

Im Gespräch

Globalisierung – eine Gefahr?

Beim Lesen des Beitrages von Wilhelm Neurohr in Heft 7/8, S. 916 f., und ähnlicher Ausführungen tauchen die verschiedensten Fragen und Gedanken in mir auf. Sind Globalisierung und WTO zu angsteinflößenden Riesen geworden, vor denen jede Initiative erlahmt? Oder erscheinen sie als gewaltige Welle, die unsere keimhaften Initiativen unweigerlich hinwegspülen wird? Sollen wir uns tollkühn-illusionär dieser Welle entgegenstellen, um sie womöglich aufzuhalten, oder vielleicht auf ihr reiten, um ihre Kräfte zu nutzen?

Fragen über Fragen bisher, Ängste und Warnungen, aber kaum Hilfen für eigenes Verhalten. Ich versuche, mir auf Grund aktueller Zeichen konkrete Szenarien vorzustellen, was im Bildungsbereich geschehen könnte: Die Diskussion um die Einführung von Studiengebühren im deutschen Hochschulsektor kann als beginnende Kommerzialisierung verstanden werden, wie sie in den USA längst besteht. Dort hat sie allerdings nicht zu einem Verschwinden der staatlichen Hochschulen geführt, sondern zu einem Wettbewerb, der sich qualitätssteigernd auswirkt.

Die derzeitigen Vorgänge im allgemeinen Schulwesen Frankreichs, die dort unter dem Deckmantel einer Dezentralisierung laufen, sind von Lehrern, Eltern und Schülern als Demontage der staatlichen Bildungsverantwortung aufgefasst und entsprechend bekämpft worden. Was noch vor kurzem undenkbar erschien, nämlich der Abbau der sakrosankten *Éducation Nationale*, der zentralen Bildungsbehörde – des größten französischen Arbeitgebers –, ist nun in vollem Gange. Seit dem 5. März 2003 heißt der Minister nur noch »Chargé de l'éducation«, und der Stellenabbau hat begonnen. Sind das Symptome ei-

ner Kommerzialisierung unter dem Zeichen der WTO? Wenn ja, wozu könnte sie führen?

In Frankreich, wie in den meisten europäischen Ländern, gibt es praktisch keine Zuschüsse der Öffentlichen Hand für Waldorfschulen. Sie konnten sich daher, anders als in Deutschland, Holland und Skandinavien, ausschließlich über Qualität und Andersartigkeit ihrer Leistungen behaupten. Würde nun das staatliche Schulwesen im Sinne der WTO kommerzialisiert, so müsste dies dazu führen, dass das gesamte Schulwesen wieder wie einst gebührenpflichtig würde. Eine solche Situation ist bereits in Ländern zu beobachten, in denen das staatliche Schulwesen qualitativ so dürftig ist, dass es von anspruchsvollen Eltern gemieden wird; sie nehmen große finanzielle Opfer auf sich, um ihre Kinder auf private Schulen zu schicken. Damit sind dann dort – z.B. in Lateinamerika, Afrika und manchen Ländern Asiens – Waldorfschulen mit ihrer Finanzierung in der selben Lage wie alle anderen privaten Schulen. Wird ein Staat durch die WTO gezwungen, sein Schulsystem insgesamt zu privatisieren, so kommen alle Schulen in diese Situation. Eine Auswirkung für die Waldorfschulen läge darin, im allgemeinen Bildungsangebot bei finanzieller Gleichstellung qualitativ attraktiv sein zu müssen. Die Herausforderung eines internen Finanzausgleichs zwischen »wohlhabenden« und »bedürftigen« Eltern würde selbstverständlich zunehmen.

Solche Entwicklungen werden angesichts der Misere der staatlichen und kommunalen Finanzen wahrscheinlicher. Sie würden die gesamte Bildungslandschaft grundlegend verändern. Die Schulpflicht und die garantierte öffentliche Schule für alle, die für Industrieländer heute selbstverständlich geworden sind, würden wiederum in Frage gestellt.

