

Wirbel um Werbung

Liebe Leserinnen und Leser,

es lohnt sich, mit dem Namen »Waldorf« zu werben: Da gibt es Firmen (Hutchison, Nokia, Telekom), die in großangelegten Anzeigenkampagnen Waldorfschülern ihre Tarife nebst Handy anpreisen (siehe Titel), da gibt es Puppen (Käthe Kruse) und Stifte (Lyra), die mit dem Zusatz »Waldorf« angeboten werden. Daraus lässt sich schließen: Entweder genießt »Waldorf« eine breitere öffentliche Akzeptanz als vermutet, sozusagen als Gütesiegel für pädagogisch empfehlenswerte Produkte, oder es soll mit der Besonderheit »Waldorf« bloße Aufmerksamkeit geweckt werden: Hauptsache, man fällt auf, profiliert sich auf Kosten einer zahlenmäßig geringen Bevölkerungsgruppe im Kampf um Marktanteile. Die Reaktionen der Betroffenen fallen sehr unterschiedlich aus: Manche schmunzeln, andere drohen mit gerichtlichen Schritten, manche fühlen sich verunglimpft, andere geschmeichelt, weil »Waldorf« für die Werbung anscheinend zum marktwerten Faktor geworden ist. Nach ersten Protesten distanzierte man sich bei Hutchison: Es sei keinesfalls beabsichtigt gewesen, »Waldorfschüler und Vertreter dieser Schulen zu diskreditieren oder zu beleidigen«. Andererseits gibt es mit Firmen, die den Namen »Waldorf« verwenden, einvernehmliche Absprachen mit dem Bund der Freien Waldorfschulen, dass gegen eine Gebühr der Name benutzt werden darf: Ist das nicht ein kleines Beispiel dafür, dass – wie schon von Rudolf Steiner gefordert – das Wirtschaftsleben das Kultur- und Geistesleben zu finanzieren habe?

Wie abhängig wir von der Technik sind, zeigte der Zusammenbruch unseres Computers kurz vor Drucklegung dieser Ausgabe. Der gesamte Datenbestand ist gefährdet. Zum Glück konnten wir auf extern gesicherte Daten ausweichen – und mit Hilfe des Computers, wenn auch mit einem Tag Verspätung – in Druck gehen.

Wir hoffen, Ihnen, liebe Leserschaft, eine anregende Lektüre zu bieten – das wäre für uns die beste Werbung,

Ihre Redakteure Mathias Maurer und Klaus Schik-

INHALT

Wirtschaft an der Waldorfschule – Die Mineralienhandelsgesellschaft »Steinbrücke« (<i>Michael Benner</i>)	131
<i>Interview</i> : Die Schülerfirma »Steinbrücke« (<i>Silke Heuser</i>)	139
»...durch Phantasie curiren« – Schauspieltherapie mit Jugendlichen (<i>Sophia van Dijk/Peter Selg</i>)	142
Zum Charakter des Englischen (<i>Erhard Dahl</i>)	154
Didaktische Ursachen von Lernstörungen (<i>Hans Albrecht Zahn</i>)	163

ZEICHEN DER ZEIT

In welcher Verfassung sind wir? (<i>Wilfried Jaensch</i>)	171
Irrungen und Wirrungen – Werbung mit Waldorf (<i>Hansjörg Hofrichter</i>)	175

AUS DER SCHULBEWEGUNG

»Semaine française« auf dem Methorst (<i>I. Krüger/C. Philip</i>)	178
Waldorfpädagogik in Kenia (<i>B. Ostheimer/ E. Vofß</i>)	180
Indianertänze (<i>red.</i>)	185
Herner Bildungsforum: Visionen einer neuen Schule (<i>G. Karbe</i>)	186
Waldorfkindergarten-Seminar in Moskau geehrt (<i>P. Lang</i>)	188
Die Landesarbeitsgemeinschaften der Freien Waldorfschulen – Aufgaben und Selbstverständnis am Beispiel Hessen (<i>D. Kleinau-Metzler</i>)	189
Hochbegabtagung in Bochum (<i>R. Rodewig</i>)	190

IM GESPRÄCH

Mit Beiträgen zu: Davis-Methode, Zentralabitur, Harry Potter	192
--	-----

NEUE BÜCHER

Warum Musikunterricht? (<i>P. M. Riehm</i>) / Ein sozialer Pionier (<i>D. v. Wistinghausen</i>) / Infames Spiel (<i>U. Schmoller</i>)	204
--	-----

MITTEILENSWERTES IN KÜRZE

209

TERMINE

216

Anschriften der Verfasser	217
---------------------------	-----

Titelgestaltung unter Verwendung einer Werbephoto-graphie

Wirtschaft an der Waldorfschule

Die Mineralienhandelsgesellschaft Steinbrücke GbR

Michael Benner

Mit Neil Postman (»Das Verschwinden der Kindheit«¹) haben wir gelernt, dass mit Hilfe der Medien und durch das Internet Teile der Erwachsenenwelt mit Macht ungefiltert ins Unterbewusstsein der Schüler gespült werden.² Hier mag zumindest ein Grund dafür liegen, dass die heutige Schüलगeneration verstärkt direkt an der Außenwelt teilnehmen will, die von ihr gegenüber der Schule als wirklicher empfunden wird. Immerhin liegt dem ja auch ein, wenn auch z. T. verzerrtes Weltinteresse zugrunde.

Die gleichzeitig dadurch ausgelösten Lähmungen der Initiativkräfte hängen ja unter anderem damit zusammen, dass die Fülle der konsumierten Probleme und Katastrophen so erdrückend ist und andererseits von der konkreten biographischen Situation des Konsumenten vollständig abgelöst ist. So bewirken Missstände, Unglücke und Katastrophen, die unter »Echt-Welt-Bedingungen« bei den gleichen Personen höchste Aktivität und Hilfsbereitschaft auslösen würden, nun höchste Passivität.

Wie kann dem begegnet werden? Wie kann zu dem durch »normale« Schule hoffentlich entstehenden Grundempfinden: »Die Welt ist von mir durchschaubar« die andere Empfindung treten: »Die Welt ist (von mir) gestaltbar«? Eine solche Doppelerfahrung würde das Erlebnis, integraler Teil der Welt zu sein, wieder stärken und das Zuschauerdasein abbauen.

Künstlerisch-handwerkliche Aktivitäten? – Nichts Neues!

Praktische handwerkliche und künstlerische Elemente und Aktivitäten im Rahmen des Unterrichts oder in Form von Praktika sind seit jeher ein integraler Bestandteil der Waldorfpädagogik.

Wenn dennoch Fragen zu diesem Großthema auftauchen (siehe Themendoppelheft »Erziehungskunst«, Heft 7/8 1998), ist das der Hinweis darauf, dass es keine ewig gesicherten Formen gibt, dieses Anliegen umzusetzen, sondern dass es, will es fruchtbar werden, spezifische, zeitbezogene, ortsgebundene und an

1 Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/Main 1987

2 Der vorliegende Beitrag ist in einer älteren Fassung erschienen in: Geographie – Wirtschaft – Technik und das soziale Leben der Gegenwart, hrsg. von der Lehrplankommission für Geographie der Pädagogischen Forschungsstelle, Kassel 2000

den sich wandelnden Lebensfragen der Schüler orientierte Formen annehmen muss. Eine weitere Aufforderung zum Hinterfragen des bisher Praktizierten ergeht aus den »Ideen Rudolf Steiners zur Oberstufe der Waldorfschule« selbst, als Manuskriptdruck der Pädagogischen Forschungsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen 1998 herausgegeben. Hier ist in erstaunlich hohem Maße von Individualisierung, Differenzierung und Spezialisierung in der Oberstufe die Rede. Solchen Tendenzen sind von mindestens zwei Seiten her Grenzen gesetzt:

1. Jede einzügige Schule ist aus personellen und finanziellen Gründen in ihren Möglichkeiten, in der Oberstufe zu differenzieren und zu spezialisieren, stark begrenzt.
2. Große Würfe, wie die Modelle in Kassel und an der Hibernia-Schule sind in einem nicht zu unterschätzenden Maße von den bildungspolitisch begünstigenden Rahmenbedingungen, wie sie besonders in den 70er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland geherrscht haben, abhängig. Solche Zeiten mögen wiederkehren.

Aus alledem folgt, dass es sich lohnt, sich über spezielle kleine Lösungsansätze auszutauschen. Dies soll hier versucht werden.

Entstehungsmotive der »Steinbrücke«

Die Geographie kann als Anthropogeographie auf Fragen der Weltwirtschaft, der Entwicklungsländer, der »Einen Welt« eingehen und folgende Frage mit einschließen: »Wie stehe ich konkret im Zusammenhang der Weltwirtschaft drin, wer hat meine Jeans genäht, und kann die Frau, die sie genäht hat, mit acht Stunden Arbeit am Tag so menschenwürdig leben wie ich«? Eine solche Geographie wird am Ende einer Epoche von den Schülern nicht ganz so ad acta gelegt werden können wie eine Mathematik-Epoche, und dies aus sachlichen Gründen. Sie genügt sich selbst viel weniger, da sie einen Aufwachprozess darüber in Gang gesetzt hat, wie ich oder wie wir Europäer im Sinne einer ökonomischen, sozialen und ökologischen Buchhaltung zur Welt stehen.

Hier entstehen immer wieder zarte oder vehemente Handlungsimpulse. »Dann müssten wir ja alles, was wir konsumieren, daraufhin kontrollieren, unter welchen Bedingungen es hergestellt, verarbeitet, transportiert wurde« usw. Schon eine solche erste Erkenntnis wird aber mit der realistischen Grundempfindung geäußert, dass das ja mühsam und aufwendig sei und man mit dem nötigen oder gewollten Konsum kaum mehr hinterherkommen könne. Der aufflackernde umfassende, ja globale idealistische Impuls wird also schon im Entstehungsstadium wieder gebremst oder gar vernichtet aus der Ahnung heraus, wieviel differenzierte Mühe das bereitet, was Steiner und Lievegoed als »moralische Technik« bezeichnen.³

Es würde ja darum gehen, die rein ideellen Impulse in die realen sozialen, geographischen und wirtschaftlichen Verhältnisse einzupflanzen ohne Verge-

2 Steiner, Rudolf: Die Philosophie der Freiheit, 2. Teil, GA 4, Dornach ¹⁵1987

Lievegoed, Bernard: Soziale Gestaltungen in der Heilpädagogik, Ms.druck, 1970

waltung dieser Verhältnisse. Auch diese letztere Gefahr darf nicht unterschätzt werden. Beides kommt vor im Umgang mit Idealen: das Aufgeben derselben durch das Erlebnis der Mühe (= Verbürgerlichung) und das gewaltsame Hineinkatapultieren der Ideale in die vorgefundenen Verhältnisse ohne Rücksicht auf destruktive Begleiterscheinungen (= Sozial- und Ökoterrorismus).

Aus dem Gesagten ergibt sich die pädagogische Aufgabenstellung. Hier liegen zugleich die Entstehungsmomente des darzustellenden Projekts »Steinbrücke«. Der Schüler erhält die Möglichkeit, die ins Bewusstsein tretenden Ideale in einem überschaubaren, aber vollständig wirksamen Rahmen konkret umzusetzen und darüber hinaus die Nachhaltigkeit seines Arbeitseinsatzes erleben zu können.

Projektbeschreibung

Im März 1996 wurde mit Schülern der 11. und 12. Klasse der Waldorfschule Märkisches Viertel Berlin, anknüpfend an die Gespräche über fairen Handel im Geographieunterricht der 12. Klasse, eine Mineralhandelsgesellschaft gegründet. Sie ist gewerblich und steuerlich angemeldet und wegen der leichteren Handhabbarkeit in die Rechtsform einer Gesellschaft bürgerlichen Rechts (GbR) gebracht worden. Die Gewinne sollten an ein als fortschrittlich geltendes Entwicklungshilfeprojekt übertragen werden.

Warum Mineralien? Hierbei handelt es sich um ein Produkt,

- das zu 80 bis 90 Prozent aus sog. Entwicklungsländern stammt,
- das in einem nicht unerheblichen Maße unter sozial und ökologisch problematischen Bedingungen gewonnen wird (diese Tatsache ist selbstverständlich Grundlage für Pro- und Kontra-Argumente),
- dessen Beurteilung (Qualitäts-, d. h. Marketingkriterien) von den Schülern erlernt werden kann,
- das als Produkt interessant ist und die Schüler zum Staunen und Fragen anregt,
- für das es einen Markt gibt, den man über Basare erschließen und in dem man je nach Kräften und Ideen expandieren kann.

Der erste Einwand der Schüler in beiden Klassen war unabhängig voneinander: »Ja, dabei handelt es sich aber doch gar nicht um fairen Handel im besprochenen Sinn. Können wir unseren Gewinn nicht den schlecht bezahlten und unter z.T. gefährlichen Bedingungen arbeitenden Minenarbeitern zukommen lassen?« Ein gravierender Einwand, der sich bis heute nicht entkräften lässt. Wir betreiben Marktwirtschaft mit allen Erfahrungsfeldern, die dazu gehören und allen fragwürdigen Seiten, die wir nur graduell, nicht prinzipiell durchbrechen können. Sind die Gewinne erwirtschaftet, können wir, da die Lehrer ihr Einkommen und die Schüler ihr Auskommen haben, unsere Gewinne abgeben, und wir tun es auch. Das ist übrigens von den beteiligten Schülern nie in Frage gestellt worden.

Tätigkeitsfelder und typische Situationen

Einkaufsfahrten nach Idar-Oberstein, dem Mineralienhandels- und -verarbeitungszenrum Europas: Jedes dritte Haus ein Händler, ein Schleifer. Einkauf beim Großhändler. »Wir benötigen 10 Kilo Amethyststücke – wer sucht aus?« Frage: »Nach welchen Gesichtspunkten?« Antwort: »Finden Sie die Qualitätskriterien beim Ausschuchen selbst heraus.« Es geht. Nach 15 Minuten steht fest: Farbintensität, Klarheit, Glanz der Flächen, Architektur des Stückes sind entscheidend. Wir lassen 95 Prozent der Stücke zurück. »Was ist mit denen, wer kauft die?«

Ein Schüler führt die Mineralienkasse (10.000 Mark in bar). Stimmt die Rechnung, sind alle Steine sorgfältig verpackt, bekommen wir Barzahlungsskonto? Wieviel?

Ein neuer Händler, Inder, Tausende Splitter- und Kugelketten an der Wand, Tiere, Herzen, Kreuze, gebohrt zum Anhängen ans Lederband. Die Splitterketten kosten mit Verschluss 1,30 Mark pro Stück. »Wie machen die das? Wer stellt sie her, unter welchen Bedingungen? Ist es besser, sie woanders zu kaufen, wo sie das Doppelte kosten? Was ist gewonnen? Wenn wir sie nicht kaufen und verkaufen, tut es ein anderer!« Das kann man auch beim Drogenhandel sagen ... Wir sind mitten drin in Fragen der Weltwirtschaft und des Handels, und wir sind verunsichert.

Zurück in Berlin. Einige Nachmittage heißt es auspacken, waschen, sortieren, wiegen, kalkulieren, auspreisen. Welches ist der richtige Preis? Welche Kriterien sind richtig? So hoch wie möglich, es ist doch für die Straßenkinder. Je billiger, desto mehr Gewinn machen wir! Stimmt das? Die Gedanken müssen sich noch ordnen und orientieren. Mit der marktgerechten Preisbildung durch Vergleiche verschiedener Qualitäten sind die Schüler überfordert. Hier fehlen einige Jahre Erfahrung.

Nun haben wir Schulden, 14.000 Mark. Vom Gewinn sind wir weit weg. Wer soll denn all die Steine kaufen? Skeptische und zuversichtliche Stimmungen wechseln.

Wir brauchen eine regelmäßige Sitzung zum Planen, wöchentlich für alle. Wer leitet sie? Kann die Leitung nicht reihum wechseln? Ja, sie kann, das klappt. So lernen Zehntklässler konstruktiv Autorität zu erzeugen.

Bevor die Basarzeit kommt, könnte man für einige Ladenbesitzer, »Großkunden«, Unternehmer, die Geschenke für ihre Belegschaft suchen etc., einen Händlertag machen, an dem die gesamte Auswahl diesem speziellen Kundenkreis angeboten wird. Das normale Publikum ist ausgeschlossen.

Es gibt Kaffee und Kuchen für die max. 10 Kunden. Die Warenmenge ist überwältigend, sehr viel mehr als bei irgend einem Basar gezeigt werden kann. Es gibt Sonderposten, Mengenrabatte. Eine Schülerin wird nach einem langen Zahlungsziel gefragt. Sie hat Handlungsvollmacht und ist großzügig. Sie gibt 12 Monate Zeit. Nun, ja.

Für die Basare wird jeweils ein/e HVA (Hauptverantwortliche/r) gefunden.

Es entsteht ein erlebbarer Professionalisierungsschub. Er/sie teilt die Mitarbeiter für Aufbau, Verkauf und Abbau ein, muss die Abrechnung mit der Institution machen, entscheidet, wer wann nach Hause gehen darf, beurteilt die Standgestaltung.

Ein Kunde fragt, ob er in Raten zahlen könne – Verunsicherung. Doch noch einmal eine Rückfrage bei mir – wir entscheiden gemeinsam – ja, es geht.

Ja, der Umgang mit Kunden überhaupt will gelernt sein. Nicht zu aufdringlich, das will man selbst ja auch nicht. Nicht zu cool. Wo liegt die richtige Mitte? Jeder Kunde ist anders. Manche sind unsympathisch. Was mache ich da?

Nachdem die rund zehn Weihnachtsmärkte und Basare und zwei Händlertage absolviert sind, ein Laden in Süddeutschland beschickt wurde und einige Einzeltermine mit Kunden stattgefunden haben, kommt der Kassensturz – nicht jeder hat laufend mitgerechnet.

Die Bilanzen der Jahre 1996 bis 2000:

		A	B	C	
A-(B+C)					
<u>Geschäftsjahr</u>	<u>Umsatz</u>	<u>Einkauf</u>	<u>Nebenkosten</u>	<u>Jahresgewinn</u>	
1996	DM 31.907,14	DM 22.626,89	DM 2.647,67	DM 6.632,58	
1997	DM 32.469,59	DM 24.891,88	DM 2.019,19	DM 5.558,52	
1998	DM 32.471,76	DM 18.787,15	DM 2.208,25	DM 11.476,36	
1999	DM 28.911,81	DM 12.084,12	DM 3.321,03	DM 13.506,66	
2000	DM 20.793,07	DM 3.798,21	DM 2.468,27	DM 14.526,59	
1996-2000	DM 146.553,37	DM 82.188,25	DM 12.664,41	DM 51.700,71	

Zwei Fragen schließen sich an:

1. Wie ist die Bilanz zu werten?
2. Wohin fließen unsere Gewinne?

zu 1: Wichtig ist eine Art innerer Parallelbuchführung, um sich bewusst zu werden, wie weit wir von der Kalkulation eines normalen Unternehmens entfernt sind. Wir haben keine Lohnkosten und kaum Investitionen für Laden, Lager und Standausrüstung. Umso größer ist das Erstaunen, wenn man DM 15.000 Gewinn durch 2500 Jahresarbeitsstunden (incl. personell üppig ausgestatteter Einkaufsfahrten) teilt und so auf einen Gewinn von DM 4,00/Arbeitsstunde kommt. Wie sähe unsere Bilanz aus, wenn wir unseren Gewinn versteuern oder uns bescheidene Gehälter auszahlen würden?

zu 2: Die Situation, Geldgeber, Gönner, Mäzen zu sein, birgt Gefahren. Wir hatten das Glück, als Schule stabile Kontakte zu einem Straßenkinderprojekt in Madagaskar zu haben, bevor »Steinbrücke« gegründet wurde. Von dort erhalten wir regelmäßige Berichte und Diavorträge und können das Wachsen einer kleinen Initiative miterleben. Wo und wie kann man nachhaltig helfen?

Unsere Gewinnverteilung in den letzten fünf Jahren: Das Straßenkinderprojekt Zaza Faly in Madagaskar hat folgende Summen erhalten. 1996: 6.000 DM, 1997:

6.000 DM; 1998: 3.000 DM; 1999: 5.000 DM; 2000: 6.500 DM.

Da der Gewinn in 1999 auf 13.500 DM angestiegen war, haben wir uns entschlossen, *verschiedene* Projekte zu unterstützen. So haben wir ein sehr kleines Straßenkinderprojekt in Indien mit 1.000 DM und ein Sommerlager für strahlengeschädigte Kinder aus Tschernobyl mit 3.000 DM unterstützt.

Die Gewinnverteilungsdiskussion des Jahres 2000 hat außer dem Beitrag an Zaza Faly eine Zuwendung an das von der GLS betreute Projekt »Solarbetriebene Waschanlage für Alpakawolle peruanischer Indios« in Höhe von 10.000 DM ergeben.

Unser neuestes Werbeprodukt: Wir haben einen Mietkaufvertrag entwickelt, der es ermöglicht, größere Mineralien im Wert von 500 bis 5.000 DM gegen eine Leihgebühr von 3 Prozent des Kaufpreises pro Monat zu besitzen und in aller Ruhe zu entscheiden, ob man dieses Stück nach einer gewissen Leihzeit wieder zurückgeben will oder ob man es auf diesem Wege in 33 Monaten oder mit einem Schlag bezahlen will, so dass es in Eigentum übergeht.

Risiken und ihre Absicherung

Wir haben die Rechtsform der GbR gewählt, weil ihre Gründung einfach, kostenfrei und leicht durchschaubar ist und die Steuererklärung und damit auch die Buchführung auf dem einfachen Niveau der Einnahmen-Ausgaben-Überschussrechnung ausreicht.

Den von mir vorentworfenen und vom Bochumer Anwaltsbüro Barkhoff-Nachfolger überarbeiteten Gesellschaftervertrag haben wir einmal pro Jahr mit den Schülern (und deren Eltern), die nach sechs Monaten Einarbeitung selbst Gesellschafter, das heißt nahezu gleichberechtigte Mitunternehmer werden wollen, durchgearbeitet, transparent gemacht und auf Risiken abgeklopft. Schüler, die noch nicht 18 Jahre alt sind, benötigen die Zustimmung ihrer Eltern oder, je nach Auslegung verschiedener Gewerbeämter, die Zustimmung des zuständigen Vormundschaftsgerichts. Für diesen Ansatz gab es zwei Motive:

a) Wie weit lässt sich die Selbstständigkeit und das Verantwortungsgefühl der Schüler durch die Mitunternehmerschaft steigern?

Eine umfassende Bewertung ist noch nicht möglich, da die konkreten Reaktionen der Schüler sehr unterschiedlich ausfallen. Höchstes Verantwortungsbewusstsein bei Schülern, die noch nicht Gesellschafter sind, einerseits und andererseits eine geringe Verbindlichkeit von (allerdings wenigen) Gesellschaftern wechseln sich ab.

b) Neben der Steuererklärung für das Gesamtunternehmen, die die Gewinnzuteilung für alle Gesellschafter ausweisen soll, muss jeder Gesellschafter eine eigene Einkommensteuererklärung abgeben. Da man im Rahmen einer GbR in der Zuteilung der Gewinne frei ist, entscheidet die Gesellschafterversammlung jedes Jahr eine gleichmäßige Zuteilung der Gewinne an Schüler, die kein eigenes Einkommen haben. Somit ergibt sich regelmäßig eine Steuer-



Mitarbeiter der Mineralienhandelsgesellschaft Steinbrücke GbR von der Freien Waldorfschule Märkisches Viertel, Berlin

schuld von DM 0,00, eine Tatsache, die dazu geführt hat, dass das zuständige Finanzamt uns zwar nicht von der Buchführung, aber von der Abgabe einer Steuererklärung entbunden hat.

Für Schäden, die wir als Unternehmer anderen zufügen, haben wir eine Betriebshaftpflichtversicherung abgeschlossen. Materielle Schäden, die wir uns selbst zufügen (ein Karton mit Bergkristallen fällt zu Boden), trägt das Unternehmen in der Erwartung, dass jeder umsichtig handelt.

Verletzungen, Krankheiten und Unfälle der Schüler, die durch die Tätigkeit bei »Steinbrücke« ausgelöst werden, müssten im Normalfall durch eine Beitragszahlung an die Berufsgenossenschaft abgedeckt werden. In Berlin übernimmt die für alle Berliner Schulen zuständige Eigenunfallversicherung dieses Risiko, da es sich ja auch um ein von der Schule betriebenes Schülerprojekt handelt, solange bei den konkreten Tätigkeiten auch außerhalb des Schulgebäudes ein Mitglied des Kollegiums die Aufsicht führt.

Schäden, die uns durch Diebstahl, Raub, Feuer usw. entstehen könnten, haben wir, durch die hohen Prämien abgeschreckt, nicht versichert.

Wirtschaftliche Risiken ernsthafter Natur, wie Überschuldung etc., die bei der Rechtsform der GbR einen Zugriff auf das Privatvermögen der Gesellschafter nach sich ziehen würden, scheinen mir, mit Ausnahme eines Totalverlustes des

Warenlagers durch Diebstahl, nicht gegeben.

Das Oberlandesgericht München hat im Herbst 1999 festgestellt, dass die Haftungsbeschränkung auf das Geschäftsvermögen bei einer GbR unzulässig ist. Dies bedeutet ein zumindest theoretisches Haftungsrisiko von Privatvermögen. Die Haftungserklärung des Projektleiters gegenüber den Schülern wäre eine mögliche Lösung des Problems. Voraussichtlich wird durch das Verbot der Haftungsbeschränkung eine Aufnahme von Minderjährigen als Gesellschafter weiter erschwert oder gar ganz ausgeschlossen.

Die Beitragskommission der IHK (Industrie- und Handelskammer), deren Mitglied wir mit der Gewerbeanmeldung automatisch sind, hat entschieden, uns wegen des gemeinnützigen Charakters unserer Aktivität Beitragsfreiheit zu gewähren.

Wenn ein Projekt einen gewissen Entwicklungsstand erreicht hat, eignet es sich als Beitrag für die Öffentlichkeitsarbeit der Schule. Gerade auch lokale oder regionale Zeitungen sind an interessanten Aktivitäten interessiert, und für Schüler ist es eine lohnende Erfahrung, mit Reportern über ihr eigenes Projekt zu sprechen und dann zu lesen, was ein anderer daraus gemacht hat.

Zum Autor: Michael Benner, geboren 1956 in Witten, Studium der Geschichte und Geogra-

Verleihung eines 3. Preises beim berlinweiten Wettbewerb von »Praktisches Lernen und Schule e.V.« (PLUS)



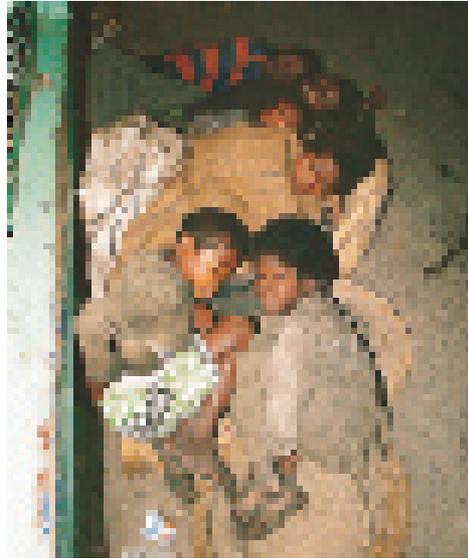
Interview:

Die Schülerfirma »Steinbrücke«

In einer der Schuhkarton-Baracken auf dem Gelände der Waldorfschule Märkisches Viertel in Berlin, umringt von Hochhäuserblocks, sitzen in der Mittagspause acht Schülerinnen und Schüler mit einem Lehrer zusammen und arbeiten ihre Tagesordnung ab. Nepomuk, Schüler der 12. Klasse, hat die Gesprächsleitung. Es geht um ein neues Produkt, »Alpaca-Wolle«, um Umsätze der letzten Basare und um die jährlich stattfindende »Spaghetti-Sitzung«. Auf der Spaghetti-Sitzung, heißt es gewichtig, wird der Gewinn verteilt. Welcher Gewinn? »Steinbrücke«, eine Schüler-GbR, erwirtschaftet im Jahr an die 10.000 Mark, die an Straßenkinderprojekte im Ausland weitergeleitet werden. Kurz bevor die ersten Schüler in den Chor gehen, kann ich meine erste Frage stellen:

S. H.: »Auf einer Veranstaltung der Technischen Universität Berlin wurde vor einigen Jahren der neue Typ des Unternehmers vorgestellt. Er ist jung, dynamisch und flexibel und setzt seine Ideen mit viel Spaß in der eigenen Firma, womöglich einer Internet-Firma, um. Können Sie, die Sie Mitunternehmer der »Steinbrücke«-GbR sind, sich mit einem solchen Typ des Unternehmers identifizieren?« – Große Empörung unter den acht Zehn- bis Zwölftklässlern. »Nein« ist die Antwort, »wir sind weder Kapitalisten, noch Ausbeuter, sondern arbeiten für einen gemeinnützigen Zweck.«

»Jungunternehmer? – vielleicht doch«, meinen andere. »Wir sind jung, setzen uns ein, haben Ideen und viel Spaß zusammen, und schließlich sind wir ja wirklich Unternehmer, die ihre Ware einkaufen und bei fünf Basaren der Waldorfschulen in Berlin ver-



Hilfe für Straßenkinder in Madagaskar

kaufen. Den Gewinn allerdings nehmen wir nicht, um uns Gehälter zu bezahlen, sondern lassen ihn einem Straßenkinderprojekt in Madagaskar zugute kommen«.

Jaakoo: »Was ich positiv an diesem Image des jungen Unternehmers finde, ist die pragmatische Seite, dass man sich sagt, lass uns loslegen. Diesen Pragmatismus beanspruche ich auch für »Steinbrücke«. Wir setzen uns nicht hin und fangen an zu diskutieren, wie muss man die Welt verbessern – das machen wir auch –, aber vor allem kaufen wir Steine ein, verkaufen sie wieder und machen damit Kohle.«

S. H.: »Was sind das für Beträge, mit denen ihr euer Projekt in Madagaskar unterstützt?«

Jaakoo: »Wir unterstützen mehrere Projekte, und zwar nur solche, von denen wir wissen, dass sie zuverlässig mit unserem Geld umgehen. Zunächst geben wir 1.000 Mark an ein Projekt, und wenn wir mitverfolgen können, dass die Mittel zweckgemäß eingesetzt werden, stellen wir dann auch bis zu 6.000 Mark zur Verfügung.«



Straßenkinder in Madagaskar

S. H.: »Unterstützt ihr auch Projekte der ›Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners?«

Nepomuk: »Wir haben Nana Göbel eingeladen, und sie hat uns ein Straßenkinderprojekt in Neu Delhi vorgestellt, das wir in diesem Jahr unterstützen möchten.«

S. H.: »Auf welche Schwierigkeiten trefft ihr bei eurer Arbeit des Steine-Ein- und -Verkaufs?«

Nepomuk: »Gelegentlich haperts an der Motivation und Organisation. Es ist nicht einfach, sich nach der Schule hier noch eine Stunde hinzusetzen und im schlimmsten Fall Ware aufzuräumen.«

Daniel: »Neulich bin ich z. B. erst um 1.00 Uhr nachts zu Hause gewesen nach dem Steineverkauf.«

Jaakoo: »Frustrierend ist, wenn sich das Projekt nicht weiterbewegt, obwohl wir es intensiv unterstützt haben.«

Tapani: »Oder wenn Steine geklaut werden. Das ist ganz frustrierend.«

S. H.: »Was macht euch Spaß?«

Tapani: »Viel zu verkaufen macht Spaß und der Erfolg. Man bekommt viel Selbstbestätigung, z. B. auch, wenn Leute hier vorbeikommen und etwas über uns schreiben. Das Verkaufen kann zwar auch anstrengend sein, aber man lernt, andere zu überzeugen, und man lernt, das richtige Maß zwischen Aufdringlichkeit und Zurückhaltung zu finden.«

S. H.: »Aus euren Äußerungen habe ich entnommen, dass die Hauptmotivation, um bei ›Steinbrücke‹ mitzuarbeiten, Hilfe für einen guten Zweck ist. Was plant ihr für eure Zukunft und inwiefern denkt ihr, dass euch die Arbeit bei ›Steinbrücke‹ in eurer Zukunftsplanung beeinflusst?«

Nepomuk: »Ich habe noch keine Berufspläne, aber den Ansatz von ›Steinbrücke‹ finde ich super interessant und möchte ihn auch im Leben weiterführen. Für mich heißt das,

Engagement mit viel Spaß für einen guten Zweck.«

Jaakoo: »Bei ›Steinbrücke‹ leisten wir ja in erster Linie humanitäre Hilfe. Durch unsere finanzielle Unterstützung ändern wir nichts daran, dass monatlich wieder so viele Kinder auf der Straße landen, die wir in Heimen unterbringen. Ich habe daher nicht die Illusion, dass wir allein durch finanzielle Unterstützung etwas grundlegend verändern können. Für die einzelnen Kinder und Jugendlichen allerdings, die durch uns eine Chance bekommen, kann sich dennoch viel verändern. Eines ist für mich klar: Ich möchte später einmal politisch arbeiten, um etwas an den Strukturen zu verändern und nicht nur Symptome zu kurieren.«

Tapani: »Mir ist es wichtig, mich politisch zu engagieren. Zwar ist unsere Arbeit nicht gerade hochpolitisch, aber wir setzen uns dafür ein, Not in anderen Gegenden der Welt zu lindern. Diese pragmatische Hilfe ist etwas, was ich auch in Zukunft umsetzen möchte.«

S. H.: »Versteht ihr euch alle als politisch engagierte Aktivisten?«

Michael Benner: »Man muss sagen, dass politisches Engagement das Steckenpferd der jetzigen 12. Klasse ist. Daher haben wir jetzt eine weitere Initiative begonnen mit dem Namen ›Missing Link‹. Mehr oder weniger zufällig sind daran dieselben Leute beteiligt wie bei ›Steinbrücke‹. Bei der Initiative ›Missing Link‹ geht es um die Entschädigung von Zwangsarbeitern.«

Jaakoo: »Ich finde, dass es eine ziemlich peinliche Angelegenheit ist, wie sich Vertreter der Wirtschaft hinsichtlich einer Entschädigung früherer Zwangsarbeiter verhalten.«

Nepomuk: »Dass es dort einfach nicht das Bedürfnis einer Wiedergutmachung gibt – und fünf Milliarden Mark, von denen man die Hälfte absetzen kann, sind gerade mal

gar nichts. Gerade da zu zaudern, wo es um Menschlichkeit geht, finde ich schade.

