächste Farbe Gelb – finsternisnächste Farbe Blau.

Ein ähnlich extremer Gegensatz besteht im Reich der Bäume zwischen der Umraumoffenheit der Birke und der Eigenraumbildung der Eiche (*Abb. S. 392*).

Ein weiteres Gegensatzpaar bilden der Hochgebirgsbaum Lärche und die tiefebene-liebende Kiefer.

Der Löwnzahn wird im Volksmund auch Sonnenwirbel oder Sonnenwurzel genannt. Seine mächtige Pfahlwurzel vermag die steinigsten Untergründe zu durchdringen.

Dann finden wir ein Paar, das in einer bestimmten Hinsicht ganz nah beieinander steht: Purpur und Grün haben fast die gleiche Eigenhelligkeit. Wer kennt den Unterschied zwischen Tanne und Fichte, zwischen Rot- und Weißbuche?

Dazwischen liegt ein Gegensatzpaar, das die Spannungen harmonisch-therapeutisch auszupendeln versucht: Orangerot – Himmelblau. Damit könnte man zwei Paare von Hölzern vergleichen: Eibe und Wacholder, deren Früchte medizinisch von Bedeutung sind, und die beiden Frühblütler Weide und Hasel, wobei die Pollen der Weide durch Insekten weitergetragen werden, während der Haselstrauch durch den Wind bestäubt wird. Bei der Verbreitung der Früchte ist es umgekehrt: Die kleinen Samen der Salweide werden vom Wind verfrachtet, die Nüsse der Hasel werden von Tieren geerntet und verschleppt.

Durch solche Übungen innerlich in Bewegung gebracht, kann uns ein Buch wie von Zeylmans van Emmichoven über »Die menschliche Seele« (1946) in

lebendiger Weise erste Schritte in eine goetheanistische Psychologie weisen. Zeylmans van Emmichoven greift den an der Pflanze entwickelten und an der Farbenlehre gesteigerten dreifachen Polaritätenbegriff Goethes auf, indem er das Gebiet der menschlichen Seele zu durchdringen und zu umfassen versucht mit Hilfe der drei Gegensatzpaare: Wahrnehmen und Handeln, Vorstellen und Begehren, Urteilen und Fühlen. Dabei kommt es wohl darauf an, in die innere Differenziertheit dieser drei Polaritäten fühlend vorzudringen, sonst bleibt es abstrakt und wirklichkeitsfern.

Die vorliegende Skizze kann natürlich nur als allererste Anregung dienen, den gegebenen Denkanstoß selber beobachtend zu erproben.

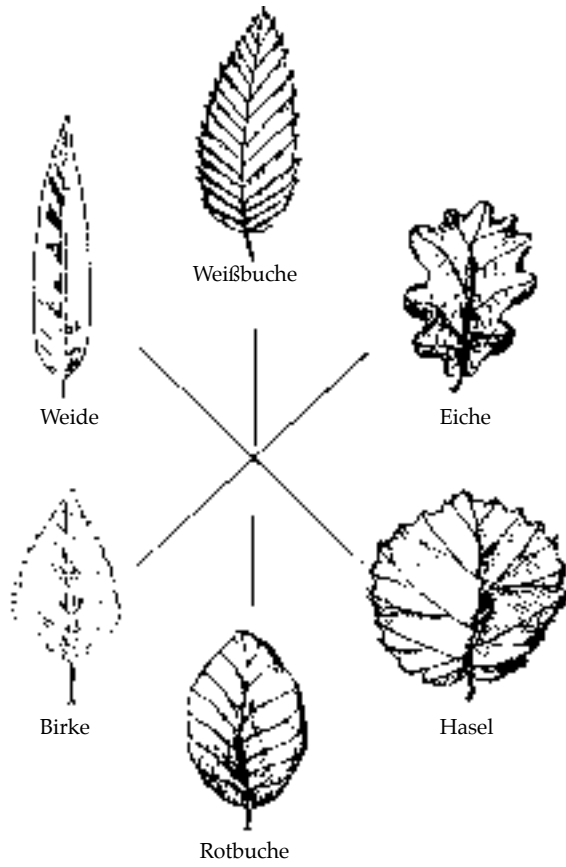
Quellen- und Bildnachweis:

Einige botanische Details wurden aus Hegi, Illustrierte Flora von Mitteleuropa, Berlin/Hamburg 1975, entnommen. Zu Goethe vgl. Alfred Schmidt: Goethes herrlich leuchtende Natur, München/Wien 1984, S. 197.

Das Bild des Löwenzahns wurde im Gartenbau-Unterricht von einem Schüler der Kaspar-Hauser-Schule für Erziehungshilfe in Schopfheim-Schweigmatt gemalt, das Bild des Wiesenschaumkrauts von Württila Hepp. Die einzelnen Baum- und Blattzeichnungen stammen von Thomas Göbel (Mitteilungen des Carl Gustav Carus-Instituts in Niefern-Öschelbronn), Wolfgang Schad (in: Goetheanistische Naturwissenschaft, 1982) und aus Lexika.

Karl-Ludwig Hepp lebt und arbeitet in der Michael-Gemeinschaft in Schopfheim-Schweigmatt am Südrand des Schwarzwalds als Erzieher in einem Heim für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche und unterrichtet daneben in der angeschlossenen Kaspar-Hauser-Schule, einer Sonderschule für Erziehungshilfe, in den Fächern Gartenbau und Religion.

*Das Wiesenschaumkraut heißt auch
Storchenkraut.*



Eiche: Eigenraumbildung



Birke: Umraumoffenheit

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Waldorfschulen in Australien, Manila und Thailand

Den Einladungen folgend, verbrachte ich mein Freijahr 1995/96 in fernerer Regionen, um mit Erwachsenen an den Grundlagen der Waldorfpädagogik zu arbeiten. Das geschah zunächst in Perth in West Australien, wo die Waldorfschule jetzt bis zur 10. Klasse ausgebaut ist. Um den Lehrernachwuchs kümmert sich das »Sophia Centre for Anthroposophical Studies«, an dem ich einige Monate unterrichtete. Einige Schulen suchen dringend neue Lehrer, ebenso die in Gründung begriffene Eurythmieschule. Trotz des Lehrermangels wurde in Perth gerade die zweite Schule gegründet. Zwei Autostunden südlich von Perth, in idyllischer Natur, befindet sich die »Yallingup-School« mit Kindergarten und den Klassen eins/zwei und drei/vier. Diese Schule hat einen guten Kontakt zu den Aborigines der Region. Ganz im Süden, an der Küste des Südpolar-Meeres liegt in Denmark die »Golden Hill-Steiner-School« mit Klassen eins bis acht und einem Kindergarten.

Die nächste Station meiner Reise war die Mount Barker School in der Nähe von Adelaide. Diese Schule braucht keine Staatsexamen durchzuführen, ihre Schüler dürfen mit dem Waldorfabschluß studieren, wenn die Lehrer ihnen dies bescheinigen. Das hat einen sehr positiven Effekt auf die ganze Situation, da man unbeeinflusste Waldorfpädagogik hat. Von hier ging es zur »Eucarima School« südlich von Sydney, dann zum »Parcifal College« in Sydney, dem dortigen Lehrerse-

minar, danach zur »Samford-Valley-School« in Brisbane und schließlich nach Armidale zur »University of New England« und der Waldorfschule in diesem Ort, die bis zur siebten Klasse geht. An der Universität ist es möglich, Waldorfpädagogik zu studieren, auch im Fernstudium. Das Fach wird dort von Paul Rubens vertreten, einem erfahrenen Waldorfexperten. Die Ausbildung wird zusammen mit dem »Parcifal College« geleistet. In Armidale wird ebenfalls ein »Zentrum für Anthroposophische Initiativen« aufgebaut. Nördlich von Brisbane liegt Noosa, wo sich gerade eine Waldorfschule im Aufbau befindet; das Gelände mit den ersten Bauten wurde gestiftet.

Die nächste Station war Manila, wo ich drei Monate Kurse gab, um damit der ersten Waldorfschule der Philippinen aus den Startlöchern zu helfen. Seit einigen Jahren arbeitete eine hochmotivierte Gruppe von Menschen auf dieses Ziel hin. Vier ausgebildete Lehrerinnen betreuten seit zwei Jahren den Kindergarten, und im Juni 1996 begann man mit der ersten Klasse in einer schön hergerichteten Garage; auf demselben Gelände ist auch der Kindergarten untergebracht. An dem ganztägigen Kurs nahmen über 25 Menschen – aus der Wirtschaft, Hochschullehrer, Lehrer, Studenten, Ärzte, Sozialarbeiter, Therapeuten, katholische Schwestern und Eltern – teil.

Die Initiative »Kerngruppe« hat ausgezeichnete Beziehungen zu den Medien

und einflußreichen Persönlichkeiten; sie findet viel Gehör in der pädagogischen Fachwelt, da die Unzufriedenheit mit dem Erziehungssystem allgemein zunimmt. Es ist anzunehmen, daß die UNESCO-Waldorf-Ausstellung weiteres Interesse wecken wird.

Der letzte Reisesation war Bangkok/ Thailand, wohin mich Dr. Panosot zu einigen Vorträgen und einem Workshop an einer der Universitäten eingeladen hatte. Panosot ist Arzt und hat sich in den USA zum Waldorflehrer weitergebildet. Er versucht seit einigen Jahren, die Waldorfpäd-

agogik bekannt zu machen, indem er publiziert, Kontakte zur Universität hat, Steiner ins Thailändische übersetzt und die Keimzelle einer ersten kleinen Schule mit Leben erfüllt. Seine Frau arbeitet im Kindergarten und gibt Handarbeit. Am Wochenende widmen sie sich den Waisenkindern und machen mit ihnen künstlerische Übungen.

Alle Schulen, von denen ich sprach, freuen sich sehr, wenn Menschen aus der Waldorfbewegung sie besuchen und Erfahrungen austauschen. Für die Eltern in der Pionierphase ist es stärkend und ver-

*Das Eurythmie-
gebäude der Mount
Parker Waldorf School
bei Adelaide*

trauengebend zu hören, was Waldorfschüler tun und später einmal werden.

Überall werden Lehrer gebraucht und Eurythmisten, aber die Geldmittel sind

denkbar knapp, jedoch sind Begeisterung und Tatkraft ein ganz besonderes Kapital.

»Everybody is welcome!«

Horst Hellmann

*Teilnehmer eines
Kurses über Waldorfpädagogik in
Manila, wo 1996
eine erste Klasse
eröffnet wurde.*

Leid als Herausforderung

Katholische Religionslehrer / innen im Gespräch mit Waldorfpädagogen

1968 starb in einer Pariser Klinik der Erzbischof von Paris im Alter von 55 Jahren nach einer langen, furchtbaren Agonie. Sterbend vertraute er einem priesterlichen Freund an: »Wir verstehen es meisterhaft,

schöne Sätze übers Leiden zu machen. Auch ich habe übers Leiden in ergreifenden Worten gepredigt. Sagen Sie den Priestern, sie sollen lieber schweigen; wir wissen nämlich nicht, was Leiden heißt.«

Diese Worte wurden in der Einführung zu einer religionspädagogischen Tagung in Haltern/Westfalen vom 20.-22.2.1997 zitiert; und die Leiterin der Tagung, Elisabeth Schumann (Religionslehrerin an der Rudolf Steiner Schule Witten-Annen), fügte hinzu: Wenn wir trotzdem vom Leiden sprechen wollen, dann möchte ich dies so begründen: Nachdenken über das Leid, solange wir gesund und »glücklich« sind, kann uns in den dunklen Stunden des Leidens zu einer Hilfe werden, unser Leiden anzunehmen und zu ertragen. In dieser Tagung soll Leid nicht beschönigt werden. Wir wollen uns der bedrängenden Frage stellen: Warum läßt Gott uns leiden?

Während der Unglaube nur Krankheit und Tod zu sehen vermag, glaubt der Christ, daß Gott durch Leid, Sterben und Tod hindurch uns neues Leben gewährt, nicht erst in der Ewigkeit, sondern schon in unserem Erdenleben, wenn nämlich – so sagt Michaela Glöckler – wie in einer jeweils neuen Geburt der Mensch in der Auseinandersetzung mit der Welt und in Lernbereitschaft aufbricht und sich in allen Konsequenzen ganz zu seinem Ich (und damit zu Gott) bekennt. In diesem Moment, wo die Liebe zu den selbstvollzogenen Lebensschritten wieder erwacht, wo man sein Schicksal annehmen kann und nicht mehr mit ihm hadert, werden ungeheure Kräfte frei, die völlig selbstverständlich in einen sozialen Zusammenhang gestellt werden können. (»Erziehungskunst« 9/1986, S. 542 f.)

Reinkarnation und Karma

Von anthroposophischer Seite versuchte Ludwig Harloff, langjähriger Waldorflehrer, den Sinn des Leidens auf dem Hintergrund von Wiederverkörperung und

Schicksal zu erhellen. Er ging von ungewöhnlichen eigenen Erinnerungen und von den Erfahrungen von Menschen unserer Zeit an der Todesschwelle aus, beleuchtete kritisch die sog. Reinkarnationstherapie und zeigte, daß Rudolf Steiner nicht an indische Anschauungen anknüpft, vielmehr in europäischer Tradition steht (z. B. Lessing). Ihm ging es um das immer fortschreitende Lernen, das mit dem Tode nicht abbricht, sondern in einem neuen Leben – vorbereitet in einer geistigen Welt zwischen Tod und neuer Geburt – fortgesetzt werden kann. »Karma« bedeutet hier nicht Vergeltung und Strafe, sondern »Wirkung« früherer Taten in Form von Schicksalserfahrungen, die mir Gelegenheit geben, zu reifen und an meinem Verhältnis zur Mitwelt zu arbeiten.

Welche Fragen dazu von katholischer Seite kommen würde, war abzusehen: Handelt es sich hier nicht um Selbstvervollkommnung? Und wo bleibt die Erlösungstat Christi? Harloff antwortete: »Ich bin persönlich fest davon überzeugt: Ohne Christus wären die Menschen so an die Materie gekettet worden, daß sie der Unsterblichkeit verlustig gegangen wären.« Man konnte an dieser und ähnlichen Gesprächssituationen erleben: Was die katholischen Gesprächspartner überzeugte oder zumindest nachdenklich machte, waren nicht so sehr logische Gedankengänge, vielmehr die Wahrnehmung, wie ein Mensch anthroposophische Anschauungen in seinem eigenen Leben erprobt hat, so daß er mit seiner ganzen Existenz hinter seinen Aussagen steht.

Die Hiob-Frage: Ist Gott gerecht?

Von katholischer Seite referierte der Theologe Alfred Beckmann. Er sagte einlei-

tend, er hätte das Thema – die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes angesichts unverdienten Menschenleides – auch gedanklich-theologisch behandeln können. Aber da hätte die Gefahr eines Theoretisierens bestanden, und genau das wollte der vorbereitende Lehrerkreis vermeiden. So wurde ein anderer Weg gewählt: sich in das Buch Hiob zu vertiefen und sich von den dort aufgeworfenen Fragen herausfordern zu lassen. Tatsächlich gelang es Beckmann, nicht so sehr *über* das Buch Hiob zu sprechen, sondern aus ihm heraus. Und er präparierte auch keine glatte gedankliche Antwort heraus, die es ja in dem Buch nicht gibt.

So löste der Vortrag ein lebhaftes Gespräch aus, in dem es ein intensives gemeinsames Fragen und engagierte persönliche Stellungnahmen gab, etwa angesichts des immensen Leides ganzer Völkerschaften in unserer Zeit, vor dem man fast nur verstummen kann. Ein einziger Punkt sei herausgehoben: Beckmann gab zu bedenken, ob nicht die »Läuterungszeit« nach dem Tode, wie sie in der Karma-Lehre begegne, auch in der alten Anschauung vom Fegefeuer enthalten sei; man dürfe diese Anschauung nur nicht wörtlich nehmen, sondern müsse sie als Bild interpretieren: Der Mensch werde nach dem Tod mit der Diskrepanz seines Tuns konfrontiert und könne sich verwandeln.

Leid in der Schulwirklichkeit

Zwei parallele Arbeitsgruppen waren Fragen gewidmet, die sich im Religionsunterricht und Schulalltag ergeben. In der Mittelstufen-AG (Gesprächsleiterin: Elisabeth Drießen) schilderten zunächst einzelne Teilnehmer Erfahrungen, die sie mit dem Leiden engster Angehöriger (etwa

Krebskranker) gemacht hatten. Dadurch entstand im Gespräch eine Offenheit, in der nun auch über schwereres Schicksal von Schülern berichtet und gesprochen werden konnte, sei es der Verlust von Mutter oder Vater, sei es eine unheilbare Krankheit des Kindes selbst. Etwas ratlos kann einen als Lehrer die Frage machen: Was tue ich, wenn die Betroffenen nicht möchten, daß darüber gesprochen wird? Es gibt die Möglichkeit einer stillen, inneren Zwiesprache, in der ich mich brüderlich mit dem Kind verbinde; manchmal zeigt sich dann auch in der äußeren Begegnung eine neue, tiefere Verbundenheit, ohne daß Worte nötig sind.

Ein weiterer Austausch betraf den Umgang mit der Pubertät. Erleichtert nahmen die Religionslehrer/innen zur Kenntnis, daß auch die sonst so souveränen Klassenlehrer, wenn in der Mitte der 7. Klasse der Durchbruch von der Vorpubertät zur Hauptphase erfolgt, zunächst hilflos vor der Tatsache stehen, daß die Klasse zu sehr mit ihrer eigenen Turbulenz beschäftigt ist, als daß sie den Lehrer überhaupt noch richtig wahrnimmt. Seitens des Lehrers muß nun mühsam eine neue Form gefunden werden: gelassen zu bleiben (nicht an sich selber zu verzweifeln), aber auch Konsequenz zu zeigen. Sollte man nicht eisern den Unterrichtsstoff durchziehen, um dem Chaos etwas Festes entgegenzusetzen? Hier regte sich Widerspruch: Hat nicht gerade der Religionslehrer die Chance, dem, was spontan von den Kindern kommt und in anderen Fächern keinen Platz findet, Raum zu geben?

Das heißt allerdings nicht, daß er von sich aus die seelischen Probleme der in der Pubertät befindlichen Schüler ansprechen sollte. Damit würde er sie »entblößen«, ihrer persönlichen Sphäre berauben, die in diesem Alter als Schutz so wichtig

ist. Mit der Scheu, zu zeigen, was man fühlt, hängt auch die Scheu vor dem Singen und Beten zusammen. Und weil viele Jungen und Mädchen – gerade die stilleren, unauffälligen – in diesen Jahren nicht wenig an inneren »Schmerzen« durchmachen, wäre es höchst problematisch, das Leid zum Unterrichtsthema zu machen.

Tatsächlich taucht dieses Thema in den katholischen Religionslehrbüchern meist erst in der 10. oder 11. Klasse auf, wo im Lehrplan der Waldorfschule für den Deutschunterricht das Nibelungenlied mit seinen inneren Abgründen und der »Parzival« mit seiner seelischen Pein vorgelesen sind. Wichtig ist zu bemerken, daß auch bei solcher Lektüre die seelische Situation der Jugendlichen nicht direkt angesprochen wird, sondern indirekt durch die Bilder der Dichtung.