Ob aber das Auftreten international agierender Schulkonzerne zu befürchten ist, wie es als Hauptgefahr oft dargestellt wird, bleibt eine

offene Frage. Bisher lässt sich so etwas nur ansatzweise abschätzen, wobei Beispiele von Weltfirmen wie Shell eine Richtung vermuten lassen: Für Shell ist bei der Gewinnung junger Mitarbeiter vielfach die Frage entscheidend, welche Schulmöglichkeiten an den weltweit wechselnden Einsatzorten gegeben sind. Die Firma betreibt daher eigene Schulen, wobei sie mit der IBO kooperiert, der Organisation des Internationalen Bakkalaureats. Die IBO agiert bereits heute weltweit, stellt aber keine erkennbare Gefahr im Sinne der WTO-Perspektiven dar. Ihre Stärke liegt in ihrer Qualitätsgarantie. Eines scheint somit sicher: Die Qualität einer Schule wird immer größere Bedeutung gewinnen. Ob sie bei den Waldorfschulen durch kommerziell strukturierte externe Beratungsfirmen erlangt und gesichert werden kann oder nur auf dem mühsamen Weg der Selbsterziehung und kollegialen Zusammenarbeit aller Beteiligten, erscheint mir als ebenso brennende Frage wie der Gesamtkomplex der Globalisierungswirkungen. Wir sollten aber nicht von vornherein bestimmte Entwicklungen als gegeben und als bedrohlich unterstellen, sondern die konkret zu erwartenden Auswirkungen genau erfassen und daraus Ansätze für eigenes Handeln zu gewinnen suchen.

Bruno Sandkühler

Lese-Erlebnis

Das Lesen ist einerseits ohne Zweifel eine wichtige Kultur- und Wissensbeschaffungstechnik, die durchaus ihre Erlebensqualität hat; andererseits sind m.E. aber für eine autonome Urteilsbildung noch ganz andere Kräfte nötig als das bloße Lesenkönnen.

Insofern rief der Beitrag von Andreas Neider (»Erziehungskunst«, Heft 6/2003) meinen leisen Protest hervor, als er zusammenfassend schrieb: »Denn das Urteilsvermögen, wie es sich allein durch das Lesen ausbildet, benötigt der Mensch auch dann und gerade dann, wenn er den Bereich der sinnlichen Erkenntnis ver-

lassen und zu höherer, geistiger Erkenntnis fortzuschreiten will.«

Zwei Fragen provoziert diese Aussage:

1. Gab es vor Gutenberg bzw. dem Lesevermögen keine höheren Erkenntnisse?
2. Entwickelt sich das Urteilsvermögen tatsächlich (nur) durch das Lesen?

Unzweifelhaft gab es diese Erkenntnisse schon in davor liegenden Zeiten, denn der Mensch war mit dem Übersinnlichen unbewusst eng verbunden! Erst durch die fortschreitende Entwicklung des Selbstbewusstseins, der Individualisierung und des Materialismus verlor er diesen natürlichen Zugang, den er sich heute – wenn er will – erarbeiten kann. Die Frage ist also, ob das Lesen in der *heutigen* Zeit das wirkungsvollste der modernen Medien für höhere Erkenntnisse ist. Unsere Zeit ist beherrscht von einer Flut von Büchern, Zeitschriften, Zeitungen, wissenschaftlichen Dissertationen, Berichten und Ratgebern – auch zum Thema »übersinnliche Welt« –, die der Normalbürger sich weder vorstellen noch aufnehmen kann. Es werden ca. 300 Millionen Tonnen Papier weltweit im Jahr produziert. Von der Tagesproduktion könne man eine Straße von Norwegen nach Frankreich pflastern (SZ, Ostern 2002). Davon werde zwar nur etwa 0,3 % für Bücher verwendet, aber das sind immerhin noch so viel, dass die bayerische Staatsbibliothek die ca. 142.800 Neuzugänge pro Jahr nur noch elektronisch archivieren kann. Die »Leseanreize« von 300 Mio. Tonnen Papier treffen mit der geballten Kraft der Bild- und Tonmedien (der Umsatz von CDs und DVDs war 2002 1,97 Mrd.; die Musikdownloads aus dem Internet stiegen 2002 auf 622 Millionen; 6,4 Mio. Menschen in Deutschland holten sich im selben Jahr ihre Musik aus dem »Netz«; SZ, 21/22.6.03) auf unsere Kinder, die dadurch einfach lesen, schreiben, rechnen und Bildung aufnehmen und als Erwachsener womöglich höhere Erkenntnisse erlangen sollen?