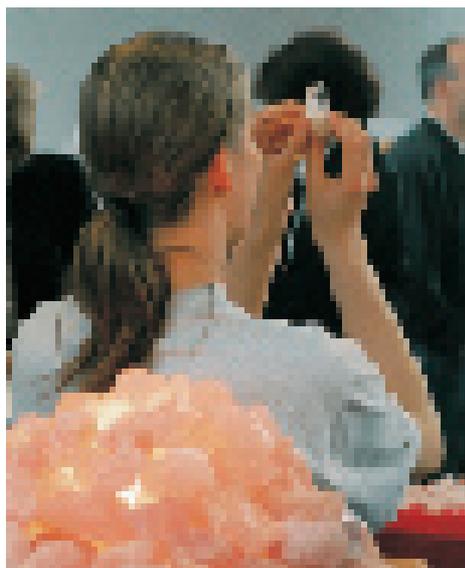
Wir wollen dafür kämpfen, dass die Betroffenen eine Entschädigung erhalten. Wir haben einen Flyer konzipiert, den wir an Schulen verschicken möchten. Darin fordern wir Berliner Schülerinnen und Schüler auf, Geld zu spenden, damit wir den Wirtschaftsvertretern einen Kredit zur Verfügung stellen können. Auf diese Weise hoffen wir, Druck auszuüben, damit die Zwangsarbeiter aus dem 2. Weltkrieg schneller entschädigt werden können. Den Kredit möchten wir später an diejenigen Zwangsarbeiter auszahlen, die durch das Netz der Entschädigung fallen.«

S. H.: »Ich danke euch für das lebhaftes Gespräch und wünsche euch weiterhin viel Erfolg bei euren Projekten ›Steinbrücke‹ und ›Missing Link‹.«

Das Gespräch führte *Silke Heuser*

Adresse: Steinbrücke, Treuenbrietzen Str. 28, 13439 Berlin, Tel. 030-4072830, Fax 030-40728326, Internet: www.aktion-missinglink.de

Auf einer Verkaufsmesse





»... durch Phantasie curiren«

Schauspieltherapie mit Jugendlichen

Sophia van Dijk / Peter Selg

Noch nicht einmal 28 Jahre alt war Goethe, als er jenes kleine therapeutische Stück schrieb, dem er später den Namen »Lila« gab und das am 30.1.1777 zur Geburtstagsfeier der depressiven Herzogin Luise im Privattheater von Weimar uraufgeführt wurde. Goethe spielte in dieser Premiere selbst den Doktor-Magus. Zeitlebens war es ihm ein großes Anliegen, einzelnen, oftmals jungen Menschen mit Rat und Tat beizustehen, die sich seelisch am Rande des Abgrunds bewegten.¹ Sie fanden (in verwandelter Form) Eingang in sein Werk, aber auch in ein Leben, das selbst von existenziellen Krisen und seelischen Wandlungen



1 Wolfgang Schad: Würde der Dinge – Freiheit des Menschen, Stuttgart 1983, S. 20 ff.

gekennzeichnet war. So flossen die eigenen Erfahrungen des Jahres 1776 (»im tiefsten seelenwund«²) und damit der verzweifelte und vergebliche Kampf um Charlotte von Stein in die Urfassung jenes »Lila«-Stückes ein, in dessen Mittelpunkt ein hypochondrischer, selbstquälerischer Baron stand. Doch dann arbeitete Goethe, wieder unter dem Eindruck zahlreicher Erfahrungen und Begegnungen stehend (und sich dabei offensichtlich aus seiner Selbstbezogenheit lösend), die Geschichte verschiedentlich um. Es entstand die eindrucksvolle Schilderung einer schwerst melancholischen und wahnhaften Frau, deren Heilung durch »eine psychische Cur, wo man den Wahnsinn eintreten lässt, um den Wahnsinn zu heilen« (Goethe³), gelingt. Die seelische Innenwelt der entrückten Patientin wird ihr von den Mitspielenden – unter der Regie eines Arztes – realiter vorinszeniert (»Phantasie durch Phantasie curiren«⁴) und damit gespiegelt, wodurch schließlich



- 2 Vgl. hierzu im einzelnen: Gottfried Diener: Goethes »Lila«. Heilung eines »Wahnsinns« durch »psychische Kur«. Vergleichende Interpretation der drei Fassungen, Frankfurt a. M. 1971, S. 31
- 3 Brief an K. F. M. Grafen Brühl vom 1.10.1818. In: Weimarer Sophien-Ausga-





eine stufenweise Rückkehr in die gemeinsame Wirklichkeit gelingt.

»Lila« war die letzte große künstlerische und therapeutische Inszenierung, die die Sprachgestalterin und Dramatherapeutin Sophia van Dijk mit den Patienten

4 Der Arzt Verazio in »Lila«. Weimarer Sophien-Ausgabe, Band 13, S. 54



der psychiatrischen Abteilung für Jugendliche und junge Erwachsene im Gemeinschafts Krankenhaus Herdecke erarbeitete. Die jungen Menschen, mit denen sie die Stücke auf die große Bühne des Herdecker Krankenhauses brachte – gespielt wurde jedoch auch im belebten Eingangsbereich des Klinikums –, kamen mit krisenhaften Entwicklungen im späten Jugendalter (16 bis 23 Jahre), in der Zeitphase einer kulminierenden Ich-Reifung zu uns. Die individuell zu bewältigenden Hindernisse waren vielgestaltig, bunt wie das Leben und verschieden wie die Menschen selbst – von erschwerten adoleszenten Reifungskrisen über frühe und tiefliegende Gewalterfahrungen bis hin zu den beginnenden psychiatrischen Krankheitsbildern im engeren Sinne, die nicht von ungefähr in diesem Lebensalter einen ersten Höhepunkt erreichen. Im Rahmen der Abteilung finden die Jugendlichen seelischen Halt, erleben einen Binnenraum der Nachreifung, den sie im individuellen Behandlungsprozess und in einer nachhaltigen Gemeinschaftserfahrung ausschreiten. Zu den eindrucklichsten Erfahrungen auf diesem schwierigen, monatelangen Weg gehören die künstlerischen Therapien; nicht zuletzt, weil in ihrer besonderen Atmosphäre »vorahmend« seelische Bewegungen erübt und vollzogen werden können, die im lebensgeschichtlichen Werdegang so noch nicht möglich waren. Ein prospektiver und zutiefst sozialer Raum der Persönlichkeits- und damit Zukunftsgestaltung wird hier – für viele erstmals – ansichtig.

Anlässlich ihres Wegganges vom Herdecker Krankenhaus bat ich Sophia van Dijk, die persönlich gesammelten Erfahrungen aus einer langjährigen, pädagogisch-therapeutischen Schauspielarbeit mit jugendlichen Grenzgängern einmal zusammenzufassen, um sie dadurch einem größeren Personenkreis zur Verfügung stellen zu können. Nachfolgend ihr Werkstatt-Bericht. Peter Selg

Individuelle und soziale Aspekte der Schauspieltherapie

Zehn Jahre lang habe ich in der jugendpsychiatrischen Abteilung des Gemeinschafts Krankenhauses in Herdecke Schauspiel als Therapie angewandt. Das Ziel dieser Therapie umfasste zwei Aspekte: den *individuellen*, das heißt: den Patienten⁵ mittels dieses Mediums zu unterstützen, sich mit seinen Problemen, Schwierigkeiten, Blockaden usw. auseinanderzusetzen; und den *sozialen* Aspekt, das heißt: den Patienten mittels Rolle und Spiel das Zusammenspielen üben zu lassen.

Es wurde in der Therapie zwar immer von einem Schauspieltext (oder einer zum Schauspiel umgeschriebenen Geschichte) ausgegangen, aber in dem Einüben von Rolle und Szenen wurde jeder Patient unwiderruflich mit den eigenen Grenzen und Schwierigkeiten konfrontiert. Diese Konfrontationen half ich den Patienten im Kontext des Spiels und der Rolle anzugehen, nicht aber durch Ge-

5 »Patient« steht hier sowohl für weibliche als auch für männliche Jugendliche.

sprache. So bekam der Patient eine Art kreativen Raum, um Lösungen seiner Probleme im Spiel auszuprobieren. Auf diese Weise fand jeder Patient die eigene Ausfüllung seiner Rolle. Ich betone dieses, um klar zu machen, dass ich *nicht* von bestimmten Rollen- und Spielvorstellungen ausging, in welche Richtung der Patient gesteuert werden sollte.

Ich begleitete mit ein, zwei Mitarbeitern der Abteilung Gruppen von zehn bis fünfzehn Jugendlichen in dem Erarbeiten eines Theaterstückes. Wir probten im Durchschnitt acht Wochen und führten am Ende immer öffentlich auf. Wer mitspielte, wurde von den Ärzten und Mitarbeitern der Abteilung entschieden. Die Therapie war also nicht freiwillig, sondern Pflicht, was ich als Therapeutin hilfreich fand, weil die Motivation am Anfang der Proben meistens schwach war.

In den Gruppen befanden sich Patienten mit unterschiedlichen adoleszenzpsychiatrischen Krankheitsbildern und Schwierigkeiten, wie Schizophrenie, neurotische, Ess-, Stimmungs- und Somatisierungsstörungen, Selbstwert- und Identitätskrisen. Die ärztlichen Ziele, mit denen die Patienten zu dieser Therapie kamen, waren oft: sich zentrieren lernen mittels einer Rolle, das Selbstbewusstsein stärken, lernen im Sozialen zusammen zu spielen usw.

Die Schauspielprojekte entwickelten sich meistens in *sieben Schritten*:

1. Die Einführung (die Gruppe lernt sich und erste Theaterübungen kennen).
2. Das Einlesen und Einspielen (die Gruppe lernt das Stück und seine Rollen kennen).
3. Das Einstudieren der Rollen.
4. Das Einstudieren zusammenhängender Szenen.
5. Das Zusammenfügen der Teile und das Entwickeln gemeinsamer Verantwortung für die ganze Aufführung.
6. Die Aufführung selbst.
7. Das Aufräumen und Auswerten.

Nach dem ersten Schritt, der für mich die erste Beobachtungsphase war, legte ich die individuellen Therapieziele fest. Nach dem zweiten Schritt stellten die das Projekt begleitenden Mitarbeiter und ich die Rollenverteilung auf. Die Patienten durften immer ihre Rollenwünsche und -vorstellungen für sich selbst und für die anderen Gruppenmitglieder äußern, aber die letzte Entscheidung lag doch bei mir und den mitspielenden Mitarbeitern, weil ich jede Rolle an die Therapieziele der Ärzte und an meine eigenen therapeutischen Intentionen anschließen lassen wollte. Im dritten Schritt wurde individuell oder in kleinen Grüppchen an den Rollen gearbeitet. Im vierten Schritt wurde das Zusammenspielen geübt. Als fünfter Schritt standen die ersten Durchgangspuben an. Der sechste Schritt war(en) die Aufführung(en).

Zum Schluss wurde aufgeräumt, gefeiert und nachbesonnen.

Die Erfahrung hat gelehrt, dass der Prozess meist gut anläuft, dann in eine stagnierende Phase gelangt, in der die Patienten irritiert oder frustriert sind und keine Hoffnung mehr haben. Wenn die Therapeutin für die (schlummernden) Möglichkeiten der Patienten die Augen offen hält, wenn sie den Humor nicht

verliert und den Blick aufs Ziel, dann kommt der Prozess wieder in Gang und gebigt sich zum Höhepunkt der Aufführung.

Bei den Aufführungen, zu denen gewöhnlich unter anderem auch Freunde, Verwandte, Therapeuten und Mitpatienten kamen, steigerten die Patienten ihre Spielfähigkeiten noch einmal.

Weil die Proben in einer herausfordernden Geborgenheit stattfanden, war es fast immer möglich, dass die Therapie für die Patienten unterstützend und Ich-stärkend wirkte, auch den Willen förderte, an sich zu arbeiten.

Die *praktischen Beispiele* entnehme ich dem Schauspielprojekt von März bis Mai 2000, worin das Stück »Lila« von Goethe erarbeitet und aufgeführt wurde.

Sich selbst begegnen

Ich betrachte die Schauspieltherapie als einen Teil der Dramatherapie. In der Schauspieltherapie wird der therapeutische Prozess in Form eines Schauspieltextes entwickelt, mit der Grundidee: Text und Rollen sollen dem Patienten solche Übertragungsmöglichkeiten bieten, dass er seine Symptome, Schwierigkeiten, Probleme usw. auf Text und Rolle projizieren kann.⁶ Auf diese Weise kann der Patient mit einer gewissen dramatischen Distanz zum Stück und zu seiner Rolle sich selber begegnen. Die Konfrontationen, die auftreten, werden mit Hilfe der Therapeutin mit den Mitteln der Dramatherapie angegangen, das heißt zum Beispiel mit Improvisations- oder Spiegelübungen oder mit geführter Phantasie.⁷ Ich meine, dass gerade die dramatische Distanz es ermöglicht, dass ein Patient mittels einer Rolle an sich selber arbeitet. Eine Rolle kann sogar wie ein »Übergangsobjekt« im Sinne Winnicotts wirken.⁸

Das Schauspiel als Ganzes mit seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten dient als Hülle, die den Spieler trägt, schützt, begrenzt, aber auch herausfordert. Die Dramatherapeutin Marina Jenkyns drückt das so aus: »... a play can provide healing precisely because it provides a place to which people can bring the unconscious text of their lives and, by meeting the form and structure of the play, find new ways to shape their experience.«⁹

Die Ziele, die ich mit der Schauspieltherapie anstrebe, liegen auf *individuellem* und *sozialem* Gebiet.

6 Siehe: M. Jenkyns: *The play's the thing*, London 1996

7 Die genannten Übungen können dem Patienten helfen, Konfrontationen mit Hilfe des Spieles anzugehen (*Improvisation*), oder können das Bewusstwerden des eigenen Umgangs mit Schwierigkeiten und Blockaden fördern (*Spiegelübungen*: die Therapeutin spiegelt das Spiel des Patienten). Sie können auch den Patienten unterstützen, dessen große Ängste und Hemmungen ihm nicht erlauben, diese Konfrontationen direkt anzugehen; die Therapeutin lässt ihn dann die Rolle oder Szene mit seiner eigenen Phantasie weiter ausmalen. Mit diesen eigenen Phantasiebildern führt die Therapeutin ihn zur Rolle oder Szene zurück, die dann vertrauter geworden ist (*geführte Phantasie*).

8 D. W. Winnicott: *Playing and reality*, Harmondsworth 1971

9 Siehe Anm. 6

Die Ziele auf dem *individuellen Gebiet* sind:

1. dass die Patienten ihre Rollen technisch einigermaßen beherrschen lernen im Sinne der Schauspieltechnik M. Tschechows.¹⁰ Es ist mir besonders wichtig, dass die Patienten ihre Rollen *spielen* und nicht ihre Rollen werden, dass sie lernen, von ihrem Ich aus auf ihrer Leiblichkeit wie auf einem Instrument zu spielen;
2. dass die Patienten solche Rollen bekommen, die sie als Übertragungsobjekte gebrauchen können;
3. dass die Patienten eine Auseinandersetzung mit dem vorgegebenen Stoff des Schauspiels eingehen, so dass sie sich in andere Zeiten, in andere Gebräuche eindenken und einfühlen und sie in ihrem Spiel kreativ umsetzen lernen.
4. Zusätzlich bekam jeder Spieler ein eigenes dramatherapeutisches Ziel, das heißt, ich versuchte für jeden Patienten einzuschätzen, was er durch diese Therapie an Entwicklung schaffen möchte/könnte (zum Beispiel: sich ins Zentrum einer Aktion stellen lernen; Selbstbewusstsein üben; einen eigenen »Standpunkt« einnehmen und halten).

Ziel auf dem *sozialen Gebiet* ist: die Patienten zum Zusammenspielen anzuleiten. Das Bewusstsein, dass ein Teamprojekt, wie es ein Schauspiel ist, nur dann gelingt, wenn jeder jeden trägt, unterstützt und herausfordert, musste bei jedem Projekt neu errungen werden. Es war für die Jugendlichen stets sehr schwierig, einander anzuspüren und sich anspielen zu lassen. (Rührend war aber immer, dass jeder auch voll zu jedem stand, sofern eine gute Zusammenarbeit zustande gekommen war.)

Der Hintergrund der genannten individuellen Ziele ist, dass ich, wie H. Smeijsters es im holländischen Handbuch für kreative Therapie¹¹ nennt, »unterstützende kreative Therapie« machen will, das heißt, dass ich die gesunden Seiten des Patienten unterstützen möchte. Im Kontext von Schauspiel und Rolle unterstütze ich den Patienten in der Auseinandersetzung mit seinen Schwierigkeiten. Dahinter liegt die erwartungsvolle Hoffnung, dass sich diese Arbeit später auf das Leben des Patienten wieder übertragen lässt.

Für das soziale Ziel arbeite ich im Sinne der »pädagogischen kreativen Therapie«,¹² das heißt, der Patient soll sich stufenweise seiner Mitspieler bewusst werden, ohne die er schließlich nicht auftreten könnte.

Seine Rolle spielen

In der ersten der sieben Probewochen vom »Lila«-Projekt habe ich viele Spiele mit der Gruppe gemacht: Kinderspiele, Bewegungs-, Sinnesübungs- und Improvisationsspiele. Ziel war, dass die Patienten einander als Spieler gut kennen lernen, dass sie zu einer Gruppe zusammenwachsen, dass sie von Spielfreude

10 M. Tschechow: Die Kunst des Schauspielers, Stuttgart 1990

11 H. Smeijsters: Handboek creatieve therapie, Bussum 2000

12 Siehe vorige Anmerkung

ergriffen und beflügelt werden und dass Berührungssängste (mehr oder weniger) aufgehoben werden sollten.

Beispiel aus »Lila« 1: In der ersten Woche hatte ich als Leitmotiv die zwei wichtigsten Emotionen aus dem Stück gewählt, nämlich: Trauer und Freude. Wir machten dazu zum Beispiel einfache Bewegungsspiele mit einem kleinen Kubus, an welchem wir hochsprangen und uns tief fallen ließen. Bei beinahe allen Spielern entstand ein frohes Gefühl beim Hochsprung und ein schwermütiges beim Runterfallen. Die Atmosphäre im Raum wechselte – je nachdem wie wir sprangen oder fielen.

Für einen Patienten aber war diese Übung zu kräftig; er konnte den durch Bewegung erzeugten Stimmungen nicht standhalten. (Obwohl es zu der Zeit noch nicht benannt war, wurde es immer deutlicher, dass dieser Junge eine beginnende schizophrene Störung hatte.)

Für einen anderen Patienten mit einer narzistischen Problematik war dieses Springen zu banal, und er stieg nicht richtig ein. Das habe ich ihm erlaubt.

Beispiel aus »Lila« 2: Ebenfalls in der ersten Woche ließ ich die Patienten eine Improvisationsübung machen. Ich wollte sehen, wieviel Spielmut und -flair sie hatten. Das Thema war wieder: Frohmüt und Schwermüt. Die halbe Gruppe war in Zweiergrüppchen auf der Bühne, während die andere Hälfte im Auditorium zuschaut. In Paaren sollte eine Person eine schwermütige Stimmung darstellen und die andere sollte versuchen, die erste da »raus« zu holen. Dabei erschlossen sich wahre Quellen an Spitzfindigkeit und Kreativität, variierend vom stillen »Tête à tête« bis zur wilden Tanzszene!

Zwischendurch ließ ich die Patienten wiederholt Spieltechnikübungen machen. Die problematischsten Punkte dabei waren (und sind oft): die *Sprache* (nicht deutlich oder differenziert genug; zu laut, zu leise, zu schnell, zu langsam usw.); das *Raumgefühl* (wo, wie stehst du als Spieler; wie orientierst du dich zum Umräum?); das *Projizieren* vom Spiel zum Publikum (statt für sich zu spielen).

Dieser letzte Punkt fordert, meine ich, ein bestimmtes Spielbewusstsein, das für den Patienten nicht leicht zu ergreifen ist. Meistens bleiben sie zu lange dabei, für sich zu spielen, was ich, um der Spielfreude willen, auch lange zulasse.

Beispiel aus »Lila« 3: Noch beim fünften Schritt im Probenprozess von »Lila« gab es große Schwierigkeiten, zum Publikum hin zu spielen. Weil wir schon weit fortgeschritten waren, habe ich, zwar mit Humor, aber doch eine krasse Übung machen lassen. Jeder Patient musste einzeln von hinten nach vorne über die Bühne gehen und den andern Spielern, die alle im Auditorium saßen, etwas erzählen, sich darauf verbeugen und abgehen. Nach einer zweiten Runde mit Kostümen wuchs das Bewusstsein, dass sie für und mit dem Publikum spielen.

Am Ende der ersten Probewoche fragte ich die Spieler, welche Rollen sie sich für sich selber und füreinander vorstellen könnten. Ebenfalls zu diesem Zeitpunkt formulierte ich für mich die je individuellen Therapieziele der Patienten. Vor

diesem Hintergrund berieten die begleitenden Mitarbeiterinnen und ich uns mit den Ärzten und stellten die Rollenverteilung auf. Die Patienten waren damit zufrieden, und die Einzelproben fingen an.

In der Einzelarbeit liegt für mich der wichtigste Teil des therapeutischen Prozesses. Jedem einzelnen Patienten soll mittels der dramatherapeutischen Techniken geholfen werden, seine Rolle so zu ergreifen, dass es ihm in der eigenen Entwicklung hilft, im Umgang mit seiner Krankheit und im Verändern alter Verhaltensweisen. Ich bin bereit, ihm im Kontext von Rolle und Spiel große Herausforderungen anzubieten und persönlich mit ihm durchzustehen.

Beispiel aus »Lila« 4: Die »Lila«-Spielerin war eine junge magersüchtige Frau mit einer schweren Depression. Sie hatte sich die Titelrolle gewünscht, und wir hatten sie ihr gegeben, darauf hoffend, dass sie sich in ihr spiegeln und sich mit »Lila« ein Stückchen aus ihrer Krankheit herausspielen würde.

Ihr Dramatherapieziel war: 1. durch das Spielen einer Rolle von ihrer Zentriertheit auf sich selber Abstand zu nehmen, und 2. durch das Spielen dieser Rolle eigene Lebensthemen zu gewinnen. (Punkt 2 ist einer von vier Punkten, den die Dramatherapeutin Sue Jennings als entscheidend für einen dramatherapeutischen Prozess herausarbeitet.¹³)

Ich erarbeitete zuerst mit ihr Gang, Haltung, Bewegung, Sprache und Biographie von »Lila«. Als wir dann anfangen, Szenen zu üben, wurde schnell deutlich, wie ihre neurotische Seite sich in bestimmten Haltungen und Verhaltensmustern festzusetzen drohte. Darauf habe ich sie mit Partnern üben lassen, die sie in ihrem noch ungestalteten Spiel überraschen und ihr zum flexiblen Reagieren verhelfen sollten. Teils lief das auch gut, teils nicht, weil die Partner oft so von der »Lila«-Spielerin eingenommen waren, dass sie kein rechtes Widerspiel mehr leisten konnten.

Eine positive Gelegenheit eröffnete sich dann in einer Probe mit dem Spieler, der den Friedrich darstellte. Er sollte »Lila« kräftig beim Arm nehmen und sie in seiner Wut durch den Raum schleudern. Und das tat der Junge auch, worüber die »Lila«-Spielerin richtig erschrak und in echter Gegenwut reagierte: da war sie authentisch und spielte nicht kontrolliert. Und wir sahen ihre flammende Kraft!

Was ihr meist im Wege stand (und das konnte sie selber auch hinterher so ausdrücken) war, dass sie nicht genügend Distanz zu ihrer Rolle hatte. Sie identifizierte sich völlig mit »Lila«. Sie spielte die Rolle nicht, sondern wurde sie (und zwar ausschließlich die depressiv-wahnhafte »Lila«).

Beispiel aus »Lila« 5: Der Patient, der den Friedrich spielte, hatte eine Depression als Diagnose. Sein Dramatherapieziel war, mit Hilfe der Rolle sich zentrieren zu lernen, damit er seine Balance zwischen Ausfließen (was sich in den Proben in seinem allzu großen Gestikulieren zeigte) und Einstürzen (was ich nur wahrnahm als ein Sich-bedächtig-in-sich-Zurückziehen) halten könne.

Seine Rolle war von der Textlänge her die größte. Und er hatte mit sehr viel Spielpartnern zu tun. Das war für ihn eine Übung in standfester Flexibilität.

13

S. Jennings: Theatre art: the heart of dramathrapy. In: Dramathrapy 14 (1991),

Anfänglich war er sehr unsicher über das Schauspiel an sich und über sich als Spieler. Er lernte aber sehr fleißig den umfangreichen Text und wuchs in und an der Rolle.

Mit ihm arbeitete ich besonders mittels der Sprache (H-Übungen) und einer die Sprache verstärkenden Gestik. Ich wählte bei ihm diese Sprachübungen, weil das konzentrierte Gestalten der Sprache mehr ein Sichsammeln fordert, als Spielübungen das bewirken können.

Weder in individuellen, noch in Gruppenproben habe ich diesen Patienten je depressiv erlebt, was seine Ärztin sehr erstaunte. Eher fand das Umgekehrte statt, nämlich dass er wegen extremer Kicheranfälle nicht spielen konnte! (Ich spielte dann für ihn, und er machte Regie.)

Er hat sein Therapieziel erreicht. Er war hinterher zufrieden mit sich und schrieb auf meinen Fragebogen: »Man kann des öfteren mehr schaffen, als man sich dessen bewusst ist.«

Das Zusammenspiel üben

Sich dessen bewusst zu werden, was die Mitspieler in der gleichen Szene gerade machen, diese anzuspielen und von ihnen angespielt zu werden, war für alle jugendlichen Patienten immer eine große Schwierigkeit. Bei jedem Stück musste von Neuem gelernt werden, dass, wenn ein Spieler einen Monolog auf der Bühne spricht, dies nicht bedeutet, dass der Rest sich zu Privataktivitäten (Rauchen und so weiter) zurückziehen kann. In einer Schauspieltruppe trägt jeder jeden die ganze Spielzeit hindurch. Darum gibt es für mich auch keine »großen« oder »kleinen« Rollen, weil jeder Spieler das ganze Stück im Bewusstsein haben sollte.

Wir führten viele Bewegungs-, Rhythmus-, Geschicklichkeits- und Sinnesspiele durch, um das Aufeinanderachten zu stimulieren. Der Test war bei »Lila« immer wieder: der Auftrittsmarsch und -tanz der ganzen Truppe, der Walzer mitten im Stück und für die Feen der Tanz.

Beispiel aus »Lila« 6: Der Feentanz. Zur Musik aus Tschaikowskys »Der Nussknacker«, gespielt von einem Live-Streichquartett, durften/mussten die sieben Feen tanzen. Für junge Damen zwischen 16 und 20 Jahren, die im Discotanz geübt sind, sind die Bewegungen einer Fee wie etwas aus der Steinzeit ... Es war schier unmöglich, die Mädchen sich leichtfüßig bewegen zu lassen. Auch die Hilfe einer Eurythmistin brachte nicht den erhofften Erfolg. Dann lieh ich schöne Ballett-Tütüs für sie aus. Das half einigen Mädchen, aber für andere machte es das noch schwieriger, weil sie ja in den engen Anzügen ihre Körperformen deutlich zeigen mussten.

Zuletzt haben die Eurythmistin und ich die Feen gespiegelt und den Jugendlichen vorgemacht, wie der Tanz sein könnte. Dieses Zuschauen war den Jugendlichen eine Hilfe, es noch einmal zu versuchen. Aber die Feen blieben die Stiefkinder des Stückes.

Zehn Tage vor der geplanten Aufführung hatte ich einen ganzen Tag zum Theatertag bestimmt. Dass wir den Tag lang zusammen waren, zusammen spielten, Pausen machten und probten, stärkte die Homogenität in der Gruppe. Wir schafften unsere erste Durchgangsprobe an diesem Tag, wo jeder einmal sah, was die anderen alles erübt hatten. Einige Patienten bemerkten, was die anderen wann an Requisiten brauchten, und sie fingen an, einander zu helfen. Bei den beiden Aufführungen schließlich waren alle gleich angespannt, aber alle halfen einander beim Anziehen, Schminken und Requisiten antragen.

Erfahrungen der Patienten

Am Ende des »Lila«-Projektes habe ich den jugendlichen Patienten eine Liste mit offenen Fragen gegeben, welche ich gerne schriftlich beantwortet zurück bekommen wollte. Von 14 Formularen bekam ich (mit einigem Druck) elf zurück. Die Antworten auf die erste Frage (Was hat Dich das Schauspiel über Dich selbst gelehrt?) waren am umfangreichsten und interessantesten. Darum zitiere ich nur hieraus Antworten:

W. (Borderline-Patientin): »Dass ich viele alltägliche Dinge noch nicht kann, von denen ich dachte, dass ich sie beherrsche« ... »dass ich schnell Dinge erlernen kann, wenn ich intensiv an ihnen arbeite.«

A. (depressiver Patient): »Gelernt, auch mal Geduld zu haben und abzuwarten, wenn es mal nicht so gut klappt.«

V. (Patientin mit Aufmerksamkeitsstörung): »Es hat mich gelehrt, dass ich bei den Aufführungen sehr gesammelt war.«

A. (Patientin mit Ängsten und Depression): »Die Ruhe und Autorität dieser Rolle, an denen ich viel üben musste, habe ich als sehr wohltuend erlebt und erst mal wieder gemerkt, wie flatterhaft und flüchtig ich sein kann, wie gut es tut, auf der Erde zu stehen.«

N. (Patientin mit Essstörung und depressiver Entwicklung): »Die Arbeit am Schauspiel hat mich selbstbewusster gemacht. Erst kurz vor der Aufführung war ich noch der Meinung, dass wir das nie im Leben schaffen werden. Als wir dann den ersten Durchlauf hatten, war ich schon ein bisschen motivierter.«

A. (eine Mitarbeiterin, die mitspielte): »Es war mir deutlich, wie unendlich viel ich von den Patienten zu sehen bekam. Schauspiel vereint so viele therapeutische Seiten, die auf andere Weise in 7 bis 8 Wochen kaum so komprimiert zum Vorschein kommen: Gestik, Mimik, Sprache, Bewegung, Intellekt, Spiel, Humor, Energie, Anspannung, Entspannung und vor allem Lebensfreude!«

Auch wenn es im zeitlichen Rahmen des Therapieprozesses manchmal noch nicht gelingt, dass ein Patient seine lösende Kreativität wirklich für sein eigenes Leben einsetzen kann, so hat er doch ein künstlerisches Vorbild der Problembewältigung erfahren, das nachwirken kann. Und er profitierte von der Begegnung und Auseinandersetzung mit einer Rolle und der ganzen Skala an Übvorgängen. – Die Autorin freut sich auf Fragen, Anregungen und Reaktionen.



