

# Im Gespräch

## Mit sehr gemischten Gefühlen

*Zum Themenheft »Jungen und Mädchen«, Erziehungskunst 10/2003*

Mit sehr gemischten Gefühlen (schließlich bin ich weiblich!), die sich in Lachen, Augenrollen und wütenden Bemerkungen äußerten und die sich auch meine KollegInnen teilweise unfreiwillig anhören mussten – es ist doch schön, wenn dann immer ein männlicher Kollege da ist, der das Ganze wieder auf ein sogenanntes sachliches Niveau bringt! –, habe ich die verschiedenen Beiträge im Oktoberheft gelesen. Nur dass es keine Missverständnisse gibt – vieles kann ich unterstreichen, wie etwa die Beobachtungen meines Kollegen Jürgen Brau und den differenzierten Artikel von Martyn Rawson, und Steiners Aussagen zum Thema waren in den vergangenen Jahren immer wieder Richtschnur in meiner unterrichtlichen Arbeit. Im Großen und Ganzen wird aber mein Unbehagen, das mich schon die ganzen elf Jahre, die ich an einer Waldorfschule unterrichte, begleitet, bestätigt.

Da ist zunächst einmal Herrn Riethmüllers Vorwort: Der kernigen Aussage: »Sozialisation und Umwelt scheiden als Verursacher aus: Mädchen und Jungen denken und fühlen von vornherein anders« steht einige Zeilen weiter unten die »mütterliche« Sozialisation im Elternhaus gegenüber bzw. der »männliche« oder »weibliche« Erziehungsstil des Waldorfklassenlehrers – also doch Sozialisation oder was? Ich werde das Gefühl (schon wieder!) nicht los, dass ein Aufatmen durch die Waldorfpädagogik geht – und nicht nur durch diese: Endlich muss man sich nicht mehr mit Emanzipation herumschlagen, mit gleichen Chancen für Jungen und Mädchen, auch die lautstarken Forderungen, Männer und Frauen sollen sich die Hausarbeit teilen, sind verhallt. Welch ein Glück – man darf wieder von der »Pflege der geschlechterspezifischen

Aufgaben« sprechen und die »Gleichmacherei« oder das »Gleichheitsprinzip« verdammen. Ja, was ist das denn eigentlich? Dass Mädchen Hosen tragen (das war zu Steiners Zeit noch »männlich«!)? Dass die deutsche Fußballmannschaft der Frauen die Weltmeisterschaft gewinnt? Lise Meitner und Marie Curie? Ein Vater mit Babytragetuch? Dass Frauen sich lautstark äußern und sich nicht dauernd entschuldigen?

»Da siehst du's doch – wissenschaftlich bewiesen – Männer und Frauen sind nun mal verschieden« – damit ist die Diskussion meistens beendet: oder man bekommt von einem biologisch versierten Kollegen irgendwelche Vorträge über verschiedene Muskelmasse oder ähnliches. Du liebe Zeit, als ob das nicht auf der Hand läge! Seit dreißig Jahren unterrichte ich Jungen und Mädchen und habe arbeitsteilig mit meinem Mann zwei männliche und ein weibliches Kind aufgezogen, die jetzt erwachsen sind und mit ihrer Männ- beziehungsweise Weiblichkeit eigentlich keine Probleme haben.

Auch die Feministinnen, die Kämpferinnen der ersten und zweiten Frauenbewegung, diejenigen also, denen wir unser heutiges freieres Leben mitverdanken, haben ja Unterschiede nicht geleugnet, sondern Gleichwertigkeit gefordert – da ging es noch um so grundlegende Dinge wie das Wahlrecht, das jede Frau, die sich heute über Emanzen lustig macht, als selbstverständlich ansieht. Gleichmacherei – dieser Vorwurf galt einmal Frauen, die sich in die Politik einmischten oder Medizin studieren wollten.

Es war ein Zufall, dass an der Wand im Lehrzimmer, als ich gerade die »Erziehungskunst« las, ein Artikel aus unserer Lokalzeitung hing, in dem es um die fehlenden männlichen Identifikationsmöglichkeiten für Jungen in Grundschulen ging. Die Tatsache, dass es so wenige männliche

Grundschullehrer gibt, wurde u.a. damit begründet, dass zuwenig finanzielle Anreize da seien. Aha – für die Frauen reicht es! Frauen sind ja schließlich anders als Männer!!!