Urteile bilden sich durch eigene Erlebnisse! Stefan Zweig hebt den Widerspruch zwischen der durch Lesen erfahrenen Erkenntnisweisheit und dem Erleben durch die eigene Tat in der Legende »Die Augen des ewigen Bruders« auf: »Die-

ses ist die Geschichte des Viratas, den sein Volk rühmte mit den vier Namen der Tugend, von dem aber nicht geschrieben ist in den Chroniken der Herrscher, noch in den Büchern der Weisen, und dessen Andenken die Menschen vergaßen« (Insel-Verlag, Frankfurt 1964). Lesen ist das eine; aber darüber das »Vergessene«, das Unbeschreibbare, das Stefan Zweig vielleicht doch in Worte fassen konnte, nicht zu übersehen und unentwegt zu suchen, das ist das andere.

Vielleicht ist dieses Bedürfnis auch der Quell für den Drang des heutigen Menschen nach Erlebnissen (weniger »Erkenntnissen«). Sicher, man kann sein Urteil durch Lesen fort(!)bilden. Es ist durchaus möglich, durch Lesen Erlebtes nachzuerleben, Gefühle nachzuempfinden, Erkenntnisse zu beurteilen. Doch dafür braucht es eine Erlebnisfähigkeit mit vielfältig ausgebildeten Wahrnehmungsorganen, wie sie nur durch eine Kindheit und Jugend mit vielfältigen echten Erlebnissen (Erlebnis als Eigentätigkeit in Verbindung mit der Natur bzw. mit anderen Menschen) ausgebildet werden kann. Sonst bleibt die Urteilsfähigkeit in einem überall zu vernehmenden und zu lesenden, intellektuellen »Gesummse« stecken.

Muss Schule heute nicht genau das versuchen anzubieten, was die Umgebung vergessen hat zu bieten, was für die menschliche Entwicklung und Urteilsbildung aber unbedingt nötig ist, nämlich: *Erlebnisse* (die inneren eingeschlossen!)? Muss sie nicht gerade auf Erlebnissuche gehen, initiiert und unterstützt durch Lehrerinnen und Lehrer, die mutig sich einer unvorhergesehenen Situation zu stellen bereit sind – also selbst erlebnishungrig sind? Genügt hier eine gut ausgestattete Schülerbücherei? Ich erinnere mich noch gut daran, als ich selbst mit meinen Klassenkameraden einmal die Woche um die Wette zum »Bücherbus« lief, um ein noch nicht gelesenes Buch zu »erobern«. Meine eigenen Kinder haben zwar ein Lese-Elternhaus *und* gehen auf eine Waldorfschule, lesen tun sie jedoch fast nicht. Wenn es nicht am Elternhaus liegt und die »richtige« Schule besucht wird – woran mag es liegen?

Das Lesenlernen als Fähigkeit ist ein weiteres

Problem. Durch die Vielzahl von Eindrücken – in fast bewegungslosem Zustand – werden die Kinder nervös und ihre Wahrnehmung stumpft ab. Das Lesenlernen ist vor allem für Buben schwieriger. Die Schere zwischen »intellektuellem Können« und »Leseerlebnis« wird größer denn je. Die »Buchstabenrutsche« (siehe »Erziehungskunst«, Heft 6/2003, S. 704) – ein Beispiel aus einer heilpädagogischen Einrichtung – weist in die richtige Richtung. Wie wäre es mit einem neuen Unterrichtsfach »Lesen«? Lesen, das nicht nur epochenweise im Haupt- oder Fachunterricht, sondern regelmäßig stattfindet – mit richtigen, guten Büchern? Vielleicht bildet sich dann mit Hilfe der Erlebnisse »draußen« über das Lesen ein erster Zugang zur eigenen »Fähigkeit«. Das Lesen alleine (siehe Eingangsthese!) – ist hilflos. *Klaus Grünebach*

Schutz vor Vermarktung

Nachdem vor vielen Jahren bereits der Erwerb der Namensrechte an den Namen »Rudolf Steiner« und »Waldorf« durch den Bund der Freien Waldorfschulen für Diskussionsstoff gesorgt hat, sind der Vorstand des Bundes und die Geschäftsführer seit einigen Jahren zur Vermarktung der geschützten Namen übergegangen. In ihrem Artikel »Waldorf: Namensschutz führt zu Kooperationen« (»Erziehungskunst«, Heft 5/2003) berichten Chr. Bäuerle und H. Hofrichter mit spürbarer Freude über die ersten »Kooperationen«, die man vielleicht ehrlicher Vermarktungen nennen sollte.