Zu den Autoren: Sophia van Dijk, Jahrgang 1956, wurde in Sprachgestaltung und Dramatherapie (in England und Holland) und am berufs begleitenden Tschechow-Schauspielseminar (Berlin) ausgebildet, arbeitete in der Heilpädagogik sowie klinisch im Bereich von Jugendpsychiatrie und Psychosomatik. Sie leitet auch Theaterprojekte mit Laiengruppen und ist derzeit in Bremen tätig.

Dr. med. Peter Selg, Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie, arbeitete bis Sommer 2000 oberärztlich auf der Psychiatrischen Abteilung für Jugendliche und junge Erwachsene am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke. Seither wissenschaftlicher Mitarbeiter am Freiburger Institut für angewandte Erkenntnistheorie und medizinische Methodologie.

Anzeige

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer und Therapeuten
Herausgeben von Dr. Claudia McKeen, Peter Fischer-Wasels

Aus dem Inhalt vom Novemberheft, Nr.15/2000:

Gisbert Husemann †: Lehrer und Arzt

Felicitas Vogt: Kindheit und Medien.
Verletzung oder Vernetzung der Sinne?

Ingrid Best: Chirophonetik bei Enuresis – ein Behandlungsbericht

Friedwart Husemann: Erziehung zur Verträglichkeit

Berichte von Tagungen/Buchbesprechungen/Tagungsankündigungen/Aktuelle Informationen

Bestellungen/Abonnements: Medizinisch-Pädagogische Konferenz, Eveline Staub-Hug, Ehrenhalde 1, 70192 Stuttgart
Jahresabonnement DM 24,- zzgl. Porto, Einzelheft DM 6,- zzgl. Porto; erscheint viermal im Jahr

Zum Charakter des Englischen

Der Ausgangspunkt des Fremdsprachen- Unterrichts

Erhard Dahl

Liest man die Äußerungen Rudolf Steiners zum Fremdsprachenunterricht, so wird zweifelsfrei deutlich, dass dieser Unterricht auch ein tiefes Verständnis für das andere Volk, ja die Fähigkeit der Empathie mit der anderen Sprachgemeinschaft wecken soll. Über eine pragmatische Sprachbeherrschung, die Steiner keineswegs als ein Ziel dieses Unterrichts ignoriert, weit hinaus, spricht er den Fremdsprachenlehrern die Aufgabe zu, mit den Kindern und Jugendlichen zusammen zum Charakter der jeweiligen Fremdsprache vorzudringen bzw. ihn erlebbar zu machen. Die tagtägliche Erfahrung des Unterrichtens fremder Sprachen lehrt, dass dieses Ziel ebenso wichtig wie schwierig zu erreichen ist. Worin manifestiert sich der Charakter einer Sprache? Mit welchen didaktisch-methodischen Maßnahmen erreicht man dieses Ziel im Laufe von zwölf Jahren? Ja, kann man überhaupt die spezifische Art der Weltwahrnehmung, des Denkstils einer anderen Sprachgemeinschaft im Rahmen eines Schulunterrichts erlebbar machen? Dies sind drei Fragen, die recht komplexe Antworten verlangen. Im Folgenden soll ein Anfang gemacht werden, indem die erste Frage – »nach« dem Charakter einer Sprache – aufgegriffen wird. Es sollen in aller Kürze so konkret wie möglich Eigenarten des Britischen Englisch erfasst werden, die dann auch zu Inhalten des Unterrichts werden können.

Obwohl das Englische mit dem Deutschen nah verwandt ist, existieren doch zwischen diesen beiden Sprachen nicht nur vordergründige Unterschiede. Einige, schon im Hinblick auf deren Bedeutung für den Englischunterricht bei deutschen Muttersprachlern ausgewählte Beispiele, mögen helfen, sich ein wenig dem Charakter der englischen Sprache zu nähern. Es bietet sich an, hierfür drei Bereiche auszuwählen: den Wortschatz, die Grammatik und das Sprachverhalten. Ausgeklammert hingegen wurden Bereiche wie Betonung und Sprachmelodie. Betrachtungen in diese Richtung hätten den Rahmen dieses Aufsatzes gesprengt; zweifellos aber sind auch sie Elemente, die helfen, den Charakter des Britischen Englisch zu bestimmen.

1. Wortschatz

Man mag im außerordentlichen Umfang des Wortschatzes der englischen Sprache – zwischen 300.000 und 330.000 Wörter – ein erstes Charakteristikum dieser Sprache sehen. Wesentlicher ist jedoch, dass das Englische einen Reichtum an feineren Differenzierungsmöglichkeiten sowohl auf der Ebene der Substantive als auch auf der der Verben wie auch der Adjektive besitzt. So gibt es eine große Zahl von bedeutungsähnlichen Wörtern, die nur aufgrund feinsten Nuancen oder der festen Verbindungen, Kollokationen genannt, die sie eingehen, zu unterscheiden sind. Wovon ist der Gebrauch von ›arrive at‹, ›achieve‹, ›reach‹, ›attain‹, ›win‹, ›gain‹ (im Dt. ›erreichen‹) abhängig? Welche Eigenschaft muss ein Gegenstand haben, um entweder mit ›great‹, ›huge‹, ›large‹, ›tall‹ oder ›big‹ beschrieben zu werden? Diese wenigen Beispiele aus drei Wortklassen veranschaulichen bereits, dass die Verwendung des Wortschatzes im Englischen durch merkmalsreiche Wortinhalte bei gleichzeitig stark eingegrenztem Bedeutungsumfang gekennzeichnet ist.

Nicht zu verwechseln mit diesem Reichtum an feinen Differenzierungsmöglichkeiten ist das Phänomen der spezifischen Kategorisierung von Wirklichkeit, das in ganz besonderem Maße die Weltsicht einer Sprachgemeinschaft spiegelt. Offensichtlich erlauben nur ganz bestimmte Attribute oder nur ganz bestimmte für die Bedeutung entscheidende Dimensionen (z.B. Funktion, Umgebung, Art der Bewegung, Richtung einer Bewegung, Größe, Material, emotionale Beziehungen etc.) die Verwendung eines Wortes, und in eben dieser Auswahl von Attributen oder Dimensionen wird die andere Weltsicht zumindest ein wenig greifbar. So ist die Entscheidung für ›town‹ statt ›city‹ (im Dt. beides ›Stadt‹) keineswegs willkürlich, auch liegen hier keine Synonyme vor. Dasselbe gilt für ›road‹ und ›street‹ (im Dt. beides ›Straße‹) und ›heaven‹ und ›sky‹ (im Dt. ›Himmel‹). Aber auch im Bereich der Verben liegen bestimmte Dimensionen zugrunde, denn warum sollte sonst streng zwischen ›swim‹ und ›float‹ (beides ›schwimmen‹) oder ›bring‹ und ›take‹ (beides im Dt. ›bringen‹), um nur zwei Beispiele aus dem Kernwortschatz zu geben, im Englischen unterschieden werden?

Vermutlich ist im Rahmen des Wortschatzes jedoch nichts typischer für die englische Sprache als die sogenannten »phrasal verbs«, d.h. jene Kombination von Verb und Präposition, Verb und Adverbpartikel oder von Verb plus Präposition, plus Adverbpartikel. Das Verb verliert dann seine ursprüngliche Bedeutung, und die neu entstandene Bedeutung entbehrt jeder Logik. Ein Beispiel: Wenn das Verb ›go‹ (dt.: ›gehen‹) mit der Präposition ›for‹ verbunden wird, entsteht als neue Bedeutung ›angreifen/attackieren‹, fügt man jedoch ›into‹ hinzu, so heißt das, dass jemand etwas bis ins Detail beschreibt. Charakteristisch für die »phrasal verbs« ist auch, dass sie sich wie das Fähnchen im Wind je nach dem Zusammenhang, in dem sie sich befinden, in ihrer Bedeutung drehen und wenden. So kann das »phrasal verb« ›to put out‹ gleich sechs verschiedene Bedeutungen annehmen: ›etwas auslöschen‹; ›verärgert sein‹; ›ausrenken‹; ›aussenden/ausstrahlen‹

(Rundfunk/Fernsehen); ›bewusstlos machen‹ und ›veröffentlichen‹. Um Fehler bei der komplizierten Anwendung zu vermeiden, greifen gerade Nicht-Muttersprachler zu bedeutungsgleichen Einzelwörtern, also statt ›set off‹ wird ›depart‹, statt ›to get down to‹ wird ›to begin‹ vorgezogen. Der Sprecher gibt damit seiner Sprechweise etwas Umschreibendes, Weitschweifendes und Behutsames, ja er entfernt sich vom »Herz« des Englischen.

Jede Sprache besitzt ebenfalls ihre ganz eigenen Sprichwörter. In den meisten Fällen sind sie hinsichtlich ihrer inhaltlichen Aussage in anderen Sprachen wiederzufinden, doch greift jede Sprachgemeinschaft die jeweilige Volksweisheit auf ihre eigene Art. So steht »Don't put all your eggs in one basket« dem deutschen Sprichwort »Alles auf eine Karte setzen« gegenüber, und »The proof of the pudding is in the eating« dürfte dieselbe Weisheit vermitteln wollen wie »Probieren geht über studieren«. Doch ist offensichtlich, dass die kollektive Erfahrung der Sprachgemeinschaft, die sich in den Sprichwörtern manifestiert, jeweils ganz anderen Wahrnehmungen von der umgebenden Welt entspringt. Somit sind auch Sprichwörter, insbesondere wenn man über einen Vergleich zweier oder mehrerer Sprachen den genannten unterschiedlichen Wahrnehmungen auf den Grund geht, ein Schlüssel zur Weltsicht eines Volkes.

Nicht zu verwechseln mit den »phrasal verbs« und den Sprichwörtern sind die »idioms«, jene festen Redewendungen der englischen Sprache, die einerseits keinen Austausch mit anderen, synonymen Wörtern zulassen und andererseits nicht über die wortwörtliche Bedeutung ihrer einzelnen Wörter erschlossen werden können. So befindet sich Linda, von der gesagt wird: »She is over the moon« nicht über dem Mond, sondern sie ist ›überglücklich‹; und wenn James zu Tony sagt: »The coast is clear«, so beschreibt er Tony nicht die Wetterlage an der Küste, sondern macht ihm damit klar, dass ihre gemeinsame verbotene Unternehmung beginnen kann, weil niemand sie beobachtet. Wie bei den Sprichwörtern, so finden sich auch für die vielen Redewendungen des Englischen inhaltliche Entsprechungen in der deutschen Sprache, nur sehr selten liegt dann allerdings eine mehr oder weniger direkte Übersetzung vor. Vielmehr ist es wiederum so, dass der englische Sprecher ganz andere Bilder und Lebensvorgänge aus seiner Weltwahrnehmung ›ausschneidet‹ als z.B. der deutsche Sprecher. Unter anderem bedingt das die geographische Lage eines Landes samt den damit verbundenen Lebensbereichen vieler Angehöriger einer Sprachgemeinschaft. Das oben gewählte zweite Beispiel ist nur eines von sehr vielen metaphorischen »idioms«, die aus der Verbundenheit des britischen Volkes mit der See entstanden sind. Zu diesen fast unzähligen »nautical metaphors« gehören ebenso ›to be all at sea‹ (ratlos sein), ›to set sail‹ (eine Reise antreten), ›when one's ship comes home‹ (zu Geld kommen), ›to have a rough passage‹ (schwere Zeiten durchmachen) u.v.a. Die Suche nach spezifischen Eigenarten des Englischen stößt bei den »idioms« also auf eine ganz besondere Quelle.

Aufschlussreich bei der Suche nach charakteristischen Elementen einer Sprache sind auch ihre spezifischen stereotypen Vergleiche. Ist man im Deutschen

»so flink wie ein Wiesel«, so interagieren bildhaft strukturierte Vorstellungen im Bewusstsein des Sprechers mit bestimmten Eigenschaften eines Menschen; hier die große Geschwindigkeit des Wiesels mit ›schnell sein‹; bei »so hungrig wie ein Wolf« interagieren ›hungrig sein‹ mit der Raub- und Fressgier des Wolfes; man ist im Deutschen »mausetot« und läßt hier ›tot sein‹ mit dem Bild der toten Maus in der Falle interagieren. Für die gewählten Beispiele sieht das im Englischen ganz anders aus. Man ist dort nämlich so schnell wie ein Gedanke: »as swift as a thought«, so hungrig wie ein Jäger: »as hungry as a hunter« und so tot wie ein Türnagel: »as dead as a doornail«. Es dürfte an den wenigen Beispielen zu erkennen sein, dass die stereotypen Vergleiche der deutschen und englischen Sprachgemeinschaften jeweils eigene Vorstellungsprozesse spiegeln, die wieder, wie die Sprichwörter und »idioms«, in der Weltwahrnehmung dieser beiden Gemeinschaften begründet sind. Das heißt auch, die sogenannte »objektive Welt« ist uns Menschen nicht direkt zugänglich, sondern sie baut sich als Konstrukt auf, und zwar auf der Basis der kulturell je spezifischen als gleichartig aufgefassten Vorstellungen.

Neben den erwähnten stereotypen Vergleichen sind in diesem Zusammenhang auch die Bilder, die eine Sprachgemeinschaft wählt, um sich verständlich zu machen, höchst interessant. Eine Abfolge von Gedanken erscheint dem deutschen Sprecher als Kette, deshalb »Gedankenkette«, während dem englischen Sprecher ein Zug vor Augen kommt, deshalb »train of thought«. Das Bild des Hegens wird im Deutschen gewählt, um sich verständlich zu machen, wenn auf die Empfindungen gegenüber einem anderen abgehoben werden soll: »freundschaftliche Gefühle hegen«; das seefahrerische Erbe verhilft dem Engländer zu seinem Bild für denselben Zustand: »to harbour warm feelings for someone« (harbour=Hafen). Furcht ist offenbar im Deutschen etwas Schlafendes, und so »erweckt« man bei einem anderen Furcht; dagegen liegt wohl im Englischen das Bild eines Scheiterhaufens zugrunde, denn man entzündet im anderen Furcht: »to kindle fear«.

Ein besonderes Beispiel aus der Wortbildung im Englischen sollte zum Abschluß noch Erwähnung finden, nämlich das Phänomen der Nullableitungen. Wie schon Herbert Hahn feststellte,¹ ist der englische Sprecher nicht durch Kategorien gefesselt, die sich im Substantiv, Adjektiv und Verb ausdrücken. Mit den Nullableitungen, also durch das Vorausstellen von ›to‹, werden eine enorme Zahl von Substantiven zu Verben, z.B. paper – to paper, invoice – to invoice, vote – to vote, prospect – to prospect, doorstep – to doorstep etc. Man empfindet hier sehr schnell zweierlei – was auch in anderen sprachlichen Erscheinungen, die noch genannt werden, auffällig ist: die Neigung der Sprache zur Vereinfachung und ihre große Wendigkeit.

1 Herbert Hahn, Vom Genius Europas (zuerst Stuttgart 1963), S. 365

2. Grammatik

Ein zweiter großer Bereich, aus dem Erkenntnisse über den Charakter einer Sprache zu gewinnen sind, ist neben dem Wortschatz die Grammatik. Auch aus diesem komplexen Bereich sollen einige wenige Beispiele benannt werden, die einerseits Spezifisches hervorheben sollen, andererseits auf ganz wichtige Inhalte des Englischunterrichts verweisen möchten.

Viele Sprachen dieser Welt verfügen über die Möglichkeit, Beziehungen zwischen einzelnen Satzbestandteilen durch Flexionsendungen anzuzeigen, und besitzen wegen dieser sogenannten Kasusmorphologie eine vergleichsweise freie Satzgliedstellung. Durch die Verschiebung von Satzbestandteilen lassen sich auf diese Weise recht leicht sehr unterschiedliche Mitteilungen machen. Das Englische hat dagegen eine sehr starre Satzgliederung, nämlich die Subjekt-Verb-Objekt-Abfolge. Es ist aber genau diese Starrheit, die im Laufe der Zeit eine Vielzahl von kompensatorischen grammatischen Mitteln erzeugt hat, mit deren Hilfe man nun doch bestimmte Satzelemente dorthin bekommt, wo sie entsprechend der Mitteilungsabsicht des Sprechers stehen sollten. Dieses, aus einem Zwang entstandene Instrumentarium ist nun nicht nur äußerst variantenreich, sondern auch ausgesprochen typisch für die englische Sprache. Wenige Beispiele sollen das Gesagte veranschaulichen.

Um ein Objekt trotz des starren SVO-Prinzips in die Satzanfangsstellung zu bekommen, greift man im Englischen sehr häufig zum Passiv, und zwar in einer Form, die z.B. in der deutschen Passivbildung nicht durchführbar wäre:

»His praise followed *strong criticism*.«

»*Strong criticism* was followed by his praise.« (dt. aktiv: »Der scharfen Kritik folgte sein Lob.«)

Im nächsten Beispiel löst der englische Sprecher sogar ein Substantiv aus einem Präpositionalausdruck heraus, um es in die Satzanfangsstellung zu schieben. Auch dies ist im Deutschen nicht möglich.

»They always took care of *her*.« wird zu:

»*She* was always taken care of.«

Ein weiteres, ebenfalls sehr oft benutztes Instrumentarium, um ein Objekt zu verschieben bzw. um eine Subjektivierungsmöglichkeit zu gewinnen, ist der Einsatz von bedeutungslosen Verben wie *see*, *have* oder *find*:

»Several friends warned *her*.«

»*She* had several friends warning *her*.«

Wegen der Starrheit der Satzstellung des Englischen sind auch die Platzierungsmöglichkeiten der Adverbien sehr begrenzt. Aber auch hier entwickelte die Sprache Konstruktionsalternativen in großer Zahl. Sie haben im Deutschen meist keine vergleichbare Entsprechung und dürfen ebenfalls als charakteristisch für die englische Sprache angesehen werden. Im folgenden ersten Beispiel wählt der Sprecher ein Verb, um das deutsche Adverb ›andauernd‹ auszudrücken:

»The crowd *kept* shouting their favourite player's name.«

Als weitere Alternative stehen Substantive zur Verfügung, um ein Adverb zu ersetzen; im angegebenen Beispiel ist es das Adverb ›durchschnittlich‹:

»The immigration authorities managed an *average* of 500 applications for political asylum.«

Eine sehr typische dritte Variante, aber keinesfalls die letzte, ist die Verwendung einer Mengenbezeichnung anstatt eines Adverbs – hier das Adverb ›selten‹:

»During the election campaign the wife of the presidential candidate saw *very little* of him.«

Geradezu erstaunlich ist sodann die Leichtigkeit, mit der in der englischen Sprache Subjektbildungen vorgenommen werden können. Diese Bildungen scheinen vor keiner grammatischen Kategorie Halt zu machen:

Zeitangaben: »*Tuesday, 11th November*, reminds us of the end of the First World War.«

Ortsangaben: »*Sussex and Surrey* enjoyed the warmest day in Britain today.«

Substantive, die im Deutschen keine Agens-Qualität besitzen: »The *lottery prize* buys Mrs. Smith a trip around the world.«

Zum letzteren Typ gehören auch die sogenannten Mediopassiva im Englischen:

»This smock (= Kittel) buttons at the back.« (dt.: wird zugeknöpft)

Es ist für den englischen Sprecher jedoch nicht nur ein Leichtes, bestimmte Bestandteile eines Satzes in eine Subjektposition zu bringen, sondern auch in eine Objektposition. Dies ist nur deshalb möglich, weil es im Englischen eine Vielzahl von Verben gibt, die transitiv wie auch intransitiv verwendet werden können. Das führt zu solch typischen Objektbildungen wie etwa die folgenden:

The little girl stood on the wall so that she could see.

The policeman stood *the little girl* on the wall so that she could see.

The dog ran in five races last year.

We ran *the dog* in five races last year.

Ein letztes Beispiel aus dem Bereich der Grammatik, das ebenfalls markant Charakteristisches der englischen Sprache spiegelt, ist die Bildung des Partizips und des Gerundiums. Vergleicht man die folgenden Sätze miteinander, so zeigt sich bereits die Funktion des Partizips:

»Meine Schwiegermutter verließ empört das Zimmer, wobei sie die Tür zuschlug.«

»Slamming the door my mother-in-law left the room indignantly.«

»Als man ihm sagte, dass er die Prüfung wiederholen müsse, begann er zu weinen.«

»Told to repeat the exam he began to cry.«

Auffällig ist die straffende Wirkung dieser Konstruktionen; sie hinterlassen den Eindruck von Knappheit, Kürze. Die komprimierende Funktion des Partizips verrät aber auch etwas von einer Kargheit der Sprache, die noch in anderen sprachlichen Phänomenen feststellbar sein wird.

Auch das Gerundium verweist auf eine Ökonomie des Ausdrucks:

- »Den Brief auf Englisch zu schreiben, war harte Arbeit.«
- »Writing the letter in English was hard work.«

Auch beim Gerundium kann man von einer Verdichtung sprechen; darüber hinaus wird dem zugrunde liegenden Verb die Dynamik genommen, weil die Substantivbildung das Verb in ein Zuständliches oder Gegenständliches verwandelt. D.h. der Nominalstil lässt den Sprecher auf Abstand gehen, er abstrahiert, lässt sich nicht mitreißen vom Verb. Die Sprache wird dadurch nüchterner. Herbert Hahn findet den Ausdruck »Entzierung«,² der treffend auch die Wirkung des Gerundiums beschreibt und im Einklang steht mit einer Haltung, die auch heute noch von europäischen Politikern den Briten zugesprochen wird, nämlich die des Pragmatismus. Angewandt auf den Sprachgebrauch heißt das: Je schlichter, kürzer, prägnanter etwas zum Ausdruck gebracht wird, desto besser.

3. Sprachverhalten

a) Indirektheitsformen

Mit dem Hinweis darauf, dass mit dem Gerundium eine Haltung grammatisiert worden ist, ist ein dritter Bereich angesprochen, der uns Zugang zur Eigenart der englischen Sprache gewährt. Es ist jener Sprachgebrauch, der als Bestandteil der inneren Haltung, die man gegenüber einem Gesprächspartner einnimmt, angesehen werden kann (es wäre interessant, der Frage nachzugehen, ob nicht umgekehrt die Sprache den in sie hineinwachsenden Menschen auch in solchen Haltungen prägt). Man ist hier auf einem Terrain, auf dem es deutliche kulturelle Unterschiede gibt, also auch zwischen dem Deutschen und dem Englischen. Zur Veranschaulichung seien wenige Beispiele aus dem Bereich ›Bitten/Anfragen‹ gegeben:

- »May I come in?«
- »Could I see you for a minute?«
- »I wonder if I could speak to ...?«
- »Would you mind opening the window?«
- »May I come a little later?«
- »Could you spare me a few minutes?«
- »Could you possibly answer the phone?«

Auf den ersten Blick ist man geneigt, diesen Sprachgebrauch als Ausdruck von Höflichkeit zu sehen. Das ist sicherlich richtig, doch höflich sind auch Menschen aus anderen Kulturen. Was ist nun das Besondere der oben beispielhaft aufgeführten Redemittel? Etwas genauer betrachtet zeigt sich, dass sie Indirektheitsformen darstellen, die im Englischen von ganz großer Bedeutung sind. Diese indirekten Ausdrucksformen erfüllen gleich drei Funktionen. Erstens signalisieren sie dem Angesprochenen eine zögernde Zurückhaltung des Sprechers, also eben nicht Forschheit, Selbstbewusstsein, Dominanz. Zweitens wird mit diesen Aus-

2 Ebd.

drucksformen der Adressat so angesprochen, als sei sie oder er die oder der Höhergestellte. Und drittens suggerieren alle genannten Anfragen bzw. Bitten dem Adressaten die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Reaktionen auszuwählen, d.h. die jeweiligen Anreden als Erlaubnisfragen aufzufassen.

Diese alle nur erdenklichen Verletzungen, Beleidigungen, Anmaßungen verhindernden Ausdrucksformen können auch in anderen Bereichen des Sprachgebrauchs festgestellt werden. Am interessantesten sind vielleicht Beispiele aus dem Bereich ›Widerspruch anmelden‹, wo die Gefahr, den Adressaten zu brüskieren, besonders groß ist:

A: »Rosamunde Pilcher's books are wonderful!«

B: »*Oh, do you really think so?*«

A: »Don't you think that the new boss is an awful man?«

B: »*Oh, I don't know.*«

A: »Let's go to my favourite Chinese restaurant!«

B: »*Well, as a matter of fact I'm not very keen on Chinese food.*«

Die Indirektheitsformen des Britischen Englisch sind, abgesehen davon, dass sie Höflichkeit zum Ausdruck bringen, sehr feine Instrumente der Kommunikation. Sie sollten nicht als Heuchelei missverstanden werden, vielmehr sind sie das Ergebnis einer langen Tradition gesellschaftlicher Umgangsformen. Sie erleichtern den Gesprächsbeginn, halten eine Kommunikation aufrecht und ›polstern‹ Aussagen, die in ihrer Wirkung für den Adressaten unangenehm, vielleicht sogar verletzend sind, ab. Im Grunde liegt hier die Fähigkeit vor, sich in den Angesprochenen hineinzusetzen, ja mögliche Reaktionen der eigenen Worte zu antizipieren und deshalb zu mildern. Paradox erscheint die Tatsache, dass natürlich jeder Brite weiß, was sich hinter den Sprach-Klischees verbirgt, ohne dass es geäußert wird.

b) Untertreibung

Weiter oben wurde bereits der Begriff ›Kargheit‹ im Zusammenhang mit bestimmten grammatischen Phänomenen verwendet. Auch bei einer weiteren inneren Haltung erscheint er als Kennzeichnung angebracht. Gemeint ist die von vielen Menschen als sehr charakteristisch für diese Sprachgemeinschaft erachtete Untertreibung. Sie mag nicht mehr so verbreitet sein wie noch vor zwanzig oder dreißig Jahren, aber immer wieder begegnen einem auch noch heute Briten, welche die entsprechenden sprachlichen Komponenten dieser Haltung unreflektiert verwenden. Um das Gemeinte zu veranschaulichen, wird der deutsche mit dem englischen Sprachgebrauch kontrastiert:

»Das ist sehr gut!«

»Ja, sehr, sehr gerne!«

»Heute ist ein Sauwetter!«

»Es geht mir sehr schlecht.«

»Die neue Kollegin ist wahnsinnig nett!«

»Not at all bad.«

»I wouldn't mind.«

»Not so nice today.«

»It could be worse.«

»I don't object to her, you

know.«

Offensichtlich liegt diesen und ähnlichen Formulierungen zugrunde, dass der Sprecher lieber zu wenig als zu viel sagen möchte. Auch hat er den Wunsch, in seinem Sprachgebrauch sachlich und zurückhaltend zu wirken, alles Pompöse zu umgehen, vor allem aber möchte er eine Zur-Schau-Stellung seiner Emotionen vermeiden. Aber was ermöglicht es vielen Briten, auf diese z.T. humorvolle und scheinbar unbeteiligte Weise zu sprechen? Herbert Hahn gibt darauf eine interessante Antwort: »[Die Untertreibung] charakterisiert den Abstand, den das Ich gegenüber seinen Taten und Leiden erlebt, einen Abstand, der so groß ist, dass dieses Ich in einem unabhängigen Selbstbewusstsein mit den Geschehnissen und Dingen spielen kann.«³ Das erinnert an die Verwendung des Gerundiums, bei dem auch ein Abstand zwischen dem Sprecher und den von ihm beschriebenen Lebensvorgängen festgestellt werden kann. In der Untertreibung verborgen ist aber auch Ironie, ein Stilmittel, das kann hier nur angedeutet werden, das auch die gesamte Geschichte der englischen Literatur wie ein Faden durchzieht.

Sprache als Destillat

Die Sprache eines Volkes ist quasi ein Destillat seiner Gefühle, Sympathien, Überzeugungen, Antipathien, Hoffnungen und seiner Gedankenwelt. Sie wird hierdurch eine Art Wandteppich, der uns das Selbst eines Volkes abbildet. Genau dasselbe könnte über die Volkslieder, die Märchen, die Volkssagen und über die Literatur eines Landes gesagt werden; auch sie entnehmen ihre Muster und Farben den Beschäftigungen, den Ängsten, den Zuneigungen, den Erlebnissen und Erinnerungen eines Volkes. Und auf das Engste verwoben mit beidem, dem Volksgut und der Literatur, ist natürlich die Kulturgeschichte und politische Geschichte eines Volkes. D.h. dem Erleben der Sprache muss das Erleben des Volksgutes, der Literatur und der Geschichte zur Seite gestellt werden. Dass das in der Schule aus zeitlichen Gründen nur exemplarisch möglich ist, braucht kaum erwähnt zu werden. Aber allen Bereichen sollte sich der Fremdsprachenunterricht zu nähern versuchen, wenn durch ihn das Genuine eines anderen Volkes erkannt und zum Verständnis gebracht werden soll. Wenn der Fremdspracherwerb zum ›kulturellen Verstehen‹ wird, dann ist er nicht nur ein wirklicher Waldorfschul-Unterricht, sondern darf sich auch – ohne damit anmaßend zu sein – friedensichernd nennen, weil er zum Dialog der Kulturen beiträgt.

Zum Autor: Erhard Dahl, geb. 1947, studierte Anglistik und Pädagogik in Köln und Paderborn, unterrichtete 1970-74 Englisch und Turnen an der Rudolf Steiner Schule Schloß Hamborn, Dissertation in London. 1976-85 wissenschaftlicher Assistent an der Universität Paderborn, Habilitation 1984, 1985-90 Professor für englische Literatur und ihre Didaktik. Seit 1990 Fachlehrer für Englisch an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart.

Didaktische Ursachen von Lernstörungen

Hans Albrecht Zahn

In seiner Serie über Lernstörungen wandte sich der Autor – Waldorflehrer und Psychologe – nach einem Überblick über das Problemfeld (in Heft 5/2000) dem Phänomen auf drei Ebenen zu: einer biographischen Ebene (Probleme als Herausforderung zu neuer Entwicklung, Heft 7-8/2000), einer Suche nach Ursachen im Wahrnehmungsbereich (Heft 9/2000) und – im vorliegenden Heft – nach Ursachen in Lehrinhalten, Lernprozessen und Unterrichtsgestaltung. Abschließend wird gefragt, was Eltern konkret tun können.

Interesse und Begeisterung

Auf einer dritten Betrachtungsebene wollen wir Lernstörungen als ein inhaltlich-didaktisches Problem betrachten. Lernen heißt auch immer, einen bestimmten Inhalt lernen. Man kann ein bestimmtes Lied oder Gedicht, das Schreiben und Lesen, den Lehrsatz des Pythagoras oder die römische Geschichte lernen.

Es geht um das Lehren und Lernen im engeren und speziellen Sinn. Die Frage ist, wie wir eine *Verbindung* schaffen können von dem, *was es in der Welt gibt, und dem, was im Inneren des Menschen lebt*. Wie kann ich als Lernender dazu kommen, in einem bestimmten Weltinhalt, in den Lauten, der Grammatik, der Literatur, der Geschichte, der Natur usw. mich als Mensch wieder zu entdecken?