Lebensbilder vor die Schüler hinstellen ist im Religionsunterricht gut im Rahmen der Kirchengeschichte möglich; hier kann der Lehrer Gestalten auswählen, die etwas »durchmachen« und dadurch den Schülern mit ihren inneren Klippen nahekommen können. Auch die Passionsgeschichte ist eine »Leidensgeschichte«. Wo und wie wäre sie einzubeziehen? – In unserer eigenen Zeit gibt es schwierige seelische Prozesse bei Menschen in der Dritten Welt, die nach ihrer politischen Befreiung nun zu ihrer Identität finden müssen. Suche nach der eigenen Identität ist ja auch ein Zentralmotiv der Jugendjahre.

Leidensgestalten plastiziert

Als künstlerische Übungen wurden Plastizieren und Meditativer Tanz angeboten. Beim Plastizieren unter Anleitung eines Waldorflehrers (Eugen Leuenberger, Bochum-Langendreer) gelangen den Teilnehmern, die allesamt noch nie plastiziert

hatten, Leidensgestalten mit erstaunlich ausdrucksvollen Körperhaltungen. In den Meditativen Tanz führte Schwester Sophia Vossel (Ursulinenkloster Bad Münsterfeld) ein. Bibelworte und andere zur Meditation geeignete Texte wurden mit musikalischer Begleitung in Schrittfolgen, choreographische Figuren und Gebärden umgesetzt. Man mußte sich erst hineinfinden, aber dann erlebte man immer stärker die aufrichtende und gemeinschaftsbildende Kraft solchen Tanzes.

Morgenandachten und ein Abendgottesdienst mit anschließender Agape (gemeinsames Brotbrechen und besinnliches Beisammensein) wurden künstlerisch-lebendig von zwei Theologen (Günter Lange und J. H. Schneider) gestaltet, die zugleich den Deutschen Katechetenverein vertraten – einen freien Zusammenschluß von katholischen Religionspädagogen, welcher als Schirmherr dieser jährlichen Tagungen den veranstaltenden Lehrerinnen mit Rat und Tat zur Seite steht.

Klaus Schickert

Arbeit an der Mittelstufenreform

Der Mittelstufenarbeitskreis der Freien Waldorfschule Engelberg hat in der Dezember-Nummer der »Erziehungskunst« (12/96) im Rahmen eines Interviews die dortige Mittelstufenreform vorgestellt. In diesem Interview wurde angekündigt, daß ein Gedankenaustausch mit interessierten Kollegen anderer Schulen über Probleme der Mittelstufe stattfinden soll. Terminvorschlag für diesen Gedankenaustausch: Samstag, 21. Juni 1997, Ort: Freie Waldorfschule Engelberg. Interessenten können sich bis zum 14.6.1997, 12 Uhr, unter Tel. 07181-7040 (bei Frau Schlegel oder Frau Simon) melden. M.M.

Die Kasseler Waldorfschule – fünfzig Jahre nach der Wiedereröffnung im Jahre 1946

Der Berichtersteller war 28 Jahre alt, als er an der Kasseler Waldorfschule zu unterrichten begann. Jetzt, als »Senior«, versucht er, in Zuneigung und kritischer Distanz die Entwicklung dieser großen und originellen Schule zu skizzieren. Die folgenden Zeilen sind der Dank an die Pioniere, ohne deren Hingabe unsere Schule nicht hätte gedeihen können. Diese schulgeschichtliche Skizze soll aber auch Aufruf an die Eltern und Lehrer unserer Waldorfschule sein, immer neues Vertrauen in die sich entwickelnde Persönlichkeit zu gewinnen und ständig weiterzulernen.

Die jetzige Kasseler Waldorfschule ist recht groß. Rund 900 Schüler besuchen die Schule. Es gibt über hundert Mitarbeiter, davon sind mehr als die Hälfte Lehrer. Die gesamte Schule umfaßt noch drei Werkstätten, einen Hort und einen Kindergarten mit sechs Gruppen. Angegliedert, aber naturgemäß selbständig arbeitend, sind Oberstufenlehrer-Seminar und Pädagogische Forschungsstelle. Im Schulgarten und im »Waldhof« am westlichen Rande der Stadt werden auch Gartenbaulehrer ausgebildet. Der Werkstattbereich gliedert sich in Metallwerkstatt, Elektrowerkstatt und Schreinerei.

Der Gebäudekomplex im Westen der Stadt Kassel, am Druselbach gelegen, ist groß geworden. Der Altbau in der Brabanter

*Neubau (1980)
in der Brabanter-
straße*

Straße beherbergt vier Kindergartengruppen, Töpferei, Lebenskundewerkstatt, Seminarräume und Mal- und Zeichenräume. (Zwei Kindergartengruppen sind in einem ebenfalls der Schule gehörenden Haus in unmittelbarer Nähe untergebracht, in dem ein Hausmeisterehepaar wohnt. Das andere Hausmeisterpaar wohnt in dem ehemals Kühnerschen Häuschen unmittelbar oberhalb des Altbaus.) Dieser Altbau, eine Jugendstilvilla, inzwischen restauriert, war unser erstes »großes« Schulhaus, das unter wundersamen Umständen unmittelbar vor der Währungsreform günstig erworben werden konnte. In der Nähe stehen die zwei Werkstattbauten mit den drei Werkstätten, wobei die Metallwerkstatt mit einem kleineren Gebäude, das Verwaltungs- und Unterrichtsräume und den Hort beherbergt, verbunden ist, dem früheren Erzieherseminar. Der andere Bau birgt die Schreinerei, die Elektro-Werkstatt, die Pädagogische Forschungsstelle und Unterrichtsräume für die Oberstufe und das Seminar. Auf der anderen Seite des Baches (südlich) befindet sich der eigentliche Hauptbau, hufeisenförmig, mit Festsaal,

700 Schüler – und das in einer Villa, die früher als Einfamilienhaus bewohnt wurde.

Entwicklung der Schule

Ein wenig sei nun über die Entfaltung unserer Schule und ihren eigenwilligen Weg berichtet. Erhard Fücke, einer der Jüngeren unter den »Pionieren«, der bald nach der Wiedergründung der Schule eine Klasse zu führen begann, war der unermüdliche, klar analysierende, vorantreibende, aber auch ein wenig beherrschende und ungeheuer fleißige »Entwicklungshelfer« unserer Schule, dem wir letztlich die Differenzierung unserer Oberstufe verdanken. Nach zahllosen Vorgesprächen, Studien, Planungen und Versuchen entstand die neue Form unserer Schule vom Herbst 1969 an: Die Metall- und die Elektrowerkstatt begannen ihre Arbeit, das Erzieherseminar öffnete seine Tore – und das alles für die Schüler von der elften bis zur dreizehnten bzw. vierzehnten Klasse, die nun, wenn sie diesen Weg gewählt hatten, etwas ganz Neues erfuhren. Das Konzept (es beruft sich u.a. auf Ideen, die Rudolf Steiner schon im Mai und Juni 1919, vor der Gründung der Waldorfschule, in drei Vorträgen über Volkspädagogik in Stuttgart entwickelt hatte) wurde allmählich so weit ausgearbeitet, daß tatsächlich die berufliche zugleich mit der allgemeinen Ausbildung absolviert werden konnte. 1979/80 kam noch die Schreiner Ausbildung zum Berufsbildungsbereich dazu (Berufsschlüsse: Industriemechaniker, Industrieelektroniker und Tischler). Anschließend konnten und können die Absolventen bei entsprechendem Fleiß und der nötigen Veranlagung in einem zusätzlichen Jahr

Das alte Schulhaus in der Brabanterstraße

den zahlreichen Klassen- und Fachunterrichtsräumen, dem Lehrerzimmer und dem Speiseraum mit Schulküche. An den Festsaal schließen sich, etwas bergabwärts liegend, die beiden Turnhallen an. Gegenüber, nach Süden, steht die »Steinbaracke«, ein altes, ehrwürdiges Gemäuer, das als Domizil für den Schularzt und für eine Holz- und Tonwerkstatt gebraucht wird. Unterhalb der Steinbaracke ist der Sportplatz.

Die Initiative

Einer winzigen Eltern-Lehrer-Initiative ist es zu verdanken, daß in dem fast vollständig zerstörten Kassel in dem Hinterzimmer einer Gaststätte am 27. Februar 1946 der Waldorfunterricht wieder begann. Else Niemann, Lehrerin der »alten« Kasseler Waldorfschule, die bereits 1930 gegründet war und 1938 schließen mußte, danken wir es, daß der mutige Neubeginn mit siebzig Schülern möglich wurde. Das war im heute noch bestehenden Gasthaus »Zur Dönche« an der Druselstraße. Im Jahre 1956, bei der Zehnjahresfeier, umfaßte unsere Schule bereits 668 Schüler. Zu Beginn meiner Tätigkeit als Lehrer (1. Oktober 1958) hatte die Schule schon über

noch die Fachhochschulreife oder die Allgemeine Hochschulreife (Doppelqualifikation) erwerben, zumindest aber den Realschulabschluß, in wenigen Fällen »nur« den Hauptschulabschluß, aber mit einer soliden praktischen Ausbildung. Diese Metamorphose unserer Schule führte dazu, daß von jetzt an nach der vollendeten 10. Klasse fast alle Schüler an der Schule blieben. In den Jahren davor war in der Regel nach der 10. Klasse etwa die Hälfte der Schüler abgegangen, um entweder anderswo eine Berufsausbildung zu beginnen oder das ersehnte Abitur, das an unserer Waldorfschule »extern« abgenommen wurde und entsprechend schwierig war, woanders zu versuchen. Öffentliche Mittel wurden diesem »Kasseler Modell« zuteil. Stiftungs- und Forschungsgelder flossen, nachdem aufgrund guter Öffentlichkeitsarbeit von Erhard Fücke und seiner »Differenzierungsgruppe« Behörden und Wissenschaftler auf unser Vorhaben aufmerksam geworden waren.

Erfahrungen mit dem Modell

Seit Mitte der siebziger Jahre habe ich neben meinen übrigen Lehrerpflichten im Werkstattbereich Sozialkunde (Politik, Wirtschaft, Recht) unterrichtet. Während dieser gut zwanzig Jahre beobachtete ich, wie unsere Mädchen und Jungen in den Werkstätten gute, beherzte und sichere Schritte in das Leben tun konnten, die weniger Begabten und die Talentierten, die Ängstlichen und die Beherzten, die Schwachen und die Starken. Sie produ-

zierten keinen »Edelschrott«, wie das zu jener Zeit noch in den meisten Ausbildungswerkstätten die Regel war. Schritt für Schritt wurden und werden die Schüler an die Produktion von Gütern, die man brauchen kann, herangeführt: vom kleinen, überschaubaren Schaltschrank bis zur komplexen Bühnenlichtsteuerung, vom Holzschemel oder einer kleinen Hausapotheke bis zur kompletten Kindergartenausstattung oder Praxiseinrichtung, von der Bügelsäge zum Sägen von verschiedenen Metallen bis zur komplizierten Flaschenprüfanlage. Planung, Ausführung, Kontrolle wurden und werden gelernt und praktiziert, das Fertigen auch mit Hilfe von CNC-gesteuerten Fräs- und Drehmaschinen wurde eingeführt, das Umgehen mit den dazu notwendigen Computern war die notwendige Folge. Speziallehrgänge bereiten die Schüler auf die Handhabung der schnellaufenden und gefährlichen Holzverarbeitungsmaschinen vor.

Von den Bildungsprozessen, denen sich auch die Lehrkräfte unterziehen mußten oder konnten, wenn sie sich der neuen Situation öffneten, kann in der Kürze nicht die Rede sein.

Neues im Fremdsprachenbereich

Eine wichtige Veränderung gab es im Lehrplan der Kasseler Waldorfschule im Bereich der Fremdsprachen: Vor neun Jahre wurde Russisch eingeführt, so daß die Schüler als zweite Fremdsprache alternativ (neben Englisch) Französisch oder Russisch wählen können (ab der ersten Klasse). Das Fach Lateinisch wurde zunächst auf einen dreijährigen Kurs reduziert und dann abgeschafft.

Fast alle Rückmeldungen von »Ehemaligen« – in Briefen, in Gesprächen bei Klassentreffen, bei der Begegnung auf dem Weihnachtsmarkt in der Schule, wo traditionell viele ehemalige Schüler »ihre« Schule aufsuchen – waren positiv. Und wenn Kritik kam – um so besser für die Entwicklung der Schule! Nur in äußerst seltenen Fällen berührte die Kritik unser Konzept insgesamt.

Im Rahmen der Festtage zum fünfzigjährigen Bestehen der »neuen« Waldorfschule in Kassel vom 2. bis 6. Oktober 1996 fehlte es nicht an Würdigungen von seiten der Politiker, der Behörden, der Fachleute und vor allem der Freunde. Aber die schönsten Erlebnisse waren doch die Begegnungen von ehemaligen Schülern und Lehrern. Da wurde dem Teilnehmer und Betrachter deutlich, daß eine solche Schule wie die unsrige ein Organismus ist, der über das Persönliche hinausweist, der gesellschaftliche Relevanz entwickelt, der die Würde des Menschen, des Kindes ernst nimmt, der Solidarität unter den Menschen schafft.

Karl Fischer

Die Praktika in der Oberstufe

Es wurden zu dem traditionellen Feldmeßpraktikum im Laufe der zehnten Klasse noch folgende Praktika hinzugefügt: das Forstpraktikum in der 9. Klasse, das Industrie- oder Sozialpraktikum in der elften und das Landbau-Praktikum in der zwölften Klasse.

Mehrere Forschungsprojekte (mit der Gesamthochschule Kassel und mit anderen Institutionen) bestärkten und fundierten die Arbeit im Rahmen der differenzierten Oberstufe. Darüber gibt es wissenschaftliche Publikationen. Aber es gab auch Rückschläge. Der Erzieherzweig mußte wegen neuer gesetzlicher Regelungen aus der Schule ausgegliedert werden, und den so hoffnungsvoll begonnenen Zweig »Ländliche Hauswirtschaft« mußten wir nach fünf Jahren wieder beenden, da kein einmütiger Wille des gesamten Kollegiums dahinterstand.

In Zukunft werden wir neue Wege gehen müssen, um noch besser auch die »schwächeren« Schüler so qualifiziert auf das Leben vorzubereiten, daß sie sich später selbst helfen können und nicht der Arbeits- und Trostlosigkeit verfallen.

IM GESPRÄCH

Epochenhefte, Probearbeiten, Jugendbücher

Im Februarheft d. J. wurde – nach einem Gespräch ehemaliger Schüler – die Verwendung der Epochenhefte in den oberen Klassen diskutiert. Der folgende Beitrag enthält Anregungen für einen intensiveren Gebrauch dieser Hefte und gedruckter Wissensquellen.

Jene Arbeiten, die am Ende einer Epoche, vorher angekündigt, in der Schule geschrieben werden, heißen bei mir »Probearbeiten«, auch »Schulaufgaben« (im Gegensatz zu »Hausaufgaben«) oder einfach »Test«. Der Lehrer achtet während dieser Arbeit darauf, daß die Schüler ihr Wissen und Können ohne gegenseitige Hilfe zu Papier bringen. Eine gewisse Spannung herrscht im Klassenzimmer während dieser Zeit, denn ausnahmsweise hilft der Lehrer nicht. In staatlichen Schulen werden Noten auf diese Arbeiten gegeben; diese Noten sind die Grundlagen für die Zeugniszensuren und damit für die Erlaubnis, in eine höhere Klasse aufzurücken. An Waldorfschulen haben diese Arbeiten eine andere Funktion: Einerseits bemerkt der Lehrer bei der Korrektur, ob er den Stoff klar und gründlich genug an die Kinder herangebracht hat, und andererseits erfährt der Schüler, die Schülerin, durch die Bemerkung unter der Arbeit, ob der Lehrer mit der Leistung zufrieden war. Im folgenden seien die eben charakterisierten Arbeiten in der Mittel- und Oberstufe angesprochen.

Die Epochenhefte, so sagt man, seien die selbstgefertigten Schulbücher der Waldorfschüler. Man erwartet, daß sie aufge-

hoben, gelegentlich hervorgeholt und nochmals angesehen werden. Bücher sind ja schließlich zum Nachschlagen da. Dem Nachschlagen hat der Schreiber dieser Zeilen etwa ab der sechsten, siebten Klasse verstärkt Bedeutung gegeben: Das Epochenheft durfte bei der oben beschriebenen Probearbeit verwendet werden. Es versteht sich, daß nur das eigene Heft in Frage kam, nicht das Epochenheft des Nachbarn. Diese Praxis sei hier zur Diskussion gestellt.

Selbstverständlich wurde zu Beginn der Epoche auf die zu erwartende Probearbeit hingewiesen und auch darauf, daß man das eigene Epochenheft dabei verwenden darf. Dies hatte schon einmal die Folge, daß allgemein die Führung des Epochenheftes ernster genommen wurde. Man bemühte sich mehr als sonst, auf dem laufenden zu sein und Ordnung zu halten. Gelegentlich wurde ich gefragt, ob man auch mehr in das Epochenheft eintragen dürfe, als man muß. Natürlich durfte man. Ich freute mich, denn damit begann ein selbständiges Arbeiten. Manche Kinder haben z. B. in das Mathematikheft statt einem Beispiel mehrere eingetragen. Die Kartenskizzen im Erdkundeheft wurden reichhaltiger angelegt. Physik-Tabellen wurden selbständig erweitert usw. – Kurz vor der Probearbeit habe ich empfohlen, Seitenzahlen anzubringen und ein Inhaltsverzeichnis zu erstellen. Außerdem empfahl ich als Vorbereitung für die Probearbeit, sich im Epochenheft auszukennen.

Eine solche Probearbeit muß natürlich etwas anders aufgebaut werden als eine ohne Epochenheftbenützung. Nach der Geschichtsepoche in der siebten Klasse stellte ich z. B. die Frage, ob Kolumbus eine gedruckte Bibel in der Hand gehabt haben konnte (ja, Gutenberg druckte ab 1445, Kolumbus wurde 1451 geboren). In der Physikarbeit der achten Klasse wollte ich wissen, ob Eichenholz in Benzin schwimmt (nein, Eichenholz 0,8 g/ccm, Benzin 0,7 g/ccm). Einmal mußten Jahreszahlen nachgeschlagen und verglichen werden, das andere Mal war in Tabellen nachzuschauen. Es ging nicht nur um Zahlen, ich wollte auch diverse Namen wissen. Wer sie auswendig wußte, war im Vorteil, wer nicht, sah eben nach. Während der Himmelskunde-Epoche lernten wir den Tierkreis kennen, er wurde in das Epochenheft gezeichnet. So konnte ich fragen, in welchem Sternbild der Vollmond aufgeht, wenn die Sonne in den Fischen steht (in der Jungfrau). In diesem Fall konnte es sein, daß jemand vergessen hatte, daß der Vollmond der Sonne gegenübersteht; dann mußte er wohl etwas länger blättern, um die entsprechende Stelle im Epochenheft zu finden. Gerade die Himmelskunde eignet sich für Fragen der angedeuteten Art ganz besonders gut. Natürlich ließ ich auch manches einfach nur nacherzählen, aber möglichst in neuen Kombinationen. Eine gute Epochenheftführung konnte auch hier eine Hilfe sein. Einfach aus dem Heft abgeschrieben wurde eigentlich nie.