So differenziert auch die Autoren auf das Phänomen »weiblich-männlich« eingehen, es schleicht sich doch allzu oft gerade die Klischeehaftigkeit ein, die man eigentlich, ausgehend von Steiners feinsinnigen Beobachtungen, vermeiden möchte. Da fordern Eltern in dem Interview »Jungen in der Schule« »jungengemäße« Beiträge an der Monatsfeier – mehr naturwissenschaftlich – technisch – sportlich ausgerichtet. Mein Gott, wie alt ist dieses Vorurteil eigentlich? Wenn solche Beiträge an Monatsfeiern fehlen, dann fehlen sie auch für die Mädchen! Bei unserem letzten Abitur hat in Mathematik ein Mädchen am besten abgeschnitten (ach so, das ist ja eine Ausnahme, genauso wie der männliche Zehntklässler, der sich bei mir darüber beschwert hat, dass man Gedichte rational auseinander nimmt!). Historische Bedingtheiten scheinen auch nicht mehr bekannt zu sein – Stricken ist keine primär weibliche Tätigkeit, sondern wurde zuerst von Schäfern ausgeführt, wie überhaupt die Kleidungsherstellung wie das Weben z.B. im vorindustriellen England Männersache war.

Ganz schlimm wird es dann, wenn es um den weiblichen Ätherleib des Mannes und den männlichen Ätherleib der Frau geht. In einer Art positivem Sexismus wird ja seit einer Zeit betont, dass Frauen beweglicher im Denken sind und sozial fähiger – ja und wo haben sie das her? Aus ihrem männlichen Ätherleib natürlich, während der arme Mann sich mit einem weiblichen herumschlagen muss und deshalb langsamer denkt. Da stehen ja durchaus richtige Fakten dahinter, nur sollten die Schlüsse daraus nicht zu niveaulosem Blödsinn verkommen wie im Artikel »Einige kleine, wesentliche Unterschiede«: »Männer haben gerne auch im Denken ihre Ruhe (manche Mädchen können ihre Hausaufgaben am besten machen, wenn um sie herum das Leben tobt. Jungs brauchen ihre Ruhe, ihr Zimmer und ihren Schreibtisch).« Also wirklich!, würde Hermine in »Harry Potter« sagen...

Worauf es für uns Waldorfpädagogen wirklich

ankommt, ist, an unserem brennendsten Problem anzusetzen, nämlich der Tatsache, dass immer mehr Jungen ein vernünftiges Niveau im Unterricht für Mädchen und »normale« Jungen (»Die sind fast ausgestorben!«, sagte ein Kollege) unmöglich machen. Neulich stellte die Klassenlehrerin die zweite Klasse vor – mein einziger Gedanke war: Wie kann man die Mädchen und einige Jungs vor dem schützen, was sich eine große Anzahl männlicher Achtjähriger leistet? Martyn Rawson stellt in diesem Zusammenhang immerhin die Frage, was genetisch bedingt, was Sozialisation und was individuelles Schicksal ist und fordert eingehende Forschung. Auch seine Fragen, ob Waldorfschüler »weniger anfällig für geschlechtsspezifische Verhaltensweisen« sein könnten, oder ob »in der Waldorfpädagogik auch die spezifischen Bedürfnisse der Mädchen wirklich optimal berücksichtigt« werden, heben sich angenehm von den Pauschalitäten einiger seiner Mitautoren ab.

Auch eine Buchbesprechung macht mir Hoffnung: In dem Buch »Väter« schlägt JeanLe Camus den Vätern »aktive Beteiligung an der (Früh)Erziehung, am Familienhaushalt und an der Versorgung der Kinder« vor. Na also! Nach Jahrhunderten der Bevorzugung sogenannter männlicher Werte und einem zwanzigsten Jahrhundert, das in vieler Hinsicht ein weibliches genannt werden kann, ist das Männliche vielleicht wirklich in der Krise. Wenn die Väter Partnerschaft und Menschlichkeit vorleben und verfügbar sind, haben die Söhne keine Verhaltensweisen im Klassenzimmer nötig, die eigentlich Verzweiflungsschreie sind.

In dieser ganzen Diskussion werden hauptsächlich Stellen aus Steiners Werk zitiert, die sich auf jugendliche Entwicklungsstadien beziehen – das ist ja auch richtig. Es lohnt sich aber auch ein noch weiterer Blick: In einem Vortrag vor Mitgliedern der anthroposophischen Gesellschaft<sup>1</sup> leitet Steiner seine Ausführungen zum Weiblichen und Männlichen folgendermaßen ein: »Im Erdendasein müssen wir bei dem Gegensatz zwischen Mann und Frau erst scharf darauf hin-

1 GA 118; Vortrag vom 13.3.1910

weisen, dass wir dabei nur von den zwei äußeren Hüllen, dem physischen und dem ätherischen Leib, sprechen können. Denn Astralleib und Ich haben mit diesem Gegensatz nichts zu tun, also auch nichts mit den folgenden Auseinandersetzungen.« Und im letzten Kapitel seiner »Philosophie der Freiheit« sagt er zum Gattungsmäßigen: »Es ist unmöglich, einen Menschen ganz zu verstehen, wenn man seiner Beurteilung einen Gattungsbegriff zugrunde legt. Am hartnäckigsten im Beurteilen nach der Gattung ist man da, wo es sich um das Geschlecht des Menschen handelt. Der Mann sieht im Weibe, das Weib in dem Manne fast immer zuviel von dem allgemeinen Charakter des anderen Geschlechtes und zu wenig von dem Individuellen. (...)

