

Zu diesem Heft

Liebe Leserinnen und Leser,

in den letzten Wochen war in der Öffentlichkeit zu hören: Deutschland ist im internationalen Bildungswettbewerb zurückgefallen. Es ist an der Zeit, daß deutsche Schüler und Studenten wieder etwas leisten. Es gibt keine Bildung ohne Anstrengung. Noten sind in der Schule unverzichtbar.

Demgegenüber schildert **Gabriele Böttcher** aus ihrer reichen Erfahrung als Klassenlehrerin heraus, mit welchem Lerneifer und welcher Freude an anstrengender Arbeit die Erstkläßler in die Schule kommen – eine Lernmotivation, die durch Zensuredruck nicht zu erreichen wäre. Es ist zu fragen, wie diese Motivation erhalten und gefördert werden kann. Sicherlich nicht durch Eintrichtern eines Wissensstoffes, zu dem die Kinder keine innere Beziehung gewinnen. Welche anderen Möglichkeiten es sogar bei gemeinhin als »trocken« geltenden Unterrichtsthemen gibt, wird am Beispiel der Grammatik demonstriert. Letztlich geht es um die Frage, ob wir die Schüler zur Anpassung oder zur Autonomie und Initiative erziehen wollen.

Schulautonomie wird neuerdings im staatlichen Schulwesen propagiert und stellenweise erprobt. Die Waldorfschulen praktizieren seit ihrer Begründung Selbstverwaltung und kollegiale Schulführung. Doch blieben lange Zeit die Eltern von zentraler Verantwortung ausgeschlossen. Eine Ausnahme bildet seit 25 Jahren die Essener Waldorfschule mit ihrem Entscheidungsgremium »Schulrat«, in dem Eltern und Lehrer gleichberechtigt zusammenwirken. Wie das in der Praxis aussieht, stellt **Hans Wilhelm Colsman** dar.

Bei dem bekanntesten russischen Pädagogen, K. D. Uschinskij (1824-1870), haben Waldorfpädagogen in St. Petersburg auffallende Parallelen zur Waldorfpädagogik entdeckt. **Jana** und **Nicolai Petersen** haben wichtigen Aussagen Uschinskij's entsprechende Äußerungen Rudolf Steiners gegenübergestellt, wovon wir einige Kostproben bringen.

Sich in der Berufswelt zurechtzufinden ist schwieriger denn je. Waldorfschüler werden von den untersten Klassen an durch eigene Tätigkeit (z. B. als »Handwerker«) und durch biographische Schilderungen mit einer Vielfalt von Berufen vertraut gemacht. Zusätzlich hat **Michael Rein** in seiner Schule für die Oberstufenschüler Informationstage mit live-Berichten und Begegnungen initiiert.

»Handlungsorientiertes Lernen« ist heute im Schwange. Tatsächlich ist schon in den untersten Klassen ein bisher ungewohnter Wille zum selbständigen Handeln spürbar. Wie man dem Rechnung tragen kann, berichtet die Klassenlehrerin **Brigitte Pietschmann** im Rückblick auf geglückte Aktionen.

K.S.

INHALT

<i>Gabriele Böttcher</i> : »... daß ich kann arbeitsam und lernbegierig sein« Gedanken zur Lernmotivation in der Waldorfschule	1211
<i>Hans Wilhelm Colsman</i> : Elternmitverantwortung – Elternmitentscheidung. 25 Jahre »Schulrat« in Essen	1219
<i>Jana und Nicolai Petersen</i> : K. D. Uschinskij (1824-1870) Ein großer russischer Pädagoge	1229
<i>Michael Rein</i> : Berufsfindungshilfe an der Schule	1237
Schule im Dialog mit der Arbeitswelt (<i>Rüdiger Iwan</i>)	1246
Lernen am Leben – Selbständiges Handeln in der Klassenlehrerzeit (<i>Brigitte Pietschmann</i>)	1249
Die Zeichen des Weihnachtsbaums (<i>Wolfgang Creyaufmüller</i>)	1256

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Die Weihnachtsspiele an der Müllheimer Waldorfschule (<i>T. Vogt / E. Steiner</i>)	1259
Vom Bodensee bis an die Rheinquelle – eine Achtklaßfahrt der Widar-Schule Wattenscheid (<i>R. Braß</i>)	1261
Deutsch-Französisches Feldmeß-Praktikum in den Vogesen (<i>P. Geiger</i>)	1267
Die Waldorfschule »Stupeni« in Odessa (<i>N. Maltseva</i>)	1270
Waldorfkindergartenkongreß in São Paulo (<i>B. Callegaro</i>)	1273
	1274

BUCHBESPRECHUNGEN – NEUE LITERATUR

<i>Anima mundi</i> (<i>A. Hellmich</i>) / Familienrituale (<i>G. Holland</i>) / Lebensspuren (<i>Chr. Giersch</i>) / Parzival in Bildern (<i>M. Schneider</i>) / Handarbeit (<i>A. Ahrens</i>) / Anne Frank – Barbro Karlén? (<i>R. Monnet</i>) / Im Banne Napoleons (<i>G. Wettstädt</i>) / Heilsteine (<i>J. Hoßfeld</i>) / Neue Literatur	1284
---	------

MITTEILENSWERTES IN KÜRZE

TERMINE

Anschriften der Verfasser	1292
	1293

Titelfoto: Szene aus dem Weihnachtsspiel an der Müllheimer Waldorfschule

Beilagen: Gesamtverzeichnis Verlag am Goetheanum, Dornach. Spendenaufruf Rußlandhilfe, Bochum/Frankfurt. Prospekt »Schöne Bilderbücher«, Verlag Engel & Co, Stuttgart

Gabriele Böttcher

»...daß ich kann arbeitsam und lernbegierig sein ...«

Gedanken zur Lernmotivation in der Waldorfschule

Der Titel dieses Aufsatzes entstammt dem Morgenspruch der ersten bis vierten Klasse, der einen Menschen mit modernem Sprachempfinden vielleicht etwas befremdlich und altfränkisch anmuten könnte. Ich jedenfalls habe mich mein langes Lehrerinnen-Leben immer ein bißchen an dieser Stelle gerieben – was ja bekanntlich zum Nachdenken nicht das schlechteste Mittel ist. In moderner, eher bläßlicher Begrifflichkeit würden wir von »motiviert« oder »interessiert« sprechen.

Nach und nach entdeckte ich, durch das Wort »lernbegierig« hellhörig geworden, die elementare Kraft, die als Lernbegier in den Schulanfängern steckt. Ich begann über etwas zu staunen, was man als Erwachsener, Erziehender eigentlich viel zu selbstverständlich vorauszusetzen gewohnt ist. Woher nur kommt bei den Kindern eine solche Lust auf Mühsames?

Drei alltägliche Situationen in einer ersten Klasse mögen dies beleuchten:

– Ich möchte den Kindern, bevor sie die Stifte und Hefte herausholen, etwas über die Einteilung auf dem Blatt erklären, sage also: »Bevor ihr die Stif...« – und schon unterbricht ein gewaltiges Auspackgewühl jede weitere Belehrung! Die Tatkraft ist nicht mehr zu bremsen.

– Das geliebte Frühstück nach dem Einpacken der Hefte und Stifte neigt sich dem Ende zu. Die Stimme der Lehrerin ins allgemeine Gespräch und Gelächter hinein ertönt: »Wer jetzt brotsatt und geschichtenhungrig ist, packt ein!« Und sofort beginnt, obwohl das Essen und Schwatzen doch so gemütlich war, ein eifriges Wegräumen. Langsamere werden angefeuert: »Mach schnell, wir wollen die Geschichte hören!« Immer noch Kauenden wird die Brotdose vor der Nase weg in den Ranzen gepackt. Die Sehnsucht nach erzähltem Leben, das Interesse, die Neugier sind stärker als Appetit und Mitteilungsdrang.

– Der Buchstabe P wurde mit dem Bild vom Pilz eingeführt. Jetzt, am folgenden Tage, sollen die Kinder sich von der Bindung an das Bild lösen. Laut und Zeichen sollen auf andere Wörter übertragen werden können – ein schwieriger Vorgang, ein hoher Anspruch an die Denkkraft der Kinder, genaugenommen! Wir suchen also Wörter mit P. »Puppe!« ruft ein Kind. Ein

anderes, von der Puppe angeregt, sagt: »Teddy!« Es ist noch ganz in der Macht des Bildes befangen. Wir pressen die Lippen aufeinander und lassen das P aus dem Munde platzen: Pilz, Puppe! Da sagt das Kind mit dem Teddy, sich mit den Lippen mühend: »Bär!« und dann, nachdem die Lehrerin ein bißchen mit einer Heftseite geraschelt hat: »Papier!« – In diesem alltäglichen, unscheinbaren Vorgang steckt jedesmal ein kleines geistiges Ereignis.

Welche Motivationen die Kinder in die Schule mitbringen

Tatendrang, Interesse und Erkenntniswillen: Die Kinder bringen sie mit in die Schule als geistige Gaben, ohne die wir Erwachsenen überhaupt nichts ausrichten könnten. Sie sind vorhanden, und wir können mit ihnen arbeiten.

Es gibt aber noch etwas anderes, das die Kinder zu unserem Staunen mitbringen, allerdings eher zu unserer staunenden Enttäuschung. Auch dazu ein Beispiel aus dem Klassenalltag:

Nach einigen Schulwochen – die Kinder haben sich inzwischen kennengelernt – stellen wir uns auf dem Schulhof im Kreis auf. Zwei Kinder laufen noch außen um den Kreis herum und suchen einen Platz. Aber niemand läßt sie herein, bis ich eingreife. »Neben der will ich aber nicht stehn«, mault eins der Kinder, die Platz machen sollten. Hunderte von ähnlichen Situationen gibt es. Auch schlimmere, und die schlimmsten, wenn das Auge des Lehrers nicht darüber wachen kann. Mit den Schuljahren massiver, später subtiler werdend, geht es so fort: Immer gibt es Kinder und später Jugendliche, die am Ende der Skala stehen, und am anderen Ende stehen die, die das Sagen haben und auf die alle anderen hören. (Wer unter uns Erwachsenen hat bei Ehemaligen-Klassentreffen nicht die Erfahrung gemacht, daß das Grundgefühl, in eine Rangliste eingeordnet zu sein, sofort und instinktiv im Zusammensein mit den Klassenkameraden wieder in uns hochkommt?). Für mich waren im Lehrerberuf die Erlebnisse des Unvermögens und des Scheiterns da am bittersten, wo ich in die Gesetze dieses Hackrechts lindernd einzugreifen versuchte.

Lernbegierde, Tatendrang, Interesse und Erkenntniswillen bringt das Kind aus seinem geistigen Zusammenhang mit. Das andere, wo es um die Macht des Stärkeren über den Schwächeren geht, kommt aus seiner Kreatürlichkeit. Letzteres muß durch die Erziehungsarbeit mühsam beruhigt und gelindert, ersteres sorgsam gehegt und auf immer neue Art angeregt werden. Letzteres wuchert, wenn man es läßt, ersteres schwindet, wenn nichts geschieht. Und wenn nichts geschieht, verlassen die jungen Menschen die Schule, die sie anfangs »als Fragezeichen« betreten haben, »als Anführungszeichen«, wie Neill Postman es ausgedrückt hat.

Zensuren als Lernmotivation – oder »Kuschelecke«?

Vor einiger Zeit erlebte ich eine Diskussion unter pädagogischen Laien anlässlich eines Tages der offenen Tür in einer Art von gymnasialem Elite-Internat. Das Konzept dieses Instituts war klar und konsequent: Aufnahme nur ab einem bestimmten Notenschnitt aufwärts; Schulabgang, wenn ein Mindestschnitt dauerhaft unterschritten war; Hausaufgaben im eigenen Zimmer erst ab einem bestimmten Leistungslevel, sonst unter Aufsicht; Fernsehgerät im Zimmer unter der gleichen Bedingung usw. Selbstverständlich führte das alles zu beachtlichen Erfolgen. Und das hatte einige Teilnehmer der Diskussionsgruppe stark beeindruckt: Es sei an der Zeit, so wurde geäußert, daß deutsche Schüler und Studenten wieder etwas leisteten. Im internationalen Bildungswettbewerb seien wir zurückgefallen. Deutschland als Wirtschaftsstandort sei immer weniger gefragt ...

Eine ähnliche Sicht der Dinge konnte man vor einiger Zeit in einem Beitrag von Bildungsminister J. Rüttgers über sein Projekt »Schulen ans Netz« lesen (DIE ZEIT, 19.9.97, Streitgespräch zwischen J. Rüttgers und H. v. Hentig): »Es mag für manchen Bildungstheoretiker oder Pädagogen eine reizvolle Vorstellung sein, die Schule als Hort zu begreifen, der seine Zwangsmitglieder, die Schüler, möglichst lange bewahrt vor Veränderungen. Dieser Gedanke stand schon Pate bei der früher – es scheint in grauer Vorzeit – einmal »modernen« notenfreien Schule, in der die Hierarchiebildung sich doch nur auf anderen, noch weniger transparenten Wegen vollzog. (...) Bildung wird die neue soziale Frage des 21. Jahrhunderts sein. Weil wir gerade um der Zukunftschancen junger Menschen willen in der Gesellschaft mehr Wettbewerb und Selbstverantwortung zulassen müssen, steigt die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für den geglückten eigenen Lebensweg exponentiell.«

Einige Wochen später äußerte sich der Bundespräsident Roman Herzog in seiner Rede bei einem Forum der Berliner Universität am 5. November 1997 nahezu in gleichem Sinne: »Es gibt keine Bildung ohne Anstrengung. Wer die Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten.« Und: »Die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Wissen ist heute die wichtigste Ressource in unserem rohstoffarmen Land. Wissen können wir aber nur durch Bildung erschließen. Wer sich den höchsten Lebensstandard, das beste Sozialsystem und den aufwendigsten Umweltschutz leisten will, der muß auch das beste Bildungssystem haben.« – Hier ordnet ein hochintelligenter und hochgebildeter Humanist den Bildungsbegriff dem Wissensbegriff und diesen wiederum dem wirtschaftlichen Leistungsbegriff wertend unter.

Bildung, Zukunftschancen, Selbstverantwortung für junge Menschen also als Rüstzeug für den Wettbewerb durch das Mittel des Wettbewerbs: der lei-

stungsvergleichenden Zensur! Bedeutet das nicht ein Bekenntnis zum Wirtschaftsdarwinismus durch Bildungsdarwinismus? zum Prinzip »Banknoten durch Schulnoten«?

Eines der Merkmale, die flüchtigen Beobachtern der Waldorfpädagogik als erstes auffallen, ist das Fehlen von quantifiziertem Leistungsvergleich, von Notengebung. Oft kommt dann rasch ein ermunterndes Einverständnis: Wieviel menschlicher es doch sei, die Kinder mit den Härten der Zensuren nicht zu früh zu konfrontieren, ihnen einen angstfreien Schutzraum zu gewähren, allmählich erst Leistungen zu fordern, das Lernen spielerisch zu gestalten, sie der objektiven Strenge des späteren Lebenskampfes nicht schon in der Kindheit auszusetzen usw. – Das aber stimmt allenfalls teilweise und trifft vor allem nicht den Kern. Es klingt tatsächlich leise nach »Schule als Hort« und nach »Kuschelecke«.

Man könnte nämlich durchaus auch eine Menge *gegen* unsere ausführlichen Text-Beurteilungen einwenden, wie z.B. ein zu starkes persönliches Nahetreten, oder, umgekehrt, klischeehafte Formulierungen, die von Ziffernzeugnissen gar nicht so weit entfernt sind; wenig aussagende, in positiver Stimmung verschwimmende, ausweichende Sätze oder, umgekehrt, zu scharfe, kränkende Kritik und, last not least, die mögliche Subjektivität des Schreibers. Die Schüler selbst haben in der siebten, achten Klasse manchmal Lust auf eine »richtige Zensur«, und man kann sie gelegentlich und zum Spaß ruhig einmal damit beglücken – unter einem Diktat etwa, oder als Urteil über die Handschrift.

Für die älteren Schüler ist es nicht unbedingt eine freundliche Erleichterung, sondern eher eine schwierige Herausforderung, ohne Leistungsdruck durch Zensuren zu arbeiten. Es gibt Schüler, die daran scheitern und an einem Gymnasium in bezug auf ihre Arbeitsmotivation besser zurecht kommen.

Und gerade hierin liegt der zentrale Punkt: in dem Anspruch der Waldorfpädagogik nämlich, daß die Kinder und Jugendlichen aus einem inneren, geistigen Motiv heraus »arbeitsam und lernbegierig« sein mögen und daß dieser Impuls, unter dem sie angetreten sind, nicht durch das Prinzip des Leistungswettbewerbs korrumpiert werde, der immer Ausdruck des anderen, kreatürlichen Prinzips vom Recht des Stärkeren, vom »Survival of the Fittest« ist. Leichter machen wir es unseren Schülern durch diese Anforderung nicht unbedingt!

Lernvorgänge sind hochindividuelle Vorgänge. Sie können nicht durch Ziffern quantifiziert, sondern nur individuell beschrieben werden. Deshalb sollten Lehrer Zeugen und nicht Zensoren sein!

Man kann dieses individuelle Erfassen an einfachsten Tätigkeiten, wie z. B. an der Lösung einer schriftlichen Teilungsaufgabe, erleben, bei der etwas Falsches herausgekommen ist; denn wie und an welchem Punkt der Fehler

entstanden ist – das ist interessant, nicht die Tatsache, daß das Ergebnis verfehlt wurde!

Eine Erstkläßlerin schrieb zuhause auf den Einkaufszettel: »HAVAVLO-KN«. In diesem Wort kann nur ein Beckmesser die 5 Fehler zählen (auch an staatlichen Grundschulen würde das übrigens kein Kollege mehr tun). Denn ist es nicht ein großartiges Zeugnis für den einfallsreichen und mutigen Umgang mit der neu erworbenen Kenntnis von Buchstaben?

Noch ein Beispiel zur Qualität des Fehlermachens: Wer gerade schreiben lernt, schreibt wie man spricht: VATA und MUTA. Nun lernt man neu in der Schule, daß es VATER und MUTTER heißt. Das Gelernte wendet man an und schreibt jetzt OMER und OPER. Welch ein wunderschöner Fehler! Welch ein Schritt auf dem Wege! Eine Eins plus wäre als Zensur nicht gut genug!

Marie ging schon in die vierte Klasse und konnte immer noch nicht lesen. Sie wußte alle Buchstaben, kannte deren Formen und Lautwerte und las sie innerhalb der Wörter in der richtigen Reihenfolge. Es wollte sich ihr aber der Lautzusammenhang, der Sinn der Wörter nicht erschließen. Eines Tages dann las sie:

»E -E-S- -E-ESE- -L – ESE – L – ESEL – - ESEL? – ESEL!

Da steht ja: Esel! – Was? – So ein kleines Wort für so ein großes Tier?« In diesem Moment hatte Marie nicht nur endlich lesen gelernt. Sie hatte etwas viel Wichtigeres erlebt, und zwar gründlicher und tiefer vermutlich, als wenn sie es schneller und mit weniger Mühe geschafft hätte: daß seit dem menschheitsgeschichtlichen Akt der Schrifterfindung die ganze riesiggroße Welt in diese winzigen Zeichen gebannt und aus ihnen wieder erlöst werden kann! Das war ihr individuell geistiges Erlebnis an diesem Lernschritt, den man bezeugen, nicht aber zensieren kann.

An einem Unterrichtsbeispiel aus dem 4. Schuljahr soll diesem Gedanken noch einmal nachgegangen werden: Das Verb als Zeitwort war das Thema der Sprachlehre-Epoche.

Am ersten Tag schrieb jedes Kind auf, woran es sich in seinem Leben als Allererstes erinnern konnte. Das geschah ohne vorbereitendes Gespräch, nur eingestimmt durch meine persönliche kurze Erzählung zu diesem Thema. Die Kinder schrieben so auch unbeeinflusst von den helfenden Kommentaren der Eltern.

Es kam Erstaunliches heraus, oft von der Grenze zum dritten Lebensjahr her, oft ein Angst-, Verlust- oder Todesmotiv (Als unser Hund starb ... Ich hab von einem Gerippe geträumt ... Mein großer roter Ball fiel in die Ostsee, und wir haben ihn immer weiterschwimmen sehn und konnten ihn nicht mehr wieder kriegen ...). Wer wollte, durfte gleich hinterher seinen Text vorlesen. Das Vorlesen bzw. Zuhören bedeutete für die Kinder, sich ein kleines Stück von dem zu befreien, wohinein sie eben noch mit ganzer Seele vertieft gewesen waren.

Hausaufgabe war es, aufzuschreiben, was man später einmal werden wolle. Da kamen nun wieder Welten zum Ausdruck: von Bewohnern einsamer Schatzinseln über Sternguckerinnen, Urwaldärzte, Reiterinnen, Stewardessen und Piloten bis hin zum Besitzer mehrerer teurer Luxus-Limousinen.

Am zweiten Tag konnte nun, nachdem die dazwischenliegende Nacht klärend und distanzierend gewirkt hatte, ein Schritt ins sprachliche Betrachten getan werden: Wann war das, an was wir uns gerade eben noch erinnern können? »Früher!« »Als wir noch klein waren!« »In vergangenen Zeiten!« »In alten Zeiten!« – In alten Zeiten? »Nein, soo lange ist es noch nicht her!« »Und wann wird das sein, daß ihr werdet, was ihr euch ausgemalt habt?« »Irgendwann mal!« »Wenn wir groß sind!« »Vielleicht später!« »Später mal!«

Von den beiden besprochenen zeitlichen Eckpunkten aus gingen wir nun in sammelndem Gespräch näher an unser Heute heran, inhaltlich die Ereignisse, sprachlich die Wörter betrachtend:

- »Übermorgen ist Monatsfeier.«
- »Gestern haben wir das Lied noch nicht gekonnt.«
- »Nächstes Jahr gehen wir auf Klassenfahrt.«
- »Neulich hat es schon ein bißchen geschneit.«
- »Gleich fängt die Pause an.«
- »Eben gerade hat der Felix gesagt: Gleich fängt die Pause an.«

Und wenn wir noch vor die Zeit zurückgehen, an die ihr euch erinnern könnt?

- »Bevor ich zur Welt kam!«
- »Bevor mein Urururururgroßvater zur Welt kam!«
- »In der Urzeit!«
- »Es war einmal!«
- »Einstmals!«
- »Damals gab es noch keine Autos!«

Und nach der Zeit, in der ihr erwachsen sein werdet?

- »Irgendwann mal sterben wir!«
- »In Tausenden von Jahren ...!«
- »In einer Million Jahren wird die Sonne explodieren. Das hab ich gesehen, in einer Sendung!«

Ehe ich mich von meinem Schock erholt und einen weisen Lehrerkommentar dazu parat hatte, rief schon ein Junge:

- »Und dann wird gleich eine neue Sonne dasein!«

Viele Ideen kamen noch dazu, und zum Schluß sagte noch ein Mädchen:

- »Einstmals! Aber das kann man auch für was Früheres sagen.«

Dann entstand unter lebhaften Erörterungen eine Kurve an der Tafel:

EINSTMALS		EINSTMALS
FRÜHER MAL		IRGENDWANN
DAMALS		SPÄTER
NEULICH		BALD
GESTERN		MORGEN
HEUT MORGEN		HEUT ABEND
	VORHIN	GLEICH
	EBEN	SOFORT

Was kommt nun in die Lücke? — »JETZT natürlich!« Nun aber kam der entscheidende Einwand eines Kindes: »Aber wenn ich JETZT sage, ist das JE schon vergangen, ehe das ZT noch gesagt ist!« Und nun versuchten die Kinder, das JETZT so schnell zu sprechen, daß dabei keine Zeit verging. Es wurde klar, daß das Schnellsprechen da gar nichts hilft. »Dann ist in der Mitte eben nur das mittlere T!« »Nein, das T fängt auch irgendwann an und hört irgendwann auf!« Wir schrieben es trotzdem in die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft, die Kinder schrieben das ganze Zeitgebilde ab, und damit endete für heute der Epochenteil des Hauptunterrichts.

Am dritten Tag dann, wiederum nach klärendem und vertiefendem Schlaf, betrachteten wir die Sache neu. Kurzgefaßt kam dabei heraus, daß die Gegenwart, das JETZT, keinerlei zeitliche Dauer hat, sondern allein als ein Gedanke existiert – als »des Geistes Gegenwart«, wie wir Erwachsenen sagen könnten. Aber auch an den beiden Enden der Kurve machten wir eine Entdeckung: daß sich fernste Vergangenheit und fernste Zukunft im selben Worte EINSTMALS begegnen! Begegnen sie sich vielleicht irgendwo da, wo man den gezeichneten Bogen ins Unsichtbare fortgesetzt denken könnte?

Erst nach diesem dreitägigen Ausflug in das Reich der Zeiten und ihrer Wörter kamen wir bei der Frage an, wie sich denn nun in den Tätigkeitswörtern die Zeiten ausdrücken. Als die Kinder sich mit dieser Frage befaßten, war der ganze gewaltige Hintergrund des Phänomens »Zeit« einmal sichtbar geworden. Unausgesprochen, mit den Kindern »durch die Nacht« gegangen, lebte er in den nun ins einzelne gehenden Inhalten der Sprachlehre-Epoche weiter. Ohne ihn wäre das Thema zu einem formalistischen Wissenserwerb und als solcher erst einer vergleichenden Leistungsmessung zugänglich geworden.

In diesem Sinne möchte jeder Unterricht in der Waldorfschule Menschen- und Weltkunde statt Anhäufung von Wissensquantitäten sein: – ein hoher Anspruch, dessen Erfüllung immer Versuch bleiben wird. Aber er ist der unbewußte geistige Anspruch der Kinder, die als »arbeitsame und lernbegierige« Menschen ihre Schulzeit angetreten haben.

Gerade in unserer jüngsten Zeit muß uns dieser erzieherische Impuls besonders bewußt werden. Denn z. B. auf dem Gebiet der Gentechnologie treten bioethische Überlegungen auf, die von einer Quantifizierbarkeit des Menschen ausgehen. Sie wollen – hier in einem Zitat nach P. Singer –»den verwinkelten Begriff ›menschlich‹ vorübergehend aufgeben und zwei verschiedene Begriffe dafür einsetzen, die den beiden verschiedenen Bedeutungen von ›menschlich‹ entsprechen. Für die erste, biologische Bedeutung werde ich den schwerfälligen, aber präzisen Begriff ›Mitglied der Gattung Homo sapiens‹ verwenden, für die zweite Bedeutung den Begriff ›Person‹«. Die Merkmale des Gattungswesens sind rein biologischer Art; die des Menschen als Person summieren sich zu: »Selbstbewußtsein, Selbstkontrolle, Sinn für Zukunft, Sinn für Vergangenheit, die Fähigkeit, mit anderen Beziehungen zu knüpfen, sich um andere zu kümmern, Kommunikation und Neugier.«¹

Hier wird der Mensch nach seinen kreatürlichen und seinen geistig-seelischen Qualitäten getrennt und damit bewertbar, quantifizierbar gemacht. Ein »Mehr« oder ein »Weniger« an »personalen« Fähigkeiten gibt oder nimmt ihm seine Menschenwürde.²

Selektion, ob nun durch Bioethik, Sozialdarwinismus oder Schulzensuren, erscheint mit in jedem Falle inhuman und antisozial.

Worauf wir als Erziehende bauen und was wir stützen wollen, ist die Integrationskraft des Kindes, die den geistigen Menschen in ihm mit seinem Gattungsmenschen verbinden will. Im anfangs zitierten Morgenspruch wird sie »Menschenkraft« genannt:

»...

Die Menschenkraft, die Du
In meine Seele mir
So gütig hast gepflanzt,
Daß ich kann arbeitsam
Und lernbegierig sein.

...«

(R. Steiner)

Zur Autorin: Gabriele Böttcher, Jahrgang 1935, Waldorfschülerin in Hannover und Kassel, Mutter einer Tochter, Lehrerstudium für Haupt- und Realschule. 33 Jahre als Klassenlehrerin an der Rudolf Steiner Schule Hamburg-Farmsen tätig. Mitarbeit am Hamburger Seminar für Waldorfpädagogik. Jetzt im Ruhestand.

1 P. Singer, Praktische Ethik, Stuttgart 1984, S. 106 u. 104, zitiert nach: J. Heisterkamp, Der biotechnische Mensch, Frankfurt/M 1994

2 siehe auch: J. Heisterkamp, a.a.O., S. 60 ff.