Eine Kollegin, der ich diese Methode für die Oberstufe empfohlen hatte, erzählte mir folgendes: Eine Sprachlehrerin beklagte sich bei ihr wegen Unaufmerksamkeiten der Klasse einen Tag vor der Probearbeit. Man beschäftigte sich nebenbei unter den Tischen mit dem Biologie-Epo-

chenheft, was ja nicht ganz korrekt war. Auf die Frage, warum die Schüler dies täten, bekam die staunende Sprachlehrerin die Antwort, es sei morgen eine Probearbeit, bei der das Epochenheft verwendet werden darf. »Aber warum blättert ihr jetzt darin, wenn ihr es morgen dürft?« »Wir müssen uns doch auskennen im Heft«, war die Antwort. – Natürlich möchte ich mit meinem Vorschlag keinen Sprachlehrerinnen Schwierigkeiten machen. Es geschah dies wohl nur bei der ersten Anwendung der neuen Regel, so etwas reguliert sich von selbst.

Bei dieser Gelegenheit darf ich berichten, daß mir einmal eine Schülermutter, die selbst Waldorfschülerin gewesen war, gestand, sie hätte bis zum Abitur ein schlechtes Gewissen gehabt, in einem Buch etwas nachzuschlagen. So ernst ist das mit dem »die Epochenhefte sind die selbstgeschriebenen Schulbücher der Waldorfschüler« wohl nicht zu nehmen! Andererseits wird gelegentlich geäußert: »Das Lexikon ist das Schulbuch der Waldorfschüler.« Ist es Ihnen, liebe Kollegen, noch nie so ergangen, daß Sie ein Kind der Mittelstufe baten, die häusliche Nacherzählung eines Themas der vorhergehenden Tage vorzulesen, und Sie bemerkten befremdlich den Brockhausstil? Was dagegen tun? Eigentlich zeugt es von Interesse und Aktivität, wenn der Schüler daheim zu einem Nachschlagwerk greift. Der unverarbeitete Text irritiert aber.

Es müßten gute Jugendbücher über die in den Epochen der Mittelstufe behandelten Stoffinhalte zur Verfügung stehen. Das Angebot in unseren Verlagen ist reichhaltig: die Bücher von Rosemary Sutcliffe und Inge Ott zur Erweiterung der Geschichte z. B., oder die Biographien von Nobel, Kopernikus usw., von Kollegen geschrieben. Solche Bücher sollten für die

Mittelstufe vorhanden sein. Der Verfasser dieser Zeilen hatte das Glück, eine entsprechende Bibliothek zu Verfügung zu haben. Diese Bibliothek war nach Epochen geordnet. Nachdem z. B. Marco Polo besprochen war, kam der Lehrer mit einem Stapel Bücher über diesen Abenteurer an. »Wer möchte etwas über Marco Polo lesen?« Fast alle wollten. So gerecht wie möglich wurden die vorhandenen Bücher verteilt. Nach drei Tagen kamen die ersten schon wieder zurück, und es war ein neuer Held aktuell, neue Bücher kamen dazu. Man las während der Geschichtsepoche und noch weit in die an-

schließende Rechenepoche hinein. Gewiß, nicht über jedes Thema gibt es genügend gute Jugendbücher, aber es gibt doch viele. Lesebücher über die Tier- und Pflanzenkunde haben wir von Gerbert Grohmann. Wir bräuchten z. B. Erdkunde-Bilderbücher für die Mittelstufe, mit kurzen erklärenden Texten dazu. Solche Bücher sind übrigens auch außerordentlich gut zur Vorbereitung des Klassenlehrers geeignet, sie waren mir eine große Hilfe bei der Vorbereitung der Epochen.*

Walter Kraul

* Der Autor war Oberstufen- und Mittelstufenlehrer an den Waldorfschulen in München.

Zum Einsatz von Tonträgern und Stereoanlagen

Anmerkungen zu »Musikunterricht an Waldorfschulen – (k)ein Problem?« von Hansjörg Hofrichter in Heft 12/1996, S. 1331 f.

Hansjörg Hofrichter leistet hier einen Rundumschlag gegen jede Art der elektromagnetischen/elektromechanischen Wiedergabe von Tönen, der meiner Ansicht so nicht unwidersprochen hingenommen werden kann. Anfangs verläuft die Argumentation ziemlich sauber und ist auch von Menschen nachvollziehbar, die seine Einstellung nicht unbedingt teilen. Dann folgt jedoch ein Satz, der seine ganze vorherige Arbeit mit einem Schlag zunichte macht: »Niemand wird wohl der Feststellung widersprechen, daß Stereoanlagen der Waldorfpädagogik zutiefst wesensfremd sind« (S.1332).

Erst kurz vorher hat sich Hansjörg Hofrichter gegen schlagwortartige Erledigung von unbequemen Fragen aus der Gegenrichtung entrüstet, und hier tut er ein ähnliches. Ich beschäftige mich noch nicht sehr lange mit Waldorfpädagogik,

dafür um so länger mit Elektromagnetismus und kann vielleicht deshalb zwischen Waldorfpädagogik und elektromagnetischer Aufarbeitung von Tönen im Prinzip noch keinen Widerspruch erkennen. Es gibt aber viele Leser, die genau diesen Widerspruch in der Waldorfpädagogik verkörpert zu sehen glauben – überzeugen konnte mich bisher jedoch noch keiner.

Damit gibt es also zumindest einen, der dieser These widerspricht. Als polemisch empfinde ich den Hinweis auf den Geiger Miha Pogacnik in der auf diesen Satz folgenden Klammer. Als Künstler allererster Garnitur mag es ihm wichtig sein, und es ist für ihn bestimmt auch richtig, auf elektromagnetische Aufzeichnungen zu verzichten. Aber daraus kann ich noch nicht den Schluß ziehen, daß wir als Lehrer dies auch mit unseren Kindern machen müß-

ten. Ich erwarte nicht, daß alle diese Kinder, die bei uns zur Schule gehen, später einmal Künstler werden. Im Gegenteil hoffe ich sogar, daß sie es »nur« im Sinne von Beuys werden und ansonsten ganz praktisch im Leben stehen.

Von daher sei die Frage erlaubt, ob das, was für einen Künstler richtig ist, auch für einen Lehrer und den Unterricht in der Schule richtig sein muß.

Gleich der nächste Satz liefert einen Analogieschluß, der so auf jeden Fall nicht korrekt ist, wie jeder Mensch in einem Selbstversuch überprüfen kann. »Die Tonträger verhalten sich zum Hörsinn wie das Fernsehen zum Sehsinn ...« (ebd.).

Im Gegensatz zum Fernsehen, bei dem eine unechte Bildinformation geliefert wird, die nur durch die Unzulänglichkeit des menschlichen Sehannes zu einem Bild zusammengesetzt wird, liefert der Tonträger einen um einige Oberwellen verringerten, aber insoweit echten Ton. Selbst mit dem besten Gehör und der besten technischen Ausrüstung lassen sich Original und Kopie nicht voneinander unterscheiden, wenn sie z. B. durch eine Wand gehört werden.

Der angesprochene Selbstversuch sieht so aus: Verglichen werden sollte die körperliche und vor allem geistige und, soweit feststellbar, seelische Erfahrung nach einem mehrstündigen Fernsehabend, besser noch einem ganzen Tag, mit einer mehrstündigen »Berieselung« durch qualitativ hochwertige Musik oder sogar Sprechsendungen ohne Bild.

Die Fernsehsendungen mögen noch so anspruchsvoll sein, der Fernseher lähmt eigene Aktivitäten so sehr, daß sie ohne starken Willensimpuls bis auf ein Minimum reduziert werden. Im Gegensatz dazu geht von entsprechenden Tonsendungen eher eine aktivitätssteigernde

Wirkung aus. Dazu braucht man nicht erst die Untersuchungen Neil Postmans zu bemühen, diese Feststellungen kann jeder, der einen Fernseher und einen Tonträger mit Abspielmöglichkeit zur Verfügung hat, selbst durchführen.

Die nächstgestellte Frage erübrigt sich dann von selbst. Der von Neil Postman dargestellte Sachverhalt läßt sich nicht auf den Bereich Tonträger und Hören übertragen, womit ich nicht gesagt haben will, daß der Einsatz von Tonträgern im Unterricht keine schädlichen Auswirkungen haben kann. Nur ist die Untersuchung nicht einfach mit dem Hinweis abzuschließen, die Nachweiskette verlief analog zum Fernsehen.

Dabei fällt auf, daß Hansjörg Hofrichter willkürlich mit den Medien umgeht. Für den schädlichen Einfluß bezieht er sich auf eine Untersuchung, die das Fernsehen zum Inhalt hat, das in etwa einem Radio vergleichbar wäre, wenn dieser Vergleich denn nötig ist. Im vorletzten Absatz hingegen vergleicht er Kunstdruck und CD und hat so eine hervorragende Erklärung, warum das Problem Hörsinn nicht so leicht in den Griff zu bekommen sei wie der Sehsinn, da der Kunstdruck einfacher zu verstehen sei. Von einem Druck war aber in der ganzen vorherigen Argumentation nicht die Rede. Wenn als Tonträger schon die CD benutzt wird, dann doch bitte zum Vergleich als optisches Material eine Holografie des Gemäldes, bei der jeder Pinselstrich in einer Reinheit und Klarheit zu erkennen ist, die jemand nicht erreicht, der das Bild nachmalt. Wobei zu bemerken bleibt, daß es so gute Holografien heute noch nicht gibt.

Und wenn beim optischen Material auf einen Kunstdruck zurückgegriffen wird, dann sollte der entsprechende Vergleich aus dem Bereich des Hörsinnes das Gram-

mophon sein. Dann kommt man nämlich auch beim Tonträger ohne Elektronik aus.

Zum Schluß sei wieder ein paar Schritte zurückgegangen, wo der Versuch unternommen wird, sich dem Medium zu nähern. Die Frage sei also erlaubt, worin sich der Tonträger von einem Original unterscheidet. Genau darauf geht Hansjörg Hofrichter aber nicht ein. Betrachtet sei das von ihm erwähnte Beispiel des Einsatzes von Musik im Eurythmieunterricht. Schockiert hat mich die Aussage, es sei unmenschlich, den begleitenden Klavierspieler beim Üben immer wieder zu unterbrechen. Da ich selbst kein Eurythmist und auch kein Klavierspieler bin, habe ich einmal an unserer Schule nachgefragt, ob das denn wirklich so wäre. Hätte Hansjörg Hofrichter sich diese Mühe auch einmal gemacht, so hätte er bestimmt die gleiche Auskunft bekommen wie ich. Diese Unterbrechungen sind keineswegs unmenschlich, sondern vielmehr unbedingt nötig, wenn in diesem Bereich künstlerisch gearbeitet wird. Gerade ein Klavierspieler übt sehr selten ein ganzes Stück, sondern meistens nur kurze Teile daraus. Und die sind manchmal nicht länger als ein bis zwei Takte, die immer wieder und wieder geübt werden, bis daraus ein Ganzes werden kann. Und so fügt sich das eurythmische Üben harmonisch in das musikalische Erüben ein.

Der Unterschied zwischen einem tatsächlich vorhandenen Klavier und einer Stereoanlage liegt vielmehr in der Tatsache, daß die Stereoanlage im Gegensatz zum Klavier einzig und allein den Hörsinn anspricht. Alle anderen Sinne sind ausgenommen.

Und dies ist das Manko oder Übel, mit dem es sich auseinanderzusetzen gilt, wenn über den Einsatz von Stereoanlagen in Waldorfschulen nachgedacht wird.

Daß die Isolierung des Hörsinns wirklich den Kern des Problems darstellt, wird einem deutlich, wenn man einmal überlegt, warum

- viele Stereoanlagen mit Mengen von unnötigem optischem Schnickschnack ausgestattet sind,
- Jugendliche für teures Geld sogenannte Live-Konzerte besuchen, bei denen sie die Künstler nur über Verstärkeranlagen hören und fast gar nicht sehen,
- selbst Playback-Konzerte, bei denen die Künstler gar nicht selbst singen, sondern nur so tun, gut besucht sind,
- Musiksender im Fernsehen, die nur Musikvideos senden, einen enormen Zuschaueranteil haben,
- die Qualität der Tonwiedergabe immer weiter verbessert wurde, ohne echten Erlebniszuwachs zu bekommen.

Im Gegensatz zu Hansjörg Hofrichter, der im letzten Absatz des Artikels behauptet, er suche »ein realistisches, die ganze Wirklichkeit zeichnendes Bild«, kann ich ein solches Bemühen leider nicht erkennen. Aus dem Artikel wird für mich nur deutlich, daß er seine Beurteilung der Tonträger und Stereoanlagen schon abgeschlossen hat. Ob eine solche Verurteilung richtig oder falsch ist, vermag ich mit meinem heutigen Wissens- und Kenntnisstand nicht zu klären. Ich kann nur feststellen, daß sie auf falschen Voraussetzungen beruht, und das gereicht dem Musikunterricht und der Akzeptanz der Waldorfschulen in der Öffentlichkeit sicher nicht zum besten.*

Michael Heisler

* Der Autor ist Ingenieur für Nachrichtentechnik und Berufsschullehrer. Zur Zeit unterrichtet er als Physik- und Mathematiklehrer an der Freien Waldorfschule Minden.

Waldorfpädagogik im »Spiegel«

Es scheint wirklich ein Zeichen unserer Zeit zu sein, daß immer mehr Menschen vom guten Kuchen der Waldorfpädagogik ein schönes Stück abbekommen wollen. Über Geschmack, Konsistenz und Aussehen dieses Kuchens hört man vermehrt Lob, und die Nachfrage wächst. Erstaunlicherweise scheint sich aber kaum jemand mit der Rezeptur zu beschäftigen.

Viele konsumieren die Pädagogik an den Freien Waldorfschulen wie das Brot des Bäckers, für dessen hingebungsvolle Arbeit sie sich höchstens dann interessieren, wenn irgendwelche Skandalmeldungen in den Medien erscheinen. Noch seltener bedenkt man, daß auch dem Bäcker seine Zutaten gegeben sind durch den Fleiß des Bauern, zuletzt jedoch durch ein viel umfassenderes Wirken der Natur und ihres Schöpfers. Wem solche Gedanken nur ein müdes Lächeln entlocken, der sucht meist auch keinen Sinn in den Entwicklungsgesetzen der Kindheit und in den Bedingungen, unter denen die Erziehung zu freien und verantwortungsbehafteten Menschen gelingen kann.

Die hier angedeutete Haltung liegt unseres Erachtens auch dem Artikel über Waldorfpädagogik im Spiegel-Special (November 1996) zugrunde. »Wachsen mit der Roggensaart. Carsten Holm über geistig freie Beine, schreinernde Mädchen und den Erfolg eines Modells (Waldorfschulen)«, S. 34 – 40. Er wurde an alle Mitglieder des Trägervereins unserer Schule zusammen mit der Einladung zur Mitgliederversammlung (7.12.96) verschickt. Ob er tatsächlich so positiv über die Waldorfpädagogik berichtet, wie manche meinen, soll hier in Frage gestellt werden. Denn

wer die ersten Abschnitte dieses Artikels gründlich liest, wird des Widerspruchs gewahr, der in ihm liegt.

Warum? Zu Beginn wird eine menschliche Eigenschaft, die früher einmal zu den Tugenden zählte, die aber heute wohl nicht mehr modern ist (»Sich-Zurücknehmen« als eine Form der Selbstlosigkeit), als Voraussetzung für den Eintritt eines »Ungläubigen« in die »Waldorf-Welt« erkannt. Daß der Verfasser diesen Vorsatz nicht lange durchhält, ist dann schon in dem nächsten Satz zu erkennen, in welchem er mit einem einzigen Schwertstreich und ohne weitere Einleitung die hundertfünfzigprozentigen, kreuzfahrenden »Waldorferianer in ihrem Kampf gegen das Künstliche und das vermeintlich Natürliche« niederschlägt. Hier muß man sich wirklich fragen, wen er damit treffen will. Das können doch eigentlich nur diejenigen Menschen sein, die mit einer gewissen Ernsthaftigkeit und persönlichen Konsequenz die Inhalte der Waldorfpädagogik aufnehmen und in ihrem Leben bewußt umzusetzen versuchen. Logischerweise sind damit auch all diejenigen gemeint, die an der Gründung und dem Fortleben einer Waldorfschule mit Begeisterung, Freude und Überzeugung mitwirken, weil sie diese Arbeit als etwas Sinnvolles und Wichtiges für ihr Kind und vielleicht auch für die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung sehen.

Gemeint sind auch, und das wird im weiteren deutlich gemacht, die Anthroposophen und die Anthroposophie. Denn nun bemüht sich der Verfasser eifrig festzustellen, daß es nur etwa fünf Prozent solcher »esoterischen Guru-Jünger« sind, die in Steiners Nachfolge dessen unsinniges, haarsträubendes Gefasel glauben und damit die arme Waldorfgemeinschaft nerven. »Diese Hundertfünfzigprozent-

gen gibt es eben überall«, bedauert er. Es scheint aber, daß man sich in der Redaktion des »Spiegel« mit weitaus niedrigeren Prozentsätzen zufrieden gibt. Denn von gutem Journalismus zeugt es keineswegs, Aussagen von Rudolf Steiner oder anderen Menschen aus ihrem Zusammenhang zu reißen und in der Argumentation zu mißbrauchen. Dies zeugt vielmehr von mangelnder Bereitschaft, sich mit dem, was man nicht versteht, auseinanderzusetzen. Dies wird noch deutlicher in der Beschreibung der »Waldorfgemeinde«, mit ihren »Exerzitien« und ihren lächerlichen Sorgen um die Auswirkungen von Mickey-Mouse oder E. T. sowie ihrer unverständlichen Ablehnung von Fußball.

Zum Glück, resümiert Herr Holm, braucht das aber niemand zu glauben, und mit ein wenig Gelassenheit lassen sich all diese »Verrücktheiten« ertragen.

Eine Antwort auf die Frage, ja auch die Frage selbst, woraus die Waldorfpädagogik denn eigentlich ihre Inhalte nimmt, bleibt der Verfasser schuldig. Mit gutem Grund: Denn dann müßte er sich ja intensiver mit der Materie befassen. Er indes begnügt sich mit der Botschaft an die Eltern: Liebe Eltern, Sie brauchen sich nicht zu interessieren, sich innerlich zu engagieren lohnt sich nicht; üben Sie einfach Gelassenheit und sehen Sie über all den Unfug hinweg, der Rest ist ganz passabel.

Diese Botschaft jedoch kommt unausgesprochen daher, denn sie ist keineswegs für das wache Bewußtsein bestimmt. Sie trifft auch nicht die Wirklichkeit der Waldorfpädagogik, sie spiegelt nur die Haltung der Menschen wieder, die wie Carsten Holm zu bequem sind, ihre eigene Weltanschauung mit einer anderen zu konfrontieren, um sie dadurch auch in Frage stellen zu können. Sie können sich nicht zurücknehmen, weder in ihren Ur-

teilen noch in ihrem Konsumverhalten: Sie wollen alles haben; auch wenn sie dessen geistige Wurzeln ablehnen. Dieser Mangel an wirklicher Bereitschaft, sich mit etwas bisher Unbekanntem wahrhaftig auseinanderzusetzen, erschöpft sich dann in einer allgemeinen Kritiksucht.