Ein Lernproblem haben heißt auch, *einen bestimmten Weltinhalt nicht aufnehmen können*. Ob ich eine Sprache, ein Lied, ein Gedicht, eine Bewegungsform oder eine historische Begebenheit mir zu eigen machen kann, kann also auch von den Lerninhalten selbst und ihrer Darstellung abhängen.

Das Zauberwort auf der inhaltlich-didaktischen Ebene heißt *Interesse und Begeisterung*. Wenn für etwas Interesse da ist, dann gibt es keine Lernprobleme. Nur kann man Interesse und Begeisterung nicht antrainieren. Auch ist es wenig sinnvoll zu sagen: »Sei doch endlich einmal begeistert!« Man wird durch solche Äußerungen wenig »Begeisterung« bei dem Betreffenden auslösen. *Interesse muss innerlich geweckt, man muss vom Geist ergriffen werden*. Interesse und Begeisterung ist etwas, was man nicht einfach hat, aber was entstehen kann. Man kann in den verschiedenen *Bezügen*, in denen man steht, die *Bedingungen schaffen*, dass Interesse und Begeisterung *wachsen können*, aber man kann sie nicht manipulieren. Drei solcher Bezüge seien näher betrachtet.

Der Weltbezug

Einen inneren Bezug zu den Dingen in der Welt bekommt man dann, wenn man eine *Verwandtschaft* spürt zwischen dem, *was in der Welt* ist und *was in der eigenen Seele* anklingt. Wenn ich mich mit etwas beschäftigen soll, zu dem ich innerlich, seelisch keinen Bezug finde, kann auch kein Interesse entstehen. Man kann sich zwar äußerlich zwingen, sich mit irgendeinem Thema zu beschäftigen, zu dem man keinen inneren Bezug finden kann, es wird dann aber höchstens äußerlich etwas adressiert (vielleicht beziehungslos Informationen auswendig gelernt usw.). Andererseits kann das Interesse erst dann entstehen und ein thematischer Bezug zustandekommen, wenn man sich damit beschäftigt.

Der geistig-seelische Bezug zu einem Thema wird durch vielfältige Bedingungen hervorgerufen. So spielt der Lehrer und Erzieher selbst eine große Rolle. Wenn der Lehrer begeistert ist, wird er auch Begeisterung beim Lernenden hervorrufen. *Begeistern kann nur der Begeisterte.*

Beispiel: Bergsteigervater und Junge

Ein neunjähriger Junge ist begeistert beim Bergsteigen. Er hat eine Riesenausdauer und ist geschickt beim Klettern. Sein Vater, der ihn zu seinen Unternehmungen mitnimmt und ganz in seinem Hobby lebt, hat seinen Sohn durch seine eigene Begeisterung angesteckt.

Es geht aber nicht nur um das Wecken des Interesses über einen persönlichen, sondern über einen direkten geistig-seelischen Bezug. Rudolf Steiner empfiehlt hier besonders die *Temperamentsarbeit* und fordert die Lehrer auf, in den zu behandelnden Themen entsprechende Seelenstimmungen aufzusuchen. *Interesse entsteht* dann, wenn man *die seelische Verwandtschaft zu einem Thema* empfinden kann. Indem durch die Art der stimmungsmäßigen Darstellung in der Seele des Kindes ein Widerhall erweckt wird, taucht auch das Interesse auf.¹

Beispiele für das Ansprechen von Temperamenten

Musik: In einem Lied in Moll wird »trauriges Sehnen in der Seele« empfunden.
Malerei: Eine lichte Farbkomposition ruft eine Art Fröhlichkeit in der eigenen Seele hervor.

Tierkunde: Die Kuh wird als gemütliches, phlegmatisches Wesen charakterisiert. Sie ist dauernd mit dem Schmecken und Verdauen beschäftigt. Das Eichhörnchen dagegen ruft in der Seele ein sanguinisches Element wach.

Chemie: Träge chemische Prozesse sprechen die Verwandtschaft zu einer phlegmatischen Seelenstimmung an, während schnelle, explosive Prozesse die chole-riche Verwandtschaft ansprechen usw.

Grammatik: Satzzeichen und Temperamente. Der Punkt wird phlegmatisch ge-

1 Vgl. das Themenheft der »Erziehungskunst« über Temperamente, Nov. 1991, bes. den Aufsatz »Unterrichtsgestaltung im Blick auf die vier Temperamente« von Peter Lipps, von dem inzwischen das Buch »Temperamente und Pädagogik« erschienen ist (Stuttgart 1998)

schildert und gemalt, das Komma sanguinisch, das Fragezeichen melancholisch und das Ausrufezeichen cholerisch. Dies kann dann durch eine kleine Geschichte oder eine schauspielerische Darstellung entsprechend gestaltet werden.

Der wesentliche Bezug zu den Dingen in der Welt ist aber weder persönlich noch seelisch, wie in den obigen Beispielen, sondern im geistigen Bezug zu sehen. Man kann sich nur für etwas begeistern, wo sozusagen auch *Geist* drinnen steckt. Eine rein funktional-mechanistische Weltbetrachtung kann das aber nicht. Wer in den Weltphänomenen nur einen großen mechanischen Apparat sehen kann, wird Probleme haben, aus der Sache heraus zu begeistern. In einem Apparat steckt zwar menschliche Intelligenz, aber kein Geist. Die komplizierten biochemischen und funktionalen Mechanismen des menschlichen Körpers sollten natürlich gelernt werden, aber diese Betrachtung allein reicht nicht aus, um Begeisterung für ihn hervorzurufen.

Beispiel: Funktionale und wesensgemäße Betrachtung der Buchstaben

Wer den Buchstaben A funktional betrachtet, muss sich damit bescheiden zu sagen, immer wenn man die zwei Schrägstriche und den kleinen waagerechten Strich sieht, soll man den Laut A produzieren. Damit ist der funktionale Aspekt der Sache erledigt.

Wer dagegen eine Wesensbetrachtung anstellt, wird sich fragen: »Was ist denn der Laut A für ein Wesen? Was drückt sich da in der Welt aus?« Man versucht vielleicht nachzuspüren, wie dieser A-Laut ein Gefühl des Staunens und der Bewunderung ausdrücken kann, man öffnet sich innerlich für etwas, man macht sich weit usw. Versucht man diesen Laut dann auch in der Bewegung darzustellen, dann wird man in die Richtung der eurythmischen A-Bewegung geführt. Das schafft Verbindung zu der Ausdrucksqualität von A und nicht nur ein funktionales Konstatieren.

Der biographische Bezug

Ob Interesse und Begeisterung für eine bestimmte Sache in einem Menschen entstehen, richtet sich auch stark danach, was an individuellen Strebungen in einem bestimmten Menschen zur Wirkung kommt. *Manche Menschen* haben eben einen ganz besonderen Impuls, sich ganz bestimmten Weltinhalten zuzuwenden. Das Interesse für eine bestimmte Sache ist dann schon fast in die Wiege gelegt.

Beispiel: Mozarts Beziehung zur Musik hat sich schon in seiner frühen Kindheit als besonderes Interesse herausgestellt.

Beispiel: Heinrich Schliemanns Interesse für Griechenland hat sich nicht erst mit den Erzählungen seines Vaters über die Ilias und Odyssee eingestellt, sondern sein ganzes Leben durchzogen.

Es gibt Kinder, die schon sehr früh ihre individuellen Interessen zeigen. Manche bekunden bereits im Kindergartenalter ihr Interesse für technische und naturwissenschaftliche Zusammenhänge, andere dokumentieren ihre künstlerischen

Interessen oder ihre besondere Verbundenheit mit der Natur.

Neben diesen individuellen biographischen Interessen gibt es aber auch *Interessen*, die *entwicklungsbedingt* auftauchen. Man begeistert sich in bestimmten Altersstufen für ganz bestimmte Themen, die mit der geistig-seelischen Entwicklung des Menschen zu tun haben. Die *Lehrinhalte* dienen dann nicht der Tradierung irgendwelcher Kulturinhalte, sondern der *geistig-seelischen Entwicklung* des Menschen. Man beschäftigt sich beispielsweise in der siebten Klasse primär nicht deshalb in der Physik mit Mechanik, weil man diese braucht, um später als Ingenieur stabile Bauten errichten zu können, sondern weil der *Siebtklässler die Kräfteverhältnisse der Welt* in jeder Beziehung kennenlernen will. Er hat die innere, entwicklungspsychologisch bedingte Frage: Wie kann ich mit meiner Kraft Wirkungen erzeugen, und er experimentiert mit dieser Fragestellung sowohl physisch als auch im sozialen Bereich. Er probiert in der beginnenden Pubertät alle möglichen Kräftewirkungen aus. Das Interesse für die Mechanik der Kräfteverhältnisse ist entwicklungsbedingt und braucht in dieser Zeit auch die entsprechenden Themen. Das *Lebensalter und die Lehrinhalte* stehen in einem entwicklungspsychologischen Zusammenhang, der auf Grund der allgemeinen menschlichen Entwicklung die Quelle der Begeisterung ist.

Die *Lehrinhalte*, die in bestimmten Lebensaltern für die *geistig-seelische Entwicklung notwendig* sind, lassen sich nicht so ohne weiteres an den oberflächlichen Äußerungen der Kinder und Jugendlichen ablesen. Sie sind oft überlagert von äußerlichen Reizthemen, so dass ein zehnjähriges Kind beispielsweise sagt, es interessiere sich nur für Comics und Computer.

Der Bewusstseinsbezug

Schließlich gilt es auch die Entwicklung des Bewusstseins beim Lernen zu berücksichtigen. Es gibt gewisse Lerngesetze, deren Nichtbeachtung alles Interesse und alle Begeisterung ertöten kann.

Der Lernprozess muss so organisiert werden, dass der Lernende seine eigenen Erfahrungen machen kann.

Beispiel: Ganzheitliches Rechnen

Man kann ein Kind etwa auffordern, einmal zu probieren, wie man die Zwölf immer in zwei Häufchen aufgliedern kann. Was kann die Zwölf alles sein? Das Kind findet beispielsweise:

$$12 = 2 + 10$$

und geht nun weiter auf Suche.

Nun will es einen ganz besonders kleinen Haufen und schreibt:

$$12 = 6 + 6$$

Nun wird es vielleicht wissen wollen, wieviele Möglichkeiten es überhaupt gibt, und schreibt:

$$12 = 1 + 11$$

$$12 = 3 + 9$$

$$12 = 4 + 8$$

$$12 = 5 + 7$$

$$12 = 7 + 5$$

$$12 = 8 + 4$$

$$12 = 9 + 3$$

$$12 = 10 + 2$$

$$12 = 11 + 1$$

Es merkt, es gibt 11 Möglichkeiten.

Auf diese Weise wird das Kind ganz anders angeregt, als wenn man stupide Additionen anbietet, deren Lösung nur eine Möglichkeit zulässt.

Überforderung und Unterforderung:

Jegliches Interesse wird ersterben, wenn ein Kind über- bzw. unterfordert ist. Das *überforderte Kind* findet alles zu schwer und hat *keinen Mut* mehr, sich in einen Lernprozess zu begeben, weil es ja eh nichts versteht. Ein *unterfordertes Kind* findet alles *langweilig* und hat auch keine Lust mehr, sich mit dem Lerninhalt zu beschäftigen, weil es innerlich nicht angeregt wird. In beiden Fällen kann das *Ich nicht mehr tätig* werden.

Dieses Problem kann nur durch eine *innere Differenzierung* des Unterrichts gelöst werden. am besten ist es natürlich, wenn man den Unterrichtsstoff so freilassend darstellen kann, dass auf verschiedenen Ebenen (Tätigkeit, künstlerisches Ausgestalten, intellektuelles Kombinieren usw.) Überforderung und Unterforderung weitgehend verhindert wird.²

Sachaufbau und Lernstrategien:

Ein jedes Unterrichtsgebiet erfordert einen gewissen Sachaufbau.

Beispiel: Bruchrechnen

Wer Bruchrechnen lernen will, muss sich zunächst einen Zahlbegriff erworben haben, muss das Einmaleins kennen, die Grundrechenarten beherrschen, insbesondere das Teilen und Enthaltensein usw.

Es gilt die Lernstrategien, die ein Mensch entwickelt hat, zu erkennen und entsprechend zu führen.

Beispiel: Rechtschreibung

Ein Kind schreibt beispielsweise das Wort BKWM. Es wollte das Wort »bequem« schreiben und ist nun strategisch folgendermaßen vorgegangen: Es dachte, ich kenne den Buchstaben »Be«, da schreibt man immer das Zeichen B; dann höre ich den Laut K und W, also KW, und schließlich muss ich noch den Buchstaben »EM« schreiben, da macht man immer so ein Zeichen: M. Also BKWM.

Das Kind hat in seiner Strategie noch keine genaue Differenzierung von dem Namen eines Buchstabens und dessen Lautklang gebildet, sondern wirft beide Dinge durcheinander. Die Vokale werden nicht extra geschrieben, weil es denkt, dass bei dem Namen »Be« das E ja schon dabei ist. Zu einem sachgemäßen Auf-

2 Das »Erziehungskunst«-Heft 11/2000 beschäftigte sich mit Hochbegabten, ihrer Förderung und den Möglichkeiten, sie in eine »normale« Schulklasse zu integrieren.

bau der Schrift muss man aber genau diese Unterscheidung lernen.

Vom Tun zum Begreifen:

Das Bewusstsein bildet sich nicht adhoc; vielmehr wird im Lauf der Bewusstseinsentwicklung immer als erstes etwas getan, dann wird die Tätigkeit innerlich durch Sprache repräsentiert, und schließlich kann man das Getane mit Hilfe von Gedanken reflektieren. Die Taten sind das Material für die Gedanken. Der Weg geht vom Tun übers Bild zum Gedanken.

Beispiel: Grammatik lernen: Wenn man Grammatik lernen will, dann muss man erst einmal sprechen können, damit man das Gesprochene grammatikalisch reflektieren kann.

Beispiel: Physik: In der Physik ist es sinnvoll, erst einmal ein Experiment zu machen, dann zu formulieren, was man gemacht hat, um sich schließlich Gedanken über den Zusammenhang der Geschehnisse zu machen, was vielleicht in die Formulierung eines physikalischen Gesetzes münden kann.

Der Weg vom Tun zum Begreifen ist ein Lerngesetz, das auch auf anderen Lerngebieten einen viel existenzielleren Bezug zum behandelten Thema schafft. Unter diesem Aspekt ist es z.B. günstiger, erst das Schreiben, also die Tätigkeit, und dann erst das Lesen zu lernen.

Auf die inhaltlich-didaktische Ebene haben besonders die Lehrer, Nachhilfelehrer, Förderlehrer, Lerntherapeuten usw. ihr Augenmerk gerichtet. Aber natürlich spielt dieser Aspekt bei jedem, der mit dem Lernen zu tun hat (z.B. Eltern bei den Hausaufgaben) eine Rolle.

Wege der Wandlung – abschließende Gedanken

Wir haben den Lernprozess auf drei verschiedenen Ebenen betrachtet. Das kann helfen, unser Bewusstsein auf die verschiedenen Aspekte des Lernens zu richten. Gleichzeitig hat man eine Möglichkeit, die *unterschiedlichen Begriffssysteme, Berufsgruppen und Erfahrungen* zu ordnen.

Auf der *biographisch-psychologischen Ebene* schafft man gute Lernvoraussetzungen, wenn man *seine individuelle Aufgabe* spüren kann, sich in seiner Kreativität und Ichkraft angenommen weiß und sich mutig und zuversichtlich – ohne Stress und Angst – seinen Aufgaben zuwenden kann.

Wer sich mit *all seinen Sinnen orientieren* kann, sich aufmerksam und konzentriert einer Sache zuwenden kann, wird – gleichgültig um welche Lerninhalte es geht – auch auf der *Wahrnehmungsebene* gute Lernmöglichkeiten haben.

Schließlich wird das Lernen leichter vonstatten gehen, wenn es auf der *inhaltlich-didaktischen Ebene* gelingt, sich mit einem Lerninhalt innerlich zu verbinden und *Begeisterung* für eine Sache zu entwickeln.

Die Waldorfschule beinhaltet in ihrem Ansatzpunkt die Möglichkeit aller drei genannten Ebenen. Sie bildet durch ihre Sozialgestalt einen Raum, wo sich *biographisch-psychologische Begegnungen* zwischen Eltern, Kindern und Lehrern

realisieren. Dennoch ist der Lernbedarf auf dem biographisch-psychologischen Felde auch an einer Waldorfschule groß. Wie schaffen wir es, uns immer wieder gegenseitig in unserer Einzigartigkeit anzuerkennen, in unserer speziellen Konstitution zu würdigen und unsere speziellen Seelengesten zu akzeptieren, ohne sie gleich von außen ändern zu wollen.

Auf der *Wahrnehmungsebene* haben wir einmal durch den *rhythmischen Teil* des Unterrichtes sowie durch die *künstlerische Wahrnehmungsschulung* bereits im Schulzusammenhang große Möglichkeiten, die aber ebenso einer Fortentwicklung bedürfen. Der elementare bewegungstherapeutische Ansatz durch die *Eurythmie* ist für die Leibergreifung eine wichtige Komponente, und die *Sprachgestaltung* stellt die Basis für die Entwicklung der inneren Ausdrucksfähigkeit dar.

Auf der *inhaltlich-didaktischen Ebene* ist das Ringen um die *wesenhafte Qualität der Unterrichtsstoffe* in Zusammenhang mit dem *Lebensalter* ein Feld, auf dem schon viele der uns vorausgegangenen Waldorflehrer gearbeitet haben. Aber auch hier gilt es immer wieder den Blick zu weiten und ohne Abgrenzungssängste sich mit Dingen bekannt zu machen, die unsere didaktischen Möglichkeiten erweitern können.

Für denjenigen, der mit einem Kind ein Lernproblem hat, ist es wichtig, nach vielen gedanklichen Überlegungen den Schritt zu finden, der für die Lebenssituation des Kindes der nächste und geeignetste ist. So etwas kann man am besten in einem konkreten Beratungsgespräch tun und weniger gut in einem schriftlichen Aufsatz wie dem vorliegenden.

Die *Veränderung eines Lernproblems* ist ein *Weg*. Jeder Weg beginnt mit *einem Schritt*, und es ist zu fragen, welches der nächste Schritt ist? Man kann aber immer nur *einen* Schritt machen, wenn man nicht ins Stolpern kommen will. So kann nach der Lektüre jemand sich entscheiden: »Ich möchte drei Wochen lang jeden Abend mein Kind mir innerlich vor die Seele stellen« – oder jemand anderes sagt sich: »Ich werde mit meinem Kind eine Aufmerksamkeitsübung machen« – oder ein Dritter sagt sich: »Ich werde mein Kind auf einen anderen Schultyp schicken«. Die Sicherheit über den nächsten Schritt kann man mit einem Berater oder in eigener meditativer Besinnung erhalten.

Dann aber muss der *Schritt* auch *konkret gegangen* werden und nicht bloß über das Gehen nachgedacht werden. Das ist dann eine Willenstat, die auf einer anderen Ebene geschieht als beim Schreiben und Lesen dieses Aufsatzes.

Zum Autor: Hans-Albrecht Zahn, Jahrgang 1947. Lehrerausbildung in Weingarten und Ludwigsburg; Psychologie-Studium in Konstanz und Erlangen; Waldorflehrerseminar in Stuttgart. Klassenlehrer in Nürnberg (zwei Durchgänge), Ausbildung in Psychosynthese und am Lievegoed-Institut Hamburg. Jetzt Förderlehrer und Schulpsychologe in der Rudolf Steiner Schule Nürnberg. Daneben kleine psychologische Praxis.

Anzeige VFG Esterl

ZEICHEN DER ZEIT

In welcher Verfassung sind wir?

Die Waldorfschule ist der Prügelknabe der Nation geworden. In 50 Jahren wird sie der Liebling der Nation sein. Die Nation wird der Waldorfschule danken.

1.

Warum ist die Waldorfschule der Prügelknabe der Nation? Weil die Nation nach sich selber fragt. In welcher Verfassung befinden wir uns? Die Frage fällt in die geschichtliche Vergangenheit. Die Frage fällt in das Dritte Reich. Hier endet und verendet sie bisher. Also prügelt man die Waldorfschule. Warum? Weil sie im Dritten Reich verboten war. Ist das ein Widerspruch? Ja. Man prügelt etwas, das verboten war. Warum? Weil man das Gegenbild zum Dritten Reich sucht.

Das Gegenbild finde ich, wenn ich den Blick um 180 Grad drehe und in die Zukunft richte. Was ansteht, ist die Verfassung, in der wir uns noch nicht befinden. Denn als die Alliierten im Jahr 1945 dem Dritten Reich ein Ende setzten, legten sie im Potsdamer Abkommen fest, dass Deutschland 50 Jahre lang besetzt wird. Dann wird das Land völkerrechtlich autonom und gibt sich eine neue Verfassung. Tatsächlich sind die Truppen erst 1995 aus Berlin abgezogen. Vier Jahre vorher kam es zum Einigungsvertrag, der die Verfassungsarbeit vorbereiten sollte. Vorläufig wurde das Bonner Grundgesetz übernommen, die Verfassung der DDR wurde verdrängt. Was also steht an? Die künftige Verfassung des Bewusstseins steht an. Sie wird alles in den Schatten stellen, was wir bisher als neuzeitliche Verfassungen kennen. Für diese künftige Verfassung

leistet die Waldorfschule heute schon die Vorarbeit.

2.

Seit meinem 15. Lebensjahr hörte ich im Ausland, wir Deutsche seien Verbrecher. Wir hätten die Grenze der bisherigen Menschheit überschritten – in Richtung auf das Böse. Das bewusst gewollte und öffentlich formulierte Böse. Gegen diese Sätze habe ich mich 30 Jahre lang gewehrt. Eines Tages habe ich sie anerkannt, indem ich nach Deutschland zurückkehrte. Ich sagte zu mir selbst: Ja, ich gehöre dazu. Ich bin ein Verbrecher. Ich habe die Grenzen der bisherigen Menschheit überschritten. Ich bin fähig zum bewusst Bösen. Aber gerade die Anerkennung dieser Sätze berechtigt mich zu folgenden Gegen-Sätzen. Weil ich die Grenze der Menschheit überschritten habe, bin ich ein Wesen freien Willens. Nur wer frei ist, kann sich für das Böse entscheiden. Aber seine Freiheit beweist sich erst dadurch, dass er die Grenze der Menschheit auch in der Gegenrichtung überschreitet. Also in das bewusst Gute. Aus der Nation der Verbrecher wird eine Nation von Heiligen. Was in anderen Nationen die Ausnahme ist, wird bei uns zur Regel. Den Begriff des »Heiligen« beziehe ich nicht aus den Weltreligionen, und ich werde sogleich sagen, warum nicht. Sondern ich berufe mich auf die deutsche Klassik, etwa die »Kritik der praktischen Vernunft« von Kant oder Goethes Gedicht »Die Metamorphose der Pflanzen«.

3.

Alle bisherigen Verfassungen der Neuzeit, auch das Bonner Grundgesetz, beginnen mit einem schlechten Witz. Der Witz lautet: »Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit« (Grundrechte, Artikel 2/1). Ein Witz ist es deshalb, weil dieser »Jeder« der Mensch ist, der sich selber die Verfassung gibt. Kein Feudalherr diktiert uns, was wir zu tun haben. Keine Verfassung gibt mir ein Recht, sondern ich gebe es mir selbst, indem ich die Verfassung erzeuge. Die freie Entfaltung ist die stillschweigende Voraussetzung jeder Verfassung. Die Verfassung verdankt sich der Freiheit und nicht umgekehrt. Sondern das Thema jeder Verfassung ist ein ganz anderes: Wie verhalte ich mich zu meinen ebenfalls freien Mitmenschen? Wie kann ich mich selbst zur Umwelt verhalten? Gegenstand der Verfassung ist nicht der Mensch. Sondern die Beziehungen sind Gegenstand. Hier wird die künftige deutsche Verfassung einen Sprung machen, der die bisherige Grenze der Menschheit hinter sich lässt: den Sprung in das bewusst Gute. Denn alle bisherigen Verfassungen verfallen sofort dem Mittelalter und der Antike. Sie sagen nämlich: »Freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, sofern er nicht die Rechte anderer verletzt«! Der andere Mensch gilt also als die Grenze meiner Freiheit. Und ich selber werde als der potenzielle Verletzer definiert, und zwar grundsätzlich. In dieser Voraussetzung spiegelt sich der Pessimismus der Weltreligionen. Die Religionen wollen uns dauernd verbessern. Also unterstellen sie, dass wir schlecht sind. Nicht etwa böse aus Freiheit, sondern böse von Natur, also zwangsläufig. Also schlecht. Und wenn jemand mal was Gutes macht, dann ist es gleich die göttliche Gnade. Nur die Gottheit kann gut sein. Der Mensch ist grundsätzlich schlecht, also Feind des Anderen. Und deshalb brauchen wir den Staat, der uns vor uns selber schützt. Das ist das Menschenbild der Religionen. Es hat sich unbemerkt in die

neuzeitlichen Verfassungen eingeschlichen. Die deutsche Verfassung wird das Gegenteil machen. Als Anregung zitierte ich neulich den Grundsatz von Rosa Luxemburg aus dem Jahr 1918, damals gegen Lenins Pressezensur geschleudert: »Die Freiheit ist immer auch die Freiheit des Andersdenkenden.« Nach dem Vortrag hat man mir entgegnet: »Das ist doch eine Sonntagspredigt! Bring doch bitte die Predigt mal auf den Boden der Tatsachen!« Genau auf den Boden der Tatsachen werde ich den neuen Grundsatz stellen. Auf den Boden selber. Auf den Boden der Erde.

4.

Jede Verfassung beschreibt die möglichen Beziehungen zwischen freien Menschen. Die Freien werden vorausgesetzt, sonst gäbe es keine Verfassung, sondern ein Diktat von oben. Aber wenn man die Freiheit schon erwähnt, obgleich sie die stillschweigende Voraussetzung der Verfassung ist, wie laut werden wir dann die bisher verschwiegenen Voraussetzungen feiern, die jeder Beziehung zugrunde liegen! Diese Grundlagen aller Beziehungen werden als Beziehungswesen in ihrer Würde anerkannt. Bisher setzte man sie als materielle Grundlage stillschweigend voraus. Es sind: der Erdboden, die Atemluft, das Licht und die Sprache. Jede mögliche Beziehung muss sich in diesen Materien verkörpern. Die künftige deutsche Verfassung wird die bisher verachteten Materien als Beziehungswesen anerkennen und als Mitarbeiter in die Verfassung aufnehmen.

5.

Der Boden der Erde ist ein Wesen. Woran erkenne ich ein Wesen? An seinem freien Willen. Woran erkenne ich den freien Willen? Er kann gut oder böse sein. Wenn er böse ist, ist er Eigenwille und richtet sich auf sich selbst. Wenn er gut ist, richtet er sich auf das andere Wesen und macht dessen Offen-

barung möglich. Was man »den Anderen« nennt, ist Inhalt und Ziel des guten Willens. Der Boden kann eigenwillig sein und wird mir gegenüber böse. Er verwandelt sich in Schlamm, und mein freier Gang versackt im Morast. Derselbe Boden kann gütig sein. Er kann das Andere möglich machen. Das Andere bin ich, dieser Mensch, der sich auf festem Boden frei bewegen kann, nach rechts oder links, wie er will. Dem festen Erdboden verdanke ich also meine Bewegungsfreiheit. Ich trabe meinen Lebensweg. Aber derselbe Erdboden begnadet auch den anderen Menschen dort drüben mit derselben Freiheit der Bewegung. Obwohl der andere Mensch dort seinen Lebensweg in Gegenrichtung tragt. Selbst wenn der andere Mensch mein Gegner ist, bewegt er sich dank derselben Erde wie ich. Also ist meine Freiheit auch immer die Freiheit des Anderen. Hiermit habe ich den Satz von Rosa Luxemburg auf den Boden der Tatsachen gestellt. Auf die Tat des Bodens.

Wem also gehört der Boden? Das Bonner Grundgesetz sagt: »Entweder mir. Oder dir.« Die Antwort ist falsch. Die DDR hat gesagt: »dem Staat«. Das ist schon richtiger, aber der Staat setzt das Misstrauen zu den schlechten Staatsbürgern voraus. Auch falsch. Der Boden gehört weder mir, noch dir, noch dem Staat. Der Boden gehört dem Boden. Er gehört sich selbst, denn er wird als Wesen anerkannt. Der Boden ist das freie Beziehungswesen, das die Bewegungsfreiheit aller Menschen ermöglicht: Grundlage aller Beziehungen. Beziehungen aber sind der Gegenstand einer jeden Verfassung.

6.

Die künftige deutsche Verfassung wird die bisher stillschweigend vorausgesetzten Materien der Erde als Wesenheiten anerkennen. Was ein Wesen ist, habe ich gesagt. Ich könnte es ausführen, etwa auch für die Atemluft, das Licht und die Sprache. Aus Platzgründen beschränke ich mich auf die

Sprache. Am Beispiel der Sprache werde ich erklären, warum die Waldorfschule eine Vorarbeiterin der deutschen Verfassung ist, ohne es zu wissen, und zwar durch das, was sie seit 1919 getan hat und heute noch täglich tut.

Die Sprache ist ein Wesen, also hat sie einen freien Willen, also kann sie gut oder böse sein. Gut ist sie, wenn sie das Andere möglich macht. Sie stellt sich zur Verfügung, damit Menschen sich gegenseitig ansprechen können. Sie gibt sich den Menschen hin. Ihre Hingabe an den Menschen ist dessen Sprachbegabung. Die Gabe kann auch entzogen werden. Dann wird der Mensch sprachlos. Er verstummt. Oder er versteht gar nichts mehr. In diesem Fall macht die Sprache ihren Eigenwillen geltend. Sie wird böse. Sie macht uns darauf aufmerksam, dass sie nicht zwangsweise gut ist. Sondern unsere Sprachbegabung ist ihre freiwillige Gabe.

Wenn ich diesen Sachverhalt verdränge – und die letzten Jahrtausende haben ihn verdrängt –, dann lebe ich im Aberglauben, dass ich selber sprachbegabt sei, als sei das Sprechen meine private Leistung, und auf die stummen Wesen blicke ich mit Verachtung herab. So hat man seit der Antike gesagt, die Sprache sei das unterscheidende Merkmal des Menschen gegenüber dem Tier, und das Tier hat man dementsprechend verachtet. Die Waldorfschule macht das Gegenteil.

7.

Die Waldorfschule hat die Sprache immer schon als ein Wesen eigenen Rechtes gewürdigt. Die Sprache selbst darf sich ausprechen. Sie muss also gar nicht mehr eigenwillig oder böse werden, damit wir auf sie aufmerken. Wir Menschen müssen nicht verstummen, nur damit wir auf die Gabe der Sprache achten lernen. Sondern die Sprache selbst darf sprechen, etwa täglich im rhythmischen Teil des Hauptunterrichts;

oder in den Fächern Sprachgestaltung und Eurythmie; oder in den Monatsfeiern und Jahresfesten. Hier dürfen die Laute der Sprache tönen, wie sie sich selber wollen. Das Aschenputtel wird zur Prinzessin. Die Sprache ist keine Dienstmagd mehr, kein Medium, das unsere Botschaften selbstlos transportiert. Aus der Küche, wo sie unsere Suppe kocht, kommt sie in den Ballsaal und tanzt im Kleid des Mondes, der Sonne und der Sterne: Vokale und Konsonanten tanzen und tönen sich selbst. Auf diese Weise wird die Sprache als Eigenwesen anerkannt. Aber die Waldorfschule geht noch weiter. Bisher habe ich erst erzählt, was wir unter »Kunst« verstehen. Kunst befreit die bisherigen Elemente der Welt aus den Ketten der Dienstbarkeit und anerkennt sie als Wesen eigenen Rechts. So sprechen wir auch vom »Wesen der Farbe« oder vom »Wesen des Klanges«. Aber was verstehen wir unter »Erziehungskunst«?

