

Zu diesem Heft

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

»Freie Schule«: Dabei denkt man zunächst an die Freiheit eines Kollegiums von staatlichen Richtlinien und Lehrplänen, von inhaltlicher Schulaufsicht und ministerieller Personalpolitik. Diese Freiheit ist Voraussetzung für den frei und schöpferisch arbeitenden Lehrer; und ohne ihn gibt es keine Erziehung zur Freiheit. Eine solche Erziehung wiederum gedeiht nur, wenn das Element der Freiheit auch innerhalb des Schulorganismus wirksam ist. Aber was bedeutet hier sinnvollerweise »Freiheit«? Wie ist eine »Gemeinschaft freier Geister« zu verwirklichen? Dieser Frage geht **Karl-Martin Dietz** eindringlich nach und arbeitet Kriterien heraus, anhand deren sich die Mitglieder einer Schulgemeinschaft in bezug auf ihre Freiheitsfähigkeit überprüfen und neu besinnen können. Seine Gedanken eignen sich als Gesprächsgrundlage in den Gremien der Schulen, nicht nur in der Lehrerkonferenz, sondern auch im Eltern-Lehrer-Kreis und im Schulvereins-Vorstand.

Nur durch beharrliches Üben festigt sich das Können der Schüler, aber die tägliche Wiederholung führt leicht zur Langeweile. **Thor Michael Keller**, ein »alter Hase« in der Klassenführung, gibt eine Fülle von Anregungen zur abwechslungsreichen Gestaltung des Übens und zugleich einen guten Begriff von phantasievoller Methodik.

Während führende Fremdsprachen-Didaktiker mehr und mehr das »Korsett« des Lehrwerks in Frage stellen, erscheint manchen Waldorflehrern das Lehrbuch als die Rettung aus den bekannten Nöten des Sprachenunterrichts; das Pro und Kontra wurde im Aprilheft d. J. der »Erziehungskunst« erörtert. **Christoph Jaffke** plädiert im Blick auf die mittleren Klassen für gehaltvolle Original-Lektüre und verweist auf eine Reihe neuer, von Waldorflehrern erarbeiteter Textausgaben mit Fragen-Anhang für die häusliche Arbeit der Schüler.

Förderunterricht zum Ausgleich von Defiziten in der Entwicklung der Kinder wird mehr und mehr zu einer Notwendigkeit an *allen* Schulen. Eine besondere Rolle spielt dabei die Schulung der basalen Sinne, auf denen sich dann Persönlichkeit und geistige Fähigkeiten aufbauen: der Tastsinn, Gleichgewichtssinn, die Wahrnehmung der eigenen Körperbewegungen und des leiblichen Befindens. Hier kann durch Bewegungsübungen viel geheilt werden. **Siegfried Cremers** hat das in seiner Kleinklasse in Form des Zirkusspiels getan und berichtet von den erstaunlichen Wirkungen dieser Arbeit.

Ein letzter Hinweis: **Edwin Hübner** hat ein Tamagotchi »von der Geburt bis zum Tode gepflegt« und reflektiert das »Tierchen« als Zeitsymptom.

INHALT

<i>Karl-Martin Dietz</i> : Was heißt »Freiheit« in der Schulgemeinschaft?	979
<i>Thor Michael Keller</i> : Vom Üben in der Unterstufe	993
<i>Christoph Jaffke</i> : Zur Mittelstufendidaktik des Fremdsprachenunterrichts – Situation und neue Möglichkeiten der Textarbeit	1002
<i>Siegfried Cremers</i> : Zirkuspädagogik im Förderunterricht	1009

ZEICHEN DER ZEIT

Tamagotchi – Das Spielzeug mit dem heimlichen Lehrplan (<i>E. Hübner</i>)	1022
---	------

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Eine neue Erfahrung in Frankreich: Landwirtschaftspraktikum und Fremdsprache (<i>M. Kröger/G. Stocker</i>)	1033
Tanz und Musik aus Tibet (<i>W. Merker</i>)	1040
Kontraste in Rußland – Eindrücke vom 15. Europäischen Forum für Freiheit im Bildungswesen in St. Petersburg (<i>F. Heitz</i>)	1042
Bau eines Feuchtbiotops (<i>S. Donike</i>)	1045
Jahrestagung der Waldorfkinderergärten in Jaroslawl (<i>J. Abduljajewa</i>)	1049

IM GESPRÄCH

Unternehmerisch handeln – jetzt gerade (<i>W. Hiller</i>)	1050
Welchen Kurs in der Frauenfrage? (<i>W. v. d. Decken</i>)	1052
Professioneller Ratgeber (<i>A. Kußmann</i>)	1056
	1057

BUCHBESPRECHUNGEN – NEUE LITERATUR

Schule am Wildbach (<i>P. Loebell</i>) / Das Hell-Dunkel-Buch (<i>R. Fiedler</i>) / Zum Oberuferer Weihnachtsspiel (<i>G. Frank</i>) / Weihnachtsspiel aus der Kalevala (<i>Chr. Maurer</i>) / Neufassung der Oberuferer Weihnachtsspiele (<i>Red.</i>) / Grausames Märchen? (<i>A. Bockemühl</i>) / Die Konfetti-Generation (<i>S. Pühler</i>) / Schulreform in den USA (<i>J. Kiersch</i>) / Ein Stück über Brigid (<i>S. Alexander</i>) / Neue Literatur	1071
---	------

MITTEILENSWERTES IN KÜRZE

1078

Titelfoto: Geschäft – die letzte Vorstellung ist zuende (siehe Beitrag von S. Cremers: Zirkuspädagogik im Förderunterricht, S. 1009 ff.) Foto: Norbert Bischofs
Beilage: Gesamtverzeichnis Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart

Karl-Martin Dietz

Was heißt »Freiheit« in der Schulgemeinschaft?

Welche Regierung die beste sei? Diejenige, die uns lehrt, uns selbst zu regieren.
Goethe, *Sprüche in Prosa*¹

Wer bei »Schulorganismus« als erstes an Lehrer, Schüler, Eltern, Vorstand usw. denkt, hat wahrscheinlich schon den ersten grundlegenden Fehler gemacht. Denn welche Bedeutung diese Gruppeneinteilung hat, muß sich erst noch herausstellen. Und vor allem: Bevor man an Gruppen denkt, sollte man an das Gemeinsame denken. Was macht die Waldorfschule XY als Ganzes aus?² Wozu arbeiten wir zusammen? Warum machen wir uns alle diese Mühe, die wir uns sparen könnten, wenn wir die Kinder auf eine andere, längst bestehende Schule brächten?

Nun, es geht hier um Bildung. Wir sehen in unserer heutigen Gesellschaft zwei große Bildungssysteme am Werk: das öffentliche Schulwesen, getragen vom Staat, und die betriebliche Bildung, getragen vom Wirtschaftsleben. Im Schulwesen geht es um Wissen und um formale Bildung. Im betrieblichen Bildungswesen geht es um praktische Fähigkeiten, die aber längst die rein handwerkliche Ebene verlassen und seelisch-geistige Fähigkeitsbildung einbezogen haben.

Das Schulwesen ist »wissenschaftsorientiert«. Man lernt dort, sich nichts vormachen zu lassen. Man beurteilt und kritisiert. Aufnehmende Hingabe und Weltinteresse stehen dabei nicht im Vordergrund. Es wird vor allem festgeklopft und abgeprüft statt angeregt. Die neuzeitliche Subjekt-Objekt-Spaltung ist die Basis für diese Art der Pädagogik. Ich stelle mich der Welt gegenüber, und zwar kritisch. Nicht: Ich nehme die Welt in mein Bewußtsein auf und suche meinen Platz in ihr. Solches wird höchstens durch Lerninhalte, weniger aber durch pädagogische Methodik angestrebt. Fähigkeitsbildung, Persönlichkeitsbildung und Orientierungswissen bleiben schwach ausgebildet oder ganz ausgeblendet. – Die betriebliche Bildung, in die ebenfalls gewaltige Summen investiert werden, sucht die Mitarbeiter in Fähigkeiten zu

1 J. W. Goethe: Werke in Kürschners Deutsche Nationalliteratur, Band 36, S. 481

2 Der Aufsatz geht in seinen Grundzügen zurück auf einen Vortrag am 13.6.1997 in der Waldorfschule Saarbrücken zum Auftakt eines pädagogischen Wochenendes mit dem Thema »Die Schulgemeinschaft als soziales Übungsfeld«

schulen, die von der Schulbildung nicht erreicht werden. Dabei zeigt sich inzwischen, daß das scheinbar »Praktische« in Wirklichkeit ganz unpraktisch sein kann. Wenn die geschulten Fähigkeiten in der Erfüllung vorgegebener Anforderungen bestehen, dann sind diese meist schon von gestern. Flexibilität ist gefragt, das heißt die Fähigkeit, sich dem Wandel anzupassen. Aber damit ist eine *aktive Gestaltung* des Wandels noch nicht erreicht.

Bildungsziel: Freiheit

Beiden Bildungssystemen ist gemeinsam: Selbstorientierung und Selbstentwicklung sind in ihnen nicht angelegt. Daß beides trotzdem nicht völlig unter den Tisch fällt, liegt an einzelnen hervorragenden Lehrerpersönlichkeiten bzw. Betriebsführern, die davon trotzdem etwas vermitteln. Bei diesen Bemühungen wird oftmals ein Mangel verspürt: Wie kann ich den Menschen (mich selbst und den anderen) als *werdenden* Menschen betrachten? Es kommt ja nicht so sehr darauf an, was einer *heute* kann, sondern wozu er bei richtiger Bildung morgen in der Lage sein wird. Nicht die Vergangenheit bestimmt den Menschen vollständig, auch nicht die in dieser Vergangenheit zugeführte Bildung, sondern es gibt in jedem Menschen ein Entwicklungspotential, dessen Verwirklichung noch in der Zukunft liegt. Wie ist das zu greifen? Hier versagen zumeist die Instrumente gegenwärtigen Bewußtseins. Das herrschende Menschenbild unserer Gesellschaft ist noch immer der *homo oeconomicus*, der »ökonomische Mensch«, für den zwei Eigenschaften wesentlich sind: Er ist rational berechenbar, da er selbst rational vorgeht. Und er ist nutzen- und erfolgsorientiert; er wird nichts tun oder lassen, was ihm nicht einen Ertrag bringt. Damit ist zugleich eine selbstverständliche Erwartung an die Mitmenschen verbunden. Man hält solches Verhalten einfach für »normal«, und wer es anders machen will, ist Rechenschaft schuldig. Wenn jemand sich dann diesem Menschenbild gegenüber nicht konform verhält und z. B. eine angebotene Top-Position nicht annimmt (um stattdessen etwas für ihn Sinnvolles zu machen), der findet dafür bis heute kaum Verständnis in seiner Umgebung.

Was ist an die Stelle des *homo oeconomicus* zu setzen? – Hier könnte man den zweiten großen Fehler machen und nach einem anderen, angemesseneren Menschenbild suchen. Es geht aber gar nicht um ein *Menschenbild*, sondern um innere Autonomie, um eine »Freiheit« als Wesenseigenschaft des Menschen. Diese Freiheit beruht nicht auf einem »Dürfen«, sondern ist innerlich ausgefüllt durch ein »Können«. Davon soll im folgenden noch weiter die Rede sein. Es geht um den werdenden Menschen, dessen Entwicklung in der Gegenwart noch nicht abgeschlossen ist, und zwar nicht genetisch verstanden, als Gattung, sondern als Individualität. Damit ist eine Aufgabe gekennzeichnet, deren praktische Erfüllung nachfolgend etwas genauer skizziert werden soll.

Vielen Menschen ist bewußt, daß die Bildungsfrage eine der wichtigsten des Zeitalters geworden ist. Es war gewiß ein wesentlicher Fortschritt der Kultur, als Preußen im 18. Jahrhundert die allgemeine Schulpflicht einführte, auch wenn die Lehrerschaft zunächst aus ausgedienten Feldwebeln rekrutiert wurde, die nach den siegreichen Schlachten des Preußenkönigs anderweitig versorgt werden mußten. Das war dann wohl mehr Drill als Pädagogik, nämlich Ausformung nach einem (ziemlich schlichten) vorgegebenen Muster. Von diesen Ursprüngen des Schulwesens im Militär haben wir uns längst befreit. Bestimmte Modelle oder Menschenbilder können keine pädagogischen Ziele mehr sein. Es geht heute auch nicht mehr nur um Erziehung im Kindes- und Jugendalter, sondern um die Vorbereitung zu einer lebenslangen Selbsterziehung. Waldorfpädagogik ist dazu angelegt, dies zu leisten. Sie antwortet damit auf höchst aktuelle Herausforderungen unseres Zeitalters.³ Sie hat aber dadurch nicht allein Lehrinhalte und -methoden zu bewegen, sondern auch die aktuellen Bildungsziele. Man kann sich eigentlich kaum vorstellen, daß eine Pädagogik lange lebendig bleibt, wenn nicht die Arbeit an den Zielsetzungsfragen zu ihrer ständigen Bemühung gehört. Dies um so mehr, als niemand solches den einzelnen Waldorfschulen abnehmen kann. Jede einzelne Schulgemeinschaft ist autonom. Wenn sie ihre Zielsetzungsaufgabe nicht erfüllt, dann bleiben nur Traditionspflege, Nachahmung oder Beliebigkeit. Und sie verfehlt damit ihre erste große Aufgabe: die gegebene Zielsetzungsfreiheit auch wirklich bewußt auszufüllen. Dies ist eine Aufgabe, die von Lehrern, Eltern und interessierten Oberstufenschülern gemeinsam geleistet werden kann. Hier geht es nicht um Entscheidungen, sondern darum, Ziel- oder Wahrbilder zu entwickeln. Dazu gehört auch, sich innerhalb des Zeitgeschehens zu orientieren.

Nun kann und muß man solche Zielsetzungsfragen in allen freien Schulen bewegen, nicht nur in der Waldorfschule. Warum also gerade Waldorfschule? Warum nicht antiautoritäre oder Montessori-Pädagogik? Auch diese Frage kann für eine Schulgemeinschaft kein Tabu sein, sondern muß – im Gegenteil – immer wieder neu bewegt werden.

Anthroposophie: der innerlich frei werdende Mensch

Waldorfpädagogik ist eine anthroposophische Pädagogik. Was ist daran eigentlich das »Anthroposophische«? Eine Lehrerin, gefragt, warum sie eine bestimmte Epoche (die an staatlichen Schulen als Unterrichtsinhalt nicht vorkommt) mit ihrer Klasse mache, antwortete: Weil das von Rudolf Steiner so

3 Siehe auch K.-M. Dietz: Waldorfpädagogik am Ende des 20. Jahrhunderts, Heidelberg 1996 (Menon-Verlag, Hauptstraße 59, 69117 Heidelberg)

angegeben worden ist und somit zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik gehört. Ist dies also das Anthroposophische, »Angaben« von Rudolf Steiner zu befolgen? – Die Antwort hat meines Erachtens mit Anthroposophie nichts zu tun, sondern ist absurd. Sie bewegt sich in einem Horizont ideologischer Abhängigkeit, tritt das Informationsbedürfnis der Eltern mit Füßen und verlangt von allen Beteiligten, den gesunden Menschenverstand am Eingang abzugeben. Als zusätzliches Problem kommt noch hinzu, daß derartige Berufungen auf »Angaben« Rudolf Steiners oftmals falsch sind und einer Nachprüfung nicht standhalten.⁴ Man sollte es sich nicht versagen, auch ganz »selbstverständliche«, in Fleisch und Blut übergegangene Behauptungen dieser Art selbst zu überprüfen. Da kann man sein blaues Wunder erleben. Viele solche »Angaben« sind in Wirklichkeit Anregungen, aktuelle Praxisbeispiele oder Antworten auf konkrete Anfragen in bestimmten Situationen. Nur Unselbständigkeit konnte darin prinzipielle Vorschriften sehen. Rudolf Steiner aber hat schon seine damaligen Mitarbeiter dazu angehalten, ihre Unterrichtsziele und -inhalte selbständig zu finden. Oftmals hat er Wünschen nach genaueren Handreichungen nicht nachgegeben, denn »ich möchte ja aus Ihnen nicht lehrende Maschinen machen, sondern freie, selbständige Lehrpersonen«.⁵ Auch ganz abgesehen von den Intentionen Rudolf Steiners muß man sich klarmachen: Wer Waldorfpädagogik als Maßnahmenbündel versteht, hat sie mißverstanden. Er reduziert sie auf Meinungen und Verhaltensweisen.

Was also ist das Anthroposophische in der Pädagogik? Anthroposophie besteht im wesentlichen nicht aus Vorstellungsinhalten, sondern diese, niedergelegt z. B. im Werk Rudolf Steiners, dienen dem »Studium«, d. h. einer Tätigkeit, durch die sich der Studierende zu einem selbständigen Umgang mit der anthroposophischen Geisteswissenschaft Rudolf Steiners befähigt. Er macht sich frei von den Einzelheiten und gewinnt selbständig Zusammenhänge. Dies ist der erste Schritt auf dem eigenen Erkenntnisweg (das ist bei der Lektüre von Physikbüchern nicht anders). Anthroposophie also ist als »Weg« zu verstehen. Dabei geht es um die Verwandlung des Intellekts und die Ausbildung neuer Aufnahmefähigkeit. Aber diese innere Umwandlungsbemühung muß doch irgendwohin führen! Das tut sie auch, denn man lernt dann Anthroposophie als geistige Erfahrung kennen. Man erlebt nicht nur die eigene Bemühung und die der anderen Menschen, sondern erfährt die Wirklichkeit in neuer Gestalt, d. h. nicht mehr reduziert auf Sinnesdaten. Vielmehr fühlt man sich hineinversetzt in einen umfassenden Zusammenhang und glaubt nicht mehr, dieser sei nur die abstrakte intellektuelle Bewältigung vie-

4 Näheres siehe dazu K.-M. Dietz: Anthroposophie tun. Beobachtungen zu Rudolf Steiners Führungsstil, Heidelberg 1996 (Menon-Verlag)

5 Schlußworte zum 3. Lehrplanvortrag am 6.8.1919, GA 295 (1975), S.186. Siehe auch Dietz, Anthroposophie tun, S. 12

ler Einzelheiten, die nur als solche Wirklichkeit besitzen und im übrigen nichts miteinander zu tun haben. – Und schließlich läßt sich Anthroposophie verstehen als Wesensbegegnung. Ich erlebe mich selbst als geistiges Wesen und begegne dem anderen Menschen in gleichem Sinne. Rudolf Steiner hat dafür schon recht früh⁶ den Ausdruck »freier Geist« geprägt. Was ist ein freier Geist? – Der tschechische Präsident Václav Havel hat in seiner Rede vor dem Deutschen Bundestag am 24. April 1997 dieses Thema angeschnitten: »Freiheit im tiefsten Sinne des Wortes bedeutet mehr, als ohne Rückhalt zu sagen, was ich denke. Freiheit bedeutet auch, daß ich den anderen sehe, mich in seine Lage hineinzusetzen, in seine Erfahrungen hineinzufühlen und in seine Seele hineinzuschauen vermag und instande bin, durch einfühlsames Begreifen von alledem meine Freiheit auszuweiten. Denn was ist das gegenseitige Verständnis anderes als die Ausweitung der Freiheit und die Vertiefung der Wahrheit?«⁷ Havel trifft damit den Kern dessen, was sich in Rudolf Steiners »Philosophie der Freiheit« findet: Freiheit heißt nicht nur, daß ich etwas darf (Meinungsfreiheit, Pressefreiheit usw.), sondern daß ich den errungenen Freiraum ausfülle durch aktive Tätigkeit. Aktive innere Freiheit heißt, daß ich mich dem anderen als Individualität zuwende, versuche, ihn »einfühlsam zu begreifen«, und dabei seine Freiheit zusammen mit meiner eigenen Freiheit »ausweite«. Es ist also hier das Verhältnis unter Menschen umgekehrt als sonst. Nicht die Freiheit des einen schränkt die Freiheit des anderen ein, sondern die Freiheit des einen wird dadurch »ausgeweitet«, daß er dem anderen Freiheit zubilligt. Und diese beiderseits erweiterte Freiheit bleibt nicht subjektiv und dient nicht einfach der Selbstverwirklichung, sondern sie ist zugleich, sagt Havel, »Vertiefung der Wahrheit«, d. h. sie führt tiefer in die Wirklichkeit hinein.

Wer Rudolf Steiners Führungsstil studiert, wird bemerken, daß er alles darangesetzt hat, um bei seinen Mitarbeitern (z. B. den Lehrern der ersten Waldorfschule in Stuttgart) diese Art von Freiheit wachzurufen. Vielfach spricht er so, daß nur jemand, der diese Freiheit in sich erzeugt, überhaupt verstehen kann, was er meint – und zugleich ruft er durch die Art seines Sprechens die Freiheitsfähigkeit des anderen aktiv hervor.

Liegt vielleicht hierin das genuin »Anthroposophische« der Waldorfpädagogik? Sie rechnet mit dem freien Menschen, will die Kinder zu dieser Freiheit erziehen und trifft damit zugleich ein geistig-seelisches Bedürfnis unseres Zeitalters.

6 Die Philosophie der Freiheit, 1894, GA 4, Kapitel IX

7 Zitiert nach: Das Goetheanum Nr. 8/9, 18.5.97, S. 101

Die Schulgemeinschaft: Verwirklichung der Freiheit⁸

Wie arbeitet nun eine Schulgemeinschaft, die solches bewirken will? Konsequenterweise sollte die eigene Arbeitsweise nicht den Lehr- und Entwicklungszielen (»freier Mensch«) entgegenlaufen. Es sind Formen der Zusammenarbeit zu finden, die diese Ziele fördern. Da es bei dem freien Menschen nicht um eine Rechtsform, sondern um eine innere geistige Kraft geht, sind diese Arbeitsformen strukturell nicht hinreichend zu beschreiben. Was durch Satzung beschrieben werden kann, wird die Sache selbst nicht treffen. Andererseits kann man sich leicht klarmachen: Dem freien Menschen angemessen ist weder eine direktoriale Verfassung noch mehrheitliche Abstimmung noch ein satzungsmäßig aufgezwungener Konsens (darüber später). Sollen das Erziehungsziel, der Erziehungsstil und die eigene Zusammenarbeit in Übereinstimmung sein, so wird man letztere als »Gemeinschaft freier Geister« (Rudolf Steiner) anlegen müssen. Das klingt vielleicht zunächst utopisch, die praktischen Eigenschaften können aber durchaus beschrieben werden:

Individuelle Begegnung

Ich bemühe mich, den anderen Menschen nicht nach seinem Äußeren, seiner Rolle, nach meinen bisherigen Erfahrungen mit ihm usw. zu beurteilen, sondern ihn als individuelles geistiges Wesen zu sehen. Was kann ich tun, damit das gelingt? – Ich kann mich z. B. fragen: Was meint er wirklich? (nicht nur: Was liegt in seinen Worten?) Ich kann mich weiter fragen: Was kann daraus noch werden? Ist das, was er sagt, für die Zukunft offen? (statt: Wo hat er das nur her?) Üblicherweise fällt mir vor allem das Unbefriedigende in den Worten des anderen auf, und ich weise es zurück. Ich kann aber statt dessen auch versuchen aufzugreifen, was (neben allem Unbefriedigenden) an Weiterführendem in seinen Worten liegt. Was kann ich von ihm lernen? Wie knüpfe ich am besten an ihn an? (statt: Wie widerspreche ich ihm am wirksamsten?) Ich werde den anderen nach seinen Motiven und Ideen fragen, sofern ich sie nicht selbst heraushören kann. Auf jeden Fall ist meine Begegnung mit dem anderen Menschen nicht von Sympathie oder Antipathie geprägt, sondern von dem Willen, ihn als solchen, seinem Wesen nach zur Geltung kommen zu lassen. In dem Maße, in dem dies gelingt, verstärke ich das positiv Weiterführende und vermeide Konflikte. Individuelle Begegnung verhindert keineswegs sachlich begründete Kritik am Verhalten des anderen. Sie liefert vielmehr erst die Grundlage dazu, wirklich »sachlich« zu sein und nicht Sachfragen und persönliche Wertschätzung durcheinanderzubringen, wodurch ja so viel »unnötige« Rangelei entsteht.

⁸ Siehe dazu zuletzt: Günter Althage, Von den inneren Bedingungen einer kollegialen Ordnung, in: »Erziehungskunst« 6/1997, S. 617 ff.

Individuelle Verantwortung

Ein zweites Moment neben der individuellen Begegnung ist die individuelle Verantwortung. Jedes Mitglied eines Kollegiums trägt die Verantwortung für alles dasjenige, was es tut und läßt. Es kann sie nicht auf irgendwelche Gremien oder Vorschriften abschieben. Auch nicht auf »die Verhältnisse an unserer Schule« – denn daran ist er ja beteiligt. Der Einzelne trägt deshalb auch die Verantwortung für das, was im Ganzen geschieht, und der damit verbundene Anspruch wiegt natürlich schwer. Er beruht auf einigen Voraussetzungen, die aber durchaus realisierbar sind:

Vertrauen durch Transparenz

Um Überblick über die Abläufe des Ganzen zu haben, bedarf es der Fähigkeit, Gesamtprozesse zu erfassen, sich in andere Menschen hineinzusetzen, zwischen Meinung und Urteil unterscheiden zu können usw. Diese Fähigkeiten sind keineswegs selbstverständlich, aber man kann sie lernen, wenn man will. Strukturell gehört dazu, daß in der Schulgemeinschaft größtmögliche Transparenz herrscht. Allzuoft ähnelt der Informationsfluß einer »Geisterbahn«, wie es sie vor Anbruch des Fernseh-Zeitalters auf den Jahrmärkten gab: Man fährt im Dunkeln um die Ecke und sieht jäh etwas Gruseliges, mit dessen Existenz man nicht gerechnet hatte. Oder man kriegt plötzlich einen feuchten Lappen ins Gesicht. Der weitaus überwiegende Teil aller Querelen in einer Schulgemeinschaft nimmt vermutlich seinen Ausgangspunkt bei mangelnder Transparenz. Diese betrifft Banales ebenso wie Wichtiges. Beispiel: Ein Fachlehrer kommt wohlpräpariert in die Klasse – und findet sie leer vor. Die Klasse macht einen Ausflug, aber er hat es nicht erfahren. Der Verschleiß menschlicher Arbeitskraft ist schon in diesem einfachen Fall ziemlich groß. Passiert solches oder ähnliches, so ist man allzu schnell geneigt, die Frage nach der »Schuld« im einzelnen zu stellen (»Hätte er es wirklich nicht wissen können?«), statt sich zu überlegen, wie das innerschulische Informationssystem auch in Alltagsdingen effizienter werden könnte. – Oder auch ganz prinzipiell: An manchen Schulen werden die Eigenheiten der Oberstufe, ihrer Fächerverbindungen und der verschiedenen Abschlußprüfungen den Eltern und Schülern am Ende der 8. Klasse in Form eines kleinen Merkblattes überreicht. Wo das nicht geschieht, kann der Geisterbahneffekt schwerwiegende Folgen haben: Jemand merkt zu spät, daß er mit nur einer Fremdsprache kein Vollabitur an der Schule X machen kann. An einer anderen Schule könnte er das – aber er hätte es eben rechtzeitig wissen müssen. Oder: Wenn Schülern erst am Ende der 10. Klasse ein Konferenzbeschuß mitgeteilt wird, in der 11. gebe es keine Beurlaubungen für Auslandsaufenthalte mehr, dann sitzen die, die noch nicht weg waren, in der Falle. – Und weiter: Fehlende Transparenz erzeugt Gerüchte und dadurch unnötigerweise zusätzliche Probleme. Ein Bei-

spiel: Eine bei den Schülern geschätzte Kollegin erklärt ihre Kündigung zum Ende des Schuljahres. Sie wird an eine Waldorfschule in der Umgebung wechseln. Das wird den Schülern (und Eltern) zunächst nicht mitgeteilt, ist aber innerhalb weniger Tage gerüchteweise durchgesickert und sorgt für erhebliche Unruhe und Betroffenheit. Was bei dem Gerücht nicht mit durchkam: daß diese Kollegin sich bereit erklärt hatte, ihre jetzige 11. Klasse bis zum Abitur weiterzuführen. Wäre man ordentlich informiert worden, wäre viel Betroffenheit und Aufregung erspart geblieben. – Ausgiebige Information und Klarheit über die Bearbeitungs- und Entscheidungsprozesse für alle: Das sind wesentliche Garantien sozialer Vertrauensbildung.

Entscheidungsfindung

Effektivität und sozialer Frieden innerhalb einer Schulgemeinschaft hängen wesentlich davon ab, wie Entscheidungen getroffen werden und wer sie verantwortet. Ist es mangelndes gegenseitiges Vertrauen, daß fast alles im großen Kreis entschieden wird? Und was heißt dann entschieden? – Die Verfahren dauern lange, behindern dadurch andere Beratungs- und Entscheidungsprozesse und sind für alle Beteiligten quälend. Ob die Entscheidung am Ende sachlich optimal war, ist außerdem die Frage. Und noch eines: Wer bekennt sich nachher dazu? Die Fälle sind ja nicht selten: Ein von einer Entscheidung Betroffener (Kollege, Schüler, Eltern) versucht im Vorfeld oder auch danach einen Gesprächspartner zu finden, der für diese Entscheidung verantwortlich zeichnet – und findet keinen. Im großen Kreis gefallene Entscheidungen werden zwar (in der Regel, keinesfalls immer!) durchgeführt, aber man findet nicht selten niemanden, der sich mit ihnen identifiziert. Im Zuge der Kompromißbildung kommt etwas heraus, was niemand so gewollt hat. Das aber ist eine menschlich wie sachlich unhaltbare Situation. Was kann an die Stelle treten? – Ein wesentliches Mittel, um hier weiterzukommen, ist die strikte Trennung von Beratung und Entscheidung. Beides sollte in getrennten Arbeitsgängen durchgeführt werden. An der Beratung nehmen (auch im Sinne der angesprochenen Transparenz) möglichst viele Menschen teil. Mindestens haben alle, die es angeht, Gelegenheit dazu, und ob sie die Initiative ergreifen oder nicht, ist ihre Sache. Sie können jedenfalls hinterher nicht »meckern«. Die Entscheidung selbst fällt sinnvollerweise in einem kleinen Kreis oder sogar durch Einzelne. Es werden ja ohnehin die verschiedenen Aufgaben der Schulführung an Einzelne oder kleine Gruppen delegiert. Geht das Mandat nur so weit, daß eine Entscheidung vorbereitet, diese dann aber im großen Kreis (und oft wieder ganz von vorne diskutiert) gefällt wird? Oder enthält das Mandat den Auftrag, selbst bis zur Entscheidung zu kommen? Verpflichtend muß dann sein, daß niemand eine Entscheidung fällen darf, ohne die Ansichten aller Beteiligten zu dieser Sache zu kennen. Es gibt also nicht nur das

aktive Recht auf Beratung, sondern auch die passive Beratungspflicht: Man muß vorher die Beratung suchen. Man muß sie vor allen Dingen bei denjenigen suchen, von denen man annehmen darf, daß sie mit der anstehenden Entscheidung Schwierigkeiten haben. Politische Rankünen schließen sich dadurch von selbst aus, und es tritt zweierlei ein: Zum einem fällen sich auf diesem Wege die meisten Entscheidungen von selbst. Ist ein Sachverhalt als solcher *umfassend* dargelegt, so ist *meistens* auch klar, wie man dann handeln muß. Und auf der anderen Seite wächst das Vertrauen innerhalb einer Schulgemeinschaft ins Unermeßliche, wenn jeder sich ernstgenommen und einbezogen fühlt. Bevor die Entscheidung fällt, wird dann auch klar, ob jemand *existentielle* Probleme mit der anstehenden Entscheidung hat. Dann muß darüber, vielleicht in Einzelgesprächen, weiter geredet werden. Ein Effekt dieses Vorgehens ist jedenfalls, daß es keine Entscheidung mehr geben kann, mit der sich niemand identifiziert. Die Verantwortung tragen diejenigen, die sie getroffen haben. Sie dürfen aber darauf vertrauen, daß alle, die in den Prozeß einbezogen waren, die Entscheidung mittragen. Ein letzter Vorteil dieses Verfahrens: Es geht (trotz ggf. ausführlicher Beratungsphase) wesentlich schneller als Gesamtentscheidungen, die manchmal jede Woche in anderer Besetzung von neuem anfangen.

Wird zwischen Beratung und Entscheidung strukturell unterschieden, so lösen sich möglicherweise andere Probleme gleich mit. Ist es z. B. sinnvoll, daß die Elternschaft einer Schule von der Tatsache, daß ein neuer Lehrer gesucht wird, erst durch Lektüre der Anzeigen in der »Erziehungskunst« erfährt, nach dem Prinzip: Die Betroffenen erfahren es zuletzt? Traut man einzelnen Eltern nicht zu, sich darüber auch Gedanken zu machen, vielleicht sogar geeignete Menschen zu kennen? – Vermutlich gibt es einen anderen Grund für dieses viel geübte Verfahren: Man hat Angst vor einer »Einmischung« in Dinge, deren Entscheidung dem Kollegium allein vorbehalten bleibt. Warum aber die Angst? Suchen und beraten können doch viele, dadurch wird die Sache höchstens besser. Daß die Entscheidung selbst einem bestimmten, für Personalfragen beauftragten Kreis zufällt, ist von vornherein klar und wird nicht in Zweifel gezogen. Entscheidungen hinter verschlossenen Türen und vollendete Tatsachen: Sie beruhen meistens auf einem Angsteffekt, der aber völlig unnötig ist, wenn man Beratung und Entscheidung trennt und das Verfahren allen transparent macht – und der auch deswegen unwirksam ist, weil ja hinterher doch alles herauskommt!

Konsensbildung

Zusammenarbeit ist von einem Grundkonsens abhängig. Existiert er nicht, wird die Zusammenarbeit unmöglich. Wie kommt man zu einem solchen Konsens?

Wichtig scheint mir, daß er nicht strukturell zu veranlassen ist. Eine Vorschrift, die besagt, daß so lange geredet wird, bis niemand mehr Einwände erhebt, öffnet einem »Konsens-Terror« Tür und Tor. Wer hat es nicht schon erlebt, daß jemand sagt, vielleicht am Ende einer langen Beratung: Die Sache kann so nicht gemacht werden! Ja, warum denn nicht? Weil ich dagegen bin!⁹

Die interessantere Frage ist: Wie *entsteht* Konsens wirklich, und wie wird er tragfähig? – Steiners »Philosophie der Freiheit« enthält hier einen ebenso grundlegenden wie praktischen Satz: »Der freie Geist *verlangt* von seinen Mitmenschen keine Übereinstimmung, aber er erwartet sie, weil sie in der menschlichen Natur liegt.«¹⁰ – Wieso liegt sie in der menschlichen Natur? Weil allem Denken, auch dem verschiedenartigsten, eine »gemeinsame Ideenwelt« zugrunde liegt.¹¹ Muß man also eine solche gemeinsame Ideenwelt voraussetzen, um eine Schulgemeinschaft zu verwirklichen? – Nein, sie stellt sich von selbst als Erfahrung ein, wenn man nur darauf aufmerksam wird. In der europäischen Geistesgeschichte ist es seit langem bekannt, daß Gedanken ihrer Natur nach einen Zusammenhang bilden, der im Grunde keine Grenze kennt. Wer *einzelne* Gedanken denkt, hat nur nicht weitergedacht. Will man aus individueller Verschiedenheit zu einem Gemeinsamen kommen, so liegt es nahe, den gemeinsamen Ursprung oder den gemeinsamen Zusammenhang der verschiedenartigen Gedanken zu denken. Die »Gemeinsamkeit« der »Ideenwelt« klingt abgehobener, als sie in Wirklichkeit ist. Man kann sich das in Kürze vielleicht so klarmachen:¹²

Betrachten mehrere Menschen ein und dasselbe Bild, so »sehen« alle dasselbe. Versuchen sie, sich gegenseitig ins Bewußtsein zu heben, was sie sehen, so zeigt sich sehr bald: Jeder sieht etwas anderes. Er entdeckt etwas anderes als der Nachbar, er gewichtet anders, er sieht andere Beziehungen. Trotz des gemeinsamen Blickes auf denselben Gegenstand ist dasjenige, was gesehen wird, höchst individuell. Das Gleiche gilt aber auch für kompliziertere Sachverhalte. Was die einzelnen sehen, klingt verschieden, ja widersprüchlich. Hat man überhaupt dasselbe im Blick? Und doch stellt sich bei geduldiger Verständigung heraus, was das Gemeinsame ist und auch dann bleibt, wenn es von verschiedenen Seiten angesehen wird. Es kommt nur darauf an, nicht zu früh »aufzugeben«! Diese Betrachtungsart hat noch ein weiteres Geheimnis: Jeder kann auch das sehen, was der andere sieht, von dessen Blickwinkel aus. Dadurch erscheint das, was auf den ersten Blick gegensätzlich wirkt, in Wirklichkeit als Verschiedenheit der Blickwinkel auf eine gemeinsame Sache.