Hans Wilhelm Colzman

Elternmitverantwortung – Elternmitentscheidung

25 Jahre »Schulrat« an der Waldorfschule in Essen

Von der Gründungsphase zum Schulalltag

Es gibt wohl kaum eine Phase in der Entwicklung der Schulgemeinschaft einer Waldorfschule, in der die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern intensiver ist als in der Vorbereitung der Schulgründung. Die rechtlichen, finanziellen, räumlichen und vor allem die personellen Voraussetzungen im pädagogischen Bereich müssen in einer kontinuierlichen gemeinsamen Arbeit an den Grundlagen der Waldorfpädagogik und in der Suche nach der Eigengestalt der neuen Schule geschaffen werden.

Ist die Schule erst einmal eröffnet, so tritt bei vielen Eltern früher oder später eine kaum mehr zu überwindende Enttäuschung auf, weil ihre verantwortliche Mitarbeit in der weiteren Schulentwicklung nicht mehr gefragt erscheint. Das Kollegium als Ganzes rückt in eine anonyme Distanz und vollzieht Entscheidungsprozesse gleichsam hinter einem undurchsichtigen Vorhang. Der Vorstand aus Lehrern und einigen meist langjährig bewährten Eltern ist eng in die Entscheidungsprozesse mit finanziellen Konsequenzen eingebunden. Er hat als Organ in der Regel wenig Kontakt mit den Mitgliedern, abgesehen von der jährlichen Mitgliederversammlung. Diese ist indessen ein im wesentlichen formales Organ, dessen »Verantwortung keine persönliche oder moralische Qualität oder Leistung«¹ zukommt, hat sie doch normalerweise Vorstandsentscheidungen nur noch zu bestätigen, ohne an den Entscheidungsprozessen selber beteiligt zu sein.

Alle übrigen Gremien der Schulgemeinschaft, in denen Eltern mitwirken können, z. B. der Elternbeirat oder verschiedene Ausschüsse (u. a. Finanzausschuß, Festausschuß, Bauausschuß) haben üblicherweise keine durch Satzung oder Schulordnung grundsätzlich geregelte Entscheidungsbefugnis und können daher vom Vorstand als hilfreich, aber auch als lästig empfunden werden. Die Bereitschaft von Eltern zur Mitarbeit kann durch die mangelnde Verbindlichkeit für Vorstand und Kollegium, Empfehlungen beratender Gre-

1 Stefan Leber: Die Sozialgestalt der Waldorfschule, Stuttgart 1974, S. 207

mien auch nur ernsthaft zu diskutieren, schnell verlorengehen. So ist es kein Wunder, wenn zur verantwortlichen Mitarbeit bereite Eltern, die in ihrem Berufsleben umsichtig und selbständig zu handeln gewohnt sind, wenig Neigung verspüren, in Gremien dieser Art mitzuwirken. Die Distanzierung zwischen Eltern und Lehrern führt leicht zu gegenseitigen Berührungängsten. Diese erschweren ein unverkrampftes, partnerschaftliches Verhältnis zwischen beiden Seiten und die Vertiefung gegenseitigen Vertrauens. Sie führen zu Mißverständnissen und Spannungen. Einer weiteren Distanzierung wird Vorschub geleistet, es entsteht eine Atmosphäre für krisenhafte Entwicklungen.

Der »Schulrat« – Idee und Satzungsorgan

Die in der Gründungsphase der Essener Waldorfschule mitarbeitenden Eltern, die während der Schulzeit ihrer Kinder an anderen Waldorfschulen mitgewirkt hatten, wollten die beschriebenen Gefahren möglichst vermeiden. Sie sahen die Notwendigkeit, alle Eltern nicht nur in eine formale, sondern eine reale Mitverantwortung für das Unternehmen Schule hineinzustellen und diese in der Verfassung der Schule, in der Satzung des Schulvereins, zu verankern. Vielleicht könnte es dann gelingen, die Freude an der Mitgestaltung und Mitverantwortung des Schullebens aus der Gründerzeit in größtmöglichem Umfang für die Zukunft zu erhalten.

Die Grundidee ist die Fortsetzung der Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Vorstand, wie sie im Initiativkreis der Gründungsphase gepflegt wurde, in einem mit »Schulrat« bezeichneten mittleren Organ des Schulorganismus zwischen Vorstand, Kollegium und Mitgliederversammlung. Konsequenterweise mußten dem »Schulrat« unter Einschränkung der Zuständigkeiten des Vorstandes in der Satzung alle Entscheidungsbefugnisse übertragen werden, sofern sie die Autonomie, die Selbstbestimmung und Selbstverwaltung des Lehrerkollegiums unberührt lassen.

Mit dem »Schulrat« sollte zugleich eine Einrichtung geschaffen werden, in der Gegensätze im Schulganzen zu einem fruchtbaren Ausgleich kommen können. Bei wichtigen Entscheidungen sind im Vorstand gegensätzliche Auffassungen nur selten ausreichend vertreten. Eltern und Lehrer mit oppositionellen Anschauungen sind möglicherweise auf Aktivitäten außerhalb von Satzungsorganen angewiesen und zur Bildung von oppositionellen Gruppen über Telefon- und sonstige Kontakte gedrängt, um ihnen wichtig erscheinende Bedenken im Entscheidungsprozeß geltend zu machen, wenn ihnen in der Schulverfassung keine Wege zur Beeinflussung einer Entscheidung außerhalb der Mitgliederversammlung gewiesen werden. Der Ausgleich der Gegensätze kann dann zu einem konfliktreichen Machtkampf ausarten.

Eine eigene Elternvertretung wie der Elternbeirat wurde als nicht notwendig angesehen. Sie sollte es nicht geben. So kann der »Schulrat« denn auch nicht unter diesen Begriff eingeordnet werden. Er wird zum zentralen Organ der Schulgemeinschaft. Nichts sollte in ihm ohne Zustimmung der Lehrer, nichts aber auch ohne die Zustimmung der Eltern beschlossen werden können.

Die Satzungsbestimmungen für den »Schulrat« wurden daraufhin in der folgenden Weise formuliert:

1. Aufgaben

»Der ›Schulrat‹ beschließt die Schulordnung und dient zur Aussprache über pädagogische Probleme. Er berät alle Angelegenheiten, die das Leben der Schule betreffen, und faßt darüber Beschlüsse, sofern diese Satzung nicht andere Organe für zuständig erklärt. Insbesondere beschließt er über Bestand und Umfang der Schuleinrichtungen sowie über Bauangelegenheiten, die über den Rahmen der laufenden Unterhaltung hinausgehen ... Er berichtet der Jahresmitgliederversammlung über seine Tätigkeit (§ 10).«

Die Leitung der »Schulrats«-Versammlung ist in der Satzung nicht geregelt. Sie wird vom »Schulrat« für einen Zeitraum von mindestens einem Jahr beschlossen.

In der Satzung fehlt ebenso eine klare Begrenzung der Themen, die in die Autonomie des Kollegiums fallen und daher vom »Schulrat« nicht entschieden werden können. Die Praxis zeigt indessen, daß ihr Fehlen nicht nachteilig ist. Im konkreten Falle war immer eindeutig und unstrittig, ob die Autonomie einzelner Lehrer oder des Kollegiums berührt wurde. Die Bestimmung der Zusammensetzung des Kollegiums z. B. lag immer eindeutig in seiner Kompetenz. Ohne Zweifel haben viele Themen, z. B. freie Samstage, das Rauchen auf dem Schulgelände oder die Änderung des Fächerangebotes eine wesentliche pädagogische Relevanz; das heißt jedoch nicht, daß sie in die Autonomie des Kollegiums fallen.

Zu den Fragen des »Umfangs der Schuleinrichtungen« gehört auch die Gründung des Kleinklassenzuges für lernbehinderte und erziehungsschwierige Kinder (1980) und die Eröffnung einer ersten Klasse für seelenpflegebedürftige Kinder (1997). Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Trennung der Behandlung und Beschlußfassung konzeptioneller Fragen dieser Art von Fragen der laufenden Verwaltung, wie sie vom Vorstand verantwortet werden, zu einer klärenden Vertiefung der Problembetrachtung im »Schulrat« – und zu einer entschiedenen Entlastung des Vorstandes führt.

2. Zusammensetzung

Da alle Eltern und natürlich auch Lehrer als Mitglieder des Schulvereins im rechtlichen Sinne Schulträger sind und die Mitgliederversammlung das letzt-

lich formal verantwortliche Organ ist, wäre die Wahl der »Schulrats«-Mitglieder durch die Mitgliederversammlung vorstellbar, ist aber nicht sinnvoll. Abgesehen davon, daß die Beteiligung an der Mitgliederversammlung normalerweise nicht sehr hoch ist, ist es kaum vorstellbar, daß eine größere Anzahl von Bewerbern durch die Vorstellung in der Mitgliederversammlung den Eltern mehr als nur namentlich bekannt würde und ihr Vertrauen erwerben könnte. Es bieten sich vielmehr die durch das Vorhandensein von Klassen in der Schule bedingten Klassenelternschaften als Wahlgremien an: Hier treten fähige und aktive, aber auch kritische Eltern sehr schnell in das Bewußtsein aller Eltern der Klasse, so daß ihre Wahl in den ersten drei Monaten des Schuljahres auf persönlicher Erfahrung und persönlichem Vertrauen der Elternschaft beruht. Wahlen in den Klassenelternschaften werden alle drei Jahre wiederholt. Das Wahlverfahren ist den Eltern überlassen, ob nun durch Zuzuf, offene oder geheime Wahl.

Die Entsendung von Eltern aus den Klassenelternschaften in den »Schulrat« ist die Grundlage für kontinuierliche Kontakte zwischen dem »Schulrat« und der gesamten Elternschaft. Auch wenn »Schulrats«-Vertreter von den Weisungen der Klassenelternschaft unabhängig entscheiden, sind sie doch daran interessiert, bei wichtigen Fragen die Meinungen ihrer Miteltern einzuholen oder gar sie in – zu diesen Fragen einzuberufenden – Mitgliederversammlungen mitentscheiden zu lassen.

Mit der Klassenelternschaft als Wahlgremium ist auch die Größe des »Schulrats« festgelegt: ein Elternteil (mit einem nicht stimmberechtigten Stellvertreter) sowie ein Lehrer pro Klasse, der durch das Lehrerkollegium gewählt wird. Darüber hinaus ist der gesamte Vorstand Mitglied des »Schulrats«. Er besteht aus drei Mitgliedern aus der Elternschaft, die vom »Schulrat« gewählt werden, aus drei vom Kollegium gewählten Mitgliedern und drei Mitgliedern des Vorstands des Fördervereins.

Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft können nach Anmeldung beim Vorstand als Gäste an »Schulrats«-Sitzungen teilnehmen. Sie sind vor allem dann willkommen, wenn die angekündigten Themen ihre persönlichen Interessen berühren und durch ihre besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten zu Anregungen führen können.

3. Beschlußfassung

Zur Entscheidung anstehende Fragen müssen rechtzeitig in der Einladung angekündigt sein. Beschlüsse werden mit Zwei-Drittel-Mehrheit der anwesenden stimmberechtigten Mitglieder gefaßt. Enthaltungen werden wie Gegenstimmen gezählt. Somit gründet sich der gefaßte Beschluß auf die eindeutige Unterstützung einer großen Mehrheit. Zur Verhinderung einer Beschlußfassung genügt demnach die Stimmenthaltung oder Ablehnung von nur einem Drittel der Stimmberechtigten, eine Ermutigung zu besonderem Ein-

satz beider Seiten für ihre Argumente, aber auch eine wirksame Hilfe zur Verhinderung des vorzeitigen Abbruchs der Bemühungen um Konsens, wie er so häufig in öffentlichen Parlamenten erlebt werden kann, wenn die Mehrheit gesichert erscheint. Die Abstimmungen erfolgen geheim, wenn dies von einem Mitglied gewünscht wird.

Von den »Schulrats«-Sitzungen werden Protokolle gefertigt, die mit der Einladung zur nächsten Sitzung allen »Schulrats«-Mitgliedern zugestellt werden.

Zwei Beispiele wichtiger Entscheidungsprozesse

Seit der Gründung des »Schulrats« an der Essener Schule ist ein Vierteljahrhundert vergangen.

Alle Entwicklungsschritte zur heutigen Schulgestalt wurden im »Schulrat« beraten und hier oder in der Mitgliederversammlung beschlossen. Der Verlauf der wichtigsten Entscheidungsprozesse sei als Beispiel für die Beteiligung der Elternschaft, wie sie sich durch die Existenz des »Schulrats« entwickelte, kurz dargestellt.

Probleme im Vorfeld eines Schulbaus

Die Beschlüsse zur Errichtung des großen Schulbaues mit Saal und Turnhalle im Finanzvolumen von rund 15 Millionen Mark haben die Schulgemeinschaft in den Jahren 1974 bis 1977 beschäftigt. Wie im Kollegium fanden auch im »Schulrat« der Architekt, der Umfang seines Auftrags, die Größe des Bauvolumens und die Planung des Saales zunächst keine ungeteilte Zustimmung. Auch die Art der Finanzierung – die Errichtung des Baus durch den Förderverein und die Vermietung an den Schulträgerverein – stellte die Schulgemeinschaft vor nicht berechenbare Risiken. Drei bis zu fünf Stunden dauernde »Schulrats«-Sitzungen Anfang 1974 über die Art der Beauftragung des Architekten blieben ohne Entscheidung, stellte sich doch heraus, daß über die Hälfte der »Schulrats«-Mitglieder dem Architekten zwar die Planung, nicht aber die Bauausführung anvertrauen wollte. Ein Ausschuß mit den Kontrahenten und einigen Architekten aus der Elternschaft klärte über ein Jahr die Zweifel an den Fähigkeiten des zu beauftragenden Architekten durch Besichtigung und Diskussion seiner bisher ausgeführten Bauten. Die einstimmige Empfehlung an den »Schulrat«, ihm auch die Bauausführung anzuvertrauen, führte zur zustimmenden Empfehlung des »Schulrats« an die Mitgliederversammlung, die Frage in diesem Sinne zu entscheiden. Über ihre »Schulrats«-Vertreter waren alle Eltern über die Problematik informiert und erschienen so gut wie ausnahmslos in der Mitgliederversammlung. Über 200 Mitglieder – bei damals 7 Klassen – waren vertreten. Mit 15 Prozent Gegenstimmen konnten der Architektenvertrag bestätigt und die Arbeiten bis zur Fertigstellung der Vorplanung freigegeben werden.

Auch bei den Beschlüssen zum zweiten Schulbau für die Sonderschule kam es zu einer Verzögerung von etwa einem Jahr. Eltern hatten einen Bau in Fertigteilen vorgeschlagen. Die nach einem Jahr vorliegenden Angebotspreise überstiegen jedoch die inzwischen überarbeiteten Kosten für den ursprünglich geplanten Bau, so daß dieser dann verwirklicht werden konnte.

Entscheidend für die Schulgemeinschaft ist nicht, wie schnell Entscheidungen gefällt werden und ob dabei ggf. Kosten gespart werden können, entscheidend ist die volle Beteiligung und der Konsens der ganzen Schulgemeinschaft. Da dieser nur in Ausnahmefällen von vornherein gegeben ist, müssen Entwicklungen stattfinden, Meinungen müssen sich ändern, neue gemeinsame Überzeugungen heranwachsen, auf welchem Wege denn das von allen beehrte Ziel erreicht werden kann.

Errichtung eines Asylantenheimes neben der Schule?

Es hat indessen auch eine krisenhafte Situation im Schulleben gegeben, in der ein inhaltlicher Konsens nicht gefunden werden konnte. Auf dem Höhepunkt des Asylantenzustroms plante die Stadt neben dem Schulgebäude längs der Einfahrt auf dem ihr gehörenden Gelände die Errichtung eines Übergangsheims. Sollte nun die Schulgemeinschaft diese Ansiedlung widerspruchslos hinnehmen? Während Kollegium und Vorstand mit wenigen Gegenstimmen die Auffassung vertraten, man könne mögliche Störungen durch die voraussichtlich ständig wechselnden Bewohner nur auf sicherer Rechtsgrundlage, also nach gerichtlicher Klärung, hinnehmen, stellte sich im »Schulrat« heraus, daß eine Klage nicht die nötige Mehrheit fand, ja mit 16 zu 15 Stimmen abgelehnt wurde. Die »Klagegegner« organisierten ein Roma-Konzert, das im überfüllten Schulsaal begeisterte Zustimmung fand. Sie sahen in der Ansiedlung die Chance, einen Beitrag der Schulgemeinschaft für die Eingliederung von Flüchtlingen zu leisten. Die Befürworter der Klage beantragten eine Mitgliederversammlung beider Vereine. Die Mitglieder des Schulvereins stimmten mit 102 zu 100 gegen die Klage. Im gleichen Wahlgang stimmten die Mitglieder des Fördervereins, des Eigentümers der Schulgebäude und Hypothekenschuldners, mit 44 zu 11 für die Klage. In einer zweiten Mitgliederversammlung des Fördervereins brachte das Verhältnis von 33 zu 9 Stimmen das gleiche Ergebnis. Daraufhin klagte sein Vorstand.

Auch wenn in diesem Falle kein Konsens hergestellt werden konnte und Emotionen sowie ein gegenseitiges Unverständnis die Gemüter über ein Jahr bewegte und die Schulgemeinschaft zu spalten drohte, so führten doch die in der Satzung verankerten Informationswege und Kompetenzen und ihre strikte Einhaltung bei allen Beteiligten zu dem Bewußtsein, daß mit der – im Einzelfalle gegen die eigenen Vorstellungen – getroffenen Entscheidung die

anstehende Frage korrekt abgewickelt wurde und damit ihre Erledigung fand. Man konnte wieder ohne ungeklärte Differenzen an die Arbeit gehen. Die später erfolgte Rücknahme des Bauantrages durch die Stadt war nicht die Frucht der Klage, sondern der Änderung von Landesvorschriften, die nunmehr die Unterbringung von Asylanten auch außerhalb von städtischen Bauungszonen erlaubten.

Ohne »Schulrat«, bei Anwendung der üblichen Satzung von Schulvereinen, hätten ohne Zweifel die Bedenken der Minderheit in Vorstand und Kollegium gegen eine Klage keine weitere Berücksichtigung gefunden. Die Elternschaft wäre nicht mit dem Problem befaßt worden, der Vorstand hätte rechtlich einwandfrei die Klage eingereicht. War folglich der lange Entscheidungsprozeß in Essen die Konsequenz einer Satzung, die keine Unterscheidungskriterien liefert für Fragen der laufenden Verwaltung und solche von allgemeinem Interesse? Wer es so sieht, übersieht die Grundlagen der Gemeinschaft, das Ernstnehmen, den Respekt vor der Persönlichkeit eines jeden ihrer Mitglieder. Jeder kann den »Schulrat« zur Entscheidung von Fragen aufrufen, die die Schulgemeinschaft betreffen. Und jeder weiß auch, daß die Satzung allgemein anerkannte Wege aufweist, um Entscheidungen zu finden, die auch er respektieren wird.

Erneuerungsprozesse der Schulgemeinschaft

Neben diesen ausführlicher dargestellten Beispielen aus der »Schulrats«-Arbeit seien hier noch einige Themen aus den letzten beiden Jahren benannt, wobei Beschlußfassungen die Ausnahme bilden:

1. *Pädagogische Themen*: Organisation und Inhalt des Fremdsprachenunterrichts (unter Bildung eines Ausschusses für Unterrichtsteilung); Klassenspiele, Praktika, Internationaler Schüleraustausch.
2. *Schuleinrichtungen und Finanzen*: Geländepflege, Einrichtung einer Sportfläche, Schule von 8 bis 13 Uhr (mit eigenem Initiativkreis), Einrichtung eines Hortes (Gründung eines eigenen Vereins), Beschlüsse über Elternbeiträge und Lehrergehälter zur finanziellen Sicherung der Schule (Vorlage von Vorstand und Finanzkreis).
3. *Rechtliche und soziale Fragen*: freier Samstag und Ganztagschule, ständige Informationen aus Landes- und Bundesgremien.
4. *Erneuerungsprozeß der Schulgemeinschaft*: Unter diesem Thema wurden von der derzeitigen Leitung des Schulrates, einem Elternvertreter und einem Lehrer, zum 25. Jubiläum der Schule Aktivitäten eingeleitet, um die gesamte Elternschaft in ein Gespräch über ihre Beurteilung des gegenwärtigen Standes und ihre Erwartungen für die Zukunft der Schule einzubeziehen.

hen. Die Schulgemeinschaft wurde zu einem Workshop an einem Wochenende im Mai 1997 eingeladen, um in Gruppen von höchstens 20 Teilnehmern zu einer konzentrierten Erfassung und Bewertung der Ansichten und Anregungen der Teilnehmer zu kommen. Es wurden fünf Gruppen zum Thema »Pädagogik«, zwei zu »Schule und Öffentlichkeit« und je eine zu »Organisation und Führung«, »Personal« sowie »Finanzen« gebildet. Jeder hatte die Möglichkeit, mit Stichwortkärtchen seine Anregungen abzugeben. Die Stichwortkärtchen wurden thematisch an einer Pinwand zusammengefaßt und in mehreren Schritten zu Hauptthemen verdichtet. Ein zusammenfassender Bericht von über 100 Seiten kann von jedem Mitglied der Schulgemeinschaft erworben werden. Hier sind auch die 100 Teilnehmer namentlich mit Adresse aufgeführt, die die Themen in ihren Gruppen weiter vertiefen und zur Aussprache und Umsetzung in den »Schulrat« hineinbringen wollen. Ein Teil zukünftiger »Schulrats«-Themen deutet sich an.

Nicht zu den Themen des »Schulrats« gehört normalerweise die konkrete Bereinigung von Konflikten zwischen Lehrern, Eltern und Schülern, wie sie offenbar gelegentlich in Klassen unvermeidbar sind. Hier hat der »Schulrat« als Organ für die Schulordnung Verfahrensregeln zur jeweiligen Bildung von Vertrauenskreisen verabschiedet. Er möchte vermeiden, persönliche Probleme an die »große Glocke« zu hängen. Während des Workshop-Wochenendes wurde klar, daß diese Regeln noch nicht genügend bekannt sind und der Ergänzung bedürfen.

Trotz dieser Zurückhaltung in konkreten Konfliktfällen werden im »Schulrat« gelegentlich in diskreter Form Fragen gestellt und auch beantwortet, ob man denn diese oder jene persönlich bedingten Zustände und Verhaltensweisen von Lehrern weiterhin ertragen müsse. Wenn sich, möglicherweise nach offener Aussprache im Vorstand, das Kollegium nicht zu Konsequenzen entschließen kann, müssen ggf. Konsequenzen betroffener Eltern in Kauf genommen werden.

Der »Schulrat« – ein Wahrnehmungs- und Initiativorgan

»Schulrats«-Arbeit kann auf die Dauer nur erfolgreich sein, wenn sich kontinuierlich eine hinreichende Anzahl von Mitgliedern (es sind z. Zt. 59 stimmberechtigt, davon 28 Lehrer) in den monatlich stattfindenden Versammlungen zusammenfindet.

Kein Mitglied kann gezwungen werden, regelmäßig teilzunehmen. Es verliert indessen nach einer Satzungsbestimmung die Mitgliedschaft im »Schulrat«, wenn es im Laufe eines Kalenderjahres an keiner Versammlung teilgenommen hat.

Als sehr unbefriedigend wurde seitens der regelmäßig teilnehmenden El-

tern und Lehrer empfunden, daß ein Teil der Mitglieder aus dem Kollegium nur bei ihnen wichtig erscheinenden Themen und Entscheidungen erschien. Dies änderte sich, als der Sitzungstermin auf Wunsch des Kollegiums von dem traditionellen Dienstag auf den Donnerstag, den Konferenztage, verlegt wurde und dadurch eine zusätzliche zeitliche Belastung der Lehrer vermieden werden konnte. Seit der Terminverlegung werden auch sämtliche pädagogischen Themen des Kollegiums, die das Mitdenken und ggf. auch das Mitentscheiden der Eltern erwünscht erscheinen lassen, im »Schulrat« behandelt. Alle Informationen aus Bundes- oder Landesgremien der Waldorfschulen werden nur noch im »Schulrat« gegeben. Berichte zwischen »Schulrat« und Kollegium sind überflüssig. Die Teilnahme der in die volle Verantwortung für die Schule eingebundenen Lehrer, im wesentlichen der »Internen Konferenz«, rückte den »Schulrat« wieder in das Zentrum der Schule.

Das breite Themenspektrum zur Mitberatung und Mitentscheidung erhöht naturgemäß die Bereitschaft von aktiven und kritischen Eltern zur Mitarbeit. Eine besondere Vertrautheit mit Waldorfpädagogik ist keine Voraussetzung zur Mitgliedschaft. Sie wird auch bei neu hinzukommenden Eltern der ersten Klasse normalerweise nicht vorliegen. Die Befürchtung, Aussprachen im »Schulrat« würden durch mangelndes Verständnis für Waldorfpädagogik erschwert, ist unbegründet. Selbst scheinbar herber Kritik liegt wohlwollende Bereitschaft zur positiven Mitarbeit zugrunde. Die Offenheit jedem gegenüber, der mitarbeiten will, hat sich in den Jahren seit Bestehen des »Schulrats« immer bewährt. Chancen, sich in die Waldorfpädagogik intensiver einzuarbeiten, werden in Klassenelternabenden, pädagogischen Arbeitskreisen und in pädagogischen Wochenenden für die gesamte Elternschaft geboten. Das Bedürfnis, diese Chancen auch wahrzunehmen, kann durch die Mitarbeit im »Schulrat« verstärkt werden.

Aktive, für die Mitarbeit in finanziellen und organisatorischen Fragen fähige Eltern werden in der Arbeit von Ausschüssen und im Vorstand gebraucht. Da die Arbeit des »Schulrats« für in dieser Art befähigte Menschen attraktiv ist, gab es bisher auch keinerlei Schwierigkeiten, geeignete Eltern für die Ausschuss- und Vorstandsarbeit unter den »Schulrats«-Mitgliedern zu finden. Und da der Vorstand die anfallenden Vorstandsaufgaben unter sich verteilt und die Schule ohne besonderen Geschäftsführer auskommt, ist eine entsprechende Qualifikation eines Teils der Vorstandsmitglieder erforderlich.

Die Bedeutung des Schulrates für die Elternmitverantwortung liegt in seiner Freiheit von jeglichen laufenden Verpflichtungen in der Abwicklung des Schulalltags, denn die laufende Arbeit wird von Ausschüssen, im Vorstand und im Kollegium geleistet. Damit wird der »Schulrat« zum zentralen Wahrnehmungs- und Initiativorgan der Schule. Er muß sich mit Anregungen befassen, die zu einer Änderung des Bestehenden führen können. Er muß sie befür-

worten oder ablehnen und übernimmt damit die Verantwortung für die Schulentwicklung.

Der Umgang mit den Anregungen aus den Workshops und ihre Umwandlung in einmütige Vorstellungen der Schulgemeinschaft über die Zukunft der Schule steht als Aufgabe bevor.

Deutlich ist, daß der »Schulrat« selber nicht irgendwelche Beschlüsse realisieren kann. Er kann dazu beitragen, den Initiativen ihre Form zu geben, sie zur Leistung ermuntern, ihre Ergebnisse verfolgen. So kann er zur Vielfalt des Schullebens seinen entscheidenden Beitrag leisten.

Hat der »Schulrat« die Erwartungen erfüllt?

So darf wohl im Rückblick auf die Gründungsidee gefragt werden.

Im Workshop »Organisation und Führung« wurde die Frage gestellt: »Was hat sich bewährt?« Mehr als die Hälfte der Ideenkärtchen – jeder hatte zwei zur Verfügung – hatte den »Schulrat« oder mit ihm verbundene Themen zum Inhalt. Mehrfach genannt wurde auch die Offenheit für Innovation und Erneuerung.

Sicherlich darf auch die Tatsache, daß sich neun Lehrer aus der einschlägig vorbelasteten Elternschaft im »Schulrat« – nach berufsbegleitenden Waldorfbildungsgängen – für die berufliche Mitarbeit in der Schule entschieden haben, als ein positives Ergebnis der Arbeit im »Schulrat« bewertet werden.

Der »Schulrat« wurde zu einer unverzichtbaren Stätte der ständigen Begegnung zwischen Eltern und Lehrern während der Versammlungen wie auch im zeitlichen Umfeld. In der Atmosphäre der Offenheit und Transparenz werden auch überdeutliche Formulierungen, wie sie wohl mit dem Charakter der Menschen im Ruhrgebiet zusammenhängen, nicht mißverstanden und übelgenommen.

Die Atmosphäre im »Schulrat« beeinflusst die ganze Schulgemeinschaft. Er wurde zu einem zentralen Übungsfeld zur Konsensbildung. Mit dem »Schulrat« wurde ein zentrales Organ für die gemeinsame Wahrnehmung und Impulsierung der Entwicklung des Schulorganismus institutionell verankert.