8.

Im Fachunterricht, der in Epochen erteilt wird, benützen wir die Sprache selbstverständlich ebenso gedankenlos wie unsere Zeitgenossen es tun, und wir wären undankbare Empfänger, würden wir die Gabe der Sprache nicht ausschöpfen. Aber darin sind wir bloße Zeitgenossen. Waldorfschule werden wir erst dadurch, dass wir die Gabe der Sprache an die bisher stummen Mitbewohner der Erde weiterschenken. Wir sprechen nicht nur über Themen wie Tiere, Pflanzen und Mineralien. Sondern wir fragen nach dem Wesen dieser vermeintlichen Themen und bringen die Wesen zur Sprache hin. Wir wollen, dass die Wesen sich selbst aussprechen. Wir stellen die Fragen und lassen die Wesen antworten. Wir stellen unsere Aufmerksamkeit zur Verfügung, damit die Wesen sprechen. Sicher sprechen sie nicht

deutsch oder chinesisch. Sie sprechen, indem sie sich verhalten. Was macht die Maus den ganzen Tag? Die Maus wird es mir sagen. Indem sie es macht. Und ich anerkenne ihre Antwort. Ich frage den Baum: Was machst du im Jahreslauf? Und wie? Der Baum antwortet mir. Er spricht sich aus. Wie? Durch das, was er tut. Er zeigt es mir. Ich muss nur hingehen, jeden Tag, ein ganzes Jahr lang. Dann höre ich die Antwort. Und was macht die Waldorfschule jeden Tag, das ganze Jahr hindurch, seit 82 Jahren? Sie genießt die Sprachbegabung wie jeder andere auch. Zweitens anerkennt sie die Sprache als Eigenwesen. Drittens gibt sie die Gabe an jene Wesenheiten weiter, die bisher stumm und ungehört geblieben sind. Sie macht die Wesen der Natur sprachbegabt. Dadurch wird sie sprachschöpferisch für »Andere«. Das heißt »Erziehungskunst«. Diese Haltung der Güte ist die künftige deutsche Verfassung des Bewusstseins.

9.

Ich schreibe hier keinen politischen Appell. Ich sage den Waldorfschulen nicht: »Geht auf die Barrikaden!« Sondern ich sage: »Danke! Was ihr macht, ist gut. Macht weiter so. Gut im Sinn der künftigen Verfassung. Wie ihr deren Vorarbeiter seid, so ist mein heutiger Dank nur der Vorklang des Dankes, den alle Menschen aussprechen werden. In 50 Jahren. Alle Menschen nämlich, rund um die Erde, deren Bewusstsein in einer Verfassung lebt, die man mit Selbstachtung als ›deutsch‹ bezeichnen kann.«

*Wilfrid Jaensch
(Dozent am Waldorflehrerseminar, Berlin)*

Irrungen und Wirrungen

Werbung mit Waldorf

Hutchison? – das ist kein Arzneimittel gegen Heuschrecken, auch kein englisches Unternehmen, das auf den heißumkämpften deutschen Bastelmarkt für Strohsterne drängt, nein, Hutchison gehört zu der britischen »orange plc Company« und möchte sich als Provider auch in Deutschland gerne am lukrativen Geschäft ums Handy mit allem Zubehör profitabel beteiligen. Wenn man bedenkt, dass mehr als die Hälfte der Menschheit noch nie telefoniert hat, muss man der ganzen Telefonbranche eine große Zukunft einräumen.

Das nebenstehende Inserat, auch als Postkarte und Poster im Umlauf, erschien im November und Dezember in einigen Zeitschriften, die vorwiegend Jugendliche als Zielgruppe im Auge haben, z. B. im »WOM-Journal« Nr. 196, nach Selbsteinschätzung Deutschlands meistgelesene Musikzeitschrift. Kostenpunkt für diese ganzseitige, farbige Anzeige im DIN-A4-Format allein in diesem Magazin: rund 25.000 Mark.

Damit war für Unruhe gesorgt: die Reaktionen reichen von »cool«, »toll«, über »Waldorfschüler sind in der Szene, sie sind ›in‹, wir werden wahrgenommen«, bis – die negativen Urteile überwogen mit Abstand – »geschmacklos« und tiefe Betroffenheit. Bei Letzteren gab es auch Klagebereite, die geneigt waren, juristische Mittel einzusetzen, schließlich ist der Name »Waldorf« geschützt; seine Verwendung wirft damit immer wettbewerbsrechtliche Fragen auf.¹ Diese Polarisierung gibt zu denken. Man muss sich bemühen, nicht gleich zu kippen, wenn man jedem Standpunkt seine Berechtigung lassen will. Allerdings galt es, eine juristische Auseinandersetzung zu verhindern, denn mit dem Rechtsleben ist unsere Schulbewegung schon überproportional beschäftigt.

Analysiert man die Darstellung rational, so verliert man irgendwann den logischen Faden. Das ist durchaus modern: Komik braucht unsere Spaßgesellschaft, und im Übrigen scheint das Leben eine Comedy oder Show zu sein. Wir leben in einer Konsumkultur. Da werden Künste und kulturelle Werte zur Geisel von Werbefirmen und Marketingberatern, indem zu vermarktende, nichtgegenständliche Produkte, wie z. B. Tarife, in einen sachlich nicht gebotenen Zusammenhang gebracht werden. Banale Dinge erfahren eine »künstlerische« Überhöhung und erhalten so eine Bedeutung, die sie eigentlich nicht haben. Andy Warhol hat auf diese Weise aus einer Suppendose ein Kunstwerk gemacht.² Mit diesem Verständnis passt dann auch alles: BaföG-Verprasser, Waldorfschüler, Strohsternbastler, und im Anschlussinserat fanden sich noch die Fortsetzungsbegriffe Krippenbastler und Parfümschenker. Sind das alles Pre-Paid-Telefonierer? Wahrscheinlich – so suggeriert der Text – und für sie bietet Hutchison seinen Mac Phone-Tarif an. Für alle, die unterm Strich schlauer sind. Aber wozu braucht man da Waldorfschüler? Hätte Hutchison als britisches Unternehmen mit eigenem Personal da nicht viel mehr Aufsehen erregen können? Man stelle sich die Sensation vor, wenn auf nebenstehendem Bild Prinz Charles abgebildet worden wäre, schließ-

1 Der Name »Waldorf« ist im Bereich Erziehung seit 1982 und seit einiger Zeit auch in weiteren Produktklassen auf Veranlassung des Bundes der Freien Waldorfschulen gesetzlich geschützt; z. B. bei Puppen, Spielwaren, Schreibgeräten.

2 Ausführlich werden diese Zusammenhänge von Jeremy Rifkin in seinem Buch ACCESS, Das Verschwinden des Eigentums, Campus Verlag Frankfurt/New York 2000, beschrieben.

lich bezieht er ja seit rund fünfzig Jahren so etwas Ähnliches wie Bafög ... Fragen über Fragen.

Wie auch immer. Viele Waldorfschüler und Eltern fühlten sich benutzt und missbraucht und sind nun verschnupft. Der Begriff »Waldorfschüler« wird negativ belegt und kommt in eine Schiefelage, erinnert der Kontext doch unmittelbar an die im Internet kursierenden Männer-Schimpfwort-Listen, in denen man unter »W« neben Weichei und Warmduscher auch Waldorfschüler findet. Die Auswirkungen hatte die Firmenleitung von Hutchison Deutschland in Münster zur Kenntnis zu nehmen. Die Reaktion war von Anfang an klar: Das haben wir nicht gewollt! So haben seinerzeit auch die Atombombenbastler reagiert, als sie mit den Folgen ihrer Bemühungen konfrontiert wurden. Die Antworten sind die gleichen, zwischen der Gewichtung der Taten liegen natürlich Welten, signifikant ist aber der fehlende Überblick über das Ausmaß und die Auswirkungen einer Handlung. Aus der Sicht von Hutchison soll man sich als Betroffener in dieser Situation über eine mündliche Entschuldigung und die Zusicherung, dass keine weiteren Anzeigen geschaltet werden, freuen.³ Diese Botschaft kann an die Leser dieser Zeitschrift weitergegeben werden, vielleicht sind die meisten damit auch zufrieden. Trotzdem bleibt da ein Rest, ein fahler Geschmack.⁴

Man kann die Inserate ja nicht mehr einsammeln oder wegklicken. Da leistet sich

3 Hutchison hat in einer Unterlassungserklärung am 17.1.2001 mitteilen lassen, die dargestellte Schlagwortserie nicht mehr zu benutzen.

4 Wer seine Auffassung zu der Annonce persönlich zum Ausdruck bringen möchte, Protestnoten schicken oder Fragen beantwortet haben will, kann das gerne direkt bei Hutchison Telekom tun. Axel Troesken steht ausdrücklich für diese Angelegenheit zur Verfügung. Hier die Daten: Postanschrift: Hutchison Telekom GmbH, Rechtsabteilung, z. H. Axel Troesken, Münsterstr. 109, 48155 Münster, Tel. 02506/922-3100, Fax 02506/922-1310, E-Mail: axel.troesken@hutchison.de

ein Global-Player mit, im Vergleich zu unseren Verhältnissen, ungeheurem finanziellen Aufwand einen Fehltritt, und hinterher war alles April, April. Die Waldorfschulen würden auch gerne solche großen, farbigen Anzeigen schalten, schließlich haben wir auch eine Botschaft für die Gesellschaft, die vielleicht sogar interessanter ist als das, was Hutchison uns da vermitteln will. Nun, wir haben die Mittel dazu nicht, wir leben von der großen Gemeinnützigkeit. Das ist ein wesentlicher Unterschied. Gerade bei einem britischen Unternehmen hätte man ein Fairplay erwarten dürfen.

Nachdem in der Anzeige auch das Wort »schlau« vorkommt, sollte man auch sachlich auf das Angebot schauen, das gedruckt in den Hutchison-Shops im Dezember 2000 auslag. Was will Hutchison? Man soll beim Telefonieren im Festnetz oder mobil Hutchison-Tarife benutzen. Da wird u. a. exklusiv(!) für Hutchison Mobilfunkkunden im Festnetz über die Vorwahl 01088 (Call by Call) werktags zwischen 8 und 18 Uhr für Inlandsgespräche ein Minutenpreis von 14,9 Pf angeboten. Ein Vergleich mit anderen Anbietern führt zu interessanten Ergebnissen. So beträgt der Minutenpreis im entsprechenden Zeitraum mit der Vorwahl 01051 sieben Pfennig, mit 01066 (Interoute) kommt man sogar mit 6,3 Pfennigen noch günstiger weg. Krass ist auch der Unterschied bei der Verbindung von Deutschland in die USA: Hutch 01088 kostet mindestens 19,9 pro Minute, mit 01024 (Super 24) hat man einen Preis von 8,4 Pf. Insofern sollte man sich tatsächlich der Hutchison-Aufforderung im Prospekt anschließen: Erst testen, dann entscheiden!

Nun wäre es unfair, die Mobilfunktarife wegzulassen. Da hier der Vergleich komplizierter ist und der Umfang der Telefonate eine Rolle spielt, findet man den passenden Tarif nur, wenn man sein persönliches Telefonierverhalten einschätzen kann. Beachtlich ist aber, dass man bereits mit monatlichen Mindestkosten von DM 9,90 (Tangens)

dabei sein kann. Hutchison ist dagegen nicht unter DM 29,95 zu haben. Auch beim wichtigen Minutenpreis in der Hauptzeit liegt Hutchison mit DM 1,39 deutlich über dem billigsten Angebot von DM 0,99 (D-Plus und Mobilcom).⁵

Über allen Details steht auch die Frage nach dem Inhalt der Begriffe Waldorfschule und Waldorfschüler. Welche Assoziationen verbinden sich mit ihnen? Rund 1 Prozent aller Schüler in Deutschland besuchen inzwischen eine der 180 Waldorfschulen. Das ist zwar eine kleine Minderheit, aber auch eine wahrnehmbare Größe, die sich, wie das Beispiel zeigt, benutzen lässt. Gesamtgesellschaftlich fällt die Gruppe offensichtlich auf, man bringt

mit ihr bestimmte Begriffe zusammen, Klischees entstehen, auffällige Einzelbeispiele werden verallgemeinert, es kommt zu Fehleinschätzungen und Vorurteilen usw. Einen vergleichbaren Prozess müssen auch andere Einrichtungen durchmachen. Er ist gestaltbar, wenn es uns gelingt, unsere Anliegen aktiv und überzeugend in der Öffentlichkeit darzustellen. Ein bloßes Reagieren auf Ereignisse ist zu wenig. Welches Meinungsbild über die Waldorfschulen wird es in zehn Jahren in Deutschland geben? Da es eben nur wenig Alternativen zu der weitgehend normierten staatlichen

5 Quelle für die Angaben der Telefentarife: TELEFON MAGAZIN, Nr. 1-2/2001/Januar/Februar und Nürnberger Zeitung Nr. 11/2001 vom 13. 1. 2001, Stand 10. 1. 2001.



Schule gibt, rücken jene immer wieder in das Zentrum des Interesses. Anders zu sein bedeutet einerseits übersehen zu werden, unberücksichtigt zu bleiben, andererseits aufzufallen, aus der Masse herauszuragen. Letztlich geht es auch um die grundlegende und entscheidende Frage nach dem tatsächlichen Einfluss von Schule und Erziehung auf die Biographie eines Menschen. Die Antwort darauf gibt dann die Grundlage für die Daseinsberechtigung und Einrichtung einer Schule. Hätte Hutchison da ein Partner für uns sein können? Wir sind offensichtlich Teil der Generation@ und der Dot-Com-Gesellschaft. Please hold the line!

Hansjörg Hofrichter

AUS DER SCHULBEWEGUNG

›Semaine française‹ auf dem Methorst

Schon im Zug sahen wir bekannte Gesichter. Ist das nicht ...? Ja doch, das ist doch ... Mais oui, bonjour! Und schon sprechen wir französisch miteinander. Erinnerungen werden wach, Erinnerungen an letztes Jahr, an den hohen Norden, an tiefe Wälder (uns erscheinen sie zumindest so), an Lichtungen, Seen, an das Röhren der unzähligen Hirsche, an das Haus auf dem Methorst. Der Methorst, eine Studien- und Begegnungsstätte in der Nähe von Rendsburg, beherbergt uns zum zwölften Mal für die Französische Woche.

Die Französische Woche ist eine Fortbildung für Lehrer, die Französisch in einer Waldorfschule unterrichten. Sie findet alljährlich in der 4. Septemberwoche statt. Organisiert wird sie von einer Gruppe engagierter Lehrerinnen und Lehrer. Als Referenten aus dieser Gruppe waren in diesem Jahr anwesend: Hélène Hell, René Ricard, Chantal Cartier, Dominique Bizieau, Evelyne Guiloto, Gilberte Dietzel, Michèle Strutz, Isabelle Schweitzer. Die Teilnehmer an dieser Fortbildung stammten größtenteils aus Deutschland, aber es kamen auch einige Lehrer aus der Schweiz, aus Österreich und Luxemburg.

Der Tagesablauf ist straff organisiert, gefüllt mit Aktivitäten, wobei sich die künstlerischen Fächer ausgewogen und harmonisch mit den methodisch-didaktischen Arbeitsgruppen für die verschiedenen Klassenstufen abwechseln.

Inhaltlicher Schwerpunkt in diesem Jahr war auf allgemeinen Wunsch der »Aufbau des Grammatikunterrichts von der ersten bis zur zwölften Klasse«. Den Auftakt bildete bereits am Ankunftstag Alain Denjean aus Stuttgart, mit einer Einführung in die Thematik: Die Grammatik als Zusammen-

spiel von Bewegung und Form wird durch eine künstlerische Sprachwahrnehmung und Sprechfähigkeit dem Kind gemäß entwickelt, geübt und durchschaut.

In den sogenannten »Ateliers« erarbeiteten sich sowohl erfahrene Lehrer als auch Anfänger gemeinsame Wege, um den Schülern die Grammatik auf lebendige und anschauliche Weise näher zu bringen. Vor allem die Simulation von Unterricht aus der Sicht der Schüler und der Lehrer brachte uns ein gutes Stück weiter.

In Kleingruppen wurde täglich französische Eurythmie und französische Sprachgestaltung geübt. Das gemeinsame Singen, sonst unerschütterlicher Bestandteil unseres Tagesablaufs, wurde von den Teilnehmern dieses Mal schmerzlich vermisst. Ebenso die Folkloretänze – im letzten Jahr eine besondere und äußerst beliebte Attraktion, konnte man sich doch von der Kopfarbeit in den Arbeitsgruppen hier auf beschwingte Art erholen. Glücklicherweise hatten wir als Ersatz dafür die Möglichkeit, uns in der hohen Kunst der Pantomime zu üben. Hierzu eingeladen war Isabelle Schweitzer, Pantomimelehrerin, eine beeindruckende Persönlichkeit, die uns Gesten und Tricks zeigte und mit uns übte, unseren Körper bewusst einzusetzen, um etwas Bestimmtes auszudrücken. Ebenso Bestandteil der Fortbildung war die Einübung der Darstellung einer mittelalterlichen Marktszene mit Käufern, Verkäufern, Bettlern, Kindern, Trickdieben, Bauchladenverkäufern, eine interessante Übung für so eine große Gruppe (ca. 60 Personen). Hier konnten wir »am eigenen Leibe« erfahren, welche Schwierigkeiten sich beim Einstudieren eines Stückes

oder einer Szene einstellen können und wie man ihnen begegnen kann.

Für all die Anstrengungen und die intensive Arbeit wurden wir an den Abenden mit anspruchsvollen und abwechslungsreichen Darbietungen verwöhnt – angenehmer Abschluss eines arbeitsreichen Tages.

Zu den an Perfektion grenzenden Celloklangen eines ehemaligen Hamburger Waldorfschülers bewegte sich Isabelle Schweitzer zu dem Thema »Le fil de vie« (der Lebensfaden) auf der kleinen Bühne im Holzhäuschen am Waldesrand und bescherte uns einen unvergesslichen Abend. Atemberaubend war, was wir hier zu sehen bekamen. Die ganze Palette, von Schmerz, über Trauer, Freude, Übermut, Fatalismus, Glück, Tragik, Enttäuschung, Spaß, bis zur Lebensfreude, alles stieg auf dieser Bühne vor unseren Augen auf – wie ein Film über das Leben.

Für einen weiteren Abend hatten vier Dozenten Rezitationen für uns eingeübt, französische Gedichte für alle Altersstufen – ein wahrer Leckerbissen, der durchaus den Eindruck erwecken konnte, man säße in einem französischen Café-Théâtre in Frankreich. Bereichert wurde dies auf beeindruckende Weise durch die eurythmische Darstellung von Dominique Bizieau zu den Versen eines taoistischen Gedichts, rezitiert von Chantal Cartier.

Auf den Donnerstagabend warteten alle Teilnehmer äußerst gespannt, hatte sich doch die 13. Klasse von Gilberte Dietzel aus der Frankfurter Waldorfschule angemeldet. Diese Minitournee war auch für die Schüler ein ganz besonderes Ereignis; sie konnten hier mit ihren Kenntnissen der französischen Sprache vor so vielen Waldorflehrern glänzen. Im Programm stand Cabaret, Gesang, Sketche und Gedichte zu dem Thema »Liebe«. Des tosenden Applauses konnten sich die Schüler sicher sein. Anschließend wurde dieses Programm von den Fortbildungsteilnehmern mit weiteren Beiträgen und Sketchen ergänzt. Schlusstakt bildete

das spontane gemeinsame Singen von alten und neuen französischen Liedern zu Gitarrenklängen.

In der Französischen Woche wird man stark beansprucht und gefordert, aber man kann auch die Seele baumeln lassen. Man tankt Kraft auf, es wird einem Mut gemacht, man ist nicht alleine. So gestärkt kann man den Rückweg antreten und sich mit Elan und neuen Aufgaben in die Arbeit stürzen. Ein ganz wichtiger Nebeneffekt sei noch erwähnt: Die Sprache, die man in dieser Woche ausschließlich spricht, ist die französische. Fast nebenbei und automatisch lernt man neue Ausdrücke, poliert seine Kenntnisse und Fertigkeiten auf und taucht ein in diese Sprache, die man sonst so nirgends hier zu Hause sprechen kann.

Es hat sich wieder einmal gelohnt, an dieser Fortbildung teilzunehmen. Vollbepackt mit Informationsmaterial, mit Ideen, mit Tipps, Kniffen, kleinen Tricks – wie gestalte ich den Unterricht besser, interessanter, näher an den Schülern, eine Menge Handwerkszeug im Koffer, so näherte sich das Ende der Französischen Woche. Schön war es, die Bekanntschaft mit neuen Lehrern zu machen, die mit bekannten Lehrern aufzufrischen, fruchtbar der Kontakt miteinander, rege der Austausch in den Pausen.

Letzter Tag, Kofferpacken, ein zweistündiger Rückblick, Vorschläge für das Thema der nächsten Französischen Woche, ein Ständchen für das Küchenpersonal, das uns so gut und liebevoll versorgt hat, ein letztes Tässchen Tee, Umarmungen, bevor wir dann zum Bahnhof nach Rendsburg aufbrechen, wo plötzlich deutsch gesprochen wird und uns das nun reichlich merkwürdig vorkommt! Die normale Welt hat uns wieder, aber im Zug hört man selbst auf der Rückfahrt noch hier und dort französisch sprechen. Nun geht es wieder nach Hause.

Irmgard Krüger, Christine Philip



Waldorfpädagogik in Kenia

Eine neue Initiative in den Slums
von Nairobi

Eigentlich wäre es die große Regenzeit gewesen, in der wir, zwei Waldorflehrer aus München und Dozenten am Südbayerischen Seminar für Waldorfpädagogik, zum dritten Mal nach Ostafrika reisten. Aber die Menschen in Kenia, einem reinen Agrarland ohne Bodenschätze, warteten vergeblich auf den Regen. Die Flüsse waren ausgetrocknet, das Grasland auf den Hochflächen leuchtete gelb, in der Millionenstadt Nairobi musste das Wasser rationiert werden. Ein Drama für die Menschen und Tiere, von dem die Welt kaum Notiz nahm.

*Oben: Im Pausenhof der Waldorfschule in
Nairobi*

Unten: Im Unterricht





Wir waren eingeladen von interessierten Teilnehmern aus vorhergehenden Seminaren. Irmgard Wutte, Begründerin des East African Trust for Art & Education (EATAE), konnte ihre Kontakte zum Kenianischen

Erziehungsministerium intensivieren. So kam es zu zwei Workshops im Juni 2000. Die erste zweitägige Veranstaltung wandte sich an Beratungslehrer aus Nairobi Stadt und Landkreis. Statt der erwarteten etwa 30 Teilnehmer strömten mehr als 80 Lehrer

Oben: Ein Teil der 560 Schulkinder in der Slum-Schule von Nairobi

Unten: Waldorf-Seminar in Nairobi mit rund 80 Teilnehmern



und Lehrerinnen von der Primarstufe bis zur Highschool in den viel zu kleinen Seminarraum, um über Erziehungsaufgaben in der Pubertät zu arbeiten. Als Kursbegleiter bekamen wir auf diese Weise eine Ahnung von der Alltagssituation der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer, die in der Regel in Klassen mit 60 bis 80 Schülern unterrichten. Wie lässt sich in drangvoller Enge ohne Material Unterricht kreativ gestalten? Kann Disziplin ohne ein strenges Regiment und Strafen erreicht werden? Viele Fragen wurden gestellt und bewegt, das Gespräch dankbar aufgenommen.

Es gibt anregende Lehrpläne, erstellt von Mitarbeitern des Kenianischen Erziehungsministeriums in Zusammenarbeit mit der deutschen Entwicklungshilfe-Organisation GTZ. In dem zweiten einwöchigen Kurs erwarteten 22 Lehrer-Ausbilder von uns konkrete Vorschläge zur Umsetzung für Lehrer, die 10- bis 14-jährige Schüler in Gartenbau, Hauswirtschaft, Werken und Kunst unterrichten. Wie können 60 Schüler gleichzeitig praktisch arbeiten? Was tun, wenn die elektrische Bohrmaschine mehr Strom braucht, als die Steckdose liefert? Mannigfaltige Herausforderungen lassen unsere deutschen Waldorfschulen als vergleichsweise paradiesische Arbeitsplätze erscheinen. »Mit einfachsten Mitteln können Sie das ...«, so führt Rudolf Steiner in dem frühen Aufsatz über »Die Erziehung des Kindes« aus. Darauf mussten wir uns gründlich besinnen.

Kenia ist ein Land, in dem noch lange nicht jedes Kind die Schule besuchen kann, lernen darf. Unterricht kostet Geld und daran mangelt es. Wie Kinder mitwirken an der Zukunft ihrer Heimat, zeigt die Geschichte einer Kikuyu-Mutter, die unerwartet Schulgründerin wurde. Eigentlich trieb sie Handel, um sich und ihre Kinder zu ernähren. Mit einer geringen Summe ersparten Geldes konnte sie ein kleines Grundstück am Rande des größten Slum-Gebietes von Nairobi erwerben und sich dort eine kleine Hütte bauen. Ihr ältester Sohn suchte und

fand bald Spielkameraden in den benachbarten Slums. Wenn er zum Essen heimkam, brachte er seine Freunde mit und sagte: »Sie haben auch Hunger, Mutter.« Natürlich wurde das Essen geteilt. Als dieser Junge sechs Jahre alt wurde, wollte ihn seine Mutter zur Schule schicken. Der Sohn aber erklärte sehr bestimmt: »Meine Freunde wollen auch lernen. Wenn sie nicht in die Schule gehen dürfen, werde ich auch nicht hingehen.«

Diese entschiedene Feststellung bewegte die Mutter tief und ließ sie tätig werden. So können heute mehr als 560 Kinder in fünf Wellblech-Hütten unterrichtet werden. Wer kann, zahlt ein paar Mark Schulgeld. Aber das ist nicht Bedingung für den Unterrichtsbesuch. Die Gründerin versucht das notwendige Geld aufzutreiben. Die Lehrer arbeiten für ein Gehalt von umgerechnet 30 Mark. Zu jedem Schultag gehört eine warme Mahlzeit, ein großer Topf Bohnensuppe wird täglich gekocht. Die Kinder sind fröhlich und dankbar. Die Lehrer wünschen sich Anregungen aus der Waldorfpädagogik und denken nach, wie demnächst die Ausbildung der ersten Schulabgänger weitergeführt werden kann. Natürlich brauchen sie Geld dazu. Mit zehn Mark im Monat oder hundert Mark im Jahr kann schon viel getan werden. Wenn Sie helfen möchten, der EATAE sorgt dafür, dass Ihr Beitrag den Initiativen in Ostafrika zugute kommt.

Kontakt: Irmgard Wutte (Anschrift siehe S. 185).

Barbara

Ostheimer

Zweite Waldorfschule in Nairobi

Ein Spaziergang mit vier Elefantenbabys im afrikanischen Busch – ein Klassenausflug ins Rift Valley, ins Land der Massai – ein paar Tage in der Hütte eines Kikuyu-Bauern im fruchtbaren Hochland Kenias: Mein Freijahr nach 20 Jahren Klassenlehrertätigkeit

war noch keine drei Monate alt, und schon war ich in eine aufregende, unbekante Welt eingetaucht! Acht Stunden Flugzeit trennen uns von Nairobi, wo eine dicht besiedelte, lebendige Großstadt unmittelbar angrenzt an einen Nationalpark, der neben Löwen, Leoparden, Pavianen und Büffeln eine bunt schillernde Vogelschar beherbergt. Am Zaun der nahen Rudolf Steiner Schule, die vor zehn Jahren ihre Pforten öffnete, grasen immer wieder Zebras und Giraffen, rotgekleidete Massai treiben ihre Rinderherden vorbei.

20 Autominuten von hier sollte nun eine zweite Waldorfschule ins Leben gerufen werden, die »Nairobi Waldorf School«. Und so fand ich mich an einem angenehm warmen kenianischen Frühlingstag Anfang September wieder in einem halbrunden gelbasierten Raum mit Blick auf unbekante fiedrigblättrige Bäume und riesige Wolken von violetten Bougainvilleen. Unter der Leitung von Irmgard Wutte, der Gründungslehrerin der Rudolf Steiner Schule Nairobi, hatten sich die vier Kindergärtnerinnen, zwei Klassenlehrerinnen, drei Fachlehrer und ich, die ich für ein paar Monate als Mentorin helfen würde, versammelt, um die letzten Schritte für die Eröffnung der Schule zu beraten. Schon nach diesen ersten gemeinsamen Stunden wusste ich: Hier würde es gut sein zu arbeiten, denn konstruktive Fragen beherrschten das Gespräch und eine tiefe Freude darüber, dass nach fünf Jahren des Hinarbeitens auf diesen Tag ein hoffnungsvoller neuer Schritt bevorstand. Noch tiefer beeindruckt aber war ich am Tag der Eröffnung, als sämtliche Eltern der 20 Kinder zwischen sechs und elf Jahren versammelt waren und, während die erste Schulstunde in den zwei Klassen stattfand, über ihre Motive sprachen, die sie hierher geführt hatten. Da wurde mir deutlich, dass die Initiative dieser Gründung mit beharrlicher Kraft von einer Elterngruppe getragen worden war. Diese Eltern hatten sich eine stadtnähere Schule gewünscht

und beschäftigten sich seit der Bildung der Kindergartengruppe 1994 mit der Waldorfpädagogik, Eltern, die sich getroffen hatten mit dem tiefen Wunsch, sich von dem rigiden, auf Wettbewerb und kognitives Wissen hinorientierten vorherrschenden Schulsystem abzuwenden.

In einem Waldgelände im gut erreichbaren Stadtteil Karen (benannt nach der Dänin Karen Blixen) fand sich ein ehemaliges kleines Restaurant mit einem schönen Abenteuerspielplatz, in dem Büro, Lehrerzimmer, Küche und Essraum eingerichtet werden konnten – lasiert in warmen Farben von einer Schülermutter. Zwei zusätzliche Holzhäuschen mit drei Klassenräumen waren schnell errichtet, in denen nun seit drei Monaten tüchtig gelernt wird.

Ernsthaftigkeit und Offenheit beherrschen die Arbeitsatmosphäre unter den Lehrern, die sich trotz ihrer langjährigen Unterrichtserfahrung immer noch als Lernende sehen können. Eine gut funktionierende Öffentlichkeitsarbeit, getragen von Schülereltern, hat dafür gesorgt, dass bisher vier offene Elterntage stattfinden konnten und mehrere positive Artikel über Waldorfpädagogik in verschiedenen Zeitungen Nairobis erschienen sind. Etliche Schüler stehen schon bereit, die in den beiden bestehenden Klassen altersmäßig nicht eingegliedert werden konnten. So wird ab Januar eine dritte, mittlere Klasse nötig, die die Acht- bis Neunjährigen aufnehmen soll. Es wäre schön, wenn sich eine erfahrene Lehrkraft finden könnte, die sich möglichst bis zum Ende des Schuljahres verpflichten sollte, also etwa jemand im Freijahr, besser noch jemand, der sich in dieses aufregende, widersprüchliche, faszinierende Land länger einleben möchte. Aus dem Kindergarten warten schon eine Reihe zukünftiger Erstklässler. Noch reichen die pädagogischen Kräfte aus dem eigenen Lande nicht aus, doch für die Zukunft bereiten sich schon einige Kollegen in der Lehrerausbildung in Nairobi und Südafrika auf eine spätere Tätigkeit vor.



Oben: Schulklasse der Waldorfschule in Nairobi

Unten: Das multikulturelle Kollegium der Waldorfschule in Nairobi

Rechts oben: Irmgard Wutte, die Begründerin des EATAE, mit der Begründerin der Slum-Schule in Nairobi





Mit Wehmut habe ich diese begeisterungsfähige Gruppe von Menschen verlassen – Menschen kenianischer, englischer, deutscher und amerikanischer Herkunft, mit vielfältigen kulturellen Hintergründen, die ihre Heimat oder Wahlheimat lieben und die in der Waldorfpädagogik eine vorwärtstreibende Kraft sehen, die Antworten anbietet auf die immer drängenderen Fragen der verschiedenen afrikanischen Gesellschaftsschichten.

