

INHALT

<i>Thomas Voss: Sozial und individuell</i>	259
<i>Andreas Müller: Störer und Träumer in der Schule – Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperkinese</i>	268
<i>Elisabeth Wutte: Szenische Improvisation – Ein Erfahrungsbericht aus der 5. und 6. Klasse</i>	276
<i>Giselher Wulff: Hilfen zur Sprachentwicklung – Von der Kunst, kleinen Kindern zu erzählen</i>	286

ZEICHEN DER ZEIT

Elitär und faschistisch! – Ist Waldorfpädagogik »politically correct«? (<i>J. Kiersch</i>)	295
---	-----

IM GESPRÄCH

Hyperaktive Kinder (<i>G. Steininger</i>)	299
Zur Hyperkinese-Behandlung mit Ritalin (<i>K.H. Ruckgaber</i>)	300
Autorität und Hülle – Zum Theaterspiel der 8. Klasse (<i>M. v. Mackensen</i>)	303
Rückblick auf ein Theater-Projekt (<i>K. Neuffer</i>)	306
»Wir sind eine Schule und kein Theater!« – und die Antwort eines Schülers (<i>J. Knecht</i>)	307

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Waldorfschule in Thailand (<i>H. Hellmann</i>)	310
Waldorfkindergärten in den Townships – Ein Bericht aus Südafrika (<i>E.G. Paulsen</i>)	312
Bergsiedlung Ciotto – ein pädagogisches Projekt (<i>G.M. Denoth</i>)	317
Nella libertà educare alla libertà – ein pädagogischer Kongress in Bologna (<i>B. Sandkühler</i>)	320

NEUE BÜCHER

Schulautonomie (<i>F. Bohnsack</i>) / Vermittlungsorgan (<i>M. Bideau</i>) / Geometrie als Übungsweg (<i>A. Fischer</i>) / Das Wesen der Erde (<i>W. Creyaufmüller</i>) / Der klingende Kosmos (<i>O. Schultz-Etzold</i>) / Lesefibel (<i>U. Schmoller</i>) / Tell für Kinder (<i>V. Ladenthin</i>) / Ostern mit Kindern (<i>V. Pilscheur</i>) / Neue Literatur	323
---	-----

MITTEILENSWERTES IN KÜRZE

TERMINE

Anschriften der Verfasser	341
	345

Titel unter Verwendung einer Fotografie von Andreas Müller, siehe Beitrag auf S. 268 ff.
Beilage: Prospekt »Captain Cook. The great Explorer«

Thomas Voss

Sozial und individuell

Bereits am Anfang des Jahrhunderts hat Rudolf Steiner mit der Anthroposophie etwas geschaffen, was als lebenspraktische Alternative ergriffen werden kann gegen alle ausgedachten Dogmen, gegen alle vereinfachenden materialistischen Ideologien über das soziale Leben und den Menschen. Die Anthroposophie kann als Versuch verstanden werden, der Erkaltung der modernen Welt, der Distanz, der Anonymität und der Vereinzelung sowie der Abkapselung im eigenen Ego das Motiv der Begegnung entgegen zu stellen. Anthroposophie kann auch als Beziehungskunde verstanden werden, die Übungswege aufzuzeigen versucht, durch die das chaotische und hektische Leben unserer modernen Welt bewusst gestaltet und durch die die Begegnung zwischen Ich und Du bewusst erlernt werden kann.

Im Zentrum der Anthroposophie steht eine ganzheitliche Menschenkunde. Rudolf Steiner betont immer wieder, dass jede Theorie, und sei sie noch so klug erdacht, die ihren Ausgang nicht vom Menschen nimmt, im zerstörerischen Antihumanismus enden muss. Ich glaube, dass die gesamte Geschichte dieses »20. Jahrhunderts der Ideologien«* Rudolf Steiners Warnungen auf vielfältige Weise bestätigt haben. Man kann vielleicht ergänzen: Alle Ideologen des 20. Jahrhunderts hielten und halten sich für die einzig wahren Realisten und Pragmatiker. Ihr Tun und ihre Verbrechen haben jedoch statt zu Menschen-Beglückung zu Krieg und Vertreibung geführt und einen ausgeplünderten Planeten hinterlassen. »Will man sich soziales Verständnis aneignen, so handelt es sich vor allen Dingen darum, dass man sich Menschenverständnis aneignet, Interesse für Menschen, differenziertes Interesse für Menschen. Menschen kennen lernen wollen, das ist es, was Aufgabe für die Zukunft, allerwichtigste Aufgabe für die Zukunft sein muss.«¹

Steiner unterscheidet in seiner Menschenkunde zwei Erscheinungen: einerseits den Egoismus und andererseits die Individualität. Diese würden häufig völlig undifferenziert verwendet und in einen Topf geworfen werden. Sinnvoller sei es, das Ich des Menschen als Doppelnatur zu verstehen, als Wesensglied des Menschen, das zwischen Selbstbezogenheit und Weltoffenheit lebt. Er differenziert seinen dualen Ich-Begriff dahingehend, dass er einerseits von einem Alltags-Ich, einer Alltagspersönlichkeit, einem niederen Ich, und andererseits von einem wahren, höheren Ich spricht. Das niedere Ich ist für die Ausbildung der menschlichen Persönlichkeit genau so wichtig wie das höhere Ich. Das höhere Ich, das, was die wahre Individualität ausmacht, ist in der Lage, über sich hinauszuwachsen und sich zur Umwelt hin zu öffnen. Das Alltags-Ich ist dagegen der ständigen Gefahr ausgesetzt, sich nur auf sich selbst, auf das eigene Ego zu beziehen.

Das höhere Ich ist viel stärker geistorientiert und enthält in sich die Kräfte und

Impulse, die es möglich machen, die verlorene Verbindung mit der mitgeschöpften Welt und dem sozialen Gegenüber wieder herzustellen. Dieses höhere Ich, das erst die wahre Individualität bildet, könnte man auch als Zukunfts-Ich oder Beziehungs-Ich bezeichnen, das notwendig ist, um die Beziehung zum Anderen, um Selbstlosigkeit, Sozialmündigkeit, Hingabe und Brüderlichkeit entstehen zu lassen.

Das niedere Ich spricht sich beispielsweise in der Selbstreflexion, im kombinierenden Verstand, im leibgebundenen Intellekt aus. Es neigt zu Verhärtungstendenzen und Abkapselung von der Außenwelt. Das höhere Ich besitzt gleichsam einen idealistischen Kern, der sich durch innere Aktivität weitet und in allem lebt, bei dem sich der Mensch einer Sache, einem Mitmenschen oder der Umwelt mit echtem Interesse zuwendet. Das höhere Ich ist etwas, von dem wir im Alltag immer nur einen Zipfel fassen können. Das Ganze des höheren Ich und unserer wahren Individualität ist für unsere normale Sinnesbeobachtung nicht sichtbar, es liegt in der Vergangenheit und vor allem in der Zukunft, es ist in ihm verborgen und noch verhüllt, was aus uns in der Zukunft erst noch werden will.

Steiner weist in den Vorträgen vom 6. und 12. Dezember 1918 darauf hin, dass wir dem Egoismus in unserer Zeit bewusst das Soziale entgegensetzen müssen, aber nicht als etwas, was irgendwie von außen oktroyiert oder erzwungen wird (dies war der große Fehler der Französischen und Russischen Revolution). Vielmehr müsse das Soziale bewusst erübt werden, weil wir es »als denkende Menschen von Natur aus zunächst nicht sind.«² »Das Soziale muss bewusst gepflegt werden ... Und das wird in unserem Zeitalter in der Tat immer schwieriger und schwieriger, weil das andere, das Antisoziale, eigentlich das Natürliche ist. Das Soziale ist das Notwendige, das muss gepflegt werden ... Was notwendig ist und was sehr bewusst erworben werden muss, während es früher instinktiv sich im Menschen geltend machte, das ist gerade das Interesse von Mensch zu Mensch. Der Grundnerv allen sozialen Lebens ist das Interesse von Mensch zu Mensch.«³

Steiner betont wiederholt, dass das Soziale nicht durch irgendwelche neuen Einrichtungen oder erdachten Programme und Theorien möglich wird, sondern dass alles auf den Menschen ankommt, dass also die Veränderung im Kleinen, beim Einzelnen anfängt. »Nicht in äußeren Institutionen und in ihrer Umgestaltung sollen wir dasjenige sehen, was uns weiterführen kann. Wie wir auch äußere Institutionen umgestalten mögen, es wird doch zu keinem Neuaufbau führen. Zu einem solchen kann nur führen, wenn der Mensch dasjenige, was in ihm gegenwärtig zur Zerstörung neigt, in seinem eigenen Inneren selbst aufsucht. Denn alles Äußere, was im Leben des Menschen entsteht, wird von dem Menschen selbst, von dem innersten Wesen des Menschen gemacht. Nur durch Umlernen, nur durch Umdenken können wir vorwärts kommen.«⁴

Man kann die gesellschaftlichen Zustände der Gegenwart und die Zerstörungen und Katastrophen des vergangenen Jahrhunderts bedauern und darüber in Fatalismus, Resignation und tiefen Pessimismus verfallen. Man kann sich aber

auch fragen, was sich in den Entwicklungen des 19. und 20. Jahrhunderts wirklich aussprechen will. Steiner weist darauf hin, dass die äußeren Kämpfe und Katastrophen, das Zerstörerische, Antihumane und Böse uns wie nie zuvor in der Menschheitsgeschichte zwingt, den Blick auf uns selbst, in unser Inneres zu wenden. Dieses 20. Jahrhundert hat Licht- und Schattenseiten. Das Destruktive und Zerstörerische wird immer stärker, aber der Mensch ist aufgerufen, am Bösen zu erwachen und in sich selbst die heilenden Kräfte aufzurufen und zu entwickeln. Und in einem Vortrag von 1918 heißt es: »Will man eindringen in das Wesen dieser Kräfte des Bösen, dann darf man nicht auf die äußeren Folgen dieser Kräfte sehen, sondern dann muss man das Wesen des Bösen da aufsuchen, wo es in seiner eigenen Wesenheit vorhanden ist ... Der Mensch muss sie aufnehmen. Indem er sie aufnimmt, pflanzt er in sich den Keim, das spirituelle Leben überhaupt ... zu erleben. Sie sind ... dazu da, damit der Mensch ... zum geistigen Leben durchbrechen kann. ... Nicht zum Pessimismus ist aus allen diesen Dingen heraus ein Anlass, wohl aber zum tatkräftigen Impulse, zum Aufwachen ... Ein wesentlicher Impuls in der Entwicklung der Menschheit im Zeitalter der Bewusstseinsseele muss das Wachsen des Interesses von Mensch zu Mensch ... sein. Das Interesse, das der eine Mensch an dem andern nimmt, das muss immer größer und größer werden.«⁵

Wende: Bewusst Beziehungen schaffen

Wir stehen heute an einem Wendepunkt, an dem die Menschen nach lebendigen Beziehungen suchen. Sie wollen bewusst aus der Kraft ihres Ich heraus Beziehungen schaffen, in denen der Mitmensch intimer, das heißt, wieder geistig wahrgenommen werden kann, wo der lebensvolle Bezug zum anderen gesucht und gefunden wird. Man kann diese Brüderlichkeit natürlich auch im Rausch erleben, ohne eigene Anstrengungen, z. B. mit Hilfe von Drogen. Aber dies stellt allenfalls eine Verzerrung, eine Karikatur dessen dar, was eigentlich gemeint ist. Immer wieder wurde von dem durchkommerzialisierten Spektakel der »Love Parade« geschrieben, wie Millionen Menschen sich in ein diffuses Wir-Gefühl verlieren, jeder aber hinter einer Maske in seinem Ego gefangen bleibt: »Das Fest der Liebe gebiert eine Masse aus lauter Einsamkeiten.«⁶

Die Jugend der Jahrtausendwende sieht die »Love Parade« interessanterweise keineswegs mehr als einziges Symbol ihrer Generation an. Das Motto »Gib Gas – Ich will Spaß« ist nicht das programmatische Bekenntnis der Milleniums-Kids.⁷ An vorderster Stelle stehen für Jugendliche heute Begegnung und Beziehung.⁸

An erster Stelle steht ein zuverlässiger Freundeskreis, der Raum für Gemeinschaft, aber auch Auseinandersetzung bietet. »Offen und ehrlich miteinander umzugehen, dem anderen nichts vormachen, sondern ihn in seiner Andersartigkeit tolerieren und akzeptieren, von ihm lernen, ohne sich selbst zu verlieren – so sollte menschliche Kommunikation, so sollte der private und öffentliche

Umgang miteinander sein.«⁹

Das gesellschaftliche Engagement von Jugendlichen ist in den letzten Jahren keineswegs zurückgegangen, es hat sich allerdings verändert. Feste Bindungen an kirchlich-karitative oder parteigebundene Institutionen haben zwar deutlich abgenommen. Dafür engagieren sich aber Jugendliche immer häufiger spontan und zielgerichtet in konkreten, überschaubaren Projekten und selbstorganisierten Initiativen, die ihnen »Chancen zur Veränderung der eigenen Person, der Gesellschaft und des Staates bieten. Das ist aus der Sicht der Jugendlichen nur oder vor allem im direkten Kontakt und mit kleinen Schritten möglich und nicht in der verfassten Politik ... Jugendliche haben ein großes Bedürfnis nach Selbsterfahrung und Rückmeldung von Dritten, nach Erlebnissen und Spaß im Sinne von Lebensfreude ... Soziales Engagement ist für Jugendliche eine Möglichkeit, Leben für sich selbst sinnhaft und sinnvoll zu gestalten. Es beinhaltet dabei auch und vor allem Individualismus, allerdings im gesellschaftlichen Zusammenhang ... Im selbstgewählten Engagement wird die Chance gesehen, »erwachsen« zu werden, ohne auf das spielerische Moment verzichten zu müssen«.¹⁰

Die Pauschalbehauptung, wonach die zunehmende »Individualisierung« jede Gemeinschaft automatisch zerstört, lässt sich nicht halten. Entgegen den Unkenrufen von der Ego- und Ellenbogengesellschaft ist das freiwillige bürgerschaftliche Engagement der Deutschen gegenüber den 80er Jahren gestiegen. Die Selbsthilfebewegung ist zu einem entscheidenden Wachstumssektor der zurückliegenden Jahre geworden.¹¹ Es »entsteht eine Ethik individueller Selbstentfaltung und Selbstverantwortung, die zu den machtvollsten Errungenschaften und Sinnquellen moderner Gesellschaften gehört. Das wählende, entscheidende, sich selbst inszenierende Individuum, das sich als Autor seines eigenen Lebens, Schöpfer seiner Identität versteht, ist die Leitfigur unserer Zeit ... der vielfach verteilte Individualismus ist es – und nicht die traditionelle Pflichtorientierung! –, der einen bislang noch ungehobenen Schatz von Engagementbereitschaft, ein gewaltiges »soziales Kapital« verkörpert, das in unserer Gesellschaft schlummert. Dieser Individualismus ist nicht zu verwechseln mit Konsumismus. Er ist zutiefst moralisch. Zugleich ist er auch auf sehr eigenwillige Weise sozial und politisch orientiert«.¹² Folgt man weiter den Überlegungen des Soziologen Ulrich Beck, so müssten sich die Verantwortlichen in Politik und Gesellschaft endlich einen Ruck geben und »den Individualismus nicht länger verteufeln, sondern als ein wünschenswertes und unvermeidliches Produkt der demokratischen Entwicklung in Deutschland erkennen«.¹³ Die Angst vor der Freiheit, die überall regiert, sehe gar nicht erst, so Ulrich Beck, welche Bindungskräfte im Individualismus schlummerten. Viel wichtiger wäre es, »freie Assoziationen« im ganzen Land entstehen zu lassen, um Jugendlichen und Erwachsenen Raum zu schaffen für »Eigeninitiative« und »freiwillige, selbstorganisierte Arbeit«.¹⁴

Hier trifft sich Ulrich Becks Meinung interessanterweise mit Anschauungen von Rudolf Steiner. Auch Steiner forderte im Rahmen der Dreigliederungsbewegung die Schaffung von »freien Assoziationen«. Die Würdigung der Individuali-

tät bzw. des Individualismus gehörte für Steiner zum integralen Bestandteil der Anthroposophie. Den Individualismus als zeitgemäßes Sozialprinzip zu erkennen, war ihm ein wichtiges Anliegen. »Geredet wird heute viel von der Notwendigkeit, den Individualismus wieder zu überwinden. Darum kann es sich nicht handeln, sondern darum, in den Menschen selbst die Gesellschaft zu entdecken ... Wir müssen im Menschen die Gesellschaft finden.«¹⁵ Steiner bezeichnete diese Haltung, wonach nur aus der Kraft der sich selbst ständig weiter entwickelnden Individualität heraus die soziale Gemeinschaft gefunden werden könne, in seiner ›Philosophie der Freiheit‹ als ›ethischen Individualismus‹.¹⁶ Dass Beck sich um ganz ähnliche Einsichten bemüht, kann man unter anderem daran sehen, dass er von einer ›Ethik individueller Selbstentfaltung‹, einer ›Ethik der Selbstregierung‹ bzw. vom ›schöpferischen Individualismus‹ oder gar vom ›altruistischen Individualismus‹ spricht.

Karl-Martin Dietz bezeichnet den Individualismus als ein Prinzip der Zusammenarbeit, als »ein höchst effizientes Paradoxon«.¹⁷ Voraussetzung des Individualismus ist für Dietz »eine Steigerung der Ichfähigkeit, heraus aus Isolation und Selbstbezogenheit, hin zu einer Integration mit der Welt.«¹⁸ Auch der Berliner Philosoph Volker Gerhardt macht das authentische und sich zum Umkreis hin öffnende Ich zum Ausgangspunkt seiner Sozialphilosophie: »Mit der im Selbstbewusstsein erfolgenden Öffnung des Individuums für die mit seinesgleichen geteilte Welt erschließt es sich auch den Raum künftigen Handelns. Der Mensch steigert seine Individualität dadurch, dass er nicht allein an dem gemessen werden muss, was er gegenwärtig ist, sondern auch an dem, was er aus sich machen kann und will.«¹⁹

Übungen

Rudolf Steiner hat hierfür eine Fülle von Übungen angegeben. Eine erste Übung²⁰ besteht beispielsweise im richtigen Zuhörenkönnen und darin, sich mit seinen schnellen Urteilen zurückzunehmen, um einen Raum zu schaffen, in welchem der andere sich entfalten kann, in welchem – wie Johann Galtung es auch nennt – ein »Möglichkeitsraum für Kreativität« entstehen kann.²¹

Ein Gegenbild zur Stille und zum Zuhörenkönnen sind beispielsweise die TV-Talkshows, in denen sich derjenige durchsetzen darf, der am lautesten und rücksichtslosesten seine Meinung und seinen Standpunkt in den Raum stellt oder schlimmer noch, anderen aufzwingt. Unsere TV-Welt hat sich auf einen völlig enthemmten Demokratismus ausgerichtet, wo nur noch Einschaltquoten, Reizung und Sensation übrig bleiben, aber eine wirkliche Auseinandersetzung, ein Hinhören und Lauschen keine Chance hat.

Jeder weiß, wie schwer es ist, seine Meinung zurückzuhalten, gerade wenn es um Dinge geht, die einen selbst stark berühren. Allenthalben wird heute an diesem neuralgischen Punkt der zwischenmenschlichen Beziehung nach neuen Wegen gesucht, beileibe nicht nur bei Anthroposophen, sondern an vielen Stel-

len in unserer Gesellschaft.²² Bereits in alten Stammes-Kulturen können wir die Kultur des Gesprächs und die Kunst der Langsamkeit lernen: Wer sprach, hielt einen Redestein oder eine Klangschale in der Hand.²³

Eine zweite Übung, die Rudolf Steiner nennt, besteht darin, das Bild des anderen beweglich zu halten und ständig zu korrigieren, das Höhere, das »Verborgene«,²⁴ das noch nicht ist, aber werden will, in unsere Wahrnehmung, unser Fühlen und Denken aufzunehmen.²⁵

Ein modernes Beispiel dafür, wie diese Übung heute gelebt werden kann, ist Nelson Mandela. Wie vor ihm beispielsweise Gandhi, der selbst in Südafrika lebte und von dem Mandela viel gelernt hat, ging Mandela davon aus, dass man Dingen und Prozessen immer eine positive Wendung geben kann. Seine Kämpfe gegen die Rassentrennung, die Jahre im Gefängnis und die strenge und konsequente Arbeit an sich selbst, haben ihm die Kraft gegeben, anderen Menschen aufgeschlossen, vorurteilslos und warmherzig gegenüber zu treten. Seine eigene Gewissensbildung machte Mandela so stark, dass er ohne Hassgefühle, sondern mit der Geste der Versöhnung auf seine ehemaligen Peiniger zugehen konnte. Über den Gefängnisleiter von Robben Island, Oberst Piet Badenhorst, der bekannt war für ein unbarmherziges und autoritäres Vorgehen, schreibt Mandela in seiner Autobiographie: »Über diesen Augenblick habe ich noch lange nachgedacht. Badenhorst war vielleicht der härteste und brutalste Kommandant, den wir auf Robben Island hatten. Und doch zeigte er an jenem Tag in seinem Büro, dass es in ihm auch eine andere Seite gab, eine Seite, die verborgen gewesen war, die aber noch existierte. Es war eine nützliche Erinnerung daran, dass alle Menschen, und seien sie auch scheinbar noch so kaltschnäuzig, einen anständigen Kern haben, und wenn ihr Herz angerührt wird, können sie sich ändern. Badenhorst war letztlich kein böser Mensch; die Unmenschlichkeit war ihm von einem unmenschlichen System aufgezwungen worden. Er benahm sich wie eine Bestie, weil er für bestialisches Verhalten belohnt wurde.«²⁶

Eine dritte Übung besteht darin, dass wir häufiger auf unser Leben zurückblicken und nüchtern all die Menschen vor unserer Seele vorbeiziehen lassen, die in unserem Leben eine Rolle gespielt haben, sei es als Lehrer, Freund, Förderer oder auch als jemand, mit dem wir uns ständig gerieben haben: »Und wir werden sehen, wenn wir auf diese Weise verfahren, dass wir allmählich uns selber vergessen lernen, dass wir finden, wie eigentlich fast alles, was an uns ist, gar nicht sein könnte, wenn nicht diese oder jene Personen fördernd und lehrend, oder sonst irgendwie in unser Leben eingegriffen hätten.«²⁷

Soll es also darum gehen, den anderen Menschen in uns auferstehen zu lassen, dann kann dadurch etwas entstehen, wie »Umkreisdenken«, wo an die Stelle des Mittelpunkt Denkens und der »Ich-Burg«²⁸ das Denken aus dem Umkreis tritt. »An die Stelle der Distanz tritt eine Verbundenheit höherer Art. Wir werden gewahr, dass wir im Grunde genommen uns selber – so wie wir nun einmal geworden sind – zum großen Teil eben diesem Umkreis verdanken. Der Umkreis scheint nicht mehr durch den Mittelpunkt bestimmt, sondern vielmehr der Mit-

telpunkt aus dem Umkreis entstanden.«²⁹

Rudolf Steiner empfiehlt auch, Warenläufe dadurch transparent zu machen, dass wir die Kette der Produktion und des Vertriebs innerlich versuchen zurückzuerfolgen. Dadurch könnten wir für unser soziales Umfeld wach werden und erkennen, wieviel wir unserer Umwelt verdanken, ohne deren Existenz und unermüdliche Arbeit wir selbst in unserer komplexen und arbeitsteiligen Welt gar nicht leben könnten.³⁰

Wenn wir bewusst die Warenläufe und realen Leistungsverbindungen, an denen überall eine Vielzahl von Menschen für uns tätig waren, nachvollziehen, dann kann in uns eine »Stimmung der Dankbarkeit für den aufgewendeten Lebeweinsatz dieser vielen anderen Menschen« entstehen. »Was man früher der Natur gegenüber als Erntedank im Herbst eines jeden Jahres gefeiert hat, das kann dann zur alltäglich gelebten Grundempfindung gegenüber dem gesellschaftlichen Wertschöpfungsstrom, der seine Leistungen zu uns bringt, in uns werden.«³¹

Neue Initiativen

Es gibt viele Menschen, die aus einer sicheren Intuition heraus versuchen, gegen das Zerstörerische zu kämpfen und wirklich Zukunftsfähiges in die Welt zu tragen, Menschen, in denen ein heilender Geist wohnt. Zu nennen sind beispielhaft: die Menschen von Greenpeace, Amnesty, vom B.U.N.D., Ärzte ohne Grenzen, Ruppert Neudeck und Cap Anamur, Nelson Mandela, Johan Galtung, die afrikanische Frauenrechtlerin und UN-Sonderbotschafterin Waris Diric, die birmesche Bürgerrechtlerin Aung San Suu Kyi oder junge Menschen, die in Workcamps in der Ukraine oder in den Favelas von Brasilien konkrete Aufbauleistungen erbringen. Dazu Steiner: »Dadurch, dass die Menschen freiwillig ihre Gefühle zusammenstrahlen lassen, wird wiederum etwas über den bloß emanzipierten Menschen hinaus gebildet. Der emanzipierte Mensch hat seine individuelle Seele ... Aber dadurch, dass die Menschen sich in freiwilligen Zusammenhängen zusammenfinden, gruppieren sie sich um Mittelpunkte herum ...« Dadurch wird Gemeinschaftsbildung »vereinbar mit der völligen Freiheit und Individualität der Menschen.«³²

Individualisierung, Selbstorganisation und Eigeninitiative einerseits und soziales Engagement für übergreifende Menschheitsinteressen andererseits müssen keinen Widerspruch bilden; sie können sich gegenseitig stützen und dadurch eine starke Anziehungskraft insbesondere für Jugendliche entwickeln. Dies zeigte der erfolgreiche Protest der internationalen Bürgerbewegung auf dem Weltwirtschaftsgipfel in Seattle Anfang Dezember letzten Jahres gegen eine ungerechte Elite-Globalisierung, die die Wenigen begünstigt, Entwicklungsländer hingegen massiv benachteiligt sowie Mensch und Natur nachhaltig schädigt.³³ Die Protestbewegung gegen eine ungerechte Weltwirtschaftsordnung war vielfältig und von keiner Zentrale gesteuert. Trotzdem war sie hervorragend vor-

bereitet. Dies war umso erstaunlicher, da einige Gruppen noch nie zusammen gehandelt hatten, und es z.B. unter den amerikanischen Gewerkschaften und den amerikanischen Umweltaktivisten seit dem Vietnamkrieg immer wieder zu politischen Konflikten gekommen war. In Seattle schien zum ersten Mal die Kluft zwischen Arbeitern und Umweltschützern überbrückt zu sein. So trug ein Plakat den Slogan: »Turtles and Teamsters united at last!« (»Seeschildkröten und Lastwagen-Gewerkschaft – endlich vereint!«)

In Seattle zeigte sich, dass neben der Macht der internationalen Konzerne und den Nationalstaaten in den letzten Jahren eine dritte globale Kraft, die Macht der globalen Zivil- und Bürgergesellschaft, herangewachsen ist.³⁴

Die indische Wissenschaftlerin und Frauenrechtlerin Vandana Shiva, NGO-Vertreterin auf dem WTO-Gipfel, bringt die Zeiterfordernisse in folgender Weise auf den Punkt: »Wenn sich Arbeiter und Umweltschützer die Hände reichen, wenn Bauern aus dem Norden und Bauern aus dem Süden sich gemeinsam verpflichten, ›Nein‹ zu genetisch hergestellten Feldfrüchten zu sagen, handeln sie nicht aus Eigeninteresse. Sie verteidigen die gemeinsamen Interessen und Rechte aller Menschen, überall. Die Politik des Spaltens und Herrschens ... ist gescheitert ... Wir wollen ein neues Jahrtausend, basierend auf wirtschaftlicher Demokratie statt wirtschaftlichem Totalitarismus. Die Zukunft für die Menschen und für andere Arten ist nur möglich, wenn die Prinzipien des Wettbewerbs, organisierte Habgier, Vermarktung des ganzen Lebens, Monokulturen, Monopole und zentralisierte weltweite Konzernkontrolle über unser tägliches Leben, die wie ein Heiligtum zur WTO gehören, ersetzt werden durch Prinzipien des Menschen- und Naturschutzes, die Verpflichtung, Vielfalt zu geben und zu teilen, durch die Dezentralisierung und Selbstorganisation ...«³⁵

Zum Autor: Thomas Voss, Jahrgang 1956, Studium der Geschichte und Slawistik in Hamburg, seit 1988 Lehrer für Geschichte und Russisch an der Kölner Waldorfschule.