Die Freie Waldorfschule in Essen ist ohne »Schulrat« nicht mehr vorstellbar.

Zum Autor: Hans Wilhelm Colmsan, Dipl.-Ing. u. Dr. rer. pol., Jahrgang 1924, Studium Maschinenbau Stuttgart 1946-50, Wirtschaftswissenschaften Köln 1950-54. Geschäftsführender Gesellschafter einer Seidenweberei 1955-89. Vorstandsmitglied der Rudolf Steiner Schule Wuppertal 1971-94, in der Freien Waldorfschule in Essen seit 1971 und im Bund der Freien Waldorfschulen 1972-93.

Jana und Nicolai Petersen

K. D. Uschinskij (1824 – 1870)

Ein großer russischer Pädagoge

Die nachstehende Auswahl an Textstellen aus dem Werk Konstantin Uschinskijs ist die gekürzte Übersetzung einer am Seminar für Waldorfpädagogik in St. Petersburg erschienenen Manuskriptveröffentlichung. Auf die außerordentliche Ähnlichkeit mancher Aussagen Uschinskijs mit Rudolf Steiner hatte 1996 erstmalig (zumindest in St. Petersburg) Irina Winnitschenko, eine Studentin am Seminar, hingewiesen. Die Durcharbeit eines Teils der Gesammelten Werke durch die Verfasser förderte dann eine solche Fülle von Gemeinsamkeiten, ja sogar eine Ähnlichkeit des Gesamtkonzepts zutage, daß es angebracht schien, den russischen Kollegen darüber Arbeitsmaterial zur Verfügung zu stellen. Doch dürften die hier gebotenen Kostproben für alle an der Waldorfpädagogik Interessierten anregend sein.

Konstantin Dmitrijewitsch Uschinskij ist der wohl bekannteste Name der russischen Pädagogik überhaupt, abgesehen von Lew Tolstoj, der im »Nebenberuf« ja auch Pädagoge war. Uschinskij war sowohl Praktiker als auch Theoretiker, er kannte die tägliche Arbeit im Klassenzimmer ebenso wie die Erwachsenenbildung, die Probleme der Schulverwaltung und die pädagogische Diskussion in Europa. Das im Vergleich zur kurzen Lebenszeit erstaunlich umfangreiche Gesamtwerk umfaßt Fibeln und Lesebücher für Kinder ebenso wie theoretische Abhandlungen, methodische Anleitungen und anthropologische Darstellungen. Durch seine Kindergeschichten, die bis heute immer wieder publiziert werden, übrigens wegen ihrer schlichten klaren Sprache auch im Russischunterricht im Ausland vielfach Verwendung finden (z.B. an deutschen Waldorfschulen), ist er auch im »Volk« populär. Kurz: Ein Klassiker, der in Rußland jedermann ein Begriff ist.

Um so merkwürdiger ist es, daß eigentlich bis vor kurzem niemand in unserem russischen Umkreis (die Verfasser mit einbezogen) so recht eine Vorstellung davon hatte, wie ähnlich Uschinskijs Pädagogik im ganzen derjenigen von Steiner ist. Das hat seinen Grund offenbar in folgendem.

Da die sowjetische Zensur Uschinskij nicht totschiweigen oder verstecken konnte, verfuhr sie mit ihm wie mit anderen Klassikern des 19. Jahrhunderts auch: Er wurde »eingemeindet«, d. h. zu einem Pionier von Demokratie und Sozialismus erklärt. Teile seines Werks, in denen er die Verhältnisse seiner

Zeit hart kritisiert, sowie die vielen Anfeindungen, die er im Laufe seines Lebens erfahren mußte, eigneten sich zu dieser einseitigen Interpretation vorzüglich. In diesem Sinne herausgegeben und kommentiert, konnte er auch in sowjetischer Zeit als der große »Begründer einer russischen Pädagogik« fortbestehen. Teile seines Werks sind seit eh und je Pflichtlektüre für jedes pädagogische Examen hierzulande. Offensichtlich hat jedoch gerade die Tatsache, daß er vom Regime völlig vereinnahmt war, die unbefangene Beschäftigung mit seinem eigentlich methodisch-didaktischen Werk verhindert. Es ist ja auch nicht schwer, im großen Gesamtwerk eines genialen Forschers einen Teil für wesentlich und fortschrittlich, den anderen für ideologieverhaftet und überholt zu erklären (Uschinskij war z.B. auch ein Mann der Kirche). Anders ist jedenfalls schwer zu verstehen, daß die in wenigen Auszügen nachfolgend wiedergegebenen Textstellen, die der sowjetischen Schul- und Lebenspraxis zum Teil diametral entgegengesetzt sind, sämtlich einem Auswahlband entnommen werden konnten, der 1945 (!) herausgegeben wurde.

Begeisternd an der Lektüre Uschinskij's ist nicht nur, was er sagt, sondern wie er zu seinen Erkenntnissen kommt. Er geht nämlich stets von der Praxis aus. Meistens schildert er aus der eigenen Unterrichtserfahrung konkrete Situationen, wo er selber als Lehrer auf diese oder jene Weise vorgegangen ist, um darauf zu Schlußfolgerungen zu kommen, wie man es machen oder nicht machen sollte. Das geht bis in den Stil hinein, z.B. die sich oft wiederholende Formulierung »wot potschemu ...« (»das ist der Grund, weshalb ...«), um dann fortzufahren: »... weshalb wir den Pädagogen raten« oder »... weshalb wir zu der Ansicht gekommen sind«. Auf diesem Wege gelangt Uschinskij zu seinen sicheren menschenkundlichen Urteilen und leitet daraus pädagogische Prinzipien ab, wie wir sie ein halbes Jahrhundert später im Lehrplan Rudolf Steiners wiederfinden.

Uschinskij war im besten Sinne Goetheanist, ein begnadeter, ja leidenschaftlicher Menschenbeobachter. Er verfuhr nach dem Prinzip: So viel als möglich am Kind selbst ablesen, so wenig als möglich Systeme und fertige Rezepte geben. Diese Vorgehensweise entspricht dem Ideal der Waldorfpädagogik. Für uns in Rußland Tätigen haben die Parallelen zwischen Steiner und Uschinskij natürlich auch noch eine andere Bedeutung, bestätigen sie doch, daß die Waldorfschule nicht einer abstrusen, vom Westen eingeführten Weltanschauung oder Sekte entspringt, sondern gesundem Menschenverstand und daß es den auch in Rußland gibt, zufällig sogar beim »Begründer der russischen Pädagogik« selber. Wahrscheinlich gibt es nicht unerhebliche Parallelen auch bei anderen namhaften russischen Pädagogen und Psychologen, u.a. bei Piragow, Tolstoj, Makarenko, Suchomlinskij, Wygodskij. Jedenfalls gilt: Wäre Uschinskij's pädagogisches Konzept Ende des vorigen Jahrhunderts verwirklicht worden, so hätte es vor Steiner, und zwar in Rußland eine Schule

gegeben, die der Waldorfschule verblüffend ähnlich gewesen wäre: Sie hätte den anderthalb- bis zweistündigen »Hauptunterricht« gekannt, so etwas wie epochalen Unterricht der Fächer, sie hätte die Kinder in der Regel nicht früher als mit sieben Jahren eingeschult, hätte dem Klassenlehrer (und nicht den Fachlehrern) durch die ganze Unterstufe das Unterrichten der Mehrzahl der Fächer zugewiesen, hätte den Jahresfesten eine wichtige Bedeutung in der Erziehungsarbeit beigemessen, Wert auf ein pädagogisch zusammenarbeitendes Lehrerkollegium gelegt, hätte ein dreigliedriges Menschenbild gekannt, Willens-, Gewohnheits- und Gedächtniserziehung ganz im Sinne der Waldorfschule betrieben bis in Einzelheiten des Lehrplans hinein, wie die nachfolgenden Texte auszugsweise zeigen.

Rudolf Steiner hat zwar anscheinend nicht über Uschinskij gesprochen, doch ergibt sich die Frage, ob Uschinskij unter den Vorläufern Steiners auf pädagogischem Gebiet ihm nicht möglicherweise nähersteht als viele oder gar alle mittel- und westeuropäischen Zeitgenossen. In diesem Falle hätte Uschinskij für die Waldorfpädagogik nicht nur nationale Bedeutung in Rußland. Oder wie ist er in den europäischen Kontext einzuordnen? Gibt es anderswo Vergleichbares? – Die Verfasser würden sich über Reaktionen der Leser freuen, was diese Fragen anbetrifft. Wir sind dankbar für Anregungen und Hinweise aller Art zu diesem Thema.

In der ungekürzten russischen Veröffentlichung des Arbeitsmaterials, das für waldorfvorgebildete *und* nicht vorgebildete Leser gedacht war, wurden die Aussagen Uschinskis jeweils mit einem kurzen Kommentar zur Praxis der Waldorfschule versehen. Diese sind in der Übersetzung gekürzt. Wo ein Zitat von Steiner selbst¹ diesen Kommentar ersetzen konnte, geschah dies, besonders dann, wenn ein Wortlaut gefunden wurde, der dem von Uschinskij besonders ähnlich ist. Einige Passagen von Uschinskij sind klassische Formulierungen pädagogischer Grundwahrheiten und bedurften keines Kommentars. Gelegentliche Wiederholungen ähnlich lautender Zitate aus verschiedenen Werken sollen andeuten, daß die betreffenden Gedanken für Uschinskij zentrale Bedeutung haben und von ihm mit Nachdruck wiederholt wurden.

Die Anordnung nach Themengebieten ist locker gehandhabt und erhebt keinen Anspruch auf eine besondere Systematik. Ebensowenig ist mit der Auswahl der Textstellen Vollständigkeit angestrebt.

(Die ungekürzte Fassung in deutscher Übersetzung ist zu beziehen über: Heinz-Christian Ohlendorf, Christbuchenstr. 143, 34130 Kassel. Bitte Briefmarke DM 3,- beilegen.)

- 1 Aus: Erziehungskunst: Methodisch-Didaktisches (*Gesamtausgabe* Nr. 294)
Erziehungskunst: Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (*GA* 295)
Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens (*GA* 303)
Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens (*GA* 308)

Ratschläge für den Unterricht

Bildhafter Unterricht

Uschinskij: »Was ist bildhafter Unterricht? Ein Unterricht, der nicht auf abstrakten Vorstellungen und Begriffen aufbaut, sondern auf konkreten Bildern, die vom Kind unmittelbar wahrgenommen werden. Das Kind, wenn man sich so ausdrücken darf, denkt in Formen, Farben und Tönen, ganz allgemein in Wahrnehmungen, und wer versuchen würde, es zu zwingen, anders zu denken, würde der kindlichen Natur nur unnötig Gewalt antun und schaden.« (Anleitung, S. 371)

Steiner: »Und für die zweite Lebensperiode, für die Lebensperiode vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, hat viel mehr als die Fülle des Stoffes, die ich gelernt habe, viel mehr als das, was ich in mir, in meinem Kopfe trage, Bedeutung, ob ich in anschauliche Bildlichkeit, in lebendiges Gestalten umsetzen kann, was ich um das Kind entwickle ...« (Gesamtausgabe Nr. 308, S. 21)

Schreiben- und Lesenlernen

Uschinskij: »Wenn die Kinder gelernt haben, einigermaßen gut Linien zu ziehen, ordentlich zu sitzen, die Tafel und den Griffel richtig zu halten und den Anweisungen des Lehrers zu folgen, dann kann man mit dem Schreiben beginnen, jedoch noch nicht mit den Buchstaben selber, sondern zuerst nur mit den Elementen der Schrift. Alle diese Übungen – ein gerader Strich, ein Strich mit einem Häkchen unten, ein Strich mit zwei Häkchen, eine Null, werden zusammenhängend geschrieben, ohne die Hand von der Tafel zu heben. Mit diesen Übungen sollte man sich nicht allzusehr beeilen; je gründlicher man sie macht, desto sicherer und schneller kommt man später vorwärts.« (Anleitung, S. 378)

Vgl. das Formenzeichnen in der Waldorfschule als Vorbereitung zum Schreiben. *Steiner:* »Naturgemäß wäre es, wenn wir allmählich den Übergang suchen von gezeichneten Formen zu der lateinischen Schrift.« (GA 295, S. 155)

Uschinskij: »Die Tätigkeiten in jeder Stunde werden folgende sein: 1. Laut-Analyse, 2. Schreiben, 3. Lesen des Geschriebenen, 4. Lesen derselben Worte und Sätze in Druckschrift, 5. Lesen und Abschreiben neuer, in Druckschrift geschriebener Wörter und Sätze, 6. Heraussuchen bekannter Buchstaben und Wörter aus einer beliebigen Erzählung, 7. Zusammenstellen von Wörtern aus Druckbuchstaben, die man auf Brettchen oder Karton geklebt hat.« (Anleitung, S. 384)

In der Waldorfschule geht man ebenfalls von der Sinneswahrnehmung und der Bewegung aus und kommt dann zum Verstehen und zur Abstrahierung:

Sprechen (Hören) – Schreiben – Lesen. *Steiner*: »Und wir gehen dann, nachdem das Kind gelernt hat, einfache Schriftformen, die es an Wörtern belebt, zu schreiben und zu lesen, über zu den gedruckten Buchstaben.« (GA 295, S. 155)

Uschinskij: »Sprachübungen müssen schriftlich und mündlich gemacht werden, wobei die mündlichen den schriftlichen vorausgehen müssen.« (Erster Unterricht, S. 343)

Steiner: »Indem wir darauf sehen, daß das Kind richtig spricht, werden wir auch den Grund legen für richtiges Schreiben.« (GA 295, S. 154)

Zur Entwicklung des Kindes

Einschulung mit sieben Jahren

Uschinskij: »Nachdem ich mir diese Grundschulen zur Genüge angesehen habe, bin ich zu der festen Überzeugung gekommen, daß die Schule, wenn sie die Kinder nicht vor dem vollendeten siebten Jahr aufnehme, nicht nur die gegenwärtigen, sondern weit bessere Resultate erzielen würde. Eine Schule, die die Kinder schon mit fünf bis sieben Jahren aufnimmt, schadet nur sinnlos ihrer Gesundheit und ihrer natürlichen Entwicklung und zerstört auf diese Weise das Fundament späterer Lernerfolge. (...)

Ich möchte nur noch eines bemerken: je einfacher die Unterrichtsmethode, die an das Kind herangebracht wird, desto eher kann mit dem Lernen begonnen werden. Wenn Sie glauben, das Kind gleich ans Alphabet setzen zu müssen, dann ist dies auch im Alter von sieben Jahren noch zu früh.« (Anleitung, S. 358)

Steiner: »Es ist mir immer auch wiederum ein großer Schmerz, daß man schon das sechste Lebensjahr der Kinder als das schulpflichtige Alter einführt.« (GA 303, S. 136)

Uschinskij: »Wenn Sie mit dem Unterricht beginnen, bevor das Kind reif zum Lernen ist, oder das Kind in einem Fach unterrichten, dessen Inhalt seiner Altersstufe noch nicht entspricht, werden Sie unweigerlich auf solche Hindernisse in seiner Natur stoßen, die nur die Zeit überwindet. Und je beharrlicher Sie gegen diese altersbedingten Hindernisse ankämpfen, desto mehr schaden Sie Ihrem Schüler.« (Anleitung, S. 358)

Steiner: »... denn dasjenige, was man nach den vorhandenen Kräften erst später bewältigen kann, ohne daß man sich die physische Organisation zerstört, das soll nicht in ein früheres Lebensalter hineingepropft werden.« (GA 303, S. 136)

Umgang mit Rechtschreibfehlern

Uschinskij: »Wenn wir einem Knaben bis zum zwölften oder dreizehnten Lebensjahr nicht beigebracht haben, korrekt zu sprechen und zu schreiben, können wir sicher sein, daß er noch sehr, sehr lange Grammatikfehler machen wird, möglicherweise sein ganzes Leben lang; und die Fehler werden sich um so länger und hartnäckiger halten, je aktiver die geistige Natur dieses Menschen ist. Wenn ein junger Mann von fünfzehn oder sechzehn Jahren, der seine Gedanken und Gefühle ausdrücken möchte, an die grammatikalische Korrektheit seiner Ausdrucksweise denkt und die Fehler, Barbarismen und Regionalismen, an die er sich gewöhnt hat, zu vermeiden versucht ..., dann kann man mit Sicherheit sagen, daß sich in ihm wenig geistiges Leben regt und keine ernsthaften, begeisternden Interessen in ihm geweckt wurden, daß er, grob gesprochen, einfach beschränkt ist ... Während ein solcher Schreiberling alles korrekt zu Papier bringt, haben Goethe und Puschkin ihr ganzes Leben lang orthographische Fehler gemacht. Es ist deshalb vollkommen ungerechtfertigt, aus den Grammatikfehlern zu schließen, ein junger Mann sei nicht ausreichend für das Studium vorbereitet, und ihm deshalb den Zugang zur Hochschule zu verwehren. Wenn wir so vorgehen, bevölkern wir unsere Universitäten mit vollkommenen Idioten und können die Tore unserer Hochschulen sehr bald schließen, wenn auch nicht für alle, so doch für sehr viele talentierte Leute.« (Anleitung, S. 421 f.)

Steiner: »Ich will nur darauf hinweisen, daß die Leute schon vergessen haben, daß Goethe ja niemals hat orthographisch schreiben können, daß er in Wirklichkeit sein ganzes Leben hindurch Fehler gemacht hat, insbesondere in seiner Jugend. Trotzdem aber konnte er zu der Goetheschen Größe emporsteigen! Und dann erst Personen, die mit ihm in Beziehung waren, auf die er sehr viel gegeben hat, ja, deren Briefe, wie sie jetzt manchmal faksimiliert werden, würden aus der Hand eines Schulmeisters mit lauter roten Strichen versehen hervorgehen! (...) Würden die Leute schreiben können, nachdem sie Schreiben gelernt haben, was sie hören an andern oder an sich selbst, so wie sie es hören, so würden sie sehr verschieden schreiben. Sie würden eine sehr verschiedene Orthographie haben, würden sehr stark individualisieren. (...) Da handelt es sich darum, daß wir einfach vieles von dem, was in unserer Individualität sich offenbaren könnte, abschleifen an dem, was wir um des Zusammenlebens willen mit den andern entwickeln sollen.« (GA 294, S. 77 f.)

Lehrer und Schule

Der Klassenlehrer

Uschinskij: »Aber je vielfältiger die Fächer in den ersten Schuljahren sind, desto unerläßlicher ist es, daß sie alle oder wenigstens deren Mehrzahl von nur einer Person unterrichtet werden. Wenn Sie gedenken, für jedes einzelne Fach einen anderen Lehrer oder Lehrerin einzusetzen, ist es besser, die Anzahl der Fächer so weit als möglich zu reduzieren. Die gesunde, ja sogar unerläßliche Vielfalt der Fächer in den ersten Schuljahren ist nur unter der Bedingung möglich, daß der Unterricht gar nicht aus einzelnen Fächern besteht. Alles muß durch die Tätigkeit der erwachsenen Persönlichkeit zu einem vernünftigen Gesamtziel zusammenfließen: der allseitigen Entwicklung des physischen und seelischen Organismus des Kindes und der Vorbereitung auf den Fachunterricht in den einzelnen Disziplinen, der das Kind in der Zukunft erwartet. Das russische Sprichwort ›Mit sieben Ammen ist das Kind nicht beaufsichtigt‹ (etwa ›Viele Köche verderben den Brei‹, Anm. d. Übs.) trifft auf nichts mehr zu als auf die ersten Schuljahre. Die vielen einzelnen Lehrer, die alle eifersüchtig über ihr Fach wachen, können das Kind zwar mit allerlei Wissen und Können vollstopfen, aber seine Geistesaugen bleiben verschlossen. Also: Je größer die Vielfalt des Unterrichts und je geringer die Vielfalt des Lehrpersonals, desto besser für die ersten Schuljahre.« (Anleitung, S. 360)

Steiner: »Unter allen Umständen leidet die Gemütsbildung, wenn die Kinder jedes Jahr einem andern Lehrer übergeben werden, der nicht selbst das weiterbringt, was er in die Kinder in früheren Jahren hineingegossen hat.« (GA 294, S. 89)

Uschinskij: »Das Fachstundensystem ist das Krebsgeschwür der russischen Volksbildung.« (Pädagogische Reise, S. 247)

Steiner: »Daher sollte in ausgiebigstem Maße in jeder guten Schule das befolgt werden, daß, solange es nur geht, der Lehrer seine Schüler behält: in der 1. Klasse sie übernimmt, in der 2. Klasse sie behält, im dritten Jahre weiter mit ihnen aufsteigt und so weiter, soweit es durch die Möglichkeit der äußeren Einrichtungen geht.« (GA 294, S. 89)

Biographischer Überblick

1824 Konstantin Dmitrijewitsch Uschinskij wird am 19. Februar (alter Kalenderstil) in Tula, südlich von Moskau, geboren. Er besucht das Gymnasium von Nowgorod-Sewerskij.

1844 Examen an der Moskauer Universität als Kandidat der Rechtswissenschaft mit höchster Auszeichnung.

- 1844 – 1845 Vorbereitung auf die Magisterprüfung.
- 1846 Professor am Lyzeum in Jaroslawl.
- 1848 Der Inspektor des Lyzeums konstatiert in seiner Rezension, Uschinskij besitze große Begabung und ausgezeichnete Kenntnisse, jedoch gepaart mit Eigenliebe. Außerdem habe er zu großen Einfluß auf die Studenten. Das Resultat der Inspektion: Uschinskij darf seine Professur nicht weiterführen. Eine neue Stelle zu finden ist für den entlassenen Professor äußerst schwierig. Uschinskij zieht nach St. Petersburg, wo er eine schlecht bezahlte Beamtenstelle im Außenministerium annimmt. Daneben wird er Mitarbeiter der Zeitschriften »Sowremennik« und »Biblioteka dlja tschtenija«.
- 1854 Er findet eine Stelle am Institut für Waisenkinder in Gatschina (bei St. Petersburg), zunächst als Geographie- und Russischlehrer, später als Inspektor. Die eigentliche pädagogische Tätigkeit Uschinskis beginnt. Seine Reformen am Institut von Gatschina und seine Artikel in pädagogischen Fachzeitschriften machen ihn landesweit bekannt.
- 1859 Berufung zum Klasseninspektor an die Mädchenschule »Smolnyj-Institut« in St. Petersburg.
- 1860 Uschinskij wird die Redaktion der »Zeitschrift des Ministeriums für Volksaufklärung« anvertraut. Gleichzeitig stellt er ein Lesebuch für die unteren Klassen des Smolnyj-Instituts zusammen und hält Vorlesungen über Pädagogik. Er führt radikale Reformen am Smolnyj-Institut durch, das bereits ein Jahr später als Musterschule gilt. Neider beschuldigen ihn jedoch des Atheismus und der politischen Unzuverlässigkeit.
- 1862 Er ist gezwungen, seine pädagogische Arbeit aufzugeben und wird von den Behörden auf eine Dienstreise ins Ausland geschickt.
- 1862 – 1867 Uschinskij lebt im Ausland, überwiegend in der Schweiz und in Deutschland, und studiert das europäische Schulwesen. Herausgabe der Werke »Die Muttersprache«, »Anleitung zum Unterrichten anhand der »Muttersprache«« sowie des ersten Bandes der »Pädagogischen Anthropologie«.
- 1867 Rückkehr nach Rußland, wo er wiederum vergeblich nach Arbeit als Lehrer sucht. Dank seiner Popularität kann er sich jedoch wissenschaftlich-literarisch betätigen.
- 1869 Herausgabe des zweiten Bandes der »Pädagogischen Anthropologie«. Beginn der Arbeit am dritten Band, der jedoch unvollendet bleibt.
- 1870 Uschinskij stirbt am 3. Januar.

Zu den Autoren:

Jana Petersen, geb. 1965 in Leningrad, Studium an der Technischen Hochschule in Leningrad, Abschluß als Diplom-Ingenieur. Hausfrau und Mutter. 1992-94 Ausbildung zur Waldorflehrerin. Klassen- und Englischlehrerin an der Waldorfschule »Na Tschernoj retschke« in St. Petersburg.

Nicolai Petersen, geb. 1952 in Gießen/Hessen, Studium der Finno-Ugristik, Germanistik und Slawistik in Göttingen und Helsinki. Lehrer für Deutsch als Fremdsprache in verschiedenen finnischen Städten, u. a. Goethe-Institut und Waldorfschule Helsinki. 1980-87 Assistent an der Universität Helsinki und Mitarbeiter an der Snellman-Hochschule. 1987-92 Russischlehrer an der Kräherwaldschule Stuttgart. 1992 Mitbegründer und seither Leiter des Seminars für Waldorfpädagogik St. Petersburg.

Michael Rein

Berufsfindungshilfe an der Schule

Beleuchtet man die Frage des Berufs unter dem Blickwinkel des individuellen Lebensplans¹, so entstehen neue Gesichtspunkte, die Folgen und Konsequenzen für eine Berufsberatung, Berufsfindungshilfe und die Begleitung des Berufsfindungsprozesses haben. Der rasch hingesagte Satz über einen Menschen, »sein Beruf ist seine Berufung«, heißt nichts anderes, als daß man es mit einer Persönlichkeit zu tun hat, die ihr Lebensziel, woher auch immer, sich gesteckt hat und darauf zuarbeitet. Ein solcher Mensch ist von seiner Tätigkeit erfüllt und hat seinen Platz im Leben gefunden, der für ihn der richtige ist. Weit schwieriger ist diese Frage von denjenigen zu beantworten, die nicht »ihren« Beruf (Weg) gefunden haben, sondern aus welchen Gründen auch immer in einem Beruf arbeiten müssen, nicht um ihre Fähigkeiten, die sie im Laufe der Zeit entwickelt haben, zu entfalten und einzubringen, sondern um den Lebensunterhalt von sich und der Familie zu verdienen. Hier von Erfüllung zu sprechen wäre unangebracht.

Wäre es nicht eines der wichtigsten pädagogischen Ziele, möglichst vielen Menschen zu ermöglichen, daß sie aus eigenem Antrieb ihren Beruf, ihren Weg finden? Wo beginnt in der Schulzeit eines Waldorfschülers diese für die Lehrer »sehr verantwortliche Sache«²?

Einige Aspekte, die während der Schulzeit bereits Impulse oder Handlungsmotive setzen können, seien im folgenden näher beleuchtet.

Lebenskunde als Berufsfindungshilfe

Eines der zentralen Fächer in der Waldorfschule ist das Fach »Lebenskunde«. In diesem Fach soll den Schülern eine »Kunde vom Leben« in der Außenwelt vermittelt werden. In der Regel werden die verschiedenen Unterrichtsinhalte jedoch nicht Lebenskunde genannt, sondern sind auf verschiedene Fächer verteilt, die meist als Sachkunde bezeichnet werden, jedoch eigentlich Inhalte

1 Nicht nur Rudolf Steiner geht an vielen Stellen seines Werkes davon aus, daß hinter jeder menschlichen Individualität ein Leitmotiv, ein Lebensplan vorhanden ist. Widmet man sich etwas dem Studium der Literatur zum Thema Biographie, kann man verschiedene Aspekte und Einteilungen des Lebens in unterschiedliche Abschnitte mit jeweils unterschiedlichen Aspekten finden. Übersichtlich zusammengefaßt hat dies Bernard Lievegoed im fünften Kapitel seines Buches »Lebenskrisen – Lebenschancen«, München ¹¹1996

2 Rudolf Steiner, Konferenzen, 5.2.1924, GA 300c, Dornach 1975, S. 126

des täglichen Lebens, der Arbeitswelt oder der wirtschaftlichen Zusammenhänge thematisieren.

Die verschiedenen Berufe werden im dritten Schuljahr erstmals ausführlich und dem Alter entsprechend behandelt. Am Anfang stehen die Berufe, die mit der Herstellung von Nahrungsmitteln zu tun haben, nämlich der Bauer, der Müller, der Bäcker. In der Regel wird nicht nur über die Berufe erzählt, sondern die Klassen besuchen einen Bauernhof, eine Mühle oder eine Bäckerei. Erste Erfahrungen und Erlebnisse, was es heißt, Landwirt, Bäcker oder Müller zu sein, können beim Mitarbeiten vor Ort gemacht werden.

Darüber hinaus können auch diejenigen traditionellen Berufe behandelt werden, die mit unserer Bekleidung zu tun haben, wie z. B. Schäfer, Spinner, Weber, Färber, Schneider und Schuhmacher.