Die Wirklichkeit der Waldorfpädagogik läßt sich in diesem oberflächlichen Journalistenstil eben nicht beschreiben. Es gibt wesentlich fundiertere und auch kritischere Auseinandersetzungen mit ihr. Aber das liest sich eben nicht so leicht; das erfordert eine Anstrengung, zu der viele heute nicht mehr bereit sind.

Die Wirklichkeit der Waldorfpädagogik existiert aber ganz sicher seit über 77 Jahren nicht deshalb, weil angeblich 95 Prozent der Eltern sich ihr gegenüber in Gelassenheit üben. Die Waldorfpädagogik ist deshalb Wirklichkeit, weil viele Eltern sich deren Quellen durch intensive innere und äußere Tätigkeit erschließen. Und diese Quellen, diese tragende, impulsierende Kraft ist die Anthroposophie, ob man das wahrhaben will oder nicht. Aus dieser Geisteswissenschaft ging die Waldorfpädagogik unzweifelhaft hervor, und aus ihr muß sie auch stets neu geschöpft werden. Es ist jedoch nicht nur die Waldorfpädagogik, die aus dieser Quelle schöpft. In Medizin, Kunst, Therapie, Landwirtschaft und vielen anderen Lebensbereichen wirkt die Anthroposophie impulsierend. Dies ist die eigentliche Ursache dieses »erfolgreichsten alternativen Privatschulversuchs in der modernen Geschichte der Pädagogik«.

Ganz sicher lebt jede Waldorfschule auch aus den Kräften der vielen helfenden Eltern, die sich nicht mit der Anthroposophie verbinden. Aber auch diese Kräfte kommen aus Quellen, die ihr nicht fern liegen. Immer gehört zuerst dazu der gute

Wille; er führt zu echtem, kritischem Interesse, zu Verständnis, Hilfsbereitschaft und schließlich zu der Erkenntnis, daß es sich lohnt, an diesem vielschichtigen Projekt mitzuarbeiten.

Diesen Gedanken können Sie ruhig einmal auf sich wirken lassen: wie etwas derartig wirksam werden kann in der Kultur, daß auch nach einem dreiviertel Jahrhundert und trotz vieler diffamierender Angriffe von außen die Quellen dieses Impulses noch nicht annähernd erschöpft sind! Demgegenüber ist so ein »Spiegel«-artikel völlig bedeutungslos. Das wäre für uns auch so geblieben, wenn er nicht an alle Vereinsmitglieder verteilt worden wäre. Vielleicht regt dieser Umstand ja nicht nur unsere Gedanken an, sondern führt zu einem breiteren Gedankenaus-

tausch über die Grundlagen der Waldorfpädagogik. Prüfen Sie aber bitte doch selbst, ob das, was in diesem Artikel geschrieben ist, mit Ihren eigenen Erfahrungen übereinstimmt.

In einem Punkt jedenfalls kann man Carsten Holm rechtgeben: Die Waldorfpädagogik ist ein Versuch. Ob aber dieser Versuch fruchtbar bleibt, wird damit zusammenhängen, ob wir die Waldorfpädagogik als Herausforderung an uns auch weiterhin ernst nehmen.

Johannes Hanel/Johannes Kaiser

P.S.: Wenn sie diesem Schreiben bis hierher gefolgt sind, gehören Sie mit größter Wahrscheinlichkeit auch schon zu den »Hochprozentigen«. In jedem Fall sind wir für Rückmeldungen dankbar. Anschrift : Johannes Hanel, Schloßberg 3, 67697 Otterberg.

Offener Brief an den Verlag Ueberreuter

Sehr geehrte Damen und Herren, in Ihrem Verlag ist kürzlich das »Schwarzbuch Anthroposophie« der Brüder Guido und Michael Grandt erschienen. Es hat nachhaltig meine Hochschätzung für Ihren Verlag als Bürgen für Qualität in Frage gestellt. Wie konnten Sie sich nur für eine solch unseriöse Farce hergeben?

Nach den Ankündigungen erwartet man sensationelle Entdeckungen (»... dabei kommen wir zu höchst beunruhigenden, ja geradezu erschreckenden Erkenntnissen«, S. 10). Schlägt man das Buch dann auf, muß man feststellen, daß es sich keineswegs um eine seriöse Aufarbeitung eines gestellten Themas handelt, sondern um eine – im Niveau auf niedrigster Stufe – eingeleitete Diffamierungs-Kampagne gegen Rudolf Steiner, die Anthroposophie und die Waldorf-Schulbewegung. Das gesamte Buch ist ein anschauliches Beispiel

journalistischer Manipulation, in der gezielt tendenziös recherchiert, haarsträubend verdreht und ungerechtfertigt beurteilt wurde. Das wird auch zutreffend von den maßgeblichen Pressevertretern so gesehen (vgl. die diversen Artikel zu dem Buch). Das Inhaltsverzeichnis nennt sieben Kapitel, die unterbrochen sind von drei Einschüben, welche alle drei mit »Der Waldorfschock« betitelt sind.

In den sieben Kapiteln kommen verschiedene Aspekte anthroposophischen Wirkens zur Darstellung; diese folgt in der Regel dem Schema: 1. These, nämlich die Ansicht der Autoren; 2. dazu Zitate aus dem Werk Rudolf Steiners oder anderen Werken, ohne auf den Zusammenhang einzugehen, aus dem sie stammen, was zu folgenschweren, falschen Behauptungen führt;¹ 3. bestätigende »Stimmungsmache«, die sich als Urteil der Autoren tarnt;

ein Beispiel: »... uns wird ganz flau im Magen, wenn wir, gewiß als medizinische Laien, uns vorstellen, in die Hände eines Arztes zu gelangen, der sicher seine fachliche Qualifikation haben mag, seine geistigen Ergüsse jedoch aus einem solch gerarteten Schwachsinn schöpft« (S. 59).

In den konstruierten Parallelen zwischen der Anthroposophie und gewissen Strömungen der Gegenwart (Okkultismus, Rassismus, Satanismus), die die Autoren zu kennen vorgeben, werden entscheidende Unterschiede zwischen diesen und der Anthroposophie mit keinem Wort erwähnt, insbesondere fehlt das von Rudolf Steiner in allen einschlägigen Schriften geforderte Streben nach Vervollkommnung des moralischen Wesens des Menschen, das allein vor undurchschauten und unkontrollierten Einflüssen und Handlungen schützen kann.

Von journalistischer Sorgfalt bzw. einer zulässigen und begründeten Beweisführung kann auch dort nicht die Rede sein, wo das Buch die verwerflichen Taten des Naziarztes Sigmund Rascher, der sich »nie zur Anthroposophie bekannt und seine Waldorfschulzeit stets verschwiegen hat« (S. 197), als gewichtiges Argument für die Rechtslastigkeit der Anthroposophen anführt.

Wie kommen also zwei Brüder, die sich

1 Zum Beispiel S. 153: »Ahriman« wird zum »Lenker für die äußeren Mächte und geistesführungen unseres Zeitalters« (ohne Quellenangabe zitiert). Daraus folgern die Autoren Grandt: »Damit schafft der Begründer der Anthroposophie einen neuen Satanismus ...« – Was für eine ungeheuerliche Behauptung, die Sie mit dem Vertrieb des Buches zu Ihrer eigenen gemacht haben!

Zum Beispiel S. 155, eine angebliche Äußerung Rudolf Steiners, die aber nachweislich aus dem Munde »Luzifers« in einem von Rudolf Steiner geschriebenen Drama stammt und in seiner Aussage genau das Gegenteil meint.

mit Jugendsekten, Okkultismus und Satanismus beschäftigten (Klappentext) dazu, ein derart »schwarz« eingefärbtes, nicht im entferntesten objektives Bild zu zeichnen? Die Antwort ergibt sich m. E. beim Betrachten der drei eingeschobenen Reportagen.

Die erste beschreibt aus Sicht betroffener Eltern auf zehn Seiten deren negative Erfahrungen mit der Waldorfschule. Der Leser bleibt allerdings im unklaren, was an den Vorwürfen stimmt und was nicht. Eine Stellungnahme der Schule und des Kindergartens wurde nicht eingeholt.

Der zweite Einschub liefert mit 46 Seiten den Schwerpunkt des Werkes. Hier geht es um Erlebnisse, die schwer erziehbare Kinder in einem Waldorfinternat gemacht haben sollen. Der Leser fragt sich spätestens beim anschließend in epischer Breite dargestellten Verlauf eines Prozesses, der gegen die Mutter eines Kindes wegen nicht gezahlter Internatskosten geführt wird, was denn das mit dem Thema noch zu tun haben soll. Vollends zum Rätsel wird dieser Einschub durch die dann folgende Darstellung der Kontaktaufnahme der Autoren zu der Einrichtung. Hier geht es nicht mehr um eine »zeitgemäße Auseinandersetzung mit der Weltanschauung der Anthroposophie« (S. 9), sondern um etwas ganz anderes. Bei sorgfältiger neutraler Recherche hätten die Brüder Grandt auch erfahren können, daß Schloß Hamborn von den staatlichen Jugendämtern immer wieder positive Stellungnahmen erhalten hat und erhält.

Im dritten Einschub wird von einem Symposium zur Anthroposophie, abgehalten in Paderborn am 22.6.1996, berichtet. Interessant ist, daß man immer wieder derselben, zahlenmäßig aber recht kleinen Gruppe von Aktivisten gegen die Waldorfschulen begegnet. Der Veranstalter

des Symposiums, Reinhard Wiehoczek, der die Resolution der IzAK (Initiative zur Anthroposophie-Kritik) an eine Reihe namhafter Vertreter in Politik und Kultur verschickte, erlebt eine ziemliche Enttäuschung, da die Resolution selbst von dpa »verschwiegen« (S. 299) wird. Wiehoczek vermutet: »Ist es wirklich so, wie Kritiker behaupten, daß Behörden und Politiker gar nicht an der Aufdeckung dieser Mißstände interessiert sind, weil sie selbst zum großen Teil mit diesen alternativen Schulen liebäugeln? Ist die Lobby der Anthroposophen wirklich so groß?« (S. 299).

Anordnung und Aufbau dieser drei Einschübe legen ganz offensichtlich den Schwerpunkt auf die Ereignisse um das Internat Schloß Hamborn und hier speziell auf die prozeßführende Mutter, die sich nach meinen Kenntnissen jetzt die Verfolgung der Anthroposophie bzw. Waldorfschulbewegung, auch mit den Mitteln unwahrer Behauptungen, zum Ziel gesetzt hat. Hier ist wohl der Ausgangspunkt für dieses »schwarze« Werk zu suchen. Nach den Enttäuschungen mit dem Internat und den »schlechten« Erfahrungen mit der Presse sorgt man dafür, daß halt ein Buch geschrieben wird und kann mit der sensationsheischenden Entzündungsbotschaft, »daß wir nach Erscheinen des Buches bald wissen werden, wie einflußreich die Anthroposophen wirklich sind und welche Mittel sie anwenden werden, um diesen Bericht zu dementieren«, aufwarten (S. 299). Warum setzen die Brüder Grandt mit ihrem Buch irgend-

etwas in die Welt und erwarten im voraus, daß die Betroffenen dementieren? Ist das »moderner, objektiver Journalismus«? Wer sehen will, wie das, was die Autoren darstellen wollen, wirklich ist, kann anthroposophische Einrichtungen selbst aufsuchen oder sich im veröffentlichten, allgemein zugänglichen Werk Rudolf Steiners informieren.

Vielleicht muß man in unserer Zeit, in der man die Meinungsbildung gerne anderen überläßt, immer mehr mit solchen flachen Werken rechnen. – Noch 1985 urteilte Peter Brügge in seiner Reportage über die Anthroposophen so: »Phantasten sind das ja meist nicht. Unverkennbar übt Steiners Werk gerade auf Vertreter streng empirischer akademischer Disziplinen eine besondere Anziehungskraft aus. Ich habe höchst qualifizierte Anhänger der Anthroposophie ... gefunden« (S. 20).

Nun, sehr geehrte Verlagsleiter, verstehen Sie vielleicht meine eingangs gestellte Frage besser.

*Christoph Michael Hofmann
ehemaliger Geschäftsführer von
Schloß Hamborn, jetzt Geschäftsführer
Verein Filderklinik*

Anmerkung der Redaktion: In Deutschland haben die Grossisten die Auslieferung des Buches eingestellt. In der Schweiz wird das Buch derzeit nicht verkauft; in Österreich wird es zur Zeit mit fünf geschwärzten Stellen verkauft. Genauere Auskünfte gibt der Bund der Freien Waldorfschulen, Tel.: 0711-21042-22 (Frau Grothe) oder Rechtsanwalt Bader, Tel.: 0711-2364787.

BUCHBESPRECHUNGEN – LITERATURHINWEISE

Extrastunde

Audrey McAllen: Die Extrastunde. Zeichen- und Bewegungsübungen für Kinder mit Schwierigkeiten im Schreiben, Lesen und Rechnen. 2., erw., überarb. und neu übersetzte Auflage. 148 S., geb. DM 39,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.

Immer mehr Kinder haben es schwer, Schulkinder zu werden. Zum einen gelingt es sie wegen ihrer Verhaltensauffälligkeiten nur mühsam, in einer Klasse unter vielen Mitschülern einzugliedern, zum anderen hindern ihre Lernschwierigkeiten sie daran, in der Klasse mitzukommen.

Nun wird an vielen Orten versucht, diese Kinder neben dem Unterricht zu fördern. Audrey McAllens Buch »Die Extrastunde« stellt solche Hilfen dar. Als Klassenlehrerin arbeitete sie an einer englischen Waldorfschule und wandte sich dann hilfebedürftigen Kindern als Förderlehrerin zu.

Die überarbeitete, zweite Auflage ihres Buches wurde von Uta Stolz übersetzt, die selber als Förderlehrerin tätig ist. Dies hat sicherlich viel dazu beigetragen, daß die Darstellungen verständlicher sind als in der vormals erschienenen Übersetzung der ersten Auflage.

Audrey McAllen versucht zunächst, möglichen Ursachen nachzugehen, weshalb heute so viele Kinder Lernprobleme der einen oder anderen Art haben. Betrachtet man die Art und Weise, wie unse-

re Kinder heute aufwachsen, so stößt man auf vieles, was durch unsere moderne Zivilisation bedingt ist. Die langsame und stetige Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts, die, ausgehend von der Wiege, dem Bettchen, fortschreitet zum Zimmer, zur ganzen Wohnung und dann darüber hinaus, hat sich verwandelt in ein Erforschen von Inseln – die der Großeltern, die des Kinderarztes usw. Von einer zur anderen gelangt man durch Autofahrten, wobei die Welt draußen vorbeisaust. Die alten Kinder- und Ballspiele sind in der Regel verschwunden und mit ihnen das Erüben körperlicher Tüchtigkeiten, wie Seilspringen, Hüpfen, Balancieren, also Geschicklichkeiten in Beinen, Armen, Händen und Fingern. Auch die Welt der Technik und Medien beeinflusst die Ausbildung des Sinnes- und Wahrnehmungsorganismus.

In der kindlichen Entwicklung werden Bewegungsmuster erübt, überwunden, durch neue ersetzt usw., manche werden auch übersprungen – man denke etwa an das Robben und Krabbeln –, bis schließlich der Körper der Seele als mehr oder weniger gutes Instrument zur Verfügung steht. Die unterschiedlichsten Einflüsse können die Beherrschung der eigenen Leiblichkeit beeinträchtigen, und Unreifezeichen treten dann im Schulalter zutage, z. B. im Gebrauch oder im Zusammenspiel von linker und rechter Seite, von oberem und unterem Menschen.

An gezielten, kleinen Aufgaben, die man Kinder ausführen läßt, können ihre Schwierigkeiten deutlich werden, und es

zeigt sich dabei eine Richtung, in der es zu helfen gilt. Eine solche Aufgabenreihe wird als »erste Extrastunde« vorgestellt. Das Augenmerk wird, um einige Beispiele zu nennen, darauf gelenkt, ob es noch frühkindliche, nicht überwundene Bewegungsmuster gibt, ob bestimmte Entwicklungsschritte im Ergreifen des Bewegungsorganismus vollzogen sind, welche Dominanz sich bei Auge, Ohr, Hand und Fuß herausgebildet hat, wie Hand, Auge und Sprache koordiniert werden, ob die Augenbewegung im Verfolgen von Formen sprunghaft ist usw.

Im zweiten Teil des Buches wird eine Reihe von Übungen beschrieben. Eine thematische Gliederung erleichtert die Handhabung. Hilfreich sind auch die Beobachtungen, die jeweils im Anschluß zu einer Übung geschildert werden. Viele Elemente des Waldorflehrplanes wurden aufgegriffen, u. a. Formenzeichnen, geometrische Übungen, Malen. Insbesondere aber ist die Zielrichtung, die Wahrnehmungsfunktionen zu koordinieren und den Bewegungsmenschen zu fördern, der ggf. durch eine mangelhafte Strukturierung des physischen Leibes eingeschränkt ist.

Strukturiert werde der physische Leib, so schreibt Audrey McAllen, indem der Mensch einem archetypischen Pfad folge, wenn er seinen Körper nach und nach ergreift und zu gebrauchen lernt. Von Kinderzeichnungen kennen wir den graphischen Niederschlag, wenn bestimmte Entwicklungsstadien erreicht sind.

Das Buch enthält viele Übungen, die zugleich Anregungen und Aufforderungen sind, sich mit den Hintergründen zu befassen. Dazu ist weiterführende Literatur angegeben. Ein Beispiel möchte ich herausgreifen. Es wird die Farbneigung des Auges untersucht, da das linke Auge zur Farbe Blau und das rechte zur Farbe

Rot eine objektive seelische Beziehung habe.

Wer mit Kindern arbeitet, die Lernschwächen haben, oder wer sich für dieses Aufgabengebiet interessiert, wird sicherlich durch die »Extrastunde« bereichert, und sein Blick wird vielleicht in ungewohnte Richtungen und Gebiete gelenkt. Möge das Buch in diesem Sinne viele Menschen anregen und sie in ihrer Arbeit unterstützen. *Ernst Bücher*

Der Zahnwechsel

Armin J. Husemann: Der Zahnwechsel des Kindes. Ein Spiegel seiner seelischen Entwicklung. 130 S., geb. DM 36,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.

Armin J. Husemann hat uns mit einem Ergebnis seiner Forschungstätigkeit als Schularzt einen wertvollen Beitrag zur medizinischen Menschenkunde gegeben. Im Sinne seiner sonstigen Bemühungen kann man die nicht übermäßig ausladende Monographie als einen Beitrag zur »plastisch-musikalischen Menschenkunde« bezeichnen, von der schon sein Werk *Der musikalische Bau des Menschen* Zeugnis ablegt.