Anmerkungen:

* Siehe Beitrag in »Erziehungskunst« 1/2000, S. 21-31

1 R. Steiner: Die soziale Grundforderung unserer Zeit. GA 186, Dornach 1963, S. 24, Vortrag vom 29.11.1918

2 s. Anm. 1, S. 92, Vortrag vom 6.12.1918

3 ebd., S. 167, Vortrag vom 12.12.1918

4 R. Steiner: Vom Einheitsstaat zum dreigliedrigen sozialen Organismus, GA 334, Dornach 1983, S. 129, Vortrag vom 18.3.1920

5 R. Steiner: Geschichtliche Symptomatologie, GA 185, Dornach 1987, S. 109-112, Vortrag vom 26.10.1918

6 Die Welt, 11.7.1998, S. G 1; siehe auch SZ vom 10./11.7.1999; Das Goetheanum 29.8.99, S. 631

7 Der Spiegel 28/99, S. 96

8 Der Spiegel 28/99, S. 97, 101

9 Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, S. 66

10 H. Keupp/W. Kraus/F. Strauss: Civic Matters: Motive, Hemmnisse und Fördermöglichkeiten in bürgerschaftlichen Engagements, in: Ulrich Beck (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, Frankfurt a.M. 2000, S. 238-240

11 Ulrich Beck: Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürger-Gesellschaft, Frankfurt a. M.

- 1999, S. 141
- 12 ebd., S. 153
- 13 Ulrich Beck: Kinder der Freiheit, Frankfurt a. M. 1997, S. 17
- 14 ebd., S. 398, 396. Vgl. auch Beck: Schöne neue Arbeitswelt, a.a.O., S. 129, 171 und Andreas v. Zadow: »Eigeninitiative« als Schwungrad zur Erneuerung in Unternehmen, Wohnungsbau und Behördenalltag. Sieben Beispiele zum Mutmachen, Stuttgart 1998
- 15 R. Steiner: Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit. Wege zur Verständigung durch Anthroposophie, GA 83, Dornach 1985, S. 246, Vortrag vom 9.6.1922
- 16 R. Steiner: Philosophie der Freiheit, GA 4, Dornach 1962, S. 127, 9. Kap.: Die Idee der Freiheit. Und U. Beck: Schöne neue Arbeitswelt, a.a.O., S. 153; ders.: Kinder der Freiheit, a.a.O., S. 395-396
- 17 K.-M. Dietz: Gemeinschaft durch Freiheit, Stuttgart 1996, S. 115
- 18 K.-M. Dietz: Dialog. Die Kunst der Zusammenarbeit, Heidelberg 1998, S. 15
- 19 V. Gerhardt: Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität, Stuttgart 1999, S. 238-39
- 20 R. Steiner: Nervosität und Ichheit, Dornach 1979, Vortrag vom 11.1.1912, S. 25-27; ders.: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten, GA 10, Dornach 1984, S. 69-70; ders.: Theosophie, GA 9, Dornach 1983, S. 138; H. Zimmermann: Sprechen, Zuhören, Stuttgart 1991, S. 84-85
- 21 J. Galtung; in: M. u. J. F. Hartkemeyer: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs, Stuttgart 1998, S. 220
- 22 Einen interessanten Über- bzw. Einblick bieten Martina und Johannes F. Hartkemeyer (s. Anm. 21). Beide veranstalten an der VHS Osnabrück Seminare zur Dialogarbeit
- 23 J. F. Hartkemeyer, S. 106, s.a.S. 18-19, 83,84, 1155. Zum Zuhörenkönnen s. a. N. Mandela, Der lange Weg zur Freiheit, Frankfurt 1997, S. 34-37
- 24 R. Steiner: Was tut der Engel in unserem Astralleib? Vortrag vom 9.10.1918, in: GA 182, Dornach 1996, S. 145 (Einzelausg. S. 16)
- 25 R. Steiner: Ursprung und Ziel des Menschen, GA 53, Dornach 1985, S. 311-313, Vortrag vom 30.3.1905; H. Zimmermann: Sprechen, Zuhören, Verstehen, a.a.O. S. 66-68; H. Zimmermann: Kreative Gemeinschaftsbildung heute, Esslingen 1998, S. 27-28; M. Glöckler: Macht in der zwischenmenschlichen Beziehung, Stuttgart 1997, S. 21, 22, S. 275
- 26 N. Mandela: Der lange Weg zur Freiheit, a.a.O., S. 620
- 27 R. Steiner: Die soziale Grundforderung, a.a.O., Vortrag vom 12.12.1918, A. 171, s.a. R. Steiner: Wie kann man den Christus wiederfinden? GA 187, Dornach 1995, S. 80-85 und 92-93, 99-100, 109-110, Vorträge vom 27.12. und 28.12.1918
- 28 in: Goetheanum, 29.8.1999, S. 631
- 29 Chr. Lindenau: Soziale Dreigliederung. Der Weg zu einer lernenden Gesellschaft, Stuttgart 1983, S. 118; s.a. J. Smit: Der werdende Mensch. Zur meditativen Vertiefung des Erziehens, Stuttgart 1990, S. 27-28
- 30 R. Steiner: Soziale Zukunft, GA 332a, Dornach, 1981, S. 186, Vortrag vom 30.10.1919; s.a. Chr. Lindenau: Soziale Dreigliederung, a.a.O. S. 96-101; W. Neurohr: Miteinander statt Gegeneinander. Vom Konkurrenzprinzip zu kooperativen Formen des Wirtschaftens, in: Dreigliederungs-Rundbrief Nr. 2/97, S. 14-17; S. Ferenschild/Th. Hax-Schoppenhorst: Weltkursbuch – Globale Auswirkungen eines »Zukunftsfähigen Deutschlands«. Hinweise und Tips für unser alltägliches Handeln, Basel, Boston, Berlin 1998, S. 40-60, S. 144-165; P. Meier: Global! Egal? Globales Lernen und Agenda 21. Eine Praxismappe für den Unterricht, Mühlheim 1998, S. 43-47, 61-63
- 31 B. Hardorp: Lebensgesten der Zeitkultur. Ware, Arbeit, Kapital: neue Lernfelder der Schule? in: Erziehungskunst 12/98, S. 1378/79
- 32 R. Steiner: Das Hereinwirken geistiger Wesenheiten in den Menschen, GA 102, Dornach 1984, S. 195-196, Vortrag vom 1. 6. 1908
- 33 E. Luttwak: Wenige Gewinner, viele Verlierer. Der Kapitalismus macht ungleich, in: Die Zeit, 9. Dezember 1999
- 34 siehe N. Perlas, in: Info 3, Nr. 1/2000 und Dreigliederungsrundbrief Nr. 4/99; S. George in TAZ/Le Monde diplomatique, 14.1.2000

Andreas Müller

Störer und Träumer in der Schule

Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperkinese

Der folgende Bericht soll ausschnittsweise Auskunft geben über einen Kongress zur Hyperaktivität, der 1999 an der Berliner Humboldt-Universität stattfand. Gleichzeitig möchte ich hiermit einen Austausch über die ADS-Problematik* in der »Erziehungskunst« anregen.

Seit vielen Jahren kommen in unsere Einrichtung, das Kinder- und Jugendheim und die angeschlossene Kaspar-Hauser-Schule in Schweigmatt/Schopfheim Kinder zu uns, die aus Waldorfschulen des ganzen Bundesgebiets »ausgeschult« wurden. Es erreichen uns z. B. Beschreibungen von Eltern und Lehrern über »unmögliche« Kinder und Jugendliche wie folgt:

N. ist in seinem Verhalten sehr problematisch, da extreme Situationen ihn sehr schnell unbeschulbar machen. So erlebte ich ihn in jeder Stunde, wie er dann nur noch durch Einzelbetreuung wieder zur Beruhigung und so zur Weiterarbeit an seinem Werkstück gebracht werden konnte. Diese Art der Betreuung konnte ich in der nötigen Form auch in der Kleingruppe nicht leisten, da dann die Betreuung nur sehr eingeschränkt möglich war. Diese Situationen führen und führten bei N. zu permanenten Überlastungen und Misserfolgserlebnissen. Um dies auf Dauer zu verhindern, müsste er in einer Umgebung beschult werden, in der bei Bedarf Einzelbetreuung gewährt werden kann, aber auch die Betätigung in Gruppen an der Natur und in lebensnahen Rhythmen zu seinem Alltag gehören. In einer solchen Umgebung könnte N. sehr gefördert werden und seine Defizite im schulischen und sozialen Bereich in eine positive Entwicklung bringen.

Ein besonderer Wahrnehmungsstil

Was sind das für Kinder, die sich scheinbar am falschen Ort zur falschen Zeit befinden, Umtriebigkeit entfalten oder bei anderen zur Entfaltung bringen? In den Morgenspruch können sie hineinrufen: »Geister gibt's nicht!« Ihre Widersprüchlichkeit gibt Pädagogen Rätsel auf, Kritik können sie gut austeilen, aber selber nicht annehmen, ihre Leistung schätzen sie höher ein, als das Ergebnis dann zeigt. Ihre Überall-und-nirgends-Hände erforschen ihre Umgebung ohne Rücksicht auf Verluste. Kurzfristig scheint ihren Sinnen nichts zu entgehen, trotzdem können sie langfristig nicht aufmerksam sein. Am ehesten noch im Zweierverhältnis, wo sie ihre positiven und kreativen Seiten zum Vorschein bringen. Berühmt sind sie für ihre kämpferischen Fähigkeiten, ihre Courage, doch wirklich

*ADS = attention disease syndrom = Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom

konfliktfähig scheinen sie nicht zu sein. Sind sie Jäger, versprengte Krieger, Till Eulenspiegels, Sand im Getriebe der Welt?

... Bei N. fiel seine nicht mehr vom Alter zu erwartende Kindlichkeit oder Naivität auf, die rührend wirkt, aber auch eine fehlende entwicklungsmäßige Abgrenzung von der umgebenden Welt deutlich macht ... Im Werkunterricht, der noch mehr als andere Fächer vom Schüler fordert, sich selbst zu halten, wurde N.s Konfliktunfähigkeit deutlich. In Auseinandersetzungen reagierte er sehr heftig, er kann die Verhältnismäßigkeit der Mittel nicht wahrnehmen.

Hieran lässt sich nun eine erste Vermutung über die den Phänomenen zugrunde liegende Ursache knüpfen. *Er kann die Verhältnismäßigkeit der Mittel nicht wahrnehmen.* Könnten die vielseitigen und rätselhaften Verhaltensauffälligkeiten mit einer organisch oder seelisch bedingten Wahrnehmungsschwäche zu tun haben? Auf dem Weg der Wahrnehmungen der Außenwelt durch die Sinnesstore geht anscheinend einiges verloren. Andererseits erreicht die innere Aktivität der Sinnesorgane die Außenwelt eben nicht verhältnismäßig.

Das Umherschweifen dieser Kinder von einem Sinneseindruck zum anderen bei oftmals guter Intelligenz und elementarer Wortkraft (Aufgeblasener Sch... haufen! A...kondom! Nazif...!) verwirrt Eltern, Pädagogen und umso mehr die Betroffenen.

ADS und die Frage nach den Ursachen

Die genannten Phänomene werden heute unter ADS eingeordnet, eine Abkürzung für *attention disease syndrom* oder Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom. Dieses Syndrom kann mit hyperkinetischer Unruhe verbunden sein, muss es aber nicht. Doch werden die Ursachen in der gleichen Richtung gesucht. Deshalb können wir die auf dem Berliner Kongress über Hyperaktivität vorgetragenen Forschungsergebnisse auch für ADS heranziehen.

Auf diesem Kongress trug Cordula Neuhaus¹, eindrucklich vor, dass die ADS-Kinder nicht dumm, nicht faul, nicht bösartig, nicht charakterlich defekt, nicht geistig retardiert seien, sondern *mit einem besonderen Wahrnehmungsstil* (oft von Geburt an) ausgestattet, unter dem die Umgebung und sie selbst zu leiden haben, der aber auch eine besondere Ressource darstellt.

Schon 1902 beobachtete ein Dr. Still in England die Zappelphillips, Hans-guck-in-die-Lufts, bitterbösen Friedriche, Paulinchen und vermutete, dass *Intellekt und Willen getrennt seien durch eine leichte unerkannte Form der Hirnschädigung*.

Besonders in den 80er Jahren wurden durch neue bild- und farbgebende Ver-

1 Cordula Neuhaus: *Leben mit hyperaktiven Kindern*, Ravensburger Verlag, Ravensburg 1996. Zwei weitere Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum: Walter Eichlseder: *Unkonzentriert?* Beltz Verlag, Weinheim 1999; Lislott Ruf-Bächtiger: *Das frühkindliche psychoorganische Syndrom*, Thieme Verlag, Stuttgart 1995. – Der Kongress tagte vom 19. bis 21.2.1999.

fahren die Stoffwechselfvorgänge im Gehirn genauer erforscht. Der gegenwärtige Stand dieser Forschungen führt ADS *nicht* auf Zucker oder Phosphate in der Ernährung, *nicht primär* auf Erziehungsfehler oder milieubedingte Einflüsse zurück, sondern untersucht organische Bedingungen, die ähnlich wie bei einem Diabetes-Patienten Einfluss auf den ganzen Menschen haben.

Vor allem im sogenannten Steuerungsbereich (linker vorderer Hirnlappen) finden sich Hirnreifeverzögerungen, erkennbar an den Stoffwechselproblemen in den Synapsen, die in Wechselwirkung mit seelischen Reifeverzögerungen stehen.

Am siebenjährigen Y. kritisiert eine Lehrerin, dass er *nicht richtig Kind sein kann*. Y. *schwebt*. (Nach zwei Seiten hin zutreffend.) Seine Mutter ergänzt: *Er findet sich nirgendwo. Sein einziger Angelpunkt bin ich, seine Mutter*.

Tatsächlich finden ADS-Kinder selten Freunde unter Gleichaltrigen. Das familiäre System wird besonders belastet, oft kann nur die alleinerziehende Mutter mit der Bürde einer zu engen symbiotischen Beziehung das Kind immer wieder annehmen. Der Vater hat sich in vielen Fällen innerlich oder äußerlich zurückgezogen, verflüchtigt, das Weite gesucht. Könnte dieses Familienbild auch eine der polarisierenden Wirklichkeiten des ADS sein? Oft haben die überforderten Mütter schon viel an Tragekraft geleistet, die von der Umgebung ebenso wenig erkannt wird wie der besondere Wahrnehmungsstil ihrer Söhne oder Töchter.

Doch zu einer vollständigen Diagnose gehören umfassende und präzise Kriterien, wie z. B. eine verminderte Erfassungsspanne, verlangsamte Umstellungsfähigkeit, gesenkte/erhöhte Reizschwelle, motorische Koordinationsstörungen, Raumlage-Erfassungsstörungen, fehlerhafte Suchstrategien usw.

Eine Schulanpassungsbehinderung

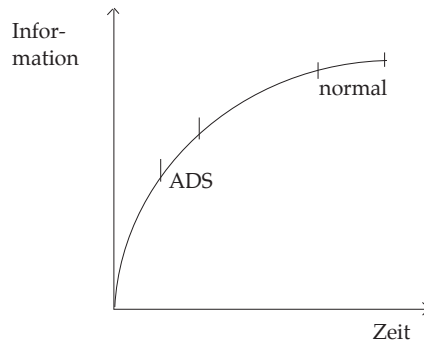
Die mit der Reizfilterschwäche verbundenen Verhaltensauffälligkeiten führen zu einer »Schulanpassungsbehinderung«, die besonders am oftmals katastrophalen Schriftbild deutlich wird. Die mangelnde Steuerung der Grob- und Feinmotorik, in die je nach Reizschwelle und Umgebung Bewegungsimpulse einschließen können, prägen weit mehr das Schriftbild als das eigentlich willige Kind. An dieser Stelle sprach sich Cordula Neuhaus anerkennend über die Waldorfschule aus, da man sich dort für die Einübung von Buchstaben aus dem Bild heraus viel Zeit lasse. Wenn ungehindert, ungefiltert Sinnesreize, aktiv wie passiv, auf das Kind einströmen, ist es in einem eher archaischen Zustand des Kleinkindes, das ganz Sinnesorgan ist: dessen Blick sich von einem bewegten Gegenstand nicht ohne weiteres lösen kann, dessen Raum- und Zeitorientierung sich mehr zwischen Wachen und Schlafen befindet. Gerade das ist eines der paradoxen Kennzeichen, dass die ADS-Kinder sich mental in ganz anderen Dimensionen, im träumerischen Zustand befinden, obwohl sie so unmittelbar und präsent erscheinen können. Tatsächlich wird das seelische Alter von Fachleuten auf ein Drittel niedriger eingeschätzt. In den heilpädagogischen Schulen werden sie altersgleich,

aber oft nicht entsprechend ihrer seelischen Reife unterrichtet. Nach C. Neuhaus findet sich ein Fünfzehnjähriger seelisch als Zehn-/Elfjähriger und ist noch voll in der Phase der Bandenbildung. Wann ist dann ein sinnvoller Schulabschluss möglich?

Die ADS-Kinder sind bekannt als *Ferraris ohne Steuerrad*, denen es an *Bremsflüssigkeit* fehlt, nicht aber an Schutzengeln! Sie können einfach nicht abwarten, sich selbst nicht halten, unter anderem, weil sonst der nächste Sinnesreiz die Gedächtnisbildung verhindert, deswegen drängeln sie sich andauernd vor, bitten um Aufmerksamkeit. In den großen Klassen sind sie hoffnungslos überfordert, selbst wenn es alle gut mit ihnen meinen. Sie sprengen aufgrund ihrer Natur oft jedes soziale Gefüge. Aus jeder Situation können sie ein Drama machen, erkennen häufig soziale Zeichen nicht oder deuten sie falsch, sind deswegen oft einsam und eigensinnig (»Ich will aber Ketchup!«). Sie sind in außerordentlich viele Konflikte und Fast-Unfälle verwickelt, lieben Sensationen, die sie notfalls auch zur Eigentherapie, zur Eigenstimulanz in Szene setzen können.

Unter vier Augen zeigen sie häufig erstaunliche Vernunft, Selbstständigkeit und verleiten den Pädagogen dazu zu sagen: »Siehst du! Wenn du dir nur ein bisschen mehr Mühe geben würdest, dann könntest du auch!« In überschaubaren Situationen lassen sich ihnen Erfolgserlebnisse vermitteln, die ihnen zu mehr Selbstwertgefühl verhelfen. Ein solches Kind muss sich m. E. vorkommen wie ein Zuschauer von Zaubertricks, bei dem alle anderen verstehen, worin der Trick besteht, außer ihm. Immer schneller versucht es zu schauen, zu mutmaßen, zu handeln, wird auffällig mit seiner »Hypothesenverwerfungsstörung«.

Eine kleine Graphik kann veranschaulichen, dass das Kind schon nach kürzerer Zeit versucht, mehr Informationen zu verarbeiten als gewöhnlich. In gefährlichen Momenten kann das von lebensrettender Bedeutung sein, im Schulalltag führt es zur Anpassungsbehinderung. Im späteren Leben können sogenannte Comorbiditäten (gleichzeitig auftretende Krankheiten) wie Straffälligkeit, Drogensucht hinzu-



kommen. Eine Untersuchung von 20-Jährigen, die schon häufig Unfälle mit dem Auto hatten (z.B. dritter Totalschaden), erbrachte, dass zwei Drittel von ihnen an ADS leiden. Als Erwachsene bringen sie ihre Kollegen als Workaholics mit vielen risikoreichen und unausgeführten Projekten zur Verzweiflung. Ein Ehemaliger unserer Einrichtung gründete einen Pizza-Service: *Sie sitzen – wir flitzen!* Ein anderer wurde Diskjockey mit dem sinnigen Namen: *Parcival*.

Die Zahl der in Deutschland lebenden Betroffenen, die Hilfe benötigen, wird auf 100.000 geschätzt. Als mögliche Ursachen der Erkrankung gelten: Vererbung,

Sauerstoffmangel bei der Geburt, der Einfluss von Drogen und Medikamenten während der Schwangerschaft; sicher nachgewiesen ist der Einfluss von Blei. Das Verhältnis von Mädchen, die stärker emotional und impulsiv reagieren, und Jungen schwankt zwischen 1:2 und 1:4.

Doch nicht jedes unruhige Kind, nicht jeder nervöse oder neurasthenisch veranlagte Erwachsene, nicht jedes Muttersöhnchen hat die Diagnose ADS. Seit 1990 ist sie unter ICD-10 (International Classification of Diseases) der WHO eingetragen und damit Basis der Krankenversicherungsabrechnungen. Es existieren Checklisten (z. B. Connors 1978), die detailgenau die Störung der Hirnfunktionen im Steuerungsbereich und ihre Auswirkungen auf den ganzen Menschen zu erfassen suchen. Hier ist nicht der Ort, um alle medizinischen Besonderheiten zu benennen. Exemplarisch sei das Phänomen genannt, dass sich in einigen Fällen bei Messungen der Hirnströme (EEG) etwa alle zwei bis drei Sekunden eine Veränderung der Alpha-Wellen zeigt, die dann gegen Null tendieren.

Auswirkungen auf Denken, Fühlen und Wollen

Sehr ausführlich untersucht ist der Sinnes-Nerven-Prozess (Gehirnvorgang) mit dem vermuteten Stoffwechsel-Problem (Botenstoffe in den Synapsen), dem man auch mit Medikamenten wie Pemolin, Methylphenydat und dem D-Amphetamin (= Speed) zu Leibe rückt.

Diese Entdeckung geht auf den Amerikaner Bradley zurück, der sie 1937 machte, nachdem er seinen ADS-Patienten zunächst Beruhigungsmittel verabreicht hatte, die den Zustand verschlimmerten. Er verabreichte das »Gegenteil«, was einer scheinbaren medikamentösen Lösung den Weg öffnete.

Wenn auch Nebenwirkungen bis heute nicht nachteilig nachweisbar sind, so ist doch – darin sind sich viele Experten einig – mit der »Pille für den Störenfried« den Menschen nicht ganzheitlich geholfen, weswegen auch »multimodale« Therapien (Ergotherapie, Bewegungstherapie ...) angeboten werden. Zwar lässt unter der Wirkung der Medikamente – das weltweit bekannteste heißt Ritalin – die Unruhe, das Verlangen, etwas zu tun, etwas anzufassen, nach. Der staksige Bewegungsablauf, das Tölpelhafte verschwindet, aber eben nur stundenweise für die Dauer der Wirkung. Der verantwortliche Einsatz der Medikamente ist trotz aller Wirksamkeit umstritten, in der Praxis in Einzelfällen nur phasenweise und in Verbindung mit anderen Hilfeformen und Therapien angezeigt. Ein die Konstitution regulierendes, hilfreiches homöopathisches Mittel existiert meines Wissens (noch?) nicht.

Die Auswirkungen auf das Fühlen, das ja zwischen Denken und Wollen vermittelt, sind in der seelischen Retardierung schon von der Richtung her angedeutet. Die mangelnde Verbindung von Denken und Wollen wirkt dann blitzartig, kurzschlussartig als Aggressivität, Impulsivität, deren heftige und dramatische Wirkung wie ein Gewitter dreinschlagen kann. Häufig sind ADS-Kinder auch launisch und wetterföhlig. Der vegetative Bereich (»Stoffwechsel-Gliedmaßen-

System«) reagiert auf die Sinnesstörung ununterbrochen und redundant. Den Redefluss nennen sogar Experten »*Sprechdurchfall*«. Er ist der intensive und leidenschaftliche Versuch, sich die Wirklichkeit doch noch dauerhaft anzueignen. Diese Kinder handeln auf der Basis des ersten Impulses, wägen nicht lange ab, »fackeln« nicht lange, da in der Zwischenzeit die Wirklichkeit sich schon wieder verändert haben könnte, ein neues unlösbares Rätsel aufgetaucht sein könnte, ein neuer Impuls die Realität und das Gedächtnis durchlöchert haben könnte. Dem entspricht der forschende Drang, in großer Geschwindigkeit alles anzufassen, zu untersuchen, wobei oft etwas zerbricht, sich auflöst, so wie es dem analytischen Intellekt eignet. Das ADS-Kind hat es um so leichter, je mehr die Erwachsenen Seelisch-Geistiges als Gleichgewicht bildendes Prinzip pflegen können, denn umso mehr können sie Orientierung bieten (Hilfeverbund).

ADS als Ressource

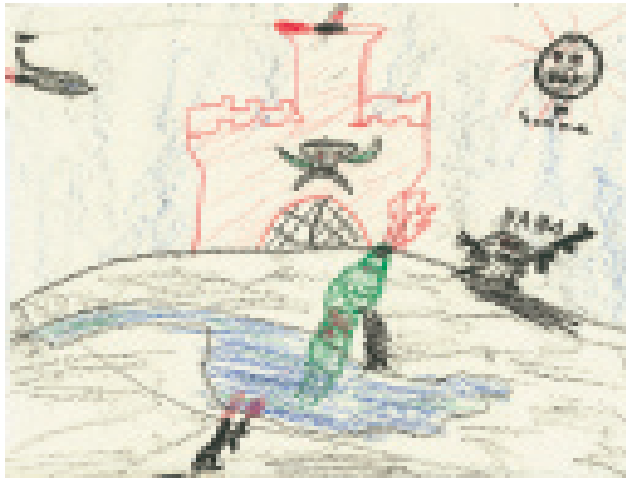
Trotzdem sind die ADS-Kinder mehr als nur die »Summe ihrer Defekte«, mehr als nur ein Ergebnis von Wahrnehmungsschwächen. Gerade die positiven Qualitäten gehören zum ganzheitlichen Verständnis dieser Kinder. Zwar haben sie nicht das Zeitfenster eines Erwachsenen (8 bis 12 Wochen), sondern leben unbedingt im Hier und Jetzt. Gereicht das zum Vorteil oder zum Nachteil?

Wenn auch das Wachsamkeitsnetz unvollständig ist, so stehen ihnen doch viele Fähigkeiten zur Verfügung wie zum Beispiel

- der ausgeprägte Gerechtigkeitssinn, sie »riechen«, wenn etwas »faul« ist, haben einen sechsten (oder 13.) Sinn für die verborgenen Schwächen ihrer Mitmenschen
- die spontane Hilfsbereitschaft, wenn sie die Hilfsbedürftigkeit von jemandem einsehen
- eine ausgeprägte Natur- und Tierliebe, praktisches Zupacken-Können, eine kämpferische Natur
- blitzschnelles Reagieren für andere vor allem in gefährlichen Situationen
- eine große Demut im Ertragen von Schicksalsschlägen
- ein ausgeprägter Charme, es ist nie langweilig mit ihnen, interessierte Offenheit
- nach Konflikten können sie schnell wieder einlenken; sie sind, wenn der Konflikt gerecht gelöst wurde, dankbar und nicht nachtragend
- bringen durch ihre Reifeverzögerung immer wieder das Ungewöhnliche, Nürrische, Kindliche, das Unberechenbare mit.

Was tun? – Rituale statt Ritalin!

Zunächst sollte das komplexe und paradoxe Konstitutionsproblem Eltern, Lehrern und Erziehern bewusst gemacht werden. Es genügt nicht, Schuld zuzuweisen wegen mangelnder erzieherischer Kompetenz. Wie genau ist das Phäno-



men menschenkundlich erforschbar?

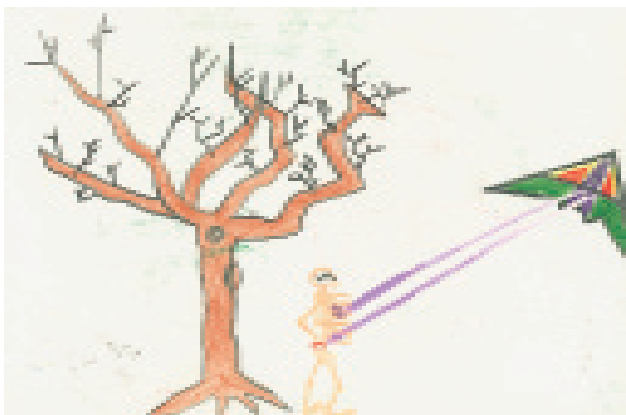
Im praktischen Angebot gibt es bewährte, harmonisierende Handlungsstrategien für den Erwachsenen wie: Sag ihnen, was du sagen wirst! Sag, dass du es gesagt hast! Oder bei trotzigem und oppositionellem Verhalten auch einmal sich über die Angelegenheit *mitbrummelnd* zu äußern, ohne in Vorwürfe und moralische

Bewertungen zu verfallen. Festhaltetherapien eignen sich in der Regel nicht, wegen der hohen Körperempfindlichkeit. In Streitfällen das Vier-Augen-Gespräch suchen, das Kind aber nicht direkt anschauen.

Wenn man nicht nur hinschaut auf das, was fehlt, vielmehr den Blick auf die Ressourcen lenkt, kann man die ADS-Kinder auch als mit besonderer frühkindlicher Aufmerksamkeitsform ausgestattet betrachten. Die seelische Reifeverzögerung konfrontiert sie und uns mit dem menschheitlich jüngeren, archaischen, hellfühlilig-intuitiven Zustand. Sie »drehen uns eine Nase«, lassen uns den linken (unbewussten) Schuh ausziehen, wie Till Eulenspiegel dem aufkommenden Bürgertum seiner Zeit. Sie stellen daher ganz besondere Anforderungen an eine pädagogische Arbeitsgemeinschaft. Diese muss das Väterliche und Mütterliche als Qualitäten bewusst und neu in Beziehung setzen können, um die *Trennung von Intellekt und Willen* durch geistig-seelische Ernährung zu überwinden, was ja die Aufgabe des Rituals sein kann.

In unserer Einrichtung versuchen wir, ihnen immer wieder aufs Neue gerecht

zu werden durch die Arbeit mit Tieren (Pferde, Schafe, Esel), Abenteuerfahrten, ein strukturiertes Gruppenleben, Kinderkonferenzen, Theater, Eurythmie, Besinnungen im Religionsunterricht, Elternbiographie-Arbeit, handwerklich-künstlerischen Unterricht in überschaubaren Kleinklassen (5 bis 8 Schüler), in denen



der Hauptschulabschluss mit 18 Jahren sinnvoll sein kann.²

Durch die Ergebnisse des Kongresses legitimiert sich im Nachhinein eine besondere therapeutische Entdeckung unserer Arbeit, nämlich das Kindergartenpraktikum. Über einen längeren, abgeprägten Zeitraum wird ein Zehn- bis Vierzehnjähriger in einem Waldorfindergarten von einem Pädagogen betreut, kann in die elementaren Kräfte der Kindheit eintauchen, kann *richtig Kind sein*, so wie es seine organische Disposition braucht, wieder schulreif werden.³



Zum Schluss des Berliner Kongresses zur Hyperaktivität, auf dem außer einem Kollegen keine weiteren Waldorfpädagogen als Teilnehmer erkennbar waren, sprach ein erfahrener Therapeut. Hatte man zuvor noch einem medizinisch fachkundigen und erstaunlich selbstkritischen Vortrag gelauscht, der beinhaltete, auch einmal die *eigenen Lieblingstheorien zum Frühstück zu verspeisen*, so konnte man sich nun verzaubern lassen von Jonglage, Zauberei und Clownerie. Erziehungskunst wurde anschaulich, es wurde erlebbar, wie beherzt und spielerisch, aufgeweckt und spirituell man sich dem Problem ADS nähern kann.