Dürfen wir uns in Zukunft auch auf die Waldorfsocke und die Waldorfwurst freuen? Im Vorfeld der Kooperation mit der Wurstfirma wird der Bundesvorstand sicher ein Wurst-Testessen durchführen, um die »Neuentwicklung oder Verbesserung« zu begutachten.

Auch wenn dieser Gedanke noch gewöhnungsbedürftig ist, so oder so ähnlich muss es doch auch bei den anderen abgeschlossenen Lizenz-

vereinbarungen gewesen sein.

Hat sich der Bundesvorstand zum Probeflöten getroffen, oder hat er eine Waldorfflötenfindungskommission eingesetzt? Oder wie hat man herausgefunden, dass diese Flöte dieser Firma *die* Waldorfflöte ist? Und nicht die anderen, die z.T. in langjähriger Forschungs- und Entwicklungsarbeit in anthroposophischen Einrichtungen entwickelt werden – und mit denen Tag für Tag an unseren Schulen musiziert wird?

Gab es eine Ausschreibung z.B. für die Markenklasse 15 (Musikinstrumente)? Wussten die anderen Firmen, dass der Bund zum Verkauf der Namensrechte bereit ist? Können andere Firmen den Namen ebenfalls erwerben, oder ist er exklusiv vergeben (und damit impliziert, dass diese und nur diese Flöte die richtige Waldorfflöte ist)?

Mir drängen sich noch weitere Fragen auf: Wir ereifern uns im pädagogischen Rahmen immer wieder darüber, dass gesellschaftliches Nützlichkeitsdenken und Anforderungen aus der Wirtschaft massiv in den pädagogischen Bereich hereinzuwirken versuchen. Verwischen wir mit der Vergabe von Namensrechten nicht selber diese Grenzen?

Unsere Namen haben einen Wert – und einen Marktwert. Wollen wir damit wuchern und wirklich, wie McDonald's seine Namen z.B. auf Ketchup, so unseren Qualitätsnamen auf einer wachsenden Produktpalette haben?

In welchem Bereich des dreigliedrigen sozialen Organismus bewegen wir uns beim Schützen und Vermarkten von Namensrechten? Versuchen wir Gleichheit im Rechtsleben zu verwirklichen, oder Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben?

Gut nur, dass ich die Freiheit habe, diese kritischen Anmerkungen zu formulieren und zu fragen, ob die aktive Vermarktung des Namens »Waldorf« dem Geist der Waldorfpädagogik entspricht und dem Willen der Mitglieder des Bundes der Freien Waldorfschulen entspringt.

Mathias Jeuken

Lyrik in der Sackgasse

Nach dem Zweiten Weltkrieg, als wieder Lyrik geschrieben und veröffentlicht wurde, war plötzlich vielfach wiederholt vom »Tod der Sprache« die Rede. Wie kam es zu diesem Urteil? Dass ihm ein reales Erleben zu Grunde liegt, ist nicht zu bezweifeln. Die Sprache ist aus verschiedensten Elementen aufgebaut und niemals einschichtig, was allerdings bei ihrem normalen Gebrauch so gut wie nicht bemerkt wird.

Machen wir uns dies anhand der alltäglichen Prosasprache, die wir zur Vermittlung eines Gedankens benutzen, deutlich. Unser Gegenüber spricht einen Satz. Er enthält verschiedene Worte, wovon jedes auf einen eigenen Begriff, einen eindeutigen Gedankeninhalt hinweist. Beispielsweise: »Ich habe gute Äpfel gekauft, darf ich dir einen anbieten?« Weil uns jeweils die zu den Worten gehörenden Begriffe bekannt sind, verstehen wir den Sinn, den Inhalt des Satzes. Nichts anderes erwarten wir von der prosaischen Umgangssprache, als den zu Grunde liegenden Gedanken restlos zu erfassen. Darauf ist unser Bewusstsein gerichtet. Dass man nebenbei auch die Wärme der Stimme, ihre Klarheit oder ihr Nuscheln erleben kann, ist nicht entscheidend. Was interessiert, ist der durch die Sprache vermittelte Gedanke.