Interessenten wenden sich bitte an: Irmgard Wutte, Private Bag, Mbagathie, Nairobi/Kenya, Fax 00254-303-24324, E-Mail: vw@iconnect.co.ke
Elisabeth Voß

Indianertänze

Im Winter 98/99 besuchte der Cree-Indianer Jim Poitras zum ersten Mal Europa. Er und ein deutscher Stücke-Schreiber schrieben und inszenierten gemeinsam ein Spiel über sein Leben. Das erste Spiel dieser Art war schon vorher in Kanada am Königlichen Museum von Saskatchewan aufgeführt worden. In Kanada hieß das Stück »Verwandlung«, in Europa »Die Träne des Adlers«.

Poitras sieht es als seine Aufgabe, die indianische Kultur zu vermitteln, vor allem in Schulen, die er europaweit bereist, und mit den Schülern tanzt und Gespräche führt. Auch als Maler gewinnt Poitras zunehmend an Bekanntheit. Seine Bilder hängen in Museen in Kanada und den USA, neuerdings auch in Europa. Viele Bilder von ihm werden für pädagogische Zwecke genutzt, zum Beispiel das Bild »Heilung der Kinder« für die Schüler der sogenannten Residenz-Schulen, in die indianische Kinder aufgenommen werden, oder der »Förder-Sorge-Schulen« (»Foster Car System«). »Durch Erziehung

und Bildung erzeugen wir Verständnis und können etwas für die Zukunft tun«, so Poitras. Kontakt per E-Mail: poitrasjim@hotmail.com oder unter Telefon-Nummer (0031)-0181-63 8743. *red.*



Visionen einer neuen Schule

»Wenn die ganz großen Stürme erwartet werden, geschieht es immer wieder, dass einige Fischer ihre Schaluppen am Strand vertäuen und sich an Land begeben, andere aber eilig in See stechen. Die Schaluppen, wenn überhaupt seetüchtig, sind auf hoher See sicherer als am Strand. Auch bei ganz großen Stürmen sind sie auf hoher See durch die Kunst der Navigation zu retten; aber selbst bei kleineren Stürmen werden sie am Strand von den Wogen zerschmettert. Für ihre Besitzer beginnt dann ein hartes Leben.«

Diesen Bericht fand Bertolt Brecht in einem alten Buch über die Fischer der Lofoten. Und bei der neuen Tagung des Herner Bildungsforums der Hiberniaschule Ende September wurde er zum Sinnbild des Tagungsthemas: »Zeitwende – Erneuerungskräfte im Bildungswesen«. Den sicheren Strand, so machten Beiträge von Wissenschaftlern, Lehrern und Künstlern aus unterschiedlichen Perspektiven deutlich, haben wir schon verlassen, teils aus eigener Kraft, teils getrieben vom Wind neuer technischer Entwicklungen und ihrer gesellschaftlichen Folgen. Der Orkan schwillt an. Rettung bringt weder der Rückzug in den vermeintlich geschützten Hafen des staatlichen Bildungssystems noch das orientierungslose Schaukeln auf den Wogen der neuen Mediengesellschaft: Ein neues Navigationssystem ist zu schaffen. In Wendezeiten wird nach Sinn gesucht, nach Visionen, Utopien – wo liegt die Zukunft von Schule?

Vom Nächstliegenden aus die erste Annäherung ans Thema: Reinhard Wittenfeld, Hibernia-Lehrer, betrachtete das sich stets verändernde Profil seiner Schule – »Beständig ist nur der Wechsel« – und machte deutlich, wie neue Bilder von Schule nicht

unter den Gesichtspunkten von Machbarkeit, sondern sinngerichtet, auf ein Ziel hin gewollt, entstehen. Solange Schule nur auf Defizite reagiere, sei ihr pädagogisches Handeln rückwärts gerichtet – in einer aktiven, zukunftsorientierten Bildungsanstalt aber verbinden sich viele freie Bilder Einzelner zu gemeinsamen Bildern und schließlich zu gemeinsamem Handeln.

Von der Idee zum Handeln führten bei einigen Hibernia-Schülern bereits konkrete Schritte und setzten ihre wirtschaftlichen Intentionen praktisch um: Oberstufen- und Kollegschüler (»Jugend 2000 – wir sind anders«) berichteten selbstbewusst von ihren Projekten und Firmen wie Kalendervertrieb oder Dienstleistungsservice, aber auch sozialen Hilfsprojekten, die über das herkömmliche Unterrichtssystem weit hinausgehen und mutig aufs »offene Meer« geführt haben.

Schule müsse Schüler befähigen, handelnd mitzugestalten, forderte Luzius Gessler, Basel, in seinen »Vorschlägen für eine Schule der Zukunft«. Ausgehend von »der Erwartung großer Stürme« (siehe das einleitende Brecht-Zitat) skizzierte er die »Zeitwende«, die Auflösung der tragenden Gesellschaftsstrukturen – Stichworte Individualisierung und Globalisierung – und die Suche nach ordnenden Kräften, die dieser Auflösung entgegenwirken. Autistische Einzelkämpfer, so Gessler, haben in den Stürmen der Zukunft schlechte Chancen; nötig sei also, neben der Unterstützung individueller Kräfte, die Erziehung zur Verantwortung für die Gemeinschaft. Und für die biographische und berufliche Navigationskunst in diesen Stürmen sei es vor allem notwendig, theoretischen durch praktischen Unterricht zu »erden«. Handlungsfähigkeit erwachse aus der Schulung von Intellekt und Willen, Mitbestimmungsfähigkeit werde durch aktives Handeln gestaltet, und: Theorie und Praxis seien konsequent mit der Klammer der Kunst zu verbinden.

Schon für Aristoteles, so Wilfried Gabriel,

Paderborn, in seinem »Lernweg in der Informationsgesellschaft«, habe der Begriff »techne«, Kunstfertigkeit, den Weg zwischen Theorie und praktischem Tun bezeichnet, der schließlich im künstlerischen Tun ende. Die verpasste Chance der Neuzeit: Bildung nicht für, sondern durch Technik erzielen zu wollen. Zu überlegen sei, welchen Verlauf die technische Allgemeinbildung als Grundlage zur Beschäftigung mit den neuen Technologien zu nehmen habe, wie das menschliche Vorwissen vor dem sich immer weiter spezialisierenden Expertenwissen des Computers zu vermitteln sei. Von selber werde Goethes entfesselter Zauberbesen keine Vernunft annehmen: In der Schule müssen zunächst die Bewusstseinschritte, die der Mensch im Laufe seiner Entwicklung gemacht hat, nachgegangen werden, bevor man den Schülern die fertige Maschine vorsetze.

Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Kunst? »Hat die Kunst einen gesellschaftlichen Auftrag?« Für Johannes Stüttgen, Düsseldorf, ist sie das konstitutive Entwicklungsprinzip des Menschen, die evolutionäre Quelle für die »stimmige Form« der Dinge. Seine kompromisslose Forderung: radikale Selbstverwaltung des Schul- und Hochschulwesens wie der ganzen Wirtschaft. Erst radikale Entstaatlichung ermögliche ein freies Schulwesen und letztlich die Neubestimmung des Wirtschaftswesens, in dem es keine Konsumenten mehr gebe, sondern nur noch Produzenten. Beuys' erweiterter Kunstbegriff als Grundlage visionärer Umgestaltung – auf diese Weise sei auch die Selbstverwaltung von Schule als Auftrag von Kunst zu verstehen.

»Zeitwenden – haben die bildenden Künste noch einen gesellschaftlichen Auftrag?« fragte etwas konkreter Dieter Ronte, Kunstmuseum Bonn, der zuvor die Ausstellung »Farbräume« mit Werken der Hibernia-Gruppe »Offenes Kunstforum« sowie der befreundeten Künstler Mechthild Ammann und Peter Stuhl eröffnet hatte, die der Ta-

gung auch optisch visionäre Farbigkeit verlieh. Künstler werden heute zu freien Dienstleistern, so Ronte; ihre Werke – auch hier spielen die neuen Medien eine große Rolle – haben Event-Charakter und eine veränderte »Verfallszeit«. Utopie allerdings bleibe häufig konjunktivisch, setze sich in einer Gesellschaft, der es an Phantasie mangle, nicht durch: »Wir haben heute keine Auftragskunst mehr, aber auch keine Fragen an Kunst.«

Geistige Armut infolge von sozialer Armut oder soziale Armut als Folge der Kulturlosigkeit? Hochspezialisierte Wissenstechniker auf der einen Seite, eine erschreckende Anzahl von »Kellerkindern« ohne Ausbildung und Abschlüsse auf der anderen: Bei der abschließenden Podiumsdiskussion zum Thema »Ausbildung – Baustein für die Zukunft der Region« schlugen die Wellen noch einmal hoch. Unbestritten die Voraussetzung, dass die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, wie sie in der Hiberniaschule ja längst selbstverständlich ist, heute mehr denn je gebraucht werde. Dafür, so Gertrud Hovestadt von der Hans-Böckler-Stiftung, gebe es durchaus staatlichen Rückenwind.

Die Staatsgarantie eines Freiraums, in dem Schule sich autonom entfalten kann, wünschte sich darüber hinaus Luzius Gessler. Der Staat solle sich aus den Inhalten heraushalten und lieber für die Finanzierung sorgen, forderte Johannes Stüttgen: »Als Unternehmen zur Vernichtung von Qualität treibt die Schule Kindern alles aus, was sie an Kreativität und Potenz mitbringen!« In »Freiheit für viele, Ausgrenzung für einige« aber erkannte Brigitte Schumann, Bündnis 90 – Die Grünen, die Gefahren weiteren staatlichen Rückzugs aus dem Bildungssystem. Die bloße Debatte um Qualität von Schule gehe an der drastischen Bildungsbenachteiligung gerade im Ruhrgebiet vorbei. In politisch geförderter Präventivarbeit sah auch Michelle Schumann, SPD Herne und ehemalige Hibernia-Schülerin, den richtigen Weg, für

Chancengleichheit zu sorgen. Für Elitebildung, bei der auch die weniger Begabten »mit nach oben gezogen« würden, plädierte dagegen Klaus Steilmann, Unternehmer aus Bochum, aufgrund seiner Erfahrungen mit der Universität Herdecke: Erst die Auseinandersetzung mit dem Wettbewerbsprinzip kitzle Kreativität heraus. Das Versorgungssystem des Denkens und mangelnde Neugier auf neue Entwürfe hätten zur Erstarrung geführt, meinte Die-

ter Ronte. Ohne Visionen aber, so Wilfried Gabriel, werde alles nur halbherzig getan – das sichere Hafenbecken, so ergab die teilweise stürmische Diskussion, engt den Blick in die Zukunft ein. Die Kunst der Navigation im offenen Meer erfordert einen weiten Freiraum. Und autonome Entscheidungen.

Gabriele Karbe

Waldorfkindergarten-Seminar in Moskau geehrt

Das Deutsch-Russische Forum hatte im vergangenen Jahr Förderpreise für das Bürgerengagement in Russland ausgeschrieben. Preise und Ehrenmedaillen gab es für ausgezeichnete Leistungen in zwei Bereichen: zum einen für vorbildliche Initiativen in Wirtschaft, Umweltschutz, Sozialem und auf dem Gebiet der Kultur und zum anderen für Aus- und Fortbildungsprogramme in Russland. Am 11. Dezember 2000 lud das Forum zur Preisverleihung und Übergabe

Anerkennung für Moskauer Waldorfseminar: Alexandra Gräfin von Lambsdorff (li.) verleiht die Ehrenmedaille an Regina Hoeck



von Ehrenmedaillen in die russische Botschaft nach Berlin ein. Bei diesem Festakt erhielt das Waldorfkindergarten-Seminar in Moskau unter der Leitung von Regina Hoeck eine Ehrenmedaille für seine langjährige Ausbildungstätigkeit. Denn seit nunmehr zehn Jahren bildet das Team in Moskau Waldorfkindergärtnerinnen aus, die in über 50 Kindergärten, verteilt über ganz Russland, tätig sind. Das Ausbildungsprogramm des Seminars ist mittlerweile auch vom russischen Erziehungsministerium anerkannt und gilt in Russland als vorbildlich. Insgesamt wurden 18 Preise zwischen 1.000 und 20.000 Mark und 188 Ehrenmedaillen vergeben.

Richard von Weizsäcker berichtete von einer gewissen Schwierigkeit der Jury, unter so vielen hervorragenden Initiativen und Projekten die endgültigen Preisträger auszuwählen. Er wertete die große Zahl von »Aktiv-Trägern« als Zeichen für Engagement und Zivilcourage, da alle Projekte nur durch den persönlichen Einsatz der Menschen mit Leben erfüllt werden könnten. Diese Form der deutsch-russischen Zusammenarbeit sei eine ganz direkte und lohnende Art und Weise, Völkerverständigung zu praktizieren.

Die Internationale Kindergartenvereinigung gratuliert herzlich. *Peter Lang*

Die Landesarbeitsgemeinschaften der Freien Waldorfschulen

Aufgaben und Selbstverständnis am Beispiel Hessen

Ein wesentlicher Teil der Kooperation und Information zwischen den einzelnen Waldorfschulen liegt im Bereich der elf Landesarbeitsgemeinschaften der Freien Waldorfschulen, den LAGs. In den Landesarbeitsgemeinschaften sind alle Waldorfschulen eines Bundeslandes bzw. von zwei Bundesländern (Rheinland-Pfalz/Saar) oder einer Region (Deutschland-Ost) zusammengeschlossen. Ihre aus den Kollegien delegierten Vertreter treffen sich regelmäßig. Arbeitsweise und Struktur der einzelnen LAGs sind unterschiedlich, die Finanzierung erfolgt über die beteiligten Waldorfschulen. Während einige Landesarbeitsgemeinschaften sich per Delegation von Geschäftsführern oder Lehrern einzelner Schulen organisieren, haben Baden-Württemberg, Hamburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen und nun auch Hessen diese Arbeit mit unterschiedlichen Formen in einer gesonderten Geschäftsstelle professionalisiert.

Seit dem Schuljahresbeginn 2000/01 ist Norbert Handwerk als hauptamtlicher Geschäftsführer der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in Hessen tätig. Er war zuvor (nach seiner Tätigkeit an einer Frankfurter Gesamtschule) lange Jahre als Klassenlehrer und Oberstufenlehrer für Deutsch, Geschichte und Gemeinschaftskunde an der Rudolf Steiner Schule in Dietzenbach tätig. Zu seinem neuen Aufgabengebiet zählen u. a. die Koordination der hessischen Waldorfschulen, die Vertretung der Landesschulen auf Bundesebene und Verhandlungen mit Behörden. In der Kontaktpflege mit Medien, mit Verbänden und mit Vertretern anderer Schulformen sieht er einen wesentlichen Schwerpunkt seiner Tätigkeit, der von den örtlichen Waldorf-

schulen in der Regel nicht zu leisten ist. »Ich möchte verstärkt über den Waldorfbereich hinausblicken und wahrnehmen, was in der Gesellschaft schulpolitisch geschieht.«

Die Geschäftsstelle ermöglicht schnelle Reaktionen. So erhielt Norbert Handwerk am 4. Dezember 2000 über den Geschäftsführer einer hessischen Waldorfschule ein Schreiben der Schulämter, dass alle achten Klassen landesweit am 7. Dezember einen zentral vorgegebenen Mathematikwettbewerb durchzuführen hätten (an dem entsprechenden Wettbewerb nahmen im Vorjahr sieben Prozent der staatlichen Schulen freiwillig teil). Rechtliche Abklärung und schnelle Information per Fax, dass die Teilnahme für Waldorfschulen nicht verpflichtend vorgeschrieben werden kann, konnte die selbstverwalteten Schulen entlasten.

Als Folge der Übernahme der hessischen Landesregierung durch CDU und FDP ergaben sich einige schulpolitische Änderun-

Norbert Handwerk



gen. Durch eine Verordnung über zeitlich und inhaltlich verbindliche Lehrpläne (in diesem Schuljahr zunächst für das Fach Mathematik) wird das Konzept der Waldorfpädagogik entscheidend eingeschränkt; damit fällt z. B. Projektive Geometrie im Unterrichtsspektrum ab Klasse 11 vollständig weg; Auswirkungen auf den Rechenunterricht bis in die unteren Klassen sind zu befürchten. Die per Verfassung garantierte Unterrichtsfreiheit ist bedroht. Im August haben die hessischen Waldorfschulen deshalb beim Hessischen Verwaltungsgerichtshof in Kassel eine Normenkontrollklage gegen diese Schulrechtsänderung eingereicht. »Die angeforderte Stellungnahme des Kultusministeriums steht allerdings bis jetzt, Anfang Dezember, immer noch aus.«

Ein weiteres Arbeitsgebiet von Norbert Handwerk sind Finanzfragen im Zusammenhang mit dem je nach Bundesland unterschiedlich gestalteten Ersatzschulfinanzierungsgesetz. Mit Waldorf-Vertretern anderer Bundesländer geht es derzeit um die Klärung der tatsächlichen Schulkosten für staatliche Schulen, da sich daran die prozentualen Erstattungsbeträge der Schulen in freier Trägerschaft orientieren. Der LAG-Geschäftsführer sieht auch auf fachlichem Gebiet noch viele Möglichkeiten der Zusammenarbeit der einzelnen Waldorfschulen und hat deshalb in Hessen Landesfachkonferenzen für Fachlehrer, die häufig gerade an einzügigen Schulen die einzigen eines Fachgebietes sind, angeregt. Die von der LAG Baden-Württemberg für die Öffentlichkeit und Waldorffeltern herausgegebene Zeitschrift »waldorf« wird zudem seit Herbst 2000 durch ein von ihm redaktionell betreutes hessisches Sonderblatt ergänzt.

Welche Rolle spielt angesichts der vielen konkreten Arbeitsfelder der LAG der Bund der Freien Waldorfschulen? »Entscheiden tut der Bund fast gar nichts. Er ist eher ein loser Zusammenschluss der Waldorfschulen in Deutschland. Lehrerbildung und Fortbildung wird zwar über ihn finanziell

abgewickelt, aber alle Lehrerseminare sind wie die Waldorfschulen organisatorisch und finanziell selbstständig.« Wie die LAG für die Landesebene nimmt auch der Bund überregional Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit und Koordination verschiedener Bereiche wahr. Der Bundesvorstand hat keine Leitungs- oder Weisungsbefugnis, sondern eine beratende und vorbereitende Aufgabe, die durch die verschiedenen Persönlichkeiten in unterschiedlichem Maße richtungsweisend sein kann. Auf den bundesweiten Delegierten- und Geschäftsführertagungen, an denen Norbert Handwerk als einer der hessischen Vertreter teilnimmt, erfolgt wiederum ein Austausch über die neuesten schulpolitischen Entwicklungen der einzelnen Bundesländer.

Wesentlich ist für Handwerk, dass durch die verstärkte inhaltliche und zeitliche Präsenz der LAG die Vertreter der Waldorfpädagogik als interessierte Gesprächspartner zum Thema Schulentwicklung wahrgenommen werden können, denn: »Das Bild der Waldorfschulen in der Öffentlichkeit, nicht nur in den Medien, wird entscheidend davon geprägt, inwieweit wir engagiert und offen am Austausch unter allen, die sich auf unterschiedlichen Wegen um eine Verbesserung des Bildungswesens bemühen, teilnehmen.«

Doris Kleinau-Metzler

Hochbegabtentagung in Bochum

Ende November letzten Jahres fand am Gemeinschaftskrankenhaus (GKH) in Herdecke ein »Medizinisch-Pädagogisches Gespräch« zum Thema: »Was können wir für hochbegabte Kinder tun?« statt. Wie beim ersten Gespräch zu diesem Thema war die

Resonanz bei Pädagogen, Ärzten, Therapeuten und betroffenen Eltern groß.

In einem einleitenden Referat schilderte Michael Meusers, Leiter der Abteilung für Kinder-/Jugendpsychiatrie und Jugendpsychotherapie am GKH die besondere Situation vieler Hochbegabten und führte aus, auf welche Weise die besondere Begabung auch zum Risiko wird, Auffälligkeiten zu entwickeln, mit denen Eltern und Lehrer konfrontiert werden. Die schnelle und gute Auffassungsgabe z. B. lassen den Hochbegabten schnell ungeduldig werden, Überprozesse finden nicht statt; die betreffenden Schüler zeigen in ihrem forschenden Verhalten große intellektuelle Neugier und hohe Motivation, werden in Gespräch und Unterricht respektlos bis unverschämt und akzeptieren keine Regeln. Die überdurchschnittliche sprachliche Begabung wird auch benutzt, um sich aus unangenehmen Situationen herauszureden usw. Ob die zur Verfügung stehenden Begabungen (Talente, Kreativität) in außergewöhnliche Leistungen umgesetzt werden können, hängt wesentlich von den vermittelnden Faktoren Umwelt und Motivation ab. Hier erleben wir, dass besonders Begabte wegen Unterforderung die Waldorfschule verlassen.

Im Anschluss gab Joachim Scholz, Diplompsychologe an der kinder- und jugendpsychiatrischen Abteilung des GKH, einen Einblick in Testtheorie und gängige Testverfahren; der Schwerpunkt lag bei dem K-ABC-Test, der eine Diagnostik bei Kindern im Alter von 2,5 bis 12,5 Jahren ermöglicht. Der Test sollte dann durchgeführt werden, wenn eine eindeutige Frage vorliegt und aus dem Testergebnis Konsequenzen gezogen werden können.

Alexandra Figler, Lehrerin an der Ita-Wegman-Schule am GKH, ging in ihrem Beitrag »Gemeinsames Lernen – eigenständiges Denken« davon aus, dass es sehr begabte, hochbegabte und hochmotivierte Schüler

an allen Schulen gibt; dass die Heterogenität in den Klassen aufgrund zunehmender Individualisierung weiterhin zunehmen wird; dass die didaktischen Möglichkeiten des einzelnen Lehrers oft überschätzt und das geistige Potenzial des Schülers oft unterschätzt wird. Im Sinne einer Integration und Förderung besonders begabter, schnell und eigenwillig lernender Schüler können durchaus vorhandene Gestaltungsspielräume an Waldorfschulen noch besser genutzt werden (»Arbeitsplätze statt Sitzplätze«, »Aufträge statt Aufgaben«; Literaturempfehlung: Ruf/Gallin, Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik).

Von Tagungsteilnehmern vorgetragene Fallbeispiele zeigten eindrucksvoll, wie entscheidend für eine gesunde Entwicklung das persönliche Interesse einer Bezugsperson über einen längeren Zeitraum ist. Sie zeigten auch die Notwendigkeit, dass die Pädagogik zukunftsgerichtete Wege geht.

Meusers schlug ein zu schaffendes »Netzwerk« für die Waldorfschulen am Beispiel des Ruhrgebiets vor: Alle umliegenden Waldorfschulen sollten einen »Hochbegabten-Beauftragten« nennen, der für Schüler, Lehrer und Eltern Ansprechpartner sei. Diese Beauftragten hätten regelmäßigen Kontakt untereinander und zum »Beratungszentrum«, in diesem Fall das GKH Herdecke, welches auch diagnostizierende und therapeutische Funktion hätte. An den Schulen sollten für die hochbegabten und hochmotivierten Waldorfschüler der Region spezielle Kurse (Mathematik, Astronomie etc.) angeboten werden. Dem Modell wurde allgemein zugestimmt.

Die Tagung hat eindrucksvoll gezeigt, wie brennend das Thema ist und wie notwendig es ist, in konkrete Arbeitsschritte einzutreten.

Roswitha Rodewig,

Schulärztin an der RSS Witten

IM GESPRÄCH

Davis-Methode

Zu den Beiträgen in den letzten Heften zur Davis-Methode, insbesondere zu den Beiträgen von Wilfried Keßler in den Heften 11/2000, S. 1220 f. und 1/2001, S. 75 ff.

Lebenstüchtigkeit

Ich verfolge als langjährige Waldorfkinderpädagogin und in Ausbildung stehende Davis-Beraterin die Beiträge über die Davis-Methode in der »Erziehungskunst« seit einigen Monaten und bin erstaunt über die Art und Weise der Auseinandersetzung mit einer neuen Idee. Ich hatte in unseren Zusammenhängen erwartet, dass sich die Autoren in dieser Zeitschrift durch genaue Betrachtung und wertfreie Auseinandersetzung etwas Neuem nähern und erst auf Grund eigener Kenntnis zum Urteil kommen. Die Davis-Methode nur danach zu bewerten, was man selber zu tun gewohnt ist, ist ein Armutszeugnis. Auch ginge es an den echten Bedürfnissen und Nöten der Betroffenen vorbei, sich über die völlig überflüssige Frage, ob Rudolf Steiner Legastheniker gewesen sei, aufzuregen. Wer meint, Rudolf Steiner mit Eifer dagegen »verteidigen« zu müssen, hängt anscheinend immer noch der Vorstellung an, Legasthenie sei ein Zeichen von Minderwertigkeit.

Mit zwei Vorurteilen sei gleich vorweg aufgeräumt:

1. Dass die Davis-Beratung im Wesentlichen nur den Zeitraum von einer Woche umfasst (genau 30 Stunden und ca. 4 Stunden Nachbetreuung), ist deshalb verständlich, weil es sich dabei nicht um eine Therapie handelt, sondern es werden mit dem Klienten hauptsächlich Wege gefunden, wie er erfolgreich lernen kann. Die kurze Zeitspanne der Davis-Beratung kommt dem Anliegen von Davis sehr entgegen, den Menschen in der Bearbeitung seiner Legasthenie unabhängig von anderen zu machen. – Ist daran nicht schon erkenn-

bar, dass der Davis-Methode jede Affinität zu Scientology fehlt? Übrigens wird dieses Verfahren durch die kurze Dauer kostengünstig und nicht, wie behauptet, teuer.

2. Die Arbeit von Davis mit Scientology in Beziehung zu setzen ist absurd. Das ist auch für jeden unbefangenen Betrachter der Methode nachprüfbar. Dass er mit dieser Gruppierung in Berührung kam und dort Kurse besuchte, weil man ihm Hilfe bei seiner eigenen Legasthenie versprach, ist unbestritten, ebenso aber, dass er sich von ihr abgewandt hat und nun auf deren »schwarzer Liste« steht, was jedem Scientologen den Kontakt mit ihm verbietet.

Nach den öffentlichen Rassismus-Vorwürfen gegenüber Rudolf Steiner in den letzten Jahren sollten wir unsererseits vorsichtiger sein mit diffamierenden Zuordnungen.

Die Davis-Methode an sich wurde in der »Erziehungskunst« bereits ausführlich geschildert. Hier sei meine persönliche Erfahrung mit ihr berichtet. Als ich zuerst das Buch »Legasthenie als Talentsignal« las, verblüffte mich die Übereinstimmung mit meinen eigenen Erfahrungen als legasthenische (Waldorf)Schülerin: Ab der 5. Klasse hatte ich geahnt, dass wir Legastheniker ein besonderes Talent besitzen, welches wir im künstlerischen Bereich einsetzen können. In der 9. Klasse stellte ich fest, dass mir ausschließlich das bildliche Vorstellen ermöglichte, Lerninhalte zu begreifen. Während meiner Jahresarbeit in der 12. Klasse entdeckte ich, dass ich einer Zentrierung meiner Wahrnehmung bedurfte, um kontinuierlich aufmerksam sein zu können, und fand den Ursprung dieser Zentrierung ähnlich wie R. Davis hinter und über meinem Hinterkopf. Erst als ich über die Davis-Methode las, und erst recht, als ich selber eine Davis-Beratung mitmachte, erlebte ich durch deren punktgenaue Orientierung jenes wesentliche Maß an Klarheit, Sinneswacheheit und gesteigerte Aufmerksamkeit, welches mir ermöglicht hat, nun Schritt für Schritt alte Lernschwierigkeiten abzulegen und z. B. den Weg zum

flüssigen, leichten und verstehenden Lesen zu lernen. Es täte uns gut, die Davis-Methode nicht ängstlich zu bekämpfen, sondern ihren Begegnungen mit der Waldorfpädagogik mit ruhigem Interesse zu begegnen. Solange auch von den Waldorfschulen legasthenische Kinder ohne Abschluss und nach intensivsten Leidenserfahrungen² abgehen, steht es uns überhaupt nicht an, eine Methode mit so vielen Berührungspunkten unbesehen abzuurteilen. Ein qualifizierter Davis-Berater wird dem Legastheniker auch nach unseren Maßstäben keinen Schaden, wohl aber eine intensive Steigerung der Lebenstüchtigkeit vermitteln können.

Kirsten

Hohage

Einfach ausprobiert

Es ist schon ausgesprochen interessant, die vielen Beiträge in der »Erziehungskunst« über die Legasthenie-Behandlungen zu lesen. Da wird ja insbesondere Ron Davis aufs Korn genommen. Ja, Ron Davis, der die Legastheniker als möglicherweise geniale Individualitäten betrachtet. Ich kann da nur vorweg versichern, dass es einem Legastheniker ohne die Anlage eines Genies heutzutage kaum möglich ist, ein Schulziel, auch in der Waldorfschule, zu erreichen.

Diese Menschen leben ja in einer Bilderwelt mit großen Dimensionen, Farben, Bewegungen. Es fällt ihnen z. B. nicht schwer, sich aus wenigen Anregungen eine Welt zu bauen, die schöner ist als, sagen wir, die Karibik. Sie können wesentlich mehr erleben als Millionen, die dorthin reisen und für den Riesenaufwand mit weniger zurückkommen. Diese »Begabten« haben zudem die Möglichkeit, in die sie umgebenden Dinge so einzutauchen, dass diese sich selber in ihnen aussprechen. Ist das nicht Goetheanismus?

Stellen wir uns nur vor, dass so ein Kind in unser Bildungssystem gezwängt wird! Da sind dann diese Buchstaben, die man nicht anfassen kann, die man nicht erfahren kann als etwas, worin man gewöhnt ist zu leben! Alle Welt bemüht sich, aber keiner versteht einen wirklich. Man wird, obwohl man sich nicht krank fühlt, zum Therapiefall. Von den tausend Extra-Übungen bleibt fast nichts hängen.

Na, wenn das kein Genie ist, der die unzähligen Klippen kunstvoll umfährt, wird er halb zu Tode strapaziert.

Später im Leben ist das alles nicht mehr so schlimm. Man findet nette Menschen, die für einen schreiben, und die Unterschrift geht nur in Ausnahmefällen (wenn man gerade aus einer künstlerischen Übung kommt) daneben. So hat man mehr oder weniger erfolgreich aber glücklich, ohne richtig Schreiben und Lesen zu können, 56 Jahre seines Lebens zugebracht. Da fällt mir doch – der Himmel weiß wie – ein Buch in die Hand, »Legasthenie als Talentsignal« von Ronald Davis.

Ich lese, lese ... kann einfach nicht aufhören, fühle mich verstanden und verstehe und erkenne zum ersten Mal, dass die verbalen Denker die Welt einfach anders erfassen als ich. Doch jetzt, jetzt kommt die Stelle mit der Befestigung des Punktes. Nun, was meint ihr? Was tut einer, der sich sein Leben lang mühevoll mit dem Schreiben und Lesen von Bühnenstücken, klassischer Literatur und anthroposophischen Schriften herumgeschlagen hat? Wird er erst nach dem menschenkundlichen Hintergrund fragen? Wird er sich mit Ärzten, Pädagogen, Psychologen, Therapeuten auseinandersetzen? Ich glaube, ein jeder wird sich die paar Minuten Zeit nehmen und es selbst einfach ausprobieren. So auch ich!

Die Sache ist ja so einfach: Der Punkt ist schnell gefunden, die Fixation gelingt ohne Mühe. Doch was passiert? Ich hatte ein Reclam-Büchlein vor mir. Die Seite, auf die ich schaue, liegt klar und deutlich vor mir wie nie zuvor. Ich kann klar und deutlich die Buchstaben, Wörter, die Satzglieder, ja alles zum Lesen Notwendige erkennen. Ich lese meiner Frau vor, und diese ist erstaunt, kann es nicht glauben, dass ich auf einmal so lesen kann. Es ist wie ein Wunder! – Ich probiere es umgekehrt, allerdings bewusst, wie sich mein inneres Auge natürlich im Umkreis bewegen lässt (keine Anregung von R. D.). Alles ist möglich. Mehr brauche ich nicht. Der Rest ist Übung im täglichen Leben. Ich übe mich in beide Richtungen und fühle mich frei, weil ich einen festen Stand in der Mitte gefunden habe. Für diese Hilfestellung kann ich dem Ron Davis nur zutiefst dankbar sein.