Zum Thema dieses Aufsatzes bringen wir in der Sparte »Im Gespräch« in diesem Heft einen kürzeren Beitrag von Gabriele Steining und Stellungnahmen von Karl-Heinz Ruckgaber und einem Ärzteverband. Red.

Zum Autor: Andreas Müller, geb. 1957, Ausbildung zum Musiklehrer an der HdK Berlin, Waldorflehrer, seit 1996 als Erzieher und Heimleiter in der Michaelgemeinschaft Schopfheim/Schweigmatt im Südschwarzwald tätig.



2 Vgl. Michael Schubert: Verhaltensstörungen oder Sinnesstörungen? Gedanken und Erfahrungen aus der Arbeit an einer Schule für Erziehungshilfe. »Erziehungskunst«, Heft 12/1991, S. 1146 ff.

3 Vgl. Inka Schubert: Als »Praktikant« im Kindergarten – ein neuer Weg in der Verhaltenstherapie. »Erziehungskunst«, Heft 2/1996, S. 164 ff. Auch Karlutwig und Wurtilla Hepp: Eine Chance für erziehungsschwierige Kinder – Neue Formen der Zusammenarbeit in einem Kindergarten, in: »Erziehungskunst«, Heft 10/1992, S. 967 ff.

Elisabeth Wutte

Szenische Improvisationen

Ein Erfahrungsbericht aus der 5. und 6. Klasse

Improvisation kommt vom lateinischen *improvisus*, was mit unvorhergesehen, überraschend, nicht geplant übersetzt werden kann, und charakterisiert im Theaterprozess das spontane, freie Spiel. Theater kann ohne Improvisation nicht leben. Sie erhält zwar, der jeweiligen Theaterform angepasst, einen unterschiedlich großen Spielraum, aber kein Theater berührt den Zuschauer ohne unvorhergesehene, intuitive Schaffensmomente.

Wenn wir in die Theatergeschichte schauen, liegen erstmals in der *Commedia dell' arte* konkrete Rahmenbedingungen für improvisiertes szenisches Handeln vor, so dass oftmals die *Commedia dell' arte* als Wiege der Improvisation bezeichnet wird. Auch die Kunst der Gaukler, Narren und Spaßmacher des englischen und deutschen Theaters lebt von der Improvisation. Dieser Außenseiterstrang konnte sich noch bis in unsere Zeit herüberretten.

Das bewusste Ergreifen der szenischen Improvisation erfolgte in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, und zwar aus zwei völlig verschiedenen Richtungen, aus der Psychologie und aus der Schauspielkunst. So zählen zu den Urvätern der Improvisation der Psychologe und Psychiater Jacob Moreno (1892-1974) und der Schauspieler und Regisseur Konstantin Stanislawski (1863-1938). Morenos psychiatrische und psychologische Forschungen führten zur Entwicklung des Psycho- und Sozialdramas, und Stanislawskis Anliegen, eine Schauspielkunst zu begründen, in der das intensive, glaubwürdige Durchleben einer Rolle im Mittelpunkt steht, führten zu einer schauspielerischen Methode, die die Improvisation als unentbehrliche Grundlage braucht.

Durch den Zweiten Weltkrieg und die Wiederaufbauphase wurde die Theaterarbeit insbesondere in Deutschland erst einmal gestoppt. Daher war es umso überraschender, als in den 60er und 70er Jahren aus dem englischsprachigen Raum, insbesondere aus den USA, neue Forschungen zur Szenischen Improvisation erschienen und Theatergruppen gastierten. Sie prägten sowohl die theaterpädagogische Arbeit in Deutschland als auch die freie Theaterszene.

Dennoch gerieten, wie schon am Anfang des Jahrhunderts, die auch in den 70er Jahren in Deutschland veröffentlichten theaterpädagogischen Forschungen z. B. von Edmund Johannes Lutz und von Paul Amtmann relativ schnell in Vergessenheit, obwohl sie inhaltlich grundlegend waren. Edmund Johannes Lutz arbeitete über zwölf Jahre an den entwicklungspsychologischen und pädagogischen Grundlagen des Szenischen Spiels, und Paul Amtmann hat darauf aufbauend die Zielsetzung und Verwirklichung des Schulspiels ausgearbeitet und umgesetzt.

Heute ist die Szenische Improvisation, wie unterschiedlich sie auch gehand-

habt wird, fester Bestandteil des Theaters, des professionellen ebenso wie der freien Theaterszene, der Schauspielausbildung und der theaterpädagogischen und -therapeutischen Arbeit.

In der Schauspielausbildung werden seit der Zeit Stanislawskis aus den unterschiedlichen Schauspielstilen und -richtungen Improvisationen entwickelt. In den anthroposophischen Ausbildungen sind es meist die ausgezeichneten Improvisationsübungen von Michael Tschechow.

In den letzten Jahren entsteht auch in den Waldorfschulen vermehrt das Interesse an Szenischer Improvisation. Die Palette an Improvisationsmöglichkeiten ist groß, und der Lehrer/Spielleiter ist oft überfordert, weil er nicht weiß, wie er das bunte Improvisationsangebot einschätzen und umsetzen kann. Ganz sicher fördert jede Szenische Improvisation das individuelle, spontane schauspielerische Tun. Trotzdem haben einzelne Improvisationen verschiedene Schwerpunkte: Einmal fördern sie mehr die gegenseitige Wahrnehmung der Mitspieler, des Raumes, der Spielgegenstände, dann mehr das Erfassen der Spielsituation einer Textvorlage, um nur einiges zu nennen. Einfach »drauf-los-zu-improvisieren« in der Hoffnung, dass etwas entsteht (meist unter dem Druck des bevorstehenden 8.-Klassenspielles), ist zwischendurch erheitend, aber meistens doch unbefriedigend.

Zwei Improvisationsepochen

Ich werde nun von einer Arbeit berichten, die im Sommer letzten Jahres in der 6. Klasse einer Freien Schule für Erziehungshilfe und Förderschule nach der Pädagogik Rudolf Steiners (Kaspar-Hauser-Schule in Überlingen) und in der 5. Klasse einer Waldorfschule (in Überlingen) stattgefunden hat. Das Ziel beider Improvisationsepochen war, einen Versuch zu wagen in die freie Improvisation. Den Schülern sollte ermöglicht werden, das sichtbar werden zu lassen, was in ihnen mehr oder weniger unausgesprochen lebte: seien es ihre tiefsten, innersten Träume oder Wünsche, sei es einfach ihre entwicklungsbedingte Lebens- und Bewusstseinsverfassung oder seien es die Bilder der modernen Zivilisation, insbesondere der Medien. So hieß das Motto: »Wenn ich einmal nur ... der und der ... sein könnte, dann würde ich ... das und das ... tun.«

Die Improvisationsepoche der 5. Klasse fand im Rahmen einer Projektwoche statt. Die Schüler hatten mehrere Angebote aus verschiedenen Arbeitsbereichen zur Auswahl. Sechs Schüler der Klasse entschieden sich für die Theaterimprovisation.

Die Improvisationsepoche der 6. Klasse war im Zusammenhang eines Land schulheimaufenthaltes geplant: Wir wohnten in einem abgelegenen ehemaligen Bauernhaus in den Vogesen und hatten für unsere Arbeit den ausgebauten Dachboden zur Verfügung, unter dessen Schrägen auch gleichzeitig die Schlafkojen der Schüler waren. Die ganze Klasse – neun Schüler – nahm an der Improvisationsepoche teil.

Da die Epochen sehr unterschiedlich verliefen, möchte ich sie nacheinander



Die Klasse wird zur einigen Gemeinschaft durch einen Schminkkoffer und aus den wilden Fußballstars werden feine Damen-Gesichter

beschreiben. Ich beginne mit der *Epoche der 6. Klasse*. Vor der Abfahrt ins Landschulheim wünschte ich mir von jedem Schüler einen kleinen Brief »Top secret« mit ein oder zwei Worten oder Sätzen zum Thema »Ich wär' so gern einmal ein ...«. Ich bekam acht Briefe ganz unterschiedlicher Art:

- Ich möchte Herkules sein.
- Ein Glücksspieler.
- Ich will ein schönes Kleid anziehen.
- Ich würde gern ein Clown sein, der alle Leute zum Lachen bringt.
- Im Ristorante.
- Wäre ich ein Mäuslein, dann hätte ich den ganzen Käse aufgegessen.
- Ich möchte ein Kätzlein sein.
- Ich wünschte mir, eines Tages der Allerschönste zu sein, der Beste und Schnellste, und dann, weil ich die Leute verachtet habe, der Schlimmste, Hässlichste und Dreckigste und absolut Ekligste zu sein.

»Ich wär' so gern einmal ein ...«

Nach der ersten Eingewöhnung und kleinen Kennenlern- und pantomimischen Rätselspielen kam der *erste* größere Arbeitsabschnitt. Wir teilten uns in drei Gruppen auf, immer drei Schüler und ein Erwachsener. Es wurden die drei Spielwünsche der jeweiligen Gruppenmitglieder vorgelesen. Die Spielregel war folgende: Die beiden Spieler, die nicht den Spielwunsch formuliert hatten, über-

legten mit Hilfe des Spielleiters, wie er zu realisieren sei, und machten konkrete Vorschläge. Der Schreiber selbst hingegen hörte nur zu. Erst am Ende der Überlegungen durfte er Missverständnisse aufklären und seine Spielidee formulieren. Ich möchte dies am Beispiel der Szene des »Glücksspielers« verdeutlichen. Die beiden »Berater« schlugen vor: Ein Mann geht mit seinem letzten Geld in einen Spielsalon und gewinnt ganz oft. Dann setzt er alles und verliert. Bernd, der sich diese Szene gewünscht hatte, hatte an so etwas Ähnliches auch gedacht, nur müsse der Mann am Schluss Selbstmord machen, da er so nicht weiterleben könne, fügte er hinzu. Es entstand ein Gespräch, angeregt vom Spielleiter, über das von Bernd vorgeschlagene Spielende, und man einigte sich, es erst einmal offen zu lassen.

Im *zweiten* Arbeitsabschnitt trafen wir uns in der ganzen Gruppe. Zum ersten Mal stellte jeder Schüler seinen Spielwunsch dar, aber nicht mehr in einem anonymen Brief, sondern mit den Spielanregungen, die er von der Kleingruppe erhalten hatte. Damit bekam das Persönliche schon eine objektivere Note.

Im *dritten* Arbeitsabschnitt arbeitete jeder Schüler für sich allein. Die drei Spielleiter standen beratend zur Seite. Die Aufgabe lautete: Zeichne oder beschreibe die Person (oder das Tier), das du spielen willst. Wie sieht sie/es aus? Was hat sie/es an? Nachdem wir uns die Ergebnisse gemeinsam angesehen hatten, durfte sich jeder Spieler aus der Kostümkiste ein für seine Rolle passendes Kleidungsstück aussuchen.

Am Abend wagten wir im *vierten* Arbeitsabschnitt den Versuch, uns gegensei-

Das Räubertrio – Herr Durchblick, sein Angestellter Freddy Schlau und Touri



tig unsere anfänglich ausgedachten Szenen in Kostümandeutungen zu zeigen. Mitspieler wurden spontan ernannt, der Ablauf der einzelnen Szenen nacheinander vor Beginn verabredet. Alle lagen um die Bühne herum in ihren Schlafsäcken, und einer nach dem anderen kam in die Bühnenmitte und eröffnete sein kleines Spiel mit: »Wenn ich doch nur einmal ... (ein Glücksspieler) sein könnte, ja das wär' mein Traum.«

Zwischendurch summten wir gemeinsam ein Lied, und die Idee des Stückes war geboren: Eine Schülergruppe erzählt sich gegenseitig in der vertrauten Atmosphäre eines Schullandheimaufenthaltes ihre innersten Träume. Zwischendurch tauchen die Lehrer auf, um für Ruhe zu sorgen, aber das Spiel läuft weiter, ein Traum folgt dem anderen.

Der *fünfte* Arbeitsabschnitt zog sich über zwei Tage hin. Ich richtete mich in einem kleinen ruhigen Zimmer ein und erarbeitete in der »Schreibstube« mit jedem Spieler zusammen seine Szene. Wir erstellten das sogenannte Spielexposé. Dabei legten wir fest, wer mitspielt, wo gespielt wird und wie der Handlungsverlauf ist. So entstand z. B. für Bernds Glücksspieler folgendes Spielexposé:

Der Glücksspieler spielt in einer Spielbank Roulette. Es gibt noch drei weitere Spieler und den Chipverkäufer. Der Glücksspieler betritt den Spielsalon und versetzt seinen letzten Besitz, nämlich die Uhr seines Großvaters. Er spielt und gewinnt das erste Spiel. Freude. Er überlegt laut, was er mit dem Geld alles kaufen will, und kommt zu dem Schluss, weiterspielen zu müssen, weil er für die neuen Gegenstände ein großes Haus braucht. Er spielt wieder und gewinnt das zweite Spiel. Begeisterung. Er kommt zu dem Schluss, weiterspielen zu müssen, denn um zu seiner Villa am Meer zu kommen, braucht er einen Privatjet. Er spielt wieder und verliert. Entrüstung – Enttäuschung – Wut – Trauer. Der Gewinner des dritten Spieles schenkt ihm Geld und rät ihm, sein Glück nun beim Lotto zu versuchen. Der Glücksspieler ist ernüchtert und will sich von dem Geld erstmal eine neue Uhr kaufen.

Am Tag unserer Abreise fand dann unsere kleine Aufführung statt. Einige Szenen waren genauer geprobt, bei anderen erst das Spielexposé erstellt, die Übergänge fanden spontan statt. Alle waren wach dabei, weil jeder jederzeit gebraucht werden konnte. Diese Aufführung hatte eine sehr intime Atmosphäre, die uns alle beglückte.

Zu Hause angekommen, musste ich noch ein Spielexposé erstellen, eines gründlich umarbeiten und hauptsächlich an den Szenen arbeiten. Dies erwies sich als mühsam im normalen Schulalltag. Erst zwei Tage vor der Aufführung kam wieder eine künstlerische Atmosphäre auf. Wir fanden noch neue Lösungen für einzelne Szenenübergänge, wie einen ausgelassenen wilden Tanz, in dem während kurzer Musikpausen jede Bewegung erlaubt war, selbst das Zeigen des »Stinkefingers«. Die Aufführung berührte die Zuschauer durch die menschliche Offenheit der Schüler. Jeder erzählte und zeigte etwas von sich durch sein Spiel.

Nun möchte ich über den Verlauf der *Epoche in der 5. Klasse* der Freien Waldorf-

schule am Bodensee (Überlingen) berichten. Wir arbeiteten in den Räumen einer Tagesstätte, die zu dieser Zeit nicht benutzt wurde, so dass wir ebenfalls ganz unter uns waren.

Da ich diese Schüler erst zu Beginn der Epoche kennenlernte, begannen wir vorsichtig mit kleinen Kennenlernspielen, und die Frage »Wenn ich einmal nur der und der sein könnte, dann würde ich das und das tun ...« klang in dieser Gruppierung viel nüchterner: »Wen würdest Du gerne einmal spielen?« Nachdem jeder Schüler darüber nachgedacht hatte, saßen wir im Kreis zusammen und tauschten unsere Gedanken aus. Julian wollte so etwas Ähnliches sein wie ein Entdecker oder Erfinder, der aber ganz reich wäre, Marie eine feine Dame, Caspar ein Dieb oder Ganove, auf alle Fälle sollte etwas Kriminelles dabei sein. So tasteten wir uns langsam an typische Charaktere heran. Zum nächsten Tag sollte jeder seine Figur gefunden und schriftlich charakterisiert haben. Und diese Gestalten sind dabei entstanden:

- Ein Fabrikdirektor, der durch seine Erfindung sehr reich geworden ist: Herr von Smite
- Ein Polizist: Toni Tiefschlaf
- Eine feine Dame: (die spätere) Frau von Smite
- Ein Fensterbauer: Herr Durchblick
- Eine Touristin: Touri
- Ein Dieb: Freddy Schlau

Ich schlug nun den Schülern vor, sich zu ihren Personen kleine Szenen auszudenken. Das fanden sie aber langweilig und konnten sich nicht vorstellen, wie daraus ein Stück entstehen konnte. Und sie wollten auf alle Fälle am Ende der Epoche ein Stück aufführen. Ich ließ mich überreden, und wir überlegten gemeinsam, wie wir die verschiedenen Personen miteinander in Beziehung setzen könnten. Die »feine Dame« wurde die Frau des Fabrikdirektors, der Polizist sein Bodyguard. Der Fensterbauer bekam einen Angestellten.

Unterbrochen von kleinen pantomimischen Rätselspielen, arbeiteten die Schüler konzentriert an einem Stückentwurf. Ich war in der Position des Beraters, der nur Ideen einbrachte, wenn die Arbeit stockte, und machte darauf aufmerksam, wenn die Handlungsstränge zu dürftig waren; nach zwei Tagen war das Exposé erarbeitet. Nun hatten wir noch einen Tag für die Ausgestaltung der Rollen und Szenen. Was mich in dieser Phase besonders beeindruckt hat, war die gute Beobachtungsgabe der Schüler und ihre Aufnahmebereitschaft für Kritik. Nach den ersten Gestaltungsversuchen ließ ich die Schüler schriftlich formulieren, wie die *anderen* ihre Rollen noch besser spielen könnten. Die Schüler hatten so genau beobachtet, dass ich nichts zu ergänzen brauchte. Auf dem Blatt »Toni Tiefschlaf« z. B. stand folgendes: »Ein bisschen männlicher. Viel amtlicher tun. Ein bisschen strenger sein.« Worauf der Spieler von Toni Tiefschlaf betroffen fragte: »Was ist männlicher?« Wir versuchten, uns im Gespräch klar zu werden, was gemeint sein könnte, und ich gab noch ein paar Gestaltungstipps. Der Schüler konnte seine Rolle viel glaubwürdiger spielen, und das war auch bei den anderen so.

Zur Generalprobe zogen wir in den kleinen Bühnenraum der Schule um und



Im Büro des Fabrikdirektors und reich gewordenen Erfinders Herrn von Smite

spielten unser Stück zum ersten Mal in einem durch. Am nächsten Tag war Auf-führung. Sie dauerte eine knappe halbe Stunde. Das Stückexposé war so weit verinnerlicht, dass jeder wusste, was nacheinander kam. Die Schüler waren trotz der Aufregung locker, so dass der Dialog spontan und witzig verlief. Zwei Tage später spielten wir das Stück für die 6. Klasse der Förderschule.

Nachklang

Die Kinder, mit denen ich gearbeitet habe, waren etwa zwischen dem 10. und dem 13. Lebensjahr, also in der Mitte der Kindheit. Das ist eine relativ unkomplizierte, lebensfreudige, tatkräftige Entwicklungsphase. Paul Amtmann beschreibt die Spielsituation für dieses Lebensalter so: »Das Spiel verlangt den ersten dramatischen Aufbau, der nicht durch das historische Nacheinander von Ereignissen gegeben ist, sondern durch das Gegeneinander von Kräften und Mächten. Dabei sind die Ursachen des Konfliktes noch äußerer Natur: Personenverwechslung, Übertölpelung, Zufälle (zufälliges Zusammentreffen, zufälliges Entdecken von Schätzen, Schurkereien und Geheimnisvollem). So bleiben Konflikte tieferer Art, innere seelische Kämpfe, Spannungen oder Leiden dem extrovertierten Kind dieser Phase fremd und unverständlich.« Sie werden erst in und nach der Pubertät relevant. In der Phase davor steht eine Dramatik an, die sich an den äußeren Konflikten vollzieht. Paul Amtmann spricht vom Typen-Spiel, d. h. die Gestalten lassen sich bekannten Rollentypen zuordnen, z.B. dem Geizhals, dem

Taugenichts, der Betschwester. Genauso sind die Schüler sowohl der 6. wie der 5. Klasse mit ihren Gestalten vorgegangen, was z.B. schon in der Namensgebung erkennbar ist: Der Dieb heißt Freddy Schlau, der Fensterbauer Herr Durchblick. Die weltzugewandte Seele des Kindes liebt in dieser Phase mehr humorvolle, heitere Spiele, die besonders die Mädchen genießen.

Die Jungen bevorzugen Abenteuer- und Detektivgeschichten, die ihr logisches Denken herausfordern und anspornen, was sich wieder wunderbar in der 5. Klasse gezeigt hat. Was Paul Amtmann in diesem Alter als völlig unangebracht empfindet, ist der moralisierende Dialog. Selbst das religiöse Spiel braucht nach Altmann jetzt die »gerechte Ordnung der Welt«, um für das Kind überzeugend sein zu können.

In der Epoche der 6. Klasse stand nicht das zusammenhängende Stück im Mittelpunkt, sondern jeweils eine Gestalt, aus der heraus sich eine Szene entwickelt hat, so dass in diesem Spiel auch für den Zuschauer im Zentrum der einzelne Schüler stand mit seinen Schwächen und seinen Stärken. Da ich mehr Zeit hatte, konnte ich an den einzelnen Szenen differenzierter arbeiten, zum anderen waren diese Schüler natürlich einseitiger begabt, und die Pubertät warf bereits Schatten voraus. So tauchten vereinzelt und schüchtern erste innerseelische Prozesse auf. Jakob, der die Szene »Herkules« spielte, besiegte in einem Boxkampf alle Herausforderer. Als dann ein Mädchen in den Ring trat und ihm einen Seidenschal um den Hals legte, wurde er auf unerklärliche Weise »besiegt«. Dieser stille, innere Moment der Verzauberung, den wir behutsam in Einzelproben angehen, war

Herr von Smite mit seiner Gemahlin, der »feinen Dame«



Bericht der Klassenlehrerin

Stille auf dem Dachboden von Granges Georges. Es knien fünf Mädchen mit ihrer Lehrerin um eine kleine Kiste, als ob es eine Schatztruhe wäre. »Aber wenn die Jungs jetzt kommen! Iiihhh!« Doch die Jungs der Klasse 6 hört man vom Hof herauf beim Fußballspielen, und die Mädchen wähen sich in Sicherheit, von ihnen ausgelacht zu werden in der Verwirklichung eines Herzenswunsches: »Wenn ich mich doch einmal schminken dürfte.«

Alle Blicke verschwinden in der Kiste mit Theaterschminkutensilien. »Darf ich wirklich?«, wurde höchstens geflüstert. Die Lehrerin war darauf gefasst, die sortierte Ordnung vor der gewohnten stürmischen Unachtsamkeit verteidigen zu müssen. Doch nur zaghaft fragend, vorsichtig mit Fingerspitzen wurde ein Lippenstift, ein Eyeliner oder Puder ausgewählt. »Soll ich mich schminken? – Möchte ich mein Aussehen tatsächlich verändern? – Wie sehe ich danach aus? – Fühle ich mich dann auch wie Mel C? – Und wenn ich nun doch nicht so schön werde wie Emma von den Spice Girls? – Könnte ich so das Herz von Brad Pitt erobern?« So könnten die unausgesprochenen Unsicherheiten gelautet haben.

Runde Kindergesichtchen strecken sich auf langen Hälsen der Lehrerin entgegen, die vorsichtig den ungeübten Visagistinnen helfen muss. Die Augen leuchten erwartungsvoll! Lautes Gekreische! Die Jungs stürmen die Treppe hoch. Wohin mit den schönen, geschminkten Gesichtern, die noch gar keinen seelischen Hintergrund haben? Verstecken! – Oh wie peinlich! – Jetzt werden wir wieder ausgelacht.

Die Lehrerin tritt den Jungs mächtig entgegen. Wütend und eifersüchtig beschweren diese sich: »Ja, ja, immer die Mädchen, die dürfen alles! Wir wollen auch einmal ge-

schminkt werden!« Und schon sitzen sie in der Runde und fügen sich unaufgefordert der stillen Innigkeit.

Die Lehrerin greift zu Make-up und färbt damit die verschwitzten Bubengesichter. Aber nein, nein! Lippenstift muss es sein, Wimperntusche wird ihr von verschmutzten Händen gereicht. Aus den wilden Fußballstars werden feine, feminine Gesichter. Haben diese Zwölfjährigen ihre Geschlechtszugehörigkeit immer noch nicht geklärt? Die Klasse wird zur einigen Gemeinschaft durch einen Schminkkoffer. Sie beraten sich gegenseitig, durch welche Farben, Schminktechniken usw. sie ihrem Ideal näherkommen. Die Mädchen ziehen die schönen Kleider ihrer Theaterrolle an und schmücken sich mit Ketten und Ohrringen. Aus Kindern werden junge Schönheiten. Vorsichtig geht die Linienführung des Kajalstiftes der Lehrerin in die Charakterisierung der Rolle, die die Jungs in ihrem Stück darstellen. Ein grimmiges Gesicht des tyrannischen Königs – der galante Ober – der coole Roulettespieler. Sie wird bestens beraten durch exakte Vorstellungen über die Rollen durch die Kinder. Haargel bringt die letzte Verwandlung. Jan im Samtjackett mit der Damastserviette über dem Arm wird der perfekte Ober, und er bewegt sich so behend zwischen den Tischen, dass man das Gourmetessen fast erwartet. Sophie sitzt als Grande Dame lässig in ihrem Stuhl und bestellt hochnäsig, Anne ordert ihr auserwähltes Menü mit sicherer Bestimmtheit in wohlgeformten Sätzen.

Diese Theaterprobe zeigt vertrauensvolle Offenheit in gelöster Disziplin unter den Sechstklässlern einer Schule für Erziehungshilfe.

Dagmar Hichert

Klassenlehrerin der 7. Klasse an der Kaspar-Hauser-Schule in Überlingen

natürlich schon ein innerdramatischer Prozess.

Wenn ich mit der 6. Klasse noch eine weitere Improvisationsepoche anschließen könnte, würde ich gerne zu den Wunschrollen die Gegenrollen erarbeiten, um vor dem empfindungsmäßigen Rückzug in der Pubertät noch einmal die Spannweite der Seele aufzuzeigen. Das könnte z.B. für eine Szene so aussehen:

Die Schülerin, die in der Wunschimprovisation ein »gefräßiges Mäuschen« war, das neugierig und schamlos alles fraß, was es fand, könnte zu einer vornehmen englischen Lady werden, die sogar ein winziges Törtchen mit Messer und Gabel verspeist.

Für mich ist es immer erfrischend, mit den Klassen 5 und 6, mit den »konfliktfreien Allespielern«, improvisatorisch zu arbeiten. Die Kinder genießen es, ernst genommen zu werden mit ihren Ideen und Wünschen, ihrer Sicht auf die Welt und ihrer eigenständigen und eigenwilligen Umsetzungskraft. So kann die lebendige Spielerfahrung dieser Zeit zu einer schlummernden seelischen Stütze in der Umbruchphase der Pubertät werden, um dann wieder als innerseelische Kraft neu in Erscheinung zu treten.

Zur Autorin: Elisabeth Wutte, Jahrgang 1949. Studium der Pädagogik; Schauspielunterricht, Bühnenreifeprüfung, div. Bühnengagements. Als Schauspielpädagogin und Sprachtherapeutin Mitarbeit in einer Reihe anthroposophischer Einrichtungen: Krankenhaus Herdecke, Therapeutikum Dortmund, Georgschule Dortmund, Kaspar-Hauser-Schule Überlingen (seit 1997); Dozentin am Waldorfkindergarten-Seminar Witten-Herbede und an der Fachschule für Sozialpädagogik, Dortmund (beides bis 1997). Mutter dreier Kinder; seit 1997 alleinerziehend.

Literaturangaben:

Jacob Moreno: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama, 1959

Konstantin Stanislawski: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst, Teil I + II, Berlin 1963

Viola Spolin: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater, Paderborn 1987

Keith Johnstone: Improvisation und Theater, 1995

Paul Amtmann: Das Schulspiel. Zielsetzung und Verwirklichung. Ein Handbuch für Volksschulen, Realschulen und Gymnasien, 1968 (nicht mehr im Handel erhältlich)

Edmund Johannes Lutz: Das Schulspiel. Die Praxis des darstellenden Spiels in den Volks- und Höheren Schulen auf entwicklungspsychologischer und pädagogischer Grundlage, 1957 (nicht mehr im Handel erhältlich)

Elisabeth Wutte: Interaktions- und Rollenspiele mit 11- bis 13-jährigen Mädchen in: Spiel mit Kindern – Theater mit Kindern, Thienemann Verlag 1974 (nicht mehr im Handel erhältlich)

Zur Einbeziehung von Improvisation siehe auch den »Rückblick auf ein Theaterprojekt« in diesem Heft auf S. 306 ff.



Giselher Wulff

Hilfen zur Sprachentwicklung

Von der Kunst, kleinen Kindern zu erzählen

Bis heute ist es faszinierend zu erleben, wie ein gesund heranwachsendes Kind die schwierigsten Klippen seiner Muttersprache scheinbar mühelos überwindet. Das ist im Medienzeitalter nicht mehr selbstverständlich. Unter dem Titel »Kindheit verstummt« hat Rainer Patzlaff in dieser Zeitschrift einen aufrüttelnden Bericht über den schon weit fortgeschrittenen Verlust der Sprache gegeben.¹ Dabei bringen die Kinder von Geburt an die besten Voraussetzungen für den Spracherwerb mit. Aber ihre starke Imitationsfähigkeit muss auf vorbereitete Eltern und Erzieher treffen, damit sie ihren Kindern Freiraum für elementare Erfahrungen schaffen.

Eine gute Möglichkeit, die Kinder sprachlich zu fördern, ist das Erzählen des Erwachsenen. Diese Kunst geht jedoch immer weiter zurück. Wie sie gepflegt werden kann, soll im Folgenden gezeigt werden. Doch zuvor blicken wir auf die Entwicklung des Kindes und seiner Sprache von der Geburt bis zur Schulreife, denn auch das Erzählen sollte sich den Entwicklungsschritten anpassen.