Wer die Menschen nach Gattungscharakteren beurteilt, der kommt eben gerade bis zu der Grenze, über welcher sie anfangen, Wesen zu sein, deren Betätigung auf freier Selbstbestimmung beruht. Was unterhalb dieser Grenze liegt, das kann natürlich Gegenstand wissenschaftlicher

Betrachtung sein (...) Nur Menschen, die allein als Exemplare der Gattung leben wollten, könnten sich mit einem allgemeinen Bilde decken, das durch solche wissenschaftliche Betrachtung zustande kommt. Aber alle diese Wissenschaften können nicht vordringen bis zu dem besonderen Inhalt des einzelnen Individuums. Da, wo das Gebiet der Freiheit (des Denkens und Handelns) beginnt, hört das Bestimmen des Individuums nach Gesetzen der Gattung auf. (...) Wie der einzelne zu denken hat, lässt sich nicht aus irgendeinem Gattungsbegriffe ableiten.«<sup>2</sup>

Jungen und Mädchen mögen in ihrer Entwicklung verschiedene Wege gehen – es ist unsere Aufgabe als Pädagogen, ihnen den Weg zu einem selbstbestimmten Individuum zu ebneten.

*Ursula Zimmer, Lehrerin  
an der Freien Waldorfschule Balingen*

2 R. Steiner, Die Philosophie der Freiheit, Taschenbuchausgabe, Dornach 1984, S. 188 f.

## »Man versteht nur, was man liebt«

*Erwiderung und Ergänzung zum Gesprächsbeitrag »Lyrik in der Sackgasse« von Erika Beltle, »Erziehungskunst« 9/03, S. 1025 ff.*

Erika Beltle bedauert in ihrem Gesprächsbeitrag »Lyrik in der Sackgasse« den »Tod der Sprache« und ruft – zu ihrer »Wiederbelebung« auf. Zur Veranschaulichung wählte sie drei Gedichte, eines von einem unbekanntem Dichter um 1467, eines von Christian Morgenstern sowie ein Gedicht von Sarah Kirsch. Für diese Auswahl ist ihr zu danken.

Ich will beginnen mit einem Hinweis auf die »künstlerischen Sprachmittel« im Gedicht von Sarah Kirsch, »Was ich in Norwegen lernte«.

»Alle Katzen haben ein dickes Angorafell«, so die erste Zeile. Fünf mal ein »a« und mit »A« fängt das Gedicht an: »Alle«. Und diese »a's« haben, im Gegensatz zu den ebenfalls fünf »e's« eine andere, bedeutsame Betonung: sie bestimmen den »Ton, der die Musik macht«. Dann

kommen die Pferde und das Pferdefell, aber nun nicht »Angora«, sondern: Zottig – also das Ganze: von A bis Z.

Und es geht noch weiter, über das pelzige Tierreich hinaus ohne Grenze (Komma, Punkt oder neue Verszeile), es schiebt sich sozusagen das Fellbewirkende noch höher hinein in das Menschenreich und in den kühlen Norden, da »wächst das Rettende auch« (Hölderlin); die Menschen sind mächtig behaart, nicht stark, oder gewaltig oder dicht, nein mächtig eben, und je weiter man nach Norden gerät (nicht »kommt«!), die »e« und »ä« in Menschen, mächtig, gerät, desto ... prägen die Stimmung dieser Zeilen: »m«, »n« und »ä« – mit dem »m« komme ich zu mir, mit dem »n« (der »Nase nach«) mich wieder von mir abstoßend in die Steigerung ungläubigen Fragens: »hää??« (d.h. normalerweise so viel wie: »Kann das wirklich sein, ist's möglich?«).