9 Siehe dazu Heinz Zimmermann, in: Goetheanum vom 4.2.1996, S. 520

10 Rudolf Steiner: Die Philosophie der Freiheit, 1894, GA 4, Kapitel IX

11 Ebenda

12 Eingehender wird diese Frage behandelt bei K.-M. Dietz: Gemeinschaft durch Freiheit, Stuttgart 1996, S. 71 ff.

Wählen wir ein Beispiel: »Der schulfreie Samstag bedeutet, wichtige pädagogische Prinzipien aufzugeben«. »Der schulfreie Samstag ist eine Anpassung an die Erfordernisse der Zeit. Ihn nicht einzuführen, bringt notwendig eine Reihe von Unzuträglichkeiten mit sich.« Diese beiden Positionen, als Gegensätze verstanden, können Anlaß zu jahrelangem Streit liefern. In Wirklichkeit stimmen sie beide. Es ist nur der »schulfreie Samstag« darin von zwei verschiedenen Seiten angeschaut worden. Steht in einer Schulgemeinschaft die Beratung über die Einführung des schulfreien Samstags an, so kann es deshalb gar nicht darum gehen, welche dieser beiden Positionen »richtig« ist. Denn berechtigt sind sie beide. Sucht man aber eine Entscheidung auf der Grundlage, daß die entgegengesetzte Ansicht genauso »richtig« ist wie meine eigene, so hat das bedeutende Konsequenzen für den Sozialprozeß. Bevor entschieden werden kann, müssen außerdem die Konsequenzen der Veränderung im Blick sein (Stundenzahl, Epochenläufe, Nachmittagsunterricht usw.). Sind die auch zu bewältigen? Unter Umständen muß das gesamte Schulkonzept neu überdacht werden. Ist die Schulküche dem vermehrten Nachmittagsunterricht gewachsen? – Ein solches Vorgehen setzt voraus, zwischen Meinung (personbezogen) und Gedanke (sachbezogen) unterscheiden zu können¹³ und die Verschiedenheit der einzelnen Gedanken als Aspekte eines Gesamtzusammenhangs und nicht als Gegensätze zu verstehen. Das hat für die sozialen Zustände in der Schulgemeinschaft erhebliche Folgen!

Über eine weitere gemeinsame Einsicht kann man sich ebenso verständigen: Es *muß* eine Entscheidung fallen; denn auch das Beibehalten der bisherigen Sechs-Tage-Woche sollte nicht durch Verschleppung, sondern durch Entscheidung zustande kommen. Nicht dadurch, daß »die Eltern« von »dem Kollegium« etwas verlangen, sitzt das Kollegium in einem Boot (Solidarisierungseffekt). Sondern auch die unterschiedlichsten Ansichten innerhalb des Kollegiums hindern nicht daran, sich in einem Boot zu fühlen, wenn der Blick auf den gegebenen Sachverhalt umfassend genug war und die gemeinsame eigene Situation (Entscheidungsnotwendigkeit) einbezieht. Wer geglaubt hatte, man könne über eine solche Sache wie die Fünftageweche einfach abstimmen, sieht dann, daß dies nicht ausreicht. Denn die Einführung einer so einschneidenden Veränderung hat sachliche Voraussetzungen, die erst einmal erfüllt sein müssen (siehe oben). Was sich ursprünglich als gefühlsgeladene Positionsverteidigung ausnahm, schmilzt im Zuge eines solchen Konsensbildungsprozesses mehr und mehr zur Nachdenklichkeit zusammen. Vielleicht weiß der Einzelne am Ende selbst nicht mehr so genau, wofür er nun eigentlich sein soll? Entschieden werden muß aber trotzdem. Kommt es zur Ent-

13 Näheres zu dieser Unterscheidung: K.-M. Dietz: Von der Meinung zum Urteil, in: Die Drei 10/1996, S. 928 ff.

scheidung auf der genannten Grundlage, so kann ich meinem besten Freund sagen, ohne diese Freundschaft im mindesten zu riskieren: Ich akzeptiere deine Position und kann sie gut nachvollziehen – trotzdem stimme ich anders. – Kurz gesagt: Die vielbeschriebene Konsensbildung ist kein Mittel dazu, Entscheidungen hinauszuzögern oder zu verhindern; sie ist aber auch kein Mittel dazu, sie zu ersetzen. Jedoch bietet sie auch in schwierigen Fällen eine tragfähige Basis dafür, daß Entscheidungen kollegial bzw. gemeinschaftlich zustandekommen und mitgetragen werden können.

Was üblicherweise im Vordergrund des Interesses steht, die sogenannten »Organe« der Schulgemeinschaft (Schüler, Kollegium, Elternschaft, Vorstand usw., s.o.), tritt bei dieser Betrachtung etwas zurück. Es kommt auf die einzelnen Menschen an, ihre Ideenfähigkeit und Initiative, unabhängig von einer Gruppenzugehörigkeit. Ohnehin gibt es ja keine eindeutigen Zugehörigkeiten (manche Mutter ist auch Lehrerin), und außerdem wird damit verdeckt, daß die unterschiedlichen Auffassungen innerhalb des Kollegiums manchmal größer sind, als sie zwischen »Eltern« und »Lehrern« je sein könnten. Man spricht dann von »Fraktionen«. Warum spricht man nicht gleich von Individualitäten, bei denen die Gruppenzugehörigkeit nicht die entscheidende Rolle spielt? Muß man Meinungsverschiedenheiten überhaupt bedauern? Sie sind doch das Salz in der Suppe des Individualismus – aber eben nicht die Suppe selbst.

Es geht kurzgefaßt um:

- Kompetenz, nicht um Meinung.
- Initiative, nicht Forderung an andere oder Berechtigungswesen.
- Pflege von Ideen, nicht Interessenvertretung.
- Individuelle Begegnung und Konsensbildung, nicht um politisches Geschick.

Ist das vielleicht ein weiterer *anthroposophischer* Zug in der Waldorfschule? – Jedenfalls stimmt dann das *Lehrziel* »Freiheit« und das Ziel der Selbstentwicklung (»freier Geist«) mit dem eigenen *Handeln* überein. »Erziehung zur Freiheit« kann ja doch nicht bedeuten, daß man die Kinder zur Freiheit erziehen will, selbst aber das dazu notwendige Zusammenwirken mit anderen Menschen nur als Einschränkung der eigenen subjektiv verstandenen »Freiheit« verstehen und praktizieren kann! Freiheit als Liberalismus? Nein danke!

Nietzsche hat eine fruchtbare Unterscheidung getroffen: Er sprach von einer Freiheit »wovon« und einer Freiheit »wozu«. Was ist Freiheit »wovon« in der Waldorfschule? – Selbstverständlich Freiheit von staatlicher Einwirkung und dem Einfluß unmittelbarer wirtschaftlicher Interessen. Aber man darf hinzufügen: Freiheit auch von Traditionen, Gewohnheiten und dem Hereinschlagen des »Üblichen« in die Zusammenarbeit. – Über die Freiheit »wozu« wurde eingangs gesprochen. Soll sie ausgeübt werden, so setzt dies einen

ständigen Umgang mit Zielsetzungsfragen voraus, an denen jeder, der sich daran nachhaltig beteiligen will, teilnehmen kann.

Entscheidend für das gegenwärtige Leben ist noch eine dritte Freiheit. Ich möchte sie nennen: »Freiheit *wodurch?*«. Welches sind die geistigen Kräfte, die betätigt werden können, um die beiden anderen Freiheiten zu verwirklichen? – Garant dieser Freiheit ist eine Zusammenarbeit im Sinne der »freien Geister«. Strebt man sie an, so hat das Folgen bis in die Beratungs- und Entscheidungsprozesse hinein.¹⁴ Nicht vorausgesetzt ist dabei, daß einzelne (oder gar alle) Beteiligten »Erfolge« im Hinblick auf die eigene Selbstentwicklung vorweisen können. »Wenn alle oder wenigstens einige soweit wären, als freie Geister gelten zu können, dann könnten wir auch ...«: Das ist nichts anderes als eine Ausrede, um alles beim alten zu lassen. Worauf es ankommt, ist der Wille zur Entwicklung einer Gemeinschaft »freier Geister«, deren Eigenschaften man sich klarmachen kann. Zum »freien Geist« gehört es wesentlich, in einem Prozeß bewußter Selbstentwicklung zu leben. Und das kann jeder, der es will. Zusammenarbeit aus individueller Entwicklung heraus ist lebenspraktisch.

Fragen der Selbstprüfung

Zum Schluß daher noch die Frage: Wie baue ich meine zunächst verständliche Unsicherheit gegenüber der Entwicklung zur »Gemeinschaft freier Geister« ab? – Zunächst einmal dadurch, daß ich die Idee der Sache im Ganzen fasse und schließlich auch im Detail. Das wurde im Vorausgehenden angedeutet. Es kann dann aber außerdem die Frage entstehen: Bin ich selbst für mich auf dem richtigen Weg, oder liege ich daneben? Hierzu kann man sich z. B. folgende Fragen stellen:

- Die Frage nach meiner Motivation: Warum arbeite ich hier mit? Will ich mich in erster Linie selbst verwirklichen? Glaube ich, in einem »alternativen« Arbeitszusammenhang meine Eigenheiten besser darleben zu können als im herkömmlichen Kulturbetrieb?
- Wie stehe ich zum Ganzen? Habe ich einen Sinn für die Schule als ganze, oder beschränkt sich meine Mitarbeit auf meinen unmittelbaren Arbeitsplatz?
- Durchschaue ich die Abläufe des gesamten Schulorganismus, oder bleibt mir hier Wesentliches unklar?
- Erlebe ich die Freiheit meines Arbeitszusammenhangs als Aufgabe und damit zugleich als Aufforderung zur eigenen Weiterentwicklung? Sehe ich

14 Im einzelnen dazu bei K.-M. Dietz: Gemeinschaft durch Freiheit, Stuttgart 1996

die gegebene Autonomie als Anforderung an mich selbst oder mehr als das Recht auf Eigenwilligkeit (ich darf jetzt etwas tun, ohne Vorgesetzte zu fragen)?

- Wann habe ich meine letzte Initiative eingebracht? Mache ich nur noch mein Alltagsgeschäft?
- Lebe ich im Bewußtsein der Verantwortung dafür, daß ich für mein Handeln vollständig selbst verantwortlich bin?
- Finde ich mich in der Verantwortung für das Ganze, oder fühle ich mich dieser nicht gewachsen?
- Mache ich das, was ich mache, ganz? Oder beschränke ich mich auf eine Art Jobbewußtsein (beschränkte Tätigkeit, beschränkte Zeit, beschränkter Aufgabenbereich, beschränkte Verantwortung)?
- Wenn ich an »mein« Kollegium denke, sehe ich mich dann darin eingeschlossen, oder sehe ich dieses Kollegium wie von außen? (Wenn letzteres der Fall ist, ist es gewiß ein alarmierendes Früherkennungsmerkmal dafür, daß etwas nicht stimmt!)
- Wenn etwas schiefgegangen ist: Bin ich in der Lage, die Frage nach der Ursache zu stellen, ohne sie sofort mit Schuldzuweisungen (anderen oder mir gegenüber) zu verbinden?
- Wie wirke ich auf die anderen? Trage ich z. B. durch mein Verhalten dazu bei, daß der andere so (unmöglich) ist, wie er ist?

Diese Fragen werden von jedem einzelnen verschieden zu beantworten und auch zu bewerten sein, für den Anfänger anders als für den Langgedienten, für den jüngeren Menschen anders als für den älteren. Am Ende muß jeder seine Antwort selbst finden. Aber vielleicht ist es nützlich, sich die Fragen gelegentlich einmal zu stellen.

»Nichts ist widerwärtiger als die Majorität: denn sie besteht aus wenigen kräftigen Vorgängern, aus Schelmen, die sich akkommodieren, aus Schwachen, die sich assimilieren, und der Masse, die nachrollt ohne nur im mindesten zu wissen, was sie will.«
Goethe, *Maximen und Reflexionen*¹⁵

Zum Autor: Karl-Martin Dietz, geb. 1946 in Heidelberg, Studium der Klassischen Philologie, Germanistik und Philosophie, daneben auch der Wirtschaftswissenschaften, in Heidelberg, Tübingen und Rom. 1975 Promotion mit einer Arbeit über vorsokratische Philosophie. 1974–1980 Lehrtätigkeit an der Universität Heidelberg. 1978 Mitbegründung des Hardenberg Instituts. Publikationen: »Die Suche nach der Wirklichkeit«, »Metamorphosen des Geistes«, 3 Bde., »Individualität im Zeitenschicksal«, »Gemeinschaft durch Freiheit«.

15 Goethe, *Sämtliche Werke*, Jubiläumsausgabe, 39. Band, S. 76

Vom Üben in der Unterstufe

Wie oft hat man es nicht als Klassenlehrer erlebt: Man hat sich gut vorbereitet, die Stunden waren gut aufgebaut, durchaus lebendig, anregend und abwechslungsreich gestaltet, die Kinder haben gut mitgearbeitet, und dennoch mußte man bald feststellen, daß sie Gedichte, Liedtexte, Einmaleins-Reihen nicht sicher beherrschten und daß trotz aller Mühen die willentliche Aufmerksamkeit der Schüler zu wünschen übrig ließ, nicht so war, wie man es erwarten konnte oder sogar mußte.

Geht man dieser Tatsache auf den Grund, forscht man nach den Ursachen, so kommt man (bald) zu der Erkenntnis: Du hast zu wenig geübt! Du warst mit wenigen wiederholenden Übungen zufrieden. Und weil du dich durch das erfreuliche Mitgehen der Kinder täuschen ließest, meintest du, ein, zwei Tage wiederholendes Üben seien genug – und nun weiter mit neuen Inhalten, auch weil die Kinder des Wiederholens bald überdrüssig waren, mindestens es schienen. Auch fehlte es dir an Einfällen, wie man das Üben abwechslungsreich und anregend gestalten könne. In der Ausbildung wurde ja auch wenig, vielleicht gar nicht darüber gesprochen. – Daher seien im Nachfolgenden Beispiele für ein vielfältiges und abwechslungsreiches Üben dargestellt. (Diese Ausführungen betreffen v. a. den Hauptunterricht, sie sind aus ihm erwachsen, aber viele Elemente können auch im Fachunterricht angewendet werden.)

Doch, woran können wir uns orientieren, Vorbilder, Muster für das Üben finden? Zwei Beispiele seien vorangestellt: Eine Mutter legt ihren Säugling auf den Bauch, um das Jäckchen zuzubinden. Plötzlich hebt das Kind seinen Kopf, doch gleich fällt er wieder herunter, er ist zu schwer. Aber schon bei der nächsten Gelegenheit versucht es das Kind von neuem. Ein wenig besser geht es schon. Auf diese Weise arbeitet das Kind so lange, bis es den Kopf frei erheben und halten kann. Wie strahlen seine Augen! Denn nun kann es besser in die Welt schauen, mehr sehen als vorher. Bald werden die Ärmchen und Händchen zu Hilfe genommen, um auch den Oberkörper hochzustemmen und den Kopf fast senkrecht zu halten.

Analysieren wir den Vorgang: Der dem Kind angeborene Nachahmungstrieb veranlaßt es, die Senkrechte, die dem Menschen adäquate Haltung, bei der der Kopf nach allen Seiten frei beweglich vom übrigen Körper getragen wird, zu erobern. Bis dieses Ziel erreicht wird, ist ein langer Weg zurückzulegen. Wie aber bewältigt das Kind diesen Weg? Durch unablässiges, nie erlah-

mendes, von keinem Rückschlag zu unterdrückendes Üben. Ganz unbewußt übt das Kind. Dieses Üben bedeutet aber für das Kind ein ernstes Arbeiten, um ein (unbewußt) angestrebtes Ziel zu erreichen – in unserem Fall das freie Heben des Kopfes als ersten Schritt zur freien, aufrechten Haltung des Menschen – leiblich wie geistig.

Das andere Beispiel: Ein Krabbelkind versucht eines Tages aufzustehen. Es streckt die Beinchen, hebt den Po und beginnt, vielleicht sich mit den Händen am Stuhlbein festhaltend und hochziehend, den Oberkörper aufzurichten. Und plumps! sitzt es wieder auf dem Hintern. (Dies als ein Beispiel für alle anderen Möglichkeiten, das erstrebte Ziel zu erreichen.) Der Mißerfolg beeindruckt das Kind überhaupt nicht, ein neuer Versuch wird anschließend oder auch etwas später unternommen. Wieder ein Mißerfolg! Aber zäh und unablässig wird an der neuen »Aufgabe« gearbeitet, bis das Ziel erreicht worden ist: das freie Stehen, ohne sich festhalten zu müssen. Und dann folgen bald die ersten Schritttchen, die ebenfalls oft mit einem »Plumps« enden. Doch unverdrossen übt und arbeitet das Kind daran, das nächste Ziel zu erreichen. Welche Seligkeit, wenn es dann ohne Hilfe die ersten Schritttchen gehen kann!

Was hat das Kind erreicht? Eine neue Fähigkeit auf dem Weg zum Erwachsen-Werden, ein Können, dessen sich der Mensch unbewußt bedient, um (auch unbewußt) gestellte Aufgaben erfüllen zu können.

Vom unbewußten zum bewußten Üben

Auf die beschriebene Weise erobert sich das Kind die drei wichtigsten menschlichen Grundfähigkeiten, wobei das Üben schrittweise innerlicher wird: das Gehen, das Sprechen und das Denken. Alle anderen Fähigkeiten sind letzten Endes nur weitere Ausgestaltungen dieser allein dem Menschen eignenden: solche der Gliedmaßen – der zentralen Wirkensorte des Willens; solche der rhythmischen Organisation – des »Sitzes« des Fühlens; und solche des Kopfes – des Ortes des Gedankenlebens. Aber das Üben und Arbeiten hört lebenslang nicht auf, sollte es jedenfalls nicht. So gesehen ist die Forderung der modernen Arbeitswelt nach der Fähigkeit der Mobilität, des Um- und Neulernens für eine neue Aufgabe oder für einen neuen Beruf das beste, was man dem Menschen nur wünschen kann. Wie sagte doch einmal der Komponist und Pianist Max Reger? »Wenn ich einen Tag auf dem Klavier nicht übe, merke ich es; wenn ich zwei Tage nicht übe, merken es meine Freunde; und bei drei Tagen merkt es das Publikum!« Und Üben hieß bei ihm, wie bei vielen bedeutenden Künstlern, wohl acht (!) Stunden intensives Arbeiten.

Doch bis dahin ist es vom ersten Kopfheben ein weiter, mit Rückschlägen gepflasterter Weg, auf dem sich das Üben von einem unbewußten zu einem

immer bewußteren, täglich, ja stündlich neu zu impulsierenden, alle Schwierigkeiten überwindenden Arbeiten verwandelt. Auch die Schule, der Unterricht, das Lernen kommen nicht ohne intensives Üben aus, und als Lehrer wünschte man sich immer solche nie erlahmenden Schüler, wie sie es als Kinder in den ersten Lebensjahren waren. Doch jetzt muß ein gewisser Bewußtseinsprozeß hinzukommen, da die nun zu erwerbenden Fähigkeiten nicht mehr durch das naturgegebene, unbewußte Üben errungen werden können. Darum rief Rudolf Steiner den Schülern der Waldorfschule zu: »Seht ihr, meine lieben Kinder, ich werde euch niemals am Anfang des Schuljahres sagen, ihr könnt hier spielend lernen. Das ist nicht wahr, das kann nicht sein ... Ihr müßt verstehen lernen, daß der Mensch arbeitend lernen muß, weil er ohne dieses arbeitende Lernen doch kein wirklicher Mensch sein kann.«¹ Nicht eine subjektive Forderung wird damit ausgesprochen, sondern eine objektive Notwendigkeit, die aber viele Menschen heute im Zuge des allgemeinen auf Fremd- und Maschinenarbeit beruhenden Wohlstandes nicht mehr (oder noch nicht wieder) hören wollen, ja ablehnen. »Die Kinder sollen spielend, ohne jede Anstrengung lernen!« Eine heute gängige Maxime in Anlehnung an das durchaus zu hinterfragende Motto: Meine Kinder sollen es besser haben, als ich es hatte. Nur wäre sorgfältig abzugrenzen, für welche Bereiche das gelten kann. Und mancher übersieht die dem Menschen und den Schülern sich objektiv stellende Notwendigkeit des Übens und Arbeitens.

Wie schon angedeutet, erfordert das schulische Üben Bewußtseins- und Willenseinsätze. Die aber können die Kinder im ersten Schuljahr noch kaum oder nur selten und dann nur kurzzeitig aufbringen. Dennoch ist der Lehrer gefordert, so lange mit den Kindern zu arbeiten, bis das notwendige Können, die erwünschten Fähigkeiten erworben worden sind, ohne daß die Kinder dabei erlahmen und des Übens überdrüssig werden; denn dann schädigt alles Üben mehr, als daß es aufbaut, und man muß schnell damit aufhören. In manchen Sprachstunden kann man ein ausgezeichnetes Üben erleben und wundert sich dann, daß im Hauptunterricht nicht genauso phantasievoll und abwechslungsreich übend gearbeitet, arbeitend geübt wird. Gelingt es aber im ersten Schuljahr, das Üben in anregender Weise zu gestalten, so sind die Schüler in den folgenden Jahren an diesen Teil der Unterrichtsarbeit gewöhnt, und dem Lehrer fallen leichter viele Variationen zum Üben des jeweiligen Unterrichtsstoffes ein. Hinzugefügt sei, daß ihm oft die besten Möglichkeiten für ein freudiges Üben im Unterricht selber, also in der »Zusammenarbeit« mit den Kindern einfallen. Allerdings nur, wenn er sich gut vorbereitet hat, wozu auch die Vorbereitung für den Überteil des Unterrichtes gehört.

1 Rudolf Steiner, 20.6.1922, in: Rudolf Steiner in der Waldorfschule, GA 298

2 von Marianne Garf, aus: Es plaudert der Bach, Basel (Die Pforte) 1976

Wiederholung und Variation

Das Üben beginnt schon in den ersten Schultagen, wenn kleine Gedichte oder Verslein täglich wiederholend rezitiert und Lieder gesungen werden. Wenn auch dieses tägliche Wiederholen derselben Inhalte den Kindern in diesem Alter Bedürfnis und Wohltat ist, so erlahmen sie doch nach einigen Tagen, besonders heute, wo sie vor allem durch das Fernsehen an ständig auf sie einstürmende Sensationen gewöhnt sind, die eine Sucht nach immer stärkeren Reizen veranlassen. Zunächst hilft vielleicht ein Satz seitens des Lehrers als Einstimmung, z. B. für das Gedicht »Die Sonnenblumen schauen«²: »Wie schön leuchten heute hier unsere Sonnenblumen!« oder: »Wenden auch wir uns zum Sonnenlicht!«, und schon klingt es anders, wir haben die Aufmerksamkeit der Kinder geweckt.

Sehr anregend kann man das übende Wiederholen machen, wenn man nach einigen Tagen dieses Gedicht mit entsprechenden Gesten begleitet. Man hebt die offene Handfläche nach oben, streckt den Arm und wendet die Handfläche zum Licht, zu den Fenstern. Dann neigen wir die Hand, dem Text entsprechend, zur Erde. Schließlich picken die Meiselein, der Zeigefinger der anderen Hand auf den offenen Handteller: »Die bunten Meisen picken / Sie sind in lauter Gnaden / Zu Gaste eingeladen.« Dabei öffnen wir beide Hände nach oben, den Samen den Meisen darreichend. Nur allmählich, nach und nach wird man solche Gesten einführen: erst eine sofort einsehbare, eine zweite, eine dritte. Dann kann man weitere dazwischenfügen, bis das ganze Gedicht von Gesten begleitet wird. Auf keinen Fall sollte man aber eurythmische Gebärden und Bewegungen einführen, ja nicht einmal selbst empfinden. Das ist ein Bereich, der den ausgebildeten Eurythmisten und ihrem Unterricht vorbehalten bleiben muß. Natürlich wird man das Nachahmen z. B. der Sonne mit über dem Kopf zum Rund gebogenen Armen nicht vermeiden können. Aber wesentlich sind dabei die Gedanken und Empfindungen des Lehrers: Denkt oder fühlt er wirklich die Sonne – oder möchte er nicht doch (gar zu gern) das eurythmische »O« gestalten? Es gibt viele Gedichte, die ausgezeichnet durch Gebärden begleitet werden können, z. B. »Tief im Schwarzwald«, »Windgeister schliefen«,³ um nur zwei weitere zu nennen.

So arbeitet die Klasse übend ein, zwei Wochen hindurch, das Nachsprechen wird sicherer, die Kinder können immer besser die Gesten ausführen – da beginnen eines Tages einige Kinder, meistens sind es Buben, das Gedicht laut schreiend mitzurezitieren oder die begleitenden Gesten zu übertreiben, zu karikieren: Wir sind an einem der allerwichtigsten Punkte der Klassenführung angekommen, an dem eine wesentliche Entscheidung für das weitere

3 Ebenfalls von Marianne Garf (ebd.)

gemeinsame Arbeiten und Zusammenleben fällt. Wird der Lehrer die Klippe umschiffen, wird er den rechten Weg finden?

Durch das Verhalten der Kinder deutet sich ein Überdruß am Text und an den begleitenden Gesten an. Beim ersten lauten Schreien wird der Lehrer vielleicht den Finger auf den Mund legen und die betreffenden Kinder ansehen, bei den übertriebenen Gesten die Kinder anschauen und den Kopf schütteln. Das hilft in der Regel an diesem Tag. Der Lehrer kann nun entweder das betreffende Gedicht liegen lassen, andere einführen, oder aber nach weiteren Möglichkeiten suchen, das Üben interessant zu machen. Geht er den ersten Weg, so steht er bald, vielleicht sogar eher, vor demselben Problem. Er möchte nun aber weiter an dem Gedicht (oder Lied) arbeiten, zumal noch nicht alle Kinder den Text sicher beherrschen. »Jetzt sprechen wir einmal ganz leise wie die Mäuslein!« »Jetzt aber kräftig wie die Riesen!« »Nun so langsam wie ein Großvater.« »Und nun so schnell, wie ein Bächlein zu Tal stürzt.« So regt man die Phantasie der Kinder an, sie schlüpfen in die jeweilige Rolle hinein, haben Freude daran und sind innerlich engagiert, so daß der langweilig werdende Text, weil bekannt, nebensächlich wird.

In einer zweiten oder höheren Klasse habe ich in der Regel, wenn die ganze Klasse plötzlich ohne jeden ersichtlichen Grund begann, ein Gedicht oder ein Lied zu schreien, abgebrochen und mit nur einem Satz die normale Lautstärke eingefordert. Die Schüler wissen in einem solchen Fall genau, welches die rechte Tonlage ist, »wissen« auch, daß sie den Lehrer auf die Probe gestellt haben: Wie wird er reagieren? Wird er uns lassen oder – was sie im tiefsten Innern, ebenfalls unbewußt, erwarten – uns zügeln, so daß ein geordnetes Arbeiten möglich ist; denn ein Weiter-schreien-Lassen führt schließlich zum Chaos – und der Lehrer hat eine gute Gelegenheit, seine Autorität berechtigterweise einzusetzen, ungenutzt vorübergehen lassen.

Weitere Variationen beim Üben

Der nächste Schritt wäre ein gruppenweises Rezitieren: die Fensterreihe, die Türreihe, Mittel- und Fensterreihe, die vorderen zwei Reihen usw. – wiederum ein neues Übelement. Das kann man steigern, indem man drei Tische, also sechs Kinder, dann vier, schließlich zwei Kinder ein paar Zeilen sprechen läßt. Den Höhepunkt dieser Übungsreihe bildet das Einzelsprechen, zunächst freiwillig von den mutigen Kindern, und nach und nach kommt, zunächst auf freiwilliger Basis, jedes Kind an die Reihe. Die letzten fordert der Lehrer auf, und siehe da, sie können in der Regel den Text, ihnen fehlte nur der Mut für das Alleinsprechen. Wenn ein Kind einmal stecken bleibt, hilft man ihm ein. Ist die Klasse daran gewöhnt, daß jedes Kind auch allein die Gedichte oder Teile vorträgt, so entsteht bald ein Wettstreit: Wer darf es zuerst vortragen?

Und kommt ein Kind öfter dran, vielleicht, weil es sich so eifrig meldet, erhebt sich bald ein Protest der anderen – mit Recht.

Warum legte ich schon in der ersten Klasse so großen Wert auf das Einzelsprechen, das ich bis in die achte Klasse gepflegt habe? Gegen Ende der achten Klasse habe ich den Inhalt des Morgenspruches, seinen Aufbau, seine Gliederung mit den Schülern besprochen, um ihn ihnen einmal bewußt zu machen. Dabei zeigte es sich, daß nach vier, fünf Zeilen kaum einer weiterwußte, obwohl alle ihn vier Jahre hindurch täglich gemeinsam gesprochen haben. Und so ist es auch mit den gemeinsam gesprochenen Gedichten: Im Chor kann schließlich jedes Kind fehlerfrei mitsprechen – allein wissen meistens nur wenige den Text. Nur durch das Einzelsprechen lernen sie ihn sicher beherrschen. So wird auch die Arbeit an einem Gedicht nicht eher beendet, bis nicht alle Kinder die eine oder andere Passage selbständig gesprochen haben. Genauso habe ich es mit dem Lernen aller Strophen der Lieder gehalten: Sie wurden sprechend gelernt und dann erst gesungen. Nur dann kennen die Kinder sie sicher. Die Einmaleins-Ergebnisreihen wurden nicht nur vorwärts, sondern auch rückwärts gesprochen und gelernt. Denn erst wenn jedes Kind sie auch rückwärts fehlerlos sagen kann, sind sie ein sicherer und handhabbarer Besitz geworden.

Eine weitere Metamorphose des Übens kann darin bestehen, daß wir mit dem gemeinsamen Rezitieren beginnen, und auf ein verabredetes Zeichen, z. B. ein Kopfnicken, »sprechen« die Kinder stumm weiter, dabei die Gesten ausführend und beim nächsten Zeichen laut weitersprechend. Schließlich können auch während des »stummen Sprechens« die Gebärden eingestellt werden.

Wir mußten hier die einzelnen Übelemente nacheinander darstellen. Selbstverständlich wird man nicht in dieser Weise pedantisch vorgehen, sondern bald die einzelnen Möglichkeiten mischen, mal diese, mal jene Art anwenden, auch nach dem Verhalten und Mitgehen der Kinder, dem Gestimmtsein der Klasse. Dabei wird man erleben können, daß schon aufgrund der vom Lehrer verbreiteten Freude und seines Engagements das notwendige Üben nicht langweilig, nicht eine Last wird, ja, daß die Kinder gern und fröhlich mitarbeiten. In den folgenden Unterstufenklassen fährt man in der dargestellten Form des Übens fort. Hat man damit in diesen Jahren einen Grund gelegt, so kann man auch in den nächsten Jahren das Üben abwechslungsreich und mit immer neuen Einfällen gestalten.

Üben in geordneter Lebendigkeit

Oben haben wir von dem einmal plötzlich einsetzenden Schreien der ganzen Klasse beim Rezitieren oder Singen gesprochen. Mit Recht mag eingewendet werden: Zeigt sich darin nicht der erwachende »Klassengeist«? Ja, oft kann

man bemerken, daß er sich in solchen Fällen kräftig artikuliert oder artikulieren will. Durch ihn bildet sich die Klassengemeinschaft, wie er sie bildet. Es ist ein gegenseitig abhängiges, sich förderndes Verhältnis, das der Lehrer nicht stören oder dessen Ausbildung er nicht behindern sollte. Doch gibt es pädagogisch besser geeignete Gelegenheiten, den Klassengeist wirken zu lassen als das Schreien beim Singen und Rezitieren. Dies empfanden wir eher als ein ungeordnetes, unkontrolliertes und bald nicht mehr beherrschbares Ausleben von Emotionen und nicht als ein kraftvolles Äußern des Klassengeistes. Das zeigt sich schon daran, daß nach einem solchen Ausleben nur schwer ein geordnetes Weiterarbeiten möglich ist.

Dem Bedürfnis der Kinder nach kraftvollem Einsatz und Zeigen ihres Könnens pädagogisch sinnvoll Raum zu geben, ist selbstverständlich auch eine Aufgabe des Unterrichtes. Das Zauberwort dafür heißt »geordnete Lebendigkeit«. Bei deren strikter Beachtung läßt man die Kinder z. B. stufenweise kraftvoller rezitieren, allerdings ohne ein Schreien zu gestatten, um nach dem abzuspürenden Höhepunkt die Lautstärke wieder, evtl. bis zum Flüstern, zurückzunehmen. Auch das rhythmische Klatschen kann unter diesem Aspekt von einem leisen, nur mit zwei Fingern ausgeführten zum Höhepunkt allerkräftigsten Klatschens und dem allmählichen Zurückführen zum leisen Beginn durchgeführt werden. Gerne läßt man die Kinder auch einen Rhythmus mit den Füßen laut und leise klopfen. Doch sollte man beim kräftigen Stampfen das harte Aufschlagen mit dem ganzen Fuß oder gar nur mit den Hacken unterbinden, da das bis in den Kopf hinein zurückschlägt und sicher nicht gut ist, auch nicht für die Gelenke. Das kraftvolle Stampfen sollte etwas Leichtes, Schwingendes behalten, zum Wohle der Kinder. Vor allem beim Begleiten der Einmaleins-Ergebnisreihen fällt die Klasse sehr schnell in dies zu harte Stampfen mit den Füßen oder Hacken.

Beim gemeinsamen Erlernen eines Gedichtes ist eine weitere Klippe zu umschiffen. Man beginnt gewöhnlich mit dem Vor- und Nachsprechen der ersten Zeile, es folgt die zweite mit Wiederholung der ersten, doch dann wird es brisant: Weil es so gut geht, werden dritte und vierte, vielleicht auch noch die fünfte Zeile auf einmal dazugenommen – aber nun hängen die Kinder nur noch an den Lippen des Lehrers, ohne sich selbst aktiv zu erinnern. Noch öfter unterläuft dieser Fehler bei den folgenden Strophen; viel zu lange Passagen werden vorgesprochen, ohne daß bemerkt wird, daß die Kinder nur »mitplappern«. Waches Bewußtsein und völlige Zurücknahme seitens des Lehrers ist erforderlich, um in ganz kleinen, mit zunehmendem Alter größeren Schritten Gedichte und Texte zu erarbeiten. (Selbstverständlich kennt der Lehrer jedes Gedicht auswendig, so daß er ohne Vorlage mit den Kindern daran arbeiten kann. In der oberen Mittelstufe wird das allerdings nicht immer möglich sein.)

Ein anderes Gebiet, das vielfältige Möglichkeiten des Übens bietet, ist das gemeinsame Singen. Bekannt und beliebt ist das Summen einer Melodie. Abwandeln kann man dies, indem man die Melodien auf Silben singen läßt, z. B. la-la, nu-nu, do-do; wenn es gut geht auch: mu-mu, du-du usw. Später in der zweiten Klasse auch düt-düt, um das Spielen auf der Blockflöte vorzubereiten (sofern man mit einer Choroiflöte begonnen hat; dann bereitet der Übergang zum Anblasen der Blockflöte keine Schwierigkeiten). Gleichzeitig übt man mit der Klasse, sofern man auf sorgfältiges und deutliches Gestalten der Silben achtet, eine saubere und klare Aussprache, bei den meisten Kindern heute eine Notwendigkeit, und arbeitet den späteren Sprachübungen vor. Auch haben die Kinder Spaß an diesem Silbensingen. Beliebt ist auch das durch stummes, innerliches Weitersingen unterbrochene laute Singen. Der Wechsel von kräftigem und zartem Singen ist ebenfalls ein gutes Übelement. Das Singen in Gruppen sollte auf größere Gruppen beschränkt bleiben.