1 Rainer Patzlaff: Kindheit verstummt – Verlust und Pflege der Sprache im Medienzeitalter, in: »Erziehungskunst« 1999, Heft 7/8, S. 779 ff. Eine kürzere Fassung erschien als Sonderdruck bei der Internationalen Vereinigung der Waldorfkinderergärten, Heubergstraße 18, 70188 Stuttgart, Tel. 0711-2684470, Fax -26844744

Puppentheater stellt eine besonders gute Hilfe sowohl für die Sprachentwicklung als auch für die Ausbildung der Vorstellungsfähigkeit im vierten bis sechsten Lebensjahr dar.



Erste Beobachtungen

In den letzten drei Jahrzehnten haben sich die Kenntnisse über die frühe sprachliche Entwicklung dramatisch erweitert und gewandelt.² So konnten durch empirische Arbeiten Keime der frühesten Sprachentwicklung belegt werden: »... in dem ersten kommunikativen Austausch mit der Mutter nach der Geburt bzw. schon vor der Geburt, sobald das Gehör des Ungeborenen reif genug ist, Rhythmus und Melodie der mütterlichen Sprache wahrzunehmen.«³ Freilich folgen eigene deutlich artikuliert Wörter des Kindes erst viel später: etwa im Laufe der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres, wobei die individuelle Vielfalt kaum allgemeingültige Aussagen zulässt.

Der Erwerb erster Wörter geht in der Regel langsam vonstatten und zieht sich

2 Mechthild Papousek: Vom ersten Schrei zum ersten Wort, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1994, S. 15

3 desgl., S. 16

Abbildungen links: Schoß- und Fingerschichten(-spiele) sind für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr ein Erlebnis, das ihrer Sprachentwicklung ausgesprochen dienlich sein wird.

Abbildung rechts: Erzählen ohne visuelle Hilfen



über Monate hin, ehe es zwischen dem 16. und 20. Monat zu einer Steigerung beim Zugewinn neuer Wörter kommt. In Nelsons Untersuchungen⁴ wurde ein Wortschatz von zehn Wörtern im Durchschnittsalter von 15,1 Monaten erreicht mit einem folgenden Spurt von 50 Wörtern im Alter von 19,8 Monaten. Weiter konnten zwei gegensätzliche Spracherwerbsstile beobachtet werden: Kinder mit Neigungen zu einem *referentiellen Stil* hatten alsbald einen hohen Anteil von Objekt/Person-Namen und Einwortäußerungen mit eher deutlicher Artikulation. Der bei anderen Kindern vorherrschende *expressive Stil* fiel durch einen niedrigen Anteil von Substantiven auf, zeigte dafür mehr handlungsbezogene Wörter und früh auftauchende grammatisch komplexere Phrasen mit eher wohlklingender melodischer Modulation.⁵ Auch Entwicklungspsychologen früherer Jahre machten darauf aufmerksam, dass neben Interjektionen (Ausrufewörtern) Substantive und Verben die tragenden Elemente des Spracherwerbs ausmachen, das feinere Rankenwerk der Sprache erst später erfolgt.⁶

Betrachten wir stärker die qualitative Seite der kindlichen Ausdrucksweise, so fällt auf, dass wir in den ersten Lebensjahren bei allen Kindern ganz eigene Wortschöpfungen antreffen. Viele Benennungen werden dabei vom Tätigkeitserleben abgeleitet: »Summe« für Biene, »Tutu« für Trompete, »Schreibe« für Bleistift, »Wau-wau« für Hund usw. Wenn dies beispielhafte Wortschöpfungen des zweiten Lebensjahres sind, so wird der Erfindungsreichtum alsbald noch schöpferischer: Ein zweieinhalbjähriges Mädchen, das sich selbst anziehen kann, triumphiert: »Bin ein Knopfzuer« (Knopfumacher)! Ein Dreijähriger, der eine Heuschrecke springen sieht, ruft »Hupfeschrecke«, ein Vierjähriger, der beim Hämmern zuschaut, ruft seiner Kindergärtnerin zu: »Gib mir den Nagelbumsreiner!« Ein gleichaltriges Mädchen bittet um »das Kästlein, wo die Lichter angehen« (Streichholzschachtel).

Erlebnisse des Tätigkeitsquells werden zu unterschiedlichsten Namensschöpfungen. Willensbetont und impulsgeladen stellt sich das Kind in die Welt hinein und erobert sich dabei seine Muttersprache.

Sprache zwischen Ruhe- und Bewegungspol

Für einen geeigneten Kommunikations- und Erzählstil in der Zeit vor der Schulreife müssen wir uns vergegenwärtigen, dass ein fundamentaler Unterschied zwischen der Welt der Substantive und der Verben besteht.⁷ Die Tätigkeitswörter bilden die lebendige, schaffende Seite jeder Mitteilung und stehen der weltver-

4 K. Nelson: Structure and strategy in learning to talk, Monographs of the Society for Research in Child Development, 38, nos. 1-2, Serial No. 149, 1973

5 E. Bates, B. O'Connell & C. Shore: Language and communication in infancy. In: J. D. Osofsky (Ed.): Handbook of infant development, New York: Wiley, 1987, pp. 149-203

6 William Stern: Psychologie der frühen Kindheit, Heidelberg 1914

7 Vgl. Martin Tittmann: Deutsche Sprachlehre der Volksschulzeit. Menschenkundlich begründet nach Rudolf Steiner, Stuttgart 1988; Erika Dühnfort: Der Sprachbau als Kunstwerk – Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik, 3., akt. Aufl. Stuttgart 1997

ändernden *Willensseite des Menschen* nahe.

Ganz anders erleben wir die Substantive, welche Gewordenes zum Ausdruck bringen und innerhalb des Satzgefüges den Ruhepol darstellen. Sie stehen dem *menschlichen Denken* nahe.

Zwischen beiden steht das Adjektiv (Eigenschaftswort), welches stets vom ungenannten »Gegenwort« begleitet wird, denn ohne »schön« gäbe es kein »hässlich«, ohne »laut« kein »leise«, ohne »gut« kein »böse« usw. Wir betreten damit die *Seelenwelt des Gefühls*, die sich zwischen den Gegensätzen einpendeln muss.

Weit vor allen klar einzuordnenden Wortbildungen stehen beim kleinen Kind die Interjektionen (Ausrufewörter). Lust und Freude bringen sich in mamam, dudu, dedda, atta, abm genauso zum Ausdruck wie Triebregungen des Sprechenslernens. Die Interjektionen fassen quasi in einem Keim alles zusammen, was sich später sprachlich differenziert.

Interjektionen

Ruhepol
(Denken)

Mitte
(Fühlen)

Bewegungspol
(Wollen)

Hauptwörter
Fürwörter

Eigenschaftswörter
Umstandswörter

Tätigkeitswörter
Verhältniswörter

Bewegen – Sprechen – Denken

Welche Fülle von Fertigkeiten erwirbt sich ein Kind im ersten Lebensjahr! Es lernt den Kopf zu halten, richtet sich nach und nach auf, sitzt, kriecht, rutscht – schließlich lernt es zu stehen und endlich auch das Laufen, mit dem es sich das Räumliche erobert. Die sprachliche Entwicklung verbirgt sich hinter der Auseinandersetzung mit dem eigenen Gleichgewicht im Raume. Erst im zweiten Jahr werden wir auf wirkliche Wörter aufmerksam. Allerdings sind einige von ihnen kaum mehr als Laute, andere tragen den Symbolgehalt ganzer Sätze. Im dritten Jahr beschleunigt sich der Spracherwerb erheblich. Typisch ist jetzt die Frage: »Was ist das?« Man spricht daher auch gern vom »ersten Fragealter«, in dem sich das Interesse vornehmlich auf Namen von Personen und Gegenständen richtet.⁸ Das Kind lauscht den Wörtern und wiederholt sie so lange, bis es sie kann. Nach einiger Zeit folgen Fragen nach dem »Warum«, um Beziehungen und Zusammenhänge kennenzulernen (»zweites Fragealter«). Gewiss wird die Geduld der Erwachsenen oft strapaziert. Doch ist es außerordentlich wichtig, dass sie auf solche Fragen liebevoll eingehen, denn sie fördern nicht nur den Wortschatz des Kindes, sondern durch Vermitteln der Zusammenhänge die später folgende Entwicklung notwendiger Denkstrukturen.

Mit Beginn des vierten Jahres treten erste Wortabwandlungen auf. »Das Kind beginnt z.B. Tätigkeitswörter zu beugen: Ich gehe. Du gehst usw.«⁹ Im weiteren

8 Nickel/Schmidt-Denter: Vom Kleinkind zum Schulkind, München u. Basel 1988, S. 107

Verlauf werden auch grammatische Formen der Erwachsenensprache erworben, wenngleich natürlich noch viele Fehler gemacht werden. Erst im fünften Jahr spricht das Kind überwiegend in vollständigen Sätzen. Es treten nun auch noch fehlende Wortarten auf. Im Allgemeinen bleibt die Sprache des Vorschulkindes von einfachen kurzen Sätzen gekennzeichnet, die es hauptsächlich durch die Wörter *und* oder *dann* verbindet.

Erlebtes in seinen Zusammenhängen zu verinnerlichen bzw. zu deuten setzt Denken und Gedächtnis voraus. Wir verstehen hier unter Gedächtnis die Fähigkeit, Nachwirkungen früher dagewesener Eindrücke zu erleben. Als unabhängige Fähigkeit beginnt das Gedächtnis sich erst im vierten Jahr zu zeigen. Freilich treten Gedächtniswirkungen schon früher auf. Der Psychologe Heinz Remplein hat dies ausgiebig an eigenen Kindern beobachtet, wobei er feststellen konnte, dass Erinnerung mit Beginn des zweiten Lebensjahres auftreten konnte. Allerdings blieb dies vorerst an Personen, Orte oder Tagesrhythmen gebunden, was sich aber durch Wiederholung immer besser entfalten konnte.¹⁰

Vom dritten Jahr an erweitert sich der Umkreis des Wiedererkennens auch auf solche Erlebnisse, die nur gelegentlich oder gar nur einmalig dem Kinde begegnet waren – ein Zeichen, wieviel stärker und nachhaltiger jetzt schon einzelne Eindrücke wirken. Eltern und Erzieher, welche sich diesen Phänomenen stellen, werden darauf bedacht sein, dass sich der Lebensumkreis ihres Kindes in rhythmischen Bahnen bewegt, und zu viele Sinneserlebnisse oder gar Sensationen fernhalten.

Frei verfügbare Gedächtniswirkungen wie Kenntnisse, Erkennen von Zusammenhängen oder gar Ideen treten erst im vierten bis fünften Lebensjahr auf, vermehren sich dann aber mit staunenswerter Geschwindigkeit. Im Satzbau zeigt sich jetzt die Fähigkeit, auch Nebensätze bilden zu können. »Ich will fragen, ob sie hierher kommt« – oder: »Will die Puppe durchhauen, bis ihr wehtut.« Wieder werden Erwachsene mit vielen Fragen überschüttet, und wieder wird es wichtig sein, ein geduldiges Ohr zu haben und darauf einzugehen, denn Kinder verlieren sonst die Lust und den Mut, überhaupt noch Fragen zu stellen (»drittes Fragealter«). Es kann dann zu einem lang andauernden Fehlverhalten kommen, das sich später in schüchterner Zurückgezogenheit äußert bzw. in Resignation oder Angst, etwas zu fragen.

Über ein emanzipiertes Gedächtnis verfügt ein Kind erst, wenn es keines Anstoßes von außen bedarf, um von innen heraus die Erinnerung wachzurufen. Erst mit beginnender Schulreife haben wir Kinder vor uns, die mit geistigem Auge »sehen« können und sich selbst spontane Aufgaben stellen, die ihrer Phantasie bzw. ihrem Denkvermögen entspringen. Rudolf Steiner weist darauf hin, dass sich aus dem Bewegenerlernen das Sprechen bildet, aus diesem das Denken hervorgeht, wobei es sich in den ersten sieben Jahren um erste Anlagen handelt,

9 desgl., S. 107

10 Heinz Remplein: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München u. Basel 1966, S. 195 f.

die sich im weiteren Lebensgang weiterentwickeln. In einem am 20.7.1924 gehaltenen Vortrag führt er aus, dass sich das Kind im ersten Drittel dieser sieben Jahre hauptsächlich in das Bewegenglernen, in Gesten und Gebärden einlebe. Danach komme es zur eigentlichen Sprachentwicklung, und im letzten Drittel »entwickelt das Kind die Fähigkeit, in der ersten Anlage Gedanken innerlich zu erleben ... Das alles natürlich durchschnittlich.«¹¹

Erste kleine Erzählungen

Sprache zählt zum Wertvollsten, was einem Kind auf dem Weg ins Leben mitgegeben werden kann. Doch nur Gespräche ohne Zeitdruck, liebevolles Eingehen auf Fragen und vor allem erste kleine Geschichten und Spiele, die Freude, Erfrischung oder Heiterkeit schenken, werden dafür den Nährboden bereiten.

Einen Anfang können wir mit Fingergeschichten setzen, die wir einem auf unserem Schoß sitzenden Kind erzählen, zum Beispiel:

»Steigt ein Büblein auf den Baum, / Steigt so hoch, man sieht es kaum,
Schlüpft von Ast zu Ästchen, / Bis zum Vogelnestchen.

Hei, da lacht es, / Ei, da kracht es, / Plumps, da liegt es unten.« (*Fotos S. 286*)

Bei diesem altbekannten Reim¹² ist der linke Arm des Erzählers der Baum, die gespreizten Finger die Äste, der Zeigefinger das Büblein, Daumen und Mittelfinger klettern. Oben bildet die linke Hand ein Nestchen. Wenn es »plumps« heißt, wird in beide Hände geklatscht und das Schoßkind nach unten gedreht, ein Spaß, der wiederholt werden will, wozu das Kind auch auffordert.

Nicht der eigentliche Handlungsinhalt steht für das Kind im Vordergrund. Es sind vielmehr körperliche Nähe und Wärme zum Erwachsenen, dessen Bewegungen, Gesten und Gebärden sowie der Klang seiner Sprache. Der Erwachsene sollte bei aller Freude nicht versäumen, den Rhythmus solcher Reime sicher zu greifen, dazu schön und nicht zu schnell artikulieren. Streng sollte er gleichzeitig darauf achten, dass grundsätzlich die Bewegung der Sprache vorangeht. Gesten und Gebärden sollten nicht übertrieben werden.

Puppentheater

Eine nächste Stufe bietet sich mit dem Puppentheater an. Kleine Püppchen, auf dem Finger des Spielers reitend, mögen eine Variante der Schoßspiele sein. Doch wir meinen jetzt die Puppentheaterbühne auf dem Tisch oder Fußboden. Dazu gehört, dass dekorative Elemente wie Berg und Tal, Wald und Wiese, Schloss oder Hütte nebeneinander aufgebaut sind. Einfachste Mittel dienen uns dazu, welche der Phantasie des Kindes Raum lassen: Ast- oder Rindenstücke, farbige Tücher, Tannenzapfen, Steine, schlichte Holzfiguren. In einer so angedeuteten

11 Rudolf Steiner: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis ..., GA 310, 4. Vortrag

12 Alfred Baur: Das Fingertheater, Novalis-Verlag, Schaffhausen 1974

Landschaft treten nun die Marionetten, Stehpuppen oder -tiere auf, welche der dahinter sichtbar stehende Erwachsene führt, während er möglichst frei erzählen sollte. Das Kind, die Kindergruppe, welche(s) zuschaut, beginnt sich in eine Bilderwelt einzuleben, welche es mehr und mehr zu durchschauen gilt. Es gehört zur Eigenart des Alters vor der Schulreife, dass es in der Wiederholung die Geschichte am nächsten Tag neu sieht, neu hört, neu erlebt und sich immer sicherer in die Redewendungen und Erlebnisbilder, die nach und nach zu inneren Vorstellungsbildern werden, hineinlebt. Deshalb sollte Puppentheater nicht nur einmal wiederholt werden, sondern an vielen Tagen hintereinander. Genauso wichtig ist dabei eine wortwörtliche Wiederholung der Sprache, die der Erzählende am feinsten gestalten kann, wenn er sie auswendig beherrscht. Erst dann entfalten sich die Kräfte geformter Konsonanten und klingender Vokale. Der Einsatz lohnt, denn vergessen wir nicht: das Kind steht erst am Beginn, sich eine innere Vorstellungswelt und ein Gespür für Sprachformen aufzubauen. Kein Bildschirm, kein Lautsprecher vermag besonnene Spielgesten sowie die Stimme eines Menschen zu ersetzen.

Ammenmärchen

Eine nächste Stufe erreichen wir mit Erzählungen, die auf Bühnenbild oder Puppen gänzlich verzichten. Jetzt sind vor allem Geschichten geeignet, welche wortgetreu und viele Male wiederholt erzählt werden und dem Kind in der letzten Zeit vor der Schulreife mit rhythmisch wiederkehrenden Passagen eine Hilfe geben, eine autonome innere Bilderwelt aufzubauen. In einer solchen Erzählung ruft z.B. ein Bauer seinem Schweinchen zu, es solle über den Zaun springen, doch es will partout nicht. So ruft er den Hund zu Hilfe. Auch der folgt nicht, dann den Stock, schließlich das Feuer, das Wasser usw. Im Verlauf des Erzählens wird immer wieder aufs Neue aufgezählt, und da weitere Wesen dazutreten, die dem Bauern nicht gehorchen, wird das im Wortlaut gleiche Aufzählen länger und länger. Erst, als die Katze bereit ist, die Maus zu jagen, beginnen endlich alle tätig zu werden, bis wir wieder am Anfang angelangt sind, wo es dann heißt:

»Da sprang das Schweinchen keck
Plötzlich über den Zaun hinweg.«

Solche Geschichten scheinen, ähnlich den Volksmärchen, in aller Welt entstanden zu sein, und ihre Schöpfer müssen der Sprachentwicklung des Kindes intuitiv Rechnung getragen haben. Unter dem Namen *Ammenmärchen* sind einige in den letzten Jahren zusammengetragen worden.¹³ Neben rhythmischen Wiederholungen fallen zwei weitere Merkmale auf: Alle genannten Wesen sind ganz handlungsorientiert, zeichnen sich durch fortwährendes Tätigsein aus, während Eigenschaften bzw. Eigenschaftswörter nur am Rande auftreten.

An dieser Stelle muss mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass Kinder vor der eigentlichen Schulzeit an Formulierungen wie »schneller Reiter« oder »wohlgenährte Pferde« noch gar nichts erleben können, weil ihnen für Eigen-

schaften noch der Maßstab fehlt. Wenn es aber im Märchen heißt: »Er ritt über Stock und Stein, dass die Haare im Winde piffen ...« – oder: »Acht Rosse standen da, so feist und rund, dass sie glänzten in der Sonne«, so wird es plastisch anschaulich. Das bedeutet, dass wir für diese Altersstufe Eigenschaften sehr wohl mit Hilfe von Tätigkeiten bzw. Gleichnissen umschreiben können, und wenn ein fünfjähriges Mädchen sagt: »Mama schimpft in die Augen!« (sinngemäß: schaut böse), umgeht es gleichfalls das Adjektiv. Auch werden wir feststellen können, dass dem viele Volksmärchen Rechnung getragen haben, ja gerade ein Vielfaches an Ausdruckskraft und Bildhaftigkeit hinzugewinnen konnten: »Da weinte das arme Mägdlein, und seiner Tränen waren so viele, dass sie ein Seelein machten auf der Erde« (statt: sie weinte sehr viel). »Lars war so faul, dass unter seinen Füßen das Gras gemächlich Zeit hatte zu wachsen« (statt: Lars war faul).

Das Kind der Vorschulzeit bringt seine Gefühlsstimmungen unmittelbar zum Ausdruck. Von einem Moment zum anderen kann es einen Zornausbruch vergessen und übergücklich jemanden umarmen. Seine starken Empfindungen entbehren aber noch des eigentlichen seelischen Innenraumes. Zeichnet es in diesem Alter einen Menschen, so bringt es Kopf und Gliedmaßen aufs Papier, während der Rumpfbereich häufig noch weggelassen wird. Dieses Verhalten bestätigt nur die Tiefen einer seelischen Veranlagung, wo die eigene Mitte erst entstehen wird. Nähert sich das Kind der Schulreife, so beginnt es an das eigene Innere zu rühren. Wie eine verborgene Kammer, die entdeckt wird, spürt es verletzte Gefühle und sinnt darüber nach. Erst jetzt steht es am Beginn, sich den Gefühlsbereich der Sprache, Maßstäbe für Eigenschaften zu erschließen. Trotzdem werden noch einige Jahre ins Land gehen, bis sich ein wirklicher seelischer Innenraum auftut wird.¹⁴ So nimmt es nicht Wunder, dass auch die Sprache des Schulanfängers noch durch ein Überwiegen von Tätigkeitsaussagen gekennzeichnet bleibt.¹⁵ Freude und starkes Interesse an allem tätigen Geschehen kennzeichnet dieses Alter.

Beizeiten erübtes Erzählen vermag dem Rechnung zu tragen. Ob Schoßspiele, Puppentheater, Ammenmärchen und schließlich erste Volksmärchen – sie alle nehmen in ihrer Reim- und Wortkunst eine unverzichtbare Stellung im »Jahrsiebt des Willens« ein. Und darin mag ein Ansporn für Eltern und Erzieher liegen: das Erzählen wie ein Werkzeug zu handhaben, wobei Sprache Herzen erreicht und Menschen bildet.

Zum Autor: Giselher Wulff, Jahrgang 1943. Diplomsozialpädagoge und langjähriger Waldorflehrer. Mitbegründer der Lübecker Waldorfschule von 1975 bis 1991, von 1991-97 in Berlin-Dahlem tätig. Seitdem Dozent am Waldorfkindergarten- sowie am Waldorflehrerseminar in Berlin.

13 L. Keller: Ammenmärchen europäischer Völker, Stuttgart 1994

14 H. Koepke: Das neunte Lebensjahr, Dornach 1983

15 A. Busemann: Kindheit und Reifezeit, Frankfurt a.M. 1965

ZEICHEN DER ZEIT

Elitär und faschistisch!

Ist Waldorfpädagogik »politically correct«?

Im Zeichen der *Political Correctness* (PC) hat sich während der letzten fünfundsiebzig Jahre nicht nur in den USA, sondern auch in Deutschland eine hochgradige Sensibilität gegenüber gewissen Themen, ja Wörtern entwickelt, die ein unbefangenes Gespräch bis hin zum wissenschaftlichen Diskurs beträchtlich erschwert, wenn nicht ganz unmöglich macht. »Politisch korrektes Denken«, schreibt *Dieter E. Zimmer* in einer detaillierten, klugen Analyse des Phänomens, »beruht auf einer Verabsolutierung, sozusagen einer Fundamentalisierung der Gruppenzugehörigkeit. Die Gruppe, der er zugehört, ist es, die den Menschen definieren soll – und wenn sie ihn nicht geradezu erschöpfend definiert, stellt sie doch das einzige Interessante an ihm dar. Bei allem, was einer sagt, schreibt, tut, zuallererst und vielleicht als einziges zu fragen, ob er einer der anerkannten *Opfergruppen* oder der einen *Tätergruppe* angehört – das macht den Kern politisch korrekten Denkens aus« (Zimmer 1997, S. 111).

Wohin das führt, zeigt folgendes Beispiel. »In einem Memorandum an die Mitglieder eines *Diversity Education Committee* schrieb eine Studentin in Pennsylvania von ihrer »tiefen Achtung für das Individuum und (ihrem) Wunsch, die Freiheiten aller Mitglieder der Gesellschaft zu schützen«. Sie bekam das Papier zurück. Das Wort »Individuum« war unterstrichen. Der Kommentar lautete: »Das ist heute ein zu meidendes Wort, welches vielen als *rassistisch* gilt. Argumente, die das Individuum über die Gruppe stellen, privilegieren letztlich die *Individuen*, die der größten und herrschen-

den Gruppe angehören« (ebd. S. 112).

Unter den Gegnern der Waldorfpädagogik sind nun einige, die sich gewisser in den Medien schon weit verbreiteter Argumentationsfiguren der *Political Correctness* geschickt bedienen, sozusagen Trittbrettfahrer der PC. Für sie ist Rudolf Steiner mit seinem an *J. G. Fichte* und an der Weimarer Klassik orientierten Begriff vom Ich des Menschen und von der Evolution als der allmählichen Verwirklichung dieses Ichs ein gefundenes Fressen: der Tätertyp des eurozentrierten, logisch und patriarchalisch denkenden, heterosexuell orientierten, weißen Mannes (vgl. Zimmer, S. 111). Man braucht dann nur noch eine gewisse Nähe zum kapitalistischen Wirtschaftssystem zu unterstellen und das Wort »Bewegung« süffisant in Anführungszeichen zu setzen, wie kürzlich der Erziehungswissenschaftler *Wolfgang Keim* in der Frankfurter Rundschau (20.1.00), und fertig ist das gewünschte Feindbild. Keim schreibt über »die von der anthroposophischen »Bewegung« getragenen, von Industriekreisen gesponserten« Waldorfschulen: »Ihre Klientel sind bis heute Kreise aus Industrie, Bildungsbürgertum und der alternativen Bewegung, die ihre Kinder dem vermeintlichen Druck des Regelschulsystems entziehen und ihnen statt dessen eine besondere, musisch-künstlerische Erziehung angedeihen lassen wollen, was sich aufgrund des in der Regel verlangten Schulgeldes und der erwarteten Elternmitarbeit »einfache« Leute kaum leisten können.«

Besonders eifrig betätigt sich gegenwärtig in dieser Richtung, nachdem die grüne Fundamentalistin *Jutta Ditfurth* in mehreren Publikationen den Ton vorgegeben hat, der Münchner Journalist *Peter Bierl*. Er tritt medienwirksam in Erscheinung und hat auch ein Buch vorgelegt, mit dem er seine Angrif-

fe im einzelnen absichern will (Bierl 1999). Da dieses Werk mit detaillierten und präzisen nachgewiesenen Zitaten den Eindruck wissenschaftlicher Zuverlässigkeit erweckt, ist es für die Freunde der Pädagogik Rudolf Steiners nicht unwichtig, darüber informiert zu sein und zu durchschauen, wer da schreibt, und aus welchen Gründen.

Bierl tut so, als teile er eine Fülle neuer Einsichten mit, die nun endgültig nachweisen, dass es sich bei der Pädagogik der Waldorfschulen und der zugrunde liegenden Anthroposophie um aberwitzigen Unsinn und zugleich um eine elitäre, letzten Endes faschistoide Ideologie handelt, in deren Zentrum völkisches und rassistisches Gedankengut steht. Ich habe mir redlich Mühe gegeben, in seinem Buch irgendetwas wirklich Neues zu finden, denn Bierl hat sich allem Anschein nach breit orientiert: in alten Mitteilungsblättern, Szene-Zeitschriften, in Privatgesprächen, nicht nur in der sonst bekannten Literatur. Das Ergebnis ist mager. Ich finde einige neue Belege für die unerfreuliche Tatsache, dass es im Umkreis Rudolf Steiners, des Dornacher Goetheanums und der Stuttgarter Waldorfschule neben Theosophen, Künstlern aller Richtungen, Lebensreformern und anderen Sinnsuchern auch einige Leute mit elitär-konservativem oder deutsch-nationalem Weltbild gab, wie sie später in so vielen Fällen dem Nationalismus anhängen, den Völkerkundler Richard Karutz beispielsweise, der in der Lehrerkonferenz der Waldorfschule aus Anlass der Ruhrbesetzung die Abschaffung des Französisch-Unterrichts forderte (vgl. Kiersch 1992, S. 128 f.), oder den Staatsrechtslehrer *Ernst von Hippel*. Na und? Wenn während der traurigen Vorgeschichte des Dritten Reichs die Mehrzahl der akademisch gebildeten Ärzte, viele Hochschullehrer und weite Teile der öffentlichen Verwaltung chauvinistisch dachten und fühlten, hält man das – den Zeitumständen entsprechend – für normal. Wenn einige wenige Anhänger Steiners das Gleiche taten, liegt

das plötzlich an der Anthroposophie. –

Nichts wesentlich Neues also bei Bierl. Was über Steiners angeblichen Hang zum Rassismus zu sagen ist, haben anthroposophisch orientierte Autoren in schon beinahe masochistisch anmutender Selbstkritik längst aufgedeckt und ausdiskutiert (Anthroposophie und Rassismus, 1993, Anthroposophie und die Frage der Rassen 1998, Werner 1999). Das Ergebnis lautet, kurz gefasst: Es gibt einige peinliche Formulierungen Rudolf Steiners über die Wesensunterschiede menschlicher »Rassen«. Wie sie zu interpretieren sind, ist umstritten. Klar ist aber auf jeden Fall: Steiner beschreibt im Zusammenhang seiner Evolutionstheorie eine sehr weit zurückliegende Differenzierung der Menschheit in unterschiedliche Rassen. Er ist der Meinung, dass diese Differenzierung seit längerem im Rückgang begriffen sei, heute keine Rolle mehr spiele und in absehbarer Zeit ganz verschwunden sein werde. Vor allem aber unterscheidet Steiner den vorübergehend nach Rassen differenzierten physischen Leib des Menschen von dessen geistig-seelischem Wesenskern, der allen Menschen, ganz gleich, wann und wo sie sich physisch verkörpern, die gleiche Würde gibt. Diese Würde ist der Kern der Steinerschen Rechtsphilosophie, genau so wie sie der Leitgedanke unseres Grundgesetzes und jeder modernen Verfassung ist. – Wer freilich den Respekt vor dem unsterblichen »Ich« des Menschen und seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten für faschistoid hält, wird diesen klaren Standpunkt angreifen müssen.