»Aufregender wachsen ...« nochmals das »a«

vom Anfang, im »u« aufregend das Kommende, Zukünftige einläutend: »In Tromso / dinierte ich« – dreimal »i«, einmal davon im ersten und einzigen »ich«, »mit einem Bären / und konnte / kleiderlos gehen.«

Mit »A« fing alles an, mit »k«, »k«, »g« hört das Gedicht auf – und es heißt nicht: konnte (ich) nackt gehen oder ohne Kleider. Die entscheidende Kraft, mit der das Gedicht endet, formuliert sich im doppelten »k« und im weicher auslautenden »g«.

Also: »Neben dem Rhythmus und dem entstehenden zauberhaften Bild sind es die Assonanzen und Alliterationen, die diesen kleinen Vers zum Kunstwerk erheben« (S. 1027).

Und ein zauberhaftes Bild ist es auch, das Sarah Kirsch in ihrem Gedicht entstehen lässt. Allerdings so individuell geformt, dass es nicht einfach zu erschließen ist.

Übrigens, denke ich, ist es vor allem das Bild, das das poetische Kunstwerk ausmacht, auch wenn es durchaus richtig ist, dass, wie Gerard Reijngoud formuliert, der »wahre Inhalt eines Verses sich erst offenbart, wenn sich Inhalt und Form gegenseitig verstärken. Dies gilt selbstredend auch für den sogenannten freien Vers, wobei die Form gleichsam im Verborgenen anwesend ist.« (G. Reijngoud: Lust am Lesen, »Erziehungskunst« 6/03, S. 699). Und der Inhalt ist nicht zu verwechseln mit den sinnlichen Tatsachen, die in dem Gedicht genannt werden, das wäre wohl ein »prosaischer« Inhalt, nicht aber Prosainhalt. Der Prosainhalt von Morgensterns Gedicht »Rosenweiß ...« ist nicht: »etwa: Anblick eines frisch verschneiten Berges in der Sonne« (S. 1027), sondern das Erlebnis, das Morgenstern beim Anblick dieses »Gebild(es)« und Geschehens (»Streitet sich der Berg ...«) hat. Dieses Erlebnis wird ins Bild gebracht, und dazu dienen natürlich auch die sprachlichen Mittel.

Doch diese dienen ganz anders als das technische Wissen für den Maschinenbauer, das die Grundlage bildet für seine Verstandesarbeit; der Dichter konstruiert gewiss auch manchmal, doch eigentlich spielt er wohl mehr mit der Sprache. Sie »abschmeckend« spricht die Sprache mehr in ihm, aus ihm; der Sprachgeist, wenn es gut

geht, formuliert das Bild im Dichter selbst, dem Künstler gewiss nicht immer voll bewusst, auch wenn er manchmal zu feilen oder nachzubessern hat (an jenen Stellen, wo ihn der Geist schon wieder verlassen hat).

Das persönliche Erlebnis so ins Sprachbild zu bringen, das könnte man »verbreitern« (S. 1027) nennen, aber nicht »auf Umwegen«, damit »man der Phantasie des Hörers etwas zu tun gibt«, das wäre oberlehrerhafte Pädagogik im übelsten Sinne, sondern damit das subjektive Erlebnis zu einem »allgemeinen« erhöht, also zu dem des Lesers auch werden kann, weil es objektive Bedeutung hat. »Umwege« gehen dürfte der Dichter nur in jener paradoxen Weise, der gemäß der Umweg der direkte Weg ist.

Um Erleben aber geht es dem Dichter wie dem Leser, und wir können uns als Leser durchaus zu Bewusstsein bringen, welches Erleben im jeweiligen Gedicht angesprochen wird. Dazu können eben auch jene sprachlichen Mittel dienen, die das Bild formen.

Einen interessanten Hinweis auf ein solches, vom Dichter bewusst oder wohl meist unbewusst eingesetzte Mittel gibt der oben zitierte Gerard Reijngoud, nämlich »dass der erste Satz eines Romans oder Essays ein miniature Wertvolles über die Persönlichkeit des Autors, seine Auffassungen und den Tenor des Buches aussagt« (ebenda, S. 697).

Bezogen auf Gedichte entspricht es meiner Erfahrung, dass das erste Wort, ja, der erste Buchstabe die »Stimmung«, das Thema des Gedichtes anschlagen. Im Gedicht von Sarah Kirsch finden wir in der ersten Zeile eine »a«-Stimmung wie im ersten Wort: »Alle«. Wenn ich die Erlebnisqualität des »A« beschreibe, dann ist charakteristisch für diesen Vokal die Offenheit, und eine Erlebnishaltung für die Offenheit ist das Staunen. Ich denke, das lässt sich nachvollziehen: Sarah Kirsch schildert ihr Staunen, ein Staunen, das sich steigert, »aufregend« steigert bis in die letzte Zeile. Und es führt zu einer Wende in ihr: Was ich in Norwegen lernte; obwohl es doch immer kälter wird gen Norden, wurde es ihr tatsächlich wohl immer wärmer – bis sie gar kleiderlos gehen konnte, ohne sich nackt vorzukommen.