Schon bald wird man das Singen mit rhythmischem Klatschen und etwas später auch mit dem Klopfen der Zehenspitzen begleiten. Allmählich kann man dazu übergehen, stumm gesungene Partien und schließlich das ganze Lied zu klatschen. Daraus läßt sich ein Ratespiel entwickeln: Ein Kind klatscht oder klopft ein Lied, und die anderen dürfen es raten. Nebenbei erzieht man dadurch das rhythmische Empfinden der Kinder, so daß sie schon am Ende der zweiten Klasse auch schwierige Rhythmen auf Anhieb fehlerlos nachklatschen können.

Selbst das Klatschen kann vielfältig variiert werden: vorne, rechts/links vom Körper, hinter dem Rücken, über dem Kopf, kräftig mit den Handflächen, mit einem Finger auf den Handrücken oder -teller, mit den Zeige-, den Mittelfingern usw. Und auch das wieder mit vorne, rechts, links usw. kombiniert. Gleichzeitig wird die Aufmerksamkeit und ein wenig die Feinmotorik geübt.

Im Rechnen bilden das systematische Zählen, rückwärts bis zur Null, und das Üben der Einmaleins-Reihen, immer über 10 x hinaus, z. B. 30, 33, 36, eine Goldgrube, um alle bisher aufgeführten Übelemente einzusetzen, zu variieren, zu mischen, entsprechend der jeweiligen Situation. Je besser das gelingt – und man kann sich allmählich auch eine Art Meisterschaft darin erwerben –, desto freudiger arbeiten die Kinder mit und empfinden das notwendige Üben nicht als Last, sondern als gern ausgeführte Tätigkeit.

Hat man genügend Platz im Klassenraum, so können die Kinder auch bei stark rhythmischen Gedichten, beim Erarbeiten der Rechenreihen und später beim Stabreim im entsprechenden Rhythmus durch die Klasse ziehen.

Das schriftliche Üben ist schwieriger abwechslungsreich zu gestalten. Beim Üben der Buchstaben kann man z. B. sagen: »Das (Brunnen-) B schreiben wir heute mit dem schönen Blau!« – »Das (Sonnenblumen-) S mit dem leuchten-

den Gelb!« – »Die Hausaufgabe mit dem kräftigen Rot!«, wobei man den ersten Buchstaben, später das erste Wort mit der betreffenden Farbe ins Heft eintragen läßt. Immer sind die Kinder damit zufrieden, vor allem wenn man ihnen hin und wieder die Farbwahl freistellt. Daß die Hausaufgaben, sofern welche gegeben werden, täglich nachgesehen, im Rechnen verglichen werden, ist eine Selbstverständlichkeit; denn die Schüler arbeiten, oft bis in die höheren Klassen hinauf, für den Lehrer. Doch das ist ein ganz anderes Kapitel.

Das anregende Gestalten des schriftlichen Rechnens, wobei es auf die Interesse weckende Aufgabenstellung und vor allem auf interessante Ergebnisse ankommt, ist ein diese Ausführungen sprengendes Gebiet und kann daher hier nicht weiter behandelt werden.

Begrenzter Inhalt, vielfältiges Üben

Mit den vorstehenden Ausführungen wurden Anregungen gegeben, wie das in der Unterrichtsarbeit notwendige Üben so abwechslungsreich gestaltet werden kann, daß die Schüler freudig und gern üben und sich dabei die notwendigen Inhalte einprägen. Als Richtschnur für das Üben möge gelten: So wenig Inhalt für die einzelne Übung wie möglich, so vielfältige Übungen wie nur irgend denk- und erfindbar. Dann werden sich die Schüler auch die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben und ins Leben mitnehmen.

Zum Autor: Thor Michael Keller, Jahrgang 1924, war Klassenlehrer in Kassel und Braunschweig, lebt jetzt im Ruhestand in Freiburg und erstellt Unterrichtshilfen für Klassenlehrer an Waldorfschulen. Folgende Manuskriptdrucke liegen vor:

- Aufgabensammlungen für Mathematik in der 6., 7. und 8. Klasse
- eine Wegleitung zum Physikunterricht in der 6.-8. Klasse
- eine Wegleitung für den Chemieunterricht in der 7./8. Klasse
- Materialien zum Menschenkunde-Unterricht in der 4.-8. Klasse
(zu beziehen beim Autor: Gumpensteige 5, 79104 Freiburg)

Autorennotiz zu dem folgenden Beitrag: Dr. Christoph Jaffke ist Fremdsprachenlehrer an der Freien Waldorfschule am Kräherwald in Stuttgart, Dozent am Stuttgarter Waldorflehrerseminar und Lehrbeauftragter 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. Bücher: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe – seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik, Weinheim ²1996. Christoph Jaffke/Magda Maier: Fremdsprachen für alle Kinder – Erfahrungen der Waldorfschule mit dem Frühbeginn, Stuttgart/Leipzig 1997.

Christoph Jaffke

Zur Mittelstufendidaktik des Fremdsprachenunterrichts

Situation und neue Möglichkeiten der Textarbeit¹

Die fachdidaktische Diskussion

Vor einigen Jahren sagte Konrad Schröder, Ordinarius für Didaktik des Englischen an der Universität Augsburg, Herausgeber der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* und Vorsitzender des *Fachverbandes Moderne Fremdsprachen* in einem Gespräch, die deutsche Fremdsprachendidaktik befände sich in ihrer größten Krise seit vierzig Jahren. In den Worten des Freiburger Didaktikers Klaus-Dieter Fehse richtet sich »die Kritik ... immer entschiedener gegen die Dominanz des Lehrwerks, das zumindest in der Sekundarstufe I weiterhin die Grundlage für den gesamten Fremdsprachenlehrgang bildet. Die ungebrochene Stellung des Lehrwerks mit seinen auf Jahren festgelegten Inhalten, seiner vorgegebenen Progression und mit einem detailliert aufbereiteten Repertoire an inhaltlichen und methodischen Vorschlägen führt nur allzu leicht in die Sackgasse eines fremdbestimmten Lehrbuchunterrichts.«²

Nicht weniger deutlich formuliert der Gießener Didaktiker Michael Legutke: »Learners have become progressively more passive and bored as they work through texts, structures, grammatical items, drills and, of course, tests. They seem to have gradually turned into mostly dead bodies with talking heads.«³

Eine umfangreiche (noch nicht veröffentlichte) Langzeitstudie des Seminars für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum kommt u. a. zu folgendem Ergebnis: »Der Unterricht ... wird, vor allem in der Anfangsphase, oft durch Methodenkonzepte gesteuert, die zwar konsequent dem kommunikativen Ansatz zu folgen versuchen, sich jedoch gleichzeitig auf die sprachliche ›Bewältigung‹ von trivialen Alltagssituationen begrenzen. ... Fremdsprachenunterricht, der sich auf der Grundlage eines reduktionistischen Sprach-

1 Der Beitrag erschien auch in der Sprachlehrerkorrespondenz *Forum for Language Teachers at Rudolf Steiner (Waldorf) Schools* 1997. – Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors.

2 »*Storyline* – ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht«, in: *Die Neueren Sprachen* 94: 1(1995): S. 27

3 »Room to talk. Experiential learning in the foreign language classroom«, in: *Die Neueren Sprachen* 92: (1993/4): S. 306

konzeptes nur auf die verbale ›Bewältigung‹ von Alltagssituationen konzentriert, ... unterfordert die Intellektualität der Schüler; er aktiviert nur einen Bruchteil der latent vorhandenen Motivations- und Lernkapazitäten, Einstellungen und Haltungen.«⁴

Eike Thürmann, Mitarbeiter am nordrhein-westfälischen Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, äußert sich in ähnlichem Duktus bezüglich der Mittelstufe: »Auch im Kontext des weiterentwickelten Spracherwerbs bleiben die Klassengespräche, die Bearbeitung von stundenproportionierten Texten und die schriftlichen Ausarbeitungen inhaltlich überwiegend im Horizont schon vorhandenen Weltwissens. Zugegeben, es ist schwer, dieser Mediengeneration etwas zu präsentieren, was sie noch nicht aus dem Fernsehen oder sonstigen Quellen kennt ... Dennoch: Wir müssen konstatieren:

- daß in vielen Klassenzimmern das Sprachenlernen kein Abenteuer ist, sondern eine inhaltlich eher triviale Übung;
- daß in vielen Fällen die drucktechnisch attraktiv und methodisch ausgeklügelten Lehrwerke mit ihren Begleitsystemen (workbooks, Vorschläge für Klassenarbeiten, Folien, Audio-/Videokassetten etc.) den Unterricht über Jahre so total im Griff haben, daß man dieses Modell als *page turning instruction* bezeichnen kann;
- daß die sprachlichen und inhaltlichen Herausforderungen nicht ausgewogen sind und viele Jugendliche dauerhaft intellektuell eher unterfordert sind.«⁵

Eckhard Rattunde, Herausgeber des Themenhefts *Offene Lerneinheiten im Fremdsprachenunterricht*, spricht vom »weit verbreiteten Unbehagen am Lehrwerk und an der augenblicklichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts«⁶, und in einem Beitrag über *Offene Lehrbucheinheiten im Französischunterricht* zitiert er aus einer neueren Umfrage bei Lehrern und Schülern zur

4 In der *Presse-Info* Nr. 218 der Ruhr-Universität vom 13. 12. 1995 ist die Rede von »Demotivation, Frust und schließlich Abwahl der [nicht obligatorischen] Fremdsprachen«. Die Schüler sollen sich deshalb künftig »in neue, motivierende, intellektuell anreizige Sprachabenteuer hineinbegeben können.« Im Zuge der Neugestaltung des gymnasialen Sprachunterrichts, so heißt es weiter, »kommen *neue* Strategien der Textrezeption zum Zuge, bei denen Schüler z.B. *mit fremdsprachigen Gedichten anfangen*, anstatt mit dem banalen ›Guten Tag, ich bin ...‹ « (Hervorhebung C. J.) Außerdem empfehlen die Autoren als Ausweg aus dem Dilemma » möglichst oft (und möglichst früh) sind anspruchsvolle Texte und Materialien einzusetzen, die den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen und ihnen ermöglichen, ihre eigene Welt-sicht durch die fremde Perspektive zu ergänzen«.

5 »Ziele des Fremdsprachenunterrichts heute – Neuere didaktische Entwicklungen«, in: *Bericht über die Dezernentenkonferenz der Bezirksregierung Düsseldorf – Schulabteilung* – vom 18.03.1996: *Sprachenlernen für Europa*, MS, S. 9

6 *Die Neueren Sprachen* 94: 1(1995), Vorwort: S. 2

Einschätzung des Lehrwerks, die zu folgender Bewertung kommt: »Viele Texte in Lehrbüchern weisen sich ja durch paradigmatische Vollständigkeit morphosyntaktischer Phänomene und durch Künstlichkeit der Kommunikation als *exemple de grammaire* ... aus. Deshalb werden Schulbuchtexte auch nicht referenziell, sondern metasprachlich gelesen; d.h. nicht das Gesagte zählt, sondern die Form, in der es gesagt wird. Damit fallen sie als Sinnangebot weitgehend aus.« Die Schüler dagegen – so ergab die Umfrage – wünschen sich Inhalte und empfinden bei Texten in Lehrwerken die grammatische Überfrachtung und die Künstlichkeit als störend.«⁷

Weiterhin zitiert der Autor Ursula Karbe, eine ostdeutsche Didaktikerin, die folgende Beobachtung gemacht hatte: »... Schüleraktivitäten beschränken sich auf das Reden über Texte ohne jede affektive Beteiligung.«⁸

Das Modlmayr-Modell

Aus tiefem Unbehagen über die »fabrizierten Texten« der »auf kommunikatorische Zielsetzung orientierten Lehrbücher für den englischen Anfangsunterricht« hatte sich der Dorstener Gymnasiallehrer Hans-Jörg Modlmayr schon vor über zwanzig Jahren entschlossen, auf die Verwendung der üblichen Lehrwerke in den Klassen 5 bis 10 zu verzichten. (Er unterrichtet an einem katholischen Privatgymnasium; Kultusministerium und Schulleitung haben ihm eine Art Sondergenehmigung erteilt.) In seiner Zulassungsarbeit für das zweite Staatsexamen hatte sich Modlmayr 1974 mit den Zielen und Methoden des Englischunterrichts auseinandergesetzt und dargestellt, daß sich aus der Konzentration auf »die Fremdsprache als reines Kommunikationsmittel«, also »als Mittel der Verständigung in Alltagssituationen« eine »weitgehende inhaltliche Unterforderung im Textangebot« ergab.⁹

Er verwies (S. 9) auf die damals schon gängige Forderung, den Schülern möglichst früh *authentische* fremdsprachliche Texte in die Hand zu geben (»motivationsfördernde Ganzschriften«).¹⁰ Diese Forderung ist heute – nach über zwanzig Jahren – noch genau so aktuell wie 1974. Hier liegt allerdings

7 a. a. O.: S. 88

8 a. a. O.: S. 89

9 *Untersuchungen über die Möglichkeiten eines genetischen Aufbaus des Englischunterrichts auf der Grundlage der originalsprachlichen Ladybird Key Words Reading Scheme-Reihe von W. Murray mit Illustr. von J. Berry.* – Unveröffentl. Mskr., Gelsenkirchen 1974, S. 7

10 Aus der Perspektive der Waldorfpädagogik wäre zu ergänzen, daß es sich bei den Texten möglichst um authentische Ganzschriften handeln sollte, die die Schüler der Mittelstufe durch ihren *Gehalt* ansprechen. – Interessanterweise ist nach Konrad Schröder im Fremdsprachenunterricht der Regelschule in jüngster Zeit »eine Rückkehr zum literarischen Text als Ganzschrift wahrnehmbar.« (*Handbuch Fremdsprachenunterricht* hg. von K.-R. Bausch et al., Tübingen ²1991: S. 83)

der Schwachpunkt der von Modlmayr eingesetzten *Ladybird*-Serie »Keywords Reading Scheme«. Die 36 Bändchen wurden für den Leseunterricht in englischsprachigen Grundschulen verfaßt und bieten ein genauestens gradiertes System von *filtrierter* Sprache – gerade »fabrizierten Texten« –, beruhend auf statistisch ermittelter Worthäufigkeit. So enthalten die drei Büchlein der ersten Stufe (*1a: Play with us; 1b Look at this; 1c: Read and write*) insgesamt nicht mehr als zwanzig verschiedene Wörter, die pro Buch zehn bis zwölf mal wiederholt bzw. eingedrillt werden. Jeder Textseite in allen 36 Titeln der Serie steht eine Seite mit eher platt-realistischen, künstlerischen wenig ansprechenden Illustrationen gegenüber. Die Texte haben kaum einen pädagogischen Wert, und die Behandlung der Sprache berücksichtigt lediglich die Inhaltsübermittlung, nicht aber Klang, Rhythmus und Satzspannung, die ja nicht von der Anzahl verwendeter Vokabeln abhängen. Die Hauptfiguren der ganzen Serie sind zwei Kinder, *Peter* and *Jane*, um die sich alles dreht. Es geht fast durchgehend um banale Alltagsdinge, die Grundtendenz ist auf die heutige Konsumwelt orientiert. Als Beispiel möge Seite 46 von *4a – Things we do* stehen (Dies ist immerhin das zehnte Büchlein der Serie):

The two children like to play games. The cat looks on.
Peter says, »Do you want to play with my toys or play at schools?«
»Let us play at schools,« says Jane. »What will you do, read or draw?«
»I want to read,« says Peter. »All children like to read.«
»Read this,« says Jane. »Read this, Peter.«
Peter reads. »It says DANGER,« he says. »I can read DANGER.«
»Yes, it is DANGER,« Jane says.

new words read DANGER

Man kann sich nur schwer vorstellen, daß ein Waldorflehrer mit seiner Klasse einen Anfangspruch wie etwa *The sun is in my heart, he warms me with his power* sprechen und dann den übrigen Englischunterricht auf diese Sprachebene reduzieren könnte.

Ich hatte im August 1994 Gelegenheit, in vier Klassen bei Herrn Modlmayr zu hospitieren, und fand das sprachliche Können seiner Gymnasiasten auf den verschiedenen Altersstufen beeindruckend. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Schule, an der Herr Modlmayr unterrichtet, eine ausgelesene Schülerschaft hat und nicht wie eine Waldorfschule Schüler aller Begabungsrichtungen in einer Klasse vereint. Dennoch braucht ein konsequent und kontinuierlich durchgeführter Sprachunterricht an einer Waldorfschule den Leistungsvergleich keineswegs zu scheuen.

Da Modlmayr hohe Anforderungen an seine Schüler stellt, entwickeln sie schon früh – man möchte sagen – *unweigerlich* ein beachtliches Leseverstehen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Globalverständnis. Hinzu kommt,

daß es Modlmayr gelungen ist, mit Hilfe der Schulleitern eine *English Library* aufzubauen, um die ihn manche Sekundarschule in Großbritannien beneiden würde. Hier findet sich eine Fülle von Büchern zu allen erdenklichen Gebieten, die für Kinder und Jugendliche von Interesse sind. Und sie werden gelesen.

Die Situation in den Waldorfschulen

Die derzeitigen Probleme in der Mittelstufe der *Waldorfschulen* sind vielerorts nicht minder gewichtig, wenn auch völlig anders gelagert als die, mit denen die Regelschule, wie eingangs geschildert, zu kämpfen hat: Die Waldorfpädagogik hat durch den früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts einen völlig anderen Ansatz als die Regelschule, die normalerweise erst im fünften Schuljahr beginnt. Die seit nahezu 80 Jahren praktizierte Methode des fremdsprachlichen *Anfangsunterrichts* deckt sich prinzipiell mit dem, was Terrell und Krashen 1983¹¹ als Modell des »natürlichen Zweitsprachenerwerbs« (*natural second language acquisition*) beschrieben haben: Kinder, die nach dem Erwerb der Muttersprache in eine anderssprachige Umgebung kommen, lernen die neue Zweitsprache fast mühelos durch den aktiven Gebrauch im Umgang mit ihren Altersgenossen. Eine solche natürliche Zweitsprachenumgebung versuchen die Sprachlehrer der Waldorfschulen in den ersten Jahren des Fremdsprachenunterrichts im Klassenzimmer zu schaffen. Dadurch, daß überwiegend die »direkte Methode« angewendet wird, lernen die Kinder von Anfang an, sich in der Umgangs-/Alltagssprache zu bewegen. Diese bildet die *eine* Säule des Sprachunterrichts in den ersten drei Schuljahren. Die *andere* – gleichgewichtige – ist der Bereich der dichterischen Sprache, die im *rein* natürlichen, »ungesteuerten« Zweitsprachenerwerb in der Regel keine so große Rolle spielt.

Die Tatsache, daß – angeregt durch Herrn Modlmayr – zwei deutsche Waldorfschulen mit dem *Ladybird Keyword Reading Scheme* experimentieren und an anderen nicht nur im Französisch- und Russischunterricht, sondern auch im Englischunterricht mit gymnasialen Lehrwerken gearbeitet wird, kann als Hinweis gesehen werden, daß die didaktische Aufbereitung des bisher verfügbaren Waldorfmaterials vermißt wird. Diesem Mangel soll in nächster Zeit sukzessive abgeholfen werden, zunächst für den englischen Bereich. – Für Englisch-, Französisch- und Russischlehrer der Mittelstufe gibt außerdem das gerade erschienene Buch von Alec Templeton: *Aus dem Englischunterricht der Mittelstufe* (Bezug: siehe Anm. 13) eine Fülle von Anregungen.

Im April 1919, Monate vor der Gründung der ersten Waldorfschule, äußerte sich Rudolf Steiner in einem Gespräch – vermutlich mit Herbert Hahn – über

11 S. Krashen/T. Terrell: *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford 1983

den Unterricht in den lebenden Fremdsprachen und sagte, man solle »überall auf die lebendige Rede Bezug nehmen« und »am besten von Frage und Antwort ausgehen.«¹²

Das ist für die meisten Sprachlehrer heute fast eine Selbstverständlichkeit. Die Handhabung in der Alltagspraxis scheitert jedoch oft daran, daß Sprachlehrer in der Mittelstufe, die in »erster Linie« Klassenlehrer sind, durch Unterrichtsvorbereitung, Elterngespräche etc. zeitlich so stark beansprucht werden, daß die Vorbereitung für den Sprachunterricht oft zu kurz kommt. So entsteht dann in der einzelnen Stunde nicht immer die wirklich lebendige Gesprächsatmosphäre, die die Schüler sprachlich genügend motiviert und aktiviert.

In den letzten drei Jahren haben eine Reihe von Englisch-Kollegen außerordentlich positive Erfahrungen mit Lektüren gemacht, für die eine gewisse didaktische Hilfe in Form von »Comprehension Questions and Exercises« zur Verfügung stand. Es hat sich gezeigt, daß der Unterricht *wesentlich lebendiger* wird, wenn die Schüler die Texte – zur Beantwortung von schriftlichen Fragen – zu Hause nochmals gründlich auf ihren Inhalt hin angeschaut haben. Ab dem Schuljahr 1997/98 werden zunächst die folgenden fünf englischen Titel mit einem solchen Anhang versehen erhältlich sein:

- *Dick Whittington* (Erweiterte Ausgabe)
- *King Arthur* (Neuerscheinung)
- *The Ship That Turned Over* (Textteil *wesentlich* verbessert; um didaktischen Anhang erweitert – erhältlich ab Januar 1998)
- *Living and Working at the Time of Charles Dickens* (Neuerscheinung)
- *Mahatma Gandhi* (Neuerscheinung)¹³

Unser langjährig erfahrener Kollege Peter Morris, Freie Waldorfschule Engelberg, hat in den letzten Monaten durch einen beispiellosen Einsatz entscheidend dazu beigetragen, daß diese ersten »neuen« Lektüren (mit einem Arbeitsteil für die Schüler) nun bereits verfügbar sind. Von den im September erschienenen Lektüren erhielten die Schulen kostenlose Ansichtsexemplare für die Lehrerbibliothek.

Um zu sehen, wie es weitergehen soll, wäre es sehr hilfreich, wenn alle

12 »Gedanken über Schulfragen – Nach Unterredung mit Rudolf Steiner ...« Aus: *Lehrer-Rundbrief* 1972; 2 – Nr. 6. Im selben Zusammenhang findet sich der *grundlegende methodische Hinweis* Steiners, immer sei »die Aufmerksamkeit darauf zu richten, daß die ganze Sprachlehre sich aufbaue auf das Zeitwort als den eigentlichen Träger des sprachlichen Lebens. Es seien daher nie abgesonderte Worte zu lernen, sondern Worte, die im Zusammenhang mit dem Zeitwort stehen und demzufolge in charakterisierende Sätze eingegliedert sind.«

13 Bezug ausschließlich über die Auslieferung der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen: *DRUCKtuell* · Postfach 100 222 · D- 70827 Gerlingen, Fax: (07156) 944 344

Kollegen, die im neuen Schuljahr mit diesen Titeln arbeiten, kurze Erfahrungsberichte an den Verfasser (C. J., Waldorfschule Stuttgart-Kräherwald) schicken, damit auf dieser Grundlage entschieden werden kann, ob eine solche Art der Herausgabe fortgesetzt werden soll oder nicht.

Time Check

Schließlich möchte ich noch eine Erfahrung aus einer Mittelstufenklasse des abgelaufenen Schuljahres berichten: Gehen wir davon aus, daß die pädagogische Bedeutung unseres Fremdsprachenunterrichts zu einem nicht geringen Teil darin liegt, zur Gefühls- und Willenserziehung beizutragen, so bedeutet dies in der *Unterstufe* vor allem, daß die Kinder lernen, sich in Sympathie dem Strom einer anderen als der Muttersprache, ihren Lauten und Rhythmen hinzugeben und auf diese Weise neue Gewohnheiten anzunehmen. In der *Mittelstufe* soll der Sprachunterricht dazu führen, daß die Schüler das Lernen lernen, um die Grundlage für ein selbständiges Arbeiten in der Oberstufe zu erwerben. – In meiner 7. Klasse erwies es sich für die meisten Schüler als eine Hilfe, daß sie ihre Hausaufgaben jede Stunde nach dem folgenden Schema aufschrieben:

<i>Homework Time Check</i>		Date ...
Corrections:	minutes
Revising Irregular Verbs:	
Learning new words:	
Reading (pp. ...):	
Written Task (...):	
<i>Total</i>	minutes

Ein solches Vorgehen mag zunächst etwas pedantisch erscheinen, die Schüler entdeckten aber nach Überwindung eines gewissen anfänglichen Widerstrebens, daß sie ihre Aufgaben – mit der Uhr auf dem Tisch – erheblich konzentrierter und schneller erledigten als zuvor. Gleichzeitig verstummte das früher immer wieder gehörte Stöhnen über »zu viel Hausaufgaben« fast völlig. Für mich als Lehrer war es hilfreich zu sehen, wie lang manche der schwächeren Schüler mit bestimmten Teilen der Hausaufgaben zu ringen hatten – hauptsächlich den schriftlichen. Dies war für mich meistens der Anlaß, den Umfang der Aufgaben für solche Schüler noch stärker zu individualisieren, d.h. zu kürzen.

Im Rückblick auf die 7. Klasse erlebe ich, daß der bewußtere Umgang der Schüler mit *ihrer* Zeit einen gesunden Schritt von der Lehrerautorität hin zur Eigenverantwortung bedeutete.

Zirkuspädagogik im Förderunterricht

Als die letzte Vorstellung vorüber war, sah man erschöpfte, aber sehr stolze und glückliche Kinder, Eltern und Lehrer. Es war für alle eine große Anstrengung gewesen, doch jeder war sich sicher, daß es sich gelohnt hatte. Die 15 Kinder der Klasse 5a hatten in der letzten Woche vor den Sommerferien ihren »Circus Stella del Mattino« vorgeführt.¹

Es waren Kinder, die alle ihr ganz persönliches Problem in diesem Leben haben, die alle bereits Beschädigungen ihres Selbstwertgefühls hinnehmen mußten, als sie feststellten, daß sie den Erwartungen ihrer Mitmenschen, trotz normaler Intelligenz, nicht gerecht werden konnten. Kinder, die mit anderen Menschen nicht ohne weiteres konfliktfrei leben können, weil sie das Gegenüber immer erst bis an seine psychischen Grenzen bringen müssen, um es einschätzen zu können. Kinder, die langsamer lernen, weil ihre Sinne zuviel oder zuwenig Reize an die Seele heranlassen. Kinder, die ängstlich und schüchtern – oder immer aktiv sind und oft distanzlos wirken. Kinder, deren Bewußtsein nicht bis in die Finger- und Fußspitzen zu reichen scheint und die deshalb ungenau und ungeschickt wirken, oder andere, die Sprachprobleme haben und von ihrer Umwelt oftmals falsch verstanden werden. Kinder, die ihren Willen nicht aktivieren können, denen das Erfolgserlebnis, das sich nach langem Üben einstellt, gewissermaßen aufgezwungen werden muß.

Sie hatten lange geübt, eigentlich schon seit der ersten Klasse, denn da begann alles mit der Sinnesschulung und den Übungen aus der Psychomotorik.²

1 Es handelt sich um Klasse 5 a der Christian-Morgenstern-Schule, Wuppertal, einer Kleinklassen-Waldorfschule (Schule für Erziehungshilfe und Lernbehinderte)

2 »Dieser Terminus weist auf den überaus engen Kontext zwischen psychischer und motorischer Entwicklung im Kindesalter hin. Seelisches und Körperliches stehen in so enger Wechselbeziehung, daß man sie als zwei Seiten eines einzigen Geschehens ansehen muß. Psychomotorik betont aber nicht nur die Aspekte der Gefühlsbefindlichkeit während des Bewegungserlebnisses. In ihr sind auch kognitive Anteile enthalten, je nachdem, wie stark die betreffende Bewegungsaufgabe das kindliche Problemlösungsverhalten herausfordert.« (aus E. J. Kiphart: Motopädagogik, ²1984)

Bewegung heilt

Im Stundenplan jeder Klasse unserer Schule sind drei bis vier sogenannte Übstunden pro Woche zu finden, die dem Klassenlehrer zur Verfügung stehen. Was er in dieser Zeit mit seiner Klasse übt, bleibt ihm überlassen. So wurden diese Stunden im ersten Schuljahr von mir genutzt, um die Kinder durch Übungen, die hauptsächlich, aber nicht ausschließlich, die »unteren Sinne«³ schulen, in Bewegung zu bringen. Nach der Devise »Bewegung heilt« (E. J. Kiphard⁴), war die Zielrichtung durchaus eine therapeutische. Die Gruppen waren so ausgewählt, daß Kinder mit ähnlichen Problemen zusammenkamen, damit auch die Übungen speziell auf bestimmte Erscheinungsbilder abgestimmt werden konnten. So bildeten Kinder mit hyperkinetischen Verhaltensweisen eine Gruppe, Kinder mit Sprachproblemen eine andere, ängstliche und schüchterne eine dritte und hypersensible Kinder, mit überwachen Sinnen, eine vierte. Damit die Stunde nicht als trockene Überei daher kam, gab es eine Geschichte, die, in immer neuen Fortsetzungen, den Anlaß zu den Aufgaben schuf.

Diabolo unter dem Bein durchreichen
(Fotos Norbert Bischofs)

So gingen alle daran, die Aufgaben zum Gleichgewicht, zur Geschicklichkeit und Gewandtheit, zur Behutsamkeit und zum Rhythmus zu bearbeiten.

3 »Untere Sinne« heißen in der Waldorfpädagogik der Tastsinn, der Gleichgewichtssinn, der Eigenbewegungssinn (mit dem die eigenen Körperbewegungen gespürt werden) und der Lebenssinn (der uns unser leibliches Leben und Befinden spüren läßt, z.B. Wohlbefinden, Übelkeit, Hunger, Müdigkeit). Vgl. Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde*, GA 293, 8. Vortrag. Willi Aeppli: *Sinnesorganismus, Sinnesverlust, Sinnespflege*; Neuausgabe Stuttgart 1996, bes. S. 39 ff.

4 Siehe Anm. 2

Es muß nicht betont werden, wieviel Spaß dabei entstand und wieviel Neugier bei Mitschülern anderer Klassen geweckt wurde, wenn in der Pause die Übungsmaterialien aus dem Nebenraum herbeigeschafft wurden. Da gab es die Blockstelzen, Bälle mit Flatterbändern, große Halbkugeln, auf denen man stehend das Gleichgewicht halten mußte, chinesische Papierbälle, bunte Tücher, große und kleine Löffel, um Gegenstände zu balancieren, ein Pedalo, ein Minitrampolin und natürlich den geliebten Balancierbaumstamm, der vom ersten Schultag an im Klassenraum stand. In diesen Übstunden wurde die Grundlage geschaffen, auf der später der Zirkus aufbauen konnte.

In der zweiten Klasse war es der ausdrückliche Wunsch der Kinder, daß die Übstunden mit den »schönen Spielen« weitergehen sollten. Das entsprach natürlich ganz meinem eigenen Wunsch, und so ging es weiter mit einer anderen Geschichte und neuen Übungen, aber nur noch in zwei Gruppen. Auch in der dritten und vierten Klasse wurde fortgeführt, was in der ersten Klasse begonnen hatte, und mit der Zeit kamen immer mehr Zirkusgeräte in den Übungen zum Einsatz. In den ersten beiden Klassen noch gar nicht in ihrem eigentlichen Sinne; aber wenn die Kinder in der dritten und vierten Klasse sahen, daß der Lehrer mit den Tüchern jonglierte, machten auch sie nach und nach die ersten Jonglierversuche, zuerst mit zwei, dann mit drei Tüchern. Aus den Blockstelzen waren nunmehr große, höhenverstellbare Stelzen geworden, die die Holzwerkgruppe der Oberstufe geschreinernt hatte und mit denen die Kinder über den Schulhof liefen. Das Diabolo kam dazu, ebenso das Tellerdrehen auf dem Stöckchen, die Straußenfedern zum Balancieren und das Brett auf der Rolle (Rola-Bola).

Am Beginn der fünften Klasse fuh-

Rola-Bola in luftiger Höhe

ren die 15 Kinder mit ihrem Klassenlehrer wieder für eine Woche auf Klassenfahrt, und gleich am ersten Abend fällten Kinder und Lehrer die Entscheidung: Am Ende des Schuljahres machen wir eine Zirkusvorstellung.

Ein Zirkusprogramm entsteht

Das Programm sollte eine Geschichte erzählen, die die Zuschauer von einer Nummer des Programms zur nächsten führte. Bei diesen Überlegungen kam die kleine Geschichte vom bösen Zauberer, aus den Übstunden der ersten Klasse, wieder in Erinnerung. Doch im Zirkus sollte natürlich die Zirkusprinzessin aus dem Schloß des bösen Zauberers befreit werden, und wer könnte das besser als die Clowns. Dann wurde zusammengetragen, was die einzelnen Kinder für den Zirkus schon konnten und was noch zu lernen wäre. Ein gewisses Maß an Können sollte aber jeder besitzen, z. B. jonglieren mit drei Tüchern. Bereits am nächsten Tag begannen im Eßraum, nach dem Frühstück, die ersten Proben für die Clownsnummer, die das Programm eröffnen sollte. Schon in der Mittagspause übten die Kinder weiter und brauchten ihren Lehrer keineswegs, im Gegenteil, liebevoll komplimentierten sie ihn hinaus, als er sich dafür interessierte, was im Schlafrum vor sich ging. Nun wurde an jedem Vormittag eine bis anderthalb Stunden lang geprobt, gelacht, verbessert und aufgeschrieben.

Nach der Rückkehr in die Schule gestaltete sich der Hauptunterricht so, daß an jedem Morgen, im rhythmischen Anfangsteil, eine halbe Stunde lang an den Zirkuskünsten geübt wurde. Tische und Stühle räumten wir beiseite, und jedes Kind suchte sich das Material, mit dem es an diesem Tag üben wollte. Das heißt, es gab noch keine »Spezialisten«, jedes Kind war noch auf der Suche nach seinen Stärken. Da wir in diesem Jahr im Schulgebäude einen etwas abgelegenen Klassenraum mit einem eigenen Flur hatten, konnte dieser auch genutzt werden, die Klassentüre blieb auf und schon war die Übfläche doppelt so groß. Die Schüler und Schülerinnen übten in dieser Zeit selbständig, der Lehrer konnte sich auf die Arbeit mit einzelnen Kindern konzentrieren und wurde nur zur Beurteilung von Fortschritten gerufen. War die Probenzeit vorbei, so folgte wie gewohnt der Arbeitsteil der Epoche.

Nach und nach stellten die Kinder fest, wo ihre Vorlieben und ihre Stärken lagen, und der Lehrer schrieb die Wünsche und Programmvorschlage in das eigens angelegte Zirkusheft. Trotzdem gab es in regelmäßigen Abständen Stunden, in denen die Rollen getauscht wurden. Jeder versuchte sich dann an den Übungen der Mitschüler, um deren Leistung beurteilen zu können und um sich selber nicht allzu einseitig zu spezialisieren. Ein Nebeneffekt dieser Übung war, daß im Laufe der Zeit für alle späteren Zirkusnummern mindestens zwei Ersatzleute zur Verfügung standen, die im Krankheitsfalle hätten

einspringen können (was zum Glück nicht nötig wurde). Bis zu den Weihnachtsferien stand für jeden Artisten fest, auf welchen Gebieten er sich zum Spezialisten entwickeln durfte. Da die Klasse nur 15 Kinder hat, das Programm aber schon jetzt recht umfangreich wurde, war jedem klar, daß er an mindestens zwei Nummern üben mußte. Spätestens in dieser Phase war es die Aufgabe des Lehrers, durch behutsames Steuern die Aufgaben so an die Schüler zu verteilen, daß jeder seinen Fähigkeiten und Wünschen gemäß eingesetzt wurde, zugleich aber auch die Auftrittsmöglichkeiten ausgewogen verteilt waren. Jedes Kind sollte sowohl eine Hauptrolle als auch Gruppenauftritte haben. Gerade dieser Aspekt erschien mir sehr wertvoll, denn anders als bei den meisten Theaterstücken, bei denen Hauptrollen wie Nebenrollen fest vergeben werden, gibt es beim Zirkus die wunderbare Gelegenheit, daß jedes Kind einmal in die Hauptrolle schlüpft, dann aber auch wieder in die Gruppe eintaucht. Bei der Auswahl der Tricks für den Zauberer war es wichtig, daß der Lehrer, aus der vertieften Kenntnis der Stärken und Schwächen seines »Zauberlehrlings«, die Tricks vorbereitete, die der Schüler durch Üben erlernen konnte und die sich zugleich als eindrucksvoll für die Zuschauer erwiesen. Nur für die Zaubernummern waren Einzelproben notwendig, alle anderen Programmteile wurden selbständig, aber gemeinsam geübt.