Und da liegt denn auch des Pudels Kern bei Gegnern wie *Peter Bierl*. Als aufrechte letzte Mohikaner des marxistischen Klassenkampfes können sie Menschen nur als *Gruppenwesen* begreifen. Nur von daher legitimiert sich der Führungsanspruch der Parteizentrale und des Staatsapparats, den sie zum Wohl der Menschheit für unentbehrlich halten. Bierl kann denn auch den dreigliedrigen sozialen Organismus in der

Interpretation Steiners nur als »Ständestaat« sehen. Er ist trotz fleißiger Lektüre blind für den elementaren Gedanken in Steiners Soziallehre, dass die drei Funktionssysteme des Kultur-, des Rechts- und Wirtschaftslebens im dreigliederten Gemeinwesen nur vom *Ich* aus in Gang gehalten werden können. Moderne Schulen, wie Steiner sie voraussah, werden jedes Kind, jeden Heranwachsenden im Sinne eines »ABC« der Dreigliederung mit der Fähigkeit ausstatten, in *jedem* der drei Glieder des sozialen Organismus eigenverantwortlich und kompetent tätig zu sein.

Natürlich ist das nichts Neues für Peter Bierl. In der umfangreichen Literatur zur Dreigliederungslehre, die ihm vorlag, hat er das hundertfach gelesen und im einzelnen diskutiert gefunden (vgl. etwa Leber 1978, Brüll 1984, Schmelzer 1991). Aber er kann es nicht brauchen, und er will es nicht mitdenken oder auch nur diskutieren. Darauf ist er nicht angewiesen. Denn bei ihm geht es nicht um die behutsame, selbstkritische, um Verständnis des fremden Standpunkts bemühte *Ermittlung*, sondern nur noch um die *Durchsetzung* von »Wahrheit«. Die erreicht man, indem man selektiv zitiert, entscheidend Wichtiges auslöst, zentrale Argumente zugunsten vorgefasster Ergebnisse geschickt umgeht.

Im Grunde eine Tragödie. Denn strebt nicht der dialektische Materialismus genau so wie Steiner nach der Realisierung von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit? Gewiss. Nur die *Wege* dahin sind eben sehr verschieden. Steiners Anthroposophie kennt keine Endzeit-Utopie, keine von vornherein klare, einzig richtige Lösung des Evolutionsproblems. »Eine Universalanzahl zur Ordnung der sozialen Verhältnisse«, schreibt Steiner zu Beginn seiner Kampagne für die Dreigliederung des sozialen Organismus, »gibt es so wenig wie ein Nahrungsmittel, das für alle Zeiten sättigt« (1961, S. 14). Das bedeutet geduldige Überzeugungsarbeit, wechselseitige Gespräche statt einer Weltre-

volution unter der zentralen Führung von Parteikadern. In jeder Apotheke steht heute ein Regal mit Weleda- oder Wala-Produkten. Der Naturkosthandel schätzt »Demeter« als besonders zuverlässige Marke. Allein in Deutschland gibt es mehr als fünfhundert Waldorfkindergärten. Bescheidene Anfänge, gewiss, nicht die endgültige große Lösung am Ende aller Zeiten. Aber doch nicht ohne Erfolg, und von vielen Menschen dankbar angenommen. Das muss den engagierten Marxisten ärgern. Aber es ist immerhin etwas. Bücher wie das von Bierl werden daran wenig ändern.

Zugleich aber werden wir uns damit abfinden müssen, dass gegen fundamentalistische Entartungen der *Political Correctness* bisher kein Kraut gewachsen ist. Wir werden auch weiterhin aus dieser Ecke mit Angriffen zu rechnen haben, wie alle, denen die Freiheit des Wortes ein unveräußerliches Rechtsgut geworden ist.

Johannes Kiersch

Literatur:

- Anthroposophie und Rassismus, Flensburger Hefte Nr. 41, 1993/6
 Anthroposophie und die Frage der Rassen, Info 3-Verlag, Frankfurt a.M. 1998
Peter Bierl: Wurzelrassen, Erzengel und Volksgeister. Konkret Literatur Verlag, Hamburg 1999
Dieter Brüll: Der anthroposophische Sozialimpuls. Novalis, Schaffhausen 1984
Johannes Kiersch: Fremdsprachen in der Waldorfschule. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1992
Stefan Leber: Selbstverwirklichung – Mündigkeit – Sozialität. Eine Einführung in die Dreigliederung des sozialen Organismus. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1978
Albert Schmelzer: Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1991
Rudolf Steiner: Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft (1919). Verlag der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach 1961
Uwe Werner: Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus. Oldenbourg, München 1999
Dieter E. Zimmer: Die Berichtigung. Über die Sprachreform im Zeichen der Politischen Korrektheit. In: Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber. Rowohlt, Reinbek 1997, S. 105-180

Hyperaktive Kinder

Hyperaktive Kinder können nicht still sitzen, nicht warten und auch ihren Mund nicht halten. Weil sie den Unterricht und den häuslichen Frieden stören, bringen sie Lehrer und Eltern an den Rand der Verzweiflung. Seit Heinrich Hoffmann sie in seinem Struwwelpeter sehr eindringlich beschrieben hat, werden sie häufig als abschreckendes Beispiel ausgegrenzt. Dass aber nicht Bosheit, sondern eine Disregulation bestimmter Neurotransmitterstoffe im Zentralnervensystem für die Andersartigkeit der Kinder verantwortlich ist, ist immer noch viel zu wenig bekannt. Selbst Lehrer und sogar Therapeuten vermuten oft zu Unrecht, dass die Eltern ihre Kinder falsch erzogen haben.

Statt Strafen brauchen solche Kinder besondere Hilfen. Das zugrunde liegende Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) ist inzwischen gut erforscht. Während früher vor allem die motorische Unruhe im Vordergrund stand, korrigierten Ärzte und Psychologen, Lehrer und Eltern, die sich Ende Februar in der Evangelischen Akademie Bad Boll zur zweiten interdisziplinären Tagung über ADS eingefunden hatten, die alten Klischees. Das Syndrom muss nicht mit Hyperaktivität gekoppelt sein und trifft Mädchen ebenso wie Jungen. Im Vordergrund steht die leichte Ablenkbarkeit, die Betroffene daran hindert, Aufgaben zu beginnen und zu Ende zu führen (oft werden die Hausaufgaben vergessen), das der nachgewiesenen Intelligenz entsprechende Leistungsniveau aufrechtzuerhalten und sich auf soziales Lernen einzulassen. ADS-Kinder driften oft in Tagträume ab, wollen dann wieder alle Dinge gleichzeitig tun, bedenken oft nicht die Konsequenzen ih-

res Tuns, verlieren Gegenstände und halten Redebeiträge, die nicht enden wollen. Sie haben Schwierigkeiten, bei einer Sache zu bleiben; in ihren Kinderzimmern herrscht nicht selten Chaos, und sie zeigen gelegentlich ein »Boss-Verhalten«.

»ADS bedeutet ständig in der Krise zu sein«, erläuterte Cordula Neuhaus, die sich als Diplom-Psychologin und Diplom-Heilpädagogin seit 1983 mit der Thematik beschäftigt. Aus ihrer täglichen Praxis weiß sie von Schwankungen in der Impulsivität, Verzögerung im Erlernen eigenverantwortlichen Handelns und häufiger seelischer Entwicklungsverzögerung. Sobald Betroffene richtig motiviert sind, können sie ihre Wachheit aufrechterhalten, was oft zur Aussage verleitet: »Du kannst ja, wenn du nur willst«. Weil die Dopamin-Übertragung im Synapsenspalt zu gering ist, bleibt das Arbeitsgedächtnis klein, entwickelt sich keine richtige Selbsteinschätzung und Verhaltenskontrolle. Das Zeitfenster für ADS-Betroffene bleibt »immer im Hier und Jetzt«. Komplexe Gedankengänge lassen sie vom Hundertsten ins Tausendste rutschen und das ursprüngliche Thema verlieren. Zudem ist auch die motorische Kontrolle getrübt, weshalb sie ihre Kraft nicht dosieren können, was sich bei Schülern unter anderem im verkrampften Halten des Schreibwerkzeugs widerspiegelt.

Bei ADS-Betroffenen findet sich ein extremer Widerspruch zwischen Selbstwahrnehmung und Wirklichkeit. Das Syndrom verläuft wellenartig und kann auch zu Symptomen wie Kopfschmerzen, Schwindelgefühl oder Bauchbeschwerden führen. Eine Behandlung dieser – mit einem geringen Selbstwertgefühl verbundenen

– Schwierigkeiten ist dringend angesagt und reicht vom »Sich-Selbst-Kennenlernen« bis zur Aufklärung der Umwelt. Ein Eltern- und Lehrertraining ist ebenso nützlich wie Hilfestellungen, um mit der Realität klarzukommen.

Der eigens aus den USA angereiste Direktor der Psychiatrischen Abteilung der Yale University in Hamden, Thomas E. Brown, erläuterte anschaulich, warum oft erst Psychostimulantien (am besten wirkt Methylphenidat, im deutschen Handel unter »Ritalin« bekannt) die Kinder in die Lage versetzen, erfolgreich an einer Verhaltenstherapie teilzunehmen. Vor allem Eltern, die mit nur geringem Erfolg die gesamte Familienernährung umgestellt hatten, nickten bei Browns Ausführungen zustimmend. In unabhängigen Studien kam Professor Götz-Eric Trott, Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Aschaffenburg, zu ähnlichen Ergebnissen, wie sie Charles Bradley bereits im November 1937 beschrieben hat. Aus diesem Grund »wundert« es den naturheilkundlich interessierten Arzt, »mit welchen homöopathischen Inhaltsstoffen manche Behandlung angegangen wird«. In seinen Augen fallen viele Medikamente unter »Glaube, Liebe, Hoffnung«, während er mit »Ritalin« die besten Erfahrungen gemacht hat. »Es gibt kaum ein Medikament, über das so viele Daten vorliegen wie über die-

ses Präparat«. Die hervorragende, sofortige Wirkung zeichnet es als »Goldstandard« in der Aufmerksamkeitsstörung aus. Bei acht von zehn Kindern änderte sich das gestörte Verhalten unter dem Medikament prompt, zuverlässig und ohne Toleranzentwicklung. Insbesondere die Unruhe, Impulsivität und Aggressivität ließen nach, schulrelevante Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Konzentration, Aufmerksamkeit, soziale Kontakte und das motorische Verhalten wurden deutlich verbessert. Die Verfasserin dieses Berichts hat am eigenen Kind dankbar erlebt, wie durch Ritalin überhaupt erst die Möglichkeit für Therapien geschaffen wurde. Der therapeutische Einsatz ist aber grundsätzlich erst nach sorgfältigen Untersuchungen und einer eindeutigen ADS-Diagnose gerechtfertigt. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass »Ritalin« nicht heilt, sondern nur Hilfe ermöglicht und wirksamer macht.

Weitere Informationen zur Gesamthematik können im Buch »Leben mit hyperaktiven Kindern« von Cordula Neuhaus (Ravensburger Verlag, 1996) nachgelesen werden. Eltern und Lehrer können sich auch an den Bundesverband der Elterninitiativen zur Förderung hyperaktiver Kinder, Postfach 60, 91291 Forchheim, wenden oder sich unter <http://hypies.solution.de> ins Internet einklinken. *Gabriele Steininger*

Zur Hyperkinese-Behandlung mit Ritalin

Zur Ritalin-Behandlung nehme ich auf Anfrage der Redaktion Stellung wie folgt.

An der Wirkung von Ritalin u.ä. im Stoffwechsel des Nerven-/Sinnessystems (Gehirnstoffwechsel) besteht kein Zweifel. Nach der Einschätzung des kritischen und unabhängigen Arznei-Telegramm 4/96 profitieren »einige Kinder mit hyperkinetischem Syndrom ... zumindest kurzfristig von der Einnahme von Psychostimulan-

zien, wie Methylphenidat (Ritalin). Voraussetzung sind gesicherte Diagnose und stützende Maßnahmen wie Verhaltens- und Familientherapie. Wegen des Risikos erheblicher Störwirkungen ist eine strenge Indikationsstellung erforderlich.«

Es besteht die Vermutung, dass Ritalin in erheblichem Maße unsachgemäß verordnet wird, z.B. bei einer Zunahme der Verord-

nungszahlen 1994 bereits gegenüber dem Vorjahr um ein Viertel. Die hauptsächlichsten Einwendungen gegen vorliegende Studien beziehen sich auf ihre überwiegend kurze Dauer (im Mittel sieben Wochen) und darauf, dass sich Lernstörungen und Beeinträchtigungen des Sozialverhaltens nur randständig durch Medikamente beeinflussen ließen. Es wird betont, dass nach den Richtlinien nur Kinder über sechs Jahre Ritalin erhalten dürfen und durchaus Nebenwirkungen bestehen: »Mit Schlafstörung, Angst, Weinerlichkeit, Wachstumsverzögerung (mehrmonatige Einnahmepausen erforderlich), Appetitlosigkeit und Gewichtsverlust, Auslösung von Ticks und Verhaltensstereotypen sowie erhöhter Krampfbereitschaft ist zu rechnen. Missbrauch und Abhängigkeit scheint weniger ein Problem der Kinder, sondern der betreuenden Eltern und Kontaktpersonen zu sein.« (Arznei-Telegramm 4/96, S. 338/39) Von daher würde ich das Mittel nicht als »Goldstandard« bezeichnen, sondern nach wie vor als *Ultima ratio* ansehen, wie ich es bereits in meinem Artikel »Das zappelige Kind« in der »Erziehungskunst« 3/92 darlegte und wie es lange Zeit Konsens in der Kinder- und Jugendpsychiaterchaft war und noch ist, wie aus der folgenden Stellungnahme der Fachverbände hervorgeht. Das heißt, Ritalin darf erst dann eingesetzt werden, wenn nach sorgfältiger Prüfung der Diagnose und der Lebensumstände des Kindes sowie nach Ausschöpfung aller heilpädagogisch-psychotherapeutischen, erzieherischen und schulischen Möglichkeiten kein anderer Weg bleibt.

Für mich jedenfalls ist die heilpädagogische Behandlung des ADS immer noch der Goldstandard. Nichts kann die verständnisvolle und haltgebende, entwicklungsfördernde Erziehungshaltung ersetzen, auch wenn Ritalin zugegebenermaßen berechtigt schuldentlastend auf die betroffenen Familien wirkt. Nach langjähriger Schularztstätigkeit an einer freien Sonderberufsfachschule

kann ich die ausdauernden Bemühungen der Eltern, Lehrer und Erzieherinnen über die Schulzeit hyperkinetischer Kinder hinweg nur bewundern, wenn diese den Schulabschluss erfolgreich erreichen und ihr Selbstvertrauen und Freude erhalten konnten. Damit werden diese heilpädagogischen Bemühungen reichlich belohnt, einschließlich eines konstitutionellen-schulärztlichen Verständnisses und dementsprechender Behandlung unter den Gesichtspunkten der anthroposophischen Medizin.

K. H. Ruckgaber
Kinder- und Jugendpsychiater – Psychotherapie an der Filderklinik bei Stuttgart

Auszüge aus einer Stellungnahme der Fachverbände für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie in Deutschland zur Behandlung hyperkinetischer Störungen im Kindesalter mit Methylphenidat (Ritalin), veröffentlicht in: Forum der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Heft 1/1999

Kinder mit Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen sind in ihrer psychischen Entwicklung, schulischen und beruflichen Bildung sowie sozialen Integration gefährdet. Übermäßige motorische Unruhe, gestörte Aufmerksamkeit, Impulsivität und leichte Erregbarkeit erschweren die Lebensführung, so dass der Leidensdruck groß ist. [...]

Die unsachgemäße medikamentöse Behandlung von Kindern mit hyperkinetischen Störungen veranlasst die drei Fachverbände für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie in Deutschland Stellung zu nehmen. [...]

Die Bezeichnungen »Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung« und »Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens« beinhalten nicht nur eine Störung der Aufmerksamkeit, sondern auch die Störung der Steuerung von Motorik, Impulsivität und Sozialverhalten. Nach gegenwärtigem Erkenntnisstand ist es wahrscheinlich, dass diese Symptomatik sich aus unterschiedlich

begründeten, reifungsbedingten Besonderheiten zentral-nervöser Informationsverarbeitung, die die Verhaltenssteuerung betreffen, erklärt.

Alle genannten Verhaltensmerkmale können aber auch Symptome organischer oder anderer psychischer Erkrankungen sein. Somit ergibt sich immer eine differentialdiagnostische Aufgabe, und zur Diagnostik sind körperliche, einschließlich laborchemische, neurologische und psychodiagnostische Untersuchungen sowie Verhaltenseinschätzungen mit eingeführten Skalen notwendig. Immer sind organische Ursachen auszuschließen. Bleiben z.B. Störungen des Sozialverhaltens, umschriebene Entwicklungsstörungen (z.B. der Sprache, des Lesens und Rechtschreibens), Störungen der Intelligenzentwicklung, andere psychische Erkrankungen oder auch Anpassungsreaktionen auf aktuelle Lebensbelastungen unbeachtet, so ist dies gleichbedeutend mit der Gefahr verkürzter Indikationsstellungen oder Unterlassungen für die Behandlung. Die hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens bedarf gesonderter Beachtung und Klassifikation. [...]

Mit der Medikamentengruppe der Stimulanzien, an erster Stelle dem Methylphenidat, verfügt der Arzt über eine wirksame psychopharmakologische Behandlungsmöglichkeit. Dies darf aber keinesfalls zu leichtfertiger Verordnungspraxis verleiten.

Die Indikation zur Behandlung mit Methylphenidat ergibt sich aus der qualifiziert gestellten Diagnose und der Gesamtsituation eines Kindes, insbesondere aus bereits erkennbarem oder drohendem Scheitern in der schulischen Entwicklung und in der sozialen Integration. Die Behandlung mit Methylphenidat ist Teil einer multimodalen Gesamtbehandlung. Sie umfasst die Beratung und Behandlung des Kindes, die Beratung der Familie und des weiteren Umfeldes, z.B. die Verständigung mit Kindergarten und Schule. Wirksame Therapieformen sind Verhaltenstherapie und Pharmakotherapie.

Die Pharmakotherapie erfolgt in erster Linie mit Psychostimulanzien, in der Regel mit Methylphenidat. Sie ist das wirksamste Mittel zur Reduzierung hyperkinetischen Verhaltens. In kontrollierten klinischen Untersuchungen hat sich eine Dosierung von 0,5 bis 1,0 mg/kg/Tag, verteilt auf ein bis drei Einzeldosen (in der Regel 2/3 morgens, 1/3 mittags), als optimal erwiesen. Für die Durchführung gibt es national und international übereinstimmend festgelegte Richtlinien, die über Voraussetzungen, Therapiebegleitung, notwendige Kontrollen, Dosierung, Dauer der Medikation u.a.m. informieren. Die Medikation ist für Kinder unter sechs Jahren nicht ausreichend geprüft. [...]

Abweichend von den bewährten, wissenschaftlich abgesicherten Grundlagen und Empfehlungen für die Behandlung hyperkinetischer Störungen bei Kindern wird in Deutschland von einigen Ärzten eine sog. Hochdosistherapie mit Methylphenidat in Dosierungen, die über 60 mg, z.T. über 100 mg liegen, empfohlen und durchgeführt, so dass die Dosierung von 1,0 mg/kg/Tag überschritten wird. Begründet wird die Überschreitung der empfohlenen Dosis mit dem Hinweis auf persönliche Erfahrungen mit hyperkinetisch gestörten Kindern, bei denen die medikamentöse Behandlung mit Methylphenidat in regelrechter Dosierung versagt und die Hochdosierung den gewünschten Erfolg gebracht hätte. Wissenschaftlich ist nicht belegt, dass Dosierungen oberhalb von 1 mg/kg/Tag Aufmerksamkeit und Gedächtnis verbessern; vielmehr wächst die Gefahr des Auftretens erheblicher und z.T. bedenklicher körperlicher und psychischer Nebenwirkungen. [...]

Die Behandlung von Kindern mit hyperkinetischen Störungen sollte nur erfolgen, wenn sie sich auf eine Diagnostik stützt, die sich auf Untersuchungsbefunde zu störungsrelevanten körperlichen, kognitiven und psychischen Funktionen sowie sozialen Bindungen bezieht. Deshalb sind eine

somatisch-neurologische Untersuchung (Körpergröße, Körpergewicht, Herzfrequenz, Blutdruck), eine Labordiagnostik (Differentialblutbild, Elektrolyte, Leberstatus, Schilddrüsen- und Nierenfunktionswerte), ein Ruhe-EEG und eine kognitive Leistungsdiagnostik unerlässlich. Notwendig ist eine orientierende Familiendiagnostik und Verhaltensanalyse.

Die Regeln für Indikation, Durchführung und Überwachung der Stimulanzienbehandlung sind einzuhalten. Die medikamentöse Behandlung – wenn indiziert – ist Teil psychotherapeutischer und spezifisch pädagogischer Betreuung des Kindes in Kooperation mit Familie und ggf. mit Kindergarten, Schule und anderen, das Kind betreuenden Einrichtungen. Die bloße Beschränkung auf die Pharmakotherapie missachtet elementare Bedürfnisse und Ansprüche der Kinder und widerspricht den

Regeln guter klinischer Praxis ebenso wie das Diagnostizieren oder Rezeptieren ohne Untersuchung.

Die ärztliche Therapiekontrolle hat regelmäßig Essverhalten, Wachstum, Herz- und Kreislauffunktionen sowie die allgemeine Verhaltensentwicklung (Auftreten von Tics?) zu überwachen, letzteres ggf. unter Einsatz von eingeführten Skalen zur Verhaltenseinschätzung.

Literatur:

Leitlinien zur hyperkinetischen Störung, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie in Zusammenarbeit mit dem Berufsverband der Ärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie in Deutschland und der Bundesarbeitsgemeinschaft der leitenden Ärzte kinder- und jugendpsychiatrischer Kliniken und Abteilungen, 1999

Autorität und Hülle – Zum Theaterspiel in der 8. Klasse

Die lieb gewonnene Gewohnheit eines Klassenspiels mit öffentlichen Aufführungen hat schon immer alle Kultur- und Theaterfreunde begeistert. Scheint hier doch die Schule zu höherem Ziele aufgerufen, und alle Kräfte sind zur großen Tat vereint.*

Und dennoch: nirgends findet man bei Rudolf Steiner ein »Sterbenswörtchen« der Anregung, des Hinweises auf eine solche Unternehmung, die ein Viertel des Schuljahrs überschattet, die Kräfte nach außen zieht und das Lernen gleichsam abgewöhnt. Man findet an manchen Schulen eine

Lehrerstelle eingerichtet, um dergleichen Präsentation bühnenreif zu bekommen. Dazu kommt die Belastung des Klassenlehrers, der pausenlos für das Spiel arbeitet, und die der Kunst- und Handarbeitslehrer, die für Bühne und Kostümierung antreten – ein großer Aufwand.

Es gilt also zu hinterfragen: Sind es wirklich höhere Ziele dieser Altersstufe, die da verfolgt werden? Werden hier Kräfte konzentriert oder werden sie zersplittert; werden die Schüler vorwärtsgebracht oder ausgepowert? Prinzipien wie Autorität, Hülle, Gemeinschaft, Erwachen an der Welt, die im pädagogischen Handeln dieser Altersstufe schrittweise und geführt zu verändern sind, sollten bedacht werden.

* Auszug aus einem unveröffentlichten Skript der Pädagogischen Forschungsstelle, Abt. Kassel, über »Geburt und erste Schritte des Astralleibes – Zum Unterricht in den Übergangsjahren von der Mittel- zur Oberstufe«.

Das Autoritätsproblem

Das Urteil des Schülers der unteren Mittelstufe (5. und 6. Klasse) sollte zwar an Tatsachen herandringen, aber in der Hülle der Klasse, d.h. unter der Führung des Klassenlehrers bleiben. Die Urteilsgegenstände werden vom Lehrer herausgegrenzt und die Richtung ihrer Bewertung wird so eingeschlagen, dass sich das Ganze schon im Gespräch in ein gefühltes Größeres hinein auflöst. Die intellektuelle Unterscheidung und Gruppierung der Dinge und die wertende Subjektivität, die zusammen das Urteil ausmachen, werden betätigt – doch nach vorbereitetem, vorabwägendem Gemeinschaftsprozess. Das heißt hier: das Urteil bleibt in einer Hülle, in einer feinen, webenden Objektivität der Gemeinschaftsicht. Die volle Subjektivität wird vom Sechstklässler noch nicht wie etwa vom Neuntklässler selbstherrlich behauptet. Die Denkwege werden anders geleitet.

In der 8. Klasse muss das Urteilsvermögen weiter herausdringen, indem es nur noch unmerklich dem Lehrer folgt, aber es sollte doch noch umhüllt bleiben. Es sollte der Sozialprozess der Gruppe und der Klasse der Tummelplatz geistiger Eigenorientierung sein. Gruppen üben etwas weitgehend Selbstgewähltes ein (etwa kleine Szenen für eine Aufführung in der Klasse). Alle Prozesse dabei müssen zwischen den Schülern bis zum Aufleben der gemeinsamen Realisierung weitgehend selbst vermittelt werden. Im kleinen Rahmen sollte alles Geschehen, alles Unternommene dem Schüler verständlich sein. Der Lehrer regt nur leise an, mildert, richtet die Ziele und ordnet den Rahmen der Verwirklichung. Und die Schüler bringen nur zur Wirkung, was sie selbstüberschauend durchlitten und errungen haben – wenn es denn gelungen ist, wenn sich ein gemeinsamer Weg hat durchwandern lassen. Autoritätsarme Räume innerhalb der Gemeinschaft umhüllen noch, was zur 9. Klasse aus jeder Geborgenheit

herausfällt.

Im konventionellen Klassenspiel dagegen, mit dem Erfolgswang der großen Abendveranstaltung, kann der Schüler nur der Lehrerautorität folgen. Er kann nicht selbstständig ins Werk setzen, was da aus der Literatur als Schauspiel herankommt. Er kann ahnen, wünschen, mitreden, aber nicht beurteilen, was in welchem Sinne wie zu machen ist. Ja, nicht nur der eigene Lehrer, sondern noch weitere Spezialisten werden herangeholt, um auf ihn aus fernen Quellen und unerreichbarem Ratschluss einzuwirken. Wie sollen die Schüler überschauen, beurteilen, realisieren, was sich nicht einmal ihr Lehrer zutraut?

Statt Autorität altersgemäß zu mildern, fällt man in die Kinderbehandlung zurück. Dazu kommt am Schluss die Täuschung eines großen Theaterauftritts. Dabei stammt aber die Auffassung des Inhalts und der Zchnitt des Ganzen aus dem Urteil anderer.

Das Hüllenproblem

Es wurde gezeigt, dass mit dem Auswählen, Kürzen, Einstudieren des Theaterstückes eine Welle von Autorität auf die Schüler zurollt. – Auch wenn sie gelegentlich zu dem Gefühl gebracht werden mitzusprechen, stehen sie im Banne des großen, von anderen gelenkten Ereignisses, das die geistigen Bemühungen des Unterrichts ablöst; so als hätten sie sich das verdient oder es wäre ein ihnen zukommendes Recht. Zunächst brandet diese Welle von Autorität noch innerhalb der Klassen- und Schulgemeinschaft herauf. Das Ganze ist aber da-rauf angelegt, diese Hülle zu verlassen. Das drohende Herausstoßen der Schüler in die Öffentlichkeit gibt ja dem Ganzen den Schwung.

Nun versuchen Lehrer und Schüler in dieser Art Notsituation wieder Hülle zu bilden: man öffnet sich gegenseitig, man wächst menschlich zusammen, eine tiefere Gemeinschaft begründet sich. Man hat Freude am Üben, die Fähigkeiten weiten sich, ein jeder

wird gehoben durch die Entwicklung aller. Das sind aner kennenswerte Früchte eines Klassenspiels. Aber sie reifen nicht auf dem Wege der geistigen Arbeit durch die Klassen, sondern am Ende durch eine Hauruck-Unternehmung außerhalb des Weges mit dem Aufzüngeln nach öffentlichem Auftritt. – Wo liegt genau der Schaden?

Die Schüler, die Nebenrollen spielen und die Bühne umbauen, bleiben in einer Hülle. Sie dienen mehr dem Ganzen und den Hauptrollen. Sie werden nur für die späteren Jahre leicht verwirrt, indem ihnen beigebracht wurde: das wahre Leben spielt sich außerhalb der Unterrichtsbemühungen ab; und das eigentliche persönliche Streben lebt woanders auf, ebenso das tiefere Gemeinschaftsgefühl. Schlimmer ergeht es den Haupt- und Mittelrollen. Sie treten vor die Dunkelheit des Saales und schmettern etwas heraus, eben den tieferen Gehalt des Stückes, den sie nicht beurteilen und damit nicht eigentlich packen können. Sie müssen aus der Hülle heraustreten, sind aber selber hohl. Die Zuschauer saugen an ihnen etwas ab, das sie nicht haben. – Man kann an den guten Schülern, die gerne für diese Präsentation benutzt werden, gerade wenn sie ihre Sache sehr gut gemacht haben, in der 9. Klasse Entkräftung, Lernschwäche und Orientierungslosigkeit beobachten. Sie wurden aus der Hülle herausgestellt und mussten etwas geben, das sie noch nicht in sich entwickeln konnten. Das trifft gerade bei gehaltvollen Theaterstücken zu, die wirksam aufgeführt wurden. Bei improvisierten bis chaotischen Aufführungen mit vielen Pannen kommen die Schüler besser weg, weil sie noch am für sie Greifbaren arbeiten.

Resümee

Was wäre die Lösung? Zunächst die Zuschauerschaft auf die Klassengemeinschaft beschränken. Gift sind natürlich Tourneen. Und dann ein Stück wählen, das die Schüler beurteilen und damit viel mehr selbst

gestalten können; also etwas Kleines und Vordergründiges, wo es auf die Gruppenprozesse mit ihren Einfällen, Abbrüchen und Risiken ankommt, die sich dann auch zur Schau stellen dürfen. Nicht die Aufführung, die man doch noch »hingekriegt« hat, sollte entscheidend sein, sondern z.B. auch die Aufsätze, die die Schüler im Vorblick, in der Argumentation für bestimmte Ablaufformen und im Rückblick schreiben – wenn sich die Sache denn überhaupt für soviel Nichtunterricht lohnt, wenn es nicht vieles Bessere für eine 8. Klasse gibt.