Wie ist das aber nun, wenn ich das Bedürfnis habe, nicht einen Gedankengang kurz und sachlich aufzunehmen, sondern ein Gedicht zu lesen, durch das ich in einen Rhythmus, in ein Bild, in eine Melodie eintauchen kann, die ganz andere Empfindungen in mir anregen als es der bloße Gedanke tut? Wie muss die Sprache des Gedichtes anders geformt sein, dass dies eintritt? Es müssen die in ihr versteckten, zunächst schlummernden künstlerischen Mittel (auf die später eingegangen werden soll) aus ihr herausgeholt und zur Anwendung, zur Wirksamkeit gebracht werden.

Dann sind diese herausgezauberten Qualitäten

der Sprache fähig, dasselbe auf andere Weise auszudrücken, was der prosaische Gedankeninhalt nur trocken und unlebendig tun kann. Zwei Vers-Beispiele seien angeführt, die beide vom Winter handeln.

Es ist ein Schnee gefallen
und ist doch nit die Zeit.
Man wirft mich mit den Ballen.
Der Weg ist mir verschneit.

Mein Haus hat keinen Giebel,
es ist mir worden kalt.
Zerbrochen sind die Riegel.
Mein Stüblein ist mir kalt.

Ach, Lieb, lass dich's erbarmen,
wie ich so elend bin,
und schleuß mich in dein Armen,
so fährt der Winter hin.

unbekannter Dichter um 1467

Rosenweiß, ein Geist unwirklich ganz,
Ein Gebild aus Schnee und Sonnenglanz,
Streitet sich der Berg aus Wolkenschleiern,
Seines Winters ersten Tag zu feiern.

Chr. Morgenstern

Man wird bei diesen beiden Gedichten gewiss nicht den Eindruck gewinnen, dass die Sprache tot sei. Jedes schildert ein anderes Wintererleben und jedes mit Worten, wie sie auch im täglichen Leben gebraucht werden. (Schopenhauer: »Man brauche gewöhnliche Worte und sage ungewöhnliche Dinge.«) Nichts ist verfremdet, nichts verkrampft oder gewollt interessant gemacht. Der Leser schwingt in Rhythmen ein, in ihm entstehen Bilder, Stimmungen. Wollte man beim ersten Gedicht dessen Inhalt prosaisch, d.h. kurz und sachlich wiedergeben, dann könnte man etwa sagen: Es schneit zur Unzeit. Schnee fällt auf die Wege und ins brüchige Haus. Sein Bewohner fühlt sich kalt und elend und sehnt sich nach den Armen der Liebs-ten.

Was wird an diesem Prosatext erlebt? Nichts. Er ist unlebendig, uninteressant. Das liegt nicht an den dafür gebrauchten Worten, d.h. an der

Sprache, sondern an deren nacktem Gedankeninhalt, auf den die Aufmerksamkeit jetzt allein gerichtet ist. Will also ein Lyriker in seinem Werk – was heute vorwiegend der Fall ist – ohne Anwendung eines Rhythmus oder anderen lautlichen Gestaltungen lediglich einen bestimmten Gedankeninhalt zum Ausdruck bringen, dann sind seine Verse tatsächlich tot. Bereits zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts hat Rudolf Steiner in Ansprachen und künstlerischen Kursen seinen Hörern immer wieder begrifflich zu machen versucht, dass »der Gedanke der Tod jeder Kunst«, jeder Dichtung ist und immerwährend durch die künstlerischen Elemente der Sprache überwunden, überspielt werden muss. Das scheint bis heute wenig verstanden worden zu sein. Auch in anthroposophischen Zeitschriften erscheint Lyrik – nicht anders wie sonst in der Welt –, die entweder nur einen mehr oder weniger fassbaren Gedanken ausdrückt, ohne Bild, ohne Melodie, oder verfremdet ein unverständliches Wortgemenge darstellt. Es ist ein Irrtum, wenn der Lyriker glaubt, auf diese Weise (dem zu Recht erlebten) »Tod der Sprache« zu entgehen. Er bleibt der unlebendigen Prosa so lange verhaftet, als er sich nicht entschließt, statt des bloßen Gedankeninhalts die künstlerischen Mittel für seine Dichtung einzusetzen, die in vielfältiger Weise – voll lebendig wie eh und je – in der Sprache selbst enthalten sind.