Zur Pflicht gehört die Hausbau epoche. Hier geht es um Berufe wie den Architekten, den Statiker, den Baggerfahrer, den Maurer, den Zimmermann, den Dachdecker, den Glaser, den Maler, den Installateur, den Elektriker usw.

Allein schon in der dritten Klasse werden, ohne daß wir uns in bezug auf eine Berufsfindungshilfe besondere Gedanken machen, den Kindern bereits eine Fülle von verschiedenen Berufen vorgestellt. Häufig geschieht dies, indem Eltern oder Menschen im Schulumkreis, die die zu behandelnden Berufe ausüben, in die Darstellungen miteinbezogen werden.

Hat sich in diesem Alter auch noch kein bewußtes Urteil gebildet, so doch zumindest eine Empfindung der Qualitäten der verschiedenen Handwerksberufe. Der Horizont hat sich über den »Traumberuf« Lokführer oder Feuerwehrmann hinaus erweitert, und das Spektrum hat sich vergrößert.

Steigen wir höher in den Schuljahren, so kommen Fächer wie Geographie, Geschichte, Chemie und Physik hinzu. Auch in diesen Fächern tauchen die verschiedensten Berufe und Arbeitszusammenhänge auf. Es werden die unterschiedlichsten Fähigkeiten, die man für bestimmte Tätigkeiten z. B. als Entdecker, Erfinder, Forscher, Fabrikant, Buchhalter, Kaufmann braucht, angesprochen. So begann einer meiner Schüler, sich in der zweiten Physik epoche für die Raumfahrt zu interessieren und hegt bis heute (11. Klasse) den Wunsch, sich auch beruflich damit zu beschäftigen. Des weiteren begegnet den Schülern eine Reihe von Biographien, in denen die Berufswahl mehr oder weniger deutlich anklingt. Auch das Besichtigen verschiedener Unternehmen, insbesondere in der 7. und 8. Klasse, dient dem Einblick in die Berufswelt.

Von der ersten bis zur achten Klasse werden die Berufe und Persönlichkeiten noch in bildhafter Weise nähergebracht. Je älter die Schüler jedoch werden, desto klarere Begriffe erhalten sie auch davon und setzen sich selber mehr und mehr in eine bewußte Beziehung zu ihnen. Dabei tritt zunehmend die Frage der eigenen Berufswahl ins Bewußtsein und verdichtet sich beim Zugehen auf die Oberstufe.

Wie sehr sich die Schüler in der Oberstufe noch verändern können, ist den meisten erzieherisch Tätigen bekannt. Aus dem Handwerker kann ein Denker werden, aus dem Denker ein Praktiker. Dennoch können in diesem Alter bereits Veranlagungen deutlich hervortreten. Man hüte sich jedoch davor, Jugendliche in diesem Alter auf eine bestimmte berufliche Laufbahn vorzubereiten oder gar festzulegen. In dieser Lebensphase sollte noch alles offen sein und der werdende Mensch sich noch in den verschiedensten Bereichen differenziert ausbilden und entwickeln dürfen. In der heutigen Berufs- und Arbeitswelt ist nicht Vereinseitigung gefragt, sondern Vielseitigkeit.

Rudolf Steiner äußert sich in einem Vortrag zu der Altersstufe der 14- bis 15jährigen folgendermaßen: »Und so geben wir dann das Seelisch-Geistige mit dem vierzehnten, fünfzehnten Jahre frei, rechnen damit auch in den sogenannten höheren Klassen, rechnen von da ab mit den Schülern und Schülerinnen so, daß wir an ihre eigene Urteilskraft und Einsicht appellieren. Dieses Entlassen in Freiheit in das Leben kann man niemals erreichen, wenn man dogmatisch, gebotsmäßig Moralisches und Religiöses beibringen will, sondern wenn man im entsprechenden Alter zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife bloß auf Gefühl und Empfindung wirkt. Das ist das Einzige, daß man den Menschen so in die Welt stellt, daß er dann auf seine Urteilskraft vertrauen kann.«³ Ferner in einem Vortrag während der Gründung der ersten Oberstufenklassen: »Nun ist es aber im Grunde wichtig, daß in diesem Lebensalter übergegangen wird zu einer äußeren Erfassung des Lebens (...) Wir müssen auch im Unterricht das einführen, was dazu führt, daß das Subjektive den Anschluß an das Objektive findet...«⁴

Die Lebenskunde in der Oberstufe beinhaltet unter dem Motto »Weltinteresse bei den Schülern wecken« hauptsächlich das Behandeln verschiedener Technologien, die immer in bezug auf den Menschen hin angeschaut werden sollen. Steiner regt an, den Spinn- und Webereivorgang genau und unter Einbeziehung einer sachgerechten Materialkunde zu behandeln, ebenso die Papierherstellung und die Funktionsweise der Turbine. Auch hier kommt man nicht umhin, verschiedene Berufsbilder zu streifen. Nicht zu vergessen sind die künstlerischen und praktischen Fächer, wie Malen, Zeichnen, Eurythmie, das Klassenspiel, Kupfertreiben, Schmieden, Plastizieren, Darstellende Geometrie, Computerpraktikum, Schreinern und Gartenbau.

So wird ein Waldorfschüler im Laufe seiner Schulzeit über die Tätigkeit und über Darstellungen, ohne daß wir uns dessen bewußt sind, mit rund 60 bis 70 Arbeitsfeldern und Berufsbildern bekannt gemacht.

Dies geschieht mit dem Ziel, dem werdenden Menschen zu helfen, seine Lebensaufgabe zu finden. Vielfach meinen wir, daß die wirtschaftlichen Ver-

3 Rudolf Steiner, Vortrag vom 17.8.1923 in Ilkley, GA 307

4 Rudolf Steiner, Vortrag vom 16.6.1921 in Stuttgart, GA 302

hältnisse dies nicht ermöglichen. Es gibt jedoch genügend Beispiele, die dieser Annahme widersprechen. Vielmehr wird es davon abhängen, inwieweit ein heranwachsender Mensch bereit ist, seine selbstgesteckten Ziele trotz eintretender Hindernisse zu verfolgen. An einem unserer Berufsfindungshilfstage rief eine Unternehmensberaterin, die auch mit Personalauswahl und Personalentwicklung befaßt ist, den Schülern zu, daß es aus ihrer Erfahrung sich gezeigt hat, jeder, der etwas wirklich will, erreicht auch sein selbstgestecktes Ziel. »Ihr müßt euren Beruf richtig wollen, etwas erreichen wollen, euch Ziele stecken und diese verfolgen«.

Anforderungen der heutigen Arbeitswelt an die Menschen

Schlägt man heute die Zeitung auf und liest die Stellenangebote, so kann man immer wieder folgende Anforderungen, die an die ausgeschriebenen Stellen geknüpft sind, finden: Fachkompetenz (Ausbildung in XY und Berufserfahrung), Sozialkompetenz (der Bewerber soll im Team arbeiten können), Flexibilität (Bereitschaft, evtl. auch im Ausland oder an einem anderen Standort zu arbeiten), Entscheidungsfreude, selbständiges Arbeiten, Kreativität, Verantwortungsbereitschaft, Engagement, Lern- und Entwicklungsbereitschaft (Wandel der Technologien und somit des Arbeitsplatzes) u. ä.

Diese Fähigkeiten werden also zum Wirtschaftsfaktor; das heißt, wer Mitarbeiter mit diesen Fähigkeiten hat, besitzt einen Wettbewerbsvorteil.

Bei einer Führungskräfteklausur in einem großen mittelständischen Metallunternehmen begegnete mir ein Vertriebsleiter, der gelernter Bäcker ist, dann nach Amerika ging, um dort Autos zu verkaufen, und schließlich in der Führungsebene dieses Metallunternehmens als Verkaufsleiter sein Aufgabenfeld fand. Er hatte in diesem Bereich der Metallverarbeitung keine Ausbildung. Alles hat er sich selbst angeeignet, vom Leben und dessen Anforderungen gelernt. Der Produktionsleiter dieses sehr erfolgreichen Unternehmens ist gelernter Werkzeugmacher. Er verfügt über kein Ingenieurstudium. Seine ihm eigenen Fähigkeiten hat er genutzt und sich selber mit einer hohen Lernbereitschaft weiterentwickelt. Auch er hat vom Leben gelernt. Vielleicht hat die Aussage Rudolf Steiners, daß die Schulabgänger von nun ab durch das Leben erzogen werden⁵, heute mehr denn je Aktualität in bezug auf die Lernbereitschaft, die wir in der heutigen Arbeitswelt aufbringen müssen. Welcher Arbeitsplatz hat sich nicht in den letzten zehn Jahren rapide und grundlegend verändert? Sehen die Ausbildungsgänge und Berufsbilder morgen noch so aus wie heute?

Die Frage an die zu vermittelnden Berufsbilder ist folglich dahingehend zu erweitern, wie eine Ausbildung von morgen aussehen wird. Das Hauptau-

5 Rudolf Steiner, Konferenzen, 14.3.1920, GA 300a

genmerk muß also auf den Umgang mit Veränderungsprozessen gelegt werden und auf die Frage: Wie organisiere, gestalte ich die Veränderung? – Was kann man über das rein Unterrichtsmäßige hinaus tun, um den Schülern zu ermöglichen, ihren Berufsfindungsprozeß unter den genannten Voraussetzungen zu gestalten?

Berufsfindungstage – ein Erfahrungsbericht

Vor einigen Jahren übernahm ich an unserer Schule das Amt der Berufsberatung und Berufsfindungshilfe. Aus den Erfahrungen und Erlebnissen meiner damals noch als Nebentätigkeit ausgeübten Beratungen in Wirtschaftsunternehmen und Schulen wurde mir deutlich, daß sich die Berufsbilder und Anforderungen im Berufsleben im Lauf der Zeit stark verändert hatten, ebenso die Bildungsgänge. Es stellte sich die Frage, was durch eine Berufsberatung an der Schule erreicht werden soll. Antworten auf Fragen zu einem speziellen Ausbildungsgang kann das Arbeitsamt besser geben als die Schule. Welche Gesichtspunkte waren uns also wichtig?

Der eine Aspekt war der der Lebenskunde. Indem man Menschen aus dem Schulumfeld in die Schule zu Veranstaltungen einlädt, sie bittet, von ihrem Beruf zu berichten, wird der Horizont für das Leben »draußen« sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer erweitert. Des weiteren sollte der Schwerpunkt auf den erlebten Prozeß der Berufsfindung der jetzt im Berufsleben stehenden Menschen gelegt werden. So kristallisierte sich die Aufgabe und das Ziel heraus, den Schülern Berufsfindungswege und -prozesse nahezubringen und weniger eine Berufsberatung durchzuführen. Im Vertrauen auf die Urteilsfähigkeit jedes einzelnen Schülers und in freilassender Weise sollte eine Palette der unterschiedlichsten Berufe vorgestellt werden. Nun galt es Menschen zu gewinnen, die ihren Beruf als Lebensinhalt oder gar Berufung verstehen und die begeistert sind von ihrer Tätigkeit.

Dazu Steiner in einer Konferenz: »Da muß man feststellen, wer für die einzelnen Punkte Gewährsmenschen sind. Das sind Leute, die Sinn haben, so etwas zu machen, die aber richtig praktische Fachmänner sind. Also es müßten sich nicht Leute finden, wie sie heute als Referenten angegeben werden, sondern richtig praktische Leute, die aber Sinn für unsere Sache haben. (...) Da müßte man Menschen aufrufen, die im praktischen Leben darinnenstehen.«⁶

Vorüberlegungen und Vorbereitungen

Nachdem sich die Grundintention der Berufsfindungshilfe geklärt hatte, konnte man an die ersten Vorbereitungen gehen. Dafür mußten folgende Fragen geklärt werden: Wer verantwortet die Initiative, wer plant und führt die

6 Rudolf Steiner, Konferenzen, 25.9.1919, GA 300a, S. 84

Veranstaltungen durch? Wer hat Bedarf an dem Angebot, welche Zielgruppe soll angesprochen werden? Was soll dieser Zielgruppe wie und durch welches Angebot vermittelt werden? Wer kann eine Berufsfindungshilfe leisten? Welcher Zeitaufwand ist für dieses Projekt nötig? Welchen Nutzen könnte die Schule von dieser Einrichtung sonst noch haben? Welche Umsetzungsschritte sind in welcher Reihenfolge zu tun?

Rasch wurde deutlich, daß die Initiative nicht nur von einem Menschen getragen werden konnte, daß vielmehr als Verantwortungsträger eine Gruppe gebildet werden mußte. Die Zusammenstellung sollte so sein, daß jede beteiligte Gruppierung der Schule durch zwei Vertreter repräsentiert ist.

Bezieht man den lebenskundlichen Aspekt und die Tatsache, daß für manche Schüler das Berufsleben schon nach der neunten oder zehnten Klasse beginnt, mit ein, so betrifft das Angebot der Berufsfindungshilfe nicht nur die Abgangsklassen, sondern die gesamte Oberstufe, d. h. die Klassen 9 bis 13. Bei einer voll ausgebauten zweizügigen Schule bedeutet das eine Schülerzahl von gut 300. Es stellte sich die Frage, wie diese große Anzahl erreicht werden kann. Auch für Kollegen ist eine solche Veranstaltung nicht uninteressant, was die Teilnehmerzahl weiter erhöht.

Da es sich in diesem Projekt um Berufsfindung handelt, schien es wichtig, den Schülern Berufsfindungsprozesse nahezubringen, die heute im Beruf stehende Menschen durchlebt haben. Welche Berufsentscheidungsprozesse wurden in welchem Alter wie durchlebt? Wie gingen diese Menschen mit beruflichen Krisen, so es sie gab, um? Wie gestaltete sich ihr persönlicher Berufsfindungsprozeß? Wie schildern sie ihr persönliches Arbeitsumfeld und ihre Arbeitsaufgaben? Diese Vermittlung und Darstellung kann in Gesprächsgruppen stattfinden.

Der zweite Aspekt war, für die Schüler ein Angebot an Praktikumsplätzen und /oder Schnupperlehren zu schaffen, um somit ein einigermaßen realistisches Bild des betrieblichen Alltags entstehen zu lassen. Der dritte Aspekt war, den Schülern in immer schwieriger werdenden wirtschaftlichen Verhältnissen bei der Stellenfindung bzw. Vermittlung behilflich zu sein.

Eine gestandene zweizügige Schule kann auf einen großen Kreis von Ehemaligen blicken. Wer könnte also einem Waldorfschüler seine Erlebnisse und Erfahrungen bei der Berufsfindung, -orientierung besser schildern als ehemalige Waldorfschüler? Glücklicherweise waren einige Ehemalige in den vergangenen Jahren aktiv geworden, indem sie die Adressen der Ehemaligen sammelten und auch Ehemaligentreffen im großen Rahmen an der Schule veranstalteten. Die zweite Gruppe von »Helfern« ist in der Elternschaft zu sehen. Auch hier kann man auf ein reiches Potential erlebter Berufsfindungsprozesse zurückgreifen.

Umsetzungsschritte

In einem ersten Schritt wurde das grobe Konzept in der Internen Konferenz vorgestellt. Das Kollegium stimmte zu und war bereit, ein bis zwei Schultage pro Schuljahr der Berufsfindungshilfe zur Verfügung zu stellen. Da kurz nach dieser Konferenz ein Ehemaligentreffen stattfand, war dies der nächste Ort, an dem das Interesse und die Möglichkeiten der Ehemaligen durch eine kurze Präsentation im Plenum und an einem Info-Stand geprüft werden konnten (Rücklauf der ausgelegten Fragebögen ca. 30). Es gab Angebote für Praktikumsplätze, Einzelgespräche und Mitwirkung bei den Berufsfindungstagen.

Auch im Schülerforum, das sich aus je zwei Klassenvertretern der Oberstufenklassen zusammensetzt, wurde das Projekt vorgestellt. Außerdem bekamen die Schülervereiner den Auftrag, die Idee in ihren Klassen zu streuen.

Gleiches geschah im Eltern-Lehrer-Rat, und zwei Eltern meldeten sich spontan zur Mitarbeit in einer Verantwortungsgruppe. So hatte sich der erste Kristallisationspunkt des späteren Verantwortungskreises gebildet.

In einem letzten Schritt ging ein Rundschreiben an alle Elternhäuser mit der Frage, wer Interesse hätte, an einem solchen Projekt mitzuarbeiten und wer durch ein Angebot mithelfen könnte (Rücklauf von ca. 380 Aussendungen 20).

Zur Bedarfsermittlung, d. h. welche Berufsbilder denn in der Darstellung von Schülern und Eltern gewünscht sind, wurde noch ein Fragebogen an die Eltern und Schüler der Oberstufe verteilt (Rücklauf ca. 60 Prozent, die Bedürfnisse waren bunt gemischt, Schwerpunkte nicht erkennbar).

Es folgte die Bildung des »Verantwortungskreises einer Berufsfindungshilfe an unserer Schule«, kurz VeBuS genannt. Darin sind vertreten: die Schüler (2 Mitglieder des Oberstufenforums), die Ehemaligen (2), die Eltern (3), der Vorstand (1), das Kollegium (2). Zu den Aufgaben des VeBuS gehören das Planen, Durchführen und Auswerten von Veranstaltungen, die Referentensuche und -auswahl, das Sammeln von Rückmeldungen, die an alle Beteiligten weitergeleitet werden, die Verwaltung eigener Finanzen usw.

Die ersten Veranstaltungen

Zu unserem Oberthema »Wandlung der Gesellschaft und der Berufsbilder« konnten wir einen ehemaligen Vorstandsvorsitzenden eines großen Verpackungsunternehmens gewinnen. Er übernahm auch in einer Gesprächsgruppe die Darstellung vom Berufsbild des Managers. Des Weiteren kamen Menschen für die Berufe aus dem Werbebereich, der Chemie der Lebensmittel und deren Überwachung, der Medizin, der Architektur, der Städteplanung und der Restauration von Kunstgegenständen.

Die Veranstaltung war ein Erfolg und verlangte spontan nach Fortsetzung. Ein Schüler schrieb: »Es war sehr interessant, den Referenten zuzuhören und mit ihnen die Berufe zu besprechen. Es wäre schön, wenn dieser Tag nicht der

letzte solche Tag gewesen wäre.« Auch das Kollegium hielt den VeBuS an, weitere Veranstaltungen zu planen.

Tatsächlich ergaben sich aufgrund des ersten Berufsfindungshilfe-Tages Kontakte, die in Praktika mündeten. Mancher Berufswunsch änderte sich beim Erleben der Realität. Der VeBuS tagte mehrfach, um den ersten Tag auf seine Stärken und Schwächen hin zu überprüfen und um Veränderungsvorschläge (z. B. daß nicht nur Akademiker sich vorstellten) einzubringen.

So wurden zum nächsten Treffen mit modifiziertem Zeitplan ein Steinmetzmeister, Malermeister, Komponist und Musiker, Generalintendant des Staatstheaters, Altenpfleger, Vertriebsleiter, Personalentwickler, eine Unternehmensberaterin und eine Psychologin eingeladen. Das Oberthema des zweiten Berufsfindungshilfe-Tages lautete diesmal: »Bewerbung – Personalauswahl«.

Alle Beteiligten, Schüler, Referenten, Kollegen und die VeBuSler waren beim zweiten Durchgang hochzufrieden. Das veranlaßte uns auch, beim dritten Berufsfindungshilfe-Tag die Programmstruktur weitgehend so zu belassen. Diesmal begannen wir mit der Darstellung des Ausbildungsweges und der Studienmöglichkeiten bei der Berufsakademie. Hierzu hatten wir einen dort lehrenden Professor zu Gast. Außerdem wirkten mit: eine Hebamme, ein Richter, eine Foto-Designerin, eine Schauspielerin, ein Solartechniker, ein Arzt und ein Physiker der Luft- und Raumfahrttechnik. Auch diesmal gab es zufriedene Teilnehmer, die die Richtigkeit und Tragfähigkeit unseres Konzepts, nämlich die Persönlichkeit mit ihren durchlebten Erfahrungen in den Vordergrund zu stellen, bestätigten.

Offene Fragen und Zukunftsperspektiven

Die Frage der Eingliederung in das Schulleben ist auch nach gut einem ein-dreiviertel Jahr noch nicht zufriedenstellend beantwortet. Die Erfahrung zeigt, daß Berufsfindung nur für einen Teil des Kollegiums und der Elternschaft eine brennende Frage darstellt. Deshalb muß man von einem Zeitraum von drei bis fünf Jahren ausgehen, bis das Projekt in den Schulorganismus eingegliedert ist und mit wachem Interesse von vielen Menschen beobachtet und verfolgt wird.

Das Miteinbeziehen der Ehemaligen und Eltern öffnet, weckt bei ihnen Initiativkraft und Interesse für »ihre« Schule. Ehemalige wie Eltern können durch die konkrete Aufgabe und Anforderung einen verbindlicheren Zugang zur Schule finden und haben auch bei anderen Fragen oder Problemen offenere Ohren. Sie sind zur Mitgestaltung an anderen Fragestellungen leichter zu gewinnen. Es kann ein Baustein zur stärkeren Identifikation mit der Schule sein. So kann sich eine Gemeinschaft um die Schule herum auch als Schutz gegenüber Angriffen von außen bilden.

Auch die Rückmeldung aus der Schülerschaft könnte noch besser werden.

Zwar waren die Stimmung und vereinzelte Äußerungen am Rande der Veranstaltung positiv, jedoch gelangt vieles noch nicht an die VeBuS-Ohren.

Unsere Zukunftsperspektive ist, daß es gelingt, zwischen Unternehme(r)n, Schülern, Ehemaligen, Eltern und Schule eine dauerhafte Verbindung herzustellen. Auch besteht Interesse am Aufbau eines überregionalen Netzwerkes mit anderen Schulen für einen möglichst regen Erfahrungsaustausch.

Der Weg zum Ziel ist begonnen, das Ziel aber noch nicht erreicht. Dennoch möchte man jeder Schule wünschen, daß sie sich dieser spannenden, lohnenden und anregenden Aufgabe annimmt.

Zum Autor: Michael Rein, Jahrgang 1960, Waldorfschüler. Seit zehn Jahren Klassenlehrer. Vor dem Studium zum Klassenlehrer mehrere Jahre in der Textilwirtschaft tätig. Gründungsmitglied der vor sechs Jahren gegründeten »Entwicklungsgruppe für Unternehmensfragen«. Seit dieser Zeit ist er nebenberuflich in der Beratung und Begleitung von Gruppen, von Unternehmen mit dem Schwerpunkt Personalentwicklung und in der Schulentwicklung tätig. Seit Sommer 1997 übt er diese Tätigkeit hauptberuflich aus. – Anschrift hinter TERMINE. Fon: (07123) 9324-51; Fax: -52.

Literaturliste:

Charlotte Bühler: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem, Göttingen 1959

R. Guardini: Die Lebensalter, Würzburg 1967

M. Moers: Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens, Ratingen 1953

Michael Brater u.a.: Eine Waldorfschule öffnet sich der Arbeitswelt, in: »Erziehungskunst«, Heft 3/1996

Gregory Bateson: Ökologie des Geistes, Suhrkamp Verlag ³1983

Reinhard K. Sprenger: Das Prinzip Selbstverantwortung (²1995); Mythos Motivation (⁷1994); beide im Campus Verlag

Stephen R. Covey: Die sieben Wege zur Effektivität, Campus Verlag ³1994

R. Hirth u.a.: Dein Weg zur Selbstverwirklichung, mvg Verlag ²1987

Georg Heinzen/Uwe Koch: Von der Nutzlosigkeit erwachsen zu werden, rororo 1989

Erhard Fucke: Mehr Chancen durch Mehrfachqualifikationen, Klett Verlag 1977

Henning Köhler: Jugend im Zwiespalt, Verlag Freies Geistesleben ²1997

Bernard Lievegoed: Der Mensch an der Schwelle (⁴1994); Alte Mysterien und soziale Evolution (1991); beide Verlag Freies Geistesleben; Entwicklungsphasen des Kindes, Mellinger Verlag ³1990; Lebenskrisen – Lebenschancen, Kösel Verlag ¹¹1996

George und Gisela O'Neil: Der Lebenslauf, Verlag Freies Geistesleben ²1995

Manfred Schmidt-Brabant: Das Wirken von Geistwesen in der Biographie ..., Verlag am Goetheanum ²1994

Rudolf Steiner: Wiederverkörperung und Karma; Die soziale Grundforderung unserer Zeit in geänderter Zeitlage; Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, alle im Rudolf Steiner Verlag erschienen; Die Philosophie der Freiheit; Die Geheimwissenschaft im Umriß; Die Theosophie; alle auch als Taschenbücher aus dem Gesamtwerk

Bruno Wegmüller: Sozialpraktika in heilpädagogischen Einrichtungen; Herbert Reichardt: Über die pädagogische Zielsetzung eines Sozialpraktikums; beide Aufsätze in: »Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie«, Heft 2, Johanni 1997

Schule im Dialog mit der Arbeitswelt

Eine ungewöhnliche Herbsttagung in Schwäbisch Hall

Die Krise des Arbeitsmarktes ist in aller Munde – und wird es bleiben. Schon ein flüchtiger Blick genügt, und wir fühlen uns zu dem Eingeständnis gezwungen, daß wir es hier mit Schwierigkeiten zu tun haben, die sich in absehbarer Zukunft nicht werden lösen lassen. Überproduktion, Absatzkrisen, Stellenabbau, Monopolisierung, Überproduktion ... an Teufelskreisen hat es keinen Mangel, und sie finden reißenden Absatz in unseren Köpfen. Die Wirtschaftsfrage als ein Kompendium der Zwänge, einer Macht, die uns nicht weniger beherrscht als einst die göttlichen Schicksalsmächte das Bewußtsein des griechischen Volkes.

Was tun – wenn wir als Lehrer in der heranwachsenden Generation Zuversicht und Optimismus wecken wollen, die Bestand haben gegenüber einer in und um uns festverwurzelten Haltung tragischer Ergebnisse? Die Antwort ist zunächst einfacher als man glaubt: Wir müssen der Krise entgegengehen ...

Vorbereitung

Vor einigen Monaten faßte ein kleiner Kreis interessierter Lehrer und Eltern den Entschluß, in einen intensiveren Dialog mit der Arbeitswelt zu treten. Das gesteckte Ziel: eine Tagung zu diesem Thema in Schwäbisch Hall. Also machten wir uns auf die Reise – in die nähere und fernere Umgebung. Alle verfügbaren Fühler, alle, über die uns unsere tägliche Arbeit noch verfügen ließ, streckten wir aus – in alle erreichbaren Richtungen, insbesondere dorthin, wo Firmen die Krise eines weltweit enger werdenden Marktes als Chance zu verstehen suchen. Mensch im

Mittelpunkt – was ist dran an dem neuen Konzept, das nun schon seit einigen Jahren in den einschlägigen Wirtschaftskreisen von sich reden macht?

Ideen als Visitenkarte

In unserem Gepäck lagerten sich weitere Ideen ab und nahmen allmählich konkrete Konturen an. Dialog mit der Arbeitswelt – wäre es da nicht sinnvoll, die Tagung außerhalb der Schule direkt in die Arbeitswelt zu plazieren? Gedacht, gesucht und gefunden. In einem mittelständischen Druckereiunternehmen, der Firma Siller in Schwäbisch Hall, fanden wir Aufnahme. Der Tagungsort als Ausdruck der Tagungsidee. In einem Gespräch mit dem Ausbildungsleiter der hiesigen Bausparkasse entstand die Idee, die Schüler im Vorfeld der Tagung selbst den angestrebten Dialog führen zu lassen. Bewerbung als Rollenspiel betitelten wir schließlich diese Aktion. Sechs Firmen waren bereit, einen Vormittag lang Schüler aufzunehmen. Die gesammelten Erfahrungen sollten tags darauf von einem erfahrenen Ausbilder der Bausparkasse aufgearbeitet und schließlich auf der Tagung von den Schülern präsentiert werden ... Die Idee als Visitenkarte. Wo immer wir anklopften, bei Unternehmensberatern, der IHK, dem Arbeitsamt, der Gewerblichen Schule, stets stießen wir auf Interesse. Oft genügten wenige Sätze, um im Gegenüber den Willen zur Mitarbeit zu wecken. Die Idee einer Kunstaktion mit Schülern (unter Einbeziehung des Publikums), eine Talkrunde zwischen ehemaligen und jetzigen Schülern – das Tagungsprofil entwickelte sich nicht selten

Das Chefbüro reicht für den Andrang beim Workshop »Neue Medien« nicht aus

aus dem Gespräch und eröffnete der Waldorfschule nicht zuletzt die Chance, sich frei nach dem Motto: »Tu etwas Gutes und sprich darüber« positiv ins Bewußtsein einer breiteren Öffentlichkeit zu rücken.