Einmal in der Woche war Vorführtag im Klassenraum. Dann setzten sich alle im Kreis auf den Boden, stellten sich vor, das sei die Manege, und jeder führte vor, woran er im Laufe der Woche geübt hatte und welche Fortschritte er erzielen konnte. Viele neue Ideen zur Ausgestaltung der Nummern oder zur Steigerung der Schwierigkeitsstufen wurden von den Kindern selbst entwickelt, erstaunliche Fantasie- und Willenskräfte wurden erkennbar. Dabei äußerten sie konstruktive Kritik und machten Vorschläge zur Verbesserung oder Erweiterung des Programms. Erfreulich war in diesen Momenten, daß die Kritik immer liebevoll helfend ausgesprochen wurde, nie verletzend oder in boshafter Absicht. Fanden die Vorschläge die Anerkennung der Klasse, dann mußte sie der Lehrer im Zirkusheft notieren, und sie gehörten jetzt zum Übungsprogramm für die folgende Woche.

Allmählich wurden auch die Eltern in die Zirkusarbeit eingebunden, denn in dem Maße, wie die einzelnen Nummern Gestalt annahmen, wurden Helfer gesucht, die die Herstellung der Requisiten übernahmen. So baute ein Vater einen runden, hölzernen Balancierbalken, der das Seil ersetzen mußte, da es für ein Balancierseil keine Befestigungsmöglichkeiten gab. Einige Eltern restaurierten den großen Drachen, der vor Jahren in einem Klassenspiel benutzt worden war. Ein anderer Vater fertigte zwei Paar Stelzen, die an die Beine geschnallt werden konnten und die Hände für andere Aktivitäten freigaben.

Das Programm war mittlerweile auf acht große Nummern und das Finale angewachsen. Der Musiklehrer der Klasse mußte nicht lange überredet wer-

*Tellerdrehen
auf dem
Stöckchen
und auf
dem Finger*

den, in die Zirkusarbeit einzusteigen, er übernahm gerne die Verantwortung für die Musik des Programms. Er besuchte die Klasse mehrmals während der Probenzeiten, um eine Vorstellung von Ablauf und Umfang der Nummern zu bekommen. Danach suchte er die Musik aus, die von der kleinen Zirkuskapelle während der Vorstellungen gespielt werden sollte. Diese bildete sich aus dem Musiklehrer, dem Hausmeister, einer Hortmitarbeiterin, einer Mutter der Klasse, einem pensionierten Lehrer der Schule und der Ehefrau eines Kollegen.

Begegnungen mit Zirkus-Profis

In der Vorweihnachtszeit gab es einen ersten Höhepunkt bei der Zirkusarbeit, denn wir hatten das große Glück, den Zirkus Roncalli in der Stadt zu Gast zu haben, und so war es selbstverständlich, daß wir gemeinsam eine Vorstellung bei den berühmten »Kollegen« besuchten. Dieser Nachmittag war ein ganz besonderes Erlebnis. Auffallend war, wie anders die Kinder nunmehr die Leistungen der Artisten beurteilten und mit Applaus bedachten, denn jedem war klar, wieviel Zeit, Kraft und Mühe aufgewendet werden müssen, um diese Fertigkeiten zu erlangen.

Am Beginn der zweiten Schuljahreshälfte stellten wir gemeinsam den sogenannten »*Wer macht was-Plan*« auf, eine Übersicht in Form einer Tabelle, auf der links die Programmnummern in ihrer zeitlichen Abfolge aufgelistet und oben die Namen der Kinder notiert waren. In die entsprechenden Kästchen

konnte nun ein Zeichen gemacht werden, das den Auftritt jedes Einzelnen kennzeichnete, z. B. »C« für Clown. Anhand dieser Tabelle sah jeder genau, wann er an der Reihe war, wann er Pause hatte, wann er sich umziehen mußte und was er für seinen Auftritt zur Hand haben sollte.

Die Übzeit gestaltete sich nunmehr so, daß nach und nach das Programm durchgearbeitet wurde, immer gerade so weit, wie es an einem Morgen in einer halben Stunde möglich war. Am folgenden Tag wurde an der Stelle fortgesetzt, an der am Tag zuvor aufgehört worden war. Im Laufe der Woche war das Programm dann einmal ganz durchgespielt und konnte von neuem begonnen werden. Außerdem stellte sich auf diese Weise heraus, was noch intensiver geübt werden mußte, was noch hinzukommen konnte oder was besser wieder gestrichen werden sollte.

Gleich nach den Osterferien gab es einen zweiten Höhepunkt des Projektes. An einem Morgen hatte die Klasse einen Artisten und Clown zu Gast, der mit den Kindern über die Themen sprach, die sich rund um seinen Beruf aufturn. Die Kinder stellten Fragen von erstaunlicher Ernsthaftigkeit und Tiefe, so daß ein langes und intensives Gespräch entstand. Sie erfuhren, daß man Clown und Artist werden kann, indem man, wie es unser Gast getan hatte, z. B. in der berühmten Artistenschule von Clown Dimitri in der Schweiz sein »Handwerk« lernt. Sie wollten auch wissen, wie man sein finanzielles Auskommen hat und was geschieht, wenn man krank wird und nicht auftreten kann. Am Ende des Vormittags zeigten die Kinder, woran sie gerade übten, und bekamen Tips vom »Profi«. Und der Gast zeigte einige kleine Kostproben seines Könnens, begleitet von der echten Bewunderung der Kinder.

Endspurt: die Zirkusepoche

Nun kam die letzte Phase der Vorbereitung, es begann die Zirkusepoche. Der Epochenplan für das Schuljahr war so angelegt, daß für die Zirkusepoche drei Wochen zur Verfügung standen, in denen während des ganzen Hauptunterrichts geprobt

Fakir auf dem Nagelbrett

werden konnte. Jeder Tag begann wie gewohnt mit Morgenspruch und Zeugnisprüchen, dann folgte eine kurze Aussprache darüber, was es an diesem Tag zu bedenken galt oder was erledigt werden mußte. Darauf begaben sich alle in den Raum, der später auch als »Zirkuszelt« vorgesehen war. Dort wurde geprobt, und zum letzten Teil des Hauptunterrichts, dem Geschichtenteil, ging es wieder zurück in den Klassenraum.

Zu den Vorbereitungen gehörte aber nicht nur das Proben, sondern dazu zählte auch, daß Einladungsbriefe geschrieben, daß Plakate gemalt und daß ein 2 x 1,50 Meter großes Zirkusschild fertiggestellt wurde, das über dem Manegeneingang hängen sollte. All diese Tätigkeiten führten die Kinder freudig und eifrig aus; die Schimpferei auf die Arbeit, die in anderen Epochen von Zeit zu Zeit zu hören war, blieb diesmal aus.

An einem Tag der zweiten Epochenwoche fand die Kostümprobe statt. Mit großer Ernsthaftigkeit und trotzdem lustig ging es zu, als sich die Clowns, der Fakir, der gute Zauberer, die Artisten und die Prinzessin in ihren Kostümen vorstellten. Gemeinsam wurde begutachtet, nach Rat gefragt und geändert. Einige Mütter und auch eine Großmutter hatten Kostüme genäht, einige Requisiten waren bei Verwandten oder Freunden ausgeliehen worden; was dann noch fehlte, konnte dem Theaterfundus der Schule entnommen werden. Alles war bereit für die letzte Woche, in der am Montag und Dienstag die ersten Durchgangsproben und am Mittwoch die große Generalprobe stattfinden sollten. Dann sollte auch erstmals die Zirkuskapelle dabeisein.

Bevor es aber so weit war, machten sich fünf Eltern und der Lehrer in einer gemeinsamen Anstrengung an die Aufbauarbeiten, bei denen die Kinder nicht helfen konnten. Unter die Decke sollte ein großes Schwungtuch gehängt werden, das die Zirkuskuppel symbolisierte. Dann wurden 170 Meter Kabel verlegt und die Beleuchtung, mit Farb- und Punktstrahlern, installiert. Für den Manegeneingang war ein roter Samtvorhang vorgesehen, dessen Stoff sich aber als zu kurz erwies, so daß zwei Mütter gleich an Ort und Stelle eine Verlängerung annähten. Das Manegenschild war noch nicht fertig, die Farben mußten noch trocknen, es konnte also erst am nächsten Tag aufgehängt werden. Ein dickes Tau grenzte das Manegenrund ab, Punkte aus farbiger Selbstklebefolie befestigten es am Boden. Die Fenster wurden verdunkelt, damit die farbige Beleuchtung richtig zur Geltung kommen konnte. Nach der Beleuchtungsprobe mußten noch 150 Sitzplätze aufgestellt werden – und der Raum war zum Zirkus geworden, der erstaunlich viel Atmosphäre ausstrahlte.

Wie es bei Generalproben sein muß, so war es auch bei uns – es ging schief, was schief gehen konnte. Die Nervosität stieg gewaltig an – bei allen. Am Tag darauf wurde es ernst.

Jetzt wird es ernst!

Die erste Vorstellung besuchten die eigenen Mitschüler der Unter- und Mittelstufe. Alle Artisten waren zwei Stunden vor Beginn der Vorstellung da, ebenso die Eltern, die die Beleuchtung bedienten, und die drei Mütter, die hinter der Bühne die Organisation übernahmen. Eine Stunde lang machten sich die Artisten warm, indem sie jonglierten, balancierten oder ihre Akrobatik übten. Es schloß sich eine letzte Besprechung mit allen Beteiligten an. Dann folgte das Umziehen und Schminken. Die Clowns durften schon in den Zuschauer-raum gehen, um das hereinströmende Publikum zu begrüßen und zu den Plätzen zu geleiten. In der letzten Minute vor dem Beginn versammelten sich alle in der Garderobe, bildeten einen Kreis, faßten sich bei den Händen und wünschten sich gegenseitig eine gute Vorstellung und toi, toi, toi. Die Vorstellung beginnt!

Sechs Clowns betreten nacheinander mit hängenden Köpfen die Manege und lassen sich traurig auf dem Boden nieder. Dann fliegt ein Luftballon herein, und ein siebter, gar nicht trauriger Clown versucht ihn zu fangen, stellt sich sehr ungeschickt an und bekommt ihn erst nach einigen Anstrengungen zu fassen. Jetzt bemerkt er die traurigen Freunde. Mit einem Tuch läuft er von einem zum andern, trocknet die Tränen und wringt das Tuch über einem Eimer aus, daß es nur so plätschert. Auf seine Frage, was denn los sei, reicht ihm ein Clown einen Brief. Umständlich versucht er zu lesen. Es stellt sich nun heraus, daß die Zirkusprinzessin nicht mehr im Zirkus ist, sie wurde vom bösen Zauberer in sein Zauberschloß gesperrt. Der will sie bei sich behalten und nicht wieder freigeben. Nur wenn die Clowns die Artisten fragen und deren Rat befolgen, können sie ihre Prinzessin befreien. Sofort machen sich die Clowns auf den Weg und kommen zu den ersten Artisten.

Es folgt das Jonglieren mit drei und vier Tüchern, mit drei Säckchen, drei Bällen und auch mit drei Ringen. Am Ende der Nummer müssen die Clowns bei einer Übung mitmachen, bei der acht Kinder in einer Reihe stehen, jeder mit einem Jongliertuch. Auf ein Kommando wirft jeder das Tuch hoch in die Luft, macht einen Schritt nach rechts und fängt das Tuch des Nebenmanns, nur der erste in der Reihe muß zum letzten Platz der Reihe sausen und dort das Tuch des letzten Mannes fangen. Für ihr Mitmachen bekommen die Clowns ein Tuch geschenkt und den Rat, alle Geschenke, die sie auf ihrem Weg erhalten, gut zu bewahren, denn sie werden am Schluß noch gebraucht. Nun sollen sie den Fakir besuchen.

Dieser steht, sitzt und liegt im Verlaufe seines Auftritts auf einem Nagelbrett. Dann ißt der Fakir noch eine brennende Kerze und schenkt den Clowns am Ende einen riesigen Nagel, verbunden mit dem Rat, dorthin zu gehen, wo man mit Federn und Diabolos balanciert.

*Der Drache
soll eine
Spritze
bekommen,
wird aber
bei ihrem
Anblick
bereits
ohnmächtig*

Es folgen Nummern mit Pfauenfedern, Pedalos, auf denen während der Fahrt jongliert wird, das Rola-Bola, Diabolos und Einrad. Die Clowns erhalten ein Diabolo und den Hinweis, zum guten Zauberer zu gehen.

Der gute Zauberer betritt mit rotem Umhang und Zylinder die Manege und führt neun Zaubertricks selbständig vor, nur unterstützt vom Lehrer, der anreicht und abräumt, was an Zauberrequisiten gebraucht wird. Nun bekommen die Clowns eine Zauberpalme und den Rat: »Geht zu den Riesen!«

Herein kommen zwei Stelzenläufer, verkleidet als Riesen. Sie demonstrieren, wie sie vorwärts, rückwärts und seitwärts gehen können und jonglieren mit Tüchern. Dann kommen die Clowns und fragen die beiden, ob sie den Weg zur Prinzessin weisen können. Die Riesen wollen aber nur antworten, wenn die ganze Gruppe für sie tanzt. Es folgt ein Tanz, den die Klasse mit den Sportlehrerinnen eingeübt hat, denn in der fünften Klasse steht eine Stunde Volkstanz pro Woche im Stundenplan. Die Riesen sind zufrieden, schenken den Clowns einen Edelstein und schicken sie zum kranken Drachen.

Die Heilung des kranken Drachen (ein getragener großer Drachenkopf und dahinter in der Reihe sechs Kinder unter einem Tuch) entpuppt sich als große Clownsnummer. Mit überdimensional großen »medizinischen« Geräten untersuchen die Clowns den Patienten und stellen die Diagnose. Nachdem der Drache durch die Clowns geheilt ist und die kleinen Drachen, in Gestalt von Rhythmikbändern, für ihn getanzt haben, verkündet er, daß die Prinzessin nicht mehr weit entfernt ist.

Die Clowns sollen alle Geschenke in ein hölzernes Kästchen legen und dann nach der Prinzessin Ausschau halten. Drache und Clowns gehen ab.

In der Mitte der Manege steht das Kästchen, und die Clowns legen nach einigem Hin und Her die Geschenke hinein. Als der Deckel mit lautem Knall zufällt, verschwindet das Kästchen hinter dem Vorhang. Nun wollen die Clowns Ausschau halten. Es folgt die Akrobatik. Danach wird der Balancierbalken aufgebaut.

Das Licht geht aus, ein Punktstrahler leuchtet auf den Manegeneingang und auf einen mit Papier beklebten Reifen. Das Papier zerreißt, und die Zirkusprinzessin steigt durch den Reifen. Die Clowns jubeln. Die Prinzessin geht zum Balken, zwei Clowns ihr nach. Alle drei machen ihre Balanceübungen auf dem Balken.

Die Prinzessin ist befreit, das Finale beschließt die Vorstellung.

Es war ein großer Erfolg. Alles ging gut, auch die kritischen Stellen wurden mit Bravour gemeistert. Große Erleichterung herrschte. Die zweite Vorstellung, am folgenden Tag, besuchten Klassen aus den benachbarten Waldorfschulen. Auch an diesem Tag ging alles gut, wenn auch mit den typischen Tiefpunkten, die den zweiten Vorführungstag, selbst bei den Profis, kennzeichnen.

Der dritte Tag war der Tag des Sommerfestes unserer Schule, und der Circus Stella del Mattino war als Teil des Sommerfestes angekündigt worden. Der Andrang war groß, und die Vorstellung wurde die beste von allen. Das hatte zur Folge, daß am gleichen Mittag sogar noch ein zweites Mal gespielt wurde.

Der Montag war zum Aufräumtag erklärt worden; die Schüler, die Eltern, die schon beim Aufbau geholfen hatten, die beiden Hausmeister und der Klassenlehrer bauten ab und räumten auf, bis vom Zirkus

*Akrobatik – die Clowns halten
Ausschau nach der Prinzessin*

nichts mehr zu sehen war. Mit dem übriggebliebenen Kuchen des Sommerfestes wurde nach der Arbeit der Erfolg gemeinsam gefeiert. Der nächste Tag war wieder ein gewöhnlicher Schulalltag. Doch es war nicht mehr alles ganz so, wie es vorher gewesen war. Die Vorstellungen und die Proben, das Üben und Planen über so lange Zeit hatten die Kinder in vieler Hinsicht verändert.

Früchte der Zirkusarbeit

Diese Kinder haben in der Zirkusarbeit ein Betätigungsfeld gefunden, auf dem sie eigenen Willen entfalten und Initiative entwickeln konnten, das sie sozial handeln ließ, auf dem sie Verantwortung, für sich und für andere, übernehmen wollten und konnten, das ihr Selbstbewußtsein in gesunder Weise stärkte und die seelischen Verletzungen in den Hintergrund treten ließ.

Sie konnten und durften stolz auf ihre Leistungen sein. Sie spürten die Bewunderung, die ihnen in der Schule entgegenkam, und sie bemerkten, wie stolz ihre Eltern waren. All das wirkte therapeutisch, heilend im besten Sinne.

Durch diese intensiven gemeinsamen Erlebnisse wurde das Verhältnis der Kinder untereinander umgestaltet. Jeder war Hauptperson gewesen, hatte im Blickpunkt der anderen gestanden. Für die einen war das Hervortreten aus der Gruppe, alleine im Rampenlicht zu stehen, eine große Überwindung gewesen. Für andere war es das Zurücktreten vom Soloauftritt in die Gruppe, was sie Kraft kostete.

Jeder war auch Helfer der Mitschüler, beim Umziehen oder Schminken, beim Auf- oder Abbau, bei der Hilfestellung in gefährlichen Situationen oder nur, indem er anreichte, was gerade gebraucht wurde. Dieses Gruppenerlebnis, wo jeder jeden neu schätzen und achten lernte, brachte einen veränderten Umgang miteinander, der weiter wirkte als bis zum Ende der letzten Vorstellung.

Jeder einzelne hatte die Verantwortung angenommen, die er für sich und seine Mitschüler spürte, und viele waren dabei weiter gegangen, als sie es bisher jemals getan hatten. Dazu gehörte auch das freiwillige Üben zuhause, in dem Bewußtsein, daß der Erfolg der Gruppe von der Leistung jedes einzelnen abhing. Dabei war für eine innere Haltung, wie sie den Leistungssport prägt, kein Platz; es ging nicht darum, den anderen zu übertrumpfen, zu besiegen, sondern um den gemeinsamen Erfolg, zu dem jeder nach seinen Kräften beitragen wollte. Willenskräfte wurden in erstaunlichem Maße aktiviert, um der Sache willen, nicht weil die Erwachsenen es wollten. Jeder hatte seine Grenzen neu kennenlernen können. Die einen hätten sich niemals getraut, was sie am Ende zu leisten in der Lage waren. Andere hatten gespürt, daß sich Angst überwinden ließ, wenn man voll Vertrauen auf die eigenen Kräfte und die Hilfe seiner Mitmenschen bauen konnte.

Auch das Verhältnis der Kinder zu ihrem Lehrer hatte sich verändert. Es war partnerschaftlicher geworden, ohne die natürliche Autorität zu schmälern. Bisher hatten die Schüler in dem Gefühl gelebt, der Lehrer mag uns, wir mögen ihn, er tut viel für uns, wir tun es mit ihm oder tun es ihm nach, aber all das immer in dem Bewußtsein, daß er es war, der in jeder Hinsicht für die Belange der Klasse die Verantwortung übernahm. Jetzt, im Zirkus, stellte sich viel deutlicher das Bewußtsein ein, daß die Verantwortung für das gesamte Vorhaben nicht allein beim Lehrer lag, sondern ebensogut von jedem Schüler mitgetragen werden mußte. Jeder hatte seinen Teil der Verantwortung zu übernehmen, Kinder, Eltern und Lehrer. Das war den Schülern vorher nie bewußt gewesen, jetzt war es auf selbstverständliche Art klar und stärkte das Selbstwertgefühl ebenfalls. Der Lehrer wurde von seinen Schülern gefühlsmäßig in das Wir-Erlebnis einbezogen, ebenso liebevoll kritisiert oder unterstützt wie jeder Mitschüler, ohne zu vergessen, daß er der Erwachsene war. Ein schönes Erlebnis auch für den Lehrer. Dennoch war er es, der alle Fäden in der Hand behalten, der immer den Überblick haben, der jederzeit mit Rat und Tat zur Stelle sein, der mit seiner Kraft die Kinder stützen mußte, einerseits natürlich während der gesamten Probenzeit, aber vor allem während der Vorstellungen. In Momenten der Unsicherheit ging der Blick der Kinder immer wieder Hilfe suchend zu ihrem Lehrer. Das alles kostete ihn sehr viel Kraft, schmälert aber die Leistungen und Fortschritte der Kinder in keiner Weise. Und in Anbetracht dessen, was sich in den Kindern durch den Zirkus getan hat, ist der Aufwand an Kraft und Zeit auf jeden Fall gerechtfertigt.

Die Kinder hatten in der ganzen Zeit die Möglichkeit festzustellen, daß es auf jeden Fall mehr Spaß machte, geistig und physisch aktiv zu sein, als nur zu konsumieren, was andere fertig aufbereitet servieren. Es ist schöner, selber zu tun als zuzuschauen, wenn andere tun. Das schönste Kompliment für die Leistung der Kinder sprachen einige Zuschauer am Schluß so aus: »Wir haben völlig vergessen, daß das Kinder mit Problemen sind.«

Literaturhinweis: Ausführlichere menschenkundlich-pädagogische Begründungen der Zirkus-Übungen finden sich bei Rudi Ballreich: Circus in der Waldorfschule, in: »Erziehungskunst« Heft 9/1990, S. 710 ff. Den Erlebnis-Aspekt behandelt Ballreich in seinem Aufsatz: Auf dem Seil über dem Abgrund – Zirkuspädagogik als Abenteuererlebnis, in: »Erziehungskunst« Heft 10/1995, S. 989 ff.

Zum Autor: Siegfried Cremers, Jahrgang 1951, wurde an der Pädagogischen Hochschule in Köln zum Sonderschullehrer ausgebildet, war 14 Jahre lang an einer Schule für geistig Behinderte in Leverkusen tätig, bildete sich im berufsbegleitenden Kurs an der Hibernia-Schule in Herne zum Waldorflehrer weiter und ist seit 1992 Klassenlehrer an der Christian-Morgenstern-Schule in Wuppertal.

ZEICHEN DER ZEIT

TAMAGOTCHI

Das Spielzeug mit dem heimlichen Lehrplan

Mitte Juni in einem großen Kaufhaus: »Entschuldigen Sie bitte, haben Sie ein Tamagotchi?« Der Verkäufer dreht sich langsam herum und schaut den Frager an. »Tut mir leid. Die sind total ausverkauft. Die Firma hat uns geschrieben, daß erst in zwei Wochen wieder geliefert werden kann. Im ganzen Rhein-Main-Gebiet sind die ausverkauft. Kommen Sie doch in zwei Wochen noch mal wieder.«

Anfang Juli im gleichen Kaufhaus wieder die Frage, ob denn ein Tamagotchi zu haben sei. Wieder die verneinende Antwort: »Letzte Woche hatten wir 36 Stück da. Die waren aber innerhalb von zwei Stunden ausverkauft. Vor September kriegen wir keine mehr rein.« – »Schade, ich hätte wirklich gern gewußt, was meine Schüler so daran fasziniert.« – »Das verstehe ich auch nicht«, ist die trockene Antwort des jungen Verkäufers. Dann fährt er mit einem seltsamen, leicht freudigen Unterton in der Stimme fort: »Aber ich kann Ihnen ja mal meines zeigen.«

Dies persönliche Erlebnis spiegelt wider, was seit etwa einem dreiviertel Jahr weltweit zu beobachten ist.

Im November 1996 bringt die Firma Bandai in Japan eine neue Form des Computerspielzeugs heraus. Schon im Februar waren die ersten 1,35 Millionen Exempla-

re restlos ausverkauft. Bisher wurden allein in Japan rund 10 Millionen Tamagotchis umgesetzt.

Der Verkauf war begleitet von massenhysterischen Erscheinungen: Menschen übernachteten vor Spielzeugläden, von denen bekannt war, daß sie am nächsten Tag eine Lieferung des begehrten Spielzeugs erhalten sollten.

Auf dem Schwarzmarkt wurden Tamagotchis für ein Vielfaches (das 10fache, angeblich sogar das 20- bis 60fache) des offiziellen Handelspreises gehandelt.

Im Mai dieses Jahres wiederholte sich ein ähnliches Szenario in Amerika. 10.000 Exemplare wurden in einem großen Spielzeugladen in Manhattan innerhalb von 24 Stunden verkauft. Gepanzerte Fahrzeuge sollen in San Franzisko dieses Spielzeug zu einem der größten Läden geliefert haben. 3000 Tamagotchis wurden dort innerhalb von fünf Stunden verkauft.

Seit dem 2. Juni dieses Jahres werden Tamagotchis auch in Deutschland verkauft – mit dem gleichen Erfolg. Inzwischen sind andere Firmen mit Nachahmungen (Smartchick, Smartdogi, Nektotcha) auf diesen Zug aufgesprungen.

Was ist überhaupt ein Tamagotchi?

Die Herstellerfirma Bandai erklärt den Namen so: »Tamagotchi heißt wörtlich übersetzt japanisch Eieruhr (zusammengesetzt aus *tama* = Ei und *watch*) oder liebliches Ei.« (*Internet-Adresse: www.tamagotchi.ch*)

Das »liebliche Ei« ist im Grunde nichts anderes als ein kleines weißes oder auch

farbiges eiförmiges Gehäuse mit einem Mini-Bildschirm in Briefmarkengröße (LCD), welches zudem kleine Piepstöne und kurze Melodieabfolgen ertönen lassen kann. Im Innern des Gehäuses ist ein Chip mit einem Computerprogramm, das die rund 500 Punkte auf dem Display ansteuert und manche Punkte schwarz werden läßt, so daß ein kleines Küken bzw. Hühnchen symbolisiert werden kann. Dieses virtuelle Hühnchen »schlüpft« aus einem Ei und muß dann vom Spieler gepflegt werden. Der Spielinhalt ist also die virtuelle Pflege eines virtuellen Tieres. Diese Pflege ist jedoch nicht auf einige Stunden begrenzt, sondern zieht sich über viele Tage, ja mehrere Wochen hin. Allein sieben Tage beträgt die »Wachstumszeit«. Wenn das Spiel »gut« geht, dauert es fast 30 Tage, bis das Tamagotchi »stirbt«. Durch den Druck auf den Reset-Knopf entsteht ein neues »Ei« – das Dauerspiel geht von vorne los. Bei einem gewöhnlichen Computerspiel gibt es Anfang und Ende meist noch innerhalb der zur Verfügung stehenden Spielzeit. Außerdem stehen die Computer (bis auf die »Game-

boys«) zu Hause auf dem Schreibtisch.

Mit dem Tamagotchi wird das Computerspiel so klein und handlich, daß es überallhin mitgenommen werden kann, ja sogar mitgenommen werden muß, wenn das virtuelle Küken nicht »sterben« soll. Denn das virtuelle Haustier bedarf der dauernden »Pflege«. Mit Piepstönen macht es darauf aufmerksam, daß es etwas »braucht«. Dann muß man reagieren. Tut man das längere Zeit nicht, dann »stirbt« es. Durch drei Knöpfe werden die sieben Funktionen »Füttern«, »Licht löschen«, »Spielen«, »Medizin«, »Nest reinigen«, »Allgemeine Kontrolle« und »Erziehen« ermöglicht. Die Funktion »Allgemeine Kontrolle« zeigt durch die Anzahl der ausgefüllten Herzen an, ob das Tamagotchi satt bzw. glücklich ist. Zudem sieht man, wieviel Disziplin es hat und wie schwer es inzwischen geworden ist.

Das Programm ist so ausgelegt, daß es ganz von der Art und Weise, wie der Spieler »füttert«, »erzieht« usw., abhängt, wie sich das virtuelle Küken entwickelt. Kümmerst er sich sehr sorgfältig um sein virtuelles Küken, dann »entwickelt« es sich zu

*Für den deutschen Spielwarenhandel ist das Tamagotchi aus Japan zwar eine Erfolgsstory; Eltern und Psychologen sind von dem kleinen Computerspiel in Eiform, bei dem ein Cyber-Küken per Knopfdruck gefüttert wird, aber keineswegs begeistert. »Es paßt in unsere Zeit, daß wir Partner haben wollen, die man per Knopfdruck steuern kann und die man nicht ewig bei sich behalten muß«, sagt Professor Wolfgang Roth von der Pädagogischen Hochschule in Freiburg.
(Foto Kai Nietfeld/dpa)*

einem gesunden Charakter und »lebt« lange. Tut er wenig, dann wird das Tamagotchi zu einem der schlechten Charaktere und »stirbt« früh, d.h. schon nach wenigen Tagen. Bandai gibt eine Tabelle an, welche Entwicklungsmöglichkeiten das Tamagotchi hat.

Ein Pseudoleben, eine Pseudoentwicklung wird gespielt. Durch die beträchtliche und ausdauernde Mühe, die man in dieses Spiel investieren muß, mutiert das »virtuelle Tierchen« unbemerkt zum geliebten Haustier oder besser »Taschentier«. Denn immer mehr Kinder haben ihr Tamagotchi oder eines der chinesischen Nachahmerprodukte in ihrer Tasche.

Das Tamagotchi ist also ein kleines überallhin mitnehmbares Computerspielzeug, ein kleines tragbares Videospiel.

Daran ist eigentlich nichts besonderes, wenn nicht mit diesem Computerspielzeug eine völlig neue Qualität des Computerspiels aufträte.

Emotionale Bindung

Auf ihrer Schweizer Internet-Seite (*www.tamagotchi.ch*) schreibt die japanische Herstellerfirma über ihr neuestes Produkt: »Dein original Bandai Tamagotchi verlangt Zuwendung wie ein normales Lebewesen. Ein Vorteil ist, daß Du dein ›Haustier‹ überall hin mitnehmen kannst. Du mußt die Entwicklung deines Tierchens dauernd mitverfolgen, wie es wächst und gedeiht, immer im Wissen, daß allein Du für das Wohlbefinden Deines virtuellen Haustiers verantwortlich bist.« Diese Aussage suggeriert für den Umgang mit dem Tamagotchi dreierlei: Es lebt, wächst und entwickelt sich, es fühlt, der Mensch muß Verantwortung dafür entwickeln. In der Tat ist das Spiel so konzipiert, daß es diese dreifache Illusi-

on unterstützt und zu bestätigen scheint.

In der Pause während einer externen staatlichen Abschlußprüfung holt ein Schüler der 10. Klasse sein Tamagotchi aus der Hosentasche. Der Lehrer sieht es und kommentiert: »Ach, Sie haben ja ein Tamagotchi.« Nach einem kurzen Blick auf das Display stellt der Schüler fest: »Ja, es braucht eine Spritze. Das andere ist mir vorgestern gestorben.«

Nach einer Weile, während der Junge einige Knöpfe drückt, fragt der Lehrer: »Sagen Sie mal, könnten Sie mir Ihr Tamagotchi für ein paar Tage leihen?« Leicht empört erhält er zur Antwort: »Nein, das geht nicht! Da hab ich doch eine emotionale Bindung.«

Der Lehrer staunt und überlegt, ob der Schüler ihn nun verulken wollte oder ob er es wirklich ernst gemeint hat.

Gespräche mit anderen Schülern scheinen das letztere zu bestätigen. Da wird beispielsweise erzählt, daß das Tamagotchi eines Bekannten am Abend vor einem Tanzball »gestorben« sei. Der Bekannte sei dann so traurig gewesen, daß er den Tanzball nicht mehr habe genießen können. – Also tatsächlich eine emotionale Bindung bei einigen Jugendlichen.

Auf eine emotionale Bindung deuten auch die vielen virtuellen Gräber hin, die für Tamagotchis im Internet eingerichtet wurden. Auf einer deutschen Tamagotchi Internetseite (*www.tamagotchi.de*) wird geworben: »Hier gibt es die neuesten Infos, ... und die Tamagotchi-Tempel, in der wir Eure Gedenktafeln bewahren für Freunde, die Euch alleine ließen ...«

Geht man auf englische oder japanische Seiten im Internet, dann findet man Dutzende von »Virtual graveyards for Tamagotchi«, auf denen die virtuellen Gräber der virtuellen Küken »verewigt« sind.

Liest man die »Grabinschriften«, so

kann man trotz der starken Ironie, die in manchen Statements steckt, eine leise Trauer herauslesen. Bei vielen Nachrufen vermag man überhaupt nicht mehr zu unterscheiden, ob sie ironisch oder doch ernstgemeint sind. Eine emotionale Bindung ist jedenfalls dagewesen, denn sonst hätte man sich wohl nicht die Mühe gemacht, im Internet nach der Begräbnisseite zu suchen und da dann auch noch den eigenen Text hineinzuschreiben.

Die Gefühlsbindung geht auch aus dem Satz hervor, den ein junger Tamagotchi-Besitzer in einem Online-Forum schreibt: »Those who say we feel no pain at resetting the game have not raised a Tamagotchi at their own.« (Diejenigen, die sagen, daß wir keinen Schmerz fühlen, wenn wir das Spiel zurücksetzen, haben noch kein eigenes Tamagotchi aufgezogen.)

Daß viele Menschen sehr mit ihrem Tamagotchi beschäftigt sind, zeigt die

wachsende Flut der Internet-Seiten, die sich mit dem Thema Tamagotchi beschäftigen: Fand die »Altavista«-Suchmaschine am 10. Juni im Internet noch 1765 Einträge zum Thema »Tamagotchi«, so waren es nur 17 Tage später mehr als das Doppelte: 4166 Einträge.

Nicht alle Tamagotchi-Besitzer sind begeistert. Manche nervt das tyrannische Computerprogramm. Eine Schülerin ohne emotionale Bindung leiht mir freundlicherweise ihr Tamagotchi über die Ferien. Leider ohne Gebrauchsanweisung. Aber die nötigen Informationen sind auf den speziell eingerichteten Internet-Seiten mühelos zu finden.

Ein anderer Schüler bietet mir eine Quelle an, wo ich für 100 Mark ein weißes Tamagotchi kaufen könne. Das ist das mehr als Dreifache des Originalpreises. Also auch bei uns in Deutschland ein florierender Schwarzmarkt.

Glücklicherweise habe ich ein Leihex-

*Nach dem Erfolg mit
Tamagotchi bringt
Bandai das Digitale
Monster auf den
Markt. Bei diesem
Spiel kann in drei
Entwicklungsstufen
ein Dinosaurier
erzeugt werden, der
mit einem anderen
Monster kämpfen
kann, wenn zwei
Spielzeuge zusam-
mengesgeschlossen
werden. Nach dem
»Duell« darf der
Besitzer seinen
Schützling pflegen.
Der Konzern plant,
bis Ende 1997
1,5 Millionen Stück
zu verkaufen
(Foto epa/AFP/dpa)*

emplar. Das mir überlassene Exemplar ist »gestorben«. Auf dem Display blinken einige stilisierte Sternchen. Ein Figürchen mit Flügeln ist zu sehen, wohl das Tamagotchi-Seelchen auf dem Weg zu seinem Lichtjahre entfernten Cyber-Heimatplaneten.

Ein Experiment

Was man mit Drogen tunlichst nicht machen sollte, kann bei einem Computerspiel gelegentlich vielleicht sinnvoll sein: das Ausprobieren.