Was hat das Klassenspiel mit dem Mathematikunterricht zu tun? In den vorderen Teilen dieser Einleitung ist dargestellt, wie das Denken als welteigener Prozess (der mir erst die Welt zeigt, die ohne denselben gar nicht da ist) – wie dieses Denken für die Persönlichkeitsmitte des Schülers, für seine Selbsterkundung entscheidend wird. Die Öffnung des Subjektiven, die darin liegt, und die Individualisierung, die gleichzeitig beginnt, sie sollten wie das Sprengen einer Hülle erlebt werden können: das endliche Sprengen von etwas (der Klassenlehrerführung), das schon zu lange gedauert hat. Damit hier wirklich etwas Befreiendes, aber auch neu verbindlich werdendes erfahren werden kann, ist ein vorangehender Erhalt der Autorität, aber mit Lockerung erforderlich und ebenso das Erhalten einer lockeren Hülle mit vielfältiger, neuer Bewegung darin.

Die Betrachtung des Klassenspiels sollte zeigen, dass es nötig ist, will man Unterrichtsinhalte und -methoden sachgemäß ansetzen, gerade an einschneidenden Fragen der Praxis unter Riskanz liebgewordener Gebräuche die Beobachtung zu schärfen. Was man unabhängig von den Unterrichtsinhalten eigentlich pädagogisch aufleben lassen will, das zu überlegen sollte ein Stück weit in einer auch unbehaglichen Form angerissen werden.

Manfred von Mackensen

Rückblick auf ein Theater-Projekt

Im Goethejahr 1999 den »Faust« auf die Bühne bringen – zu diesem Wagnis entschlossen sich in der Essener Waldorfschule ein Lehrer und spontan auch viele Schüler der damaligen 11. Klasse.

Beide Teile sollten es möglichst sein. Denn was bedeutet der erste Teil, wenn der zweite Teil nicht gekannt wird? Selbst in den legendären Faust-Epochen der 12. Klassen von Waldorfschulen bleibt der zweite Teil häufig im Alltag des auf das bundesdeutsche Abitur orientierten Unterrichts stecken, weil die Anforderungen der Schulbehörden leichter mit Kurzgeschichten zu erfüllen sind. Ganz zu schweigen von den Kollegen an Waldorfschulen, die sich nicht in der Lage sehen, sich in der Phantasmagorie dieses Stückes zurechtzufinden. Zudem musste ich feststellen, dass die Schüler unserer Zeit immer weniger in der Lage zu sein scheinen, klassische Texte zu verstehen und sie mit ihrer inneren Erfahrung als Mensch in Einklang zu bringen, wenn sie nur gelesen werden! Etwas anderes, eine neue geradezu aufregende Möglichkeit des Verstehens tritt ein, wenn ein Text auf der Ebene des Scheins Wirklichkeit werden soll, d.h. wenn er auf der Bühne mit den eigenen zur Verfügung stehenden Mitteln lebendig werden kann.

Etwa zur gleichen Zeit drängte mich die Tänzerin Pilar Buria, das Bochumer Jugendtheater »Theater Total« dramaturgisch zu beraten. Nachdem ich die Leiterin des Theaters, Barbara Wollrath-Kramer, kennen gelernt hatte, erkannte ich den großen Gewinn für meine eigene pädagogische Tätigkeit. Barbara Wollrath-Kramer sammelte in diesem Jahr zum zweiten Mal theaterbegeisterte Jugendliche aus dem ganzen Bundesgebiet, um mit ihnen zu erfahren, was es heißt, Theater zu spielen. Sie hatte ganz unabhängig von mir »Faust« ins Auge gefasst.

Die Mitarbeit bei »Theater Total« gab mir die Möglichkeit, die Regiearbeit von Barbara Wollrath-Kramer kennen zu lernen. Hier hatte ich eine professionelle Regisseurin gefunden, die genau das praktizierte, was mir für meine eigene theaterpädagogische Arbeit an der Schule nach fast 18-jähriger dilettierender Praxis theoretisch vorschwebte: Die jungen Schauspieler sollen nicht die Vorstellungen des Regisseurs erfüllen, sondern selbst ihre Form der Darstellung und des Zusammenspiels aus der inneren Verbindung zum Text finden. Es soll bei der Theaterarbeit ein gestaltbildender Prozess in Gang kommen, dessen Ergebnis einerseits offen, andererseits aber schlüssig sein soll.

Diese Erfahrungen hatten zur Folge, dass ich mein bisheriges Konzept der Theaterarbeit an der Schule völlig umstülpte.

Nicht Rollenverteilung und Auswendiglernen bildeten jetzt den Anfang, sondern einfachste Schauspielübungen und Improvisationen, die ich dreimal wöchentlich nachmittags mit den Schülern durchführte, flankiert von dramaturgischen Sitzungen, in denen wir uns mit den Texten befassten. Bei den praktischen Übungen versuchten wir, die Szenen aus »Faust« zu improvisieren und schrittweise immer mehr vom Text in die Szenen zu übernehmen. Noch gab es keine Besetzungsliste. Wenn wir eine Szene aus »Faust« improvisierten, durfte jeder die Rolle spielen, die er spielen wollte. Mein Ziel war, den Schülern klar zu machen, dass es, wenn man das Theater ernst nehme, keine Haupt- und Nebenrollen gebe.

Während zwei Drittel der Schüler alle bisher geprobtten Szenen noch einmal auf der Bühne übten, stand ich vor dem Rest der Klasse, um sie einzuladen, auf den fahrenden Zug zu springen und mitzumachen. Die Rechnung ging auf, nur drei Schüler der Klasse blieben bei dem ganzen Projekt

zurück.

Die Besetzungen ergaben sich dann weitgehend aus den Improvisationen.

Die eigentlichen Proben konzentrierten sich im Wesentlichen auf den ersten Teil, das Stück schloss sich bald als ein Ganzes zusammen, und unter den Protagonisten der Klasse wurde nun die Frage laut: Sollen wir denn wirklich den zweiten Teil auch spielen, das schaffen wir doch gar nicht.

Wir hatten bisher nur wenige Szenen aus Faust II geprobt. Zwei Schülerinnen sagten mir, dass sie eine Improvisation vorbereitet hätten und führten sie vor. Sie kauerten sich parallel auf die Bühne und richteten sich langsam in rhythmischen Bewegungen auf. Es war faszinierend. Ich bat um Wiederholung, und zwei andere Schüler fanden sich bereit, dazu mit Gitarre und Trommel zu improvisieren. Es war ein großartiger Moment: So kommt Helena aus dem Reich der Persephone an. Das große Glück war dann Pilar Buria, der wir die Szene vorspielten. Sie griff all die vorhandenen Momente auf, um sie zu differenzieren, so dass eine der schönsten Szenen des ganzen Stückes begann Gestalt anzunehmen. Eine ähnliche Situation ereignete sich wenig später: Es ging um die Begegnung von Faust und Helena, eine heikle Szene. Wie sollte man sie spie-

len? Mann und Frau begegnen sich, lieben sich, obwohl sie nichts weiter als Allegorien, bestenfalls Symbole sind, die Epochen der Menschheitsentwicklung darstellen. Mir fiel nichts anderes ein, als die anwesenden Schüler zu bitten, einen Kreis zu bilden. Die Schüler, die Faust und Helena darzustellen hatten, sollten sich gegenüber an den Rand des Kreises stellen, um sich dann langsam, während Faust und Helena der anderen Besetzung den Text lasen, aufeinander zu bewegen und sich auf dem Höhepunkt der Szene zu berühren. Wir hatten das Licht im Raum auf ein Minimum herab gedämpft. Unmittelbar entstand eine feierliche Atmosphäre, die uns alle tief bewegt hat. Manche fühlten sich in eine andere, höhere Welt versetzt. Zugleich wuchs aber die Sorge, wie wir diese Stimmung vor 600 Zuschauern in einem abscheulichen Betonsaal aufrecht halten sollten. So göltig die erlebten Momente auch waren, wir mussten da-ran arbeiten, das, was uns geschenkt war, neu zu erringen. Abermals griff Pilar Buria das auf, was innerlich da war, und half uns Schritt für Schritt, das Erlebte in eine äußere, darstellbare Form zu gießen.

An diesem Punkt trat eine Wende in der ganzen Truppe ein, vier Wochen vor der Aufführung wurde uns der zweite Teil des Faustes lieber als der erste. *Karl Neuffer*

»Wir sind eine Schule und kein Theater!«

- und die Antwort eines Schülers

Über zwei Monate ist es jetzt her, dass wir den Faust zum letzten Mal aufgeführt haben. Eine gewisse Euphorie hält an, vermischt mit unglaublich schönen Erinnerungen und der Gewissheit, den Höhepunkt unserer Waldorfschulzeit damit erreicht zu haben. Wir alle haben die Arbeit an diesem Projekt als sinnvoll und persönlich bereichernd empfunden. – Ein absolut positives Unterfangen also!

Neben dem vielen Lob, das wir für unseren Faust bekommen haben, blieben natürlich einige kritische Stimmen nicht aus. Erstaunlicher Weise richtete sich die Kritik zum Teil jedoch nicht gegen die Inszenierung als solche, sondern gegen die Methode und gegen das ganze Projekt. Was kann jedoch an einem Projekt zu kritisieren sein, das von allen aktiv Beteiligten ausnahmslos als positiv und bereichernd betrachtet wird?

Einige äußerten ihr Missfallen mit der oben angeführten Floskel und ließen uns damit keine Alternative: Einerseits sind Klassen-spiele wichtiger Teil der Waldorfpädagogik, andererseits sind wir aber »eine Schule und kein Theater«. Was haben wir also falsch gemacht?

Wenn wir davon ausgehen, dass es Sinn und Zweck einer Schule – speziell einer Waldorfschule – ist, die Menschen umfangreich zu bilden, sie zu formen, ihnen praktische Erfahrungen zu verschaffen, ihnen das Zusammenspiel von Individuum und sozialer Gemeinschaft näher zu bringen und sie durch all das letztendlich so gut wie möglich auf das weitere Leben vorzubereiten, dann erfüllt ein Theaterprojekt wie das unsere diese Aufgabe vollkommen.

Die Arbeit an einem Projekt diesen Ausmaßes ist ungeheuer komplex, und ebenso komplex und vielseitig sind auch die Möglichkeiten für jeden Einzelnen, sich zu bilden, Wissen aufzunehmen und neue Erfahrungen zu machen – sei es auf der Bühne oder darum herum: Es findet eine permanente, konzentrierte Entwicklung statt. Man lernt nicht nur ein klassisches Werk der Weltliteratur kennen und versucht, es durch Bewegung, Ausdruck und Sprache lebendig werden zu lassen, sondern man lernt auch Verantwortung zu tragen und zu akzeptieren. Man lernt, sich und anderes zu organisieren und zu koordinieren, und man lernt dabei, ganz von alleine, eine Menge über sich selbst, denn ein Theaterstück entrückt nicht nur den Zuschauer, sondern ermöglicht in seiner Entstehung auch dem Schauspieler, indem er auf der Bühne zu einem anderen wird, ein Stück weit aus sich selbst herauszutreten und die eigene Persönlichkeit kritisch zu reflektieren. Zudem ist ein Projekt wie dieses Berufsorientierung und zugleich Praktikum für eine Vielzahl von Bereichen, sei es nun Schauspielerei, Regie, Theater- oder Literaturwissenschaft, Germanistik, Philosophie, Bühnen-, Kostüm- oder Maskenbildnerei, Layout, Öffent-

lichkeitsarbeit oder Fotografie, sei es Licht- oder Tontechnik, Bühnenmeisterei, Musik, Tanz oder Choreographie. Dazu kommen Erfahrungen mit Menschen, Gremien, Firmen usw. Je nach Interesse macht jeder, was er kann und will, und leistet so einen wertvollen Beitrag zu einem Prozess, der allen gemeinsam dient.

Und ein weiterer Kritikpunkt: Hatten wir von vornherein einen zu hohen Anspruch? Rät man uns zu Mittelmäßigkeit? Kann denn nicht aus einem Projekt nur dann etwas wirklich Intensives entstehen, wenn man immer nur die höchsten Ansprüche an sich und die anderen stellt, und sollte die Schule nicht lehren, dass das Streben nach Perfektion etwas Positives ist? Geradezu grotesk wirkt dieser Kommentar, wenn man den Vergleich bemühen würde: »Wir sind eine Schule und kein Orchester« oder »Wir sind eine Schule und kein Handwerksbetrieb« – obwohl doch gerade hier berechtigterweise immer nur das Beste und Genaueste verlangt wird. Warum also kann man dann an das Kunstwerk »Theaterstück« einen *zu* hohen Anspruch stellen? Trotzdem haben wir offenbar zu viel Aufwand getrieben, obwohl ich mir nicht vorstellen kann, dass fachgerechte Unterstützung und ein angemessener technischer Rahmen im Sinne Rudolf Steiners übertrieben sein sollten für Goethes Meisterwerk.

Meine Erfahrung ist: Der gemeinsame Anspruch an das Ergebnis stößt nicht ab, sondern er reißt mit. Indem alle gemeinsam und jeder für sich nach dem ästhetischen Ideal in allen Bereichen suchen, entsteht etwas wirklich Vorzeigbares – und nebenbei eine Klassengemeinschaft, die es zumindest bei uns noch nie gegeben hat.

Nichts macht mehr Spaß und ist befriedigender, als ein Theaterstück auf die Bühne zu bringen, das wirklich gut ist. Und andererseits ist nichts peinlicher, destruktiver und frustrierender als ein mutwillig vorgeschobener und eigentlich ungewollter Dilettantismus.

Johannes Knecht

AUSDERSCHULBEWEGUNG

Waldorfschule in Thailand

Winter in Bangkok! 10 Grad am Morgen lässt alle Thais frösteln, denn es gibt keine Heizung. In dicke Jacken gehüllt sitzen die Seminaristen des ersten Ausbildungsjahres in der Runde. Gegen Mittag ist die Sonne endlich warm genug. Ende Dezember letzten Jahres lief ein Kurs im »Baan Rak Kindergarten« über die zwölf Sinne und anschließend mit der »Panjotai-Gruppe« über Pflanzenkunde.

Die Waldorfschule in Bangkok besteht seit 1996; seither hat die Waldorfpädagogik in Thailand mehr und mehr Fuß gefasst. Aus vielen Ländern kommen Vortragende nach Südost-Asien und ermöglichen

eine recht konzentrierte Lehrerausbildung. Durch Presse- und Buchveröffentlichungen werden zunehmend mehr Menschen aufmerksam auf die Waldorfschulbewegung, denn es wird offenbar, dass die gängigen Erziehungsmethoden versagen. Besonders im buddhistischen Thailand wird der Zugriff des Materialismus als schmerzlich erlebt. In dem brandneuen Buch »Socially Engaged Buddhism for the New Millennium« heißt es z.B.: »To keep Dhamma (Geist) alive through the coming generations it is most essential to find ways to make teaching meaningful to younger generation. Given the way Buddhism is practised in Asia today, it seems that an educated young person will see in it little more than a system of rites and rituals, useful perhaps as a reminder of one's ancient cultural and ethnic identity but with very little relevance to our present

Bilder aus dem Baan Rak Kindergarten in Bangkok





concerns. The youth are the ones who will have to see that Buddhism survives into the next century and that it will be able to offer its rich insights and spiritual practices to the global community. If we lose the youth to materialism and the cult of self-indulgence, we have lost the future of Buddhism and all that will survive will be the outer crust of the religion, not its vital essence.«

Aus dieser Sorge heraus nehmen auch buddhistische Mönche an den Vorträgen und Seminaren teil und finden in der Waldorfpädagogik eine Antwort darauf. Ein neues Erziehungsgesetz gibt der Waldorfpädagogik gute Chancen, sich zu etablieren. Die »National Commission of Education« unterstützt das Seminar finanziell und verbreitet durch ihr landesweites Verteilernetz die durch Chanpen Panosot erstmals in Thai übersetzten Bücher. Die sich bildende »Alternative Education Movement« und die Gruppen, die Homeschooling praktizieren, gehen mit der von Dr. Panosot angeführten Waldorfbewegung zusammen. Die Eltern

ergreifen stark die Initiative, z.B. durch vielseitige Fundraising-Ideen, weil sie erleben, wie positiv sich Waldorfpädagogik auf ihre Kinder auswirkt.

Die Asienkrise hat die Menschen aufgeschreckt. Wie kann man sich vor der eisernen Krallen der Globalisierung und vor dem totalen Konsum bewahren? Die Alternative Bewegung hat sich zunehmend gestärkt, nicht zuletzt durch das moralische Vorbild und der zukunftsorientierten Gestalt des Königs, der viele heilsame Impulse gibt. Es ist bekannt, dass die Waldorfidée im Königshaus begrüßt wird.

In der dynamischen Stadt Bangkok, wo der Verkehrslärm 24 Stunden am Tag kaum abebbt, wo die Gier nach Geld und Besitz die alte Geistigkeit zu erdrücken droht, erwächst aus der Begegnung mit der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik eine Kraft, die immer mehr Menschen Mut macht, für die freie Entwicklung des Menschen einzutreten.

Horst Hellmann

Waldorfkindergärten in den Townships

Ein Bericht aus Südafrika

Obwohl in Südafrika nun schon einige Jahre die Demokratie Fuß gefasst hat und vieles geschehen ist, seitdem die Apartheid abgeschafft worden ist, ist es trotzdem noch ein langer Weg, bis die meisten Menschen ein menschenwürdiges Leben führen können.

Ich konnte ein wenig von dieser Welt Südafrikas kennenlernen, als ich letztes Jahr ein Freijahr hatte und einige Waldorfcenter in Südafrika besucht habe.

Das erste dieser Center, die ich besucht habe, ist das Baobab Center in Alexandra in Johannesburg mit Kindergarten, Schule und Seminar. Das zweite liegt im Norden in der Nähe von Pietersburg. In einem Tal zwischen Bergen liegt das kleine Dorf Lesedi, wo sich ein Kindergarten, eine Schule und eine Krankenstube befinden. Sehr verschieden sind diese Center, aber trotzdem scheinen sie von einer gemeinsamen Stimmung getragen, die über ihnen liegt.

Erst als ich nach Cape Town kam, wo ich zwei Monate in Noluthando in Khayelitsha und Khululeka in Philippi mitgearbeitet habe, hatte ich die Möglichkeit, die Kinder, die Frauen und die Arbeit, die dort gemacht wird, wirklich kennenzulernen. Ich habe mit Ann Sharfman und Peter von Alphen vom »Center for Creative Education« zusammen gearbeitet, und wir sind gemeinsam in die Townships gefahren.

Cape Town und Umgebung sind sehr schön, und man hat das Gefühl von Wohlstand und Reichtum; aber dieser Eindruck hält nur so lange vor, bis man in die Townships fährt, was wenige Weiße tun. Das Bild ändert sich schon auf dem Weg dorthin: Die Straßen sind voller Dreck und Müll, und alles ist grau, viel Sand, keine Bäume oder Grünanlagen – trotzdem ist alles voller Leben. Das Bild der Häuser reicht von kleinen Betonhäusern bis zu Hütten aus Holzbret-

tern, Pappe und Blech, von denen es viele gibt. Einige Häuser bzw. Familien haben ihre eigene Toilette und Wasseranschluss, aber die meisten Menschen müssen diese mit vielen anderen Familien teilen. In dieser Gegend wachsen die Kinder umgeben von Elend und Armut auf, dazu kommt die Arbeitslosigkeit der meisten Väter; das Schlimmste ist aber die weit verbreitete Kriminalität, und die Menschen leben in ständiger Angst.

Mein erster Gedanke war, dass man so nicht leben kann, aber nach einiger Zeit habe ich gesehen und erlebt, dass es doch geht, und meine Bewunderung für diese Menschen wurde immer größer. Sie haben mich liebevoll aufgenommen mit Wärme und Fröhlichkeit, trotzdem hat es lange gedauert, bis ich sie wirklich kennengelernt habe und etwas von ihrem Leben verstanden habe.

In Khayelitsha, Noluthando gibt es drei Kindergruppen, zwei Säuglingsgruppen und eine Klasse. Ich habe hauptsächlich in den Kindergruppen vormittags zusammen mit den Frauen gearbeitet, meistens waren es Gruppen mit 40 bis 50 Kindern und ein bis zwei Erwachsenen. Wir haben genug zu tun gehabt, wenn 200 Kinder zweimal am Tag etwas Warmes essen sollten oder wenn wir Wasser von einem Wasserhahn holen mussten für das Trinken, Malen oder für das Säubern.

Nachdem wir uns gegenseitig etwas kennengelernt und Vertrauen zueinander gefasst hatten, waren die Frauen sehr dankbar für alles, was von mir getan oder vorgeschlagen worden ist. Mittags wurden dünne Matratzen ausgelegt, und 50 Kinder schliefen dicht nebeneinander. In dieser Zeit haben wir Erwachsenen Stehpuppen genäht. Die Frauen waren sehr eifrig und stolz auf das, was sie hergestellt haben. Wenige von

ihnen sprachen englisch, aber mit Körpersprache und viel Humor haben wir uns sehr gut verstanden und viel gelacht. Mit großer Geduld versuchten mich die Frauen Xhosa zu lehren.

Nachmittags wurde ich von Ann Sharfman abgeholt, und wir fuhren nach Philippi, Khululeka, wo sich das Center for Creative Education, ein berufsbegleitendes Seminar für Frauen, befindet. Hier »studierten« in der Zeit, als ich da war, 60 bis 70 Frauen verteilt auf drei Klassen. Die meisten der Frauen hatten Arbeit in verschiedenen Kindergruppen in den Townships. Pro Semester gibt es für sie eine Intensivwoche, ansonsten einmal in der Woche nachmittags Unterricht. Ich konnte in dieser Zeit mit allen drei Klassen Handarbeit unterrichten – eine sehr dankbare Aufgabe.

Am Nachmittag während der Unterrichtszeit war es sehr heiß, und wir alle waren müde, aber die Frauen haben oft bei der Arbeit gesungen, und so habe auch ich meine Müdigkeit vergessen. Letztlich war ich immer froh, wenn wir spät nachmittags nach Hause fahren und die Townships verlassen konnten. Jetzt hatte ich meine eigene Dusche und Toilette, ohne sie mit Hunderten von Menschen teilen zu müssen, und vor allem konnte ich alleine sein; meine Gedanken gingen dann oft zu den Frauen, mit denen ich zusammen gearbeitet habe, die ihr Zuhause in den Townships haben und immer viele Menschen um sich herum haben und vielleicht einen Wasserhahn mit zwei bis vier anderen Familien teilen müssen – jeden Tag.

Auf der anderen Seite haben die Township-Einwohner ein ganz anderes soziales Gefühl als wir, was ich bei den Kindern gut beobachten konnte. Natürlich haben sich die Kinder auch gestritten und geschlagen – genau wie Kinder in Norwegen es tun –, aber wenn es um die Mahlzeiten ging, konnte ich über etwas Besonderes erstaunt sein. Die Kinder haben jeden Tag zwei Mahlzeiten im Kindergarten bekommen, zwischen-

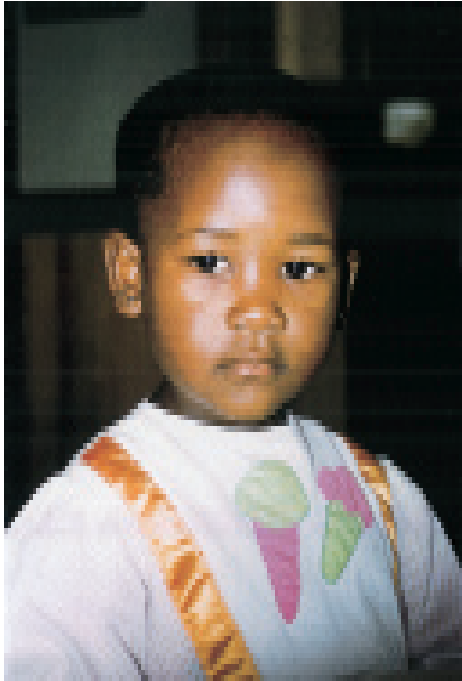
durch gab es eine sogenannte »Snacktime«. Die Kinder bringen etwas von zu Hause mit, z.B. Brot, Obst, Kekse usw. Aber nicht alle können das tun. Trotzdem haben diejenigen, die nichts mitgebracht habe, immer etwas von den anderen Kindern bekommen, ohne dass die Erwachsenen etwas gesagt haben. Die Kinder haben selbstverständlich geteilt oder getauscht. Den schönsten »Tausch« habe ich im Zusammenhang mit einem kleinen Mädchen erlebt, das nur einen kleinen Lolli (Lutscher) bei sich hatte und an dem jeder lecken durfte; dafür erhielt sie genug zum Essen für den ganzen Tag.

Diese sozialen Fähigkeiten erlebt man als Besucher besonders; immer sind die Menschen in den Townships – Kinder und Erwachsene – freundlich und strahlen, so dass jeder sich willkommen fühlt. Trotz Armut, schlechten Wohnmöglichkeiten, vielen Krankheiten und ständiger Angst vor Kriminalität behalten sie ihre große Ausstrahlung von Freude, Offenheit und Vertrauen.

Die Arbeit, die vom Center for Creative Education geleistet wird – zusammen mit den Frauen im Kindergarten –, hat eine große Bedeutung für die Kinder, die Frauen und die ganze Umgebung in den Townships. Die Kinder erfahren dort einen Freiraum im Alltag, in dem sie etwas Schönes erleben können, z.B. durch Reigen, Märchen, Malen, das Feiern von Festen usw.; besonders aber erleben sie erwachsene Menschen, die ihnen Liebe mit auf den Lebensweg geben.

Die Frauen erfahren durch die pädagogische Arbeit eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls und erleben, dass ihre Arbeit eine große Wirkung auf die Kinder hat und dass ständig neue Kinder ihren Kindergarten suchen.

In der Zeit, als ich dort gewesen bin, wurde ein neuer Kindergarten für 40 bis 50 Kinder gebaut, die keinen Platz bekommen hatten; als das Haus fertiggestellt war, standen neue 50 bis 100 Kinder vor der Tür und wollten herein. Deshalb ist der Aufbau neuer Kindergärten ein zentrales Anliegen,



Mädchen aus Philippin

damit so vielen Kindern wie möglich geholfen werden kann.

Das Center for Creative Education und die Arbeit von Ann Sharfman und Peter von Alphen, zusammen mit den Frauen aus den Townships, leisten Außergewöhnliches. Mich hat ihre Arbeit tief beeindruckt. Es ist mein großer Wunsch und mein bescheidenes Bemühen aus der Ferne, dass diese Arbeit fortgeführt werden kann. Dazu brauchen die Menschen in den Townships viel Hilfe anderer Menschen, die diesen Impuls mittragen wollen.

Wer helfen möchte, wende sich bitte an die Internationale Vereinigung der Waldorfindergärten, Tel. 0711-925740.

*Eldbjorg Gjessing Paulsen,
Waldorfindergärtnerin aus Arendal,
Norwegen*

Reigen in Philippin





Malen in Noluthando, Khayelitsha

Freispiel in Noluthando, Khayelitsha



Bergsiedlung Ciotto – ein pädagogisches Projekt

Ausgangspunkt

Wer heute pädagogisch tätig ist und in städtischen Gebieten arbeitet, kann erleben, wie es schwierig wird, den Kindern und Jugendlichen elementare Sinneserlebnisse und Besinnungsmomente zu ermöglichen. Durch Spezialisierung und Perfektion, überwältigt von einem Überangebot an materiellen Gütern und an Freizeitbetätigungen, werden die Sinne und das Seelenleben oft im Übermaß beansprucht. Der junge Mensch ist überfordert, die dauernde Ablenkung lässt ihn nicht zur Ruhe kommen, zu sich selber kommen. Wesentliche menschliche Werte und Entwicklungsmöglichkeiten jedoch werden aus der Stille geboren. In Momenten der Besinnung, des »auf sich selbst gestellt Seins«, entsteht der Antrieb zu selbstständigem Tun und zu schöpferischem Schaffen. Diese Erlebnisse – mancher Erwachsener wird sich daran erinnern – können von entscheidender Bedeutung für ein ganzes Leben sein.

In der pädagogischen Arbeit werden wir nicht darum herumkommen, vermehrt Wege zu suchen und Ideen zu verwirklichen, die solchen Werten Rechnung tragen.

Wiederaufbau einer Bergsiedlung

Erfahrungen in dieser Richtung konnten etliche Jugendliche und Kinder, Lehrer, Eltern und andere Mitarbeiter machen, die im Verlauf der letzten Jahre bei der Realisierung des Projektes »Bergsiedlung Ciotto« mitbeteiligt waren.

Ciotto ist ein Weiler von fünf Häusern, eine kleine Fraktion der Gemeinde Varzo an der Simplonstrecke im Ossolatal (Piemont). Alle Gebäude waren in einem baufälligen und zum Teil sehr schlechten Zustand. Der Weiler ist vor ca. 30 Jahren von den letz-

ten ständigen Bewohnern verlassen worden. Mit dem Aufgeben der Landwirtschaft (Kleintierhaltung/Kastanienwaldbewirtschaftung) fiel auch die Pflege der Kulturlandschaft dahin. Wildwuchs und Zerfall der Kulturgüter setzten ein. In Ciotto war die Lebensweise, wie in anderen abgelegenen Berggegenden, noch in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts sehr einfach, ohne Elektrizität und fließendem Wasser im Haus.