Die Tagung

Ausgerechnet heute! Umfangreiche Straßenbauarbeiten in Schwäbisch Hall führen zu Verkehrsbehinderungen mit empfindlichen Wartezeiten. Um 17 Uhr sollten wir beginnen. Zahlreiche Teilnehmer und Workshopleiter stecken unten in der Stadt im Stau. Nach bangen Minuten beginnen wir mit Verspätung. Oberbürgermeister Hermann Josef Pelgrimm eröffnet offiziell die Tagung. Das erst vor kurzem gewählte neue Stadtoberhaupt hatte sich am Telefon spontan dazu bereit erklärt. (»Genau zu diesem Zeitpunkt habe ich eine Verabschiedung im Amt, aber dorthin schicke ich einen Vertreter. Ich muß Prioritäten set-

zen, und die Zukunft ist mir wichtiger.«)

Dann verteilen sich die Workshops, und die Räume tun ihre Wirkung. »Soziale Prozesse – alles Theater?« Der Kurs des belgischen Regisseurs Marc Vereeck, ursprünglich vorgesehen im erstaunlich viel Platz bietenden Heizungsraum, beginnt auf der Laderampe in der Herbstsonne. Das Chefbüro reicht für den Andrang beim Workshop »Neue Medien« des *de-bis*-Mitarbeiters Alexander Suck doch nicht aus. Man findet kurzfristig im Datenraum die passende Umgebung zum Thema. Kai Hansen und Hansjörg Palm (Integra, Nürtingen) richten sich zum Thema »Arbeit an der Schwelle« in der Fertigungshalle ein. Die Maschinen laufen noch. Man wird etwas lauter sprechen müssen, um sich verständlich machen zu können. Dafür findet man zwischen den meterhohen Regalen die besten Bedingungen für die geplante Installation. Er-

heblicher Andrang auch beim Workshop über »Handlungsorientiertes Lernen« von Katja Harzheim und Michael Brater (GAB München). Der Raum unter der Treppe im Foyer erweist sich allerdings als zu handlungszentriert. Zuviel Publikum, das hin- und herströmt und die Konzentration behindert. Bei aller Vorbereitung eine Improvisation mit vielen Überraschungen.

Offenes Abendprogramm

Am Abend laufen mehrere Aktionen parallel. Wir haben bewußt auf geschlossene Veranstaltungen verzichtet. Herr Vitel (Handwerk, Kunstgeschichte) hatte im vergangenen Jahr, einem spontanen Entschluß folgend, seine Epoche über Bilder der südlichen und nördlichen Renaissance in der 10. Klasse in eine handlungsorientierte Form gegossen. Die Schüler lernten die Gesetze kennen, konstruierten ein Bild (Goldener Schnitt, Farbkomposition) und setzten es um – in Szene. Nach Hinzuziehung aller gebotenen Hilfsmittel (Requisiten, Kostümkammer) verkörpern(!) sie schließlich ihre »Anbetung Jesu«, »ihre Kreuzabnahme Christi«. Die Bilder wurden fotografiert, betrachtet und ausgewertet. Am Abend versucht die 12. Klasse die räumliche Wirkung überlebensgroßer Plastiken (aus Holz, Draht und Pappmaché) durch Fäden, die sich wie Liniengeflechte zwischen den Regalen ausmachen, zu versinnlichen.

Im Foyer üben sich die Teilnehmer des Workshops »Bewerbung als Rollenspiel« in der ungewohnten Form der Präsentation ihrer Erfahrungen. Die Besuche in den Firmen haben die Schüler durchweg begeistert, die Notwendigkeit einer Auswertung hatte sie rundum ernüchtert. Und was sie durch nochmaliges bewußtes Nachfassen aus ihren Erfahrungen gemacht haben, führt immer wieder zu

spontanen Beifallsbekundungen des Publikums. Oben in der Cafeteria die Talkrunde zwischen ehemaligen und jetzigen Schülern.

Die Anfragen aus dem Publikum haben es in sich: Waldorfschüler haben in der Regel ein überzogenes Selbstbewußtsein. Nehmen Sie bitte dazu Stellung. Eine ehemalige Schülerin: »Also daß ich über zu wenig Selbstbewußtsein verfüge, das kann ich – zugegebenermaßen – von mir nicht behaupten.« Schmunzelnde Gesichter im Publikum. Dann die höfliche Aufforderung: »Bitte lauter sprechen!« Der Schüler daraufhin ebenso leise wie zuvor: »Ich hab' mal gehört, Leute, die permanent laut sprechen, sind nicht in der Lage, Wesentliches zu sagen. Rücken Sie doch bitte, wenn Sie möchten, näher heran und hören Sie gut zu.« Ein ehemaliger Schüler, der seinen Zivildienst bei der Aktion Sühnezeichen in Brüssel absolviert hat, holt etwas weiter aus: »Was ich bemerkt habe, wir haben mit auf den Weg bekommen, uns für Dinge zu interessieren. Da ist etwas Neues. Man tritt näher heran, offen und neugierig. Interessensimpulse hat man uns vielfältig mitgegeben. Aber demgegenüber mangelt es meiner Ansicht nach an Tatimpulsen. Ein Problem erkennen und ihm nachgehen bis zur Lösung, bis zur gültigen Veränderung, das hat, in der Oberstufe zumindest, gefehlt.«

Zum Ausklang des Abends spielt der bekannte Solocellist Reinhold J. Buhl (Sinfonieorchester Bayerischer Rundfunk) die 1. Solosuite von Bach im Foyer ...

»Endlich einmal Emotionen ...«

Es folgt ein weiterer Tag voll Arbeit und gegenseitigen Kennenlernens. Die Tagung findet ihre Abrundung in Form einer Präsentation der insgesamt neun Workshops im Plenum. Das war's? Noch nicht. Heute

abend soll die Bachsuite von einer Bewegungs-Improvisation des Eurythmisten Thomas Brunner (Kiel) begleitet werden: »Entwürfe zur notwendigen Unterscheidung von Kunstwerk und Warenwelt in einer Zeit der Automation«. Die Aktion geht unvermittelt in einen Vortrag des Künstlers über. Eine unerwartete Dynamik entfaltet sich. Unruhe im Publikum. Die Teilnehmer des Workshops »Soziale Prozesse – alles Theater« werden aktiv. Alles wirkt wie eine eingespielte Inszenierung, ist aber eine spontane Improvisation mit dem Ziel, den Künstler zur Darbietung seiner Kunst zu bewegen. – Endlich der Bach, endlich die Kunstaktion. Ich atme auf. Zu früh. Die Teilnehmer vom Workshop »Arbeit an der Schwelle« melden sich im Anschluß an die Darbietung zu Wort, mit freundlichem, aber nachdrücklichem Protest. Was sie am vergangenen Tag in ihrer Gruppe erlebt hätten, daß einer dem anderen bei der Installation unvermutet in die Arbeit greife, das hätte sich hier real vor ihren Augen abgespielt. Niemand hätte Aktion und Vortrag unterbrechen dürfen ...

Spät abends. Alles wieder aufgeräumt. Die Spuren, die die Schule in der Arbeitswelt hinterlassen hatte, sind fast gänzlich wieder beseitigt worden. Da kommt eine begeisterte Teilnehmerin auf mich zu: »Das war großartig! Lassen Sie sich nicht beirren! Diese gedankliche Dichte – und diese Emotionen. Endlich einmal echte Emotionen ...«

Aussichten

Die Tagung, einst Ziel, ist mittlerweile Markstein auf einem längeren Weg. Wohin? – Die Krise des Arbeitsmarktes kann durch den Brückenschlag zur Arbeitswelt nicht gelöst werden. Und doch zeichnet sich – über alle konkreten Schritte hinaus – die Vision am Horizont ab, eine Schule, die einst aus einem umfassenden gesellschaftlichen Gestaltungsimpuls heraus entstand, unter den heutigen konkreten Bedingungen herauszuführen aus ihrem engen institutionellen Rahmen und als zukunftsweisende Kraft wirksam werden zu lassen.

Rüdiger Iwan

Lernen am Leben

Eine Klassenlehrerin schafft Gelegenheiten zu selbständigen Handeln

Heutige Schulkinder unterscheiden sich von denen vergangener Zeiten unter anderem dadurch, daß sie viel früher und stärker individuell angesprochen werden wollen, selbständig tätig sein möchten. Die Autorin hat dem als Klassenlehrerin Rechnung getragen, indem sie immer wieder Situationen schuf, in denen die Kinder eigenständig zupacken und selber die Zusammenarbeit organisieren konnten. Hier schildert sie einige Beispiele. Red.

Eine Klasse mit 46 Schülern stand an. Ist es heute noch möglich, eine so große Klasse zu führen?

Es war acht Jahre lang möglich, weil sich vor den Sommerferien 1989, bevor diese Kinder eingeschult wurden, Eltern und Lehrer zu einer besonders intensiven Zusammenarbeit entschlossen und weil die Klassenlehrerin sah, daß die Kinder untereinander und von den eingerichteten Lernsituationen in und außerhalb der

beobachten, wie sie sich untereinander trösteten, ein Pflaster zurechtschnitten, wie sie von sich aus die Malutensilien von 46 Kindern wuschen und aufräumten. Einen Dienst dafür brauchte ich in acht Jahren nicht einzuführen.

Fachlehrer und Mütter begleiteten in der Adventszeit kleine Gruppen von Schülern mit selbstgezogenen Kerzen in die Wohnungen alter bettlägeriger Menschen, um dort zu singen und zu musizieren. Ein tiefes Gefühl wurde in den Kindern veranlagt: »Wir können anderen Menschen Freude bringen!« Bis in die 8. Klasse hinein pflegten wir den Kontakt zu alten Menschen, waren öfters zu Besuch in einem Altenheim – nebenbei eine gute Motivation für Flötengruppen, das Klassenorchester oder die Arbeit an einem Gedicht.

Zweitklässler als »Archäologen«: Ein altes Wagenrad wird ausgegraben

Hausbauepoche: Ein Bienenhaus für den Schulgarten entsteht mit fachkundiger Hilfe

Schule sehr viel lernen konnten, ohne stets geführt werden zu müssen. Lernen am Leben, »handlungsorientiertes Lernen« – wie kann es von der ersten Klasse an angelegt und später gepflegt werden? Eine Klassenlehrerin blickt zurück auf acht Jahre Arbeit in diesem Sinne.

Zunächst ist es das Vorbild der Lehrerin, das auf die Kinder erzieherisch wirkt. Wie handelt sie, wenn ein Kind weint, wie pflegt sie das Klassenzimmer, wie sorgfältig malt und schreibt sie an die Tafel? ... Die kleinen Schüler brauchen Zeit und Aufmerksamkeit, um das alles wahrzunehmen. Beides versuchte ich ihnen in aller Ruhe zu geben, und bald konnte ich

*Ein
Projekt mit
wirtschaft-
lichem
Nutzen:
Der Garten
einer
Tagungs-
stätte wird
neu angelegt
und in
Schuß
gebracht*

Viele Spiel- und Vertretungsstunden während der 2. Klasse fanden im Wald statt. Bei einem Spaziergang hatten die Kinder ein aus dem Boden ragendes gebogenes Eisen im Waldboden entdeckt. Das wollten sie ausgraben. Ein Jahr lang waren sie mit Steinen und Ästen, später mit Werkzeugen aus dem Gartenbauraum immer wieder tätig, bis sie ein altes mit Eisen beschlagenes Wagenrad zutage gefördert hatten. Einige Kinder verteilten dabei die Arbeiten und Plätze, andere kratzten und gruben, manche malten sich aus, wie das Wagenrad wohl gerade an dieser abschüssigen Stelle in den Wald gerollt sein könnte, und etliche standen da und schauten dem emsigen Treiben zu.

Väter, Fachlehrer und Freunde der Schule ließen die Schüler in der 3. Klasse an ihrer Arbeit teilhaben. Insbesondere die Mütter waren es, die sich mit kleinen Gruppen auf den Weg machten – in die Schmiede, in die Töpferei, zu einem Schuhmacher und in die Weberei einer sozial-therapeutischen Einrichtung. Für einen Höhepunkt sorgte ein Forstwirt, der die Klasse miterleben ließ, wie er einen Baum fällte und wie dieser von einem Rückepferd weggezogen wurde – eine Ar-

beit, die alle Kinder zusammen nicht geschafft hatten.

Der Gartenbaulehrer, gleichzeitig Berater für Demeter-Landwirte in unserer Region, brachte den kleinen Gruppen, mit

*Drittkläßler auf dem Kartoffelacker.
Das Feld war im Nu abgeräumt*

denen er Mist vom Reiterhof holte, Kompost ausbrachte, das Feld pflügte und eggte und schließlich einsäte, die Arbeit eines Landwirts zum Erlebnis. Mit viel Vergnügen lasen die Drittklässler einem Bauern die Kartoffeln auf einem abschüssigen Feld auf, das er mit dem Vollernter nicht befahren konnte. Wie wichtig ist es für ein Kind, zu spüren, daß es gebraucht wird! Das zünftige Vesper auf dem Hof hatten sich alle redlich verdient, denn in kurzer Zeit hatte jeder seine Reihe Kartoffeln aufgelesen, und das Feld war abgeräumt.

In der Hausbauepoche entstand ein Bienenhaus für den Schulgarten. Auch dabei leiteten Fachleute unter den Vätern, ein Architekt, ein ehemaliger Maurer, ein Zimmermann, die Kinder an – ein Bereich des Arbeitslebens war in die Schule gekommen. Die kleinen Arbeiter wurden nicht von ihrer Lehrerin korrigiert, sondern von einem Meister seines Faches oder von der Arbeit selbst, z. B. einer Holzverbindung, die hielt oder eben nicht.

Den Abschluß unserer ersten Heimatkundeepoche bildete ein Stadtspiel in acht Gruppen. Dabei hatten die Schüler, jeweils an einem anderen Ausgangspunkt beginnend, wichtige Orte unserer mittelalterlichen Salzsiederstadt aufzusuchen und Beobachtungsaufgaben zu lösen. Ich war wie etliche Mütter mit einer solchen Gruppe unterwegs.

Die Leistung selbst einschätzen

Am Ende der 4. Klasse schlugen wir einen weiteren Bogen um »unsere Heimat«, diesmal per Fahrrad. Die Schüler schätzten ihre Leistungsfähigkeit selbst ein und schlossen sich entsprechend zu schnelleren oder langsameren Gruppen zusam-

men, die z. T. von Oberstufenschülern begleitet wurden. Sie mußten den Weg nach einer Karte finden und jeweils an den verabredeten Treffpunkten auf alle warten.

So manchen Samstag verbrachten die Eltern in der Schule und übernahmen tatkräftig Bauprojekte. So entstand in der 5. Klasse ein Amphitheater als Geländegestaltung an unserem Oberstufenbau. Selbstverständlich halfen Schüler und Lehrerin nach dem Unterricht und in den Pausen mit, schippten Kies, verlegten Platten oder fuhren auf dem Gabelstapler oder Traktor mit, als die schweren Sandsteine für die Stufen transportiert wurden. Gemeinsame Mahlzeiten ließen sich Eltern, Lehrer und Kinder gleichermaßen schmecken. Die Einweihung des Amphitheaters mit dem Spiel »Odysseus bei Polyphem« geriet zu einem Fest, bei dem die am Bau beteiligten Eltern und die Kinder in ihren Griechenkostümen stolz auf ihre Leistung blickten: griechisches Theater in Schwäbisch Hall! Glücklicherweise war die Akustik hervorragend, und die Schüler erlebten den Zusammenhang zwischen Hexametern und dem Raum, in den sie ihr Atem hineintrug.

Am anderen Menschen erwachen

Unsere erste Klassenfahrt unternahmen wir in der 6. Klasse. Wir verbrachten eine Woche auf einer Jugendfarm, wo Pferde, ein Esel, ein Schäferhund, Katzen, Hühner und ein Schwein gehalten wurden. Es galt, die Tiere zu versorgen, unsere Mahlzeiten mit Müttern zuzubereiten, den Garten herbstgerecht herzurichten, Obst aufzulesen ... Die Schüler schlossen sich wieder selbständig zu Gruppen zusammen und übernahmen solche Aufgaben. Die Arbeit ließ genügend Spiel-Raum, so daß die Säcke mit Fallobst auf einem Floß über

das nahe Fließchen zur Sammelstelle »geschippert« wurden oder daß die jungen Maler, die einen Spielplatz zu streichen hatten, zwischendurch schaukelten und sich an den Geräten vergnügten. Als die Leiterin der Jugendfarm sich am Lagerfeuer bei der Klasse für den Einsatz bedankte, schloß ein Schüler von sich aus den Dank im Namen der Klasse an jeden einzelnen Mitarbeiter an. Die Schüler begannen, an ihrem eigenen Einsatz für den Einsatz anderer Menschen aufzuwachen. Eine Haltung der Dankbarkeit blieb von da an in der Klasse. In Rückblicken und Aufsätzen wurde sie geäußert.

In der 7. Klasse fanden wir ein größeres und anspruchsvolleres Projekt für unsere Klassenfahrt. Unter Anleitung des Gartenbaulehrers brachten wir den verwilderten Garten am Haus Freudenberg in Söcking am Starnberger See wieder in einen guten Zustand. Deshalb wurden die Kosten für den einwöchigen Aufenthalt dort um 1500 DM ermäßigt. Die Arbeit der Schüler hatte zum ersten Mal auch einen wirtschaftlichen Wert. Wieder war das Zusammenschließen zu Arbeits- und natürlich auch zu Spielgruppen ein bedeutsames Element. In ihrer Gruppe organisierten sich die Schüler selbst, hatten aber einen erwachsenen Begleiter dabei.

Arbeitswelt und Schule

In der Chemieepoche wurde auf dem Versuchstisch Kalk gebrannt. Im Anschluß an die Epoche besichtigte die Klasse ein Gipswerk und erlebte dort, wie etwas ähnliches sich als technischer Großprozeß ausnimmt. Sie nahmen auch wahr, welche Bedingungen für die Mitarbeiter des Betriebs entstehen, wenn z. B. in Schichten gearbeitet werden muß, weil die Öfen stets ausgelastet sein müssen. Der Chemi-

ker des Unternehmens zeigte uns sein Labor: Versuche dort in der Firma, Beobachtungen, Auswertungen. Die Schüler spürten, daß sie mit dem, was ihnen in der Schule abverlangt wurde, eingebunden waren in das Leben außerhalb. Eine wichtige Erfahrung für Schüler in einem Alter, in dem viele zu zweifeln beginnen, ob das, was ihre Lehrer ihnen darbringen, von irgendeiner Relevanz ist.

Einführung in die Gruppenarbeit

Gegen Ende der 7. Klasse führte ich die Gruppenarbeit als Arbeitsmethode im Unterricht ein. Die Erdkunde- und die Ernährungslehreepoche schienen mir geeignet. Vor allem im Wiederholungsteil arbeiteten die Schüler in Gruppen – möglichst an verschiedenen Aufgaben – mit mehr Engagement als bei Unterrichtsgesprächen mit der ganzen Klasse. Einzelne entfalteten eine beachtliche Begabung für das interessante Präsentieren ihres Arbeitsergebnisses.

Es gab aber auch Schüler, denen es lieber gewesen wäre, ihre Lehrerin hätte ihnen alles erzählt. Gerade sie strengten sich bei der Einzelarbeit besonders an. Wollten sie zeigen, wozu einer allein fähig ist? Brauchten sie die Ruhe und die freie Zeiteinteilung für produktives Arbeiten? Solche Schüler beeindruckten die Klasse im 7. und 8. Schuljahr durch fleißig vorbereitete Aufsätze über nach Amerika ausgewanderte Familienangehörige, Erlebnisse der Großeltern während des »Dritten Reichs« oder durch ein Biographiereferat. Eine Schülerin berichtete über das Leben von Max Fürst. Sie hatte die Witwe dieses jüdischen Schriftstellers in Stuttgart besucht und durch den persönlichen Kontakt eine Betroffenheit erlebt, die aus Büchern allein nicht hätte entstehen können.

*»Odysseus
bei Poly-
phem«
– mit diesem
Spiel wird
das selbst-
gebaute
»Amphi-
theater«
eingeweiht*

Höchst konzentriert lauschte die Klasse den Ausführungen dieses sonst eher zurückhaltenden Mädchens.

Projektarbeit und Klassenspiel

Projektarbeiten in der 8. Klasse ließen jeden Schüler ein Gebiet suchen, mit dem er sich unter Anleitung eines Mentors eine selbst gewählte Zeitlang beschäftigen mußte. Die Arbeiten wurden der Schulöffentlichkeit vorgestellt. Da waren Vorträge zu hören über »Die Entwicklung von Gletschern« oder »Graffiti – zwischen Kunst und Vandalismus«, eine Voltigiervorführung, ein Schwarz-Weiß-Film und wunderbar bewegte Schatten waren zu sehen, und mit einem selbstgebauten Mischpult wurde die Musik zu einer kleinen Modenschau eingespielt, in der einige Mädchen selbstgeschneiderte Konfirmationskleider und Schlaghosen vorführten. Die Schüler zeigten ihren Lehrern, Eltern und Klassenkameraden, wozu sie unter Einsatz von gerichtetem Interesse, Wil-

lenskraft, Phantasie und Fleiß fähig sind.

Und das Klassenspiel in der 8. Klasse? Schillers »Wilhelm Tell« mit noch 39 Schülern? Inzwischen war die Klasse daran gewöhnt, auch ohne die Klassenlehrerin in eigener Verantwortung zu arbeiten. Auf einer sechsstündigen Busreise nach Berchtesgaden zu unserem Musik- und Theaterlager verteilten die Schüler die Rollen untereinander. Die Erwachsenen gaben nur Hinweise, wenn sie um Rat gefragt wurden. Jeder Schüler suchte sich einen Freund als Trainer, der mit ihm den Text einstudierte, ihn im Krankheitsfall beim Proben vertrat und der Szenen mit kleinen Gruppen einübte. Es gäbe noch viel vom Engagement einzelner Schüler zu berichten, vom »Chef der Bühnenarbeiter« zum Beispiel, der die wohl schwierigste Aufgabe meisterhaft bewältigte, nämlich mit zehn Mitarbeitern alles Umräumen auf der Bühne schnell und möglichst leise zu bewerkstelligen.

Nach den gelungenen Aufführungen drei Wochen vor Schuljahresende meinten

die Schüler, ihre Klassenlehrerin nun gar nicht mehr zu brauchen. Obwohl ich diese »Emanzipation« erwartet hatte, war sie gefühlsmäßig schwer zu ertragen. Ein Oberstufenlehrer half, und wir gestalteten die Physikepoche im Team, ließen die Schüler öfters selbst experimentieren und Aufgaben mit dem Partner lösen. So war ich als Klassenlehrerin nicht mehr das Zentrum ihrer Angriffe, und wir konnten uns bei einem vergnügten Fest verabschieden, bei dem die Eltern uns in einem Stegreifspiel in acht Szenen unser gemeinsames Schulleben humorvoll vor Augen führten.

Die Klassenzimmertür öffnen

Als Klassenlehrerin nahm ich vom ersten Schultag an jedes Kind als Persönlichkeit sehr ernst. Ich ahnte, daß in den Kindern Talente schlummerten, die meine weit übertrafen. Deshalb trug ich vor, in und nach dem Unterricht dafür Sorge, daß sie ihre Lebensaufgabe anfangen zu entdecken. Ließen sie etwas von ihrem »Programm«, wie Rudolf Steiner das in der »Erziehung des Kindes« nennt, erkennen, so half ich ihnen und den Mitschülern, das wahrzunehmen und zu pflegen, indem ich eine Atmosphäre schuf, in der Aufmerksamkeit und Konzentration auf den betreffenden Schüler oder die Sache gerichtet wurden.

Mir scheint, auf das bescheidene Zurücknehmen des Klassenlehrers und das Öffnen der Klassenzimmertür kommt viel an, wenn die Schüler am Leben lernen sollen – eben handlungsorientiert. Mögen sie

weiterhin lebensstüchtig sein und werden – das wünsche ich den Schülern für ihre Jugend- und Erwachsenenzeit!

Brigitte Pietschmann

Zur Autorin: Brigitte Pietschmann, Jahrgang 1950, Pädagogikstudium an der PH Ludwigsburg, Ausbildungslehrerin für PH-Studenten, Umschulung während der »Familienphase« zur Klassenlehrerin an Waldorfschulen. Seit der Gründung der Freien Waldorfschule Schwäbisch Hall 1984 dort als Klassenlehrerin und im Englischunterricht tätig. Sie nimmt zur Zeit an einer Ausbildung zur Schulberaterin an Waldorfschulen teil und arbeitet in ihrem Freijahr an mehreren Schulen als Begleiterin mit.

Vorbereitung auf das Achtklaßspiel im Musik- und Theaterlager in Berchtesgaden

Die Zeichen des Weihnachtsbaums

In der Weihnachtszeit begegnen Eltern vielleicht zum erstenmal in der Waldorfschule den Symbolen am Weihnachtsbaum und fragen sich, was sie zu bedeuten haben. Oft findet sich aber niemand, der sie ihnen, ohne geisteswissenschaftliche Kenntnisse vorauszusetzen, erklärt.

Diese Tradition geht auf eine Anregung Rudolf Steiners zurück. Zuerst hat er sich wohl im Jahr 1906 dazu geäußert. Am 17. Dezember jenes Jahres hielt Steiner einen Vortrag neben einem geschmückten Baum, der im Schein von 33 Wachskerzen erstrahlte und mit gleich vielen frischen Rosen geschmückt war. Die Zahl 33 steht für die 33 Lebensjahre des Jesus, dessen Geburt im Lukasevangelium geschildert wird.¹

Demnach bedeutet das Quadrat ganz unten die Vierheit des Menschen im leiblich-seelischen Sinne (Physischer Leib, Ätherleib, Astralleib, Ich). Das Dreieck steht für die drei höheren geistigen Glieder des Menschen. Darüber steht das Zeichen für Tarok (Tarot). Hierzu sagt Steiner, daß schon in den ägyptischen Tempeln dieses Zeichen »gelesen« werden konnte. Das Buch Thot verzeichnete alle Weltgeheimnisse von Alpha bis Omega.

Mir persönlich war der inhaltliche Zugang zu diesem Zeichen der schwierigste, und eine mögliche Erklärung erwuchs erst aus vieljähriger mathematischer Arbeit. Das Ergebnis kann hier nur ganz kurz angedeutet werden: Das Tarot mit seinen 78 Kartenblättern scheint eine bildhafte Wiedergabe der Vorfahrenreihe des Jesus von Nazareth zu sein, wie er im Lukasevangelium wiedergegeben wird. Deshalb steht das Tarotzeichen sinnvoll zwischen Alpha (links) und Omega (rechts), den Zeichen,



Anordnung der 7 Zeichen von 1906 (GA 96)

die am Anfang und am Ende der Johannesapokalypse erwähnt werden.² Dies zu begründen erfordert eine längere Ausarbeitung; der zahlentheoretische Aspekt steht bereits zur Verfügung.³ Über dem Tarotzeichen steht das Symbol für Tao – ein Symbol für die Gottesbezeichnung in sehr ferner Vergangenheit. Nach Steiner drückte sich im T-Laut die die Natur durchziehende Göttlichkeit aus, im Kreis darüber der alles umfassende Vatergott. Auf alten ägyptischen Bildern wird dieses Zeichen immer in Verbindung mit der Lebenskraft verwendet. An der Spitze steht das Pentagramm als Symbol des Menschen, als Stern der sich entwickelnden Menschheit.

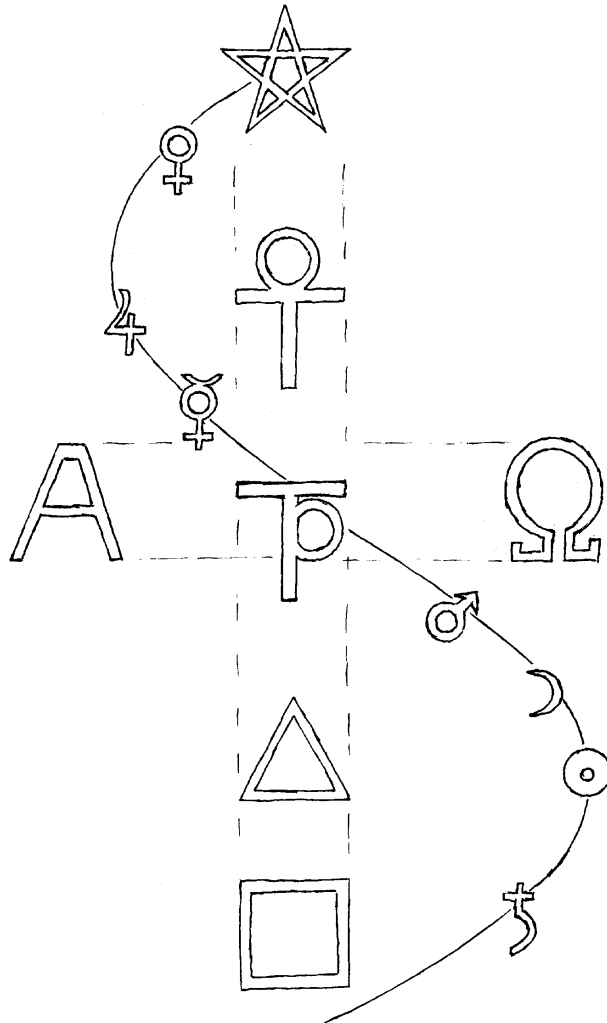
Wichtig daran scheint mir die exakte kreuzförmige Anordnung der 7 Zeichen zu sein. In dieser kreuzförmigen Anord-

nung steht das Zeichen für Tarok (Tarot) zentral in der Mitte.