Der Rahmen, den Husemann abschreitet, übersteigt das, was man vom Titel her erwarten würde. Zuerst wird das menschliche Gebiß in seinem Aufbau geschildert, wobei der Vergleich mit einigen Säugetieren hilft. Wohlbekannt ist die Feststellung, daß bei den Tieren verschiedener Stämme einzelne Zähne oder Zahngruppen stark betont sind, während das beim Menschen nicht der Fall ist: Wir kennen die Zuordnungen Nager – Schneidezähne, Wiederkäuer – Mahlzähne, Raubtiere – Eckzähne recht gut und legen sie mancher Unter-

richtsstunde zugrunde. Für Husemann gibt das zunächst den Anlaß, diese Zahngruppen den drei Gliedern der menschlichen Natur zuzuordnen, um dann die Unspezifiziertheit des Menschengebisses tiefer zu begründen. Was aber könnte der »Urzahn« sein – wenn es so etwas in Analogie zur Goetheschen Urpflanze gibt? Husemann entwickelt – hier anknüpfend an den großen niederländischen Forscher Bolk – daß der »Prämolare«, daß heißt der 4. und 5. Zahn jeder Zahnreihe beim Erwachsenen, dieser Proteus (Goethe) ist, der in alle Zahnformen schlüpfen kann. Seine Verwandlungsfähigkeit sowohl in Richtung der Schneide- als auch der Mahlzähne wird belegt.

Husemann, immer besorgt, die Begriffswelt anthroposophischer Menschenkunde phänomenologisch zu begründen, gibt in dem Buch erhellende Einblicke, an welchen Stellen in der Zahnbildung und -umbildung ätherische, astrale und Ich-Einflüsse gefunden werden können. Möglicherweise erschließen seine knappen Begriffsklärungen sogar manchem Leser diese Begriffe der anthroposophischen Menschenkunde erstmals klar. Mit diesen Bezügen werden viele anatomisch-pädagogischen Hinweise Rudolf Steiners am Bild und an der Entwicklung der Zähne besser verständlich. Charakteristischerweise treten die genannten Prämolaren erst im Zahnwechsel sichtbar in Erscheinung. Was man als Typus des Zahns bezeichnen kann, verbirgt sich also bis zu einem hohen Reifezustand des Gebisses noch ganz. Das Wesen der Zähne tritt nicht frühzeitig, sondern erst bei fortgeschrittener Entwicklung in Erscheinung. Ebenso ist es mit der Individualtendenz des Einzelgebisses, die erst mit den zweiten Zähnen zur Geltung kommt, wenn das vererbte Muster einer Eigenform weicht.

Eine schöne Steigerung erfährt die Betrachtung, wenn Husemann Zusammenklänge von Zahnbildungsgesetzen und den Zahlengesetzen der Musik aufsucht. Recht ausführlich widmet er sich den Zusammenhängen von Milchgebiß und Pentatonik einerseits, von zweitem Gebiß und Diatonik andererseits. Den krönenden Abschluß findet die Arbeit in einer Betrachtung der Kunstentwicklung von der Romanik zur Gotik – zu der auch die guten Illustrationen wesentlich beitragen. Husemann zeigt, wie die Wandlung der architektonischen und sonstigen Ausdrucksformen von damals den Verwandlungsweg des Kieferbogens vom kindlichen zum Erwachsenenengebiß widerspiegelt. Darin findet man ein sprechendes Beispiel für das Motiv, in der Individualentwicklung einen Spiegel der Menschheitsentwicklung zu sehen.

Um einen Eindruck von der begrifflichen Dichte in Husemanns Schrift zu geben, seien abschließend einige Sätze über die seelische Kindesentwicklung nach dem 7. Lebensjahr wiedergegeben, die dem Rätselbegriff *Autorität* eine neue Wendung geben: »In dieser Zeit, ... wenn der Lehrer oder die Lehrerin in den Sommerferien Briefe erhalten, da lebt in der musikalischen Sexten-Stimmung des Astralleibes der liebevolle Aufblick zum Erwachsenen, ja die Septim-Stimmung des »So werden wollen wie der Lehrer«. Der Lehrer selbst verkörpert im Seelenleib des Kindes die Oktav. Er wird Repräsentant des höheren Menschseins, zu dem das Kind beginnt zu streben. Damit ist die *fraglose* Hingabe an den Erwachsenen, die das Nachahmungsalter kennzeichnet, verschwunden. Kinder, die den Höhepunkt des Zahnwechsels überschritten haben, beziehen jeden Erwachsenen mit genauem musikalischem Sinn auf den

Grundton, den sie in sich gefunden haben, und sie *prüfen*, ob der Erwachsene Oktav-Qualitäten verkörpert. Das heißt nichts anderes als: ob in seinem Leben die Richtung von Idealen für das Kind spürbar ist – ob der Erwachsene selbst zu seiner Oktave *hinstrebt*, die doch dieselbe wie die des Kindes ist.

Damit haben wir rein musikalisch beschrieben, was Rudolf Steiner in einem neuen, leicht mißverständlichen Wortgebrauch ›Autorität‹ nennt.« (S. 86)

Georg Kniebe

Botschaften einer Autistin

Adriana Rocha/Kristi Jorde: Aus der Stille der Ewigkeit. 350 S., tb DM 14,90. Bastei-Lübbe, Bergisch-Gladbach 1996.

Unter den zahlreichen Veröffentlichungen »schwellenüberschreitender« Erfahrungen nimmt der jüngst erschienene Bericht des autistischen Mädchens Adriana und ihrer Mutter eine herausragende Stellung ein. Was zunächst beginnt als ein nicht ungewöhnlicher Kampf der Eltern um Entwicklungschancen für ihr Kind, nimmt eines Tages eine dramatische Wendung, als sich mit Hilfe der »facilitated communication«, des gestützten Maschinenschreibens (FC), zunächst ein Türspalt öffnet, durch den die Eltern einen Blick in das Innere der Tochter werfen können.

Während sich der Türspalt allmählich immer weiter öffnet, gerät das Weltbild der Eltern aus den Fugen; ein Stützpfiler ihrer normalen Welt nach dem anderen wird abgebaut: zunächst das materialistische Grunddogma vom Seelenleben als einer Funktion des Körpers. »Ich handle aus einem erbärmlichen Körper heraus«, schreibt Adriana, und in mühsamen

schriftlichen Dialogen mit der Mutter zeigt sich eine Persönlichkeit, die nicht nur über verblüffende Lese- und Rechenfähigkeiten verfügt, sondern auch über komplexe naturwissenschaftliche Kenntnisse unerklärlicher Herkunft.

Ihren Autismus führt die Neunjährige auf einen eigenen, im Mutterleib gefaßten Entschluß zurück. Immer deutlicher kommt Kristi, die Mutter, zu der Erkenntnis, daß sie selbst die Lernende ist, und nicht das Kind.

Dann beginnt Adriana von ihren früheren Existenzen zu schreiben, und während Kristi in einer Art ständigem Schockzustand um Verständnis ringt, reiht sich ein Evidenzerlebnis an das andere. Da eine in Erwägung gezogene neuropathologische Erklärung keine Grundlage findet und Kristi der Tochter bedingungslos vertraut, bildet sich nun auf der Grundlage des Reinkarnationsgedankens eine völlig neue Sicht der Zusammenhänge, wobei sich auch das Erwachsenen-/Kindverhältnis endgültig umkehrt bzw. zweigleisig wird – äußerlich ist »Adri« nach wie vor ein autistisches Kind, aus dem Inneren aber kommen Aussagen wie: »Meister wird man durch Liebeswerke während langer Lebenszeiten« ... »ich öffne die Herzen der Menschen für Gott«, denn: »es ist Zeit, den Plan zu enthüllen, die Herzen der Menschen für Gott zu öffnen«.

Schließlich ist für Kristi noch ein letzter harter Brocken zu schlucken: Sie wird von Adriana auf ihre »Geistberater« verwiesen. Am Ende ist ihr Weltbild umgebaut, ihr Leben und ihre soziale Berufstätigkeit haben eine neue Grundlage erhalten: »Die Liebe ist der einzige wichtige Grund für unsere Existenz«.

Bruno Sandkühler

Bedrohte Zukunft

Theo Colborn/Diane Dumanoski/John Peter Myers: Die bedrohte Zukunft. 398 S., brosch. DM 34,-. Droemer/Knaur, München 1996.

Nach dem Zweiten Weltkrieg begann die Herstellung unzähliger hochgiftiger Chemikalien in einem unvergleichlichen Wettbewerb der chemischen Industrie, die bis heute jährlich Millionen Tonnen zu einem großen Teil ungeprüfter synthetischer Stoffe in die Umwelt entläßt.

In den meisten Fällen entdecken Wissenschaftler oft erst Jahrzehnte später die Folgeschäden dieses unverantwortlichen Handelns. Hierbei denken wir an die Folgen der FCKW's, PCB's, DDT.

Wir alle, die heute Kinder haben, müssen sie inmitten dieser Gefahren großziehen und ein Vorbild an umweltbewußtem Handeln sein. Schon stehen wir inmitten von mysteriösen Erkrankungen, Immunschwächen, Lernschwächen, Verhaltensstörungen, Fruchtbarkeitsabnahme, Mißbildungen etc. – Folgen von Umweltvergiftungen im weitesten Sinne.

Dieses Buch ist in größter Sorge um die Zukunft der Erde geschrieben und repräsentiert kritisch und nüchtern den gegenwärtigen Stand der Forschung – für jedermann verständlich. Man übertreibt nicht, wenn man dieses Buch als den nächsten Meilenstein nach »Der stumme Frühling« von Rachel Carson (1962) wertet.

Auch dem Laien wird durch die eingehenden Beschreibungen klar, mit welcher Chemikalienflut wir uns in Form von Plastik, Kosmetik, Haushaltsreinigern, Baustoffen, Nahrungsmittelzusätzen fast lückenlos umgeben und unser Leben und mehr noch das unserer Kinder bedrohen, da wir nicht wissen, welche Langzeitwir-

kungen sie haben. Wir sind alle aufgerufen, uns ein Bewußtsein zu bilden, mit welchen Materialien wir uns umgeben, und auch Unbequemlichkeiten in Kauf zu nehmen zugunsten unserer schon jetzt belasteten Zukunft, denn nach gut 50 Jahren pausenloser Vergiftung und deren erst sichtbaren Folgen wird niemand mehr die Augen schließen oder wegsehen können. Verantwortung für die Zukunft der Erde übernehmen kann doch nur heißen: Erkenntnisse in Taten umsetzen. Dieses Buch gibt uns konkrete, lebenspraktische Anregungen, die jeder zumindest anfangen kann zu realisieren, und ist jedem, besonders allen, die Kinder bekommen und Kinder erziehen, ans Herz zu legen.

Astrid Pampuch

Hieronymus Bosch – neu entschlüsselt?

Lynda Harris: Hieronymus Bosch und die geheime Bildwelt der Katharer. Aus dem Englischen von Sylvia Sokolowski. 312 S. mit 73 farb. und zahlr. s/w Abb., Leinen DM 98,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1996.

Ein neues Buch über die rätselhafte Bilderwelt des Malers Hieronymus Bosch, wie es der Verlag Urachhaus jetzt vorlegt, erregt die Neugier, ist aber zugleich ein Wagnis. Denn daß es sich bei diesem Künstler der Zeitenwende zwischen Mittelalter und Neuzeit um eine höchst differenzierte spirituelle Aussage handelt, ist schon lange klar, nicht zuletzt durch die gründlichen Untersuchungen von Clément A. Wertheim Aymès (1961), der auf der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners fußt, und von Wilhelm Fraenger (zwischen 1947 und 1963).¹ Sie und andere For-

scher gehen davon aus, daß es trotz der Ketzerbekämpfung durch die Kirche weiterhin verborgene esoterische Strömungen gab, in denen aber verschiedene Richtungen zusammengefloßen sind. Lynda Harris unternimmt es nun, nachdem neuerdings Spuren vom Gedankengut der Katharer bis ins 16. Jahrhundert entdeckt worden sind, nachzuweisen, daß das Werk Boschs aus dieser einen Ketzerströmung stammt und vielleicht dort auch seine Auftraggeber hatte.

Die Autorin stellt deshalb in ihrem Buch zunächst die dualistische Weltanschauung der Katharer vor. Dazu wertet sie ein reiches Quellenmaterial aus, zieht jedoch außer den wenigen erhaltenen geheimen Schriften der Katharer auch die Inquisitionsprotokolle heran, obgleich bekannt ist, daß die Geständnisse häufig erpreßt und dadurch verfälscht wurden. So tauchen bei Lynda Harris die Aussagen auf, daß die Katharer Jehovah und Satan gleichsetzten, daß Johannes der Täufer ein Komplize und Elias ein Engel Satans gewesen seien (S. 145). Um das richtig einzuordnen, wäre eine Orientierung an den geisteswissenschaftlichen Ausführungen R. Steiners zu diesem Themenkreis nötig gewesen. Auch die profunden Darstellungen Deodat Rochés über die Katharerbewegung hätte die Autorin stärker berücksichtigen sollen.² Er erläutert u. a. die apokryphe Überlieferung von dem hohen Engelwesen Satanael, dem ältesten Sohn Gottes, wodurch manche für uns befremdliche Auffassungen der Katharer erst verständlich werden. Im übrigen behält Lynda Harris in ihrer Untersuchung jedoch wesentliche Grundtatsachen esoterischer Erkenntnis, wie sie damals in vie-

len spirituellen Gemeinschaften und eben auch bei den Katharern lebten, im Auge: daß es ein Leben nach dem Tode und eine Wiedergeburt gibt; daß der Mensch außer seiner Seele einen Geist, ein höheres Selbst besitzt, zu dem er sich aber erst aufschwingen muß, und daß Christus der Wegbereiter für eine solche Höherentwicklung ist. Das sind fundamentale Fragen des geistigen Lebens auch für uns, und schon deshalb ist das Buch äußerst anregend.

Der Nachweis, daß Boschs »Botschaft von der Lehre der Katharer in jedem einzelnen seiner Gemälde sichtbar« sei (S. 234), überzeugt jedoch nur teilweise. So meint die Autorin vermuten zu dürfen, daß schon die Vorfahren Boschs Katharer gewesen seien (S. 59). – Zugegebenermaßen ist es schwierig, die Bildmotive Boschs eindeutig zu entschlüsseln. Aber Lynda Harris schlägt aufgrund ihrer dualistischen Sicht einige extreme Deutungen vor: So sei der vierte König auf der »Anbetung der Könige« (Madrid) Herodes bzw. Satan (S. 71) statt die nicht in die Verkörperung eingetretene »ewige Adamseele«, die dem Erscheinen Christi entgegensieht (Fraenger aufgrund einer alten Überlieferung). Der Verband am Bein des »Verlorenen Sohnes« und anderer Gestalten muß nicht Zeichen der Sünde sein, so Harris (S. 155), sondern kann viel eher als Weihebinde eines Einzuweihenden aufgefaßt werden (Fraenger). Oder: Ist die allgegenwärtige Eule Teufelssymbol (Harris S. 82 ff.), Ausdruck der irdischen Intelligenz (Wertheim Aymès) oder meditative Versenkung in die nächtliche Urweisheit (Fraenger)? Am weitesten klaffen die Deutungen aber auseinander, wenn die Autorin auf der Paradiesestafel des sog. »Gartens der Lüste« (Madrid) die lichte, jugendliche Gottesgestalt zwischen Adam

1 Rezension über Fraenger in »Erziehungskunst« 1981, Heft 2, S. 102.

2 Vgl. »Erziehungskunst« 1994, Heft 5, S. 493.

und Eva nicht als den weltenschaffenden Logos, d. h. Christus erkennen will, sondern als verkappten Satan.

Lynda Harris sieht jedoch in Bosch nicht nur den Höllensmaler. In den späteren Kapiteln ihres Buches wendet sie sich jenen Bildern zu, die Fragen der spirituellen Entwicklung des einzelnen Menschen behandeln: So faßt sie die »Hochzeit zu Kana« (Rotterdam) – über die Darstellung der entsprechenden Bibelstelle hinaus – als »Heilige Hochzeit« der Seele mit ihrem höheren Selbst auf, das als Kind mit Kelch und Weihebinde segnend im Mittelpunkt des Gemäldes steht – eine überzeugende Interpretation (S. 158 f.). Dem stellt sie »Das Steinschneiden« (Madrid) gegenüber, in dem einem Manne das spirituelle Potential aus der Stirnmitte entfernt wird. Es ist das »dritte Auge«, das hier die Gestalt einer Lotosblüte besitzt (S. 150).

Ein besonderes Augenmerk richtet die Autorin auf die Altartafeln in Venedig. Hier scheint Bosch im Anschluß an das apokryphe Henoch-Buch aus dem 1. Jh. n. Chr. das »Paradies des dritten Himmels« darzustellen, eine nachtodliche Durchgangsstation (auch »neue Erde« und »Abrahams Schoß« genannt). Wir sehen einen Ort der Ruhe, in dem die Seelen nachdenken, miteinander und mit ihren »Seelenvögeln« reden, von Engeln belehrt werden. Von hier aus führt ein Tunnel aus Licht (in der zweiten Tafel) ins wahre, himmlische Paradies. Zu ihm streben die Seelen, unterstützt von Engeln. Verschieden weit sind sie aufgestiegen, die obersten lösen sich bereits in Licht auf (S. 198 ff.). Auch im Mittelteil des sogenannten »Gartens der Lüste« erkennt Lynda Harris diesen Ort der Ruhe zwischen den Inkarnationen, in dem die Seelen unter Tierkreiswirkungen stehen (S. 101 und 206). All das ist in der Tat Gedankengut der Ka-

tharer, aber eben auch anderer esoterischer Gemeinschaften, von denen es gerade in den Niederlanden damals etliche gab.

Noch eine interessante Einzelheit sei erwähnt, die Lynda Harris herausgefunden hat: Der fliehende Jüngling bei der Gefangennahme Jesu (linker Außenflügel der »Versuchung des Hl. Antonius«, Lissabon) sei nach einer neuentdeckten geheimen Version des Markus-Evangeliums in der vorherigen Nacht von Christus eingeweiht worden; die damit verbundene Loslösung der Seele drücke sich in dem zurückgelassenen Gewand aus (S. 223 f.). Von R. Steiner erfahren wir ergänzend dazu, daß es die Geistgestalt dieses Jünglings war, die am leeren Grab von der Auferstehung kündete (GA 175, 10. Vortrag).

In dieser Richtung gibt es bei Lynda Harris für den (kritischen!) Leser noch manches zu entdecken, zumal sie reichhaltiges farbiges Bildmaterial bereitstellt (Abb. 48 leider seitenverkehrt). Dabei ist ihr tieferes Anliegen, uns das »spirituelle Vermächtnis« Boschs nahezubringen: daß nämlich hinter der sichtbaren Welt die verschiedensten kosmischen Wesenheiten wirken und der einzelne Mensch durch Bewußtseinerweiterung mit ihnen in Berührung kommen kann. Die Beschäftigung mit Hieronymus Bosch kann uns für diesen Weg immer wieder Impulse geben.

Christoph Göpfert

Geschichte einer Hilfsaktion

Ellen Tjisinger: Feindliches Feuer. 140 S., geb. DM 28,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1996.