Die Werte solcher einfachen Lebensbedingungen und die Tatsache, dass hier in Ciotto sehr viel an sinnvoller Aufbauarbeit unter pädagogisch günstigen Umständen möglich ist, haben Lehrerinnen und Lehrer der Rudolf Steiner-Schule Bern und Ittigen bewogen, sich für diese Aufgabe einzusetzen. Man trat in Verhandlungen, um mehrere dieser Gebäude zu kaufen. Im Oktober 1995 wurde die »Vereinigung Bergsiedlung Ciotto« als Verein gegründet mit der Zielsetzung, den Kauf zu ermöglichen, die Gebäude instand zu stellen und zu bewirtschaften. Als Nutzung sind Schullager, Ferienaufenthalte und Weiterbildungskurse vorgesehen.

Verwirklichung der Ideen

Die finanziellen Mittel für den Kauf des größten und auch am besten erhaltenen Hauses incl. der ersten Ausbauinvestitionen konnten in einer Spenden- und Darlehensaktion aufgebracht werden.

Nach einer großen Räumungsaktion arbeiteten bereits im Herbst 1996 freiwillige Jugendliche der beiden 12. Klassen der Rudolf Steiner-Schule Bern und Ittigen an der Konstruktion eines neuen Daches. Verschiedene Arbeitseinsätze fanden in den Jahren seither statt – die meisten in der Ferienzeit –, aber auch projektbezogene Schullager mit



Klassen von verschiedenen Rudolf Steiner-Schulen. Bei diesen Einsätzen fand das Projekt lebhaften Anklang bei den Beteiligten. Das gemeinschaftliche Leben in einfachsten

Verhältnissen, die sinnvoll eingebundene handwerkliche Betätigung, das gemeinsame Tun bei der Aufbauarbeit, aber auch die Vorzüge, ohne zivilisatorische Ablenkungs-



einflüsse auf Wesentliches im sozialen Leben zu stoßen und daran zu arbeiten, erlebten Jugendliche und Erwachsene als Bereicherung. Dabei wurde am Haus, das nun für den Aufenthalt aufs Notwendigste eingerichtet ist, viel gearbeitet. Das Dach wurde vollständig erneuert und mit Steinplatten eingedeckt, alle Zwischenböden neu verlegt und alle Fenster von den Zehntklässlern neu gefertigt und eingesetzt. Vor dem Haus entstand eine große Holzterrasse, Trockenmauern für die Terrassierung und Steinplattenwege wurden gebaut; vergandetes (verwildertes) Kulturland wurde vom Wildwuchs befreit. Zur Zeit soll eine Wasserleitung verlegt und die Abwasserklärung eingerichtet werden.

So bietet sich in Ciotto die Möglichkeit an, von Mai bis November Lager, Kurse und Fortbildungsveranstaltungen mit Gruppen oder Klassen durchzuführen und sich evtl. am Wiederaufbau zu beteiligen. Eine erlebnisreiche Abwechslung findet man bei Ausflügen, zu Fuß auf Mulattieras (Maultierwegen) oder Bergwanderungen (Unterkünfte des italienischen Alpenclubs in der Region).

Der Kauf eines zusätzlichen Gebäudes, das das Projekt sinnvoll ergänzt, ist zur Zeit aktuell. Um den Kauf dieses zweiten Gebäudes sicherzustellen und die Arbeiten zu finanzieren, werden Geldgeber gesucht, die



das Vorhaben mit einer Spende, einer Schenkung oder mit einem zinslosen/zinsarmen Darlehen unterstützen. Die Mitgliedschaft im Verein (Beitrag 30 SFr.) ist eine weitere Möglichkeit, die Verbundenheit mit der Zielsetzung der Trägerschaft und den Beteiligten zu bekunden.

Kontaktadresse: Vereinigung Bergsiedlung Ciotto, z.Hd. X. Dürig, Waldhöhweg 5, CH-3013 Bern. G. M. Denoth

Schülereinsätze in dem ehemals verfallenen Weiler Ciotto im Ossolatal/Piemont



Nella libertà educare alla libertà

Eindrücke von einem pädagogischen Kongress in Bologna

Die Verfassung Italiens garantiert das Recht auf Gründung freier Schulen, verbietet aber gleichzeitig die finanzielle Unterstützung solcher Schulen durch den Staat. Damit wollte man einst die Trennung von Staat und Kirche sichern. Heute gibt es neben katholischen eine Vielfalt von Schulen anderer pädagogischer Prägungen. Die Berechtigung des staatlichen Finanzhilfeverbots wird immer mehr in Frage gestellt, denn sie bedeutet in der Praxis, dass freie Schulen zwangsläufig nur Kindern zugänglich sind, deren Eltern sich hohe Schulgelder leisten können. Fast immer erfordern sie auch eine extreme finanzielle Opferbereitschaft der Lehrer.

Der Staat investiert eher in einen absteigenden Fußballverein als in das Bildungswesen
(Prof. Angelo Cioci, Ital. Gesellsch. für Neuropsychologie)

Darüber hinaus erhitzt eine radikale Reform des staatlichen Schulwesens die Gemüter. Die gewohnte Dreiteilung in Grundschule, Mittelschule und Lyceum soll durch eine Zweiteilung ersetzt werden, die der Waldorfschule nicht ganz neu ist: Klasse 1 bis 7, und Klasse 8 bis Abitur.

Dahinter tauchen die wesentlicheren pädagogischen und sozialen Fragen auf. Darf ein Staat ein Einheitsschulwesen und damit ein staatlich festgelegtes Menschenbild verordnen? Muss nicht angesichts der Herausforderungen unserer Zeit gerade im Schulwesen Europas eine Vielfalt gewährleistet werden, die innovative Kräfte freisetzt? Müsste nicht eine solche Vielfalt als Zukunftspotenzial im Interesse aller Staaten liegen? Darf der Staat es sich leisten, gerade dort soziale Diskriminierung zu erzeugen, wo neue Wege erprobt werden? Im Jahr 2000 ist Bologna eine der »Kultur-

hauptstädte Europas«, nicht zuletzt wegen seiner ehrwürdigen Schul- und Universitätstradition. Vor dem Hintergrund der aktuellen pädagogischen Debatte hat die Stadt einen waldorfpädagogischen Kongress in ihr Festprogramm aufgenommen: *Nella libertà educare alla libertà*.

Die Vereinigung der italienischen Waldorfschulen hatte vom 17.-29. Januar 2000 Experten verschiedenster Richtungen eingeladen, Pädagogen, Psychiater, Kinderärzte, Erziehungswissenschaftler, Politiker. Zwölf Tage mit Vorträgen, Podiumsgesprächen, künstlerischen Veranstaltungen. Im größten Einkaufszentrum der Stadt war die Waldorf/UNESCO-Ausstellung der »Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners« zu sehen, dazu Schülerarbeiten italienischer Waldorfschulen und eine internationale Dokumentation von Waldorf-Schulbauten. Das *European Council of Rudolf Steiner Waldorf Schools* und die *European Federation of Rudolf Steiner Waldorf School Parents* hatten den Kongress zum Anlass genommen, ihr erstes Arbeitstreffen im Jahr 2000 in Bologna abzuhalten.

Europäisches Panorama

Ein buntes Bild ergibt sich schon aus den Länderberichten. Vor allem in aufstrebenden kleineren Ländern scheint man das Potenzial der Waldorfschulen zunehmend wahrzunehmen: In Schottland und Kroatien werden Waldorfschulen mit ihrem umfassenden Lehrplan als Schulversuch gefördert, in Slowenien begleitet die Schulbehörde mit großem Interesse die Entwicklung der Waldorfschule Ljubljana, wo berufsbegleitende Pädagogikkurse auch für Kollegen der Staatsschulen stattfinden. Aber auch in England nimmt das öffentliche Interesse zu. Wenn auch die dortigen

Waldorfschulen noch immer keine staatliche Finanzhilfe erhalten, so gibt es doch inzwischen waldorfpädagogische Lehrveranstaltungen an den Universitäten Plymouth und Greenwich mit Abschlüssen, die zur Unterrichtsberechtigung sowohl für Waldorf- wie für Staatsschulen führen.

Andernorts gibt es Versuche, die Ausbreitung der Waldorfpädagogik zu behindern, indem man sich staatlicher Behörden bedient, wie in Frankreich und Belgien. In Frankreich wurde Anthroposophie als gefährliche Sekte diffamiert, alle französischen Waldorfschulen wurden einer überraschenden Inspektionsaktion unterzogen, mit einem Einsatz von sieben Inspektoren allein für die 60 Kinder der Schule in Pau!

Presse und Fernsehen verfolgen mit Interesse und Live-Übertragungen die Veranstaltungen in Bologna. Ganzseitige Berichte mit Überschriften wie »Die Schule der Freiheit« (»La scuola della libertà«) oder »Frühreife und gestresste Kinder – Schuld der Schule« enthalten zwar manche Vereinfachung, sind aber ganz offensichtlich um ein differenziertes Verständnis bemüht. Die Stadt hat ein schönes Gelände für das neue Schulgebäude der Bologneser Waldorfschule zur Verfügung gestellt. Schulbehörde und Gemeindevertreter sind dabei, als an einem strahlenden Sonntag Kinder, Eltern, Lehrer und Gäste den ersten Spatenstich feiern.

Praktiker aus 21 Ländern

Am Abend Kongress-Auftakt im Stadttheater Casalecchio di Reno. Die Spannungsfelder werden umrissen: »Individuum und Menschheit zwischen Erziehung und Kultur«. Was bedeutet das veränderte kulturelle Umfeld für den Einzelnen? Wo liegen die Quellen für eine Erneuerung der Kultur? Was sind die tieferen Interessen der Jugend von heute? Wie kann Bildung dazu beitragen, die Spannung zwischen Individuum und Globalisierung zu bewältigen?

Montag und Dienstag ganztägige Konfe-

renzen im Kongresszentrum ATC mit Fachleuten der verschiedensten Richtungen und Disziplinen; ein eindrucksvolles Panorama von Erfahrungen und Gesichtspunkten. Thema des ersten Vormittags ist das »*Zusammenwirken von staatlichen Stellen und privaten Initiativen in Europa zur Erneuerung des Bildungswesens im Jahr 2000*«. Die Abgeordneten Renzo Imbeni und Mario Mauro stellen aus der Sicht des Europaparlaments die Notwendigkeit weitgehender Freiheit und staatlicher Unterstützung für ein pluralistisches Schulwesen dar, Bruno Sandkühler richtet den Blick auf die Problematik des staatlichen Schulmonopols, Carlos Diaz Muñoz berichtet von unterschiedlichen Finanzierungssystemen und von der Zusammenarbeit aller freien Schulen auf europäischer Ebene im Rahmen von ECNAIS, dem Europäischen Rat der Freien Schulen. Am Beispiel schwedischer Franchise-Schulen zeigt er die Möglichkeit auf, Bürgerinitiativen zu nutzen, ohne dass der Staat seine Aufsichtsrolle abgeben müsste.

Die Notwendigkeit eines tragfähigen Menschenbildes wird von Christopher Clouder aus der Sicht der Anthroposophie, von Pietro de Sanctis aus dem Ansatz von Maria Montessori entwickelt, Lorenzo Strik Lievers von der Universität Mailand zeigt auf, dass die heute vielfach programmatisch angestrebte Autonomie der staatlichen Schulen ohne freie Schulwahl ihren Sinn verliert. Leider fehlt der Beitrag des Erziehungsministeriums – das heißt, er besteht aus einem Telegramm von Minister Berlinguer mit »besten Wünschen für die Arbeit des Kongresses«.

Gleichgeschaltete Schulen?

Niemand ist bisher auf den Gedanken gekommen, die Schulsysteme der europäischen Staaten gleichzuschalten, aber innerhalb dieser Staaten wird die staatliche Einheitschule als unabdingbar angesehen. Schulen in freier Trägerschaft haben es schwer, neue

Ideen zu verwirklichen. Dies gilt allerdings für die verschiedenen europäischen Staaten in sehr unterschiedlichem Maße. Es würde den Rahmen dieses Berichts sprengen, die Vielfalt der Ansätze zu schildern, wie sie in Bologna im zweiten Konferenzabschnitt sichtbar wird. Im Blick auf die Kinder und Jugendlichen finden sich Pädagogen und Erziehungswissenschaftler aller Lager, vom katholischen Erziehungswerk über FAES (Famiglia e Scuola), den kommunalen Reformkindergärten in Reggio, dem Nationalen Montessori-Werk Italiens und der Waldorfpädagogik. »*Uscite dalla vostra fortezza steineriana, abbiamo bisogno di voi!*«, ruft Frau Prof. Chistolini von der Universität Perugia uns Waldorfleuten zu. »Kommt aus eurer Steinerfestung heraus, wir brauchen euch!« Für alle ist selbstverständlich, dass ein freies Schulwesen das gleichberechtigte Nebeneinander unterschiedlicher Ansätze erfordert. Die in der politischen Diskussion Italiens und Frankreichs nicht unerhebliche Furcht vor einem Übergewicht katholischer Schulen ist in der veränderten Welt von heute ebenso wenig zu begründen wie das gelegentlich an die Wand gemalte Gespenst vom Untergraben des staatlichen Schulwesens durch ausufernde Privatschulen in Deutschland.

Allianz für die Kindheit

Fast überall in Europa ist eine Tendenz zur Früheinschulung zu beobachten. Dabei wird das Kind im Wesentlichen als unfertiger Erwachsener betrachtet, als eine Ressource, die es möglichst schnell zu nutzen gilt. Gegen diesen Trend haben sich Menschen und Gruppierungen verschiedenster Couleur zusammengetan, um auf absehbare Folgen hinzuweisen und eine weitere Vereinnahmung der Kindheit zu verhindern.

Der dritte Konferenztag war dieser Initiative gewidmet. Von der *Waldorf Early Childhood Association of North America*

nahm Joan Almon teil. Sie wies zwar auf bedrückende Forschungsergebnisse sowohl im Zusammenhang mit Früheinschulung als auch bei der Verwendung von Computern im Kindergartenalter hin, hielt sich aber nicht bei Gegenargumenten auf, sondern fragte umgekehrt: »Wozu das alles?«

Die anwesenden Pädagogen, Kinderärzte und Psychiater waren sich mit Joan Almon einig über die fundamentale Bedeutung des Spielens für die kindliche Entwicklung. Der Neuropsychologe Prof. Cioci berichtete aus seiner Praxis von zunehmenden Allergien und Stress-Symptomen bei Kindern der ersten Klassen, eine neuere Statistik ergibt, dass in der untersuchten Region 40 Prozent der Grundschul Kinder von Lernbehinderungen betroffen sind. Demgegenüber gibt es Einrichtungen wie die italienische »Puppenspieluniversität«, deren Begründer Gianfranco Zavalloni in einem erfrischenden Referat zwölf Kinderrechte einforderte – darunter das Recht auf unverplante Freiräume, das Recht auf Sinnesschulung und das Recht, sich schmutzig machen zu dürfen.

Nach den Tagen der Erwachsenen hatten die Schüler das Wort. Nicht nur aus den italienischen Rudolf-Steiner-Schulen von Palermo bis Venedig, sondern auch von jenseits der Grenzen waren Besucher gekommen. Vor über tausend begeisterten Kindern und Eltern standen Chöre der Waldorfschulen Mailand und Avignon auf der Bühne, die Prager Waldorfschule zeigte ein Spiel zur tschechischen Geschichte, und als Höhepunkt wirbelte der Circus Calibastra der Stuttgarter Michael Bauer Schule in den Saal, um mit seinem temperamentvollen Programm Jung und Alt zu verzaubern. Mit Musik und Volkstanz ging der Tag zu Ende.

Bruno Sandkühler

NEUE BÜCHER

Schulautonomie

Annette Robert: *Schulautonomie und -selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa. Konzept, Handlungsspielräume und Rahmenbedingungen. Europäische Hochschulschriften, Bd. 391. 321 S., brosch. DM 89,-. Peter Lang, Frankfurt/M. 1999*

Zielsetzung und Problematik der Schulautonomie sind im staatlichen Schulwesen der Bundesrepublik hoch aktuell. Dabei wird oft übersehen, wie Hunderte von Waldorfschulen in aller Welt bewiesen haben, dass sie ohne staatliche Schulaufsicht, ohne festgelegte Schulleitung und ohne Zensuren zum Abitur und Lebenserfolg führen können. Insofern könnte sich die vorliegende, aus einer Mannheimer Dissertation hervorgegangene Publikation als interessant erweisen.

Die Arbeit entwickelt das Autonomie-Modell der Waldorfschule nicht aus einer empirischen Analyse ihrer Realität, sondern »idealtypisch« aus den Schriften und Äußerungen Rudolf Steiners und seiner Nachfolger. Das ist ein Grund, weshalb zwar die Vorbildlichkeit dieser Selbstverwaltung als *Idee* gegenüber den Autonomie-Bestrebungen in staatlichen Schulen klar herauskommt, die eventuell möglichen »Kosten« eines solchen Verzichts auf zentrale Führung jedoch nicht: die These, dass »mehr Gestaltungsfreiheit« in der Schule Qualität ermöglicht oder gar sichert (S. 60, 73), ist zwar angesichts vielerlei staatlicher Bevormundungen und den Behinderungen in Deutschland einleuchtend, müsste aber im Blick auf die Bedingungen im einzelnen empirisch überprüft werden.

In einem I. Teil entwickelt die Verfasserin Begründungen und Kategorien des Autonomie-Begriffs aus gesellschaftlichen Wandlungen wie der zunehmenden Indi-

vidualisierung und Demokratisierung und entsprechenden Forderungen nach Subjekt-Selbstbestimmung und deren Voraussetzungen in institutioneller Autonomie, z.B. der Einzelschule gegenüber der Verwaltungsbürokratie der Bundesländer und Vereinheitlichungsbestrebungen des Bundes und der Europäischen Gemeinschaft. Dabei wird nach einem Rückblick auf die Geschichte der institutionellen Autonomie eingegangen auf die heutige wissenschaftliche Diskussion zur pädagogisch-unterrichtlichen, organisatorisch-administrativen, finanziell-wirtschaftlichen und rechtlichen Autonomie.

In einem II. Teil wird das Autonomie-Konzept der Waldorfpädagogik dargestellt. Die Verfasserin lässt sich dabei leiten von der – als solcher durchaus nachvollziehbaren – »Logik« der Abhängigkeit der »Erziehung zur Freiheit« und »Selbstbestimmung des zu Erziehenden« von der autonomen Unterrichtsgestaltung durch den Erzieher und der Abhängigkeit dieser Gestaltung wiederum von der Selbstverwaltung der Institution Schule (S. 103). Steiners Konzept der Autonomie der Waldorfschule wird als »Idee« zwar nicht der Schulrealität gegenübergestellt, aber die Verfasserin weist doch auch auf »Diskrepanz« hin (S. 116) und benennt auch einige Kritiker aus der Erziehungswissenschaft (S. 117-119).

Neben der Selbstbestimmung des Individuums wird als zweites Ziel der Waldorfpädagogik ihre soziale Komponente und Steiners Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus entwickelt. Das pädagogische Konzept, das zu entfalten, »was in dem Menschen veranlagt ist«, unterschätzt bzw. überformt möglicherweise die Offenheit der »Menschennatur«. Weiter zu klären wäre auch das Verhältnis der Selbstbestimmung des Unterrichtenden (S. 138; »jeder

Lehrer schafft in der Stunde den Lehrplan erst selbst«; S. 148) zum »Kanon obligatorischer Fächer« (S. 142) und die Differenz dieses Verhältnisses zum Verhältnis der »pädagogischen Freiheit« des Lehrers an Staatsschulen zu den Vorgaben in »Rahmenrichtlinien«. Auf den »heimlichen Lehrplan« der Staatsschule wird zu Recht hingewiesen (S. 149), doch wie ist es mit dem der Waldorfschule? Und eine grundsätzliche Differenz der Mitbestimmung von Eltern zwischen Waldorf- und Staatsschule, etwa in »Fragen der Unterrichtsgestaltung« und »Bewertung von Lehrerleistungen« (S. 153), müsste ebenso überprüft werden wie die Mitbestimmung von Schülern als der niedrigsten Ebene einer »demokratisch-republikanische[n]« Partizipations- und Entscheidungsstruktur »von unten« (S. 163).

Im Blick auf die Finanzierung eines zukünftigen Schulwesens spricht vieles für die von der Verfasserin vertretene Einführung des »Bildungsgutscheines« (z. B. S. 157), wobei noch offen bleibt, auf welche Weise Chancenungleichheiten (oder Fehlentwicklungen wie nach der Thatcherschen Bildungsreform von 1988) vermieden werden können.

Der III. und IV. Teil entfernen sich mehr oder weniger vom Thema der Waldorfpädagogik. Im III. Teil vergleicht die Verfasserin detailliert die schulischen Autonomie-Strukturen der Niederlande, der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Dabei wird deutlich, dass in Holland die Beschneidung der zentralstaatlichen Entscheidungsbefugnis zugunsten regionaler, kommunaler und einzelschulischer am weitesten geht, u.a. dadurch, dass staatliche und nicht-staatliche Schulen, welche heute die Mehrheit bilden, völlig gleich finanziert werden, während eine Kontrolle vor allem durch zentrale Abschlussprüfungen ausgeübt wird und die Schulaufsicht eine beratende Rolle einnimmt (S. 180). In der Bundesrepublik Deutschland ist das Recht

auf Gründung von »Ersatzschulen« und ihre (Teil-)»Alimentierung« (S. 210) grundgesetzlich verankert, wird allerdings (zunehmend?) restriktiv ausgelegt, etwa durch behördliche Verweigerung von Genehmigungen, Kürzung der Gesamtbudgets für Ersatzschulen oder Bewährungsfristen ohne Subvention (S. 214-218), so dass die Schulvielfalt in Deutschland bislang vergleichsweise sehr begrenzt geblieben ist.

Im IV. Teil schließlich fragt die Verfasserin nach den Gefahren einer Harmonisierung bzw. Vereinheitlichung des Schulwesens und d.h. eines Abbaus von Autonomie durch eine zunehmende Ausweitung ursprünglich wirtschaftlicher Konturen der Europäischen Gemeinschaft auf bildungspolitische Kompetenzen. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass die befürchtete Angleichung von Lehr-Lern-Inhalten und Examina bisher weitgehend an nationalen Widerständen gescheitert ist. Dies wird detaillierter im Blick auf das berufs- und allgemeinbildende Schulwesen für die Zeit vor und nach den Maastrichter Verträgen dargelegt. Maßstab der Verfasserin bei alledem ist die »absolute Autonomiesituation«, wie sie der Waldorfpädagogik vorschwebt (S. 298).

Diese Rezension konnte nur andeuten, wie aktuell, materialreich und informativ diese Darstellung ist. Der Genuss der Lektüre wird leider getrübt durch eine ganze Reihe sprachlicher und redaktioneller Mängel (doppelte oder fehlende Verben, Unregelmäßigkeiten der Kommasetzung, Anführungsstriche etc.).

Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass überregionale Schulpolitik nicht nur an wirtschaftlichen Interessen orientiert ist, sondern auch Reformen fördern kann; dass sich jedoch Reformversuche »von oben« als wirkungslos erwiesen haben, was wesentliche, »innere« Entwicklungen der Schule angeht, sofern dazu nicht andere Wege als bisher gefunden werden: Wege, welche von den Betroffenen wirk-

lich als Fortschritte akzeptiert werden. Und dazu wird erheblich stärker als bislang die Selbstbestimmung der Lehrenden (und der Lernenden!) ins Spiel gebracht werden müssen. Insofern ist von den Schulsystemen in Dänemark oder Holland oder dem der Waldorfpädagogik viel zu lernen.

Fritz Bohnsack

Vermittlungsorgan

A. Denjean, K. Fraser, E.-M. Kranich, A. Schmelzer, M. Schuchhardt, H. Zimmermann: Spirituelle Aufgaben des Unterrichts in den Entwicklungskrisen der Gegenwart. Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners (Band 5). 188 S., kart. DM 32,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999

Wenn eine Schulbewegung rasch und kontinuierlich wächst, ist der Blick mit gleichem Gewicht auf die innere Arbeit zu richten wie auf die äußere. Der fünfte Band der Reihe »Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners« ist dieser inneren Arbeit in besonderem Maße verpflichtet. Jüngste Auswüchse von Gewalt an Schulen zeigen die Notwendigkeit besonders drastisch.

In dem umfangreichsten Beitrag lenkt Albert Schmelzer den Blick zunächst auf die Ursachen. Er zeichnet die Zeitsituation als eine dreifache Krise. Den dargestellten niederziehenden Kräften werden drei Grundzüge einer zugleich weltoffenen und die Entwicklung des Kindes schützenden Pädagogik gegenübergestellt.

In einem zweiten Beitrag geht der Herausgeber der Reihe, Ernst-Michael Kranich, den Phänomenen der Wachstumsveränderungen beim Kind nach. Folgerichtig ergeben sich aus der Zusammenschau wissenschaftlichen Tatsachenmaterials die Grundlinien der heutigen Waldorfpädagogik.

Der dritte Beitrag von Heinz Zimmermann fordert zu gedanklicher Mitarbeit heraus. Er beschreibt zunächst die Auswirkungen des

Computers auf Denken und Sprache. Dagegen stellt er in mehreren Schritten ein mit dem Herzen und dem Willen verbundenes Ich-erfülltes Denken. Aus dieser Spannung bricht eine Quelle schöpferischer Gedanken impulsierend für den Deutschunterricht der Oberstufe auf.

Dass der Begriff von der spirituellen Intelligenz lebendig bleibt, gewährleistet der zentrale Beitrag von Ernst-Michael Kranich. Klärend wirkt die Darstellung, wie die Übungen des Formenzeichnens in der Formwahrnehmung des Naturkundeunterrichts der Mittelstufe ihre altersgemäße Verwandlung finden. Auf diesem Weg wird dann der Jugendliche bis zum Verstehen des eigenen Menschseins geführt.

Wirkten die bisherigen Beiträge allgemein impulsierend für die pädagogische Arbeit, so sind die abschließenden drei Vorträge stärker unterrichtsbezogen. Der Beitrag von Alain Denjean entspringt dem Bedürfnis des Sprachlehrers, die Verständigung der Völker untereinander zu fördern. Ohne die Einbeziehung geisteswissenschaftlicher Seelenübungen ist hier ein Fortschritt gar nicht möglich.

Kenneth Fraser umspannt die Aufgaben des Klassenlehrers von der ersten Schulstunde bis in die oberen Klassen. Mit einigen scheinbar kleinen Nebenbemerkungen weist er auf die Möglichkeiten bedeutsamer Hemmnisse im Lehreralltag hin.

Der abschließende Beitrag von Malte Schuchhardt fragt nach dem Ich-Erlebnis des Jugendlichen in der Begegnung mit Kunst. Mit fünf Beispielen aus der bildenden Kunst gewährt er uns Einblick in die reichen Entfaltungsmöglichkeiten des Innenlebens des Jugendlichen.

Mit vorliegendem Sammelband wird ein Vermittlungsorgan geboten, das an die Veröffentlichung wertvoller Anregungen aus früheren pädagogischen Tagungen anschließt und diese größeren Kreisen zugänglich macht.

Matthias Bideau

Geometrie als Übungsweg

Ernst Schubert: Der Geometrie-Unterricht an Waldorfschulen. Bd. 1: Das Formenzeichnen als tätige Geometrie in den Klassen 1-4. 92 S., kart. DM 28,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999

Arnold Bernhard: Bewegte Geometrie – Übungsfeld für imaginatives Anschauen. 117 S., Großform., geb. DM 48,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999

Eine auffallende Signatur unserer Gegenwartskultur ist die ungeheure Flut von angebotenen Bildern. Dieses Überangebot vermag aber den stetig wachsenden Hunger nach bildhaften Erlebnissen nicht zu stillen, sondern scheint ihn eher noch zu vergrößern. Offenbar gelingt es nicht, die tiefe Sehnsucht nach »Wahrbildern« mit äußeren Bildmitteln zu befriedigen, weil sie innere Bedürfnisse nicht sättigen, weil sie Seelenkräfte nicht stärken. Stimmige Bilder gründen auf inneren Zusammenhang und Wahrhaftigkeit. Die innere Anschauung benötigt dazu die prüfende Begleitung durch das Denken.

Auf das Denken selbst wirkt diese Betätigung befruchtend zurück: Es befreit sich von der linearen logischen und »zwingenden« Abfolge und erweitert sich zur inneren Anschauungskraft. Damit wächst auch die Befähigung, mit der sich echte Wahrbilder von bloßen Analogien oder unwahrer Fantastik unterscheiden lassen.

Ein sicheres Geleit auf diesem Wege bietet die Geometrie mit ihren vielfältigen Formen und Verwandlungen. Zwei Neuerscheinungen bemühen sich – völlig unterschiedlich in Thema und Niveau – um dieses Anliegen:

Neben etlichen, meist durchaus gewichtigeren Büchern zum Formenzeichnen nimmt sich das schmale Bändchen von *Ernst Schubert* eher bescheiden aus. Es will auch nicht die bisherigen umfangreichen Darstellungen ersetzen oder übertreffen, sondern

sie inhaltlich ergänzen und methodisch zuordnen.

E. Schubert beginnt mit den Voraussetzungen und Zielen des Formenzeichnens. Die zunächst rein handwerkliche Betätigung der Kinder (Feinmotorik, Augen-Hand-Koordination) zielt ja nicht vorrangig darauf, nur »praktische« Fertigkeiten zu erlernen; es soll dabei auch ein künstlerischer »Formensinn«, ein »Formenfühlen« entwickelt werden. Tätig zeichnend erleben die Kinder, wie man Formen »begreifen«, also erfassen und erzeugen kann. Willentliche Handlung und prüfender Vergleich durch Vorstellungskräfte begegnen sich so im Schönheitssinn. Das ästhetische Empfinden der Formen ermöglicht eine »tätige Geometrie«, mit der die späteren geometrischen Formen (in Klasse 4 und 5) innerlich durchlebt werden können.