Fünf Jahre später (also 1911) änderte Steiner die Anordnung der Zeichen geringfügig und ergänzte sie durch 7 Planetensymbole in einer S-förmigen Linie.⁴ Die Planetenzeichen stehen weniger als Platzhalter für die am Sternenhimmel mit bloßem Auge sichtbaren Wandelsterne, die ja besonders hell sind, sondern für Entwicklungsstufen, die die Menschheit durchschritten hat. In der Geheimwissenschaft (1909/10) führt Rudolf Steiner Näheres zu den vergangenen drei großen Evolutionsepochen aus, die er mit den Namen derjenigen Planeten benannte, deren Symbole rechts unten hängen. In der S-Linie sind dies von unten nach oben Saturn, Sonne und Mond. Der gegenwärtige Menschheitszyklus »Erde« zerfällt in zwei Bereiche, die durch die Zeichen des Mars und des Merkur markiert werden. Am Übergang fand das Mysterium von Golgatha statt.

Das Tarot-Zeichen erhielt 1911 eine Modifikation bezüglich seines Aussehens und seiner Plazierung: Das Zeichen, das man sich aus den griechischen Buchstaben Tau (T) und Rho (R) zusam-

mengesetzt denken kann, erhält rechts statt der Schleife einen deutlich erkennbaren Vollkreis. Dadurch entsteht eine direkte, gewollte Korrespondenz zum Tao-Zeichen, das den Kreis über dem T hat. Zusätzlich wurde das Tarotzeichen um ein Drittel seiner Länge nach unten gerückt, so daß seine Oberkante auf der Mittellinie zwischen A und V liegt und damit exakt im



Anordnung der 14 Zeichen seit 1911 mit den 7 Planeten-zeichen in kleinerer Ausführung

Zentrum des Kreuzes. Aus diesen präzisen Angaben, die Carolina Eschmann überlieferte⁵, läßt sich entnehmen, daß es Rudolf Steiner ein großes Anliegen gewesen sein mußte, die Zeichen am Weihnachtsbaum genau anzuordnen.

Der Kreis als Symbol des Vatergottes tritt beim veränderten Tarot-Symbol auf der rechten Seite auf. Dort befindet sich das Haupt des Jesus beim Tod am Kreuz auf Golgatha. Genau an dieser Stelle kreuzt die S-Linie der Planetensymbole die Kreuzgestalt der anderen 7 Symbole. Von hier aus beginnt die zukünftige geistige Evolution der Gesamtmenschheit, für die Christus auf Erden erschien. Diese Entwicklungsstufen werden durch die drei Planetensymbole links oben (Merkur, Jupiter, Venus) versinnbildlicht. Die Gesamtentwicklung der zukünftigen Menschheit findet ihren Abschluß in der 7. Stufe, die durch das Pentagramm repräsentiert wird.

Hinter den Weihnachtsbaumsymbolen verbirgt sich nach den hier sehr knappen Ausführungen eine mehrfache Schachtelung, die sich um das zentrale Tarot-Symbol herum entwickelt. Dieses steht für die Vorfahrenreihe des Jesus, dessen Geburt am Weihnachtstag gefeiert wird. Von der Ausführung (T+R) her erinnert es an den Gekreuzigten zur Osterzeit. Das in der Gesamtstruktur der Anordnung sichtbar werdende Kreuz verstärkt dies. Die Durchdringung von Kreuz und Evolutionslinie an dieser Stelle macht auf die Bedeutung dieses Ereignisses in kosmischer Dimension aufmerksam.

Daß es auch andere graphische Darstellungen gibt, sei angemerkt.⁶

Wolfgang Creyaufmüller

1 GA 96 bzw. Einzeldruck: Zeichen und Sym-

bole des Weihnachtsfestes, Dornach, 1983

2 Johannesapokalypse nach der Übersetzung von Emil Bock, Kap. 1, Vers 8: »Ich bin das Alpha und das Omega, so spricht der Herr, unser Gott, der ist und der war und der kommt, der Gebieter des Alls.« Kap. 22, Vers 13: »Ich bin das Alpha und das Omega, der Erste und der Letzte, der Urbeginn und auch das Weltenziel.«

3 Creyaufmüller, Primzahlfamilien, 2. Aufl., Stuttgart 1997, S. 182-195)

4 Die S-förmige Anordnung gilt für die Ansicht von vorn auf den Baum. Als Hilfsmittel diente ein Draht, weil ansonsten diese Anordnung kaum zu verwirklichen ist. Zu Steiners Zeiten waren alle 14 Zeichen aus Holz und goldbronziert. Außer den 14 Zeichen schmückten den Weihnachtsbaum noch 33 rote Kerzen und 33 frische rote Rosen. Die Rosen, die auch aus Wachs oder Stoff sein können, werden beim langsamen Herunterbrennen der Kerzen von hinten durchstrahlt. Für die Bestückung des Weihnachtsbaumes mit 30 roten und 3 weißen Kerzen (letztere für die drei Jahre von der Jordantaufer bis Golgatha) gibt es keinen Hinweis, der auf Rudolf Steiner zurückgeht.

5 Mitteilungen aus der Anthroposophischen Arbeit in Deutschland, 20 Jg., Heft 4, S. 244-246, Stuttgart 1966

6 In Camille Schneiders Buch »Der Weihnachtsbaum«, Dornach 1977, 3. Auflage, findet sich eine Zeichnung von Assia Turgenieff zum Christgeburtsspiel, wo der Verkündigungengel mit Maria vor dem Baum mit den ursprünglichen 7 Symbolen steht. Vermutlich weil die Flügel des Engels genau die Mitte der Symbole überdeckte, rückte die Künstlerin in der Abbildung das Tarotzeichen nach oben – es wäre sonst unsichtbar. Diese Darstellung übernahm Hans Joachim Windelberg in seine Erklärung zu den von ihm hergestellten metallenen Symbolen, die er viele Jahre lang verkaufte. Gegenwärtig werden die Weihnachtsbaumsymbole von Maria und Alfred Utz hergestellt, die diese Darstellung übernommen hatten, weil es keine besser zugänglichen Quellen gab. Die obigen Ausführungen mögen zur Klarstellung dienen.

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Die Weihnachtsspiele der Müllheimer Waldorfschule

Eine erste Vorbesprechung über das Weihnachtsspiel für unsere Schüler gab es schon im Herbst 1990. Es war dem spielfreudigen Kreis aus Eltern und Lehrern in der damals noch jungen Schule bald klar, daß man neue Wege beschreiten wollte.

Traditionell wird ja an den meisten Waldorfschulen weltweit das Oberuferer Weihnachtsspiel aufgeführt, ein Spiel, dessen Ursprünge ins Mittelalter zurückreichen: Die Oberuferer Bauern, die dieses Spiel zu Weihnachten in den Wirtschaftshäusern aufführten, haben in ihrer bis in das letzte Jahrhundert nur mündlich überlieferten und wohl immer wieder veränderten Textgestaltung und Dramatik ihre Lebenssituation mit der Weihnachtsgeschichte verwoben und dargestellt.

Wir kennen und schätzen den Wert dieser Traditionspflege, aber an unserer Schule wurde es wichtig, heute das gleiche zu versuchen, was die Oberuferer damals

aus ihrer Lebenssituation heraus schufen, also Bilder zu suchen, die ihre Wahrheit weniger aus der Tradition, als vielmehr aus der Zukunft heraus schöpfen.

Unsere ersten Inszenierungen zeigten die Spieler, Lehrer und Eltern der Schule, in ihrem heutigen Alltagskleid, die, durch das Lesen im Oberuferer Textbuch wie durch einen Sog mitten ins Christgeburtsspiel der Haidbauern gezogen, sich selbst zu Maria, Josef, den Wirten und Hirten verwandelten. Die konzentrierten Sprachgestaltungs- und dramaturgischen Übungen mit unserem Regisseur Herbert

H. Friedrich halfen uns, den Kindern und Eltern ein intensives und intimes Christgeburtsspiel zu zeigen.

Dieser Versuch, das Spiel an unseren Alltag anzuknüpfen, bekam in den folgenden Jahren immer mehr Bedeutung. Das Studium der Evangelien nahm jetzt viel Vorbereitungszeit in Anspruch. An mehreren Wochenendseminaren beschäftigten wir uns im Laufe der Jahre mit Fragen wie z. B.: Welche Bedeutung hat für uns und das Spiel die unterschiedliche Darstellung der Weihnachtsereignisse im Lukas- und Matthäus-Evangelium? Dazu wurden auch verschiedene Übersetzungen zu Rate gezogen. Was bedeuten für Maria und Josef aus dem Lukas-Evangelium die Erwartung eines ganz besonderen Ereignisses und das gleichzeitige Ausschlossensein? Auf welchen Ebenen spielt sich das ab? Ist die Geburt Christi ein einmaliges Ereignis, oder bedeutet uns der Spruch des Angelus Silesius: »Und wäre Christus tausendmal in Bethlehem geboren und nicht in dir, du wärest ewiglich verloren« etwas für unsere dramatische Darstellung? Schaffen wir es, eine zeitgemäße dramatische Form zu finden?

Das in dieser Arbeit entstandene Christgeburtsspiel fand im jetzigen Oberstufengebäude, der damals noch unausgebauten, kahlen ehemaligen Exerzierhalle der Dragoner, statt. Wir probten oft bei Minusgraden, was uns gerade richtig erschien: War es nicht dunkel und eiskalt um die Christgeburt? Warum wird Weihnachten oft so rustikal-idyllisch, warm und geborgen dargestellt? Und: Wen trägt das heute noch wirklich?

In unserem Spiel war die Verkündigung des Engels Gabriel und die Geburt Christi wie von einem Geheimnis umgeben: Ein großer, weißer Vorhang verdeckte das Geschehen, nur im wunderschönen farbigen

Schattenbild sahen die Zuschauer die Ereignisse. Kalt und realistisch aktuell hingegen die Wanderung nach Bethlehem (die sog. Flüchtlingsszene) und die Herbergssuche. Schon beim ersten dieser in den beiden folgenden Jahren aufgegriffenen und weiterentwickelten dramatischen Versuche bildeten Gedichte von Morgenstern, Rilke und Goes, vorgetragen von einem Sprechchor, einen reflektierenden Gegenpol zur Handlung. Auch die Musik, zum Teil auskomponiert wie im Engelsgesang, der an die alte georgische Kirchenmusik erinnert, zum Teil auch improvisiert, kam von Ulrike und Thomas Vogt neu hinzu.

In der Rückbesinnung auf die Spiele stellten wir uns immer wieder die Frage, wie vor allem die Kinder in die Bilder unseres Spieles eintauchen können. Erleben sie die Bemühungen der Eltern und Lehrer in deren Erwachsenen-Auseinandersetzung mit der Weihnachtsgeschichte, oder geht dies an ihnen vorbei?

In diesem Jahr wollen wir zusammen mit dem Regisseur das Weihnachtsspiel von einer ganz anderen Seite ergreifen. Dabei eröffnet der genius loci unseres alemannischen Sprachraumes (aus dem ja die alten Oberuferer Spiele ursprünglich auch stammen) einen neuen Zugang. So haben wir uns bereits im letzten Jahr in das »Schpiel vum hailige Chind« von Anton Zink eingearbeitet; es entstand vor etwa 43 Jahren aus der Frage heraus, daß man nicht einfach »fremde« Weihnachtsspiele in die heutige Zeit ins Alemannische »übersetzen« kann. Zink hat dieses Spiel in der Mundart seiner Mutter, die aus dem Markgräflerland stammte, geschrieben. Man merkt, wie dieses Spiel von Grund auf seine Heimat und Identität in diesem Sprachraum hat, vor allem wenn man versucht, es ins Hochdeutsche

zu übersetzen. Aller Charme ginge verloren, all das, was zu Herzen spricht. Hinter dieser volkstümlichen Seite des Spieles verbirgt sich aber auch eine tief symbolische Seite, die uns Zeitgenossen viele Fragen aufwerfen kann.

Zu dem Charakter des Spieles wie auch unserer Arbeit daran gehört es, daß die

Aufführungen am Heiligen Abend und in den Weihnachtstagen in der alten, ehemaligen Martinskirche mitten in der Stadt gespielt werden. Die öffentlichen Aufführungen, zu denen wir herzlich einladen, sind am 24., 26. und 27. Dezember jeweils um 17 Uhr.

Thomas Vogt/Erhard Steiner

Vom Bodensee bis an die Rheinquelle

Eine Klassenfahrt der 8. Klasse der Widar Schule Wattenscheid

Wenn man im Ruhrgebiet lebt, so hat man heute zwar keinen Eindruck mehr von der großen »Wasserscheide«, die dem Ort Wattenscheid seinen Namen gegeben hat, doch hat uns das Motiv der Wasserläufe im Laufe unserer gemeinsamen Schuljahre immer wieder beschäftigt. Es waren nicht mehr viele Bäche – »Becke«, wie sie hier genannt werden – zu hören, doch suchten wir während der Heimatkunde noch alle hier zugänglichen Quellen und »Becken« auf. Manche waren unter Dornen und Gestrüpp versteckt, manche hörte man nur noch unterirdisch gefaßt daherglucksen. An der Ruhr entlang, von Witten bis Essen-Steele »studierten« wir die Anfänge des Kohlebergbaus. Einst wurde die Kohle noch auf Segelbooten bis in die großen Häfen von Steele verschifft! Auf alten Treidelpfaden kann man heute noch die Schönheiten der Ruhrauen bewundern.

Später (6. Klasse) fuhren wir zum Ederkopf (Siegerland), wo wir die drei nahe beieinanderliegenden Quellen der Eder, Sieg und Lahn in ihren Verschiedenheiten bestaunten. Auch hier erlebten wir eine Wasserscheide: Sieg und Lahn fließen in den Rhein nach Westen, die Eder als einzi-

ge nach Osten, wo sie schließlich über die Fulda in die Weser gelangt.

Wie unterschiedlich trat jeder Fluß aus der Erde hervor, und wie charakteristisch ließ sich sein weiterer Lauf schon an seinem Ursprung erahnen! Welche Rätsel gab uns erst die Donau in ihren Anfängen auf! Ein Fluß, der gleich, nachdem er zutage tritt, schon wieder versickert.

Viele Gespräche schlossen sich an und ließen uns immer wieder Vergleiche zwischen den Wasserläufen und dem menschlichen Leben ziehen. Lag es da nicht nahe, die Quelle des Rheins zu suchen? *Unseres* Rheins, der ja bei Duisburg-Ruhrort auch *unsere* Ruhr aufgenommen hat!? Wie mochte *sein* Ursprung sich ausnehmen?

Auch wenn es *die* Quelle des Rheins in ihrer Eindeutigkeit nicht gibt – namentlich sind mir 14 Zuflüsse des Vorder- und Hinterrheins bekannt –, haben wir wieder eine große Wasserscheide – wo Rhein, Rhône, Ticino und Reuss entspringen und sich in die vier Himmelsrichtungen »entscheiden«. Das bestärkte mich darin, als Ziel für unsere Abschlußfahrt in der 8. Klasse den Lac de Toma, die Quelle des Vorderrhein, zu wählen. Hier fließt der

Auf dem Weg zur Rheinquelle

Rhein nach Osten, seine »königliche Seele Asia zugetrieben«, wie Hölderlin es beschreibt.

Auch ein Fluß hat seine Lebensstufen – der Rhein zeigt seine verschiedenen Altersstufen besonders deutlich. Wir wollten den Lauf des jugendlichen Alpenrhein erwandern, von der Quelle bis zum Zusammenfluß des Vorder- und Hinterrhein bei Reichenau, wo der schon vorher die nördliche Richtung in sich tragende Hinterrhein nun seinen nach Osten fließenden Bruder mit zum »Schwäbischen Meer« – zum Bodensee – nach Norden hinzieht.

Schon ein römischer Kriegsberichter-statter beschrieb mit Bewunderung die Kraft, die der Rhein im Bodensee entfaltet, den er nun, nach Westen gewandt, durchströmt. Unbeirrt durchzieht er den See, seine Ufer unter Wasser dabei aufschüt-

tend und sich durch nichts ablenken lassend. Dieses Bild hatte uns in der 7. Klasse auch als Zeugnisspruch begleitet. Die Prüfung hinsichtlich seiner Standhaftigkeit hat der jugendliche Rhein bestanden, als er den Bodensee hinter Konstanz wieder verläßt.

Wünscht man sich nicht für jeden Heranwachsenden diese Kraft, die Zeit der Pubertät so zu durchströmen: Neues aufnehmend, sich rechts und links umsehend, sich dabei zu reinigen, seine Kindheitsreste abzulegen, seinen Ursprung dabei nicht vergessend, und in neuer Richtung weiterzufließen?

Vorbereitungsaktivitäten

Jetzt mußten die praktischen Erkundungen eingezogen werden. Gab es Herbergen im richtigen Tagesmarsch-Abstand – denn das würde die Entscheidung für die endgültige Route bilden. Dies stellte sich

jedoch als schwieriger heraus als gedacht. Die Schweizer Schulklassen sind im allgemeinen nur halb so stark wie unsere Klassen; Hütten, die so viele Menschen aufnehmen konnten, waren kaum zu finden. – Sollte alles daran scheitern? Im Januar sah es fast so aus, doch nun hatten die Schüler schon Feuer gefangen und waren kaum mehr dazu zu bewegen, von einem Standort aus Wandertouren zu unternehmen. Stimmen kamen auf, wir sollten doch lieber Kanu fahren und irgendwo zelten, oder vielleicht lieber durch Holland eine Radtour machen. Andere hatten von einer geglückten Segeltour auf dem IJssel-Meer gehört, warum könnten wir das nicht tun, wandern wäre sowieso »doof« ...

Auf einem Elternabend wurde noch einmal die Stimmung »abgeklopft«, die meisten Eltern standen noch zu meiner »Wandertour« – also mußte weitergesucht werden. Da kam der rettende Helfer – ein

Freund, Waldorflehrer, jetzt Geschäftsführer der Kreuzlinger Waldorfschule (Schweiz), bot sich an, mir bei der Ausarbeitung der Tour von Schweizer Boden aus zu helfen. Nach vielen Telefonaten, Besichtigungen einiger Jugendherbergen und Wanderstrecken stellte er uns eine Reiseroute zusammen, die die verschiedenen Wanderwege durch Schiffahrten, Bahn- und Busfahrten, ja Seilbahntour ergänzte. Allerdings würde der Preis dieser auf vierzehn Tage angelegten Fahrt durch die Benutzung der öffentlichen Verkehrsmittel erheblich ansteigen. Ein erneuter Elternabend zeigte die gegensätzlichsten Stimmungen von »Das ist ja unmöglich!« bis »Das machen wir trotzdem!« Um die kontroversen Meinungen zu vereinen, wurde ein nächster Elternabend einberufen, dieses Mal ohne den Klassenlehrer. Die Eltern wollten untereinander beraten,

Abstieg vom Hohen Kasten

ob sich die Finanzen gemeinsam aufbringen ließen. Am nächsten Tag bekam ich das Ergebnis mitgeteilt: »Es wird klappen, planen Sie weiter!« Helfer, die die Klasse begleiten und bekochen würden, fanden sich bald.

Welche Ausrüstung, wieviel Gepäck

Jetzt mußte die Ausrüstung besprochen werden – das wichtigste waren gute Schuhe und ein bequem sitzender Rucksack. Nur das Nötigste durfte mit, mußten wir doch auf allen Strecken tragen, was wir vermeinten, brauchen zu müssen. Eine Mutter kannte jemanden vom Alpenverein, der gern in die Klasse kam, um auf die verschiedenen Gefahren im Gebirge aufmerksam zu machen. Was muß man beachten, wenn man in der Kolonne wandert, welche Blasenpflaster waren die günstigsten, wieviel Wandersocken bräuchte man? – Hier wurde mit Freude aufgenommen, daß die großen Wanderer während ihrer ganzen Wanderzeit immer die gleichen Socken trügen – das war doch mal was! (In unserer letzten Jugendherberge bekamen unsere Mitbewohner eine niederschmetternde »Riechprobe« davon mit!) Was tut man bei heraufziehendem Gewitter?, nie ohne Kopfbedeckung wandern, – und viele weitere wichtige Hinweise bekamen wir mit auf den Weg, die, vom Fachmann gegeben, leichter angenommen wurden als von Müttern oder der Lehrerin!

Vierzehn Tage im Freien – da mußte man sich mit dem Wetter anfreunden – das wurde mir klar, und so wurde während der ersten Epoche im 8. Schuljahr Wetterkunde betrieben. (Während des 7. Schuljahres hatte jeder Schüler schon eine Woche immer »Wetterdienst« gehabt, d.h. er mußte dreimal am Tag die Temperatur notieren und Wetterphänomene beschrei-

ben, die ihm wichtig waren. Nach dem Morgenspruch wurde zunächst der Wetterbericht gegeben.) Das erwies sich als eine große Hilfe während der Wanderung.

So gab es dann auch keine Klagen über das Wetter, sondern nur sachliche Hinweise, manchmal auch Begeisterungsrufe. Besonders eindrucksvoll waren die Wolkenbildungen am Hohen Kasten, als die starken Aufwinde von der Rheinebene her die Wolken zu hohen Türmen auftrieben, so daß wir nun *in* der Wolke wanderten! Sogar einen prächtigen Halo mit Nebensonnen konnten wir beobachten und waren auf die Veränderung des Wetters schon vorbereitet. Mit welcher freudigen Bestätigung nun der Regen aufgenommen wurde, kann man sich kaum vorstellen.

Während meiner »Vorwanderungen« wurde schnell deutlich, daß das Minimum des Gepäcks trotzdem noch zu einem zu langsamen Tempo zwingen würde, und so entstand die Idee des Tagesgepäcks und des Nachtgepäcks, das dem »Küchenauto« mitgegeben werden durfte. Die Wanderungen selber schienen alle gut leistbar, wobei die Alpenüberquerung für viele sicher zu einer Herausforderung werden würde.

Auf einem letzten Elternabend im neuen Schuljahr wurden alle Sorgenpunkte noch einmal durchgesprochen und auf die Einhaltung der Gepäcklisten gedrungen. In den letzten Tagen prüfte ich die Rucksäcke und Schuhe und daß die Nachtgepäckbeutel die »Normgröße« nicht überschritten. Hier gab es immer wieder Überraschungen, was manche Kinder glauben, unbedingt mitnehmen zu müssen!

Nun konnte es endlich losgehen. Am 9.9.1996 versammelten wir uns am Hauptbahnhof Bochum. Gegen 17 Uhr erreichten wir Friedrichshafen, wo wir die Fähre bestiegen, um den Bodensee zu überqueren.

Welche Klarheit mag das Wasser gehabt haben, daß der römische Kriegsberichter-statter das Rheinwasser vom Bodensee-wasser unterscheiden konnte! Wir sahen es nicht, und doch überfuhren wir den See in der Gewißheit, den Rhein zu überqueren. Die lieblich ansteigenden Berge des Appenzeller Landes begrüßten uns auf der anderen Seite, und so kamen wir bei allmählich tiefer scheinenden Sonnenstrahlen in Romanshorn an.

Der nächste Morgen brachte uns über die höchste Erhebung der Appenzeller Berge, des St. Johann an den Fuß des Hohen Kastens, den wir in den kommenden zwei Tagen von Norden nach Süden durchwandern wollten. Der Hohe Kasten – wirklich eine kastenartige Erhebung von Norden nach Süden, westlich vom Säntis – ist eine geologische Besonderheit, da er ganz besondere Kalkverwerfungen zeigt und uns durch seine gerade noch blühende Blumenpracht mit den sie umflatternden Diestelfaltern, Admiralen und Großen Füchsen eine besondere Freude war. (In der 6. Klasse hatten wir eine Schmetterlingsepoche und kannten diese Prachtexemplare nur von Zeichnungen her!) Da der Weg in der ersten Hälfte fast immer auf dem Grat entlangführt, sahen wir linker Hand das silberne Band des Rheins im Tale liegen. Bis Chur war er gezähmt und für die Schifffahrt begradigt worden. Wenn die Wolken uns nicht die Aussicht verhüllten, sahen wir noch die Auen unten, durch die sein ursprüngliches Bett geführt hatte.

Die Empfehlungen unseres Bochumer Alpinisten wurden während der manchmal nicht ganz ungefährlichen Wanderwege treulich beherzigt. Schubsen hätte an manchen Stellen Lebensgefahr bedeutet! Die Kinder wanderten munter plaudernd hintereinander her, sich gegenseitig auf besondere Schönheiten aufmerksam

machend. (Es galt: Erst stehen, dann schauen!) Nördlich der Churfürsten, der Gebirgszug, der den Walensee im Norden umgibt, verließen wir den Hohen Kasten. Mittlerweile hatte es einen heftigen Wettersturz gegeben, der Nebel verwandelte sich in Regen, die Tropfen wurden zu Graupeln, und schließlich begann es tüchtig zu schneien, und der schnell zunehmende Schnee versteckte so manches Mal die Wanderzeichen!

Die Alpenüberquerung

Unsere Alpenüberquerung wurde infrage gestellt. Von Zweibrücken aus fuhren wir ins Linthal und legten in Braunwald, einem autolosen Dorf auf ca. 1300 Meter zwei Ruhetage ein, um uns für den Übergang über die Glarner Alpen zu stärken. Über den Panixen-Paß, auf dem schon 1799 der russische General Suworoff mit seinen Truppen die Alpen überquert hatte, wollten wir den Vorderrhein bei Rueun wieder erreichen. Doch der hohe Schnee in Braunwald zwang uns, auf die Paßwanderung ganz zu verzichten und die Alternativroute von Reichenau/Tamins nach Flims zu wählen. So mußten wir zwar eine längere Bahnfahrt in Kauf nehmen und die Glarner Alpen ganz umfahren, kamen nun aber direkt an die Zusammenführung von Vorder- und Hinterrhein. Im Verlauf der weiteren Wanderung begleiteten wir nun den in Richtung Gotthard immer schmaler, heller und reißender werdenden Vorderrhein. Um zum Oberalppaß zu gelangen, fuhren wir das letzte Stück von Tavanasa bis zum Oberalppaß mit der Furka-Zahnradbahn. Die Kinder hingen an den Fenstern und bestaunten lauthals die unwirtlichen Felschluchten, die sich der tobende Fluß in der Tiefe gebahnt hatte. Gegen Mittag waren wir auf der Höhe angekommen, graue

Der Bodensee bei Romanshorn

Wolken hatten die Berge eingehüllt, es war kalt geworden. Aber nun war das Ziel nah.

Der schmale Weg am Hang entlang war noch tief verschneit. Viele Menschen mochten da noch nicht gegangen sein. So stapften wir in einer langen Reihe hintereinander her und waren voller Erwartung. Zirka eine halbe Stunde stieg es gemächlich an, bis es plötzlich steil hinaufging. Wir liefen auf Urgestein, was auch von einigen Kindern als angenehmer als der Kalk vorher empfunden wurde. Zudem waren wir nun etwas trainiert, und das Laufen wurde leichter. Ja selbst Kinder, die auf dem Hohen Kasten noch geglaubt hatten, sie wür-

den den Tag nicht überstehen, und gejammert haben, sie wären doch lieber in Holland gewandert, wanderten nun guter Dinge vorne weg. Sehr eindrucksvoll für alle war die letzte Biegung um hohe Granitblöcke, und dann sahen wir in der Tiefe den See liegen. Still und schwarz, auf den dunklen Felsen der aufsteigenden Felswände einzelne Schneefelder – da verstummten alle Erzählungen für einen Augenblick. Jeder blieb stehen und blickte ehrfürchtig in das dunkle Auge des Sees – Lac de Toma. Und die, die es nicht glaubten, konnten es auf einer Steintafel lesen – Rheinquelle, 1320 Kilometer bis zur Mündung! Es war erreicht, wir hatten es geschafft! Treffpunkt Gaststätte Oberalppaß – den Rückweg durfte jeder selber bestimmen, bis 17.30 Uhr sollte jeder dort sein. Die Kinder hatten im Laufe dieser Tage eine große Verlässlichkeit entwickelt, da konnte auch der Freiraum größer werden. Am Abend ging es nach Hospenthal, wo wir am nächsten Morgen an der Reuss entlang durch die Teufelsschlucht nach Wassen liefen, der Zug uns nach Erstfeld brachte und eine Fahrt mit dem Rad-

Lac de Toma, Quelle des Vorderrhein

dampfer über den Urner- und Vierwaldtstätter See uns zur letzten Station nach Gersau brachte. Um uns wieder an die Zivilisation zu gewöhnen, besuchten wir noch in Luzern das große Verkehrsmuseum und fuhren am nächsten Tag ins Ruhrgebiet zurück.