Wie fühlt sich das an, wie lebt es sich mit einem Tamagotchi? Eine Woche lang »pflegte« ich mein Leihexemplar und notierte minutiös, was getan werden mußte.

Ein kurzer Auszug aus dem Versuchstagebuch:

Freitag 25-07: Um 15:55 Uhr den Reset-Knopf gedrückt. Das Spiel beginnt. Ich bin voll gespannter Erwartung. Ein »Ei« pulsiert auf dem Mini-Display. 16:00 Uhr: Piepstone ertönen und lenken die Aufmerksamkeit auf das Tamagotchi. Das virtuelle Ei zerplatzt, ein »Küken« hüpfert herum und will gefüttert werden. In Minutenabständen zeigt das Display an, daß wieder gefüttert werden muß. 16:20 Uhr: Ein »Häufchen« muß entfernt werden. 16:25 Uhr: Das virtuelle Küken schläft für einige Minuten. 16:40 Uhr: Erneut »füttern« und ein weiteres »Häufchen« entfernen. Den »Spritze«-Knopf betätigt, damit das Tamagotchi »gesund« bleibt. Ob das richtig war? 17:00 Uhr: Alle vier »Happy«-Herzen sind leer (= Tamagotchi ist »unglücklich«). Wie zum Kuckuck werden die Herzen wieder dunkel? 17:05 Uhr: Problem gelöst: Alle Herzen wieder dunkel.

Seit einer Stunde nimmt das Tamagotchi meine gesamte Aufmerksamkeit in

Anspruch. Das Spiel-Küken nebenher zu pflegen, während man einer anderen Tätigkeit nachgeht, ist in der Anfangsphase kaum möglich.

Es piepst wiederum, und das Küken verändert sich zum zweitenmal: Ein größeres Gesicht pulsiert auf dem Mini-Bildschirm hin und her. 17:15 Uhr: Häufchen entfernt und Fütterknopf betätigt. 18:00 Uhr: nächster Haufen zu entfernen. 19:00 Uhr: Fütterknopf zweimal zu drücken. Es beginnt zu nerven.

Danach ist es glücklicherweise im Schlafmodus bis zum anderen Tag morgens. In dieser Zeit spricht das Programm auf keine Bedienung an.

Samstag 26-07: Am nächsten Tag geht die »Pflege« nicht ganz so intensiv weiter. Aber dennoch muß über den Tag verteilt etwa zehnmal irgend etwas gemacht werden, bis gegen 21:00 Uhr der Schlafmodus eintritt.

Sonntag 27-07: Heute gleich nach dem Aufstehen, vor dem eigenen Frühstück, Tamagotchi gesäubert und gefüttert. Insgesamt war ich zwar nur sechsmal mit dem Tamagotchi beschäftigt gewesen, brauchte dabei aber insgesamt mehr als eine Stunde Zeit. Denn mittlerweile habe ich herausbekommen, daß man keine Snacks füttern soll und daß man auch mit dem Tamagotchi »spielen« muß, wenn man das Gewicht herabsetzen will.

Wer erzieht wen?

Abends mutiert es zur nächsten Stufe, hinterläßt ein Häufchen, viele leere Herzen und schläft.

Mich erfaßt eine leichte Unruhe: Bin ich am nächsten Morgen rechtzeitig wach, um den Haufen wegzuräumen und die Herzen zu füllen? Es könnte ja sonst sterben.

Der kleine Tyrann beginnt in meinen

Tagesablauf einzugreifen. Er fängt an, meinen Tagesablauf an den seinen anzugleichen. Wer erzieht hier wen?

Montag 28-07: Am Nachmittag nach langer Abwesenheit vom Einkaufen zurück. Das Tamagotchi ist in einem »erbärmlichen Zustand«: Alle Herzen leer und zwei virtuell stinkende Häufchen sind auf dem Mini-Bildschirm zu sehen.

Noch vor dem Auspacken der Einkäufe Tamagotchi gereinigt, gefüttert und mit ihm gespielt.

Dienstag 29-07: Dritte Mutation zum schlechtesten Charakter, den die Programmierung hergibt. Meine Pflege war anscheinend nicht gut genug. Erste Überlegungen keimen in mir, was ich wohl beim zweiten Spiel besser machen könnte.

Die nächsten beiden Tage nichts wesentlich Neues im Umgang mit dem Cyber-Tierchen. Es frißt seine halbe bis dreiviertel Stunde Pflegezeit pro Tag und scheint relativ »zufrieden« zu sein.

Freitag 01-08: Nachdem morgens noch alles wie gewohnt erscheint und es zu Mittag seine letzte Fütterung erhält, ist um 14:40 Uhr nur noch das Tamagotchi-Engelchen zu sehen. Mein Tamagotchi ist »gestorben«. Ein leichtes Bedauern keimt in der Seele.

Der Versuchung, den Reset-Knopf zu betätigen und ausgestattet mit der Ersterfahrung ein gesünderes und längerlebigeres Tamagotchi zu kreieren, widerstehe ich nach kurzem Kampf erfolgreich.

Verantwortung?

War ich bei meinem Experiment für etwas verantwortlich? Der Sprecher der amerikanischen Firma Bandai Co., U.S. Division, würde dem zustimmen, denn er sagt über das Tamagotchi: »Es ist mehr als ein Spielzeug, es ist ein Lerngerät (learning



device). Es lehrt die Menschen, verantwortlich zu sein.« (*Jef Samp, Critical thoughts about Tamagotchi*)

Ein Kinderpsychologe wurde am 28. Juli in der »Montreal Gazette« (Kanada) zitiert, der sinngemäß ausführt, das Tamagotchi lehre die Kinder, in einer spielerischen Weise, daß man auf etwas achten muß. Es bringe den Kindern in einer gewissen Weise Verantwortung bei – auch wenn das Spielzeug nur imaginär sei. Er fände es durchaus sinnvoll, daß die Kinder erst an einem unbelebten Objekt Verantwortung üben, bevor sie eine solche gegenüber lebenden Tieren übernehmen. Auf den ersten Moment scheint eine solche Argumentation eine gewisse Plausibilität zu haben. Im weiteren Nachdenken fällt jedoch der Widerspruch, der zwischen Spiel und Verantwortung besteht, auf.

Das Spielen ist doch gerade eine Tätigkeit, die insofern aus dem Leben herausgehoben ist, als die Konsequenzen des Spielverlaufes keine reale Bedeutung für das weitere Leben haben. Ob »Mensch ärgere Dich nicht« oder »Räuber und Gendarm« gewonnen oder verloren werden, ist für das weitere Leben völlig unerheblich. Im Bereich des Spielens hat der Begriff der Verantwortung keinen Sinn!

Das Tamagotchi ist ein Langzeitspielzeug. Es wird mit einem virtuellen Tierchen gespielt. Gegenüber diesem virtuellen Cyber-Tierchen kann nur eine virtuelle »Verantwortung« übernommen werden, keine reale. Es korrumpiert den Begriff der Verantwortung, wenn man für den Unterhalt des Dauerspiels »Tama-

	Good health, long life & no complaints
	Average
Needs constant care & attention. Never dies at this stage.	Secret Charakter!
Good Health	Gets up late, goes to be late & is selfish
Bad Health	Main Charakter
	Ill health & dies young
	Selfish & needs lots of care

gotchi« das Wort »Verantwortung« benutzt. Eine simulierte Verantwortung kann nicht zur realen Verantwortung erziehen.

Verschiebungen

Es ist erstaunlich, wie schnell sich die innere Gewichtung verschieben kann, selbst wenn man einem solchen Computerspielzeug kritisch gegenübersteht. In meinem Experiment habe ich bereits am dritten Tag das Tamagotchi vor meinem eigenen Frühstück versorgt! Die virtuellen Bedürfnisse des virtuellen Kükens erhielten Vorrang vor meinen eigenen menschlichen Bedürfnissen.

Berichte aus Japan erhalten dadurch für mich eine starke Plausibilität.

- Ein 27jähriger Computer-Programmierer sagte im Gespräch mit einem Reporter (»The Salt Lake Tribune« vom 27.1.97), daß er dieses Spielzeug in sein Büro mit-

nehmen wolle und darauf stolz sein werde, weil seine Kollegen es noch nicht hätten. Er fügte dann nach einer Pause noch hinzu, daß er wahrscheinlich seine Arbeit immer wieder unterbrechen müsse, um auf dem Herren-WC sein Küken heimlich zu pflegen.

- Andere Informanten erzählen, daß Geschäftsleute wichtige Geschäftstermine verschieben oder vorzeitig beenden, um ihr virtuelles Haustier zu pflegen.

- Ein piepsendes Tamagotchi war die Ursache für einen Unfall. Die Fahrerin war von dem plötzlich auftauchenden Bedürfnis ihres virtuellen Haustieres so abgelenkt, daß sie nicht mehr recht auf die Verkehrssituation achten konnte.

- Eine andere Nachricht berichtet von einer Fluglinie, deren Personal von einer Frau aus Gründen der Flugsicherheit verlangte, daß sie ihr Tamagotchi ausschalten, d.h. die Batterie herausnehmen solle. Die Dame weigerte sich entschieden und

beschloß, lieber nicht mitzufliegen als ihr Tamagotchi »umzubringen«. (Quelle: *Jeff Samp: Critical thoughts about Tamagotchi. Internetadresse: www.sims.berkeley.edu/jeffidentity/*)

Was bedeutet es, wenn Menschen – wie in den eben zitierten Beispielen – dennoch »Verantwortungsgefühle« entwickeln? Sie verwechseln das Spiel mit der Realität. Der Unterschied zwischen Spiel und realem Leben verwischt sich.

In der Tamagotchi-Hysterie sehen wir eines von vielen Symptomen dafür, wie sich Menschen anschicken, virtuelle Räume mit dem realen irdischen Lebensraum zu vertauschen. Das so liebenswert erscheinende virtuelle Küken entpuppt sich so als einer der vielen heimlichen Erzieher für den unterschweligen Paradigmenwechsel, der sich seit einigen Jahren in einer großen Anzahl von Menschen vorbereitet.

Die geliebte Maschine

Verfolgt man ein wenig die Inhalte der Science-Fiction-Romane und auch der entsprechenden Filme, so kann man neben dem, was Georg Kniebe in seinem jüngst erschienenen Buch »Auf der Suche nach dem Geist im Kosmos« (Verlag Freies Geistesleben) beschrieben hat, noch eine andere Ideenentwicklung beobachten.

Seit den 60er Jahren taucht immer wieder die Idee auf, daß der Computer bzw. der Roboter denken könne und eigene Motive zu verfolgen in der Lage sei. Filme wie »2001 – Odyssee im Weltall«, »Nummer 5 lebt« oder »Warga-

mes« haben dieses Motiv der Maschine, die ein individuelles Innenleben zu entfalten vermag, spektakulär und reißerisch ausgearbeitet.

In der Serie »Star Trek« spielt einer der Hauptdarsteller einen Androiden, also einen »Künstlichen Menschen«, der dank »Emo-Chip« sogar fühlen kann. Unterschwellig wird in diesen Beschreibungen fast immer vermittelt, daß das künstliche Maschinenwesen in vielen Dingen besser als der Mensch sei, ja sogar die akuten Probleme gescheiter und effizienter lösen könne. Die meisten Beschreibungen oder Verfilmungen dieser Roboterwesen verführen den Leser oder Zuschauer dazu, Sympathie für die Maschine zu empfinden. Wer könnte auch den beiden eng zueinander haltenden Roboterfreunden aus dem Filmepos »Star Wars« seine Anteilnahme verweigern.

Es ist in diesen Fällen genau dieselbe emotionale Geste wie bei Tamagotchi zu beobachten. Der Mensch wird verführt, einer Maschine Aufmerksamkeit, Sympathie und Zuneigung zu schenken. In die hochkomplizierte logische Abfolge von Abertausenden maschineller Prozesse, die eigentlich in einem Rechner stattfinden, projiziert der Mensch die Empfin-

dung: »Das lebt, da muß ich mitempfinden«, hinein.

Evolution der Maschine

Sogar evolutive Entwicklung wird dem Maschinenwesen zugeschrieben.

Der polnische Schriftsteller Stanislaw Lem hat schon in den 60er Jahren einen Roman geschrieben, in dem er diese Idee ausführt. Er läßt eine Raumschiff-Besatzung auf einem unbekanntem Planeten landen. Im Laufe der dramatischen Handlung stellt sich heraus, daß auf diesem Planeten eine Evolution der Maschinen stattgefunden hat. Das Leben wurde von dieser Evolution vernichtet, und eine speziell geartete Maschinenexistenz ist allein übriggeblieben. Am Ende von Lems Roman muß die Besatzung des Raumschiffes mit dem bezeichnenden Namen »Der Unbesiegbare« den feindlichen Planeten fluchtartig verlassen, weil sie gegen das unheimliche Maschinenwesen dieses Planeten nicht ankommt und Gefahr läuft, selbst vernichtet zu werden. Diese Gedankengeste taucht seitdem zahlreich variiert in den unterschiedlichsten Romanszenarien auf.

Aber nicht nur in der literarischen Phantasie finden sich derartige Gedankenspielerien über eine autonome Maschinenevolution, sondern auch in ernsthaften, philosophisch-wissenschaftlichen Anspruch erhebenden Abhandlungen. Am deutlichsten ist es in dem Buch »Mind Children« von Hans Moravec ausgeführt. Prof. Moravec ist Direktor des Mobile Robot Laboratory der Carnegie Melow University und hat dieses Buch in einem angesehenen amerikanischen Wissenschaftsverlag veröffentlicht. (Die deutsche Übersetzung ist 1990 bei Hoffmann & Campe erschienen.) Thema dieses Buches

ist die Zukunft der künstlichen Intelligenz, des Computers. Gleich zu Beginn des Vorwortes sind die folgenden Sätze zu finden: »In Jahrmilliarden unermüdlichen Wettrüstens ist es unseren Genen endlich gelungen, sich selbst auszubooten ... Was uns erwartet, ist nicht Vergessen, sondern eine Zukunft, die man aus heutiger Sicht am ehesten als »postbiologisch« oder auch »übernatürlich« bezeichnen kann. In dieser zukünftigen Welt wird die menschliche Art von einer Flutwelle kultureller Veränderungen fortgerissen und von der eigenen künstlichen Nachkommenschaft verdrängt werden ... Heute sind unsere Maschinen noch einfache Geschöpfe, die wie alle Neugeborenen der elterlichen Pflege und Fürsorge bedürfen und kaum als »intelligent« zu bezeichnen sind. Doch im Laufe des nächsten Jahrhunderts werden sie zu Gebilden heranreichen, die ebenso komplex sind wie wir selbst, um schließlich über uns und alles, was wir kennen, hinauszuwachsen, so daß wir eines Tages stolz sein dürfen, wenn sie sich als unsere Nachkommen bezeichnen ... Wir Menschen werden eine Zeitlang von ihrer Arbeit profitieren. Doch über kurz oder lang werden sie, wie biologische Kinder, ihre eigenen Wege gehen. Während wir, die Eltern, alt werden und abtreten.«

Ähnliche Gedanken werden auch von anderen Autoren als ernsthafte Überzeugung geäußert. Prof. Josef Weizenbaum, der bekannte Kritiker der Computerentwicklung, hat in einem Kolloquium an der Frankfurter Universität diese Gedankengänge von Moravec drastisch charakterisiert: »Der Zweck – so wird gesagt – ist die Weiterentwicklung der Intelligenz im Universum. ›Wir sind jetzt die höchste Form der Intelligenz, haben jetzt unsere Nachfolger hergestellt, und deswegen ha-

ben wir fast unsere Funktion erledigt, und wenn wir dann verschwinden, dann verschwindet nicht viel. Wir haben ja gemacht, was wir gemacht haben sollen.« ...

Ich glaube, daß es außerordentlich wichtig ist, (dies) zu verstehen. Wenn die Leute uns sagen: »Hier ist unser Programm, hier ist es, was wir machen wollen«, daß man das ernst nimmt, daß man das deutlich versteht und nicht sagt, »er meinte es nicht so«.

Ich denke an ein sehr berühmtes Buch in Deutschland, das in den späten zwanziger Jahren erschien und wo ganz klar gesagt wurde, was gemacht werden muß, und wenige Leute haben es geglaubt, »na, so meinte er es doch nicht««. (*Manuskript des Hessischen Rundfunks zu der Sendung »Die Tribüne«, »Wohin führt uns die künstliche Intelligenz?« vom 15.8.89*)

Ist es nicht übertrieben, das kleine harmlose Tamagotchi in diesen Zusammenhang hineinzustellen? Zugegeben, es wäre falsch, einen Kulturkampf gegen dieses kleine Spielzeug zu entfachen, und das ist auch nicht die Absicht dieses Artikels. Aber der Kult um dieses Maschinchen kann Anlaß sein, sich große Entwicklungsströmungen bewußt zu machen. Das Tamagotchi ist ein kleiner Mosaikstein in dieser Entwicklung hin zu unseren »Nachfolgern«, wie sich Moravec ausdrückte.

Mit dem Tamagotchi greift die virtuelle Welt der Maschinen einen kleinen Schritt tiefer in unser Alltagsleben ein. Die Maschine lebt mit uns über viele Tage, ja Wochen, und wir glauben, daß wir sie pflegen. In Wirklichkeit erzieht sie uns dazu, Gefühle und Verantwortung, unseren Fürsorgetrieb in die tote Programmierung eines Videospieles hineinzuprojizieren, ja sogar soweit hineinzulegen, daß wir in fast masochistischer Weise unser mensch-

liches Eigensein hintenanstellen, wie die extremen Beispiele aus Japan zeigen.

Positive Aspekte



Das Tamagotchi-Phänomen macht auf grundsätzliche Erkenntnisfragen und Aufgaben aufmerksam: Was ist das Leben? Was ist der geistige Aspekt des Lebens, der niemals maschinell simuliert werden kann? Was ist ein Tier? Was ist das Wesen der Seele? Was ist das Einmalige des Menschen?

Die geistlose maschinelle Imitation von beseeltem Leben fordert uns auf, ja zwingt uns sogar, nach der Realität von Leben, Seele und Geist zu suchen. Wenn man bereit ist, seine Anschauung auf diese Realitäten hin zu erweitern, dann bildet man die notwendigen Gegengewichte.

Am Gegenbild für die reale geistige Wirklichkeit wach werden, das ist die gegenwärtige Herausforderung. Sie gibt den nötigen Widerstand für eine Bewußtseins-erweiterung in die geistigen Dimensionen unseres Daseins.

Pädagogische Aspekte

Mancher Klassenlehrer, aber auch Oberstufenlehrer wird sicher mit dem Problem des während des Hauptunterrichtes piepsenden Tamagotchi konfrontiert werden. Was tun?

Es wird uns wohl nichts anderes übrig bleiben, wie in einigen ostasiatischen Ländern auch, daß das Tamagotchi in der Schule verboten ist. Denn ein konzentrierter Unterricht ist kaum noch möglich, wenn alle Augenblicke ein anderer mit seinem Cyber-Tierchen beschäftigt ist.

Dennoch kann nach meiner Überzeugung – besonders ab der Mittelstufe – ein

piepsendes Tamagotchi ein interessanter Ansatzpunkt für tiefgehende Gespräche mit den Schülern werden.

Aber die Überlegungen können noch weiter gehen. Wo bieten wir den Kindern Gelegenheiten, ein wirkliches Lebewesen pflegen zu können? Wo finden sie die Möglichkeit, die Geheimnisse des Lebens ahnungsvoll empfinden zu können? Wo lernen sie Verantwortung mit all ihren Konsequenzen kennen? Lernen sie intensiv genug die logischen Grundprinzipien der Computertechnologie kennen?

Sicher wird in unseren Waldorfschulen schon sehr viel in dieser Richtung getan. Ein solches Phänomen wie der Tamagotchi-Kult kann uns auf Kulturströmungen aufmerksam machen, die uns anregen, unsere Unterrichtsinhalte und Methoden neu anschauen und in ihrer Wichtigkeit und Aktualität vor einem neuen Hintergrund sehen zu lernen.

Gerade in einer Zeit, die beginnt, das Menschsein zu verlieren, ist beispielsweise der folgende methodische Hinweis Rudolf Steiners hochaktuell:

»Wenn wir unser Denken als Lehrer immer beweglicher und beweglicher machen und uns daran gewöhnen, über das Unterrichtspensum hinaus an den ganzen Menschen zu denken, dann kommen wir dazu, die einzelnen Gesichtspunkte zu finden, nach denen wir dies oder jenes erweitern können im Unterricht. ... so daß der Schüler merkt: überall in der Welt sind Zusammenhänge, ...

Aber von ganz besonderer Wichtigkeit ist die Beziehung, die wir überall herstellen sollen, wo es nur die Möglichkeit ist: die Beziehung zum Menschen als solchem. Überall sollten wir die Gelegenheit nehmen, die Beziehung zum Menschen als solchem herzustellen. Ich will sagen, wir besprechen ein Tier, wir besprechen

eine Pflanze, wir besprechen eine Wärmeerscheinung, überall ist die Möglichkeit, ohne daß wir den Unterricht zerstreuen, ohne daß wir gewissermaßen das Kind ablenken, die Sache überzuführen auf irgend etwas, was den Menschen betrifft. ...

Dieses Beziehungen herstellen zwischen allen Gebieten des Lebens – wir können es in einer gewissen Weise, natürlich in niedriger Stufe, schon bei den kleinsten Kindern beginnen und können dadurch allmählich das Kind daran gewöhnen, in dem Menschen einen Zusammenfluß zu sehen von allem, was im Menschen wie in einer kleinen Welt eben vorhanden ist, einem Zusammenfluß aller Welterscheinungen im Menschen.« (Vortrag vom 12. Juni 1921, in: »Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung«, GA 302)

Ein solcher pädagogischer Hinweis, konsequent durchgeführt, kann sehr viel an Gegengewicht bilden, so daß die heranwachsenden Menschen aus ihrem eigenen Erleben des Menschseins dem heimlichen Lehrer »Tamagotchi« ein freies Urteil entgegenstellen können.

Edwin Hübner

Zum Autor: Edwin Hübner, Jahrgang 1955, studierte Mathematik und Physik in Frankfurt/M. und Stuttgart. Er ist seit 1985 Lehrer an der Freien Waldorfschule in Frankfurt/M.



Das Tamagotchi-Küken nach seinem Ableben: Engelchen mit Sternen

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Eine neue Erfahrung in Frankreich: Landwirtschaftspraktikum und Fremdsprache!

Wie ist die Idee eines Landwirtschaftspraktikums in Frankreich entstanden?

In den vergangenen Jahren hat der Versuch, unsere Schüler mit französischen Schülern durch Briefkontakte in Verbindung zu bringen, um einen späteren Austausch zu ermöglichen, nur zu sehr begrenztem Erfolg geführt. Obwohl seitens unserer Schüler oftmals der Wunsch bestand, war es recht schwer, genügend Adressen zu vermitteln. Entwickelte sich eine Brieffreundschaft, »schlief« sie oft allmählich wieder ein.

Nur in einzelnen Fällen und wenn sich beiderseits die Eltern der Schüler dafür einsetzten, fand tatsächlich ein Austausch auf Dauer statt, der sogar manchmal auch zu einem freundschaftlichen Verhältnis

zwischen den Familien beider Länder führte.

Der Versuch, einen Kontakt mit einer französischen Waldorfschule herzustellen (zum Beispiel mit Troyes) erwies sich als sehr schwierig, weil die Zahl der Waldorfschulen in Frankreich sehr klein ist und nur wenige Schulen eine Oberstufe haben. Diese Schulen sind außerdem mit solchen existentiellen Problemen konfrontiert, daß sie sich nur schwer nach außen öffnen können.

Aufgrund der erwähnten Schwierigkeiten entstand die Idee, etwas Neues ins Leben zu rufen, nämlich eine Reise zu organisieren, bei der die ganze neunte Klasse in den »Genuß« eines Auslandsaufenthaltes käme. Ein reiner Sprachaufenthalt

Stage agricole en France: La ferme de la Mhotte

(etwa mit Familienunterbringung und Sprachkurs) erwies sich als zu teuer. So mußte ein anderer Weg gefunden werden. Eine Möglichkeit bot sich »zufällig«, als die Domaine de la Mhotte (ein bio-dynamisch geführtes landwirtschaftliches Gut in der Nähe von Moulins – Auvergne) ein Landwirtschaftspraktikum anbot.

So lag es fast auf der Hand, beide Fahrten zusammenzubringen!

Die Vorstellung, das Ausüben einer Tätigkeit (Arbeit auf dem Bauernhof) mit der Fremdsprache zu verbinden, war sehr reizvoll. Nun ging es darum, diese neue Fahrt so gut wie möglich zu gestalten und zu organisieren. Es folgten einige rege Wochen, in denen wir versuchten, das neue Projekt zu planen und im Kollegium und in der Elternschaft vorzustellen. Herr Stocker fuhr sogar im Mai 1996 nach La Mhotte, um die dortigen Verhältnisse genau kennenzulernen.

Damit die Schüler möglichst von beiden Seiten des Praktikums profitieren könnten (Landwirtschaft und Sprache), hielten wir es für wesentlich, daß sie in sehr kleinen Gruppen (zu zweit) an einer Stelle arbeiten und dort – wenn möglich – zu Mittag essen würden. Dies ist uns in den meisten Fällen gelungen, mußte aber in Zukunft noch besser ausgebaut werden, indem die Zahl der »Gastbauernhöfe« erweitert wird.

Es blieb anschließend nur wenig Zeit für eine gezielte sprachliche Vorbereitung auf die Fahrt im Rahmen des Französischunterrichts. Dennoch waren es intensive und anregende Sprachstunden, bei denen viele Bereiche entweder neu durchgenommen oder einfach »aufgefrischt« wurden. Themenbereiche wie Tier- und Pflanzenwelt, Arbeit der Bauern und ihre Probleme (der zu dieser Zeit gerade heftige Protest der französischen Bauern gegen

die Billigimporte sowie das aktuelle Thema des Rinderwahnsinns gaben uns Anregungen), aber auch Geographisches (régions et départements de France) oder ganz praktische, alltägliche Fragen wurden durchgenommen. Diese Vorarbeit erwies sich dann während des Praktikums als hilfreich und nützlich.

Die Begegnung mit der Sprache

Für die Mehrheit der Schüler war diese Fahrt die erste Gelegenheit überhaupt, die Fremdsprache ganz »nah« zu erleben und anzuwenden. Deshalb war für alle Beteiligten die Spannung groß, als wir am 23. September – spät am Abend – in La Mhotte ankamen.

Da wir in diesem Jahr sogar eine französische Mutter – Frau Lauret – als Begleitperson hatten, bot sich die Möglichkeit, auch in der Küche, bei der Zubereitung der Mahlzeiten, französisch zu sprechen. Frau Lauret besprach jeden Tag das Menü des Tages (es wurde französisch gekocht!) mit der »Küchenmannschaft«. Der Speiseplan wurde anschließend ausgehängt.

Schön war zu beobachten, wie manche Schüler – angeregt oder neugierig gemacht am Ort ihrer Tätigkeit – »nach Hause« kamen und etwas fragten oder sich auf den nächsten Tag »sprachlich« vorbereiten wollten, um mit ihrer Gastfamilie besser ins Gespräch zu kommen oder etwas zu klären, was am vorigen Tag im dunkeln geblieben war.

Ein Aspekt, der sich eigentlich erst vor Ort ergab und sich als besonders positiv erwies, ist die sprachliche Arbeit in Kleingruppen mit dem Lehrer. Da Herr Stocker die Schüler jeden Tag nach dem Abendessen im großen Gesprächskreis über ihre Arbeit und Eindrücke berichten ließ, entstand sehr schnell die Idee, die Schüler –

allerdings in sehr kleinen Gruppen (2 bis 4 Schüler) – auch auf französisch erzählen zu lassen. Die mündlichen Berichte wurden anschließend schriftlich formuliert und, nachdem die Fehler gemeinsam besprochen und verbessert waren, sauber geschrieben. Diese Arbeit fand zwanglos statt, die Gesprächskreise ergaben sich während der jeweiligen freien Zeit der einzelnen Schüler, auch der »Ort des Geschehens« war unterschiedlich. Bei schönem Wetter herrschte fast eine Ferienstimmung, wenn wir uns in eine gemütliche Ecke (und die Möglichkeiten waren zahlreich auf der herrlich gelegenen Domaine de la Mhotte!) zurückzogen. Erfreulich war, daß die Schüler gern zum französischen Gesprächskreis kamen, sie hatten Freude am Erzählen, ließen sich bereitwillig verbessern und konnten Fragen stellen. Es war beeindruckend, wie motiviert und angeregt sie sich zeigten. Viele von ihnen fragten, wann sie das nächste Mal an die Reihe kommen könnten. Dabei war deutlich zu beobachten, wie schnell Schüler aufnehmen, wenn sie etwas gern tun und ganz bei der Sache sind. Ein Genuß für den Lehrer! Hier sind außerdem manch angenehme Überraschungen aufgetreten, insofern, als nicht unbedingt die sprachlich besseren Schüler auf diese Arbeit positiv zugegangen sind, sondern durchaus solche, die es im alltäglichen Unterricht manchmal schwerer haben.

Aus dieser Arbeit, an der jeder Schüler teilgenommen hat, ist ein Klassen-Epochenheft auf französisch entstanden, das durch die vielen Berichte, Fotos und Dokumente ein recht lebendiges Bild unserer Fahrt gibt.

Einige Schülerberichte aus diesem Epochenheft mögen dieses veranschaulichen:

Lundi, 30 septembre 1996

Je me suis levée à six heures et demi, je me suis lavée et je me suis brossé les dents. Après, je suis allée dans la cour. De là, la classe est allée à la »Libre Ecole Rudolf Steiner«. Nous sommes allés sur une colline avec les enfants et les professeurs de l' école pour fêter la Saint-Michel. Sur la colline, nous avons regardé le lever du soleil. Nous avons écouté de la musique et des chansons. Ensuite, tout le monde est allé à l' école pour prendre le petit déjeuner. Nous avons mangé de la brioche et nous avons bu du cacao. Nous sommes retournés à la Mhotte et là, nous avons nettoyyé les toilettes et les douches. Après, nous avons fait une pause. Alp, Antje, Fabian E., David S., Andrea et moi étions l' équipe de cuisine. Après la petite pause, nous avons préparé le déjeuner. Nous avons fait des pâtes, de la salade de tomates et de la compote de pommes. Après le déjeuner, l' équipe de cuisine a lavé la vaisselle. Ensuite, je suis allée avec Françoise (Madame Lauret) et Antje au supermarché. Là, nous avons acheté des fruits et des légumes. Quand nous sommes retournées à la Mhotte, nous avons fait du couscous, de la ratatouille, de la crème à la vanille et nous avons mis la table. Après le repas, nous avons lavé la vaisselle et Alp a balayé le sol. Ensuite, nous sommes allés dans le jardin pour regarder les étoiles et la lune. A 22 heures, nous nous sommes couchés.

Julia Menche

Jeudi, 3 octobre 1996

Je me suis levé à sept heures et j'ai déjeuné. Après cela, j'ai lu un livre parce que normalement je ne devais pas travailler. A dix heures, j'ai aidé M. Desbordes dans l' échoppe, c' est le magasin de la ferme. J'ai collé des étiquettes et j'ai rangé les articles dans les étagères. J'ai nettoyyé le

Comment conduire un tracteur? Il n'y a pas de problème

sol de l'échoppe. Après cela, j'ai mis des noisettes et des amandes dans un tiroir. Ensuite, j'ai déjeuné. A trois heures moins vingt, suis allé en vélo chez M. Prothon, le boulanger de Saint-Menoux. J'ai fait des tartelettes aux myrtilles, une pizza et une tarte aux légumes. Après, j'ai mis de l'huile sur des plaques. Pendant le travail, j'ai aussi bavardé en français avec Claude, un apprenti de M. Prothon. A sept heures, je suis retourné à la maison. A dix heures, je me suis couché dans ma chambre.

Jonas Stroth

Liest man die Berichte der Schüler, was ihre Erfahrung mit der Sprache betrifft, so schreiben viele, daß sie besser in den Sprachfluß gekommen seien und im Laufe der Zeit immer besser verstehen konnten. Auf die Frage, ob sie das Gefühl haben, in der Fremdsprache weitergekommen zu sein, äußerten sich Schüler wie folgt:

»Auf jeden Fall bin ich in Französisch besser geworden. Ich kann zwar nicht genau sagen ›wie‹, aber ich glaube, daß ich jetzt besser französisch – vor allem sprechen – kann.«
Magdalena

»Sehr sogar. Wenn man jahrelang nur ›Theorie‹ hatte, ist es sicher gut, sie einmal praktisch anzuwenden. Manchmal weiß man nicht die einfachsten Worte und muß es dann anders ›überbringen‹. Das ist sehr interessant, sich so zu verständigen.«

Jakob

»Ich habe schon viel gelernt. Ich habe gemerkt, daß ich jeden Tag ein bißchen mehr sagen und beantworten konnte.« *Simon*

Éplucher des légumes

»Ich glaube schon! Heute ist es mir schon wieder passiert, als wir in Englisch einen Text schreiben sollten, daß mir (fast) alles nur auf französisch einfiel!« *Birthe*

»Ich habe bestimmt die eine oder andere Vokabel gelernt, aber ich habe eher deutsch als französisch gesprochen. Ich denke, daß, wenn jeder allein auf einen Hof gekommen wäre und die Leute da nur französisch gesprochen hätten, dann hätte ich mehr gelernt.« *Anne K.*

»Im Französischen habe ich deutlich bemerkt, daß ich viel besser verstehe. Selber zu sprechen war noch etwas schwierig, aber leichte Antworten oder Fragen konnte ich schon stellen und geben.« *Jana S.*

»In der Sprache hat mir das Praktikum gezeigt, daß ich französisch sprechen kann. Ich dachte zunächst, daß ich keinen Ton rausbrächte. So war es aber gar nicht. Ich verständigte mich!« *Jonas*

Im ganzen berichteten die Schüler positiv über ihre Begegnung mit der Sprache. Dabei muß erwähnt werden, daß gut moti-

À la ferme des Béquets: Traire les vaches, c'est drôlement rigols!

vierte Schüler, die von vornherein gern und unbefangen auf diese Begegnung zugehen, besonders davon profitiert haben. Andere brauchten mehr Zeit, waren aber hinterher erstaunt, wie gut sie die Herausforderung bewältigt hatten. Einzelnen stand allerdings die Sehnsucht nach Hause oder der mitgebrachte, noch nicht ganz überwundene Infekt – leider – im Wege. Zunächst bemängelten manche – wie es aus einem hier zitierten Schülerbeitrag zu entnehmen ist –, daß sie in einer Familie waren, in der deutsch gesprochen wurde! Dies war natürlich nicht unsere Absicht, aber diese Schüler blieben nicht länger als eine Woche an dieser Arbeitsstelle. Wir haben uns außerdem bemüht, sie am Ende des Praktikums durch eine zusätzliche sprachliche Arbeit in einer Kleingruppe zu »entschädigen«.

Abschließend muß gesagt werden, daß der »Nutzen« einer solchen Fahrt – was die Sprache betrifft – sicherlich auf Grenzen stößt. Ein solcher Aufenthalt, bei dem der Bezug zur Klassengemeinschaft beste-

Mettre les graines en sachet, ce n'est vraiment pas fatigant!

hen bleibt (die Schüler waren abends und am Wochenende zusammen) kann nicht die Früchte bringen, die ein totales Eintauchen in die Fremdsprache ermöglichen würde. Auf der anderen Seite bot die Rückkehr in die vertraute Gruppe – angesichts des Alters der Schüler und der Tatsache, daß manche zum ersten Mal längere Zeit fern von zu Hause waren – eine Möglichkeit, das »in der Fremde« Erlebte im Austausch mit den Kameraden und den Lehrern besser zu verarbeiten. Wir hoffen, daß sich diese Fahrt im Laufe der Jahre zu einer fruchtbaren Begegnung mit der Kultur und Sprache unseres Nachbarlandes weiterentwickelt. *Martine Kröger*

Das Landwirtschaftspraktikum

In diesem Schuljahr sind wir zu neuen Ufern aufgebrochen. Viele Jahre lang fand das Landwirtschaftspraktikum auf dem Dottenfelder Hof bei Frankfurt statt, im letzten Schuljahr allerdings in Süddeutschland und nun über die Landesgrenze hinaus in Frankreich.