Schubert macht darauf aufmerksam, wie Formkräfte geschildert werden können: Die erzählenden Bilder dürfen von äußeren, sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen handeln (z. B. Wellen), doch sollen die Zeichnungen der Formen nicht die äußere Wirklichkeit abbilden, sondern als Formprinzip nachleben. So üben Lehrer und Schüler den Blick in die Welt der formenden Kräfte – zwar von der äußeren Erscheinung angeregt, aber doch unabhängig von ihr. Methodisch werden damit die Grundlagen gelegt für die imaginativen Übungen, welche an geometrische Betrachtungen geknüpft werden können und wie sie im nachfolgend besprochenen Buch von A. Bernhard beispielhaft entwickelt sind.

Eine Fülle von praktischen Hinweisen zum Unterricht erleichtert dem Lehrer den Einstieg in das Fach und die konkrete Unterrichtsvorbereitung. Neben einer Vielzahl von Zeichen-Beispielen werden die grundlegenden Motive des Formenzeichnen-Unterrichts für die ersten 4 Klassen entwickelt; dazu kommen Hinweise darauf, welche Zeichenübungen sich für die verschiedenen kindlichen Temperamente

am besten eignen.

Mit dem kurzen, prägnanten Kapitel »Formen für die Schulung des Lehrers« betrachtet Schubert anhand der sieben Planeten-Siegel von R. Steiner, wie der Lehrer für sich selbst daran arbeiten kann, die Formkräfte innerlich zu erleben, zu empfinden, sie nachzuschaffen. Damit wird die »tätige Geometrie« weitergeführt zu einem meditativen Übungsweg in den Bereich der formenden Kräfte: Das Büchlein ist also durchaus jedem geometrisch oder künstlerisch zeichnenden Interessenten herzlich zu empfehlen, eine Standard-Lektüre für Klassenlehrer ist es allemal!

Arnold Bernhard lässt den Leser den Weg zu geometrischen Gesetzmäßigkeiten durch eigenes Zeichnen entdecken, in dem er Fragen stellt, Blickrichtungen aufweist, Vermutungen prüfen lässt.

Am Anfang regt die einfach klingende Frage: »Wo liegen alle Punkte, die vom Punkt A doppelt so weit entfernt sind wie vom Punkt B?« freie Zeichenversuche an. Die damit einher gehende gedankliche Vermutung führt auf die Spur, eine runde Linie. Doch damit ist man keineswegs zufrieden, denn jetzt möchte man die genaue Form erfassen: Ist es wirklich ein Kreis?, welchen Mittelpunkt und Radius müsste er dann haben?

Je nach Engagement darf der Leser seine Vorstellungs- und Denkkraft strapazieren oder sich von Bernhards sachte führender Hand anleiten lassen. Es handelt sich um einen besonderen Thaleskreis; sein Durchmesser wird vom Abstand der beiden Ausgangspunkte und dessen Teilverhältnis bestimmt. Seine Fähigkeit, konstante Abstandsverhältnisse einhalten zu können, wird mit dem Namen »Kreis des Apollonius« verbunden.

Der dabei entwickelte Begriff der harmonischen Teilung wird inhaltlich erfüllt und weitergeführt zur harmonischen Spiegelung oder Involution. Fließend erfolgt damit auch der Übergang von der »normalen«

euklidischen Geometrie zur projektiven Geometrie.

Das beweisende Vorgehen schenkt dem Denken sein vertrautes und festes Terrain wieder. Doch bemerkt der Leser auch, wie sehr sich das gewöhnliche Denken auf feste Vorstellungen verlassen möchte und wie wenig es geneigt ist, sich auf Formveränderungen einzulassen. Es muss tatsächlich Willenskraft aufgebracht werden, wenn man sein eigenes Denken und Vorstellen auf neue Bahnen bringen will. Dankbar nimmt man daher wahr, welche erstaunliche Vielfalt an inhaltvollen und konkreten Bildern Arnold Bernhard anzubieten hat, um genau diese Tätigkeit immer wieder hervor zu locken, heraus zu fordern und mit konkreten Aufgaben zu fördern.

Die erkannten Formzusammenhänge wollen weiter beobachtet werden: Welche Wirkung hat es, wenn das Teilverhältnis verändert wird, wenn Teile der Figur bewegt werden? Auf diese Weise entsteht zu zwei festen Punkten eine ganze Schar von sich weitenden Apollonius-Kreisen, deren Wachstum an das sich verändernde Teilverhältnis gekoppelt ist. Sogar die Kegelschnitte (Ellipse, Parabel und Hyperbel) lassen sich als Grenzlinien von aufgereihten, verschieden stark quellenden Apollonius-Kreisen deuten!

Nach seinem ersten Buch »Projektive Geometrie, aus der Raumschauung zeichnend entwickelt« hat Bernhard nunmehr einen weiteren interessanten und thematisch überraschenden Zugang zur projektiven Geometrie eröffnet.

Fast alle Kapitel sind mit einem mathematischen Anhang mit den zugehörigen Beweisen versehen. So kann Arnold Bernhard fachlich gut fundiert und dennoch überaus bildhaft einen spannenden Weg schildern zu immer neuen, reizvollen Einsichten und zu teilweise verblüffenden Entdeckungen.

Bernhard gelingt die Beschreibung von Kräfteströmungen als Verursacher der geometrischen Form. Doch der eigentliche

Produzent der formenden Bewegung wird dabei der aktiv mitarbeitende Leser selbst; er wird dazu angeleitet, die eigene Vorstellungskraft selbst zu ergreifen und mit Denkwillen zu erkräften.

Bei der eigenen Arbeit mit dem Buch wird man tatsächlich bemerken, wie die innere Anschauung vom Denken impulsiert, begleitet und auch laufend geprüft wird. Man übt damit ganz konkret imaginatives Anschauen und entwickelt Schritt für Schritt die Grundlagen für eine – im Goetheschen Sinne – anschauende Urteilskraft: Die formgebenden Kräfte werden innerlich erzeugt, aus dem bewegten Prozess steten Werdens und Verwandels entsteht die momentane Form als Durchgangsstadium einer Zeitgestalt. Denken und Vorstellen berühren damit den Bereich lebendiger Bildekräfte!

Schüler in den Klassen 10 – 12 haben ein Anrecht darauf, von ihrem Mathematik-Lehrer zu erfahren, dass es solche Wege von sinnlicher zu rein geistiger Anschauung gibt und dass diese vom wachen Denken abgesichert und begleitet werden können. Für dieses Anliegen sind die im Buch entwickelten Wege, Beispiele und Aufgaben in ihrer Gänze oder auch in Auswahl uneingeschränkt zu empfehlen, sei es für Bereiche des regulären Unterrichts, sei es für Arbeitsgemeinschaften oder für begleitete Selbststudien (z.B. bei einer Jahresarbeit).

Das Buch selbst erfreut durch angemessenes Format und gediegene Ausstattung mit sorgfältigen Abbildungen der zugehörigen Zeichnungen. Inhaltlich wird es seinem Untertitel voll gerecht: Bernhard ermöglicht dem Leser eine durch eigene Tätigkeit »bewegte Geometrie« und eröffnet ihm ein »Übungsfeld für imaginatives Anschauen«.

Adolf Fischer

Das Wesen der Erde

Christoph Göpfert (Hrsg.): Das lebendige Wesen der Erde – Zum Geographieunterricht der Oberstufe, in: Menschenkunde und Erziehung, Bd. 79. 223 S., viele Fotos, Abb., Karten und Skizzen, geb. DM 78,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999

Das Buch von *Christoph Göpfert* ist ein Sammelband »zum Geographieunterricht der Oberstufe«. Es umfasst 14 Artikel. Zehn davon erschienen zwischen 1954 und 1997 in den Zeitschriften »Erziehungskunst« und »Die Drei«. Die Autoren dieser Aufsätze sind *Wolfgang Schad, Andreas Suchantke, Giselher Wulff, Hans-Ulrich Schmutz, Walter Liebendörfer, Hermann Fink* und *Christoph Göpfert*. Die vier Originalbeiträge stammen aus der Feder von *Dankmar Bosse, Klaus Rohrbach* und *Burckhardt Großbach*.

Jedes dieser Kapitel verdient eigentlich eine eigene Rezension. Da der Gesamtumfang den gegebenen Rahmen sprengen würde, kann eine ausführliche Version dieser Besprechung im Internet unter <http://home.t-online.de/home/Wolfgang.Creyaufmueller/publikat.htm> abgerufen werden.

Christoph Göpfert erläutert in der Einführung das Anliegen dieses Buches, nämlich »... ein erweitertes Verständnis unseres Planeten zu erschließen und Anregungen zu geben, wie man eine solche Sichtweise für den Geographieunterricht der Oberstufe fruchtbar machen kann. Denn gerade Jugendliche bewegt heute latent durchaus die Frage nach dem Wesen der Erde als eines Organismus. Mechanistische Erklärungen genügen ihnen meist nicht mehr ...«.

Diese Beiträge führe ich nun detaillierter aus.

Dankmar Bosses Thema ist der »Phänomenologische Geologieunterricht in der Oberstufe«. Er diskutiert einleitend zentrale Widersprüche oder zumindest Fragestellungen, mit denen man (d.h. auch der Schü-

ler) sich auseinandersetzen muss. Beispiel: Wenn zehn Meter Torf letztlich zu einem Millimeter Steinkohle verdichtet werden, wie sind dann 30 Meter dicke Kohleflöze entstanden? Dies ist die Frage, wenn gegenwärtige Prozesse ohne Verwandlung in die Vergangenheit zurückgedacht werden. Noch schwieriger sind äquivalente Fragen bei magmatischen Gesteinen. Den Ausweg sucht *Bosse*, indem er als Geologe das aktuelle Fachwissen auf die von Steiner herrührenden Gedanken einer Lebenssphäre der Erde überträgt. Dann müssten ferne Erdzustände eher kolloidal denn fest gedacht werden und die Ausfällungen nehmen wir heute als Ablagerungsgesteine bestimmter Epochen wahr. Dieses Bild im Hintergrund, entfaltet *Bosse* eine Möglichkeit eines phänomenologischen Geologieunterrichts, der idealerweise durch Exkursionen in die entsprechenden Landschaften ergänzt werden müsste. Fachkundig vorgetragen und durch einige Zeichnungen ergänzt, finden sich hier viele Anregungen.

Bosses zweiter Aufsatz widmet sich dem Berg- und Talkreuz Mitteleuropas. Durch tektonische Vorgänge in der Kruste ergaben sich zwei Hebungs/Senkungs-Kreuzstrukturen, die Mitteleuropa prägen. In der 50 Jahre alten tektonischen Strukturskizze von H. Cloos kommt dies zur Anschauung. Das Talkreuz wird durch alte Bruchstrukturen gebildet. Wenn sonst die Erde als Ganzes im Blickfeld war, dann haben wir hier eine Fallstudie für ein geologisches Detail.

Klaus Rohrbach nimmt »die Erde als Ganzes – ein lebendiger Organismus« ins Blickfeld. In der 10. Klasse ist das Thema die Luft-, Wärme- und Magnetfeldhülle der Erde, deren Strömungen und sonstige dynamischen Prozesse. In diesem Bereich reagiert die Erde schnell bis spontan, ganz anders als in der Geologie. Vom Aufbau her nähert sich *Rohrbach* von außen der Welt, untermalt durch Astronautenfotos, und untersucht dann detailliert die oben angesprochenen Hüllen im Einzelnen. Das geht

nicht ohne die Diskussion der gegenwärtigen Theorien und Erkenntnisse über die Gestalt der Erde (Kugel – Ellipsoid – Geoid) und die Entwicklung des Doppelplaneten-systems Erde – Mond. Steiners jahrelang unverständliche Mitteilung über eine Lebenssphäre in den Tiefen der Erde wurde vor wenigen Jahren erst verständlich, als wimmelndes (Bakterien)Leben in mehreren Kilometern Tiefe durch Bohrungen entdeckt wurde. Ganz kurz wird die Bewegung der Kontinente gestreift, dann detailliert die Atmosphäre beschrieben, ihre Zirkulation und ihre magnetischen Effekte, die im Polarlicht sichtbar werden. Auch über die weltumspannenden Zirkulationsströme des Meerwassers gewannen wir erst in jüngster Zeit ein halbwegs vollständiges Bild. Kleinräumige Spiralströmungen formen Flussbetten und -lauf, großräumigere ganze Küsten- und Deltazonen. Im Satellitenbild wird man unmittelbar an organische Präparate erinnert – allein aus der Anschauung heraus stellt sich die Frage nicht mehr, ob die Erde ein Organismus ist – es ist evident. *Göpfert* wählte dieses außerordentlich eindrucksvolle Bild aus Westbirma auch zum Titelbild des Buches. Für Schwankungen der Erdachse liefert *Rohrbach* im fließenden Text das wichtigste Zahlenmaterial und Daten wie nebenbei. Auf dieser fundierten Basis lässt sich jederzeit aufbauen. Die Schlussfrage *Rohrbachs* ist eine gegenwärtig aktuelle und für Jugendliche sogar existenzielle: Ist der Mensch eher ein Störfaktor, der den Organismus Erde krank macht, und wäre es ohne Menschheit nicht besser? Der von *Rohrbach* für diese aktuellen Gegenwartsfragen hier ausgeführte Ausweg löst ein vermeintliches Dilemma: der Mensch muss seine Rolle als Pfleger finden und annehmen, in allen Bereichen. Dieses Kapitel zeugt von tiefem Einfühlungsvermögen des Autors in latente Jugendfragen, ist wissenschaftlich topaktuell und trifft genau den Zungenschlag, der moderner anthroposophischer Fachliteratur angemessen ist.

Burckhardt Großbach kümmert sich um Zukunftsperspektiven und umreißt seine Überlegungen zum Geographieunterricht der 11. Klasse. Nach kurzer Einführung gibt er einen kulturgeographischen Abriss. Er breitet die zehn Landschaftsgürtel der Erde aus, die sich wieder vierfach rhythmisch gliedern, parallelisiert sie mit den Klimaten und der Vegetation und wirft von dieser Warte aus ein Schlaglicht auf die menschlichen Wirtschaftsformen in der jüngeren Vergangenheit (z.B. Kolonialismus und Kolonialwaren) und Gegenwart. Mehrere konkrete Fallstudien bereichern das Bild und zeigen, was Menschen tun können, die die zerstörte Erde pflegerisch behandeln oder als Banker Selbsthilfe fördern.

Das Buch ist ein Sammelband mit hervorragenden Aufsätzen qualifizierter Autoren. Ein Altmeister hat 14 Einzelwerke ausgewählt und mit einer gemeinsamen Klammer vereinigt. Wünschenswert wäre aus jedem Kulturkreis eine ausgearbeitete Fallstudie gewesen (Beispiele: Südamerika, Nordafrika [SEKEM], Ostasien, Europa oder Neuseeland), etwas weniger Regenwald (der durch Suchantkes zwei Artikel ein starkes Gewicht erhielt) und dafür mehr Wüste (obgleich beide innig zusammenhängen!).

Wolfgang Creyaufmüller

Der klingende Kosmos

Jürgen Vogt: Der klingende Kosmos. Studien zu den wissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Grundlagen der Musikpädagogik bei Rudolf Steiner. 218 S., geb. DM 42,-. Schott Musik International, Mainz 1995

Als ich davon hörte, dass die Waldorfmusikpädagogik nun von einem Vertreter der akademischen Pädagogik besprochen worden sei, musste ich mir natürlich erst einmal selbst ein Bild davon machen. Jürgen

Vogt: Der klingende Kosmos – es fehlen die Anführungszeichen, die bedeuten könnten, dass der Titel ironisch gemeint sein könnte, das stimmt zuversichtlich! Der Untertitel ist wenig aussagekräftig. Das 18 Seiten lange Literaturverzeichnis (eng bedruckt!) umfasst ganze zwei Seiten Steinertitel (56 Bücher von Steiner!). Selbstverständlich sind auch Kritiker der Anthroposophie vertreten, aber das muss bei jedem ernst zu nehmenden Buch zu dem Thema dabei sein. Auch das lange Inhaltsverzeichnis gibt noch keinen Aufschluss, wes Geistes Kind der vorliegende Band ist. Umso deutlicher zeigt sich die Richtung, aus der der Wind weht, in den beiden Leitsprüchen, die Vogt für seine Arbeit wählte: zwei Kant-Zitate, das erste aus der »Kritik der reinen Vernunft«, das zweite aus »Träume eines Geistersehers«. Mit diesem Zitat macht er von vornherein klar, dass die von Steiner geschilderten »geistigen Welten« für ihn nicht existieren, und das Buch ist nicht zuletzt ein Zeugnis davon, was von der Anthroposophie übrig bleibt, wenn der »Geist« subtrahiert wird. Damit sei nicht gesagt, dass es ein geistloses Buch sei, im Gegenteil: die vielen Fußnoten zeigen einen belesenen Mann, der aus dem vollen und durchgearbeiteten Bücherregal die Informationen herausnimmt, die er gerade braucht.

Nur leider verabschiedet sich Vogt schon im ersten einleitenden Abschnitt von dem wissenschaftlichen Anspruch seines Werkes, indem er sagt: »Gänzlich gleichgültig kann vermutlich niemand der Waldorfpädagogik gegenüberstehen« (S. 25). Was das bei ihm bedeutet, erfährt man kurz darauf. Vogt fügt ein langes polemisches Zitat von Siegfried Kracauer zum Tode Rudolf Steiners 1925 ein, in dem Steiner ein »erkannter Dämon« genannt wird und die Anthroposophie ein »dämonisches Gebilde«, das »die Seele zu erhöhen und zu weihen scheint und am Ende doch nur äfft und in Sümpfe der Verworrenheit lockt« (S. 26). Im abschließenden Absatz dieses Kapitels stellt

sich Vogt in diese Tradition und gesteht nochmals, dass er nicht den Anspruch einer objektiven Darstellung erhebt.

Der weitere Inhalt der Doktorarbeit umfasst »fundierende, perspektivierende und generierende Aspekte der Waldorfpädagogik« (fast die Hälfte der Arbeit), »Bausteine anthroposophischen Musikverständnisses«, sowie »Musikunterricht an Waldorfschulen« und ein abschließendes Kapitel. Auffallend ist, dass das Kapitel über den Musikunterricht keine 30 Seiten umfasst.

Aus diesem umfassenden Werk Vogts seien hier nur wenige Stellen in Augenschein genommen, z.B. das Zitat von Prange: »Das ist, als wenn wir über den protestantischen Glauben oder die katholische Dogmatik, das kommunistische Manifest oder den Zen-Buddhismus nur von deren Anhängern und Mitgliedern unterrichtet würden« (S. 14). Aber leider bringt auch Vogt den Beweis, was dabei herauskommt, wenn man über etwas schreibt, über das man nicht genügend Bescheid weiß. Eine »schillernde Perle« in dieser Beziehung sei präsentiert: In der Fußnote Nr. 542, S. 132, behauptet Vogt: »Allein im Schlaf löst sich laut Steiners okkultur Schlaf- und Traumtheorie der ›Ätherleib« [sic!] eines jeden Menschen vom physischen Leib«. Hintergründiger und nicht auf Unkenntnis zurückzuführen ist der weitere Verlauf der Fußnote: Steiner sagt im ersten Vortrag über das Wesen des Musikalischen (GA 283), dass der Astralleib (Vogt zitiert an dieser Stelle falsch) im Schlaf sich im geistigen Bereich der Sphärenharmonie befindet, woher die Anregungen und Vorbilder für die Schaffung von Musikwerken stammen. Vogt nun nennt dies »Traumdeutung« und sagt: »Bereits Platon ist hier moderner als Steiner (...).« Der Fehler liegt im Detail: Das Erleben der Sphärenharmonie ist keinesfalls Teil der Traumphasen, sondern der Tiefschlafphasen, dem »völlig bewussten Zustand« (GA 283, S. 14). Leider hat der Leser, der nicht den Band GA 283 zur Hand hat, keine Möglichkeit, die Behauptungen nachzuprüfen.

tungen nachzuprüfen.

Man könnte die Reihe der Beispiele von Vogts »Wissenschaftsverständnis« beliebig fortführen, so z.B. Vogts höchst amüsanter Versuch, einen Musiklehrplan aus der anthroposophischen Entwicklungspsychologie abzuleiten (S. 167 ff.); ein Grund übrigens, warum in der umfangreichen Bibliographie der grundlegende Aufsatz von P.-M. Riehm (Musikunterricht aus lebendiger Menschenkunde. Ein pädagogischer Essay. In: Gerhard Beilharz (Hrsg.): Erziehen und Heilen durch Musik, 1989, S. 64-92) nicht auftaucht: Er passt nicht in Vogts Konzept. Ebenso bedarf die Behauptung Vogts, die Musiktheorie der Anthroposophie sei der des New Age vergleichbar, der Zuhilfenahme von rhetorischen Mitteln, um auf den unwissenden Leser plausibel zu wirken (S. 193 ff.).

Dies alles und vieles Weitere, was vorzubringen eine Aufgabe für eine Erwiderung in Buchform ist, wäre nicht so relevant, wenn diese Arbeit von Jürgen Vogt nicht in einem renommierten Verlag wie Schott erschienen wäre. Der Verbreitungsgrad ist groß, allerdings hauptsächlich in Kreisen von Menschen, die normalerweise nicht GA 283 im Bücherbord stehen haben, die die falschen Angaben, auf denen Vogt aufbaut, nur für wahr halten können, zumal die Arbeit preisgekrönt ist (»Sigrid-Abel-Struth-Preis« der »Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik« 1994).

Michael Kalwa schreibt im Vorwort seines 1997 erschienenen Buches (Begegnung mit Musik. Ein Überblick über den Lehrplan des Musikunterrichts an der Waldorfschule, Verlag Freies Geistesleben), es solle »ein Beitrag zum Beginn eines oft und zu Recht angemahnten (...) Dialoges zwischen Musiklehrerinnen und -lehrern aller pädagogischen Richtungen« (S. 7) sein. Eine Fußnote bringt die einzige Erwähnung des Buches von Vogt in Kalwas Beitrag. Abgesehen davon, dass Kalwas Buch somit leider doch kein Beitrag zum Dialog geworden

ist, sondern wieder nur ein Monolog ist, hat er die Chance, eine solche Provokation zu erwidern, verstreichen lassen – die Frage ist warum? Er hätte doch an der einen oder anderen Stelle die offenkundigen Falschdarstellungen Vogts berichtigen können; es blieb bei der einen Erwähnung – schade!

Oliver Schultz-Etzold

Lesefibel

*Peter Singer/Dagmar Gosau: Meine Lesefibel. 17 S. Hrsg.: Verein zur Förderung und Erweiterung hygienisch-therapeutischer Maßnahmen an Waldorfschulen e.V., Heidenheim 1999**

Viele Erstklässler können schon in der ersten Klasse lesen, auch wenn sie nur die großen Buchstaben gelernt haben. Was bietet sich ihnen für »Lesefutter« an? In der Stadt lesen sie vielleicht »AOK« auf einem Gebäude oder »CDU« auf einem Plakat, und auf dem Frühstückstisch steht »KABA«. Die Lesebücher der Waldorfschule setzen die Kleinbuchstaben voraus, und auch die marktüblichen Bücher für Leseanfänger erschließen sich einem Waldorfschüler frühestens in der zweiten Klasse. Die Kinder erleben, dass sie etwas können, es fehlt ihnen aber die Möglichkeit, diese Fähigkeit anzuwenden und zu üben. Statt Aha-Erlebnissen stellt sich Frustration ein und die Lust am Lesen wird erst einmal gebremst. Nicht alle Eltern machen sich die Mühe, zur Selbsthilfe zu greifen und für ihr Kind das erste Buch mit großen Buchstaben selbst zu schreiben, zumal eine pädagogisch sinnvolle Auswahl schwer zu treffen ist. Die Klassenlehrer stehen, wenn ihre Klasse so weit ist, dass mit dem Lesen begonnen werden kann, vor der Frage, ob dies mit einem selbstgeschriebenen Epochenheft geschehen soll oder mit einem »echten« Buch, was die Motivation steigert und den Kindern das »Ich kann lesen«-Gefühl noch nachhaltiger vermittelt.

Nur gab es bislang kein Lesebuch, das nur mit Großbuchstaben arbeitet.

Abhilfe schafft seit einigen Monaten das Büchlein »Meine Lesefibel«, das vom »Verein zur Förderung und Erweiterung hygienisch-therapeutischer Maßnahmen an Waldorfschulen e.V.« in Heidenheim herausgegeben wird. Die kleinen Texte und Verse sind mit viel Sachverstand von dem erfahrenen Waldorflehrer Peter Singer ausgewählt worden und enthalten sowohl bekannte wie neue Sprüchlein, die sich im Schwierigkeitsgrad steigern. So haben die Kinder Erfolgserlebnisse und rasseln doch nicht einfach auswendig die Texte herunter. Spielerische Lautmalereien und Humor kommen nicht zu kurz, die Reime bieten Bekanntes und verlangen doch genaues Hinsehen. Die Zeichnungen von Dagmar Gosau sind ausgesprochen gelungen und sprechen für sich. Sie bilden einen runden Zusammenklang mit den Sprüchen und erzählen selbst kleine stimmungsvolle Geschichten. Die Buchstaben sind handgeschrieben und in Faksimile gedruckt, so dass sie lebendig wirken und auch in ihrer Größe den Erstlesern angemessen sind. Sie sind genau wie die Illustrationen bräunlich gehalten, was auf dem gelblichen Papier einen freundlichen Eindruck macht. Dieses hat eine etwas gröbere Struktur, die auch den Tastsinn anspricht, so dass man das Heft im DIN-A5-Querformat gerne zur Hand nimmt.

Nun bleibt nur noch, Erfahrungen mit der Lesefibel zu sammeln und darüber zu berichten, damit die Idee Verbreitung findet und weiterentwickelt werden kann.

Ulrike Schmoller

* »Meine Lesefibel« kann gegen eine Spende von DM 10,- bzw. DM 8,- (Klassensatz) an den herausgebenden Verein bezogen werden über Peter Singer, Blockacker 22, 89520 Heidenheim, Tel. 07321-62745.

Tell für Kinder

Wilhelm Tell, nach Friedrich Schiller. Mit Bildern von Ulrike Haseloff, nacherzählt von Barbara Kindermann. 36 S., geb. DM 29,80. Kindermann Verlag, Berlin 1998

In der exklusiven, gleichwohl preiswerten (bisher sechsbändigen) Reihe »Weltliteratur für Kinder« ist eine Nacherzählung der Tell-Sage »nach Schiller« von Barbara Kindermann erschienen. Barbara Kindermann überträgt aber nicht einfach Schillers Schauspiel in Prosa, sondern akzentuiert, verzichtet z.B. auf den von Schiller frei erfundenen Rudenz-Berta-Handlungsstrang und beschränkt sich auf den Schweizer Aufstand und die Kerngeschichte um den Apfelschuss. Und das ist gut so, denn diese klassische Geschichte um Unrecht, Provokation, Widerstand und Aufstand wird so in ihren Grundzügen leichter erfassbar.

Die Sprache des Textes ist ein wenig altertümlich, hebt sich aber dadurch von der Alltagssprache ab und somit die Geschichte aus dem alltäglichen Geschehen heraus. Man mag sich vielleicht daran stoßen, dass die bekannten Sprichwörter Schillers (»Der Starke ist am mächtigsten allein ...«) wörtlich auftauchen, so dass ihre Versrhythmik den Fluss der Prosa stört. Gleichwohl lohnt es, sie als Treib-Gut zu bemerken.

Die ausdrucksstarken Illustrationen von Ulrike Haseloff greifen auf der jeweils rechten Seite des aufgeschlagenen Buches die zentralen Szenen der Handlung auf und sind von einem kommentierenden Rahmen (Sterne = Nacht; Lanzen = Gewalt) umgeben, ergänzt durch ein kleines Detailbild. So erhält man unterschiedliche Blickrichtungen auf eine Handlung, unterstützt von kleineren Bildern, die in den Fließtext der linken Buchseite eingestreut sind und gut mit der Geschichte korrespondieren.

Volker Ladenthin

Ostern mit Kindern

Maya Peter: Um Ostern mit Kindern. Geschichten, Gedichte, Legenden für Kinder bis zum 10. Lebensjahr. Ogham Bücherei Bd. 32. 98 S., geb. DM 16,-. Verlag am Goetheanum, Dornach ⁵1998

»Festeszeiten sind Nahrung für die Seele, wie die Mahlzeiten im Tageslauf Nahrung für den Leib sind«, formuliert Charlotte Roder in Anlehnung an Rudolf Steiner im Vorwort dieses kleinen Geschenkbüchleins. Die zwei Teile des Buches geben keine Anleitung zum Feiern des Osterfestes mit Kindern, sondern sind eine Sammlung von Versen, Gedichten, Legenden und Geschichten verschiedener Autoren, gesammelt von Erziehern, teilweise nacherzählt und vielfach bewährt. Der erste Teil des Bändchens stellt eine Schatztruhe für die Kleineren dar, die jedes Jahr wieder geöffnet werden kann (zum Vorlesen oder Rezitieren). Der zweite Teil ist für die »größeren« Kinder, die unter Umständen diese Geschichten schon gerne selber lesen. Das Buch ist ein Familien-Begleitbuch für die Osterzeit.

Auch für den Religionsunterricht in der Unterstufe stellt diese Sammlung eine kostbare Bereicherung dar. *Veronika Pil-*

Neue Literatur

Karl-Martin Dietz: Die Wette um den Menschen – ihr vorläufiger Ausgang im 20. Jahrhundert. 38 S., geh. DM 12,-. Menon Verlag, Heidelberg

Paul Herrmann: Nordische Mythologie. Neu herausgegeben von Thomas Jung. 357 S., kart. DM 18,-. Aufbau Taschenbuch Verlag, Berlin

Leena Timpe: Elias Lönnrot. Eine biographische Skizze. 60 S. mit zahlr. Illustrationen von Archibald Bajorat, brosch. DM 22,-. Amtshofpresse & Manufaktur, Ottersberg