Das, was sie staunen ließ in der Wahrnehmung ihrer Umwelt, führte zu innerem Wachstum und Wandlung am Ende, als sie (»ich«) »dinierte« (nicht: essen ging, oder gar fraß) mit einem Bären, nein, »dinierte«, mit Form und Haltung, zu zweit, ganz Aufmerksamkeit und Begegnung. Was hat, so kann man sich fragen, Begegnung mit Wärme und Ich-Erleben und Entwicklung zu tun? Das ist, in Prosa formuliert (nicht: prosaisch), ein wesentlicher Inhalt des Gedichts von Sarah Kirsch, und nicht, dass alle Katzen in Norwegen ein Angorafell haben und Sarah Kirsch mit einem Bären mahlzeitete.

Auch über das Bären-Bild gäbe es viel zu denken und zu erleben, angefangen beim »Teddybär« bis hin zum Bären im Märchen von Schneeweißchen und Rosenrot.

Übrigens ist das Weglassen von Satzzeichen (oder das Hinzufügen) durchaus ein akustisches Mittel, wenn man es (laut) lesend berücksichtigt, ebenso wie die Anordnung von Worten in den Zeilen. Es sind zwei Sätze, die das Gedicht bilden. Ein langer, bis zur neunten Zeile ohne Satzzeichen, atemlos sehend und staunend ohne innezuhalten: aufregender wahrzunehmen als zu urteilen und die Wahrnehmungen in ihrer Fülle zu umfassen, statt sie zu addieren. Punkt. Und Höhepunkt des Staunens – du: Wandlung – Was ich in Norwegen lernte. Jetzt erst war sie dran, im zweiten Satz, der aber geht »unter die (Kleider-Hüllen-)Haut«. Norwegen ist überall.

Die Mehrzahl der norwegischen Katzen sind vermutlich keine Angorakatzen. Die Norweger (eine einheimische Pferderasse) haben kein Zottelfell und ein Bär ist kein Bär, sondern ein verzauberter Prinz, der Sarah Kirsch aus ihrem Bann erlöste, so dass sie weiter wachsen konnte.

Der unbekannt Dichter des ersten Gedichtes, das Erika Beltle wählte, dem lebte die Hoffnung noch so, dass er sich jener Kälte der zunehmenden Gottverlassenheit noch ergeben konnte, tätig ergeben konnte – nicht passiv; es wärmte ihn tröstend der Glaube an die Gewissheit der Liebe

Gottes.

Das waren »große«, elementare Gefühle, besser: Ergriffenheiten. Selbst Christian Morgenstern lebte noch in dieser vertrauensvollen »Ergriffenheit«, der er sich aber doch schon frei gegenüberstellen konnte. Diese »Geistbewegtheit« ist verloren, damit wir, uns selbst bewegend, sie wieder finden. Es ist uns Heutigen dies frühere Erleben eher fremd, ja, oft erscheint es uns fast pathetisch – notwendigerweise: die Kälte hat zugenommen, ist eingezogen in uns Menschen. Nicht mehr nur das Gottvertrauen ging verloren, auch Menschenverlassenheit ist unser täglich Brot. Und diese innere Verlorenheit (die mit der Globalisierung wächst) lässt uns vor »großen Gefühlen« scheuen, oft vor Gefühlen überhaupt. »Cool« werden wir, frieren uns ein, um überhaupt zu überleben. Nein, wir können nicht leben in der Hoffnung (mit Hoffnung vielleicht), wir müssen Vertrauen in uns (ich in mich) entwickeln, um es anderen entgegenbringen zu können. Wie das geht, das berichtet Sarah Kirsch in ihrem Gedicht: wie sie kleiderlos gehen lernte – eine moderne Sterntalerwirklichkeit. So viel (besser: so wenig) hier zum »Tod der Sprache«. Es ist übrigens, so mag deutlich geworden sein, dasselbe Thema, das die drei Gedichte zur Sprache bringen: das erste aus dem Erleben vor dem »Nullpunkt«, das letzte aus dem Erleben danach: Perspektivenwechsel. Und das Gedicht von Morgenstern schaut die Wende im Bilde des Geschehens in der (gottverlassenen) Natur und geistverlebigt sie so erneut: der Winter ist angenommen und kann gefeiert werden. Doch Feiern ist Arbeit, Ringen um den Geist, sich kräftigen für das, was zu tun ist. Von diesem Auferstehen gibt Sarah Kirschs Gedicht Zeugnis. Wer (zu verstehen) sucht, der findet – Liebe.