Über die künstlerischen Sprachmittel

Jedem Bereich der Kunst – Malerei, Plastik, Musik usw. – stehen andere, nur ihm eigene Elemente zur Verfügung – Farben dem Maler, Töne dem Musiker, Flächen dem Plastiker etc. –, durch deren Anwendung er sich auf seinem Gebiet künstlerisch betätigt.

Betrachten wir die Sprachkunst und schauen das angeführte kleine Morgenstern-Gedicht näher an. Während das Gedicht des mittelalterlichen Dichters mit einer unbetonten Silbe beginnt (_ – _ – _ – _) und durch die rhythmische Gestaltung bereits eine leise schmerzliche Erge-

benheit antönen lässt, fängt Morgensterns Vers mit betonter Silbe an (— ◡ — ◡ — ◡ — ◡ —), und er weckt sogleich mit dem ersten Wort die Vorstellung einer weißen Rose, damit schon den Ton, die Stimmung des Ganzen anschlagend.

Bereits in der ersten Zeile assoniert er drei Mal das *ei*, das in der zweiten Zeile einmal, in der dritten ebenfalls zweimal und in der vierten nochmals zweimal aufklingt. Die kurze Strophe enthält also achtmal den Doppelvokal *ei*. Die zweite und dritte Zeile alliteriert jeweils zwei Mal den Konsonanten *g*, die dritte und vierte je ein *w*. Neben dem Rhythmus und dem entstehenden zauberhaften Bild sind es die Assonanzen und Alliterationen, die diesen kleinen Vers zum Kunstwerk erheben.

Es wäre völlig bedeutungslos, dessen Prosainhalt wiedergeben zu wollen (etwa: Anblick eines frisch verschneiten Berges in der Sonne). Es bleibt sozusagen nichts übrig, weil Morgensterns ganzes Wortgebilde Poesie ist. Nachfolgend im Gegensatz hierzu ein Vers, der ausschließlich aus Prosainhalt besteht.

Was ich in Norwegen lernte
Alle Katzen haben
Ein dichtes Angorafell
Pferde ein
Zottiges Pferdefell noch die
Menschen
Sind mächtig behaart je weiter
Man nach Norden gerät desto
Aufregender wachsen die
Pelze. In Tromso
Dinierte ich mit einem
Bären und konnte
Kleiderlos gehen.

Sarah Kirsch

Ähnliche Beispiele könnten zahllos angeführt werden.

Man fragt sich, warum diese Prosa wie ein Vers gedruckt ist, denn durch bloße Anordnung wird etwas, das kein Gedicht ist, nicht poetisch. Wie soll man außerdem im Weglassen von Satzzeichen oder in genereller Kleinschreibung anderes sehen als eine Mode? Denn schließlich gehört die Sprache in das Gebiet der Akustik und nicht in das der Optik. Dabei hat der Dichter

jede Möglichkeit, das ganze farbige und plastizierende Leben der Vokale und Konsonanten einzusetzen, verstärkt und gesteigert durch Assonanz und Alliteration, durch Reime und besonders durch rhythmische und bildschaffende Gestaltung, d.h. durch sprachkünstlerische Mittel, um das auszudrücken, was der zu Grunde liegende Gedanke nur trocken und nüchtern sagen kann.

Wie eigenständig allein schon die Farbe und der Charakter der Laute, der einzelnen Vokale und Konsonanten ist, das sich immer neu zum Erleben zu bringen, sollte zur unumgänglichen Schulung des Lyrikers gehören. Wie beispielsweise der Maschinenbauer das von ihm gebrauchte Material genau in seiner Wirkungsweise kennen und auf seinem Sektor lange studiert haben muss, so sollte auch der Lyriker die Wirkung seines Materials, d.h. die ganze wunderbare Fülle der in der Sprache versteckten Erfahrungsmöglichkeiten kennen und sich ein sicheres Gefühl für sie erworben haben, ehe er an das Schreiben von Lyrik herangeht.

Rudolf Steiner hat es radikal ausgesprochen und es mehrfach mit den gleichen Worten wiederholt, dass 99 Prozent derer, die dichten, ja gar keine Dichter sind. Leider scheint in weiten Kreisen, auch in anthroposophischen, von diesen künstlerischen Grundforderungen, die Rudolf Steiner nicht müde wurde darzustellen, wenig Bewusstsein vorhanden zu sein.