Dort in der Auvergne, dem Herzen Frankreichs, unweit von Moulins, findet sich eine Vielzahl biologisch-dynamisch arbeitender Betriebe. Sie sind Existenzgrundlage vieler Eltern, die ihren Kindern den Schulbesuch an der Rudolf-Steiner-Schule La Mhotte ermöglichen wollen. Es lebt dort so manche Familie, die ihre frühere, sichere städtische Existenz eingetauscht hat gegen das Abenteuer, einen landwirtschaftlichen Betrieb in einer strukturschwachen ländlichen Umgebung aufzubauen. Und der dazu erforderliche Mut und Pioniergeist waren zu spüren! Ein Stückchen neu sich gründendes, erhaltendes und auch notleidendes Gesellschaftsleben wurde von den Schülern durchaus wahrgenommen.

So kann das Landwirtschaftspraktikum ein Auftakt sein für ein Motiv der Oberstufe: *Interesse bekommen an dem, was in der Welt vor sich geht.*

In gewisser Weise ist dieses Praktikum auch ein Abschluß. Haben die Schüler in der 4./5. Klasse in der Pflanzen- und Tierkunde des Hauptunterrichtes das innerliche, phantasiekräftige Eintauchen in die Natur erlebt, so können sie durch den in der 6. Klasse beginnenden Gartenbauunterricht zu einem tätigen, arbeitenden Verhältnis zur Natur kommen. Ein Vorspiel erleben die Drittklässler in der Landbau-epoche. Sie bestellen ein Feld mit Getreide, dreschen die Garben, mahlen das Korn und backen zuletzt im Holzofen Brot. Im Laufe der 6., 7. und 8. Klasse kultivieren die Schüler im Schulgarten vielerlei Gemüse-, Tee- und Kräuterpflanzen sowie Blumen. Sie erlernen dabei nicht nur gewisse gärtnerische Grundkenntnisse und Fertigkeiten, sondern erfahren auch grundsätzliche Bedingungen und Gesetze der Natur.

In der 9. Klasse kann dann ein Schritt über den Schulgarten hinaus erfolgen. So haben wir im letzten Schuljahr damit begonnen, epochenweise Pflegearbeiten in einem Naturschutzgebiet durchzuführen. Hier beginnt schon konkret ein gesellschaftlicher Bezug. Ist der Schulgarten noch eng umgrenzt, klein und überschaubar und kann das erzeugte Gemüse von den Schülern mit nach Hause genommen werden, so erweitert sich der Rahmen eines Naturschutzgebietes doch immens. Der Gemeinnutz tritt in den Vordergrund: praktischer Dienst an der Arterhaltung gefährdeter Pflanzen und Tiere. Findet der Gartenbauunterricht in den Klassen 6 bis 8 mit zwei Wochenstunden statt, so sind es in der Epoche der 9. Klasse schon 4 Wochenstunden.

Das Landwirtschaftspraktikum stellt nun an den Schüler die Herausforderung, sich drei Wochen lang auf ein tägliches Arbeiten von etwa sechs Stunden einzulassen: sechs Stunden tägliche Teilnahme an einer körperlich durchaus anstrengenden Tätigkeit. Dabei bemerkten die Schüler, daß auch noch heute, vor allem auf einem Hof oder in einer Gärtnerei, also in der Urproduktion, lange Arbeitstage, zwölf, manchmal noch mehr Stunden täglicher Arbeit notwendig sind, um den wirtschaftlichen Fortbestand zu sichern. Sie erlebten elementare wirtschaftlich-gesellschaftliche Bezüge innerhalb dieser Betriebsansammlung: Zwei große Höfe stehen im Austausch mit Stroh und Dünger. Die Bäckereien verarbeiten das in der Landwirtschaft produzierte Getreide. Ein, wenn auch kleiner Teil des Brotes geht über die Verkaufstheke des Hofladens. Die Käserei verarbeitet die Milch u. v. m.

Den Schülern zeigten sich nicht nur elementare, gut verständliche wirtschaftlich-gesellschaftliche Zusammenhänge, sondern auch ökologische Aspekte. Es sind ja gerade die biologisch-dynamischen Höfe, die durch ihr Modell des geschlossenen Hoforganismus eine positive Energie- und Stoffesbilanz erreichen und damit nicht nur zu gesunden Erzeugnissen kommen, sondern auch und vor allem die Umwelt schützen und fördern.

Eine Vielzahl von Betrieben stand unserem Praktikum zur Verfügung: ein Hof mit einer Fleischviehherde, einer mit Milchvieh, ein weiterer nur mit Feldbau. Vier Gärtnerhöfe kamen hinzu. Drei Betriebe waren rein gärtnerisch ausgerichtet, einer davon innerhalb einer sozialtherapeutischen Einrichtung. Zwei Bäckereien, eine Käserei und eine Saatgutinitiative stellten die veredelnden Betriebe dar. Zuletzt gab es auch noch in Schulnähe, auf

der Domaine de la Mhotte, einen Hofladen mit den Produkten aller genannten Erzeuger.

So war es nun möglich, die Schüler in kleinen Gruppen (in der Regel zu zweit) verteilen zu können. Jede Gruppe blieb eine Woche lang in einem Arbeitsgebiet. Natürlich gab es auch eine Hausgruppe, die den Küchen- und Putzdienst versah. Hier waren es sechs Schüler, die allerdings jeweils schon nach drei Tagen abgelöst wurden.

Sind drei Wochen nicht zu lang? – könnte man sich fragen! Was haben die Schüler davon, Kuhmist aus dem Stall zu karren? Was haben sie vom Unkraut jäten, Kartoffeln ernten, Kürbiskerne auspulpen, Kochen und Putzen in Frankreich?

Dazu einige Auszüge aus einem Epochenheft mit selbstverfaßten Texten:

»In den 70er Jahren kam eine Gruppe von Lehrern aus Paris hier in diese Gegend und gründeten eine Waldorfschule. Aber die Leute mußten irgendwie ernährt werden, deswegen mußten Bauernhöfe her. Die meisten wurden biologisch bewirtschaftet. ...

Der geschlossene Kreislauf ist ein wichtiges Merkmal für die biologische Wirtschaftsweise (Kuhherde Mist Dünger Ackerboden Pflanzen Heu/Stroh Mensch/Kunde). Für die biologische Landwirtschaft ist ein gesunder Boden sehr wichtig. Manche Betriebe kaufen Saatgut, Dünger, Spritzmittel, Antibiotika und Hormonmittel für die Tiere. Das sind häufig die Betriebe, die Massentierhaltung machen. Die Massentierhaltung ist ein Problem für die Umwelt, weil die Betriebe meistens ihre Gülle nicht vollständig verwerten können ... ein Problem ist die Energieverschwendung bei der chemischen Herstellung von Kunstdünger ...

Wenn ein Mensch sich nur von Kartoff-

feldn ernähren würde, würde er bald sterben, wegen Vitaminmangel. Genauso ist es beim Boden. Er braucht auch Abwechslung. Deswegen gibt es in der biologischen Landwirtschaft die Fruchtfolge ...

In der biologischen Landwirtschaft gibt

Quelle belle équipe de cuisine!

es acht verschiedene Präparate, ... die aus Kuhmist, Kamille, Eichenrinde, Löwenzahn, Brennessel, Schafgarbe, Baldrian, Kiesel hergestellt werden. ...«

Gerhard Stocker

Tanz und Musik aus Tibet

Was haben die Waldorfschulen eigentlich mit Tibet zu tun? – so fragte mich ein Reporter beim Auftritt von 29 tibetischen Musikern und Tänzern an der Waldorfschule Bonn.

Es war schon ein ganz besonderes Ereignis, daß eine Gruppe von tibetischen Künstlern, die aus abgelegenen Gebieten Tibets stammen, nach Europa kommt und hauptsächlich an Waldorfschulen auftritt. Initiator dieser Tournee war der Geiger und Kulturunternehmer Miha Pogacnik, über dessen Aktivität an Waldorfschulen erst kürzlich an dieser Stelle berichtet wurde. Dazu kam, daß der Organisator der Tournee, Herr Pande, ehemaliger Waldorfschulvater ist. Rein vom Äußerlichen her werden somit die Verbindungen deutlich. Diese Veranstaltung hatte aber auch

viele verborgene Aspekte, die den Zuschauern vielleicht nicht deutlich wurden und die nun angesprochen werden sollen.

Als unvoreingenommener Zuschauer erlebte man zunächst einmal eine dynamische Gruppe junger Künstler, die ihre Tänze kraftvoll, bunt und mit dem Ausdruck strahlender Lebensfreude auf der Bühne präsentierten. Besonders beim abschließenden Tanz, bei dem auch Zuschauer miteinbezogen wurden, kam viel Herzlichkeit und Verbundenheit mit den Tibetern auf. Diese sollte eigentlich beim anschließenden gemeinsamen Büffet noch vertieft werden, was sich aber aufgrund der Sprachbarriere – die Tibeter sprachen nur Tibetisch – als sehr schwierig erwies. Dennoch wurde das Motto der Veranstaltung »Völkerverständigung durch Begeg-

nung« auch ohne Sprache allein schon durch die gegenseitige Wahrnehmung in gewisser Weise erreicht, und es war schön zu erleben, wie die Waldorfschule den Rahmen und die Grundlage für diese Begegnung bot.

Im Raum Bonn wohnen viele der wenigen nach Deutschland geflohenen Exiltibeter. Diese hatten die tibetischen Gäste an der Schule schon vor der Veranstaltung mit einer tibetischen Suppe empfangen und hatten auch für das Büffet tibetische Spezialitäten bereitet. In der Pause der Aufführung kam eine Exiltibeterin auf mich zu und war den Tränen nahe. Sie war in Tibet aufgewachsen, hatte dort die tibetischen Gesänge und Tänze noch erlebt, war über Umwege nach Deutschland geflohen und durch Zufall Schülerin der Waldorfschule Stuttgart geworden. Sie war entsetzt von der Darbietung, da sie den starken chinesischen Einfluß auf die Tänze, die Musik und die Sprache wahrnahm. Zwar waren noch tibetische Elemente vorhanden, doch die starke Sinisierung der tibetischen Kultur erschütterte sie sehr. Besonders schmerzlich empfand

sie es, daß eine Waldorfschule, die ein Teil ihrer seelischen Heimat geworden war, sich für so eine »verfälschte Kulturdarstellung mißbrauchen ließ«, wie sie es ausdrückte. Die schon in der Vorbereitung schwelende Problematik des politischen Hintergrunds der Veranstaltung wurde mit einem Schlag sehr deutlich.

Tibet wurde 1950 von China besetzt. 1959 floh der Dalai Lama, das geistliche und politische Oberhaupt der Tibeter, nach Indien. Aufstände wurden blutig niedergeschlagen, Klöster und buddhistische Kultur wurden besonders im Zuge der Kulturrevolution, die auch in China furchtbar wütete, zerstört. Durch die Massenansiedlung von Chinesen, die inzwischen schon die Mehrheit in Tibet bilden, wird die alte weisheitsvolle tibetische Kultur überfremdet und womöglich ausgerottet.

Dennoch hält sich bisher der tiefverwurzelte tibetisch-buddhistische Geist und tauchte auch bei diesen tibetischen Künstlern gelegentlich auf. Die Künstlergruppe wurde begleitet von zwei china-treuen Funktionären, die dafür zu sorgen

*Eine tibetische
Tanzgruppe gastierte
an der freien Waldorfschule Bonn, was
Kritik über die
»verfälschte Kulturdarstellung« auslöste*

hatten, daß keine antichinesische Provokation auftauchte, als welche zum Beispiel die tibetische Fahne von ihnen bezeichnet wurde. Auch überwachten sie den Kontakt der Exiltibeter zu den tibetischen Künstlern, so daß hier keine offene und freie Begegnung möglich wurde, worunter beide Seiten litten.

Dennoch, kleine Begegnungen konnten stattfinden, und das war schon sehr wichtig. Auch die Kontakte, die bei der Unterbringung der Tibeter entstanden, waren hilfreich für ein gegenseitiges Neugierigwerden, Kennenlernen und ansatzweise auch Verstehen. Von Anfang an sollte die Aufführung soweit wie möglich keine politische Veranstaltung sein, sondern von menschlicher und kultureller Wahrnehmung geprägt sein.

Der politische Kampf für die Menschenrechte und für die kulturelle Selbstbestimmung der Tibeter ist sehr wichtig. An der Waldorfschule Bonn wurde daher viel unternommen, um auch einen Stand der Tibet-Initiative Deutschland e.V. während der Veranstaltung zu ermöglichen. Viele Besucher konnten sich hier über das tragi-

sche Schicksal des tibetischen Volkes informieren.

Eine weitere Möglichkeit, die Situation in Tibet zu verbessern, ist aber auch allein schon die Förderung der menschlichen Begegnung und des kulturellen Austausches. Diese Begegnung sollte auch die chinesischen Menschen nicht ausschließen. Dies ist der Ansatzpunkt der von Miha Pogacnik ins Leben gerufenen Organisation IDRIART, die seit drei Jahren in Tibet aktiv ist. Ein solcher Ansatz in der menschlichen Begegnung und die Entwicklung des allgemein Menschlichen, welches jenseits politischer und konfessioneller Eigenarten die Menschen zu verbinden vermag, entspricht der geistigen Haltung des Dalai Lama und auch dem Geist der Waldorfschule. Hier wird also auch in spiritueller Hinsicht eine Verbindung deutlich.

Trotz der aufgezeigten Probleme, die der Auftritt der tibetischen Tänzer und Musiker in sich barg, bleibt doch zu hoffen, daß letztlich die positiven Intentionen bei der Organisation und Durchführung der Veranstaltung auch positive Früchte tragen werden.

Werner Merker

Kontraste in Rußland

Eindrücke vom 15. Europäischen Forum für Freiheit im Bildungswesen in St. Petersburg

Das diesjährige Forum, vom 10. bis 15. Mai 1997, stand unter dem Motto »Der Lehrer des 21. Jahrhunderts«. Tagungsort war das russische St. Petersburg, das »Venedig des Nordens, die Architekturperle im Mündungsdelta der Neva, Rußlands Tor zur Ostsee und zu Europa«. So wurde den Teilnehmern und Gästen an der Eröffnungsfeier im Saal des Anitschkow-Pala-

stes diese Stadt vorgestellt. Veranschaulicht wurde das Stadtbild durch eine Diashow mit Landeshymne.

Und wirklich, die Barock- und Empirebauten der Zarenzeit in den herrlichen Park- und Gartenanlagen haben sicher alle Gäste sehr beeindruckt am Kulturtag in der Stadt Puskin, dem ehemaligen Zarsitz bei St. Petersburg.

Dort wurde dann auch gleich das erste Kontrastprogramm geboten: ein Besuch in der »Humanitären Schule«. Vorgeführt wurde der universelle Arbeitsplatz für das Kind von drei bis acht Jahren: ein aus Fichte gefertigter Stuhl, dessen Arbeitsplatte mit einer Zahlen- und einer Farbskala bestückt ist. Das Kind braucht nicht mehr aufzustehen, denn der Sessel ist mit einem Vibrationseffekt ausgerüstet und schaltet im individuellen Biorhythmus ein und aus. Die Füße haben in der Bodenplatte eingelagerte Gymnastikkugeln zur Verfügung. Sie dienen zur Entwicklungsförderung der Fußmuskulatur. Im weiteren ist dieser universelle Arbeitsplatz als universelles Trainingsgerät verwendbar. Das individuelle Tagesprogramm dafür wird per Computer ermittelt.

Das jetzt mit Schulkindern vorgeführte Training erinnerte spätestens dann an einen Affenzirkus, als die Vorstellung mit der Fütterung der Artisten ihren Abschluß fand.

Noch im Schockzustand über diese Art von Humanität begegneten wir einem wunderbaren Menschen: Jekaterina Alexejvna Filippova. Sie lebt in der Stadt Rjasan und ist Preisträgerin des Wettbewerbs »Die Lehrerin des Jahres 1996«. Sie



St. Petersburg

bat uns, die deutsche Übersetzung ihrer Rede für die bereits erwähnte Forumseröffnung sprachlich durchzusehen. Der Text war beeindruckend schlicht und in seinen zentralen Gedanken Ausdruck feinsten Menschenverständnisses: »Nur ein Lehrer, der frei leben und arbeiten darf, kann einem Kinde Vorbild sein, sich

zu einem freien Menschen zu entwickeln.«

Zurück zur Eröffnungsfeier: Ansprachen mit vielen leeren Floskeln und durchgespielten Ehrungen bestätigten nur, was der erste Redner, Herr Krilitschewski, vom Petersburger Ausschuß für Bildung, ausgesprochen hatte: »So wie wir am 9. Mai, dem



Empfang der Tagungsgäste

Tag des Sieges über das faschistische Deutschland, unsere Macht und Stärke gezeigt haben, so werden wir hier die Professionalität Rußlands im Bereich der Bildungsprogramme vorführen.« Nach diesen Reden erklang die kurze Ansprache von Frau Fi-lippova in den vier Sprachen Russisch, Englisch, Deutsch und Französisch.

Doch ihr mutiger Freiheitsgedanke wurde gleich wieder erstickt. Unter dem Motto »Die schöne Schule« lagen – unüblich für EFFE-Kolloquien – in der Vorhalle an Ausstellungsständen die angekündigten Lernprogramme aus. Die freie Marktwirtschaft hat sich der Erziehung des Kindes bemächtigt!

Auch die Impulsreferate am Nachmittag waren gegensätzlich: Beim ersten, einer treffenden Darstellung der Verunsicherung in unserer Zeit und der situationsbedingten, veränderten Aufgabe der Lehrerbildung, vorgetragen von Manfred Borchert (Deutschland), stand der junge Mensch im Zentrum. Das zweite, eine wortreiche Darstellung der Situation an der Schwelle zum 21. Jahrhundert als internationales Problem, gehalten von Frau N. F. Radionova (Herzeninstitut St. Petersburg), beschränkte sich auf eine Fülle allgemeiner Redewendungen, in denen nichts greifbar war.

Mit diesen Impulsen verteilten sich die Forumsmitglieder und kamen erst am Abschlußtag – so die Programmgestaltung – wieder ins Plenum. In der Zwischenzeit wurden Schulen, Modelle, Institutionen etc. vorgestellt. Alle Teilnehmer suchten verzweifelt die Arbeitsgruppen und -orte. Jetzt wurde improvisiert – manchmal nach veraltetem Vorbild, wenn Forumsmitglieder unfreiwillig Verordnungen bekamen oder Redner am »Runden Tisch«, statt auf Fragen zu antworten, den Fra-

genden beschimpften und dem Übersetzer keine Übersetzungszeit mehr einräumten. In diesem Chaos konnte kein Arbeiten zustandekommen. Zwei Perlen habe ich dennoch entdeckt: Menschlichkeit in der »Leo Tolstoj-Schule« und lebendige, kindgerechte Arbeitswege bei den Museumspädagogen.

Der Höhepunkt im letzten Plenum ist traditionell die Abstimmung über die Schlußresolution. Sie wurde bei früheren Kolloquien jeweils aus den Vorschlägen der Arbeitsgruppen ausformuliert. Die Verabschiedung der sogenannten »Deklaration von St. Petersburg« ging nach einem einstündigen Werbetausch für Schulprogramme folgendermaßen über die Bühne: Ein längst vorformulierter Text wurde dem sich noch immer laut unterhaltenden Publikum in Russisch verlesen, schlecht übersetzt und fand von einer großen Mehrheit Zustimmung. Der Hauptgedanke der Deklaration war – man höre und staune – in etwa der: Ein Netz von Ausbildungszentren soll über Europa gespannt werden zur Vereinheitlichung der Qualität der Schulprogramme des 21. Jahrhunderts. Ergänzend wurden die Hauptziele genannt. Ein Zusammenhang mit dem Ziel des Forums »Freiheit im Bildungswesen« war nicht erkennbar. Es ist nur zu hoffen, daß die versprochene Überarbeitung, welche von zwei Gegenrednern durch Forderungen nach wichtigen Ergänzungen erreicht wurde, gewissenhaft ausgeführt wird.

Der Lehrer des 21. Jahrhunderts wird bei der von den Gegenrednern noch deutlich genannten Individualisierung des jungen Menschen niemals nach vorproduzierten Programmen arbeiten können, sondern muß sie im pädagogischen Prozeß selbst schöpfen.

Franziska Heitz

Bau eines Feuchtbiotops auf dem Schulgelände

Seit etwa zehn Jahren existierte auf dem schönen, großen Schulgelände der Freien Waldorfschule Darmstadt hinter dem Gewächshaus eine Bodenvertiefung, ein Loch, das durch den Aushub für den Bau eines Erdkellers entstanden war und für das man sich schon damals einen Teich vorstellen konnte.

Mehrmalige Anläufe, diese Idee zu verwirklichen, brachten keine konkreten Ergebnisse; Probleme waren die Abdichtung und vor allem die erforderliche Durchführung, die in kleiner Gruppe nicht zu bewältigen war. So wuchs die Vertiefung mit allerlei wilden Kräutern zu und entwickel-

*Das Teichprofil wurde von einem ehemaligen Schüler mit einem Bobcat angelegt. Nachdem Steine und Pflanzen weggeräumt waren, wurde das Teichinnere mit Sand geglättet
(Fotos: Birgit Arens)*

24 Tonnen Ton wurden angeliefert. Um nun zu verhindern, daß Wühlmäuse, Steine und Wurzeln die Tonabdichtung beschädigen, wurde eine Lage Geotextvlies aufgebracht

te sich in stiller Vergessenheit, bis sich schließlich die damalige 8. Klasse (im Sommer 1996) am Ende eines arbeitsintensiven Schuljahres bereit fand, das Unterfangen zu wagen und ein Feuchtbiotop anzulegen.

Wie groß die Arbeit im Endeffekt sein und welche Größe das Biotop schließlich haben würde, war so nicht zu ahnen, wobei mich ein gewisser Schreck durchfuhr, als das vorhandene Loch gemäht war und so seine wahre Größe sichtbar wurde, nämlich rund 160 Quadratmeter.

Nun mußte das Projekt durch die Gremien, da ein solcher Teich, wie auch immer er geschaffen werden sollte, auch Kosten nach sich ziehen würde. Dies ging relativ schnell, da die Grundidee nicht neu war; außerdem schalteten wir gleichzeitig einen Spendenaufruf für zweckgebundene Geldspenden, der auch tatsächlich einige erfreuliche Resultate erbrachte. So hatte noch in diesem Frühling ein Großvater aus der Schulgemeinschaft die Idee, sich zu seinem 80. Geburtstag Geldspenden für unser Feuchtbiotop zu wünschen, wobei eine beachtliche Summe zusammenkam.

In kleiner Runde mit Fachleuten – als Mathematiklehrerin war meine Teil-Kompetenz nur durch die Erfahrung von privat angelegten Teichen vorhanden – diskutierten wir vor allem das Problem der Abdichtung. Das Biotop sollte naturnah werden, die Größe würde etwa 130 Quadratmeter Oberfläche betragen, so daß die übliche Folienbauweise, wie man sie für kleine Teiche akzeptieren kann, dafür nicht sehr geeignet schien; eine vorgeformte Plastikwanne, wie sie Baumärkte anbieten, entsprach nicht unserem Anliegen von einem naturnahen Teich, so daß wir, d. h. mein Mitklassenbetreuer Herr Trumpp, die Gartenbaukollegin Frau

Fewson, die Kollegin für Biologie, Frau Dr. Klein, und unser Fachmann aus der Elternschaft, der Landschaftsgärtner Wolfgang Pietsch, Lautertal, schließlich aufgrund eines Prospektes die Idee aufgriffen, aus vorgeformten Tonelementen, die sich wie ungebrannte Dachziegel verarbeiten ließen, den Teich abzudichten. Unter diese Tonelemente sollte ein Vlies (Geotex) aufgebracht werden, damit nicht Wühlmäuse oder Wurzeln benachbarter Bäume von unten her unser Werk vernichten und das Wasser abgraben konnten; ebenso sollte auf den Ton eine Lage Vlies kommen, damit auch keine Beschädigungen von oben erfolgen konnten.

Nachdem die Vorarbeiten nun von der Planung so weit gediehen waren, daß das Material bestellt und die Schüler nach der Klassenfahrt mit uns gemeinsam die Ärmel tatendurstig hochkrepeln konnten, wollten wir anfangen und innerhalb von zehn verbliebenen Schultagen so weit kommen, daß Wasser eingefüllt werden konnte. So konkret betrachtet, gestaltete sich das Unternehmen schließlich weitaus größer, als ich vermutet hatte, aber der Mensch wächst mit seiner Aufgabe und der Teich mit der Anzahl der schaffenden Hände, so daß man schließlich trotz des anfänglich schlechten Wetters und technischer Probleme täglich den Baufortschritt sehen konnte.

Zunächst mußten mehrere große Komposthaufen verlagert werden, das nahm schon einen Schulvormittag an Zeit in Anspruch – die vormittägliche Unterrichtszeit hatten wir ganz zugunsten des Teichbaus in Anspruch genommen –, danach mußte die Vertiefung verkleinert werden, sonst wäre der Bau zu teuer gekommen, und wir hatten uns ein Limit von ca. 6000 bis 7000 DM an Kosten gesetzt. Hierbei ist eine engagierte Elternschaft von un-

schätzbarem Wert, ohne diese könnte man solche Vorhaben kaum verwirklichen. Zum Beispiel konnten wir durch den Einsatz eines Bobcats, der von einem erwachsenen Bruder eines Schülers der Klasse gesteuert wurde, bei dieser Erdarbeit Kräfte sparen. Nach diesen Vorarbeiten, als der Untergrund geglättet war, begannen wir, mehrere Zonen anzulegen für Flachwasser, Sumpfbzone und einen tieferen Teil, der etwa einen Meter Tiefe haben sollte, damit Amphibien und Fische im Winter überleben konnten. Das Teichrelief wurde von den Jugendlichen gebaut und schließlich mit Sand geglättet, so daß nun der Ton bzw. das Vlies aufgebracht werden konnte.

Mit einem 40-Tonnen-Lkw wurde der Ton aus Lehrte auf den Schulhof geliefert, wobei wir die Erfahrung machen mußten, daß man sich nicht unbedingt auf zugesagte Gabelstapler des örtlichen Bauwerbes verlassen kann. Mein Alptraum hieß also: Wie bekomme ich 24 Tonnen Ton vom Lkw, der morgens um 8 Uhr kommt, wenn ich um 7 Uhr wegen eines Gabelstaplers im Stich gelassen werde? Nach verzweifelten Telefonaten gelang es mir, daß Punkt 8 Uhr beides eintraf, der angesagte Lkw und der Gabelstapler der benachbarten Firma Goldwell, die uns kurzfristig und kostenlos aushalf!

Nun mußten die Jugendlichen und wir, d. h. drei Lehrer und einige hilfsbereite Eltern, den auf Paletten abgeladenen Ton mit Schubkarren vom Pausenhof zum Teich transportieren, wo inzwischen das Vlies aufgebracht worden war. Nach einem vorgegebenem System wurden die Tonelemente dann von der Mitte ausgehend aufgebracht, wobei sie ineinander wie Nut und Federn verbunden wurden. Es war eine sehr schwere körperliche Arbeit, die wir da leisteten, aber das einmal

begonnene Projekt konnte ja nicht mehr gestoppt werden. Vielleicht war es auch gut, daß man vorher nicht wußte, welche Herkulesarbeit da auf uns zukommen würde ...

Jedenfalls tat es unseren Schülerinnen und Schülern gut, daß gerade in der anstrengenden Phase die Presse kam und dann auch ein größerer Artikel in der Zeitung erschien. Nach dieser wirklich harten Arbeit wurde der Ton von Herrn Pietsch, der als einziger echter Fachmann die gesamte Bauaufsicht hatte, mit einem Rüttler festgestampft, dafür wären unsere Kräfte zu gering gewesen, und wir hatten es für legitim gehalten, die Arbeit von Maschinen für solche Details in Anspruch zu nehmen. Nun konnte die zweite Vlies-schicht aufgebracht werden und danach eine Lage aus magerem Sand für den späteren Bewuchs. Am Ende kamen wir so weit, daß Wasser einlaufen konnte, was nochmals zwei Tage dauerte, wobei wir das Wasser aus einem außerhalb des Geländes vorbeifließenden Fließchen, der Modau, entnommen haben.

Mit einem Fest haben wir schließlich das vorläufige Ende des Projektes gefeiert, denn es blieb ja noch eine ganze Menge zu tun, von der Bepflanzung im Wasser und am Ufer bis zur Teichpflege.

Eine erste Begrünung haben wir Erwachsenen im letzten September vorgenommen, in diesem Frühjahr hat schon einiges geblüht, natürlich kamen auch Algen dazu, aber auch die umgebende Tierwelt hat sich an unser Gewässer gewöhnt: Von der oben genannten Modau kommen regelmäßig Enten herüber; Plattbauchlibellen, die ja gerne neu angelegte Teiche besiedeln, sind seit diesem Frühjahr da; Moderlieschen als einheimische Fische, die von Mückenlarven o. ä. leben, haben wir angesiedelt, und Amphibien oder Vö-

Die Tonelemente wurden nun in Reihen im Teich aufgeschichtet und mit einem Rüttler festgestampft

sorgen durch ein Fallrohr vom Gewächshaus, um Regenwasser einzuleiten. Ansonsten bietet das Feuchtbiotop bisher lebendige Anschauung für den Biologieunterricht, von der Gewässeruntersuchung bis zur stillen Beobachtung – je nach Altersstufe.

Unsere damalige Klasse jedenfalls empfand ihre Arbeit als etwas Einmaliges in der Schulgeschichte, was auch für die nächste Zukunft Bestand haben wird. Die Jugendlichen hatten – soweit sie

gel und Igel kommen schließlich von alleine.

So denke ich, haben wir unser Anliegen erfüllt, außer der sinnvollen Nutzung einer letzten Schulwoche etwas Bleibendes für die Natur und für unser schönes Gelände zu tun. Unser Teich hält dicht, das Problem ist z. Zt. die große Verdunstung bei Hitze, da wollen wir noch für Abhilfe

sich innerlich darauf eingelassen haben – das Gefühl, in wirklich sinnvoller Weise etwas für die Natur beigetragen zu haben, und schon deswegen hat sich die große Arbeit gelohnt. *Solveig Donike*

Etliche Ladungen Sand wurden am Schluß aufgebracht, denn künftige Pflanzungen brauchen schließlich einen Untergrund zum Wurzeln, wenn es keine Schwimmpflanzen sind.

Der Wasserspiegel sank stetig, und um den Teich herum war ein konstant feuchter Ring zu sehen: Durch die Kapillarwirkung des Sandes wurde das Wasser wie von einem Schwamm nach außen gesogen. Aus diesem Grunde wurde der Teichrand wieder freigelegt und neues Wasser eingefüllt, was dann auch dauerhaft hielt.

Vor Herbstbeginn wurde auch eine Erstbepflanzung vorgenommen. Weitere Wasserpflanzen sollen folgen, auch das Äußere des Teiches muß noch mit Pflanzen verschönt werden, so daß sich eine für ein Feuchtbiotop typische Flora und Fauna entwickeln kann.

Jahrestagung der Waldorfkindergärten in Jaroslawl

In Rußland sind die Jahrestagungen für die Waldorfkindergärtnerinnen inzwischen Tradition geworden.

Bei der letzten Zusammenkunft trafen sich 51 Kindergärtnerinnen aus Woronesch und Wladimir, Schukowskij und Irkutsk, Kasan und Krasnojarsk, Moskau und St. Petersburg, Smolensk und Tomsk, Tjunen und Uchta ... Diese Städte sind Tausende von Kilometern voneinander entfernt, doch vereint hat uns ein gemeinsames Ziel: den Kindern die Kindheit zu bewahren!

Das Thema unserer Tagung hieß: »Das Geheimnis der Kindheitskräfte.« Fünf Tage lang wurden wir in den Morgenvor-

trägen von Marianne Gorge (England) in dieses Thema eingeführt. Wir beschäftigten uns mit Gehen – Sprechen – Denken lernen; weiter mit den Fragen: Was geschieht im 3. Lebensjahr? Welchen Gefahren sind die Kindheitskräfte heute ausgesetzt? Wie müssen wir als Erwachsene an uns arbeiten, um die Kindheitskräfte wieder erneut in uns zu entfalten?

In Gesprächsgruppen wurden die Fragen aus den Morgenvorträgen vertieft. Am Nachmittag war Zeit für künstlerisch-praktische Kurse wie Eurythmie, Plastizieren, bewegliche Bilder u. a.

Am Abend gab es viel Zeit zum Kennenlernen, so daß wir eine große, befreundete Familie wurden.

Für die russischen Waldorfkindergärtnerinnen

Jelena Abduljajewa

IM GESPRÄCH

Unternehmerisch handeln – jetzt gerade!

Eine Waldorfschule ist nicht nur eine »Lehranstalt«, sondern auch ein Unternehmen, gemeinsam von Eltern und Lehrern verantwortet. Der Sinn dieser als Verein oder Genossenschaft verfaßten Trägergemeinschaft ist die unabhängige und selbstverantwortliche Tätigkeit der Pädagogen, des Kollegiums. Und richtigerweise wird von dieser Leistungsgemeinschaft in vielfältiger Hinsicht Unternehmungsgeist und unternehmerisches Handeln erwartet. Im folgenden soll diese Erwartung auf alle verantwortlich in der Schulgemeinschaft Tätigen ausgeweitet werden.

Wie so oft sind es knapper werdende materielle und personelle Ressourcen, die heute eine neue Wachheit und neue Initiativen erfordern.

Wachheit und Bewußtsein ist gerade bei schon länger andauerndem Betrieb gegenüber den Idealen und Zielen angebracht, mit denen man angetreten ist. Stimmen sie noch, wie können sich die heute an der Schule befindlichen Menschen mit ihnen verbinden, wie können die Ideale auf gegenwärtige Verhältnisse und Herausforderungen Anwendung finden? Was können wir tatsächlich und aktuell Schülern, Eltern und den Mitarbeitern anbieten?

Gerade im Hinblick auf die Mittel- und Oberstufe kann – überspitzt gesagt – zuweilen der Eindruck entstehen, die Frage sei, welche Kinder für eine bestehende Praxis noch taugen, nicht umgekehrt.

Oder im Hinblick auf die Lehrer: Wie lange wird wohl das einst im Studium Gelernte meine Schüler noch erreichen? Eine Schulgemeinschaft, die nicht erst auf offene Krisen wartet, um in diesen Fragestellungen voranzukommen, hat Ausstrahlung, ist attraktiv für benötigte Mitarbeiter und Schülereltern.

Es ist freilich immer eine Frage der sozialen Hygiene, wie hoch man die Ideale ansetzt, wie weit man sich von realistischen Möglichkeiten der Umsetzung entfernt, wie hart die Auseinandersetzungen und das Wiederaufsetzen auf dem Boden der Realität gerät. Breite Anhörungen und Darstellungen, klare Abläufe und übersichtliche Entscheidungsstrukturen mit eindeutiger Verantwortlichkeit sind notwendig, damit derartige Initiativen bzw. Kontroversen nicht kontraproduktiv bis in die örtliche Presse hineinreichen.

Es ist klar, daß bei derartigen Bestandsaufnahmen und neuen Initiativen Kostentransparenz erreicht werden muß. Wichtig dabei ist es, den Gesamtzusammenhang zu durchdringen. Der Mindereinnahme auf der Seite der Zuschüsse mit der Streichung eines Bereichs der Schule, der just so viel kostet, zu begegnen kann töricht sein, die Streichung einer Stelle das Indiz für die Verkennung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen.

Nehmen wir das beliebige hergeholte Beispiel der Sprachgestaltung. Fast täglich kann man in den Zeitungen davon lesen, wie rapide sich das Sprachverhalten von Kindern verschlechtert, wie theaterpädagogische Projekte und Unterrichte ent-

wickelt werden etc. etc. Der FAZ vom 22.7.97 konnte man entnehmen, daß Manager unter Anleitung Shakespeare-Dramen einstudieren, um »fit for business« zu werden. Ein Tor, wer in diesen Zeiten einen Sprachgestalter als entbehrlich einschätzt. Natürlich müssen sich Sprachgestalter und Schulen vergegenwärtigen, was heute auf diesem Felde geleistet werden muß; das unreflektierte Weitermachen in vertrauten Bahnen wird sich selbst gefährden. Die Eurythmie, künstlerisch-handwerkliche Fächer, Fördermaßnahmen etc. ließen sich ähnlich wie die Sprachgestaltung beleuchten. Wer unsere augenfälligsten Profilbestandteile dezimiert oder nur so begrenzt fortführt wie bisher, handelt nicht unternehmerisch, er verkennt Zukunftsaufgaben oder verschläft notwendige Entwicklungen.