*Hartmut Andermann*

# Selbstbewusstsein stärken

*Erwiderung zu »Lesen und Schreiben« von Cornelia Jantzen, in »Erziehungskunst«, Heft 9/2003, S. 1005 ff.*

Viele Erfahrungen aus dem Fallbericht von Cornelia Jantzen kann ich aus meiner Praxis als Mutter eines Legasthenikers (ehem. Waldorfschüler), Waldorflehrerin und aus meiner lerntherapeutischen Tätigkeit bestätigen. Dem möglichen Eindruck, dass Waldorfpädagogik Legasthenie erst gar nicht entstehen lässt, der beim Lesen des Artikels aufkommt, möchte ich allerdings entgegenzutreten. Die Art des Unterrichts kann Legasthenie wohl nicht verhindern, da sich dieses »Talent« sehr früh entwickelt und nicht durch unterschiedliche Lehrmethoden entsteht. Zudem bleibt der Buchstabe bzw. die Lautverbindung, wie wir beides zum Schriftspracherwerb nutzen, ein Zeichen, an dessen Entstehungsbild sich das legasthene Kind vielleicht erinnern kann, das selbst als Zeichen jedoch kein Bild ist.

Nehmen wir als Beispiel das einsilbige Wort NEST, dessen Buchstaben (je nach Geschichte) aus N von Natter, E von Engel, S von Sternschnuppe, T von Tor (oder Tisch) den Kindern der Klasse vorgestellt wurde. Das Wort »Nest« bedeutet dann für den Legastheniker: NatterEngelSternschnuppe(n)Tor. Die Bilder sieht er vielleicht farblich vor sich, der Sinnzusammenhang bleibt ihm jedoch verschlossen, weil er ihn so nicht bilden kann.

Die in dem Artikel beschriebene »Knetmethode« kann diesen Kindern helfen, da eines ihrer Talente, nämlich das dreidimensionale, bildhafte Betrachten der Welt, hier greifen kann. Legastheniker gibt es zu einem gewissen Prozentsatz auch in fast jeder Waldorfklassse. Wichtig für diese Kinder ist, sie vor allem rechtzeitig wahrzunehmen und ihnen gezielt zu helfen. Diese Hilfe kann im Unterricht mit 35 bis 40 Kindern nicht geleistet werden. Die therapeutischen Unterrichtsmethoden, wie Kneten der Buchstaben und Ziffern (nicht wenige Legastheniker leiden auch an/unter Dyskalkulie), Rückenmalen,

Sandkastenarbeit etc., sind unterstützend und gut – für Legastheniker aber zu wenig.

Zuerst geht es um die Buchstaben, spätestens ab Klasse 2 auch um Texte, in denen zu viele Wörter vorkommen, die sich der vorzugsweise »non-verbale Denker« nicht bildlich vorstellen kann (der, die, das, wir, ihr, an ...). Diese können im Unterricht nicht so aufgearbeitet werden, dass das betroffene Kind im Klassenverband einigermaßen altersgemäß lesen und schreiben lernt. Es gibt auch die Kinder, von denen Steiner sagt, dass sie tatsächlich erst im 4. Schuljahr lesen lernen, ohne Legastheniker zu sein – in meiner Schullaufbahn habe ich bisher einen kennengelernt.

Die Kinder, denen die Welt der Buchstaben und geschriebenen Worte ein Rätsel bleibt, leiden auch an einer Waldorfschule, denn sie haben ein gutes Selbsteinschätzungsvermögen und eine breite Aufmerksamkeitsspanne. Aus diesem Grund ist die Wachheit der Lehrer und eine frühzeitige Hilfe (bereits ab Klasse 1/2) unbedingt notwendig und erspart diesen Kindern wenigstens einen kleinen Teil des Leidens, das sie in unserer Kultur erfahren.

Professionelle Hilfe im Einzelunterricht gibt den Kindern Methoden an die Hand, mit den Problemseiten ihres Talentess besser umgehen zu können. Das Ziel, dem Legastheniker Lesen und Schreiben beizubringen, ist eher nebensächlich, sein Selbstbewusstsein zu stärken und zu erhalten ist die Aufgabe. *Andrea Aldenkortt*

## Vermarktungsangst

*Zum Beitrag von Matthias Jeuken »Schutz vor Vermarktung« in »Erziehungskunst« Heft 9/2003, S. 1024 f.*

Es ist ein Irrtum zu glauben, dass derjenige das »Recht« an einem Namen hat, der ihn zuerst in einem bestimmten Sinne gebraucht hat. Diese »moralische« Einstellung ist juristisch wertlos. Wer einen Namen schützen will – und die

Schulbewegung hat sich vor über 20 Jahren dazu entschlossen –, muss sich den tatsächlichen Bedingungen des Markenschutzes stellen. Darüber wurde an dieser Stelle öfter berichtet. Dabei geht es auch nicht ganz ohne Kompromisse (die wir im übrigen alle in unserer täglichen Praxis eingehen müssen).