Mariska hat in ihrer Schule eine Hilfsaktion für ein rumänisches Dorf initiiert und

fährt nun zusammen mit ihrem Bruder Istvan, dem Vater und einem Lehrer dorthin, um die Spenden zu verteilen. Sie werden freundlich empfangen und erleben dadurch, daß sie bei der Lehrerfamilie wohnen, hautnah die Armut der Dorfbewohner, die mit dem Nötigsten auskommen müssen. Schon bald freunden sie sich mit dem Romajungen Django an und lernen so die noch viel schlimmeren Zustände in der nahegelegenen Romasiedlung kennen. Während die Lehrersfrau hilft, wo sie kann, sind die meisten Dorfbewohner nicht gut auf die »Zigeuner« zu sprechen, da sie oft von ihnen bestohlen werden und deren Lebensweise nicht verstehen können. Als einige Romamänner die gespendeten Kleider an sich nehmen und sie auf dem Markt verschachern wollen, eskaliert der Konflikt: Ein Bauer aus dem Nachbardorf wird im Streit erstochen, worauf der Verantwortliche gelyncht und die Hütten-siedlung der Roma angezündet wird.

Man spürt der Geschichte an, daß die Autorin selbst einen Hilfstransport nach Rumänien begleitet und eine Zeitlang dort gelebt hat, sonst könnte sie die Situation nicht so detailliert und wirklichkeitsgetreu beschreiben. Sie hat genau beobachtet und entfaltet die Stimmungen so glaubhaft, daß der Leser sofort mitten im Geschehen ist. Darf man aus Hunger stehlen? Wie kann man bloß diesen Menschen helfen? Am Ende sind die Helfer indirekt zu den Auslösern des Pogroms geworden! Die Autorin nimmt dem Leser das Dilemma nicht ab, daß es keine einfache Lösung für diese drängenden Probleme gibt. Aber sie zeigt die Einsatzbereitschaft und Vorurteilslosigkeit von Mariska und Istvan, die mit dem Renovieren des Schulhauses einen großen Schritt in die richtige Richtung schaffen.

»Feindliches Feuer« ist ein aufrütteln-

des Buch voller Echtheit und Aktualität für Jugendliche ab zwölf Jahren. Auf einfühlsame Weise macht es mit der Not anderer Menschen vertraut, und die dadurch geweckte Betroffenheit regt die Frage danach an, wie wir mit Andersartigen umgehen. *M. und U. Schmoller*

Göttliche Komödie

Dante Alighieri: Divina Commedia – Inferno – Purgatorio – Paradiso. Italienischer Text mit wörtlicher deutscher Übersetzung und ausführlichem Kommentar, dargeboten von Georg Hees. 3 Bände, 725, 699, 799 S., DM 144,-. Verlag der Kooperative Dürnau, Dürnau 1995.

Von Dantes Göttlicher Komödie gibt es mehrere dichterisch schöne Übersetzungen, und auch an gelehrten Kommentaren fehlt es nicht. Dennoch ist diese (fast schon monumentale) Ausgabe in drei schweren Bänden wohl einzigartig: Dem originalen Text (im mittelalterlichen Italienisch) bietet jeweils die gegenüberliegende Seite eine Prosäübersetzung. Damit man sich in der Dichtung leichter zurechtfindet, ist jedem der hundert Gesänge auf einer Doppelseite eine kurze Inhaltsangabe vorangestellt, und auf jeden Gesang folgt gleich ein rundes Dutzend Seiten mit Anmerkungen, die die einzelnen Zeilen erklären. Man hat es also nicht weit, wenn man Aufschluß sucht zu Wortbedeutungen, zu geistesgeschichtlichen Ideen, zu den Hunderten von Personen, die Dante aus der Antike, der Bibel und seiner eigenen wildbewegten Zeit in die Hölle, auf den Läuterungsberg oder in die Himmel versetzt. So vollständig und zugleich für jeden Laien leicht zugänglich kenne ich nichts Vergleichbares.

Man merkt es dem Buch an, daß Georg Hees schon vor mehr als vierzig Jahren seine Doktorarbeit über Dante (und den Einfluß von Brunetto Latinis »Tesoretto« auf die Göttliche Komödie) verfaßt hat und daß ihn seitdem das Thema nicht mehr ganz losgelassen hat. Nun liegt als Alterswerk diese Übersetzung und Erläuterung all der 14 000 Verse vor (übrigens: sämtlichen fremdsprachlichen Zitaten, auch im Kommentarteil, ist eine deutsche Übersetzung beigegeben). Hees hat sich in den Kommentaren weitgehend an die vorher geleistete Arbeit anderer Wissenschaftler gehalten; er »will es gern hinnehmen, wenn man die vorliegende Arbeit als die eines Kompilators bezeichnet, dem es an eigenschöpferischer Substanz und Originalität mangelt.« Solches Zusammentragen wäre ja nicht geringzuschätzen, vor allem wenn es mit der Sorgfalt einer solch umfangreichen Übersetzung einhergeht.

Dennoch hat diese Ausgabe einen sehr eigenständigen Charakter: Hees macht Ernst mit den zahlreichen Äußerungen Rudolf Steiners, der Dantes Göttliche Komödie aus der Einweihung erklärt, die zunächst schicksalsmäßig in das Leben Brunetto Latinis hereinbrach und dann die Imaginationen des Jenseits ermöglichte. Steiners viele Schilderungen zu Dante, Latini und zur Hierarchienlehre des Dionysius Areopagita werden in die Texterklärungen ohne Zwang eingearbeitet, und damit verbindet Hees die Erträge einer umfangreichen Studie des Zisterziensers Robert L. John, der Dante als Mitglied einer Templer-Kongregation sieht. Die Templer wurden zu Dantes Lebzeiten blutig verfolgt, und wenn man auf die vielen Anspielungen (mehr durfte sich Dante nicht erlauben) achtet, so ist es durchaus plausibel, daß die Liebe zu Beatrice zwar

auf einem irdischen Erlebnis Dantes basieren mag, daß aber die Geistgestalt, zu der Vergil den Dichter in immer strahlendere Höhen führt, eine »Templergnosis« repräsentiert.

Daß Mysterienbilder in dieses Meisterwerk der Weltliteratur hineinleuchten, wird wohl jedem deutlich, der sich die Ruhe für diese Ausgabe gönnt. Ein kleiner Seitenblick auf die »konstantinische Schenkung« sei hier erlaubt: Im Mittelalter berief sich die Kirche gern auf eine Schenkungsurkunde, mit der Konstantin »der Große« ihr das Reich übertragen habe. Später wurde dies als absichtsvolle Fälschung entlarvt. Dante konnte von diesem Betrug nichts wissen, aber sein Wahrheitsgefühl und die hohe Idee vom Reich einer Geistkirche, die durch brutale Machtausübung nur korrumpiert werden kann, klingt mit seiner Nähe zu den Templern und zu Joachim von Fiore zusammen. So wird der Eifer verständlich, mit dem er in jedem seiner drei Teile diese konstantinische Schenkung hart verurteilt, so wie er überhaupt die damalige Zügellosigkeit einer machtgierigen und innerlich unwahrhaftigen Amtskirche immer wieder sarkastisch brandmarkt. Um so ergreifender wirken inmitten der Zeitkritik seine Hymnen auf irdische und göttliche Liebe, seine Liebe zur Spiritualität des Franziskus von Assisi und des Thomas von Aquino.

Die Lektüre wird durch die übersichtliche Gliederung erleichtert. Um es ein wenig subjektiv auszudrücken: Meine äußerlich handlichen kleinen Ausgaben aus dem Manesse- und dem Reclam-Verlag erscheinen mir sperriger als diese drei dicken Bände.

Jedem der Bücher ist als Motto ein Ausspruch von Rudolf Steiner vorangestellt, der Hees' Vorhaben bekräftigt: »Wenn Sie

die Lehren der Templer verfolgen, so ist da etwas im Mittelpunkt, das als etwas Weibliches verehrt wurde. Dieses Weibliche nannte man die göttliche Sophia, die göttliche Weisheit. ... Dante hat mit seiner »Beatrice« nichts anderes als diese Weisheit zur Darstellung bringen wollen. Nur der versteht Dantes »Göttliche Komödie«, der sie von dieser Seite betrachtet.«

Frank Hörtreiter

Über das Leben der Bienen

Michael Weiler: Der Mensch und die Bienen – Betrachtungen zu den Lebensäußerungen des Bien. 88 S., 58 Abb., kart. DM 20,-. Hrsg. vom Forschungsring für biologisch-dynamische Wirtschaftsweisen im Verlag Lebendige Erde, Darmstadt 1996.

Ein kleines, schönes, inhaltsreiches Buch über das Leben der Bienen ist im Sommer vergangenen Jahres erschienen. In seiner Art ist es einzig und nimmt dadurch einen eigenen Platz unter den schönen Büchern ein, die es über die Bienen gibt.

Lebendig und anschaulich wird man von Michael Weiler in das Leben der Bienen eingeführt. Der Weg, den das Buch dabei nimmt, geht von außen, von den Wiesen, der Luft und der Sonne, nach innen, ins Dunkel des Stockes und wieder ins Freie zurück.

Das erste Kapitel schildert in vielerlei abwechslungsreichen Ereignissen alles, was man als aufmerksamer Beobachter im Laufe der Zeit mit den Bienen erlebt, noch ohne die Beute des Bienenvolkes zu öffnen.

Was ist schon von dieser Warte aus alles zu erleben! – »Es laufen viele Bienen aus dem Flugloch, erheben sich langsam vor

den Kästen in die Luft und wenden sich sogleich fliegend mit dem Kopf in Richtung der Stirnwand der Kästen. Dann fliegen sie auf und nieder, hin und her, landen wieder ... Dieses Phänomen nennen die Imker (Jungbienen-) »Vorspiel«.

In diesem ersten Teil werden zugleich Fragen nach dem Leben des Volkes, nach der Entwicklung der einzelnen Bienen und dem Zusammenhang mit dem ganzen Jahreskreislauf. Dies ist dann auch der Inhalt des zweiten und dritten Teiles des Buches.

Auch im Inneren des Bienenstockes wird der Blick zunächst wieder auf die vielen Einzelheiten hingelenkt, die ohne Hilfsmittel zu beobachten sind – dann aber auch auf all das, was man meist nur experimentell finden kann: vor allem die Entwicklung der einzelnen Arbeiterin und ihrer Tätigkeiten vom Ei an bis zum Tod; z. B. »Bienenschlupf«: »Der Imker weist auf eine noch verdeckelte Zelle hin, in deren Oberfläche am Rand ein kleines Loch erscheint, worin sich etwas bewegt. Näheres Beobachten zeigt, daß es eine Kiefernzangenhälfte ist, die dort herausragt und offenbar gegen die nicht sichtbare andere am Zelleckel nagt. Das Loch wächst, die Zange zieht sich zurück, und ein Fühler ragt kurz daraus hervor.«

Gegen Ende des Buches folgen anschauliche, stimmungsvolle Schilderungen des Lebens im Jahreslauf. Beginnend mit der Rolle der Drohnen und Königinnen und deren Entwicklung als einzelne, geht es über die Einwinterung des Volkes im Spätsommer über den Winter bis zum hohen Sommer wieder hinauf; z. B. »Drohnenabschied«: »Am Mittag dieses Tages ist zu erleben, daß der Drohnenflug trotz warmer Temperaturen und Sonnenschein merklich schwächer ist als noch vierzehn Tage zuvor ... Kaum einem

Drohn gelingt es noch, in einen Kasten einzudringen ... Meisen, Spatzen ... pikken die Puppen auf.«

Eingefügt in diese jahreszeitlichen Beschreibungen sind Betrachtungen einiger Krankheiten und Notfälle. Den Abschluß bildet ein Zitat Rudolf Steiners aus den Arbeitervorträgen zum Thema, und im Anhang findet man die Voraussetzungen für die Demeter-Anerkennung einer Imkerei, geschrieben von Günter Friedmann.

Das Buch ist für den interessierten Laien geschrieben, der sich frei von Spekulationen in das Leben der Honigbiene einleben will. Es kann auch für Jugendliche ab der Pubertät empfohlen werden. Auch dem Imker wird es – durch seine Art – vielleicht manche Erkenntnis bringen können. Wer als Lehrer von den Bienen anschaulich erzählen will, wird kaum eine bessere Quelle als dieses Büchlein benutzen können. Es ist so geschrieben, daß man nicht unbedingt gleich bemerkt, wie viel an kleinen und großen Zusammenhängen darin enthalten ist.

Tobias Schaumann

Das Lóczy-Projekt

Myriam David/Genevieve Appell: Mütterliche Betreuung ohne Mutter. 184 S., geb. DM 34,-. Cramer-Klett & Zeitler-Verlag, München 1995.

Nun ist auch dieses Buch erschienen als weiterer Beitrag zum Vertrautwerden mit der Erziehungsmethode des von Dr. E. Pikler gegründeten und bekannten ungarischen Kinderheims Lóczy. Das Buch erschien 1973 erstmals in Frankreich und wurde 1995, noch vor dem 50. Jubiläum des Institut erstmals auf deutsch herausgegeben.

Nach den von den Mitarbeitern des

Lóczy-Kinderheims selbst geschriebenen und herausgegebenen Büchern (Pikler et al.: »Friedliche Babies, zufriedene Mütter«, »Laßt mir Zeit«, »Miteinander vertraut werden«) sind die Autorinnen dieses Buches zwar Fachleute, jedoch außenstehende Beobachter des Heimes, das sie zwar kritisch, aber mit aller Hochachtung und Bewunderung für das Engagement und die Professionalität beschreiben. Die stete Ehrfurcht vor dem anderen Menschen, hier dem Kinde und den Mitarbeitern des Institut und die sich davon ableitende Bereitschaft, das für richtig erkannte Tun, die Prinzipien und Methoden des Heimes gleichwohl kritisch zu reflektieren und den persönlichen Gegebenheiten anzupassen, wird voll anerkannt in der Beurteilung der französischen Autorinnen.

Die Tatsache, daß die Methode des Lóczy die dort betreuten Kleinkinder vor schweren Störungen des Hospitalismus bewahrt und die persönliche Beziehung der Betreuerin so strukturiert ist, daß eine Rückführung in die Familie möglich wird bzw. Übernahme in eine Adoptions- oder Pflegefamilie ohne tiefe Verletzungen vor sich gehen kann, wird als besondere Leistung gewürdigt, denn die Einrichtung ist ja als Auffangstation gedacht für Kinder, die keine funktionsfähige Familie haben, aber in eine Familie rückgeführt werden sollen.

Das Buch beschreibt das Institut, die Kinder und die sich um sie gruppierenden Erwachsenen. Es stellt die Grundprinzipien der Erziehungsmethoden dar mit ihren vier Säulen: 1. Die Bedeutung der selbständigen Aktivität. 2. Die Bedeutung der privilegierten emotionalen Beziehung, auch unter Heimbedingungen. 3. Die Forderung der Wahrnehmung seiner selbst und seiner Umwelt. 4. Die Ge-

sundheitserziehung nach Prinzipien der naturheilkundlichen Methoden mit viel Freiluftbehandlung.

Es wird die Organisation der Gruppen und ihrer Lebensbereiche geschildert, die Durchführung der pfliegerischen Maßnahmen, das Freispiel und selbständige Aktivitäten, wobei beeindruckend ist, wie sparsam und durchdacht das Spielzeugangebot ist. Die anderen Aktivitäten, die dazu dienen, Außenkontakte räumlich und menschlich zu pflegen, werden geschildert sowie die Teamarbeit der Pflegenden (Schwerpunkt Beobachtung und Supervision) und die Zusammenarbeit mit den leiblichen oder zukünftigen Pflege- bzw. Adoptiveltern.

Die Autorinnen gehen kritisch mit den Wahrnehmungen um, die sie bei ausführlichen Hospitationen im Lóczy machten, wobei aber die positiven Eindrücke überwiegen.

Das Büchlein interessiert neben den Menschen, die bereits die Bücher und die Erziehungsansichten sowie Methoden von Pikler kennen, alle Menschen, die mit der Erziehung von Kindern und mit erziehenden Familien zu tun haben, also Heimerzieher, Adoptiv- und Pflegeeltern, Sozialarbeiter, Jugendämter, Behörden, die mit der Einrichtung medizinisch-sozialer Dienste betraut sind, neben Kinder-schwestern, Kinderärzten, Lehrern, Heilpädagogen, Psychologen, Psychiatern und Kinderdorfeltern. In dem Büchlein wird deutlich, daß im Lóczy das von Rudolf Steiner formulierte Erziehungsprinzip uneingeschränkt gilt: »Nicht moralische Redensarten, nicht vernünftige Belehrungen wirken auf das Kind, sondern dasjenige, was die Erwachsenen in ihrer Umgebung sichtbar vor Augen tun.«

Man gewinnt den Eindruck, daß die selbstlose und freilassende Erziehungs-

methode des Lóczy der Kinderseele den Entwicklungsraum läßt, um sich auf die folgende familiär-persönliche Beziehung vorbereiten zu können.

Kaspar Mittelstrass

Der Pyrit

Pyrit. extraLapis Nr. 11. 98 S., farb., z. T. großform. Aufn., DM 34,-. Christian Weise Verlag, München 1996.

Den Griechen war er bereits bekannt; sie wußten, daß Feuer geben kann, wenn man ihn aneinanderschlägt. Und so nannten sie ihn »pyrites lithos« – pyr heißt Feuer und lithos Stein.

Und später berichtete Plinius d. Ältere ausführlich über den Pyrit. Plinius, der unermüdlich geforscht haben muß und im Jahre 79 sein Leben am ausbrechenden Vesuv ließ, erzählt vom Pyritstein, der messing- oder gar goldfarben sei und in den Bergwerken Zyperns vorkomme.

Im Mittelalter hatte er Bedeutung für die Alchimisten, die ihn aber als Markasit bezeichneten, was aus dem Arabischen kommt. Später wurde der Begriff Kieß oder Kies eingeführt für allerlei sulfidische Verbindungen, wie Eisenkies, Kupferkies oder eben Schwefelkies.

Und volkstümlich wurde der Pyrit auch immer wieder als »Katzengold« bezeichnet, weil er manchen Goldsucher zum Narren gehalten hat.

Der Pyrit, der zur Pyrit-Markasit-Familie gehört, ist als »Durchläufer« weltweit verbreitet. Sei es in der Mineralisation der Lagerstätten oder aber, was seltener ist, als eine Sekundärbildung in der Kluftparagenese.

Wir erfahren in diesem aufschlußreichen, äußerst aufwendig gestalteten Werk, wie facettenreich sich die Pyrit- und

Markasitgruppe zeigt. Bestechend klare Aufnahmen herrlichster Pyritkristalle kommentieren die theoretischen Ausführungen.

Im Fundortteil kommen jene Regionen zur Geltung, die immer schon außerordentlich schöne Pyritkristalle geliefert haben. Erwähnt sei an dieser Stelle die Insel Elba, der Toskana vorgelagert. Wie viele andere Pyritbegeisterte hat auch der Autor dieses Beitrages am Osthang nahe des Schwefelsees »terra nera« gegraben und geschwitzt und manch schöne Pyritkristalle nebst regenbogenfarbenen schillerndem Hämatit geborgen. Seit einigen Jahren sind nun die Minen auf Elba aufgelassen, die Fundmöglichkeiten immer mehr eingeschränkt, andere Gebiete gesperrt wegen vormaligem wilden und zerstörerischen Sprengens.

Über viele andere Fundorte wird berichtet, etwa über die exakten Naturwürfel von Navajún (Spanien) oder über die abenteuerliche Suche im US-Staat Washington. Ebenso erfahren wir über die schier unermesslichen Fundstellen in Peru, wo freilich die Bedingungen der Bergarbeiter bekanntermaßen trostlos sind, so daß der wilde Straßenhandel blüht.