Die Kinder haben viel erlebt und gelernt. Die Klassengemeinschaft hatte sich vertieft. Als sehr günstig hatten sich die ständig wechselnden Zimmergrößen der verschiedenen Herbergen erwiesen. So entstanden jede Nacht neue Gruppierungen, jeder mußte mit jedem auskommen. Die Hilfsbereitschaft untereinander wuchs zunehmend. Ob es aufkommendes Heimweh war oder der Rucksack, der nicht zugehen wollte, die Socken, die nicht zu finden waren, immer war ein Helfer zur Seite, keiner blieb lange mit seinem Kummer allein.

Vier große Eindrücke »unseres« Rheins haben wir aufnehmen können: den Bodensee, in den sich der junge Rhein ergießt, das, was er vom Gebirge mitbringt, ablädt und ihn durchströmt, den weitgehend begradigten Rhein, den durch Menschen mit Hilfe der Technik eingeeengten Fluß, der seine Lust zu strömen fast verloren zu haben scheint, den wilden Vorderrhein, der noch braust und schäumt und mit seiner Gewalt sich in die Felsen einschneidet, und den dunklen, ernsten See, die Quelle, aus der alles entspringt.

So kann man hoffen, daß die Kinder diese Urbilder tief aufnehmen konnten, daß sie ihnen später einmal zur Quelle werden können!

Reinhild Braß

Deutsch-Französisches Feldmeß-Praktikum in den Vogesen

Lange Zeit hatten die zwei Nachbarschulen Offenburg und Strasbourg, getrennt durch Grenze und Sprache, eigentlich recht wenig miteinander zu tun.

Vor etwa zwei Jahren begann sich dies zu ändern. Oberstufenschüler wurden gegenseitig zum Weihnachtsbasar eingela-

Literaturhinweise: Joachim von KönigsLöw: Flüsse Mitteleuropas, Stuttgart 1995.
Paul Hübner: Der Rhein, Frankfurt 1974

den, wo die Franzosen in Offenburg – wenigstens für einen Tag – ein »Bistro« eröffneten und die Deutschen in Strasbourg mit einem »Gasthaus« aufwarteten.

Aufbau eines grenzüberschreitenden Netzwerkes

Auch in der Unter- und Mittelstufe kamen die Dinge in Bewegung: Aktive, meist zweisprachige Lehrer und Eltern organisierten zwanglose Treffen, Wald-Spaziergänge und persönliche Kontakte – ein soziales »Netzwerk«, das im nächsten Schuljahr weiter ausgebaut werden soll.

Ein nächster Schritt zu einer konkreten Zusammenarbeit war die gemeinsame Feldmeß-Fahrt der beiden 10. Klassen. Eine kleine Equipe von Lehrern beider Schulen traf sich mehrere Male, um dieses doch recht große Projekt (für insgesamt 57 Schüler) vorzubereiten.

Bald wurde eine lohnende Aufgabe gefunden: Die Vermessung eines Campingplatzes in den Vogesen mit dem Ziel, eine Vergrößerung vorzubereiten. Die Schüler sollten dabei an ihrem »Arbeitsplatz« die Zelte aufschlagen.

Der Bürgermeister dieses auf 800 Meter Höhe gelegenen Ferienortes – dem höchsten Dorf der Vogesen – unterstützte sofort unser Projekt. Der Verwalter des Camping-Platzes hingegen befürchtete zuerst eine »Invasion«, verbunden mit Störungen für die anderen Camper. Erst nach eingehenden Gesprächen gab er seine Zustimmung.

In der Tat stand den Begleitern die Aufgabe bevor, die ruhige Ferienstimmung und das geschäftige Hin und Her der Schüler – Messungen zwischen Zelten und Wohnwagen – miteinander in Einklang zu bringen.

So mußte unsere Organisation gut

durchdacht werden. Zuerst brauchte es genügend Geräte, um den 14 Meßgruppen sinnvolles Arbeiten zu ermöglichen. Zum Glück halfen uns Offenburger Eltern dabei, den Schulbestand durch eine Reihe von Theodoliten und Nivelliergeräten zu erweitern.

Dann mußte die Verständigung so weit wie möglich erleichtert werden. Diese Rolle fiel besonders den in beiden Sprachen Bewanderten zu: Von den fünf begleitenden Lehrern beherrschten drei beide Sprachen, was auch für eine kleine Anzahl von Schülern zutraf. Weiterhin waren die Meßblätter zweisprachig abgefaßt, und auch der abendliche Unterricht im Gemeindesaal wurde in sinnvollen Abschnitten vom Deutschen ins Französische übersetzt.

Sprachbarrieren überwinden

Die Hefte wurden von allen Schülern auf kurze und sachliche Art – von den Tagesberichten abgesehen – zweisprachig geführt. So entstand ein gemeinsamer »technischer« Vokabelschatz.

Für viele Schüler war die Kommunikation zuerst ein Grund zur Sorge, da sie neue Techniken kennenlernten, über die sie sich auch gleich in der Fremdsprache im Rahmen der deutsch-französischen Meßgruppen verständigen mußten.

Nach anfänglichem Zögern und Suchen kam aber die Sache schnell in Schwung: Die Sprachbarrieren, die man anfangs mit Wortbrocken, Zeichensprache und ... Englisch zu überwinden suchte, wurden bald vergessen, und eine wohlthuende Arbeitsatmosphäre kam auf.

Jede Gruppe war für eine Terrasse des so angelegten Platzes verantwortlich und wußte, daß die Meßwerte nach einem Rotations-System durch andere Gruppen

überprüft würden. Den meisten Schülern fiel es leicht, die präzisen Anweisungen aus dem »Hauptquartier« (Wohnwagen in strategisch geschickter Position) in die Praxis umzusetzen.

So wurden die Gruppen im Lauf der Tage immer selbständiger und konnten bald in ein kleines Nadelwäldchen geschickt werden, das für die Erweiterung des Camping-Platzes vorgesehen war. Dieses neue Gebiet war recht uneben und unübersichtlich. So mußten die Schüler die inzwischen erlernten Grundtechniken auf diesem schwierigen Gelände mit viel Phantasie und Geschick anwenden.

Fast so wichtig wie die Arbeit war das Zusammenleben unter Camping-Bedingungen. Die Klassen behielten trotz einer Hitzewelle und mehrerer Gewitterschauer ihre gute Laune. Gemeinsame Ballspiele und abendliche Unternehmungen in vereinbartem Rahmen halfen mit, Vertrauen und Kameradschaft zu entwickeln. Eine hervorragende Feldküche trug nicht zuletzt zum Gelingen des Praktikums bei.

So geschah es, daß der skeptische Camping-Verwalter uns nach ein paar Tagen zu dem reibungslosen Ablauf der Arbeit beglückwünschte und uns so manche Frage über unsere Arbeitsweise stellte. Die meist älteren Camper schienen das bunte Treiben auch eher als zusätzliche Attraktion aufzufassen: Beschwerden gab es jedenfalls so gut wie keine.

Nach einer Woche intensiven Camping-Lebens war es dann auch schwer, sich voneinander zu trennen.

Nach der Rückkehr wurde dann auch in den Klassen – wieder auf beiden Seiten der Grenze – fleißig an der Karte gearbeitet.

Das schönste Exemplar soll von einer Abordnung der beiden Schulen dem Bürgermeister von Aubure vorgelegt werden.

Dieses Projekt erscheint in mehrfacher Hinsicht als zukunftssträchtige Sozial- und Arbeitsform. Sie bringt Schüler verschiedener Nationen konkret einander näher, und das nicht durch krampfhaft erfundene Sozial-Spiele oder pseudo-touristische Unternehmungen, sondern im Zeichen eines gemeinsamen Projekts, bei dem ein Stück Umwelt wahrgenommen und sinnvoll verändert wird.

Begegnung durch ein gemeinsames Projekt

In einer von zwei Weltkriegen immer noch gezeichneten Gegend wie dem Elsaß ist es wohl auch besonders wichtig, bei der jüngeren Generation Vorurteile abzubauen. Das Deutsch-Französische Jugendwerk hat jedenfalls diesen Aspekt unseres Praktikums positiv bewertet und uns einen Zuschuß in Höhe von 20 Prozent der Gesamtkosten gewährt.

Warum sollte es nicht in naher Zukunft Sprachlehrer und andere Fachkollegen geben, die bereit sind, die herkömmlichen Grenzen zu überschreiten: die Ländergrenzen und auch die ihrer Fächer?

Falls Sie an mehr technischen oder organisatorischen Einzelheiten interessiert sind, geben wir Ihnen gerne darüber Auskunft: Martin Wellmann, Friedrichstr. 6/1, 77743 Neuried-Altenheim, Tel. 07807-30167. Peter Geiger, 9 Rue de l'Oberelsau, F-67200 Strasbourg, Tel. 0033-88-293105, Fax 0033-88-304601.

Peter Geiger

Die Waldorfschule »Stupeni« in Odessa

Unsere Schule ist nun fünf Jahre alt. Sie kam in einem kleinen Kindergarten in »Moldavanka« (einem der ältesten Stadtbezirke von Odessa) zu Welt. Davor gab

es eine Reihe von Seminaren über Waldorfpädagogik, Vorschul- und Studiengruppen für interessierte Eltern. Schließlich bildete sich das zukünftige Lehrerkollegium heraus, und man arbeitete täglich an den Grundlagen der Waldorfpädagogik. Im September 1993 konnte der Unterricht mit einer 2. Klasse beginnen.

Wenn wir Lehrer heute zurückblicken, sehen wir, wie wenig wir damals wußten und konnten. Aber unsere Herzen waren den Kindern geöffnet, und wir taten unser Bestes, damit die Schule für sie eine geistige Heimat wird.

In der Vergangenheit gab es immer wieder Zeiten, in denen wir als Kollegium – zuerst mehr nachahmend, dann immer bewußter gestaltend – um unseren Weg ringen mußten.

Heute arbeiten in der Schule eine 1., 2., zwei 3., eine 4., 5., 6., 7., 8. und eine heilpädagogische Klasse sowie ein Kindergarten. Das sind über 100 Kinder, ihre Eltern, neun Klassenlehrer und ein

*Vor dem frisch
renovierten Schulhaus*

Heilpädagoge, Lehrer für verschiedene Fächer, Kindergärtner und zwei Ärzte.

Es gibt auch viele Menschen, die die Schule in Ordnung halten, schmackhaftes Essen »wie zu Hause« zubereiten, sich um den Garten kümmern und den Haushalt führen.

Zwei Jahre später wurde es uns in den vier Klassenräumen zu eng, und wir zogen in ein großes, aber vernachlässigtes und halbzerstörtes Gebäude. Den Mietvertrag unterzeichneten wir am 12. August, am 18. August zogen wir um, und am 1. September sollte die Schule die Kinder empfangen. Da konnte nur noch ein Wunder geschehen. Die Bauleute glaubten nicht, daß wir es schaffen würden.

Wir legten also selbst Hand an, strichen alle Klassenräume und Korridore neu, ersetzten kaputte Sanitäreinrichtungen und Heizkörper. Am 31. August, um 9 Uhr abends, als wir die Schule verließen, war

alles fertig: ein Musiksaal, getrennte Klassenräume und sogar ein Lehrerzimmer.

Im Winter bekamen wir Probleme mit der Heizung, weil sie nicht auf ein so großes Gebäude ausgelegt ist. Manchmal hatte es in den Klassen nur 12 bis 13 Grad.

Das Gebäude gehörte einer Firma, die es drei Jahre leerstehen ließ. Das Geld, das wir dem Eigentümer jeden Monat als Miete zahlten, war seine einzige Einnahme.

*Neben dem
Kindergarten
und den
regulären
Schulklassen
gibt es
auch eine
heilpädagogische
Klasse
und eine
medizinische
Initiative an
der Waldorfschule von
Odessa*

Das schlimmste daran war, daß wir keine ernstzunehmenden Veränderungen, Umbauten und Verbesserungen vornehmen durften – es war nicht »unsere« Schule.

Es wurde immer deutlicher, wir brauchten eigene Räume. Alle Versuche, Hilfe von den Behörden zu erhalten, scheiterten. Das Land sei in einer ökonomischen Krise, es gebe Wichtigeres zu tun. Und wir begannen, in Deutschland nach Krediten zu suchen, um das Gebäude zu kaufen. Uns war klar, daß es uns teurer kommt, wenn wir jeden Monat Miete zahlen, als wenn wir Kredite zurückzahlten.

Dank der aktiven Hilfe unserer Freunde in Deutschland wurde es möglich, daß uns für den Kauf des Gebäudes 150.000 Mark vermacht wurden. Mit diesem Geld zahlten wir die erste Kaufrate, und jetzt nennen wir ein Fünftel des Gebäudes unser eigen. Wir brachten das stark heruntergekommene Gebäude von innen und von außen in Ordnung und versuchten, es wärmer und komfortabler zu machen. Dazu verwendeten wir den Rest des Geldes.

Zur Zeit müssen wir jährlich 60.000 Dollar aufbringen, um den restlichen Teil des Gebäudes zu kaufen und instandzuhalten. Mit Hilfe des deutschen Architekten Nikolaus Ruff, der mehrere Waldorfschulen gebaut hat, versuchen wir, das Gebäude neu zu gestalten. Heute bietet es mit über 2000 Quadratmeter Fläche inmitten eines schönen Gartens Platz für drei Initiativen – eine pädagogische, eine medizinische und die Christengemeinschaft.

Nach und nach werden die Klassenräume eingerichtet; auf der Tagesordnung stehen Physik- und Chemieräume und eine Turnhalle. Die Schule lebt, wächst und gedeiht. Wir glauben, daß es in unseren unsicheren ökonomischen Verhältnissen, in der Situation der allgemeinen De-

pression und Enttäuschung wichtig ist, daß ein »Märchen« (denn viele glauben in unserem Lande, daß Waldorfpädagogik nur ein »Märchen« ist) Wirklichkeit wird.

Wir sehen, wie sich unsere Kinder entwickeln, und können erleben, daß Waldorfpädagogik nicht nur ein Erziehungs- und Ausbildungssystem ist, sondern ein Gegengift gegen die allgemeine Mechanisierung der Herzen und Gehirne, gegen Willenlosigkeit und Materialismus, gegen Initiativlosigkeit, wenn dabei kein persönlicher Vorteil herauspringt.

Wie schwierig die Lage hierzulande dabei auch ist, unsere Kinder sind guter Dinge und freuen sich des Lebens. Das gibt uns Kraft für die weitere Arbeit.

Narine Maltseva

Am ersten Kindergartentag in Nordrhein-Westfalen beteiligte sich auch die Vereinigung der Waldorfkindergärten. Hier ein Schnappschuß, der zeigt, womit die Kinder – wenn möglich – umgeben sind: mit Tieren und Pflanzen und vielen Gelegenheiten, Hand anzulegen, zu hegen und zu pflegen und Freundschaften zu schließen

Waldorfkindergarten- kongress in São Paulo

Mitten zwischen aufeinandergetürmten Backsteinbaracken, gefüllt mit viel buntem Leben, liegt hinter einem großen bewachten Tor die Escola Micael – ein kleines Paradies nach der endlosen Fahrt durch die riesige, brodelnde Stadt São Paulo. Hier trafen sich vom 15. bis 17. August 1997 erstmals die Kindergärtnerinnen von Südamerika. Unendlich viele Kilometer mußten von einigen überwunden werden, aber es kamen 110 Menschen aus Brasilien, Uruguay und Argentinien zu der Tagung.

Das Thema der Tagung lautete: »Die Sinneslehre Rudolf Steiners und die Möglichkeit der Pflege im Kindergarten«. Almuth Voges, Dozentin am Rudolf Steiner Institut in Kassel (Fachschule für Sozial- und Heilpädagogik), führte thematisch durch die Tagung.

Nach kurzer Einführung in die Sinneslehre wurden nunmehr die vier Leibessinne, ihre Organe, ihre Funktionen, ihre Entwicklung und Entwicklungsstörungen dargestellt, immer wieder belebt durch Beispiele aus der Praxis. Besonderes Augenmerk legte Almuth Voges auf die Möglichkeiten der Sinnespflege: Ist es uns als Erzieher bewußt, welche Möglichkeiten uns z. B. schon in der Hausarbeit gegeben sind? Beispielhaft wurden einige Tätigkeiten schrittweise beleuchtet um zu verdeutlichen: Was sehe ich und was rege ich mit diesem Tun beim Kinde an.

Nach den Schilderungen und Übungen zum sogenannten Eigenbewegungssinn wurde in diesem Zusammenhang auch auf den Gleichgewichtssinn geschaut. Was geschieht in späteren Jahren, wenn das kleine Kind nicht den Willen zur eigenen Aufrichte üben darf und von außen

aufgerichtet wird? Unter dem Gesichtspunkt, daß das kleine Kind an und für sich nichts außer Geste, Bewegung wahrnimmt, erzählte uns Almuth Voges zwei Märchen, mit einfach geknoteten Tüchern in Bewegung gebracht – Sinnespflegemöglichkeiten für den Abschlußkreis wurden so ins Bild gebracht.

Ein weiterer Gedanke durchzog die Tage ebenso intensiv wie die Sinnespflege: Die unterschiedlichen Standpunkte des Erwachsenen in der Erziehung des Kindes: Vormacher im ersten, Vorbild im zweiten Jahrsiebt und die Weckung von Idealen im heranwachsenden jungen Menschen.

Bei allem, was der Erzieher tut, ist es wichtig, daß er ganz in seinem Tun ist, weiß warum, wie, wofür ... und sich mit Freude betätigt. So war in allen Ausführungen deutlich, daß es kein »So tut man es im Waldorfkindergarten« geben sollte. Jeder Erzieher lebt Waldorfpädagogik aus dem Studium der Menschenkenntnis, dem Verstehen seines Kulturraumes, den Einflüssen von Natur und Zivilisation, geistesgegenwärtig und undogmatisch. Unter diesem Gesichtspunkt fand zu jedem Thema eine Arbeit in Kleingruppen statt, so daß im Gespräch das Gehörte vertieft werden konnte oder sich die Gruppen z. B. einen Reigen gemeinsam erarbeiteten.

An den Abenden bekamen alle Anwesenden noch ein »Betthupferl« – eine kleine Eurythmieaufführung der Eurythmieschule Sao Paulo und ein kleines Leierkonzert.

Es waren drei volle, intensive und fröhliche Tage, die die Arbeit der Kindergärtnerinnen bestärkten, Mut und Enthusiasmus zum Weitertun anregten und mit einer herzlichen Verabschiedung endeten. Vielleicht gibt es ja ein Wiedersehen!

Bruno Callegaro

BUCHBESPRECHUNGEN – NEUE LITERATUR

Anima mundi

Susanna Tamaro: Anima mundi. 352 S., geb. DM 39,-. Diogenes Verlag, Zürich 1997

Dem Roman ist ein Zitat aus dem Johannevangelium vorgestellt, thematisch das Buch prägend: »Wundere dich nicht, daß ich gesagt habe: Ihr müßt von neuem geboren werden. Der Wind bläst, wo er will ...« Bevor aber diese Neugeburt geschehen kann, muß das alte normale Leben bis zu dem Tiefpunkt geführt werden, von dem aus entweder die Resignation die Oberhand gewinnt oder der Durchbruch zu einer neuen Erkenntnis, zu einer neuen Identität gelingt.

Mit Feuer, Erde und Wind sind die drei großen Kapitel des Romans überschrieben. Feuer ist Kindheit, der brutale Vater, die orientierungslose Jugend, aber auch das Feuer der Ideale, die Frage nach dem Absoluten. Erde – der Kampf um eine beruflich-gesellschaftliche Existenz, die Höhen und Tiefen einer Schriftstellerkarriere, die Verzweiflung über Liebesverlust und Todeserfahrung. Dann der Absturz. Das Kapitel Wind, das Ringen um eine neue geistig-seelische Existenz.

Der Roman »anima mundi«, Seele der Welt, geht der Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens nach. Es ist die Biographie des Romanhelden und Ich-Erzählers Walter. Stellenweise erinnert der erste Teil des Romans an Salingers »Fänger im Roggen«, so die Beschreibung der Selbstzweifel, die Prägung durch das Elternhaus und die Jugendclique. »Nun stand

ich an der Schwelle zur Pubertät. Ich fühlte mich wie ein Tier am Ende des Winterschlafs.« (S. 22)

Die Gewalttätigkeit des Vaters verletzt, läßt Haßgefühle aufwallen und führt zur frühen Trennung vom Elternhaus. Hier vermag es Tamaro, äußerst sensibel das Erwachsenwerden zu beschreiben. Walters Lebenswirklichkeit ist plastisch-hautnah charakterisiert. Die Suche des Jugendlichen nach Wahrheit, seine Fragen an die Welt der Erwachsenen, sind bereits die grundlegenden unausweichlichen Lebensfragen, die ihn nie mehr loslassen. »Auf einem Bücherstand in der Altstadt hatte ich einen Gedichtband gefunden. Von Hölderlin ... Er handelte von Dingen, die auch ich empfand, Melancholie, Schmerz, Herbst, Vergänglichkeit der Dinge. Auf einmal war ich nicht mehr allein. Zwischen Glaube und Nichtglaube gab es ein Zwischenreich, eine Art Hohlraum, in dem die unruhigen Geister lebten. Es gab die Wahrheit, ich hielt sie in der Hand. Hätten sie die Augen geöffnet, hätten auch alle anderen sie sehen können. Jene Sätze erwarteten mich seit meiner Geburt. Jetzt lagen sie vor mir, waren meine, gehörten zu meinem Leben. »Dichtung und Wahnsinn«, sagte ich mir im Gehen, »sind wie zwei Seiten eines Blattes.«« (S. 50)

Für das Absolute, das Walter von der Welt fordert, gibt es keine Antwort, er verarbeitet es nach außen als Anspannung, nach innen als Aggression. Alkohol dämpft die Verwirrung, ein Unfall beendet diese Phase. Während einer Entzie-

hungskur lernt Walter Andreas kennen, der ihm mit elitärem Gedankengut geistiges Vorbild wird.

Walter schlägt sich durchs Leben, schreibt wie im Rausch seinen ersten Roman, wird hofiert und ausgestoßen. Tamaros sarkastische Passagen über den italienischen Literaturbetrieb und ihre Kritik am Kommunismus hat die linken Blätter in Italien zum Verrriß des Buches veranlaßt.

Walter übersteht die Demütigungen nur dadurch, daß er beginnt, sich zu verweigern. Er will lieber verhungern als sich weiter erniedrigen. Dadurch durchschaut er den Mechanismus von Gewalt und Selbstverleugnung und kann sich davon lösen.

Von diesem physisch-seelischen Tiefpunkt aus beginnt der Roman die Bedingungen des Leidens und Scheiterns aus der Biographie heraus aufzuarbeiten. Der bisher geschilderte äußere Lebensweg wird immer mehr zu einem inneren. Eine der eindrucksvollsten Stellen ist die Begegnung mit seinem inzwischen pflegebedürftigen, sterbenden Vater: Haß und Gewalt als Formen der Unfähigkeit zu lieben sind jetzt, an der Grenze des physischen Verfalls des Vaters, zu hilflos-kindlicher Anmut verwandelt. Die immer ersehnte seelische Nähe stellt sich kurz vor dem Tode ein.

In der Einsamkeit eines Klosters in den Bergen kommt es zur letzten Konfrontation Walters mit sich selbst. Hier soll sich entscheiden, ob Verzweiflung, Haß und Egoismus die Essenzen des Lebens sind oder ob deren Überwindung gelingt. Walters Freund Andreas hat sich hier den Freitod gegeben, eine alte Nonne ist der einzige Mensch, den Walter antrifft. Ein dramatisches Kapitel, das sich in seinen Dialogen und Reflexionen wie ein Einweihungsbemühen liest. *Anima mundi*, die

Weltenseele, umfaßt sie uns mit ihrer Kraft, führt sie uns zusammen, die wir abgesondert und vereinzelt sind? »Auf einmal erschien vor meinen Augen das Bild eines neugeborenen Kindes. Es war mein Vater. Er war nicht allein, hinter ihm kamen meine Mutter, dann Andrea, Nenzo Frederico, Orio und Orsa. Sie alle waren da, und auch der kleine, faltige Körper von Schwester Irene war dabei. Und nach Schwester Irene mein eigener.« (S. 339)

Susanna Tamaros Schreibstil ist sehr direkt, einfach und ohne psychologisierende Schnörkel. Sie erzählt und schildert ohne Deutung und Interpretationen. So begleitet der Leser Walters Lebensweg, engagiert und voller Spannung, wie denn wohl die großen Lebensfragen beantwortete werden können.

Wie sagte Susanna Tamaro in einem Spiegel-Interview: »Ich bin im Grunde bescheiden. Deshalb schreibe ich auch erst wieder, wenn ich auf meinem inneren Weg eine weitere Stufe erklommen habe.« – »Was weiß man dort?« – »Darüber kann ich mit Ihnen nicht sprechen, weil Sie keine solche Ausbildung haben ...«

Achim Hellmich

Familienrituale

Ute Jons: Familienrituale – Zwang oder Chance? Mit einem Vorwort von Hildegard Hamm-Brücher. 155 S., geb. DM 37,70. Berenkamp Verlag, Hall in Tirol 1997

Schon die Tatsache, daß Hildegard Hamm-Brücher das Geleitwort geschrieben hat, mag einen neugierig machen. Denn immerhin hat sie sich den Ruf einer engagierten Bildungspolitikerin erworben und hat aktiv an Bildungsreformen mitgearbeitet; d. h. sie hat einen aufmerksamen Blick entwickelt für das, was in ei-

nem weiteren Sinne Menschenbildung sein kann und sollte, und wohin es führen kann, wenn die Defizite gar zu groß sind.

Familienrituale, die Vorstellung von Ritualen überhaupt – je nach den eigenen Erfahrungen kann da sehr Gegensätzliches in der Seele wach werden: Das kann der Gedanke an sinnentleerte, formalisierte Festesabläufe sein, denen man sich nicht entziehen konnte oder an x-fach wiederholte Redewendungen, die ihren ursprünglichen Witz längst eingebüßt haben. Das kann aber auch sein herzerwärmende Erinnerung an geliebte Bräuche, die verschiedenen Lebenssituationen ihren besonderen Glanz gaben oder an familieninterne Zitate, die ein vergnügliches Gefühl von Zusammengehörigkeit vermitteln.

Ute Jons, die Autorin von »Familienrituale«, hat, ausgehend von ihren eigenen Lebensverhältnissen, das Leben beobachtet und ist zur Beschreibung und Deutung einer überraschenden Vielzahl von möglichen Ritualen gekommen, angefangen von Ritualen im Tageslauf über Rituale zu großen und kleinen Festen bis hin zu Partnerschafts- und Streitritualen. Die Schilderung der diversen Rituale wirkt deshalb so anregend, weil sie einem den Blick dafür schärft, welche Rituale in der eigenen Lebensgestaltung wirksam und heilsam sind oder wo traurige Formlosigkeit herrscht.

Potentielle Leser und Leserinnen, die womöglich mehr einen Waldorf-Sprachgebrauch gewohnt sind, mögen Anstoß nehmen an dem Wort Ritual. Aber hier geht es einfach um wiederholtes Tun, um rhythmische Gestaltung von Tag und Jahr. Und genau das ist es ja, was im Kindesalter – und nicht nur dort – stärkend, belebend und aufbauend wirkt.

Und da wir, als zeitgenössische Menschen, uns berechtigterweise ungern Vor-

schriften und Vorgaben machen lassen von großen Institutionen oder gesellschaftlichen Verhältnissen, kann es sich nur darum handeln, daß wir eigene Formen finden und entwickeln. Das Buch von Ute Jons kann ermutigen, eigene große und kleine Gestaltungselemente dem Familienleben einzuverleiben, auf daß unsere Kinder mit solch einer persönlichen Kulturausrüstung den Mitmenschen im Leben frei begegnen können.