Selbst wenn der Lyriker den edelsten Geistinhalt darstellen wollte, ist er nicht etwa durch diesen selbst davor geschützt, nicht in die lyrische Sackgasse zu geraten, denn *jeder* Gedanke, auch der höchste, ist Prosa und wirkt ertötend – so lange, bis ihn sprachliche Kunstgriffe überspielt haben.

Der Dichter muss das, was er sagen möchte, »verbreitern« (Steiner). Er tut es durch Bilder, unter Umständen auf Umwegen – »man muss der Phantasie des Hörers etwas zu tun geben« (Steiner). Nur die Prosa ist sachlich, kurz und bündig, mit beiden Beinen fest auf dem Boden stehend.

Außerdem erwartet Steiner vom Dichter, dass er »Musik aus den Worten heraus schlägt«. Das

vermag er nur durch die rhythmische Gestaltung seiner Verse, zusammenklingend mit dem Einsatz anderer Kunstmittel.

Im Grunde will Poesie Flügel verleihen, die uns in höhere Gefilde tragen können. Goethe hat es so formuliert:

Denn das ist der Kunst Bestreben
Jeden aus sich selbst zu heben
Ihn dem Boden zu entführen
Link und Recht muss er verlieren.
Ohne zauderndes Entsagen
Aufwärts fühlt er sich getragen

Und in diesen höhern Sphären
Kann das Ohr viel besser hören,
Kann das Auge weiter tragen
Können Herzen höher schlagen.

Dieses Erleben, wenn auch in jeder Zeit anders und mit anders verwendeten Mitteln bewirkt, wird immer die eigentliche Aufgabe der Kunst bleiben. *Erika Beltle*

Waldorf-Stiftung: Ausschüttung 2003/04

Die Ausschüttungssumme der Waldorf-Stiftung in den Jahren 2003/04 beträgt 37.500 Euro. Diese wird für folgende Zwecke verwendet:

Haushalt des Bundes der Freien Waldorfschulen: 10.000 Euro

Pädagogische Sektion, Weltlehrertagung 2004: 5.000 Euro.

Die Mittel sollen die Teilnahmemöglichkeit für Waldorflehrer weltweit fördern.

Lehrerbildung: maximal 7 x 3.000 Euro = 21.000 Euro.

Jedes bundesfinanzierte Lehrerseminar erhält 3.000 Euro als Zuschuss in einen Stipendienfonds für Studenten, sofern dieser auf Darlehensbasis funktioniert (Kieler Modell).

Eurythmieprojekt Berlin: 1.000 Euro.

Einmal wöchentlich kommen Oberstufenschüler aus dem Raum Berlin freiwillig zusammen und arbeiten an einem Eurythmieprojekt, das öffentlich aufgeführt wird.

Islandprojekt der Schule Loheland/Fulda: 500 Euro.

Die isländische Ministerin für Elementarwesen hat der 12. Klasse ein naturbelassenes Gebiet zur Verfügung gestellt, um dieses mit künstlerischen Mitteln zu gestalten.

Die Mittel im Stiftungsstock wurden in Tranchen von 100.000 Euro verzinslich an folgende Waldorfschulen zur Errichtung von Neubauten mittelfristig ausgeliehen: Filderstadt, Backnang, Freiburg/Kirchstraße (Rieselfeld), Mainz, Berlin-Mitte, Elmshorn und Eckernförde.

Die Waldorfstiftung befindet sich im Aufbau und sucht weitere Zustifter. Bisher haben sich 105 Stifter beteiligt. Jede natürliche Person, aber auch Firmen oder andere juristische Personen können durch Überweisung von mindestens 500 Euro in das Stifterverzeichnis aufgenommen werden und damit dauerhaft die Weiterentwicklung und Pflege der Waldorfpädagogik fördern. Bis zu einem Betrag von 20.450 Euro jährlich sind alle Zuwendungen an die Waldorf-Stiftung steuerlich voll absetzbar.

Waldorf-Stiftung, Wagenburgstr. 6, 70184 Stuttgart, E-Mail: waldorfstiftung@waldorfschule.de, Tel. 0711-2104221, Bankverbindung: Bank für Sozialwirtschaft – BLZ 60120500 – Konto 7720700.

Hansjörg