*Hanns-Heinrich Weitz,
Eurythmist und Sprachgestalter*

Was wirkt?

Nachdem die Legasthenie-Behandlungsmethode nach Ronald D. Davis über Jahre in Artikeln anthroposophischer Zeitschriften gelobt und das entsprechende Buch von C. Jantzen: »Rätsel Legasthenie ...« in einem anthroposophischen Verlag veröffentlicht wurde, kann der Eindruck entstehen, dass hier eine breite Akzeptanz vorliege und eine wesensverwandte Beziehung zur Waldorf- bzw. Heilpädagogik und zur Anthroposophie gesehen werden könne. Ja, es gibt Stimmen, die sagen, diese Methode dürfe unseren Kindern nicht vorenthalten werden.

Gehen wir nun auf die Argumentation ein, die Davis-Methode sei mit der anthroposophischen Menschenkunde verwandt, und untersuchen wir ein oft angeführtes Steiner-Zitat auf den Zusammenhang, in dem es steht; vergleichen wir es dann mit dem entsprechenden Davis-Zitat. Im »Heilpädagogischen Kurs« heißt es auf Seite 12/13: »Daher sind die Urteile so außerordentlich konfus, wenn man anfängt, indem man eine Abnormität konstatieren kann, dann alles Mögliche zu treiben und damit abzuhelpen glaubt – statt dessen treibt man ein Stück Genialität heraus.« Rudolf Steiner ist es wichtig, »die Sachen reinlich anzuschauen«, und er stellt daraufhin die Frage: »Denn was liegt eigentlich beim Menschen vor?« Zur Antwort gibt er: »Wir haben ein Geistig-Seelisches, das heruntersteigt zwischen Konzeption und Geburt aus den geistigen Welten«. Aber dieses, »was aus dem seelisch-geistigen Kosmos heruntersteigt«, kann in ein Organ oder einen Organkomplex falsch eingebettet sein. »Dann liegt eben eine Erkrankung vor.« Wer den »Heilpädagogischen Kurs« kennt, weiß, wie intensiv R. Steiner in den Kindervorstellungen auf die jeweilige persönliche Situation eingeht, sie beschreibt, diagnostiziert und für jedes Kind eine ihm angemessene Therapie verordnet.

Denken wir uns die Inkarnation als einen Prozess bis zum Erwachsenwerden, dann können wir bzgl. des oft vorgebrachten Zitats auch sagen: Wenn man konfuse Urteile fällt, schematisiert und nicht auf jede einzelne persönliche Situation eingeht, dann treibt man »alles Mögliche« und damit auch ein »Stück Genia-

lität«, eben dasjenige, was geistig-seelisch sich entfalten will, »heraus«.

Vergleichen wir hierzu die Ansicht von Davis, die beschrieben ist in seinem Buch »Legasthenie als Talentsignal«, worauf sich die Vertreter dieser Methode beziehen. Er schreibt auf Seite 21, »dass ihr (der Legastheniker; d. V.) Verstand in derselben Weise funktioniert wie der Verstand berühmter Genies« (z. B. Walt Disney, S. 21). Die Legasthenie zeigt nach Davis das Talent, die Genialität an.

Wir haben also bei Steiner die Genialität als Bild des Geistig-Seelischen, welches aus dem Vorgeburtlichen kommend sich in den mehr oder weniger gesunden Organismus einfügt, und bei Davis die Ansicht, dass die Funktionsweise eines genialen Verstandes gleich ablaufe wie die eines Legasthenikers.

Nach dem »Heilpädagogischen Kurs« sucht sich eine Individualität anhand oder gerade wegen der Schwierigkeiten, die ihm seine Leiblichkeit schicksalsgemäß darbietet, zu entwickeln. Bei Davis wird aber eine dem Legastheniker und dem Genie gleichgeschaltete Funktionsweise des Verstandes beschrieben, welcher u. a. die Fähigkeit aufweist, »Probleme automatisch zu lösen« (S. 151).

Ist der Begriff »Genialität« nun bei Steiner und Davis einfach gleichzusetzen, oder spricht sich darin nicht etwas grundsätzlich Entgegengesetztes aus?

Die spezielle Funktionsweise des legasthenischen bzw. genialen Verstandes zeigt sich nach Davis in einem Denken, das er als »nonverbal« bezeichnet (S. 27) und das »ein Denken mittels innerer Bilder von Begriffen oder Ideen« ist. Davis beschreibt nun das »Denken mittels innerer Bilder« folgendermaßen: Das legasthenische Kind P. L. konnte das zusammengerollte Kätzchen beim Eintritt in einen Raum nicht sofort als ein solches identifizieren. Darauf sieht sein Gehirn »vielleicht 2000 verschiedene Bilder von dem Ball aus Fell an, um herauszufinden, um was es sich hier handelt« (S. 94). Sein Gehirn schießt gewissermaßen »im Bruchteil einer Sekunde« 2000 Bilder, um das unbekannt Objekt zu identifizieren.

Handelt es sich bei diesem Vorgang nicht eher um ein photographisches Ablichten eines äußeren Eindrucks als um ein »Denken mittels innerer Bilder«? Bildcharakter ordnet R. Steiner

dem Vorstellungsleben zu. In der »Allgemeinen Menschenkunde« heißt es: »Wer wirklich unbefangen das anschaut, was als Vorstellung im Menschen lebt, dem wird wohl sogleich der Bildcharakter der Vorstellung auffallen: Vorstellung hat Bildcharakter.« (GA 293, 22.8.1919, S. 31)

Und das Denken? Für Davis hört es beim hochentwickelten Menschen auf. Hierzu auf Seite 127: »Sie (die Meisterschaft) ist ein Grad des Lernens, bei dem bewusstes Denken nicht mehr erforderlich ist.« Wer sich etwas mit Anthroposophie beschäftigt hat, wird feststellen können, welcher Wert dem Denken beigemessen wird. R. Steiner bezeichnet das Denken geradezu als »Menschenbestimmung« (GA 117, 13.11.9, S. 80).

Der Vertreter der Davis-Methode könnte nun sagen: »Was du da sagst, ist die eine Seite, die andere ist aber doch, dass die Sache wirkt!« Dem kann entgegnet werden: »Warum wirkt die Davis-Methode, und vor allen Dingen, *was* wirkt in ihr?« *Herwig Duschek, Heilpädagogie*

»The proof of the pudding ...«

Seit Monaten verfolge ich die Diskussion in der »Erziehungskunst« bezüglich der Davis-Methode zur Korrektur der Legasthenie. Als langjährige Waldorfpädagogin und zusätzlich zertifizierte Davis-Legasthenieberaterin möchte ich mich an dieser Diskussion nun doch beteiligen.

Die Frage, ob man Rudolf Steiner für legasthenisch hält oder nicht, ist meines Erachtens für diese Diskussion recht unerheblich. Ganz gleich, wie die Meinungen dazu sein mögen, an der Methode ändert das nicht das Geringste.

Es geht mir um den zweiten Teil des Artikels von Herrn Kessler. Eingeleitet wird er mit dem Hinweis auf »intensive Sucharbeit« der beiden Ulmer Kollegen Mothes und Schweizer. Das Wort »intensiv« suggeriert, dass hier etwas Verborgenes aufgedeckt wird – was eindeutig Stimmung machen soll, obwohl es sachlich falsch ist. Richtig ist, dass Ron Davis nie ein Geheimnis daraus gemacht hat, dass

er bei Scientology Kurse belegt hat, und zwar weil ihm versprochen wurde, dass er dadurch seine legasthenischen Probleme überwinden würde. Obwohl er alle dazu angeblich geeigneten Kurse ablegte, lernte er doch nicht lesen. Von seiner Seite aus gesehen, erfolgte die letzte, endgültige Trennung bzw. der letzte gescheiterte Versuch, mit Scientology das Lesen zu erlernen, bereits 1979. Die Rechtsstreitigkeiten mit Scientology, die von dieser Organisation ausgingen und von ihr verloren wurden, zogen sich allerdings noch bis 1985 hin, wobei dann doch der »Kontakt« sich etwas anders darstellt als hier suggeriert wird. Für mich jedenfalls ist es nicht ein im Sinne von »Verbindung pflegender« Kontakt, wenn man mit jemandem vor Gericht einen Streit austrägt. Der Streit wiederum bezog sich ganz wesentlich auf die Frage, ob Ron Davis das Kneten von Wort-Definitionen von Scientology übernommen hat oder nicht. Fakt ist, dass er schon als Junge (vor der Begründung der Scientology) das Kneten von Begriffen betrieben hatte, und es ist wohl eher so, dass Hubbard diese Technik von Davis übernommen hat als anders herum. Deshalb verzichteten dann auch die Scientologen letztlich auf ein Fortführen ihres Rechtsstreites, da sie keine Chance hatten, ihn zu gewinnen. Gleichzeitig wurde Davis und seine Organisation geächtet, was bedeutet, dass kein Mitglied der Scientology irgend etwas mit ihm oder einem seiner Lizenznehmer zu tun haben darf. Jeder, der Ron Davis' Stellungnahme, bei der ABI im Oktober 1998 hinterlegt, ganz und aufmerksam liest, wird die Richtigkeit des hier Dargestellten bestätigen.

Der Beweis der Wirksamkeit liegt für die Davis-Methode nicht »im Lebenslauf der hochbegabten Gründungsperson«. Vielmehr ist er dort zu finden, wo laut einem englischen Sprichwort alle Beweise gefunden werden: »The proof of the pudding is in the eating« – in diesem Falle also in der Anwendung. Den Beweis für die Wirksamkeit erbringen ich und alle anderen Davis-Berater jede Woche an dem Tisch, an dem wir mit einem legasthenisch begabten Menschen arbeiten. Dass ausgerechnet ein der Waldorfbewegung nahe stehender Mensch »Fallbeispiele« nicht als Wirksamkeitsnachweis gelten lassen will,

mutet schon eigentümlich an. Auch die Frage nach »wissenschaftlichen Untersuchungen« wundert mich in diesem Zusammenhang. Es sei dann doch die Frage erlaubt, wie es mit den »wissenschaftlichen Untersuchungen« bei der Heileurythmie bestellt ist ... Um nur ja kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Ich bin ein ausgesprochener Befürworter aller Heileurythmie!

Die Frage der Zertifizierungs-Urkunde mit »auffallendem Rahmen mit Blattmotiven in den Ecken« hat mir einen Heiterkeitsausbruch abgelockt. Es ist ganz einfach so, dass die meisten Amerikaner Zertifikate lieben, und zwar »suitable for framing«. Vordrucke finden sich dafür in jedem Papierwarenladen im ganzen Land. Die meisten haben einen »auffallenden Rahmen mit Blattmotiven in den Ecken«, sei es als Urkunde für einen Zahnarzt, Friseur, 1. Platz im Wetschwimmen der 3. Klasse der XY Schule, oder was auch sonst. Sind deshalb alle Amerikaner Scientologen?

Auch zu der Frage des »pyramidenförmigen Franchise-Systems« möchte ich Stellung beziehen: Die Davis Dyslexia Association International verteilt kein Franchise, sondern der einzelne Davis-Berater wird gegen eine Gebühr lizenziert, den Namen Davis zu benutzen. Jede einzelne Waldorfschule und jeder einzelne Waldorfkindergarten in Deutschland muss entweder vom Bund der Freien Waldorfschulen oder von der Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten die Genehmigung bekommen, den Namen »Waldorf« oder »Rudolf Steiner« zu benutzen. Die einzelne Einrichtung muss auch Mitglied in einem dieser Vereine sein, und das ist mit wirklich erheblichen Mitgliedsbeiträgen verbunden. Es geht hier nicht darum, dies zu hinterfragen. Das ist gut und richtig. Aber so wie das bei einer Waldorfeinrichtung nichts mit Scientology zu tun hat, so hat das bei DDAI nichts mit Scientology zu tun. Es hängt eben nur mit dem legalen Schutz eines bestimmten Namens zusammen. Die Stellungnahme des Österreichischen Bundesverbandes für Legasthenie schließlich finde ich ganz und gar sonderbar, insbesondere deshalb, weil es erst seit diesem Monat die erste zertifizierte österreichische Davis-Beraterin gibt. Vor diesem Hintergrund möge sich jeder selbst eine Meinung bezüglich der in

Österreich angeblich nach der Davis-Methode arbeitenden Therapeuten machen. Übrigens hat der ÖBVL auf Anfrage der DDAI keinerlei Beispiel oder gar Grund nennen können, die zur Erhärtung der Behauptung hätten führen können, Davis habe »der internationalen Legastheniebewegung und der Sonder- und Heilpädagogik großen Schaden« zugefügt.

Es ist richtig, dass es eineinhalb Jahre dauern kann, bis der Betreffende von sich behaupten kann, er oder sie sei ein »korrigierter Legastheniker«. Dass in dieser Zeit immer weitere Behandlung durch einen Davis-Berater erforderlich sei, stimmt aber nicht. Und damit kommen wir zu einem ganz eminent wichtigen, fundamentalen Unterschied zwischen Scientology und der Davis-Arbeit: Scientology versucht, die Menschen, die zu ihr kommen, an sich zu binden, sie möglichst lebenslanglich von sich abhängig zu machen. Es sind immer noch mehr Kurse zu belegen, immer noch mehr Geld dafür zu bezahlen. Ein Davis-Berater hat das Ziel, den Menschen, der zu ihm kommt, um Hilfe für sein durch Legasthenie oder Dyskalkulie verursachtes Problem zu bekommen, so zu schulen, dass der Betreffende nach 30 Stunden, in der Regel also einer Woche, selbstständig und eigenverantwortlich mit diesem Problem arbeiten kann bis zu seiner vollständigen Überwindung. Bei den jüngeren Kindern erfordert dies natürlich Hilfe von einem Erwachsenen, weshalb auf Wunsch immer auch einem Begleiter gezeigt wird, wie das zu tun ist. Dies ist im Preis inbegriffen. Wenn in der Durchführung Probleme auftreten, wird selbstverständlich weiter geholfen, in der Regel kostenlos. Das Ziel ist die baldestmögliche Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Betreffenden.

Worum geht es uns allen denn in Wirklichkeit? Wir wollen doch alle, dass möglichst vielen Kindern, die mit dem Lesen, Schreiben und/oder Rechnen Probleme haben, eine wirksame Hilfe zukommt. Die Davis-Methode ist dabei die erste, die ich gefunden habe, die einen wirklich großen Unterschied macht in der Fähigkeit eines betroffenen Kindes, diese Kulturaktivitäten mühelos ausführen zu können, und zwar in einer überschaubaren Zeitspanne. Ich war vorsichtig, habe geprüft, habe ausprobiert, habe alles mit der Waldorfpädagogik

verglichen, der ich mich ein Leben lang verbunden und verpflichtet fühle. Ich habe nirgends einen Konflikt oder einen Widerspruch zur Waldorfpädagogik finden können. Und es hat mir auch noch niemand, der die Davis-Methode wirklich kennt, einen solchen Konflikt oder Widerspruch nachweisen können. Wenn einer von Ihnen mit einem legasthenischen Kind oder Erwachsenen zu mir kommen und eine Woche lang zuschauen möchte, wie ich arbeite, ist er mir willkommen: Gabriela Scholter, Schemppstr. 36, 70619 Stuttgart, Tel. 0711-5782833, E-Mail: gscholter@web.de Bedingung ist allerdings, dass der mutmaßliche Klient ein Training nach Davis machen will.

Gabriela Scholter

Distanzierung

Sehr geehrter Herr Keßler, wir teilen Ihre Bemühungen, die Öffentlichkeit und vor allem betroffene Legasthenikerfamilien so realistisch wie nur möglich über das Problem der Legasthenie, die möglichen Hilfen und die eventuellen Hindernisse und Schwierigkeiten im Verlauf der Bewältigung der Legasthenie wahrheitsgemäß aufzuklären. Dazu gehört auch die Information über Einschätzungen der Davis-Methode durch die (fachliche) Öffentlichkeit einschließlich positiver und kritischer Meinungen; selbstverständlich bezieht dies – wie Sie auch selbst berichten – mit ein, dass es bei der Anwendung von Knetmasse für die Erarbeitung von Begriffen äußerliche Ähnlichkeiten zwischen der Davis-Methode und den Lernmethoden der Scientologen gibt und wie sich diese erklären. Es ist aus diesem Grunde wichtig, darauf hinzuweisen, dass niemand auf Grund dieser äußerlichen Ähnlichkeiten und der positiven Erfahrungen, die er mit der Davis-Methode gemacht hat, für scientologische Anwerbungsstrategien verführbar wird. So weit gehen unsere Bemühungen parallel.

Darüber hinaus bemühen wir uns jedoch redlich, die Öffentlichkeit – dazu gehört auch die ABI – über Tatsachen möglichst vollständig zu informieren. Was mich nun an Ihrem Artikel wundert, ist, dass Sie mit der Wiedergabe der Stellungnahme der ABI dort aufhören, wo die ABI mit zum Teil schwer nachvollziehbaren

Vergleichen zwischen R. D. Davis und den Scientologen abschließt und mit der Darstellung der weiteren Einschätzung des tatsächlichen Bezugs von Herrn Davis zu den Scientologen beginnt.

Dies möchte ich an dieser Stelle nun hinzufügen und bin sehr gespannt, ob dadurch das von Ihnen gezeichnete Bild der Davis-Methode nicht doch wesentlich verändert wird.

Mit Bezug auf einen sechs Seiten langen persönlichen Brief von Herrn Davis an die ABI schreibt diese:

»Diese ausführliche Schilderung des Herrn Davis, seiner Kontakte zu Scientology in den Jahren 1969 bis 1985 und seiner endgültigen Trennung von Scientology im Jahr 1985 ist durchaus glaubwürdig. Es ist auch möglich, dass eine formale Mitgliedschaft bei einer Scientology-Teilorganisation mit Ausnahme einer durch Kursteilnahme erworbenen kostenlosen Mitgliedschaft nie bestanden hat. Tatsächlich haben zahlreiche Anhänger von Scientology rechtlich lediglich den Status eines Kunden, der Dienstleistungen in Anspruch nimmt. Auch die Rückzahlung eines Geldbetrages ist glaubwürdig. Scientology sieht in den eigenen als »Richtlinien für Pre-Clears und Studenten« bezeichneten allgemeinen Geschäftsbedingungen vor, dass nicht verbrauchte Vorauszahlungen zu erstatten sind sowie teilweise auch das Entgelt absolvierter Kurse, wenn der Teilnehmer mit dem Kurs unzufrieden war.

Darüber hinaus ist die Davis-Methode den Scientology-Techniken zwar in vielen Punkten ähnlich, jedoch nicht identisch. Einem Scientologen ist es nicht erlaubt, die Techniken L. Ron Hubbards abzuändern oder mit anderen Techniken zu vermischen. Dies gilt bei Scientology als Verbrechen.

Eine weitere Bestätigung der endgültigen Trennung der Eheleute Alice und Ron Dell Davis von Scientology findet sich in den von anderen Scientology-Aussteigern ins Internet eingegebenen Informationen. Aussteiger haben im Internet eine Liste von »Feinden« der Scientology-Organisation veröffentlicht, in welcher sich auch die Namen von Alice und Ron Dell Davis befinden.« (Zitatende)

Darüber hinaus möchte ich festhalten, dass *wir* von uns aus als Davis Dyslexia Association

Deutschland aus eigener Initiative an die ABI herangetreten sind, dass wir der ABI sämtliche existierenden Materialien zur Überprüfung zur Verfügung gestellt haben, um von *unserer* Seite alle Fakten offenzulegen und nachzuweisen, dass die Berührungspunkte zwischen Herrn Davis und den Scientologen ausschließlich der Vergangenheit angehören. Das heißt, weder die ABI noch andere Personen mussten mühsam Informationen und Hintergründe recherchieren. Ich finde es sehr bedauerlich, dass dieser Aspekt offenbar nie von der ABI weitergegeben wird, sondern in der Öffentlichkeit versucht wird, den Eindruck zu erwecken, wir würden etwas bewusst verheimlichen. Zugegeben, das Thema ist sensibel und verlangt daher auch einen sorgsamem Umgang sowie Abwägung in jeder einzelnen Situation, in welcher Form diese Informationen zur Verfügung gestellt werden. Auf Anfrage stehen und standen sie jedoch jedem immer vollständig zur Mitteilung bereit.

Die von Ihnen, Herr Keßler, genannten »sehr hohen Kurskosten« belaufen sich auf durchschnittlich ungefähr 90,- DM/Stunde bei Einzelarbeit mit den Klienten. Der gesamte Prozess ist in der Regel nach einem Arbeitsaufwand von 34 Stunden abgeschlossen. Bitte prüfen Sie selbst im Vergleich mit anderen Angeboten die Endsumme, Sie werden sehen, dass die Davis-Beratung seltenst teurer, jedoch häufig preiswerter ist, bei durchschnittlich *mindestens* den gleichen Erfolgen.

Nun zu den Äußerungen des Österreichischen Bundesverbandes, die inhaltlich bereits zum großen Teil mehr als zwei Jahre alt sind. Der ÖBVL wurde damals umgehend von DDAI darüber informiert, dass, wenn es tatsächlich einen Schaden gibt – die genaue Angabe, worin dieser bestehe, bleibt uns der Bundesverband bis heute schuldig – dieser keinesfalls auf Davis-BeraterInnen zurückzuführen ist, da es in Österreich zu dem genannten Zeitpunkt noch lange keine gab. Bekannt ist uns jedoch, dass ein Kärntner Institut zu Unrecht den Namen von Herrn Davis¹ für seine Arbeit verwendet und damit auch auf sehr unseriöse Weise geworben hat. Dies wurde inzwischen, so weit dies rechtlich möglich ist, unterbunden. Erst seit Beginn diesen Jahres gibt es eine

zertifizierte Davis-Beraterin in Wien.

Zuletzt bleibt mir festzuhalten, dass meines Erachtens mit Ihrer und ähnlichen Darstellungen der Davis-Methode den Betroffenen nicht gedient wird, sondern sie unnötig verunsichert werden. Mir scheint, dies wird der bis dahin erfreulich fachlichen Kontroverse zum Thema Legasthenie in der Zeitschrift »Erziehungskunst«, die wir als fruchtbar empfinden und an der wir gerne teilnehmen, nicht gerecht. Wir würden uns freuen, die fachliche Kontroverse hier wieder aufzunehmen und weiterzuführen; übrigens gerne anhand von sehr wohl überprüfbareren Fallbeispielen, deren Inhalte anhand von Namen und Adressen jederzeit überprüft werden können.

Auch an dieser Stelle möchte ich abschließend und noch einmal ausdrücklich festhalten, dass wir uns deutlich von jeglichen Zusammenhängen zwischen DDA-Deutschland² und der Lehre von Ron Hubbard und/oder Scientology distanzieren. Dies gilt gleichermaßen für Herrn Davis³ und seine Frau. Niemand von DDA-Deutschland hatte jemals in irgendeiner Form Kontakt zu dieser Organisation. Die Davis-Ausbildung verschließt sich ausdrücklich Mitgliedern von Scientology. Daran wird sich auch in Zukunft nichts ändern. Wir bedauern den damaligen langjährigen Kontakt von Herrn Davis zur Scientology, dies tut übrigens auch Herr Davis. Es gibt jedoch keinen Anlass, auf Grund dieser mehr als 20 Jahre vergangenen Tatsache eine sehr bodenständige, konsequent durchdachte und effektive Hilfe für Legastheniker, die sich tagtäglich in der Praxis erweist und ausschließlich auf die persönliche Erfahrung von Herrn Davis zurückgeht und von ihm entwickelt wurde, jenen Menschen vorzuenthalten, denen unser Schulsystem heute hilfloser denn je gegenübersteht.

Sonja Heinrich

*Lehrerin sowie Leiterin der Davis
Dyslexia Association Deutschland*

1 Der Name Davis im Zusammenhang mit Lernbehinderungen und Legasthenie ist markenrechtlich geschützt und darf ausschließlich von hierfür sorgfältig ausgebildeten und durch die DDAI zertifizierte und lizenzierte Davis-BeraterInnen verwendet werden.

2 Offizielle Erklärungen haben wir als Anlage der Redaktion beigelegt und senden sie auf Anfrage gerne jederzeit zu.

3 s. Anm. 2

Schwere Polemik

Die Redaktion der »Erziehungskunst« muss sich fragen lassen, warum sie eine derart unsachliche und verletzende Polemik veröffentlicht. Bereits im Heft 11/2000 war eine ebenfalls polemische Darstellung W. Keßlers – merkwürdigerweise ohne Angabe der Autorenschrift – anlässlich des Artikels von G. Kredler und M. Maier und der Buchbesprechung abgedruckt worden, die sich wie der jetzige Artikel auf das neu erschienene Buch von C. Jantzen »Rätsel Legasthenie« bezog. Hat es die Redaktion tatsächlich versäumt, entsprechend den Gebräuchen guter Fachzeitschriften mit Hilfe von Vorabübermittlung der Artikel eine Stellungnahme der betroffenen Autorin, in diesem Fall Cornelia Jantzen, einzuholen und zu veröffentlichen? Ist es Stil der Zeitschrift, in mehreren Ausgaben Artikel zum gleichen Thema zu veröffentlichen, ohne auf die vorausgegangenen Artikel mit genauen Angaben zu verweisen? Hier seien insbesondere auch die sehr lesenswerten Artikel zum Thema von Steffen Hartmann in Heft 1/1999 und von Cornelia Jantzen in Heft 11/1999 genannt. Vielleicht ist es – im Sinne der Zuschriften von U. Stolz und M. Gradenwitz in Heft 12/1999 – doch möglich, von der »heftigen Kontroverse« zu einem sachbezogenen Erarbeiten der Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Methoden der notwendigerweise individuell unterschiedlichen Förderungsansätze bei Lese-Rechtschreibschwächen und ihrer Beziehung zur Menschenkunde Rudolf Steiners zu kommen.

Die im zweiten Teil der Zuschrift von W. Keßler enthaltenen Vorwürfe sind altbekannt und widerlegt (siehe Nachbemerkung zum Artikel in Heft 10/2000 von Angelika Weidemann). Ob der österreichische Bundesverband Legasthenie eine bessere Quelle ist als der deutsche, der die dort genannte Gegendarstellung veröffentlichte, sei dahingestellt. Aber was haben die nicht vom Autor, sondern von Eltern, Lehrern und zwei genannten Kollegen zu verantwortenden »Eindrücke«, »Sucharbeit« und Stellungnahmen von Verbänden in einer pädagogischen Auseinandersetzung zu suchen, wenn sie nicht als polemische Vorverurteilung die Arbeit der Autorin zu diskredi-

tieren suchen? Warum geht W. Kessler nicht sachgemäß auf die Fragen und Anregungen von Cornelia Jantzen ein? Das Motiv des Forschens und Verstehenwollens zieht sich durch ihre Arbeit – und damit ist sie und sind wir noch längst nicht bei einem fertigen Urteil, sondern »am Anfang«.

Vielleicht können einige Zitate aus dem Buch die gründliche Forschungstätigkeit, dieses Bemühen um ein differenziertes Verstehen und die Fragehaltung der Autorin vermitteln, aus der heraus sie ihre konkreten Vorschläge zum Schriftspracherwerb entwickelt:

(Seite 21:) »Weitere Handschriftproben dokumentieren die ›legasthenische Fassung‹ Rudolf Steiners ebenfalls, aber das ist – isoliert betrachtet – natürlich keine Erkenntnis von Bedeutung, schon gar nicht vor dem Hintergrund seines Lebenswerkes. Zumal viele andere authentische Schriftstücke von ihm vorliegen, die wiederum völlig fehlerfrei sind. Interessant ist vielmehr, dass bei ihm beides zu finden ist, das auffällig Fehlerhafte und das auffällig Fehlerlose, ein Widerspruch, der sich durch die reine Zurkenntnisnahme nicht befriedigend aufklären lässt – wohl aber, wenn man hinter die speziellen Funktionsweisen der Legasthenie und ihre Nähe zum Genialen schaut. Genau darauf werde ich später im Einzelnen näher eingehen.« (Es folgt das »Kernzitat«.)

(Seite 51 nach dem Zitat aus der »Geheimwissenschaft« zum Vergessen am Beispiel des Schreibenlernens;) »Hat Rudolf Steiner die ›schlimmen Erfahrungen des Lebens‹, all das, was er ›beim Schreibenlernen durchgemacht‹ hat, einfach nur erfolgreich ›vergessen‹? Wie hat er den Kampf mit den Buchstaben gewonnen, ohne weiterhin zu diesem Zweck ›malträtiert‹ zu werden? Hier liegt das Geheimnis. Rudolf Steiner ist für mich der Beweis, dass es Wege gibt, Probleme beim Schreibenlernen aus ganz bestimmten, dem Menschen innewohnenden Denkstrukturen heraus zu bewältigen. Um das Erkennen und Verstehen dieser Denkstrukturen und die Bewältigung der Schriftsprachprobleme mit ihrer Hilfe geht es mir – nicht im Entferntesten um eine Beweisführung, ob, wie sehr oder wie lange Rudolf Steiner Legastheniker war. Es geht allein da-rum zu versuchen, das dem Legasthe-

nie-Phänomen zu Grunde liegende spezielle Denken der Legastheniker am Beispiel Rudolf Steiners aufzuspüren. Meiner Meinung nach hat Rudolf Steiner in seinen methodisch-didaktischen Ausführungen viele Hinweise auf einen Weg versteckt, wie man erreichen kann, dass sich Legasthenie als ›Behinderung‹ gar nicht erst entwickelt, das Denken aber, das ihr zu Grunde liegt, dabei nicht geopfert, sondern erhalten und gefördert wird.«

Markus Wegner, Schularzt

Zentralabitur

Wenig hilfreich

Zu dem Artikel »Zentralabitur – das kleinere Übel?« von Markus v. Schwanenflügel im Dezember-Heft 2000

Das Zentralabitur ist ein Übel – und zwar ein großes! Gewiss, in der Reihenfolge der Bewertung der zwei Übel kann man M. v. Schwanenflügel zustimmen. Wir wären alle glücklich, wenn das erste Übel, das Berechtigungswesen, keinen Einfluss auf die Schule hätte. Demgegenüber erscheint das Übel Zentralabitur als kleineres. Doch wird mir in der ganzen Argumentation des Artikels ein fatalistischer Zug bemerkbar: An beiden Übeln ist aus Sicht des Autors – jedenfalls derzeit – wohl nichts zu ändern.

Aus Sicht eines hessischen Waldorfslehrers, der seit mehr als zwei Jahrzehnten für seine Schüler im Fach Biologie Abituraufgaben für die schriftliche Prüfung stellt, muss ich aber einige Bewertungen v. Schwanenflügels korrigieren. Vermutlich beruhen diese mit auf Unkenntnis der hessischen Verhältnisse.

Die hessischen Waldorfschulen, soweit sie seit Jahren zum Abitur führen, haben staatlich anerkannte Oberstufen, d. h. die Schüler haben wie diejenigen an staatlichen Schulen auch vier Prüfungsfächer. Die Anerkennung beruht auf der Feststellung der *Gleichwertigkeit*, nicht der Gleichartigkeit des Unterrichts. Das ermöglicht – bis jetzt jedenfalls – die uneingeschränkte Durchführung des Waldorfslehrplans bis einschließlich Klasse 12. Im Fach Bio-

logie heißt dies z. B., dass zwei Hauptunterrichtsepochen: Zoologie/Paläontologie und Botanik/Paläontologie/Evolution gegeben werden können.