Eine typische Kristallform des Pyrites, der Pentagondodekaeder, war schon immer Sinnbild für Künstler und Architekten verschiedenster Epochen. Grandioses und Bizarres zeigt uns der Pyrit in seiner Formenwelt, aufgefangen in der »Pyrit-Galerie« in diesem Werk.

Wieder ist den Autoren ein Kleinod in der extraLapis-Reihe besonderer Mineralienporträts gelungen. Augenweide und faszinierendes Wissen zugleich! Preiswert dazu allemal!

Joachim Hoßfeld

Neue Literatur

Pädagogische Forschungsstelle:

Alec Templeton: Aus dem Englischunterricht auf der Mittelstufe (mit Beiträgen von Rose-Marie Hauf und Robert Sim). In Vorbereitung 1997. 255 S. ca. DM 22,-. Der Sprachlehrer vornehmlich der Mittelstufe findet in diesem Band zahlreiche anregende Betrachtungen und Beispiele, wie er seinen Englischunterricht lebendig gestalten kann.

Martin Tittmann: Szenen und Spiele für den Unterricht. In Vorbereitung 1997. 375 S. ca. DM 22,-. Tittmann, Klassenlehrer der ersten Waldorfschule, hat viele Klassenspiele selbst gedichtet. Die vorliegende Sammlung gibt für alle Klassenstufen Möglichkeiten an die Hand, kleinere oder größere Spiele für die Schüler auszuwählen.

Maria Führmann: Die Praxis des Gesanges unter geisteswissenschaftlichem Gesichtspunkt. 3., überarbeitete Aufl., hrsg. von Gisela Rösch und Hartmut Bär, 1997. 97 S., brosch., Spiralbindung, DM 30,-. Dieses Buch enthält das Ergebnis einer lebenslangen Beschäftigung mit dem Thema auf der Grundlage der Angaben Rudolf Steiners mit vielen Anregungen für alle, die künstlerisch, pädagogisch und therapeutisch mit der Gesangsstimme arbeiten. Die kosmischen Hintergründe der Töne und Laute und deren Wirkungen auf den Menschen sowie der Weg zum Erringen eines lichtvollen, ätherischen Tones werden aufgezeigt.

Georg Kniebe: Soll bei uns eine Waldorfschule entstehen? – Hilfen und Überlegungen für eine Schulgründung. In Vorbereitung 1997. 69 S. ca. DM 25,-. Für Gründungsinitiativen und Gründungsberater dient diese Zusammenschau, die mögliche Stationen einer Gründungsinitiative verfolgt. Mit aktuellen Adressen und nützlichen Tabellen.

Elsbeth Schouten: Die Zweitklass-Untersuchung. Niederländischer Schulbegleitungsdienst für freie Schulen (Hrsg.). Ausgabe 1995. Übersetzung aus dem Niederländischen. In Vorbereitung 1997. 31 S. und 5 Seiten Auswertungsformular. DM 32,-. Die vorliegende Übersetzung aus dem Niederländischen zeigt einen Test, der mit den Schülern von zweiten Klassen

gemacht werden kann, um eventuelle Entwicklungsstörungen zu entdecken. Mit Anleitung und Beobachtungsbogen.

Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart:

Barbara Bartos-Höppner: Die Königstochter aus Erinn. 153 S., geb. DM 19,80.

Peter Carter: Gejagt. Jugendroman. 354 S., geb. DM 36,-.

Rüdiger Grimm (Hrsg.): Heilende Kräfte in der Bewegung. Die Anwendung der Heileurythmie in der Heilpädagogik. 172 S., kart. DM 48,-.

Henning Köhler: Jugend im Zwiespalt. Eine Psychologie der Pubertät für Eltern und Erzieher. Neuauflage, 236 S., kart. DM 24,-.

Jean-Claude Lin/Andreas Neider (Hrsg.): Almanach 1997. Der Weg in die Zukunft. Perspektiven anthroposophischer Arbeit. 380 S., kart. DM 20,-.

Inge Ott: Geier über dem Montségur. Der heldenhafte Kampf einer Schar auserlesener Ritter gegen König und Papst. Neuauflage, 180 S., geb. DM 19,80.

Sergej O. Prokofieff: Der Jahreskreislauf als Einweihungsweg zum Erleben der Christus-Wesenheit. Eine esoterische Betrachtung der Jahresfeste. Neuauflage, 510 S., kart. DM 58,-.

Theodor Schwenk: Das sensible Chaos. Strömendes Formenschaftern in Wasser und Luft. Neuaufl., 144 S., 88 S. s/w Aufn., kart. DM 39,-.

Rosemary Sutcliff: Morgenwind. Owins Weg in die Freiheit. 285 S., geb. DM 19,80.

Rosemary Sutcliff: Schwarze Schiffe vor Troja. Die Geschichte der Ilias. 128 S., geb. DM 39,-.

Rudolf Treichler: Die Entwicklung der Seele im Lebenslauf. Stufen, Störungen und Erkrankungen des Seelenlebens. Neuaufl. 375 S., kart. DM 39,-.

Andere Verlage:

M. Brater/C. Hemmer-Schanze/A. Maurus/C. Munz: Wird Arbeit Kunst, kann die Natur leben. 152 S., brosch. DM 39,-. edition tertium, Ostfildern.

Henri van Daele: Joran, der Zauberer mit einem Stern. 239 S., geb. DM 26,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart.

Johannes Flüggel/Robert Pfister/Ernst Schuberth/Matin Wagenschein/Daniel Wirz: Rettet die Phänomene! Hrsg.: Schweiz. Gesellsch. f. Bildungs- u. Erziehungsfragen, CH-8135 Langenau/Freier Pädagogischer Arbeitskreis Uetzikon, CH-8634 Hombrechtikon. 90 S., kart. DM 15,-. Mellinger Verlag, Stuttgart. *Diese Broschüre mit dem berühmt gewordenen Aufsatz von Wagenschein ist noch lieferbar!*

MITTEILENSWERTES IN KÜRZE

Waldorfschulen bei Bundesjustizminister Schmidt-Jortzig

Am Montag, dem 10.3.1997, konnten Vertreter des Bundes der Freien Waldorfschulen mit Bundesjustizminister Prof. Schmidt-Jortzig über die aktuellen Probleme der Waldorfschulen, insbesondere solche verfassungsrechtlicher Art sprechen. Das Gespräch kam auf Vermittlung von Bernd Hadewig (Sprecher der Landesarbeitsgemeinschaft Schleswig-Holstein) aufgrund der landespolitischen Bezüge

des Ministers zustande. Auch wenn die Bundesregierung keine unmittelbare Zuständigkeit für das Schulwesen hat, hat der Bundesjustizminister, der zugleich »Verfassungsminister« ist, naturgemäß ein Interesse an diesen Fragen.

Dabei machten die Vertreter der Waldorfschulen auf die Gefahren aufmerksam, die dem durch die Verfassungsrechtsprechung hervorgerufenen positiven Entwicklungsprozeß im Bereich der Grundrechtsauslegung durch die gegenwärtig sich verschärfende Sparpolitik der Länder

drohen. U.a. wurde auf die ungenügende Regelfinanzhilfe und Schulbauförderung, die gründungsfeindliche Wartefristpraxis, die Errichtungssperre für neue Schulen (in Bayern) und die zugangsbeschränkenden Landeskinderklauseln (in Norddeutschland) hingewiesen. Dabei wurden auch bildungsökonomische Fragen und die Schwierigkeiten der Bemessung der Finanzhilfe berührt, die aus dem Versuch der Übertragung der kameralistischen Rechnungslegung der Öffentlichen Hand und dem daraus folgenden Anpassungsdruck für Freie Schulen entstehen.

In diesem Zusammenhang kam auch die problematische Stellung der staatlichen Schulverwaltung zur Sprache, die nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichts als Betreiber des staatlichen Schulwesens gegenüber den konkurrierenden Ersatzschulen keine neutrale Stellung einnimmt.

Schließlich wurde auch die im Zuge der Steuerreform drohende Streichung des Sonderausgabenabzuges für Schulgeld angesprochen, die seinerzeit wesentlich mit Hilfe der FDP als eine Teilentlastung für die Einschränkung der steuerlichen Berücksichtigung von Elternspenden geschaffen worden war. Hier müsse der Bund im Sinne einer sachgemäßen steuerlichen Freistellung des Existenzminimums für eine entsprechende Schonung der Eltern Freier Schulen sorgen. Ohnehin verstünden die Eltern nicht, warum sie das staatliche Schulwesen *voll* und die Freie Schule ihrer Kinder, die sie in Ausübung eines Grundrechts nutzen, zu einem guten Teil noch einmal bezahlen sollten.

Am Rande konnten auch die z. Zt. laufenden Angriffe auf Anthroposophie und Waldorfpädagogik und mögliche negative Auswirkungen auf Waldorfschulen besprochen werden. Dabei war deutlich, daß die Anerkennung der Anthroposophie als wissenschaftszugehörig (Art. 5 Abs. 3 GG) und die Hochschulankennung der Lehrerbildung der Waldorfschu-

len in der höchstrichterlichen Rechtsprechung und der rechtswissenschaftlichen Literatur eine sichere Grundlage hat.

Hans-Jürgen Bader

Freie Schule Norddeich gegründet

Im Küstenbadeort Norddeich, im äußersten Nordwesten Deutschlands, nahm mit Erhalt des Genehmigungsbescheides der zuständigen Bezirksregierung am 1. Februar 1997 die Freie Schule Norddeich ihre Arbeit auf. Träger der Schule ist der Verein »Freie pädagogische Arbeitsstätten Norden-Ostfriesland e. V.«, der seit 1994 die Pädagogische Arbeitsstätte Norddeich betreibt (Veranstaltungen, Kurse, Vorträge, Laden, Kindergarten). Von Anfang an arbeitete die Initiative eng mit der anthroposophischen Gesellschaft in Friesland zusammen. Der Verein ist weder Mitglied der Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten noch des Bundes der Freien Waldorfschulen, sondern der niederländischen Vereniging voor Vrije Opvoedkunst. Das Gesamtkonzept zielt auf eine Maximalgröße der Einrichtung (inklusive Kindergarten) von ca. 100 Kindern. Die Schule hat vier jahrgangsübergreifende Lerngruppen (Klasse 1-3, 4-6, 7/8 und 9/10) und führt nur bis zum Abschluß der niedersächsischen Sekundarstufe I. Weitere Veränderungen gegenüber der traditionellen Waldorfschule sind der Fremdsprachenunterricht in Hauptunterrichtsepochen; die Fremdsprache ist Niederländisch. Die Konzeption des Unterrichtes in den Klassen 9 und 10 ist auf die Selbständigkeit der Schüler sowie die intensive pädagogische Zusammenarbeit mit dem Kindergarten im gleichen Haus abgestimmt.

Die Freie Schule Norddeich ist neben der Freinet-Grundschule die erste, für die in Niedersachsen seit dem Grundschulurteil des Bundesverfassungsgerichtes von 1992 (Kreuzberg-Urteil) eine Genehmigung beantragt wurde. *M.M.*

Russische Waldorfassoziation gegründet

Nach langer Vorbereitungsarbeit konnten die russischen Waldorfschulen und -seminare auf ihrem Treffen vom 21. bis 23.2.1997 in St. Petersburg die »Assoziation der Waldorfschulen in Rußland« als selbständigen Landesverband gründen. Die entferntesten Vertreter kamen diesmal aus Irkutsk (Mittelsibirien) und Nachodka (am Stillen Ozean).

In der Assoziation schließen sich zunächst 14 Schulen und Lehrerseminare aus 10 Städten zusammen. Weitere Einrichtungen können Mitglied werden, sofern sie u. a. mindestens drei Jahre im Sinne der Waldorfpädagogik gearbeitet haben. Für den Status einer vorläufigen Mitgliedschaft genügt eine einjährige Tätigkeit. In der Weltliste der Waldorfschulen sind z. Zt. 18 russische Schulen eingetragen. Die tatsächliche Zahl der nach der Waldorfpädagogik arbeitenden Initiativen einschließlich Einzelklassen, Schulen in Umstellung usw. ist jedoch erheblich größer.

Die neugegründete Assoziation löst die Landesgruppe Rußland der Internationalen Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel- und Osteuropa (IAO) ab, die bis zum Vorjahr die Aufgaben einer landesweiten Zusammenarbeit wahrgenommen hatte. Die russische Schulbewegung ist jedoch auch weiterhin dringend auf ausländische Hilfe und Beratung angewiesen.

Nicolai Petersen

»Forum Freie Schulen« – Waldorfpädagogik auf der INTERSCHUL

Im neuen »Forum Freie Schulen« werden grundlegende Fragen zur Schulgestaltung bewegt. Die Bestrebungen hin zu Schulen in erweiterter Verantwortung zeigen, daß die Detailgestaltung von Schule durch eine bürokratische Staatsverwaltung nicht mehr zeitgerecht ist. Schulen in Freier Trägerschaft beweisen, wie eine

von Lehrern, Eltern und Schülern gestaltete freie Entfaltung von Schule Grundlage für eine eigendynamische Bildungsvielfalt sein kann. Unter Teilnahme von international renommierten Experten soll im »Forum Freier Schulen« auch die europäische Dimension mit einbezogen werden. Veranstalter ist das European Forum for Freedom in Education, mit Unterstützung des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen, dem Bundesverband Deutscher Privatschulen und dem Bund der Freien Waldorfschulen.

Mit insgesamt 64 verschiedenen Veranstaltungen auf einer großen Aktionsfläche bietet die Arbeitsgemeinschaft Waldorfpädagogik das mit Abstand umfangreichste Rahmenprogramm am Stand bei der INTERSCHUL Messe in Berlin vom 8. bis 11. April 1997 an. Aus verschiedenen Waldorfschulen in Berlin und Brandenburg zeigen Schüler und Lehrer einen Ausschnitt des kontrastreichen Schulalltags quer durch alle Altersstufen und Fächer. Das Angebot reicht von Buchbinden über Computertechnologie bis zur Eurythmie, von Fremdsprachen über ein Schülerprojekt Chemiebaukasten bis zu Zirkusdarbietungen. Unter der Überschrift »Freie Schulen brauchen eigenverantwortliche Lehrer« bietet das Programm am Stand auch vielfältige Möglichkeiten zum Gespräch. Ausstellungen von Schülerwerkstücken und Schülerheften, vielfältige Literatur zur Waldorfpädagogik und Kinderbücher runden das Angebot ab.

Ein Faltblatt zum »Forum Freie Schulen« sowie zu den Aktivitäten am Stand der Arbeitsgemeinschaft Waldorfpädagogik ist erhältlich von der Arbeitsgemeinschaft Waldorfpädagogik, Gerberstr. 12, 58456 Witten.

Detlef Hardorp

Welcome to Waldorf World-Wide

So begrüßt die Webseite der Arbeitsgemeinschaft Waldorfpädagogik in Berlin-Brandenburg die elektronischen Wellenreiter, die davon sprechen, im »Web« zu

- Die Grundständige Ausbildung zum Lehrer an Heilpädagogischen Schulen richtet sich an junge Menschen, die die Lehrertätigkeit an Heilpädagogischen Schulen anstreben und bereits ein Praktikumjahr absolviert haben.
- Das Studium Gesamt-Studiengang dauert in Witten-Annen in der Regel fünf Jahre. Das erste Jahr (Grundstudium) bietet eine Einarbeitung in die anthroposophische Geisteswissenschaft. Im zweiten Jahr beginnt das Hauptstudium (Klassenlehrer an Waldorfschulen/Fachstudium zum Lehrer an Heilpädagogischen Schulen). Im dritten Jahr findet ein einjähriges Praktikum an einer Heilpädagogischen Schule statt. Im vierten Jahr wird das Haupt- und Fachstudium fortgesetzt und die Diplomarbeit angefertigt. Das fünfte Jahr (Abschlußkurs) bildet eine Brücke zu der sich anschließenden Berufstätigkeit an den Schulen. Weitere Information, Bewerbung und Anmeldung: Institut für Waldorfpädagogik, Renate Stimming, Institut für Heilpädagogische Lehrerbildung, Marianne Bauer/Roland Horst. Gemeinsame Adresse: Annener Berg 15, 58454 Witten, Tel. 02302-96730, Fax 02302-68000. M.M.

Studie: Deutsche Schüler in Naturwissenschaften mittelmäßig

Die Leistungen deutscher Schüler in Mathematik, Biologie und Physik sind in der Regel nur mittelmäßig. In einem Vergleich von Schülern der siebten und achten Klassen in 45 Staaten schneiden die Deutschen etwa so gut ab wie die USA oder Australien. Die mit Abstand besten Noten bekamen in der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) die Kinder in Singapur, Süd-Korea und Japan. Die Ergebnisse der repräsentativen Untersuchung unter Federführung des Berliner Schulforschers Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung), an der weltweit gut eine halbe Million Kinder teilnahmen, wurden am 18. Februar in Berlin vorgestellt.

Die Studie war in Fachkreisen seit Monaten erwartet worden, insbesondere weil neue Aussagen über das Leistungsvermögen der unterschiedlichen Schulformen in Deutschland vermutet worden waren. Nach Ansicht der Wissenschaftler sind die Ergebnisse jedoch weitgehend unabhängig von der Unterrichtsform wie von der Schulform. Ob große Klassen, Frontalunterricht oder Gesamtschul-Organisation – es komme ihrer Auffassung nach viel mehr auf die Art des Unterrichts an. »Es muß mehr experimentiert werden«, forderte der Schulforscher Horst Bayrhuber vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel. Die Lehrpläne seien zu voll.

Mädchen in Deutschland weisen nach Aussage von Baumert durchschnittlich ein deutlich schlechteres Niveau auf. Die Mathematik sei noch zu »männerfreundlich«, meinte er.

»Die Ergebnisse sind ausgesprochen besorgniserregend und waren so nicht erwartet worden«, sagte Bayrhuber. Es bestehe Handlungsbedarf bei den Kultusministern, äußerte bei der Vorstellung der Vertreter des Bundesbildungsministeriums, Heinz Westkamp.

Überrascht habe das Ergebnis, daß Gymnasiasten in den neuen Bundesländern etwas besser abschneiden als ihre Kameraden in der alten Bundesrepublik.

M.M./dpa

DWI sieht Deutschland bei Bildungsausgaben auf Platz acht

Deutschland nimmt nach einer Untersuchung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) bei den Bildungsausgaben unter elf Industrieländern den achten Platz ein. 5,9 Prozent des Bruttoinlandsprodukts werden in der Bundesrepublik für Bildung ausgegeben, wie die am 19. Februar in Berlin vorgelegte Untersuchung ergab. Die Ausgaben reichten von 5,0 Prozent (Italien, Großbritannien) bis 7,8 Prozent (Kanada, Dänemark).

Die gesamten Bildungsausgaben bezifferte das DIW für 1995 auf 200 Milliarden Mark. Bund, Länder und Gemeinden brachten 162 Milliarden Mark auf, 18 Milliarden Mark mehr als 1992. Von diesen öffentlichen Ausgaben entfiel 1995 rund die Hälfte auf die Schulen, 30 Prozent auf die Hochschulen und 10 Prozent auf Kindergärten. Die Ausgaben pro Schüler betragen umgerechnet 6 802 Mark. Pro Student gab die Bundesrepublik 25 900 Mark aus (1992: 23 200 Mark).