Gerlinde Holland

Lebensspuren

Michael Bauer: Gesammelte Werke, hrsg. von Christoph Rau. Band 5: Briefe. 246 S., Ln. DM 48,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1997

Im Rahmen der »Gesammelten Werke« Michael Bauers liegen nun als letzter Band seine Briefe vor. Christoph Rau hat der Ausgabe eine hilfreiche Einleitung vorausgeschickt und die Korrespondenz nach verschiedenen Empfängern – darunter Rudolf und Marie Steiner, Friedrich Rittelmeyer und Albert Steffen – klar gliedert. Dadurch können auch solche Leser, denen Michael Bauer bisher nicht oder nur als Name bekannt ist (und die sicher zahlreich sind), ohne vorheriges Studium der Biographie zu einer Begegnung mit ihm kommen.

Zunächst erwecken die Briefe ein historisches und biographisches Interesse. Sie dokumentieren manches aus den ersten Zeiten der theosophischen, dann anthroposophischen Bewegung, aus den Gründungsphasen der Waldorfschule und der Christengemeinschaft wie auch von den beginnenden Auseinandersetzungen unter den Anthroposophen nach dem Tod Rudolf Steiners. Bauer, der seit 1903 zu dessen engsten Schülern und Mitarbei-

tern gehörte, zeigt sich als unermüdlicher Streiter, Helfer und Berater der Bewegung, vom äußeren Organisieren der Vorträge bis hin zu den innersten Fragen der okkulten Schulung. An vielen Stellen spürt man den Enthusiasmus der »Pionierzeit«, die Freude über jeden neuen Menschen, der sich für die Anthroposophie begeistern konnte, und auch die Anteilnahme am Erfolg oder Mißerfolg von Publikationen und Vorträgen.

Einen unmittelbaren und deshalb größeren Wert für den heutigen Leser enthält die Korrespondenz jedoch durch das stark ausstrahlende Menschentum Michael Bauers. Aus jeder Zeile dieser Briefe spricht eine Persönlichkeit, deren Denken von Kräften des Herzens durchdrungen ist und deren Wollen sich in voller Verantwortung auf geistige Ziele richtet. Es ist bewegend zu lesen, wie Bauer seine schlichtesten persönlichen Mitteilungen gleichermaßen mit seinem »individuellen Ganz-Sein« durchdringt wie die Erörterung großer Zeitfragen. Nirgends zeigt sich eine bloß formale Anteilnahme, nirgends eine falsch-bescheidene Pose – immer aber ist der Empfänger des Schreibens dem Schreiber geistig gegenwärtig.

Ein immer wiederkehrendes Nebenthema ist Michael Bauers Krankheit. An der nüchternen Offenheit, mit der er den Freunden den jeweiligen Zustand skizziert, läßt sich erahnen, wie sehr er seinen körperlichen Verfall als einen Vorgang der Außenwelt erleben und akzeptieren konnte. Das eigentliche, immer wieder beklagte Leiden war für ihn die Beeinträchtigung seiner Arbeit durch Denk- und Schreibunfähigkeit. Am Ende seines Lebens war es daher meist Margareta Morgenstern, die den brieflichen Verkehr mit den gemeinsamen Freunden aufrecht erhielt.

Dankenswerterweise sind einige ihrer

Briefe in die Sammlung mit aufgenommen worden wie auch eine Anzahl der an Michael Bauer gerichteten Antworten der engeren Freunde. Man erfährt dadurch ein wenig von dem Widerhall, den die Begegnung mit ihm in vielen Seelen auslösen konnte und empfindet dankbar die Möglichkeit, lesend daran teilzunehmen.

Am Schluß möge auch der Dank an Herausgeber und Verlag stehen, die eine komplizierte Editionsarbeit geleistet haben, um Michael Bauers schriftlichen Nachlaß zugänglich zu machen und dadurch ihn selbst vor dem unverdienten Vergessensein zu bewahren. Es lohnt sich, die Begegnung mit ihm zu suchen – er ist ein Mensch, an dem man sich aufrichten und wachsen kann. Was brauchen wir Erzieher dringender?

Christian Giersch

Parzival in Bildern

Werner Diedrich/Jakob Streit: Parzival. Der Weg zum Heiligen Gral. 96 S., 28 ganzseitige farb. Tafeln, geb. DM 48,-. Verlag Die Pforte, Dornach 1997

Druckfrisch aus dem Verlag Die Pforte liegt hier die erstmalige Veröffentlichung des Bilderzyklus von Werner Diedrich vor, der die Bilder zum Parzival zwischen 1959 und 1973 auf Japanpapier gemalt hat – »wie Sonnenlicht, das durch Kirchenfenster fällt«. Tatsächlich handelt es sich nicht bloß um Illustrationen zur Parzivalgeschichte, vielmehr sind diese Farbmeditationen eigenständige künstlerische Gestaltungen zu den wesentlichen Stationen von Parzivals Werdegang. Fühlbar ist die jahrelange Beschäftigung des Malers mit diesem Stoff – neben Goethes Märchen seinem eigentlichen Lebensmotiv: Die fließend-opalisierenden Farben erzählen von Verstrickung im Erdenelement und

der Suche nach dem Weg zum Christus. Die erstaunliche Leuchtkraft dieser gemalten »Kirchenfenster« hat sich auch im Druck erhalten: Lichtfenster recht eigentlich, durchlässig für das urbildliche Leben von Stationen, die ja unsere eigenen biographischen Entwicklungsstufen ausdrücken: als Weg zum Gralskönigtum der »Bewußtseinsseele«, mit seinen Krisen, Prüfungen und Einweihungen.

In kongenialer Weise hat Altmeister Jakob Streit dazu eine freie Nacherzählung geschaffen, in der immer wieder entscheidende Wendungen aus Wolframs Parzival-Epos aufklingen. Es gelingt ihm, die Handlung auf die entscheidenden Knotenpunkte zu konzentrieren, ohne sich dabei pedantisch an die Bildvorlagen zu halten, sie dadurch um so mehr zu einem beglückenden Ganzen zu ergänzen. Somit liegt hier wieder einmal ein Buch vor, das – selten genug – nicht ein Bildband für die Großen, nicht ein Bilderbuch für die Kleinen, sondern eine zeitgemäße und zeitlose Neuschöpfung in Bild und Sprache bringt, wie geschaffen, eigenes Sinnen und Betrachten anzuregen.

Als Weihnachtsgabe und Begleiter wird dieser Band noch manchem einen neuen oder gar erstmaligen Zugang zum Heiligen Gral eröffnen. *Marcus Schneider*

Handarbeit

Freya Jaffke: Handarbeit. Nähen, Sticken, Schneidern für Erwachsene und Kinder. Arbeitsmaterial aus den Waldorfkinder- gärten, Heft 18. 100 S. mit zahlr. farb. Abb. und einem Schnittmusterbogen, kart. DM 26,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996

Mit dem Erscheinen des Buches »Handarbeit« in der Reihe »Arbeitsmaterial aus

den Waldorfkinder- gärten« haben wir einen der wichtigsten Beiträge zum Tätigkeitsfeld mit Kindern. Sowohl für Kindergruppen im Kindergarten als auch für den familiären Bereich ist das Buch geeignet. Aus ihrer langjährigen Erfahrung im Waldorfkinder- garten in Reutlingen zeigt uns die Verfasserin vielfältige Möglichkeiten, die Handarbeit in der Entwicklung der Kindergartenkinder einzusetzen. Der Umgang mit den einzelnen Werkzeugen ist so liebevoll beschrieben, daß man unmittelbar Lust bekommt, einzelne Vorschläge aus dem Buch auszuprobieren wie auch die Kinder dafür zu begeistern.

Ausgehend von den Gesichtspunkten der Waldorfpädagogik zur Entwicklung des kleinen Kindes, das nachahmend die Welt ergreift, wird deutlich, welche tiefgreifende Wirkung vom Tun des Erwachsenen ausgeht. Ist doch das Kind damit beschäftigt, seinen Leib zu ergreifen und durchzugestalten.

Wie wir selbst uns die Fingerfertigkeiten erwerben und dadurch freudig ins Tun kommen können, ist das Anliegen der Verfasserin. Jeder, der mit einer Kindergruppe arbeitet, erlebt z. B. die Schwierigkeit, das eigene Arbeiten mit dem nachahmenden Tun der Kinder befriedigend zu verbinden. Diese Problematik zu bewältigen zeigt das Buch in sehr anschaulicher Weise. Auf den vielen farbigen Fotos aus dem Kindergarten sehen wir, wie phantasievoll die Kinder das Nähen und Sticken aufgreifen.

Ein weiterer Bereich wird mit dem Sticken als künstlerischem Gestaltungselement dargestellt. Soll das Kind sich durch Nachahmung gesunde Leibesformen ausbilden, so ist es von allergrößter Wichtigkeit, daß es von harmonischen Farben und Formen umgeben ist. Da uns der Sinn für schöne, kindgemäße Formen und Farben sowie für gute Qualität heute nicht

mehr so selbstverständlich gegeben ist wie vielleicht in früherer Zeit, kann uns das Buch gute Hilfestellung dabei leisten. Zu starke und grelle Farben und karikaturhafte Bilder und Formen stürzen auf die Kinder ein und stören die sich entfaltenden wollenden Sinne des Kindes oder stumpfen sie ab.

In ihrem Buch zeigt Freya Jaffke, wie man durch künstlerische Gestaltung alltäglicher Gebrauchsgegenstände wiederum eine Harmonie ausstrahlende Umgebung schaffen kann. Das erfordert natürlich einen großen Zeitaufwand. Doch kann es sein, daß, wenn man damit beginnt, die Freude am Gestalten einen auf diesem Weg weiterführt.

Im dritten Teil werden Vorschläge gebracht, die auch die Kleidung von Kindern und Erwachsenen als harmonische Umgebung mit einbeziehen. Durch die Kleidung drückt der Erwachsene viel von seinem eigenen Wesen aus. Und jeder hat seinen eigenen Stil. Doch ist er auch berechtigt, in der Arbeit mit den Kindern nach der Zweckmäßigkeit und nach den Bedürfnissen der Kinder zu fragen.

So wird jeder die Vorschläge des Buches als Anregung nehmen können, das für sich Passende zu finden. Es sind dem Buch einige Schnittmuster mit sorgfältiger Arbeitsanleitung beigegeben.

Das Wesentliche des Buches scheint mir mit in der Anordnung zu liegen. Man findet immer erst die Tätigkeit der Erwachsenen beschrieben, und dann folgen die Vorgänge des Tuns mit den Kindern in allen einzelnen Schritten. Folgt man diesen Ratschlägen, so wird man einen Teilbereich der Arbeit freudig neu beleben können.

So möchte man gerade dieses Buch jeder jungen und jeder erfahrenen Erzieherin und jeder Mutter gleichermaßen ans Herz legen.

Astrid Ahrens

Anne Frank – Barbro Karlén?

Barbro Karlén: Und die Wölfe heulten ... Eine Autobiographie. 238 S., 16 s/w Abb., kart. DM 38,-. Perseus Verlag, Basel 1997

An einem verregneten, kalten Sonntagnachmittag im November fanden sich etwa hundert Menschen im Stadthaus in Basel ein. Die Vernissage war denkwürdig und beeindruckend. Anlaß war die Lesung der gerade druckfrisch erschienenen Autobiographie der meistgelesenen zeitgenössischen schwedischen Autorin, Barbro Karlén. Die Eheleute Elias lasen Auszüge des Buches. Budi Elias, der bekannte Basler Schauspieler, ist ein Cousin Anne Franks, welche durch ihr Tagebuch, als jüdisches Mädchen in einem Hinterhof versteckt schreibend, weltberühmt wurde. Anne Frank kam in einem Konzentrationslager ums Leben.

»Die Dunkelheit schließt sich immer enger um sie, sie weint und ist vor Schreck gelähmt. Ihr kleiner Körper zittert und ist in Schweiß gebadet. Sie hört, wie sie im Treppenhaus laufen, der Kommandoton schneidet ihr wie ein Messer ins Fleisch, Hunde bellen, und mit einem Krachen wird die Tür eingetreten.«

Mit diesem Alptraum beginnt nicht etwa das Tagebuch der Anne Frank, sondern die vorliegende Autobiographie der fünfjährigen Sara. (Die Personennamen im Buch sind geändert, da einige Sachverhalte Gegenstand gerichtlicher Untersuchungen sind.)

Man war seltsam berührt, als Budi Elias vorlas, wie die zweijährige Sara fortwährend der Auffassung war, sie heiße Anne und nicht Sara, besonders von dem Kapitel, in dem die Zehnjährige mit den Eltern auf einer Europareise auch Amsterdam besuchte. Gerade dort angekommen,

wollten die Eltern als erstes das Anne Frank-Haus besuchen. Nach einigem Herumirren in den Straßen wollten die Eltern ein Taxi rufen, als Sara ihnen den Weg zeigen konnte. »Wir sind gleich da, es ist gerade um die Ecke.« Sie selbst war gar nicht überrascht, als sie angekommen waren, sie kannte sich ja hier gut aus, doch den Eltern verschlug es regelrecht die Sprache. »Seltsam«, sagte Sara, als sie vor der Eingangstreppe zum Anne Frank-Haus standen, »so sah die Treppe gar nicht aus.« Sie wurde nachdenklich und die Eltern blickten sich verständnislos an.«

Saras panische Angst vor Uniformierten plagte sie ihr halbes Leben. Nachdem sie aufgrund ihrer finanziellen Situation gezwungen war, einen Beruf zu erlernen, wählte sie den der Polizistin. Aufgrund ihrer großen Pferdliebe und ihrem großen reiterischen Talent ging sie zur berittenen Polizei. Nur mit viel Überwindung vereint sie ihre Pferdliebe mit der so verhassten Uniform zu ihrem Beruf. Von einigen Kollegen wird sie immer wieder diffamiert. Es schlägt ihr ein zunehmender, aber unerklärbarer Haß entgegen. Andererseits findet sie aber Zuspruch und Anerkennung von Kollegen und ihrem Vorgesetzten. Die Anfeindungen ziehen immer größere Kreise. Sie gerät in seelische Not und wird zudem tätlich angegriffen. Nach Jahren bei der Polizei läßt sie sich beurlauben, um als Reit- und Dressurlehrerin zu arbeiten. Als Turnierkämpferin ist sie auf internationaler Ebene erfolgreich. Auch in der Reitschule hören die Verleumdungen nicht auf. Eines Tages wird sie in den Medien angeklagt, eine Tierquälerin zu sein. Sie ist bestürzt und weiß nicht ein noch aus. Nach einiger Zeit der Verzweiflung wird ihr Hilfe zuteil ...

Zurück nach Basel: Wir sahen nach der Pause die Eheleute Elias, Barbro Karlén, ihren Stiefvater Erwin und Thomas Meyer

als Übersetzer am Podium. Eine der spannendsten Fragen war, wie Barbro Karlén und Budi Elias zu den »Erinnerungen« stehen. Herr Elias antwortete, daß er von der Reinkarnation des Menschen überzeugt sei. Zum Thema Anne Frank – Barbro Karlén vermeinte er: »Ja, vielleicht ...«

Karlén hingegen sagte, für sie seien die neueren Erlebnisse, ihr vorheriges Leben betreffend, qualitativ wie ihre Erinnerungen an ihre jetzige Kindheit und damit für sie authentisch. Durch die zunehmende Anzahl von Berichten, die solche Erinnerungen (wie z. B. von Rabbi Gershon) zum Inhalt haben, ist dies eine besondere Lektüre. Die offene Art, ihre Erlebnisse auf dem Hintergrund der Verleumdungen in die Öffentlichkeit zu stellen, darf als mutiger Schritt der Autorin aufgefaßt werden.

Rainer Monnet

Im Banne Napoleons

Inge Ott: Im Schatten des goldenen Adlers. Ein Junge auf Napoleons Spuren. 243 S., geb. DM 29,80. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1997

Diese spannend und bildhaft erzählte Geschichte führt den Leser in die Zeit von 1812 bis 1815 und läßt ihn unterschiedlichste menschliche Schicksale in den Wirren der letzten Phase der napoleonischen Herrschaft nacherleben. Der Autorin ist es gelungen, Geschichte lebendig werden zu lassen, und zwar in einer Art, die auch junge Leser (gedacht von 12 Jahren an) gut verstehen dürften. Inge Ott gibt auch eine treffende, wenn auch sehr knappe Charakteristik Napoleons, die gegebenenfalls im Geschichtsunterricht einer genaueren Interpretation bedürfte (vgl. S. 136 die Erklärung des jungen Russen Sergej).

Sandor, Sohn eines nach Smolensk emigrierten französischen Adligen und einer

Polin, erlebt einen Ausschnitt aus einem Stück europäischer Geschichte aus unmittelbarer Nähe: den Rückzug der »Großen Armee« aus Rußland und den Untergang Napoleons. Sandor ist bis zuletzt ein glühender Verehrer des Korsen, der dessen Fehler und Schwächen nicht erkennen kann oder will.

Das Bild, das die Verfasserin von der Persönlichkeit Napoleons zeichnet, ist ein wenig farblos und lückenhaft. Man hätte sich gewünscht, etwas genauer zu erfahren, warum Sandor so blanco und pauschal vom Kaiser der Franzosen begeistert war. Inge Ott führt auch Figuren aus ihrem Roman »Freiheit«, die Mitglieder des »Clubs 89«, in die Handlung ein und zeigt, wie sie sich inzwischen weiter entwickelt haben – Marcel, der als Bataillonsarzt gefallen war, René, der Journalist, der Napoleon als Kriegsberichterstatter begleitete, und andere.

Verdienstvoll ist zweifellos, daß die Autorin unüberhörbar zwischen den Zeilen die ewige Frage nach dem Sinn der Kriege, nach den Motiven von Eroberungen und blutigen Machtkämpfen stellt. Insgesamt handelt es sich um eine jener Geschichten, die unaufdringlich helfen, Geschichte zu verstehen, und darum nicht zuletzt eine willkommene Ergänzung der Unterrichtsmaterialien für Geschichte sind.

Günter Wettstädt

Heilsteine

Michael Gienger: Die Steinheilkunde. Ein Handbuch. Farb. von Ines Blersch. 415 S., DM 48,- (Hardcover), DM 39,80 (Broschur) 1995

Lexikon der Heilsteine. Fotos von Wolfgang Dengler. 580 S., geb. DM 49,80., 1997. Beide im Verlag Neue Erde, Saarbrücken

Über die Kraft der Steine und deren Heilwirkung auf den Menschen ist viel überliefert und geschrieben worden. Nach wie vor Gültiges! Gerade in unserer heutigen schnellebigen und materialistisch eingestellten Konsumwelt sind wir dankbar für archaische Gemüthsilfen aus der sanften Erfahrungswelt naturweiser Menschen. Mit Steinen heilen galt zum Beispiel für alle Indianerkulturen als Selbstverständlichkeit. Und im Naturverständnis des mittelalterlichen Europa war das Bewußtsein für Naturheilungen mit dem Medium Stein – Mineral – Kristall ebenso selbstverständlich im Alltag eingebunden.

Was können wir heute daraus aktivieren? Wie können wir uns die Wirkungen der Heilsteine zu eigen machen? Wer führt uns in die Praxis ein?

Michael Gienger, der sich seit langem mit den Zwischenfragen des Mineralreiches befaßt, legt dazu ein umfangreiches Gesamtwerk vor. Ihm gelingt es in rundum ansprechender Form, die wissenschaftlichen Erkenntnisse über Gesteine, Mineralien und Kristalle mit den seit Menschengedenken bekannten und bewußten Heilerkenntnissen der Steine zu verbinden. Er führt uns zunächst schlüssig und äußerst lesenswert in das Reich der Mineralien und Kristalle ein, samt einer wohlthuend rasch begreifbaren Erklärung der Entstehungsgeschichte von Gesteinen und Gebirgen.

Schon bei der Beschreibung der Kristalle spannt er dann den Bogen der Charakteristika zum Habitus mancher Sammler, durchaus humorvoll erläutert und tatsächlich bei näherer Betrachtung ein origineller Erfahrungswert nicht nur von ihm.

In zweiten Teil der »Steinheilkunde« geht Gienger dann den Ursachen der Heilwirkung der Mineralien auf den Grund. Wir lesen, daß das Phänomen des Lichts da ebenso maßgebend ist wie die

Ausstrahlung der Steine durch Umwandlung des Lichts von außen. Umfassend werden wir über die praktische Anwendung der Heilsteine informiert, wie man sie pflegt und stets als urpersönliches Hilfsmittel wertschätzen kann.

Im dritten Teil werden anhand einer schönen Fotoserie in Farbe alle bislang bekannten Heilsteine vorgestellt. Jeweils steht ein wissenschaftliches Kurzportrait mit den Eigenschaften des Minerals am Anfang, gefolgt von einem kurzen Abriss zur reichen Mythologie, dann die umfassende Übersicht der Heilkunde samt Anwendung zum jeweiligen Mineral.

So lesen sich die Erkenntnisse zur Heilwirkung etwa des Fluorites wie die Anleitung zu einer Selbstbefreiung des Gemüts von allerlei bedrückenden Zwängen. Beim Granat, der in so vielen herrlichen Formen vorkommt, kann man Hilfe fürs Gemüt erwarten, wenn Extremsituationen das Dasein eindunkeln. Nicht umsonst sei der Granatschmuck nach dem Ersten wie nach dem Zweiten Weltkrieg wieder rasch in Mode gekommen. Man muß sich nur auf das geheimnisvolle Wirken der Naturphänomene einlassen.

Um die in der »Steinheilkunde« umfassend und glänzend formulierten Heilstrukturen noch transparenter zu machen, hat Gienger nun ein »Lexikon der Heilsteine« vorgelegt. In dieser außerordentlich fleißigen wie schönen Anschlußarbeit geht es dem Autor darum, über die chemischen Eigenschaften der Heilsteine sowie deren typische Charakteristik und Entstehung zu berichten.

Während in seiner »Steinheilkunde« das Mineral quasi von ärztlich-therapeutischer Seite betrachtet wird, kommt im »Lexikon der Heilsteine« eher der mineralanalytische Apotheker zur Sprache, der uns über die Beschaffenheit der Heilsteine kundig macht.

Im ersten Teil wird berichtet, wie man die verschiedenen Heilsteine sofort erkennen und im Handel voneinander unterscheiden kann. Wann liegen Fälschungen vor, und unter welchen Bezeichnungen finde ich das Mineral. Gibt es verschiedene, womöglich irreführende Bezeichnungen für den gleichen Heilstein?

Es schließt sich dann das eigentliche Lexikon der Heilsteine an, alphabetisch geordnet von Achat bis Zoisit. Stein für Stein immer ein interessantes vielseitig durchdachtes Naturportrait!

Und jedes Heilsteinportrait ist gegliedert in Informationen zu: Name, Synonyme und Handelsbezeichnungen – Vorkommen – Kristallsystem und Erscheinungsbild – Mineralklasse und Chemismus – Bestimmungsmerkmale – Verwechslung und Unterscheidung – Fälschungen – Verwendung und Handel – Heilwirkung und Indikationen – Anwendung. Bislang gab es bei weitem nicht derart Umfassendes auf diesem Gebiet!

Auch in diesem Werk korrespondieren Information und Fotomaterial aufs vorzüglichste.

Gerade wo auf den inzwischen zahllosen Mineralien- und Esoterikmessen manches Angebot nicht gerade geschult und fachgebildet, wohl aber oft unüberschaubar und maßlos überteuert, repräsentiert wird, tut ein klärender Wegweiser und warnender Index gut gegen Fälschungen, Imitationen, Preiswucher und schieres Blendwerk.

Michael Gienger versteht es ausgezeichnet, uns mit diesen zwei Grundlagenwerken auf schlüssige Weise die menschlich wertvollen Wirkungsbereiche des Mineralreiches näherzubringen. Es ist anspruchsvolle Information auf höchstem Niveau, dennoch in den einleitenden Schilderungen auch überaus unterhaltend, weil der Autor sich selbst als

Mensch, als »Steinversessener« einbring!

Gedacht ist das Grundlagenwerk sicher für alle, die sich der seriösen Steinheilkunde versichern wollen. Gleichmaßen wird es eine belebende Schulung für alle Freunde der Mineralogie und des schönen Kristalls sein.

Der Preis beider Bücher ist zudem äußerst günstig. *Joachim Hofsfeld*

Neue Literatur

Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart:

Inger Brochmann: Die Geheimnisse der Kinderzeichnungen. Wie können wir sie verstehen? 160 S., 177 Zeichnungen, kart. DM 29,-

Gudrun Burkhard: Das Leben in die Hand nehmen. Arbeit an der eigenen Biographie. 238 S., kart. DM 19,80

Klaus Hüinig: Der große Sternenhimmel. Das Zimmerplanetarium zum Selberbauen für jedermann. 12 Blätter geh., mit Leuchtfarbe bedruckt, Format A4, mit kart. Einb. DM 24,-

Michael Kalwa: Begegnung mit Musik. Ein Überblick über den Lehrplan des Musikunterrichts an der Waldorfschule. 156 S., geb. DM 34,-

Hella Krause-Zimmer: Herodes und der Stern von Bethlehem. Die Datierungsrätsel der Zeitenwende. 137 S., geb. DM 39,-

Angelika Wolk-Gerche: Wir bauen jetzt ein Haus. Ein Werk- und Spielbuch für drinnen und draussen. 115 S. mit Farbfotos, geb. DM 34,-

Verlag Urachhaus, Stuttgart:

Renato Aprile (Hrsg.): Die Schöne mit den sieben Schleiern. Sizilianische Zaubermärchen. 295 S., geb. DM 38,-

Paolo Bavastro (Hrsg.): Stuttgarter Gespräche. Individualität und Ethik. 283 S., kart. DM 29,80

Emil Bock: Das dreifache Mariengeheimnis. Reihe »phoenix«. 106 S., geb. DM 24,-

Frans Carlgren: Wenn die Staaten unregierbar werden. Gefahren und Chancen. 228 S., kart. DM 34,-

Christoph Führer: Aspekte eines »Christentums der Zukunft«. Zur Theologie und Spiritualität F. Rittelmeyers. 294 S., geb. DM 36,-

Mona Jacobi (Hrsg.): »Wenn in bangen trüben Tagen unser Herz beinah verzagt...« Trost und Zuspruch in Dichterworten. Reihe »phoenix«. 103 S., geb. DM 24,-

Alexander Konwiser: »Kann ich die Seele weiten?« Glaube, Liebe, Hoffnung und Sophia. Auf dem Übungsweg mit dem Anthroposophischen Seelenkalender. 263 S., kart. DM 34,-

Bart Maris (Hrsg.): Die Schöpfung verbessern? Möglichkeiten und Abgründe der Gentechnik – ein Weg ohne Umkehr? 232 S., kart. DM 29,80

Moderne Spiritualität. Wege und Irrwege. Beiträge von M. Debus u. a. 239 S., kart. DM 34,-

Mathilde Polee und Petra Rosenberg (Hrsg.): Schlaf Kindlein schlaf. Schlaf- und Wiegenlieder aus aller Welt. Mit Illustrationen von Veronica Nahmias. 80 S., geb. DM 28,-

Willem Frederik Veltman: Sänger und Ketzer. Troubadourkultur und Katharertum in der provenzalischen Welt des Mittelalters. 89 S., kart. DM 19,80

Verlag Johannes M. Mayer, Stuttgart:

Renate Riemeck: Rosalia und ihre Nachfahren. Ostdeutsche Vergangenheit in Lebensbildern. 144 S. mit 16 Abb., geb. DM 29,80

Elisabeth Wellendorf: Man kann alles auch anders sehen. Schicksalsgeschichten. 142 S., geb. DM 29,80

Andere Verlage:

Willi Finkenrath: Sprachplastik. Vom Zusammenklingen des Wortes. Eine Reise in die Sprache in 37 Lautstimmungen. 47 S., geb. DM 13,-. Troxler-Schule, Nommensenweg 12, 42285 Wuppertal

Maria Führmann (Hrsg. von Gisela Rösch und Hartmut Bär): Die Praxis des Gesanges unter geisteswissenschaftlichem Gesichtspunkt. 97 S. mit z. T. farb. Abb. und Schaubildern, brosch. DM 30,-. DRUCKtuell, Gerlingen ³1997

Ruud Gersons: Handelsrechnen. Zum Unterricht über den Geschäftsverkehr und die Aktivitäten im Wirtschaftsleben. 229 S., kart. DM 27,-. Verlag am Goetheanum, Dornach