Das jetzt für Hessen angestrebte Zentralabitur, falls wir dem unterworfen werden, würde die 12. Klasse deutlich beeinträchtigen. Für zentrale Aufgabenstellung ist ja unabdingbare Voraussetzung, dass der auf die Prüfung vorbereitende Unterricht einheitlich erteilt wird. Der Umfang dieses notwendigen Unterrichts muss, entsprechend einer genügenden Variationsbreite für die zentrale Aufgabenstellung, ziemlich groß sein. Dadurch werden die Unterrichtsinhalte in Klasse 12 und 13 weitgehend festgelegt. Die genannten Epochen, deren pädagogische Bedeutung an dieser Stelle nicht ausgeführt werden muss, sind dann nicht mehr möglich.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Übel Zentralabitur sehr viel gravierender ist als in der Bewertung durch v. Schwanenflügel.

Ein weiterer Punkt ist seine Bemerkung, man könne nicht zwei Herren dienen. In dieser Absolutheit – meine ich – ist sie falsch. Denn erstens gibt es in den Anforderungen, die vom Staat formuliert werden, Sinnvolles und Berechtigtes. Beispielsweise meine ich, dass die Beschreibung der drei Anforderungsebenen für die Prüfungsaufgaben auch aus waldorfpädagogischer Sicht berechtigt erscheinen kann. Zweitens können die Schüler in der 13. Klasse im Allgemeinen gut unterscheiden, welche Haltung ihr Lehrer zu ihnen und zu den Anforderungen hat, die aus dem Fach selbst kommen, und inwieweit dies durch staatliche Normierung überprägt wird. Ich bemerke jedenfalls seit vielen Jahren dabei keine Beeinträchtigung des pädagogischen Verhältnisses zu den Schülern.

Auch v. Schwanenflügels Behauptung, eine Prüfung in waldorftypischen Fächern wäre ein Missbrauch, möchte ich widersprechen. Zwar nicht bezüglich der Eurythmie, da dieses Fach bei uns noch nicht als Prüfungsfach auftauchte. Doch kann ich aus der Erfahrung in Kassel berichten, dass in Prüfungen in den Grundkursfächern Musik und Kunst (Kunstreue), die man ja als waldorfspezifisch – da von Anfang an gepflegt – gelten lassen

kann, fast immer gute oder sehr gute Ergebnisse erzielt wurden, soweit die Schüler diese Fächer als Prüfungsfächer gewählt haben. Aus der Erfahrung meiner eigenen Kinder erscheint der prüfungsvorbereitende Unterricht in diesen Fächern interessant und bereichernd. Ein Missbrauch war nicht bemerkbar.

Zum Schluss möchte ich feststellen: Dass Markus v. Schwanenflügel einen Vorstoß für das Zentralabitur macht, ist in der Situation, in der die hessischen Waldorfschulen gegen eine entsprechende Vereinnahmung zu kämpfen haben, wenig hilfreich. Vielleicht sollten eher die Waldorfschulen in den Zentralabitudländern gefragt werden, ob sie nicht seit Jahren versäumt haben, gegenüber den Behörden um die inhaltliche Unversehrtheit der obersten Waldorfschule, der 12. Klasse also, zu kämpfen.

Fritz Kübler

Harry Potter

Zur Rezension »Harry Potter im Vergleich« von Erika Dühnfort in Heft 1/2001, S. 79 ff.

Gravierende Fehler

Die Darstellung von Erika Dühnfort »Harry Potter im Vergleich« enthält einen wesentlichen Verständnisfehler. Dühnfort legt nahe, dass in den Romanen Rowlings der *Ausschluss* von nicht-magischen Wesen (Muggel genannt) und das Beharren auf der »Reinblütigkeit« der Zauberer zum Konzept gehöre. Das Gegenteil davon ist richtig: Es ist geradezu ein Grundmotiv der vier Bände, dass nur die »böse Seite« auf dieser dekadenten »Reinblütigkeit« besteht, während die von den positiv belegten Hauptfiguren ausgehende Botschaft die ist, das alte, auf Abstammung beruhende Monopol zu brechen.

Rowlings Anliegen ist es also, im Gewande dieser Zauberer-Konflikte die anti-rassistische Botschaft zu vermitteln, dass es heute auf individuelle Fähigkeiten, nicht mehr auf blutsmäßige Faktoren ankommt. Dühnforts Vermutung, von den Schilderungen Rowlings »wäre der Schritt zum Rassismus nur klein«,

ist daher völlig abwegig. Leicht widerlegbar ist auch ihre Aussage, in der Handlung würden durch das »Zaubereiministerium« die »kümmerlichen Muggel« ferngehalten. Schließlich ist allen Lesern bekannt, dass die beste Freundin Harrys, Hermine, gerade nicht von Zauberern abstammt, sondern Kind ganz gewöhnlicher Zahnärzte ist.

Wie vertragen sich derart gravierende Fehler mit dem von der Rezensentin geforderten »ruhigen Blick« und dem »wachen Lesen«?

Jens Heisterkamp, Zeitschrift Info3

Vorschnelles Urteil

So sinnvoll und begrüßenswert das Anliegen Erika Dühnforts ist, den unter geradezu hysterischem Medienspektakel gefeierten Siegeszug Harry Potters zu relativieren und auf ähnlich ungewöhnliche Jugendbuch-Bestseller der Vergangenheit zu verweisen, desto erstaunlicher sind die offensichtlichen Missverständnisse, die aus ihrem Artikel sprechen.

So lässt etwa der Rassismus-Vorwurf auf eine äußerst flüchtige Lektüre der Autorin schließen – oder hat ihr gar die »hohe Spannung im Stile eines fantastischen Krimis« das Urteilsvermögen getrübt? »Unzählige Einzelheiten entgehen dabei der Beachtung« – dies scheint tatsächlich der Fall gewesen zu sein! Kennzeichnend für Harry und seine Freunde ist schließlich die Ablehnung jeglichen Gefasels von »Rein-« oder »Schlammbütigkeit«, und Hermine, Harrys schlaue Freundin, ist ein »Muggel«-Kind, das ganz überraschend ins Zauber-Internat Hogwarts geladen wird.

Noch etwas ist bedenkenswert: Zwar zeichnen sich Hogwarts Schüler durch ihre schicksalhafte Bestimmung zum Zauberer bzw. zur Hexe aus, doch auch für sie ist der Weg zum Erfolg durchaus mühsam. Hier ist in jedem Fall ein Identifikationspunkt für »Muggel«-Kinder gegeben. Es ist doch tröstlich zu erfahren, dass selbst angehende Zauberer vor ihren Prüfungen schwitzen und büffeln müssen (von den unglaublich komischen Szenen, die sich in bestimmten Schulstunden abspielen – verunglückte Verwandlungsversuche etc. –, ganz abgesehen).

Da Harry Potter nach wie vor Medien, Leser

und Leserinnen und nicht zuletzt viele Eltern beschäftigt, wäre mehr Gründlichkeit in der Kritik wohl angebracht gewesen. So aber drängt sich der Eindruck auf, dass anhand herausgegriffener Zitate und keineswegs aufgrund eigener Leseerfahrung ein vorschnelles Urteil gefällt wurde. *Laura Krautkrämer*

Kinder lesen anders

Meine Mutter erhält immer die »Erziehungskunst« und mir ist sie in die Hände gefallen. Ich fand den Artikel über »Harry Potter« und war erstaunt, dass man über so ein tolles Buch so schreiben kann. Ich bin sechzehn Jahre alt und lese gerade den dritten Band, »Harry Potter und der Gefangene von Askaban«.

Dass schon gleich zu Anfang »Harry Potter« mit Michael Endes »Unendlicher Geschichte« und »Momo«, Otfried Preußlers »Krabat« und J. R. R. Tolkiens »Herr der Ringe« verglichen wurde, fand ich unangebracht. Zwar kenne ich das Letztere nicht, doch ich finde, dass »Die unendliche Geschichte« bestimmt genauso unheimlich und unlogisch ist wie »Harry Potter«. Dazu ist sie noch um einiges schwerer zu verstehen.

Märchen haben es nun mal so an sich, dass sie eine gewisse Unlogik beinhalten und gerade das ist es doch, was die Kinder anregt und ihre Fantasie hervorruft.

Kinder und Jugendliche lesen und verstehen anders als Erwachsene. Sie, Frau Dühnfort, lesen nun mal wie ein Erwachsener und denken nicht daran, wie wohl ein Kind die Geschichten aufnehmen würde. Sie schauen auf die literarische Qualität und darauf, dass sich Harry auf dem Deckblatt altersgemäß gar nicht verändert. Aber so, wie er dort dargestellt ist, lebt er in den Vorstellungen des Lesers, vor allem bei Kindern. Da kann man nicht einfach das Gesicht der Hauptperson verändern. Genauso ist es auch nicht in Ordnung, dass Sie sagen, das Buch sei dem *Rassismus* nahe. Zwar wird oft von »Schlammblütern« und »Reinblütigkeit« gesprochen, doch ist dies immer nur in Verbindung mit dem Bösen geschrieben. So ist da beispielsweise Draco Malloy (einer von Harrys Feinden), der die genaue Trennung

von »Reinblütern« (Eltern sind Hexe und Zauberer) und »Schlammblütern« (ein Elternteil ist Muggel, das andere Hexe oder Zauberer) will. Aber nur das Böse bezeichnet die Menschen so. Das Gute kämpft immer dagegen, hat nichts gegen die Mischung einzuwenden und korrigiert so die Einstellung des Bösen, die zuvor genannt wurde. Kinder, so wie ich sie kenne, halten normalerweise immer zum Guten. Deshalb sehen sie das alles ganz anders als Sie. Es gibt auch keine »säuberliche Trennung«, wie Sie es sagen. Genügend Schüler von Hogwarts haben ein Muggel- und ein Zauberer- bzw. Hexenelternteil.

Sie sagten auch, dass »Harry Potter« als Einführung zum Lesen genommen werden kann, um dann seinen Kindern erzählen zu können, dass es auch noch andere Bücher gibt, die es lohnt zu lesen. Sicher, stimmt. Aber so, wie Sie es formuliert haben, verstehe ich das so: Kinder lesen »Harry Potter«, um zu sehen, dass sie es geschafft haben, ein Buch ganz durchgelesen zu haben. Dann gibt man ihnen andere Bücher (natürlich solche wie »Die unendliche Geschichte«, »Krabat« oder »Herr der Ringe«), die ja auch eine viel *bessere* Sprachgestaltung haben und zum Denken viel mehr anregen.

Ich selbst kenne zwei kleine Jungen, die mehr fernsehen und Gameboy spielen als lesen. Aber seit sie »Harry Potter – Band 1« gelesen hatten, wollten sie gleich auch die anderen Bände lesen. Es war unbegreiflich, wie beide alle vier Bände verschlungen und sich *Gedanken* gemacht haben! Und nochmals zur Schreibweise. Natürlich sind einige Szenen gruselig, wenn das Buch damit beginnt, das Rätsel zu lösen und Harry mit dem Bösen kämpft. Aber genau wie es wohl in »Herr der Ringe« geschieht, bleibt von Lord Voldemort am Ende jedes Buches auch nur noch ein Schatten.

Ich frage mich, was Sie denn bloß schreiben, wenn der Film in den Kinos läuft!

Eva Matthes, Waldorfschülerin

Ein bisschen hoch gegriffen

Wer hätte das gedacht: Joanne Rowlings »Harry Potter« steht literarisch nicht auf derselben Stufe wie Tolkiens »Herr der Ringe« oder

Michael Endes »Unendliche Geschichte«. Tatsächlich: Schon bei flüchtigem Lesen eines beliebigen der vier Bände stellt man das unschwer fest, egal ob man die deutsche Übersetzung liest oder das englische Original.

Aber vielleicht ist das als Vergleich auch ein bisschen hoch gegriffen: Wie wäre es mit der kleinen Hexe, dem kleinen Wassermann oder dem kleinen Gespenst? Allesamt stammen sie von Otfried Preußler und sind, wie eine Vielzahl anderer Kinderbücher, in durchaus passablem Deutsch geschrieben.

Die genannten Werke von Preußler haben übrigens eine interessante Gemeinsamkeit: Ihre Helden sind allesamt nicht-menschliche Wesen, deren Fähigkeiten weit über die ihrer Leser hinausgehen. Oder vermöchte etwa jemand einen gewöhnlichen Reisigbesen aus dem Laden zuzureiten oder unter Wasser zu atmen?

Völlig fehl am Platze ist der Vorwurf, in den Potter-Büchern würde Rassismus verherrlicht, vertreten oder auch falsch dargestellt. Für »Reinblütigkeit« setzen sich nur die Negativ-Figuren ein, nämlich Malfoy und seine Freunde sowie (unter den Erwachsenen) die Todeser, die damit dem Ku-Klux-Klan ähneln und von Rowling entsprechend unsympathisch dargestellt werden.

Die bekannten Mischlinge (z. B. der Halbbriese Hagrid) hingegen werden äußerst sympathisch dargestellt. Harry übrigens, dessen Eltern Hexe und Zauberer waren, hat nur Muggel als überlebende Verwandte, Hermine Grangers Eltern sind Muggel (von Beruf Zahnärzte).

Menschen gibt es selbstverständlich ganz viele in den Potter-Büchern. Zauberer und Hexen betrachten sich selbst als Menschen, sonst könnten sie ja die Muggel als Menschen bezeichnen. Zauberer und Muggel gehören aber zur selben Spezies, denn die Eigenschaft des Zauberns ist nicht eigentlich erblich, siehe z. B. den Hausmeister Filch, der trotz reinblütiger Abstammung nicht zaubern kann.

Wer bei Harry Potter Rassismus befürwortet findet, wird es schwer haben, Steiner und die

Anthroposophie gegen diesen Vorwurf zu verteidigen.

Richtig geärgert habe ich mich über die Darstellung des Verhältnisses von Rudolf Steiner zur Theosophie. Im Jahre 1900, so kann man es überall nachlesen, begann er seine Vortragstätigkeit für die Theosophische Gesellschaft, 1902 wurde er der Generalsekretär der Deutschen Sektion, deren Gründung er mit betrieben hatte. 1904 erschien die »Theosophie«, Steiners erste Darstellung der Geheimwissenschaft in Buchform. Erst Ende 1912 wurde die Anthroposophische Gesellschaft gegründet.¹ Steiner hat sich also keineswegs nach kurzer Prüfung der theosophischen Arbeitsweise von dieser abgewandt und die Anthroposophische Gesellschaft gegründet.

Ich möchte nur wissen, wem solche Verklärungen nützen sollen. Es ist doch gar nichts Ehrenrühriges daran, dass Steiner 13 Jahre lang in und mit der Theosophischen Gesellschaft tätig war.

Für die Beurteilung der Potter-Bücher kommt es übrigens nicht darauf an, dass in einem Werk der Sekundär-Literatur angenommen wird, Blavatsky habe Steiner beeinflusst und wirke in der Anthroposophie nach. Die Übersetzung von »Vablatsky« (englische Originalfassung) durch »Wablatschki« (deutsche Ausgabe) zeigt eher, dass der Übersetzer das Wortspiel nicht erkannt hat.

Solche Wortspiele, die für Kinder ohne jede Bedeutung sind, kommen in englischen Kinderbüchern häufiger vor und richten sich an die erwachsenen (Vor)Leser, siehe A. A. Milnes »Winnie-the-Pooh« und (unerreicht) »Alice in Wonderland« von Lewis Carroll. Man kann daher ohne weiteres annehmen, dass Joanne Rowling weder Blavatsky lächerlich machen will, noch gar Steiner, den sie gar nicht erwähnt.

Deshalb: Lassen wir unsere Kinder ruhig Harry Potter lesen und versorgen wir sie rechtzeitig mit weiterem und vielleicht auch noch besserem Lesestoff.

Martin Sträßler

¹ Der Konflikt schwelte allerdings schon jahrelang. Vgl.

NEUE BÜCHER

Warum Musikunterricht?

Stephan Ronner: Warum Musikunterricht? Reihe »Elternfragen an die Schule«. 105 S., kart. DM 20,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2000

Die anhaltende Krise unserer offiziellen Pädagogik zeigt sich nicht allein im Problemfeld Schule (steigende Kinder- und Jugendkriminalität, Aggressionszuwachs, »mobbing«, »Rechts«-Ruck etc.), sondern vor allem auch in den Reformbemühungen, Strukturveränderungen, Lehrplannovellierungen, didaktischen Hilfsmitteln, der Medienvielfalt und den endlosen Wissenschaftsdiskursen, deren widersprüchliche Diagnosen und fragwürdige Therapieversuche der Sache der Pädagogik so nicht mehr dienlich sein können: Zeichen absoluter Hilflosigkeit. Das Versagen der Pädagogik in den letzten 30 Jahren zeigt sich nun bereits in zweiter Generation. Denn: Wie auf wirtschaftlichem Gebiet Wachstum und Konkurs, auf sozialem Reichtum und Armut, so klafft die Schere auch auf kultureller und damit auch pädagogischer Ebene weit auseinander. Besonders deutlich wird das in der Beziehung des Menschen zur Kunst, und hier vor allem zur Musik; hochrangiges Spezialistentum steht hier neben kaum noch zu unterbietender Niveaulosigkeit – und beides hat seine bzw. ihre »Lobby«. Dass wir heute eine ungeheure Distanz zur eigenen künstlerischen Gegenwart beklagen müssen, hängt letztlich mit dem Scheitern der Pädagogik zusammen.

Aber mit solchen Bestandsaufnahmen kann man sich nicht zufrieden geben. Wir werden zurückschauen müssen, um wieder voranzukommen. Zurück zum Beginn des 20. Jahrhunderts, als Künstler wie Marc, Kandinsky oder Klee, Musiker wie

Schönberg, Hauer oder Webern, aber auch Reformpädagogen wie Lietz, Montessori, Freinet oder Steiner einen radikalen – oft von brennendem Idealismus getragenen – Bewusstseinswandel im Blick auf eine zukünftige menschenwürdige Gesellschaft einleiteten. Neue Kunst, Neue Musik, Neue Pädagogik gehören zusammen. Die künstlerisch-pädagogische Landschaft der 20er und beginnenden 30er Jahre war eine vielfarbig blühende, bis die Nazi-Diktatur das keimende neue Menschenbild umfunktionierte, »jähtete oder »gleichschaltete«. Unter anderen Vorzeichen wiederholte sich dies, als nach dem Zweiten Weltkrieg unsere beginnende freie, marktwirtschaftlich orientierte, »heilsame« Demokratie auch die Pädagogik unter ihre Fittiche nahm und das pädagogische Areal in eine Monokultur verwandelte, in der der Stellenwert des Kunst- und Musikunterrichtes mehr und mehr unter pragmatisch-utilitaristischen Gesichtspunkten kursierte, die eigentliche musikalische Ausbildung nach außen in den Privatunterricht oder in die sich mehr und mehr ausbreitenden (Jugend)Musikschulen delegiert wurde und – nach den »Reformen« der 70er Jahre – durch Wahlmöglichkeit den Interessierten eine leistungsbezogene Schulbildung ermöglichte. Dadurch aber waren die meisten Kinder und Jugendlichen, die nicht für eine musikalische Ausbildung prädisponiert waren, von einer allgemein bildenden musikalischen Erziehung nahezu ausgeschlossen. Dies alles wurde durch die sich zur selben Zeit vollziehende Gemeindereform, die auch eine Zentralisierung des Bildungswesens nach sich zog, noch begünstigt. Der Niedergang vieler örtlicher kultureller Vereine war die Folge, die »Brücke« zerstört.

Unter der – leicht provozierenden – Titel-Frage: »Warum Musikunterricht?« hat nun

Stephan Ronner – Dozent an der Freien Hochschule in Stuttgart – eine Schrift veröffentlicht, die auf grundlegende Fragen Antwort geben kann. In den zahlreichen pädagogischen Vorträgen Rudolf Steiners wird eine den Menschen ganzheitlich umfassende Anthropologie und Psychologie erkennbar, die dem Künstlerisch-Musikalischen eine dem wissenschaftlichen Denken adäquate Rolle in der Pädagogik zuweist.

Ronner schreibt aus langjähriger Schulmusikerpraxis, schöpft aus den Erfahrungen vieler Kolleginnen und Kollegen und versucht den Entwurf einer Antwort auf die Sinnfrage des Musikunterrichts. Dabei sind ihm bedeutende Weggefährten zur Seite, wie etwa Heinrich Jacoby, dessen unbeirrbarer Glaube an die Musikalität jedes Menschen wegweisend hätte sein können für eine Erneuerung der Musikpädagogik im Kontext mit den dialogischen Forderungen Martin Bubers aus den 20er Jahren. Ronner versucht eine Zusammenschau, die die anthropologischen Fragen nicht von den schulpraktischen trennt, und wagt so einen Gesamtüberblick über den Musikunterricht, wie er – nicht nur – an einer Waldorfschule Wirklichkeit werden könnte. Hierin erfährt auch der Laie, wie zu Beginn der Schulzeit Hörerfahrungen und musikalische Wahrnehmungen (auch haptische) grundlegende Bausteine zur Ausbildung einer musikalischen Intelligenz sein können, die zur Gesamtkonstitution jedes Menschen gehören könnte. Wie sehr musikalische Erfahrungen und theoretisches Wissen ineinander greifen können, wird im Durchgang durch die zwölf Schuljahre deutlich, in denen die Kinder und Jugendlichen anhand ihrer biographischen Situation auch durch die Musikgeschichte geführt werden, in jeder Altersstufe den notwendigen Konnex zur Gegenwart herstellend. – Darüber hinaus gibt die Schrift Auskunft zu praktischen Fragen des Chor- und Instrumentalunterrichts, des Einsatzes neuer Medien im Unterricht, wobei man hier auch kritische Kommentare

abgeben dürfte, z. B. über den Einsatz des projektbezogenen Computers als Kompositionshilfe. Wichtig auch das Kapitel über den methodischen Ansatz des Musikunterrichts an Waldorfschulen und das über die Musik hinausführende Schlussplädoyer für eine pädagogische Gesamtschau und eine auf den ganzen Menschen bezogene Erweiterung des Musikverständnisses, wobei einzelne – interessanterweise östliche – Persönlichkeiten zu Wort kommen, wie Béla Bartók, György Kurtág oder auch Sofia Gubaidulina. (Zu ergänzen wären z. B. auch die pädagogischen Visionen Yehudi Menuhins.) – Wertvoll sind ebenfalls die reichen Literaturangaben zur Vertiefung der Ausführungen.

Als Resümee bleibt zu wünschen, dass die unorthodoxen Ausführungen Stephan Ronners eine breite Resonanz fänden, einmal in der – im Obertitel angesprochenen – Elternschaft, darüber hinaus aber auch in Fachkreisen der Schul- und Privatmusiklehrer sowie – und vor allem – in den Gesamtkollegien der Schulen und Lehrerbildungsstätten. In Zeiten zunehmender pädagogischer Unverbindlichkeit sowie hirn- und herzloser Experimente zeigen diese Ausführungen die Möglichkeit einer pädagogisch zukunftsorientierten Fahrt. *Peter M. Riehm*

Ein sozialer Pionier

Gerhard Wehr: Hilmar von Hinüber. Ein sozialer Pionier. Leben und Werk. 248 S., geb. DM 48,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 2000

»Ich möchte Mauern einreißen, die unsere Tätigkeit und unser Sein verdecken; ich möchte helfen, dass es möglichst viele Menschen gibt, die im entscheidenden Augenblick wissen, was – spirituell gesehen – heute los ist ...«, sagte einmal Hilmar von Hinüber (1896-1971). In seinem evangelischen Elternhaus in Bückeberg, in dem Nächstenliebe und Gastfreundschaft selbstverständlich

waren, galt Offenheit als Lebensmaxime. Nach der Konfirmation trat Hinüber den Bibelkreisen und dem Wandervogel bei. Wegen einer Tuberkulose-Erkrankung musste er lange Zeit im Streckverband liegen.

1917 wurde er Sekretär der Bibelkreise in Niedersachsen, 1918 für Norddeutschland und Thüringen, dann für ganz Deutschland. Auch hatte er eine Buchbinderlehre absolviert. Sein Vetter Claus von der Decken (1888-1977) wies ihn zur Anthroposophie und Christengemeinschaft. 1924 besuchte er Emil Bock, nahm an Seminarkursen in Stuttgart teil und wurde 1925 von Friedrich Rittelmeyer zum Priester geweiht. Nach Wuppertal entsandt, entwickelte er – auch in Zusammenarbeit mit Carl Stegmann (1897-1996) – eine rege Sozialarbeit mit Strafgefangenen und Haftentlassenen. Von 1929 bis 1933 erschien die Zeitschrift »Entscheidung«, 1930 wurde die »Vereinigung der Freunde« begründet und 1931 das »Haus der Freunde« für entlassene Häftlinge in Wuppertal eingeweiht. Im Jahr 1933 schloss er die Ehe mit Ruth Janssen, und es erfolgte die Fusion der Essener Arbeiterschule mit dem Wuppertaler Haus der Freunde. 1934 mussten alle Aktivitäten aufgegeben werden. Hilmar von Hinüber siedelte mit Frau und Tochter nach Berlin über und verhandelte im Auftrag der Christengemeinschaft mit den damaligen Machthabern (Gestapo). Während der Jahre 1935 bis 1945 war er zeitweilig vom Priesterdienst suspendiert, auch inhaftiert, und ging wechselnden Tätigkeiten nach. 1945 bis 1954 arbeitete er in den Gemeinden Bietigheim, Ludwigsburg und Heilbronn. Ab 1951 fanden die ersten Kinderferienlager statt, ab 1952 geleitet von Hilmar von Hinüber auf dem Vogelhof/Schwäbische Alb. In die Gemeinde nach Rendsburg entsandt, entdeckte er bei Emkendorf den Methorst und pachtete diesen als Jugendheimstätte der Christengemeinschaft. Haus und Grundstück konnten dann käuflich erworben werden und dienen als Studien- und Begegnungszentrum. An beiden Orten entfaltete sich eine reiche Kin-

der- und Jugendarbeit. Hilmar von Hinüber war auf den Lagern der Erzähler, der Priester und der Menschenfreund, immer offen, zupa-ckend, helfend, ausgleichend, voller Initiativen. Er vertraute darauf, dass jeder Mensch in seinem Innersten um sein wichtiges Lebensziel weiß. Das ließ ihn jungen Menschen immer so gegenüber treten, dass ein Freiraum blieb, in dem sich der andere entfalten konnte.

Aufgrund seiner in der Jugendbewegung geknüpften Freundschaften und Verbindungen setzte sich Hinüber mit Persönlichkeiten der Evangelischen Kirche und für den Dialog mit diesen und der Christengemeinschaft erfolgreich ein. Nachdem 1960 der Verband der Sozialwerke der Christengemeinschaft e. V. begründet wurde, war er dessen erster Vorsitzender. Ohne seine initiierende und impulsierende Tätigkeit ist dieser nicht zu denken. 1962 erfolgte der Umzug nach Bielefeld, 1966 eine Reise nach Rom und die Verleihung der Ehrenplakette des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes. Hinüber war immer bemüht, nach vorne zu blicken und in positiver Weise die Sinnfrage zu beantworten. Geistige Arbeit, auch Einsamkeit, Sammlung und schriftstellerisches Tun waren ihm dabei hilfreich. »Es muss in der Tiefe von Hinübers Existenz ein geistig-seelischer Prozess der existenziellen Wandlung und Erneuerung abgelaufen sein«, führt Gerhard Wehr aus und fährt fort: »Von ihm wissen wir, wie er das Dunkle, das Niederdrückende als zu seinem Schicksal gehörig zu begreifen suchte, nämlich mit dem Leitwort ›Fackelträger sind wir!‹« Sich für wahre Menschlichkeit einzusetzen und aus dieser heraus den Ansatz für soziales Handeln zu finden, sah er als seine Aufgabe an. »Verstehe dich, Mensch unserer Zeit, als einen, der mitten im Umbruch steht«, war sein Ruf.

Gerhard Wehr ist es bestens gelungen, das vielschichtige und wechselvolle Leben und Wirken Hilmar von Hinübers im 20. Jahrhundert umfassend und lebendig darzustellen.

len.
hausen

Dagmar von Wisting-

1/2 Seite Fremdanzeige

Infames Spiel

*Pete Johnson: Infames Spiel. 170 S., kart.
DM 22,80. Verlag Urachhaus, Stuttgart
2000*

Ursprünglich hatte Josh die Anti-Gewalt-Kampagne an seiner Schule nur deshalb in die Hand genommen, weil er daraus persönliche Vorteile ziehen konnte. Doch als Greg erpresst wird, bemüht er sich mit allen Mitteln, dem Jüngeren aus seiner ausweglosen Lage herauszuhelfen. Er stellt eine Mannschaft von »Beschützern« auf, die dem Peiniger Neil bald erfolgreich entgegentritt. Doch nach kurzer Zeit gleiten Josh die Fäden aus der Hand und entwickeln eine ungute Eigendynamik. Mit einer gemeinen Intrige erreichen die »Beschützer« Neils Verweis von der Schule, und Josh erkennt plötzlich, was er angerichtet hat.

Wer ist hier gut, wer ist böse? Wer ist Täter, wer Opfer? Darf man Gewalt mit Gegengewalt beantworten? Heiligt der Zweck die Mittel? Statt einem einfachen Schwarz-Weiß-Schema bietet dieses Jugendbuch vielschichtige Charaktere, die ihre Menschlichkeit immer mehr offenbaren. Der Leser erfährt von Neils schwieriger Lebenssituation, durchschaut aber auch die Machtinteressen der scheinbar Guten. Die verschiedenen Fassetten der Gewalt sind differenziert und überzeugend herausgearbeitet bis in subtilste Formen hinein. Greg ist am Ende Josh gegenüber genauso unterwürfig, wie er es vorher Neil gegenüber war.

Eine hintergründige Mobbing-Geschichte mit faszinierendem Aufbau, nicht gemütlich, aber sehr packend und allen Jugendlichen zu empfehlen. *Ulrike Schmoller*

Neuerscheinungen der Pädagogischen Forschungsstelle

des Bundes der Freien
Waldorfschulen



Pädagogische Forschungsstelle Kassel:

1. Böttcher, Gabriele: Der rote Gockel. Lesebuch bis zur 4. Klasse. Kassel 2000. 120 S., kart. DM 39,- (Staffelpreise bis DM 26,-)
2. Kübler, Fritz (Hrsg.): Geographie, Wirtschaft, Technik und das soziale Leben der Gegenwart – Aus dem fächerübergreifenden Oberstufenunterricht der Waldorfschulen, Anregungen für die 11. Klasse. Kassel 2000. 87 S., DIN A4, brosch. DM 35,-
3. Mackensen, Manfred von/Ohlendorf, Christian: Kräfte – Eine Einführung, mit Aufgaben und Lösungen. Eine Einführung in den Mechanikunterricht der 10. Klasse. Leicht verbesserter Nachdruck. Kassel 2000. 90 S., DIN A5, brosch. DM 29,-
4. Mackensen, Manfred von/Schoppmann, Reinhard: Prozesschemie, auch für den Chemie-Unterricht der 11. Klasse. Kassel 2001. DIN A4, ca. DM 44,- (Neuaufgabe für Frühjahr 2001 geplant)
5. von Mackensen, Manfred (Hrsg.): Felder, Wellen und Zerfall – Was sind und wohin gehören Modellvorstellungen? Eine phänomenologi-

sche Darstellung wichtiger Gebiete der modernen Physik, mit Experimentieranleitungen für den Unterricht der 11. Klasse. Ca. DM 45,- (Neuaufgabe für Frühjahr/Sommer 2001 geplant)

Bezug: Pädagogische Forschungsstelle Kassel, Brabanter Str. 45, 34131 Kassel, Tel. 0561-37206, Fax 0561-3162189

Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart

1. Freie Musikschule Hamburg (Hrsg.): Ritt mit stolzem Mut – Neue Lieder für den Instrumentalunterricht im dritten Schuljahr. Stuttgart 2000. 47 S. DIN A4, Spiralbindung, brosch. DM 15,-
2. Hünig, Annemarie: Klassenspiele für die Jahrgangsstufen 1 bis 6. Stuttgart 2000. 98 S. DIN A5, brosch. DM 15,-
3. Tittmann, Martin: Szenen und Spiele für den Unterricht, Band 2. Stuttgart 2001. 154 S. DIN A5, kart. DM 20,-

Bezug: Drucktuell, Postfach 10 02 22, 70827 Gerlingen, Fax 07156-9443-44