Insgesamt wuchsen die Bildungsausgaben zwischen 1992 und 1995 um 3,1 Prozent pro Jahr.

M.M./dpa

Behler auf der Didacta: Mehr Freiräume für Schulen

Durch größere Selbständigkeit und mehr Eigenverantwortung sollen die Schulen künftig gestärkt werden. Dies hat die NRW-Schulministerin Gabriele Behler (SPD) am 17. Februar anlässlich der Bildungsmesse »Didacta« in Düsseldorf unterstrichen. Die Überzeugung von der Notwendigkeit eines Freiraumes für Schulen anstelle eines bisher üblichen »zentralistischen Blicks« auf die Schulaufsicht habe sich ihrer Meinung nach auch über die Ländergrenzen hinweg durchgesetzt.

In der Praxis bedeute dies eine Beteiligung der Schulen bei der Lehrereinstellung, eine »Stärkung der Kompetenzen« für die Schulleitung sowie die Förderung bei der Entwicklung von Schulprogrammen, mit denen sich die einzelnen Schulen neben dem Pflichtunterricht einen zusätzlichen eigenen Schwerpunkt geben. Allerdings dürfe die Sicherung der Qualität des Unterrichtes dabei keinesfalls aus dem Blick geraten.

Mit mehr als 74 000 Besuchern bis zum 21. Februar wurden die Erwartungen der Veranstalter weit übertroffen. Insgesamt beteiligten sich an der Messe 540 Aussteller aus 18 Ländern.

M.M./dpa

Rechtschreibreform: Kein Verbot für Volksbegehren

Die Kultusminister der 16 Bundesländer können und wollen die in drei Bundesländern angestrebten Volksbegehren gegen die Rechtschreibreform nicht verbieten. Nicht die Kultusminister, sondern vielmehr die in den jeweiligen Ländern zuständigen Organe prüften gegenwärtig, ob die Volksbegehren gemäß der jeweiligen Landesverfassung zulässig seien. Mit dieser Klarstellung reagierte der Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK), Niedersachsens Kultusminister Rolf Wernstedt (SPD), am 4. März auf heftige Kritik der Bürgerinitiativen, die den Schulministern einen »Putsch« vorgeworfen und sie zum Rücktritt aufgefordert hatten.

Der erfolgreiche Abschluß auch nur eines der drei laufenden Volksbegehren gegen die Rechtschreibreform muß nach Auffassung ihrer Initiatoren zu einem Stopp der Neuregelung in allen 16 Bundesländern führen. Dies unterstrich die Bürgerinitiative »Mehr Demokratie« am 2. März in einer Pressemitteilung. Bürgerbegehren gegen die Einführung der neuen Schreibregeln gibt es derzeit in Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein.

Die Reform tritt offiziell Mitte 1998 in Kraft, eine Übergangsregelung gilt bis zum Jahre 2005.

M.M./dpa

Protest gegen Sparpolitik in Bremen und Kiel

In Bremen und Schleswig-Holstein sind Schüler und Lehrer gegen die Sparpolitik der Landesregierungen im Schulbereich auf die Straße gegangen. In Bremen nahmen am 4. März rund 4 500 Schüler an einer Protestkundgebung teil. Dabei kam es auch zu Ausschreitungen. Die Demonstration, zu der die Gesamtschülervertretung (GSV) aufgerufen hatte, stand unter dem Motto »Die Zukunft gehört uns«. Mit Trillerpfeifen, Sprechchören und Spruchbändern hatten die Schüler zunächst ihren

Unmut über die Absicht geäußert, in den nächsten Jahren rund 20 Millionen Mark im Bildungshaushalt einzusparen.

Darüber hinaus richtete sich der Protest gegen eine Verlängerung der Lehrarbeitszeit auf 26 Wochenstunden und der zur Disposition gestellten Lernmittelfreiheit. *M.M./dpa*

Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung »Alte Ziegelei Rädel«

Am 13. Februar 1997 wurde in Rädel bei Lehnin (südwestlich von Berlin) die »Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung Alte Ziegelei Rädel« feierlich eröffnet. Michael Schubert von der Michael-Gemeinschaft Schweigmatt hielt den Festvortrag über das Thema: Erziehungsschwierige Kinder – eine Herausforderung für uns. Vertreter der Jugendämter, anderer Einrichtungen aus der Umgebung, der Waldorfschulen aus Berlin und Brandenburg sowie Freunde und Förderer überbrachten persönlich ihre Glückwünsche.

In der Einrichtung finden erziehungsschwierige Kinder von 6 bis 13 Jahren Aufnahme und wohnen auf dem Gelände in kleinen Gruppen. Angefangen hat man mit drei Kindern, die in dem jetzt fertiggestellten Gebäude untergebracht sind. Auf dem rund vier Hektar großen Gelände sollen die Kinder durch den täglichen Umgang mit Tieren (Pferde, Schafe und Ziegen) und durch die Arbeit an der Erde Entwicklungsstörungen kompensieren und ihr inneres Gleichgewicht wiederfinden. Die Kinder werden hier auch unterrichtet. Die kleine Schule ist der Potsdamer Waldorfschule angegliedert.

Weitere Informationen unter Tel. (030) 8017477 (Raganhild Zühlke). *M.M.*

Haschisch-Handel

Ein Schüler, der in der Schule mit Haschisch handelt, darf an eine andere Schule verwiesen werden. Das hat das Berliner Verwaltungsgericht in einem Eilverfahren entschieden (Az.: 3 A 1/97). Damit könne

deutlich gemacht werden, daß Drogenhandel in der Schule keineswegs geduldet werde, hieß es. *M.M./dpa*

Fremdsprachenunterricht oft frustrierend

Gymnasiasten sind vom Fremdsprachenunterricht oft frustriert. Dies zeigten Sprachwissenschaftler der Universität Bochum in einer empirischen Untersuchung. Der Grund für die Frustration sei eine Unterforderung von Intellekt und Neugier der Schüler durch uninteressante und banale Texte, erläuterte der Linguist Richard Bausch. Aus dieser »unterrichtsmethodischen Gleichförmigkeit« folge Demotivation, Frust und schließlich Abwahl des Faches. *M.M./dpa*

Aufruf des Steiner Archivs

Das Archiv der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung ist in den letzten Jahren zu einer viel gefragten öffentlichen Forschungsstätte geworden, welche laufend Anfragen und Informationswünsche aus aller Welt, von Einzelpersonen wie von Institutionen, zu behandeln hat. Allerdings muß diese Arbeit neben der eigentlichen Aufgabe, der Herausgabe der Bände der Rudolf Steiner Gesamtausgabe, von nur wenigen festen Mitarbeitern in zudem recht beengten Räumlichkeiten geleistet werden. Die Finanzierung erfolgte bislang ausschließlich über Spenden weniger privater Förderer sowie durch vielfachen Honorarverzicht.

Mit den wachsenden Aufgaben des Rudolf Steiner Archivs und seiner immer breiteren Inanspruchnahme soll es nun auch in finanzieller Hinsicht auf eine breitere Grundlage gestellt werden: nämlich auf die Förderung durch möglichst viele Menschen, die in einer solchen vielfältigen Archivarbeit eine sinnvolle und unterstützenswerte Aufgabe sehen. Aus diesem Grund hat sich kürzlich die Internationale Fördergemeinschaft Rudolf Steiner Archiv, Rütliweg 52, CH-4144 Arles-

heim, Tel. und Fax 0041 (0)61 701 35 89, als ein gemeinnütziger Verein begründet und soeben einen ersten Aufruf (*Rudolf Steiners Werk erschließen, pflegen, erforschen*) veröffentlicht. Der Aufruf kann bei der obengenannten Adresse angefordert werden. M.M.

Schulungswege zu neuen Wirtschaftsformen

Mitarbeiter und Unternehmensverantwortliche in der Naturkostbranche stehen heute vor vielen neuen Fragen. Für viele ist »Professionalisierung« geradezu zum Zauberwort geworden. Man hat das Gefühl, daß neue Fähigkeiten ausgebildet werden müssen, damit man den wachsenden Anforderungen gerecht werden kann. Diese Anforderungen hängen mit zunehmenden Ansprüchen der Kunden und erschwerten Vermarktungsbedingungen zusammen. Vielfach wird unter Professionalisierung jedoch nur die Übernahme von Trainingsverfahren und Managementtechniken verstanden, wie sie in der »konventionellen« Wirtschaft üblich geworden sind. Entspricht das aber dem Anspruch einer Branche, die doch ausdrücklich gegenüber den Methoden der konventionellen Landwirtschaft eine Alternative bieten will? Muß die andere Produktqualität nicht auch durch eine andere Sozialqualität ergänzt werden? Müssen nicht konventionelle Formen der Wirtschaft wie das Konkurrenzprinzip, das innerbetriebliche »Arbeitgeber-Arbeitnehmer«-Verhältnis, Eigentumsformen, Formen des Umgangs mit Boden und Kapital ebenso hinterfragt werden wie die konventionellen Produkte?

Die neue, vom Großhandel, dem Verbund Freie Unternehmensinitiativen und dem Institut für soziale Gegenwartsfragen angebotene Seminarreihe will helfen, neue Wege zu gehen und diejenigen professionellen Fähigkeiten zu entwickeln, die in der Naturkostbranche heute gebraucht werden, die aber auch in anderen Bran-

chen zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Wie arbeiten wir innerbetrieblich zusammen? Wie entwickeln wir überbetriebliche Zusammenarbeitsformen, die das Überleben der Naturkost sichern helfen und neue Entwicklungschancen erschließen? Wie müssen wir den Kunden, den Verbraucher ansprechen und in unsere Arbeit einbeziehen? Was kann der Einzelne tun, um seine beruflichen und menschlich-sozialen Fähigkeiten zu steigern? An solchen Fragen soll bei zwei Seminaren gearbeitet werden:

Das erste Seminar (Samstag, 31. Mai bis Montag, 2. Juni 1997: »Durch Zusammenarbeit zu persönlicher Entwicklung«) ist für Mitarbeiter/innen, Auszubildende und Unternehmensverantwortliche in der Naturkostbranche ausgelegt. Es ist aber auch offen für Mitarbeiter anderer Unternehmen, die nach neuen Wirtschaftsformen suchen. Das zweite Seminar (4. bis 6. Oktober 1997: »Führung und Selbstführung«) ist vor allem für Unternehmensverantwortliche gedacht.

Die Seminare finden statt im Haus Argo des Handelskontors Willmann, Tafinger Str. 8, 71665 Vaihingen-Enz. Veranstalter sind das Handelskontor Willmann GmbH, der Verbund Freie Unternehmensinitiativen und das Institut für soziale Gegenwartsfragen e.V. Stuttgart. Verantwortlich sind Christian Czesla, Udo Herrmannstorfer, Jürgen König, Dr. Christoph Strawe. Das detaillierte Programm und Anmeldeunterlagen erhalten Sie beim Institut für soziale Gegenwartsfragen, Haußmannstr. 44 A, D-70188 Stuttgart, Tel.: 0711-236 89 50, Fax: 236 02 18

Fortbildungskurse in den Schweizer Alpen

- Forstpraktika im Bergwald. Fortbildungskurs vom 17. bis 19. Oktober 1997 in Saxeten im Berner Oberland. Dieser Kurs zeigt auf, wie im Rahmen von fachkundig geführten Praktika ganze Schulklassen im

Jugendalter in verantwortungsvolle Pflege- und Bewirtschaftungsaufgaben in unseren Gebirgswäldern einbezogen werden können.

- Feldbiologisch-goetheanistische Studienwoche am Rande des Großen Aletsch-Gletschers, vom 11. bis 16. August 1997 im Naturschutzzentrum Aletsch/Oberwaldlis.

Der Fortbildungskurs bietet ein praktisches Übungsfeld für Lehrer und naturwissenschaftlich Tätige, welche die gewohnte zergliedernde Naturbetrachtung bewußt erweitern wollen. Er will Wege aufzeigen, wie wir durch phänomenologisches Arbeiten in freier Natur zu einer goetheanistischen Naturkunde gelangen können und wie diese unter anderem in einer zeitgemäßen Umweltpädagogik umgesetzt werden kann.

»Bildungswerkstatt Bergwald« ist eine private Initiative für praxisnahe Jugendpädagogik und arbeitet eng mit der forstlichen Berufswelt zusammen. Sie ist ein Teilprojekt von CH-WALDWOCHE, einer gesamtschweizerisch tätigen Organisation für ökologische Bildungsarbeit.

Programme und Anmeldung: Bildungswerkstatt Bergwald, Christoph Leuthold, Postfach 72, CH-3700 Spiez, Fax: 0041-33-6540845. M.M.

Vorblicke für Schulabgänger und Studienanfänger

Nach vorne sich wenden, der eigenen Lebenszukunft zu: Nach dem Abschluß der Schulzeit lebt dieses Ziel im Menschen. Dabei stellen sich die Fragen nach der eigenen Aufgabe, dem Beruf, nach Ausbildung und Weiterbildung. Sie sind Teil der Frage nach der Zukunft, der eigenen und der der Menschengemeinschaft. Dozenten von Universitäten und anderen Ausbildungsstätten, Berufstätige und Studierende, die die Hochschulen kennen, bieten mit diesem Kurs Vorbereitungsmöglichkeit für Ausbildung und Studium. Man kann »sich nicht ausbilden lassen«,

man muß es selber tun – dafür wollen die Dozenten eine Hilfestellung bieten. Schulabgänger, Wehr- und Zivildienstleistende, Studienanfänger und Auszubildende sind dazu vom 24. bis 29. August 1997 nach Ilmenau in Thüringen eingeladen. Dort finden täglich statt: Künstlerische Übungen in Gruppen, gemeinsame Kurse, Fachkurse in Gruppen zu Architektur, Bildhauerei, Malerei, Bio-Wissenschaften, Mathematik, Medizin und anderen Heilberufen, Pädagogik, Physik, Sprache, Gespräche im Plenum. Außerdem gibt es Vorträge und Darbietungen, Einzelgespräche und Beratung.

Anmeldung: schriftlich unter Angabe von Alter und Schulabgangsjahr an Dr. Maria Kusserow, Krumme Str. 25, 89518 Heidenheim, Tel.: 07321-45686 oder 43741. M.M.

Zürich: Vom Atelier zur Schule

Anfänglich bot die Maltherapeutin Adelheid Thulcke im »Künstlerisch-therapeutischen Atelier« Kurse und Einzeltherapien für Erwachsene in Malen, Zeichnen und Plastizieren an. Bald kamen durch Christian Althaus Kurse in Sprachgestaltung und Einzeltherapie dazu. Auch bildete sich unter seiner Leitung die Laienspielbühne Jakchos. Darüber hinaus werden Kurse zur Biographiearbeit als Halbjahreskurse, Vertiefungsseminare und als Ausbildung angeboten.

Adelheid Thulcke erweiterte ihre Maltherapie, die auf der von Margarethe Hauschka beruhte, durch jene von Liane Collot d'Herbois. Dabei übernahmen Jeroen van Houten den medizinisch-menschenkundlichen und Christian Althaus den anthroposophisch-geisteswissenschaftlichen Teil. Da die eher werkstattmäßige Arbeitsweise im Laufe der Jahre einen ausbildungsartigen Charakter annahm, wurde das »Künstlerisch-therapeutische Atelier« zur »Schule Jakchos« umbenannt. Zur Aufführung kommen Goethes Drama »Iphigenie auf Tauris« und Edouard Schurés »Das heilige Drama

von Eleusis«. Nähere Auskunft erteilt:
Schule Jakchos, Ekkehardstr. 11, CH-8006
Zürich.

Doris Tanner-Christen

Der Ketzler – ein Theaterstück über Giordano Bruno

Wer war Giordano Bruno, und was hat er
mit uns zu tun? – Dieser Frage widmen
sich Olaf Bockemühl (Regisseur) und Tor-
sten Blanke (Schauspieler) in einem Ein-
Mann-Theaterstück, das am 5. April im
Forum Theater Stuttgart zur Urauffüh-
rung kommen wird.

Aufführungen: 5. April 1997 (Urauffüh-
rung), 8., 9., 10., 11., 12., 15., 19., 22., 23.
April 1997 im Forum-Theater Stuttgart.
Kartenvorbestellung: 0711-297174. Am 22.
August 1997 wird das Stück im Rahmen-
programm der *documenta* im Anthropo-
sophischen Zentrum Kassel aufgeführt.
Ab November 1997 findet eine Tournee im
deutschsprachigen Raum statt. Nähere In-
formationen: Das Zelt-Projekttheater:
0711-2367736.

M.M.

Kinder-Circus Festival in Hamburg

Vom 8. bis 19. Mai findet in Hamburg-
Nienstedten auf dem Gelände der Elb-
schloßbrauerei das Internationale Kinder-
und Jugend-Circus- & Theaterfestival
statt. Veranstaltet wird es vom integrati-
ven Kinder- & Jugendprojekt von Haus
Mignon und dem Circus Mignon aus An-
laß des 700jährigen Bestehens von Nien-
stedten. Auf dem Programm stehen öf-
fentliche Zirkusaufführungen, Work-
shops, Abendveranstaltungen im Nacht-
café (Kleinkunstdarbietungen, Kabarett,
Lesungen, Kino) sowie Konzerte. Dazu
werden Kinder und Jugendliche aus der

ganzen Welt eingeladen. 30 Gruppen aus
Äthiopien, Rußland, Lettland, Finnland,
Schweden, Holland, Wales, England, Bel-
gien, der Schweiz und aus Deutschland
wollen dazu gerne nach Hamburg kom-
men. Für jedes Gastkind werden für Un-
terbringung und Verpflegung 100 Mark
benötigt. Wer eine Patenschaft für auslän-
dische Kinder übernehmen möchte, wen-
de sich an: Martin Kliewer, Tobias Fiedler,
Haus Mignon, Georg-Bonne-Str. 9, 22609
Hamburg, Tel.: 040-822742-14, Fax:
822742-42.

M.M.

Globales Studienforschungsprojekt

Fünf Jugendliche im Alter von 16 bis 18
Jahren haben einen ganz großen Plan, der
der Anfang einer neuen Studienart wer-
den werden soll – eine Forschungsreise
rund um die Erde. Neue Studienmöglich-
keiten für Jugendliche, über den gewohn-
ten Rahmen hinaus, zu schaffen, geht auf
eine Idee des Wilhelm Ernst Barkhoff-In-
stitutes in Hannover zurück. Der Grund-
gedanke des Studiums ist, daß der Ju-
gendliche sich selbst zusammenstellt, was
er studieren will, um dann gemeinsam
mit dem Institut einen Weg zu erarbeiten,
sein Studium zu verwirklichen. Für ihre
Reise, die von Slowenien über Tibet, Indi-
en, Südostasien, Australien, Neuseeland,
Kalifornien, Mexiko, dann weiter über
Mittel- und Südamerika, schließlich über
Afrika bis nach Israel führen soll, haben
sich die fünf Jugendlichen die Themen
Kunst, Frieden und Sinnesökologie vorge-
nommen.

Wer die die Gruppe unterstützen möchte,
wende sich an das Wilhelm Ernst Bark-
hoff-Institut, Weidkampshaide 17, 30659
Hannover.

M.M.