Einem richtigen Verständnis der *sozialen Dreigliederung* entspricht es durchaus, wenn das Geistesleben Mittel direkt aus dem Wirtschaftsleben erhält. Insofern ist es verwunderlich, mit welcher Selbstverständlichkeit die Schulbewegung um die staatlichen Mittel kämpft, die doch letztlich aus allen Zweigen der Wirtschaft stammen (z. B. auch aus der Tabak-, der Spirituosen- und Rüstungsindustrie) und mit hohem Verwaltungsaufwand eingesammelt und verteilt werden. Die von uns verbrauchten staatlichen Gelder sind nur so gut gewaschen, dass wir überhaupt keine Hemmungen mehr entwickeln, sie anzunehmen. Da sollte man sich doch über die Brüderlichkeit der wenigen Unternehmen freuen, die uns etwas von ihrem Gewinn – aus guten Produkten – abgeben, und das nicht nur fallweise als Spende, sondern per Vertrag, so dass diese Mittel planvoll eingesetzt werden können.

Die von Herrn Jeuken gezeigte Sensibilität ist in eine andere Richtung zu lenken. Interessanter ist da die Betrachtung des Szenarios, das sich auftut, wenn der Staat das Schulwesen frei geben würde (im Zusammenhang mit GATS wurde darüber schon kontrovers diskutiert). Dann gäbe es für das Bildungswesen einen echten »Markt«, auf dem die Eltern frei zwischen verschiedenen Angeboten wählen könnten. Ein Zustand, für den sich die Waldorfschulen seit Rudolf Steiner stets eingesetzt haben. *Hansjörg Hofrichter*

## Steiner-Schutz

*Zum Beitrag »Rudolf Steiner doch keine Marke?«, in »Erziehungskunst« 10/2003, S. 1150*

Der Beitrag von Anton Kimpfler geht von unzutreffenden Voraussetzungen aus. Ob bzw. was genau die österreichische einerseits und die deutsche Rechtslage andererseits an Namensschutz auf kulturellem Gebiet zulässt, war zwar offensichtlich nicht Thema des obigen Beitrags, soll aber hiermit klargestellt werden: Bis zu den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts war es umstritten, ob ein Schutz dieser Bezeichnung durch das Urheber- oder durch das Namensschutzrecht möglich sei. Ab diesem Zeitpunkt jedoch haben sich verschiedene Länder, darunter Deutschland, geeinigt, so genannte Dienstleistungsmarken beim Patentamt eintragen und schützen zu lassen. Auch Österreich trat dem internationalen Markenabkommen bei; ein Schutz der »Marke« Waldorf und Rudolf Steiner ist seither kein Problem mehr. Dies ermöglicht den Schutz der Bezeichnungen »Waldorf« und »Rudolf Steiner« auch im Bereich der pädagogischen Dienstleistungen. Das erwähnte österreichische Gerichtsverfahren hat sich *vor* diesen Entwicklungen abgespielt.

Insgesamt aber will der Beitrag wohl eher im Rahmen der Diskussion gesehen werden, ob der Namensschutz einen Widerspruch zur Verbundenheit mit dem freien Geistesleben darstelle. Dass Rudolf Steiner betonte, Waldorfschule könne »in jeder Form, an jedem Ort der Welt sofort durchgeführt werden«, widerspricht nicht der Tatsache, dass es Rudolf Steiner ein Anliegen war, dass solche Durchführung(en) auch wirklich seinen pädagogischen Grundsätzen entsprechen. Deshalb übergab er vor seinem Tod die pädagogische und wirtschaftliche Leitung über sämtliche in Deutschland befindlichen nach der Waldorfpädagogik arbeitenden Schulen an die Mutterschule in Stuttgart. Damit ging Steiner in seinen Erwartungen weit über das hinaus, was mit dem Namen geschützt wird. In dem Nachrichtenblatt für die Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft vom 28.6.1925, S. 103 f., wurde dies bekannt gegeben. Man kann unter

den heutigen Verhältnissen – und das wird auch getan – durchaus darüber diskutieren, ob nicht solche weitergehenden Vorgaben zum Schutze der bestehenden Waldorfschulen und des Rufes der Waldorfpädagogik notwendig sind.