Alle inhaltlichen und methodischen Besonderheiten der Waldorfschulen können und sollten keine Selbstverständlichkeiten sein. In verschiedener Weise muß es für Schüler, Eltern und Kollegen immer wieder evident werden, warum dies oder jenes so und nicht anders gemacht wird. Auf die Akzeptanz von prüfungsrelevanten Aktivitäten soll hier nicht näher eingegangen werden. Freilich verdiente auch diese Thematik eine klärende Durchdringung für manche Schulgemeinschaft.

Gerade weil mancherorts der früher gewohnte Schülerandrang nicht mehr zu verzeichnen ist, ist auch die Frage: Wie kommen Eltern mit ihren Kindern zu unseren Schulen? ganz wach zu prüfen. Die alte Über-den-Daumen-Regel, daß drei oder vier Kindergartengruppen den Grundstock einer 1. Klasse ergeben, scheint nicht mehr überall, zuweilen gar nicht mehr zu stimmen.

Was unternimmt man aber, um die Eltern in den Kindergärten zu erreichen, wie

steht es mit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten, wie wird sie gepflegt? Die Pflege der wechselseitigen Beziehungen hat in der Regel wenig mit der räumlichen Entfernung zu tun. Die Kindergärten selbst sind vielfach daraufhin zu befragen, inwiefern sie sich mit ihrem zeitlichen Konzept (Halb- oder Ganztagsbetrieb) den sozialen Gegebenheiten zuwenden oder nicht. Die Beantwortung dieser Frage ist für den Zustrom einer Schule genauso wichtig wie die nach der Betreuung der Kinder von berufstätigen Alleinerziehern im späteren Schulalter.

Neben diesem Zustrom jüngerer Kinder und Eltern zur Waldorfpädagogik kommen freilich noch viele Anfragen unmittelbar vor der Einschulungszeit, oft auch bald nach dem Schulanfang an der staatlichen Schule.

Hat jede Einrichtung eine klare Vorstellung davon, wie Interessierte, die erstmals Kontakt suchen, an die Schule herankommen? Wie ist man im Telefonbuch zu finden, welche Informationen über die Waldorfpädagogik liegen in der Stadtbücherei, welche Informationsmittel werden vom Schulsekretariat umgehend zur Verfügung gestellt, wie ist die Prozedur des Kennenlernens, der Aufnahme? Sind Schulämter und Erziehungsberatungsstellen mit Informationsmaterial versorgt, pflegt jemand auch diese Kontakte?

Die ganze Frage der Öffentlichkeitsarbeit wäre hier daraufhin zu prüfen, wie weit sie offensiv und überzeugend (nicht überheblich) vor Ort praktiziert wird. Diese Umkreisarbeit ist gar nicht so sehr auf die Gewinnung von Schülern auszurichten, vielmehr darauf, daß die Schule als selbstverständliches und konkurrenzfähiges Angebot in der lokalen Bildungslandschaft gesehen wird.

Der für uns im Bildungsrechtsjargon verwendete Begriff »Ersatzschule« wäre nach Meinung von Fachleuten gut abzulösen etwa durch »Wahlschule« (Gegensatz: Pflichtschule) oder »Angebotschule«. Ja, wir bieten etwas an, von dem wir überzeugt sind, daß es der nachwachsenden Generation eine besondere Hilfe für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung sein kann. Diese Überzeugung darf jedoch nicht sklerotisieren, sie muß sich immer wieder in der Umsetzung und Weiterentwicklung bewahrheiten. Viele anregende Beispiele, z.B. neue Gestaltungen der Mittelstufe, neue Formen der Schulführung lassen hoffen, daß diese Qualität auch weiterhin ein Lebenselement der Waldorfschulbewegung sein wird.

Walter Hiller

Welchen Kurs in der Frauenfrage?

Ergänzendes zu Birgit Kersten: »Rudolf Steiner und die Frauenfrage« in: »Erziehungskunst« 7/8 1997.

Die Geschichte der anthroposophischen Frauen-Mütter-Bewegung ist auch meine Geschichte. 1944, mit 26 Jahren, las ich in einer Nacht zum ersten Mal Goethes Faust I und II. Die Frage nach dem Ewig-Weiblichen hat mich seitdem nicht mehr losgelassen. Mit 33 stellte ich die Frage an einen Arzt: »Wo kann man sich heute geistig orientieren?« Die Zeitschrift »Die Kommenden« wurde mir empfohlen. Darin fand ich die Ankündigung zu Hochschulwochen in Stuttgart an der Waldorfschule. Das war mein Einstieg, das war mein Finden der Anthroposophie nach langem Suchen. Es wurde mir ein anthroposophi-

ches Studienjahr angeboten. Danach beschloß ich, Waldorflehrerin zu werden. Doch ein Kind kündigte sich an. Dieses Kind übernahm das, was ich mir vorgenommen hatte. Diese Tochter erklärte schon mit neun Jahren, daß sie Waldorflehrerin werden wollte. Sie ist es heute noch.

Daß Birgit Kerstens Aufsatz in der »Erziehungskunst« erscheinen konnte, erfüllte mich mit der Hoffnung, daß nun doch die Fragen nach Sinn und Ziel der Geschlechtertrennung endlich in anthroposophischen Kreisen nicht mehr ausgeklammert werden. Ich meine damit eine kontinuierliche Arbeit, Forschung zu dieser Thematik, damit Frauen nicht nur auf Erklärungen des radikalen Feminismus und anderer wissenschaftlich-materialistisch ausgerichteter Frauenforschung angewiesen sind.¹

Die Beeinflussung aus radikal-feministischen Veröffentlichungen ist keineswegs überwunden. Als ich meine Informationen aus Kursbuch 17 (Suhrkamp-Verlag 1969) damals einigen Waldorflehrern in einer kleineren Stadt mitteilte, wollten sie sich darauf nicht einlassen. »Ach, das ist doch nur eine kleine Gruppe.« Daß diese »kleine Gruppe« sich auswirken würde, zum Schaden der Kinder und Eltern, zu mühevollen Einsatz der Kindergärtnerinnen, machte mir damals große Sorgen.

In Kursbuch 17 wurde der Familie keine Chance mehr gegeben; daraus eine längere Passage:

»Die materielle und psychische Abhängigkeit verhindert, daß die völlige Verrot-

1 Zahlreiche Äußerungen Rudolf Steiners zu Ehe und Familie sind zu finden in: Herbert Kretschmer, Ehe und Familie. Die Entwicklung von Ehe und Familie im Laufe der Geschichte, Dornach 1988. – Die Stellensammlung mußte ergänzt werden.

tung der Institution Familie sich geradlinig in einer steigenden Zahl von Ehescheidungen ausdrückt. Statt dessen machen in der Mehrzahl der Ehen die Partner sich das Leben gegenseitig zur Hölle. Der Druck wirkt sich vor allem auf die Kinder aus. Die durchschnittliche Kleinfamilie produziert anlehnungsbedürftige, labile, an infantile Bedürfnisse und irrationale Autoritäten fixierte Individuen. Diese Tatsache ist unabhängig vom guten Willen oder den Erziehungsmethoden der Eltern. Nur der radikale Bruch mit der überkommenen Dreiecksstruktur der Familie kann zu kollektiven Lebensformen führen, in denen die Individuen fähig werden, neue Bedürfnisse und Phantasie zu entwickeln, deren Ziel die Schaffung des neuen Menschen in einer revolutionierten Gesellschaft ist.«

Anschließend wurde dort beschrieben, wie diese neuen Erfahrungen der Kindererziehung in der »Kommune 2« aussahen – gestützt auf den Rat Wilhelm Reichs, die Kinder in kollektive Erziehung zu geben, »bevor sie die seelisch vernichtenden Bindungen an die Eltern auszubilden in der Lage sind«² – und es wurde ihre »politische Bedeutung analysiert«, indem Studenten mit 3- und 4jährigen Kindern sexuelle Aufklärung praktisch einübten und protokollierten.

Während der Bayerische Rundfunk dieses »mutige« Experiment lobte, begann für Christa Meves »ein neues deutsches Elend«. Der deutsche Ärztinnenbund veröffentlichte eine Resolution an den Kultusminister, daß diese pseudowissenschaftliche Aufklärung Kinderverführung sei.

2 Wilhelm Reich: Die sexuelle Revolution, Frankfurt/M. 1966, S. 316

3 Wolfgang Schad: Erziehung ist Kunst – Pädagogik aus Anthroposophie, Fischer-tb, Frankfurt/M. 1986

Heute heißt das Kindesmißbrauch und wird bestraft.

Widerlegt hat Werner Hassenstein, Verhaltensforscher, die Thesen von der Kindersexualität. Wolfgang Schad erwähnt es in »Erziehung ist Kunst«.³ In Waldorfschulen und Kindergärten glaubte man sich damals sicher vor solchen Verirrungen; »die Kindergärtnerinnen werden das schon in Ordnung bringen«. Von den überforderten Müttern und Erziehenden ist selten etwas in anthroposophischen Zeitschriften zu lesen. Es blieb uns nichts anderes übrig, als eigene Arbeitskreise zu gründen oder über Land zu reisen, um Waldorfpädagogik, Eurythmie, Singen und Festgestaltung an Mütter weiterzugeben. Wir kamen ja nicht vor in Vorträgen, bei Tagungen.

Der Begriff »Emanzipation« erhielt in den sechziger Jahren eine neue Ausrichtung. Die Auseinandersetzungen um Fragen der Gleichberechtigung wurden härter geführt. Dazu Cordula Koepcke: Der Feminismus begreift sich als »Avantgarde einer Kulturrevolution, die diese Welt vom männlichen Machtprinzip erlösen soll, und bedient sich dazu derjenigen Mittel, die er seiner Meinung nach zur Zerschlagung dieser Männerbastionen braucht – kompromißloser Geschlechterkampf ... Wie und ob das mit der konkreten Situation Frau, Mann, Kind zusammenstimmt, ob das Programm, das man den Frauen anbietet, halten kann, was es verspricht, bleibt zu untersuchen ... Auch die Überhöhung des Sexus und die damit verbundene Herabwürdigung des Menschen, meistens der Frau, zum Objekt der Verfügung und des ungezügelter Triebverlangens, abgelöst von der Liebe als leib-seelischem Gesamtvorgang[,] in langen Jahrhunderten durch die Kulturleistung der Frau als Idee und Ideal entwor-

fen, und akzeptiert, heute im Zeichen der angeblichen sexuellen Befreiung der Zerstörung nahe, ist Materialismus von tödlicher Gefahr ... Alice Schwarzer hat Theorien entworfen, die ein fest umrissenes Bild der Geschlechtsgenossin zeichnen. Danach ist die Frau in Geschichte und Gegenwart generell und ohne Ausnahme unterdrückt, versklavt und entrechtet. Die das anders empfindet oder gar bestreitet, ›lügt darüber hin ... oder hat noch kein Bewußtsein ihrer wirklichen Lage entwickelt‹ ... Um die Unterschiede zwischen einst und jetzt, zwischen der alten und der neuen Frauenbewegung und dem, was sich nun zu entwickeln begann, klar herauszustellen, nannten sich die Anhängerinnen dieser neuen Bewegung Feministinnen ..., womit sie ihren kompromißlos auf die Vertretung weiblicher Interessen ausgerichteten Kurs unterstrichen.«⁴

Und die Soziologin Helge Pross schreibt in ihrer Studie über die Bildungschancen der Mädchen in der BRD: »In den Schulen wird der nach weitverbreiteter Auffassung vornehmste Frauenberuf nicht ernstgenommen. Andernfalls müßte die Hinführung dazu Pflichtfach sein. Offenbar hat die richtige Einsicht, daß Jungen und Mädchen die gleiche Grundausbildung erhalten müssen, um für weitere Ausbildungen in gleicher Weise gerüstet zu sein, zu einer undifferenzierten Entrümpelung der Lehrpläne geführt: zur ersatzlosen Streichung von familienbezogenen Angeboten statt zu deren Neudefinition als Pflichtstudium für Mädchen und Jungen. Diese Art von Entrümpelung verrät ein merkwürdiges Verständnis von Emanzipation, einseitige Anpassung der Mädchenbildung an

4 Cordula Koepcke in: Frauenbewegung zwischen 1800 und 2000. Was sie war, was sie jetzt ist und was sie werden soll, Heroldsberg 1979

die Jungenbildung und nicht eine Gleichstellung durch Anleitung der Jungen an zukünftige Familienfunktionen.«⁵

Wer sich von den damaligen feministischen Thesen nicht angesprochen fühlte, wollte in meiner Generation von Frauenbewegung überhaupt nichts mehr wissen. Wir gründeten Mütterkreise, lasen »Die Erziehung des Kindes« ... Wir trafen uns in unseren Wohnungen, die Kinder wurden mitgebracht, es gab noch keine anthroposophischen Kindergärten! Ein Waldorflehrer antwortete auf meine diesbezügliche Frage: »Wir werden es doch den Müttern nicht so leicht machen.« Es gab damals plötzlich keine Hilfen im Haushalt mehr, alle wollten Geld verdienen, die Kinder liefen mit dem Schlüssel um den Hals auf den Straßen und in Kaufhäusern herum. Zu unseren Mütterkreisen hatten alle Mütter Zugang, evangelische Pfarrersfrauen, katholische Frauen, Priesterinnen der Christengemeinschaft und selbstverständlich auch interessierte Frauen, die keine leiblichen Kinder hatten. Wir halfen uns in Notsituationen, nahmen Kinder in unserer Familie auf, wenn eine Mutter Erholung brauchte, und das geschah sehr oft.

Eine ganz andere Arbeitsweise hat sich in diesen Kreisen entwickelt und bis heute erhalten. Man trifft sich z. B. am Vormittag, wenn die Kinder in der Schule sind. Es beginnt mit 20 Minuten Eurythmie, dann gibt es ein Frühstücksgespräch. Jede kommt zu Wort mit dem, was sie beschäftigt an Zeitfragen, auch an familiären Problemen. Durch die Arbeit an einem Text von Rudolf Steiner entsteht allmählich ein vertrauensvolles Zusammengehörigkeitsgefühl: »Wenn ich diesen Kreis nicht hätte,

5 Helge Pross: Über die Bildungschancen der Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt/M. 1970

könnte ich weder meine Familienarbeit noch meine außerhäusliche berufliche Tätigkeit schaffen.« Das wird ausgesprochen, und so wachsen die Kinder heran; die Mütter werden frei und übernehmen soziale Tätigkeiten, werden u. U. auch Mitglied in der anthroposophischen Gesellschaft. Im Mütterkreis haben sie gelernt, ihre Gedanken zu formulieren durch Referate, durch verständnisvolles Zuhören.

Mit dem Anliegen, Anthroposophie ins äußere Kulturleben zu tragen, mit der Thematik des Männlich/Weiblichen, fühle ich mich Birgit Kersten sehr verbunden. Ich habe sie im Vorbereitungskreis der Müttertagungen in Dornach kennengelernt. Sie hat die Frauenbewegung in Berlin erlebt, ich in Frankfurt durch meine Tätigkeit im Suhrkamp-Verlag während der Zeit der Studentenbewegung. Das muß zunächst auch zu verschiedenen Sichtweisen über den sogenannten Feminismus führen, die aber nichts Trennendes, sondern nur Bereicherung im Sinne der sich so rasant verändernden Zeiterscheinungen auf beiden Seiten bedeuten.

Zum Schluß noch einmal C. Koepcke: »Aber beispielsweise die Frage, ob die normativen Vorstellungen von den besonderen Beziehungen zwischen Mutter und Kind alleine kultur- oder auch und vielleicht sogar vor allem naturbedingt sind, schlüssig zu beantworten, würde heißen, einen wesentlichen Beitrag zur Diskussion um essentielle Behauptungen aus dem Kreis der neuen Frauenbewegung zu leisten. Das Unbehagen einer ganzen jungen Frauengeneration kann durch diese Antwort, wie immer sie auch ausfallen mag, in Bahnen gelenkt werden, die lebensentscheidend sein können« (S. 180).

Walli von der Decken

Wohlerzogen = dressiert?

Im diesjährigen Sommerrundbrief der »Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners« ist auf einer der letzten Seiten unter anderem der Hinweis auf das neue Buch von Henning Köhler: »Schwierige Kinder gibt es nicht«, zu finden.

Abgesehen davon, daß ich mich auf diese Neuerscheinung sehr freue, haben mich die Worte, mit denen das Buch angekündigt wird, recht nachdenklich gestimmt. Über der Abbildung des Buchtitels ist der Satz: »Wohlerzogene Kinder werden die Welt nicht verändern«, gedruckt.

Diese Aussage weckte in mir die Frage, was hier unter »wohlerzogenen« Kindern verstanden wird und wie diese Worte auf alle diejenigen wirken mögen, die sich darum bemühen, Kinder gut zu erziehen.

Natürlich gibt es darüber, was unter »guter« Erziehung zu verstehen ist, die verschiedensten Ansichten. Doch lassen sich mit Sicherheit Übereinstimmungen finden, wenn man z. B. bedenkt, daß Erziehung immer auch dazu dient, dem Heranwachsenden dazu zu verhelfen, die ihn umgebenden Lebensverhältnisse zu verstehen und sich in sie einzufügen. Alles das, was das Kind zunächst nachahmend, aber durchaus auch im Befolgen von Regeln, in sich aufnimmt, prägt nicht nur sein Verhalten während des Heranwachsens. Die auf diese Weise angeeigneten Gewohnheiten verwandeln sich im Laufe der Zeit in die Fähigkeit, die entsprechenden Empfindungen selber hervorzubringen. So ist zum Beispiel die Tatsache, daß die Menschen in der Umgebung des Kindes einander rücksichtsvoll begegnen und sich gegenseitig Dankbarkeit erweisen, die Voraussetzung dafür, daß der junge Mensch, wenn er heranreift, in der Lage

ist, die Bedürfnisse anderer Menschen wahrzunehmen und zu berücksichtigen sowie Dankbarkeit zu empfinden. Sind dies nicht die Früchte einer guten Erziehung und ist in diesem Sinne wirklich etwas gegen »Wohlerzogenheit« einzuwenden? Meines Erachtens hat weder das eine noch das andere etwas mit Dressur zu einer falschen »Artigkeit« zu tun!

Ein »schwieriges« Kind verstehen und damit lieben zu lernen, ist eine der schönsten Erfahrungen, die man im Umgang mit Kindern machen kann. Allerdings ist es oft alles andere als leicht, denn man wird dabei stets auch auf die eigenen Schwierigkeiten und Grenzen verwiesen. Gleichzeitig darf dieses Bemühen uns aber auch nicht davon abhalten, mit derselben Intensität und vor allem mit Freude auf diejenigen Kinder zu schauen, die sich leicht(er) führen lassen, gute Gewohnheiten haben oder gar still und brav sind.

Wer von uns weiß denn, welche Kräfte im Verborgenen in den freundlichen, zurückhaltenden Mädchen und Knaben heranwachsen, die bereitwillig dem Erziehenden folgen? Wer von beiden wird eines Tages mehr die Welt bewegen: Das Kind, das sich in ein gemeinsames Tun ganz selbstverständlich von sich aus einfügt, oder der Wildfang, der nur mit größter Mühe zu bändigen ist? Wer von uns darf sich darüber ein Urteil erlauben? Sind nicht beide gleichermaßen ein Wunder?

Beide tragen in sich Keime, Möglichkeiten und ganz gewiß auch Schwächen und Einseitigkeiten. Unsere Aufgabe als Erziehende kann es nicht sein, ein uns anvertrautes Menschenkind in der einen oder anderen Richtung von vornherein mit Urteilen festzulegen. Das wäre das Gegenteil von Wohlerzogenheit. Unsere Aufgabe besteht vielmehr darin, jedem Kind (und eigentlich auch jedem erwachsenen Men-

schen) vorbehaltlos zu begegnen und durch liebevolles Interesse den Schlüssel zu seinem Wesen zu finden.

Maria Wittenstein

PS: Im Juniheft der »Erziehungskunst« ist die Ankündigung des Buches in einer leicht veränderten Form zu lesen. Dort heißt es: »Artige Kinder werden die Welt nicht verändern.«

Professioneller Ratgeber

Zum Beitrag »Unternehmensgründung – ein handlungsorientiertes Unterrichtsprojekt« von Rüdiger Iwan, in »Erziehungskunst«, September 1997:

Sehr geehrter Herr Iwan,

mit Interesse und auch Freude habe ich den Bericht über Ihr Projekt gelesen, der die von Rudolf Steiner betonte Lebensnähe und Hinzuziehung von Menschen aus der Praxis in das Unterrichtsgeschehen auf so vorbildliche Weise mit heutigen Erfordernissen – sowohl was die Lebenswirklichkeit als auch Motivation der Schüler angeht – verbindet.

Zur Fortführung bzw. Wiederholung sowie auch eventuellen Nachahmung des Themas »Unternehmensgründung« in anderen Waldorfschulen darf ich Ihnen folgende ergänzende Anregung geben: Es gibt einen

Bundesverband Deutscher Unternehmensberater BDU e.V., Friedrich-Wilhelm-Straße 2, 53113 Bonn, Tel. 0228-91610, Fax 0228-916126,

der u. a. eigens eine Fachgruppe »Unternehmensgründung und Unternehmensentwicklung« hat, die Sie ebenfalls um Unterstützung durch »Rat und Tat« sowie auch Material bitten könnten.

Mit freundlichen Grüßen

Astrid Kußmann

BUCHBESPRECHUNGEN – NEUE LITERATUR

Schule am Wildbach – ein Oberstufenprojekt

Thomas Stöckli/Rudolf Wepfer (Hrsg.):
Die Schule am Wildbach, Jugend und Bildung im Strudel einer Neugeburt. DM 38,-. Verlag am Goetheanum, Dornach 1997

Daß eine Schule ihre Oberstufe der beruflichen Bildung gegenüber öffnen kann, liegt von Anfang an als Keim in der Waldorfpädagogik begründet: Neben der Allgemeinbildung sollten immer schon grundlegende Qualitäten des Berufslebens, Handfertigkeiten, vorausschauende Planung einer Produktion bis hin zu Wirtschaftlichkeitsberechnungen veranlagt werden.¹ So gründete die Freie Waldorfschule am Kräherwald in Stuttgart bereits 1947/48 einen lebenskundlichen Zweig mit dem Ziel einer beruflichen Grundbildung in Hauswirtschaft und Werken. Die Nürnberger Rudolf-Steiner-Schule folgte der gleichen Intention und bot schließlich sogar vollständige Lehrausbildungen in eigenen Werkstätten an. Noch markanter profilierten sich in dieser Richtung die Hibernia-Schule in Wanne-Eickel und die Freie Waldorfschule Kassel.

Können solche Beispiele anregend wirken in einer Bildungslandschaft, in der die Kluft zwischen Schule und Berufswelt »von Tag zu Tag immer größer« wird, wie der »Spiegel« (26/1997) schreibt? Es heißt

dort, eine ganze Generation dränge auf den Arbeitsmarkt – und müsse tagtäglich erfahren, daß sie unerwünscht sei. Gefordert wird von denjenigen, die in eine Berufsausbildung streben, »ein Höchstmaß geistiger Beweglichkeit« (Hubert Markl, Präsident der Max-Planck-Gesellschaft). Genau die werde aber in deutschen Schulen nicht trainiert.

Vielleicht ist es noch nicht in ausreichendem Maße gelungen, die unterschiedlichen Oberstufenkonzepte deutscher Waldorfschulen bekannt zu machen. In der Schweiz findet dagegen eine neue Form von Unterricht im Zusammenhang mit beruflicher Bildung erhebliche Beachtung. Unter der Überschrift »Portrait eines bemerkenswerten Schulversuchs« behandelt ein Artikel der »Neuen Zürcher Zeitung« (am 19. September 1996) den »neuen Schultyp, der in der Grundkonzeption eine so umfassende Allgemein-, Berufs- und Persönlichkeitsbildung anstrebt, daß er für das ganze schweizerische Schulsystem Signalcharakter haben könnte.«

Gemeint ist die »Regionale Oberstufe Jurasüdfuß«, eine gemeinsame Einrichtung der drei Rudolf-Steiner-Schulen von Solothurn, Biel und Langenthal in Zusammenarbeit mit annähernd 100 Wirtschaftsbetrieben ihrer Region.

Anregend ist aber nicht nur das Beispiel, das hier mit einem schlüssigen Konzept und vielfältigen Erfahrungsberichten in Erscheinung tritt. Genauso interessant ist auch das Buch über den neuen Schulversuch, das gerade vorgelegt wurde. In

¹ Stefan Leber (Hrsg.): *Waldorfschule heute*, Stuttgart 1994, S. 35

seiner ganzen Darstellungsweise (nicht nur im Inhalt) ist es nämlich unmittelbar Ausdruck von geistiger Beweglichkeit und einem Lebensmut, von dem der Leser sich gerne anstecken läßt. Herausgegeben von zwei Lehrern, ist die Publikation doch vor allem das Werk eines Schülerpaares (Matthias Fluri und Michael Rothen), das damit eine Abschlußarbeit an der Rudolf-Steiner-Schule realisiert hat.

Enthalten sind darin eine Fülle unterschiedlichster Texte, Bilder und Materialien: Unter der Überschrift »Die Quellaufassung« wird in Analogie zu einer Kanufahrt im Wildwasser die Vorgeschichte der Regionalen Oberstufe einschließlich der Grundkonzeption dargestellt. »Drei Schulen und ihre Schüler« heißt der Teil, in dem der Leser mit den besonderen Merkmalen der Basisschulen und biographischen Versatzstücken der »Pionierschüler« des neuen Projekts bekannt gemacht wird.

Es folgen Eindrücke aus dem Schulunterricht des ersten Arbeitsjahres, und Bilder und Berichte aus den Berufspraktika geben Einblick in so unterschiedliche Bereiche wie: Weberei, Alters- und Pflegeheim, Steinhauer-Werkstatt, Bühnenbilder, Landwirtschaft, Mitarbeit im Asylbewerberheim, Hauswirtschaft und Zirkusbau (womit noch nicht alle Praktikumsstätten des ersten Jahres berücksichtigt sind).

Es schließt sich eine Darstellung besonderer Aktivitäten in der 12. Klasse an, bevor insbesondere von einigen Lehrern »über die Jugendbildungspraxis nachgedacht« wird.

Den Abschluß bilden schließlich ein Ausblick in die Zukunftsaufgaben und ein Dokumentationsteil, aus dem der interessierte Schulplaner mancherlei Detailinformationen erhält.

Man könnte diese Zusammenstellung als eine »Collage« bezeichnen, da die verschiedenen Beiträge sehr unterschiedliche Bedürfnisse befriedigen. Da sind auf der einen Seite zwei grundlegende konzeptionelle Beiträge von Erich Hunziker und weitere von Thomas Stöckli und Rudolf Wepfer. Hinzugefügt sind Darstellungen und Überlegungen von Lehrern und Schülern, wobei die drei Schul- und 15 Schülerporträts ein lebendiges und buntes Bild einer bisher einmaligen Schulklasse ergeben.

Auch alle Mitautoren werden durch Kurzbiographien vorgestellt. Dabei ist der Erkenntnisgewinn für den Leser nicht an jeder Stelle zu entdecken. Aber das Buch fordert dazu heraus, je nach Interesse hier oder dort hinzuschauen und dabei doch eine Vielzahl fruchtbarer Denkanstöße und sehr bemerkenswerter Erfahrungsberichte zu finden.

Der Optimismus und die Lebenskraft der Schüler entspricht einer Lebensstimmung des Jugendalters, die schon längst nicht mehr allgemein anzutreffen ist. Und schon diese Tatsache macht neugierig auf die Lern- und Lebensform, aus der heute solche Zuversicht hervorgehen kann.

Für ein Verständnis der Entstehungsgeschichte ist nun die Kenntnis spezifischer Standortbedingungen in der Schweiz vonnöten. Durch eine ausschließlich freie Finanzierung ohne jede staatliche Hilfe sind die Klassen in Schweizer Waldorfschulen oft sehr klein. Insbesondere war es an vielen Orten wirtschaftlich nicht möglich, eine eigene Oberstufe zu installieren. Die drei genannten Schulen schlossen sich deshalb zusammen, um eine gemeinsame 11. und 12. Klasse einzurichten. Die relative Autonomie gegenüber den Basisschulen legte es nahe, ein eigenständiges, neues Konzept zu entwickeln.

Weiter ist zu berücksichtigen, daß in der Schweiz – bedingt durch besondere Anforderungen in der Reifeprüfung (Matura) – viele Schüler vorzeitig auf ein Gymnasium wechseln. »Die Folgen sind bekannt: Unruhe und Aufbruchstimmung bei den verbleibenden Schülerinnen und Schülern, Klassenschließungen oder -zusammenlegungen, Veränderungen des Klassenniveaus und so weiter.« (S. 33)

Gerade diesen verbleibenden Schülern mit ihrer Schulunlust und den drängenden inneren Fragen nach der eigenen Identität sollte das neue Konzept gerecht werden. Angesichts großer ungelöster Probleme in der Gesellschaft ihrer Eltern- generation soll »der Berufslehrgang, das Praktikum in der Regionalen Oberstufe (...) dem Schüler den Zusammenhang geben und ihm die Furcht vor persönlichen Antworten nehmen. In selbständigem und selbstverantwortlichem Arbeiten und Lernen in Schule und Beruf, in gemeinsamen Gesprächen soll er zu einer neuen Selbsteinschätzung gelangen – zum Bewußtsein, eine unbedingte Berechtigung, eine dankbare Aufgabe im Gesellschaftsleben zu haben.« (S. 45)

Durch die Kombination von 3 Wochentagen in der Schule mit Waldorf-Lehrplan und 2 Tagen im Betrieb unter Anleitung der Lehrmeister werden die in der modernen Berufswelt notwendigen Fähigkeiten veranlagt. Während die Praktika intensiv in einen neuen Erlebnisbereich einführen, dient der Berufswahl-Vorbereitungsunterricht dazu, die »richtigen« Fragen im Hinblick auf die eigene Berufsfindung zu formulieren. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Extreme und Spannungen zu erfahren, auszuhalten und daran zu wachsen, sie werden angeregt, erreichba-

re Visionen ihrer eigenen künftigen Möglichkeiten zu finden.

Daß es sich bei den ersten Gehversuchen des neuen Unterrichtskonzepts eigentlich um eine Wildwasserfahrt handelte (im Titel heißt es »Jugend und Bildung im Strudel einer Neugeburt«), kommt besonders deutlich im Bericht über die ersten Schultage zum Ausdruck. So hitzig und intensiv muß es da in den Auseinandersetzungen über neue Arbeitsformen zugegangen sein, daß sich der Leser auch rückblickend noch in die Unsicherheiten und Spannungen mit einbezogen fühlt. Aber wenn er dann manche gefährlichen Untiefen und drohende Klippen im Strom mit umschiffen durfte, nimmt er schließlich erleichtert die ermutigende Erfahrung zur Kenntnis: »In den regelmäßig durchgeführten Schüler-Lehrer-Lehrmeister-Konferenzen der Regionalen Oberstufe in Solothurn kann die Feststellung gemacht werden, mit welchem Selbstbewußtsein sich die Jugendlichen zu anstehenden Problemen äußern und mit welcher Selbständigkeit die meisten Schüler und Schülerinnen in Kauf nehmen, was an Aufgaben und Unbekanntem in der Berufswelt auf sie zukommt. Das unverdorbene Interesse an den Dingen der Welt, an der Sache selbst sowie das bemerkenswerte soziale Engagement, welches im weiteren an diesen Schülerinnen und Schülern auffällt, bilden letztlich die Qualifikationen zum erfolgreichen Bestehen der auf sie zukommenden Aufgaben und Prüfungen.« (S. 169)

Das vorliegende Buch selbst ist ein gutes Beispiel für das Selbstbewußtsein und die Selbständigkeit der beiden Oberstufenschüler vom Jurasüdfuß.

Peter Loebell

Das Hell-Dunkel-Buch

Michael Martin: Hell-Dunkel erleben und gestalten. Ein Übungsbuch. Herausgegeben von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum. Mit einem Geleitwort von Heinz Zimmermann. 280 S. mit 330 Abb., geb. DM 64,-. Verlag am Goetheanum, Dornach 21997

Das Hell-Dunkel-Buch von Michael Martin, jetzt in 2. Auflage erschienen, ist aus mehreren Gründen einer wiederholten Beachtung wert:

1. Der Verfasser führt den Leser in einen hochinteressanten Bereich ein, der sich zwischen den Gegensätzen Schwarz und Weiß auftut, und läßt ihn erleben, welcher Reichtum an Hell-Dunkel-Nuancen entsteht, wenn das grelle Weiß stufenweise abgeschattet und das tiefe Schwarz allmählich aufgehellt wird. Die zahlreichen Abbildungen von Zeichnungen des Autors geben einen lebendigen Einblick in die Fülle der Gestaltungen und Stimmungen, die dadurch ermöglicht wird. Und das alles in einer streng und konsequent durchgeführten Schrägschraffur, wie sie Rudolf Steiner angeregt hat und die hier mit einem besonders ausgeprägten künstlerischen Feinsinn angewendet wird. Daß es nicht so schwer sein kann, mit schwarzer Kreide festes Gestein und ragende Felsen zu zeichnen, wird man gerne glauben. Doch wie ist es möglich, mit demselben schwarzen Stift auch Pflanzen in ihrer Lebendigkeit und Tiere in ihrer Beweglichkeit zu zeichnen, aber auch Vögel im Luftelement und Fische im strömenden Wasser und das spiegelnde Licht auf der Wasseroberfläche? Besonders faszinierend ist es zu sehen, wie ein flackerndes Feuer und sogar eine Schneelandschaft erst durch sorgfältig gesetzte Schwarzschräf-

fur entsteht. Und dann die menschliche Gestalt und das menschliche Antlitz in ganz unterschiedlich individueller Ausprägung. Daß die Hell-Dunkel-Technik sich auch für die Darstellung übersinnlicher Wesen als besonders geeignet erweist (etwa Motive aus dem Weihnachts- und Ostergeschehen), wird an mehreren Beispielen deutlich.

2. Ein weiterer Bereich tut sich auf, indem der Verfasser den Leser ermuntert und sorgfältig dazu anleitet, das, was er in Wort und Bild kennen gelernt hat, nun auch einmal selbst anzuwenden und zunächst ganz einfache Hell-Dunkel-Motive selbst zu gestalten. Die Kunst des Zeichnens hat ja in der Handhabung des Materials auch eine sehr praktische Seite, und hier zeigt sich das handwerkliche Geschick und die pädagogische Erfahrung einer jahrzehntelangen Tätigkeit als Werk- und Kunstlehrer an der Nürnberger Waldorfschule, aus der der Autor das Zwiegespräch mit dem Leser schöpft. Es wird sehr deutlich, welchen erzieherischen und selbsterzieherischen Wert solche Bemühungen sowohl für Jugendliche in den Oberstufenklassen haben können wie auch für Erwachsene, die sich aus eigener Initiative damit beschäftigen.

3. Mit diesem Hinweis ist schon ein dritter Bereich angesprochen, denn das Buch ist wirklich ein Übungsbuch, weil es nicht nur dazu einlädt, das lebendige Betrachten und das eigene Tun zu üben, sondern weil es darüber hinaus auch auf die geistig-moralische Seite der Hell-Dunkel-Erscheinungen eingeht. Ist es nicht eine Art »offenbares Geheimnis«, wenn man erkennt, daß es möglich ist, durch Dunkelheit Helligkeit zu erzeugen, ja, daß die Schwärze notwendig ist, um auf dem Papier Licht entstehen zu lassen? Und so schließen sich weitere Kapitel an, in denen

die schon leise aufgetretenen Fragen behutsam-gründlich besprochen werden: Licht und Schatten in Natur und Kosmos, Licht und Finsternis in Weltenschöpfung und Weltenwerden, auch Denken und Wollen und Gut und Böse im Menschenwesen und in der Menschheitsentwicklung. – Durch diese Gedanken bereichert, mag man dann erneut an die Betrachtung der Abbildungen und an die eigenen Gestaltungsversuche herangehen.