Jedenfalls ist es notwendig zu diskutieren, wie die Nachfolgenerationen mit dem Qualitäts-erbe umgehen und wie sie es schützen könnten; allerdings muss man mehr Argumente bewegen, als sich – letztlich unverbindlich – auf ein freies Geistesleben im kulturellen Bereich zurückzuziehen. *Hans-Jürgen Bader/Christiane Bäuerle*

## Privatsache

Es ist sehr verwunderlich, dass die »Erziehungskunst« als eine Fachzeitschrift, basierend auf der Grundlage der Waldorfpädagogik Rudolf Steiners, nunmehr auch als Werbemedium für private Investitions-Angelegenheiten und auch deren Verurteilung missbraucht werden kann. Ich erkenne in Ihrem Artikel (*Erziehungskunst, Heft 10/2003, S. 1146*) »Schenken? Nein danke!« nicht wirklich eine pädagogische Fragestellung, weniger noch einen der Pädagogik dienlichen Beitrag.

Es ist mir wohl bekannt, dass geldversprechende Pyramiden- und Schneeballsysteme, dazu gehören auch die Kettenbriefe, gesetzlich verboten sind. Es wäre auch jedem geraten, sich nicht einem solchen Schneeballsystem anzuschließen. Es gibt aber auch private (Schenk-)Kreise, welche keine falschen Tatsachen versprechen und deren rechtliche Grundlage absolut sauber ist.

Des Weiteren sollte erwähnt werden, dass diese privaten Initiativen, wie es der Name schon sagt, private Angelegenheiten sind und dies auch so bleiben sollte. Schließlich schreibe ich ja auch keine privaten Meinungen in der »Erziehungskunst«, welcher Aktien-Fonds oder gar welche Automarke zu empfehlen sei oder nicht.

Denn solche Dinge sind und bleiben Privatangelegenheiten und dienen durch eine Veröffentlichung nicht wirklich der gemeinsamen pädagogischen Arbeit.

*Ilmarin*

*Mothes*

## Schule in Fesseln

*Die Phantasie von Politikern in Fragen der Schule scheint grenzenlos. Geht es bei der Bewältigung der PISA-Krise immerhin noch um diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht anwesend sind, hat nun Brandenburgs Innenminister Jörg Schönbohm eine bislang eher vernachlässigte Klientel entdeckt: kriminelle Schulschwänzer! »Fesselt sie!«, so der Aufschrei aus dem Norden, elektronisch zwar nur, aber immerhin. Wild-West-Methoden in der Kultusbürokratie? Die Reaktionen in der Tagespresse sind eindeutig. »Entfesselt«, so lautet der Kommentar von Jan Sellner in den »Stuttgarter Nachrichten« vom 22. 10.03:*

»Was begegnet einem nicht alles in der Politik! Zum Beispiel Herr Schönbohm aus Brandenburg. Er schlägt vor, Schulschwänzern der üblen Sorte elektronische Fußfesseln anzulegen, damit man weiß, wo sie stecken. In Hessen wird dieses Verfahren im Strafvollzug exerziert. Eine Einbeziehung von Schülern in das Fessel-Experiment – das wäre ein Versuch der besonderen Art. Hat man sich auch nicht verhöhrt? Der CSU-Politiker Geis erklärt laut vernehmlich: ›Wir sollten darüber nachdenken«. Nachdenken, das muss man in der Tat. Denn der Schönbohm-Vorschlag ist ein Musterbeispiel für Populismus in der Politik. Auf unsicherer Grundlage werden grundfalsche Schlüsse gezogen. In diesem Fall genügt eine unseriöse Hochrechnung zur Straffälligkeit von Schulschwänzern für ein billiges Schauspiel. Nach diesem Mechanismus funktioniert Politik immer öfter: Man illuminiert einen Gedanken; er irrlichtert durchs Land – um dann zu verpuffen. Blendung, Effekthascherei. Wozu? Die Schüler fordern ja auch keinen Maulkorb für entfesselte Politiker! Wer sich nur an Schlagzeilen orientiert, wird den Problemen nicht gerecht. Davon gibt es an den Schulen eine Menge. Das Fernbleiben vom Unterricht gehört dazu. Schulschwänzern drohen heute bereits disziplinarische Maßnahmen, bis hin zum Bußgeld. Das sollte Strafe genug sein. Die Schulunlust verlangt aber vor allem eine pädagogische Antwort: Eltern müssen Kindern Grenzen aufzeigen. Der Schulbesuch ist keine Frage der Neigung, sondern Pflicht. Und noch eines, mit Gruß an die Lehrer: Statt Fußfesseln bitte fesselnden Unterricht!«