Sehr hilfreich ist es, daß die Textstellen (besonders aus dem Gesamtwerk Rudolf Steiners), auf die sich der Verfasser im Laufe seiner Darstellung bezieht, nicht nur als Quellenangaben in den Anmerkungen verzeichnet sind, sondern daß viele dieser Texte im Anhang abgedruckt sind, so daß man den genauen Wortlaut auch längerer Passagen bequem zur Hand hat.

Man möchte dem wertvollen Buch eine weite Verbreitung wünschen.

Reinhard Fiedler

Zum Oberuferer Weihnachtspiel

Matthias Karutz: Ir liabn meini singa ... Anregungen zum heutigen Verständnis der Oberuferer Weihnachtsspiele. 134 S., kart. DM 26,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1997

In einer Zeit rasanter Veränderungen wie der unsrigen ist es sicher notwendig, da, wo Zeitlos-Gültiges sich ausspricht, genau und achtsam hinzuhören und dem so Wahrgenommenen mit einem immer wieder neu errungenen Verständnis zu begegnen. Für den, der sich in diesem Sinne mit den Weihnachtsspielen aus Oberufer beschäftigen möchte, wird das Buch von Matthias Karutz nicht nur anregend, son-

dern auch in vieler Hinsicht eine wesentliche Hilfe sein. Ja, es kann sogar demjenigen einen Zugang zu diesen Spielen eröffnen, der bis jetzt mit ihnen noch wenig anzufangen weiß.

Das Buch ist in zwei Teile gegliedert – in Ansprachen und Aufsätze, von denen zwei schon früher veröffentlicht wurden.¹ Eine tiefe und auf reiche Erfahrung gegründete Verbindung mit den Spielen ist das ganze Buch hindurch deutlich spürbar. Ist es aber richtig, Ansprachen so aufzunehmen, wie sie einmal in den letzten Jahren gehalten wurden? Es war ja ihre Aufgabe, die Aufmerksamkeit der meist mit noch vielerlei beschäftigten Menschen im Zuschauerraum nun ganz auf die Auf-führung der Spiele hinzulenken. (Das gilt natürlich besonders für die Schülerauf-führungen.) Dieser lebenspraktische Bezug, der nun für das Buch entfällt, zeigt sich jedoch in einer Weise, die auch den Leser unmittelbar anspricht. Es werden ihm nämlich ganz wesentliche Motive, deren Aktualität nicht geringer geworden ist, lebendig und konzentriert und immer prägnant formuliert vor Augen geführt. Einige von ihnen seien hier genannt: Friede und Unfriede; Vertreibung und Flucht; Egoismus und schenkende Hingabe; helfende und hemmende geistige Mächte; die Spiele als Trilogie der Freiheit; das alles erneuernde Christus-Licht und seine Spiegelung durch die Gestalten der Spiele, in denen wir uns selbst wiederfinden können. Diese Gestalten erweisen sich als Urbilder menschlichen Seins.

Immer wieder enden die Ansprachen mit einer Frage. Das ist sicher kein Zufall; denn wer fragt, will etwas in Bewegung

1 »Vom Thron«, in: »Erziehungskunst«, Dezember 1990; »Stock und Stab«, in: Freie Waldorfschule am Kräherwald, Mitteilungen, Weihnachten 1994

bringen – beispielsweise einen Denkprozeß –, und eine Dynamik in diesem Sinne kennzeichnet die Ansprachen insgesamt.

Der zweite Teil ist der ausführlichere, er ist mit sehr schönen, das Verständnis unterstützenden Abbildungen versehen.

Durch die beiden ersten Aufsätze werden uns Dinge ins Bewußtsein gerückt, die wir oft kaum beachten. Der Hocker der Maria oder das Zepter des Herodes scheinen ja nichts Bemerkenswertes zu sein. Der Autor bringt hier einen Prozeß des Umdenkens in Gang. Ausgehend von einer sehr genauen Betrachtung des jeweiligen Gegenstandes – von Hocker, Stuhl und Thron; von Stock, Stab und Zepter führt er uns hin zu menschenkundlichen und menschheitlichen Zusammenhängen. Die einfachen Requisiten gewinnen überraschendes Leben, ihre eigentliche Bedeutung wird erkennbar. Dadurch fällt wiederum Licht auf die Gestalten, zu denen sie gehören, z. B. auf das Wesen der Heiligen Drei Könige, die ihre Stäbe, »Mahnmale des Aufrechten und der Aufrichtigkeit«, immer mit sich führen. Der Aufsatz »Die Sternschere« bringt viel Interessantes und zugleich Wesentliches über diese »Urerfindung« der Menschheit. Der Blick wird geschärft für den Wandel in der Art der technischen Erfindungen des Menschen – ein Wandel, der unmittelbar unsere Zukunft betrifft. Es ist beeindruckend zu sehen, wie die Sternschere »in allereinfachster Weise« Abbild des gewaltigen rhythmischen Geschehens im Weltenganzen ist.

Ein weiterer Aufsatz arbeitet feinsinnig heraus, wie bei allen drei Spielen die Umgänge der Kumpanei unverzichtbares Element der künstlerischen Gestaltung sind und wie durch sie zugleich die Spiritualität dieser Spiele in besonderer Weise er-

fahren werden kann. Das stille, aber alles durchstrahlende Zentrum der Weihnachtsspiele, die Geburt des Kindes im Stall zu Bethlehem, kommt durch die Umgänge in ganz anderer Weise zum Erleben als durch das übrige Spiel. Die inneren Prozesse, die der rhythmische Wechsel zwischen Bühnengeschehen und Umgängen hervorruft; das »Element des Zeitenwebens«, das durch die auf Vergangenes und Zukünftiges weisenden Gesänge der Kumpanei entsteht; die Bedeutung des gemeinsamen Schreitens, in dem »ein uraltes Motiv des Tanzes« nachklingt – dies alles wird eingehend betrachtet und beleuchtet.

Auch die Reihenfolge der Spieler ist bei den Umgängen natürlich nicht dem Zufall überlassen – dies zeigt der letzte Aufsatz. Er weist zugleich auf die Probleme hin, die mit einer Abänderung verbunden sind.

Oft werden in den Ansprachen und Aufsätzen zwei Spiele einander gegenübergestellt oder alle drei zusammengeschaute. Hierdurch wird nicht nur das Verständnis erweitert und vertieft, es zeigt sich vielmehr, daß die Spiele zusammen eine »höhere Einheit« bilden.

Man sollte dieses Buch, das auf so vieles aufmerksam macht, vielleicht nicht in einem Zuge durchlesen, sondern es öfters zur Hand nehmen, um bei dem einen oder anderen Motiv zu verweilen. Es entsteht dann ein lebendiges Wechselspiel zwischen dem, was wir beim Lesen erfahren und was dabei als »Gedankenerlebnis« aufleuchtet, und den Bildern der Spiele selbst. Diese innere Aktivität brauchen wir aber immer mehr, damit wir die Oberuferer Weihnachtsspiele in ihrem inneren Reichtum und in ihrer »tiefen spirituellen Geistigkeit« nicht verlieren.

Gisela Frank



Weihnachtsspiel aus der Kalevala

Adolf Fischer: Marjatta – Ein Weihnachtsspiel nach der 50. Rune der Kalevala. DM 15,-. Otones-Verlag, J.H. Havix, Berlin 1997

Durch das Land im Norden, in dem die Sonne AURINKO, die Erde MAA und Singen LAULAA heißt, werden wir auch beschenkt mit einer urwüchsigen, farbenprächtigen Mythologie.

Obwohl Elias Lönnrot das Nationalepos der Finnen, die Kalevala, 1835 herausgab und es von Andreas Schiefner schon 1852 ins Deutsche übertragen wurde, fand es kaum Eingang in die Schulen des mitteleuropäischen Raumes.

Eine Sonderstellung nimmt dabei die 50., letzte, offenbar erst in christlicher Zeit entstandene Rune ein. In ihr ist uns, wie in den Oberuferer Spielen, eine aus bäuerlicher Kultur hervorgegangene Verinnerlichung der Weihnachtsgeschichte anvertraut, die Kinderseelen erreicht. Aber Kinder wollen erleben durch „selber tun“, nicht nur durch Zuschauen oder Zuhören.

Nun hat Adolf Fischer die 50. Rune der Kalevala für seine 5. Klasse zu einem Mar-

jatta-Spiel verdichtet, das dem Bedürfnis nach Verinnerlichung in dieser Altersstufe entgegen kommt und Wegzehrung sein kann auf der gemeinsamen Wanderung zum Weihnachtslicht. Diese, mit den Kindern für die Kinder entstandene Arbeit, wird nun einem weiteren Interessentenkreis zugänglich.

Der Kenner der Kalevala findet am Anfang des Spieles die liebgewordenen Verse wieder, mit denen einst die Laulaja ihren Gesang eröffneten:

»Goldner Freund, mein lieber Bruder,
Teurer, mit mir aufgewachsen!
Komme jetzt, mit mir zu singen,
komme, um mit mir zu sprechen ...«

Auf die Anforderung, welche das Ausgestalten des in vierfüßigen Trochäen dahinfließenden, epischen Sprachstromes in ein Spiel stellt, weist A. Fischer in seinem Vorwort hin: »Trotz aller Dramatik, die jede szenische Darstellung prägt, ist stets zu bedenken, daß hier Bilder dargestellt werden und daß der Text aus einem Lied stammt. Ein ruhiger Erzählfluß sollte also durch das ganze Stück hindurch zu spüren sein.«

Dennoch geht er, bei aller Behutsamkeit gegenüber dem Original des Marjatta-Liedes, mit viel Feingefühl auf die Farbigkeit der dramatischen Sprachbewegung ein: Überall da, wo die drängende Handlung sich dem ruhigen Erzählstrom entgegensetzt, wird auch der trochäische Fluß aufgehalten und der Vers sanft in die jambische Klangfarbe geführt, z.B. bei Pittis Herbergsuche:

Ruotus Weib: Für wen soll dieses Bad
denn sein?

Pitti: Für unsre Marjatta bitt' ich –
so nimmt der Vers die sprechenden Kinder mit in die dramatische Gegenwärtigkeit hinein.

Alte Volksweisheit wird zum kostbaren

Bild im Spiel, wenn sich Marjatta auf die Wanderung durch den Himmelsraum zu Sternen, Mond und Sonne begibt, um ihr Kind zu suchen. Was unseren Schülern durch das Lied »Über Sterne, über Sonne, leise geht Mariens Schritt ...« seit der 1. Klasse vertraut ist, begegnet ihnen hier verwandelt wieder.

Durch dieses Bild wird die Verstoßung des reinen Mädchens durch seine eigenen Eltern in den kosmischen Bezug der Kalevala gehoben, und den Kindern öffnet sich der Sternenraum als zweite Spielebene.

In dem kurzen Auftritt des »Urwortsängers Väinämöinen« im 7. Bild, mit dem das Spiel schließt – ein hoher Anspruch an die Gestaltungskraft eines Fünftkläßlers –, rührt das im Kind Kommende, das »Vierzehntageknäblein«, an das seit Urzeiten Gewordene. Mit Väinämöinens Werdegang begann das finnische Weltgedicht; die Geburt des Gotteskindes wird durch ihn in die Komposition einbezogen:

Das tragische Nichtverstehen Väinämöinens gegenüber dem Neuen, das kommen will, und sein grollender Abschied von der Welt, aber auch sein Vermächtnis an sie, das Saitenspiel, ist der würdige Abschluß der Kalevala und so auch des Spieles von der Geburt des Gotteskindes aus der Kraft der Preiselbeere.

Um sich in die ungewohnte Bilderwelt der Kalevala einzuleben, sind – neben Hinweisen auf vorliegende Übersetzungen mit hilfreichen Einführungen – »Anmerkungen zum Spiel« von A. Fischer beigefügt. Insbesondere ermuntert der Autor dazu, sich doch auf das Sprechen der so fremdartig klingenden Sprache einzulassen, indem er Aussprache-Anleitungen gibt mit dem Hinweis: »Der farbenprächtige Vokalreichtum dieser Sprache ist in keiner Übersetzung wiederzugeben. ... So

sollte doch versucht werden, wenigstens einige der vorgeschlagenen finnischen Textstellen – vor allem das Eingangsglied – einzustudieren. Weitere klangvolle Zeilen sind eingefügt, die – je nach Möglichkeit – benutzt werden können.«

Ergänzt mit zugehörigen, aus dem Finnischen adaptierten Melodien, durchzieht und trägt der Chor (rezitierend und singend) das Spiel mit einem lyrischen Grundton und verbindet die Einzelrollen zu einem Ganzen, zum »Klassenspiel«.

A. Fischer ist mit dem ihm eigenen Einfühlungsvermögen in Andersartiges ein Schülerspiel gelungen, das die Festgestaltung des Jahreskreislaufes in der Waldorfschule mit der Weihnachtsrunne der Kalevala durch Mittun der Kinder bereichert.

Christian Maurer

Neufassung der Oberuferer Weihnachtspiele

Reiner Marks: Die Oberuferer Weihnachtspiele nach Karl Julius Schröer und Rudolf Steiner. Nach alten Quellen revidierte und ergänzte Ausgabe. 130 S., kart. DM 24,- Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1997

Rechtzeitig zum Beginn der diesjährigen Probenzeit für die Weihnachtspiele erscheint im Rudolf Steiner Verlag (Dornach) eine revidierte Neuausgabe der Spiele. Sie bringt den Text, nach dem Rudolf Steiner einstudiert hat, und macht seine Ergänzungen typographisch sichtbar. Vor allem unternimmt sie den Versuch, Rudolf Steiners Forderung zu erfüllen: die »ursprüngliche Fassung« wieder herzustellen. Dazu wurden, angeregt durch die Ausgabe H. Sembdners im Verlag Freies Geistesleben (1977), alle verfügbaren Par-

allel-Spiele zum Vergleich herangezogen und damit die Fehler des Oberuferer Textes korrigiert. Der auf diese Weise revidierte Spieltext ist als Rollenbuch für die Praxis gemeint und wendet sich an alle Spielergruppen, die sich die altbekannten Spiele mit neuem Verständnis erarbeiten wollen. Eine umfangreiche Einleitung beschreibt das Verhältnis der Inszenierungen R. Steiners zu den historischen Aufführungen und erklärt die Entstehung des neuen Textes. Zahlreiche Anmerkungen bringen Erläuterungen, Textvarianten und Begründungen für umfangreichere Texteingriffe. Ein in Kürze erscheinender Folgeband enthält wertvolle Materialien zum Verständnis der Spiele, ihrer Aufführungstraditionen und ihrer geistigen Hintergründe. *Red.*

Grausames Märchen?

Von dem Machandelboom. Ein Bilderbuch von Christiane Lesch nach dem Grimmschen Märchen. Nacherzählt und mit einem Nachwort versehen von Arnica Esterl. 30 S., geb. DM 29,80. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1997

Die Bilderbücher von Christiane Lesch haben einen eigenen Zauber, dem man sich nicht so leicht entziehen kann, so auch dieses neuerdings entstandene über das Märchen vom »Machandelboom«. Dieses Märchen zu illustrieren erfordert ein besonderes Taktgefühl. Man muß immer »im Bild« bleiben können, auf gar keinen Fall jemals ins Realistische abrutschen. Das ist hier zweifellos gelungen. erinnert man sich an die durch die Illustrationen erzeugten Bilder, so erscheint nirgends eine Schlachteszene. Dominierend ist lebendiges Grün, und am ein-

drücklichsten bleibt der wunderbare, alles umfassende goldene Vogel. So kann dieses Buch unter anderem sicher auch den Zweck erfüllen, erwachsenen Menschen gerade dieses umstrittene Märchen näher zu bringen.

Umstritten ist es, weil es ein Musterbeispiel ist für die »Grausamkeit« der Märchen. Was dem Knaben in »Fundevogel« nur angedroht wird, wird hier ausgeführt: Er wird in Stücke gehackt, gekocht und gegessen. Nun ist das ja eindeutig ein sehr altes mythologisches Motiv.¹ Wir finden es bei Osiris, bei Orpheus, vor allem aber bei Dionysos: Dionysos Zagreus, der ältere, wird von den Titanen in sieben Stücke geschnitten, gekocht und verspeist. Nur sein Herz wird von Athene dem Vater Zeus zurückgebracht, der daraus den Liebestrank für Semele bereitet, die dann Mutter des jüngeren Dionysos wird.

Man kann diesen Mythos auch ansehen als eine Vorschau auf das Christus-Ereignis: den Opfertod auf Golgatha und die Auferstehung.

Es sind große, gewaltige, bedeutsame Bilder, die eine Kindesseele tief befruchten können. Das einzige Problem scheint mir zu sein: Wem erzählt man dieses Märchen, wann und wie?

Es ist kein Märchen, das man nebenbei zur Unterhaltung erzählen kann, etwa Sonntagmorgens im Bett oder beim Spazierengehen. Es braucht eine besondere, eine feierliche Situation. Bei uns wurde es am Karfreitag erzählt. Es ist passend für Kinder, die auch sonst mit Märchen leben und voll im bildschaffenden Märchenalter sind, nicht zu alt (maximal 6 bis 7 Jahre). Wichtig ist, daß der vermittelnde Erwach-

¹ Siehe *Schamanentum und Zaubermärchen*. Hrsg. Heino Gehrts, Kassel 1986. Beitrag von Almut Bockemühl: *Initiation und Christentum. Das Märchen vom Machandelboom*

sene völlig angstfrei und im Bewußtsein der Bedeutsamkeit dieser Bilder erzählt. Es ist aber ein ausgesprochenes Kindermärchen, endet es doch mit der Rückkehr ins Vaterhaus.

Das Märchen ist durch den Maler Philipp Otto Runge plattdeutsch überliefert und hat auf komplizierten Wegen Eingang in die Sammlung der Brüder Grimm gefunden. Es stammt in dieser Form sicher nicht von einem alten Volkserzähler. Insbesondere die Schilderung des Jahreslaufs vom Frühling über den Sommer in den Herbst ist eine Zutat von Runge. Aber so, wie es sich darbietet, ist es ein poetisches Kleinod.

Diesen Text hat Arnica Esterl ins Hochdeutsche übertragen, ein mutiges Unternehmen, denn es ist ebenso schwierig wie die Übersetzung eines Gedichtes in eine andere Sprache. Da sie Holländerin ist, dürfte ihr die niederdeutsche Mundart nicht allzu ferne liegen, aber gerade deshalb meinte sie wohl, die Übertragung »so hoch wie möglich« machen zu müssen. Das wirkt dann recht nüchtern, trocken und vernünftig, und demjenigen, der den Originaltext im Ohr hat, schnürt sich manchmal das Herz zusammen. Entschieden schöner wäre es gewesen, dichter am Grimmschen Text zu bleiben. Am Schluß war ich aber über eine Wendung sehr positiv überrascht. Es heißt, wie der Mühlstein der bösen Stiefmutter auf den Kopf fiel: »dat se ganz tomatscht wurr«. Dies ins Hochdeutsche zu bringen, ist ein echtes Problem, das klanglich und inhaltlich sehr gut gelöst wurde durch die Wendung: er »zermalmte« sie.

Die Erzählung ist zugleich ein Mythos, ein Märchen und eine Dichtung. Mythos und Märchen wurden korrekt behandelt, die Dichtung aber ist zu kurz gekommen.

Almut Bockemühl

Die Konfetti-Generation

Horst W. Opaschowski: Die multimediale Zukunft. Analysen und Prognosen. Eine Studie unter Mitarbeit von Rainer Stubenvoll. Hrsg. vom Freizeit-Forschungsinstitut der British American Tobacco. 87 S., kart. Schutzgebühr 39,-, Hamburg 1997

»Die Multimedia-Welt ist in aller Munde, aber viele kommen nicht mehr mit.« Zu dieser Einschätzung kommt das Freizeit-Forschungsinstitut der British American Tobacco (BAT) in Hamburg in seiner jüngst vorgelegten Studie: »Die multimediale Zukunft«. In aktualisierter Form werden repräsentative Medienanalysen aus den vergangenen Jahren zusammengefaßt veröffentlicht; die jüngsten Ergebnisse stammen aus Umfragen zur Medienutzung der Deutschen vom Anfang dieses Jahres. Und alles in allem sind die Resultate dazu angetan, das Verhältnis zu den elektronischen Medien neu zu betrachten.

Nach einem kurzen Rückblick auf die »gute alte Fernsehzeit« wird die neue Medienwirklichkeit darauf untersucht, welche Rolle das Fernsehen heute für die Mehrheit der Bevölkerung spielt. Die Forscher haben eine Trendwende festgestellt: Fernsehen pur ist passé, TV als Beiprogramm ist angesagt. Nur noch rund ein Drittel der Befragten (36 Prozent) gibt 1997 an, sich voll auf das Fernsehprogramm zu konzentrieren, 1991 waren es noch 44 Prozent.

Lediglich Rentner und Alleinstehende schauen noch fern ohne Nebenbeschäftigung. 83 Prozent der Zuschauer verhalten sich wie Aussteiger auf Zeit, die sich nach Feierabend nicht mehr unnötig konzentrieren wollen. »Die Kluft zwischen der

Einschaltquote der Geräte und der Abschaltquote der Zuschauer zwingt die traditionelle Fernsehforschung, nach neuen Erklärungen zu suchen.« Da dieses Phänomen der heimlichen Abschaltquoten bei allen Arten von Fernsehsendungen auszumachen ist, scheint es als ein Abwehrmechanismus gegen die permanente Reizüberflutung zu wirken; das ewige Umschalten (Hopping oder Zapping) wird als Ausdruck der Hektik unserer Zeit gewertet. Die Autoren haben eine »TV-Verflachungsspirale« ausgemacht: Die Fernsehsendungen werden sich immer ähnlicher, weil sich die Sender auf der Jagd nach Einschaltquoten gegenseitig imitieren und kopieren; die Zuschauer steigen nicht verärgert auf die Barrikaden, sondern auf flachere Programme um. Nur die oberen Bildungsschichten entziehen sich diesem »Fahrstuhleffekt«: 37 Prozent gestalten den Feierabend fernsehfrei.

Die multimediale Zukunft wird von seiten der Anbieter in rosigen Farben gemalt, und auch Wirtschaft und Politik setzen für die Zukunftsentwicklung z. T. nahezu euphorisch auf die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Doch den übersteigerten Erwartungen setzen die Autoren eher nüchterne Überlegungen entgegen: Computer »sind nicht das Leben selbst. Multimedia schaffen zusätzliche Gestaltungsmöglichkeiten, ... aber sie sind kein Ersatz für Lebenslust und Erlebnishunger.«

Die wachsenden technologischen Möglichkeiten machen den meisten Menschen eher Angst; fast die Hälfte der Bevölkerung fühlt sich von der Medienflut bedroht und förmlich überrollt. Eine knappe Mehrheit ist davon überzeugt, daß das Zusammenwachsen von Computer, Telefon und Fernseher die Einsamkeit vor den Apparaten fördert; doch im Vergleich der

vergangenen zwei Jahre zeigt sich, daß die Angst vor dem Multimedia-Zeitalter langsam zurückgeht, die Zahl der Gegner abnimmt und die Angst vor der Vereinsamung sinkt: Die Anzeichen für eine »Mediaphobie« lassen nach. Besonders die Jüngeren schätzen die Multimedia-Möglichkeiten für ihre Privatsphäre deutlich positiver ein als die Älteren: Gut ein Drittel der Jugendlichen hegt die Hoffnung, daß dadurch das Privatleben bereichert wird, die neuen Technologien das Leben angenehmer und leichter machen und auch neue Arbeitsplätze geschaffen werden.

Im vierten und fünften Abschnitt stehen pädagogische Fragen im Mittelpunkt.

Der amerikanische Ökonom Edward Luttwak hat 1995 den »Turbo-Kapitalismus« diagnostiziert: die außerordentliche Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Veränderung als Folge der Globalisierung der Wirtschaft. Immer mehr Menschen können mit diesem Tempo nicht mehr mithalten, sie resignieren oder verweigern sich dem permanenten Wandel. Nicht aber die junge Generation: Sie will alles sehen, hören und erleben und nichts verpassen. Sie sieht genauso viel fern und hört genauso viel Radio, sieht aber zusätzlich doppelt so viel Videos, hört CDs und Musikkassetten und liest Bücher. Hinzu kommt der Computer und Videospiele. In die freie Zeit der jungen Generation werden nicht andere, sondern mehr Aktivitäten hineingepackt. Die BAT-Forscher sprechen deshalb von einer Konfetti-Generation: Die Eindrücke werden bruchstückhaft und oberflächlich, selbst das Außergewöhnliche bekommt den Charakter des Vorübergehenden. Die neue Kultur bringt eine neue Medien-Generation hervor: die Kurzzeit-Konzentrations-Kinder (KKK): In der Zuviel-isation »kann sich das Kind

gegen das Zuviel der Reize wehren, indem es nur noch das wahrnimmt, was ihm persönlich wichtig erscheint. Alles Unwichtige wird ausgeblendet, und für Lang-Atmiges bleibt einfach keine Zeit.« Wenn auch die Bewertung dieses Phänomens noch umstritten ist, so befürchten die Forscher für die Zukunft, daß auch unsere Kultur sich zu einer Kurzzeit-Konzentrations-Kultur entwickeln wird: Immer mehr Bildern und Informationen in den Medien entspricht dann vielleicht im Kindesalter ständig wechselndes Spielzeug, später ein ständig wechselnder Freundeskreis, ständig wechselnde Partner im Erwachsenenalter; Dauer und Intensität spielen keine Rolle mehr.

Gut ein Viertel der Bevölkerung in Deutschland ist mittlerweile davon überzeugt, daß die elektronischen Medien die Kindesentwicklung mehr beeinflussen als Schule und Elternhaus; jeder dritte Jugendliche sieht dies ebenso.

Neuere Untersuchungen weisen eine dramatische Zunahme von Sprachauffälligkeiten bei Kindern nach; zwischen 1988 und 1992 wurde z.B. in verschiedenen Kindergärten in Mainz festgestellt, daß mindestens 25 Prozent aller dreieinhalb- bis vierjährigen deutschsprachigen Kinder Sprachentwicklungsstörungen aufwiesen. Der wachsende Einfluß der elektronischen Welt gilt als eine Ursache, denn der Fernseher enthält keine Aufforderung zu sprechen, zu handeln oder zu denken. Mehrstündiger Medienkonsum kann Aggressionen auslösen. Die junge Generation wehrt sich gegen die ständige Reizüberflutung, indem sie ihre innere Unruhe als Aggressivität abreagiert. Nervosität, Kopfschmerzen und Schlafstörungen sind ebenfalls Folgen, unter denen die Medien-Kids leiden. Einen Ausweg aus den ständigen optischen und akustischen

Reizen bieten dann vielleicht extreme Bewegungsempfindungen: Bungee-Springen, Autorennen, Extrem- und Risikosportarten bringen neue Bewegungsgefühle.

Bei der Frage nach einer alternativen und zukunftsorientierten Medienpädagogik tun sich auch die BAT-Forscher schwer: Schlüsselfragen sind leicht gestellt, was nicht sein darf, schnell umrissen. »Es ist sicher nicht einfach, attraktive Alternativen zum Fernsehkonsum für Kinder zu entwickeln.« Aber immerhin: Multimedia darf »das lebensnotwendige Spiel der Kinder auch nicht verdrängen«. Schwierig dürfte die Fragestellung auch zu beantworten sein aufgrund des bereits zuvor erkannten Dilemmas, daß für Erwachsene in Zukunft Medienkompetenz im Beruf und Privatleben immer wichtiger wird, gleichzeitig aber die kommunikative Kompetenz in der Kindheit durch übermäßigen Medienkonsum gestört wird. Deshalb muß die Sinnesüberreizung durch die Medienflut bei Kindern verhindert werden. »Eine Anleitung zu weniger Medienkonsum kann die wirksamste Medienerziehung sein.« und »Wer sein Leben nicht durch Medien beherrschen und reglementieren läßt, beweist die größte Medienkompetenz.«

Zum Schluß wird noch einmal die zukünftige Entwicklung der Medien zusammenfassend eingeschätzt: Alles spricht dafür, daß das 21. Jahrhundert eher ein Erlebnis-Zeitalter auf den Freizeit- und Ferienstraßen als ein Multimedia-Zeitalter auf der Datenautobahn sein wird.

Die informative und datenreiche »Grundlagenstudie zur Zukunftsforschung« trägt dazu bei, ein realistisches Bild der Bedeutung der neuen Medien in unserer Gesellschaft zu gewinnen. Sie zeigt aber auch unmißverständlich auf, daß es einer diffe-

renzierten Medienpädagogik bedarf, wollen wir uns auf die Herausforderungen der Zukunft adäquat vorbereiten. Auch Waldorfpädagogik darf sich dieser Diskussion nicht versagen, muß auf diese Fragen differenzierte Antworten geben. Sie kann dies vielleicht eher, da in ihrem Ansatz die Erziehung des Kindes aus seinen Entwicklungsgesetzen und einem spirituellen Menschenbild abgeleitet wird und sich als künstlerisch-schöpferische Erziehungsmethode versteht, die nicht nur modernistischen oder technischen Entwicklungen hinterherläuft – oder Vor-schub leistet. *Susanne Pühler*

Schulreform in den USA

Die Diskussion über Autonomie im Schulwesen hat in den letzten Jahren in der BRD eine erstaunliche Intensivierung erfahren. Fast hat man das Gefühl, im staatlichen Schulwesen sei inzwischen in diesem Punkt mehr in Bewegung als in den Reformschulen in freier Trägerschaft, die noch vor gar nicht so langer Zeit mit ihren Impulsen für mehr Eigenverantwortung der Schulen und der Lehrer ziemlich allein dastanden.

Einen aufschlußreichen Einblick in den Stand der Dinge angesichts dieser Dynamik gibt ein Schwerpunktheft der renommierten Zeitschrift »Bildung und Erziehung« (50. Jg., Heft 2/Juni 1997, Böhlau Verlag): »Schulreform und Schulautonomie in den USA«. Einer der beiden Herausgeber, Prof. Christian Rittelmeyer (Göttingen), berichtet einleitend über den aktuellen Stand der Diskussion in Europa und in den USA. Fünf kompakte Artikel über die amerikanischen Praxiserfahrungen schließen sich an. Man erfährt das

Neueste über die laufenden Experimente mit »Magnet«- und »Charter Schools«, über die Niederlage von Schulfinanzierung durch Gutscheine (»Voucher«) in South-Carolina, über eine interessante Partnerschaft von Universität und Schule (»Chelsea-Projekt«). Das Pro und Kontra lokaler Schulautonomie wird erörtert. *Heinz-Dieter Meyer* schreibt dazu: »Ein Großteil der Reformdiskussion zielt ... darauf ab, Instrumente und Modelle zu entwickeln, die an die Stelle der Lokalgemeinde eine virtuelle Gemeinde von religiös, weltanschaulich, bildungsphilosophisch oder in anderer Hinsicht gleichgesinnten Eltern und/oder Lehrern setzen und dieser erlauben, ohne finanzielle Nachteile ihre eigene Schule zu betreiben. Für den zugrundeliegenden Gedanken, daß unter den Bedingungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts die ideologische und soziale Kohäsion und Kohärenz, die die frühen amerikanischen Lokalgemeinden auszeichnete, nicht mehr auf lokaler, sondern nurmehr auf Basis von »value communities« (Glenn 1994) zu finden sei, spricht vieles« (S. 148 f.).

Den waldorfpädagogisch interessierten Leser wird freuen, daß er in Rittelmeyers umfassender Literaturliste mehr als ein Dutzend Namen findet, die ihm aus den Aktivitäten des Europäischen Forums für Freiheit im Bildungswesen (E/F/F/E) gut bekannt sind. Im Anhang rezensiert Rittelmeyer mit spürbarem Wohlwollen drei waldorfpädagogisch orientierte Werke über phänomenologische Naturbetrachtung in der Schule. *Johannes Kiersch*

Ein Stück über Brigid

»Brigid, Keltische Göttin und Heilige«. *Dramatische Bilder, zusammengestellt für Eurythmie von Astrid Bäßler. Musik: Christian Giersch, Choreographie: Kjell-Johan, Regie: Marc Vereeck. Freie Projektbühne BRIGID e.V. Stuttgart, Payerstr. 10, 70184 Stuttgart*

In der keltischen Mythologie ist Brigid als Frau höher geachtet als die vielen männlichen Götter. Die Göttin Brigid kann mit Demeter und Sophia verglichen werden, die gleichnamige Nonne und Heilige aber, die Bischöfin und Äbtissin des Klosters Kildare in Irland (5./6. Jh.), ist als Hüterin des ewigen Feuers berühmt. Über Hunderte von Jahren pflegten die Nonnen die Flammen der Brigid. Es werden viele Wundertaten von ihr berichtet, Nahrungsvermehrungen, Milchreichtum, die Heilung von Kranken, besonders Aussätzigen, und ihre friedensstiftende Tätigkeit.

Im Sommer dieses Jahres spielte die Projektbühne »Brigid« im Stuttgarter Raum, und der Erfolg läßt eine weite Verbreitung des Stückes erhoffen. In dieser Aufführung wird der Bogen von der Göttin zu dem jungen Mädchen Brigid auf Iona gespannt, die das Jesuskind in ihren Armen wiegte und ihm die gälischen Lieder vorsang. (Auf diese Legende beriefen sich die Druiden und begründeten so ihr Wissen von der Geburt des Sonnengottes Hesu auf Erden.) Schließlich weiter zur historisch beglaubigten Nonne Brigid, die als Frau zum Bischof geweiht wird.

Viele Dokumente sind verschüttet oder verfälscht worden, geblieben sind die alten Lieder und Gebete, die in der »Carmina Gadelica« gesammelt wurden. (erschienen bei Floris Books, Edinburgh).

Das Brigid-Spiel spricht nicht nur Erwachsene an, es kann auch in der Oberstufe aufgeführt werden und wird einen Beitrag zum Verständnis der Geschichte Irlands leisten. *Sibylle Alexander*

Neue Literatur

Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart:

Maria Hensel: Mein Flickentext. Zahlr. Illustrationen, 87 S., geb. DM 22,-

Janni Howker: Der Dachs auf dem Hausboot und andere Erzählungen. 237 S., kart. DM 16,80

Christiane Lesch: Das blaue Licht. Ein Märchen der Brüder Grimm. Zahlr. farb. Bilder, 29 S., geb. DM 29,80

Christoph Lindenberg: Rudolf Steiner. 1861 – 1925. Eine Biographie. 2 Bände. 1025 S., geb. DM 148,- (bis 31.3.98); dann DM 168,-

George MacDonald: Die Prinzessin und Curdie. 30 Illustrationen, 209 S., geb. DM 28,-

Inge Ott: Im Schatten des goldenen Adlers. Ein Junge auf Napoleons Spuren. 243 S., geb. DM 29,80

Magdalene Siegloch: Eurythmie. Eine Einführung. 160 S., kart. DM 16,80

Verlag Urachhaus, Stuttgart:

Nicole Boumaâza: Fremd zwischen zwei Welten. 157 S., geb. DM 26,-

Cornelia Haendler: Silja und die drei Zaubertexte. Bilderbuch, 26 S., geb. DM 28,-

Kolet Janssen: Joseph Haydn. Vom Chorknaben zum berühmten Komponisten. 137 S., geb. DM 24,80

Eva-Maria Ott-Heidmann: Vom Morgen zum Abend. Bilderbuch, 10 Pappseiten, DM 19,80

Werner Perrey: Sternbilder und ihre Legenden. 174 S., geb. DM 38,-

Jane Ray: Hänsel und Gretel – nach den ältesten Erzählweisen der Brüder Grimm. 32 S., illustriert von Jane Ray, geb. DM 26,-

Roger H. Schoemans: Dealerjagd. 143 S., geb. DM 26,-

Jakob Streit: Die heilige Odilie. Durch Finsternis zum Licht. Zeichnungen von Martina Müller. 62 S., geb. DM 26,-

Jelle van der Meulen: Mittendrin. Anthroposophie hier und jetzt. 318 S., kart. DM 36,-